



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τίτλος Εργασίας:

«Η αφήγηση και δραματοποίηση ιστοριών
(storytelling) με τεχνικές ΔΤΕ για την καλλιέργεια
της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές
Δημοτικού Σχολείου Πάτρας»

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Μ. ΒΓΕΝΟΠΟΥΛΟΥ

A.M. 5052201801001

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΑΛΚΗΣΤΙΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2020

*«Μπορώ να γίνω ευτυχισμένος με τα πιο απλά πράγματα
και με τα πιο μικρά.
Και με τα καθημερινότερα των καθημερινών.
Μου φτάνει που οι εβδομάδες έχουν Κυριακές.
Μου φτάνει που τα χρόνια φυλάνε Χριστούγεννα για το τέλος τους.
Που οι χειμώνες έχουν πέτρινα, χιονισμένα σπίτια.
Που ξέρω ν' ανακαλύπτω τα κρυμμένα πετροράδικα στις κρυψώνες τους.
Μου φτάνει που μ' αγαπάνε τέσσερις άνθρωποι.
Πολύ...
Μου φτάνει που αγαπάω τέσσερις ανθρώπους.
Πολύ...
Που ξοδεύω τις ανάσες μου μόνο γι' αυτούς.
Που δεν φοβάμαι να θυμάμαι.
Που δε με νοιάζει να με θυμούνται.
Που μπορώ και κλαίω ακόμα.
Και που τραγουδάω... μερικές φορές...
Που υπάρχουν μουσικές που με συναρπάζουν.
Και ευωδιές που με γοητεύουν...»*

Οδυσσέας Ελύτης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. **Αστέριο Τσιόρα**, Αναπληρωτή Καθηγητή, Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Διευθυντή του ΜΠΣ για τη στήριξή του, τις συμβουλές του, την άμεση ανταπόκριση και τη γνώση που μεταλαμπάδευε καθ'όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό αυτό Πρόγραμμα.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. **Κώστα Μάγο** για την ακεραιότητα του χαρακτήρα που εξέπεμπε και τον σεβασμό που ενέπνεε στους φοιτητές του. Ταυτόχρονα θερμά ευχαριστώ όλους τους **καθηγητές-εμπυχωτές** μας που άνοιξαν νέους ορίζοντες και μας πρόσφεραν απλόχερα καινοτόμες ιδέες.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κ. **Αλκηση Κοντογιάννη**, στον άνθρωπο που αποτελεί την προσωποποίηση του έρωτα για τη ζωή, για τη μάθηση, για το πάθος, αυτό που όλοι αποκαλούμε «ΕΜΨΥΧΩΤΡΙΑ», μια αστείρευτη πηγή ενθάρρυνσης και αέναη πηγή έμπνευσης.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τους **συμφοιτητές μου** για τις όμορφες στιγμές που χτίσαμε, τους προβληματισμούς μας, τα άγχη μας, τα γέλια μας και τις εβδομαδιαίες συναντήσεις μας που έμοιαζαν με δημιουργικά ραντεβουδάκια.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον **Διευθυντή** του σχολείου μου κ. Α. Δρογγίτη, τους **συναδέλφους μου** κ. Μ. Κυπριανίδου, Ι. Κατσίκη και την κ. Φ. Μάνη για την πολύτιμη βοήθειά τους και την κ. Μ. Προσελέντη που συμμετείχε ως **κριτικός φίλος** και με βοήθησε να εμπλουτίσω τη διπλωματική μου εργασία. Επιπλέον ευχαριστώ τους μαθητές της **πειραματικής ομάδας** και της **ομάδας ελέγχου** για τη συμμετοχή τους σε αυτήν την ερευνητική διαδικασία.

Παράλληλα ευχαριστώ βαθύτατα την αγαπημένη μου **ξαδέλφη-αδελφή Έφη Καρβελά** και την οικογένειά της, Παναγιώτη και Δήμητρα, που χάριζαν απλόχερα την αγάπη τους και την αγκαλιά τους στο παιδί μου κάθε Σαββατοκύριακο.

Επιπλέον θερμές ευχαριστίες στη **φίλη μου** Γιούλη Δούβου για τις πολύτιμες συμβουλές της που αγόγγυστα μου πρόσφερε και τη συνεχή ενθάρρυνση και στήριξή της σε ώρες πραγματικής απόγνωσης. Επιπλέον, ευχαριστώ τα **αδέλφια μου** Αντώνη και Αλεξία που με προθυμία πρόσφεραν την αγάπη τους όταν τη χρειάστηκα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αισθάνομαι την ανάγκη να αποδώσω στους **γονείς μου**, Μάριο και Βασιλική, που παιδιόθεν ενθάρρυναν κάθε μου προσπάθεια και πάντοτε πίστευαν στα όνειρά μου.

Ευχαριστώ θερμά τον **σύζυγό μου** και συνοδοιπόρο στη ζωή, Ανδρέα, για τον πολύτιμο χρόνο του και την αμέριστη αγάπη του. Πάνω από όλους ευχαριστώ την εννιάχρονη **κόρη μας** Ηλιάννα, που επέδειξε ωριμότητα ενήλικα και εμφύχωνε σθεναρά και διαρκώς αυτό μου το εγχείρημα. Παραθέτω τα λόγια της την 1^η μέρα αποχαιρετισμού μας: *«Μαμά, παλεύουμε για τα όνειρά μας!»*.

Τέλος ευχαριστώ τον **εαυτό μου** που δε δίστασε να μου χαρίσει αυτό το μοναδικό, μοναχικό ταξίδι, αυτό το δώρο, που πάντοτε θα μου υπενθυμίζει πως *προσπαθώ να ζω και όχι να επιβιώνω!*

*Στην Ηλιάννα μου,
το χαμόγελό σου, το δώρο μου.....*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	X
ABSTRACT.....	XII
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	13
Κεφάλαιο 1 ^ο – Συναισθηματική Νοημοσύνη	3
1.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη	3
1.2 Τα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	4
1.3 Οι κύριοι παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	5
1.4 Η πρακτική εφαρμογή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση	7
1.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη και παιδιά προεφηβικής ηλικίας	8
1.6 Μελέτες σχετικές με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη	9
Κεφάλαιο 2 ^ο – Η Δραματοποίηση των Ιστοριών	12
2.1 Η Αφήγηση και η Δραματοποίηση Ιστοριών	12
2.2 Η Παιδική Λογοτεχνία	13
2.3 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαιδευτική διαδικασία	15
2.4 Η Δραματοποίηση των ιστοριών.....	17
2.5 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με τη Δραματοποίηση ιστοριών	20
2.6 Η Δραματοποίηση στην Ελληνική Εκπαίδευση	23
Κεφάλαιο 3 ^ο – Ερευνητικό Μέρος.....	25
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	25
3.2 Ερευνητικό σχέδιο.....	25
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	26
3.4 Περιγραφή δείγματος	28

3.5 Ανάλυση	29
3.6 Περιγραφή απαντήσεων πριν την παρέμβαση	29
3.7 Εξέταση μέσω των τιμών	35
3.8 Εξέταση συσχετίσεων	36
3.9 Παραγοντική ανάλυση της διασποράς	37
3.10 Ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση	38
3.11 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας	38
3.11.1 Συνέντευξη	38
3.11.2 Ο ρόλος του Κριτικού Φίλου	39
3.11.3 Ημερολόγιο Ερευνητή	41
3.12 Ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας	43
Συνέντευξη	43
Κριτικός Φίλος	56
Ημερολόγιο Ερευνητή	60
Κεφάλαιο 4 ^ο Συμπεράσματα – Συζήτηση-Προτάσεις-Περιορισμοί	74
Βιβλιογραφία	80
Ξενόγλωσση	80
Ελληνόγλωσση	84
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο και Άδεια Συναίνεσης	89
.....	90
.....	91
.....	92
Παράρτημα 2: Άδεια συναίνεσης	92
Παράρτημα 3: Αποτελέσματα εξέτασης μέσω των τιμών ανά ερώτηση	94
Αποτελέσματα εξέτασης μέσω των τιμών υποκλιμάκων	98
Αποτελέσματα εξέτασης Factorial ANOVA	99
Αποτελέσματα εξέτασης κανονικότητας	106

Παράρτημα 4: Σχεδιασμός Παρεμβάσεων.....	106
Παράρτημα 5: Ημερολόγιο Ερευνήτριας.....	145
Παράρτημα 6: Φύλλο παρατηρητή-Κριτικού φίλου.....	167
Παράρτημα 7 : Συνεντεύξεις.....	177

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αποτελέσματα εξέτασης αξιοπιστίας του συνολικού ερωτηματολογίου και των υποκλιμάκων του.	28
Πίνακας 2: Περιγραφή δείγματος	28
Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών ανά ερώτηση	30
Πίνακας 4: Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων.....	36
Πίνακας 5: Σύνοψη των αποτελεσμάτων του συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής μέσης βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση.....	37

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Μέσες βαθμολογίες των ερωτήσεων πριν την παρέμβαση σε φθίνουσα διάταξη.....	33
Γράφημα 2: Διαφορές μέσω βαθμολογιών των ερωτήσεων.....	34
Γράφημα 3: Μέσες βαθμολογίες των υποκλιμάκων σε φθίνουσα διάταξη.	35

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αφήγηση και η δραματοποίηση των ιστοριών με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου της Πάτρας, είναι το αντικείμενο μελέτης της παρούσης έρευνας.

Στο 1^ο Κεφάλαιο εξετάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολό της. Αναπτύσσονται τα θεωρητικά μοντέλα της, οι κύριοι παράγοντες και η πρακτική εφαρμογή της. Γίνεται μνεία στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών της προεφηβείας, στην κοινωνική αγχώδη διαταραχή και παρουσιάζονται παλαιότερες μελέτες.

Στο 2^ο Κεφάλαιο δίνεται έμφαση στην έννοια της αφήγησης και των δραματοποιημένων ιστοριών, καθώς επίσης στην παιδική λογοτεχνία και τη δραματική τέχνη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον αναλύεται διεξοδικά η συναισθηματική νοημοσύνη, σε σχέση με τη δραματοποίηση ιστοριών και ο τρόπος με τον οποίο αυτή σχετίζεται με παιδιά της προεφηβικής ηλικίας, καθώς πώς αυτός εκφράζεται στην ελληνική εκπαίδευση.

Ακολουθεί το 3^ο Κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας. Αναλύεται η ποσοτική έρευνα, το ερευνητικό σχέδιο, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε και δίνονται όλα τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας, στην οποία ανήκουν το ημερολόγιο παρατήρησης, ο κριτικός φίλος και οι συνεντεύξεις.

Η εργασία ολοκληρώνεται, στο 4^ο Κεφάλαιο με τα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Ο αναγνώστης μπορεί να βρει στο Παράρτημα όλα τα απαραίτητα αναλυτικά στοιχεία της έρευνας.

Για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία και εφαρμόστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι. Το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο παρατήρησης, οι πειραματικές παρεμβάσεις, ο κριτικός φίλος, η συνέντευξη με δομημένο ερωτηματολόγιο, η οποία απευθύνεται σε συναδέλφους δασκάλους, αποτελούν τα κύρια εργαλεία που οδήγησαν στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται οι αρχικές και οι συνολικές μέσες

βαθμολογίες των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως και η γραφική παρουσίασή τους. Στη συνέχεια εκτελέστηκαν τα τεστ εξέτασης των μέσων τιμών paired-sample t-test και ANOVA, καθώς και η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής βαθμολογίας με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Οι αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSSV23, σε στάθμη σημαντικότητας $p\text{-value}=0.05$.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη, συναισθηματική νοημοσύνη, παιδιά Δημοτικού

ABSTRACT

The narration and the storytelling with the techniques of Dramatic Art in Education and the role of Emotional Intelligence in 5th and 6th grade students of the Primary School, is the subject of study of the present research.

Chapter 1 examines emotional intelligence as a whole. Its theoretical models, the main factors and its practical application are being developed. Mention is made of the emotional intelligence of pre-adolescent children, of social anxiety disorder, and previous studies are presented.

Chapter 2 focuses on the concept of narration and dramatized stories, children's literature and dramatic art during the educational process. It also analyzes in detail the emotional intelligence, in relation to the dramatization of stories and the way in which it is related to pre-adolescent children and how it is expressed in Greek education.

The following is the 3rd Chapter, which presents the purpose and methodology of the research. Quantitative research, the research plan, as well as the research tool that was used and all the data of the qualitative research, to which the observation diary belongs, the critical friend and the interviews are analyzed.

The work is completed in Chapter 4 with the findings and results of the research. The reader can find in the Appendix all the necessary details of the research. A variety of research tools were used for our study and quantitative and qualitative research methods were applied. The questionnaire, the observation diary, the experimental interventions, the critical friend, the interview with a structured questionnaire addressed to fellow teachers, are the main tools that led us to investigate the research questions. Descriptive and inductive methods were used to analyze the survey data. With the help of descriptive statistics, the initial and total average scores of the participants in the research are presented, as well as their graphic presentation. Then, the paired-sample t-test and ANOVA mean test tests were performed, as well as the relationship between the subscales and the overall score with the help of the Pearson correlation coefficient. The analyzes were performed with the help of the statistical package SPSSV23, at a significance level of $p\text{-value} = 0.05$.

Keywords: Dramatic Art, emotional intelligence, elementary school children

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence – EI) είναι συνυφασμένη με την ικανότητα που διαθέτουν οι άνθρωποι για την αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων, καθώς και των συναισθημάτων των άλλων. Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης οι άνθρωποι μπορούν να ξεχωρίσουν, αλλά και να δώσουν όνομα στα διαφορετικά συναισθήματα που νιώθουν και με τη γνώση τους αυτή δύνανται να διαμορφώσουν αναλόγως τη συμπεριφορά τους. Όσα άτομα διαθέτουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν διαίσθηση, δημιουργικές ικανότητες, μπορούν και προσαρμόζονται με ευκολία σε διάφορες καταστάσεις, ελέγχουν καλύτερα το άγχος τους και έχουν ανεπτυγμένες διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές δεξιότητες.

Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών που βρίσκονται στην προεφηβεία είναι ευκολότερη πάνω σε θέματα ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου. Τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβληματική συμπεριφορά ενισχύονται ιδιαίτερα τη χρονική περίοδο όπου αναπτύσσεται η συναισθηματική τους νοημοσύνη. Τα άτομα αυτής της ηλικίας έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν πολλά συναισθήματα, να αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητά τους ακόμη και τις αιτίες που τα προκαλούν. Επίσης έχουν τη δυνατότητα να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους, ανάλογα με τον κοινωνικό τους περίγυρο και είναι σε θέση να εκπαιδευτούν, ώστε να επιλύουν ειρηνικά τα προβλήματά τους. Η ηλικία αυτή θεωρείται η πλέον κατάλληλη για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τον Gottman η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την αντιμετώπιση αυτών από τους γονείς τους (Gottman, & DeClaire, 2011). Προτείνει τη μη εστίαση στην όποια κακή τους συμπεριφορά, αλλά τη συμπαράσταση των γονιών στις δυσκολίες των παιδιών. Τονίζει τη σημασία που έχει η προσπάθεια των γονιών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα του παιδιού τους, η κατανόηση που οφείλουν να επιδεικνύουν, η βοήθεια που επιβάλλεται να παρέχουν για την επίλυση των προβλημάτων του και η απρόσκοπτη αγάπη τους. Κάθε γονέας

πρέπει να έχει στόχο του να γίνει οδηγός-μέντορας του παιδιού του στην πορεία της ζωής του και στον δαιδαλώδη δρόμο των συναισθημάτων του.

Τα παιδιά τα οποία έχουν χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν να αντιμετωπίσουν αρκετές δυσκολίες στη συναναστροφή και την επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους, ενώ τα παιδιά με ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα, είναι πιο αρεστά και πιο κοινωνικά και παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο τους. Τα παιδιά εκπαιδεύονται στο να αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, στο να έχουν θετική αυτοεικόνα και να τολμούν να εκτίθενται σε νέες εμπειρίες, με αποτέλεσμα σαν ενήλικες να δημιουργούν σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι γονείς, όπως και οι δάσκαλοι, οφείλουν να προτρέπουν τα παιδιά να βιώθουν, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να τα ονοματίζουν. Με τη βοήθειά τους τα παιδιά μπορούν να ανακαλύπτουν ποικίλες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτενέργειά τους. Ο καθησυχαστικός τόνος τους προς τα παιδιά, τα όρια στην έκφραση των συναισθημάτων τους αποτελούν λύση και αντιμετώπιση ενός προβλήματος του παιδιού. Τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών εξάλλου πρέπει να είναι για τους γονείς και τους δασκάλους μια ευκαιρία για επικοινωνία και κατανόηση. Επίσης η προτροπή των παιδιών για την έκφραση των ικανοτήτων τους και των δεξιοτήτων τους καλλιεργεί μια θετική στάση ζωής.

Επιπλέον ο κόσμος των παραμυθιών και των αφηγήσεων είναι για τα παιδιά ένας ιδιαίτερος τρόπος όπου απελευθερώνεται η φαντασία τους και έτσι μπορούν να εξερευνήσουν τα προσωπικά τους βιώματα. Εξάλλου η δραματοποίηση ενός παραμυθιού ή μιας ιστορίας αποτελεί την κύρια τεχνική της διδακτικής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.). Ακολουθεί δε την πρώτη φάση ενός προγράμματος Δ.Τ.Ε., σύμφωνα με την οποία διενεργείται η προθέρμανση, ακολουθεί η γνωριμία των μελών και τέλος η ευαισθητοποίηση. Μέσω της τεχνικής της δραματοποίησης των ιστοριών τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν την ενδοπροσωπική τους νοημοσύνη και να δημιουργήσουν μια κατάλληλη συμπεριφορά, η οποία θα λειτουργεί αποτελεσματικά στη ζωή τους. Το παιδί μέσα από την υποκριτική τέχνη μπορεί να εκπαιδευτεί μόνο του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, διαίσθηση και αυτογνωσία, αφού έχει τη δυνατότητα να συνομιλεί με τον εαυτό του. Έτσι μέσα από τους ρόλους των ιστοριών συνειδητοποιεί τις δικές του σκέψεις, τις πράξεις και τα συναισθήματά του, ενώ σταδιακά αρχίζει να αποκτά τη δική του ταυτότητα, να εκπληρώνει τις επιθυμίες

του, να ξεπερνά τις αναστολές και τις φοβίες του και τέλος να νιώθει άξιο για δημιουργία και δράση.

Κεφάλαιο 1^ο– Συναισθηματική Νοημοσύνη

1.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Emotional Intelligence (EI), ερμηνευμένη στη γλώσσα μας ως Συναισθηματική Νοημοσύνη, αναφέρεται η ικανότητα την οποία αναπτύσσουν οι άνθρωποι για να μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, να διακρίνουν τα διαφορετικά συναισθήματα, να τους δίνουν όνομα και τέλος να χρησιμοποιούν αυτήν, την προερχόμενη από το συναίσθημα πληροφορία ως οδηγό για την συμπεριφορά τους (Coleman, 2008).

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως όρος εμφανίζεται αρχικά το 1964 από τον Michael Beldoch, καθιερώνεται όμως από τον ψυχολόγο και συγγραφέα Daniel Goleman με το βιβλίο του, το οποίο φέρει τον ομότιμο τίτλο *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Έκτοτε η θεωρία του Goleman επικρατεί, παρόλο που δέχεται κριτική από διάφορους μελετητές, ιδίως στην περίπτωση κατά την οποία ο Goleman ανέπτυξε ένα μικτό μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο συνδυάζει τη συναισθηματική ικανότητα με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά (Goleman, 2011). Ακολουθεί το 2001 από τους Petridi και Furnham, η ανάπτυξη του μοντέλου των συναισθηματικών χαρακτηριστικών, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι αντιληπτικές ικανότητες, οι συμπεριφορικές διαθέσεις και ο απολογισμός του ιδίου του ατόμου. (Petrides, & Furnham, 2001). Επιπλέον το 2004 οι Salovey, Mayer και Caruso αναπτύσσουν το μοντέλο της συναισθηματικής ικανότητας, το οποίο επικεντρώνεται στην ικανότητα που διαθέτει το άτομο, ώστε να είναι σε θέση να επεξεργαστεί τη συναισθηματική πληροφορία που λαμβάνει και πώς να τη χρησιμοποιεί στον κοινωνικό του περίγυρο (Salovey, Mayer, & Caruso, 2004).

Στη συναισθηματική νοημοσύνη ανήκουν ο έλεγχος του άγχους, η διαίσθηση, η συναισθηματική ευκαμψία, η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα και οι διαπροσωπικές και οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες. Εν κατακλείδι τη συναισθηματική νοημοσύνη τη διαθέτουν όσοι είναι ικανοί να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, μπορούν να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των άλλων, ενώ ταυτόχρονα διαθέτουν

και τις απαιτούμενες γνωστικές ικανότητες για να συμπεριφερθούν ανάλογα (Salman-Nasser, 2014).

Το μοντέλο του ο Salovey το αναπτύσσει σε πέντε κύριους τομείς. Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στα **Κίνητρα** τα οποία είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη δημιουργικότητα, τη στοχοπροσήλωση, την παραγωγικότητα και την αυτοκυριαρχία(Salovey&Mayer, 1990). Ο δεύτερος τομέας αφορά την **Αυτοδιαχείριση** κατά την οποία υποδηλώνεται η ικανότητα διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων, όταν το άτομο βρίσκεται σε σύγχυση και είναι ο τομέας όπου γίνεται γενικά αναφορά στον έλεγχο των συναισθημάτων. Ακολουθεί ο τρίτος τομέας αναφορικά με την **Αυτογνωσία**, όπου υποδηλώνεται η εκτίμηση των ικανοτήτων και η επίγνωση των συναισθημάτων. Ο τέταρτος τομέας αναφέρεται στην **Ενσυναίσθηση**, η οποία σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση και αποτελεί την ικανότητα για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο. Τέλος ο πέμπτος τομέας αναφέρεται στις **Κοινωνικές Δεξιότητες**, οι οποίες σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, σε επίπεδο διαπραγμάτευσης προσωπικών αναγκών. Η επίλυση συγκρούσεων εξάλλου, η επικοινωνία και η συνεργασία είναι τομείς που εντάσσονται στις κοινωνικές δεξιότητες(Kokkinos,& Kipritsi, 2012).

1.2 Τα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται μια έννοια σύνθετη, η οποία αφορά στην προσωπικότητα, το γνωστικό πεδίο και το συναίσθημα και χαρακτηρίζεται από διάφορες ιδιότητες, γνωρίσματα και ικανότητες. Κατά την Πλατσίδου (2010) τα θεωρητικά μοντέλα ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με την εστίασή τους. Στην πρώτη κατηγορία γίνεται αναφορά στο **Μοντέλο Ικανότητας**, το οποίο υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του νου, αναφορικά με τη δομή του και τις γνωστικές του ικανότητες. Στην κατηγορία αυτή ανήκει επίσης και το μοντέλο των Salovey, Mayer και Caruso. Συναντάμε το **Μοντέλο της Προσωπικότητας**, όπου η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί συνδυασμό των προδιαθέσεων, των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και της προσαρμογής του ατόμου. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο του Bar-On. Τέλος στην κατηγοριοποίηση ανήκει το **Μοντέλο Επίδοσης**, στη βάση του οποίου τίθεται η οργάνωση των

προσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Σε αυτήν ακριβώς την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Goleman.

Η Πλατσίδου στη συνέχεια επιχειρεί μια γενικότερη ταξινόμηση και συνοψίζει τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία λαμβάνουν χώρα τα **Μοντέλα Ικανότητας (The ability-based model)** τα οποία ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και εστιάζουν στην ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται μοντέλα των Salovey, Mayer και Caruso. Στη δεύτερη κατηγορία έχουμε τα **Μικτά Μοντέλα (Mixed models of EI)** όπου η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τον συνδυασμό των μη γνωστικών ικανοτήτων, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των δεξιοτήτων, των κινήτρων και των ικανοτήτων αντιμετώπισης πιέσεων από το περιβάλλον. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα μοντέλα των Goleman, Bar-On, Petrides και Furnham (Πλατσίδου, 2010).

Οι ερευνητές επιχειρούν διαφορετικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης σε θεωρητικό επίπεδο, ώστε να προσδιορίσουν ακριβώς την έννοια αυτής. Έτσι δημιουργούνται πολλά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης διαφορετικά μεταξύ τους. Το κάθε ένα εστιάζει σε συγκεκριμένες όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, μιας έννοιας αναντίρρητα πολυδιάστατης. Οι μελετητές και οι ερευνητές των θεωρητικών μοντέλων έχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως ο Mayer και οι συνεργάτες αυτού, που υποστηρίζουν τη χρησιμότητα και την εγκυρότητα μιας νέας μορφής νοημοσύνης ή ο Goleman, ο οποίος υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και πώς αυτές επηρεάζουν την απόδοση των ατόμων στον εργασιακό χώρο. Οι διαφοροποιήσεις των μελετητών δε σημαίνει ότι είναι και ανταγωνιστικές μεταξύ τους. Αντιθέτως τα μοντέλα τους λειτουργούν συμπληρωματικά και προσδιορίζουν τις διαφορετικές πλευρές της σύνθετης αυτής έννοιας (Πλατσίδου, 2010).

1.3 Οι κύριοι παράγοντες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πολλοί είναι οι μελετητές που θεωρούν τις έννοιες αυτοαντίληψη, αυτογνωσία, εαυτογνωσία ή εαυτοαντίληψη ταυτόσημες. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) η εαυτογνωσία αποτελεί την αντικειμενική γνώση του εαυτού και αφορά στην κοινωνική, σωματική, συναισθηματική, επαγγελματική και ψυχολογική όψη του. Ο

γνωστικός δε τομέας είναι αυτός που καθορίζει και διαμορφώνει την αντικειμενική γνώση του εαυτού, ενώ πάνω στην αυτογνωσία στηρίζεται και η αυτοαντίληψη. Ο Gardner εξάλλου αναφέρεται στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη, ενώ ο Goleman τη συνδέει με την αυτογνωσία (Goleman, 1998). Ο Goleman επίσης ταυτίζει το *γνώθι σαυτόν* του Σωκράτη, με την αυτογνωσία και υποστηρίζει ότι εκείνος που έχει επίγνωση του εαυτού του, αναγνωρίζει άμεσα τα συναισθήματά του από τη στιγμή που αυτά θα γεννηθούν μέσα του. Χρησιμοποιεί ακόμη τον όρο αυτοεπίγνωση, καθορίζοντας έτσι τη συνεχή προσοχή του ατόμου στο εσωτερικό του συναίσθημα. Σύμφωνα με τους Plate-Kelly, Volz-Patton(Plate-Kelly&Volz-Patton, 2003) αυτογνωσία καλείται η βαθύτερη γνωριμία με τον εαυτό και η ανακάλυψη των προσόντων, των δεξιοτήτων και γενικά όλων των κλίσεων, καθώς και η επίγνωση των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών, των αξιών και των συναισθημάτων. Η αυτογνωσία αποκτάται σταδιακά και τα άτομα δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Σημαντικό ρόλο για την απόκτησή της παίζει το περιβάλλον, οι εμπειρίες, αλλά και οι αντιδράσεις των άλλων απέναντι στο άτομο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999). Επιπλέον σύμφωνα με τη Λεονταρή (1998), τη γνωστική και τη συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας αποτελεί η αυτοαντίληψη, ενώ η θετική αυτοαντίληψη αποτελεί απαραίτητη συνθήκη για το παιδί, ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Συμπερασματικά η αυτογνωσία και η αυτοαντίληψη είναι έννοιες με αλληλουχία και αποτελούν παράγοντες για τη δημιουργία των κινήτρων συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman στην αυτοεπίγνωση εμπεριέχεται η επίγνωση των συναισθημάτων, η αυτοπεποίθηση και η αυτοαξιολόγηση. Σε αυτό το μοντέλο της προσωπικής ικανότητας επίσης ανήκει και η αυτορρύθμιση, η οποία κατά τον Goleman σχετίζεται με τον αυτοέλεγχο, την ευσυνειδησία, την αξιοπιστία, την καινοτομία και την προσαρμοστικότητα. Στα κίνητρα συμπεριφοράς επιπλέον παρατηρείται η τάση προς επίτευξη στόχων, η αισιοδοξία, η δέσμευση και η πρωτοβουλία. Ο Goleman διαχωρίζει την προσωπική ικανότητα από την κοινωνική ικανότητα, που εμπεριέχονται οι κοινωνικές δεξιότητες και η ενσυναίσθηση. Στην ενσυναίσθηση αναφέρεται η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ο προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών, η κατανόηση των άλλων και η πολιτική αντίληψη, ενώ στις κοινωνικές δεξιότητες εντάσσονται η επικοινωνία, η επιρροή, η ηγεσία, η επίλυση των συγκρούσεων, η καλλιέργεια των δεσμών, οι ομαδικές ικανότητες και η συνεργασία (Goleman, 1998).

1.4 Η πρακτική εφαρμογή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Τα συναισθήματα λαμβάνουν αναντίρρητα σημαντική θέση στη ζωή ενός ατόμου. Για να είναι σε θέση το άτομο να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, θα πρέπει η συναισθηματική αγωγή να κατέχει πρωταρχική θέση στην εκπαίδευση. Σήμερα η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται ανάγκη, αφού μέσω αυτής ο άνθρωπος μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του και των άλλων και να βελτιωθεί στην κοινωνική, στην επαγγελματική και στην προσωπική του ζωή (Ηρακλέους, 2005).

Η συναισθηματική νοημοσύνη εφαρμόζεται στον εκπαιδευτικό τομέα, στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση και στον τομέα της ψυχικής υγείας (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2002). Ο εκπαιδευτής μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη με το ανάλογο εργαλείο και στη συνέχεια διαμορφώνει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ έχει τη δυνατότητα να παρέμβει και με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.). Τα στάδια τα οποία προτείνονται (Τριλίβα, 2002), ώστε το αποτέλεσμα να είναι θετικό, είναι το **στάδιο της προετοιμασίας**, κατά το οποίο περιγράφεται η αξιολόγηση σχετικά με τα κίνητρα και τις ανάγκες των μελών της ομάδας, το **στάδιο της απόκτησης**, στο οποίο καλλιεργούνται θετικές σχέσεις μεταξύ της ομάδας και του εκπαιδευτή (δάσκαλος ή εκπαιδευτικός ή εμπυχωτής), το **στάδιο της εξάσκησης**, το **στάδιο της ανατροφοδότησης** (feedback), στο οποίο ακολουθείται από τον εκπαιδευτή η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και η πιθανότητα υλοποίησης αυτού του προγράμματος σε άλλα περιβάλλοντα και τέλος το **στάδιο της τελικής αξιολόγησης**, σε ομαδικό αλλά και ατομικό επίπεδο.

Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (Ντολιοπούλου, 2003), όπως η ωρίμανση με διαφορετικό ρυθμό του νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου, οι οικογενειακές σχέσεις και το οικογενειακό περιβάλλον, οι διαφορετικές ατομικές ανάγκες, το διαφορετικό φύλο, οι διαταραχές ανάπτυξης (νοητική ανάπτυξη), το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Όλοι αυτοί οι παράγοντες δε δύνανται να επηρεαστούν από ένα μόνο πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης. Δύναται όμως το πρόγραμμα να επηρεάσει το σχολικό ή το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, να τα βοηθήσει στη νοητική και γλωσσική τους ανάπτυξη, με αποτέλεσμα τα παιδιά να εκφράζονται καλύτερα, να κατανοούν τα συναισθήματά

τους και να αναγνωρίζουν τις μη φυσιολογικές συμπεριφορές. Παράλληλα είναι σε θέση να αναπτύσσουν κίνητρα, ώστε να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους. Μπορούν εξάλλου να διαχειριστούν καλύτερα το άγχος τους.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί πως έχει παρατηρηθεί ότι το κοινωνικό άγχος συνδέεται με τη συναισθηματική γνώση (emotion knowledge – EK), αν και μελέτες έχουν αποκαλύψει μικτά αποτελέσματα, ιδίως στις συσχετίσεις της συναισθηματικής γνώσης και του κλινικού κοινωνικού άγχους. Τα αποτελέσματα των μελετών δείχνουν ότι η κοινωνική ανησυχία συνδέεται αρνητικά με τη συναισθηματική γνώση. Επίσης διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ των κλινικών επιπέδων του κοινωνικού άγχους και της ικανότητας κατανόησης του ατόμου για τη συναισθηματική γνώση (intrapersonal EK). Όσον αφορά τη διαπροσωπική συναισθηματική γνώση, μελέτες έδειξαν ότι το κοινωνικό άγχος σχετίζεται περισσότερο με τη μειωμένη ικανότητα κατανόησης των πολύπλοκων συναισθημάτων, ενώ δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των ατόμων με διαταραχή κοινωνικού άγχους (social anxiety disorder - SAD) και ατόμων με άλλες διαταραχές άγχους, αν και θα μπορούσε να είναι επωφελής η συναισθηματική γνώση στη θεραπεία του κοινωνικού άγχους. (O’Toolea, Hougaard, & Menninb, 2012).

Τέλος να σημειωθεί πως εάν το παιδί καταφέρει να αναπτύξει τις συναισθηματικές του δεξιότητες στο περιβάλλον του σχολείου, τότε μπορεί να τις αναπτύξει και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής του. Σύμφωνα με τον Elias (2003) η συναισθηματική εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία των κοινωνικών σχέσεων, στην πρόληψη της βίας, στην αποφυγή μελλοντικών εθισμών και γενικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού.

1.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη και παιδιά προεφηβικής ηλικίας

Η περίοδος που θεωρείται καταλληλότερη για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η περίοδος της παιδικής ηλικίας, διότι οι προαναφερόμενες ικανότητες είναι διαφορετικές από άτομο σε άτομο, ενώ ο εγκέφαλος βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία μάθησης (Saleem, & Mahmood, 2011).

Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα της γρήγορης διαπαιδαγώγησης, όπως και να αποκτήσουν γρήγορα υπευθυνότητα και αυτοαποδοχή. Μπορούν εύκολα επίσης να

μάθουν να επιλύουν με ειρηνικό τρόπο τις διαφορές τους και να αποκτούν ενσυναίσθηση και αυτοέλεγχο. Όπως ταυτόχρονα δύνανται να αντιμετωπίζουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν, όπως είναι ο θυμός, η λύπη ή ο φόβος (Gottman, 2011). Σύμφωνα με μελέτες σημαντική είναι η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση ιδίως στα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση αλλά και προβληματική συμπεριφορά (Capelatto et al., 2014).

Επιπλέον τα παιδιά της προεφηβείας είναι σε θέση να αναγνωρίσουν περισσότερα συναισθήματα, αφού δεν είναι τόσο εγωκεντρικά. Μπορούν επίσης να καταλαβαίνουν την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων τους, τις αιτίες που τα προκαλούν, να κατανοήσουν καλύτερα τις συνθήκες που δημιουργούν τα συναισθήματα, καθώς επίσης πως άλλα άτομα πιθανότατα να έχουν διαφορετικά συναισθήματα από τα δικά τους. Μπορούν ταυτόχρονα να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, σύμφωνα με τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο μεγαλώνουν, ενώ είναι σε θέση να κατανοήσουν ότι είναι δυνατόν να βιώνουν, την ίδια στιγμή, περισσότερα από ένα συναισθήματα (Παππά, 2013).

Εν κατακλείδι αυτή είναι η καταλληλότερη χρονική περίοδος για τα παιδιά, ώστε να αρχίσουν να αναπτύσσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, μιας και είναι η περίοδος κατά την οποία αποκτούν διαρκώς γνώσεις και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πλέον τον εαυτό τους (Babalis et al., 2013). Παράλληλα είναι η πλέον κατάλληλη περίοδος για να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές και μαθησιακές τους ικανότητες, όπως επίσης να μάθουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους και να δίνουν λύσεις στα προβλήματα της καθημερινότητάς τους (Θεοδοσάκης, 2011).

1.6 Μελέτες σχετικές με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι μελέτες που έχουν γίνει δείχνουν ότι όσα άτομα διαθέτουν ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι ψυχικά υγιή, αποδίδουν καλύτερα στον εργασιακό τους χώρο και διαθέτουν ηγετικές ικανότητες. Παρ' όλα όσα δείχνουν οι μελέτες, δεν υπάρχει κάποια αιτιολογία όπου να αποδεικνύεται επιστημονικά ότι αυτά τα ευρήματα δεν αποδίδονται στα προσωπικά χαρακτηριστικά ή γενικά στη νοημοσύνη ενός ατόμου και όχι στην ύπαρξη ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Goleman όμως υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με το 67% των ικανοτήτων, οι οποίες είναι εμφανείς στους ηγέτες. Υποστηρίζει επίσης ότι η συναισθηματική

νοημοσύνη είναι μεγαλύτερης σημασίας απ' ό,τι ο δείκτης νοημοσύνης (Intelligence Quotient –IQ) (Goleman, 1998).

Υπάρχουν επίσης έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επιδρά σημαντικά ούτε στη διαχειριστική ούτε στην ηγετική ικανότητα ενός ατόμου, όταν αυτό ως προσωπικότητα ελέγχεται (Cavazotte, Moreno, & Hickmann, 2012), ενώ η ηγετική ικανότητα είναι συνυφασμένη με τη γενική νοημοσύνη (Atwater, & Yammarinol, 1993).

Οι έρευνες για τους δείκτες της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεχίζονται και παρέχουν στοιχεία για την καλύτερη κατανόηση των μηχανισμών που είναι ουδέτεροι από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Γίνεται μεγάλη συζήτηση κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με την ευφυΐα και το αυξημένο IQ. Υπάρχουν εξάλλου ουδέτεροι μηχανισμοί που αναπτύσσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Barbey, Colom, & Grafman, 2012) και ελέγχουν εάν αυτή επιδρά και στα πέντε Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας (5 factor model)¹. Υπάρχει επιπλέον μελέτη σύμφωνα με την οποία η συναισθηματική νοημοσύνη είναι υπερεκτιμημένη (Hunt, & Fitzgerald, 2013).

Η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση χρειάζεται χρόνο, ώστε τα παιδιά να διδαχτούν για τις συναισθηματικές τους δεξιότητες, να καταφέρουν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να διατηρούν τις φιλίες τους, να μην έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, να μην είναι βίαια και να νιώθουν λιγότερη πίεση και κοινωνικό άγχος (Dalgas-Pelish, 2006). Το μεγαλύτερο κέρδος από τη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση, είναι ότι τα παιδιά μπορούν πλέον να βιώσουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και λιγότερα αρνητικά και να έχουν υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Kaur, 2012).

Μελέτες εξάλλου σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνική συμπεριφορά. Άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προσαρμόζονταν εύκολα στο σχολικό περιβάλλον και δημιουργούσαν σχέσεις αλληλεγγύης, ενώ άτομα με χαμηλό δείκτη το αντίθετο (Mavrouveli, et al., 2007). Επιπλέον μελέτες δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ορθή επιλογή αποφάσεων, την αισιοδοξία και την ευτυχία, ενώ οι τεχνικές Δραματικής Τέχνης είναι ιδιαίτερα

¹ Η ανοικτή αντίληψη, η συνειδητότητα, η εξωστρέφεια, η συγκαταβατικότητα και ο νευρωτισμός

αποτελεσματικές στο μεγαλύτερο φάσμα των συναισθηματικών και νοητικών ικανοτήτων των παιδιών (Τσιάρας, 2014).

Κεφάλαιο 2^ο – Η Δραματοποίηση των Ιστοριών

2.1 Η Αφήγηση και η Δραματοποίηση Ιστοριών

Η παραμυθιακή αφήγηση χάνεται στα βάθη των αιώνων και δεν καθορίζεται η ακριβής χρονική στιγμή που ξεκίνησε, με αποτέλεσμα το παραμύθι να θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της προφορικής λαϊκής παράδοσης κάθε λαού. Έτσι η αφήγηση των παραμυθιών αποτελεί μια τέχνη πανάρχαια, η οποία εξελίσσεται διαρκώς, μέσα από την προφορικότητα, το κατά το κοινώς λεγόμενο *από το στόμα στο αυτί* και αφορά στην πολιτιστική πρόοδο και εξέλιξη του ανθρώπου (Μάτσας, 1975).

Η αφήγηση, όπως χαρακτηριστικά λέει ο Μάγος, *«είναι μια τέχνη που αναπτύσσεται, έτσι όπως αναπτύσσεται και το χαλί στον αργαλειό και όσο περισσότερες ιστορίες αφηγούνται, τόσο το χαλί των αφηγήσεων γίνεται πιο πλούσιο και αποκτά καινούργια σχήματα και σχέδια, που είναι τα φανερά ή τα κρυφά νοήματα των διαφόρων παραμυθιών»* (Μάγος, 2019). Η αφήγηση είναι δημιουργία μιας αλληλουχίας διαφόρων συμβάντων, καταστάσεων και γεγονότων. Όλα αυτά συναποτελούν την αφήγηση, στα συστατικά της οποίας εμπεριέχονται και οι άνθρωποι, οι οποίοι επί της ουσίας διαμορφώνουν την πλοκή του παραμυθιού, αφού χωρίς αυτούς δεν υφίσταται το παραμύθι (Bruner, 1997).

Η αφήγηση είναι διεθνής. Τη συναντάμε σε όλες τις κοινωνίες και σχετίζεται με οποιαδήποτε ηλικία ή τόπο. Υφίσταται πέρα από την ιστορία και τον πολιτισμό (Barthes, 1977). Μέσω της αφήγησης επέρχεται η ψυχαγωγία, ανήλικοι και ενήλικες έρχονται σε επαφή, οι άνθρωποι γνωρίζουν τον έξω κόσμο και γενικά αποτελεί πηγή ενδοσκόπησης. Είναι σάτιρα, είναι παραμυθιά, είναι παρηγοριά. Είναι η ευκαιρία για την ανάπτυξη της φαντασίας, μπορεί να απομυθοποιήσει την οποιαδήποτε κοινωνική συνθήκη, το κράτος, αλλά και τη θρησκεία, ενώ μπορεί να δίνει υπερφυσικές λύσεις (Magos, 2009). Μέσα από την αφήγηση το άτομο αποδρά από τη λογική και έτσι ταξιδεύει σε έναν κόσμο φανταστικό και ονειρικό (Καλλέργης, 1995).

Για τα παιδιά τα παραμύθια και οι ιστορίες είναι ιδιαίτερα σημαντικά, αφού τους ανοίγουν την πόρτα για τον κόσμο της φαντασίας τους και έτσι μέσα από τα παραμύθια εξερευνούν τα δικά τους βιώματα (Schonmann, 2011). Η παιδική λογοτεχνία εστιάζεται στο καλό, που πάντοτε ανταμείβεται, και στη συνθήκη ότι οι καλοί και δίκαιοι στο τέλος δικαιώνονται (Πελασγός, 2006).

2.2 Η Παιδική Λογοτεχνία

«Η παιδική λογοτεχνία είναι το σύνολο των αισθητικά δικαιωμένων κειμένων που είναι σε θέση να συμβάλλουν στην ψυχαγωγία των παιδιών και στην πνευματική τους καλλιέργεια, δηλαδή στην ανάπτυξη της ικανότητας για αντίληψη της ομορφιάς, στην ωρίμανση της προσωπικότητας και στη διαμόρφωση ελεύθερης συνείδησης» (Κατσίκη-Γκιβάλου, 1995). Η παιδική λογοτεχνία είναι η τέχνη του λόγου, η οποία απευθύνεται σε παιδιά, αλλά δημιουργείται από ενήλικες και είναι προϊόν των πρόσφατων χρόνων². Κατά τον Γιακό(1993) η παιδική λογοτεχνία δεν είναι το λογοτέχνημα το οποίο γράφουν τα παιδιά, αλλά τα λογοτεχνικά εκείνα κείμενα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να φέρουν το παιδί σε επαφή με την τέχνη της λογοτεχνίας. Κατά τον Δελώνη (1990) η παιδική λογοτεχνία είναι η εστία μέσα στην οποία συνυπάρχουν τα λογοτεχνικά έργα που αφορούν στην παιδική ηλικία και ανταποκρίνονται στο συναισθηματικό και γλωσσικό τους επίπεδο. Είναι τα βιβλία εκείνα τα οποία μπορούν να χαρίσουν στο παιδί την απόλαυση και τη χαρά της ζωής, υποβάλλοντάς το σε αρχές και μηνύματα ανθρωπιστικού χαρακτήρα. Τέλος η παιδική λογοτεχνία και η δραματοποίησή της αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο για την ανάπτυξη και βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, ενώ μέσα από τα παραμύθια καλλιεργείται το αίσθημα της ανθρωπιάς και της αποδοχής της διαφορετικότητας και όπως τονίζει ο Άγγελος Τερζάκης, «*Τα πιο γόνιμα βιβλία αυτού του κόσμου δεν είναι εκείνα που μας μαθαίνουν κάτι, είναι εκείνα που μας διεγείρουν τον στοχασμό*», ακόμη και από την πολύ μικρή ηλικία.

Η έννοια της διαφορετικότητας στα παραμύθια συναντάται από παλαιότερες εποχές, μόνο που τότε οι ιστορίες εστίαζαν περισσότερο στο φυλετικό χρώμα και στην κοινωνική τάξη. Στην παιδική λογοτεχνία η διαφορετικότητα του άλλου συνήθως οδηγούσε στην αποβολή του από την ομάδα και στην αποξένωσή του από το σύνολο,

²Οι χρονικές περιόδους της παιδικής λογοτεχνίας (Δελώνης, 1990):

- Α' περίοδος: 1835-1858
- Β' περίοδος: 1858-1917
- Γ' περίοδος: 1917-1940
- Δ' περίοδος: 1940-1974
- Ε' περίοδος: 1974-σήμερα

όπως για παράδειγμα ο Μπάρμπα Θωμάς, το ασχημόπαπο, το μαύρο πρόβατο, ο καμπούρης της Παναγίας των Παρισίων κ.α. (Ιωαννίδου- Johnson, 1998). Έτσι με τον μύθο του επικίνδυνου διαφορετικού τροφοδοτούνταν μια στερεοτυπική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα θεμελιωνόταν η αποδοχή αυτού ως φυσικός νόμος (Γκότοβος, 1996).

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής παρατηρούνται πολλές αλλαγές στην παιδική λογοτεχνία, ενώ τροποποιούνται ακόμη και οι τίτλοι των βιβλίων. Τα βιβλία τα οποία κυκλοφορούν για παιδιά του Δημοτικού, έχουν πια τίτλους όπως «Το χαρούμενο λιβάδι», «Ο χορτοφάγος λύκος», «Ο νάνος και οι επτά χιονάτες», «Ο άσπρος γλάρος» κλπ. Διαπιστώνεται η ανατροπή του παλαιότερου μύθου, παρουσιάζονται κοινωνικά διαμορφωμένοι ρόλοι και τα παιδιά δείχνουν να μη φοβούνται τις προκαταλήψεις, να αποδέχονται το διαφορετικό, να συμφιλιώνονται και να αλληλεπιδρούν με τα ζώα (Ιωαννίδου- Johnson, 1998).

Επιπλέον η παιδική λογοτεχνία σχετικά με τη διαφορετικότητα έχει να επιδείξει μια πλούσια και αποκαλυπτική παραγωγή. Κυρίως τα παιδικά λογοτεχνικά έργα αυτής της κατηγορίας εφαρμόζουν κλασικές συγγραφικές τεχνικές, σχετικά με την τελική επίλυση του «προβλήματος» είτε ο ήρωας πρωταγωνιστής είναι άνθρωπος με αναπηρία είτε ζώο με αναπηρία. Η διαφορετικότητα κυρίως η φυλετική – πολιτισμική, αποτελεί συχνά θέμα της παιδικής λογοτεχνίας, ιδιαίτερα στα βιβλία για μικρά παιδιά. Συχνά ο ήρωας του παραμυθιού εξαιτίας της αναπηρίας του, προκαλεί πρόβλημα στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον του, δε νιώθει αποδεκτός και εισπράττει οδυνηρή απόρριψη. Στην εξέλιξη του παραμυθιού ο ήρωας χάριν μιας αληθοφανούς δεξιότητάς του είτε μιας κρυμμένης ικανότητάς του είτε ενός ταλέντου του ή ακόμη και μιας έκτης αίσθησης που διαθέτει ή μιας ασυνήθιστης δύναμης κατορθώνει να υπερβεί τον εαυτό του διαπράττοντας ένα μεγάλο κατόρθωμα, το οποίο δρα καταλυτικά στον περίγυρό του, με αποτέλεσμα το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του να τον αποδέχεται. Αυτού του τύπου η απεικόνιση στα λογοτεχνικά παιδικά βιβλία είναι προβληματική, αφού τα στερεότυπα τα οποία κυριαρχούν είναι αρνητικά, διότι οι χαρακτήρες με την αναπηρία είναι παθητικοί ή προκαλούν τον οίκτο ή είναι υπερήρωες. Κατά τον Barnes τις περισσότερες φορές τα άτομα με αναπηρία απεικονίζονται ως αξιοθρήνητα, μοχθηρά ή ως αντικείμενα βίας (Barnes, 1992· Καρακίτσος, 2001· Παπαδάτος, 1997· Τζαφεροπούλου, 1999· Blaska, 2003).

Έρευνες των Salend και Moe, απέδειξαν ότι τα παιδιά τα οποία διαβάζουν βιβλία σχετικά με τη διαφορετικότητα, κατανοούν ευκολότερα το πρόβλημα των παιδιών που φέρουν την οποιαδήποτε αναπηρία, γίνονται πιο ευαίσθητα, επηρεάζονται

θετικά και αναπτύσσουν πληρέστερα τη συναισθηματική τους ο νοημοσύνη (Salend, 1983).

2.3 Η Δραματική τέχνη στην Εκπαιδευτική διαδικασία

Κατά τον 20^ο αιώνα κάνει την εμφάνισή της η Δραματική Τέχνη στην Εκπαιδευτική διαδικασία (Drama in Education) συμβαδίζοντας με τα νέα πρότυπα ψυχολογίας και παιδαγωγικής (Schonmann, 2011). Αρχικά αποτελεί το υποκατάστατο της θεατρικής αγωγής, σύμφωνα με την οποία αναπτύσσονται δεξιότητες που στοχεύουν στην υλοποίηση μιας σχολικής θεατρικής παράστασης. Στη συνέχεια η δραματική εκπαίδευση δίνει περισσότερο έμφαση στη διαδικασία και όχι μόνο στο αποτέλεσμα και εξελίσσεται ως μάθημα ή ως μορφή τέχνης. Στη χώρα μας η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αναπτύσσεται ταχέως και γίνονται πολλές συζητήσεις σχετικά με τις παραστατικές τέχνες, ενώ είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν στραφεί σε αυτή τη νέου τύπου μάθηση. Η Δραματική Τέχνη συμβάλλει καταλυτικά και αποτελεί καίριο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γραμματάς, 1999). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να περάσει στη νέα εποχή εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αναδείξει την αισθητική με την παιδαγωγική (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Το θέατρο εξάλλου και η θεατρική παιδεία αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την έκφραση των παιδιών, ενώ παρέχουν ένα πλαίσιο στήριξης, όπου μέσω αυτού κατανοούν τα παιδιά τις εμπειρίες τους.

Ένας πλήρης ορισμός της Δραματικής Τέχνης στα σχολεία είναι αυτός της Κοντογιάννη (2008:217) η οποία επισημαίνει ότι *«η δραματική τέχνη εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπνευστής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμη μπορεί να φανταστεί κανείς»*.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010) η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση θεωρείται μια παιδαγωγική διαδικασία πλήρως δομημένη, η οποία παίρνει πολλά στοιχεία από το θέατρο. Η Κοντογιάννη (2012) εξάλλου υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη αποτελεί μια νέα θεραπευτική μέθοδο, η οποία στόχο της έχει την προσωπική

και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ μπορεί μέσω αυτής να επιτυγχάνεται η αφομοίωση της γνώσης και τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα τι συμβαίνει στον κοινωνικό περίγυρο. Έτσι το παιδί μπορεί να εξερευνήσει τη δική του συμπεριφορά, να κατανοήσει τον εαυτό του, να τον εντάξει στην κοινωνία, χωρίς η δραματική τέχνη να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά να χρησιμεύει ως εργαλείο εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσιάρας, 2007). Η δραματική τέχνη επιπλέον δίνει στο παιδί την ευκαιρία να αναπτύξει το σώμα του, τη φωνή του, τον λόγο του και γενικά όλα τα εκφραστικά του μέσα διά της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Ταυτόχρονα αναπτύσσει την κοινωνική ευθύνη και την κριτική του σκέψη, ενώ παράλληλα μαθαίνει τον αναστοχασμό και κατανοεί περισσότερο τον εαυτό του και τους άλλους (Αυδή,& Χατζηγεωργίου, 2007). Ενισχύεται επίσης η φαντασία του, η ψυχική του δύναμη, η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η κριτική του σκέψη. Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τα συμβολικά παιχνίδια εκφράζονται συναισθήματα, ενώ αναπτύσσεται η συνεργατική εμπειρία και η ενσυναίσθηση (Sharma, 2016). Το αίσθημα συμπόνιας και ανθρωπιάς αυξάνεται, μειώνεται ο φόβος της έκθεσης και της αποτυχίας, ενώ η δραματική τέχνη λειτουργεί ως κάθαρση για το παιδί. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του αναπτύσσονται, όπως επίσης η ιστορική μνήμη και η διαπολιτισμική του συνείδηση (Κοντογιάννη, 2012). Επιπλέον η δραματική τέχνη συμβάλλει στην ψυχαγωγία των παιδιών, ενώ δημιουργείται ένα φανταστικό αλλά ασφαλές περιβάλλον που δρα ως καταλυτική εμπειρία, με αποτέλεσμα το παιδί διαχειριζόμενο τα συναισθήματά του και τη νόησή του να ανακαλύπτει τη δική του ταυτότητα (Τσιάρας, 2014).

Οι παράγοντες δε της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως ο αυτοέλεγχος (selfcontrol)³, η ευημερία (wellbeing)⁴, η συναισθηματικότητα (emotionality)⁵ και η

³Με τον αυτοέλεγχο τα παιδιά διαχειρίζονται το στρες τους και ρυθμίζουν τον αυθορμητισμό τους (Τσιάρας, 2014)

⁴Στον παράγοντα της ευημερίας εμπεριέχεται και η αυτοεκτίμηση, η ευτυχία και η αισιοδοξία (Cassiers, 2015), ενώ σύμφωνα με έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη έχει άμεση σχέση με την υποκειμενική ευημερία(Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007), την ψυχική υγεία, αλλά και τις κοινωνικές σχέσεις(Lopes, Salovey, & Straus, 2003).

⁵Στον συναισθηματικό παράγοντα περιλαμβάνεται η αντίληψη και η έκφραση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και γενικά οι ανθρώπινες σχέσεις(Τριλίβα,& Chimienti, 2002).

κοινωνικότητα (sociability)⁶, ενισχύονται σημαντικά μέσω της δραματικής τέχνης. Προωθείται η κοινωνική ανάπτυξη, τα παιδιά βιώνουν τη συνεργασία και τη συλλογική εμπειρία και σταδιακά αποκτούν ενσυναίσθηση και κοινωνική ευθύνη (Sharma, 2016). Αναπτύσσεται η ευαισθησία τους έναντι των άλλων, καθώς και το συναίσθημα της συμπόνιας και της συμπάθειας, μειώνεται ο φόβος για αποτυχία ή για έκθεση και βελτιώνεται ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων, ενώ αυξάνεται και η αυτοκυριαρχία τους (Bolton, 1998). Τα παιδιά σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (Ντολιοπούλου, 2003) για να είναι σε θέση να καταλάβουν τα συναισθήματά τους πρέπει πρώτα να τα βιώσουν και ακολούθως να τα εκφράσουν. Σύμφωνα δε με τον Τσιάρα (Τσιάρας, 2014) η αυτοεπίγνωση, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η ενσυναίσθηση και ο αυτοέλεγχος των παιδιών δύνανται να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Τσιάρας, 2014).

2.4 Η Δραματοποίηση των ιστοριών

Η αφήγηση είναι η τεχνική η οποία διδάσκεται στην εκπαίδευση μέσω του δράματος, ενώ η δραματική τέχνη συνδέεται με την αφηγηματική τέχνη των ιστοριών, των μύθων και των παραμυθιών. Ο μαθητής ωφελείται από μια σύζευξη οργανωμένη, ενώ η αφήγηση αποτελεί έναν εκπαιδευτικό και ταυτόχρονα ψυχαγωγικό τρόπο, για να μάθουν οι μαθητές τον εαυτό τους, τις δυνάμεις τους και τις ικανότητές τους (Πετρίτης, 2005).

Η προφορική αφήγηση εμπεριέχεται στον θεατρικό μονόλογο, ενώ η δραματοποίηση αποτελεί τη δραστηριότητα η οποία φέρνει κοντά την αφήγηση μιας ιστορίας με τη δραματική τέχνη. Τα κείμενα των ιστοριών διευκολύνουν τη δραματοποίηση, η δε δράση μέσω αυτής είναι ζωντανή, γρήγορη και μοιάζει με θεατρική παράσταση (Αναγνωστόπουλος, 2002). Η δραματοποίηση επιπλέον δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να διεισδύσουν στους χαρακτήρες των ηρώων, να ζήσουν τις συγκρούσεις τους και την αλλαγή η οποία επέρχεται στη συνέχεια. Έτσι, με αυτή την προσομοίωση, ο μαθητής καθίσταται ικανός να μάθει τον εαυτό του (Wooland, 1999).

Η δραματοποίηση παραστέκεται και μεταγράφει το αφηγηματικό κείμενο σε δραματικούς κώδικες, οι οποίοι αποτελούνται από διαλόγους, εμπεριέχουν πρόσωπα

⁶Στον παράγοντα της κοινωνικότητας αναφέρονται η κοινωνική ευαισθητοποίηση, η αυτοπεποίθηση, η διαχείριση των συναισθημάτων και η συγκίνηση (Hewstone, & Stroebe, 2001).

