



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» –MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»

Μεταπτυχιακή διατριβή

Το παραμύθι ως μέσο προσέγγισης και διαχείρισης του θανάτου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Βασιλική Παπαευθυμίου (Α.Μ. 5052202001019)

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

Συμβουλευτική Επιτροπή: Άλκηστις Κοντογιάννη

Αντώνης Λενακάκης

Ιωάννα Τζαρτζάνη

Ναύπλιο 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, κύριο Αντώνη Λενακάκη για την αμεσότητα, τις επισημάνσεις του και τις χρήσιμες συμβουλές του.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κυρία Κοντογιάννη για την έμπνευση και την προσφορά της εμπειρίας της και κυρία Τζαρτζάνη για όσα μας δίδαξε.

Ευχαριστώ τον κύριο Κόνδη για την συμπαράσταση και τη γενναιοδωρία του, καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Ευχαριστώ πολύ τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου για όλες τις στιγμές που μοιραστήκαμε μαζί και κυρίως την Βέρα Ταμπουλίδου για την ενθάρρυνση και την υποστήριξή της. Ένα ακόμα ευχαριστώ στην Μαρία Καλτσά για τις πολύτιμες συμβουλές της.

Τις θερμότερες ευχαριστίες μου στα παιδιά, που με εμπιστεύτηκαν και χωρίς αυτά δεν θα είχε ολοκληρωθεί αυτή η εργασία, καθώς και στις παιδαγωγούς του νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερω, ένα ευχαριστώ στην Χρύσα Σπανουδάκη, νηπιαγωγό της πειραματικής ομάδας.

Κλείνοντας, επιθυμώ να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου και στον σύζυγό μου για την αγάπη τους.

«Η γέννηση και ο θάνατος ανήκουν κατά τον ίδιο τρόπο στη ζωή και διατηρούν μεταξύ τους την ισορροπία, ως αμοιβαίες προϋποθέσεις ή, για να χρησιμοποιήσω μια έκφραση του συρμού, ως πόλοι του συνολικού φαινομένου της ζωής»

Arthur Schopenhauer

Σε αυτούς που αγαπώ.

Στον Νηρέα μου,

που ήταν μαζί μου από την πρώτη μέρα αυτού του ταξιδιού,

όταν ακόμη δεν το γνώριζα...

«Κι έχουμε μόνο μια στιγμή που λάμπει μες στα χέρια μας σαν άστρο και λιώνει σαν χιονονιφάδα...»

Sir Francis Bacon

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	12
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Ψυχική Ανάπτυξη του Παιδιού στην Προσχολική Ηλικία.....	12
1.1. Οριοθέτηση της έννοιας.....	12
1.2. Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.....	13
1.3. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας.....	14
1.4. Συναισθηματική αυτορρύθμιση.....	16
Κεφάλαιο 2 ^ο : Παιδιά και Θάνατος.....	19
2.1. Απώλεια, θάνατος και πένθος.....	19
2.2. Η πρόσληψη της έννοιας του θανάτου από παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	21
2.3. Κατανόηση και αντίδραση στην απώλεια από παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	24
Κεφάλαιο 3 ^ο : Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του θανάτου στην προσχολική ηλικία.....	25
3.1. Γενικά στοιχεία του παραμυθιού.....	25
3.2. Η επίδραση του παραμυθιού στο παιδί.....	28
3.3. Η τέχνη της αφήγησης.....	31
3.4. Η προσέγγιση της απώλειας μέσω του παραμυθιού.....	33
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	36
4.1. Ερευνητική μέθοδος.....	36
4.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	37
4.3. Ερευνητικός πληθυσμός – Δείγμα.....	37
4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	38
4.4.1. Βαθμολόγηση για την έννοια της αιτιότητας στον ανθρώπινο θάνατο.....	39
4.4.2. Βαθμολόγηση για την έννοια του γήρατος στον ανθρώπινο θάνατο.....	39
4.4.3. Βαθμολόγηση για την έννοια της μη αναστρεψιμότητας στον ανθρώπινο θάνατο.....	40

4.4.4. Βαθμολόγηση για την έννοια της οριστικότητας στον ανθρώπινο θάνατο.....	40
4.4.5. Βαθμολόγηση για την έννοια του αναπόφευκτου στον ανθρώπινο θάνατο.....	41
4.4.6. Βαθμολόγηση των πέντε εννοιών για τον θάνατο ζώων.....	41
4.5. Ερευνητική διαδικασία – Ερευνητικός σχεδιασμός.....	43
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
Κεφάλαιο 5 ^ο : Ανάλυση αποτελεσμάτων ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.....	46
5.1. Ευρήματα ποσοτικής ανάλυσης.....	46
5.2. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου με τον δείκτηCronbach’salpha.....	46
5.3. Έλεγχος κανονικής κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων.....	46
5.3.1. Ομάδα ελέγχου	46
5.3.2. Πειραματική ομάδα.....	47
5.4. Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου.....	48
5.4.1. Ομάδα ελέγχου.....	48
5.4.2. Πειραματική ομάδα.....	49
5.5. Επίδραση των παρεμβάσεων ως προς το φύλο.....	50
5.5.1. Επίδραση ως προς τα αγόρια.....	50
5.5.2. Επίδραση ως προς τα κορίτσια.....	51
5.6. Συμπεράσματα ποσοτικής ανάλυσης.....	52
5.7. Ευρήματα ποιοτικής ανάλυσης.....	53
5.7.1. Διαχείριση συναισθημάτων.....	54
5.7.2. Ενσυναίσθηση.....	57
5.7.3. Ανάλυση ερωτήσεων.....	58
ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	63
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συμπεράσματα.....	63
6.1. Συμπεράσματα.....	63
6.2. Περιορισμοί.....	65
6.3. Συζήτηση – Σχετικές έρευνες.....	66
6.4. Προτάσεις.....	68
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	69
A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	69
B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	74
Βιβλιογραφικές αναφορές παραμυθιών.....	79

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή του παραμυθιού μέσω της αφήγησης, στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης, η οποία διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2023-2024, σε Νηπιαγωγείο του νομού Αττικής, κατά την οποία εφαρμόστηκε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η ερευνήτρια – εμψυχώτρια αφηγήθηκε με παραστατικό τρόπο παραμύθια που πραγματεύονταν την απώλεια και τον θάνατο χρησιμοποιώντας και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, δίνοντας την ευκαιρία στην πειραματική ομάδα να συμμετέχει σε αυτοσχεδιασμούς, παγωμένες εικόνες και άλλες βιωματικές ασκήσεις.

Ο ερευνητικός πληθυσμός απαρτιζόταν από δεκαεννέα (19) μαθητές και μαθήτριες στην πειραματική ομάδα και δεκαπέντε (15) στην ομάδα ελέγχου. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η μικτή ερευνητική μέθοδος. Αναλυτικότερα, στην ποιοτική μέθοδο αξιοποιήθηκε το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης και ο κριτικός φίλος. Στην ποσοτική μέθοδο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Sara Smilansky για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου «Questionnaire for Examination of Human and Animal Death». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε και από τις δύο ομάδες, πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

Τα αποτελέσματα από την ποιοτική και ποσοτική έρευνα κατέδειξαν πως το παραμύθι αποτελεί ένα αξιοποιήσιμο εργαλείο κατανόησης του θανάτου από τα παιδιά, το οποίο αν χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με άλλες τεχνικές, όπως αυτές του εκπαιδευτικού δράματος, μπορεί να συνεισφέρει θετικά στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η μεταπτυχιακή εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται έννοιες όπως η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία, η συναισθηματική αυτορρύθμιση, ο θάνατος και η κατανόησή του από τα παιδιά, το παραμύθι και η επίδρασή του στα παιδιά, καθώς και η προσέγγιση της απώλειας μέσω του παραμυθιού. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο τρίτο, τα ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα της έρευνας. Τέλος, στο τέταρτο μέρος αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: Παραμύθι, κατανόηση του θανάτου, παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφήγηση, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, ποιοτική έρευνα, ποσοτική έρευνα.

Abstract

The present thesis attempts to investigate the contribution of fairytales through narration, in preschool childrens' understanding of the concept of death. It is an action research project, which was conducted during the school year of 2023-2024 in a kindergarten in Attica city, where a theater – pedagogical program of twelve interventions was implemented.

During the interventions, the researcher/ animator narrated fairytales dealing with loss and death using techniques of Drama Education, giving the experimental group the opportunity to participate in improvisations, still images and experiential learning. The research population consisted of nineteen (19) students in the experimental group and fifteen (15) in the control group. For the data collection, a mixed research method was used. More specifically, the qualitative method utilized the participatory observation diary and the critical friend. In the quantitative method Sara Smilansky' s questionnaire «Questionnaire for Examination of Human and Animal Death» was used for the understanding of the concept of death. This specific questionnaire was completed by both groups, before starting and after the completion of the interventions.

The results from the qualitative and quantitative research exemplified that fairytales are a useful tool for children's understanding of death, and if used alongside other techniques, such as those of Drama Education, it can contribute positively to the management of negative emotions and the cultivation of empathy.

This paper is divided in four parts. The first part presents concepts such as the child' s mental development in preschool age, emotional self-regulation, death and children's perception of death, fairytales and their effects on children, as well as loss and approaching it though fairytales. In the second part, the methodology of the research study is analyzed and in the third part, the quantitative and qualitative findings of the study are presented. The fourth and final part presents the research study findings and conclusions.

Keywords: Fairy tale, death, understanding of death, preschool children, narration, techniques of drama education, qualitative research, quantitative research

Εισαγωγή

Ο θάνατος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής. Ως επί το πλείστον, η βίωση του από ενήλικες και παιδιά είναι μια συναισθηματική κατάσταση αρκετά επώδυνη. Είναι απαραίτητο από την προσχολική ηλικία ακόμη, το άτομο να αναπτύξει ψυχικές αντιστάσεις, ώστε μεγαλώνοντας να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με ψυχική ανθεκτικότητα τέτοιου είδους στρεσογόνες καταστάσεις. Διαπιστώνεται λοιπόν, πως τα παιδιά όχι μόνο διαθέτουν την ικανότητα αντίληψης του θανάτου αλλά δύνανται να αντιδρούν σε αυτόν με ποικίλους τρόπους. Καθοριστικό παράγοντα στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου αποτελεί το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται το παιδί και ο βαθμός που έχει κατακτήσει την αφηρημένη σκέψη (Kroen, 2007).

Ο κόσμος που πραγματεύονται τα παραμύθια είναι ένας κόσμος συνυφασμένος με τον χάρτη της παιδικής μας ηλικίας. Το υποσυνείδητο, μέσω της συμβολικής γλώσσας του παραμυθιού, οδηγεί στη λύτρωση. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια ιεροτελεστία ενστάλαξης δύναμης για την ψυχή (Νικητάκη, 2015). Γι' αυτό μπορούν να γίνουν κατανοητά από όλους τους ανθρώπους.

Το παραμύθι με τον πλούτο των συμβόλων, των εικόνων και των μεταφορών, ανοίγει ατραπούς προς τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του παιδιού διευκολύνοντας την έκφραση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Bettelheim, 1976).

Με την αφήγηση παραμυθιών παρέχεται στα παιδιά η απαραίτητη εκείνη ώθηση, προκειμένου αυτά να μαθαίνουν αβίαστα και να εκφράζονται δημιουργικά. Επομένως, πρόκειται για ένα εξαιρετικό εργαλείο που τα οδηγεί στη γνώση και την κατάκτηση του πραγματικού (Rodari, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, αναπτύσσονται ποικιλοτρόπως: συναισθηματικά, πνευματικά, αλλά και σωματικά. Είναι μια διαδικασία διάδρασης που παρακινεί τα παιδιά να ανακαλύψουν κομμάτια του εαυτού τους και να οδηγηθούν με ασφάλεια στην ωριμότητα (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Τα παιδιά θα βιώσουν οδυνηρά τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Πολλά παραμύθια πραγματεύονται το θέμα αυτό με αναφορά κυρίως στον θάνατο του παππού ή της γιαγιάς, παρέχοντας έμμεσα πληροφορίες για την απώλεια, έχοντας όμως κυρίως ρόλο ανακουφιστικό (Γιαννικοπούλου, 2005).

Στην παρούσα εργασία, γίνεται μια προσπάθεια καταγραφής ενός προγράμματος εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω της αφήγησης

σύγχρονων παραμυθιών που πραγματεύονται τον θάνατο, χρησιμοποιώντας και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Στο τέλος, καταγράφονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν σχετικά με το παραμύθι και την επίδρασή του στην κατανόηση και διαχείριση του θανάτου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Η ψυχική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία

1.1. Οριοθέτηση της έννοιας

Το παιδί ως αποδέκτης αδιάκοπων εξωτερικών ερεθισμάτων και πληροφοριών, εξελίσσεται διαρκώς. Κοινωνικοί παράγοντες, ατομικές καταβολές και ενδοψυχικοί παράγοντες οδηγούν σταδιακά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Στην πορεία προς την ωριμότητα και την ενήλικη κοινωνική ζωή αποκτά τη δυνατότητα να ελίσσεται δημιουργικά στο σύμπαν αυτού του κόσμου (Δελώνης, 1991: 21).

Η ανάπτυξη είναι μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη πορεία, που εξαρτάται όχι μονάχα από το ίδιο το υποκείμενο και τις επιλογές του, αλλά και από παράγοντες που βρίσκονται εκτός του ελέγχου του, όπως για παράδειγμα, από τον κοινωνικό του περίγυρο, το φυσικό περιβάλλον μέσα στο πλαίσιο του οποίου ζει και ανατρέφεται, αλλά και από την πολιτισμική και πολιτική περιρρέουσα ατμόσφαιρα της γεωγραφικής θέσης στην οποία έτυχε να γεννηθεί (Δελώνης, 1991).