και τις μεταξύ τους σχέσεις, υπάρχουν διαφωνίες και συγκρούσεις χαρακτήρων, πλοκή και δράση. Οι δε θεατρικοί κώδικες εμπεριέχουν τους ρόλους, την υποκριτική, το σκηνικό, τον χρόνο και τον χώρο. Έτσι με την ακινησία ή την κίνηση εκφράζεται και εικονοποιείται το θεατρικό δρώμενο (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004). Το δε τέλος μιας δραματοποιημένης ιστορίας συχνά παραμένει ανοικτό, αφήνοντας τα παιδιά να ρωτούν με αγωνία για το τι έγινε *ύστερα*; (Rodari, 1994).

Με δεδομένα που «κατάγονται» από τη θεατρική τέχνη εμπλουτίζεται η παραμυθιακή αφήγηση – προφορικότητα και αποτελεί συμβολικό λόγο, στον οποίο εμπεριέχονται στοιχεία υποκριτικής. Ο δε αφηγητής – παραμυθός μπορεί να θεωρείται «υποκριτής», χωρίς να γίνεται ‘ένα’ με τον ρόλο. Ο πλάγιος λόγος γίνεται ευθύς, ο παραμυθός αλλάζει το τρίτο πρόσωπο σε πρώτο και ενισχύεται ο ρυθμός της αφήγησης, ενώ η παραστατικότητα και η ζωντάνια διαρκώς αυξομειώνονται (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004). Επιπλέον σημαντικό ρόλο έχει η θεατρικότητα του αφηγητή, κατά πόσο δηλαδή ο ίδιος βιώνει την ιστορία ή απλά δανείζει τη φωνή του (Ζενρέν, 1983). Για τα παιδιά όλα τα θέματα μπορούν να κατανοηθούν αρκεί να παρουσιάζονται μέσα από μια δραματοποιημένη αφήγηση, η τεχνική της οποίας μπορεί να διαμορφώσει την εξέλιξη της ιστορίας (Τσιάρας, 2007).

Όπως διαβάζουμε στον Τσιάρα (2007) οι δραματοποιημένες ιστορίες διακρίνονται σε πέντε κατηγορίες, σύμφωνα με τον Jones (2000). Ως δραματικός χαρακτήρας ορίζεται ο εαυτός κάτω από εμπόδια και συγκεκριμένες συνθήκες, ενώ η δραματική πλοκή στηρίζεται σε διάφορες ιστορίες αλλά και σε γεγονότα. Οριοθετείται επίσης ο χωροχρόνος της θεατρικής δράσης, ώστε να υπάρχει εξέλιξη σύμφωνη με το προκαθορισμένο θέμα. Παράλληλα η δραματική πλοκή ενισχύεται με θέματα εντάσεων σε σχέσεις και επίλυσης συγκρούσεων χαρακτήρων. Τέλος δημιουργείται καλλιτεχνικό θέαμα με κύριο στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και όχι την αισθητική της παράστασης.

Στη συνέχεια οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ένα θέμα το οποίο θα διερευνήσουν μέσα από την ιστορία. Ανταλλάσσουν μεταξύ τους πληροφορίες, ιδέες, γνώσεις, θέτουν ερωτήματα, έτσι ώστε η ομάδα τους να έχει υλικό για την ιστορία που πρόκειται να αναπτυχθεί. Παράλληλα υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν video, sites, φωτογραφίες, βιβλία, προσωπικά αντικείμενα, κ.α. και τέλος τα παιδιά ως ομάδα αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους (Καρρά, 1989). Ένας ρόλος δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο παιδί, όμως το ίδιο το παιδί μέσα από τον ρόλο θα προβάλλει τα δικά του θέλω, αδιέξοδα, φόβους, επιθυμίες ή γενικά στοιχεία και μέσα από τη

δραματοποίηση θα μπορέσει να βρει διεξόδους. Ακόμη μέσα από τους ρόλους τα παιδιά με τη φαντασία τους δημιουργούν και δοκιμάζονται σε διάφορες καταστάσεις, τις οποίες τις ανασυνθέτουν με ποικίλους τρόπους. Τα παιδιά εστιάζουν στον ρόλο τους και αρχίζουν να τον κτίζουν, ενώ ο δάσκαλος (εμπυχωτής) κατευθύνει την προσοχή τους στη δραματουργία της πλοκής της ιστορίας, τονίζοντας την αρχή, το μέσον και το τέλος, έτσι ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τη δραματική κλιμάκωση και να εστιάσουν στη λύση. Ο δάσκαλος θέτει ερωτήσεις σχετικά με τους ήρωες της ιστορίας, την ταυτότητα του χαρακτήρα τους, τους στόχους τους και ζητά από τα παιδιά να εξωτερικεύσουν τι αισθάνονται και εάν έχουν κάποια πρόταση σχετικά με τον ρόλο τους. Τα παιδιά συζητούν, αλληλοσυμπληρώνονται και πιθανόν να προσθέσουν κι άλλους χαρακτήρες είτε ανθρώπων είτε στοιχείων της φύσης. Οι ιστορίες διδάσκουν το καλό, την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με τα ζώα και παρουσιάζουν ποικίλες συμπεριφορές)(Schonman, 2011). Όλα τα παιδιά πρέπει οπωσδήποτε να έχουν κάποιο ρόλο, ενώ όλοι τους (δάσκαλος και παιδιά) γίνονται κοινό, ηθοποιοί και κριτικοί αλλάζοντας ρόλους. Έτσι η σχέση που δημιουργείται είναι διαδραστική, όσο ο αφηγητής (ο δάσκαλος) κρατά τον ρόλο του αφηγητή ή ίσως και του πρωταγωνιστή, για να έχει την ευχέρεια να βοηθά τα παιδιά, μέσα από τις συζητήσεις που προκαλεί, να δομήσουν τον χαρακτήρα του ρόλου τους χωρίς όμως να ταυτιστούν με αυτόν. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς Piaget, Lowenfeld, Bruner και Vygotsky, με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά φέρονται όπως οι ηθοποιοί, υιοθετώντας κατά τη δραματική αναπαράσταση μια θεατρική στάση (Αλκηστις, 2000).

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη δραματοποίηση ιστοριών μπορεί να είναι σύμφωνα με Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου (1998) η παντομίμα – ζωντανή εικόνα, η τηλεφωνική συνδιάλεξη, η παγωμένη εικόνα, η συνέντευξη, τα διάφορα σλόγκαν, οι κάρτες ρόλων, ο διάδρομος της συνείδησης, ο μανδύας του ειδικού, ο μονόλογος στον τοίχο, κ.α.

Επιπλέον τα παιδιά μπορούν να δραματοποιήσουν μια ιστορία από ξεχωριστή ματιά, με αποτέλεσμα η ιστορία να είναι διαφοροποιημένη (Wooland, 1999). Η κάθε δραματοποιημένη ιστορία είναι δυνατόν να οδηγήσει σε ένα πραγματικό σχέδιο εργασίας, σε μια θεατρική παράσταση, η οποία μπορεί να παρουσιαστεί και σε κοινό, ενώ μπορεί να δημιουργηθεί και μια αμφίδρομη σχέση (Πελασγός, 2007). Μπορεί ταυτόχρονα αυτή η ιστορία να αποτελέσει την πηγή για τη δημιουργία νέων ιστοριών, οι οποίες θα προέρχονται από τα βιώματα των παιδιών, η ιστορία να παρουσιαστεί αντίστροφα και έτσι να σχηματιστούν δύο ομάδες, που θα αυτοσχεδιάζουν. Η μία

ομάδα θα παίζει και η άλλη είτε θα απαντά είτε θα μαντεύει, ενώ οι σκηνές μπορούν να παρουσιαστούν σε αργή κίνηση, αλλά και σε επανάληψη. Τέλος υπάρχει δυνατότητα να παρουσιαστεί κουκλοθέατρο, το οποίο έχει τη δύναμη να απελευθερώνει τον κουκλοπαίχτη, να τον κάνει πιο αυθόρμητο, μιας και το παιδί πίσω από τη σκηνή νιώθει ασφάλεια και την κούκλα την αισθάνεται ως επέκταση του εαυτού του (σε σύγκρουση ή σε συμφωνία) (Αλκηστις, 2000).

Μέσα από τις παραπάνω θεατροπαιδαγωγικές εμπειρίες τα παιδιά ψάχνουν και ερευνούν δημιουργικά τον εαυτό τους (Winnicott, 1980). Στη συνέχεια εμφανίζεται ο αναστοχασμός ή αξιολόγηση, που αποτελεί μέρος της δραματοποιημένης διαδικασίας και στην οποία περιλαμβάνονται συζητήσεις, σχετικά με το τι βίωσαν τα παιδιά, με τα συναισθήματά τους, με τη δυναμική που αναπτύχθηκε στην ομάδα, με την ίδια τη δραματοποιημένη διαδικασία, τον τρόπο που αναπτύχθηκε η ιστορία, σχετικά με τη χρήση των μέσων, τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν κλπ. Επιπλέον οι θεατρικές σκηνές δράσης αναδομούνται με εικαστικά δρώμενα, με μουσικές συνθέσεις, με χοροθέατρο, με δημιουργική γραφή, με επιστολές, ενώ οι δάσκαλοι – εμψυχωτές οφείλουν να θυμούνται πάντα να επιβραβεύουν τα παιδιά με σχόλια ενθάρρυνσης (Σέξτου, 2007).

2.5 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με τη Δραματοποίηση ιστοριών

Τα τελευταία χρόνια διεξάγεται έντονη συζήτηση σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επίδοση των μαθητών στο σχολείο, καθώς επίσης εάν αυτή παίζει καταλυτικό ρόλο ή όχι κατά την περίοδο της προσαρμογής τους. Μελετητές όπως ο Humphrey κ.α. (2007) αναφέρουν ότι προϋπόθεση για τους μαθητές αποτελεί η από πριν απόκτηση δεξιοτήτων, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν άμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η κοινωνία σήμερα έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις και το παιδί για να μεγαλώσει και να εξελιχθεί σε αποτελεσματικό, επιτυχημένο και ευτυχισμένο πρόσωπο, οφείλει να έχει οχυρωθεί με επιπλέον κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, έτσι ώστε να επιλύει συγκρούσεις, να έχει επίγνωση των αποφάσεών του και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Romasz, Kantor, & Elias, 2004).

Σε μια παραδοσιακή εκπαίδευση, η αντίληψη περιορίζεται στη μάθηση οριοθετημένων πεδίων, με συγκεκριμένα εκπαιδευτικά εργαλεία, με κύριο στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων στην ενήλικη ζωή των μαθητών (Humphreyetal., 2007). Όμως οι σύγχρονες έρευνες καταλήγουν ότι ένας μαθητής για να προοδεύσει στο σχολείο, εκτός από την καλή επίδοση στα μαθήματά του, πρέπει να επιδεικνύει κοινωνική συμπεριφορά μέσω μιας συναισθηματικής κατάστασης (Πολυχρονοπούλου, 2002). Καταλήγουν λοιπόν οι μελετητές ότι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών έχει βαρύνουσα σημασία. Η συναισθηματική ανάπτυξη αφορά στα συναισθήματα που βιώνει το ίδιο το παιδί και στην ικανότητά του να ελέγχει και να διαμορφώνει στο κοινωνικό του περιβάλλον, αναλόγως της περίπτωσης, τα συναισθήματά του. Για κάθε παιδί ο συναισθηματικός και κοινωνικός του κόσμος συνδέονται άρρηκτα, αλληλοπροσδιορίζονται, αλληλοκαθορίζονται και διαρκώς αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτή η άρρηκτη σύνδεση αποτελεί και τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια του παιδιού, αφού δε νοείται να είναι διακριτές η συναισθηματική και η κοινωνική του ικανότητα. Όταν ένα παιδί διαθέτει συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια, μπορεί να αντιληφθεί, να εξωτερικεύσει, να επεξεργαστεί και να διαχειριστεί τις προκλήσεις, συναισθηματικές και κοινωνικές, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου του, όσο και στη ζωή του αργότερα. Αυτή η ικανότητα στην παιδική ηλικία του ατόμου αποτελεί προάγγελο της μελλοντικής του ανάπτυξης (Χατζηχρήστου, 2011).

Ο σημερινός εκπαιδευτικός – δάσκαλος – παιδαγωγός έχει έργο του να επηρεάσει θετικά τη διαδικασία της μάθησης και να αποστασιοποιηθεί από τη στείρα μετάδοση της γνώσης. Οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν βαρύνουσα σημασία και επιδρούν καταλυτικά στην ανάπτυξη του μαθητή⁷ (Καψάλης,& Βρεττός, 2002). Όταν αυτή η σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή γίνεται μέσα σε υγιές παιδαγωγικό κλίμα, μόνο τότε αναπτύσσεται ομαλά η κοινωνική και συναισθηματική ζωή του παιδιού (Δράκος, 1999). Η κάθε σχολική τάξη αποτελεί ξεχωριστή μονάδα, δε μοιάζει με καμιά άλλη και αναπτύσσει τη δική της δυναμική και τους δικούς της τρόπους επικοινωνίας. Το κλίμα το οποίο δημιουργείται μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ουσιαστικά τον συναισθηματικό τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι μαθητές τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους

⁷Σύμφωνα με τον Δράκο (Δράκος, 1999), ακόμη και ο τραυλισμός των μαθητών είναι πιθανόν να σχετίζεται με την αυστηρή συμπεριφορά του δασκάλου προς τον μαθητή.

σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή. Το κλίμα μέσα σε μια τάξη εξαρτάται από τον τρόπο όπου οι μαθητές, ομαδικά ή μεμονωμένα, αλληλεπιδρούν με τον δάσκαλό τους, με τα αντικείμενα της διδασκαλίας ή μεταξύ τους. Επίσης πολύ σημαντικό για τον μαθητή αποτελούν η αποδοχή ή η απόρριψη, η επίκριση ή η ενθάρρυνση είτε από τον ίδιο τον δάσκαλο είτε από τους συμμαθητές τους (Ματσαγγούρας, 1987).

Οι αφηγήσεις ιστοριών και παραμυθιών, όπως ήδη αναφέρθηκε, ξεκλειδώνουν τη φαντασία των παιδιών και παράλληλα, μέσα από τις προβολές και την ταύτιση με την ιστορία, μεταδίδουν γνώση διά μέσου των προβολών και της ταύτισής τους με την ιστορία. Αυτά δε που βιώνουν τα άτομα στην κοινωνική τους ζωή, μέσα από τη δραματοποίηση, μετασχηματίζονται σε φανταστικές και νοητικές εικόνες. Τα αρχέτυπα ενσαρκώνονται σε έναν συνδυασμό δραματοποίησης και αφήγησης και η απόσταση γεφυρώνεται είτε μεταξύ των φανταστικών ηρώων είτε μεταξύ των δαιμόνων που πιθανόν να βρίσκονται στο υποσυνείδητο (Καραγεωργίου, 2004). Όπως διαβάζουμε στον Goffman, ο Dewey υποστηρίζει ότι μέσα από τη βιωματική μάθηση ενισχύονται οι ψυχοσωματικές, οι γνωστικές και οι διανοητικές δεξιότητες όλων όσων εμπλέκονται στη δραματοποιημένη αφήγηση και σύμφωνα με τον Bandura, αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, μιας και η κοινωνική συμπεριφορά αποτελεί αποτέλεσμα των μαθημένων δεξιοτήτων (Goffman, 1972). Επιπλέον σύμφωνα με τον Gardner (1993) η δραματοποίηση των ιστοριών παρέχει ιδίως σε όσα παιδιά προέρχονται από έναν άλλο πολιτισμό, τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τη δική τους νοημοσύνη και παράλληλα να διευρύνουν την κατανόηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζούνε (Άλκηστις, 2008). Ο Gardner (1993) υποστηρίζει ότι το κάθε παιδί κατέχει τουλάχιστον μια από τις πολλαπλές ουσιώδεις νοημοσύνες⁸ και ότι το μυαλό του κάθε παιδιού είναι ευφύες και λειτουργεί διαφορετικά με πολλαπλούς τρόπους (Baldwin, & Fleming, 2003). Επίσης ο ίδιος υποστηρίζει ότι η δραματοποίηση των ιστοριών, ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ως τεχνική Δ.Τ.Ε., είναι σημαντική και αποτελεσματική και για τους μαθητές που έχουν κάποιο είδος δυσλειτουργίας ή μαθησιακές δυσκολίες (Walsh, Kosidoy, & Swanson, 1991). Με τη

⁸Λεκτική / γλωσσική νοημοσύνη (Verbal Linguistic Intelligence)
Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη (Logical- Mathematical Intelligence)
Σωματική - κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily-Kinesthetic Intelligence)
Μουσική νοημοσύνη (musical intelligence)
Διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence)
Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal intelligence)
Χωρική νοημοσύνη (spatial intelligence)
Υπαρξιακή νοημοσύνη (existential Intelligence)
Φυσιοκρατική νοημοσύνη (Naturalistic intelligence)

δραματοποίηση των ιστοριών τα παιδιά καλλιεργούν την Ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Intrapersonal intelligence), η οποία αναφέρεται στη δεξιότητα του ατόμου να δημιουργεί έναν γνήσιο εαυτό, να τον έχει ως πρότυπο και να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά στη ζωή του. Σε αυτού του τύπου τη νοημοσύνη σημαντική είναι η επαφή του ατόμου με τα προσωπικά αισθήματα, η ικανότητα της μεταξύ τους διάκρισης και η ικανότητα άντλησης στοιχείων για τη συμπεριφορά του (Gardner, 1993).

Το παιδί μέσα από τις δράσεις της υποκριτικής τέχνης μπορεί να εκπαιδεύσει τον εαυτό του, να ζήσει, να εμβαθύνει μόνο του στην ιστορία και να αναπτύξει τη διαίσθησή του. Εξάλλου μέσα από τον ρόλο του μπορεί να αναπτύξει έναν διάλογο με τον εαυτό του, εξιδανικεύοντάς τον κι αποκτώντας έτσι αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία (Γιάνναρης, 1994). Ο μαθητής ακόμη μπορεί να επιλέξει έναν ρόλο, που συχνά ίσως είναι αντίθετός του, όπως για παράδειγμα ντροπαλά παιδιά μπορεί να διαλέξουν ρόλους γενναίων. Αυτό είναι ένα στοιχείο το οποίο αποτελεί προπαίδευση για την προσωπικότητα του παιδιού. Μέσα από την ανάληψη ενός ή περισσότερων ρόλων, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσει τις δικές του σκέψεις, πράξεις και συναισθήματα, ενώ μπορεί «ζώντας» δύσκολες καταστάσεις, οι οποίες πιθανόν να παρομοιάζουν δικές του, να αποστασιοποιηθεί και να παρακινηθεί για την ανεύρεση της δικής του ταυτότητας. Είναι αυτός ο τρόπος μέσω του οποίου μπορεί να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ξεπεράσει τις δικές του φοβίες και αναστολές, να πάψει να διστάζει, να επιλύει προβλήματα και να νιώσει άξιος για δημιουργία και δράση (Αλκηστις, 2012).

2.6 Η Δραματοποίηση στην Ελληνική Εκπαίδευση

Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τα Αναλυτικά Προγράμματα⁹ και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών¹⁰ προτείνει τη δραματοποίηση σε πολλά μαθήματα ως μια σημαντική μέθοδο διδασκαλίας, με στόχο την καλύτερη και άμεση επικοινωνία των δασκάλων με τους μαθητές μέσω βιωματικού τρόπου. Μέσω της δραματουργίας επιτυγχάνονται πολλαπλοί στόχοι, όπως για παράδειγμα στα μαθήματα των Θρησκευτικών, της Ιστορίας και της Ελληνικής Γλώσσας και σε όλες τις τάξεις του

⁹(Α.Π.Σ.)

¹⁰(Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Δημοτικού Σχολείου προτείνονται δραματοποιήσεις και ενεργή συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις.¹¹ Υπάρχει βέβαια η άποψη ότι η δραματοποίηση ακροβατεί μεταξύ της θεατρικής παράστασης και του θεάτρου ως μέσο ανάπτυξης, με κυρίαρχο το πρώτο μοντέλο. Η δραματοποίηση δε βρίσκει τον δικό της χρόνο μέσα σε ένα ιδιαίτερα γεμάτο σχολικό πρόγραμμα, ενώ δεν υπάρχει και το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, αν και θεωρείται ότι οι εξειδικευμένες γνώσεις δεν είναι απαραίτητες.¹²

Η αρχή τέλος του Dewey «learning by doing» δίνει κατεύθυνση, ώστε να οργανωθούν διεπιστημονικά, καινοτόμα και διαθεματικά προγράμματα, για τη διαχείριση των παραμυθιών μέσα από τη δραματοποίηση. Τα συγκεκριμένα προγράμματα όμως εφαρμόζονται εκτός σχολικού ωραρίου, αφού δεν ανήκουν στην υποχρεωτική ύλη, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση της δραματοποίησης, ενώ η αφήγηση διατηρεί έναν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και από την πλευρά των μαθητών και από την πλευρά των δασκάλων (Σπυροπούλου κ. ά., 2007).

¹¹(Φ.Ε.Κ., 2003)

¹²Πρόγραμμα_Σπουδών_για_το_Νέο_Σχολείο, 2013.

Κεφάλαιο 3^ο – Ερευνητικό Μέρος

3.1 Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μέσα από πειραματικές παρεμβάσεις έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών ηλικίας 10-12 ετών. Οι παρεμβάσεις έγιναν με δραματοποιημένες ιστορίες μέσω τεχνικών ΔΤΕ, με στόχο την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους. Κύριος σκοπός της έρευνας είναι να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιο είναι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα;
- 2) Οι παρεμβάσεις συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;
- 3) Παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων;
- 4) Ποια η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και της τάξης παρακολούθησης των μαθητών;

3.2 Ερευνητικό σχέδιο

Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν τις πειραματικές παρεμβάσεις απασχολεί το πρώτο μέρος της έρευνας. Συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από δύο δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας, το Δημοτικό Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών και το Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου Πατρών. Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε από 1^η Νοεμβρίου έως και 30^η Νοεμβρίου 2019. Στην συνέχεια έγινε συλλογή των δεδομένων μετά την παρέμβαση η οποία διήρκησε από 28^η Φεβρουαρίου έως και 4^η Μαρτίου. Πριν από τη διαδικασία ενημερώθηκαν οι διευθυντές και οι γονείς των σχολείων για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τους στόχους και τους σκοπούς της.

Αφού εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες, πραγματοποιήθηκε η συλλογή των δεδομένων. Η ηλικία των μαθητών ήταν βασικό κριτήριο εισόδου στην έρευνα. Έτσι μόνο μαθητές ηλικίας 10-12 ετών είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην έρευνα. Η τάξη παρακολούθησης των μαθητών αυτών ήταν η πέμπτη και η έκτη

Δημοτικού, να σημειωθεί ότι επειδή το σχολείο είναι 4/θέσιο, γίνεται συνδιδασκαλία. Δεν υπήρξαν άλλα κριτήρια ένταξης στην έρευνα ή αποκλεισμού από αυτήν.

Πριν την έναρξη της διαδικασίας της συλλογής δεδομένων τα παιδιά ενημερώθηκαν για το τι πρέπει να κάνουν, έγινε σαφής η εθελοντική συμμετοχή τους και η δυνατότητα αποχώρησής τους από αυτήν οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να δώσουν κάποιες εξηγήσεις. Η ερευνήτρια καθ'όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήταν παρούσα για να βοηθήσει τα παιδιά στην συμπλήρωσή τους, για να εξετάσει την ψυχολογική τους κατάσταση, ώστε να παύσει προσωρινά ή να σταματήσει τη διαδικασία εάν κάποιο από αυτά αισθανόταν άβολα, αλλά και για να αξιολογήσει την όλη διαδικασία.

Κάθε ερευνητική μελέτη χαρακτηρίζεται από κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων τήρησε αυτούς τους κανόνες. Συγκεκριμένα δεν καταγράφηκαν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα των παιδιών. Διατηρήθηκε η ανωνυμία τους κατά τη συμπλήρωση των δημογραφικών τους στοιχείων, τα οποία αποτελούνταν μόνο από την ηλικία, την τάξη και το φύλο τους. Επιπλέον τα ερωτηματολόγια αποθηκεύτηκαν σε συγκεκριμένο χώρο που κλείδωνε, στον οποίο μόνο η ερευνήτρια είχε πρόσβαση, ώστε να εξασφαλιστεί η ακεραιότητα των δεδομένων.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο είναι το εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας και αποτελείται από δύο ενότητες. Η καταγραφή του φύλου και της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα γίνεται στην πρώτη ενότητα. Το ερωτηματολόγιο βαθμολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης «Trait emotional intelligence questionnaire-TEIQue-SF» των Mavrouli και Petrides(2007) περιέχεται στη δεύτερη ενότητα. Αποτελεί τη σύντομη μορφή του αρχικού ερωτηματολογίου του Petrides (2009) και είναι κατασκευασμένη για παιδιά ηλικίας 8-12 ετών. Το αρχικό ερωτηματολόγιο TEIQue περιλαμβάνει 153 ερωτήσεις, ενώ στη σύντομη μορφή του έχουμε μόλις 35 ερωτήσεις. Για τη βαθμολόγηση των ερωτήσεων αυτών χρησιμοποιείται η 7-βαθμη ή 5-βάθμη κλίμακα Likert ανάλογα με τη μορφή του ερωτηματολογίου. Η χαμηλότερη τιμή της κλίμακας δηλώνει έντονη διαφωνία και η υψηλότερη έντονη συμφωνία.

Οι Μπαμπάλη, Τσώλη και Σταύρου(2013)έκαναν τη μεταφορά του ερωτηματολογίου TEIQue-SF στα ελληνικά από το αρχικό κείμενο του Petrides, (2009) και μετράται η συνολική μέση συναισθηματική νοημοσύνη με τη βοήθεια μιας 5-βάθμης κλίμακα Likert. Επιπλέον από το ίδιο ερωτηματολόγιο εξάγονται 4 υποκλίμακες ως εξής (Γεωργιάδου, 2018):

1. Αυτοέλεγχος: Υψηλή βαθμολογία σε αυτή την υποκλίμακα δείχνει ένα άτομο που μπορεί να έχει τον έλεγχο των επιθυμιών των εξωτερικών πιέσεων και του άγχους. Αντίθετα, χαμηλές βαθμολογίες φανερώνει τάση σε παρορμητικές συμπεριφορές και ανικανότητα διαχείρισης του άγχους. Παράγεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 3,15,21,23,27,29,33,34.
2. Ευημερία: Υψηλές βαθμολογίες σε αυτόν τον παράγοντα φανερώνουν άτομα που είναι θετικά και αισθάνονται ευτυχισμένα και πλήρη. Αντίθετα, χαμηλές βαθμολογίες υπονοούν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθημα απογοήτευσης από τη ζωή. Παράγεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 7,10,14,18,19,22,25,26,32.
3. Συναισθηματικότητα: Η κλίμακα αυτή δείχνει τον βαθμό αντίληψης και έκφρασης των συναισθημάτων και την ανάπτυξη στενών συναισθηματικών σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους. Η χαμηλή βαθμολογία δείχνει δυσκολία αναγνώρισης της εσωτερικής συναισθηματικής κατάστασης, καθώς και δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων. Παράγεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 1,4,5,6,9,11,16,20,28,30.
4. Κοινωνικότητα: Ο παράγοντας της κοινωνικότητας εξετάζει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Άτομα με υψηλή βαθμολογία αναμένονται να έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντίθετα χαμηλές βαθμολογίες σε αυτή την υποκλίμακα δείχνουν ανικανότητα στην αλληλεπίδραση με τα συναισθήματα των άλλων και υπονοεί επιφυλακτικότητα και ντροπαλότητα. Παράγεται από τη μέση βαθμολογία των ερωτήσεων 2,8,12,13,17,4,31,35.

Σε κάθε περίπτωση συνολική μέση βαθμολογία και υποκλίμακες, υψηλότερη μέση βαθμολογία σημαίνει και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha Cronbach εξετάζει την αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου. Στον πίνακα1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και δείχνουν ότι το συνολικό ερωτηματολόγιο και οι υποκλίμακες παρουσίασαν αξιοπιστία χαμηλότερη της κριτικής τιμής 0,7 που χαρακτηρίζει ένα ερωτηματολόγιο ως αξιόπιστο πριν την παρέμβαση, ενώ μετά την παρέμβαση

παρατηρήθηκε αύξηση των τιμών εκτός της υποκλίμακας ‘Συναισθηματικότητα’. Παρόλα αυτά στην περίπτωση μικρού δείγματος τιμές μεγαλύτερες του 0,5 μπορούν να θεωρηθούν ως δείγμα αξιόπιστου ερωτηματολογίου (Field, 2013).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα εξέτασης αξιοπιστίας του συνολικού ερωτηματολογίου και των υποκλιμάκων του.

	<i>Cronbach's Alpha</i>		
	<i>Πριν</i>	<i>Μετά</i>	<i>Αριθμός</i>
	<i>την</i>	<i>την παρέμβαση</i>	<i>ερωτήσεων</i>
Αυτοέλεγχος	0,321	0,416	8
Ευημερία	0,286	0,596	9
Συναισθηματικότητα	0,420	0,141	10
Κοινωνικότητα	0,274	0,290	9
Συνολικό	0,559	0,603	35

3.4 Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα της έρευνας πριν την παρέμβαση αποτελούσαν 30 μαθητές από τους οποίους οι 18 ήταν αγόρια (N%=60%) και 12 κορίτσια (N%=40). Από το σύνολο των 30 μαθητών οι 15 μαθητές φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου και οι 15 στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο. Οι ηλικίες των μαθητών κυμαίνονταν μεταξύ 10 και 12 ετών και η τάξη φοίτησης ήταν η Ε΄τάξη η ΣΤ΄τάξη. Το δείγμα της έρευνας μετά την παρέμβαση αποτελούσαν 15 μαθητές από τους οποίους οι 8 ήταν αγόρια (N%=53,33%) και 7 κορίτσια (N%=46,77) ηλικίας μεταξύ 10 και 11 ετών που παρακολουθούσαν την Ε΄τάξη και ΣΤ΄τάξη δημοτικού.

Πίνακας 2: Περιγραφή δείγματος

		Παρέμβαση			
		Πριν την παρέμβαση	την	Μετά την παρέμβαση	την
		N	N%	N	N %
Φύλο	A	1	60,0	8	53,3
	γόρι	8	%		3%
	K	1	40,0	7	46,7
	ορίτσι	2	%		7%

Ομάδα	Σ	1	50,0	1	100
	χολείο A	5	%	5	%
	Σ	1	50,0	---	----
	χολείο B	5	%		

3.5 Ανάλυση

Μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Τόσο οι αρχικές, όσο και οι συνολικές μέσες βαθμολογίες αυτών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάστηκαν με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και έγινε και η γραφική παρουσίαση τους. Στη συνέχεια εκτελέστηκαν τα τεστ εξέτασης των μέσων τιμών independentsamplest-test και Factorial ANOVA, όπως και η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής βαθμολογίας με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Οι αναλύσεις έγιναν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSSV23 σε στάθμη σημαντικότητας $p\text{-value}=0.05$ ενώ χρησιμοποιήθηκε και το Excel 2016 για την κατασκευή συγκεκριμένων γραφημάτων.

3.6 Περιγραφική απαντήσεων πριν την παρέμβαση

Οι μέσες βαθμολογίες των απαντήσεών τους στο ερωτηματολόγιο ανά ερώτηση παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στα γραφήματα 1 και 2. Επιπλέον στον πίνακα 1 παρουσιάζονται και οι διασπορές των βαθμολογιών οι οποίες ήταν όλες κοντά στην τιμή 1 δείχνοντας διαφοροποίηση των απαντήσεων ± 1 κατηγορία από τη μέση τιμή πριν αλλά και μετά την παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότερες υψηλότερες μέσες βαθμολογίες παρουσιάστηκαν στις ερωτήσεις που αφορούσαν την υποκλίμακα «Συναισθηματικότητα» καθώς 5 από τις 10 μέσες βαθμολογίες αυτής της υποκλίμακας ήταν ίσες ή μεγαλύτερες της τιμής 4, δηλαδή της κατηγορίας ‘Συμφωνώ’ και στις δύο περιπτώσεις. Οι χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες παρουσιάστηκαν στην υποκλίμακα «Αυτοέλεγχος», καθώς 7 από τις 8 ερωτήσεις αυτής της υποκλίμακας είχαν μέση

βαθμολογία χαμηλότερη της τιμής 3 που εκφράζει την μέτρια κατηγορία. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν παρόμοια πριν και μετά την παρέμβαση.

Σύμφωνα με το γράφημα 2 οι μεγαλύτερες αρνητικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις «32. Συχνά είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω» (Διαφορά=-1,18), «29. Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι.» (Διαφορά=-1,15) και «27. Δεν ελέγχω πολύ καλά τα συναισθήματά μου» (Διαφορά=-1,11) ενώ μόνο σε μία ερώτηση παρατηρήθηκε θετική διαφορά μεγαλύτερη της τιμής 1 η οποία όμως ήταν και η μεγαλύτερη διαφορά. Η ερώτηση αυτή ήταν η «20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.» (Διαφορά=1,23). Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι σε 24 από τις 35 ερωτήσεις οι μέσες βαθμολογίες, μετά την παρέμβαση ήταν μεγαλύτερες από τις μέσες βαθμολογίες πριν την παρέμβαση. Τέλος, μόνο σε 10 ερωτήσεις οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές και ανήκαν και πάλι στην υποκλίμακα «Συναισθηματικότητα».

Πίνακας 3: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών ανά ερώτηση

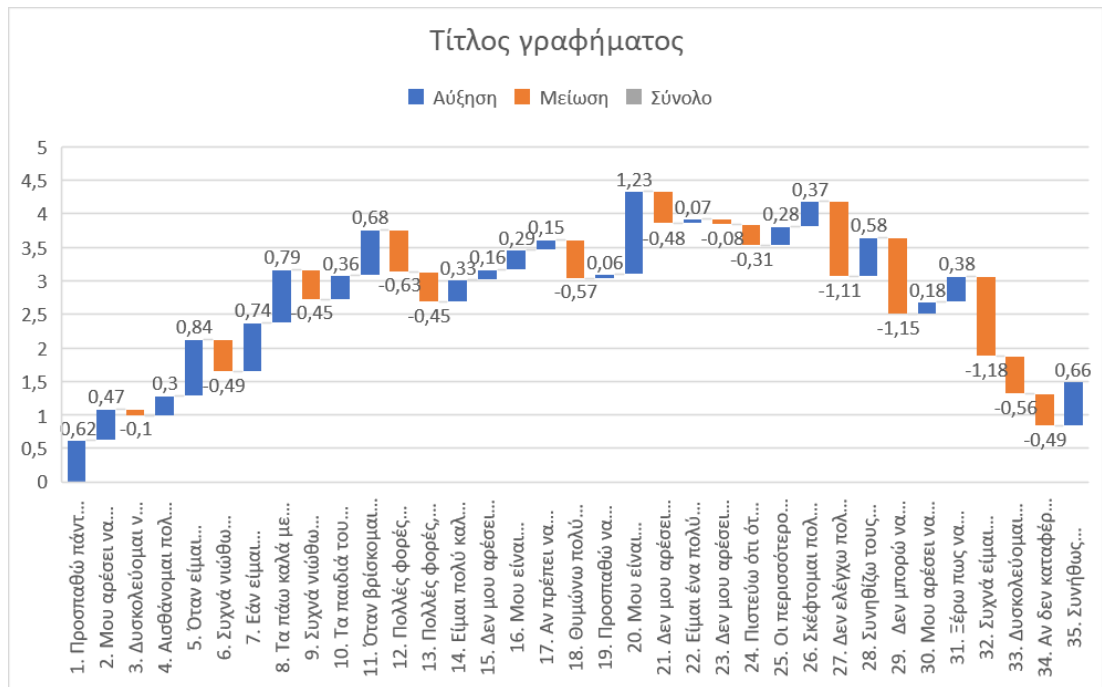
	Παρέμβαση					
	Πριν		Μετά			
	την παρέμβαση		την παρέμβαση	ετά- Πριν		
	M					
	.T.	.A.	.T.	.A.	ιαφορά	
1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση		4				
	,28	792	,90	308	,62	,001
2. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους.		4				
	,28	891	,75	444	,47	,027
3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.		2				
	,80	,323	,70	,174	0,1	,793
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με το εαυτό μου		4				
	,20	913	,50	,000	,3	,300
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.		3				
	,96	889	,80	410	,84	0,001
6. Συχνά νιώθω λυπημένος.		2				
	,04	,060	,55	999	0,49	,121

7. Εάν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον θα του το πω.	ξ	,76	,268	,50	946	,74	,036
8. Τα πάω καλά με όλους.	ξ	,96	,207	,75	910	,79	,020
9. Συχνά νιώθω θυμωμένος.	ξ	,20	,291	,75	,020	0,45	,210
10. Τα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	ξ	,64	,150	,00	,026	,36	,280
11. Όταν βρίσκομαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	ξ	,32	,069	,00	858	,68	,023
12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	ξ	,88	,054	,25	,164	0,63	,064
13. Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	ξ	,80	,000	,35	813	0,45	,111
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν οι άλλοι.	ξ	,52	,159	,85	,040	,33	,326
15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	,44	821	,60	995	,16	,557
16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	ξ	,16	943	,45	605	,29	,240
17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	ξ	,64	,075	,79	,134	,15	,658
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	ξ	,72	,458	,15	,089	0,57	,141
19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.	ξ	,64	700	,70	470	,06	,744
20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πως νιώθω.	ξ	,72	,275	,95	945	,23	,001
21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	ξ	,28	,061	,80	834	0,48	,105
22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	ξ	,08	,077	,15	988	,07	,823

23. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.	2	,48	,531	,40	,231	0,08	,850
24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος.	1	,76	,091	,45	945	0,31	,321
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	3	,72	,308	,00	,170	,28	,459
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι	3	,48	,005	,85	813	,37	,189
27. Δεν ελέγχω πολύ καλά τα συναισθήματά μου	2	,96	,241	,85	933	1,11	,002
28. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα	3	,32	,180	,90	968	,58	,084
29. Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πως αισθάνομαι.	3	,20	,258	,05	999	1,15	,002
30. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους	4	,32	802	,50	761	,18	,448
31. Ξέρω πως να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι για αυτούς	3	,92	997	,30	733	,38	,162
32. Συχνά είμαι μπερδεμένος για το πως νοιώθω	3	,48	,229	,30	865	1,18	,000
33. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πως νοιώθουν οι άλλοι	2	,76	,268	,20	951	0,56	,108
34. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά	1	,84	,248	,35	489	0,49	,081
35. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	3	,24	,128	,90	,071	,66	,053

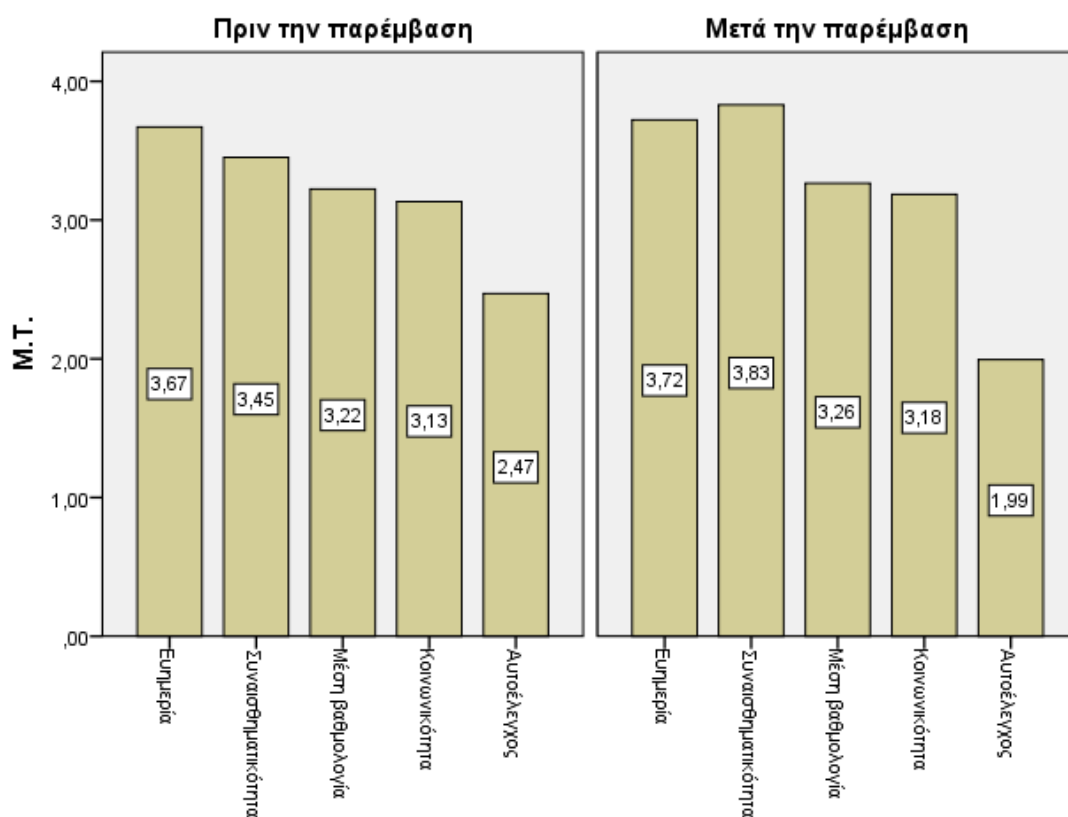


Γράφημα 1: Μέσες βαθμολογίες των ερωτήσεων πριν την παρέμβαση σε φθίνουσα διάταξη.



Γράφημα 2: Διαφορές μέσων βαθμολογιών των ερωτήσεων.

Στο γράφημα 3 γίνεται η παρουσίαση των μέσων βαθμολογιών ανά υποκλίμακα και συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με το γράφημα 3 η υψηλότερη μέση βαθμολογία παρουσιάστηκε στην υποκλίμακα «Ενημερία» (Μ.Τ.Πριν/Μετά=3,67/3,72) και στη συνέχεια στη «Συναισθηματικότητα» (Μ.Τ.Πριν/Μετά=3,45/3,83). Η υποκλίμακα «Κοινωνικότητα» παρουσίασε παρόμοια μέση τιμή (Μ.Τ.Πριν/Μετά=3,13/3,26) με τη μέση βαθμολογία του ερωτηματολογίου (3,22/3,26) ενώ η υποκλίμακα «Αυτοέλεγχος» παρουσίασε τη χαμηλότερη μέση βαθμολογία (Μ.Τ.Πριν/Μετά=2,47/1,99) και ήταν η μόνη υποκλίμακα που παρουσίασε μείωση μετά την παρέμβαση.



Γράφημα 3: Μέσες βαθμολογίες των υποκλιμάκων σε φθίνουσα διάταξη.

3.7 Εξέταση μέσων τιμών

Στο δεύτερο μέρος της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε εξέταση των διαφορών των μέσων τιμών των υποκλιμάκων πριν και μετά την παρέμβαση με τη βοήθεια του t-test ζευγαρωτών δειγμάτων αφού πρώτα εξετάστηκε ότι ακολουθούν την κανονική κατανομή με τη βοήθεια των τεστ του Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk που παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας. Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και τα συνολικά στο παράρτημα της εργασίας. Σύμφωνα με αυτά η παρέμβαση αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα στις υποκλίμακες «Αυτοέλεγχος» ($t=3.001$, $df=19$, $p=0.007$) και «Συναισθηματικότητα» ($t=-3,263$, $df=19$, $p=0.004$), ενώ από την προηγούμενη παράγραφο επισημάνθηκε ότι σε όλες τις περιπτώσεις εκτός του «Αυτοελέγχου» οι μέσες βαθμολογίες μετά την παρέμβαση ήταν μεγαλύτερες.

Πίνακας 4: Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα του t-test ζευγαρωτών παρατηρήσεων (paired samples t-test).

	Διαφορέ			
	ς		(19)	
	λ			
	.T.	.A.		
Αυτοέλεγχος - Πριν - Αυτοέλεγχος - Μετά	,			
	39375	58669	,001	007
Ευημερία - Πριν - Ευημερία – Μετά	-			
	,01667	63397	,118	908
Συναισθηματικότητα - Πριν - Συναισθηματικότητα –	-			
Μετά	,41000	56186	3,263	004
Μέση βαθμολογία - Πριν - Κοινωνικότητα - Μετά	,			
	00813	38718	094	926
Μέση βαθμολογία - Πριν - Μέση βαθμολογία - Μετά	-			
	,07172	36787	,872	394

3.8 Εξέταση συσχετίσεων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε εξέταση των συσχετίσεων των υποκλιμάκων μεταξύ τους και με τη συνολική μέση βαθμολογία πριν και μετά την παρέμβαση. Στο παράρτημα της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η σύνοψή τους απεικονίζεται στον πίνακα 4. Σύμφωνα με αυτά δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση πριν ή μετά την παρέμβαση μεταξύ της υποκλίμακας «Αυτοέλεγχος» και όλων των υπόλοιπων υποκλιμάκων. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις θετικού πρόσημου εκτός της συσχέτισης μεταξύ «Ευημερίας» και «Κοινωνικότητας» πριν την παρέμβαση. Επίσης παρατηρήθηκε αύξηση του βαθμού συσχέτισης σε όλες τις στατιστικά σημαντικές περιπτώσεις μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 5: Σύνοψη των αποτελεσμάτων του συντελεστή συσχέτισης του Pearson μεταξύ των υποκλιμάκων και της συνολικής μέσης βαθμολογίας πριν και μετά την παρέμβαση.

		Ε			
		Αυ τοέλεγχος	υημερί α	Συναισθη ματικότητα	Κοινω νικότητα
Π ριν παρέμβασ η	Ευημερία	-			
		,139			
	Συναισθη ματικότητα	-	,051	,464*	
	Κοινωνικ ότητα	,18	,3	,496*	
	Μέση βαθμολογία	,35	,1	,777**	,701**
Μ ετά παρέμβασ η	Ευημερία	-			
		0,323			
	Συναισθη ματικότητα	-	0,135	,709**	
	Κοινωνικ ότητα	0,1	,28	,687**	
	Μέση βαθμολογία	0,1	,90	,846**	,864**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

3.9 Παραγοντική ανάλυση της διασποράς

Για την εξέταση της επίδρασης των υπόλοιπων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος πραγματοποιήθηκε 4X2 ANOVA με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, το σχολείο και την τάξη παρακολούθησης. Στο παράρτημα της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και έδειξαν ότι κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν επηρεάζουν τη μέση βαθμολογία των υποκλιμάκων και τη γενική μέση βαθμολογία.

3.10 Ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση

Η αξιολόγηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της διδακτικής πράξης, απαιτεί να χρησιμοποιηθούν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία και να εφαρμοστούν ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι, ενώ προτείνεται και η εφαρμογή της τριγωνοποίησης (Θεοφιλίδης, 2012), για να ενισχυθεί η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Αρκετοί συγγραφείς έχουν προσπαθήσει να συλλάβουν την ουσία της έρευνας, παρά τις αντικρουόμενες και ποικίλες πτυχές και παραδοχές που παρουσιάζει σχετικά με τις ιδιότητές της. Προτείνουν διαφορετικούς ορισμούς με πιο αντιπροσωπευτικό αυτόν των Denzin και Lincoln(2000), που επισημαίνουν ότι θα μπορούσε στην ποιοτική έρευνα να αποδοθεί ο χαρακτηρισμός ως δραστηριότητας που οδηγεί στην τοποθέτηση μέσα στον κόσμο του ερευνητή-παρατηρητή.

Ερμηνείες και πρακτικές αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του κόσμου που τον κάνουν ορατό. Μέσω αυτών ο κόσμος μετατρέπεται σε παραστάσεις, που συμπεριλαμβάνουν συνεντεύξεις, ημερολόγια κλπ. Η ποιοτική έρευνα, σε αυτό το επίπεδο, προσεγγίζει τον κόσμο υπό το πρίσμα μιας ερμηνευτικής, νατουραλιστικής προσέγγισης. Έτσι λοιπόν αυτό σημαίνει ότι η μελέτη των φαινομένων από τους ερευνητές γίνεται εντός του φυσικού κόσμου και εμπλέκεται σε μια προσπάθεια ερμηνείας της σκοπιάς των συμμετεχόντων στην έρευνα(Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής έρευνας η επικέντρωση της ποιοτικής προσέγγισης είναι στο μικρο-επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης που συμβάλλει στη σύνθεση της καθημερινής ζωής. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να μελετήσει τις συμπεριφορές, τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις του ανθρώπου με άλλους (Βρασίδης, 2014).

3.11 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας

3.11.1 Συνέντευξη

Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιείται συχνότερα στην ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση είναι αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι DeLyser και Sui (2013), αναφέρουν πως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έχει η συνέντευξη που

προσιδιάζουν στην ποιοτική έρευνα. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, καθώς θεωρείται ότι μέσω αυτών η ερευνήτρια θα μπορούσε να μελετήσει τις απόψεις ενός μικρού δείγματος και να απαντήσει, συνδυαστικά με τις άλλες μεθόδους, στα ερευνητικά της ερωτήματα.

Στην παρούσα έρευνα δομήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης (βλ. Παράρτημα) ο οποίος περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Οι ερωτήσεις τέθηκαν στους συμμετέχοντες, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθούν ποιοτικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους. Στόχος της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ο ερευνητής να δημιουργήσει μια αφήγηση μέσα από τη συλλογή των δεδομένων που να χαρακτηρίζεται από πλούσια χαρακτηριστικά (Guest, Namey, & Mitchell, 2013). Εν κατακλείδι, μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων η ερευνήτρια μπόρεσε να οδηγηθεί στην ανακάλυψη νοημάτων που απέδιδαν οι συμμετέχοντες στα γεγονότα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα δεδομένα που εξήχθησαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Το ίδιο ισχύει και για τα δεδομένα του ημερολογίου και τις καταγραφές του κριτικού φίλου. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να δώσει στον ερευνητή απαντήσεις, αλλά ωστόσο χαρακτηρίζεται από μεροληψία, καθώς ο ερευνητής προβάλλει τα δικά του βιώματα, απόψεις και προσδοκίες (Krippendorff, 2018).

Τέλος είναι σημαντικό, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα των συνεντεύξεων, να επικρατεί κλίμα εμπιστοσύνης, εχεμύθειας και συνεργασίας μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου. Διαφορετικά ο ερευνητής δε θα μπορέσει να διαπιστώσει τις απόψεις του ατόμου, καθώς εκείνο θα κλειστεί στον εαυτό του (O'Brien *et al.*, 2014).

3.11.2 Ο ρόλος του Κριτικού Φίλου

Οι κριτικοί φίλοι είναι άτομα που προτίθενται να αναλάβουν ενεργό ρόλο μέσω της οικοδόμησης και της διατήρησης μιας σχέσης εταίρου με τους ακαδημαϊκούς καθ' όλη τη διάρκεια των έργων τους (Samaras, & Roberts, 2011). Έχει ενθαρρυνθεί η έννοια των κριτικών φίλων (CF) (Samaras, & Roberts, 2011) και τεκμηριώθηκε εκτενώς μέσα στη μεθοδολογία αυτο-μελέτης (Bullough Jr & Pinnegar, 2001). Πράγματι ένα

καθοριστικό χαρακτηριστικό της έρευνας και πρακτικής της αυτο-μελέτης είναι η έμφαση που δίνεται στη συνεργασία με άλλους.

Ο κριτικός φίλος είναι σημαντικός σε μια έρευνα, καθώς βλέπει “κριτικά” αυτά που ο ερευνητής δεν μπορεί να διαπιστώσει κατά τη στιγμή της παρέμβασης. Επίσης παρέχει σημαντικά στοιχεία στον ερευνητή σχετικά με τα όσα παρατηρήθηκαν, τα συναισθήματα, τα αποτελέσματα κλπ. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ο ερευνητής ενδέχεται να “χάνει” πράγματα ή απαντήσεις των μαθητών, τα οποία ο κριτικός φίλος είναι εκεί για να τα δει. Βοηθά μέσα σε κλίμα εμπιστευτικότητας τον ερευνητή να αναλύσει τους στόχους των παρεμβάσεων, δίνοντας προτεραιότητες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Αποτελεί ουσιαστικά έναν κριτή που σκοπό έχει την παροχή βοήθειας προς τα άτομα, έτσι ώστε να επιτύχουν την εμβάθυνση του ρόλου τους, την ενίσχυση της τεχνογνωσίας τους και τον αναστοχασμό των πρακτικών που σχεδίασαν, έτσι ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντες σκέψης και πρακτικής(Θεοφιλίδης, 2012).

Αποτελεί, λοιπόν, μια οπτική ενός τρίτου προσώπου που έχει πολλά να προσφέρει στην ερευνητική διαδικασία(MacBeathetal., 2000), αποτελώντας έναν επιστημονικό σύμβουλο και εμπνευστή του ερευνητή, αλλά παράλληλα ασκεί κριτική, παραμένοντας φίλος (Δεμερτζή, 2007α). Ο κριτικός φίλος, όμως θα πρέπει να έχει κάποια συγκεκριμένα προσόντα. Μεταξύ άλλων να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, εχεμύθεια και αμεροληψία. Επίσης πρέπει να είναι διαθέσιμος όταν ο ερευνητής χρειάζεται τη βοήθειά του(Δεμερτζή, 2007β). Συν τοις άλλοις πρέπει να εμπνέει εμπιστοσύνη(Costa,& Killick, 1993) και να καλλιεργεί μια σχέση συναδελφικότητας και συνεργασίας με τον ερευνητή(MacBeathetal., 2000).

Παράλληλα πρέπει να θεωρείται ως παράγοντας οργάνωσης, εμπύχωσης, διαμεσολάβησης πληροφοριών για υλικό/μεθόδους και στρατηγικές ακρόασης, διατύπωσης ερωτημάτων, αμφισβήτησης, πρόκλησης, παρότρυνσης, επιβεβαίωσης, ανατροφοδότησης (Δεμερτζή, 2007α)και να διατυπώνει την κατάλληλη στιγμή την άποψή του(Swaffield,& MacBeath, 2005). Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης δεν πρέπει να παραμένει σε επιφανειακά ζητήματα, αλλά να εισχωρεί στην ουσία, μέσω διαφορετικών οπτικών, χωρίς να χάνει την επαφή αυτή, ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί και να κατανοήσει τι διαμείβεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές(MacBeathetal., 2000).

Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να είναι γνώστης θεμάτων έρευνας και κάτοχος ερευνητικών δεξιοτήτων (Swaffield & MacBeath, 2005). Η κατάλληλη τεχνογνωσία μπορεί να αξιοποιηθεί για τη λήψη αποφάσεων και να καθοδηγήσει τον ερευνητή στη χρήση και συλλογή δεδομένων, αλλά και την ανάλυση και ερμηνεία τους (Θεοφιλίδης, 2012).

3.11.3 Ημερολόγιο Ερευνητή

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα έχει συνδεθεί με το εγχείρημα να τεκμηριωθεί το εκπαιδευτικό έργο μέσω καταγραφών, εμπειριών, συναισθημάτων, αξιολογήσεων και δεδομένων, αλλά και να αναστοχαστεί ο ερευνητής με σκοπό να επιτύχει γνώση εαυτού και κατανόηση του άλλου. Το ημερολόγιο εξάλλου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «θεμέλιο» τόσο για τον σχεδιασμό, όσο και για τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης, καθώς και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Altrichter, Posch, & Somek, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Πολλές φορές όμως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μία έρευνα μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διεξαγωγή της. Εκεί ο κριτικός φίλος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο (Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το ημερολόγιο χρησιμοποιείται σε γενικές γραμμές ως βασική πηγή για τη συλλογή πληροφοριών σε μια επιστημονική έρευνα, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση, μαζί με άλλες μεθόδους για να μελετηθεί το υπό διερεύνηση θέμα. Τα ημερολόγια (diaries/ journals/ logs) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μελετήσει ο ερευνητής διάφορα θέματα που άπτονται τόσο της σωματικής όσο και της ψυχικής υγείας του ατόμου, των καθημερινών ατομικών δραστηριοτήτων, της ποιότητας ζωής, της διάγνωσης, της παρακολούθησης της πορείας των υποκειμένων κλπ. Το περιεχόμενο ενός ημερολογίου για επιστημονικούς ή ερευνητικούς σκοπούς, σε αντίθεση με το προσωπικό-ατομικό ημερολόγιο, μπορεί να δημοσιευθεί, αλλά και η συμβολή του θεωρείται σημαντική στη διάχυση της γνώσης τόσο στην επιστημονική, όσο και την ακαδημαϊκή κοινότητα ευρύτερα (Altrichter, Posch, & Somek, 2001· Κατσαρού και Τσάφος, 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Τα ημερολόγια έχουν συνδεθεί με τον αναστοχασμό, καθώς υφίσταται επιστροφή του ερευνητή στη θεωρία, την εμπειρία ή την πρακτική και έτσι μπορεί να

εμπλακεί σε μια διαδικασία επανεξέτασης, έτσι ώστε να μπορέσει να επιτύχει την αναγνώριση των συνεπειών της. Μια ενεργητική, επίμονη και προσεκτική θεώρηση, αποτελεί ο αναστοχασμός, για οποιαδήποτε αντίληψη ή μορφή γνώσης, αναδεικνύοντας τις συνέπειες που έχουν και τα θεμέλια στα οποία αυτές στηρίζονται. (Αυγητίδου, 2011).

Τα τελευταία χρόνια η αξία της τήρησης ενός ημερολογίου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, λόγω της αξιοποίησής του στην αναστοχαστική διαδικασία για εκπαιδευτικούς ή επαγγελματικούς σκοπούς, αποτελώντας βασικό εργαλείο τόσο για την επίτευξη της μάθησης, όσο και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Ένα είδος σημειωματάριου συνιστά το ημερολόγιο αναστοχασμού, όπου ο ερευνητής αξιοποιώντας τη διαδικασία του αναστοχασμού προβαίνει στην καταγραφή ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στην ανάλυση και την ερμηνεία των εμπειριών είτε των δικών του ή άλλων ατόμων, χωρίς να χάνεται η προσωπική ματιά του. Σκοπός του ημερολογίου αποτελεί η εμβάθυνση στην κατανόηση περί του «τι», «πώς» και «γιατί» τα άτομα και ο ερευνητής ενεργούν. Απώτερος στόχος είναι να επιφέρει ένα σύνολο ουσιαστικών και αποτελεσματικών αλλαγών στην εκπαιδευτική συνθήκη. Επιπλέον το ημερολόγιο δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης και καλλιέργειας μεταγνωστικών δεξιοτήτων και λειτουργιών, ενώ ταυτόχρονα η συμβολή του στην επιστημονική και επαγγελματική γνώση θεωρείται δεδομένη, καθώς οι συνθήκες αντιμετωπίζονται μέσα από μια διαρκή κριτική στοχαστική διαδικασία όπου αμφισβητούνται οι παγιωμένες αντιλήψεις, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες (Altrichter, Posch, & Somek, 2001· Κατσαρού και Τσάφος, 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Τα πολλαπλά οφέλη του ημερολογίου, τονίζονται από τη διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπογραμμίζοντας ότι η τήρησή του για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι σημαντική. Ωστόσο, αναφέρονται ορισμένοι περιορισμοί αναφορικά με τον τρόπο τήρησης ή συμπλήρωσής του, όπως είναι για παράδειγμα ο ερευνητής να μην είναι εξοικειωμένος με την τήρηση του ημερολογίου και τον γραπτό λόγο. Επίσης η διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ασύμβατη με τη μάθηση και την τυπική εκπαίδευση, αλλά και ο ερευνητής να δυσκολευτεί ως προς την πρωτοπρόσωπη καταγραφή. Ακόμα, αρκετές φορές μπορεί ο ερευνητής να υπερπηδήσει εμπόδια όσον αφορά την αντιμετώπιση του ίδιου του εαυτού του, καθώς δεν είμαστε πάντοτε ειλικρινείς με τον εαυτό μας και αντιμετωπίζουμε τη διαδικασία με συναισθηματικό τρόπο. Τέλος η

καταγραφή του γίνεται συνήθως μετά την παρέμβαση και θεωρείται ιδιαίτερα χρονοβόρα διαδικασία, προϋποθέτοντας καλή οργάνωση και προετοιμασία από τον γράφοντα (Altrichter, Posch, & Somek, 2001; Κατσαρού & Τσάφος, 2003; Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

3.12 Ανάλυση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

Στη συγκεκριμένη ενότητα της εργασίας τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τα ποιοτικά δεδομένα ομαδοποιούνται ανά ερευνητικό εργαλείο. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις, ακολουθεί η καταγραφή που έγινε από τον κριτικό φίλο και τέλος αναφέρονται αποσπάσματα από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης δραματοποιημένων τεχνικών μάθησης με τεχνικές ΔΤΕ (Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση) στη συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών ηλικίας 10-12 ετών. Η διερεύνηση αυτή γίνεται με τη βοήθεια των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων.

Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα;
2. Παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών;
3. Ποια η επίδραση της ηλικίας του φύλου και της τάξης παρακολούθησης των μαθητών;

Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι ένα άλλο εργαλείο μαζί με το Ημερολόγιο του παρατηρητή και το Φύλλο παρατήρησης του Κριτικού φίλου, που χρησιμοποιήθηκε για την ποιοτική έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τρεις συναδέλφους της, τον δάσκαλο της τάξης(Δ1) της πειραματικής

ομάδας, τη γυμνάστρια(Γ) του τμήματος, καθώς και από τον διευθυντή(Δ2) του σχολείου, ο οποίος δίδασκε δίωρο μάθημα Θρησκευτικών κάθε εβδομάδα.¹³

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων τέθηκαν πριν και μετά την υλοποίηση των πειραματικών παρεμβάσεων, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Οι διαφοροποιήσεις βοήθησαν έτσι ώστε η ερευνήτρια να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά της ερωτήματα. Ακολούθως τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις ομαδοποιούνται ανά ερώτηση και παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι συνεντεύξεις πριν τις παρεμβάσεις.

Η πρώτη ερώτηση που έθεσε η ερευνήτρια στο δείγμα των συνεντεύξεων αφορούσε στη συμπεριφορά των μαθητών σε ομαδικές εργασίες. Οι τρεις συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι μαθητές δε συνεργάζονται όσο κι αν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ανέφεραν χαρακτηριστικά τα ακόλουθα:

Εεεε, οι μαθητές δε συνεργάζονται εύκολα στις ομαδικές εργασίες, αν και δεν είναι αρνητικοί. Όμως δεν είναι εύκολη η συνεργασία τους. (Δ1)

Μιλάμε για το τμήμα της Ε'-Στ'; Πώς αλληλεπιδρούν; Υπάρχουν παιδιά στο τμήμα που είναι πολύ επιθετικά, πολύ ανταγωνιστικά, θέλουν πάντα να φαίνονται και καταπιέζουν και τους άλλους. Έχουμε ακραίες συμπεριφορές στο συγκεκριμένο τμήμα, από το πολύ ήσυχο παιδί που δε θα μιλήσει καθόλου μέχρι το παιδί που μπορεί να προκαλέσει πολλή φασαρία. Δεν έχει μέσο όρο το τμήμα. (Γ)

Παρότι ως εκπαιδευτικοί ειδικά στο σχολείο μας προωθούμε τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες και τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, συχνά στη συγκεκριμένη τάξη παρατηρούμε προβλήματα

¹³Για συντομία στα αποσπάσματα ο κάθε συμμετέχων θα απεικονίζεται με ένα γράμμα:

Δ1: Δάσκαλος της τάξης της πειραματικής ομάδας

Γ: Γυμνάστρια

Δ2: Διευθυντής του σχολείου

αποδοχής ή απόρριψης συγκεκριμένων μαθητών, όπως επίσης και ομαδοποιήσεις και κλίκες που προσπαθούμε πάντα να τις σπάμε και να τις ανατρέπουμε. (Δ2)

Ακολούθως η ερευνήτρια ρώτησε το δείγμα σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το λάθος, την ήττα τους. Σε αυτή την ερώτηση, επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν παρόμοια άποψη, αναφέροντας ότι τα παιδιά που αποτελούν την πειραματική ομάδα, δυσκολεύονται συχνά να αποδεχτούν ότι έχουν κάνει λάθος. Όπως εντοπίζουν χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες κάποια παιδιά δε δέχονται να τους επισημάνει κάποιος ένα λάθος τους, ενώ άλλα ντρέπονται και δε θα μιλήσουν καθόλου. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα του δασκάλου της τάξης και της γυμνάστριας, όπως φαίνεται παρακάτω:

Είναι δύσκολο να το αποδεχτούν, δεν αποδέχονται εύκολα τα λάθη τους κάποιοι μαθητές έχουν έντονη επιμονή να αρνούνται το λάθος. Αμφισβητούν τη διόρθωση. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που δεν αποδέχονται ότι έκαναν αυτοί το συγκεκριμένο λάθος. Έχω μαθητή που με αμφισβητεί συνεχώς, ότι δηλαδή το είχε σωστό και το διόρθωσα εγώ λάθος (Δ1).

Πάλι υπάρχουν παιδιά, τα οποία δε θα μιλήσουν καθόλου και θα ντραπούν και δε θα μπορούν να το διαχειριστούν, από την άλλη πλευρά, από την ήσυχη πλευρά και υπάρχουν και παιδιά που θα δώσουν μια κλωτσιά και θα φύγουν, δε θα μπορέσουν να το διαχειριστούν, αλλά από την άλλη πλευρά με πάρα πολύ θυμό. Γενικά στο συγκεκριμένο τμήμα έχουν θέμα να διαχειριστούν το λάθος. Απλά άλλα παιδιά πολύ πολύ ήρεμα με την εσωστρέφεια και τη στεναχώρια που δε θα το καταλάβεις, αλλά ξέρεις ότι θα το πάρουν πολύ άσχημα και θα στενοχωρηθούν και κάποια παιδιά που με πολλή επιθετικότητα. (Γ)

Στην επόμενη ερώτηση η ερευνήτρια ρώτησε τους συμμετέχοντες για το πώς αντιδρούν οι μαθητές στην περίπτωση που κάποιος συμμαθητής τους κάνει λάθος. Οι γνώμες των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι κάποιοι μαθητές που είναι ήσυχoi δεν

θα πουν κάτι. Αντίθετα, οι μαθητές που δεν αποδέχονται ούτε τα δικά τους λάθη, μπορεί να κοροϊδέσουν και να πειράζουν τον συμμαθητή τους. Αυτή η άποψη είναι έκδηλη και στα ακόλουθα αποσπάσματα:

Η τάξη είναι χωρισμένη. Υπάρχουν μαθητές που θέλουν να βοηθήσουν τον συμμαθητή τους και υπάρχει υποστήριξη και υπάρχουν κι άλλοι που λειτουργούν κοροϊδευτικά απέναντί του, θα έλεγα ότι χαίρονται κιόλας γι αυτό. (Δ1)

Εεεε, τα παιδιά που είναι πιο ήσυχα, το λάθος του συμμαθητή τους το αντέχουν. Τα παιδιά που έτσι κι αλλιώς δεν μπορούν να διαχειριστούν το λάθος τους δεν μπορούν ούτε να το διαχειριστούν ούτε στον άλλον, με πάρα πολύ θυμό και με προσβολές. (Γ)

Το πρώτο είναι η αρνητική αντίδραση, η κοροϊδία, το πείραγμα, το γέλιο, πολλές φορές χωρίς να ενδιαφέρονται αν αυτό πληγώνει τον συμμαθητή τους. Εεεε, υπάρχουν βέβαια και τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αντιδρούν διαφορετικά. Μάλιστα αν το πείραγμα είναι χοντρό κάποια παιδιά θα ενδιαφερθούν και θα προστατέψουν τους συμμαθητές τους. Γενικά όμως ότι όταν παρέμβουμε εμείς και αναδείξουμε το θέμα, συνήθως τα παιδιά κατανοούν και αντιδρούν πιο θετικά. (Δ2)

Στην ίδια ευθεία κινούνται και οι απαντήσεις του δείγματος στην επόμενη ερώτηση του οδηγού συνέντευξης σχετικά με το πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές σε άλλους μαθητές που χαρακτηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως «ντροπαλοί», διστακτικοί κλπ. Οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφέρουν ότι τα παιδιά τους κοροϊδεύουν, ενώ ο δάσκαλος της τάξης αναφέρει ότι τους αντιμετωπίζουν με αδιαφορία.

Είναι αδιάφοροι, αν σκεφτώ μαθητές ντροπαλούς, ναι τους είναι αδιάφοροι. Ναι αυτό.....αντιδρούν αδιάφορα.....υπάρχουν παραδείγματα που συμπεριφέρονται σα να μην υπάρχουν, δεν τους ενδιαφέρει. (Δ1)

Άσχημα, πολύ άσχημα! Δυστυχώς δε θα τον πιάσουν από το χέρι, θα του δώσουν ίσα ίσα και τη χαριστική βολή. Και παιδιά που σε αυτό το τμήμα υπάρχουν που έχουν συμπτώματα και διάσπασης και χαμηλής, οριακής τέλος πάντων μαθησιακής ικανότητας θα βγουν ακόμη πιο κάτω και θα φύγουν κιόλας. Κάποια στην αρχή φεύγανε, αποχωρούσανε, δεν μπορούσανε να αντέξουνε την προσβολή και στο τέλος κάποια δε δοκιμάζανε καν να παίζουνε. (Γ).

Τις περισσότερες φορές τα παιδιά είναι επιθετικά, εξουσιαστικά. Πολλές φορές τα πιέζουν και τους φέρονται με τρόπο που δεν είναι ωραίος. Πολύ λίγα είναι τα παιδιά που από μόνα τους χωρίς καθοδήγηση αποδέχονται τον διπλανό τους ως αυτόνομη οντότητα και αξιοπρεπή χωρίς να προσπαθήσουν αν του επιβληθούνε. (Δ2)

Την ίδια στάση τηρούν οι μαθητές απέναντι σε συμμαθητές τους με μαθησιακές ή και αντιληπτικές δυσκολίες, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και τα λεγόμενά τους στις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Πρέπει στο συγκεκριμένο σημείο να αναφερθεί η απάντηση του δασκάλου, που αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα και αντικατοπτρίζει τη στάση των μαθητών.

Πολλές φορές αντιδρούν κοροϊδευτικά προς αυτούς τους μαθητές. Υπάρχουν παραδείγματα με αδύνατους μαθητές στην τάξη, όπου οι άλλοι δε θέλουν να τους βοηθήσουν, δε θέλουν να τους δώσουν το βιβλίο τους να συμβουλευτούν κι έτσι υπάρχει μια διάθεση κοροϊδίας. Τώρα σχετικά με την αντίδρασή τους απέναντι σε μαθητές με αντιληπτικές δυσκολίες, αν και δεν έχει η τάξη τέτοιους μαθητές πιστεύω ότι την ίδια αντιμετώπιση θα είχαν κι εκεί. Ναι, ναι είμαι σίγουρος ότι θα τον κοροΐδευαν έναν τέτοιο μαθητή. (Δ1)

Ακολούθως, στην επόμενη ερώτηση οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το πώς διαχειρίζονται οι μαθητές την επίπληξη του δασκάλου τους και κυμάνθηκαν στις ίδιες αποκρίσεις. Επισημαίνουν ότι οι αντιδράσεις των μαθητών είναι έντονες. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι εκτός από τα προβλήματα που υπάρχουν στις δια-μαθητικές

σχέσεις, υπάρχουν και πολλά προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού του κάθε ατόμου ως οντότητας. Τα αποσπάσματα που παρατίθενται είναι ενδεικτικά της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στα σχόλια που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός.

Όχι με ωραίο τρόπο...χαχαχα! Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα μαθητών, όχι μόνο ένας και δύο, οι οποίοι δε δέχονται την επίπληξη και προσπαθούν να βγουν κι από πάνω. Πολλές περιπτώσεις τέτοιες στην τάξη. (Δ1)

Οι μαθητές που αντιδρούν έντονα, αντιδρούν έντονα γενικώς και σε αυτό. Δε δέχονται να τους μιλήσεις, θα φωνάζουν, θα ρίξουν το φταίξιμο κάπου αλλού, θα πουν ότι φταίει κάτι άλλο και θα αντιδράσουν με πολύ άσχημο τρόπο. Δε θα άντεχαν το λάθος και την επίπληξη με τίποτα. Και θα φύγουν κι από το μάθημα και θα μου μιλήσουν κι άσχημα και θα με προσβάλλουν ...κι ένα περιστατικό φετινό ήταν μέχρι να με κοροϊδεύουν έξω από κει που καθόμουν. Να κάνουν 'πηγαδάκια', να με κοροϊδεύουν, να λένε ότι ο προηγούμενος γυμναστής ήταν καλύτερος, ότι δεν είμαι καλή δασκάλα....Ναι φέτος ζήσαμε πολύ μεγάλες στιγμές! Μια φορά μάλιστα που τους μάλωσα γιατί χάσανε μπάλες, κλέψανε μπάλες και τις κρύψανε στα ντουλάπια της αποθήκης και όταν τις βρήκα τους είπα: 'εντάξει, ας πούμε ποιος το έκανε», το είχε κάνει μια μαθήτριά της Ε' υπεράνω κάθε υποψίας, την παρέσυραν οι άλλοι. (Γ)

Σε μεγάλο βαθμό αντιδρούν. Πάντα φταίει κάποιος άλλος, μιλάω για την πλειοψηφία πάντα, έτσι; Αλλά ειδικά στη συγκεκριμένη τάξη η στάση είναι 'πάντα φταίει κάποιος άλλος, κάτι δεν κατάλαβε ο δάσκαλος, δεν το έκανα εγώ' κλπ. Πολύ λίγα παιδιά έχουν την ωριμότητα να αποδεχτούν το «ναι κύριε έκανα λάθος. (Δ2)

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στην αντίδραση των μαθητών στην περίπτωση που η επίπληξη προέρχεται από συμμαθητή τους. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι

έχουν την ίδια επικριτική στάση, ανεξαρτήτως από ποιον προέρχεται η επίπληξη. Ωστόσο η γυμνάστρια(Γ) κι ο δάσκαλος (Δ1) διαφοροποιούνται ως ένα σημείο στην άποψή τους αναφέροντας ότι αν η επίπληξη προέρχεται από φίλο τους μπορεί και να το αντέξουν, συνθήκη αρκετά σπάνια.

Ναι το ίδιο συμβαίνει και με τους συμμαθητές τους, ιδιαίτερα αν η επίπληξη δεν προέρχεται από φίλους τους.(Δ1)

Αν είναι φίλος τους μπορούν να το αντέξουν, αλλά όχι, σε γενικές γραμμές δε θα το δεχτούνε,να τους επιπλήξει κάποιος. Δεν τολμάει κιόλας στους πολύ πολύτσαμπουκαλεμένους πλέον έχουν μαζευτεί όλα τα υπόλοιπα παιδάκια. Δεν τολμάνε να σηκώσουν κεφάλι να πουν στην τάδε μαθήτριά(που έχει πολύ άσχημη συμπεριφορά φέτος) 'έχεις άδικο'; Εδώ καλά καλά δεν τολμάμε εμείς, γιατί θα μας έρθει την άλλη μέρα κι η μανούλα της. (Γ)

Ναι, κι εκεί πολλές φορές και πιο βίαια, γιατί δεν υπάρχει και το φρένο της εξουσίας που έχει ο δάσκαλος. (Δ2)

Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν επίσης εάν υπάρχει ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στην οργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων και απάντησαν θετικά. Στη συνέχεια ρωτήθηκαν αν στην περίπτωση αυτή αποδέχονται την προτεινόμενη από τους εκπαιδευτικούς κατανομή των ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

Κοιτάζτε πάντα τα παιδιά θέλουν πρωταγωνιστικούς ρόλους, δεν υπάρχουν όμως ιδιαίτερες δυσκολίες. (Δ1)

Γενικά δεν έχω θέμα, αλλά μερικές φορές υπάρχει. Μου έχει τύχει να έχω θέμα. Συνήθως 'όχι εγώ θέλω να κάνω αυτό, αλλά εγώ δεν κάνω αυτό, δε μου αρέσει'. Τουλάχιστον εγώ ως γυμνάστρια στις μουσικοχορευτικές εκδηλώσεις, το μεγαλύτερο πρόβλημα που

αντιμετωπίζω, το θυμάστε όλοι, είναι το να φέρω σε επαφή αγόρια και κορίτσια στο χορό. (Γ)

Συνήθως την αποδέχονται. Δεν είχα παράπονα ότι έδωσα τον «καλό» ρόλο σε άλλο παιδί. Συχνά τα πιο 'μαζεμένα' παιδιά φοβούνται ότι έχουν μεγάλο κείμενο και δε θα τα καταφέρουν, αλλά με λίγη ενθάρρυνση προχωράμε. (Δ2)

Τέλος, το δείγμα ρωτήθηκε αν πιστεύει ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από το γεγονός ότι βρίσκονται στην προεφηβεία. Οι τρεις συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, καθώς η αντίδραση αποτελεί ένα χαρακτηριστικό των παιδιών αυτής της ηλικίας. Ανέφεραν ότι:

Το τμήμα, όπως ξέρετε αποτελείται από δύο τάξεις, την Ε' και την Στ'. Υπάρχει διαφορά στις δύο ηλικίες. Επειδή τα τελευταία τρία χρόνια παίρνω συνεχώς Στ', θα σας έλεγα ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για τη συμπεριφορά ειδικά της Στ' το γεγονός ότι βρίσκονται στην προεφηβεία. Τα παιδιά θέλουν να ηγούνται, είναι αντιδραστικά. Κάνουν την επανάστασή τους. Είναι φυσιολογικό. (Δ1)

Δυστυχώς επηρεάζεται πάρα πολύ από την προεφηβεία, δυστυχώς. Και επηρεάζεται όχι σε όλα τα παιδιά, αλλά κι αυτά που είχαν σκοπό να επηρεαστούν, ακολουθούν τον διπλανό, σου λέει 'κάτι γίνεται εδώ, μήπως εγώ δεν είμαι ο σωστός, μήπως εγώ δεν έχω καταλάβει κάτι; (Γ)

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων τέθηκαν πριν και μετά την υλοποίηση των πειραματικών παρεμβάσεων, έτσι ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξαν διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Οι διαφοροποιήσεις θα βοηθήσουν έτσι ώστε η ερευνήτρια να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα. Ακολούθως τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις ομαδοποιούνται ανά ερώτηση και παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα λεγόμενα των συνεντευζιαζόμενων. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι συνεντεύξεις μετά τις παρεμβάσεις.

Στην πρώτη ερώτηση του οδηγού συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τη συμπεριφορά των μαθητών σε ομαδικές εργασίες. Διαπιστώθηκε ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν τους μαθητές να εργάζονται καλύτερα σε ομάδες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων των συμμετεχόντων είναι τα ακόλουθα:

Οι μαθητές δουλεύουν ευκολότερα στις ομαδικές εργασίες. Δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία στην οργάνωση και στη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες. (Δ1)

Οι μαθητές στα ομαδικά ακόμη ζορίζονταν, στα ομαδικά. Την ήττα δεν την αντέχανε, μεταξύ τους. Μεταξύ τους δηλαδή εξακολουθήσανε να έχουν κάποια προβλήματα. Άλλαξε η συμπεριφορά τους προς εμένα. (Γ)

Παρουσιάστηκε σαφέστατη βελτίωση στη διάθεση των μαθητών για αλληλοϋποστήριξη, αλληλοκατανόηση και συνεργασία. Η διαφορά ήταν σαφέστατη. (Δ2)

Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν τα παιδιά να συνεργάζονται και να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες που άπτονται του τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το λάθος τους ή την ήττα τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους και έμαθαν να αντιμετωπίζουν καλύτερα το λάθος τους. Η γυμνάστρια όμως επισημαίνει ότι συνεχίζουν να δυσκολεύονται, απλά είναι πιο δεκτικοί να ακούσουν τις συμβουλές των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των λεγομένων τους είναι τα ακόλουθα:

Είναι πιο βελτιωμένη η συμπεριφορά τους απέναντι στην αντιμετώπιση του λάθους τους και της ήττας τους. Σας είπα πρόκειται για μια τάξη με εκρηκτικό χαρακτήρα και εντάσεις. Ωστόσο έχω παρατηρήσει βελτίωση στη συμπεριφορά τους το τελευταίο διάστημα. (Δ1)

Πάλι θα σου πω ότι ζορίζονται. Εκείνοι που ζορίζονταν με το λάθος τους εξακολουθούν να ο κάνουν, όμως βελτιώθηκε η σχέση τους μαζί μου, οπότε με αφήνανε λίγο να τους βοηθήσω, να τους κουβεντιάσω πιο πολύ, δε φεύγανε από το μάθημα πλέον. (Γ)

Είδα τα παιδιά να έχουν διάθεση αυτοκριτικής, δημιουργικής αυτοκριτικής όμως. Αυτοκριτικής με σκοπό τη βελτίωση και δε δίσταζαν πολλές φορές να ζητήσουν βοήθεια, πράγμα που πριν δε γινόταν. (Δ2)

Όσον αφορά την αντίδραση των παιδιών στο λάθος ενός συμμαθητή τους, ο δάσκαλος της τάξης αναφέρει ότι παρουσίασαν βελτιωμένη συμπεριφορά, καθώς σταμάτησαν να κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους. Ωστόσο η γυμνάστρια επισημαίνει ότι αυτό γίνεται μόνο όταν είναι η ίδια παρούσα, καθώς έχουν γίνει πιο δεκτικοί προς το δικό της πρόσωπο, παρά προς τους συμμαθητές τους. Παρόλα αυτά, το πρόσωπο της εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι το απαγορευτικό όριο που δεν μπορούν να περάσουν. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ακριβώς για ποιο λόγο τροποποιούν τη συμπεριφορά τους. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι απόψεις αυτές είναι έκδηλες:

Θα τολμούσα να πω ότι έχει σταματήσει η κοροϊδία. Δεν ξέρω.....τα παιδιά έχουν αλλάξει γενικώς. Βλέπω βελτιωμένη συμπεριφορά. (Δ1)

Πάλι όλα γίνονται για μένα, δηλαδή όταν εγώ θα λείπω μπορεί να ζοριστούνε και να υπάρξει επίθεση. Όταν όμως εγώ είμαι εκεί τα πράγματα είχαν βελτιωθεί, γιατί πλέον στο δικό μου το πρόσωπο ήταν πιο δεκτικοί, μπορούσε να υπάρξει καλύτερη συνεργασία μεταξύ μας και να με αφήσουν να μεσολαβήσω., να πω «περίμενε, κράτα λίγο τον θυμό σου». Αυξήθηκε ο σεβασμός τους σε μένα πολύ. (Γ)

Με πολύ μεγάλη κατανόηση και κάποιες φορές που το πράγμα ξέφευγε στο πείραγμα ή στο γέλιο αμέσως η τάξη φρόντιζε να αποκαταστήσει τα πράγματα, αλλά με καλό τρόπο, όχι επιθετικά. (Δ2)

Επίσης, η συμπεριφορά των μαθητών έχει αλλάξει και ως προς τους ντροπαλούς και διστακτικούς συμμαθητές τους. Τα παιδιά σταμάτησαν να κοροϊδεύουν το ένα το άλλο. Ο διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ακόμα και στο δικό του μάθημα, αυτό των θρησκευτικών υπήρξαν φορές που οι μαθητές παρότρυναν αυτούς που δεν μιλούσαν να συμμετέχουν στο μάθημα.

Στην επόμενη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές ή/και αντιληπτικές δυσκολίες. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η συμπεριφορά τους βελτιώθηκε εμφανώς, καθώς σταμάτησαν να κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους. Επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι:

Τα παιδιά ούτε σχολιάζουν ούτε στέκονται κοροϊδευτικά απέναντι σε τέτοιου είδους συμμαθητές τους. (Δ1)

Πάλι ήταν καλύτερα τα πράγματα. Όταν δεν τους ενοχλεί ο άλλος δεν τον ενοχλούν, βέβαια σου λέω αν γίνει κάτι που πάει να επηρεάσει το παιχνίδι εκεί θα πάνε λίγο να τσιτωθούνε, αλλά πλέον επειδή θα με κοιτάζουν έχει βελτιωθεί η κατάσταση λόγω της παρουσίας μου. (Γ)

Η κατανόηση βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, δηλαδή σταμάτησαν τα πειράγματα και η απόρριψη. (Δ2)

Το γενικό σχόλιο που αξίζει να τονιστεί είναι ότι οι μαθητές μέσω των τεχνικών του θεάτρου βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους. Αυτό σημαίνει ότι οι τεχνικές της δραματοποίησης δύνανται να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να βελτιώσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση, τον έλεγχο της παρόρμησης, την αυτογνωσία και τα κίνητρα συμπεριφοράς.

Την ίδια αλλαγή παρατηρεί το δείγμα και στη συμπεριφορά που έχουν οι μαθητές ως προς το πρόσωπο του δασκάλου και συγκεκριμένα στην επίπληξη από αυτόν. Αναφέρουν ότι, ίσως και σε αυτό τον τομέα να παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη διαφορά.

Δεν πιστεύω ότι οι μαθητές που πριν από λίγο καιρό με αμφισβητούσαν και γκρίνιαζαν συνέχεια, τώρα με ακούνε και πάνω από όλα συζητάμε με ήρεμο τρόπο τις αντιρρήσεις τους. (Δ1)

Έχει όπως σας είπα αλλάζει εντελώς η συμπεριφορά τους απέναντι σε επίπληξή μου, δηλαδή θα το σκεφτούν δεύτερη φορά πριν μιλήσουν, θα πάνε να μιλήσουν, θα πάνε να αντιδράσουν, θα πάνε να φωνάξουν, αλλά θα το μαζέψουν. (Γ.)

Εκεί είχαμε πολύ μεγάλη διαφορά, ίσως τη μεγαλύτερη. Δηλαδή καταφέραμε από το «δεν το έκανα εγώ, δε φταίω εγώ, φταίει κάποιος άλλος» στο «πάμε να το κουβεντιάσουμε και θα βρούμε λύση». Εκεί είδα την πιο μεγάλη ανατροπή. (Δ2)

Ακολουθως, το δείγμα ρωτήθηκε από την ερευνήτρια αν διαπιστώθηκαν διαφορές και όσον αφορά το γεγονός η επίπληξη να προέρχεται από τον συμμαθητή και όχι από τον δάσκαλο. Την ίδια αλλαγή παρατηρεί το δείγμα και στη συμπεριφορά που δείχνουν οι μαθητές ως προς τους συμμαθητές και πιο συγκεκριμένα την επίπληξη από αυτούς. Αναφέρουν ότι ίσως και σε αυτόν τον τομέα να παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη διαφορά. Ωστόσο η γυμνάστρια διαφοροποιείται από την άποψη των άλλων δύο εκπαιδευτικών αναφέροντας ότι σε αυτόν τον τομέα δυσκολεύονται αρκετά και ότι ο συμμαθητής δεν θα πρέπει να τους επιπλήττει. Αυτή η δυσκολία που εμφανίζεται σε αυτή τη συνθήκη οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει μια «άτυπη» ιεραρχία μέσα στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, κάποιος είναι ο «αρχηγός», κάποιος ο «υπαρχηγός» κλπ.

Τα παιδιά ακούνε την επίπληξη του συμμαθητή τους. Ζητάνε βέβαια εξηγήσεις, αλλά με ήρεμο τρόπο. Έχω δει διαφορά στη συμπεριφορά τους. Δεν ισχύει εκείνο το 'δε δέχομαι μύγα στο σπαθί μου. (Δ1)

Εντάξει, καλό είναι ο συμμαθητής τους να μην το κάνει. Εκεί ζορίζονται ακόμη αρκετά, δηλαδή δε νομίζω ότι θα αντέξει ο Φ. να

πας να σηκώσεις κεφάλι. Δυστυχώς υπάρχει μια ιεραρχία στην τάξη και προσπαθούν όλοι και τη δέχονται. (Γ)

Ναι υπήρχε κι εκεί μεγάλη διαφορά. Τα παιδιά δηλαδή μπήκαν στη λογική του κάτω 'διάλογο'. (Δ2)

Δεν υπήρχαν διαφοροποιήσεις στην απάντηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση των μαθητών απέναντι σε οργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων. Κυμάνθηκαν σε παρόμοιες απαντήσεις με αυτές που έδωσαν πριν την διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικά η γυμνάστρια αναφέρει ότι δεν ήταν ένα σχολείο «αδούλευτο» είχαν γίνει πράγματα και πριν την έρευνα.

Εντούτοις, αυτή η άποψη της έρχεται σε αντίθεση με ό,τι έχει αναφέρεινωρίτερα, σχετικά με το αρνητικό κλίμα που κυριαρχούσε. Στην ερώτηση για το αν τα παιδιά αποδέχονται την προτεινόμενη από τους εκπαιδευτικούς κατανομή ρόλων, απάντησαν και εδώ θετικά, όπως και στην αντίστοιχη ερώτηση πριν τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων. Την ίδια απάντηση έδωσαν και στη δέκατη ερώτηση. Χαρακτηριστικό απόσπασμα που πρέπει να αναφερθεί είναι η άποψη του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος αναφέρει:

Νομίζω ότι οι παρεμβάσεις έβαλαν σε ένα δρόμο τα παιδιά, σε κάποιο βαθμό πάντα, τα έκαναν να καθοδηγήσουν τα συναισθήματά τους, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους να τα βάλουν σε μια σειρά, γιατί ξέρουμε τι συμβαίνει στην προεφηβεία και στην εφηβεία με τον έλεγχο των συναισθημάτων. Η μόνη μου απορία είναι πόσο θα κρατήσει αυτό, δηλαδή τελειώσαμε την παρέμβαση, και μετά τι; Δεν είναι μόνιμο το αποτέλεσμα. Θεωρώ ότι τέτοιες παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται σε σταθερή βάση, αλλιώς είμαστε μηχανές που μεταδίδουμε.....ούτε καν γνώσεις. (Δ2)

Γενικά, όπως διαπιστώθηκε από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων οι συμπεριφορές που παρουσίαζαν οι μαθητές πριν και μετά τις παρεμβάσεις διαφοροποιήθηκαν. Γενικά πριν τις παρεμβάσεις οι μαθητές εξέφραζαν έντονες αρνητικές συμπεριφορές προς τον δάσκαλο, αλλά και τους συμμαθητές τους. Ήταν επικριτικοί και δυσκολεύονταν να δεχτούν το λάθος τους. Διαπιστώθηκε ότι οι

παρεμβάσεις βοήθησαν τους μαθητές να εργάζονται καλύτερα σε ομάδες, τους βοήθησαν να συνεργάζονται και να αναπτύξουν δεξιότητες που άπτονται του τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα δεδομένα που εξήχθησαν από τις συνεντεύξεις συνάδουν με όσα ανέφερε ο κριτικός φίλος και η ερευνήτρια στην καταγραφή του ημερολογίου.

Κριτικός Φίλος

Στη συγκεκριμένη ενότητα της εργασίας μας παρουσιάζονται τα δεδομένα που εξήχθησαν από τις καταγραφές του κριτικού φίλου και τα βασικά ευρήματα παρουσιάζονται ανά παρέμβαση. Ωστόσο πρέπει να δοθούν ορισμένα στοιχεία σχετικά με την ιδιότητα του κριτικού φίλου και πιο συγκεκριμένα, είναι γυναίκα συνάδελφος και στο σχολείο εργάζεται ως Θεατρολόγος, με πολλά χρόνια εμπειρίας στον τομέα της διδασκαλίας.

Στην πρώτη παρέμβαση ο κριτικός φίλος αναφέρει ότι η ομάδα τη δέχτηκε με χαρά, αφού πρώτα η ερευνήτρια εξήγησε τον ρόλο της. Γενικά ο κριτικός φίλος δεν κάθεται μαζί με την ομάδα, όπως συνέβη και στη συγκεκριμένη περίπτωση, αλλά είναι αποστασιοποιημένος, έτσι ώστε να μην ενοχλεί, αλλά και να έχει μια γενική εικόνα. Ο κριτικός φίλος επισημαίνει χαρακτηριστικά:

Οι μαθητές είναι γενικώς διαθέσιμοι. Εκφράζει αμφιβολία ένας μαθητής, ο οποίος όμως στον Αναστοχασμό δήλωσε ενθουσιασμένος. Με εντυπωσιάζει το γεγονός ότι στην άσκηση με τους ηχοπαραγωγούς οι μαθητές είναι εντυπωσιακά πειθαρχημένοι στις οδηγίες. Διστακτικοί μαθητές συμμετέχουν με προθυμία, στην αρχή ίσως λίγο μαζεμένοι, αλλά στη συνέχεια με απόλυτη εμπιστοσύνη στο ταίρι τους. Στην άσκηση με την Γκαλερί παρατηρώ τη μοναχική συμπεριφορά μιας μαθήτριας, η οποία δείχνει να μην έχει αποκτήσει συμπεριφορά μέλους ομάδας. Παράλληλα μου κάνει εντύπωση που για να ζωγραφίσουν τη λέξη 'νιώθω', ζαπλώνουν στο πάτωμα και κάποιοι μπαίνουν και κάτω από τα πόδια των θρανίων.

Συνεχίζοντας όσον αφορά τα συναισθήματα της ομάδας επισημαίνει ότι σε όλες τις ασκήσεις οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά και καλή διάθεση. Επικρατούσε απόλυτη ησυχία και τα παιδιά περίμεναν με προσμονή την επόμενη άσκηση. Αναφορικά με την ερευνήτρια, επισημαίνει ότι στην αρχή ήταν αγχωμένη παρότι τα μέλη της ομάδας είχαν υπάρξει μαθητές της. Οι οδηγίες της ήταν σαφείς κι εκείνη ευέλικτη σε περίπτωση δυσνόησης, όπου τροποποιούσε την οδηγία. Γενικά, ο κριτικός φίλος στη συγκεκριμένη έρευνα έκανε θετικά σχόλια για τη διεξαγωγή της και ότι η κάθε παρέμβαση εκπλήρωνε τους στόχους για τους οποίους είχε δομηθεί.

Στη δεύτερη παρέμβαση ο κριτικός φίλος αναφέρει ότι:

Στα παιχνίδια ενεργοποίησης αρχικά υπήρχε ένταση, αλλά σύντομα όλοι συγκεντρώνονται. Μου κάνει εντύπωση η άσκηση ενδυνάμωσης μινικού συστήματος που μοιάζει λες και κάποιος είχε συνθέσει μια χορογραφία. Είναι άξιο θαυμασμού επίσης ο τρόπος που οι μαθητές 'πλέκουν' τα όνειρά τους για να συνθέσουν πρωτότυπες ιστορίες. (...) Εντύπωση προκάλεσε και σε μένα και στην εμψυχώτρια πώς λειτούργησε το θέατρο, ώστε μια επιθυμία που θα χαρακτηριζόταν ως αρνητική, μπόρεσε να μετατραπεί σε θετική. Αναφέρομαι στην περίπτωση ενός παιδιού που ονειρευόταν να γίνει πλούσιος και τελικά στη σύνθεση της ιστορίας τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν το όνειρο αυτό για να δωρίσει εκείνος τα πλούτη του στους φτωχούς. (...) Γενικά η 2η παρέμβαση πήγε πολύ καλά! Ο στόχος σχετικά με τη γνωριμία του εαυτού μας και την ανακάλυψη δυνατοτήτων και αδυναμιών του ατόμου επετεύχθη. Πολύ επηρεάζονταν τα παιδιά από τις μουσικές επιλογές της ερευνήτριας. Να σημειώσω ότι βρήκα πολύ πρωτότυπο να συνδεθεί το θέμα της αφήγησης του «Ονειροταχυδρόμου» με τη δράση 'ζωγραφίζουμε τα όνειρά μας και συνθέτουμε ιστορίες'.

Παράλληλα παρεμφερή σχόλια γίνονται και στην τρίτη παρέμβαση. Χαρακτηριστικό απόσπασμα είναι τα εξής:

“Έχω την αίσθηση ότι θα είναι πολύ ωραίο εργαστήριο! Οι μαθητές ανταποκρίνονται με πολλή προθυμία και κέφι. (...) Τα παιδιά χάρηκαν το εργαστήριο. Προβληματίστηκαν στα πράγματα που έπρεπε να απομονώσουν από τη ζωή τους. Ένιωσαν συγκίνηση κατά τον αναστοχασμό. (...) Σχόλια για την εμπυχώτρια: Η ερευνήτρια στην αφήγηση έκανε παύσεις και χρωματισμούς στη φωνή της που βοηθούσαν τα παιδιά να παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Η παρέμβαση της εμπυχώτριας ανταποκρίθηκε στους στόχους της για Αυτοεπίγνωση.”

Επίσης ο κριτικός φίλος αναφέρει ότι ο ρόλος της ερευνήτριας στις δραστηριότητες ήταν βοηθητικός και όχι παρεμβατικός. Ενθάρρυνε τα παιδιά και τα συμβούλευε στις δυσκολίες τους. Ακόμα χαρακτήρισε ως ενδιαφέρουσες τις επιλογές της ερευνήτριας στις προσεγγίσεις των θεμάτων. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από την πέμπτη παρέμβαση:

“Στη δυναμική εικόνα ‘πώς είναι το σχολείο σήμερα’ η θέση που πήραν οι μαθητές, δείχνει δυσαρέσκεια για να μην πω αποστροφή για το σχολείο, κάτι που με προβληματίζει για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. (...) Επιπλέον η τεχνική ‘ρόλος στον τοίχο’ κάνει θεωρώ τα παιδιά να βρεθούν στη θέση των ηρώων που έχουν αναλάβει κι έτσι να κάνουν δική τους την ιστορία της αφήγησης. Τέλος με εντυπωσιάζει που όλα τα παιδιά είναι με το μέρος της ηρωίδας –Αϊσέ και στην ανακριτική καρέκλα θέτουν καίριας σημασίας ερωτήσεις στον εξεταζόμενο ήρωα που συμπεριφέρθηκε κοροϊδευτικά σε αυτήν. (...) Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά χάρηκαν με το πρόγραμμα της παρέμβασης. Ήρθαν όμως στην άσχημη θέση της Αϊσέ, ένιωσαν αγωνία και δήλωναν τον θυμό τους. (...) Σχόλια για την εμπυχώτρια: Βρήκα πολύ ενδιαφέρουσες τις επιλογές της ερευνήτριας των συγκεκριμένων τεχνικών Δραματικής τέχνης για την προσέγγιση του θέματος των προσφύγων.” (...)

Επίσης μέσα από την παρέμβαση φαίνεται ότι ο κριτικός φίλος προβληματίζεται με το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, καθώς και με

τη δυσαρέσκεια των μαθητών για το σχολείο του σήμερα. Επιπλέον εκφράζει ένα αίσθημα εντυπωσιασμού όταν τα παιδιά παίρνουν το μέρος της ηρωίδας, της Αϊσέ και όταν θέτουν καίριες ερωτήσεις στον ήρωα που συμπεριφέρθηκε κοροϊδευτικά προς αυτήν. Τέλος για ακόμα μία φορά τάσσεται υπέρ των επιλογών της ερευνήτριας, αναφέροντας ότι η χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών δραματικής τέχνης βοήθησε τα παιδιά να προσεγγίσουν ικανοποιητικά το θέμα των προσφύγων.

Επιπροσθέτως στην όγδοη παρέμβαση παρατηρήθηκε ότι ο κριτικός φίλος εξέφρασε και δικά του συναισθήματα, όπως υπογραμμίζει χαρακτηριστικά:

“Με συγκίνησαν ταυτόχρονα οι σκέψεις και φωνές των παιδιών απέναντι στο παιδί του Ολοκαυτώματος στον διάδρομο συνείδησης. (...) Σχόλια για την εμψυχώτρια: Θεωρώ ότι το πρόγραμμα αν μη τι άλλο καλλιέργησε ιστορική ενσυναίσθηση στα παιδιά, τα οποία είχαν άμεση συναισθηματική εμπλοκή. Ήταν πολύ ωραίο εργαστήριο!”

Στην ένατη παρέμβαση διαπιστώνεται ένα αρνητικό σχόλιο του κριτικού φίλου προς την επιλογή της δραστηριότητα καθώς αναφέρεται ότι:

“Θεωρώ ότι η επιλογή της ιστορίας ήταν λίγο παιδική για τη συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών. Βέβαια οι τεχνικές Δραματικής τέχνης που χρησιμοποίησε η εμψυχώτρια ήταν πολύ σωστές.”

Γενικά διαφαίνεται ότι τα σχόλια του κριτικού φίλου παραμένουν σε επιφανειακό επίπεδο, καθώς δεν αναφέρονται τα συναισθήματα τα δικά του, οι απόψεις, οι αντιλήψεις του σε βάθος, σχετικά με τις παρεμβάσεις παρά μόνο γίνονται κάποια θετικά σχόλια για το αν ανταποκρίνονται στους στόχους καθώς και ένα αρνητικό. Εντούτοις λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν παρατηρείται ότι οι στόχοι που έθεσε η ερευνήτρια, καθώς και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων ανταποκρίθηκαν στα δεδομένα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, η ερευνήτρια μέσα από τα λεγόμενα του κριτικού φίλου κατάφερε να επιτύχει τους στόχους που στην αρχή της έρευνας έθεσε. Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, που οι συμμετέχοντες είχαν στην έρευνα, αυξήθηκε με το πέρας των παρεμβάσεων, χωρίς να παρατηρούνται μέσα από τα λεγόμενα του κριτικού φίλου διαφορές ως προς το δείγμα.

Ημερολόγιο Ερευνητή

Οι δώδεκα παρεμβάσεις έγιναν μόνο στην Πειραματική Ομάδα και όχι στην Ομάδα Ελέγχου. Σε κάθε μία υπήρχε αφήγηση ιστορίας, όλης ή μέρους της, και μετά έγιναν δραματοποιήσεις με τεχνικές της Δραματικής τέχνης στην Εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων χρησιμοποιήθηκαν: Παγωμένη εικόνα, Μεταμορφώσεις, Ανίχνευση σκέψης, ρόλος στον τοίχο, θεατρικός μονόλογος, κάρτες ρόλων, ανακριτική καρτέλα, παντομίμα, καταγισμός ιδεών, γλύπτης γλυπτό, debate, διάδρομος συνείδησης, αλλαγή τέλους της ιστορίας κλπ. Επίσης σε κάθε παρέμβαση η ερευνήτρια προσπαθούσε να πετύχει με την ομάδα έναν στόχο του Goleman. Έτσι οι τεχνικές είχαν τέτοια «κατεύθυνση» για επίτευξη του καθορισμένου κάθε φορά στόχου της. Συγκεκριμένα προσπάθησε να πετύχει τα εξής: Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση, Έλεγχος παρόρμησης, Αυτογνωσία, Κίνητρα συμπεριφοράς.

Στη συγκεκριμένη ενότητα της εργασίας παρουσιάζονται τα δεδομένα που εξήχθησαν από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας, καθώς και τα βασικά ευρήματα από τις παρεμβάσεις με την παράθεση των ανάλογων αποσπασμάτων. Στο ημερολόγιο η ερευνήτρια καταγράφει τη διαδικασία που ακολουθήθηκε σε κάθε παρέμβαση, τις συμπεριφορές των μαθητών, συναισθήματα δικά τους ή δικά της, τα αποτελέσματα της παρέμβασης και οποιοδήποτε σημαντικό στοιχείο αναδύθηκε και θεώρησε ότι πρέπει να αναφερθεί.

Ήδη από την πρώτη παρέμβαση η συμμετοχή των παιδιών ήταν αυξημένη, γεγονός που επιβεβαιώθηκε και από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας και από τις καταγραφές. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από το ημερολόγιο της πρώτης παρέμβασης είναι το ακόλουθο:

Οι μαθητές με μεγάλη περιέργεια συνέλεξαν τα σχόλια για τη δική τους ζωγραφιά, σημείωσαν τα σχετικά συναισθήματα που τα σχόλια τους γεννούσαν και έγραψαν με όλα αυτά μια δική τους ευχή ή ένα δικό τους όνειρο. Παρατίθενται μερικές ευχές που προέκυψαν από τα σχόλια των εκτιμητών: «Θέλω να έχω αθωότητα, ευτυχία και αγνότητα», «Εύχομαι ο κόσμος να μην έχει θλίψη και να έχει χαρά, ομαδικότητα και γαλήνη». Στη συνέχεια οι ομάδες μοιράστηκαν τις ευχές τους. Μου έκανε εντύπωση πως κανείς δε δίστασε να μοιραστεί

την ιστορία του. (...) Στο τέλος τα παιδιά παρουσίασαν ένα πολύ όμορφο γλυπτό, ενώ οι λέξεις που ακούγονταν στην ανίχνευση σκέψης ήταν: αγάπη, χαρά, ομαδικότητα, συντροφικότητα και έρωτας(=ασημην ξεχνάμε την προ-εφηβεία). (...)

(...) Στον Αναστοχασμό οι σκέψεις των μαθητών που ακούστηκαν έδωσαν θάρρος στην ερευνήτρια να συνεχίσει την επόμενη παρέμβασή της. Παραθέτω ενδεικτικά κάποιες: «Βρέθηκα πιο κοντά με τους φίλους μου», «Ένιωσα εμπιστοσύνη», «Εξέφρασα τα συναισθήματά μου χωρίς ντροπή», «Ένιωσα ομαδικότητα, φιλία». Να σημειώσω ότι ο Γ.Γ. που στην αρχή ήταν δύσπιστος ως προς το περιεχόμενο της διαδικασίας, δήλωσε ότι πέρασε υπέροχα.

Παρατηρούμε μέσα από το απόσπασμα και τον αναστοχασμό των μαθητών, ότι αναπτύχθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη τους, η συνεργασία με τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας αλλά και η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη δεύτερη παρέμβαση στόχος της ερευνήτριας είναι να εκφράσουν τα παιδιά τα όνειρα που έχουν. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τη φράση «Εγώ ονειρεύομαι να...». Τα παιδιά ανέφεραν διάφορες απόψεις. Εντύπωση προκάλεσε η άποψη ενός παιδιού, όπως φαίνεται από το ακόλουθο απόσπασμα του ερωτηματολογίου.

(...) Στο σημείο αυτό θέλω να τονίσω ότι ένα παιδάκι έγραψε «Ονειρεύομαι να γίνω πλούσιος», και μόλις μοιράστηκε την επιθυμία του με όλους, η ερευνήτρια και η κριτικός φίλη αλληλοκοιτάχτηκαν, χωρίς βέβαια να γίνουν αντιληπτές από τους συμμετέχοντες, για να επισφραγίσουν το αρνητικό της επιθυμίας του παιδιού. Τις περίμενε όμως στη συνέχεια μια έκπληξη, που θα αναφέρω σε επόμενο σημείο. (...)

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η άποψη του παιδιού παίρνει ένα αρνητικό πρόσημο από την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο, που μάλλον θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι οφείλεται στις δικές τους αντιλήψεις και απόψεις, παρά στην «πραγματικότητα». Δεν μπορούμε να ξέρουμε τι εννοούσε ακριβώς το παιδί, καθώς η

συζήτηση δε συνεχίστηκε. Ωστόσο στο απόσπασμα που ακολουθεί φαίνεται ότι η συγκεκριμένη ιδέα οικειοποιήθηκε τελικά από όλη την ομάδα. Τα σχόλια της ερευνήτριας που αξίζει να τονιστούν από τη δεύτερη παρέμβαση είναι τα ακόλουθα:

(...) Στη Δραματοποίηση τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και χάρηκαν με τη χρήση υφασμάτων. Έφτασε λοιπόν η στιγμή να σας περιγράψω την έκπληξη που ένιωσαν η ερευνήτρια και η κριτικός φίλη σχετικά με την «αρνητική» επιθυμία του παιδιού να γίνει πλούσιος. Συγκεκριμένα η ομάδα αυτή συνέθεσε μια ιστορία στην οποία ο ήρωας ταξίδεψε στην Αμερική, γνώρισε πολύ κόσμο και πολλά μέρη, έγινε πολύ πλούσιος, αλλά τελικά ακολούθησε το πραγματικό του όνειρο, να γίνει παπάς και να χαρίσει τα πλούτη τους στους άπορους. (...)

Μέσα από το απόσπασμα τελικά παρατηρούμε ότι ο πλούσιος ήρωας έγινε ιερέας και μοίρασε τα χρήματα στους άπορους. Ωστόσο αξίζει να τονιστεί ότι τελικά η αρνητική χροιά που προσέδωσαν η ερευνήτρια και ο κριτικός φίλος, βασιζόταν στις δικές τους αντιλήψεις και όχι στο τι πίστευε το παιδί. Επίσης μέσα από το απόσπασμα διαπιστώνονται τα αισθήματα τόσο της ερευνήτριας όσο και του κριτικού φίλου, που αναφέρεται ότι ένιωσαν έκπληκτες από την τροπή που πήρε η ιστορία. Ακολούθως, όπως και σε κάθε παρέμβαση η τελευταία δραστηριότητα αφορά τον αναστοχασμό, που στη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά συζήτησαν σχετικά με τα συναισθήματα που τους γέννησε η παρέμβαση. Ενώ όλα τα παιδιά συμμετείχαν, στην περίπτωση ενός παιδιού αυτό δεν έγινε.

(...) Τέλος στον Αναστοχασμό που ακολούθησε έγινε συζήτηση σχετικά με αυτό που έζησαν και τα συναισθήματα που αυτή η παρέμβαση τους γέννησε. Να σημειωθεί ότι η μαθήτρια Χ.Δ, ένα διστακτικό παιδί, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν ήξερε πώς ένιωσε, είπε: «Χμ! Δεν ξέρω....εεεε» και μετά σιωπούσε. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα και με ρωτούσαν επίμονα να τους πω τη συγκεκριμένη ημερομηνία για την επόμενη συνάντησή μας. (...)

Όπως παρατηρείται από το απόσπασμα η μαθήτρια η οποία χαρακτηρίζεται από την ερευνήτρια ως διστακτικό παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση, γενικά δε συμμετέχει

στις δραστηριότητες, σε αντίθεση με άλλα παιδιά τα οποία εκφράζουν περισσότερο ενθουσιασμό. Ωστόσο το συγκεκριμένο παιδί δεν αναφέρεται γενικά ποια είναι η αντίδρασή του σε άλλες παρεμβάσεις ή στην πλειοψηφία αυτών. Επίσης δε γίνεται σχετική αναφορά από τον κριτικό φίλο.

Η τρίτη παρέμβαση ακολουθεί την ίδια πορεία όπως και οι προηγούμενες. Όπως αναφέρεται από την ερευνήτρια τα παιδιά συμμετείχαν πρόθυμα. Ακολούθως παρουσιάζονται τα παρακάτω αποσπάσματα που είναι ενδεικτικά από τη δραστηριότητα:

(...) Τα παιδιά άκουγαν με απόλυτη προσήλωση και ακολουθούσαν τις οδηγίες της ερευνήτριας για κάθε δραστηριότητα. Τη στιγμή που ο καθένας στεκόταν απέναντι στον εαυτό του, έδειχναν να του μιλούν, να συνομιλούν μαζί του, αλλά σχεδόν όλοι είχαν συστολή, πέρασαν φευγαλέα. Ταυτόχρονα στην οδηγία της άσκησης που έπρεπε να κατεβάσουν, να πάρουν αγκαλιά τον εαυτό τους, με τη συνοδεία των στίχων του Μ. Φραγκούλη «Τον εαυτό του παιδί», οι μαθητές επέδειξαν πραγματικά μυσταγωγικές κινήσεις, ενώ όταν έπρεπε να χορέψουν με τους εαυτούς τους και μετά να τους ανταλλάξουν με τους συμμαθητές τους, το εκτέλεσαν πιο ανάλαφρα και με χαρούμενη διάθεση. (...)

(...) Η εικόνα εξάλλου που οι μαθητές είχαν τοποθετήσει στο πάτωμα τους...εαυτούς τους και είχαν σχηματίσει έναν Ήλιο, ήταν πολύ συγκινητική, ενώ η δυναμική εικόνα που με το σώμα τους προσπάθησαν να απεικονίσουν αυτό που ο εαυτός τους θέλουν να ζήσει σε δέκα χρόνια ήταν πολύ έντονο, όπως « ένα σώμα έδειχνε να πετάει», «ένα άλλο να θυμιατίζει» «κι ένα άλλο να σφιχταγκαλιάζεται». (...)

(...) Στον Αναστοχασμό οι μαθητές συγκίνησαν την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο, καθώς κατέθεταν σκέψεις όπως: «Σήμερα μάθαμε να αγαπάμε τον εαυτό μας και τον άλλον», «Ένιωσα περισσότερο κοντά μου εμένα και τους συμμαθητές μου», «Έκανα

περισσότερα όνειρα», «Ήρθα πιο κοντά με μένα και με τους φίλους μου.» (...)

Εντύπωση προκαλεί ότι η ερευνήτρια εκφράζει συναισθήματα, καθώς αναφέρει ότι συγκινήθηκε πολύ μέσα από τη δυναμική εικόνα που σχημάτισαν τα παιδιά, ενώ αναφέρει ότι συγκινήθηκε εξίσου με τον κριτικό φίλο από τις σκέψεις που κατέθεσαν τα παιδιά. Ακόμα, όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα που παραθέτει από τη συνομιλία μαζί τους, τα παιδιά μπόρεσαν να αγαπήσουν τον εαυτό τους και τον άλλον, ένωσαν περισσότερο κοντά στους συμμαθητές τους και έκαναν περισσότερα όνειρα. Αυτό δείχνει ότι οι στόχοι της δραστηριότητας που είχε θέσει η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού επιτεύχθηκαν.

Συναισθήματα εκφράζει η ερευνήτρια και στο ημερολόγιό της που καταγράφει στην τέταρτη παρέμβαση, αναφέροντας ότι το εργαστήριο με τα «ευγνώμονα αγάλματα» που επέλεξε να πραγματοποιήσει ήταν κάτι το οποίο είχε κάνει και εκείνη ως φοιτήτρια. Το γεγονός αυτό συνέβαλε τόσο στην επιλογή της, όσο και στο να συγκινηθεί όταν έβλεπε τα παιδιά να κάνουν κάτι παρόμοιο. Επίσης αναφέρει ότι τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργητικά χωρίς να επισημαίνει αν υπάρχει κάποιο παιδί που δε συμμετείχε. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από την τέταρτη παρέμβαση είναι τα ακόλουθα:

(...) Το εργαστήριο με τα «ευγνώμονα αγάλματα» ήταν υπέροχο και πολύ συγκινητικό για την ερευνήτρια, αφού ήταν η ίδια στη θέση εμπυχωτριάς, σε ένα εργαστήριο που κι εκείνη, ως φοιτήτρια, είχε αισθανθεί πολύ έντονα! (...)

(...) Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν με την εικόνα σύμβολο- τα αγάλματα που προστάτευαν τα αγέννητα μωρά. Η μουσική SHAMIPIA, ιαπωνική μουσική για σαμισέν, τα ταξίδεψε στην Ιαπωνία και δημιούργησε ανάλογο κλίμα, αν και στην αρχή προκάλεσε λίγα γέλια. Ο μύθος του γερο-καπελά άρεσε στους μαθητές, ενώ στο εργαστήριο του γλύπτη οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο φτωχικό σπιτάκι των γερόντων, το γεμάτο αναμνήσεις. Στην αρχή έκαναν αστεία, αλλά μετά «μπήκαν» στο ρόλο τους. Παρίσταναν το ανθοδοχείο, τη λάμπα κλπ Στην ανίχνευση σκέψης οι μαθητές έδιναν ατάκες ζεστασιάς,

αγάπης, αλλά και φτώχειας και μόχθου. Ενδεικτικά παραθέτω: «Κάθε μέρα ο γέρος μού βάζει λουλούδια», «Καπέλα, πολλά καπέλα», «Λιγοστό φαΐ, πολλή αγάπη», «είμαι το λιγοστό φως που φωτίζω το γέρο να πλέκει τα καπέλα του». (...)

(...) Στις Μεταμορφώσεις του δάσους τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις οδηγίες της εμψυχώτριας. Με τα κλαδιά τους δυσχέραιναν το πέρασμα του γέρου, ενώ με τις κραυγές άγριων ζώων και δυνατού αέρα δημιουργούσαν ανάλογο κλίμα. Στο σημείο αυτό χρειάστηκε να τους επαναφέρω στην τάξη γιατί έπαιζαν με τις κραυγές των ζώων. (...)