Επίσης, η ανάπτυξη λαμβάνει χώρα κατά την πρόοδο του χρόνου, με διαφορετικούς ρυθμούς, αναλόγως με το εκάστοτε άτομο. Πρόκειται για μια τελεολογική διαδικασία, που αποσκοπεί στην ολοκλήρωση του ατόμου. Το χρονικό διάστημα της παιδικής ηλικίας ποικίλλει. Στα ιδιαιτέρως ευφυή άτομα διαρκεί λιγότερο, ενώ σε άλλα περισσότερο. (Γεωργιάδου, Παντελίδης, & Αποστολίδου, 2008).

Πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία με σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές, που ξεκινούν από τη γέννηση και ολοκληρώνονται με τον θάνατο του ανθρώπου. Για να γίνει αντιληπτή η έννοια της ανάπτυξης απαιτείται η κατανόηση του ότι σε κάθε παιδί βρίσκεται μια δυναμική, η οποία απαιτεί την πραγμάτωσή της. Δηλαδή, υπάρχουν ορισμένα γνωρίσματα που προϊόντος του χρόνου, θα διευρυνθούν, θα τροποποιηθούν, και θα αναπτυχθούν με οποιονδήποτε τρόπο. Το παιδί μετατρέπεται σε ενήλικο και η πορεία αυτή προς την ωρίμανση ταυτίζεται με την ανθρώπινη ανάπτυξη, καθώς έχουμε μια σειρά διαρκών μεταβολών και τροποποιήσεων, που θα οδηγήσουν νομοτελειακά στη διαμόρφωση ενός νέου ατόμου (Κρασσανάκης, 1996).

Τέλος, σημαντικό είναι να κατανοήσουμε ότι η ανάπτυξη συνίσταται σε μια αναδόμηση των προϋπαρχόντων στοιχείων του ψυχισμού και δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση μια συσσωρευτική διαδικασία. Υπάρχει μια ψυχική ολότητα, η οποία

διαρκώς τροποποιείται με κάθε νέο στοιχείο και εμπειρία που αλληλεπιδρά μαζί της. Έτσι, η ανάπτυξη δεν αποτελεί μια ποσοτική αύξηση ορισμένων στοιχείων, αλλά είναι και μια ποιοτική μεταβολή των τρεχόντων εσωτερικών καταστάσεων (Κρασσανάκης, 1996).

1.2. Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Η ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί μια πορεία, που χαρακτηρίζεται από τις παρακάτω πέντε χρονολογικές – αναπτυξιακές περιόδους: Την προγεννητική περίοδο (από τη σύλληψη έως και τη γέννηση του εμβρύου), τη βρεφική ηλικία (από τη γέννηση έως τα 2 έτη), την προσχολική ή νηπιακή ηλικία (από τα 3 έως τα 6 έτη), τη σχολική ηλικία (από τα 7 έως τα 12 έτη) και τέλος, την εφηβεία (από τα 12 έως τα 20 έτη). Σε καθεμία από αυτές τις περιόδους επέρχονται αλλαγές σε σωματικό, γνωστικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο. Η ομαλή πορεία αυτών των σταδίων θεωρείται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας, που προάγει μια σειρά δεξιοτήτων. Αντιθέτως, όταν η διαδικασία είναι δυσλειτουργική, είναι πιθανό το παιδί να παρουσιάσει καθήλωση ή και παλινδρόμηση και να αναπτύξει μηχανισμούς άμυνας (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η παρούσα διπλωματική εργασία, μελετά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας, οπότε επικεντρώνεται στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο.

Κατά την προσχολική περίοδο λοιπόν, το παιδί παραμένει εγωκεντρικό. Όσον αφορά τις γνωστικές του λειτουργίες, παρατηρείται ανάπτυξη στη συμβολική του ικανότητα και την αναπαράσταση του εξωτερικού κόσμου. Επιπλέον, είναι εμφανής η διάθεση του παιδιού για εξερεύνηση, με την περιέργεια να αποτελεί διακριτό γνώρισμα αυτής της περιόδου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σύμφωνα με τον Piaget (1926), η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών διακρίνεται στα ακόλουθα επιμέρους στάδια: Της αισθητηριοκινητικής νόησης, της προ-λογικής νόησης, της συλλογιστικής σκέψης και της αφαιρετικής σκέψης. Από τα δύο έως τα επτά έτη περίπου, έχουμε την προσυλλογιστική περίοδο, η οποία ονομάζεται και ενορατική επειδή στηρίζεται στην ενόραση και όχι στη λογική σκέψη. Την περίοδο αυτή, αναπτύσσεται η συμβολική λειτουργία και η προεγνωσιολογική σκέψη. Το παιδί αδυνατεί να αντιληφθεί τις αναρίθμητες διαστάσεις της πραγματικότητας και κάνει χρήση μόνο της δικής του οπτικής, θεωρώντας πως το ίδιο είναι το κέντρο του κόσμου. Αυτό οφείλεται στον εγωκεντρισμό, ο οποίος κατέχει κυρίαρχη θέση την περίοδο αυτή

και εμποδίζει τη συλλογή πληροφοριών και παραστάσεων όχι μόνον του εξωτερικού, αλλά και του εσωτερικού κόσμου. Αυτή είναι και η αιτία που το παιδί παρουσιάζει αδυναμία κατανόησης των δικών του σκέψεων και συναισθημάτων.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της ηλικίας αυτής είναι και ο ανιμισμός, δηλαδή η απόδοση ζωής και συνείδησης σε φυσικά αντικείμενα και γεγονότα. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιεί τη συμβολική αναπαράσταση μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, της γλώσσας, του ιχνογραφήματος και της μίμηση (Κρασανάκης, 1987). Ακολούθως, καθώς περνούν τα έτη της περιόδου αυτής, το νήπιο είναι ικανό να δομήσει προ-έννοιες, δηλαδή να σχηματίσει έναν στοιχειώδη συλλογισμό (Πανοπούλου-Μαράτου, 1998).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978), είναι εξαιρετικής σημασίας η ανίχνευση του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μάθηση και κατ' επέκταση η γνωστική ανάπτυξη με τον ουσιαστικότερο δυνατό τρόπο. Η διδασκαλία του παιδιού αναμένεται να έχει ως σημείο εκκίνησης αυτό το συγκεκριμένο επίπεδο, το οποίο φυσικά ποικίλλει από παιδί σε παιδί και αν το χρησιμοποιήσει, θα επιτύχει μάθηση ανωτέρου επιπέδου, η οποία με τη σειρά της θα ευνοήσει την ανάπτυξη. Τόσο η διδασκαλία όσο και η μάθηση, είναι οι οδηγοί της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και σε καμία περίπτωση απόρροιά της.

Επιπλέον, διατύπωσε και τη σημαντική θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.), η οποία υποστηρίζει ότι η παρέμβαση του ενηλίκου αλλά και το παιχνίδι με επιδεξιότερους συνομηλίκους θα είναι και εκείνο που θα ορίσει μέχρι πού μπορεί να φτάσει το παιδί στο παρόν, λόγω της βοήθειας που του παρέχεται. Παράλληλα, θα φέρει στο φως τις δυνατότητές του, που δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμη και βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση, αναμένοντας να αναδυθούν (Hedegaard, 2012). Ακόμη, υπογραμμίζει τις λειτουργίες οι οποίες βρίσκονται σε εξελικτική φάση, επιδιώκοντας την απόκτηση των δεξιοτήτων αυτοελέγχου, ανεξαρτησίας και αυτορρύθμισης που οδηγούν στη σκιαγράφηση της συνολικής κατάστασης της ανάπτυξης του παιδιού (Kincheloe & Horn, 2007).

1.3. Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη αποτελεί μία από τις βασικότερες πτυχές της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου (Johnson & Emunah, 2009). Ειδικότερα, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού περικλείει όλες αυτές τις διαδικασίες

με τις οποίες τα παιδιά σχηματίζουν την αίσθηση του εαυτού και διαφοροποιούνται από τους άλλους, αλλά και αυτές που ενσωματώνονται στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Lightfoot, Cole&Cole, 2015). Η πρώτη διαδικασία αφορά στην κατάκτηση της ικανότητας να βιώνουν, να εκφράζουν αλλά και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα μέσω της επαναλαμβανόμενης κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η δεύτερη αναφέρεται στη μέθοδο που ακολουθούν για να αποκτήσουν τη γνώση, τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας μας που σχετίζονται με τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές σε διαφορετικές συγκυρίες (Craig & Baucum, 2007).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βιώνουν μια πολύ σημαντική περίοδο για την κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη, η οποία αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς (Craig & Baucum, 2007). Όλη αυτή η εξέλιξη οδηγεί στην ικανότητα έκφρασης των εμπειριών, αναγκών και συναισθημάτων τους και κατά συνέπεια στην αποτελεσματική κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Ειδικότερα, τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών έχουν αποκτήσει μια πρώτη αίσθηση του εαυτού τους με αποτέλεσμα να μπορούν να ακολουθούν κανόνες, όρια και πρότυπα από το οικογενειακό περιβάλλον και να αναπτύσσονται κοινωνικοσυναισθηματικά. Με την πάροδο του χρόνου, διαμορφώνουν συνείδηση των ενεργειών τους ξεκινώντας να συμπεριφέρονται με περισσότερο έλεγχο και να λειτουργούν ανεξάρτητα (Johnson & Emunah, 2009).

Σταδιακά, τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών μπορούν πλέον να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, ενώ λίγο αργότερα, ξεκινούν να σκέφτονται και να εκφράζονται με ενσυναίσθηση (Johnson & Emunah, 2009). Τα συναισθήματα παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη, τη μάθηση, τις κοινωνικές σχέσεις και την επικοινωνία. Άλλωστε, τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους έχουν την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (Hoffman, 1975).

Ο Erikson (1963) με τη θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, σύμφωνα με την οποία βιολογικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες ασκούν βασική επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, αναφέρει ότι αναπτύσσεται σε οκτώ στάδια που εκτείνεται από τη γέννηση έως την τρίτη ηλικία. Σε κάθε στάδιο ανάπτυξης, το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με μια κρίση, την οποία καλείται να επιλύσει, ώστε να αποκτήσει βασικές ικανότητες και υγιή προσωπικότητα. Εάν το άτομο δεν καταφέρει να ανταπεξέλθει στη επίλυση της κάθε κρίσης, είναι πιθανό να αποκτήσει αίσθημα ανεπάρκειας στην ενήλικη ζωή.

Το τρίτο στάδιο αφορά στην προσχολική ηλικία, μεταξύ τριών και πέντε ετών. Είναι μια περίοδος που τα παιδιά διευρύνουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες,

μαθαίνουν να διεκδικούν, οπότε εμφανίζεται σύγκρουση μεταξύ πρωτοβουλίας και ενοχής. Τα παιδιά που ενθαρρύνονται, νιώθουν ικανά και αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να λειτουργήσουν ανεξάρτητα. Αντιθέτως, τα παιδιά που αποθαρρύνονται μέσω αυξημένης κριτικής ή και έντονου γονικού ελέγχου, αναπτύσσουν το αίσθημα της ενοχής και αμφιβολίας για τον εαυτό τους (Pervin & Oliver, 1999).

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δίνει μεγάλη έμφαση στον ρόλο της μάθησης στην ανάπτυξη των παιδιών, τονίζοντας πως η διαμόρφωση της συμπεριφοράς πραγματοποιείται μέσω της μίμησης και της παρατήρησης. Συνεπώς, το συναίσθημα και η νόηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς πειθάρχηση και ρύθμιση της συμπεριφοράς, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις συνέπειές της (Bandura, 1977).

Η θεωρία του δεσμού εστιάζει στον ασφαλή οικογενειακό δεσμό με τον φροντιστή τονίζοντας την έμφυτη ανάγκη του παιδιού για φροντίδα και βαθιά συναισθηματική σύνδεση. Η συναισθηματική διαθεσιμότητα και η με σύνδεση αλληλεπίδραση είναι κομβικοί παράγοντες για την επίτευξη συναισθηματικής ρύθμισης του παιδιού και για την ομαλή γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη και ψυχική υγεία (Bowlby, 1969). Κατά συνέπεια, όταν οι γονείς ανταποκρίνονται στις ανάγκες του παιδιού με συνέπεια και αμεσότητα, καθώς και όταν είναι παρόντες συναισθηματικά και ειλικρινά εστιασμένοι στην αλληλεπίδραση με το παιδί τους, αναπτύσσεται ασφαλής συναισθηματικός δεσμός με τον φροντιστή, με αποτέλεσμα το παιδί βαθμιαία να δοκιμάζει να εξερευνήσει και να ανακαλύψει το περιβάλλον του, χωρίς φόβο (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2015). Επιπλέον, υποστηρίζεται πως ο τύπος του συναισθηματικού δεσμού κατά την παιδική ηλικία, καθορίζει και τη συμπεριφορά του ατόμου στην ενήλικη ζωή (Bowlby, 1973).

Εν κατακλείδι, η συναισθηματική, η γνωστική και η κοινωνική ανάπτυξη συσχετίζονται. Στα συναισθήματα των παιδιών νηπιακής ηλικίας, περικλείεται πάντα η γνωστική εκτίμηση της υπάρχουσας συμπεριφοράς που ακολουθεί έναν συγκεκριμένο στόχο. Το συναίσθημα και η νόηση είναι άμεσα συνδεδεμένες διεργασίες. Αφενός τα συναισθήματα διαπλάθουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και πράττουμε, αφετέρου τα γνωστικά σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνουμε (Cole & Cole, 2003).

1.4. Συναισθηματική αυτορρύθμιση

Μία από τις σημαντικότερες κατακτήσεις σε αναπτυξιακό επίπεδο είναι αυτή της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, η οποία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τομείς της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Πρόκειται για μια δεξιότητα που περικλείει γνωστικά, συμπεριφορικά και βουλητικά γνωρίσματα (Kendall, 1990).

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), περιλαμβάνει τις διαδικασίες της αυτοπαρατήρησης (self-observation), της αυτοαξιολόγησης (self-evaluation) και της αυτοαντίδρασης (self-reaction). Είναι μια σύνθετη διαδικασία που ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να πειθαρχεί τις δράσεις και τις αντιδράσεις του, να συγκεντρώνει στοιχεία από το περιβάλλον και ύστερα από επεξεργασία να τα μετουσιώνει σε νέα γνώση, αξιοποιώντας τον στόχο του. Ως εκ τούτου, το άτομο συμμετέχει ενεργά και αδιάκοπα στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στρατηγικών, επιζητώντας την επίτευξη των στόχων του (McClelland et al., 2007). Οι Saarni & Harris (1991) τονίζοντας τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής αυτορρύθμισης των παιδιών την ορίζουν ως τις διαδικασίες που ενεργοποιούνται για τη διαχείριση ποικίλων, κυρίως στρεσογόνων, γεγονότων.

Πέρα από τις ψυχικές και ατομικές συνιστώσες, καθοριστικό ρόλο για την υγιή ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτορρύθμισης έχει και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς κάθε ατόμου. Όλη αυτή η διαδικασία της μάθησης και του αναστοχασμού που ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία, οδηγεί σταδιακά στη διαμόρφωση ενός ψυχικά ανθεκτικού και κοινωνικά ώριμου ενήλικα (Calkins & Fox, 2002).

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση προσφέρει την ικανότητα στα παιδιά να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, καθώς και να λειτουργούν αυτόνομα. Παρόλο που κατά το τρίτο και τέταρτο έτος της ηλικίας τους η αυτορρυθμιστική διαδικασία είναι περίπλοκη, λίγο αργότερα, στο χρονικό διάστημα μεταξύ έκτου έως όγδοου έτους, τα παιδιά ενεργούν με πλήρη συνείδηση (Bronson, 2000).

Ο έλεγχος θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, η σχολική προσαρμογή και οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις είναι μόνο μερικά από τα αποτελέσματα της αυτορρύθμισης που την καθιστούν ιδιαίτερα σημαντική (Ponitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009). Επιπλέον, καθοριστικός είναι ο ρόλος της στη διαχείριση αντίξοων συνθηκών. Υποστηρίζεται πως η συναισθηματική αυτορρύθμιση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο στην κατάκτηση τυπικών αναπτυξιακών δεξιοτήτων όσο και στις περιπτώσεις ατόμων που παρουσιάζουν κάποια αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία. Ο βαθμός

δυσκολίας της στρεσογόνου συνθήκης, που μπορεί να παρουσιαστεί, αναδεικνύει τον βαθμό προσαρμοστικότητας ή και την απουσία προσαρμογής (Cicchetti & Cohen, 2006).

Εφόσον υπάρχει ευελιξία στη διαχείριση των συναισθημάτων, δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να αποκτήσει εμπειρία των συναισθημάτων, καθώς και να συλλέξει πληροφορίες για αυτά. Όσον αφορά στη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών ηλικίας πέντε ετών, φαίνεται πως η πλειοψηφία αυτών έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους, ακολουθώντας στρατηγικές που θα παρατείνουν τα ευχάριστα συναισθήματα και θα μεταβάλουν, όποτε χρειαστεί, αρνητικά συναισθήματα (Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009).

Η συναισθηματική αυτορρύθμιση μπορεί να είναι σταθμισμένη και ελεγχόμενη, όπως είναι η κάλυψη του αληθινού συναισθήματος σε μια περίπτωση αντιπαράθεσης, η οποία όμως απαιτεί συνειδητή προσπάθεια. Σε άλλη περίπτωση, μπορεί να είναι αυτόματη και αυθόρμητη, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με την αποφυγή εστίασης από μια οδυνηρή εικόνα, σαν αυτής ενός νεκρού ζώου (Robertson, Daffern & Bucks, 2011). Όλες αυτές οι στρατηγικές και κυρίως οι σταθμισμένες και ελεγχόμενες, παίζουν σημαντικό ρόλο στον καλύτερο χειρισμό αρνητικών συναισθημάτων και αυθόρμητων αντιδράσεων (Karreman, VanTuijl, VanAken & Dekovic, 2006).

Αξιοσημείωτη είναι η εξέλιξη που παρουσιάζουν τα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών, στην ικανότητα παρατήρησης της συμπεριφοράς τους, στην ανάπτυξη λογικής σκέψης και πλούτου λεξιλογίου (Jahromi & Stifter, 2008). Το αποτέλεσμα της γνωστικής ρύθμισης και του ελέγχου συμπεριφοράς μπορεί να επιφέρει πολλά οφέλη στο παιδί. Στα οφέλη της γνωστικής ρύθμισης συμπεριλαμβάνεται η ικανότητα επιλογής στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Lieberman, Giesbrecht & Muller, 2007).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν διαφορετικό επίπεδο αυτορρυθμιστικής ικανότητας. Το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εσωτερικών, βιολογικών παραγόντων ή και εξωτερικών αιτιών των ερεθισμάτων που δέχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, ποικίλλει (Kochanska & Nazan, 2006).

Ο Vygotsky (1988) τονίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία διαμόρφωσης της συναισθηματικής αυτορρύθμισης, η οποία ξεκινά σε διαπροσωπικό επίπεδο μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους ενήλικες.

Στις αρχές του 1990, οι Mayer και Salovey περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης, καθώς και ως την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους όσο και τα συναισθήματα των άλλων, αλλά

και να διαχειρίζονται τυχόν προβλήματα (Mayer & Salovey, 1993). Παρ' όλα αυτά, ο Daniel Goleman (2015) ήταν αυτός που συνέβαλε στη διάδοση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, τονίζοντας τη σημασία των συναισθημάτων μας σε σχέση με αυτή της σκέψης και της λογικής. Επιπλέον, αναφέρθηκε σε πέντε πολύ σημαντικούς παράγοντες, προκειμένου κάποιος να θεωρηθεί συναισθηματικά ευφυής. Τα στοιχεία αυτά αποτελούνται από την αυτογνωσία, την αυτοσυγκράτηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο αλλά και την αυτορρύθμιση, με την τελευταία να αφορά στην έκφραση των συναισθημάτων με τον κατάλληλο τρόπο, στην ευελιξία και την προσαρμοστικότητα αλλά και στο υψηλό επίπεδο συνείδησης (Livesey, 2017).

Σε γενικές γραμμές, όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά διαθέτουν ένα ψυχολογικό και βιολογικό δυναμικό, το οποίο δεν θα μπορέσει ποτέ να πραγματοποιηθεί σε όλο του το εύρος, εάν κάποιος ενήλικος δεν παρέμβει με ουσιαστικό τρόπο στην ανάπτυξη του παιδιού, κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας (Δελώνης, 1991).

Κεφάλαιο 2^ο: Παιδιά και Θάνατος

2.1. Απώλεια, θάνατος και πένθος

Ο άνθρωπος από την έναρξη της ζωής του, θα εκτεθεί στην απώλεια. Η πρώτη βασική απώλεια που θα βιώσει είναι ο χαμός του δεσμού με τη μητέρα του, κατά τη γέννησή του. Είναι η στιγμή αυτή που χάνεται η ζεστασιά και η ασφάλεια της μήτρας και το βρέφος βιώνει για πρώτη φορά άγχος του αποχωρισμού (Bacque, 2007). Παρ' όλα αυτά, πέρα από την ανάπτυξη συναισθηματικού δεσμού και προσκόλλησης που δημιουργεί το βρέφος με το πρόσωπο που το φροντίζει, αντίστοιχα και το ενήλικο άτομο ενδέχεται να βιώσει άγχος αποχωρισμού, ύστερα από την απώλεια κάποιου σημαντικού προσώπου. Με άλλα λόγια, έχει διαπιστωθεί ότι οι αντιδράσεις των ανθρώπων που πενθούν, είναι όμοιες με εκείνες των παιδιών που χωρίζονται από τους φροντιστές τους (Bowlby, 1995).

Το βρέφος ή και το παιδί, σε περίπτωση αποχωρισμού από το πρόσωπο αναφοράς που συνήθως είναι η μητέρα, περνάει από τα στάδια της διαμαρτυρίας, της απόγνωσης και της αποδέσμευσης. Τα στάδια αυτά παραμένουν ίδια σε οποιαδήποτε κατάσταση πένθους. Ο τρόπος αντίδρασης του βρέφους ή του παιδιού στην απώλεια της μητέρας του, ακόμα και προσωρινής, και του συναισθηματικού δεσμού που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους, καθορίζει την εξέλιξή του και την αντίδραση σε μελλοντικές απώλειες (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου & Ανδρουτσοπούλου, 1998).

Η απώλεια παρουσιάζει παραπλήσια συναισθήματα με αυτά του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου, η οποία βιώνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με την ηλικία. Αν και σηματοδοτεί τον θάνατο, η απώλεια έχει πολλά περισσότερα νοήματα, που έχουν να κάνουν με την στέρηση ή απομάκρυνση από κάτι που είχαμε στην κατοχή μας, την αποτυχία διατήρησης ή κατάκτησης κάτι σημαντικού για εμάς και την ολοκληρωτική καταστροφή. Επιπλέον, περιλαμβάνει και πιο προσωπικά νοήματα που αφορούν σε παρελθοντικές ή και παροντικές απώλειες, κατά τις οποίες αναδύεται αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων (Neimeyer, 2006:15)

Η αναφορά στον θάνατο παραπέμπει σε μια αρκετά στρεσογόνο κατάσταση, η οποία ακυρώνει την ίδια τη ζωή. Αναμφίβολα αποτελεί ένα απροσδόκητο γεγονός, που σημαίνει οριστική απώλεια, το οποίο από κάποια άτομα δεν είναι διαχειρίσιμο, με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι χάνουν τον έλεγχο και να αδυνατούν να διαχειριστούν μέχρι και τον ίδιο τους τον εαυτό (Κοντοπούλου, 2007:201).

Αν και υπάρχει η αγωνία πως η ζωή κάποια στιγμή τελειώνει και παρ' όλο που όλοι μας γνωρίζουμε τι είναι ο θάνατος, είναι πολύ δύσκολο να δώσουμε έναν ορισμό, καθώς είναι κάτι αδιανόητο και αδύνατο να συλλάβουμε (Bauman, 2008: 131).

Θάνατος είναι η παύση μιας σχέσης και των συνηθειών της, που απροσδόκητα οδηγεί στον κλονισμό όλων των υπόλοιπων σχέσεων (Περβολαράκη, 2011). Είναι ένα βιολογικό φαινόμενο, που ορίζεται ως η παύση των ζωτικών λειτουργιών του οργανισμού των έμβιων όντων. Συνεπώς, ο θάνατος είναι μια αναπόφευκτη πραγματικότητα. Παρ' όλα αυτά, παραμένει αντικείμενο προβληματισμού και ο άνθρωπος συχνά οδηγείται σε υπαρξιακές ανησυχίες (Toynbee, 1969).

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, διαπιστώνεται πως η στάση του ανθρώπου απέναντι στον θάνατο παρουσιάζει ανομοιότητες ανά τους αιώνες. Για παράδειγμα, κατά τον μεσαίωνα οι άνθρωποι έδειχναν αποδοχή ως προς τη θνητότητά τους, ενώ μετά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα, παρατηρείται μια μεγάλη αλλαγή, καθώς εμφανίζουν φόβο θανάτου. Από τον 20^ο αιώνα και έπειτα, λόγω των σημαντικών αλλαγών της αστικής κοινωνίας, τα στάδια του πένθους έχουν μεταβληθεί εμφανώς. Σχεδόν όλες οι κουλτούρες, βλέπουν τον θάνατο ως μια μετάβαση για τον νεκρό. Οι πιο αποδεκτές, σχεδόν καθολικές αντιδράσεις είναι το κλάμα, ο φόβος και ο θυμός. Αυτό που διαφέρει είναι ο τρόπος προετοιμασίας για αυτήν την μετάβαση και η συμπεριφορά των πενθούντων μετά τον θάνατο. Στις δυτικές κοινωνίες οι έντονες συναισθηματικές εκδηλώσεις δεν είναι πλέον αποδεκτές. Στις μέρες μας είναι τόσο έντονος ο φόβος, που είναι σχεδόν απαγορευτικό να αναφέρουμε το όνομά του (Aries, 1999).

Η λέξη πένθος προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «πάσχω» και χρησιμοποιείται για κάθε μορφή απώλειας, περιλαμβάνοντας φυσικά και τον θάνατο. Οποιαδήποτε αλλαγή, εμπεριέχει την απώλεια. Αυτός είναι και ο λόγος που είναι σημαντική η διαδικασία του πένθους και της αλλαγής (Humphrey & Zimpfer, 2008). Πρόκειται για την συναισθηματική και νοητική διεργασία που ακολουθεί το άτομο, προκειμένου να αποδεχθεί την πραγματικότητα της απώλειας και την απουσία του εκλιπόντα και να προχωρήσει στη ζωή, επενδύοντας σε νέες σχέσεις (Leclerque & Hayez, 1998).

Είναι γεγονός πως ο θάνατος είναι το πιο δύσκολο κομμάτι της ζωής, αυτό που ο δυτικός πολιτισμός αλλά και η σύγχρονη κοινωνία γενικότερα αποφεύγει όσο μπορεί να αγγίζει. Αποτελεί έναν άρρητο κανόνα που έχει θέσει ο άνθρωπος, ώστε να απομακρύνει την ιδέα του θανάτου από την σκέψη του. Ο σύγχρονος άνθρωπος έχοντας άγνοια διαχείρισης και αντιμετώπισης της λύπης, τη βιώνει ως απειλή. Επιπλέον, αδυνατεί να την αναγνωρίσει και την απωθεί (Ντάβου, 2005). Τα παιδιά, όμως, δεν φοβούνται να θέσουν ερωτήσεις για τον θάνατο (Freud, 1991). Συνεπώς, παρά τη διαρκή επιστημονική έρευνα γύρω από τον θάνατο, ο μέσος άνθρωπος επιμένει να αποφεύγει την αναφορά στο θέμα (Βλάχος κ.σύν, 2006).