(...) Στο Θεατρικό μονόλογο τα παιδιά στην αρχή δυσκολεύτηκαν, όχι στη σκηνοθεσία κινήσεων και στάσεων, αλλά στην εύρεση σκέψεων- πιθανών λύσεων του γέρου στο πρόβλημα που αντιμετώπιζε. Τελικά όμως «μπήκαν» περισσότερο στη θέση του γέρου και τελικά...ελευθερώθηκαν οι σκέψεις και οι ανησυχίες του. (...)

(...) Στον Αναστοχασμό τα παιδιά μοιράστηκαν σκέψεις που μαρτυρούσαν ότι χάρηκαν το εργαστήριο. Ενδεικτικά αναφέρω: «Ένιωσα πολύ έντονα», «Νομίζω ότι αυτές οι ώρες είναι οι πιο αγαπημένες μου». Αποχαιρετιστήκαμε και ενημέρωσα τα παιδιά ότι οι επόμενες παρεμβάσεις μας, τον Φεβρουάριο, θα γίνονταν δυο φορές την εβδομάδα. (...)

Στην πέμπτη παρέμβαση ο κριτικός φίλος προβληματίζεται σχετικά με το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, καθώς και με τη δυσαρέσκεια των μαθητών για το σχολείο σήμερα. Επιπλέον εκφράζει αίσθημα εντυπωσιασμού όταν τα παιδιά παίρνουν το μέρος της ηρωίδας, της Αϊσέ και όταν θέτουν καίριες ερωτήσεις στον ήρωα που συμπεριφέρθηκε κοροϊδευτικά προς αυτήν.

Στην καταγραφή της ερευνήτριας στην πέμπτη παρέμβαση δε φαίνεται να εκφράζονται ανάλογα συναισθήματα. Η ερευνήτρια αναφέρει τη θετική έκβαση της παρέμβασης, αλλά δεν επισημαίνει ή δε θέτει κάποιους προβληματισμούς για τη δυσαρέσκεια, την πίεση και την αποστροφή που εκφράζουν τα παιδιά προς το σχολείο.

Αναφέρει ότι τα παιδιά παρόλο που μπερδεύουν τις έννοιες ανάμεσα στον μετανάστη και στον πρόσφυγα, εντούτοις ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά στη δραστηριότητα για το πώς αισθάνεται η Αϊσέ. Επίσης η ερευνήτρια επισημαίνει ότι η συνεργασία σε ομάδες απέδωσε συγκριτικά με το αν τα παιδιά δούλευαν ατομικά.

Επιπλέον όσον αφορά τα συναισθήματα που κατέγραψαν τα παιδιά στα περιγράμματα της Αϊσέ, του Αλοντίν και των άλλων προσώπων, φάνηκε ότι ανταποκρίθηκαν πραγματικά και δούλευαν σε ομάδες. Είχαν ωραίες ιδέες αλλά εξέφρασαν και τη δυσαρέσκειά τους όταν κάποιος κορόιδευε τον άλλον για την προσωπικότητά του, τη θρησκεία του ή τον πολιτισμό του. Αυτό φαίνεται και από τον αναστοχασμό όπου στο κουτί των ευχών τα παιδιά έδωσαν κάποιες ευχές στην Αϊσέ αναφέροντας ότι δεν πρέπει να στεναχωριέται, γιατί κάποια στιγμή οι συμμαθητές της θα καταλάβουν το λάθος τους. Επίσης έδωσαν και κάποιες ευχές στον εαυτό τους. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από την πέμπτη παρέμβαση είναι τα ακόλουθα:

(...) Στη δυναμική εικόνα με θέμα τη θάλασσα και την αίσθηση που αυτή μας δημιουργεί τα παιδιά έφτιαζαν γλυπτό που αποτύπωνε τη χαρά και την ευτυχία που τους προκαλεί η θάλασσα, αφού είχαν όλα μεταφερθεί σε καλοκαιρινές διακοπές. Ανάλογες ήταν και οι ατάκες τους στην ανίχνευση σκέψης. Επιπλέον στο ομαδικό γλυπτό-ένας τη φορά με θέμα πώς είναι το σχολείο σήμερα τα παιδιά έφτιαζαν ένα γλυπτό που απεικόνιζε δυσαρέστηση, πίεση, αποστροφή, αλλά και παιχνίδι στο προαύλιο. Στο γλυπτό όμως πώς θα ήθελαν να είναι το σχολείο απεικόνισαν ένα κάτι που μαρτυρούσε χαρά, γέλιο, χωρίς βιβλία, αλλά και κάποιες ουτοπίες, αφού είχαν πισίνες σε κάθε τμήμα.

(...)

(...) Στη δράση με τα περιγράμματα της Αϊσέ, του Αλοντίν και των άλλων προσώπων, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και πραγματικά δούλευαν όλες οι ομάδες. Στο εσωτερικό περίγραμμα της Αϊσέ έγραψαν ενδεικτικά: «Νιώθω θλίψη», «Φοβάμαι», «Δεν τους θέλω», «Μου λείπει η γιαγιά μου», ενώ στο εξωτερικό περίγραμμά της ενδεικτικά έγραψαν: «Κοιτάζτε τι φοράει;», «Ο μπαμπάς μου λέει να μην τους κάνουμε παρέα αυτούς», «Τι θέλουν εδώ; Να γυρίσουν στην πατρίδα τους». (...)

(...) Καθοριστικής σημασίας ήταν τα ερωτήματα που έθεταν τα παιδιά σε κάθε ήρωα στην ανακριτική καρτέκλα. Για παράδειγμα σε συμμαθήτρια της Αϊσέ που την κοροϊδεύε και κάθισε στην ανακριτική καρτέκλα οι ερωτήσεις ήταν: «Έχεις νιώσει απόρριψη;», «Σου αρέσει να σε κοροϊδεύουν και να σε διώχνουν από το παιχνίδι;» «Έχεις γιαγιά;» (...)

Η επόμενη παρέμβαση που αξίζει να τονιστεί είναι η έκτη, όπου στόχος της ερευνήτριας ήταν να μάθουν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Παρατηρήθηκε, όπως φαίνεται από το ακόλουθο απόσπασμα ότι τα παιδιά αντιμετώπισαν ορισμένες δυσκολίες σε αυτήν τη δραστηριότητα, κάτι που μέχρι τώρα δεν είχε παρατηρηθεί ξανά. Στην ίδια παρατήρηση κατέληξε και ο κριτικός φίλος.

(...) Στον καταιγισμό ιδεών για τις ικανότητες-δεξιότητες προς αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων για επίτευξη στόχων, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν λίγο. Τους δόθηκαν επιπλέον διευκρινίσεις. Παραθέτω ενδεικτικά: « Είμαι ήρεμος», «Έχω υπομονή», «Μπορώ να καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων». Επεσήμανα στα παιδιά ότι πρέπει να γράψουν λέξεις: «ηρεμία», «υπομονή», «ενσυναίσθηση». (...)

(...) Στα χαϊκού τα παιδιά χάρηκαν γιατί θυμήθηκαν που στη Γ' τάξη είχαν διοργανώσει διαγωνισμό χαϊκού. Ενδεικτικά παραθέτω:

«Ειρήνη μια λέξη

ιερή

με σένα όλοι αγκαλιά»

Στον Αναστοχασμό ακούστηκαν σκέψεις όπως: «Μακάρι να μην υπάρχει πόλεμος ποτέ», «Όλα τα παιδιά του κόσμου είναι ίσα», «Είμαι ευτυχισμένος που έχω τους γονείς μου και το σπίτι μου». Έπειτα αποχαιρετιστήκαμε δίνοντας το επόμενο ραντεβού μας. (...)

Στην 7η παρέμβαση ο στόχος ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και μάλιστα της ιστορικής. Το εργαστήρι ήταν εμπνευσμένο από μάθημα το οποίο είχε παρακολουθήσει η ερευνήτρια στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από την παρέμβαση είναι τα ακόλουθα:

(...) Οι ασκήσεις Ενεργοποίησης πήγαν μια χαρά τόσο με τις εισπνοές-εκπνοές και τις μαριονέτες, όσο και με την μπάλα, που βέβαια στην αρχή είχαμε λίγη φασαρία, αλλά σύντομα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην άσκηση. Στην άσκηση 'πες το με μια λέξη' τι σημαίνει παρελθόν τα παιδιά είπαν: «παραμύθια», «ημερολόγιο», «παλιά παιχνίδια». (...)

(...) Στο χαρτί του μέτρου οι μαθητές «μεταμορφώθηκαν» στα παιδιά της ορεινής πόλης του 1943 κι έγραφαν τους φόβους και τα όνειρά τους. Ενδεικτικά σημείωσαν: «Φοβάμαι την πείνα, τη φτώχεια», «Δε θέλω να πεθάνουν οι γονείς μου», αλλά και: «Ονειρεύομαι να γίνει ένα θαύμα και να σωθούμε», «Το όνειρό μου είναι να τελειώσει ο πόλεμος». (...)

(...) Στον Αναστοχασμό τα παιδιά πιασμένα χέρι-χέρι έφτιαζαν ένα σύνθημα που απηύθυναν σε όλα τα παιδιά του κόσμου, όλων των εποχών: «Όλοι μαζί για την ειρήνη». Έπειτα αγκαλιαστήκαμε και αποχαιρετιστήκαμε. (...)

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν και στις συνεντεύξεις από τους συμμετέχοντες, παρατηρείται ότι με το πέρας των παρεμβάσεων τα παιδιά αποκτούν όλο και περισσότερη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο της εκπαιδευτικού. Επιδιώκουν την επαφή μαζί της. Επίσης ενισχύεται η συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις, αλλά και καλλιεργούν δεξιότητες που σχετίζονται με τον συναισθηματικό κόσμο τους.

Χαρακτηριστικό απόσπασμα από την όγδοη παρέμβαση είναι το ακόλουθο:

(...)Μετά την αφήγηση γίνανε ανεμοστρόβιλος που κατέστρεψε την πόλη που είχαν φτιάξει. Ήταν συγκλονιστικό ότι στην αρχή

αρνούνταν να την καταστρέψουν και όταν το έκαναν κάθισαν αμίλητα στη θέση τους, ενώ λυπημένα τοποθέτησαν στο καλάθι αχρήστων ό,τι απέμεινε από τα σπίτια τους. Κάποια παιδιά άφησαν σχισμένα χαρτιά και άλλα τσαλακωμένα. Οι σκέψεις των παιδιών για το πώς ένιωσαν που αντίκρυσαν κατεστραμμένη την πόλη τους ήταν οι εξής: «Νιώθω απέραντη θλίψη», «Νιώθω πολύ θυμό», «Δε θα 'θελα να το ζήσω», «Γιατί να γίνεται πόλεμος;» (...)

Φαίνεται ότι μέσω της παρέμβασης οι μαθητές πέτυχαν να εκφράσουν περισσότερο από πριν τα συναισθήματά τους, γεγονός που μπορεί να τους βοηθήσει στη διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών. Η 9η παρέμβαση είχε στόχο την αυτορρύθμιση και επίλυση συγκρούσεων. Μέσα από τα αποσπάσματα του ημερολογίου διαφαίνεται ότι η ερευνήτρια πέτυχε τον στόχο της.

(...) Στον κύκλο που σχηματίσαμε ενθαρρύνουμε τους μαθητές να μοιραστούν μαζί μας για το τι θεωρούν εκείνοι «ασπίδα» και τι «βόμβα» για τον εαυτό τους. Τονίσαμε ότι δεν είναι υποχρεωτικό να απαντήσουν όλοι. Παρατήρησα ότι ανασφαλή παιδιά στην αρχή δεν ήθελαν να μιλήσουν. Στη συνέχεια όμως απάντησαν. Ενδεικτικά αναφέρω: «Βόμβα για μένα είναι κάποια παιδιά που γελούν μαζί μου, ενώ ασπίδα είναι ο κύριός μου», άλλο παιδί είπε: «Βόμβα για μένα είναι τα μαθήματα και οι εξετάσεις και ασπίδα μου είναι το ημερολόγιό μου», ενώ μία κοπέλα απάντησε: «Για μένα βόμβα είναι ο θάνατος και ασπίδα η οικογένειά μου». (...)

(...) Στη φωτό που προβάλαμε που έδειχνε δυο άτομα να λογομαχούν, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αιτιολογήσουν την άποψή τους, ότι δηλ. πρόκειται για διαπληκτισμό και να διατυπώσουν πιθανά σενάρια για τη διένεξή τους και τρόπους επίλυσης του εκάστοτε προβλήματος. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν. (...)

(...) Δόθηκε λαβή για πολλή συζήτηση. Εστίασαμε κυρίως στο πώς νιώθουμε όταν δεν μπορούμε να ελέγξουμε τον θυμό μας. Επίσης υπογραμμίσαμε ότι είναι υγιές να θυμώνουμε, αλλά όχι να

παρεκτρεπόμαστε. Συζητήσαμε για λύσεις: «Να πηγαίνουμε μια βόλτα», «να κοιταζόμαστε στον καθρέφτη», «να βγαίνουμε στο μπαλκόνι και να φωνάζουμε για να εκτονωθούμε». Τέλος στον Αναστοχασμό τα παιδιά κόλλησαν post-it στο Βιβλίο της τάξης: «Δε μου αρέσει όταν θυμώνω πολύ», «Σίγουρα θα βρω τρόπους για να ηρεμώ τον θυμό μου». Αποχαιρετιστήκαμε και ανανεώσαμε το ραντεβού μας. (...)

Φαίνεται ότι μέσω της παρέμβασης οι μαθητές μπόρεσαν να εκφράσουν περισσότερο από πριν τα συναισθήματά τους. Γεγονός που μπορεί να τους βοηθήσει στη διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών. Η 9η παρέμβαση είχε στόχο την αυτορρύθμιση και επίλυση συγκρούσεων. Μέσα από τα αποσπάσματα του ημερολογίου διαφαίνεται ότι η ερευνήτρια πέτυχε τον στόχο της.

Η 10^η παρέμβαση είχε στόχο την αυτορρύθμιση και τον έλεγχο συναισθημάτων. Το παιχνίδι ενεργοποίησης ‘πέτα μου την μπάλα’ πήγε πολύ καλά, καθώς τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα, αλλά στην άσκηση ‘το αγαπημένο μου αντικείμενο’ οι μαθητές επινόησαν φανταστικές ιστορίες για ην προέλευση και την καταγωγή του αντικειμένου τους.

Στη συνέχεια σε χαρτί του μέτρου έγραψαν τους φόβους τους: «*Φοβάμαι το σκοτάδι*», «*Φοβάμαι τον θάνατο*», «*Δεν μπορώ το λάθος*», αλλά και τα όνειρά τους: «*Ονειρεύομαι να κάνω οικογένεια*», «*Θέλω να γίνω πιο θαρραλή*». Η μουσική από «*το βάλς των χαμένων ονείρων*» του *Μ. Χατζηδάκι* τα είχε συνεπάρει. Μαθητής σχολίασε: «*Κυρία το μάθημα θα γινόταν τέλειο αν είχαμε συνέχεια τέτοιες μουσικές!*» Επίσης η ‘*άσκηση εμπιστοσύνης*’ σύμφωνα με την ερευνήτρια πήγε πολύ καλά. «*Πάντα σε αυτήν την άσκηση με εντυπωσιάζει η αυτοσυγκράτηση στην αρχή των παιδιών και η σταδιακή χαλάρωσή τους*» αναφέρει χαρακτηριστικά η ερευνήτρια. Υπήρχαν σχόλια: «*Δε φοβάμαι, αφού με οδηγεί ο φίλος μου*».

Αντίθετα η 11η παρέμβαση είχε στόχο την έκφραση συναισθημάτων και την ενδυνάμωση αυτοεικόνας. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

(...) Στην άσκηση ‘ένα σώμα ένας χορός’ τα ζευγάρια χόρευαν έχοντας πάντα ενωμένο ένα μέλος τους με το ταίρι τους και με τη μουσική συνοδεία ‘Sad face Happy Face’ Jan Lauwers &

Needcompany- Song for Budhanton το αποτέλεσμα έμοιαζε με χορογραφία! (...)

(...) Ακολούθησε η αφήγηση από τα θεραπευτικά παραμύθια και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν ικανότητες και δεξιότητές τους. Ενδεικτικά αναφέρω: «Καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων», «Ακούω προσεκτικά τη φίλη μου όταν έχει πρόβλημα. Είμαι δίπλα της όταν με χρειάζεται», «Παίζω τέλεια μπάλα». Επιπλέον προτείναμε στα παιδιά να δώσουν το δικό τους τέλος στην ιστορία του αστεριού. Σε αυτήν την άσκηση δυσκολεύτηκαν λίγο και την τροποποίησα. Τους συμβούλεψα να δώσουν αστείο και ευφάνταστο τέλος. (...) Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να μεταμορφωθούν σε έναν ήρωα ανακαλύπτοντας τις συνήθειές του, τις επιθυμίες του, τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία, το πώς περπατάει κλπ. (...) Στον Αναστοχασμό ήταν συγκινητικό το σύνθημα που ακούστηκε από όλους : «Ο εαυτός μου, ο ήρωάς μου».

Η τελευταία παρέμβαση που σχεδίασε η ερευνήτρια είχε ως στόχο την ενσυναίσθηση. Μέσα από τα αποσπάσματα φαίνεται ότι τα παιδιά μπόρεσαν να αναπτύξουν αυτή τη δεξιότητα. Ας μην ξεχνάμε ότι η ενσυναίσθηση, δηλαδή να σκέφτεται και να κατανοεί κανείς πώς νιώθουν οι άλλοι, αποτελεί μια δύσκολη δεξιότητα που απαιτεί «πολλή δουλειά» από τα παιδιά για να την κατακτήσουν. Η προσωπική ενασχόληση με τον εαυτό τους μέσω των παρεμβάσεων είχε ως αποτέλεσμα να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους. Επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι φαίνονται για μια ακόμα φορά τα συναισθήματα της ερευνήτριας. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα ακόλουθα:

(...) Η άσκηση 'κούκου-μπαμ' βοήθησε τα παιδιά να ενεργοποιηθούν, ενώ η άσκηση 'πιάσε τον πέφτει' φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα στα παιδιά, αφού ήθελαν όλοι να δοκιμάσουν να πέσουν. Επειδή αγαπώ αυτήν την άσκηση, ζήτησα από τα παιδιά να εκφράσουν πώς ένιωθαν κι εκείνα απαντούσαν «πως δε φοβούνταν, αλλά ένιωθαν ασφάλεια». (...)

(...) Πραγματικά αυτή η άσκηση ήταν μια αξέχαστη εμπειρία και για μένα και για τα παιδιά! Όταν διάβαζαν το γράμμα τους η φωνή τους λύγιζε, κάποιοι μάλιστα δάκρυσαν. Ευχαριστώ τον D. Rammender που μας δίδαξε αυτήν την άσκηση! Στη συζήτηση που ακολούθησε για το τι σημαίνει διαφορετικότητα, τα παιδιά θεωρώ ότι έφτασαν σε ένα σημείο να κατανοούν και να σέβονται το διαφορετικό. (...)

(...) Για την Αποφόρτιση της προηγούμενης δράσης θεώρησα ότι ταίριαζε η άσκηση 'Σωτηρία στην αγκάλη του', όπου οι μαθητές αγκάλιαζαν το συμμαθητή τους με πολλή θέρμη. Ταυτόχρονα η άσκηση σε ρυθμό της Barbara αποδείχτηκε κατάλληλη για την επαναφορά των παιδιών στην πραγματικότητα. (...)

(...) Στο τέλος ήρθε η ώρα του Αναστοχασμού όχι μόνο του τελευταίου εργαστηρίου, αλλά και συνολικά των παρεμβάσεων. Θεωρώ ότι το βλέμμα τους και η αγκαλιά τους ήταν το μεγαλύτερο δώρο που μου χάρισαν. Ταυτόχρονα καταθέτω την ομόφωνη άποψή τους: «Γίναμε καλύτεροι άνθρωποι. Ευχαριστούμε». Ευχαρίστησα πολύ συγκινημένα τα παιδιά και κεραστήκαμε μια γλυκιά αμαρτία. (...)

Τα ημερολόγια έχουν συνδεθεί με τον αναστοχασμό, καθώς ο ερευνητής επιστρέφει και επανεξετάζει τις πρακτικές του. Ως εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, σκοπός του ημερολογίου είναι η εμβάθυνση στην κατανόηση περί του «τι», «πώς», και «γιατί» τα άτομα και ο ερευνητής ενεργούν. Στη συγκεκριμένη συνθήκη, παρατηρήθηκε αναφορικά με την τήρηση του ημερολογίου, ότι περιλαμβάνονταν στοιχεία που αφορούσαν τη διαδικασία, την εμπλοκή των μαθητών και κάποια συναισθήματα είτε αυτών είτε της ερευνήτριας. Ωστόσο είναι πιθανόν η ερευνήτρια να έπρεπε να καταγράψει περισσότερα δεδομένα αναστοχασμού. Για παράδειγμα, αν δεν πέτυχε κάτι, αν θα μπορούσε να κάνει κάτι διαφορετικά κλπ.

Στο σημείο αυτό πιστεύω ότι είναι σημαντικό να γυρίσουμε στο πρώτο πρόσωπο. Στη θέση που είμαι εγώ ως ερευνήτρια, νομίζω ότι συνολικά οι παρεμβάσεις βοήθησαν να επιτύχω τους σκοπούς που είχα θέσει στην αρχή της έρευνας. Επίσης οι μαθητές βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους και καλλιέργησαν δεξιότητες που δεν είχαν

τη δυνατότητα να κάνουν νωρίτερα. Τα παιδιά συνεργάστηκαν περισσότερο, καλλιέργησαν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, επικοινωνήσαν, εξέφρασαν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και ήρθαν πιο κοντά όπως είπαν το ένα στο άλλο. Ακόμα κι εγώ πιστεύω ότι βελτιώθηκα ως ερευνήτρια και εκπαιδευτικός. Εντούτοις, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι γενικά οι παρεμβάσεις πιστεύω ότι ήταν πάρα πολλές.

Ίσως σε ένα μετέπειτα αναστοχασμό που έκανα διαβάζοντας το ημερολόγιο, που κατέγραφα, τα πορίσματα του κριτικού φίλου και της συνέντευξης, είναι πιθανόν να έπρεπε οι παρεμβάσεις να έχουν μικρότερη διάρκεια, καθώς ενώ τα παιδιά συμμετείχαν αρκετές φορές φαινόταν ότι κουράζονταν λίγο. Για παράδειγμα στην 4η παρέμβαση ασχολήθηκαν πάρα πολύ με τις κραυγές των ζώων. Ακόμα, ίσως θα έπρεπε σε κάποιες δραστηριότητες να μείνω περισσότερο και να κάνουμε μία πιο εις βάθος συζήτηση με τους μαθητές.

Κεφάλαιο 4^ο Συμπεράσματα – Συζήτηση-

Προτάσεις-Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η επίδραση δραματοποιημένων τεχνικών μάθησης με τεχνικές ΔΤΕ (Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση) παιδιών ηλικίας 10-12 ετών, με στόχο την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους. Μέσα από την ποσοτική και ποιοτική ερευνητική διαδικασία, πειραματικές παρεμβάσεις, τήρηση ημερολογίου και τη συνδρομή του κριτικού φίλου, η μελέτη απαντά στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιο το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα;
- 2) Οι παρεμβάσεις συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών;
- 3) Παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο σχολείων-ομάδων;
- 4) Ποια η επίδραση της ηλικίας του φύλου και της τάξης παρακολούθησης των μαθητών;

Στην πρώτη φάση (στο πρώτο στάδιο της έρευνας) και πριν ολοκληρωθούν οι πειραματικές παρεμβάσεις για την εξέταση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, εντοπίστηκαν βαθμολογίες μέτριου επιπέδου, ενώ σημειώθηκαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε υποκλίμακες. Σε μέτρια επίπεδα ήταν το επίπεδο της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, ενώ σε σχέση με τις υποκλίμακες, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη στην «Ευημερία» και τη «Συναισθηματικότητα», μέτριου επιπέδου στην «Κοινωνικότητα» και χαμηλή στον «Αυτοέλεγχο». Σύμφωνα με τα αρχικά αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μόνο στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης της «Συναισθηματικότητας» και της «Κοινωνικότητας», όπου οι μαθητές του Πειραματικού Δημοτικού σημείωσαν υψηλότερη. Ενώ καμία επίδραση στις βαθμολογίες των μαθητών δεν παρουσίασαν τα δημογραφικά τους στοιχεία, καθώς δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σύμφωνα με τα τελικά αποτελέσματα της παρούσης έρευνας οι παρεμβάσεις είχαν θετική επίδραση στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και αρνητική στον αυτοέλεγχό τους. Η παρέμβαση ήταν και ο μόνος παράγοντας που είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς κανένας άλλος παράγοντας δε βρέθηκε να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις μέσες βαθμολογίες. Επίσης οι περισσότερες υψηλότερες μέσες βαθμολογίες εντοπίζονται στις ερωτήσεις οι οποίες αφορούν την υποκλίμακα «Συναισθηματικότητα», καθώς 5 από τις 10 μέσες βαθμολογίες αυτής της υποκλίμακας ήταν ίσες ή μεγαλύτερες της τιμής 4, δηλαδή της κατηγορίας «Συμφωνώ» και στις δύο περιπτώσεις. Οι χαμηλότερες μέσες βαθμολογίες εντοπίζονται στην υποκλίμακα «Αυτοέλεγχος», καθώς 7 από τις 8 ερωτήσεις αυτής της υποκλίμακας είχαν μέση βαθμολογία χαμηλότερη της τιμής 3, η οποία εκφράζει την μέτρια κατηγορία. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν παρόμοια πριν και μετά την παρέμβαση. Οι μεγαλύτερες αρνητικές διαφορές παρατηρήθηκαν στις ερωτήσεις:

32: «Συχνά είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω» (Διαφορά=-1,18),

29: «Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς αισθάνομαι» (Διαφορά=-1,15) και

27: «Δεν ελέγχω πολύ καλά τα συναισθήματά μου» (Διαφορά=-1,11)

Ενώ μόνο στην ερώτηση **20:** «Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω» (Διαφορά=1,23), παρατηρήθηκε θετική διαφορά μεγαλύτερη της τιμής 1, η οποία όμως ήταν και η μεγαλύτερη διαφορά.

Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι σε 24 από τις 35 ερωτήσεις οι μέσες βαθμολογίες μετά την παρέμβαση ήταν μεγαλύτερες από τις μέσες βαθμολογίες πριν την παρέμβαση. Τέλος, μόνο σε 10 ερωτήσεις οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές και αναφέρονταν και πάλι στην υποκλίμακα «Συναισθηματικότητα».

Στο γράφημα 3 γίνεται η παρουσίαση των μέσων βαθμολογιών ανά υποκλίμακα και στη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου πριν και μετά. Έτσι σύμφωνα με το γράφημα 3, η υψηλότερη μέση βαθμολογία παρουσιάστηκε στην υποκλίμακα «Ευημερία» (Μ.Τ._{Πριν/Μετά}=3,67/3,72) και στη συνέχεια στην υποκλίμακα «Συναισθηματικότητα» (Μ.Τ._{Πριν/Μετά}=3,45/3,83). Επίσης η υποκλίμακα «Κοινωνικότητα» παρουσίασε παρόμοια μέση τιμή (Μ.Τ._{Πριν/Μετά}=3,13/3,26) με τη μέση βαθμολογία του ερωτηματολογίου (3,22/3,26) ενώ η υποκλίμακα «Αυτοέλεγχος» παρουσίασε τη χαμηλότερη μέση βαθμολογία (Μ.Τ._{Πριν/Μετά}=2,47/1,99) και ήταν η μόνη υποκλίμακα που παρουσίασε μείωση μετά την παρέμβαση.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της ανάλυσης όπου γίνεται η εξέταση των διαφορών των μέσων τιμών των υποκλιμάκων, πριν και μετά την παρέμβαση (τα στατιστικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και τα συνολικά στο παράρτημα της εργασίας). Σύμφωνα με αυτά τα αποτελέσματα, η παρέμβαση αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα στις υποκλίμακες «Αυτοέλεγχος» ($t=-3.309$, $df=43$, $p=0.002$) και «Συναισθηματικότητα» ($t=3,367$, $df=43$, $p=0.001$), ενώ και εδώ επισημαίνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός του «Αυτοελέγχου» οι μέσες βαθμολογίες μετά την παρέμβαση ήταν μεγαλύτερες.

Όσον αφορά την εξέταση των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων μεταξύ τους και με τη συνολική μέση βαθμολογία πριν και μετά την παρέμβαση (τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας και η σύνοψή τους στον πίνακα 4) δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση πριν ή μετά την παρέμβαση μεταξύ της υποκλίμακας «Αυτοέλεγχος» και όλων των υπόλοιπων υποκλιμάκων. Σε όλες δε τις υπόλοιπες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις θετικού πρόσημου, εκτός της συσχέτισης μεταξύ της «Ευημερίας» και της «Κοινωνικότητας» πριν την παρέμβαση. Επίσης παρατηρήθηκε αύξηση του βαθμού συσχέτισης σε όλες τις στατιστικά σημαντικές περιπτώσεις μετά την παρέμβαση.

Για την εξέταση της επίδρασης των υπόλοιπων δημογραφικών στοιχείων του δείγματος πραγματοποιήθηκε 4X2 ANOVA με εξαρτημένη μεταβλητή τις υποκλίμακες και ορίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, η ηλικία, το σχολείο και η τάξη παρακολούθησης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παράρτημα της εργασίας και έδειξαν ότι κανένα από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν επηρέασαν τη μέση βαθμολογία των υποκλιμάκων και τη γενική μέση βαθμολογία.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα το οποίο ερευνούσε το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, καταγράφηκε ότι το επίπεδο της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών ήταν σε μέτρια επίπεδα. Σε σχέση με τις υποκλίμακες παρατηρήθηκε μεγαλύτερη υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη στην «Ευημερία» και τη «Συναισθηματικότητα», μέτριου επιπέδου στην «Κοινωνικότητα» και χαμηλή στον «Αυτοέλεγχο».

Στο ερώτημα εάν οι παρεμβάσεις συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν στη βελτίωση όλων των υποκλιμάκων της «Ευημερίας», της «Συναισθηματικότητας» και της «Κοινωνικότητας», αλλά και στη γενική μέση

βαθμολογία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Δε συνέβη όμως το ίδιο και στην υποκλίμακα «Αυτοέλεγχος». Παρόλα αυτά μόνο οι διαφορές στις υποκλίμακες «Αυτοέλεγχος» και «Συναισθηματικότητα» υπήρξαν στατιστικά σημαντικές.

Στο ερώτημα που τέθηκε σχετικά με τις πιθανές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων-σχολείων, στην έρευνά μας δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο εξεταζόμενων ομάδων στις μέσες βαθμολογίες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου σημείωσαν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη.

Τέλος και σχετικά με την επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της τάξης παρακολούθησης των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι δεν παρουσίασαν καμία επίδραση στις βαθμολογίες των μαθητών τα δημογραφικά στοιχεία τους, καθώς δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεντρωτικά, παρατηρήθηκαν υψηλότερες μέσες βαθμολογίες συναισθηματικής νοημοσύνης στα κορίτσια, στους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας και στους μαθητές της έκτης δημοτικού.

Παράλληλα η ερευνήτρια διεξήγαγε δώδεκα (12) προγραμματισμένες παρεμβάσεις, όπου και κατέγραψε, κωδικοποιημένα τις παρατηρήσεις της στο ημερολόγιο παρατήρησης, όσο διαρκούσε κάθε δράση των μαθητών. Κύριο μέλημά της ήταν να διαφυλαχτεί η αυθόρμητη συμμετοχή των μαθητών..

Στη φάση του αναστοχασμού χρησιμοποιήθηκε *«Το βιβλίο σκέψεων της τάξης μας»*, όπου οι μαθητές έγραφαν σε ένα post-it ένα σχόλιο για την παρέμβαση που βίωσαν ή κάποιο στοιχείο που επιθυμούσαν να συμπεριληφθεί στην επόμενη ή κάτι που τους ενόχλησε. Μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια σημειώνει τις σκέψεις και τα σχόλιά της και αποκωδικοποιεί τις παρατηρήσεις της, με σκοπό να σχεδιαστούν οι επόμενες παρεμβάσεις, να βελτιωθούν λάθη, αλλά και να ληφθεί υπόψη η ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στην παρέμβαση, αλλά και στις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον η ερευνήτρια συμβουλευεται το βιβλίο σκέψεων της τάξης, καθώς και τις σκέψεις των μαθητών στη φάση κλεισίματος και όσα ο κριτικός φίλος υποδεικνύει

Εκτός από την ερευνήτρια στις πειραματικές παρεμβάσεις παρευρίσκεται και κριτική φίλη, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η δασκάλα θεατρικής αγωγής του σχολείου. Αυτή, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρέμβασης, αλλά και μετά το πέρας αυτής, σημειώνει δικές της παρατηρήσεις, αποτιμώντας τη συμπεριφορά της πειραματικής ομάδας μαζί με την ερευνήτρια. Αξιολογούν και οι δύο μαζί τη

διαδικασία της παρέμβασης, εντοπίζουν και σχολιάζουν τυχόν λάθη και συζητούν τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων.

Οι συνεντεύξεις είναι ένα ακόμη μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε. Πριν και μετά τις παρεμβάσεις η ερευνήτρια έλαβε συνέντευξη από δασκάλους της πειραματικής ομάδας, συγκεκριμένα από τον δάσκαλο της Ε΄-Στ΄, από τη γυμνάστρια και τον δ/ντή που δίδασκε το μάθημα των Θρησκευτικών. Η συνέντευξη αποτελείται από δομημένο ερωτηματολόγιο ανοικτού τύπου και οι ερωτήσεις αφορούν τη συμπεριφορά των παιδιών, με σκοπό η ερευνήτρια να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με το εάν επηρεάζουν οι πειραματικές παρεμβάσεις τη συμπεριφορά των μαθητών και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι παρεμβάσεις συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Μετά τις αναλύσεις των δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών), καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επιρροή της δραματοποίησης ιστοριών μέσω τεχνικών της ΔΤΕ για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων, είναι θετική.

Προτάσεις -περιορισμοί

Συνοψολογίζοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας, θεωρούμε ότι η αφήγηση ιστοριών (storytelling) και η δραματοποίησή τους μέσω τεχνικών της ΔΤΕ συμβάλλουν στην καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι μαθητές μπορούν να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν τα συναισθήματά τους, είναι σε θέση να σέβονται τη διαφορετικότητα των άλλων, προσπαθούν να ελέγχουν τα κίνητρά τους και να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αφού έχουν βελτιώσει την ενσυναίσθησή τους. Τα αποτελέσματα της πειραματικής παρεμβατικής διαδικασίας κρίνονται ενθαρρυντικά, με υψηλά ποσοστά στην «Ευημερία» και στο «Συναίσθημα».

Η εργασία αυτή κρίνουμε ότι δειλά, αλλά εύστοχα, μπορεί να προσφέρει σημαντικά στοιχεία στον διάλογο της εκπαιδευτικής κοινότητας και δύναται να εμπλουτίσει σε κάποιο βαθμό τη βιβλιογραφία, παρόλο που το δείγμα της είναι μικρό και εξαιτίας της αδυναμίας της αυτής δεν ενδείκνυται η γενίκευση των τελικών αποτελεσμάτων. Προτείνεται η περαιτέρω έρευνα μέσω των τεχνικών ΔΤΕ, σε μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα και σε περισσότερες περιοχές.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο εμφανίζονται ανεπαρκή και δεν μπορούν να ανταποκριθούν πλέον στις προκλήσεις των καιρών. Οι ανάγκες μεταβάλλονται, οι γνώσεις και οι δεξιότητες, σε συνδυασμό κρίνονται απαραίτητες, αν

και τα παραδοσιακά εργαλεία γνώσεων πλέον δεν επαρκούν. Τα νέα παιδαγωγικά απαιτούμενα, η νέα παιδαγωγική προσέγγιση, η έρευνα και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης κρίνονται επιβεβλημένες. Έτσι η ανάγκη εμπλουτισμού και διεύρυνσης των τακτικών, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν το κλειδί για ένα μέλλον με περισσότερη επάρκεια.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Atwater, L., & Yammarinol, F. (1993). Personal attributes as predictors of superiors' and subordinates' perceptions of military academy leadership. *Human Relations*, 46 (5), 645–668.
- Babalıs, T., Tsoıı, K., Artıkıs, C. T., Mylonakou-Keke, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in greek primary school. *World Journal of Education* , 3(6), 54.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. New York-London: RoutledgeFalmer.
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2012). Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social Cognitive and Affective Neuroscience* , 9(3), 265–272.
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media. An exploration of the principles for media representations of disabled people*. England[S.I.]: The British Council of Organisation of Disabled People & Ryburn Publishing Limited.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana.
- Blaska, J. (2003). *Using children's literature to learn about disabilities and illness*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. (Μεταφρ. Γ. Κ. Η. Ρόκου) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bullough, Jr, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational researcher*, 30(3), 13-21.

- Capelatto, I. V., Lima, R. F., Ciasca, S. M., & Salgado-Azoni, C. (2014). Cognitive functions, self-esteem and self-concept of children with attention deficit and hyperactivity disorder. *Psicologia, Reflexão e Crítica* , 27(2), 331-340.
- Cassiers, I. (2015). *Redefining prosperity*. New York: Routledge.
- Cavazotte, F., Moreno, V., & Hickmann, M. (2012). Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance. *The Leadership Quarterly* , 23(3), 443–455.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, A. (2008). *A dictionary of psychology* (3^ηεκδ.). Oxford: Oxford University Press.
- Costa, A., & Killick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric Nursing* , 32(4), 341-8.
- DeYser, L., & Sui, D. (2013). Crossing the qualitative-quantitative divide II: Inventive approaches to big data, mobile methods, and rhythm analysis. *Progress in Human Geography*, 37(2), 293–305.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. (σσ. 1-28). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning: Educational practices Series*. Ανάκτηση 12-07, 2019, από <http://www.ibe.unesco.org>: <http://www.ibe.unesco.org>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th εκδ.). Sage Publications Ltd.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1972). *Relations in public: Microstudies of public order*. New York: Harper Tochbooks.
- Goleman, D. (1998α). *Working with emotional intelligence*. New York: NY. Bantum Books.
- Goleman, D. (1998β). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελλ. Γράμματα.

- Goleman, D. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. (Επιμ. Ξ. Χ. ΝΕΣΤΟΡΟΣ Ν. ΙΩΑΝΝΗΣ, & Μεταφρ. Π. ANNA). Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, M. J., & Declaire, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. (Επιμ. Χ. Γ. Χρυσή, & Μεταφρ. Ξ. Χρύσα). Αθήνα: Πεδίο.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. London: Sage.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2001). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology* , 27, 235-254.
- Hunt, J., & Fitzgerald, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and transformational leadership: An investigation and review of competing claims in the literature. *American International Journal of Social Science* , 2(8), 30–38.
- Jones, P. (2000). *Drama as therapy: Theatre as living*. London: Brunner- Routledge.
- Kaur, T. (2012). An investigation into the relationship between EQ and life skills: Self-esteem, self-efficacy, wellbeing and its influence on college adolescents' adjustment. *Indian Journal of Positive Psychology* , 3(2), 143-147.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education : An International Journal*, 15(1), 41-58.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage publications.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences* , 35, 641-658.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jacobsen, L. (2000). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Magos, K. K. (2009). «*When Ali meets Angeliki*»: A research of student teachers perceptions for the ethnic other, In the proceedings of the international congress of comparative literature and the teaching of literature and language «*We speak the same culture*». Ankara: Gazi University.

- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Development Psychology* , 25, 263-275.
- O'Toole, M. S, Hougaard, E., & Menninb, D. S, (2012). Review social anxiety and emotion knowledge: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(1), 98-108.
- Petrides, K. (2009). *Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) Technical Manual*. Ανάκτηση 1 16, 2020, από <http://www.psychometriclab.com/>: [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20manual%20\(4th%20printing%20-%20contents\)%20-%20KV%20Petrides.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/TEIQue%20manual%20(4th%20printing%20-%20contents)%20-%20KV%20Petrides.pdf)
- Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Plate–Kelly, J., & Volz–Patton, R. (2003). *Τα βήματα για μια επιτυχημένη Σταδιοδρομία*. Αθήνα: Ελλην.
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and emotional implications. *Pastoral Care in Education* , 25(1), 11-20.
- Rodari, G. (1994). *Γραμματική της φαντασίας* (Μεταφρ. Λ. Α.-Σ. Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη). Αθήνα: Τεκμήριο.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning* , 27, 89-103.
- Saleem, S., & Mahmood, Z. (2011). The development of a self-esteem scale for children in pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research* , 26(1), 1-21.
- Salend, S. &. (1983). Modifying nonhandicapped students' attitudes toward their handicapped peers through children's literature. *Journal of Special Educators* , 19(3), 22-28.
- Salman-Nasser, Z. (2014). Improving students' emotional intelligence and academic achievement: the self-science program Sciences. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(6), 1-38.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–21.
- Samaras, A., & Roberts, L. (2011). Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. *The Learning Professional*, 32(5), 42.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sharma, C. (2016). *Drama and Theatre with Children: International, Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Swaffield, S., & MacBeath, I. (2005). School self-evaluation and the role of a critical Friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Walsh, R. T., Kosidoy, M., & Swanson, L. (1991). Promoting Social-Emotional Development Through Creative Drama for Students with Special Needs. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 10, 153-166.
- Winnicott, B. W. (1980). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. (Μεταφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μεταφρ. Ε. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνόγλωσσα

- Άλκηστις (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Άλκηστις (2012). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2002). *Τέχνη και Τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βρασίδης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Nicosia: Cardet Press.

- Γεωργιάδου, Ε. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γιάκος, Δ. (1993). *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γιάνναρης, Γ. (1994). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και Παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Δεμερτζή, Κ. (2007α). Κριτικός φίλος. Ένας νέος ρόλος. Στο Κ. Δ. Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Δεμερτζή, Κ. (2007β). Σκέψεις και θεωρητικές προεκτάσεις του ρόλου του κριτικού φίλου σε σχέση με το ρόλο των στελεχών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα μας. Στο Κ. Δ. Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ένα σχολείο μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη του σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam: Leadership for Learning* (σσ. 168-169). Αθήνα: Λιβάνης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: Λογοπαιδεία – Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζενρέν, Γ. (1983). Προφορική και Γραπτή Λογοτεχνία. *Courier της Unesco*, σ. 28.
- Ηρακλέους, Μ. (2005). *Η Αγωγή των Συναισθημάτων στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θεοδοσάκης, Δ. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ιωαννίδου- Johnson, A. (1998). *Προκατάληψη: Ποιος, Εγώ;*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλέργης, Η. Ε. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Καραγεωργίου, Ρ. (2004). Η Θεραπευτική Διάσταση της Αφήγησης. Στο Κ. Κ.-Π. (επιμ.), *Η Τέχνη της Αφήγησης* (σ. 72). Αθήνα: Πατάκης.
- Καρακίτσος, Α. &. (2001). Η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε προβλήματα παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από τη διδασκαλία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική ηλικία* (Πρακτικά Συνεδρίου Τόμ. 1ος, σσ. 135-150). Αθήνα: Δαρδανός.
- Καρρά, Ν. (1989). Θέατρο με Παιδιά και για Παιδιά. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* (σσ. 86-107).
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα δράσης στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατοίκη-Γκιβάλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καψάλης, Α. Γ., & Βρεττός, Ι. Ε. (2002). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2019). Αφήγηση: Μια Διαχρονική Εκπαιδευτική Τεχνική. *Καταρτίζω*, 28, 11.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης: Μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο*. Νέα Παιδεία.
- Μάτσας, Ν. (1975). *Ο Σπόρος του Σταριού - Ελληνικός Λαϊκός Πολιτισμός και Παράδοση*. Αθήνα: Εστία.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο - Η Τέχνη του Θεάτρου*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.

- Μπαμπάλης, Θ., Τσώλη, Κ., & Σταύρου, Ν. (2013). Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κοινωνικά δίκτυα και σχολική μονάδα: Γέφυρες και Νοήματα*, τ.6 (σσ. 204-225). Παν/μιο Αιγαίου.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ο'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: a synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9), 1245-1251.
- Παπαδάτος, Γ. (1997). Στάσεις απέναντι στο παιδί με ειδικές ανάγκες: Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία της περιόδου 1975-1992. Στο Μ. Π. Καϊλα (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (Τόμ. 2ος, σσ. 726-738). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων*. Αθήνα : Οκτώ.
- Πελασγός, Σ. (2007). *Τα Μυστικά του Παραμυθιά - Μαθητεία στην Τέχνη της Προφορικής Λογοτεχνίας και Αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πελασγός, Σ. (2006). Φωνή Υπόγειου Ποταμού - Η Προφορική Αφήγηση της Ελληνικής Λαϊκής Λογοτεχνίας. Στο *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς* (σσ. 29-30). Αθήνα: Λιβάνης.
- Πετρίτης, Σ. (2005). Θέατρο και Παραμύθι στο Σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο. Στο. Ι. Αθανάσιος Τριλιανός (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου* (Τόμ. 2ος, σ. 645). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.).
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2002). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και ικανότητες. Τόμος Β': Νοητική υστέρηση. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πρόγραμμα_Σπουδών_για_το_Νέο_Σχολείο. (2013). *Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο"*. Πεδίο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 13, 78.
- Τζαφεροπούλου, Μ. (1999). *Το νεαρό άτομο με ειδικές ανάγκες ως πρόσωπο της σύγχρονης ελληνικής παιδικής-νεανικής λογοτεχνίας. Ηλέσχη των εκπαιδευτικών.*
- Τριλίβα, & C. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση.* Αθήνα: Πατάκης.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση.* Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιάρας. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο - Μια Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φ.Ε.Κ. (2003). Φ.Ε.Κ. (Β'), αρ. φύλλου 303/13/3/03, 3749.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', Στ' Δημοτικού).* Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο και Άδεια

Συναίνεσης

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD FORM

S. Mavroveli & K.V. Petrides



Συμπλήρωσε τα παρακάτω

Σ' ευχαριστώ!

- Ψευδώνυμο:
- Ηλικία:
- Τάξη:
- Φύλο:

ΟΔΗΓΙΕΣ

- ❖ Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- ❖ Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- ❖ Απάντησε όσο πιο γρήγορα μπορείς και μη σκέφτεσαι πάρα πολύ τις ερωτήσεις.
- ❖ Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.

1 2 3 4 5



Διαφωνώ απόλυτα Διαφωνώ Δεν συμφωνώ ούτε διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ απόλυτα

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
2. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
6. Συχνά, νιώθω λυπημένος.	1	2	3	4	5
7. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
8. Τα πάω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
9. Νιώθω συχνά θυμωμένος.	1	2	3	4	5
10. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
11. Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	1	2	3	4	5
12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
13. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
15. Δε μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	1	2	3	4	5
16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.	1	2	3	4	5
20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
21. Δε μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
23. Δε μου αρέσει να μελετώ πολύ.	1	2	3	4	5
24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος.	1	2	3	4	5
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
27. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
29. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
30. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
31. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς.	1	2	3	4	5
32. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
33. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
34. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δε μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
35. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5



Απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε τελείωσες!!!
Σ' ευχαριστώ!

Ζητούμε την άδειά σας, με την ενυπόγραφη συγκατάθεσή σας, για την πραγματοποίηση έρευνας που αφορά την **Αφήγηση Ιστοριών ως Παράγοντα για την Καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**. Η έρευνα πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό **Παναγιώτα Βγενοπούλου** στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «**Δραματικές και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση**» της Σχολής Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΔΗΛΩΣΗ

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

..... υπογραφομεν.....
..... κηδεμόνας του-της
μαθητή-τριας
.....
.....
της τάξης
δηλώνω

ότι επιτρέπω στο τέκνο μου να πάρει μέρος στην έρευνα που αφορά την **Αφήγηση Ιστοριών ως Παράγοντα για την Καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**, που πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό **Παναγιώτα Βγενοπούλου** στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «**Δραματικές και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση**» της Σχολής Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Ημερομηνία:/...../2019

.....Δηλ.....

**Παράρτημα 3: Αποτελέσματα εξέτασης μέσω των τιμών ανά
ερώτηση**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of M	
		F	Sig.	t	df (2
1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση	Equal variances assumed	15,969	,000	-	43
	Equal variances not assumed			3,302	
2. Μου αρέσει να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους.	Equal variances assumed	11,201	,002	-	43
	Equal variances not assumed			2,152	
3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	Equal variances assumed	,708	,405	,265	43
	Equal variances not assumed			,268	42,491
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με το εαυτό μου	Equal variances assumed	,091	,765	-	43
	Equal variances not assumed			1,050	
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	Equal variances assumed	4,126	,048	-	43
	Equal variances not assumed			3,900	
6. Συχνά νιώθω λυπημένος.	Equal variances assumed	,002	,960	1,581	43
	Equal variances not assumed			1,591	41,799
7. Εάν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον θα του το πω.	Equal variances assumed	3,279	,077	-	43
	Equal variances not assumed			2,170	
				-	42,828
				2,241	

8. Τα πάω καλά με όλους.	Equalvariancesassumed	1,891	,176	-	43
	Equalvariancesnotassumed			2,425	
					42,881
<hr/>					
9. Συχνά νιώθω θυμωμένος.	Equalvariancesassumed	2,169	,148	1,272	43
	Equalvariancesnotassumed			1,306	42,998
<hr/>					
10. Τα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	Equalvariancesassumed	1,014	,319	-	43
	Equalvariancesnotassumed			1,094	
					42,446
<hr/>					
11. Όταν βρίσκομαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	Equalvariancesassumed	5,365	,025	-	43
	Equalvariancesnotassumed			2,309	
					42,997
<hr/>					
12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	Equalvariancesassumed	,000	,983	1,903	43
	Equalvariancesnotassumed			1,881	38,851
<hr/>					
13. Πολλές φορές, δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	Equalvariancesassumed	,566	,456	1,627	43
	Equalvariancesnotassumed			1,665	42,981
<hr/>					
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν οι άλλοι.	Equalvariancesassumed	1,728	,196	-,993	43
	Equalvariancesnotassumed			-	42,387
				1,005	
<hr/>					
15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι.	Equalvariancesassumed	,245	,623	-,591	43
	Equalvariancesnotassumed			-,579	36,706
<hr/>					
16. Μου είναι εύκολο να	Equalvariancesassumed	,648	,425	-	43
				1,191	

καταλάβω πώς νιώθω.	Equal variances not assumed			-	41,244
				1,249	
17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	Equal variances assumed	,126	,724	-,446	42
	Equal variances not assumed			-,443	37,775
18. Θυμώνω πολύ εύκολα.	Equal variances assumed	4,360	,043	1,452	43
	Equal variances not assumed			1,500	42,834
19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ.	Equal variances assumed	,810	,373	-,328	43
	Equal variances not assumed			-,343	41,878
20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	Equal variances assumed	3,650	,063	-	43
				3,593	
	Equal variances not assumed			-	42,786
				3,714	
21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	Equal variances assumed	1,510	,226	1,654	43
	Equal variances not assumed			1,699	42,992
22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	Equal variances assumed	,387	,537	-,225	43
	Equal variances not assumed			-,227	42,143
23. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.	Equal variances assumed	3,114	,085	,190	43
	Equal variances not assumed			,194	42,995
24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος.	Equal variances assumed	2,265	,140	1,004	43
	Equal variances not assumed			1,021	42,696
25. Οι περισσότεροι	Equal variances assumed	,699	,408	-,747	43

άνθρωποι με συμπαθούν.	Equal assumed	variances	not				-,757	42,417
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι	Equal assumed	variances	assumed	1,733	,195	-	1,333	43
27. Δεν ελέγγω πολύ καλά τα συναισθήματά μου	Equal assumed	variances	not	3,966	,053	3,317	-	42,989
28. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα	Equal assumed	variances	assumed	2,013	,163	-	1,771	43
29. Δεν μπορώ να βρω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πως αισθάνομαι.	Equal assumed	variances	not	1,802	,187	3,331	3,418	43,000
30. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους	Equal assumed	variances	not	,815	,372	-,765	-,770	41,704
31. Ξέρω πως να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι για αυτούς	Equal assumed	variances	not	,558	,459	-	1,424	43
32. Συχνά είμαι μπερδεμένος για το πως νοιώθω	Equal assumed	variances	not	4,596	,038	3,632	3,774	42,741
33. Δυσκολεύομαι	Equal	variances	assumed	2,861	,098	1,639		43

να καταλάβω πως νοιώθουν οι άλλοι	Equal variances assumed	not			1,692	42,858
34. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά	Equal variances assumed	assumed	7,209	,010	1,654	43
	Equal variances assumed	not			1,798	32,595
35. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	Equal variances assumed	assumed	,005	,944	-	43
	Equal variances assumed	not			1,994	
					-	41,695
					2,006	

Αποτελέσματα εξέτασης μέσων τιμών υποκλιμάκων

		IndependentSamplesTest				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	(2)
Αυτοέλεγχος	Equal variances assumed	,895	,349	3,309	43	
	Equal variances not assumed			3,374	42,877	
Ενημερία	Equal variances assumed	,234	,631	-,373	43	
	Equal variances not assumed			-,372	40,333	

Συναισθηματικότητα	Equal variances assumed	4,428	,041	- 3,484	43
	Equal variances not assumed			- 3,637	41,889
Κοινωνικότητα	Equal variances assumed	,345	,560	-,429	43
	Equal variances not assumed			-,437	42,794
Μέση βαθμολογία	Equal variances assumed	1,290	,262	-,529	43
	Equal variances not assumed			-,539	42,826

Αποτελέσματα εξέτασης Factorial ANOVA

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Αυτοέλεγχος

Source	Type III Sum of Squares	d f	Mean Square	F	S ig.
Corrected Model	4,892 ^a	1	,326	1,	,2
		5		257	89
Intercept	133,6	1	133,6	5	,0
	85		85	15,093	00
gender	,049	1	,049	,1	,6
				88	68
school	,002	1	,002	,0	,9
				07	35

age	,676	2	,338	1,	,2
				303	87
intervention	1,793	1	1,793	6,	,0
				908	14
gender * school	,011	1	,011	,0	,8
				41	41
gender * age	,016	1	,016	,0	,8
				62	05
gender * intervention	,011	1	,011	,0	,8
				42	39
school * age	,102	1	,102	,3	,5
				93	36
school * intervention	,611	1	,611	2,	,1
				356	36
age * intervention	,169	1	,169	,6	,4
				50	27
gender * school * age	,009	1	,009	,0	,8
				33	57
gender * school * intervention	,180	1	,180	,6	,4
				94	11
gender * age * intervention	,140	1	,140	,5	,4
				39	69
school * age * intervention	,056	1	,056	,2	,6
				17	45
gender * school * age * intervention	,000	0	.	.	.
Error	7,527	2	,260		
		9			
Total	241,9	4			
	22	5			
CorrectedTotal	12,41	4			
	9	4			

a. R Squared = ,394 (Adjusted R Squared = ,080)

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Ενημερία

Source	Type III Sum of Squares		d f	Mean Square	F	S ig.
CorrectedModel	2,226 ^a		1	,148	,6	,8
			5		36	21

Intercept	376,6	1	376,6	16	,0
	20		20	14,477	00
gender	,016	1	,016	,0	,7
				68	96
school	,262	1	,262	1,	,2
				123	98
age	,529	2	,265	1,	,3
				134	36
intervention	,005	1	,005	,0	,8
				19	90
gender * school	,041	1	,041	,1	,6
				77	77
gender * age	,134	1	,134	,5	,4
				74	55
gender * intervention	,032	1	,032	,1	,7
				39	12
school * age	,015	1	,015	,0	,8
				64	02
school * intervention	,042	1	,042	,1	,6
				79	75
age * intervention	,023	1	,023	,1	,7
				00	54
gender * school * age	,006	1	,006	,0	,8
				26	72
gender * school * intervention	,010	1	,010	,0	,8
				41	41
gender * age * intervention	,321	1	,321	1,	,2
				377	50
school * age * intervention	,006	1	,006	,0	,8
				26	73
gender * school * age * intervention	,000	0	.	.	.
Error	6,765	2	,233		
		9			
Total	622,9	4			
	88	5			
CorrectedTotal	8,991	4			
		4			

a. R Squared = ,248 (Adjusted R Squared = -,142)

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Συναισθηματικότητα

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,340 ^a	1	,223	1,	,1
		5		667	16
Intercept	351,6	1	351,6	26	,0
	65		65	33,626	00
gender	,002	1	,002	,0	,9
				14	06
school	,027	1	,027	,1	,6
				99	58
age	,130	2	,065	,4	,6
				86	20
intervention	,939	1	,939	7,	,0
				034	13
gender * school	,002	1	,002	,0	,9
				14	08
gender * age	,009	1	,009	,0	,8
				65	00
gender * intervention	,003	1	,003	,0	,8
				26	73
school * age	,000	1	,000	,0	,9
				01	70
school * intervention	,266	1	,266	1,	,1
				995	68
age * intervention	,002	1	,002	,0	,8
				18	93
gender * school * age	,046	1	,046	,3	,5
				45	61
gender * school * intervention	,106	1	,106	,7	,3
				97	79
gender * age * intervention	,158	1	,158	1,	,2
				181	86
school * age * intervention	,014	1	,014	,1	,7
				07	46
gender * school * age * intervention	,000	0	.	.	.
Error	3,872	2	,134		
		9			
Total	596,9	4			
	10	5			

gender * school	,000	0	.	.	.
* age * intervention					
Error	4,807	2	,166		
		9			
Total	455,1	4			
	43	5			
CorrectedTotal	6,879	4			
		4			

a. R Squared = ,301 (Adjusted R Squared = -,060)

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Μέση βαθμολογία

Source	Type III Sum of Squares		df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	,670 ^a		1	,045	,5	,8
			5		57	83
Intercept	285,3		1	285,3	35	,0
	69			69	60,062	00
gender	,000		1	,000	,0	,9
					03	54
school	1,016		1	1,016	,0	,9
	E-5			E-5	00	91
age	,038		2	,019	,2	,7
					36	91
intervention	,005		1	,005	,0	,8
					65	01
gender * school	,080		1	,080	1,	,3
					000	26
gender * age	,000		1	,000	,0	,9
					03	58
gender * intervention	3,864		1	3,864	,0	,9
	E-6			E-6	00	95
school * age	,024		1	,024	,3	,5
					02	87
school * intervention	,091		1	,091	1,	,2
					132	96
age * intervention	,001		1	,001	,0	,9
					16	01
gender * school * age	,050		1	,050	,6	,4
					18	38

gender * school	,008	1	,008	,1	,7
* intervention				00	54
gender * age *	,125	1	,125	1,	,2
intervention				556	22
school * age *	,023	1	,023	,2	,5
intervention				83	99
gender * school	,000	0	.	.	.
* age * intervention					
Error	2,325	2	,080		
		9			
Total	475,7	4			
	95	5			
CorrectedTotal	2,995	4			
		4			

a. R Squared = ,224 (Adjusted R Squared = -,178)

Αποτελέσματα εξέτασης κανονικότητας

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	St atistic	df	Si g.	St atistic	df	Si g.
Αυτοέλεγχος	,1	4	,0	,9	4	,0
	31	5	51	55	5	80
Ευημερία	,1	4	,2	,9	4	,1
	01	5	00 [*]	60	5	25
Συναισθηματι κότητα	,1	4	,0	,9	4	,0
	83	5	01	22	5	05
Κοινωνικότητ α	,1	4	,1	,9	4	,2
	20	5	02	69	5	66
Μέση βαθμολογία	,0	4	,2	,9	4	,3
	81	5	00 [*]	73	5	65

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Παράρτημα 4: Σχεδιασμός Παρεμβάσεων

ΠΡΩΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Ο χορός των συναισθημάτων» (συνολική εκτιμώμενη διάρκεια 80')

Στόχος: Αναγνώριση, Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων

Παιχνίδι Γνωριμίας: Λέω το όνομά μου και τι σημαίνει για μένα
(εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Η ερευνήτρια καλωσορίζει σε κύκλο την ομάδα. Δίνει διευκρινίσεις στους μαθητές για όσα πρόκειται να μοιραστούν σε δώδεκα συναντήσεις, καθώς και για τον ρόλο του παρατηρητή-κριτικού φίλου. Να σημειωθεί ότι τα μέλη της ομάδας είχαν υπάρξει μαθητές της ερευνήτριας για δύο έτη (γ'-δ'τάξεις). Καλεί λοιπόν τους συμμετέχοντες με το χέρι στην καρδιά να προφέρουν το όνομά τους και τι σημαίνει για αυτούς (πχ. Με λένε Γιώργο και το όνομά μου σημαίνει για μένα δύναμη).