2.2. Η πρόσληψη της έννοιας του θανάτου από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ένας από τους λόγους που οι ενήλικες αποφεύγουν να αναφέρουν στα παιδιά τον θάνατο είναι γιατί θεωρούν ότι τα προφυλάσσουν από τα οδυνηρά συναισθήματα που προκαλεί. Αντιλαμβάνονται τα παιδιά ως εκκολλαπτόμενους ανθρώπους που έχουν μηδενική εξοικείωση με δυσάρεστες πτυχές της ζωής και συχνά, προσπαθούν να τα κρατήσουν μακριά από εικόνες, επιρροές, καταστάσεις και συναισθήματα, τα οποία αξιολογούν ως τραυματικά ή σκληρά (Λεονταρή, 2006). Ωστόσο, η πραγματικότητα πόρρω απέχει από αυτή την αντίληψη. Τα παιδιά προφυλάσσονται μόνο όταν τους παρέχεται η γνώση με όρους κατάλληλους για την αντιληπτική τους ικανότητα και την συναισθηματική τους ωρίμανση. Το ψέμα μπορούν να το διαισθανθούν και αυτό θα τους προκαλέσει θυμό καθώς και αρνητική συναισθηματική φόρτιση. Επιπλέον, έρχονται σε επαφή με τον θάνατο μέσω του παιχνιδιού, των παραμυθιών, των τηλεοπτικών προγραμμάτων και καθημερινών γεγονότων. Τέλος, ο κύκλος της ζωής στη φύση τους φέρνει κοντά στην κατανόηση της αρχής και του τέλους της ζωής (Μεταλληνού κ. συν, 2004).

Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον θάνατο με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο, ο οποίος διαφέρει σημαντικά από την αντίληψη των ενηλίκων. Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά αποτελεί μια εξελικτική – αναπτυξιακή διαδικασία και εξαρτάται από το γνωστικό, συναισθηματικό και σωματικό αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται (Herbert, 2004). Οι Spreece και Brent (1992) διαπιστώνουν τέσσερις έννοιες για την έννοια του θανάτου, με τις οποίες συνδέεται ο τρόπος αντίληψης και διαχείρισης της απώλειας από τα παιδιά. Οι έννοιες αυτές είναι το αναπόφευκτο, η μη αναστρεψιμότητα, η οριστικότητα και η αιτιότητα.

Αναλυτικότερα, η καθολικότητα ή αναπόφευκτο (universality or inevitability) αναφέρεται σε όλους τους οργανισμούς που έχουν την ικανότητα κίνησης και συναίσθησης. Αναμφίβολα όλα τα έμψυχα όντα ανεξαιρέτως, κάποια στιγμή θα αποβιώσουν. Τα παιδιά συχνά θεωρούν τον εαυτό τους αλλά και τους σημαντικούς άλλους ως αθάνατους. Η αντίληψη αυτή θα ανατραπεί με τον θάνατο κάποιου κοντινού τους προσώπου (Spreece & Brent, 1984). Η συγκεκριμένη έννοια είναι δύσκολο να κατανοηθεί από παιδιά προσχολικής ηλικίας (Smilansky, 1987).

Η μη αναστρεψιμότητα (irreversibility) αναλύει την μη δυνατότητα κάποιου να επανέλθει στην ζωή. Συνεπώς, είναι σημαντικό για τα παιδιά να αντιληφθούν πως ο θάνατος είναι μια μόνιμη κατάσταση, ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να αποδεχθούν τα συναισθήματά τους. Βασική προϋπόθεση για να γίνει αντιληπτό αυτό, είναι το γνωστικό στάδιο του παιδιού. Πενήντα τοις εκατό των παιδιών προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη έννοια, και μάλιστα είναι η πρώτη σε σειρά που τα παιδιά κατανοούν (Smilansky, 1987).

Η οριστικότητα (finality) περιγράφει την παύση όλων των ζωτικών λειτουργιών ενός οργανισμού. Όταν τα παιδιά είναι σε θέση πλέον να αναγνωρίσουν τα πράγματα που έχουν ζωή, είναι πιθανότερο να κατανοήσουν ότι υπάρχει και τέλος. Η πλειονότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να κατανοήσει μόνο τη διακοπή μέρους των λειτουργιών του ανθρώπινου σώματος (Smilansky, 1987).

Τέλος, η αιτιότητα (causality) αναφέρεται στην ικανότητα που έχουν τα παιδιά να κατανοήσουν τον λόγο που οδήγησαν κάποιον στον θάνατο. Συχνά, αποδίδουν τον θάνατο σε μαγικά αίτια (Spreece & Brent, 1992). Η πλειονότητα των παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών μπορούν να αποδώσουν μόνο μία αιτία θανάτου και από αυτά ελάχιστα είναι αυτά που θα αναφέρουν τα γηρατειά (Smilansky, 1987).

Η Smilansky (1987) πρόσθεσε επιπλέον την έννοια του γήρατος, η οποία σχετίζεται με τις έννοιες της αιτιότητας και του αναπόφευκτου. Προϋπόθεση για την κατανόηση της αιτιότητας του θανάτου λόγω γήρατος, είναι η πληροφόρηση και η αποδοχή της βιολογικής διαδοχής της ζωής: Γέννηση, ανάπτυξη, γηρατειά, θάνατος. Μόνο το 1/3 των παιδιών προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται ότι όλοι μεγαλώνουν ηλικιακά, εξαιρώντας τον εαυτό τους (Smilansky, 1987).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και διαπιστώνουν τη θλίψη που επικρατεί στο οικογενειακό τους περιβάλλον καθώς και την απουσία ενός σημαντικού προσώπου, δεν κατανοούν ούτε την οριστικότητα ούτε την καθολικότητα του θανάτου. Θεωρούν ότι ο νεκρός βρίσκεται σε κατάσταση ύπνου και ότι εξακολουθεί να ζει, να σκέφτεται και να αισθάνεται εκεί που βρίσκεται. Δεν μπορούν να αποδώσουν την πραγματική έννοια του θανάτου, παρ' όλο που μπορεί να αναφέρονται σε αυτόν (Freeman, 2005).

Ένας ακόμα παράγοντας που δυσχεραίνει την κατανόησης της μονιμότητας του θανάτου είναι η περιορισμένη αντίληψη του χρόνου που έχουν κατά την ηλικία αναφοράς της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η μαγική σκέψη σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φαντασίας μπορεί να οδηγήσει ένα παιδί στη δημιουργία φανταστικών «αφηγήσεων» ή εξηγήσεων, προκειμένου να καλύψει τα κενά που βιώνει στη λογική σκέψη και αλληλουχία. Με αυτόν τον τρόπο, αντιλαμβάνεται την απουσία ενός σημαντικού προσώπου ως κάτι αναστρέψιμο. Καθώς δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ σκέψης και δράσης, το παιδί μπορεί να πιστεύει ότι οι δικές του σκέψεις ή πράξεις οδήγησαν κάποιον στην ασθένεια ή την απώλεια, θεωρώντας τον εαυτό του υπεύθυνο, με αποτέλεσμα να βιώσει ενοχές και ντροπή (Baque, 2007).

Η κατανόηση του θανάτου επηρεάζεται και από τον εγωκεντρισμό που χαρακτηρίζει τη σκέψη του παιδιού στο στάδιο αυτό (Baum, 2003). Συγχρόνως, μία ακόμα ιδιαιτερότητα που επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των παιδιών προσχολικής ηλικίας οφείλεται στην αδυναμία αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Neimeyer, 2006).

Μέχρι τα τέσσερα περίπου έτη, η πλειονότητα των παιδιών είναι σε θέση να κατανοήσει τον καθολικό χαρακτήρα του θανάτου (Spence, & Brent, 1992: 225). Τα παιδιά ηλικίας πέντε έως επτά ετών, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν σταδιακά όλες τις έννοιες, με εξαίρεση την αιτιότητα. Παρ' όλα αυτά όσο ωριμάζουν αρχίζουν να κατακτούν και αυτή τη σύνθετη έννοια (Bonoti, Leondari & Mastora, 2013: 48).

Αναμφίλεκτα, η κατανόηση των εννοιών από τα παιδιά γίνεται βαθμιαία. Πέρα από τη γνωστική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, σπουδαίο ρόλο

παίζει και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το πολιτισμικό και το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού το θέμα του θανάτου. Η ηλικία και το φύλο, επίσης, επηρεάζουν την αντίληψη για το συγκεκριμένο θέμα. Επιπροσθέτως, το κάθε παιδί την αντιλαμβάνεται διαφορετικά, ανάλογα με τις καθημερινές του επιδράσεις, την προσωπικότητά του και το ατομικό βίωμα που πιθανόν έχει αντιμετωπίσει σε σχέση με τον θάνατο (Swain, 1978: 347). Η ζωή ενός παιδιού περιλαμβάνει πολλά στάδια εξέλιξης που εμπεριέχουν αποχωρισμούς (Baum, 2003). Αναπότρεπτα και ο θάνατος θα αγγίξει κάποια στιγμή τη ζωή του (Atkinson, 1980) μέσω της απώλειας κάποιου συγγενικού προσώπου ή κατοικίδιου ζώου (Hare & Cunningham, 1988).

2.3. Κατανόηση και αντίδραση στην απώλεια από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Παρόλο που η απουσία ενός σημαντικού προσώπου μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτή από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη η αντιληπτική ικανότητα της μονιμότητας ενός τέτοιου γεγονότος. Θεωρούν πως είναι μια παροδική κατάσταση και πως ο αποβιώσας θα επιστρέψει. Συγχρόνως, θεωρούν πως δεν σταματά να σκέφτεται, να αισθάνεται, να κινείται και να κοιμάται ταυτίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο την κίνηση με τη ζωή και την απουσία της με τον θάνατο. Επιπλέον, δύσκολα αντιληπτή γίνεται και η αιτία πρόκλησης ενός θανάτου που κάποιες φορές μπορεί να τα οδηγήσει σε παρανοήσεις και σε ένα δύσκολο συναίσθημα, όπως αυτό της ενοχής (Μεταλληνού κ. συν., 2004).

Ο τρόπος αντίληψης του κόσμου από παιδιά ηλικίας τεσσάρων και πέντε ετών, παραμένει απόλυτος. Συνηθίζουν να εντάσσουν τον θάνατο στο παιχνίδι τους, παριστάνοντας ότι είναι άρρωστα ή ότι σκοτώνουν κάποιον. Για τον λόγο αυτό θεωρούν τον θάνατο συνέπεια του γήρατος ή βιαιοπραγίας (Baum, 2003).

Τα παιδιά βιώνουν ποικίλα και ανάλογα συναισθήματα με αυτά των ενηλίκων, μετά την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Εκφράζονται όμως και θρηνούν διαφορετικά, λόγω των αναπτυξιακών τους περιορισμών, όπως το εύρος του λεξιλογίου, η δυνατότητα κατανόησης και νοηματοδότησης εννοιών και καταστάσεων. Επιπροσθέτως, σημαντικές αλλαγές μπορεί να παρατηρηθούν στη συναισθηματική, κοινωνική και νοητική εξέλιξή τους (Fitzgerald, 1992). Οι αντιδράσεις τους ποικίλλουν από πολύ έντονες έως και αδιάφορες (Worden, 2009). Για παράδειγμα, συχνά αρνούνται να αποδεχτούν τον θάνατο και τη νέα πραγματικότητα ή παρουσιάζουν έντονο θυμό προς τον θανόντα, λόγω της αδυναμίας διαχείρισης του γεγονότος και των

δυσάρεστων συναισθημάτων τους. Η ανησυχία και η ανασφάλεια είναι ακόμα μία συνέπεια του απροσδόκητου γεγονότος, που πολλές φορές εξελίσσεται σε φόβο (Λεοντάρη, 2006).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δυσκολεύονται να εκφραστούν λεκτικά. Κατά συνέπεια, θα εκφράσουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως η λύπη, μέσω μη λεκτικών δραστηριοτήτων ή μέσω της αλλαγής στη συμπεριφορά τους, στον ύπνο τους ή στο φαγητό τους. Συχνά παρατηρείται παλινδρόμηση συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα ατυχήματα ενούρησης ή πιπίλισμα δαχτύλου. Εντούτοις, παρά τη θλίψη τους τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν, να γελούν και να εκφράζονται μέσω της ζωγραφικής, του θεατρικού παιχνιδιού και λοιπών δραστηριοτήτων. Όμως παρά την φαινομενική ανέμελη συμπεριφορά των παιδιών, η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου θα βιωθεί με έντονο άγχος αποχωρισμού διότι αναδύεται ο φόβος χαμού και άλλου αγαπημένου προσώπου (Kroen, 2007). Επιπτώσεις μπορεί να διαπιστωθούν και στη σχολική τους επίδοση, αλλά και στη σχέση με τους συνομηλίκους τους (Stevens et al, 2010).

Υπάρχει μια ποικιλία «διαμεσολαβητικών» παραγόντων, η οποία επηρεάζει την πορεία και εξέλιξη προσαρμογής των παιδιών στην κάθε μορφή απώλειας που βιώνουν (Worden, 2009), όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά (Mullan, Skaff & Pearling, 2003). Αξίζει να τονιστεί πως σημαντικό ρόλο παίζει η σχέση που διατηρούσε το παιδί με τον εκλιπόντα (Hurd, 1999) και η σωστή πληροφόρηση σχετικά με τον θάνατο, η οποία συμβάλλει θετικά στον περιορισμό άγχους και φόβου (Bowie, 2000). Ένας ακόμα παράγοντας που πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν είναι το υποστηρικτικό δίκτυο. Ειδικότερα, η ανταπόκριση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις ανάγκες του παιδιού σε συνδυασμό με τους τρόπους αντιμετώπισης τυχόν προβλημάτων και το δεσμό εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, εξασφαλίζει την ψυχική υποστήριξη και ομαλή προσαρμογή του παιδιού (Herbert, 2004). Ομοίως, και η υποστήριξη από παιδιά ίδιας ηλικίας (Cott & Balk, 2010).

Κεφάλαιο 3^ο: Το παραμύθι ως μέσο διαχείρισης του θανάτου στην προσχολική ηλικία

3.1. Γενικά στοιχεία του παραμυθιού

Η λέξη «παραμύθι» (παρα & μύθος) προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαιοελληνικό ρήμα παραμυθούμαι, που σημαίνει υποστηρίζω, παρακινώ, παρηγορώ

(Λαμπρέλλη, 2010). Σκοπός του παραμυθιού είναι να ψυχαγωγήσει και να παρηγορήσει τον ακροατή, απομακρύνοντας την προσοχή του απ' ό,τι αδιάκοπα τον απασχολεί, είτε σε ψυχικό επίπεδο είτε προέρχεται από φυσικά ερεθίσματα (Σακελλαρίου, 1995).

Αρκετοί είναι οι μελετητές που υποστηρίζουν πως τα τελευταία χρόνια υπάρχει έκδηλο ενδιαφέρον για το παραμύθι. Η ικανότητα που έχει να δίνει λύσεις σε προβληματισμούς, να αναπτύσσει τη φαντασία και να προσφέρει φυγή από την πραγματικότητα και τις καθημερινές αγωνίες, είναι μερικοί μόνο από τους λόγους που το κάνουν διαχρονικό (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002).

Ο Ζωρζ Ζαν (1996) υποστηρίζει πως έχει δοθεί πληθώρα ορισμών του παραμυθιού, οι οποίοι αρκετές φορές είναι μεταξύ τους αντιφατικοί. Πολλοί είναι αυτοί που θεώρησαν πως συγγενεύει με την ποίηση, καθώς χρησιμοποιεί στοιχεία όπως η εικόνα, η μεταφορά, η απλότητα και το αφηρημένο (Αυδίκος, Ε. & Μερακλής, Μ., 1996: 296).

Το παραμύθι περιλαμβάνει δύο μεγάλες κατηγορίες, το λαϊκό και το σύγχρονο. Το λαϊκό παραμύθι γεννήθηκε μέσα από τη σοφία και τη φαντασία του λαού. Με τη συμβολή της προφορικής παράδοσης εδραιώθηκε, σχημάτισε μορφή, δομή και λειτουργίες και ταξίδεψε από γενιά σε γενιά, μεταφέροντας τον αναγνώστη σε κόσμους υπερφυσικούς και μαγικούς (Λαμπρέλλη, 2010). Ο Μερακλής (1999) αναφέρει το παραμύθι ως το αρχαιότερο είδος αφήγησης. Είναι μια διήγηση που δεν ακολουθεί τους κανόνες της πραγματικής ζωής, αλλά ενός μαγικού κόσμου που είναι το ίδιο ευχάριστη σε μικρούς και μεγάλους (Μερακλής, 2001). Είναι μια μικρογραφία του κόσμου, δεν έχει χρόνο ούτε τόπο, είναι πολυπρόσωπο και συχνά μιλάει για τη μετάβαση, όπως αυτή από τον κόσμο του παιδιού στην ενηλικίωση. Επιπλέον, είναι εκ φύσεως αισιόδοξο και έχει σχεδόν πάντα καλό τέλος (Λαμπρέλλη, 2010: 21).

Από την άλλη, η θεματολογία του σύγχρονου παραμυθιού αντλεί έμπνευση από την καθημερινότητα των παιδιών στο σχολείο και την οικογένεια, τη φύση και τα ζώα αλλά και από επιτεύγματα της ανθρωπότητας καθώς και κοινωνικά ή περιβαλλοντικά προβλήματα. Μ' αυτόν τον τρόπο, καταφέρνει να καλλιεργήσει την κριτική αλλά και δημιουργική σκέψη (Αναγνωστόπουλος, 2010:91).

Η ποικιλία στην παραγωγή έντεχνων παραμυθιών είναι ανεξάντλητη. Επίσης, παρουσιάζει αρκετές ανατροπές στη δομή, το περιεχόμενο αλλά και τους χαρακτήρες του. Τα βασικά χαρακτηριστικά του σε σχέση με αυτά του λαϊκού παραμυθιού είναι τα εξής:

Ο διδακτισμός έχει αντικατασταθεί από την έμμεση διδαχή και το ύφος του είναι πιο φυσικό. Η φαντασία πλέον δεν κυριαρχεί, καθώς συνυπάρχει με την πραγματικότητα και επιλέγει θέματα που είναι πιο οικεία. Δεν υπάρχουν κοινωνικές τάξεις ούτε στοιχεία σκληρότητας και απανθρωπιάς. Στόχος του είναι, να ελκύσει τους μικρούς αναγνώστες, χωρίς όμως να τους τρομάξει. Δεν περιορίζεται μόνο στον πλανήτη γη, αλλά μεταφέρεται και στον κόσμο του διαστήματος με ήρωες αστροναύτες, διαστημικούς επιστήμονες κτλ. Έτσι οι ήρωες αλλάζουν μορφή, όχι όμως και τα χαρακτηριστικά τους. Τέλος, αγγίζει προβλήματα της εποχής, με σκοπό την ευαισθητοποίηση ή και την πρόληψη. Εν συντομία, έχει κοινωνικοπολιτικές και οικολογικές προεκτάσεις (Αναγνωστόπουλος, 2008).

Κάθε χώρα επιδεικνύει τις δικές της ιστορίες με ήρωες. Όλα αυτά τα παραμύθια από όλα τα μέρη της γης που έχουμε ακούσει και διαβάσει, εμφανίζουν μια ενδιαφέρουσα ομοιότητα στα θέματα και τα μοτίβα των παραδόσεων και των αφηγήσεών τους. Τα πιο συχνά θέματα που παρουσιάζουν, αφορούν αλληλένδετα αντίθετα, όπως την αγάπη και το μίσος, αλλά και τις δοκιμασίες, την εμπειρία της ζωής, τα προβλήματα και τα εμπόδια που προκύπτουν (Ντούλια, 2008).

Αποτελεί αναμφισβήτητη αλήθεια ότι στο παραμύθι στρεφόμαστε τις φορές εκείνες που αισθανόμαστε την ανάγκη να κατανοήσουμε με έναν τρόπο περισσότερο διεισδυτικό τον κόσμο που μας περιβάλλει, καθώς και το πώς εμείς οι ίδιοι τοποθετούμαστε και αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας εντός του. Μέσω της λογοτεχνίας μαθαίνουμε πώς να σχηματοποιούμε και να νοηματοδοτούμε τα προσωπικά μας βιώματα αλλά και εκείνα που ξεπερνούν τα στενά όρια του ιδιωτικού μας βίου. Αποκτούμε μια πυξίδα που μας οδηγεί μέσα στο σύγχρονο περίπλοκο κοινωνικό περιβάλλον και μας βοηθά να σχηματίσουμε την προσωπική μας ταυτότητα (Αποστολίδου, Πασχαλίδης, & Χοντολίδου, 2011).

Ο Ρώσος μελετητής Vladimir Propp (2009) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μορφολογία του παραμυθιού διερευνώντας τις ομοιότητες μεταξύ των παραμυθιών διαφόρων λαών. Κατέληξε σε μια λίστα 31 διαφορετικών λειτουργιών – δράσεων. Για τη δημιουργία κάθε παραμυθιού δεν επιλέγονται όλες, παρά κάποιες από αυτές τις λειτουργίες. Οι λειτουργίες αυτές αποτελούν σταθερά συστατικά μέρη που μπορούν να μεταφερθούν αυτούσια ή να συνδυαστούν σε κάθε παραμύθι (Μπάρρυ, 2013: 264-265).

Η επιτυχία των παραμυθιών βρίσκεται στα αρχέτυπα σύμβολά τους, τα οποία μπορούν να γίνουν αντιληπτά από άτομα διαφόρων ηλικιών, πολιτισμών και εποχών.

Επιπλέον, παρέχουν την ελευθερία στον αναγνώστη να εκφραστεί συναισθηματικά αλλά και να ανακαλύψει νέους κόσμους (Ντούλια, 2008).

3.2. Η επίδραση του παραμυθιού στο παιδί

Στις ψυχές των παιδιών υπάρχει πάντοτε η ανάγκη για ιστορίες και παραμύθια. Αυτός είναι και ο λόγος που αποτελεί μια αξιοποιήσιμη πνευματική πηγή από τους ενήλικες (Σούρλας, 1961), ενώ συγχρόνως, λειτουργεί και ως όργανο κοινωνικοποίησης και πολιτισμικής αξιοποίησης (Zipes, 1985). Παράλληλα με την πνευματική ανάταση και την απόλαυση που προσφέρει στα παιδιά το άκουσμα ενός παραμυθιού, θέτει και τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ηθικής συνείδησης αλλά και της αντίληψης της ζωής γενικότερα (Kready, 2008).

Το παραμύθι λειτουργεί σαν ένας καθρέφτης για το παιδί, καθώς μπορεί να το βοηθήσει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα, τους στόχους και τις ιδέες του, αλλά και να προσεγγίσει τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τα έθιμα άλλων. Συγχρόνως, το παιδί μαθαίνει να αλληλεπιδρά με διαφορετικούς τύπους χαρακτήρων και ποικίλων θεμάτων αυτών των ιστοριών. Όλη αυτή η διαδικασία, το βοηθά να κατανοήσει και να διαχειριστεί παρόμοια ζητήματα στην καθημερινότητά του και ταυτόχρονα μαθαίνει να εκτιμά και να σέβεται τις ανάγκες και τις απόψεις των άλλων (Harits & Chudy, 2017).

Το παιδί έχει μεγάλη εμπιστοσύνη στο παραμύθι, καθώς ο κόσμος του συμφωνεί με αυτόν του παραμυθιού. Είναι η παρηγοριά του, γιατί του δίνει απαντήσεις σε δύσκολα ερωτήματα που το προβληματίζουν, με έναν όμως μαγικό τρόπο, και λιγότερο με βάση τη λογική που χρησιμοποιούν οι ενήλικες. Εξάλλου, η φαντασία είναι αυτή που το βοηθά να προσεγγίσει το πραγματικό (Μανωλόπουλος, 1997). Επομένως, μεταφέρεται σε ένα περιβάλλον που περιλαμβάνει στοιχεία της πραγματικότητας αλλά και της φαντασίας του και του δίνει την ελευθερία να δράσει όπως θέλει μέσα σε αυτό, χωρίς να νιώθει απειλή, αλλά και να συνδεθεί με τον αφηγητή του (Winnicott, 2003). Μέσω της ανάμειξης γεγονότων με τη μυθοπλασία, τα παραμύθια προωθούν την πρωτοβουλία και την αυτονομία των παιδιών με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο από την ίδια την καθημερινή εμπειρία (Rustin & Rustin, 2003).

Όπως ο ενήλικας αναγνώστης βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με το κείμενο, όπου λαμβάνει υπόψιν του, εκτός από τα αμιγώς υποκειμενικά στοιχεία, και τα δεδομένα του εξωτερικού περιβάλλοντος, έτσι και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, παρά

το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν ανάγνωση, αντιδρούν με ανάλογο τρόπο όταν καθίστανται ακροατές μιας αφήγησης (Πεσκετζή, 2003).

Το παραμύθι έχει το χάρισμα να μεταφέρει το παιδί σε έναν κόσμο διασκεδαστικό, κατορθώνοντας να διεγείρει τη φαντασία του και να αναπτύσσει τη συναισθηματικότητα και τη σκέψη του. Παράλληλα, διδάσκει χωρίς να γίνεται αντιληπτός ο διδακτισμός (Μαλαφάντης, 2011: 254).

Επιπλέον, μπορεί να υποστηρίξει το παιδί στην αντιμετώπιση των φόβων και των αγωνιών του (Harits & Chudy, 2017). Έχει τις ρίζες του στην αληθινή ζωή βοηθώντας το να μνησθεί στις εμπειρίες των ηρώων, που κάποια στιγμή μελλοντικά ίσως βιώσει και το ίδιο. Επομένως, το παιδί ανακαλύπτει ασυνείδητα όλα αυτά που θα μάθει αργότερα μέσα από τις εμπειρίες του. (Ζαν, 1996).

Το παραμύθι οδηγεί τον αναγνώστη στην καλύτερη κατανόηση των άλλων και στην προσωπική του πορεία ωρίμανσης. Ακόμη, δίνει μεγάλη σημασία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του (Μαλαφάντης, 2014: 9). Συγχρόνως, ενεργοποιεί τον νου και το συναίσθημα, δίνοντας νόημα τόσο στις εσωτερικές όσο και στις εξωτερικές συγκρούσεις που μπορεί να βιώνει ένα παιδί σε έναν κόσμο που πολλές φορές δύσκολα γίνεται αντιληπτός (Mello, 2001).

Το παραμύθι καλλιεργεί την ευαισθησία και το πνεύμα των νέων με τρόπο λιτό. Παράλληλα, φροντίζει και για τις ψυχικές λειτουργίες, ενεργοποιώντας τη φαντασία και την κρίση και τρέφοντας τη μνήμη *«με απώτερο σκοπό να προπονήσει τη βούληση, καθώς αυτή ετοιμάζεται να αποτολμήσει το μεγάλο άλμα: «από το ενστιγματικό να πεδήσει και να κινηθεί στο συνειδητό επίπεδο της ζωής»* (Παπανούτσος, 1980: 118).

Τα οφέλη που αποκομίζει το παιδί από την επαφή του με το παραμύθι είναι πολλαπλά, όχι μόνο σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά και συναισθηματικής νοημοσύνης (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007). Πέρα από το γεγονός ότι ψυχαγωγεί, ευαισθητοποιεί, κοινωνικοποιεί, ενισχύει τη μνήμη και διευρύνει τους ορίζοντες του αναπτυσσόμενου ατόμου (Αργυροπούλου, 2009). Επιπλέον, αφυπνίζει μια σειρά ενδιαφερόντων με τη δύναμη των λέξεων, των ιδεών και των αξιών, που εν συνεχεία έχουν την τάση να ενεργοποιούν την ψυχοκινητική του δραστηριότητα και να το μεταφέρουν στον κόσμο των γνώσεων (Παπάς, 1990).