Πιάνω γόνατα (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Ο κάθε συμμετέχων περπατά στον χώρο προσπαθώντας να πιάσει τα γόνατα των άλλων. Πρέπει να προστατεύει τα δικά του γόνατα κι αυτό γιατί προστατεύοντας τον εαυτό μας, υπάρχουμε πρωτίστως ως άτομα.

Βρίσκω το ταίρι μου ακολουθώντας τον ήχο (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι συμμετέχοντες γίνονται ζευγάρια. Το ένα μέλος κλείνει τα μάτια του άλλου. Το άλλο γίνεται ηχο-παραγωγός. Ανακοινώνει στο ταίρι του τον ήχο που θα παράξει. Τα ζευγάρια χωρίζονται στον χώρο. Ο ηχοπαραγωγός παράγει τον ήχο που συμφώνησε με το ταίρι του. Ο δέκτης με κλειστά μάτια προσπαθεί να ακολουθήσει τον ήχο και να βρει το ταίρι του. Ο ηχοπαραγωγός είναι υπεύθυνος να προστατεύει τον «τυφλό».

Ζωγραφίζω τη λέξη «Νιώθω»(εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Ακούγεται το ορχηστρικό τραγούδι *«Ένα αστέρι πέφτει» (με πιάνο Χρ. Λέκκα)*. Μοιράζουμε χαρτιά Α4 και μαρκαδόρους. Ο καθένας επιλέγει το σημείο του στην αίθουσα και ζωγραφίζει τι σημαίνει για αυτόν η λέξη «Νιώθω» χρησιμοποιώντας όποιο χρώμα και σχέδιο επιθυμεί.

Μύθος Περσεφόνης-Δήμητρας (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Η ερευνήτρια διαβάζει τον σχετικό μύθο «Η αρπαγή της Περσεφόνης» εστιάζοντας στα συναισθήματα των ηρώων. Παράλληλα δείχνει στον projectoreικόνες σχετικές με τον μύθο.

Επιστροφή στη...ζωγραφιά μου(εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι μαθητές συμπληρώνουν τη ζωγραφιά του «Νιώθω» έχοντας ΤΩΡΑ στον νου τους τα συναισθήματα του μύθου της Περσεφόνης, η θλίψη του αποχωρισμού, η χαρά της ένωσης, η προσμονή της συνάντησης. Ακούγεται το τραγούδι *«Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Μ. Χατζηδάκι*.

Γκαλερί(εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι συμμετέχοντες κρατούν τις ζωγραφιές στα χέρια τους. Κλείνουν τα μάτια τους και τις αφήνουν στα πόδια τους. Κάνουν μεταβολή για να μη δει κανείς σε ποιον ανήκει κάθε έργο. Στη συνέχεια ο καθένας παίρνει ένα λευκό Α4 και κόβει ένα χαρτάκι. Γράφει ένα συναίσθημα που του γεννά κάθε έργο που βλέπει. Γίνεται «εκτιμητής» του. Αφήνει το χαρτάκι μπροστά από την κάθε ζωγραφιά. Η κίνηση γίνεται όπως οι δείκτες του ρολογιού.

Η ευχή μου (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Ακούγεται μουσική Μάνος Χατζιδάκις 24 πιάνο Τάκης Φαραζής. Καθένας παίρνει το έργο του, διαλέγει 3 λέξεις από τα σχόλια των «εκτιμητών» του που αντιπροσωπεύουν τα όνειρά του, αυτό που θέλουν να ζήσουν. Τις γράφει πίσω από τη ζωγραφιά του και δίπλα τους σημειώνει συναισθήματα που του γεννιούνται. Έπειτα συντάσσει τη δική του ευχή ή το δικό του όνειρο.

Μοιραζόμαστε τις ευχές μας- τα όνειρά μας (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τριάδες και μοιράζονται τις ευχές τους, τα όνειρά τους.

Ομαδικό Γλυπτό της λέξης «Νιώθω» (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

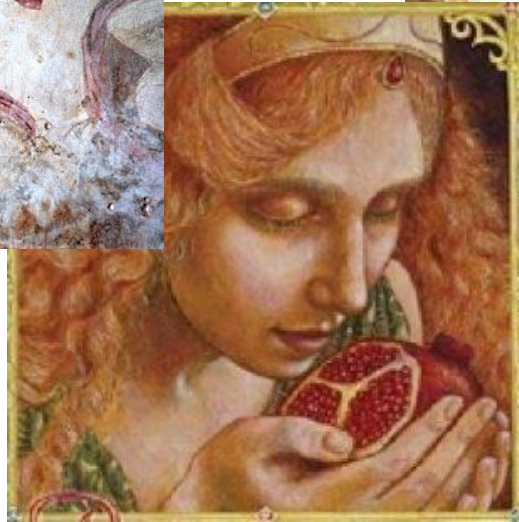
Οι μαθητές προσπαθούν να φτιάξουν ένα ομαδικό γλυπτό. Ένας-ένας μπαίνει στο «κάδρο» χωρίς να μιλά και αναπαριστά με το σώμα του, σε όποιο επίπεδο επιθυμεί, πώς λειτουργεί για αυτόν η λέξη «νιώθω». Στη συνέχεια γίνεται ανίχνευση σκέψης και όποιος αισθανθεί άγγιγμα από την ερευνήτρια εκφράζει τι νιώθει.

Αναστοχασμός-Το βιβλίο της τάξης μας (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Μοιράζουμε στα παιδιά χαρτάκια post-it. Ακούγεται ήρεμη μουσική. Ο καθένας γράφει αυτό που ένιωσε και «κρατάει» από τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Στη συνέχεια το κολλάει σε όποιο σημείο θέλει στο μεγάλο βιβλίο τάξης που έχουμε φτιάξει, στο *Βιβλίο της τάξης μας*. Τέλος σε κύκλο μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας.

Εικόνες σε projector





• Η αρπαγή της Περσεφόνης **Simone Pignoni, 1650.**

Η αρπαγή της Περσεφόνης

Η Περσεφόνη ήταν κόρη της Θεάς της γεωργίας, Δήμητρας και του Δία. Ο Πατέρας των Θεών, γνωστός για τις ερωτοτροπίες του, αποφάσισε να αποπλανήσει και την απόμακρη θεά, που αδιαφορούσε για τους άντρες. Έτσι ο Δίας μεταμορφώθηκε σε

ταύρο και σαγήνευσε τη Δήμητρα, η οποία έμεινε έγκυος. Εννιά μήνες αργότερα γεννήθηκε ένα κοριτσάκι, το οποίο ονομάστηκε Περσεφόνη.

Όσο μεγάλωνε η Περσεφόνη, μεγάλωνε και η ομορφιά της. Όταν την είδε ο Πλούτωνας, θεός του Άδη, την ερωτεύτηκε κεραυνοβόλα και αποφάσισε να την κλέψει. Σύμφωνα με τον Ομηρικό ύμνο προς τη Δήμητρα, η νεαρή Περσεφόνη μάζευε λουλούδια στο Νύσιο πεδίο. Τη συντρόφευαν, η Αθηνά, η Άρτεμις και οι Ωκεανίδες νύμφες.

Ανέμελη η Περσεφόνη, απομακρύνθηκε από τη συντροφιά της, αναζητώντας το πιο όμορφο λουλούδι. Όταν έσκυψε να πιάσει έναν νάρκισσο, η γη χωρίστηκε στη μέση και από τα έγκατα εμφανίσθηκε ένα άρμα. Οδηγός ήταν ο Πλούτωνας, που με το ένα χέρι κρατούσε τα χαλινάρια των αλόγων και με το άλλο άρπαξε την πανέμορφη κοπέλα.

Οι κραυγές της δεν ακούστηκαν από κανένα και η Περσεφόνη κατέβηκε στον Κάτω Κόσμο. Η Δήμητρα έψαχνε μάταια την κόρη της, μέρα και νύχτα. Απ' τη λύπη της, η γη και οι καλλιέργειες άρχισαν να μαραζώνουν. Μετά από καιρό, ο Ήλιος που έβλεπε τα πάντα απ' τον ουρανό, λυπήθηκε τη θεά και της είπε πού βρισκόταν η κόρη της.

Η Δήμητρα απαίτησε να επιστραφεί η Περσεφόνη, αλλιώς δεν θα άφηνε τη γη να ξαναθίσει. Ο Δίας, παρακινημένος απ' τις ικεσίες των ανθρώπων που πεινούσαν, διέταξε τον Πλούτωνα να ελευθερώσει την Περσεφόνη. Ο Θεός του Άδη δεν είχε άλλη επιλογή απ' το να υπακούσει, αλλά πρώτα έδωσε στην Περσεφόνη να φάει ένα ρόδι.

Ο Πλούτωνας γνώριζε ότι αν η κοπέλα κατανάλωνε τροφή στον Κάτω Κόσμο, θα δενόταν μαζί του και δεν θα μπορούσε να φύγει. Η Περσεφόνη έφαγε έξι σπόρια και επισφράγισε τη μοίρα της. Όταν το έμαθε η Δήμητρα, έγινε έξαλλη και για να την ηρεμήσει, ο Δίας πρότεινε ένα συμβιβασμό. Για κάθε σπόρο που έφαγε, η Περσεφόνη θα έμενε και ένα μήνα στον Άδη. Έτσι η κοπέλα θα περνούσε το μισό χρόνο δίπλα στην μητέρα της και τον άλλο μισό με τον Πλούτωνα.

Η Δήμητρα αποδέχτηκε την απόφαση, αλλά δεν ξεπέρασε ποτέ τον χαμό της κόρη της. Έκτοτε τους έξι μήνες που η Περσεφόνη βρισκόταν στον Άδη, η Δήμητρα πενθούσε και μαζί της πενθούσε και η φύση. Τα δέντρα έχαναν το φύλλωμά τους, οι καλλιέργειες ασθενούσαν και βαρύς χειμώνας έπεφτε στη γη. Όμως, όταν η Περσεφόνη επέστρεφε στη μητέρα της, η χαρά της Δήμητρας πρασίνιζε τη γη και άνθιζε τα φυτά. Ο μύθος της Περσεφόνης αναφέρεται από τον Ησίοδο και στον ομηρικό ύμνο προς τιμήν της θεάς Δήμητρας.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Ο σάκος των ονείρων μου» (συνολική εκτιμώμενη διάρκεια 90΄)

Στόχος: : Γνωρίζουμε τον εαυτό μας , αποκτούμε Αυτοεπίγνωση–

Ανακαλύπτουμε δυνατότητες και αδυναμίες μας

Παιχνίδι Ζεστάματος: Ονόματα με χέρι στο στήθος (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Ο καθένας με το δεξιόχέρι στην καρδιά λέει το όνομά του με απεύθυνση στην ομάδα. Ο καθένας λέει το όνομά του με όποιο χέρι θέλει. Προσοχή! Το χέρι λειτουργεί σα δείκτης, καλώντας τον αντίστοιχο διπλανό να μιλήσει. Αν αλλάξει το χέρι του ομιλούντος, αλλάζει και η φορά.

Θεατρικό παιχνίδι Μπίλι- Μπίλι –Μπονγκ(εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

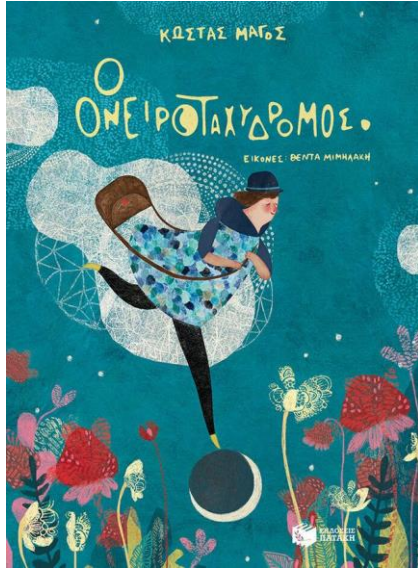
Η ομάδα σχηματίζει όρθια έναν κύκλο. Στο κέντρο βρίσκεται ένας παίχτης. Στοχεύει έναν άλλο παίχτη του κύκλου και του αποδίδει τη φράση «μπίλι μπίλι μπονγκ». Ο άλλος παίχτης πρέπει να προλάβει να απαντήσει με την ίδια φράση, διαφορετικά χάνει και μπαίνει εκείνος στον κύκλο.

Ασκήσεις για ενδυνάμωση μυϊκού συστήματος(εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Με συνοδεία μουσικής «Ο μικρός Πρίγκηπας» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα, ηερευνήτρια καλεί τους συμμετέχοντες σε ασκήσεις ενδυνάμωσης του μυϊκού συστήματος. Τεντώνουν αρχικά τα χέρια σαν να πιάνουν μήλα, αλλάζοντας κάθε φορά πόδι. Έπειτα μαζεύουν δίχτυα τεντώνοντας και τις δύο πλευρές του σώματός τους, στη συνέχεια σπρώχνουν τον τοίχο και τέλος κάνουν βουτιά στην πισίνα.

Αφήγηση : «Ο Ονειροταχυδρόμος» του Κ.Μάγου (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Ακολουθεί η αφήγηση του σχετικού παραμυθιού, ενός παραμυθιού για τις αξίες της ζωής και της «ενδοσκόπησης» των ονείρων μας.



«Ήταν κάποτε ένας ταχυδρόμος διαφορετικός από τους συνηθισμένους. Ήταν πάντα βιαστικός, όπως είναι όλοι οι ταχυδρόμοι, και είχε πάντα κρεμασμένο στον ώμο του τον ταχυδρομικό του σάκο. Όμως ο σάκος του δεν είχε μέσα φακέλους και δέματα, γράμματα και λογαριασμούς, όπως οι σάκοι των συνηθισμένων ταχυδρόμων. Ο σάκος του ήταν γεμάτος με όνειρα!...»

Έτσι ξεκινά η ιστορία του Ονειροταχυδρόμου. Η ιστορία του

Ονειροταχυδρόμου, μια ιστορία με χαρακτηριστικά λαϊκού παραμυθιού, στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μικρών αναγνωστών σε θέματα σχετικά με τις αξίες ζωής, την αυτογνωσία, την προσωπική και συλλογική ευτυχία.

Το δέντρο του «Εγώ μπορώ να.....» (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Η ερευνήτρια έχει σχεδιάσει σε καφέ χαρτόνι ένα γυμνό δέντρο και το έχει ονομάσει «το δέντρο του μπορώ». Σε κάθε μαθητή δίνεται ένα χάρτινο φύλλο δέντρου. Πάνω σε αυτό, ο καθένας γράφει αυτά που γνωρίζει να κάνει πολύ καλά και νιώθει περήφανος για τον εαυτό του. Έπειτα το κάθε παιδί κολλάει το φύλλο του σε όποιο σημείο του δέντρου επιθυμεί και επιστρέφει στη θέση του. Στη συνέχεια ερχόμαστε σε κύκλο και μοιραζόμαστε τις ικανότητές μας.

Το δέντρο του «Εγώ ονειρεύομαι να....»(εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Ακολουθούμε την ίδια διαδικασία με την παραπάνω. Τα παιδιά σε ένα δεύτερο φύλλο γράφουν όσα ονειρεύονται να μάθουν και να κάνουν, ένα φύλλο που εύχονται να τους φέρει ο **Ονειροταχυδρόμος**. Κολλούν έπειτα τα φύλλα τους στο δεύτερο δέντρο, στο δέντρο του «Εγώ ονειρεύομαι να...». Στη συνέχεια ερχόμαστε σε κύκλο και μοιραζόμαστε τα όνειρά μας.

Το άρωμα του ονείρου μου(εκτιμώμενη διάρκεια 8΄)

Η ερευνήτρια καλεί τα παιδιά να πάρουν μαρκαδόρους, κηρομπογιές και σε χαρτί A4 να αποτυπώσουν, να ζωγραφίσουν το άρωμα του ονείρου τους. Αν δηλαδή το όνειρο είχε άρωμα, πώς θα ήταν αυτό. Ακούγεται η μουσική του Yann Tiersen, από την ταινία Amelie. Τα παιδιά παίρνουν ιδέες από ο παραμύθι της αφήγησης και σκορπίζονται στον χώρο.

Χωρισμός ομάδας. (εκτιμώμενη διάρκεια 2΄)

Περπατώ ελεύθερα στον χώρο. Στον χτύπο από το τύμπανο που θα ακουστεί οι μαθητές ενώνουν 4 αγκώνες. Έτσι σχηματίζονται 4 ομάδες των τεσσάρων (η τελευταία ομάδα αναγκαστικά θα έχει ένα άτομο λιγότερο).

Ενώνουμε τα όνειρά μας σε μια ιστορία(εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Οι ομάδες καλούνται να επιλέξουν ένα σημείο στην αίθουσα και να συζητήσουν το άρωμα του ονείρου κάθε μέλους τους. Στη συνέχεια παροτρύνονται να χρησιμοποιήσουν τα αρώματα των ονείρων τους και να συνθέσουν γραπτώς μια ιστορία.

Δραματοποίηση-Παρουσίαση της ιστορίας μας (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Κάθε ομάδα αρχικά δραματοποιεί με υφάσματα και αντικείμενα μια σκηνή της ιστορίας της. Έπειτα παρουσιάζει την ιστορία που συνέθεσε με «υλικό» τα αρώματα των ονείρων κάθε μέλους της. Οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν τις ιστορίες αυτές και ελέγχουν αν έχουν χρησιμοποιηθούν όλα τα..... αρώματα.

Το Μαγικό κουτί (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

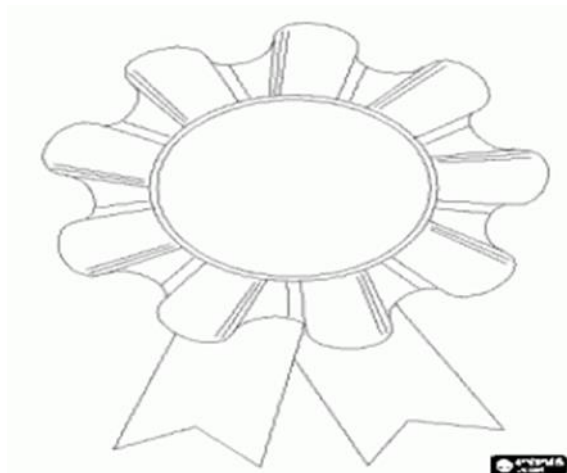
Η ερευνήτρια έχει πάρει ένα κουτί και στο κάτω μέρος του εσωτερικού του έχει κολλήσει έναν καθρέφτη. Όπως είμαστε στον κύκλο, εξηγεί ότι στη σημερινή συνάντηση έχει φέρει μαζί της ένα μαγικό κουτί. Τονίζει ότι στον πάτο του κουτιού υπάρχει η φωτογραφία ενός πολύ ξεχωριστού προσώπου. Το μαγικό κουτί θα δοθεί σε όλους και ο καθένας θα κοιτάξει αυτήν την φωτογραφία. Δεν πρέπει όμως να μαρτυρήσει κανένας ποιος είναι αυτός ο ξεχωριστός άνθρωπος γιατί θα χαλάσουν την μυστική αποστολή. Κάθε φορά που θα κοιτάει το κάθε παιδί θα αλλάζει και η φωτογραφία (γι' αυτό και λέγεται μαγικό κουτί). Κοιτάζει τον πάτο του κουτιού, βλέπει τον μοναδικό αυτόν άνθρωπο, επισημαίνει στοιχεία που τον καθιστούν ξεχωριστό, του εύχεται από καρδιάς και στη συνέχεια δίνει το μαγικό κουτί στον επόμενο. Όταν έχουν κοιτάξει όλοι τότε η ερευνήτρια ρωτάει άπαντες «Ποιος ήταν τελικά αυτός ο ξεχωριστός άνθρωπος».

Το Μετάλλιο μου (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Η ερευνήτρια δίνει στο κάθε παιδί της ομάδας από ένα χάρτινο σχηματισμένο Μετάλλιο. Στη συνέχεια το κάθε παιδί χρειάζεται να γράψει κάτι για τον εαυτό του για το οποίο πιστεύει ότι αξίζει συγχαρητήρια. Έπειτα κολλάει πάνω του το δικό του μετάλλιο και όλοι αρχίζουν να κινούνται στον χώρο, προκειμένου να παρατηρήσουν τα μετάλλια όλων. Βγάζουν όλοι μαζί αναμνηστική φωτογραφία.

Αναστοχασμός-Μοιραζόμαστε τις σκέψεις μας (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Βρισκόμαστε στον κύκλο, καθένας καταθέτει ελεύθερα τις σκέψεις του και τα συναισθήματα που του γεννήθηκαν από αυτή τη συνάντηση. Αποχαιρετισμός.



3^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Γράμμα στον εαυτό μου»(εκτιμώμενος συνολικός χρόνος 90΄)

**ΣΤΟΧΟΣ : Γνωρίζουμε τον εαυτό μας , αποκτούμε Αυτοεπίγνωση–
Ανακαλύπτουμε δυνατότητες και αδυναμίες μας**

Άσκηση Ζεστάματος: (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Περπατάτε στον χώρο ελεύθερα. Όταν συναντιόσαστε με τον άλλον, χαιρετιόσαστε με όποιο τρόπο θέλετε, όλοι με όλους.

Αφήγηση: «Γράμμα στον εαυτό μου» του Στ. Ξενάκη (εκτιμώμενη διάρκεια 7΄)

Η ερευνήτρια αφηγείται το παρακάτω «Γράμμα στον εαυτό μου» του Στ. Ξενάκη, ενώ οι μαθητές έχουν τραβήξει στην άκρη τα θρανία και έχουν καθίσει όπως και όπου επιθυμούν.

ΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ

«Φέτος, θα είμαι πιο κοντά σου. Θα σε προσέχω πιο πολύ. Θα σε αγαπάω πιο πολύ. Μαζί θα περπατάμε ή θα τρέχουμε τα πρωινά ή τα βράδια, ή όποτε εσύ θέλεις. Ζωή είναι η κίνηση. Θα την κάνουμε είτε έχουμε παρέα, είτε δεν έχουμε. Μου αρέσει κι όταν δεν έχουμε παρέα. Με κάνει να νιώθω πιο κοντά σου. Φέτος θέλω να περνάμε πιο πολύ χρόνο οι δυο μας. Να σκεφτόμαστε, να συζητάμε, ή απλά να μην κάνουμε τίποτα. Να ανοίγουμε λιγότερο την τηλεόραση και το FB. Θα προσέχουμε πιο πολύ τι τρώμε. Θα

τρώμε πιο υγιεινά, πιο σωστά πιο συνετά. Αλλά θα τις κάνουμε και τις γουρουνιές μας. Δεν θέλω να γίνουμε σπασικλάκια. Θα γράφουμε τις σκέψεις μας, τα συναισθήματα, τους στόχους μας, τα προβλήματά μας. Το χαρτί είναι το πλάνο μας, η ζωή μας, το σχέδιό μας. Θα σε πάω στο πιο όμορφο βιβλιοπωλείο να σου πάρω το ωραιότερο τετράδιο. Λεύκωμα το λέγαμε μικροί

Φέτος θα εστιάζω στις νίκες σου, στα καλά, σου, στις επιτυχίες σου, στα ταλέντα σου κι αδερφάκι μου έχεις μπόλικά. Θα σου χαμογελάω όταν σε αντικρύζω στον καθρέφτη. Δεν θα κολλάω στις ατέλειες και τα παχάκια σου. Αρκετά χρόνια το έκανα. Θα διαβάζουμε όμορφα βιβλία, αυτοβιογραφίες, θα παρακολουθούμε ομιλίες και σεμινάρια. Θα βλέπουμε ντοκιμαντέρ, θα σε πηγαίνω σινεμά, θέατρο. Δεν θα περνάει μέρα που να μη γινόμαστε καλύτεροι. Θα κάνουμε παρέα με αξιόλογους ανθρώπους, με ανοιχτά μυαλά, που την ψάχνουν, που θέλουν να πάνε τη ζωή τους μπροστά, που θέλουν να βοηθήσουν τους γύρω τους, τον κόσμο ολόκληρο. Τέτοιους θέλουμε στη ζωή μας. Θα σε στηρίζω να λες τα ΟΧΙ σου, και τα ΝΑΙ σου. Θα το κάνω ακόμα κι όταν η φωνή σου τρέμει, κι όταν δεν σε βαστάνε τα πόδια σου. Θα σου κρατάω το χέρι σφιχτά όταν φοβάσαι. Θα σε αγαπάω όταν φοβάσαι. Ίσως τότε, ακόμα περισσότερο. Θα βιαζόμαστε λιγότερο. Θα παίρνουμε το χρόνο μας. Θα βουτάμε τη γλώσσα στο μυαλό όταν πρόκειται για τα σημαντικά. Θα τιμώ κάθε σου επιλογή, ακόμα και την πιο ασήμαντη. Καμιά δεν είναι ασήμαντη. Θα ξοδεύουμε πιο συνετά τα λεφτά μας. Πρώτα θα επενδύουμε και μετά θα καταναλώνουμε. Θα βάζουμε κάτι στην άκρη κάθε μήνα ακόμα κι αν είναι 50 ευρώ, ακόμα κι αν είναι 10. Θα αδειάζουμε τις ντουλάπες και θα ελαφρύνουμε τις κάρτες. Θα ταξιδεύουμε περισσότερο. Ακόμα κι αν δεν έχουμε λεφτά. Κάθε μέρα είναι ταξίδι. Το ταξίδι είναι μέσα μας. Θα τα δίνουμε όλα σε ό,τι κι αν κάνουμε. Θα σου ψήνω τον καφέ σα να ήσουν η Βασίλισσα της Αγγλίας. Είσαι πολύ σημαντικός για μένα. Δεν θα σε κρίνω από το αποτέλεσμα. Μόνο από την προσπάθεια. Για την ακρίβεια δεν θα σε κρίνω. Μόνο θα σε αγαπάω. Στο υποσχέθηκα. Φέτος θα σε αγαπάω. Και θα σε αποδέχομαι. Και θα σε στηρίζω. Σαν τη μάνα το παιδί. Φέτος θα είμαι το φιλαράκι που πάντα ήθελες.

Και κάτι τελευταίο.

Και τίποτα από αυτά να μην κάνεις εγώ θα σε αγαπάω.

Πάντα θα σε αγαπάω.

Είσαι Εγώ.»

Χωρισμός σε ζευγάρια (εκτιμώμενη διάρκεια 3')

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο και όταν ακουστεί stop μένουν ακίνητοι. Αυτό επαναλαμβάνεται, αλλά όταν ακουστεί ο ήχος από το τύμπανο σχηματίζουν ζευγάρια ενώνοντας αγκώνες.

Το περίγραμμά μου (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Το κάθε ζευγάρι παίρνει δύο μεγάλα κομμάτια χαρτί του μέτρου που έχει κόψει η ερευνήτρια. Ο καθένας βοηθάει το ταίρι του να σχηματίσει στο χαρτί τη θέση που του αρέσει να κοιμάται. Ξαπλώνει στο χαρτί. Φτιάχνει το περίγραμμα του σώματος με έναν μαρκαδόρο. Το ίδιο επαναλαμβάνεται με το άλλο μέλος του ζευγαριού.

Με..... φροντίζω (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Έπειτα τα παιδιά κόβουν πολύ προσεκτικά το περίγραμμα του σώματός τους. Το κολλούν στον τοίχο. Προσέχουν! Είναι ο εαυτός τους. (Να σημειώσουμε ότι η ερευνήτρια πρέπει να έχει μεριμνήσει να υπάρχουν ελεύθερες –από χάρτες, κατασκευές- επιφάνειες στους τοίχους της αίθουσας).Ο μαθητής λοιπόν κολλάει τον ‘εαυτό του’ σε όποιο σημείο της τάξης του θέλει.

Απομονώνω ό,τι με δυσαρεστεί (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Τα χαρτιά που θα περισσέψουν από το περίγραμμα που οι μαθητές κόβουν,συμβολίζουν ό,τι δε θέλουμε να έχουμε στη ζωή μας. Αυτά μπορούν να τα αποτυπώσουν με σχήματα, με λέξεις ή με χρώματα. Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος (πχ με ενοχλεί να μου μιλούν άσχημα οι γονείς μου ή δε μου αρέσει το ψέμα κλπ). Τα χαρτιά αυτά τα τοποθετούν κάτω από το περίγραμμα του σώματός τους που έχουν κολλήσει.

Αποτυπώνω τον εαυτό μου καιτα Όνειρά του (εκτιμώμενη διάρκεια 15΄)

Ακούγεται η μελωδική μουσική «Απόβροχο» των ReneAubry&ManoXatzidaki. Τα παιδιά έχουν στα χέρι τους ένα μολύβι ή στυλό και σημειώνουν ως εξής στο περίγραμμά τους:

Στο κεφάλι του σχήματος γράφουν τις σκέψεις τους είτε θετικέςείτε αρνητικές.

Στα χέρια σημειώνουν τα πράγματα που αγαπούν να κάνουν.

Στην καρδιά συμπληρώνουν τα συναισθήματα που νιώθουν θετικά ή αρνητικά για ανθρώπους και καταστάσεις.

Στα πόδια γράφουν όσα θέλουν να κάνουν στη ζωή τους, εκεί που επιθυμούν να πάνε, να οδηγηθούν στη ζωή τους.

Με..... κοιτάζω από μακριά (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Οι μαθητές στη συνέχεια παρατηρούν από απόσταση τον εαυτό τους. Σκέφτονται τι τους προκαλεί, τι παρατηρούν, τι βλέπουν, πώς είναι, τι καταλαβαίνουν για αυτόν, τι ονειρεύονται για τον εαυτό τους.

Με παίρνω αγκαλιά (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Με πολλή προσοχή τα παιδιά κατεβάζουν τον εαυτό τους. Ακούγεται το τραγούδι «Τον εαυτό του παιδί» του Μ. Φραγκούλη. Τον παίρνουν αγκαλιά. Περιπατούν μαζί του στον χώρο. Δεν πρέπει να ξεχνούν ότι αυτός που κρατούν είναι ο εαυτός τους, είναι ξεχωριστός, μοναδικός. Οφείλουν να τον προσέχουν, να τον αγαπούν, να τον φροντίζουν, για να τον αγαπούν κι οι άλλοι .

Σου δανείζω τον «εαυτό μου» (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Στη συνέχεια τα παιδιά γυρίζουν από την άλλη πλευρά τον εαυτό τους (το περίγραμμα του σώματός τους στο χαρτί) και τον δείχνουν στους άλλους. Είναι περήφανοι για αυτόν. Έχουν καταλάβει πόσο σημαντικός είναι για αυτούς! Είναι μοναδικός! Τότε μόνο μπορούν να τον δώσουν και στους άλλους. Ο κάθε μαθητής εμπιστεύεται τον...εαυτό του στους άλλους. Χορεύουν όλοι μαζί στον χώρο με τα περιγράμματα των άλλων. Στο τέλος ο καθένας παίρνει πίσω το δικό του περίγραμμα.

Ο Ήλιος μας (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Ο κάθε μαθητής τοποθετεί στο έδαφος το περίγραμμά του. Ενώνουν όλοι το κεφάλι του περιγράμματος έτσι ώστε να σχηματιστεί ένας μεγάλος κυκλικός δίσκος, ένας ήλιος. Καθένας κάθεται πάνω στον εαυτό του. Γράφει στον εαυτό του ένα σύντομο γράμμα. Πώς ονειρεύεται ότι θέλει να είναι σε δέκα χρόνια. Τι θέλει να του πει. Τι τον συμβουλεύει να προσέξει, τι να χαρεί, τι να γευτεί από τη ζωή.

Δυναμική εικόνα (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Τα παιδιά αποτυπώνουν με τα σώματά τους σε όλα τα επίπεδα κάτι που ονειρεύονται να «γευτούν» στη ζωή τους σε δέκα χρόνια.

Αναστοχασμός (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Στην ίδια θέση, αυτή του ήλιου, τα παιδιά καταθέτουν τις σκέψεις τους από την παρέμβαση. Ο καθένας λέει πώς ένιωσε, αν γνώρισε καλύτερα τον εαυτό του, τι του άρεσε και τι όχι. Ποια είναι η αίσθησή του από την παρέμβαση. Αποχαιρετισμός.

4^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Τα ευγνώμονα αγάλματα» Nicolson, σε διασκευή Α.Τσιάρα

(Εκτιμώμενος συνολικός χρόνος 90')

ΣΤΟΧΟΣ: Κοινωνικότητα -Κίνητρα Συμπεριφοράς

Παιχνίδι Ζεστάματος: Το τρέμουλο (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο και κάποιο μέρος του σώματος του πρώτου αρχίζει να τρέμει πχ. τρέμει το πόδι του. Θα ψάξει με το βλέμμα του να βρει κάποιον άλλον να του μεταφέρει την κίνηση. Αυτός θα την υιοθετήσει για λίγο και θα μεταφέρει το τρέμουλο σε κάποιο άλλο μέλος του σώματός του, μέχρι να τη μεταφέρει σε κάποιον τρίτο κ.ο.κ

Αφόρμηση- Προβολή εικόνας και περιγραφή της (εκτιμώμενη διάρκεια 2')

Η ερευνήτρια προβάλλει σε projector την εικόνα-σύμβολο, η οποία καλείται «Τα ευγνώμονα αγάλματα». Εξηγεί ότι αυτά τα αγάλματα βρίσκονται στην Ιαπωνία και συμβολίζουν θεούς που προστατεύουν τα αγέννητα μωρά.



Αφήγηση «Ο καπελάς» ιαπωνικός μύθος

Η ερευνήτρια με συνοδεία ιαπωνικής μουσικής, *SHAMIPIA* ιαπωνική μουσική γιασαμισέν και πιάνο δημιουργεί ανάλογο κλίμα και ξεκινά την αφήγησή της, η οποία όμως γίνεται σπονδυλωτά, αφού παρεμβάλλονται αυτής διάφορες δράσεις. Η μουσική ακούγεται σε διάφορα σημεία του εργαστηρίου.

Ο καπελάς

« Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα μακρινό χωριό της Ιαπωνίας ζούσαν ένας γέρος με τη γριά του. Το μόνο που γνώριζε να κάνει ο γέρος ήταν να πλέκει καπέλα. Πλησίαζε η γιορτή του νέου έτους και για να γιορτάσουν την έλευσή του έφτιαχναν κέικ ρυζιού. Το σπιτάκι τους ήταν πολύ φτωχικό, μα γεμάτο όμορφες αναμνήσεις....»

Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια ζητάει έναν εθελοντή-γέρο.

Στο εργαστήριο του γλύπτη –Δυναμική εικόνα (εκτιμώμενη διάρκεια 7΄)

Οι μαθητές αναπαριστούν με το σώμα τους αντικείμενα που υπήρχαν στο φτωχικό των δύο γερόντων. Χρησιμοποιούν όλα τα επίπεδα. Δεν καθοδηγούμε τους μαθητές. Τους παροτρύνουμε να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους. Να δουν εικόνες να μυρίσουν μυρωδιές, να ακούσουν και να αφουγκραστούν ήχους που το μικρό σπιτάκι περικλείει.

Ανίχνευση σκέψης. (εκτιμώμενη διάρκεια 3΄)

Η ερευνήτρια αγγίζει στην πλάτη κάποια παιδιά-αντικείμενα και εκείνα ζωντανεύουν. Κάθε αντικείμενο εκφράζει τι βλέπει ή τι έχει δει στο μικρό σπιτάκι (μια εικόνα), τι έχει ακούσει από το ζευγάρι των γερόντων κλπ

Αφήγηση (συνέχεια)

«...Μια χειμωνιάτικη μέρα ο γέρος ξεκίνησε πρωί πρωί να πάει να πουλήσει τα καπέλα στην αγορά. Έπρεπε να περάσει από ένα πυκνό δάσος....»

Μεταμορφώσεις-Ζωντανεύω το δάσος (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Οι μαθητές αναπαριστούν με τα σώματά τους δέντρα ενός πυκνού δάσους. Σχηματίζουν συστάδες δέντρων που στόχο τους έχουν να δυσχεραίνουν το πέρασμα του γέρου. Μετακινούν τα κλαδιά τους για να εμποδίσουν την πορεία του καπελά, ενώ ταυτόχρονα κάνουν ήχους ζώων, πουλιών, δυνατού αέρα.

«.....Ο γέρος δυσκολευόταν να περάσει από το δάσος. Τα δέντρα ήταν πολύ πυκνά και τον εμπόδιζαν, ενώ οι κραυγές των άγριων ζώων τον φόβιζαν. Ο γέρος όμως δεν το έβαλε κάτω. Συνέχιζε την πορεία του. Έπρεπε να φτάσει στο παζάρι. Έπρεπε να φέρει τα υλικά για το κέικ ρυζιού για να γιορτάσουν το νέο έτος»

Παιχνίδι ρόλων-Το παζάρι (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Η ερευνήτρια έχει τοποθετήσει στο μέσον της αίθουσας υφάσματα. Τα παιδιά ανά τρεις αναπαριστούν τους μικροπωλητές της αγοράς. Σε αυτούς πηγαίνει ο καπελάς να πουλήσει τα καπέλα του, Αλλά εκείνοι αρνούνται θέτοντας διάφορες δικαιολογίες.

«...Ο γέρος κάθισε σε μια γωνιά απογοητευμένος. Σκεφτόταν πάρα πολλά. Αναρωτιόταν τι να κάνει.....»

Θεατρικός μονόλογος (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες. Αποφασίζουν σύντομα ποιες είναι οι σκέψεις του απογοητευμένου γέρου. Ο ένας είναι ο σκηνοθέτης και ο άλλος ο ηθοποιός. Ο σκηνοθέτης δίνει οδηγίες για το πώς θα χρησιμοποιήσουν ένα ύφασμα, σε ποια στάση θα είναι το σώμα του ηθοποιού, αν θα κάθεται, πώς θα αποδοθούν καλύτερα οι σκέψεις του γέρου. Τα παιδιά πρέπει να προσέξουν γιατί αυτή αποτελεί μια σημαντική στιγμή για τον γέρο, είναι η κορύφωση των συναισθημάτων του. Έπειτα τα ζευγάρια παρουσιάζουν τον γερο-καπελά.

Παρουσίαση (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Τα παιδιά παρουσιάζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του απογοητευμένου γέρου, όπως τις έχουν σκηνοθετήσει.

Αφήγηση- συνέχεια

«...Αυτά σκεφτόταν ο γέρος. Πολλές σκέψεις. Δεν ήξερε τι να αποφασίσει. Στο δρόμο της επιστροφής βλέπει μπροστά του τα 5 αγάλματα. Αυθόρμητα χαρίζει σε καθένα από ένα καπέλο, αυτά που οι άνθρωποι είχαν περιφρονήσει. Κάθισε να ξεκουραστεί. Είχε αλλάξει η διάθεσή του. Χωρίς να έχει πουλήσει τίποτα, ένιωθε ότι οι θεοί τον καταλάβαιναν. Ένιωθε ένα άγγιγμα μυστηριακό, υπερφυσικό...»

Δραματοποίηση -5 Αγάλματα (εκτιμώμενη διάρκεια 15')

Οι μαθητές χωρίζονται σε πεντάδες. Κάθε πεντάδα αναπαριστά τα αγάλματα, τα οποία θα ξεκλειδωθούν και πρέπει να παρασκευάσουν και να στείλουν με μαγικό τρόπο το κέικ ρυζιού, για να ευχαριστήσουν το γέρο που τους χάρισε τα καπέλα. Εξηγούμε στα παιδιά ότι αυτή η σκηνή αποτελεί το δεύτερο κορυφαίο σημείο του εργαστηρίου.

Αφήγηση-συνέχεια

«...Οι καλοκάγαθοι θεοί βλέποντας την αγνή καρδιά του γέρου, αποφάσισαν να στείλουν έτοιμα τα κέικ ρυζιού στο σπίτι για να χαρεί το ζευγάρι. Και να το θαύμα....»

Παρουσίαση (εκτιμώμενη διάρκεια 5')

Οι πεντάδες παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο παρασκευάζουν τα κέικ, αλλά και τον μαγικό τρόπο που τα αποστέλλουν στο σπίτι του γέρου. Τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν υφάσματα, αντικείμενα, αλλά και ήχους για να αποδώσουν το μυστηριακό κλίμα του θαύματος.

Αφήγηση-συνέχεια

«...Ο γέρος παίρνει τον δρόμο του γυρισμού. Ξαναπερνάει από το δάσος, μόνο που τώρα τα δέντρα δεν του δυσκολεύουν το πέρασμά του...»

Ζωντανεύουμε το δάσος (εκτιμώμενη διάρκεια 3')

Οι μαθητές σχηματίζουν με τα σώματά τους τα δέντρα του δάσους, μόνο που τώρα με τις κινήσεις των κλαδιών τους διευκολύνουν το πέρασμα του γέρου. Ακούγονται μελωδικοί ήχοι πουλιών.

Στο σημείο αυτό η ερευνήτρια ζητάει από τους μαθητές έναν εθελοντή-γέρο

Αφήγηση-συνέχεια

«...Ο γέρος επιστρέφει στο σπίτι ήρεμος και απελευθερωμένος, αφηγείται την περιπέτειά του στη γριά του. Και η γριά απαντάει: 'Οι θεοί είδαν τους κόπους σου, είδαν αυτό που τόσο πολύ επιθυμούσαμε. Γέμισαν το φτωχικό μας με κέικ. Άνοιξε την πόρτα να δεις.' Το ζευγάρι ήταν πολύ συγκινημένο και χαρούμενο! Αγκαλιασμένο άρχισε να χορεύει»

Αποφόρτιση (εκτιμώμενη διάρκεια 2΄)

Τα παιδιά χορεύουν κι αυτά, όπως το ζευγάρι του ιαπωνικού μύθου, με μελωδία χορευτικής μουσικής, Cumbia Especial από TheBrightSideoftheRoad.

Αναστοχασμός (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Σε κύκλο τα παιδιά καταθέτουν με μία λέξη την αίσθησή τους από το εργαστήριο. Αποχαιρετισμός.

5^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Εγώ η Αϊσέ...»(εκτιμώμενος συνολικός χρόνος 90΄)

**Μια θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση εμπνευσμένη από το ‘Σκληρό
καρύδι’ της UNHCR**

Μέρος Α΄

ΣΤΟΧΟΣ: Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης και Έλεγχος Παρόρμησης

Άσκηση Ζεστάματος –Στείλε ένα κλαπ ολόγουρα(εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Βρισκόμαστε σε κύκλο. Η ερευνήτρια κοιτάζει κάποιον μέχρι εκείνος να το καταλάβει και του δίνουμε ένα νοητό ‘κλαπ’ που έχουμε ανάμεσα στα χέρια μας. Λέμε λέξεις ή φράσεις που έχουν σχέση με την έννοια ταξίδι (ή ξένος) και απαντούμε τι μας έρχεται άμεσα στο νου έχοντας ακούσει τη λέξη που ήρθε σε μας από τον προηγούμενο.

Περπατήματα σε διάφορους ρυθμούς και επίπεδα (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Περπατάμε στο χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις και σε διάφορα επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό). Στη συνέχεια περπατάμε με διάφορους ρυθμούς: νωχελικά, χαλαρά, ουδέτερο, σε εγρήγορση (σαν να κινδυνεύουμε από κάποιον), σε πανικό. Παγώνουμε και συνεχίζουμε ξανά.

Δυναμικές εικόνες με βάση κάποιο θέμα (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Σε επόμενη φάση δίνεται ένα θέμα εκ των προτέρων και με το σύνθημα όλοι παίρνουν μια θέση στο χώρο. Η ερευνήτρια προτείνει το θέμα «θάλασσα» και συμβουλεύει πως δεν αναπαριστούμε κάποιον που κολυμπάει, αλλά την αίσθηση που μας προκαλείται στο άκουσμα της λέξης «θάλασσα».

Στη συνέχεια η ερευνήτρια κρατάει στο ταμπλό κάποια αγάλματα. Οι υπόλοιποι μαθητές κοιτάζοντας τα αγάλματα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως: « -Τι βλέπω;-Τι νομίζω ότι αισθάνονται;-Τι μπορεί να σκέφτονται;-Τι εκφράζουν;-Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους;-Τι νομίζω ότι συμβαίνει;-Τι συναισθήματα μου γεννούνται;» Η ερευνήτρια προσπαθεί να κρατάει ενεργή την εσωτερική κατάσταση των αγαλμάτων.

Ομαδικά γλυπτά –ένας τη φορά (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Δίνεται το θέμα «Το σχολείο όπως είναι σήμερα». Με την τεχνική «ένας τη φορά», οι συμμετέχοντες μπαίνουν ένας ένας στην εικόνα, συμπληρώνοντας αυτό που βλέπουν από τους προηγούμενους. Αν δοθεί αρνητική εικόνα (που είναι σχεδόν σίγουρο), δίνεται το θέμα: «το σχολείο όπως θα θέλαμε να είναι». Η ομάδα δημιουργεί μια δεύτερη εικόνα που θα περιέχει περισσότερα θετικά στοιχεία όπως η αλληλεγγύη, η συνεργατικότητα, η έμπνευση, η απόλαυση.

Αφόρμηση- «Σκληρό καρύδι» της Ελ. Σβορώνου (Εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)



Δείχνουμε το εξώφυλλο του βιβλίου- ζητάμε να υποθέσουν οι μαθητές ποιο μπορεί να είναι το θέμα του. Τι συμπεράσματα βγάζουμε από το ντύσιμο του κοριτσιού; Ποιοι άλλοι φοράνε μαντήλα στο κεφάλι; Τι σημαίνει «σκληρό καρύδι»;

Αφήγηση κειμένου (εκτιμώμενη διάρκεια 10΄)

Η αφήγηση ξεκινά από την αρχή έως την σελ. 22 «... για χάρη της με τ' αθλητικά» και έχει τη μορφή ενός διαισθητικού διαλόγου "χρωματίζοντας" τις φράσεις του κειμένου με ιδιαίτερο ύφος. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις έννοιες «Πρόσφυγας», «Μετανάστης», «Ξένος».

Χωρισμός ομάδων (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο. Σε κάθε χτύπο του τύμπανου ενώνουμε διαδοχικά 2 αγκώνες, 3 πλάτες, 4 πόδια και τέλος 5 κεφάλια. Σχηματίζουμε 3 πεντάδες

Ρόλος στον τοίχο.(εκτιμώμενη διάρκεια 20΄)

Ακούγεται *Musica Instrumental Araberelajante*. Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα περίγραμμα από ένα βασικό ρόλο της ιστορίας:

Ομάδα Αϊσέ: Απλώνουμε στο δάπεδο χαρτί του μέτρου (2 μέτρα περίπου). Ζητάμε από κάποιον να ξαπλώσει στο χαρτί. Ένα άλλο παιδί ζωγραφίζει το περίγραμμά του με μαρκαδόρο. Αυτή είναι η Αϊσέ...

Μέσα στο περίγραμμα η ομάδα καταγράφει με ένα μαρκαδόρο τι νιώθει, τι πιστεύει, τι αισθάνεται η ίδια για τον εαυτό της σε σχέση με το περιστατικό στο προαύλιο και την κατάσταση γενικότερα. Έξω από το περίγραμμα οι γνώμες και οι απόψεις των άλλων για αυτή.

Ομάδα Αλοντίν – Γυμνάστρια – άλλα παιδιά: Σε άλλα χαρτιά του μέτρου οι υπόλοιπες ομάδες σχεδιάζουν σε περιγράμματα άλλα πρόσωπα της ιστορίας που σχετίζονται με το περιστατικό στην αυλή (Αλοντίν – γυμνάστρια – μια φίλης της, ένα παιδί που την κοιτάζει περιφρονητικά - την κοροϊδεύει). Στα περιγράμματα αυτά τα παιδιά γράφουν στο εσωτερικό τους τι νιώθει, τι πιστεύει, τι αισθάνεται ο χαρακτήρας για την Αϊσέ και σε σχέση με το περιστατικό στο προαύλιο. Στο εξωτερικό γράφουν τη γνώμη τους για το χαρακτήρα (πως τη χαρακτηρίζουν/κρίνουν).

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τα περιγράμματα με τους χαρακτήρες.

Τοποθετούμε στο πάτωμα γύρω από το περίγραμμα της Αϊσέ τα υπόλοιπα περιγράμματα και τα ενώνουμε με της Αϊσέ με λεπτές λωρίδες χαρτιού του μέτρου. Σε αυτές τις λωρίδες σημειώνουμε πράγματα που ενώνουν το κορίτσι και τα άλλα παιδιά και πράγματα που τους χωρίζουν (συνήθειες, αγαπημένα παιχνίδια, οικογενειακή κατάσταση, συναισθήματα, τι θα της πρότειναν κ.λ.π.). Στη συνέχεια προσπαθούμε να κολλήσουμε τα περιγράμματα των ηρώων.

Ανακριτική καρτέλα (εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Καθίζουμε έναν ήρωα σε μια καρτέλα και οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορεί να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του ήρωα, των σχέσεών του κτλ. Μπορούμε μετά από μερικές ερωτήσεις να αλλάξουμε τον παίχτη που κάθετα στην καρτέλα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύουμε την ενεργητική ακρόαση, τη συνεργατικότητα αφού κάθε παίχτης καλείται να χτίζει στις απαντήσεις των προηγούμενων, και τη συμμετοχή όλων.

Αναστοχασμός- Το κουτί των ευχών(εκτιμώμενη διάρκεια 10')

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Περνάει από τον καθένα τους το κουτάκι των ευχών. Κάθε παιδί δίνει μια ευχή στην Αϊσέ και μια υπόσχεση στον εαυτό του. Αποχαιρετισμός.

6^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Εγώ η Αϊσέ....»(εκτιμώμενος χρόνος 90΄)

Μέρος Β΄

ΣΤΟΧΟΣ: Αυτορρύθμιση-Έλεγχος Παρόρμησης και Καλλιέργεια

Ενσυναίσθησης

Ασκήσεις Ζεστάματος:«Μουσικά γόνατα» (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Παίζεται σαν τις μουσικές καρτέκλες, αλλά καθώς μία – μία οι καρτέκλες βγαίνουν, οι μη έχοντες πρέπει να βρουν γόνατα να κάτσουν. Στο τέλος καταλήγουν να καθίσουν όλοι στα πόδια του τελευταίου που κάθεται στην καρτέκλα.«Καίγεται» αυτός που μένει όρθιος όταν σταματάει η μουσική.

«Τυφλή εμπιστοσύνη»(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια.Κλείνει τα μάτια ένα από τα δύο παιδιά κάθε ζευγαριού και το άλλο πρέπει να το καθοδηγήσει μέσα από εμπόδια. Μετά εναλλάσσουν τους ρόλους. Ο οδηγός είναι υπεύθυνος για την ασφάλεια του καθοδηγούμενου. Να σημειωθεί ότι αυτή η άσκηση εφαρμόζεται επειδή τα παιδιά έχουν δημιουργήσει δεσμούς φιλίας και εμπιστοσύνης.

Κάρτες ρόλων «εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Θυμίζουμε στα παιδιά το περιστατικό με την Αϊσέ στο προαύλιο (που είχαμεασχοληθεί στο προηγούμενο εργαστήριο).Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες των πέντε παιδιών. Μοιράζουμε κάρτες ρόλων με: Αϊσέ, κ. Περσεφόνη, συμμαθήτρια, συμμαθητή, Αλοντίν.**Αφηγούμαστε**ξανά τη σκηνή στο προαύλιο, αλλά τα παιδιά θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στον ρόλο που τους αντιστοιχεί. Έπειτα κάθε παιδί σε αυτοκόλλητη ετικέτα γράφει με μαρκαδόρο τον ρόλο του.

Παγωμένη εικόνα (εκτιμώμενος χρόνος 15΄)

Ακούγεται*Musical InstrumentalAraberelajante*. Εξηγούμε στους μαθητές ότι κάθε ομάδα θα προσπαθήσει να φτιάξει μια φωτογραφία, μια παγωμένη εικόνα του περιστατικού στο προαύλιο. Ο περιορισμός είναι ότι οφείλουν να διαλέξουν και να παρουσιάσουν μόνο μια στιγμή του περιστατικού. Ο κάθε μαθητής πρέπει να έχει στάση και θέση ανάλογα με τον ρόλο του. Συμβουλευόμαστε τα παιδιά να μην επιλέγουν δύσκολες ακίνητες θέσεις.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει την παγωμένη εικόνα της. Οι υπόλοιπες παρατηρούν. Στο τέλος σχολιάζουμε ομοιότητες και διαφορές.

Ανίχνευση σκέψης (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Επιλέγουμε από τις τρεις ομάδες, εκείνη που αποδίδει καλύτερα τη σκηνή. Παρουσιάζει την εικόνα-φωτό της. Με τις υπόλοιπες ομάδες συζητάμε τι να σκέφτονται και πώς να νιώθουν άραγε οι ήρωες της ιστορίας. Ζητάμε από τα παιδιά να γίνουν οι φωνές των ηρώων. Σηκώνουμε ένα παιδί για κάθε ήρωα. Ο μαθητής στέκεται πίσω από τον ήρωα και γίνεται η φωνή της σκέψης του. Ακούγονται δυο-τρεις φωνές για κάθε ήρωα. «Φωτίζουμε» περισσότερο τον ρόλο της Αϊσέ, με πιο διεισδυτικές ερωτήσεις. Δίνουν φωνή στις σκέψεις της, στα συναισθήματά της.

Παντομίμα-Αλλάζω τα γεγονότα (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Τα παιδιά παραμένουν στις ίδιες ομάδες και καλούνται να αλλάξουν τα γεγονότα της σκηνής. Παρουσιάζουν με παντομίμα μια διαφορετική εξέλιξη του περιστατικού. Ακούγεται «Mystical garden» Faruk Tekbilek.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει και οι υπόλοιπες προσπαθούν να ανακαλύψουν τη νέα εξέλιξη. Υπάρχει πάντα ένας εκπρόσωπος ομάδας που δίνει διευκρινίσεις στο τέλος της παρουσίασης, σε περίπτωση που δε γίνεται κατανοητή η νέα τροπή της σκηνής.

Αφήγηση «Σκληρό καρύδι» (εκτιμώμενος χρόνος 5')



επιμονή της Αϊσέ να τα καταφέρει.

Στη συνέχεια διαβάζουμε τη συνέχεια της ιστορίας έως το σημείο «Δεν ξέρω. Ίσως» στη σελ. 28. Ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου, αλλά και διερευνητικές για τα συναισθήματα των ηρώων και τα όνειρα της Αϊσέ. Επίσης θέτουμε ερωτήσεις για τις προόδους και την

Καταιγισμός ιδεών (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Καλούμε τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους προσωπικές τους εμπειρίες που παρά τις δυσκολίες δε σταμάτησαν να προσπαθούν και τα κατάφεραν.

Στη συνέχεια το κάθε παιδί γράφει σε χαρτί του μέτρου που έχουμε στρώσει στο πάτωμα, σε λέξεις ικανότητες-δεξιότητες που θεωρεί πολύ σημαντικές για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε δύσκολες καταστάσεις και να πετύχουμε τον στόχο μας. Τα παιδιά γράφουν ξαπλωμένα. Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν, να

σταθούν περιμετρικά από το χαρτί μέτρου και να διαβάσουν τις λέξεις που έγραψε ένας – ένας ξεχωριστά, να τις χορέψουν, να τις τραγουδήσουν.

Παράγοντας λόγο-Χαϊκού (εκτιμώμενη διάρκεια 15΄)

Οι μαθητές σε τέσσερις ομάδες γράφουν ένα ποίημα-χαϊκού με θέμα την αντιμετώπιση δυσκολιών της Αϊσέ και την επιβράβευσή της. Το ποίημα θα είναι σε μορφή χαϊκού, θα έχει δηλαδή 17 συλλαβές σε τρεις στίχους. Ακολουθεί παρουσίαση των χαϊκού ποιημάτων.