Η αφήγηση των παραμυθιών προάγει την ψυχική υγεία και την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και ενισχύει την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων σε ένα όμως ασφαλές πλαίσιο (Cambell, 2007). Επιπλέον, περιέχει

σημασιολογικά στοιχεία που ενθαρρύνουν τον προβληματισμό και την συναισθηματική αυτορρύθμιση (Fleer & Hammer, 2013).

Συνεχίζοντας την αναφορά στην ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του παραμυθιού, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα παιδιά μέσω της σύγκρισης και της ταύτισης με τους ήρωες ενισχύουν την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή τους, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσουν ικανότητες, να αποδεχθούν αδυναμίες και να νιώσουν ικανά για ότι μέχρι πρότινος φάνταζε αδύνατο (Παπαδάτος, 2009). Επιπροσθέτως, κατανοούν πολύπλοκα θέματα, όπως αυτό του θανάτου, εξοικειώνονται με την έννοια της απώλειας και του αποχωρισμού, μετριάζοντας με αυτόν τον τρόπο το υπαρξιακό τους άγχος (Cassar, 2000).

Πολλοί ερευνητές της εξελικτικής ψυχολογίας έχουν αναφερθεί στις επιδράσεις που μπορεί να έχει ένα παραμύθι στην κατανόηση και την αποδοχή των συναισθημάτων του παιδιού, καθώς και στη διαμόρφωση ταυτότητας και νέων αντιλήψεων. Η συμβολή της λογοτεχνίας στη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι καίριας σημασίας, διότι του δίνει την ευκαιρία να παρακολουθήσει πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία συχνά προκαλούν πολλά και αντιφατικά συναισθήματα και αντιδράσεις, παρόμοιες με αυτές των ηρώων (Καρπόζηλου, 1995).

Το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά με πολλούς τρόπους σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τον τύπο της νοημοσύνης τους (Gardner, 1999). Μπορεί να συνδυαστεί με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, όπως η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων, ο αυτοσχεδιασμός, η παγωμένη εικόνα, η ομαδική ζωγραφική, η παντομίμα, ο ρόλος στον τοίχο, οι δραματικές ερωτήσεις. Τα παιδιά προβληματίζονται σε σχέση με τους ήρωες και αναπαριστούν την ιστορία ή κομμάτια αυτής με τρόπο θεατρικό, αναπτύσσοντας παράλληλα μια εποικοδομητική στάση συνεργασίας (Wooland, 1999). Συγχρόνως, αναλαμβάνοντας κάποιον ρόλο, τα παιδιά αντιλαμβάνονται δικές τους σκέψεις και συναισθήματα και συχνά εντυπωσιάζονται από τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους, ενώ ξεπερνώντας αναστολές και δυσκολίες, δρουν δημιουργικά.

Μέσω του συμβολικού παιχνιδιού, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκφράζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους (Piaget, 1972) και αποδίδοντας το δικό τους νόημα στη ζωή, διαμορφώνουν την πραγματικότητά τους (Λενακάκης, 2015). Αυτός είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης αρνητικών συναισθημάτων, συμβάλλοντας στην υγιή τους ανάπτυξη (Klein, 1932). Αξιοσημείωτο είναι πως τα συναισθήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω της συμβολικής αναπαράστασης είναι πραγματικά. Ανακαλύπτουν την ικανότητα που έχουν να ανταπεξέλθουν σε δύσκολα γεγονότα, όπως

αυτό μιας απώλειας, και να απελευθερωθούν από δυσάρεστα συναισθήματα (Τσιάρας, 2014).

Η παιδική λογοτεχνία αναδεικνύει και αποδέχεται όλα τα συναισθήματα, αρνητικά και θετικά, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αντιληφθούν και να αποδεχθούν τα συναισθήματα που βιώνουν, καθώς τα αναγνωρίζουν και τα ταυτίζουν με τα συναισθήματα των ηρώων των παραμυθιών. Ο τρόπος που ενεργούν οι διάφοροι ήρωες παρέχει και εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης ενός συναισθήματος. Τέλος, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την ποικιλία των συναισθημάτων που βιώνει ο καθένας μας καθώς και τη σύγκρουση που μπορεί να επέλθει από αυτά (Norton, 2003).

Το παραμύθι εισάγει το παιδί στον χώρο της τέχνης, εξάπτοντάς του τη φαντασία και την περιέργεια ενώ παράλληλα του προσφέρει γνώσεις, χαρά και απόλαυση ανάλογη με αυτή του παιχνιδιού, ανάπτυξη της αισθητικής αντίληψης (Αναγνωστόπουλος, 2010), ευκαιρίες για αυτοέκφραση και ενίσχυση της δημιουργικότητας (Winnicott, 2003). Παράλληλα, συμβάλλει στη γνωριμία άλλων πολιτισμών και κουλτούρων, ώστε καλλιεργώντας τον σεβασμό και την ενσυναίσθηση να καταπολεμήσει τον ρατσισμό και την προκατάληψη. Επιπροσθέτως, δίνεται η δυνατότητα στους νέους να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους, καθώς και να χρησιμοποιήσουν την κίνηση, τον λόγο, να αναδείξουν τις δεξιότητές τους και να εκφραστούν μέσω της δραματοποίησης, του κουκλοθεάτρου, του θεάτρου σκιών, του θεατρικού παιχνιδιού, ακόμα και της δημιουργίας δικής τους ιστορίας (Norton, 2003: 232). Ειδικότερα, η κούκλα είναι ένα εξαιρετικό αντικείμενο ταύτισης μαζί της και ενίοτε, συναισθηματικής εκτόνωσης (Αλκυσίς, 1992). Παράλληλα, χρησιμοποιώντας πάντα τη γλώσσα του παιχνιδιού, μέσα σε ένα περιβάλλον πολυαισθητηριακής έκφρασης, το παιδί αποκτά συνείδηση της μοναδικότητάς του (Λενακάκης & Παρούση, 2019).

3.3.Η τέχνη της αφήγησης

Το παραμύθι αποτελεί μια ζωντανή διαδικασία, έναν καθρέφτη έκφρασης, όπου μέσω της αφήγησης και της αναπαράστασης καταστάσεων και συμπεριφορών ψυχαγωγεί τον ακροατή (Καπλάνογλου, 2002). Πρόκειται για ένα υλικό αρκετά εύπλαστο, που έχει την ικανότητα να μετασχηματίζεται δίνοντας τη δυνατότητα στον αφηγητή – εμψυχωτή να μεταμορφώνεται και να αλληλεπιδρά με τον ακροατή

(Ziolkowski, 2010). Άλλωστε, κάθε είδος λόγου μπορεί να ζωντανέψει μέσω της δραματοποίησης.

Επιπροσθέτως, παρέχεται η ευκαιρία στον αφηγητή - εμψυχωτή να συνδυάσει την αφήγηση του παραμυθιού με ποικίλες τέχνες, όπως αυτές του κουκλοθέατρου ή του θεάτρου των αντικειμένων, δίνοντας άλλη διάσταση στην όλη διαδικασία. Ειδικότερα, το θέατρο των αντικειμένων προέρχεται από το σύγχρονο κουκλοθέατρο και τις εικαστικές τέχνες (Lehmann, 2006). Συνήθως, χρησιμοποιείται ως μέσο αυτοσχεδιασμού με διαφορετικά αντικείμενα και υλικά. Τα αντικείμενα μπορεί να ποικίλουν από πράγματα που χρησιμοποιούμε καθημερινά, όπως είναι για παράδειγμα, τα παιχνίδια και τα οικιακά αντικείμενα (πιρουνί, μπουκάλια και άλλα παρόμοια υλικά) έως και άμορφα υλικά παιχνιδιού (πηλός, άμμος, ύφασμα). Αξιοποιώντας, λοιπόν, διάφορα καθημερινά αντικείμενα κατά τη διάρκεια της αφήγησης, η διαδικασία γίνεται περισσότερο παραστατική (Calesen, 2005).

Το πιο σημαντικό είναι ο αφηγητής - εμψυχωτής να ζει την ιστορία του κάθε ήρωα και να εκφράζεται παραστατικά και θεατρικά (Γραμματάς & Τζαμαργιάς, 2004). Οφείλει να δίνει σημασία στο σώμα του κάνοντας κινήσεις που θα τραβήξουν την προσοχή των παιδιών, λαμβάνοντας υπ' όψιν και την εκφραστικότητα των μυών του προσώπου που ένα παιδί εύκολα μπορεί να διακρίνει (Pavis, 1985). Ομοίως, είναι απαραίτητο να εστιάζει στην τεχνική της φωνή του, παίρνοντας ανάσες ή κρατώντας την αναπνοή του, όπου χρειάζεται, ή αλλάζοντας με ταχύτητα την φωνή του σε κάθε αλλαγή ρόλου (Ζενρέν, 1983).

Όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισης της αφήγησης, ο αφηγητής - εμψυχωτής πρέπει να λάβει υπ' όψιν του ότι έχει σαφώς περισσότερα βιώματα και εμπειρίες συγκριτικά με αυτές των παιδιών. Επιπλέον, δεδομένου ότι όλες αυτές οι εμπειρίες εγγράφονται στο σώμα του, στη στάση και στην κίνησή του, στις εκφράσεις του προσώπου και στη φωνή του, θα ήταν ωφέλιμο να τις φιλτράρει και να τις παρουσιάσει με παραστατικό τρόπο μέσω της αφήγησης και άλλων μορφών τέχνης, όπως ο χορός (Νικητάκη, 2015).

Η χρήση υφασμάτων, καπέλων και γενικότερα οι μεταμορφώσεις ευνοούν την αφήγηση. Επιπλέον, οι ενδυματολογικές αλλαγές κατά τη διάρκεια της αφήγησης βοηθούν το παιδί να συγκεντρωθεί ακόμα περισσότερο προσέχοντας την εξέλιξη της ιστορίας (Pavis, 1985). Επικουρικό ρόλο παίζει η μουσική είτε παράγεται από τεχνικά μέσα είτε από το σώμα του αφηγητή-εμψυχωτή (Νικητάκη, 2015).

Στο τέλος, όποιες λέξεις και όποια μέσα και αν χρησιμοποιήσει ο αφηγητής-εμπυχωτής, τα συναισθήματα που θα βιώσει το κάθε παιδί είναι ξεχωριστά (Καραγεωργίου, 2004).

3.4. Η προσέγγιση της απώλειας μέσω του παραμυθιού

Το παραμύθι αποτελεί μια μικρογραφία του κόσμου. Είναι πολύπλευρο και συχνά πραγματεύεται μια ιστορία ενηλικίωσης. Ο ήρωας του παραμυθιού κάνει ενδοσκόπηση στην προσπάθειά του να πολεμήσει τους φόβους του, να αποδεχτεί τις απώλειές του και στο τέλος να αυτονομηθεί (Λαμπρέλλη, 2010: 21).

Ο Bettelheim (1975) τόνισε ότι τα παραμύθια συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και διαθέτουν εφόδια για να αντιμετωπίσουν ανησυχίες και εσωτερικά προβλήματα.

Ένας καλός τρόπος για να μιλήσουμε στο παιδί για κάτι τόσο συνταρακτικό όπως ο θάνατος και να το βοηθήσουμε να κατανοήσει και να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του, είναι μέσω της δημιουργίας ιστοριών που να αναφέρονται στο γεγονός, περιγράφοντας εικόνες με μεγάλη ευαισθησία και προβάλλοντας το αίσθημα του κοινού (Kidd, 2005).

Μέσω των ιστοριών, τα παιδιά μελετούν και ανακαλύπτουν τις ζωές των ηρώων, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο μια απόσταση ασφαλείας από την πραγματικότητα (Αναγνωστοπούλου, 2001). Μεταφέρονται λοιπόν στον συγκινησιακά ασφαλή κόσμο του φανταστικού και τους δίνεται η δυνατότητα να αντικρίσουν την θλίψη, να την εκφράσουν και να τη διαχειριστούν. Η κατανόηση δυσνόητων για τα παιδιά συναισθημάτων, οδηγεί στην απάλυνση και την εκτόνωση εσωτερικών συγκρούσεων και κατ' επέκταση στη διαχείριση και επιλογή εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης των δυσκολιών (Μπετελχάιμ, 1995).

Όσον αφορά στο σύγχρονο παραμύθι εφορμάται από την αληθινή ζωή. Επομένως, το παιδί μέσω αυτού προετοιμάζεται για τις προκλήσεις του μέλλοντος (Μαλαφάντης, 2014: 9). Στην παρούσα εργασία, έχουν χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά σύγχρονα παραμύθια, στις παρεμβάσεις.

Ένα χαρακτηριστικό των σύγχρονων παιδικών βιβλίων είναι η δύναμη των εικόνων τους, οι οποίες κατέχουν σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση μιας ιστορίας. Μάλιστα, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες τονίζουν πως όχι μόνο οι λέξεις αλλά και τα χρώματα έχουν συμβολικό χαρακτήρα και δρουν υποσυνείδητα (Κανατσούλη, 2006).

Ένα παραμύθι μπορεί να ανταποκριθεί στις ψυχικές ανάγκες του παιδιού και να δώσει λύσεις που αντιστοιχούν στο επίπεδο κατανόησης του, καθώς και στην ψυχική και πνευματική του ανάπτυξη (Γαλανάκη, 2003). Μέσω της αφήγησης παραμυθιών, φανερώνεται η σπουδαιότητα δημιουργίας ισχυρού δεσμού με κάποιο πρόσωπο που θα οδηγήσει σε ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής ασφάλειας. Αυτό είναι αρκετό να κατανικήσει ακόμα και τον φόβο θανάτου (Μπέτελχαϊμ, 1995).

Από την άλλη μεριά, στα λαϊκά παραμύθια και στους μύθους του Αισώπου συχνά στην κεντρική θεματολογία τους συναντάται ο θάνατος, ο οποίος όμως παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα τιμωρίας. Επιπλέον, παρατηρείται ότι στερείται η έννοια του τετελεσμένου, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει τους μικρούς αναγνώστες σε παρανοήσεις (Koutsomprou & Kotsoroulou, 2015: 154).

Από τις αρχές του 1980, παρατηρείται απελευθέρωση στην προσέγγιση του θανάτου από τα παιδικά βιβλία, καθώς οι εκδόσεις των παραμυθιών που πραγματεύονται την αποδοχή του θανάτου αυξάνονται. Η προσέγγιση του θέματος γίνεται ρεαλιστικά, εστιάζοντας σε συναισθηματικούς παράγοντες σχετικούς με την αποδοχή και τη διαχείριση της απώλειας (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008).

Η πλειονότητα των σύγχρονων παιδικών βιβλίων με κεντρικό θεματικό άξονα την απώλεια πραγματεύεται τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου ή ζώου. Στόχος τους είναι να συμβάλουν στην εξοικείωση και κατανόηση τέτοιων αναπόφευκτων γεγονότων από τα παιδιά. Βεβαίως, συναντώνται βιβλία που εστιάζουν στις επιπτώσεις που έχει η απώλεια στους ήρωες, αλλά και στον τρόπο διαχείρισής της. Μέσω της αφήγησης, τα παιδιά οδηγούνται σε ταύτιση με τους ήρωες ανακαλύπτοντας νέους τρόπους αντιμετώπισης αρχέγονων φόβων και στρεσογόνων εμπειριών (Πέτκου, 2008).

Μέσω της παιδικής λογοτεχνίας ο μικρός αναγνώστης θα αποκομίσει οφέλη συναισθηματικά, πνευματικά και ψυχικά. Επίσης, κατανοεί τα συναισθήματα του και διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008).

Η ακρόαση των σκέψεων και των συναισθημάτων των ηρώων, μπορεί να λειτουργήσει παρηγορητικά και ενθαρρυντικά για το παιδί που διστάζει να εκφράσει τις δικές του σκέψεις και τελικά να το βοηθήσει να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του (Bawden, 1980).

Συνεπώς, το παραμύθι μπορεί να έχει έναν συμπληρωματικό ρόλο στην αποδοχή και κατανόηση της έννοιας του θανάτου, αλλά και στη διαχείριση της θλίψης ενός παιδιού που πενθεί και μπορεί να έχει βιώσει ένα τραυματικό γεγονός (Wiseman, 2012).

Αναμφίβολα, τα δυσάρεστα γεγονότα που μπορεί να αποτυπώνονται σε ένα παραμύθι δεν παρεμποδίζουν το αίσιο τέλος που επικρατεί τις περισσότερες φορές, με έμμεσο τρόπο, σηματοδοτώντας την αισιόδοξη κατάληξη των εσωτερικών εντάσεων του παιδιού (Σαρρής, 2004).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

Το σχολικό πλαίσιο, ενδείκνυται για παρεμβάσεις μέσω παραμυθιού. Πλήθος μελετών έχουν καταδείξει την ανάγκη αξιοποίησής του στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση. Άλλωστε, η επίδρασή του είναι αποδεδειγμένη. Αναμφίβολα, παρέχει στα παιδιά γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και ευκαιρίες για δημιουργικότητα.

4.1. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα είναι η έρευνα δράσης. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεργατικής έρευνας, που μελετά μια κοινωνική κατάσταση και σκοπεύει στην αποτελεσματικότερη δράση εντός αυτής (Elliot, 1991). Βασική προϋπόθεση είναι να συμμετέχουν οι εμπλεκόμενοι στο πεδίο που ερευνάται (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι Cohen και Manion (1994: 186) ορίζουν τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο ως μία *«παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης»*.

Συστήνεται η εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, με τον εκπαιδευτικό να έχει διττό ρόλο καθώς εκτός από εμπνευστή γίνεται και ερευνητής ενός συγκεκριμένου θέματος (Winter, 1998).

Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει κάποια χαρακτηριστικά που την καθιστούν αξιόπιστη. Βασικά χαρακτηριστικά της είναι ο συνεργατικός, συμμετοχικός και δημοκρατικός της χαρακτήρας, όπου επιτρέπει την συμμετοχή ενός ακόμα εκπαιδευτικού ως παρατηρητή και την ανταλλαγή απόψεων (Cohen, Manion & Morisson, 2007). Ένα ακόμα χαρακτηριστικό είναι η διαλεκτική σχέση θεωρίας - πράξης. Δηλαδή, η διάνθηση της θεωρίας και η βελτίωση πρακτικών (Κατσαρίδου, 2011), που θα επιφέρουν την εκπαιδευτική αλλαγή και εξέλιξη, καθιστώντας τη γνώση δημόσια (Elliot, 1995). Επιπλέον, η ερευνητική διαδικασία δεν είναι γραμμική με αρχή, μέση και τέλος, αλλά σπειροειδής κυκλική, όπου ο ερευνητής σχεδιάζει, δρα, παρατηρεί, στοχάζεται και επανασχεδιάζει. Τέλος, η αναστοχαστοκριτική διάθεση του ερευνητή τον παρακινεί να παρατηρεί διεξοδικότερα τα καθημερινά γεγονότα της

τάξης, προσφέροντάς του τη δυνατότητα να κατανοήσει τις ανάγκες της ομάδας (Somekh, 2006).

Επομένως, η έρευνα δράσης στοχεύει στη βελτίωση και κατανόηση της πρακτικής, στη βελτίωση της κατάστασης μέσα στην οποία ενεργείται η πρακτική και εν τέλει, στην αλλαγή (Carroll & Kemmis, 2002).

4.2. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επιρροή του παραμυθιού με θεματολογία τον θάνατο, στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

- Κατά πόσο μπορεί η παραστατική αφήγηση παραμυθιών που έχουν ως κεντρικό θέμα τον θάνατο ενός προσώπου ή ζώου να συμβάλλουν στην κατανόησή του;
- Κατά πόσο μπορεί να συμβάλλει το παραμύθι συνδυαστικά με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του θανάτου από τα παιδιά;
- Κατά πόσο η κατανόηση της έννοιας του θανάτου διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των παιδιών;

Συγχρόνως, εξετάζονται και τα δευτερεύοντα ερωτήματα:

- Κατά πόσο μπορεί να συμβάλλει το παραμύθι συνδυαστικά με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος στην αποτελεσματικότερη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων από τα παιδιά;
- Κατά πόσο μπορεί να συμβάλλει το παραμύθι συνδυαστικά με τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών;

Χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο το σύγχρονο παραμύθι συνδυαστικά με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις.

4.3. Ερευνητικός πληθυσμός – Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τριάντα τέσσερα (34) παιδιά, ηλικίας 4 - 5 ετών, τα οποία φοιτούν σε μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν ως δείγμα τα νήπια από δύο τμήματα του 20ου Νηπιαγωγείου Ιλίου. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν δεκαεννέα (19) μαθητές και μαθήτριες. Από αυτούς/ές οι εννέα (9) ήταν αγόρια και οι δέκα (10) κορίτσια. Την ομάδα ελέγχου συγκρότησαν δεκαπέντε (15) μαθητές του νηπιαγωγείου, και πιο συγκεκριμένα οχτώ (8) κορίτσια και επτά (7) αγόρια. Το 20^ο Νηπιαγωγείο περιλαμβάνει δύο τμήματα, το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το άλλο, την ομάδα ελέγχου. Γι' αυτό η έρευνα στηρίχθηκε στη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας, αφού πραγματοποιήθηκε στον χώρο τους, χωρίς όμως να υπάρχει τρόπος να διαπιστωθεί αν το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Παπαγεωργίου, 2015).

4.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι μια μικτή έρευνα δράσης δηλαδή, ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων. Ειδικότερα, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τα ακόλουθα μέσα συλλογής δεδομένων: Ερωτηματολόγια, συμμετοχική παρατήρηση και κριτικός φίλος.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου ήταν το «Questionnaire for Examination of Human and Animal Death» της Sara Smilansky. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4 – 12 ετών και επιτρέπει την απαραίτητη ποσοτική και ποιοτική ανάλυση (Smilansky, 1987).

Πρόκειται για μια κλίμακα 26 ανοιχτών ερωτήσεων που ερευνά την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον θάνατο και αναλύεται με βάση τις πέντε έννοιες που συγκροτούν την έννοια του θανάτου: Τη μη αναστρεψιμότητα, την οριστικότητα, την αιτιότητα, το αναπόφευκτο και τα γηρατειά. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δύο μέρη: Ειδικότερα, δεκατρείς (13) ερωτήσεις αναφέρονται στον ανθρώπινο θάνατο και δεκατρείς (13) ακόμα ερωτήσεις αφορούν στον θάνατο κάποιου ζώου. Οι ερωτήσεις για τους ανθρώπους και τα ζώα είναι πανομοιότυπες, πλην μικρών εξαιρέσεων.

Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, υπάρχει μια σαφής δομική διαίρεση μεταξύ των πέντε εννοιών. Για κάθε παιδί η κάθε έννοια μπορεί να βαθμολογηθεί με 0-3 βαθμούς, ανάλογα με την ορθότητα των απαντήσεων. Κατά συνέπεια, η συνολική βαθμολογία για τις πέντε έννοιες που αναφέρονται στον ανθρώπινο θάνατο μπορεί να είναι από 0 – 15 βαθμούς. Ομοίως, και για τις έννοιες που απευθύνονται στον θάνατο κάποιου ζώου.

Η συνολική βαθμολογία για την κατανόηση του θανάτου είναι από 0 – 30 βαθμούς (Smilansky, 1987).

Ακολουθεί ο τρόπος βαθμολόγησης σύμφωνα με την Smilansky (1987).

4.4.1. Βαθμολόγηση για την έννοια της αιτιότητας στον ανθρώπινο θάνατο

Η βαθμολογία καθορίζεται με βάση τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση 2: «Από τι πεθαίνουν οι άνθρωποι; Από ποιους άλλους λόγους μπορεί να πεθάνουν;»

Βαθμολογία 3 δίνεται για μια απάντηση που αναφέρει το γήρας και τουλάχιστον μια άλλη ικανοποιητική αιτία του θανάτου, όπως ο πόλεμος, τα ατυχήματα κ.λπ.

Βαθμολογία 2 δίνεται εάν το παιδί έχει αναφέρει μόνο το γήρας.

Βαθμολογία 1 δίνεται εάν το παιδί έχει αναφέρει τουλάχιστον μία ικανοποιητική αιτία θανάτου, αλλά δεν ανέφερε τα γηρατειά ως αιτία. Πιθανές ικανοποιητικές απαντήσεις: «Λόγω ασθένειας», «Από πυροβολισμό, βομβαρδισμό, δηλητήριο, κεραυνό».

Βαθμολογία 0 δίνεται όταν το παιδί δεν έχει αναφέρει μία ικανοποιητική αιτία θανάτου, ή δεν έχει απαντήσει καθόλου.

4.4.2. Βαθμολόγηση για την έννοια του γήρατος στον ανθρώπινο θάνατο

Η βαθμολογία καθορίζεται με βάση τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση

3: «Γερνάνε όλοι οι άνθρωποι; Αν το παιδί απαντήσει «όχι», ρωτήστε «Ποιος γερνάει;».

Βαθμολογία 3 δίνεται εάν το παιδί κατανοεί ότι όλοι γερνούν. Ικανοποιητική θεωρείται και η απάντηση: «Δεν γερνούν όλοι, γιατί κάποιος άνθρωπος πεθαίνει πριν γεράσουν».

Βαθμολογία 2 δίνεται αν το παιδί απαντήσει ότι «Όλοι γερνούν» αλλά εξαιρέσει ένα συγκεκριμένο άτομο ή ομάδα προσώπων.

Βαθμολογία 1 δίνεται εάν το παιδί απαντήσει ότι η πλειοψηφία των ανθρώπων θα γεράσει, όχι όμως και το ίδιο ή δεν αναφέρει κάποιον άλλον παρά μόνο τον εαυτό του.

Βαθμολογία 0 δίνεται εάν το παιδί δεν δώσει κάποια απάντηση ή απαντήσει ότι κανείς, συμπεριλαμβανομένου του εαυτού του, δεν θα γεράσει ποτέ.

4.4.3. Βαθμολόγηση για την έννοια της μη αναστρεψιμότητας στον ανθρώπινο θάνατο

Η βαθμολογία καθορίζεται με βάση τις απαντήσεις του παιδιού στις ερωτήσεις 4, 7, 8 και 12 του ερωτηματολογίου. Ερώτηση 4: «Τί συμβαίνει σε έναν άνθρωπο όταν πεθαίνει; Τί κάνουμε μ' αυτόν;», ερώτηση 7: «Εάν ένας άνθρωπος έχει πεθάνει και βρίσκεται στον τάφο του για κάποιο διάστημα, μπορεί να ξαναζωντανέψει; Γιατί;», ερώτηση 8: «Εάν ένας νεκρός δεν έχει ταφεί, μπορεί να ξαναζωντανέψει; Γιατί;», ερώτηση 12: «Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να βγει από τον τάφο; Γιατί;».

Βαθμολογία 3 δίνεται αν το παιδί δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις όπως: «Όχι, ένας νεκρός δεν θα ξαναζήσει» και επεξηγήσεις όπως: «Επειδή είναι νεκρός», «Επειδή δεν μπορεί» ή «Επειδή ήταν γέρος και πέθανε».

Βαθμολογία 2 δίνεται για σωστές απαντήσεις και μία ικανοποιητική επεξήγηση.

Βαθμολογία 1 δίνεται όταν το παιδί απαντήσει σε μία ερώτηση σωστά και δώσει μία ικανοποιητική επεξήγηση ή αν απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις ικανοποιητικά, αλλά οι αιτιολογήσεις του δεν είναι ικανοποιητικές.

Βαθμολογία 0 δίνεται εάν το παιδί απαντήσει σωστά σε μία ερώτηση, αλλά η επεξήγηση δεν είναι ικανοποιητική ή δεν απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις.