Αναστοχασμός (εκτιμώμενη διάρκεια 5΄)

Τα παιδιά στο χαρτί του μέτρου που είναι ήδη στρωμένο, γράφουν λέξεις που αποδίδουν την αίσθηση από τη συγκεκριμένη παρέμβαση.

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας» (εκτιμώμενος χρόνος 90΄)

Μέρος Α΄

ΣΤΟΧΟΣ: Απόκτηση Ιστορικής Ενσυναίσθησης και Συναισθηματική Εμπλοκή

Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση εμπνευσμένη από πρόγραμμα της κ. Κωστή

Ασκήσεις Ενεργοποίησης: «Μαριονέτες»(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Σχηματίζουμε έναν κύκλο. Πιανόμαστε από τα χέρια με τα πόδια ελαφρά ανοιχτά και σταθερά ώστε να μας εξασφαλίζουν μια άνετη θέση. Έπειτα προκειμένου να νιώσουμε σαν ομάδα παίρνουμε τις εισπνοές και κάνουμε τις κατάλληλες εκπνοές. Ζεσταίνουμε το σώμα και τους ώμους μας κάνοντας τις μαριονέτες.

«Πέτα μου την μπάλα!»(εκτιμώμενος 5΄)

Με μια μπάλα αναπτύσσουμε οπτική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες. Χωρίς καθόλου ηχητικό κάλεσμα, κοιτάζω έναν φίλο και όταν έχουμε επικοινωνήσει οπτικά του πετώ την μπάλα. Ο επόμενος πετά την μπάλα σε κάποιον άλλο και το παιχνίδι συνεχίζεται. Είμαστε όλοι σε ετοιμότητα και φυσικά δε θέλουμε να πέσει η μπάλα κάτω. Η ίδια άσκηση συνεχίζεται, τώρα χωρίς μπάλα. Παίζουμε με τη φανταστική μας μπάλα έτσι ώστε να μπορούμε να πείσουμε έναν πιθανό θεατή ότι παίζουμε πραγματικά με την μπάλα.

«Πες το με μια λέξη»(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Ο καθένας με τη σειρά του αποκαλύπτει τι σημαίνει γι αυτόν η λέξη «παρελθόν», πχ «μνήμη», «ανάμνηση», «ιστορία», «γιαγιά»

κλπ. Η ερευνήτρια τονίζει ότι στο παρελθόν ανήκει και η Ιστορία και όπως όλοι γνωρίζουμε δεν υφίσταται παρόν και μέλλον χωρίς το παρελθόν.

Παντομίμα (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Ενώ βρισκόμαστε ακόμη σε κύκλο καθένας σε παντομίμα παρουσιάζει μια εικόνα, μια ιδέα που έχει στο μυαλό του για την ιστορία, σε οποιαδήποτε έκφρασή της. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν την εικόνα.

Ταξίδι με τη φαντασία (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο, προσπαθώντας να καλύπτουν όλα τα κενά του. Ο χτύπος του τύμπανου συμβολίζει την παύση. Ακούγεται ατμοσφαιρική μουσική. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια.

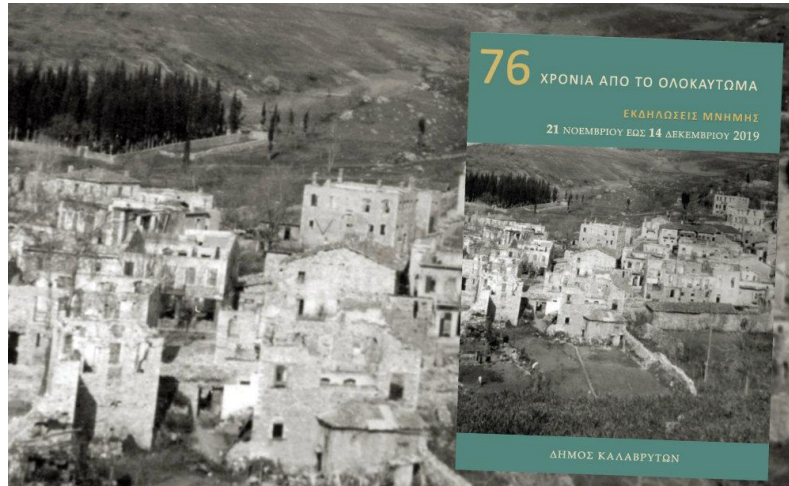
Ακούγεται μουσική από *SecretGarden*. Η εμψυχώτρια δίνει τις εξής οδηγίες: «Είμαι ένας κόκκος άμμου. Έρχομαι από το κοντινό σας παρελθόν. Ταξιδεύω, ο άνεμος με στροβιλίζει, με ανυψώνει και ξαφνικά με αφήνει ελεύθερο. Ακουμπώ στη γη, στη γη της Ελλάδας, στα χρόνια της γερμανικής κατοχής. Είμαι ένα ψήγμα ανάμνησης, ένα αποτύπωμα μνήμης. Με το άγγιγμα της εμψυχώτριας το κάθε παιδί ανοίγει τα μάτια του και συστήνεται στους υπόλοιπους. Οι ρόλοι που επιλέγουν τα παιδιά να συστηθούν πρέπει όλοι να έχουν σχέση με σκηνές από την περίοδο της Κατοχής.

Ο γλύπτης και το γλυπτό (εκτιμώμενος χρόνος 15')

Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο ένας γίνεται γλύπτης και φτιάχνει το άλλο μέλος του ζευγαριού σαν γλυπτό, όπως αυτός επιθυμεί. Το θέμα πρέπει να είναι εμπνευσμένο από τη χρονική περίοδο της Κατοχής. Το «γλυπτό» υπακούει, είναι εύπλαστο και δεκτικό. Παίρνει τη μορφή που του δίνει ο γλύπτης του. Μετά οι γλύπτες δίνουν έναν τίτλο στο γλυπτό τους και το παρουσιάζουν στους υπόλοιπους.

Αφόρμηση

Ακούγεται αφηνιδιαστικά ηχητικό ντοκουμέντο: το ανακοινωθέν από το ραδιόφωνο κήρυξης του πολέμου από τους Γερμανούς εναντίον των Ελλήνων (η εμψυχώτρια στέκεται μπροστά στο ραδιόφωνο και στήνει αυτί για να ακούσει καλύτερα). Έπειτα προβάλλεται σε projector φωτό Καλαβρύτων πριν την «Επιχείρηση»



Αφήγηση «Επιχείρηση Καλάβρυτα» (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

(Η αφήγηση γίνεται σπονδυλωτά)

.....Η «Επιχείρηση Καλάβρυτα» ξεκίνησε στις 4 Δεκεμβρίου, όταν οι γερμανικές δυνάμεις άρχισαν να συρρέουν στην ευρύτερη περιοχή των Καλαβρύτων από την Πάτρα, το Αίγιο, τον Πύργο και την Τρίπολη. Στο διάβα τους έκαιγαν χωριά και μοναστήρια (Μέγα Σπήλαιο και Αγία Λαύρα) και σκότωναν άοπλους πολίτες και μοναχούς.

Debate Αντιπαράθεση απόψεων (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες συζητούν μεταξύ τους. Είναι το Συμβούλιο των Καλαβρύτων: «Τι θα κάνουμε τώρα; Θα μείνουμε ή θα φύγουμε;» Η μία ομάδα υποστηρίζει τη μία άποψη και η άλλη τη δεύτερη. Πλαισιώνουν με επιχειρήματα τις απόψεις τους. Ορίζεται και από τις δύο ομάδες ένας εκπρόσωπος-ομιλητής, μέσω του οποίου γίνεται η αντιπαράθεση.

Αφήγηση (συνέχεια)

.....Στις 9 Δεκεμβρίου έφθασαν στα Καλάβρυτα, δημιουργώντας ένα ασφυκτικό κλοιό γύρω από την πόλη. Καθησύχασαν τους κατοίκους, διαβεβαιώνοντας ότι στόχος τους ήταν αποκλειστικά η εξόντωση των ανταρτών και μάλιστα ζήτησαν από όσους την είχαν εγκαταλείψει να επιστρέψουν άφοβα πίσω στα Καλάβρυτα. Για να τους πείσουν ακόμη περισσότερο προχώρησαν στην πυρπόληση σπιτιών, που ανήκαν σε αντάρτες, και αναζήτησαν την τύχη των Γερμανών τραυματιών της μάχης της Κερπινής.»Πηγή: <https://www.sansimera.gr/articles/710>

Μεταμόρφωση-Τι φοβάσαι, τι ονειρεύεσαι; (εκτιμώμενος χρόνος 15΄)

Σε ένα μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου όλη η ομάδα μπορεί να εκφραστεί με θέμα τους φόβους των παιδιών της ορεινής πόλης, της πόλης των Καλαβρύτων. Ο καθένας φαντάζεται πως ζει σε αυτή την πόλη 90 χρόνια πριν και γράφει ή ζωγραφίζει ελεύθερα ό,τι νιώθει.

Σε ένα δεύτερο μεγάλο κομμάτι χαρτί του μέτρου του χαρτονιού η ομάδα εκφράζεται με θέμα τα *όνειρα* των παιδιών αυτών. Σε κύκλο τώρα τοποθετούμε δίπλα δίπλα και τα δύο χαρτόνια. Συζητάμε για τα όνειρα και τους φόβους των παιδιών τότε και τώρα. Πόσο διαφέρουν; Πόσο μοιάζουν;

Αναστοχασμός- «Το σύνθημά μας»-Κλείσιμο (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Πιασμένοι χέρι- χέρι βρισκόμαστε σε κύκλο. Όλοι μαζί φτιάχνουμε ένα σύνθημα για όλα τα παιδιά, όλων των εποχών. Το φωνάζουμε δυνατά, το απευθύνουμε σε όλα τα παιδιά όλου του πλανήτη, όλων των εποχών.

8^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας» (εκτιμώμενος χρόνος 90΄)

Μέρος Β΄

ΣΤΟΧΟΣ : Ενσυναίσθηση, Συναισθηματική Εμπλοκή

Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση εμπνευσμένη από το: «Σπόροι σοφίας- Πόρτες κλειστές» των Γ. Δούβου, Α.Τσάκωνα

Ασκήσεις Ενεργοποίησης: «Αλλαγή με μια ματιά, Πέτα μου τις μπάλες!»(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Οι μαθητές βρίσκονται σε κύκλο. Ένας κοιτάζει έναν φίλο και όταν έχουν επικοινωνήσει οπτικά τού πετά την μπάλα. Ο επόμενος πετά την μπάλα σε κάποιον άλλον και το παιχνίδι συνεχίζεται. Είμαστε όλοι σε ετοιμότητα και φυσικά δε θέλουμε να πέσει η μπάλα κάτω. Η ίδια άσκηση συνεχίζεται, τώρα όμως στο παιχνίδι μπαίνουν κι άλλες μπάλες! Η προσοχή μας εντείνεται σε πολλές εστίες!

Σχηματίζοντας τον Ρόμβο μας (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Ακούγεται μουσική Voukefalas Στ. Σπανουδάκης. Τα παιδιά σχηματίζουν τετράδες. Είναι όλοι στραμμένοι προς μία κατεύθυνση. Το κάθε μέλος της τετράδας στέκεται στις άκρες του ρόμβου. Αρχηγός είναι εκείνος που βρίσκεται μπροστά και βλέπουν οι υπόλοιποι τρεις. Οι υπόλοιποι τρεις του ρόμβου μιμούνται την επαναλαμβανόμενη κίνηση, τον ήχο και τον ρυθμό του αρχηγού. Η κάθε ομάδα κινείται

ανάμεσα στις άλλες. Με το stop που ακούγεται γυρίζουμε 90 μοίρες και γίνεται άλλος αρχηγός, αυτός που βρίσκεται μπροστά. Έτσι όλοι περνούν από τον ρόλο του αρχηγού.

Ταυτόχρονος αυτοσχεδιασμός - Ταξίδι αισθήσεων (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Ξεκινάμε ένα ταξίδι με το σώμα και τη φαντασία μας. Ξεκινάμε να περπατάμε και αρχίζουμε να κρυώνουμε, να καιγόμαστε, να πεινάμε, να βουλιάζουμε στο χιόνι, να πατάμε λάσπες, να ακινητοποιούμαστε κάθε φορά που ακούμε θόρυβο (παραγωγή ήχων από την ερευνήτρια) να κουβαλάμε κάτι βαρύ, να φοβόμαστε...

Ένα ασφαλές καταφύγιο (εκτιμώμενος χρόνος 15')

Σχηματίζουμε όλοι έναν κύκλο. Η ερευνήτρια θέτει το ερώτημα: «Μετά από το ταξίδι της προηγούμενης δράσης, πού θα θέλαμε να γυρίσουμε; Σε ποιο μέρος νιώθουμε περισσότερη ασφάλεια;». Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές με στόχο να εντοπίσουμε κατά γενική ομολογία το πιο ασφαλές μέρος για τον καθένα: «ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΑΣ».

Εικαστική δράση: Το σπίτι μου Ζωγραφίζω το σπίτι μου. Οι μαθητές σε χαρτί A4 απεικονίζουν το σπίτι τους ελεύθερα, όπως ο καθένας επιθυμεί και μπορεί. Μετά την εικαστική δράση γίνεται συζήτηση με στόχο την εμβάθυνση στο θέμα.

Εικαστική δράση: Η πόλη μας Οι μαθητές συμπληρώνουν με τα σπίτια τους την εικόνα μιας πόλης και τα τοποθετούν όλα μαζί στο πάτωμα.

Παντομίμα (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Καθόμαστε σε κύκλο. Κλείνουμε τα μάτια και η εμπυχώτρια θέτει ένα δεύτερο ερώτημα: «Όταν ανοίξεις την πόρτα του σπιτιού σου, ποιο είναι το πρώτο πράγμα που κάνεις;». Με το σύνθημά της ανοίγουμε τα μάτια και ο καθένας παρουσιάζει με παντομίμα στην ολομέλεια το πρώτο πράγμα που κάνει όταν μπαίνει στο σπίτι του. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν.

Αφήγηση – Αυτοσχεδιαστική δράση (εκτιμώμενος χρόνος 5')

«Στην πόλη που πριν από λίγο δημιουργήσαμε, όλα κυλούσαν ήρεμα. Τα παιδιά ήξεραν πως όταν γυρίσουν σπίτι τους, θα νιώσουν ασφάλεια, την ίδια ασφάλεια που νιώθετε κι εσείς. Μια μέρα, όμως, ξαφνικά, ένας δυνατός ανεμοστρόβιλος – πόλεμος απείλησε την πόλη...».

Γινόμαστε όλοι με το σώμα μας και τη φωνή μας ανεμοστρόβιλος. Η πόλη καταστρέφεται!

Το καλάθι των «χρήσιμων»(εκτιμώμενος χρόνος 5')

Ακούγεται μουσική από "Secret Garden". Τοποθετείται ένα μεγάλο καλάθι στο κέντρο της αίθουσας και ένας ένας μαθητής μαζεύει τα απομεινάρια του σπιτιού που

είχε κατασκευάσει και τα ρίχνει στο καλάθι φωνάζοντας μια λέξη ή φράση, που τον εκφράζει.

Συζήτηση (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Καθόμαστε σε κύκλο. Ακολουθεί συζήτηση – αναστοχασμός για να μοιραστούμε στην ομάδα πως νιώσαμε όταν αντικρίσαμε την πόλη διαλυμένη. Κάπως έτσι ένιωσαν και τα παιδιά στα Καλάβρυτα, όταν τους έκαψαν και λεηλάτησαν τα σπίτια...

Αφήγηση-συνέχεια(εκτιμώμενος χρόνος 5')

Έξαφνα, όμως, το πρωί της Δευτέρας 13 Δεκεμβρίου συγκέντρωσαν όλο τον πληθυσμό στην κεντρική πλατεία και οδήγησαν τον άρρενα πληθυσμό άνω των 13 ετών σε μια επικλινή τοποθεσία, που ονομαζόταν «Ράχη του Καπή», ενώ τα γυναικόπαιδα τα κλείδωσαν στο σχολείο. Στη ράχη του Καπή εκτυλίχθηκε τις πρώτες μεταμεσημβρινές ώρες η τραγωδία, που οδήγησε σχεδόν όλο τον άρρενα πληθυσμό των Καλαβρύτων στο θάνατο. Με ριπές πολυβόλων οι Γερμανοί εκτέλεσαν τους συγκεντρωμένους, γύρω στους 800 ανθρώπους. Μόνο 13 Καλαβρυτινοί διασώθηκαν και αυτοί επειδή είχαν καλυφθεί από τα πτώματα των συμπολιτών τους και οι Γερμανοί τους θεώρησαν νεκρούς. Το σήμα για την εκτέλεση έδωσε με φωτοβολίδα από το κέντρο των Καλαβρύτων ο ταγματάρχης Χανς Εμπερσμπέργκερ και επικεφαλής του εκτελεστικού αποσπάσματος ήταν ο υπολοχαγός Βίλιμπαντ Ακαμπχούμπερ. Το έγκλημα ολοκληρώθηκε με την πυρπόληση όλων σχεδόν των σπιτιών των Καλαβρύτων. Όσον αφορά την τύχη των γυναικόπαιδων, αυτά σώθηκαν χάρη στον ανθρωπισμό ενός Αυστριακού στρατιώτη, στον οποίο είχε ανατεθεί η φύλαξή τους. Αυτός άφησε ελεύθερη την είσοδο του σχολείου και διευκόλυνε την απομάκρυνσή τους. Όμως, το πλήρωσε με τη ζωή του, αφού καταδικάστηκε σε θάνατο και εκτελέστηκε. Συνολικά, κατά τη διάρκεια της «Επιχείρησης Καλάβρυτα», οι Γερμανοί σκότωσαν 1.101 άτομα, κατέστρεψαν και λεηλάτησαν πάνω από 1.000 σπίτια, κατάσχεσαν 2.000 αιγοπρόβατα και απέσπασαν 260.000.000 δραχμές. Πηγή: <https://www.sansimera.gr/articles/710>

Σε projector προβάλλονται ενδεικτικά δυο φωτο της μαρτυρικής πόλης



Διάδρομος συνείδησης-Δάσκαλος σε ρόλο (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες, οι οποίες στέκονται η μια απέναντι από την άλλη, σχηματίζοντας έναν διάδρομο.

Η ερευνήτρια θέτει το ερώτημα: «Τι θα έλεγες σε ένα παιδί που έζησε το Ολοκαύτωμα στα Καλάβρυτα;». Η εμπυχωτρία σε ρόλο παιδιού των Καλαβρύτων διασχίζει τον διάδρομο και ένας ένας μαθητής εκφράζεται.

Αναδημιουργία χώρου – Εικαστική εγκατάσταση (installation)(εκτιμώμενος χρόνος 15')

Πάντα αυτοί που σώζονται, καλούνται να χτίσουν από την αρχή τη ζωή τους... Ακούγεται «Η μουσική της ζωής μου» Στ. Σπανουδάκης. Το καλάθι με τα «τσαλακωμένα» σπίτια των παιδιών τοποθετείται στο κέντρο. Ήρθε η στιγμή να ξαναφτιάξουμε την πόλη μας με τα απομεινάρια του ανεμοστρόβιλου – πολέμου. Είμαστε ελεύθεροι να προσθέσουμε κάτι από την αίθουσα ή να ζωγραφίσουμε ή να κατασκευάσουμε, για να την κάνουμε ομορφότερη και να αναγεννηθεί από τις στάχτες της. Ένας ένας επιλέγει τι θα κάνει και δικαιολογεί την επιλογή του.

Αναστοχασμός-Κλείσιμο (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Πιασμένοι όλοι χέρι χέρι σε κύκλο ο καθένας λέει ένα σύνθημα για την «ειρήνη» και οι άλλοι το επαναλαμβάνουμε. Αποχαιρετισμός.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Η ιστορία του Ίωνα» (εκτιμώμενος χρόνος 80')

ΣΤΟΧΟΣ: «Αυτορρύθμιση-Επίλυση συγκρούσεων»

Ασκήσεις Ενεργοποίησης: «Πέτα μου τις μπάλες!»(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Χωρίς καθόλου ηχητικό κάλεσμα, κοιτάζω έναν φίλο και όταν έχουμε επικοινωνήσει οπτικά του πετώ την μπάλα. Ο επόμενος πετά την μπάλα σε κάποιον άλλο και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Είμαστε όλοι σε ετοιμότητα και φυσικά δε θέλουμε να πέσει η μπάλα κάτω. Η ίδια άσκηση συνεχίζεται, τώρα όμως το παιχνίδι μπαίνουν κι άλλες μπάλες! Η προσοχή μας εντείνεται σε πολλές εστίες!

«Ο Καθρέπτης» (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Προτείνουμε στους μαθητές να γίνουν ζευγάρια. Στέκονται όρθιοι ο ένας απέναντι στον άλλο. Ο ένας κάνει ό,τι κινήσεις θέλει και ο άλλος θα γίνει ο καθρέπτης του, δηλαδή θα προσπαθεί να μιμηθεί όσο πιο καλά μπορεί τις κινήσεις και τις εκφράσεις του πρώτου.

Βόμβα – Ασπίδα (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο και ο καθένας επιλέγει κρυφά κάποιον ως «βόμβα» του. Προσπαθεί να κινείται πάντα μακριά του, γιατί η «βόμβα» ανά πάσα στιγμή μπορεί να εκραγεί. Αφού επιλέξει τη «βόμβα» του, ταυτόχρονα επιλέγει και έναν δεύτερο ως «ασπίδα» του. Η «ασπίδα» του πρέπει να βρίσκεται πάντα ανάμεσα σε αυτόν και στη «βόμβα» για να τον προστατεύει.

Αφού όλοι επιλέξουν, ξεκινούν το περπάτημα με το σύνθημα της εμψυχώτριας. Όταν ακούσουν από αυτήν «ΜΠΑΜ», παγώνουν και γίνεται η αποκάλυψη των «βομβών» και των «ασπίδων», για να διαπιστωθεί ποιοι σώθηκαν.

Μοιράζομαι εμπειρίες -Συζήτηση(εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Βρισκόμαστε σε κύκλο. Συζητάμε με τα παιδιά τι θα μπορούσε να είναι για τον καθένα «βόμβα» ή «ασπίδα». Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μοιραστούν σκέψεις και εμπειρίες τους.

Αφόρμηση (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Προβάλλουμε σε projectoρτη διπλανή φωτό. Ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν την εικόνα που βλέπουν & να σχολιάσουν την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ των δυο φίλων.

Συζητούμε τι μπορεί να έχει συμβεί & είναι σε αυτήν την κατάσταση οι δυο φίλοι. Τα παιδιά δηλαδή κάνουν κάποια υποθετικά σενάρια, ενώ ταυτόχρονα σχολιάζουμε τις εκφράσεις των προσώπων τους.

Παροτρύνουμε όλους τους μαθητές να εικάσουν ένα πιθανό σενάριο της διένεξής τους και να πουν αν αυτός είναι ο σωστός τρόπος επίλυσης διαφωνιών.



Αφήγηση-«Η ιστορία του Ίωνα» (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Η εμπυχώτρια αφηγείται την ιστορία του Ίωνα, ενώ οι μαθητές κάθονται σε όποιο σημείο της αίθουσας αισθάνονται άνετα. Σε διάφορα σημεία η αφήγηση σταματά για σχολιασμό των επικείμενων συναισθημάτων.

Αλλαγή της ιστορίας(εκτιμώμενος χρόνος 15΄)

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Καθεμία θα προσπαθήσει να αλλάξει την τροπή της ιστορίας, πριν εκδηλωθεί η σύγκρουση του Ίωνα με τον αδελφό του. Θα επιλύσει το πρόβλημα με άλλους τρόπους και σενάρια.

Tableaux Vivant (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της αλλαγή της ιστορίας, τη δική της εκδοχή σε δυο σκηνές με δυναμικές εικόνες. Η άλλη ομάδα προσπαθεί κάθε φορά να αποκωδικοποιήσει την προτεινόμενη εξέλιξη της ιστορίας. Η δράση επαναλαμβάνεται και για τη δεύτερη ομάδα (μπορεί να χρησιμοποιηθεί για περισσότερη βοήθεια η μέθοδος της ανίχνευσης σκέψης).

Αναστοχασμός (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Τα παιδιά σε χαρτάκια post-it γράφουν ό,τι αποκόμισαν από την παρέμβαση και το κολλούν στο «Βιβλίο της τάξης μας».

1.

Η ομάδα του Ίωνα έγραψε τον στίχο. Όταν ελάτρωσε στο σπίτι ήταν πολύ κουρασμένος. Πήδηξε το σκαβότο στο πάτωμα και πήγε στην κουζίνα, όπως ο Τίμος έκανε με ένα φίλο του, τον Άγγελο. Παιζάνε με τα λέγρο.



2.

Ο Ίωνας έγραψε με τα μάτια το τραπέζι, αλλά δεν έδε ποσθενό το δασυτικό αυτοκινητάκι. "Πού είναι το αυτοκινητάκι μου", ρώτησε, αλλά κανείς δεν του απάντησε, γιατί επέσταν αποκολλημένοι. Ο Ίωνας κληρώσε τον Τίμο. "Πού είναι το αυτοκινητάκι", ρώτησε ξανά ο Ίωνας με δυνατή φωνή. "Φυλάξαμε έναν ανεμολόμο", απάντησε ο Τίμος. Ο Ίωνας έβλεπε τις φωνές. "Αιτάλιεσε το αυτοκινητάκι μου!"



Πώς λες να αισθάνθηκε ο Ίωνας τότε;

4.

Με μια δυνατή κλοκαύ, πέντηξε τα λέγρο στην άλλη άκρη του δωματίου. Μετά γήρισε στον Τίμο και τον χρίλασε. Ο Τίμος έπεσε κάτω να άρχισε να κλάει. "Σε μισώ!" σφύλιζε ο Ίωνας.



Η μητέρα τους άκουσε το κλάμα κι ήρθε τρέχοντας. Με δυνατή φωνή, τους είπε να σηματήσουν να τοσκάνονται. Ο Ίωνας ούτε ποσ την άκουσε. Η μητέρα προσεάθησε να τους χωρίσει.

3.

"Σταματήστε τη φασαριά", κόνιζε. "Όχι, δε θα σταματήσω", απάντησε ουρλιάζοντας ο Ίωνας. "Μου χάλασε το αυτοκινητάκι μου". "Στο δωμάτιό σου, γρήγορα!", δειτάσε τον Ίωνα η μητέρα του. Ο Ίωνας έτρεξε στο δωμάτιό του και βρόντηξε την πόρτα. Έπαινε ολόκληρος. Αισθανόταν έτοιμος να εκρατεί. Έπαισε στο κρεβάτι να άρχισε να κλάει με δυνατούς λυγμούς. Ένωθε τρομαγμένος.



Γιατί νομίζετε ότι ο Ίωνας ένιωθε τρομαγμένος;

5.

Η μητέρα του ήρθε και κάθισε στο πλευρό του. "Φύγε από εδώ", ξέσπασε με λυγμούς ο Ίωνας. "Εισό όλα τον Τίμο υποστηρίζεις". "Αυτό δεν είναι αλήθεια", είπε ήσυχα η μητέρα του. Κάποινα στιγμή, το κλάμα του Ίωνα σταμάτησε, αλλά ο λυγμός του ποσούσε από τις φωνές να ένιωθε πολύ κουρασμένος.



6.

"Είσαι καλύτερος τώρα!" ρώτησε τον Ίωνα η μητέρα του κι εκείνος κόνιξε το κεφάλι του λέγοντας να. "Το αυτοκινητάκι σου ήταν καταστραμμένο", είπε η μητέρα του. "Καταλαβαίνω πολύ καλά γιατί θύμισες τόσο". "Η αγρό λήνο να τον οσοσώ τον Ίμο", είπε κρυφιστά ο Ίωνας. "Δε νομίζω", κόνιξε η μητέρα του. "Σου φάνηκε ότι τον χρίπηςε πολύ, αλλά ο Τίμος είναι μια χαρά".



7.

"Δε μου αφήσει καθόλου να νιώθω θηλαμμένος", είπε ο Ίωνας. "Με πόνει και τραυλά". "Κολά λες", απάντησε η μητέρα του, "αλλά μη νομίζετε ότι είναι κατά να νιώθεις θηλαμμένος. Όπως δεν έπαισε καλό ποσ χρίπηςε τον αδελφό σου, θα 'τον καλύτερα να του εβγαίνεις με λέγρο ποσ θηλαμμένος είσαι. Και να του χρίπηςε να σε βοηθήσει να βρωθήσεις το αυτοκινητάκι".



8.

Την άλλη μέρα, ο Ίωνας έγραψε ένα παντοφάο καταστραμμένο αυτοκινητάκι. Όταν ελάσε το εβλεπε προεγραμμένο πάνω στο τραπέζι. Ο Τίμος τον παρατηρούσε. "Αυτάμα ποσ τον κλάμα το αυτοκινητάκι", είπε ο Τίμος. "Φύμισε ποσ, έτσι δεν είναι;" "Ναι", αποκρίθηκε ο Ίωνας. Ο Τίμος κόνιξε το αυτοκίνητο αυτοκινητάκι κι είπε: "Αυτό, φας, είναι ποσ καλύτερο".



Όταν ο Ίωνας φραν θηλαμμένος, με ποσ τρόπο ποσάρε η μητέρα του να τον βοηθήσει;

10^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Κράτα με να σε κρατώ» (Συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 90')

ΣΤΟΧΟΣ: Αυτορρύθμιση- Έλεγχος και Έκφραση Συναισθημάτων

Άσκηση Ενεργοποίησης: Το παιχνίδι με τα ονόματα και τις μπάλες (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Η εμπυχώτρια κρατάει μια μπάλα και πετώντας την σε κάποιον από την ομάδα, λέει το όνομά της. Όποιος πιάσει τη μπάλα την πετάει σε κάποιον άλλο στον κύκλο λέγοντας το δικό του όνομά κ.ο.κ . Αργότερα εμφανίζονται δύο μπάλες. Με τον τρόπο αυτόν αυξάνεται το επίπεδο δυσκολίας της άσκησης καθώς οι συμμετέχοντες οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί για να δουν ποια από τις δύο μπάλες φτάνει προς αυτούς και να την πιάσουν. Μετά οι μπάλες γίνονται τρεις. Τέλος οι συμμετέχοντες καλούνται να πετούν τις μπάλες χωρίς να λένε ονόματα και στη συνέχεια οι μπάλες γίνονται δύο, ώσπου μένει μια μπάλα και ολοκληρώνεται η δραστηριότητα.

Το αγαπημένο μου αντικείμενο (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Το κάθε παιδί παίρνει από την τσάντα του ένα προσωπικό αντικείμενο, ένα λαστιχάκι, ένα ρολόι. Θέλουμε να δείξουμε ότι κάθε αντικείμενο μπορεί να γίνει σημαντικό. Ο καθένας λέει στην ομάδα δυο λόγια για το αντικείμενό του, αυτό μπορεί να είναι αληθινό ή μπορεί να επινοήσει.

Μόλις ακουστεί ο χτύπος από το τύμπανο όλοι ξεκινούν να περπατούν δίνοντας στον πρώτο που θα συναντήσουν το αντικείμενό τους και λέγοντας και το όνομά τους. Όλοι αλλάζουν αντικείμενα με τους άλλους λέγοντας το όνομά τους. Στο τέλος γίνεται ένας μεγάλος κύκλος. Οι συμμετέχοντες πρέπει να θυμούνται τίνος το αντικείμενο έχουν στα χέρια τους και να το επιστρέψουν στον ιδιοκτήτη του.

Αφόρμηση-Ποίημα «Το λαφάκι» του Κ.Φίλου-Συζήτηση (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Προβάλλουμε σε projector το συγκεκριμένο ποίημα:

*«Ένα λαφάκι μια φορά ξεχάστηκε στο δάσος
Κι ήρθε η νυχτιά μαυριδερή και του 'κλεισε τον δρόμο,
Κι ήρθε η δροσιά η αποσπερνή και του 'σβησε τα 'χνάρια,
Και του 'σβησε και τον ντορό που θα γυρνούσε πίσω.
Πήγε από δω πήγε από κει σκούνησε πα στις πέτρες,
Πάτησε στις ασπαλαθιές, κι απ τον πολύ τον πόνο
Του 'ρθε ένα κλάμα_το φτωχό!_κι έκλαψε τόσο,
Που σχίσθη ο ουρανός στα δυο και βγήκε το φεγγάρι
Να φέξει το λαφόπουλο στη μάνα του να πάει.*

Στη συνέχεια ενθαρρύνουμε τα παιδιά να μιλήσουν για δικούς τους φόβους.

Τι φοβάσαι τι ονειρεύεσαι(εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Ακούγεται«Το βαλς των χαμένων ονείρων», *Μάνος Χατζηδάκης*. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο μεγάλες ομάδες. Σε ένα μεγάλο χαρτόνι η κάθε ομάδα μπορεί να εκφραστεί με θέμα τους φόβους της. Ο καθένας γράφει ή ζωγραφίζει ελεύθερα ό,τι νιώθει. Τώρα στο πίσω μέρος του χαρτονιού η ομάδα εκφράζεται με θέμα τα όνειρά της.

Οδηγώ τον τυφλό.(εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Οι μαθητές της μιας ομάδας θα είναι οδηγοί και της άλλης οι τυφλοί. Στη δεύτερη ομάδα δίνονται μαντίλια. Ο οδηγός είναι πάντα πίσω από τον «τυφλό» και με τα χέρια στην πλάτη του τον οδηγεί στην αίθουσα. Συμφωνούν όλοι από κοινού για το πώς θα στρίβουν δεξιά, αριστερά, πώς θα σταματούν κλπ.

Μουσικός αυτοσχεδιασμός (εκτιμώμενος χρόνος 15΄)

Οι μαθητές χωρίζονται σε τετράδες. Η ερευνήτρια μοιράζει σε κάρτες τους 4 τελευταίους στίχους του ποιήματος της αφόρμησης. Οι στίχοι είναι γραμμένοι με μεγάλα γράμματα για να είναι ευανάγνωστα από όλους. Οι συμμετέχοντες διατηρούν τις ομάδες τους. Καλούνται να παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες με τραγουδιστικό τρόπο με όποιον ρυθμό και μελωδία επιθυμούν αυτούς τους στίχους. (Μπορούν να χρησιμοποιήσουν υφάσματα, αντικείμενα)

Παρουσίαση των μουσικών αυτοσχεδιασμών (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Οι ομάδες παρουσιάζουν μία μία τον αυτοσχεδιασμό τους. Στέκονται σε έναν οριοθετημένο χώρο που έχουμε ονομάσει ‘σκηνή’. Οι υπόλοιποι παρακολουθούμε με σεβασμό και προσοχή. Στο τέλος κάθε παρουσίασης ενθαρρύνουμε την ομάδα με ζεστό χειροκρότημα.

Ο τέλειος κύκλος & κράτησε ζωντανό τον παλμό μου(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Μπαίνουμε σε κύκλο, χωρίς να πιάνουμε χέρια. Τσεκάρουμε τα πόδια μας, δεν πρέπει να είναι ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω από τους διπλανούς μας. Σε κλάσματα δευτερολέπτου ο τέλειος κύκλος έχει επιτευχθεί! Μπορούμε να ελέγξουμε την ποιότητά του, εάν μπορούμε να δούμε τους παραδιπλανούς μας χωρίς να χρειάζεται να σκύψουμε.

Έπειτα πιανόμαστε χέρι-χέρι. Έχουμε κλειστά τα μάτια. Η εμψυχώτρια στέλνει δύο παλμούς, έναν από τη μια πλευρά του κύκλου κι έναν από την άλλη με ένα απαλό σφίξιμο του χεριού του διπλανού, ο οποίος το στέλνει στον επόμενο κλπ. Πρέπει να

διατηρηθεί ζωντανός ο παλμός. Η φορά αλλάζει με δύο σφυξίματα του χεριού του διπλανού.

Αναστοχασμός στον κύκλο με τα μαντίλια.(εκτιμώμενος χρόνος 10')

Η ομάδα συγκεντρώνεται σε κύκλο. Ο καθένας κρατώντας το μαντίλι που χρησιμοποιήθηκε στην προηγούμενη δραστηριότητα το ακουμπά με σεβασμό στον κύκλο λέγοντας μια λέξη που αντιπροσώπευε τις προηγούμενες δραστηριότητες και τα συναισθήματα που ένιωσε ο καθένας. Έπειτα όλοι πιασμένοι χέρι χέρι φωνάζουμε το σύνθημα: «Δε φοβάμαι, έχω εσένα!!»

11^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Ο Εαυτός μου, ο Ήρωάς μου»(Συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 80')

ΣΤΟΧΟΣ: Ενδυνάμωση Αυτοεικόνας -Έκφραση Συναισθημάτων»

Ασκήσεις Ενεργοποίησης-Φρουτοσαλάτα (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Βρισκόμαστε σε κύκλο. Μοιραζόμαστε φρούτα (μήλο, αχλάδι, μπανάνα). Ένας στη μέση που δεν έχει καρέκλα, ζητάει να σηκωθούν όλα τα... και λέει ένα φρούτο. Μόλις σηκωθούν όλοι πρέπει να βρει μια καρέκλα να καθίσει αφήνοντας κάποιον άλλον στο κέντρο του κύκλου. Στη συνέχεια μπορούμε να φωνάζουμε περισσότερα φρούτα, ή και «φρουτοσαλάτα» ώστε να σηκωθούν όλοι.

Ζέσταμα Σώματος και Φωνής(εκτιμώμενος χρόνος 5')

Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο. Ζεσταίνουμε σιγά σιγά το σώμα μας αλλά και τους μύες του προσώπου μας με γκριμάτσες. Συναντιόμαστε με κάποιον και σχηματίζουμε δυάδα. Αρχίζουμε να στηρίζουμε ο ένας τον άλλον για διάφορα τεντώματα ήπια. Ακολουθεί ζέσταμα φωνής. Οι μαθητές επαναλαμβάνουν διάφορους ήχους που δίνει η εμψυχώτρια.

Ένα σώμα- ένας χορός (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια. Ακούγεται μουσική και χορεύουν στους ρυθμούς της. Οι 'χορευτές' ακολουθούν τις οδηγίες της εμψυχώτριας. Πάντα όμως πρέπει να έχουν ενωμένο ένα μέλος του σώματός τους, πχ πλάτη-πλάτη, παλάμη-παλάμη, μύτη-μύτη κλπ. Έπειτα ο χορός συνεχίζεται σε όλα τα επίπεδα. Ακούγεται μουσική 'SadfaceHappyFace' JanLauwers&Needcompany-SongforBudhanton.



Αφήγηση: Θεραπευτικά παραμύθια της Ν. Γεωργιάδου (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

«Μια φορά κι έναν καιρό στη μακρινή χώρα των αστεριών ζούσαν πολλά αστέρια μαζί, που φώτιζαν τη χώρα αυτή με το φως τους.

«... Γι' αυτή τη χώρα έμαθε και ένα αστέρι που ούτε χρώμα ούτε φως είχε και έτσι αποφάσισε να επισκεφτεί αυτή τη χώρα και να μάθει γιατί τα άλλα αστέρια είχανε φως. Έτσι

κι έκανε...

Σαν έφτασε εκεί θέλοντας να μάθει το μυστικό της λάμψης τους, άρχισε να ρωτάει το κάθε αστέρι πώς τα κατάφερε.

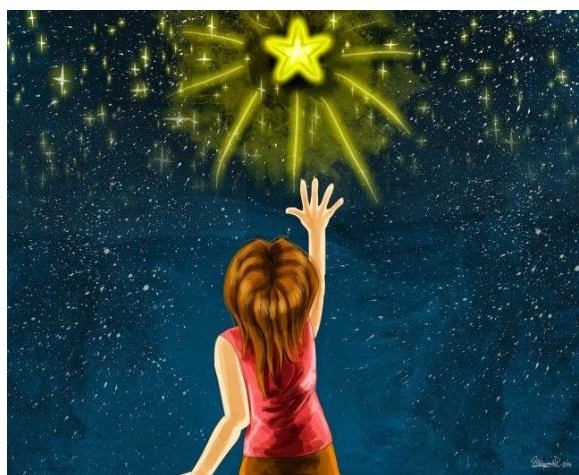
«Εγώ, του είπε το ένα αστέρι λάμπω επειδή ζωγραφίζω ωραία ηφαίστεια»,

«Εγώ τραγουδάω ωραία»,

«Εγώ κάνω καλές πράξεις»,

«Εγώ ξέρω φοβερό ποδήλατο»

«Εγώ βάζω κάτι γκολάρες»... Το κάθε αστεράκι είχε κάτι καλό να του πει. Τότε το μακρινό αστέρι αναρωτήθηκε τι μπορούσε να κάνει καλά για να λάμψει κι εκείνο. Όμως κι αν το έβρισκε ποιος θα το βοηθούσε να το κάνει καλά;



Συζήτηση (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν δικές τους ικανότητες και δεξιότητες. Ταυτόχρονα προσπούν να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία του παραμυθιού.

Μεταμορφώσεις –Παιχνίδι ρόλων (εκτιμώμενος χρόνος 15΄)

Βρισκόμαστε σε κύκλο. Κάθε παιδί λέει ποιος ήρωας θα ήθελε να είναι (μπορεί να είναι και φανταστικός.) Στη συνέχεια προτείνουμε στα παιδιά να σκεφτούν ποιες μπορεί να είναι οι επιθυμίες του του ήρωά τους, ποιες οι συνήθειές του, τα θετικά του στοιχεία, οι αδυναμίες του, πώς μπορεί να κινείται. Γράφουν σε χαρτάκι το όνομα του ήρωά τους και ένα βασικό προτέρημά του. Το κολλάνε πάνω τους. Έπειτα τα παιδιά παίρνουν υφάσματα και αντικείμενα, μεταμφιέζονται για να παρουσιάσουν τον ήρωά τους.

Ομαδικό γλυπτό (εκτιμώμενος χρόνος 10')

Τα παιδιά μεταμφιεσμένα στους ήρωές τους σχηματίζουν όλοι μαζί μια παγωμένη εικόνα αποτυπώνοντας το «δυνατό» στοιχείο του ήρωά τους. Χρησιμοποιούν όλα τα επίπεδα και προσπαθούν στις πρόβες τους να δώσουν έναν τίτλο προτερημάτων του γλυπτού τους.

Η παλάμη μου-Συζήτηση (εκτιμώμενος χρόνος 15')

Δίνουμε στα παιδιά ένα χαρτί Α4. Ακούγεται «Το νησί των συναισθημάτων», Μ.Χατζηδάκης. Ο καθένας ζωγραφίζει έντονα το περίγραμμα της παλάμης του και γράφει το όνομά του. Έπειτα γράφει ένα θετικό χαρακτηριστικό του εαυτού του. Στη συνέχεια η παλάμη του 'περνάει' στους συμμαθητές του, οι οποίοι γράφουν ένα προτέρημά του. Γράφουν όλοι για όλους. Στο τέλος παίρνουν όλοι τις παλάμες τους και σε χορευτικό ρυθμό στροβιλίζονται στην αίθουσα. Ακολουθεί συζήτηση στον κύκλο για το αν δυσκολεύτηκαν να βρουν ένα θετικό χαρακτηριστικό του εαυτού τους και πώς ένιωσαν από όσα τους έγραψαν οι συμμαθητές τους.

Αναστοχασμός- Κλείσιμο (εκτιμώμενος χρόνος 10') Όλοι πιασμένοι χέρι χέρι λέμε με μια λέξη ένα συναίσθημα που νιώσαμε από το συγκεκριμένο εργαστήριο. Φωνάζουμε έπειτα δυνατά «Ο Εαυτός μου, ο ήρωάς μου». Αποχαιρετισμός.

12^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε» (Συνολικός εκτιμώμενος χρόνος 90΄)

Η Παρέμβαση υλοποιήθηκε στο μάθημα Θρησκευτικών Στ΄

ΣΤΟΧΟΣ: Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης

Άσκηση Ενεργοποίησης-Κούκου- Μπαμ!(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Βρισκόμαστε όλοι σε κύκλο και η εμπυχωτρία στο κέντρο είναι ο χρόνος που κυλάει. Με απλωμένο τον δείκτη του χεριού της γυρίζει γύρω από τον εαυτό της στοχεύοντας κάθε φορά και σε άλλο μέλος της ομάδας. Όταν επιλέξει κάποιον φωνάζει "Κούκου" σα να είναι κούκος ρολογιού. Το μέλος της ομάδας πρέπει γρήγορα να σκύψει. Ο διπλάνος του από αριστερά πρέπει να στοχεύσει γρήγορα τον διπλάνο του από δεξιά και να πει "Μπαμ"! Η εμπυχωτρία θα αποφασίσει ποιος ήταν πιο αργός, λέγοντάς του "Τέλος χρόνου" και βγάζοντάς τον από το παιχνίδι. Οι δύο τελευταίοι θα κινηθούν κάθετα και όταν η εμπυχωτρία φωνάζει "Μπαμ" αλληλοσημαδεύονται.

Πιάσε τον πέφτει!(εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Χωριζόμαστε σε ομάδες των 5 και φτιάχνουμε έναν μικρό κύκλο. Κάποιος στέκεται όρθιος στη μέση. Με τα μάτια κλειστά αφήνεται να πέσει ελαφρά προς τα πίσω. Η ομάδα τον συγκρατεί, τον σπρώχνει απαλά, τον ταλαντεύει κρατώντας και ηχητικά τον ρυθμό "Τικ- Τακ".

Κολομβιανή ύπνωση (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Ακούγεται μουσική "Salento" του Rene Aubry. Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια. Ο Α. οδηγεί το ζευγάρι του, τον Β. Ο Β. προσπαθεί να κρατήσει το πρόσωπό του σε μια ενιαία απόσταση από το χέρι του Α. Στη συνέχεια και οι δύο, Α και Β κινούνται στον χώρο συνδεδεμένοι από την απόσταση αυτή και έτσι στο τέλος δημιουργείται μια αυτοσχέδια χορογραφία, εξαρτώμενη από την εμπιστοσύνη αυτού που οδηγείται σε αυτόν που τον οδηγεί. Η μουσική θα βοηθήσει τους συμμετέχοντες να εμπνευστούν την κίνησή τους και τον ρυθμό που θα κρατήσουν σαν ζευγάρι.

Πάρε θέση (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Ο χώρος ορίζεται ως ένα φάσμα από το απόλυτο «συμφωνώ» μέχρι το απόλυτο «διαφωνώ». Στη μέση είναι το σημείο αφετηρίας, όπου στεκόμαστε όλοι για να ακούσουμε μια δήλωση. Διαβάζονται διάφορες δηλώσεις που τοποθετούνται πάνω σε κοινωνικά θέματα. Για παράδειγμα: «οι Έλληνες είναι ρατσιστές», «η γυναίκα είναι ο αρχηγός της οικογένειας», «η θρησκεία είναι κάτι με το οποίο γεννιέσαι». Οι μαθητές στέκονται στον χώρο αναλόγως με το τι πιστεύουν.

Στη συνέχεια καλούνται να επιχειρηματολογήσουν πάνω στο γιατί στέκονται στο σημείο αυτό. Δε γίνεται διάλογος ούτε σχολιασμός. Δεν κρίνουμε τις απόψεις των άλλων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Αν ακούσουν κάτι που δεν είχαν σκεφτεί και αλλάξουν γνώμη, μπορούν να μετατοπιστούν στον χώρο. Ομοίως, επιχειρηματολογώντας προσπαθούν να επηρεάσουν τους υπόλοιπους και να τους μετατοπίσουν.

Αφόρμηση (εκτιμώμενος χρόνος 5')

Προβάλλεται σε projector το τραγούδι «Διαφορετικοί»

Μουσική-Στίχοι: Μουσικό συγκρότημα Α.Μ.Ε.Α. Αερικά, Αλκίνοος Ιωαννίδης, Βασίλης Λέκκας...

1. Από παιδί με είχανε στην άκρη

Για τα παιχνίδια τους έπεφτα μικρή

Μια λέξη όμως από τότε είχα μάθει

Διαφορετική!

2. Οι δάσκαλοι με είχαν για χαμένο

Και τα σχολεία μου άλλαζαν διαρκώς

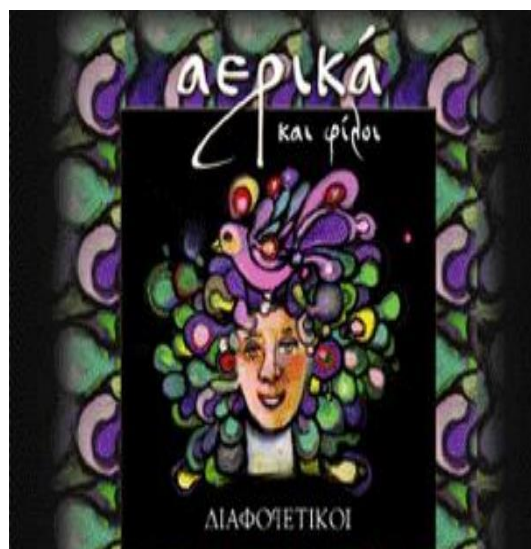
Μια λέξη όμως από τότε έχω μάθει

Διαφορετικός!

3. Τα χρόνια φεύγουν σαν τα χελιδόνια

Κι οι φίλοι φεύγουνε και μεις απ την αρχή

Μια λέξη όμως από τότε έχουμε μάθει



Διαφορετικοί!

Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε

Αφήγηση –Αποσπάσματα από ‘Αρνούμαι’ του Α. Σαμαράκη, στο βιβλίο των Θρησκευτικών Στ’ σ.25,(εκτιμώμενος χρόνος 5’)

«Όχι, δεν μπορώ να συμβιβαστώ!...Δεν μπορώ να εξακολουθώ να είμαι μέσα σ’αυτόν τον κόσμο σα να μην έχει συμβεί τίποτα, σα να μη συμβαίνει τίποτα!»

*«.....Η θα διαλέξεις τη σιωπή για να μη χάσεις τη βολή σου, την ησυχία σου, ή θ’αντιδράσεις , θ’αντισταθείς, θ’αγωνιστείς σε όλα αυτά τα αποτρόπαια, τα εφιαλτικά που γίνονται για σένα, υποτίθεται, αλλά χωρίς εσένα..... Θα διαλέξω την ελευθερία να πω όχι, **αρνούμαι** θα πω.....»*



Αυτοσχεδιασμοί με συνθήκη (εκτιμώμενος χρόνος 30’)

Στο σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών υπάρχει ενότητα για τους διωγμούς των Χριστιανών από ειδωλολάτρες. Έχει γίνει σχετικό μάθημα σε αυτή την ενότητα. Συζητάμε για τις πιέσεις που δέχονταν οι πρώτοι χριστιανοί, αλλά και τις φυλακίσεις τους και τα βασανιστήρια που υποβάλλονταν.

Διάδρομος συνείδησης

Ο Χριστιανός βρίσκεται απέναντι στον αυτοκρατορικό νόμο. Δεν υπάρχει διέξοδος, ή αρνείται την πίστη του ή γίνεται βορά στα θηρία. Τα παιδιά σχηματίζουν έναν διάδρομο. Η εμπυγχώτρια περνά ανάμεσά τους. Ακούγονται οι φωνές συνείδησης του χριστιανού. Μάχεται μέσα του για το τι να διαλέξει.

Έχουμε την εξής συνθήκη: Βρισκόμαστε στην αρένα της Αρχαίας Ρώμης. Ο καθένας είναι ο χριστιανός που αρνήθηκε να προσκυνήσει τα είδωλα και να φάει από τα ειδωλόθυτα. Γύρω μας η αρένα είναι γεμάτη. Το πλήθος βοά περιμένοντας να ικανοποιηθεί τα ζωώδη του ένστικτα. Απέναντί μας βρίσκεται ο Αυτοκράτορας Νέρων. Αυτός θα δώσει το σύνθημα και τότε οι πόρτες θα ανοίξουν για να βγουν τα πεινασμένα λιοντάρια να ξεσκίσουν τις σάρκες του μάρτυρα.

Να σημειωθεί ότι αυτή η άσκηση είχε γίνει με άλλο θέμα από τον DavidPammender στο μάθημα του μεταπτυχιακού.

Ο Χριστιανός-μάρτυρας είναι ξαπλωμένος στο πάτωμα. Γράφει τις τελευταίες του σκέψεις, στον εαυτό του, στον θεό του, στην οικογένειά του. Ακούγεται μουσική από SecretGarden. Σε απόλυτη ησυχία τα παιδιά στη συνέχεια κλείνουν τα μάτια τους και συνεχίζουν να βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση. Η μουσική χαμηλώνει και διαβάζει το γράμμα του αυτός που αγγίζει η εμψυχώτρια. Έπειτα κλείνει τα μάτια του κι επιστρέφει στην ίδια θέση που βρισκόταν. Διαβάζει άλλος, άλλος.....Ακούγονται οι σκέψεις όλων σε χρόνο που η ερευνήτρια κρίνει.

Ακολουθεί **συζήτηση** για το τι σημαίνει σέβομαι τον διαφορετικό!

Αποφόρτιση-Σωτηρία στην αγκάλη του! (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Ένας «κυνηγός» κυνηγάει τους άλλους. Όποιον ακουμπά γίνεται εκείνος «κυνηγός». Ο μόνος τόπος όπου ένα «θήραμα» είναι ασφαλές είναι όταν βρίσκεται στην αγκαλιά ενός άλλου. Η αγκαλιά δε μπορεί να κρατήσει περισσότερο από 5".Απαγορεύεται τα θηράματα να μένουν αγκαλιασμένα.

Ρυθμός της BARBARA (εκτιμώμενος χρόνος 5΄)

Βρίσκουμε έναν ρυθμό απλό με τα δάχτυλά μας, σε κύκλο. Μόλις τον σταθεροποιήσουμε, σταματάμε πια να τον χτυπάμε αλλά τον συγκρατούμε στο μυαλό μας απaráλλακτο. Μετά από 4 χρόνους θα πρέπει να ξεκινήσουμε όλη η ομάδα ταυτόχρονα! Σε επόμενη φάση, αφού τον συγκρατούμε στο μυαλό μας, ξεκινάει ένας τη φορά, με τη σειρά, να χοροπηδάει. Ο ρυθμός πρέπει να διατηρηθεί ίδιος για όλους! Ο αντίστοιχος χτύπος («θέση») είναι η στιγμή της προσγείωσης.Μόλις ολοκληρωθεί ο κύκλος, θα πρέπει να χοροπηδάμε ανά δύο, στον επόμενο γύρο ανά τρεις, κτλ.

Αναστοχασμός-Συζήτηση (εκτιμώμενος χρόνος 10΄)

Αποχαιρετισμός.

Παράρτημα 5: Ημερολόγιο Ερευνήτριας

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 1^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ημερομηνία: 9/1/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 80´

Τίτλος: «Ο χορός των συναισθημάτων»

Στην 1η παρέμβαση οι συμμετέχοντες ήταν 12 από τους 15. Η ομάδα είναι γνωστή και μεταξύ τους, αλλά και με την ερευνήτρια, αφού είχαν υπάρξει μαθητές της. Τα παιδιά σχημάτισαν κύκλο. Τους δόθηκαν εξηγήσεις για τις παρεμβάσεις που θα επακολουθήσουν. Επίσης τους εξήγησα το λόγο παρουσίας της θεατρολόγου μας-κριτικής φίλης. Οι περισσότεροι ήταν δεκτικοί και χαρούμενοι, αλλά στο έναυσμα «Ας ξεκινήσουμε», ο μαθητής, Γ. Γ. γεμάτος δυσπιστία είπε: «Για να δούμε, τι θα δούμε».

Η παρέμβαση άρχισε με το **παιχνίδι Γνωριμίας και Ζεστάματος**. Τα παιδιά στην αρχή ένιωσαν αμηχανία, η οποία όμως ξεπεράστηκε αμέσως. Στη θεατρική άσκηση «**Πιάνωγόνατα**» επικράτησε μεγάλη αναστάτωση.

Στην άσκηση όμως «**Βρίσκω το ταίρι μου**» ακολουθώντας τον ήχο, όλα πήγαν περίφημα! Οι συμμετέχοντες ακολούθησαν ακριβώς τις οδηγίες. Διάλεξαν με προθυμία φουλάρια για να κλείσουν τα μάτια του ζευγαριού τους και αφού συμφώνησαν τον ήχο τους, ο ηχοπαραγωγός πρόσεχε με ιδιαίτερη φροντίδα το «τυφλό» ταίρι του. Στην αρχή ένιωθαν αμηχανία ή και φόβο, αλλά μετά αποκτούσαν εμπιστοσύνη. Η άσκηση τους άρεσε πολύ. Μοιράστηκαν μάλιστα τις εξής σκέψεις: «*Ένωσα εμπιστοσύνη, γιατί είμαστε φίλοι, είπα δε θα με αφήσει*», «*Είχα εμπιστοσύνη, αλλά φοβόμουν κιόλας*» «*Δεν άκουγα κάποια στιγμή τη φωνή, τον ήχο μας, και φοβόμουν*»

Στη συνέχεια πήραν από ένα χαρτί Α4 για να ζωγραφίσουν τη λέξη «**Νιώθω**» και με τη μουσική υπόκρουση «*Ένα αστέρι πέφτει*» (με πιάνο Χρ. Λέκκα), χάθηκαν σε

όλα τα σημεία της αίθουσας, η οποία είναι σχετικά μεγάλη. Να σημειωθεί ότι κάποιοι επέλεξαν μοναχικά σημεία, άλλοι ξάπλωσαν και μάλιστα κάποιοι «κρύφτηκαν» κάτω από τα θρανία τους. Δεν ήθελαν να τελειώσει ο χρόνος τους.

Στην αφήγηση «Η αρπαγή της Περσεφόνης» και στις εικόνες τις σχετικές με τον μύθο που προβάλλονταν **σε projector**, οι μαθητές έδειξαν προσοχή και ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όταν τους δόθηκε η οδηγία να επισημαίνουν σε κάθε κατάσταση τα συναισθήματα των ηρώων. Ακουγόταν το τραγούδι «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης» του Μ. Χατζηδάκι.

Ενδιαφέρουσα ήταν για τα παιδιά η άσκηση **«Γκαλερί»**. Ακολούθησαν ακριβώς τις οδηγίες και με ηρεμία έγραφαν τις λέξεις-κριτικής τους ως «εκτιμητές». Ιδιαίτερη εντύπωση μου έκανε μια μαθήτρια, η Μ.Α, που κινήθηκε εκτός ομάδας, μόνη της.

Να σημειωθεί επίσης ότι στις ζωγραφιές των περισσότερων επικρατούσε η **Αγάπη**.

Οι μαθητές με μεγάλη περιέργεια συνέλεξαν τα σχόλια για τη δική τους ζωγραφιά, σημείωσαν τα σχετικά συναισθήματα που τα σχόλια τους γεννούσαν και έγραψαν με όλα αυτά μια δική τους ευχή ή ένα δικό τους όνειρο. Παραθέτω μερικές ευχές που προέκυψαν από τα σχόλια των εκτιμητών: «*Θέλω να έχω αθωότητα, ευτυχία και αιωνιότητα*», «*Εύχομαι ο κόσμος να μην έχει θλίψη και να έχει χαρά, ομαδικότητα και γαλήνη*». Στη συνέχεια οι ομάδες μοιράστηκαν τις ευχές τους. Μου έκανε εντύπωση πως κανείς δε δίστασε να μοιραστεί την ιστορία του.

Στο τέλος τα παιδιά παρουσίασαν ένα πολύ όμορφο **γλυπτό**, ενώ οι λέξεις που ακούγονταν στην αντίκρουση σκέψης ήταν: *αγάπη, χαρά, ομαδικότητα, συντροφικότητα και έρωτας*(=ας μην ξεχνάμε την προ-εφηβεία).

Στον **Αναστοχασμό** οι σκέψεις των μαθητών που ακούστηκαν έδωσαν θάρρος στην ερευνήτρια να συνεχίσει την επόμενη παρέμβασή της. Παραθέτω ενδεικτικά κάποιες: «*Βρέθηκα πιο κοντά με τους φίλους μου*», «*Ένιωσα εμπιστοσύνη*», «*Εξέφρασα τα συναισθήματά μου χωρίς ντροπή*», «*Ένιωσα ομαδικότητα, φιλία*». Να σημειώσω ότι ο Γ.Γ. που στην αρχή ήταν δύσπιστος ως προς το περιεχόμενο της διαδικασίας, δήλωσε ότι πέρασε υπέροχα.

Επίσης τα χαρτάκια που τα παιδιά κόλλησαν στο μεγάλο **«Βιβλίο της τάξης μας»** ήταν ανάλογου περιεχομένου. Ενδεικτικά παραθέτω μερικά: «*Πιστεύω ότι μετά από αυτό το δίωρο, άλλαξα χαρακτήρα απέναντι στα άλλα παιδιά και απέκτησα υπομονή*», «*Μου άφησε ότι πρέπει να είμαστε ευγενικοί με όλους*», «*Δε θέλω να*

μαλώνουμε», «Ένωσα ωραία, γιατί ήμασταν όλοι μαζί». Να σημειώσω ότι όταν διάβασα το τελευταίο χαρτάκι, συγκινήθηκα ιδιαίτερα γιατί το σχόλιο αυτό μαρτυρούσε τη συνοχή και την ομαδικότητα που εξέλαβαν τα παιδιά από την παρέμβαση (ο μαθητής ένοιωσε ότι ήταν όλοι μαζί, λες και καθημερινά ήταν χωριστά). Γενικά η πρώτη παρέμβαση κύλησε πολύ ενθαρρυντικά. Όλοι –μαθητές, ερευνήτρια, κριτικός φίλος- περάσαμε υπέροχα!

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Κάθε φορά που ερχόταν η ώρα της παρέμβασης μετακινούσαμε τα θρανία και η αίθουσα αποκτούσε πιο ελεύθερο και ατημέλητο....ύφος!

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 2^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ημερομηνία: 16/1/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90΄

Τίτλος: «Ο σάκος των ονείρων μου»

Στη δεύτερη παρέμβαση υπήρχε αθρόα συμμετοχή, αφού δεν απουσίαζε κανένας μαθητής. Το πρωί που με συνάντησαν στο προαύλιο έτρεξαν να μου επισημάνουν πόσο πολύ περίμεναν τη συνάντησή μας!!!

Το πρώτο παιχνίδι Ζεστάματος **Όνόματα με χέρι στο στήθος** άρεσε πολύ στα παιδιά. Στην αρχή προκάλεσε γέλιο, αφού πολλές φορές ξεχνούσαν το όνομα του συμμαθητή τους ή ακόμη και το δικό τους. Σιγά σιγά όμως συγκεντρώνονταν και πέτυχαν τον στόχο του παιχνιδιού.

Στο επόμενο παιχνίδι στο **Μπίλι μπίλι –μπονγκ** οι μαθητές ήταν ήδη συγκεντρωμένοι από την προηγούμενη άσκηση και το παιχνίδι διεκπεραιώθηκε με κέφι και προσοχή. Επικράτησε βέβαια κάποιες στιγμές φασαρία και ένταση, αλλά για λίγο, αφού υπήρχε σταδιακή ύφεση. Τα παιδιά από την αρχή της δεύτερης παρέμβασης έδειχναν ώριμα για ουσιαστική συμμετοχή τους.

Η άσκηση για **ενδυνάμωση του μυικού συστήματος** εκτελέστηκε εξαιρετικά! Τα παιδιά είχαν γίνει ομάδα, οι ασκήσεις που παρουσίαζαν με συνοδεία της μουσικής του *«Μικρού Πρίγκιπα» της Ρεμπούτσικα*, έμοιαζε πραγματικά με σκηνή βγαλμένη από χοροθέατρο.

Στην αφήγηση του Ονειροταχυδρόμου, τα παιδιά διάλεξαν ένα σημείο της αίθουσας και μία θέση που ένιωθαν άνετα και παρακολούθησαν την ερευνήτρια, η

οποία χρησιμοποιούσε διάφορους χρωματισμούς στη φωνή της για να καταστήσει πιο ενδιαφέρουσα την αφήγησή της.

Στα δέντρα του «**Εγώ μπορώ να....**» και του «**Εγώ ονειρεύομαι να.....**» τα παιδιά ανταποκρίθηκαν, αλλά ήταν λίγο ανήσυχα. Ευτυχώς η ένταση δεν κράτησε για πολλή ώρα. Να σημειωθεί ότι στη 2η παρέμβαση υπήρχαν τρία παιδιά που απουσίαζαν από την πρώτη, ήταν σαν να υπήρχαν τρία νέα μέλη. Ευτυχώς ενσωματώθηκαν γρήγορα.

Στο πρώτο φύλλο για το δέντρο του «**Εγώ μπορώ**» οι μαθητές είχαν καθίσει σε όποια θέση ένιωθαν άνετα (πάνω στα θρανία, καθιστοί ή ξαπλωμένοι στο πάτωμα) και έγραψαν ό,τι είναι ικανοί να κάνουν καλά και νιώθουν περήφανοι γι' αυτό. Δύο μαθητές ο Μ.Μ. και η Χ.Δ. δυσκολεύτηκαν να ανακαλύψουν την ικανότητά τους σε κάτι. Έγραψαν έπειτα από παρότρυνση της ερευνήτριας.

Ενδεικτικά αναφέρω μερικά φύλλα του δέντρου: «*Μπορώ να παίζω καλό ποδόσφαιρο*», «*Μπορώ να κάνω πολύ καλά ασκήσεις Ενόργανης Γυμναστικής*», αλλά και «*Μπορώ να δίνω αγάπη και φροντίδα*», «*Μπορώ να είμαι καλή φίλη*».....

Στο δεύτερο φύλλο για το δέντρο του «**Εγώ ονειρεύομαι να....**» τα παιδιά σημείωσαν εκείνο, το οποίο ονειρεύονταν να μάθουν ή να κάνουν, εκείνο που εύχονταν να τους χαρίσει ο Ονειροταχυδρόμος. Πάλι ο Μ.Μ. άργησε πολύ να βρει τι ονειρεύεται να μάθει ή να κάνει στη ζωή του. Να σημειώσουμε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής δεν είναι ιδιαίτερα δειλός, ίσως είναι αρκετά αναποφάσιτος.

Ενδεικτικά αναφέρω μερικά φύλλα του 2^{ου} δέντρου: «*Ονειρεύομαι να μάθω να παίζω σαξόφωνο*», «*Ονειρεύομαι να γίνω Ολυμπιονίκης*», «*Ονειρεύομαι να γίνω παπάς*», «*Ονειρεύομαι να γίνω πολύ καλή στο ΤΑΕΚWονDo*», αλλά και «*Ονειρεύομαι να πετάω στον γαλανό ουρανό*», «*Ονειρεύομαι να πάω σε μια φανταστική χώρα με ζαχαρωτά*».....

Στο σημείο αυτό θέλω να τονίσω ότι ένα παιδάκι έγραψε «*Ονειρεύομαι να γίνω πλούσιος*», και μόλις μοιράστηκε την επιθυμία του με όλους, η ερευνήτρια και η κριτικός φίλη αλληλοκοιτάχτηκαν, χωρίς βέβαια να γίνουν αντιληπτές από τους συμμετέχοντες, για να επισφραγίσουν το αρνητικό της επιθυμίας του παιδιού. Τις περίμενε όμως στη συνέχεια μια έκπληξη, που θα αναφέρω σε επόμενο σημείο.

Έπειτα οι μαθητές αφού πήραν μαρκαδόρους και κηρομπογιές ξεχύθηκαν στο χώρο κατά μόνας υπό τους ήχους της μουσικής του Yann Tiersen, από την ταινία Amelie και αφέθηκαν να ζωγραφίζουν το άρωμα που κατά τη γνώμη τους έχει το δικό τους όνειρο. Τα παιδιά συμμετείχαν με προθυμία και αυτοσυγκέντρωση στο έργο τους.

Έφτιαξαν όμορφα, πολύχρωμα σχέδια που σε ταξίδευαν σε ονειρικές χώρες. Ήταν φανερό ότι τους είχε αγγίξει πολύ η ιστορία του Ονειροταχυδρόμου.

Στη σύνθεση ιστορίαςενώνοντας τα αρώματα των ονείρων μας, πραγματικά τα παιδιά ξεπέρασαν τους εαυτούς τους. Κάθε ομάδα λειτούργησε ομαλά, χρησιμοποίησε τα στοιχεία-όνειρα και έφτιαξαν πρωτότυπες ιστορίες.

Στη **Δραματοποίηση** τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και χάρηκαν με τη χρήση υφασμάτων. Έφτασε λοιπόν η στιγμή να σας περιγράψω την έκπληξη που ένιωσαν η ερευνήτρια και η κριτικός φίλη σχετικά με την «αρνητική» επιθυμία του παιδιού να γίνει πλούσιος. Συγκεκριμένα η ομάδα αυτή συνέθεσε μια ιστορία στην οποία ο ήρωας ταξίδεψε στην Αμερική, γνώρισε πολύ κόσμο και πολλά μέρη, έγινε πολύ πλούσιος, αλλά τελικά ακολούθησε το πραγματικό του όνειρο, να γίνει παπάς και να χαρίσει τα πλούτη τους στους άπορους.

Στη δράση με το **Μαγικό κουτί** τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με απόλυτη ησυχία και σεβασμό. Μας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ότι κανένας δε μαρτύρησε την αλήθεια για αυτόν τον ξεχωριστό άνθρωπο, τον εαυτό τους. Κανείς δεν αποκάλυψε την αλήθεια. Δεν άφησαν να εννοηθεί τίποτα ούτε καν με κάποιον μορφασμό του προσώπου τους. Κρατούσαν με απίστευτη ευλάβεια το μυστικό. Ήταν εντυπωσιακό!

Συγκλονιστικό επίσης ήταν πως, όταν μια μαθήτρια, η Μ.Α, άνοιξε το κουτί, είδε τον καθρέφτη και προσπάθησε να τον ξεκολλήσει για να ανακαλύψει τον ξεχωριστό άνθρωπο. Δεν μπορούσε να δεχτεί ότι αξίζει τέτοια επιβράβευση, να πιστέψει ότι ο μοναδικός και ξεχωριστός άνθρωπος είναι η ίδια.

Η ερευνήτρια σχετικά με αυτήν τη δράση επεσήμανε ότι ο καθένας μας είναι ένας ξεχωριστός άνθρωπος. Όπως δεν μπορούμε να βρούμε δυο ολόδια φύλλα σ' ένα δέντρο, έτσι δεν μπορούμε να βρούμε και δυο ανθρώπους απόλυτα όμοιους μεταξύ τους. Τόνισε πως κάθε ανθρώπινο ον πάνω στη γη είναι ένα νέο πλάσμα του οποίου άλλο όμοιο δεν υπήρξε πριν και πως αυτό μας κάνει να νιώθουμε ξεχωριστοί. Έτσι όλοι έχουμε ένα όνομα και μια ταυτότητα που μας βοηθάει να μας αναγνωρίζουν και να αναγνωρίζουμε τους άλλους. Τα παιδιά άκουγαν σιωπηλά και έδειχναν να επεξεργάζονται τις σκέψεις αυτές. Μάλιστα συμφωνούσαν με νεύματα.

Στη συνέχεια τα παιδιά συμπλήρωσαν στο **Μετάλλιο τους** εκείνο που πιστεύουν ότι τους καθιστά άξιους συγχαρητηρίων και το κόλλησαν πάνω τους. Παραθέτω μερικά: «*Αξίζω συγχαρητήρια γιατί αγαπώ τα φτωχά παιδάκια*», «*Μπράβο μου που είμαι άσος στο ποδόσφαιρο*», «*Είμαι πολύ καλή στην ενόργανη. Αξίζω βραβείο*» Όλοι συμμετείχαν με πολλή χαρά και έβγαλαν και αναμνηστική φωτογραφία.

Τέλος στον **Αναστοχασμό** που ακολούθησε έγινε συζήτηση σχετικά με αυτό που έζησαν και τα συναισθήματα που αυτή η παρέμβαση τους γέννησε. Να σημειωθεί ότι η μαθήτρια Χ.Δ, ένα διστακτικό παιδί, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν ήξερε πώς ένιωθε, είπε: «Χμ! Δεν ξέρω....εεεε» και μετά σιωπούσε. Τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα και με ρωτούσαν επίμονα να τους πω τη συγκεκριμένη ημερομηνία για την επόμενη συνάντησή μας.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 3^{ης} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Ημερομηνία: 24/1/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90´

Τίτλος: «Γράμμα στον εαυτό μου»

Στην 3^η παρέμβαση έλειπαν μόνο δύο μαθητές. Όταν χτύπησε το κουδούνι να μπορούμε στην τάξη, μου έκανε εντύπωση ότι τα παιδιά προσήλθαν αμέσως και χαμογελαστά. Άρχισαν να μετακινούν τα θρανία για να ξεκινήσει η παρέμβαση. Η **άσκηση ζεστάματος** πήγε πολύ καλά και τα παιδιά γελούσαν ενώ χαιρετούσαν τους συμμαθητές τους.

Με μεγάλη προσοχή άκουγαν **την αφήγηση «το Γράμμα στον εαυτό μου»** του Στ. Ξενάκη και ήταν σαν να ταυτίζονταν με τον ήρωα και να συμφωνούσαν με τις προτροπές και συμβουλές του.

Στην **χάραξη περιγράμματος** της αγαπημένης θέσης ύπνου του κάθε μέλους των ζευγαριών, επικράτησε λίγη αναστάτωση και πειράγματα. Επίσης στο κόψιμο του περιγράμματος υπήρχε, όπως ήταν φυσιολογικό, ένταση. Ωστόσο έδειχναν σεβασμό προς το ταίρι τους και πρόσφεραν βοήθεια στον άλλον. Γενικά η τάξη λειτουργεί ως ομάδα (σε τέτοιες δράσεις). Ήρθε μαθήτρια, η Μ.Λ, που τελείωσε γρήγορα και προσφέρθηκε να βοηθήσει όποιον καθυστερούσε.

Ιδιαίτερα όταν οι μαθητές άρχισαν να κολλούν ένας- ένας το περίγραμμά τους στον τοίχο και να **απομονώνουν** από τη ζωή τους όλα όσα τους δυσαρεστούν, ησυχία άρχισε να απλώνεται στην τάξη. Παραθέτω ενδεικτικά: «*Δε θέλω να βλέπω παιδάκια να πεινάνε*», «*Δεν μου αρέσει το ψέμα*», «*Δεν μπορώ όταν δε με παίζουν κάποια παιδιά*». Μεγάλη εντύπωση επίσης μου προκάλεσε η αυτοσυγκέντρωση των μαθητών στην άσκηση που έπρεπε να **αποτυπώσουν τον εαυτό τους**. Με οδηγό *τη μελωδία των Aubry & Xatzidaki στο «Απόβροχο»* τα παιδιά είχαν κυριολεκτικά βυθιστεί στις σκέψεις τους και είχαν ταξιδέψει στα όνειρά τους. Ενδεικτικά αναφέρω: *Κεφάλι: «Ονειρεύομαι ο κόσμος να γίνει καλύτερος και μη μολύνουμε τη φύση»*, *Χέρια: «Ξέρω να παίζω πολύ*

καλό 'Touchme' και κάθε μέρα προσπαθώ να γίνομαι καλύτερη», Καρδιά: «Αγαπώ πολύ τους γονείς μου και λυπάμαι που κάποια παιδιά δεν έχουν οικογένεια», Πόδια: «Θα ήθελα να ταξιδέψω σε όλο τον κόσμο, αν γίνεται».

Τα παιδιά άκουγαν με απόλυτη προσήλωση και ακολουθούσαν τις οδηγίες της ερευνήτριας για κάθε δραστηριότητα. Τη στιγμή που ο καθένας **στεκόταν απέναντι στον εαυτό του**, έδειχναν να του μιλούν, να συνομιλούν μαζί του, αλλά σχεδόν όλοι είχαν συστολή, πέρασαν φευγαλέα. Ταυτόχρονα στην οδηγία της άσκησης που έπρεπε να κατεβάσουν, να **πάρουναγκαλιάτον εαυτό** τους, με τη συνοδεία τωνστίχων του M. Φραγκούλη «Τον εαυτό του παιδί», οι μαθητές επέδειξαν πραγματικά μυσταγωγικές κινήσεις, ενώ όταν έπρεπε να χορέψουν με τους εαυτούς τους και μετά να τους ανταλλάξουν με τους συμμαθητές τους, το εκτέλεσαν πιο ανάλαφρα και με χαρούμενη διάθεση.

Η εικόνα εξάλλου που οι μαθητές είχαν τοποθετήσει στο πάτωμα τους...εαυτούς τους και είχαν σχηματίσει **έναν Ήλιο**, ήταν πολύ συγκινητική, ενώ η **δυναμική εικόνα** που με το σώμα τους προσπάθησαν να απεικονίσουν αυτό που ο εαυτός τους θέλουν να ζήσει σε δέκα χρόνια ήταν πολύ έντονο, όπως « ένα σώμα έδειχνε να πετάει», «ένα άλλο να θυμιατίζει», «κι ένα άλλο να σφιχταγκαλιάζεται».

Στον **Αναστοχασμό** οι μαθητές συγκίνησαν την ερευνήτρια και την κριτικό φίλη, καθώς κατέθεταν σκέψεις όπως: «Σήμερα μάθαμε να αγαπάμε τον εαυτό μας και τον άλλον», «Ένωσα περισσότερο κοντά μου εμένα και τους συμμαθητές μου», «Έκανα περισσότερα όνειρα», «Ήρθα πιο κοντά με μένα και με τους φίλους μου.»

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 4^{ης} παρέμβασης

Ημερομηνία: 31/1/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90΄

Τίτλος: «Τα ευγνώμονα αγάλματα»

Το εργαστήριο με τα «ευγνώμονα αγάλματα» ήταν υπέροχο και πολύ συγκινητικόγια την ερευνήτρια, αφού ήταν η ίδια στη θέση εμπυχωτριάς, σε ένα εργαστήριο που κι εκείνη,ως φοιτήτρια, είχε αισθανθεί πολύ έντονα!

Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν με την **εικόνα σύμβολο-** τα αγάλματα που προστάτευαν τα αγέννητα μωρά. Η μουσική SHAMIPIA, ιαπωνική μουσική για σαμισέν,τα ταξίδεψε στην Ιαπωνία και δημιούργησε ανάλογο κλίμα, αν και στην αρχή προκάλεσε λίγα γέλια. **Ο μύθος** του γερο-καπελά άρεσε στους μαθητές, ενώ στο

εργαστήριου γλύπτη οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο φτωχικό σπιτάκι των γερόντων, το γεμάτο αναμνήσεις. Στην αρχή έκαναν αστεία, αλλά μετά «μπήκαν» στο ρόλο τους. Παρίσταναν το ανθοδοχείο, τη λάμπα κλπ Στην **ανίχνευση σκέψης** οι μαθητές έδιναν ατάκες ζεστασιάς, αγάπης, αλλά και φτώχειας και μόχθου. Ενδεικτικά παραθέτω: «Κάθεμέρα ο γέρος μου βάζει λουλούδια», «Καπέλα, πολλά καπέλα», «Λιγοστό φαΐ, πολλή αγάπη», «είμαι το λιγοστό φως που φωτίζω το γέρο να πλέκει τα καπέλα του».

Στις **Μεταμορφώσεις του δάσους** τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις οδηγίες της εμπυχωτριάς. Με τα κλαδιά τους δυσχέραιναν το πέρασμα του γέρου, ενώ με τις κραυγές άγριων ζώων και δυνατού αέρα δημιουργούσαν ανάλογο κλίμα. Στο σημείο αυτό χρειάστηκε να τους επαναφέρω στην τάξη γιατί έπαιζαν με τις κραυγές των ζώων. Στο **παιχνίδιρόλων** το παζάρι τα παιδιά χάρηκαν πολύ, καθώς χρησιμοποιούσαν τα υφάσματα, έκαναν τους μικροπωλητές και προσπαθούσαν να βρουν πειστικά επιχειρήματα για να αρνηθούν την αγορά των καπέλων του γέρου. Παραθέτω μερικά: «Θέλω παιδικό καπέλο» ή «Έχεις χρωματιστό; Εγώ θέλω χρωματιστό».

Στο **Θεατρικό μονόλογο** τα παιδιά στην αρχή δυσκολεύτηκαν, όχι στη σκηνοθεσία κινήσεων και στάσεων, αλλά στην εύρεση σκέψεων- πιθανών λύσεων του γέρου στο πρόβλημα που αντιμετώπιζε. Τελικά όμως «μπήκαν» περισσότερο στη θέση του γέρου και τελικά...ελευθερώθηκαν οι σκέψεις και οι ανησυχίες του.

Στη **Δραματοποίηση** με τα 5 αγάλματα και τον μαγικό τρόπο παρασκευής κέικ ρυζιού και αποστολής του στο φτωχικό του γέρου και της γριάς, τα παιδιά γέλασαν πολύ! Ανταποκρίθηκαν στην άσκηση με εύθυμο και πρωτότυπο τρόπο. Στην παρουσίαση κάθε ομάδας οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον και σεβασμό. Ταυτόχρονα οι μαθητές ήταν χαρούμενοι που ως αγάλματα συνέβαλαν στο ευτυχές τέλος του μύθου. Μάλιστα χόρευαν με πολύ ενθουσιασμό!

Στον **Αναστοχασμό** τα παιδιά μοιράστηκαν σκέψεις που μαρτυρούσαν ότι χάρηκαν το εργαστήριο. Ενδεικτικά αναφέρω: «Ένωσα πολύ έντονα», «Νομίζω ότι αυτές οι ώρες είναι οι πιο αγαπημένες μου». Αποχαιρετιστήκαμε και ενημέρωσα τα παιδιά ότι οι επόμενες παρεμβάσεις μας, τον Φεβρουάριο, θα γίνονταν δυο φορές την εβδομάδα.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 5ης Παρέμβασης

Ημερομηνία: 4/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Ανω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90΄

Τίτλος: ««Εγώ η Αϊσέ

Μέρος Α΄

Η τέταρτη παρέμβαση άρχισε ομαλά. Έλειπαν τρεις μαθητές. Αφού χαιρετηθήκαμε και είπαμε σύντομα τα νέα μας, φτιάξαμε τον κύκλο για το **παιχνίδι ζεστάματος**, όπου τα παιδιά ανταποκρίθηκαν ευχάριστα. Στις λέξεις για το ταξίδι ακούστηκαν: «*Καράβι*», «*θάλασσα*», «*βαλίτσες*», «*χαρά*». Ταυτόχρονα στα **περπατήματα** σε διάφορους ρυθμούς και καταστάσεις οι μαθητές χάρηκαν και πραγματικά ακολουθούσαν τις οδηγίες με προσοχή. Κάποιο παιδί στην οδηγία «*περπατάτε σα να κινδυνεύετε από κάποιον*», φώναξε: «*περπατάτε σκυφτά, θα μας βομβαρδίσουν*».

Στη **δυναμική εικόνα** με θέμα τη θάλασσα και την αίσθηση που αυτή μας δημιουργεί τα παιδιά έφτιαζαν γλυπτό που αποτύπωνε τη χαρά και την ευτυχία που τους προκαλεί η θάλασσα, αφού είχαν όλα μεταφερθεί σε καλοκαιρινές διακοπές. Ανάλογες ήταν και οι ατάκες τους **στην ανίχνευση σκέψης**. Επιπλέον στο ομαδικό γλυπτό-ένας τη φορά με θέμα πώς είναι το σχολείο σήμερα τα παιδιά έφτιαζαν ένα γλυπτό που απεικόνιζε δυσαρέστηση, πίεση, αποστροφή, αλλά και παιχνίδι στο προαύλιο. Στο γλυπτό όμως πώς θα ήθελαν να είναι το σχολείο απεικόνισαν ένα κάτι που μαρτυρούσε χαρά, γέλιο, χωρίς βιβλία, αλλά και κάποιες ουτοπίες, αφού είχαν πισίνες σε κάθε τμήμα.

Στη φωτογραφία του εξώφυλλου από το βιβλίο «το Σκληρό καρύδι» τα παιδιά είπαν ότι «*μαντήλες φορούν οι γυναίκες στις χώρες που πιστεύουν στον Αλλάχ*», ενώ άκουγαν με προσοχή την αφήγηση της ιστορίας με το περιστατικό στο προαύλιο. Συνέχισαν όμως τις έννοιες «μετανάστης» και «πρόσφυγας», οι οποίες διευκρινίστηκαν.

Στη δράση με τα **περιγράμματα της Αϊσέ, του Αλοντίν και των άλλων προσώπων**, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν και πραγματικά δούλευαν όλες οι ομάδες. Στο εσωτερικό περίγραμμα της Αϊσέ έγραψαν ενδεικτικά: «*Νιώθω θλίψη*», «*Φοβάμαι*», «*Δεν τους θέλω*», *Μου λείπει η γιαγιά μου*», ενώ στο εξωτερικό περίγραμμά της

ενδεικτικά έγραψαν: «Κοιτάζτε τι φοράει;», «Ο μπαμπάς μου λέει να μην τους κάνουμε παρέα αυτούς», «Τι θέλουν εδώ; Να γυρίσουν στην πατρίδα τους».

Αντίστοιχα στο εσωτερικό περίγραμμα του Αλοντίν ενδεικτικά έγραψαν: «Δεν μπορώ να τη βλέπω να την κοροϊδεύουν», «Θα κατέβω να τους πλακώσω στις μπουνιές». Στο εξωτερικό περίγραμμα: «Έπρεπε να ζητήσει το δίκιο της από τη γυμνάστρια», «Να μην τους ξαναμιλήσει». Και στα άλλα περιγράμματα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις οδηγίες και πραγματικά εντυπωσιάστηκα που κατανόησαν το περιστατικό της αυλής σα να το είχαν δει με τα μάτια τους.

Καθοριστικής σημασίας ήταν τα ερωτήματα που έθεταν τα παιδιά σε κάθε ήρωα στην **ανακριτική καρτέκλα**. Για παράδειγμα σε συμμαθήτρια της Αϊσέ που την κοροϊδευε και κάθισε στην ανακριτική καρτέκλα οι ερωτήσεις ήταν: «Έχεις νιώσει απόρριψη;», «Σου αρέσει να σε κοροϊδεύουν και να σε διώχνουν από το παιχνίδι;» «Έχεις γιαγιά;»

Τέλος στον **Αναστοχασμό στο κουτί των ευχών** μου έκανε εντύπωση πόσο συνέπασχαν με την Αϊσέ και οι ευχές που της έδιναν, ενδεικτικά αναφέρω: «Γρήγορα να γυρίσεις σπίτι σου», «Μη στενοχωριέσαι, θα καταλάβουν οι συμμαθητές σου το λάθος τους», «Να ζεις σε ειρήνη». Επιπλέον στις ευχές για τον εαυτό τους: «Μακάρι να έχουμε πάντα ειρήνη», «Εύχομαι να μη χάσω ποτέ τον μπαμπά μου».

6^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 7/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90΄

Τίτλος: ««Εγώ η Αϊσέ...»

Μέρος Β΄

Στην 6^η παρέμβαση στην άσκηση Ζεστάματος **‘Μουσικά γόνατα’** τα παιδιά γέλασαν πολύ, ενώ στην **άσκηση εμπιστοσύνης** δεν είχαν κανένα πρόβλημα, αφού είχαν ξανακάνει τέτοιου είδους ασκήσεων, έχουν σμιλευτεί ως ομάδα κι έχουν δημιουργηθεί μεταξύ τους δεσμοί φιλίας και εμπιστοσύνης.

Στις κάρτες ρόλων οι μαθητές σε κάθεομάδα ανάλογα με το ρόλο τους προσπαθούσαν να λένε ατάκες του ήρωά τους και μετά να συμφωνήσουν για τη σκηνή στο προαύλιο που θα παρουσίαζαν. Μου έκανε εντύπωση πως και στις τρεις ομάδες ο ήρωας- Αλοντίν, ο αδελφός της Αϊσέ, ήταν υπερπροστατευτικός μαζί της. Στις

παγωμένες εικόνες απέδωσαν με επιτυχία το περιστατικό κάνοντας ξεκάθαρο το ρόλο που είχε η κάρτα τους , ενώ στην **ανίχνευση σκέψης** ήταν εντυπωσιακό που η φωνή της ηρωίδας-Γυμνάστριας είπε ότι είχε βρεθεί κι αυτή σα μαθήτριά στην ίδια θέση: *«Μακάρι να είχα ένα ζευγάρι καινούρια παπούτσια! Πάντα των άλλων φορούσα»* Ήταν φτωχή και φορούσε πάντα παπούτσια άλλων. Ταυτόχρονα οι φωνές της ηρωίδας-Αϊσέ ήταν πολύ συγκινητικές: *«Δεν είμαι σκουπίδι, άνθρωπος είμαι», «Θέλω τη γιαγιά μου», «Αν ήταν εδώ ο μπαμπάς μου....»*

Στην παντομίματα παιδιά παρουσίασανδιαφορετική εξέλιξη του περιστατικού. Ενδεικτικά αναφέρω: *«Παρουσίασαν τον αδελφό- Αλοντίν να έρχεται να αρπάζει την Αϊσέ από το προαύλιο, τον Διευθυντή που παρακολούθησε τυχαία το σκηνικό να παρεμβαίνει, τη Γυμνάστρια να μαλώνει και να τιμωρεί παραδειγματικά τους συμμαθητές της Αϊσέ».*

Μετά την αφήγηση από το 'Σκληρό καρύδι' οι μαθητές προσπαθούσαν να ανακαλύψουν τι έδινε δύναμη στην ηρωίδα και έδειχνε τόση φιλομάθεια, είπαν: *«Ήθελε να μείνει στην Ελλάδα», «Ήθελε ειρήνη όχι πόλεμο», «Είχε ανάγκη από ασφάλεια».*

Στον καταγισμό ιδεώνγια τις ικανότητες-δεξιότητες προς αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων για επίτευξη στόχων, τα παιδιά δυσκολεύτηκαν λίγο. Τους δόθηκαν επιπλέον διευκρινίσεις. Παραθέτω ενδεικτικά: *« Είμαι ήρεμος», «Έχω υπομονή», «Μπορώ να καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων».*Επεσήμανα στα παιδιά ότι πρέπει να γράψουν λέξεις: *«ηρεμία», «υπομονή», «ενσυναίσθηση».*

Στα χαϊκού τα παιδιά χάρηκαν γιατί θυμήθηκαν που στη Γ΄τάξη είχανδιοργανώσει διαγωνισμό χαϊκού. Ενδεικτικά παραθέτω:

*«Ειρήνη μια λέξη
ιερή
με σένα όλοι αγκαλιά»*

Στον Αναστοχασμόακούστηκαν σκέψεις όπως: *«Μακάρι να μην υπάρχει πόλεμος ποτέ», «Όλα τα παιδιά του κόσμου είναι ίσα», «Είμαι ευτυχισμένος που έχω τους γονείς μου και το σπίτι μου».* Έπειτα αποχαιρετιστήκαμε δίνοντας το επόμενο ραντεβού μας.

7^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 11/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90´

Τίτλος: «Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας» (εκτιμώμενος χρόνος 90´)

Μέρος Α´

Στην 7^η παρέμβαση ο στόχος ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και μάλιστα της ιστορικής. Οι μαθητές ήταν όλοι παρόντες. Το εργαστήρι ήταν εμπνευσμένο από μάθημα στο Μεταπτυχιακό τμήμα της κ.Κ. Κωστή.

Οι ασκήσεις Ενεργοποίησης πήγαν μια χαρά τόσο με τις εισπνοές-εκπνοές και τις μαριονέτες, όσο και με την μπάλα, που βέβαια στην αρχή είχαμε λίγη φασαρία, αλλά σύντομα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην άσκηση. Στην άσκηση **‘πες το με μια λέξη’** τι σημαίνει παρελθόν τα παιδιά είπαν: «*παραμύθια*», «*ημερολόγιο*», «*παλιά παιχνίδια*».

Στην παντομίμα κάθε παιδί παρουσίασε μια εικόνα που σημαίνει για αυτόν ιστορία: «*ένα παιδί έδειχνε ότι πάλευμε σπαθί*», «*άλλο έδειξε ότι διαβάζει το μάθημα της Ιστορίας*» και «*άλλο έδειξε με κινήσεις του χεριού το παρελθόν*». **Στο ταξίδι με τη φαντασία** τα παιδιά είχαν επηρεαστεί από τις μουσικές SecretGarden, ήταν ήρεμα και ακολουθούσαν ακριβώς τις οδηγίες. Ήταν πολύ συγκινητικό που έβλεπα να είναι κάθε φορά και πιο διαθέσιμοι. Οι μαθητές βρέθηκαν στα χρόνια της γερμανικής κατοχής. Συστήθηκαν «*ως φαντάροι, ως μανάδες που τα παιδιά τους έφευγαν για τον πόλεμο, ως νοσοκόμες*», ενώ στην άσκηση Γλύπτης-γλυπτό έφτιαξαν αγάλματα που απεικόνιζαν πολεμιστές και νεκρούς σε πεδία μάχης.

Όταν ακούστηκε το ανακοινωθέν από το ραδιόφωνο, ένα παιδί είπε: «*Πάντα ανατριχιάζω όταν το ακούω*», ενώ ένα άλλο είπε γελώντας: «*Εγώ νομίζω ότι θα κάνουμε παρέλαση*» κι όταν προβλήθηκε η φωτογραφία των Καλαβρύτων, την αναγνώρισαν τα περισσότερα παιδιά, καθώς εκεί είχε πραγματοποιηθεί η τελική εκδρομή της προηγούμενης χρονιάς. Θυμήθηκαν διάφορα περιστατικά της εκδρομής τους, αλλά ευτυχώς άμεσα επανήλθαν στη δράση μας. Μετά την αφήγηση για την έναρξη της ‘Επιχείρησης των Καλαβρύτων’ τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες αντιπαράθεσης και έκαναν **debate**. Έπρεπε να αποφασίσουν αν θα μείνουν ή θα

εγκαταλείψουν τα Καλάβρυτα. Ακούστηκαν ενδεικτικά τα εξής: « Οι Γερμανοί είναι θυμωμένοι, πρέπει να φύγουμε όσο προλαβαίνουμε», «Εδώ είναι η γη των πατεράδων και των παππούδων μας, δεν πάμε πουθενά».

Στο χαρτί του μέτρου οι μαθητές **«μεταμορφώθηκαν»** στα παιδιά της ορεινής πόλης του 1943 κι έγραφαν τους φόβους και τα όνειρά τους. Ενδεικτικά σημείωσαν: «Φοβάμαι την πείνα, τη φτώχεια», «Δε θέλω να πεθάνουν οι γονείς μου», αλλά και: «Ονειρεύομαι να γίνει ένα θαύμα και να σωθούμε», «Το όνειρό μου είναι να τελειώσει ο πόλεμος».

Στον **Αναστοχασμό** τα παιδιά πιασμένα χέρι-χέρι έφτιαξαν ένα σύνθημα που απηύθυναν σε όλα τα παιδιά του κόσμου, όλων των εποχών: «Όλοι μαζί για την ειρήνη». Έπειτα αγκαλιαστήκαμε και αποχαιρετιστήκαμε.

8^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 14/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Ανω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90΄

Τίτλος: «Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας» (εκτιμώμενος χρόνος 90΄)

Μέρος Β΄

Στην 8^η παρέμβαση συνεχίζαμε το εργαστήρι της προηγούμενης φοράς με τίτλο: «Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας». Απουσίαζαν δύο μαθητές. Στην άσκηση ενεργοποίησης **‘πέτα μου την μπάλα με μια ματιά’** τα παιδιά άργησαν να πετύχουν την άσκηση, καθώς στην αρχή γελούσαν και δεν ήταν συγκεντρωμένα. Στη συνέχεια **‘σχηματίζοντας ρόμβο’** πήγαν πολύ καλύτερα, αν και άργησαν να βρουν το ρυθμό και να προσαρμοστούν στα πλαίσια του χώρου. Να σημειώσω βέβαια ότι κατά τη γνώμη μου παίζει καθοριστικό ρόλο η μουσική. Τα παιδιά λειτουργούν πολύ καλύτερα με συνοδεία ανάλογης μουσικής.

Στο ταξίδι αισθήσεων τα παιδιά ακολουθούσαν συγκεντρωμένα τις οδηγίες μου και στην ερώτηση ποιο είναι το δικό τους καταφύγιο τα περισσότερα απάντησαν: *‘το σπίτι μου’* και κάποια άλλα: *‘το σπίτι της γιαγιάς μου’*. Οι μαθητές **ζωγράφισαν** το καταφύγιό τους και έπειτα φτιάξαν τη δική τους πόλη. Παράλληλα στην **παντομίματι** θα έκαναν μόλις έμπαιναν στο σπίτι τους-καταφύγιο τα παιδιά ενδεικτικά έδειξαν: *«Θα άναβα τζάκι και θα κοιμόμουν»*, *«Θα άναβα όλα τα φώτα και θα ζάπλωνα»*, *«Θα έβαζα μουσική»*.

Μετά την αφήγηση γίνανε ανεμοστρόβιλος που κατέστρεψε την πόλη που είχαν φτιάξει. Ήταν συγκλονιστικό ότι στην αρχή αρνούσαν να την καταστρέψουν και όταν το έκαναν κάθισαν αμίλητα στη θέση τους, ενώ λυπημένα τοποθέτησαν **στο καλάθιαχρήστων** ό,τι απέμεινε από τα σπίτια τους. Κάποια παιδιά άφησαν σχισμένα χαρτιά και άλλα τσαλακωμένα. Οι σκέψεις των παιδιών για το πώς ένιωσαν που αντίκρυσαν κατεστραμμένη την πόλη τους ήταν οι εξής: *«Νιώθω απέραντη θλίψη»*, *«Νιώθω πολύ θυμό»*, *«Δε θα ‘θελα να το ζήσω»*, *«Γιατί να γίνεται πόλεμος;»*.

Στη συνέχεια μετά την ολοκλήρωση της **‘αφήγησης’** για την Επιχείρηση Καλάβρυτα’ τα παιδιά σχημάτισαν **διάδρομο συνείδησης**. Η εμπυχωτρία σε ρόλο παιδιού που έζησε το Ολοκαύτωμα περνούσε ανάμεσά τους. Ενδεικτικά αναφέρω: *«Στάσου. Μην απομακρύνεσαι. Μην είσαι μόνος σου. Ξέρουμε τι πέρασες. Μη φοβάσαι πια. Έλα μαζί μας. Έλα να παίζουμε»*. **Στην ‘αναδημιουργία της πόλης μας’** τα παιδιά

κόλλησαν κομμένα και σχισμένα κομμάτια των κατεστραμμένων σπιτιών τους. Πρόσθεσαν και πολύχρωμα χαρτόνια. Στη συζήτηση είπαν ότι «θα έκαναν χρωματιστά τα σπίτια τους», ότι «θα φύτευαν τριανταφυλλίες και πολλά λουλούδια». Εντύπωσή μου έκανε η περιγραφή σπιτιού ενός κοριτσιού, της Η.Π, είπε: «Τη σκεπή θα την έχτιζα από όνειρα, τα παράθυρα από αγάπη και τους τοίχους από ευτυχία και ειρήνη!»

Τέλος στον **Αναστοχασμότα** παιδιά έβγαλαν το εξής σύνθημα: «*Ειρήνη και αγάπη και όχι πια απάτη*». Χαιρετηθήκαμε εν μέσω ενθουσιασμού, ανανεώνοντας όπως πάντα το ραντεβού μας.

9^η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 21/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 80´

Τίτλος: « Η ιστορία του Ίωνα»

Η 9^η παρέμβαση είχε στόχο την αυτορρύθμιση και επίλυση συγκρούσεων. Έλειπαν αρκετά παιδιά. Τα πρώτα παιχνίδια έγιναν στο προαύλιο μετά από επιθυμία των παιδιών. Το παιχνίδι ενεργοποίησης **’πέτα μου την μπάλα’** στην αρχή πήγε πολύ καλά. Όταν μπήκαν στο προσκήνιο δυο και τρεις μπάλες τα παιδιά πέτυχαν το στόχο μόνο όταν συγκεντρώθηκαν. Παράλληλα στην άσκηση **«καθρέφτης»** τα πήγαν περίφημα. Στις **’βόμβες- ασπίδες’** γελούσαν και αρχικά έκαναν, ιδιαίτερα τα αγόρια ότι έπαιζαν πόλεμο. Σύντομα όμως επανήλθαν στην ‘τάξη’. Το παιχνίδι ζεστάματος πάντως το χάρηκαν πολύ! Το υπόλοιπο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα.

Στον κύκλο που σχηματίσαμε ενθαρρύνουμε τους μαθητές να μοιραστούν μαζί μας για το τι θεωρούν εκείνοι «ασπίδα» και τι «βόμβα» για τον εαυτό τους. Τονίσαμε ότι δεν είναι υποχρεωτικό να απαντήσουν όλοι. Παρατήρησα ότι ανασφαλής παιδιά στην αρχή δεν ήθελαν να μιλήσουν. Στη συνέχεια όμως απάντησαν. Ενδεικτικά αναφέρω: «Βόμβα για μένα είναι κάποια παιδιά που γελούν μαζί μου, ενώ ασπίδα είναι ο κύριός μου», άλλο παιδί είπε: *«Βόμβα για μένα είναι τα μαθήματα και οι εξετάσεις και ασπίδα μου είναι το ημερολόγιό μου»*, ενώ μία κοπέλα απάντησε: *«Για μένα βόμβα είναι ο θάνατος και ασπίδα η οικογένειά μου»*.

Στη φωτογραφία που προβάλαμε που έδειχνε δυο άτομα να λογομαχούν, ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αιτιολογήσουν την άποψή τους, ότι δηλ. πρόκειται για διαπληκτισμό, και να διατυπώσουν πιθανά σενάρια για τη διένεξή τους και **τρόπους επίλυσης** του εκάστοτε προβλήματος. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν. Αρχικά υπέθεσαν ότι τα δύο άτομα της φωτογραφίας αφορούσαν *σε δυο γείτονες που μάλωναν για το κατοικίδιό τους, έπειτα μετέφεραν το πρόβλημα στη σχολική κοινότητα και μίλησαν για τη διένεξη δυο συμμαθητών με αιτία το σκορ ενός ποδοσφαιρικού αγώνα*. Σχετικά με τους τρόπους επίλυσης της σύγκρουσης πρότειναν και στις δυο περιπτώσεις τον **διάλογο**.

Στην ιστορία της αφήγησης η εμπυχωτέρα επεσήμανε τα σημεία από τα οποία οι ομάδες καλούνταν να **αλλάξουν το σενάριο**. Ενδεικτικά τα παιδιά πρότειναν: *«Ο Ίωνας θύμωσε και στενοχωρήθηκε, αλλά δε μάλωσε τα μικρά παιδάκια ούτε χτύπησε τον Τίμο, τα συμβούλεψε όμως ότι πάντα πρέπει να ρωτάμε πριν πάρουμε ξένο*

αντικείμενο». Οι αλλαγές της ιστορίας παρουσιάστηκαν σε **tableaux vivants**. Στο σημείο αυτό να σημειώσω ότι ένας μαθητής, ο Γ.Φ., είπε ότι συνέχεια συμπεριφέρεται όπως ο Ίωνας όταν ο μικρός του αδελφός του πειράζει τα παιχνίδια του. Δόθηκε λαβή για πολλή συζήτηση. Εστίασαμε κυρίως στο πώς νιώθουμε όταν δεν μπορούμε να ελέγξουμε τον θυμό μας. Επίσης υπογραμμίσαμε ότι είναι υγιές να θυμώνουμε, αλλά όχι να παρεκτρεπόμαστε. Συζητήσαμε για λύσεις: «*Να πηγαίνουμε μια βόλτα*», «*να κοιταζόμαστε στον καθρέφτη*», «*να βγαίνουμε στο μπαλκόνι και να φωνάζουμε για να εκτονωθούμε*». Τέλος **στον Αναστοχασμό**τα παιδιά κόλλησαν post-it στο Βιβλίο της τάξης: «*Δε μου αρέσει όταν θυμώνω πολύ*», «*Σίγουρα θα βρω τρόπους για να ηρεμώ τον θυμό μου*». Αποχαιρετιστήκαμε και ανανεώσαμε το ραντεβού μας.

10^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 25/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90´

Τίτλος: «Κράτα με να σε κρατώ»

Φτάσαμε στη 10^η παρέμβαση, η οποία είχε στόχο την αυτορρύθμιση και τον έλεγχο συναισθημάτων. Απουσίαζαν τρεις μαθητές. Το παιχνίδι ενεργοποίησης **‘πέτα μου την μπάλα’** πήγε πολύ καλά, καθώς τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα, αλλά στην άσκηση **‘το αγαπημένο μου αντικείμενο’** οι μαθητές επινόησαν φανταστικές ιστορίες για την προέλευση και την καταγωγή του αντικειμένου τους: *«Αυτήν τη γόμα μου την έφερε ο Φαραώ της Αιγύπτου»*, *«Το λαστιχάκι είναι χρυσό και ανήκε στην προ-προγιαγιά μου, γόνου βασιλικής οικογένειας»*. Έπειτα προβάλαμε στο projector το ποίημα του Ν.Φίλου *‘το λαφάκι’* και σχολιάσαμε τους φόβους του.

Στη συνέχεια σε χαρτί του μέτρου έγραψαν **τους φόβους τους**: *«Φοβάμαι τα τσοκοτάδι»*, *«Φοβάμαι τον θάνατο»*, *«Δεν μπορώ το λάθος»*, αλλά **και τα όνειρά τους**: *«Ονειρεύομαι να κάνω οικογένεια»*, *«Θέλω να γίνω πιο θαρραλή»*. Η μουσική από *«το βάλς των χαμένων ονείρων»* του Μ. Χατζηδάκιτα είχε συνεπάρει. Μαθητής σχολίασε: *«Κυρία το μάθημα θα γινόταν τέλειο αν είχαμε συνέχεια τέτοιες μουσικές!»* Επίσης η **‘άσκηση εμπιστοσύνης’** πήγε πολύ καλά. Πάντα σε αυτήν την άσκηση με εντυπωσιάζει η αυτοσυγκράτηση στην αρχή των παιδιών και η σταδιακή χαλάρωσή τους. Υπήρχαν σχόλια: *«Δε φοβάμαι, αφού με οδηγεί ο φίλος μου»*.

Η άσκηση όμως **‘μουσικού αυτοσχεδιασμού’** απογείωσε τα παιδιά. Στην αρχή ήταν επιφυλακτικά, όταν όμως τους έδωσα ένα παράδειγμα σε pop ρυθμό ξεσηκώθηκαν. Έτσι παρουσίασαν το ποίημα της αφόρμησης σε ρυθμό ζεϊμπέκικου χορού, σε heavymetal και φυσικά σε hip hop. Το χάρηκαν πραγματικά!

Στη συνέχεια αφού φτιάξαμε τον **τέλειο κύκλο** και εξηγήσαμε σε τι μας βοηθάει αυτός, παίξαμε το παιχνίδι **‘κράτησε ζωντανό τον παλμό μου’**. Η άσκηση αυτή δεν πέτυχε ιδιαίτερα καθώς τα παιδιά ήταν ακόμη επηρεασμένα από το μουσικό σώου. Στον **Αναστοχασμό** ήταν συγκινητικό που οι μαθητές, καθώς άφηναν με σεβασμό τα μαντίλια στον κύκλο, έλεγαν μια λέξη για το εργαστήρι: *«παιχνιδιάρικο»*, *«χάρηκα»*, *«αλλαγή»*, *«παρέα»*, *«αγκαλιά»*, *«όνειρο»*. Τέλος πιασμένοι χέρι-χέρι φώναζαν όλοι μαζί το σύνθημα: *«Δε φοβάμαι! Έχω εσένα!»* και αγκαλιασμένοι αποχαιρετιστήκαμε.

11^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 28/2/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90´

Τίτλος: «Ο Εαυτός μου, ο Ήρωάς μου»

Η 11^η παρέμβαση είχε στόχο την έκφραση συναισθημάτων και την ενδυνάμωση αυτοεικόνας. Όλοι οι μαθητές ήταν παρόντες. Ξεκινήσαμε με το παιχνίδι της ‘Φρουτοσαλάτας’ όπου τα παιδιά γέλασαν πολύ. Στη συνέχεια **ζεστάναμε το σώμα και τη φωνή μας**. Στις γκριμάτσες του προσώπου για ζέσταμα των μυών του προσώπου τα παιδιά γελούσαν και ένας μαθητής είπε: «Ελάτε κυρία, γιατί το κάνουμε αυτό;». Δόθηκαν εξηγήσεις για τη βοήθεια που μας προσφέρει η άσκηση για απελευθέρωση και ενεργοποίηση των μυών του σώματός μας, ώστε να καταστούμε πιο διαθέσιμοι για το πρόγραμμα.

Στην άσκηση ‘ένα σώμα ένας χορός’ τα ζευγάρια χόρευαν έχοντας πάντα ενωμένο ένα μέλος τους με το ταίρι τους και με τη μουσική συνοδεία ‘Sad face Happy Face’ Jan Lauwers & Needcompany- Song for Budhanton το αποτέλεσμα έμοιαζε με χορογραφία!

Ακολούθησε η **αφήγηση** από τα θεραπευτικά παραμύθια και ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράσουν ικανότητες και δεξιότητές τους. Ενδεικτικά αναφέρω: «Καταλαβαίνω τα συναισθήματα των άλλων», «Ακούω προσεκτικά τη φίλη μου όταν έχει πρόβλημα. Είμαι δίπλα της όταν με χρειάζεται», «Παίζω τέλεια μπάλα». Επιπλέον προτείναμε στα παιδιά να δώσουν το δικό τους τέλος στην ιστορία του αστεριού. Σε αυτήν την άσκηση δυσκολεύτηκαν λίγο και την τροποποίησα. Τους συμβούλεψα να δώσουν αστείο και ευφάνταστο τέλος.

Στη συνέχεια ζητήσαμε από τα παιδιά να **μεταμορφωθούν** σε έναν ήρωα ανακαλύπτοντας τις συνήθειές του, τις επιθυμίες του, τα δυνατά και τα αδύνατά του σημεία, το πώς περπατάει κλπ. Είχαν λίγο χρόνο να «συναντήσουν» τον ήρωά τους. Πίστευα ότι η άσκηση αυτή θα τους δυσκόλευε, όμως τους άρεσε πολύ! Έπειτα οι μαθητές φόρεσαν υφάσματα και μεταμορφωμένοι στον ήρωά τους έφτιαξαν **ομαδικό γλυπτό** απεικονίζοντας ένα προτέρημά του. Έτσι «έννας ήρωας πέταγε, άλλος έβαζε γκολ, άλλος τραγουδούσε ή χόρευε ή ήταν μπροστά σε μικροσκόπιο».

Η επόμενη άσκηση ήταν ‘**η παλάμη μου**’. Τα παιδιά έγραψαν στη σχεδιασμένη σε χαρτί παλάμη τους ένα θετικό χαρακτηριστικό για τον εαυτό τους. Έπειτα η παλάμη ‘πέρασε’ σε όλους, όπου έγραφαν ένα προτέρημα για το συγκεκριμένο παιδί. Αυτό

επαναλαμβανόταν για όλους. Όλοι έγραφαν κάτι θετικό για όλους. Αυτή η άσκηση ήταν υπέροχη, καθώς διστακτικά παιδιά χωρίς αυτοπεποίθηση δυσκολεύτηκαν να γράψουν κάτι θετικό για τον εαυτό τους, ενώ δεν πίστευαν στα θετικά σχόλια των συμμαθητών τους. Ο χορός στη συνέχεια έμοιαζε σα σκηνή από κάποια γιορτή. Τέλος στον **Αναστοχασμό** ήταν συγκινητικό το σύνθημα που ακούστηκε από όλους : «*Ο εαυτός μου, ο ήρωάς μου*».

12^Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Ημερομηνία: 3/3/20

Χώρος συνάντησης: Δημ. Σχ. Άνω Καστριτσίου Πατρών

Διάρκεια: 90´

Τίτλος: «Χτίζουμε γέφυρες, φράγματα γκρεμίζουμε»

Έφτασε η ώρα της τελευταίας παρέμβασης, η οποία είχε στόχο της την ενσυναίσθηση. Οι μαθητές ήταν όλοι παρόντες. Η άσκηση ‘κούκου-μπαμ’ βοήθησε τα παιδιά να ενεργοποιηθούν, ενώ η άσκηση ‘πιάσε τον πέφτει’ φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα στα παιδιά, αφού ήθελαν όλοι να δοκιμάσουν να πέσουν. Επειδή αγαπώ αυτήν την άσκηση, ζήτησα από τα παιδιά να εκφράσουν πώς ένιωθαν κι εκείνα απαντούσαν *«πως δε φοβούνταν, αλλά ένιωθαν ασφάλεια»*.

Η **κολομβιανή ύπνωση** ήταν επίσης μια άσκηση που άρεσε στους μαθητές. Μεσσυνοδεία της μουσικής “Salento” του Rene Aubry, τα παιδιά έδωσαν μια σκηνή λες και ήταν βγαλμένη από παράσταση χοροθεάτρου.

Στη συνέχεια στην άσκηση ‘**πάρε θέση**’ οι μαθητές ήταν πολύ συγκεντρωμένοι και ανταποκρίθηκαν επιχειρηματολογώντας την άποψή τους. Παραθέτω ενδεικτικά: *Στη φράση ‘οι Έλληνες είναι ρατσιστές’ οι περισσότεροι βρέθηκαν περίπου στη θέση διαφωνώ, λέγοντας ότι στην ιστορία μαθαίνουμε ότι είχαμε υπάρξει πρόσφυγες και μετανάστες. Βέβαια υπήρχαν και μαθητές αρκετά αναποφάσιστοι όπως και εκείνοι που δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν την άποψή τους.*

Έπειτα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από το τραγούδι **αφόρμησης** ‘Διαφορετικοί’ Μουσική-Στίχοι: Μουσικό συγκρότημα Α.Μ.Ε.Α. Αερικά, Αλκίνοος Ιωαννίδης, Βασίλης Λέκκας... Παράλληλα διάβασα από το βιβλίο των Θρησκευτικών τους απόσπασμα από το ‘Αρνούμαι’ του Α.Σαμαράκη.

Στο σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών υπάρχει ενότητα για τους διωγμούς των Χριστιανών από ειδωλολάτρες. Έχει γίνει σχετικό μάθημα σε αυτή την ενότητα.

Στη συνέχεια συζητήσαμε για τις πιέσεις που δέχονταν οι πρώτοι χριστιανοί, αλλά και τις φυλακίσεις τους και τα βασανιστήρια που υποβάλλονταν.

Ακολούθησε ‘**Διάδρομος συνείδησης**’. Ο Χριστιανός βρίσκεται απέναντι στον αυτοκρατορικό νόμο. Δεν υπάρχει διέξοδος, ή αρνείται την πίστη του ή γίνεται βορά στα θηρία. Ακούστηκαν ενδεικτικά οι εξής φωνές συνείδησης: *«Δε φοβάμαι. Πιστεύω στο Θεό μου», «Φοβάσαι», «Όχι, μην προχωράς, είσαι νέος», «Μια λέξη σου αρκεί να σου σώσει τη ζωή».*

Ακολουθεί η **εξής συνθήκη**: Βρισκόμαστε στην αρένα. Ο καθένας είναι ο χριστιανός που αρνήθηκε να προσκυνήσει τα είδωλα και να φάει από τα ειδωλόθυτα. Γύρω μας η αρένα είναι γεμάτη. Το πλήθος βοά περιμένοντας να ικανοποιήσει τα ζωώδη του ένστικτα. Απέναντί μας βρίσκεται ο Αυτοκράτορας Νέρων. Αυτός θα δώσει το σύνθημα και τότε οι πόρτες θα ανοίξουν για να βγουν τα πεινασμένα λιοντάρια να ξεσκίσουν τις σάρκες του μάρτυρα. Τα παιδιά ‘μπήκαν’ εντελώς στο ρόλο.

Ο Χριστιανός-μάρτυρας είναι ξαπλωμένος στο πάτωμα. Γράφει τις τελευταίες του σκέψεις, στον εαυτό του, στον θεό του, στην οικογένειά του. Ακούγεται μουσική από Secret Garden. Σε απόλυτη ησυχία τα παιδιά στη συνέχεια κλείνουν τα μάτια τους και συνεχίζουν να βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση. Η μουσική χαμηλώνει και διαβάξει το γράμμα του αυτός που αγγίζει η εμψυχώτρια . Έπειτα κλείνει τα μάτια του κι επιστρέφει στην ίδια θέση που βρισκόταν. Διαβάξει άλλος, άλλος.....Ακούγονται οι σκέψεις όλων. Παραθέτω ενδεικτικά:«*Θεέ μου βοήθησέ με, φοβάμαι!*», «*Μάνα, σε χαιρετώ. Σε αγαπώ. Θα προσεύχομαι για σένα*», «*Σε παρακαλώ, περιμένω να έρθω κοντά σου, να Σε συναντήσω. Πάρε μου τον φόβο.*», «*Αγαπημένα μου παιδιά θα σας θυμάμαι πάντα. Θα μου λείψετε. Να αγωνίζεστε πάντα για τις απόψεις σας. Σας φιλώ*».

Πραγματικά αυτή η άσκηση ήταν μια αξέχαστη εμπειρία και για μένα και για τα παιδιά! Όταν διάβαζαν το γράμμα τους η φωνή τους λύγιζε, κάποιοι μάλιστα δάκρυσαν. Ευχαριστώ τον D. Pammenderπου μας δίδαξε αυτήν την άσκηση! Στη συζήτηση που ακολούθησε για το τι σημαίνει διαφορετικότητα, τα παιδιά θεωρώ ότι έφτασαν σε ένα σημείο να κατανοούν και να σέβονται το διαφορετικό.

Για την Αποφόρτιση της προηγούμενης δράσης θεώρησα ότι ταίριαζε η άσκηση **‘Σωτηρία στην αγκάλη του’**, όπου οι μαθητές αγκάλιαζαν το συμμαθητή τους με πολλή θερμότητα. Ταυτόχρονα η άσκηση σε **ρυθμό της Barbara** αποδείχτηκε κατάλληλη για την επαναφορά των παιδιών στην πραγματικότητα.

Στο τέλος ήρθε η ώρα του **Αναστοχασμού** όχι μόνο του τελευταίου εργαστηρίου, αλλά και συνολικά των παρεμβάσεων. Θεωρώ ότι το βλέμμα τους και η αγκαλιά τους ήταν το μεγαλύτερο δώρο που μου χάρισαν. Ταυτόχρονα καταθέτω την ομόφωνη άποψή τους: «*Γίναμε καλύτεροι άνθρωποι. Ευχαριστούμε*». Ευχαρίστησα πολύ συγκινημένη τα παιδιά και κεραστήκαμε μια γλυκιά αμαρτία.

Παράρτημα6: ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ

ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 1

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 9/1/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμφύχωση –παρέμβαση: Πρώτη

Αριθμός μελών ομάδας: 12

Τίτλος εμφύχωσης : «Ο χορός των συναισθημάτων»

Στόχος: «Αναγνώριση, αντίληψη και έκφραση συναισθημάτων»

Σχόλια παρατηρητή: Η ομάδα έπειτα από τις επεξηγήσεις και διευκρινίσεις για τις παρεμβάσεις με δέχτηκαν με χαρά. Καθόμουν στην άκρη της αίθουσας, ώστε να μην ενοχλώ, αλλά και να έχω γενική εικόνα. Οι μαθητές είναι γενικώς διαθέσιμοι. Εκφράζει αμφιβολία ένας μαθητής, ο οποίος όμως στον Αναστοχασμό δήλωσε ενθουσιασμένος. Με εντυπωσιάζει το γεγονός ότι στην άσκηση με τους ηχοπαραγωγούς οι μαθητές είναι εντυπωσιακά πειθαρχημένοι στις οδηγίες. Διστακτικοί μαθητές συμμετέχουν με προθυμία, στην αρχή ίσως λίγο μαζεμένοι, αλλά στη συνέχεια με απόλυτη εμπιστοσύνη στο ταίρι τους. Στην άσκηση με την Γκαλερί παρατηρώ τη μοναχική συμπεριφορά μιας μαθήτριας, η οποία δείχνει να μην έχει αποκτήσει συμπεριφορά μέλους ομάδας. Παράλληλα μου κάνει εντύπωση που για να ζωγραφίσουν τη λέξη ‘νιώθω’, ξαπλώνουν στο πάτωμα και κάποιοι μπαίνουν και κάτω από τα πόδια των θρανίων.

Συναισθήματαομάδας: Σε όλες τις ασκήσεις οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά και καλή διάθεση. Επικρατούσε απόλυτη ησυχία και τα παιδιά περίμεναν με προσμονή την επόμενη άσκηση. Ήταν πολύ ενθουσιασμένα.

Σχόλια για εμφυχώτρια: Η ερευνήτρια στην αρχή ήταν αγχωμένη παρότι τα μέλη της ομάδας είχαν υπάρξει μαθητές της. Οι οδηγίες της ήταν σαφείς κι εκείνη ευέλικτη σε περίπτωση δυσνόησης όπου τροποποιούσε την οδηγία. Θεωρώ ότι η παρέμβαση πέτυχε τον στόχο της για Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 2

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 16/1/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: Δεύτερη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμπύχωσης : «Ο σάκος των ονείρων»

Στόχος: «Γνωρίζουμε τον εαυτό μας, αποκτούμε Αυτοεπίγνωση–Ανακαλύπτουμε δυνατότητες και αδυναμίες μας»

Σχόλια παρατηρητή: Τα παιδιά μας καλοδέχτηκαν. Στην τάξη υπήρχαν τρία νέα μέλη (οι απόντες της πρώτης παρέμβασης) που ενσωματώθηκαν αμέσως στην ομάδα. Στα παιχνίδια ενεργοποίησης αρχικά υπήρχε ένταση, αλλά σύντομα όλοι συγκεντρώνονται. Μου κάνει εντύπωση η άσκηση ενδυνάμωσης μυϊκού συστήματος που μοιάζει λες και κάποιος έχει συνθέσει μια χορογραφία. Είναι αξιοθαύμαστο επίσης ο τρόπος που οι μαθητές ‘πλέκουν’ τα όνειρά τους για να συνθέσουν πρωτότυπες ιστορίες.

Εντύπωση προκάλεσε και σε μένα και στην εμπυχώτρια πώς λειτούργησε το θέατρο, ώστε μια επιθυμία που θα χαρακτηριζόταν ως αρνητική, μπόρεσε να μετατραπεί σε θετική. Αναφέρομαι στην περίπτωση ενός παιδιού που ονειρευόταν να γίνει πλούσιος και τελικά στη σύνθεση της ιστορίας τα μέλη της ομάδας χρησιμοποίησαν το όνειρο αυτό για να δωρίσει εκείνος τα πλούτη του στους φτωχούς.

Τέλος το μαγικό κουτί ήταν μια δράση που έδειξε ότι τα παιδιά λειτουργούν ως ομάδα με απόλυτο σεβασμό. Με προβλημάτισε πολύ που η μαθήτρια Μ. προσπαθούσε να ξεκολλήσει τον καθρέφτη από τον πάτο του κουτιού για να δει την εικόνα του ‘ξεχωριστού’ ανθρώπου που κρυβόταν σε αυτό.

Τα παιδιά μπόρεσαν να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν πράγματα που έχουν κατακτήσει και άλλα που θέλουν και μπορούν να κατακτήσουν στο μέλλον.

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και πρόθυμα να ξεκινήσουν άμεσα την παρέμβαση. Χάρηκαν με τη χρήση υφασμάτων και τη Δραματοποίηση. Υπήρχε πνεύμα συνεργασίας στα μέλη των ομάδων. Ένιωθαν περηφάνια με το μετάλλιο ενώ φωτογραφίζονταν.

Σχόλια για την εμπυχώτρια:Γενικά η 2η παρέμβαση πήγε πολύ καλά! Ο στόχος σχετικά με τη γνωριμία του εαυτού μας και την ανακάλυψη δυνατοτήτων και αδυναμιών του ατόμου επετεύχθη.Πολύ επηρεάζονταν τα παιδιά από τις μουσικές επιλογές της ερευνήτριας. Να σημειώσω ότι βρήκα πολύ πρωτότυπο να συνδεθεί το θέμα της αφήγησης του Ονειροταχυδρόμου με τη δράση 'ζωγραφίζουμε τα όνειρά μας και συνθέτουμε ιστορίες'.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 3

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 24/1/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: τρίτη

Αριθμός μελών ομάδας: 13

Τίτλος εμπύχωσης : ««Γράμμα στον εαυτό μου»»

Στόχος: «Γνωρίζουμε τον εαυτό μας , αποκτούμε Αυτοεπίγνωση–Ανακαλύπτουμε δυνατότητες και αδυναμίες μας».

Σχόλια παρατηρητή: Έχω την αίσθηση ότι θα είναι πολύ ωραίο εργαστήριο! Οι μαθητές ανταποκρίνονται με πολλή προθυμία και κέφι. Υπάρχει βέβαια ένταση, όταν σχεδιάζουν και κόβουν τα περιγράμματά τους, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε χειροτεχνία. Οι μουσικές επιλογές άλλωστε δρουν επιτυχώς για να συγκεντρωθούν τα παιδιά στις δράσεις τους.

Μου κάνει εντύπωση ότι ένας αναποφάσιστος μαθητής δεν μπορεί να επιλέξει στον καθορισμένο χρόνο τα πράγματα που χαρακτηρίζουν τον εαυτό του, καθώς και αυτά που είναι περιττά για αυτόν.

Είναι πολύ εντυπωσιακή η σκηνή που τα παιδιά έχουν πάρει αγκαλιά το περίγραμμα του εαυτού τους και χορεύουν!Είναιεπιπλέον πολύ συγκινητικές οι «καταθέσεις» σκέψεων των μαθητών στον Αναστοχασμό.

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιάχάρηκαν το εργαστήριο. Προβληματίστηκαν στα πράγματα που έπρεπε να απομονώσουν από τη ζωή τους. Ένωσαν συγκίνηση κατά τον αναστοχασμό.

Σχόλια για την εμπυχωτρία: Η ερευνήτρια στην αφήγηση έκανε παύσεις και χρωματισμούς στη φωνή της που βοηθούσαν τα παιδιά να παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Η παρέμβαση της εμπυχωτριάς ανταποκρίθηκε στους στόχους της για Αυτοεπίγνωση.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 4

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 31/1/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: τέταρτη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμπύχωσης : «Τα ευγνώμονα αγάλματα»

Στόχος: «Κοινωνικότητα –Κίνητρα συμπεριφοράς»

Σχόλια παρατηρητή: Τα παιδιά μόλις χτύπησε το κουδούνι μπαίνουν βιαστικά στην αίθουσα για να ξεκινήσουν το πρόγραμμα. Ταξίδεψαν στην Ιαπωνία με τη βοήθεια της εικόνας-συμβόλου, αλλά και της σχετικής μουσικής. Ανταποκρίνονται στο εργαστήρι του γλύπτη, τις Μεταμορφώσεις σε δέντρα του δάσους, καθώς και στο παιχνίδι ρόλων στο παζάρι.

Η σπονδυλωτή αφήγηση θεωρώ ότι κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Στον θεατρικό μονόλογο τα παιδιά δυσκολεύονται και ζητούν βοήθεια από την εμπυχωτρία, η οποία τους δίνει συμβουλές για τις σκηνοθετικές οδηγίες που μπορούν να ακολουθήσουν. Μου κάνει επίσης εντύπωση στη δραματοποίηση οι μαγικοί τρόποι που βρίσκουν οι ομάδες για την παρασκευή του κέικ. Γενικά χαίρομαι που τα παιδιά είναι διαθέσιμα και πρόθυμα και στον χορό όπως δείχνει και η τελευταία δράση τους.

Συναισθήματα ομάδας: Οι μαθητές ένιωσαν χαρά και ευχαρίστηση. Δυσανασχέτησαν όταν δυσκολεύτηκαν στον θεατρικό μονόλογο, αλλά μετά χάρηκαν που βρήκαν λύση στη δυσκολία τους.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Η ερευνήτρια έδινε σαφείς οδηγίες και ο ρόλος της ήταν βοηθητικός και όχι παρεμβατικός. Ενθάρρυνε τα παιδιά και τα συμβούλευε στις δυσκολίες τους.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 5

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 4/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: πέμπτη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμπύχωσης : «Εγώ η Αϊσέ», Μέρος Α΄

ΣΤΟΧΟΣ: Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης και έλεγχος παρόρμησης

Σχόλια του παρατηρητή: Στην 5^η παρέμβαση τα παιδιά στάθηκαν σε κύκλο μόλις μπήκαν στην αίθουσα. Τα παιχνίδια ενεργοποίησαν τους αρέσουν και κυρίως το περπάτημα στον χώρο σε διαφορετικά επίπεδα και ρυθμούς.

Στη δυναμική εικόνα ‘πώς είναι το σχολείο σήμερα’ η θέση που πήραν οι μαθητές, δείχνει δυσαρέσκεια για να μην πω αποστροφή για το σχολείο, κάτι που με προβληματίζει για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Επιπλέον η τεχνική ‘ρόλος στον τοίχο’ κάνει θεωρώ τα παιδιά να βρεθούν στη θέση των ηρώων που έχουν αναλάβει κι έτσι να κάνουν δική τους την ιστορία της αφήγησης. Τέλος με εντυπωσιάζει που όλα τα παιδιά είναι με το μέρος της ηρωίδας – Αϊσέ και στην ανακριτική καρέκλα θέτουν καίριας σημασίας ερωτήσεις στον εξεταζόμενο ήρωα που συμπεριφέρθηκε κοροϊδευτικά σε αυτήν.

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά χάρηκαν με το πρόγραμμα της παρέμβασης. Ήρθαν όμως στην άσχημη θέση της Αϊσέ, ένιωσαν αγωνία και δήλωναν τον θυμό τους.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Βρήκα πολύ ενδιαφέρουσες τις επιλογές της ερευνήτριας των συγκεκριμένων τεχνικών Δραματικής τέχνης για την προσέγγιση του θέματος των προσφύγων.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 6

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 7/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: έκτη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμπύχωσης : «Εγώ η Αϊσέ», Μέρος Β΄

ΣΤΟΧΟΣ: «Αυτορρύθμιση-Έλεγχος παρόρμησης και καλλιέργεια Ενσυναίσθησης»

Σχόλια παρατηρητή: Οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν αμέσως με τα παιχνίδια ζεστάματος και εμπιστοσύνης. Παρουσιάζουν με ευκρίνεια σε παγωμένη εικόνα το περιστατικό της ιστορίας στο προαύλιο, ενώ με παντομίμα δείχνουν κάθε ομάδα τη δική της ροπή στην ιστορία. Μου κάνει εντύπωση στον καταγισμό ιδεών για τις ικανότητες που τους διακρίνουν για την επίτευξη ενός στόχου τους, οι μαθητές εκφράζουν αρχικά δυσκολίες, αλλά μετά την παρότρυνση της εμπυχώτριας γράφουν υπέροχες δεξιότητες. Στη δημιουργία χαϊκού θυμήθηκαν έναν σχετικό διαγωνισμό που είχαν κάνει.

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά γελούσαν με το παιχνίδι ενεργοποίησης, ένιωθαν εμπιστοσύνη στο παιχνίδι ‘τυφλή εμπιστοσύνη’ και χάρηκαν που μπόρεσαν να δώσουν δική τους τροπή στην ιστορία της Αϊσέ και να την παρουσιάσουν με παντομίμα.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Θεωρώ ότι τα δύο μέρη των παρεμβάσεων με θέμα «Εγώ...η Αϊσέ» πέτυχαν τον στόχο τους για έλεγχο παρόρμησης, αυτορρύθμισης και καλλιέργεια ενσυναίσθησης, καθώς τα παιδιά ήρθαν στη θέση της κεντρικής ηρωίδας και των άλλων ηρώων και με τις ανάλογες τεχνικές Δραματικής τέχνης έδειχναν να ελέγχουν το θυμό και τη συμπεριφορά των προσώπων των ρόλων τους.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 7

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 11/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμφύχωση –παρέμβαση: έβδομη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμφύχωσης : «Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας», Μέρος Α΄

Στόχος: «Απόκτηση Ιστορικής Ενσυναίσθησης και συναισθηματική εμπλοκή»

Σχόλια παρατηρητή: Στα παιχνίδια ενεργοποίησης τα παιδιά γελούν και είναι συγκεντρωμένα. Στην άσκηση ‘πες το με μια λέξη’ τι σημαίνει για σένα η λέξη παρελθόν, τα παιδιά ανταποκρίνονται αυθόρμητα και χαίρονται να το παρουσιάσουν σε παντομίμα. Παράλληλα στο ταξίδι με τη φαντασία οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι, ενώ επιλέγουν για να συστηθούν ρόλους Ελλήνων φαντάρων και αξιωματικών τα αγόρια και νοσοκόμων, αλλά και μανάδων και αρραβωνιαστικών τα κορίτσια. Μου έκανε εντύπωση ότι κανένας δεν επέλεξε ρόλο του εχθρού.

Στην αφήγηση για την ‘Επιχείρηση Καλάβρυτα’ τα παιδιά ήταν προσηλωμένα, ενώ στην άσκηση debate υπερεπερτερούσε η άποψη να εγκαταλείψουν την πόλη.

Συναισθήματα ομάδας: Οι μαθητές ένιωθαν χαρά στα παιχνίδια ενεργοποίησης και γλύπτης γλυπτό, ενώ συγκίνηση κατά την αφήγηση και αγωνία στην άσκηση αντιπαράθεσης.

Σχόλια για την εμφυχώτρια: Θεωρώ ότι η επιλογή ασκήσεων για την εισαγωγή των παιδιών στην ‘Επιχείρηση Καλάβρυτα’ ήταν σωστή και η κλιμάκωση για τη μεταμόρφωση των παιδιών σε πρόσωπα της γερμανικής κατοχής γινόταν ομαλά.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 8

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 14/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμφύχωση –παρέμβαση: όγδοη

Αριθμός μελών ομάδας: 13

Τίτλος εμφύχωσης : «Τα πορτρέτα εκείνης της Δευτέρας», Μέρος Β΄

Στόχος: «Απόκτηση Ιστορικής Ενσυναίσθησης και συναισθηματική εμπλοκή»

Σχόλια παρατηρητή: Η 8^η παρέμβαση ήταν συνέχεια της προηγούμενης για την ‘Επιχείρηση Καλάβρυτα’ και την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης και συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών. Στον σχηματισμό των ρόμβων η μουσική επιλογή άρεσε πολύ στα παιδιά, αλλά αρχικά έχαναν το ρυθμό και το βηματισμό τους. Η άσκηση τους δυσκόλεψε. Στο ταξίδι των αισθήσεων τα παιδιά πραγματικά με εντυπωσίασαν, καθώς ανταποκρίνονταν στις οδηγίες της εμπυχώτριας.

Παράλληλα στην οδηγία ‘είμαστε ανεμοστρόβιλος και καταστρέφουμε τα σπίτια μας και την πόλη μας, μου κάνει εντύπωση ότι τα παιδιά ρωτούν και ξαναρωτούν τι πρέπει να κάνουν, σα να μην πιστεύουν ότι καλούνται να γκρεμίσουν το καταφύγιο τους. Διστάζουν και το κάνουν με σχετικά ήπιες κινήσεις.

Με συγκίνησε ταυτόχρονα οι σκέψεις και φωνές των παιδιών απέναντι στο παιδί του Ολοκαυτώματος στον διάδρομο συνείδησης

Συναισθήματα ομάδας: Θλίψη για τα γεγονότα της ‘Επιχείρησης Καλάβρυτα’, αγωνία για την έκβαση της ιστορίας, χαρά κατά την αναδημιουργία και χτίσιμο της νέας πόλης.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Θεωρώ ότι το πρόγραμμα αν μη τι άλλο καλλιέργησε ιστορική ενσυναίσθηση στα παιδιά, τα οποία είχαν άμεση συναισθηματική εμπλοκή. Ήταν πολύ ωραίο εργαστήριο!

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 9

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 18/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: ένατη

Αριθμός μελών ομάδας: 10

Τίτλος εμπύχωσης : «Η ιστορία του Ίωνα»

Στόχος: «Αυτορρύθμιση-Επίλυση συγκρούσεων»

Σχόλια του παρατηρητή: Στη 10^η παρέμβαση η τάξη είναι αποδεκατισμένη. Λείπουν πέντε μαθητές. Τα παιχνίδια ενεργοποίησης γίνονται στο προαύλιο. Στην άσκηση ‘καθρέφτες’ τα παιδιά ανταποκρίνονται με χαρά, ενώ χαίρονται πολύ το παιχνίδι ‘βόμβα- ασπίδα’. Μου κάνουν εντύπωση οι απαντήσεις των παιδιών στο τι θεωρούν βόμβα και τι ασπίδα. Επιπλέον με εντυπωσιάζει η φαντασία που έχουν οι μαθητές στο να δημιουργούν νέα τροπή σε ιστορίες αφήγησης.

Μου αρέσουν οι θέσεις που παίρνουν τα παιδιά στο tableaux vivant. Οι θέσεις και στάσεις που επιλέγουν δεν έχουν σχέση με τις πρώτες παρεμβάσεις.

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά χάρηκαν το πρόγραμμα κι έδειχναν αμυδρό θυμό όταν περιέγραφαν τις ‘βόμβες τους’.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Θεωρώ ότι η επιλογή της ιστορίας ήταν λίγο παιδική για τη συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών. Βέβαια οι τεχνικές Δραματικής τέχνης που χρησιμοποίησε η εμπυχώτρια ήταν πολύ σωστές.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 10

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 18/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: δέκατη

Αριθμός μελών ομάδας: 13

Τίτλος εμπύχωσης : «Κράτα με να σε κρατώ»

Στόχος: Αυτορρύθμιση- Έλεγχος και έκφραση συναισθημάτων

Σχόλια παρατηρητή: Οι μαθητές ενεργοποιούνται με την άσκηση ζεστάματος, ενώ δεν αργούν να βγάλουν γρήγορα αντικείμενα από την τσάντα τους. Μου κάνει εντύπωση η ετοιμότητα κάποιων παιδιών στο να πλάθουν φανταστικές ιστορίες. Τα παιδιά εκφράζουν επίσης ελεύθερα τους φόβους και τα όνειρά τους. Τους αρέσει επίσης η συνοδεία μουσικής. Το παιχνίδι εμπιστοσύνης πηγαίνει μια χαρά, αφού έχουν παίξει κι άλλες φορές τέτοιου είδους ασκήσεις.

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά ένιωσαν εμπιστοσύνη στην ανάλογη άσκηση, χαρά που δημιουργούσαν οι φανταστικές ιστορίες για την προέλευση του αγαπημένου τους αντικειμένου και ευχαρίστηση με τους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Η άσκηση με τους μουσικούς αυτοσχεδιασμούς ξεσήκωσε τα παιδιά. Θεωρώ ότι τέτοιες ασκήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας των παιδιών.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 11

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 21/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμπύχωση –παρέμβαση: ενδέκατη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμπύχωσης : ««Ο Εαυτός μου, ο Ήρωάς μου»»

Στόχος: «Ενδυνάμωση αυτοεικόνας -Έκφραση συναισθημάτων»

Σχόλια παρατηρητή: Στις ασκήσεις ενεργοποίησης τα παιδιά γελούν και περνούν καλά, τόσο με το παιχνίδι της φρουτοσαλάτας, όσο και με τις ασκήσεις ζεστάματος φωνής και μυών προσώπου. Ταυτόχρονα τα ζευγάρια στην άσκηση 'ένα σώμα ένας χορός' χορεύουν σα να έχουν κάνει πολλές πρόβες πριν. Η εικόνα μαζί με την ανάλογη μουσική, είναι πολύ ωραία! Μετά την αφήγηση οι μαθητές προτείνουν το δικό τους τέλος, ενώ ο καθένας διαλέγει τον ήρωά του για να τον παρουσιάσει.

Τέλος είναι συγκινητικό το σύνθημα που ακούγεται κατά τον Αναστοχασμό: « Ο εαυτός μου, ο ήρωάς μου».

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά ένιωσαν χαρά, ευχαρίστηση με διάφορες τεχνικές, αλλά και έκπληξη στα προτερήματα του εαυτού τους που οι συμμαθητές τους είχαν γράψει στο περίγραμμα της παλάμης.

Σχόλια για την εμπυχώτρια: Η ερευνήτρια κάνει σαφές και εξηγεί σε όλους απορίες για οποιαδήποτε άσκηση, όπως τον λόγο που κάνουμε ζέσταμα στους μύες του προσώπου. Θεωρώ πολύ σημαντικές τις ασκήσεις για έκφραση ικανοτήτων του εαυτού μας, όπως αυτή με το περίγραμμα της παλάμης.

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ-ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗ 12

Όνομα: Μαριάννα Προσελέντη

Επάγγελμα: Θεατρολόγος

Ημερομηνία: 25/2/20

Τόπος: Δημοτικό Σχολείο Άνω Καστριτσίου

Εμφύχωση –παρέμβαση: δωδέκατη

Αριθμός μελών ομάδας: 15

Τίτλος εμφύχωσης : «Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε»

Στόχος: «Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης»

Σχόλια παρατηρητή: Οι μαθητές είναι όλοι παρόντες για την τελευταία παρέμβαση. Τα παιδιά ζητάνε να συνεχίσει να γίνεται το πρόγραμμα κάθε εβδομάδα όλη τη χρονιά. Στην άσκηση ‘πιάσε τον πέφτει’ τα παιδιά θέλουν να πάρουν όλα μέρος και να είναι αυτός που πέφτει. Επιπλέον στην κολομβιανή ύπνωση λειτουργούν πραγματικά άψογα. Ενθουσιάζονται με το τραγούδι ‘Γέφυρες χτίζουμε, φράγματα γκρεμίζουμε’ και με την αφήγηση του «αρνούμαι». Με εντυπωσιάζει πώς έχουν μπει στο ρόλο του μάρτυρα και εκφράζουν τους δισταγμούς και τα διλήμματά του στον διάδρομο συνείδησης. Συγκλονισμένα είναι τα παιδιά στην άσκηση με τη συνθήκη της αρένας και τα λιοντάρια. Σπάει η φωνή τους όταν διαβάζουν το τελευταίο γράμμα τους, κάποια δακρύζουν!

Συναισθήματα ομάδας: Τα παιδιά χάρηκανπολύ το εργαστήριο. Εντυπωσιάστηκαν με το υπέροχο τραγούδι και τη συνεργασία του Αλκίνοου Ιωαννίδημε άτομα με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον συγκλονίστηκαν με την άσκηση προσομοίωσης στην αρένα της Αρχαίας Ρώμης, ενώ ήταν συγκινημένα για όλα αυτά που έζησαν κι ένιωσαν στις δώδεκα συναντήσεις μεταξύ τους, με την εμφυχώτρια και με μένα.

Σχόλια για την εμφυχώτρια: Καταπληκτική η άσκηση προσομοίωσης στην αρένα της Αρχαίας Ρώμης! Το πρόγραμμα κυλούσε χωρίς να κάνει ‘κοιλιά’, καθώς η ερευνήτρια ήταν ετοιμοπόλεμη. Η επιλογή τεχνικών Δραματικής τέχνης από την εμφυχώτρια σε όλες τις παρεμβάσεις ήταν πολύ καλές.

Παράρτημα 7 : Συνεντεύξεις

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Η συνέντευξη είναι ένα άλλο εργαλείο μαζί με το Ημερολόγιο του ερευνητή και το Φύλλο παρατήρησης του Κριτικού φίλου, που χρησιμοποιήθηκε για την ποιοτική έρευνα της Διπλωματικής εργασίας: «Η αφήγηση και η δραματοποίηση ιστοριών (storytelling) με τεχνικές της ΔΤΕ για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε μαθητές Δημοτικού Σχολείου Πάτρας». Η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από τρεις συναδέλφους της, τον δάσκαλο της τάξης της πειραματικής ομάδας, τη γυμνάστρια του τμήματος, καθώς και από τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος δίδασκε δίωρο μάθημα Θρησκευτικών κάθε εβδομάδα. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων τέθηκαν πριν και μετά την υλοποίηση των πειραματικών παρεμβάσεων.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

- 1. Ποια η συμπεριφορά των μαθητών σε ομαδικές εργασίες;**
- 2. Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το λάθος τους, την ήττα τους;**
- 3. Πώς αντιδρούν οι μαθητές στο λάθος του συμμαθητή τους;**
- 4. Πώς συμπεριφέρονται απέναντι σε ντροπαλούς, διστακτικούς μαθητές;**
- 5. Ποια η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές ή και αντιληπτικές δυσκολίες;**
- 6. Πώς διαχειρίζονται οι μαθητές την επίπληξη ενός δασκάλου τους;**
- 7. Ποια η αντίδρασή τους στην επίπληξη που προέρχεται από συμμαθητή τους;**
- 8. Υπάρχει ανταπόκριση των μαθητών απέναντι σε οργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων;**
- 9. Τα παιδιά αποδέχονται την προτεινόμενη από εσάς κατανομή ρόλων;**
- 10. Θεωρείτε ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από το γεγονός ότι βρίσκονται στην προεφηβεία;**

Να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις 8 και 10 δε χρειάζεται να απαντηθούν μετά τις παρεμβάσεις.

Οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες. Όπου Δ. είναι ο δάσκαλος του τμήματος, όπου Γ. η γυμνάστρια και όπου Δ/της ο διευθυντής του σχολείου.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1^η

Ε.: Ποια η συμπεριφορά των μαθητών σε ομαδικές εργασίες;

Δ.: *Ε,εεε, οι μαθητές δε συνεργάζονται εύκολα στις ομαδικές εργασίες, αν και δεν είναι αρνητικοί. Όμως δεν είναι εύκολη η συνεργασία τους.*

Γ. : *Μιλάμε για το τμήμα της Ε'-Στ'; Πώς αλληλεπιδρούν; Υπάρχουν παιδιά στο τμήμα που είναι πολύ επιθετικά, πολύ ανταγωνιστικά, θέλουν πάντα να φαίνονται και καταπιέζουν και τους άλλους. Έχουμε ακραίες συμπεριφορές στο συγκεκριμένο τμήμα, από το πολύ ήσυχο παιδί που δε θα μιλήσει καθόλου μέχρι το παιδί που μπορεί να προκαλέσει πολλή φασαρία. Δεν έχει μέσο όρο το τμήμα.*

Δ/νης: *Παρότι ως εκπαιδευτικοί ειδικά στο σχολείο μας προωθούμε τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες και τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας, συχνά στη συγκεκριμένη τάξη παρατηρούμε προβλήματα αποδοχής ή απόρριψης συγκεκριμένων μαθητών, όπως επίσης και ομαδοποιήσεις και κλίκες που προσπαθούμε πάντα να τις σπάμε και να τις ανατρέπουμε.*

ΕΡΩΤΗΣΗ 2^η

Ε.: Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το λάθος τους, την ήττα τους;

Δ.: *Είναι δύσκολο να το αποδεχτούν, δεν αποδέχονται εύκολα τα λάθη τους κάποιοι μαθητές έχουν έντονη επιμονή να αρνούνται το λάθος. Αμφισβητούν τη διόρθωση. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών που δεν αποδέχονται ότι έκαναν αυτοί το συγκεκριμένο λάθος. Έχω μαθητή που με αμφισβητεί συνεχώς, ότι δηλαδή το είχε σωστό και το διόρθωσα εγώ λάθος.*

Γ. : *Πάλι υπάρχουν παιδιά, τα οποία δε θα μιλήσουν καθόλου και θα ντραπούν και δε θα μπορούν να το διαχειριστούν, από την άλλη πλευρά, από την ήσυχη πλευρά και υπάρχουν και παιδιά που θα δώσουν μια κλωτσιά και θα φύγουν, δε θα μπορέσουν να το διαχειριστούν, αλλά από την άλλη πλευρά με πάρα πολύ θυμό. Γενικά στο συγκεκριμένο*

τιμήμα έχουν θέμα να διαχειριστούν το λάθος. Αλλά άλλα παιδιά πολύ πολύ ήρεμα με την εσωστρέφεια και τη στεναχώρια που δε θα το καταλάβεις, αλλά ξέρεις ότι θα το πάρουν πολύ άσχημα και θα στενοχωρηθούν και κάποια παιδιά που με πολλή επιθετικότητα.

Δ/ντης: Ε, αυτό βασικά είναι θέμα ψυχοσύνθεσης και χαρακτήρα του παιδιού. Υπάρχουν παιδιά που το παίρνουν πολύ βαριά, στενοχωριούνται, πιέζονται. Υπάρχουν και παιδιά που αδιαφορούν πλήρως και υπάρχουν παιδιά, που αυτά είναι ίσως τα περισσότερα, που αντιδρούν και δεν την αποδέχονται. Προσπαθούν να ρίξουν το φταίξιμο σε κάποιον άλλον, προσπαθούν να βρουν μια δικαιολογία κι έχουν και αρνητική στάση. Πολύ λίγα είναι τα παιδιά που μέσα από το λάθος τους να μάθουν και να προχωρήσουν παραπέρα. Κι εκεί είναι η πολύ σημαντική η δουλειά η δική μας.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3^η

Ε.: Πώς αντιδρούν οι μαθητές στο λάθος του συμμαθητή τους;

Δ.: Η τάξη είναι χωρισμένη. Υπάρχουν μαθητές που θέλουν να βοηθήσουν τον συμμαθητή τους και υπάρχει υποστήριξη και υπάρχουν κι άλλοι που λειτουργούν κοροϊδευτικά απέναντί του, θα έλεγα ότι χαίρονται κιόλας γι αυτό.

Γ.: Εεεεε, τα παιδιά που είναι πιο ήσυχα, το λάθος του συμμαθητή τους το αντέχουν. Τα παιδιά που έτσι κι αλλιώς δεν μπορούν να διαχειριστούν το λάθος τους δεν μπορούν ούτε να το διαχειριστούν ούτε στον άλλον, με πάρα πολύ θυμό και με προσβολές.

Δ/ντης: Το πρώτο είναι η αρνητική αντίδραση, η κοροϊδία, το πείραγμα, το γέλιο, πολλές φορές χωρίς να ενδιαφέρονται αν αυτό πληγώνει τον συμμαθητή τους. Εεεε, υπάρχουν βέβαια και τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αντιδρούν διαφορετικά. Μάλιστα αν το πείραγμα είναι χοντρό κάποια παιδιά θα ενδιαφερθούν και θα προστατέψουν τους συμμαθητές τους. Γενικά όμως ότι όταν παρέμβουμε εμείς και αναδειξουμε το θέμα, συνήθως τα παιδιά κατανοούν και αντιδρούν πιο θετικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4^η

Ε.: Πώς συμπεριφέρονται απέναντι σε ντροπαλούς, διστακτικούς συμμαθητές;

Δ.: Είναι αδιάφοροι, αν σκεφτώ μαθητές ντροπαλούς, ναι τους είναι αδιάφοροι. Ναι αυτό.....αντιδρούν αδιάφορα.....υπάρχουν παραδείγματα που συμπεριφέρονται σα να μην υπάρχουν, δεν τους ενδιαφέρει.

Γ.: Άσχημα, πολύ άσχημα! Δυστυχώς δε θα τον πιάσουν από το χέρι, θα του δώσουν ίσα ίσα και τη χαριστική βολή. Και παιδιά που σε αυτό το τμήμα υπάρχουν που έχουν συμπτώματα και διάσπασης και χαμηλής, οριακής τέλος πάντων μαθησιακής ικανότητας θα βγουν ακόμη πιο κάτω και θα φύγουν κιόλας. Κάποια στην αρχή φεύγανε, αποχωρούσανε, δεν μπορούσανε να αντέξουνε την προσβολή και στο τέλος κάποια δε δοκιμάζανε καν να παίξουνε.

Δ/ντης: Τις περισσότερες φορές τα παιδιά είναι επιθετικά, εξουσιαστικά. Πολλές φορές τα πιέζουν και τους φέρονται με τρόπο που δεν είναι ωραίος. Πολύ λίγα είναι τα παιδιά που από μόνα τους χωρίς καθοδήγηση αποδέχονται τον διπλανό τους ως αυτόνομη οντότητα και αξιοπρεπή χωρίς να προσπαθήσουν αν του επιβληθούνε.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5^η

Ε.: Ποια η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές ή και αντληπτικές δυσκολίες;

Δ: Πολλές φορές αντιδρούν κοροϊδευτικά προς αυτούς τους μαθητές. Υπάρχουν παραδείγματα με αδύνατους μαθητές στην τάξη, όπου οι άλλοι δε θέλουν να τους βοηθήσουν, δε θέλουν να τους δώσουν το βιβλίο τους να συμβουλευτούν κι έτσι υπάρχει μια διάθεση κοροϊδίας. Τώρα σχετικά με την αντίδρασή τους απέναντι σε μαθητές με αντληπτικές δυσκολίες, αν και δεν έχει η τάξη τέτοιους μαθητές πιστεύω ότι την ίδια αντιμετώπιση θα είχαν κι εκεί. Ναι, ναι είμαι σίγουρος ότι θα τον κοροϊδεύαν έναν τέτοιο μαθητή.

Γ.: Ναι. Συνήθως οι μαθητές που κάνουν όλο αυτόν τον τραμπουκισμό, έχουν κι εκείνοι προβλήματα μαθησιακά κι είναι αδύνατοι. Οπότε δεν ξέρω επειδή είμαι και γυμνάστρια, δεν ξέρω για την τάξη. Πάντως αθλητικά φέρονται άσχημα. Βέβαια υπάρχει συγκεκριμένος μαθητής που έχει τον πιο εκρηκτικό χαρακτήρα από όλους, έχει από ότι ξέρω μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, αλλά στο προαύλιο επειδή είναι πολύ καλός σαν αθλητής, δεν ισχύει πάντα πάντα, πάντα. Υπάρχει επίσης άλλος μαθητής που έχει προβλήματα μέσα στην τάξη, έχει και στην αυλή. Αλλά υπάρχουν και παιδιά που στην τάξη είναι προβληματικά και στον αθλητισμό τόσο δυνατά που πατάνε εκεί κι οι ίδιοι....δυστυχώς. Υποθέτω ότι μέσα στην τάξη απέναντι στους αδύνατους μαθησιακά, γνωστικά και αντληπτικά μαθητές θα είναι το ίδιο με την προηγούμενη ερώτηση.

Έξω στο προαύλιο απέναντι σε έναν μαθητή που δεν καταλαβαίνει τους κανόνες πχ ενός παιχνιδιού η αντίδρασή τους είναι 'βλάκας', 'άχρηστος', είναι οι αγαπημένες

τους λέξεις. ‘Αχρηστος’ σίγουρα. Το ίδιο και στις ομάδες, όταν φτιάχνουμε τις ομάδες δε θα τον επιλέξουν στην ομάδα. Θα τον κάνουν να νιώσει άσχημα. Θα μπει τελευταίος.

Δ/ντης: Όχι είναι θέμα περισσότερο χαρακτήρα. Δηλαδή ο «μάγκας» της τάξης ακόμη κι αν δεν είναι καλός μαθητής μπορεί να γίνει εύκολα αποδεκτός. Εεεε, από την άλλη ένα παιδί χαμηλών τόνων ακόμη κι αν είναι καλός μαθητής μπορεί να γίνει εύκολος στόχος πειράγματος.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6^η

Ε: Πώς διαχειρίζονται οι μαθητές την επίπληξη του δασκάλου τους;

Δ.: Όχι με ωραίο τρόπο....χαχαχα! Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα μαθητών, όχι μόνο ένας και δύο, οι οποίοι δε δέχονται την επίπληξη και προσπαθούν να βγουν κι από πάνω. Πολλές περιπτώσεις τέτοιες στην τάξη.

Γ.: Οι μαθητές που αντιδρούν έντονα, αντιδρούν έντονα γενικώς και σε αυτό. Δε δέχονται να τους μιλήσεις, θα φωνάζουν, θα ρίξουν το φταίξιμο κάπου αλλού, θα πουν ότι φταίει κάτι άλλο και θα αντιδράσουν με πολύ άσχημο τρόπο. Δε θα άντεχαν το λάθος και την επίπληξη με τίποτα. Και θα φύγουν κι από το μάθημα και θα μου μιλήσουν κι άσχημα και θα με προσβάλλουνκι ένα περιστατικό φετινό ήταν μέχρι να με κοροϊδεύουν έξω από κει που καθόμουν. Να κάνουν ‘πηγαδάκια’, να με κοροϊδεύουν, να λένε ότι ο προηγούμενος γυμναστής ήταν καλύτερος, ότι δεν είμαι καλή δασκάλα....Ναι φέτος ζήσαμε πολύ μεγάλες στιγμές! Μια φορά μάλιστα που τους μάλωσα γιατί χάσανε μπάλες, κλέψανε μπάλες και τις κρύψανε στα ντουλάπια της αποθήκης και όταν τις βρήκα τους είπα: ‘εντάξει, ας πούμε ποιος το έκανε», το είχε κάνει μια μαθήτρια της Ε’ υπέρ άνω κάθε υποψίας, την παρέσυραν οι άλλοι.

Δ/ντης: Σε μεγάλο βαθμό αντιδρούν. Πάντα φταίει κάποιος άλλος, μιλάω για την πλειοψηφία πάντα, έτσι; Αλλά ειδικά στη συγκεκριμένη τάξη η στάση είναι ‘πάντα φταίει κάποιος άλλος, κάτι δεν κατάλαβε ο δάσκαλος, δεν το έκανα εγώ’ κλπ. Πολύ λίγα παιδιά έχουν την ωριμότητα να αποδεχτούν το «ναι κύριε έκανα λάθος».

ΕΡΩΤΗΣΗ 7^η

Ε.: Ποια η αντίδρασή τους στην επίπληξη που προέρχεται από συμμαθητή τους;

Δ.: Ναι το ίδιο συμβαίνει και με τους συμμαθητές τους, ιδιαίτερα αν η επίπληξη δεν προέρχεται από φίλους τους.

Γ.: *Αν είναι φίλος τους μπορούν να το αντέξουν, αλλά όχι, σε γενικές γραμμές δε θα το δεχτούνε, να τους επιπλήξει κάποιος. Δεν τολμάει κιόλας στους πολύ πολύ τσαμπουκαλεμένους πλέον έχουν μαζευτεί όλα τα υπόλοιπα παιδάκια. Δεν τολμάνε να σηκώσουν κεφάλι να πουν στην τάδε μαθήτριά(που έχει πολύ άσχημη συμπεριφορά φέτος) 'έχεις άδικο'; Εδώ καλά καλά δεν τολμάμε εμείς, γιατί θα μας έρθει την άλλη μέρα κι η μανούλα της.*

Δ/ντης: *Ναι, κι εκεί πολλές φορές και πιο βίαια, γιατί δεν υπάρχει και το φρένο της εξουσίας που έχει ο δάσκαλος.*

ΕΡΩΤΗΣΗ 8^η

Ε.: **Υπάρχει ανταπόκριση των μαθητών απέναντι σε οργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων;**

Δ.: *Ναι υπάρχει ανταπόκριση, υπάρχει θετική ανταπόκριση σε οργάνωση σχολικών εορτών, παραστάσεων που τελούνται στο χώρο του σχολείου είτε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είτε κατά τη λήξη.*

Γ.: *Ναι, ανταποκρίνονται, δεν μπορώ να πω ότι δεν ανταποκρίνονται. Βέβαια πολλές φορές μπορούν να πουν 'όχι' πριν καν ακούσουν, μόνο και μόνο για να φέρουν αντίλογο. Γενικά στις σχολικές γιορτές που κάνω εγώ ανταποκρίνονται, το κάνουν. Είναι και μια παράδοση που έχει το σχολείο, οπότε έχουνε μάθει χρόνια να ακολουθούν τέτοια πράγματα, γιατί όπως σας είπα το σχολείο μας έχει παράδοση ειδικά στις εκδηλώσεις λήξης.*

Δ/ντης: *Ναι στη συγκεκριμένη τάξη υπάρχει πολύ θετική ανταπόκριση. Κυρίως γιατί υπάρχει το προηγούμενο, από προηγούμενες χρονιές -και είναι μια πολιτική του σχολείου, ένα καθεστώς- να συμμετέχουν οι μαθητές πολύ στις εκδηλώσεις και στην οργάνωσή τους και σε κάποια party και σε γιορτές τέλους, και επειδή έχουν δει τα μεγαλύτερα παιδιά τα προηγούμενα χρόνια να το κάνουν και να το κάνουν και με πολύ ωραίο τρόπο, έχουν μεγάλη διάθεση συμμετοχής, δηλαδή θα παραπονιούνται, αν δεν τα αφήσουμε να συμμετάσχουν.*

ΕΡΩΤΗΣΗ 9^η

Ε.: **Τα παιδιά αποδέχονται την προτεινόμενη από εσάς κατανομή των ρόλων;**

Δ.: *Κοιτάζτε πάντα τα παιδιά θέλουν πρωταγωνιστικούς ρόλους, δεν υπάρχουν όμως ιδιαίτερες δυσκολίες.*

Γ.: Γενικά δεν έχω θέμα, αλλά μερικές φορές υπάρχει. Μου έχει τύχει να έχω θέμα. Συνήθως ‘όχι εγώ θέλω να κάνω αυτό, αλλά εγώ δεν κάνω αυτό, δε μου αρέσει’. Τουλάχιστον εγώ ως γυμνάστρια στις μουσικοχορευτικές εκδηλώσεις, το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζω, το θυμάστε όλοι, είναι το να φέρω σε επαφή αγόρια και κορίτσια στο χορό.

Δ/ντης: Συνήθως την αποδέχονται. Δεν είχα παράπονα ότι έδωσα τον «καλό» ρόλο σε άλλο παιδί. Συχνά τα πιο ‘μαζεμένα’ παιδιά φοβούνται ότι έχουν μεγάλο κείμενο και δε θα τα καταφέρουν, αλλά με λίγη ενθάρρυνση προχωράμε.

ΕΡΩΤΗΣΗ 10^η

Ε.: Θεωρείτε ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από το γεγονός ότι βρίσκονται στην προεφηβεία;

Δ.: Τοιμήμα, όπως ξέρετε αποτελείται από δύο τάξεις, την Ε’ και την Στ’. Υπάρχει διαφορά στις δύο ηλικίες. Επειδή τα τελευταία τρία χρόνια παίρνω συνεχώς Στ’, θα σας έλεγα ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για τη συμπεριφορά ειδικά της Στ’ το γεγονός ότι βρίσκονται στην προεφηβεία. Τα παιδιά θέλουν να ηγούνται, είναι αντιδραστικά. Κάνουν την επανάστασή τους. Είναι φυσιολογικό.

Γ.: Δυστυχώς επηρεάζεται πάρα πολύ από την προεφηβεία, δυστυχώς. Και επηρεάζεται όχι σε όλα τα παιδιά, αλλά κι αυτά που είχαν σκοπό να επηρεαστούν, ακολουθούν τον διπλανό, σου λέει ‘κάτι γίνεται εδώ, μήπως εγώ δεν είμαι ο σωστός, μήπως εγώ δεν έχω καταλάβει κάτι;’.

Δ/ντης: Έχοντας γνωρίσει τα παιδιά σε μικρότερη φάση της ηλικίας τους, είναι τρίτη χρονιά που τα βλέπω πρέπει να πω ότι υπήρχε σε κάποιο βαθμό αυτή η συμπεριφορά, αλλά οπωσδήποτε μπαίνοντας στην προεφηβεία, έχει ενταθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό, η Δ’ τάξη δηλαδή του τότε δεν έχει καμία σχέση με την Στ’ του τώρα.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

ΕΡΩΤΗΣΗ 1^η

Ε.: Ποια η συμπεριφορά των μαθητών σε ομαδικές εργασίες;

Δ.: Οι μαθητές δουλεύουν ευκολότερα στις ομαδικές εργασίες. Δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία στην οργάνωση και στη συμμετοχή τους σε ομαδικές εργασίες

Γ.: Οι μαθητές στα ομαδικά ακόμη ζορίζονταν, στα ομαδικά. Την ήττα δεν την αντέχανε, μεταξύ τους. Μεταξύ τους δηλαδή εξακολουθήσανε να έχουν κάποια προβλήματα. Άλλαξε η συμπεριφορά τους προς εμένα.

Δ/ντης: Παρουσιάστηκε σαφέστατη βελτίωση στη διάθεση των μαθητών για αλληλοϋποστήριξη, αλληλοκατανόηση και συνεργασία. Η διαφορά ήταν σαφέστατη.

ΕΡΩΤΗΣΗ 2^η

Ε.: Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές το λάθος τους, την ήττα τους;

Δ.: Είναι πιο βελτιωμένη η συμπεριφορά τους απέναντι στην αντιμετώπιση του λάθους τους και της ήττας τους. Σας είπα πρόκειται για μια τάξη με εκρηκτικό χαρακτήρα και εντάσεις. Ωστόσο έχω παρατηρήσει βελτίωση στη συμπεριφορά τους το τελευταίο διάστημα.

Γ.: Πάλι θα σου πω ότι ζορίζονται. Εκείνοι που ζορίζονταν με το λάθος τους εξακολουθούν να ο κάνουν, όμως βελτιώθηκε η σχέση τους μαζί μου, οπότε με αφήνανε λίγο να τους βοηθήσω, να τους κουβεντιάσω πιο πολύ, δε φεύγανε από το μάθημα πλέον.

Δ/ντης: Είδα τα παιδιά να έχουν διάθεση αυτοκριτικής, δημιουργικής αυτοκριτικής όμως. Αυτοκριτικής με σκοπό τη βελτίωση και δε δίσταζαν πολλές φορές να ζητήσουν βοήθεια, πράγμα που πριν δε γινόταν.

ΕΡΩΤΗΣΗ 3^η

Ε.: Πώς αντιδρούν οι μαθητές στο λάθος του συμμαθητή τους;

Δ.: Θα τολμούσα να πω ότι έχει σταματήσει η κοροϊδία. Δεν ξέρω.....τα παιδιά έχουν αλλάξει γενικώς. Βλέπω βελτιωμένη συμπεριφορά.

Γ.: Πάλι όλα γίνονται για μένα, δηλαδή όταν εγώ θα λείπω μπορεί να ζοριστούνε και να υπάρξει επίθεση. Όταν όμως εγώ είμαι εκεί τα πράγματα είχαν βελτιωθεί, γιατί πλέον στο δικό μου το πρόσωπο ήταν πιο δεκτικοί, μπορούσε να υπάρξει καλύτερη συνεργασία μεταξύ μας και να με αφήσουν να μεσολαβήσω., να πω «περίμενε, κράτα λίγο τον θυμό σου». Αυξήθηκε ο σεβασμός τους σε μένα πολύ.

Δ/ντης: Με πολύ μεγάλη κατανόηση και κάποιες φορές που το πράγμα ξέφευγε στο πείραγμα ή στο γέλιο αμέσως η τάξη φρόντιζε να αποκαταστήσει τα πράγματα, αλλά με καλό τρόπο, όχι επιθετικά.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4^η

Ε.: Πώς συμπεριφέρονται απέναντι σε ντροπαλούς, διστακτικούς συμμαθητές;

Δ.: Τα παιδιά θα έλεγα είναι πιοσυνεργατικά μεταξύ τους και πρόθυμα να βοηθήσουν, ενώ οι μαθητές που πριν κοροϊδευαν τώρα δε μιλάνε καθόλου.

Γ.: Με περισσότερο σεβασμό. Σαφώς με περισσότερο σεβασμό. Αυτό άλλαξε. Γιατί εκεί πλέον η έκρηξη δεν είναι ένα λάθος, ένα γκολ που δεν μπήκε, που εντάζει είναι κατανοητό, δεν μπήκε ένα γκολ, έχασες μία μονάδα εκείνη τη στιγμή αντιδράς. Τον ντροπαλό μαθητή πηγαίνανε και τον πειράζανε μόνο και μόνο επειδή υπήρχε. Τώρα όμως σε αυτό το κομμάτι βελτιώθηκε η κατάσταση δεν τα έβαζαν τόσο πολύ με τη Χ. ή με τον Γ. χωρίς λόγο.

Δ/ντης: Όχι, όχι είδα μεγάλη διαφορά. Υπήρξε σαφέστατη διαφορά. Είδα μεγαλύτερη κατανόηση και μάλιστα στο δικό μου το μάθημα (Θρησκευτικά) πολλές φορές κανα δυο παιδιά ιδιαίτερα χαμηλών τόνων να ωθούνται από τους συμμαθητές τους με πολύ γλυκό τρόπο να πάρουν θέση.

ΕΡΩΤΗΣΗ 5^η

Ε.: Ποια η συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές ή και αντιληπτικές δυσκολίες;

Δ.: Τα παιδιά ούτε σχολιάζουν ούτε στέκονται κοροϊδευτικά απέναντι σε τέτοιου είδους συμμαθητές τους.

Γ.: Πάλι ήταν καλύτερα τα πράγματα. Όταν δεν τους ενοχλεί ο άλλος δεν τον ενοχλούν, βέβαια σου λέω αν γίνει κάτι που πάει να επηρεάσει το παιχνίδι εκεί θα πάνε λίγο να τσιτωθούνε, αλλά πλέον επειδή θα με κοιτάζουν έχει βελτιωθεί η κατάσταση λόγω της παρουσίας μου.

Δ/ντης: Η κατανόηση βελτιώθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, δηλαδή σταμάτησαν τα πειράγματα και η απόρριψη.

ΕΡΩΤΗΣΗ 6^η

Ε.: Πώς διαχειρίζονται οι μαθητές την επίπληξη ενός δασκάλου τους;

Δ.: Δεν πιστεύω ότι οι μαθητές που πριν από λίγο καιρό με αμφισβητούσαν και γκρίνιαζαν συνέχεια, τώρα με ακούνε και πάνω από όλα συζητάμε με ήρεμο τρόπο τις αντιρρήσεις τους,

Γ.: Έχει όπως σας είπα αλλάζει εντελώς η συμπεριφορά τους απέναντι σε επίπληξή μου, δηλαδή θα το σκεφτούν δεύτερη φορά πριν μιλήσουν, θα πάνε να μιλήσουν, θα πάνε να αντιδράσουν, θα πάνε να φωνάζουν, αλλά θα το μαζέψουν.

Δ/ντης: Εκεί είχαμε πολύ μεγάλη διαφορά, ίσως τη μεγαλύτερη. Δηλαδή καταφέραμε από το «δεν το έκανα εγώ, δε φταίω εγώ, φταίει κάποιος άλλος» στο «πάμε να το κουβεντιάσουμε και θα βρούμε λύση». Εκεί είδα την πιο μεγάλη ανατροπή.

ΕΡΩΤΗΣΗ 7^η

Ε.: Ποια η αντίδρασή τους στην επίπληξη που προέρχεται από συμμαθητή τους;

Δ.: Τα παιδιά ακούνε την επίπληξη του συμμαθητή τους. Ζητάνε βέβαια εξηγήσεις, αλλά με ήρεμο τρόπο. Έχω δει διαφορά στη συμπεριφορά τους. Δεν ισχύει εκείνο το 'δε δέχομαι μύγα στο σπαθί μου'.

Γ.: Εντάξει, καλό είναι ο συμμαθητής τους να μην το κάνει. Εκεί ζορίζονται ακόμη αρκετά, δηλαδή δε νομίζω ότι θα αντέξει ο Φ. να πας να σηκώσεις κεφάλι. Δυστυχώς υπάρχει μια ιεραρχία στην τάξη και προσπαθούν όλοι και τη δέχονται.

Δ/ντης: Ναι υπήρχε κι εκεί μεγάλη διαφορά. Τα παιδιά δηλαδή μπήκαν στη λογική του κάνω 'διάλογο'.

ΕΡΩΤΗΣΗ 8^η

Ε.: Υπάρχει ανταπόκριση των μαθητών απέναντι σε οργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων;

Δ.: Ναι είπαμε και πριν, τα παιδιά λατρεύουν να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις, το χαίρονται!

Γ.: Ναι ανταποκρίνονται. Είπαμε ότι είναι μαθητές οι οποίοι έχουνε μάθει να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις, σίγουρα τώρα με τις παρεμβάσεις ένας λόγος παραπάνω, αλλά δεν ήταν ένα σχολείο που ήταν τελείως αδούλευτο, δεν είχε εύκολη δουλειά η ερευνήτρια. Η ερευνήτρια δεν ξεκίνησε από ένα τμήμα που δεν είχαν κάνει τίποτα και είπαν «α!!! τι είναι αυτό;». Ήταν παιδιά που είχαν ερεθίσματα, βέβαια άλλαξε η συμπεριφορά τους και λόγω της εφηβείας. Ήταν παιδιά που από την πρώτη δημοτικού είχαν δουλευτεί.

Δ/ντης: Όσον αφορά την οργάνωση ούτως ή άλλως είχαμε θετική στάση πάντα, αλλά είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση η κατάσταση αυτή, γιατί υπάρχει μια τέτοια παράδοση έτσι κι αλλιώς στο σχολείο.

ΕΡΩΤΗΣΗ 9^η

Ε.: Τα παιδιά αποδέχονται την προτεινόμενη από εσάς κατανομή ρόλων;

Δ.: Ναι δεν έχω πρόβλημα.

Γ.: Ναι σας είπα και πριν γενικά δεν είχα ποτέ πρόβλημα με αυτό.

Δ/ντης: Ποτέ δεν αντιμετώπισα τέτοιο πρόβλημα.

ΕΡΩΤΗΣΗ 10^η

Ε.: Θεωρείτε ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από το γεγονός ότι βρίσκονται στην προεφηβεία;

Δ.: Σαφώς και η προεφηβεία έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στις εκρήξεις της συμπεριφοράς των μαθητών.

Γ.: Ναι είπαμε δεν ήταν τόσο δύσκολα παιδιά παλιά. Άλλαξε η συμπεριφορά τους λόγω της προεφηβείας.

Δ/ντης: Νομίζω ότι οι παρεμβάσεις έβαλαν σε ένα δρόμο τα παιδιά, σε κάποιο βαθμό πάντα, τα έκαναν να καθοδηγήσουν τα συναισθήματά τους, να ελέγχουν τα συναισθήματά τους να τα βάλουν σε μια σειρά, γιατί ξέρουμε τι συμβαίνει στην προεφηβεία και στην εφηβεία με τον έλεγχο των συναισθημάτων. Η μόνη μου απορία είναι πόσο θα κρατήσει αυτό, δηλαδή τελειώσαμε την παρέμβαση, και μετά τι; Δεν είναι μόνιμο το αποτέλεσμα. Θεωρώ ότι τέτοιες παρεμβάσεις πρέπει να γίνονται σε σταθερή βάση, αλλιώς είμαστε μηχανές που μεταδίδουμε... ..ούτε καν γνώσεις.