4.4.4. Βαθμολόγηση για την έννοια της οριστικότητας στον ανθρώπινο θάνατο

Η βαθμολογία καθορίζεται με βάση τις ακόλουθες πέντε ερωτήσεις του ερωτηματολογίου:

Ερώτηση 5: «Ένας άνθρωπος που έχει πεθάνει, το γνωρίζει; Μπορεί να καταλάβει τι του έχει συμβεί; Γιατί;», ερώτηση 6: «Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να αισθάνεται; Νιώθει πόνο; Γιατί?», ερώτηση 9: «Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να βλέπει; Γιατί;» ερώτηση 10: «Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να ακούει; Γιατί;» ερώτηση 11: «Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να κινείται; Γιατί;».

Βαθμολογία 3 δίνεται εάν και οι πέντε απαντήσεις και οι επεξηγήσεις τους είναι ικανοποιητικές. Μια ικανοποιητική επεξήγηση για την ερώτηση 11 θα ήταν: «Επειδή είναι νεκρός». Μια μη ικανοποιητική επεξήγηση θα ήταν: «Επειδή υπάρχει χώμα και μια μεγάλη πέτρα από πάνω του». Μια τέτοια απάντηση δείχνει έλλειψη κατανόησης της έννοιας του οριστικού χαρακτήρα που σχετίζεται με την κινητικότητα. Έτσι, παρά τις ικανοποιητικές απαντήσεις, το παιδί δεν θα βαθμολογηθεί με 3.

Βαθμολογία 2 δίνεται εάν η απάντηση μόνο σε μία από τις πέντε ερωτήσεις δεν είναι ικανοποιητική ή αν μια από τις πέντε επεξηγήσεις δείχνει έλλειψη κατανόησης.

Βαθμολογία 1 δίνεται για ικανοποιητικές απαντήσεις και ικανοποιητικές επεξηγήσεις τριών από τις πέντε ερωτήσεις.

Βαθμολογία 0 δίνεται σε έναν παιδί που έχει απαντήσει λανθασμένα σε δύο ερωτήσεις και τουλάχιστον τρεις επεξηγήσεις ή έχει απαντήσει σε λιγότερες ερωτήσεις ή σε καμία.

4.4.5. Βαθμολόγηση για την έννοια του αναπόφευκτου στον ανθρώπινο θάνατο

Η βαθμολογία καθορίζεται με βάση τις απαντήσεις του παιδιού στην ερώτηση 13:

«Όλοι οι άνθρωποι πεθαίνουν;» Εάν το παιδί απαντήσει «όχι» και δεν έχει δώσει κάποια εξήγηση ρωτήστε: «Ποιος πεθαίνει;»

Βαθμολογία 3 δίνεται εάν το παιδί απαντήσει ότι όλοι οι άνθρωποι, χωρίς εξαίρεση, πεθαίνουν. Η εξήγηση του «Γιατί;» πρέπει επίσης να είναι αποδεκτή. Μια απάντηση όπως: «Επειδή όλοι γερνάνε», θα ήταν ικανοποιητική.

Βαθμολογία 2 δίνεται εάν το παιδί αναγνωρίζει την αρχή του αναπόφευκτου αλλά εξαιρεί τον εαυτό του. Τρεις πιθανές απαντήσεις θα λάβουν βαθμολογία 2:

-Εάν το παιδί απαντήσει ότι όλοι πεθαίνουν, αλλά αποκλείει τον εαυτό του.

-Εάν το παιδί απαντήσει ότι όλοι πεθαίνουν, αλλά μόνο οι ηλικιωμένοι και ότι το ίδιο θα πεθάνει μόνο όταν είναι μεγάλος/η.

-Εάν το παιδί απαντήσει ότι όλοι πεθαίνουν, χωρίς όμως να μπορεί να δώσει κάποια επεξήγηση.

Βαθμολογία 1 δίνεται εάν το παιδί θεωρεί ότι ο θάνατος οφείλεται σε μια συγκεκριμένη αιτία ή σε μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. Για παράδειγμα, «Όχι, δεν πεθαίνουν όλοι, αλλά μόνο όσοι είναι άρρωστοι», «Όχι, όχι όλοι, μόνο οι πολύ πολύ μεγάλοι», «Μόνο εγώ και ο πατέρας και η μητέρα μου δεν θα πεθάνουμε» ή «Μόνο οι κακοί άνθρωποι πεθαίνουν».

Βαθμολογία 0 δίνεται εάν το παιδί δεν έχει απαντήσει καθόλου ή έχει δώσει απάντηση όπως: «Κανείς δεν πρέπει να πεθάνει».

4.4.6.Βαθμολόγηση των πέντε εννοιών για τον θάνατο ζώων

Η βαθμολογία για την έννοια του θανάτου των ζώων ακολουθεί τις ίδιες αρχές και κατευθυντήριες γραμμές που εφαρμόζεται στη βαθμολόγηση της έννοιας του

ανθρώπινου θανάτου. Κάθε μία από τις πέντε έννοιες για τον θάνατο κάποιου ζώου έχει πιθανό σκορ 0-3 και το κλειδί βαθμολόγησης είναι πανομοιότυπο με αυτό που χρησιμοποιείται στον ανθρώπινο θάνατο. Ωστόσο, η διατύπωση των ερωτήσεων είναι ελαφρώς διαφορετική και οι ερωτήσεις σχετικά με τον θάνατο των ζώων αντικαθιστούν λέξεις όπως «σκύλος» για λέξεις όπως «άνθρωπος».

Υπάρχουν μικρές διαφορές μεταξύ της βαθμολογίας στον ανθρώπινο θάνατο και της βαθμολογίας για τον θάνατο των ζώων, ως εξής:

Στην έννοια του αναπόφευκτου, η βαθμολογία των παιδιών για τον θάνατο των ζώων θα μειωθεί από 3 σε 2 βαθμούς εάν αποκλείσουν τα κατοικίδια τους από το αναπόφευκτο του θανάτου, όπως θα μειωθεί και αν αποκλείσουν τον εαυτό τους από τον ανθρώπινο θάνατο.

Στην έννοια του γήρατος, η βαθμολογία θα μειωθεί εάν τα παιδιά αποκλείσουν τα κατοικίδια ζώα τους από τα ζώα που γερνούν.

Δίνεται βαθμολογία 3 για μια απάντηση όπως: «Ναι, νομίζω ότι όλα τα σκυλιά θα γεράσουν».

Δίνεται βαθμολογία 2 για μια απάντηση όπως: «Όλα τα σκυλιά γερνούν, αλλά ο σκύλος μου όχι».

Δίνεται βαθμολογία 1 για μια απάντηση όπως: «Δεν γερνούν όλα τα ζώα. Άλλα γερνούν και άλλα όχι.»

Η ανάλυση των απαντήσεων πρέπει να λαμβάνει υπόψη δύο πτυχές:

1) Τις ποσοτικές βαθμολογίες του παιδιού, 2) την ποιότητα των απαντήσεων και των εξηγήσεων του παιδιού. Μια συνδυασμένη άποψη των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων θα καταστήσει δυνατή μια αξιόπιστη διάγνωση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά.

Ένα ακόμα εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης. Σε κάθε παρέμβαση, η ερευνήτρια κατέγραφε τις προσωπικές της σκέψεις, τη στάση και τη διάθεση του κάθε παιδιού και της ομάδας.

Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης είναι κατάλληλη όταν ο υπό έρευνα πληθυσμός αφορά μικρές ομάδες, καθώς είναι πιο εύκολο να εξεταστούν. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της μεθόδου εξαρτάται από την ικανότητα του ερευνητή να δρα στο χώρο μη παρεμβατικά (Κυριαζή, 2002). Με άλλα λόγια, ο ρόλος του ερευνητή είναι ενεργός, καθώς παρατηρεί συστηματικά, εμπυχώνει και συμμετέχει θέτοντας ερωτήματα στην ομάδα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής των δράσεων παρίστατο και η νηπιαγωγός της τάξης, η οποία είχε τον ρόλο του κριτικού φίλου. Πιο αναλυτικά, παρατηρούσε, κατέγραφε σχόλια και διευκόλυνε τον διαλογικό αναστοχασμό (Loo&Ching, 2018). Επομένως, η συμβολή του κριτικού φίλου ως σημαντικού άλλου στην πρόοδο της έρευνας και στη συλλογή των δεδομένων είναι εξίσου σημαντική (Berger & Luckmann, 1971).

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, να απαντηθούν διαφορετικά ερωτήματα και να υπάρχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, επιλέχθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (Robson, 2010).

4.5. Ερευνητική διαδικασία – Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε τρεις (3) μήνες και ειδικότερα, υλοποιήθηκε τους μήνες Ιανουάριο έως και Μάρτιο του 2024, στο 20^ο Νηπιαγωγείο του Δήμου Ιλίου. Πρωτίστως, πραγματοποιήθηκε η επίσκεψη στο χώρο του σχολείου, προκειμένου να ενημερωθούν η διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί για τον ερευνητικό σκοπό και το περιεχόμενο των εργαστηρίων και να επιβεβαιωθεί η έγκριση αδείας για τη διεξαγωγή της έρευνας. Από την πρώτη στιγμή που πληροφορήθηκαν οι εκπαιδευτικοί το θέμα που πραγματευόταν η διπλωματική εργασία έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό. Από την άλλη, η διευθύντρια είχε αρκετούς ενδοιασμούς λόγω του θέματος, όμως τελικά αποφασίστηκε να δοθεί η άδεια εφόσον πρώτα έδιναν την έγκρισή τους οι γονείς των παιδιών που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Επομένως, χορηγήθηκε στους γονείς των μαθητών ένα ενημερωτικό φυλλάδιο με μια συνοπτική περιγραφή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και μια υπεύθυνη δήλωση, με την οποία συναινούσαν στην ενεργή εμπλοκή των παιδιών τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν στην Α' τάξη του Νηπιαγωγείου. Ήταν δώδεκα (12) στο σύνολο με διάρκεια δύο διδακτικές ώρες, σε εβδομαδιαία βάση.

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «Questionnaire for Examination of Human and Animal Death» της Sara Smilansky υπό τη μορφή δομημένης συνέντευξης, στηριζόμενη στο ερωτηματολόγιο αυτό. Επομένως, το ερωτηματολόγιο δόθηκε δύο φορές στα παιδιά από την ερευνήτρια, σε προφορική μορφή, καθώς οι συμμετέχοντες δεν κατείχαν ακόμα δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης.

Η πρώτη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου, πριν την έναρξη του κύκλου του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, προτού δηλαδή ξεκινήσει η αφήγηση παραμυθιών με θέμα τον θάνατο και η οποιαδήποτε δραματική εμπλοκή των παιδιών. Αφού ολοκληρώθηκε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα των δώδεκα συναντήσεων στην πειραματική ομάδα, επαναλήφθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο και στις δύο ομάδες.

Τέλος, η συγκεκριμένη κλίμακα ήταν γραμμένη στην αγγλική γλώσσα και μεταφράστηκε από την ερευνήτρια, προκειμένου να εφαρμοστεί στην πειραματική ομάδα.

Ύστερα από την συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση και επεξεργασία τους, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Οι παρεμβάσεις της εμπυκτώτριας είχαν μια κλιμάκωση από την πρώτη ως την τελευταία συνάντηση, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία. Το ίδιο και η σειρά επιλογής των παραμυθιών. Ξεκίνησε με ασκήσεις εμπιστοσύνης και απλές ιστορίες με αναπαραστατικές κινήσεις, ακολούθησε ένα παραμύθι για τα συναισθήματα και ασκήσεις αναγνώρισης και διαχείρισης αυτών, οι οποίες συνεχίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε ένα παραμύθι για τον κύκλο της ζωής και συγκεκριμένα την ιστορία ενός φύλλου. Τα θέματα των επόμενων παραμυθιών αφορούσαν, με την ακόλουθη σειρά, τις απώλειες: αγαπημένου αντικειμένου, ενός φίλου μέσα από τον κόσμο των ζώων, ενός κατοικίδιου ζώου και τέλος αγαπημένων προσώπων (παππούς, γιαγιά, μητέρα). Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να ακούσουν παραμύθια που παρουσιάστηκαν με τρόπο παραστατικό και αναφέρονταν στο προ θανάτου διάστημα, στο πένθος και στη συνέχεια της ζωή μετά τον θάνατο του αγαπημένου προσώπου, καθώς και παραμύθια που έδιναν έμφαση στη σπουδαιότητα των αναμνήσεων αλλά και στο ίδιο το γεγονός του θανάτου. Οι συμμετέχοντες δραματοποίησαν, έπαιξαν παιχνίδια ρόλων και παντομίμα, ζωγράρισαν, τραγούδησαν, χόρεψαν, αυτοσχεδίασαν, εφάρμοσαν ασκήσεις αναπνοών και τεχνικών χαλάρωσης. Η χρήση των παραμυθιών, η εξερεύνηση της κίνησης και η έκφραση γενικότερα οδήγησαν τους συμμετέχοντες σε μια βιωματική διαδικασία.

Στην πρώτη παρέμβαση ήταν εμφανής η περιέργεια των παιδιών για το είδος των δραστηριοτήτων που θα συμμετείχαν. Γι' αυτό προτού ξεκινήσουν οι δραστηριότητες προηγήθηκε μια μικρή συζήτηση με την ομάδα για τον σκοπό των

συναντήσεων, εστιάζοντας στο παιχνίδι, καθώς και στις υποχρεώσεις που έχει το κάθε μέλος.

Παρ' όλο που οι συμμετέχοντες γνωρίζονταν και λειτουργούσαν ως τάξη, οι δραστηριότητες της πρώτης παρέμβασης αφορούσαν ασκήσεις γνωριμίας και ενεργοποίησης προκειμένου να εγκατασταθεί το επιθυμητό κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής.

Η δεύτερη παρέμβαση ήταν αφιερωμένη στα συναισθήματα. Η εμπυχώτρια με τη βοήθεια πάντα του παραμυθιού προσπάθησε να αναπτύξει το συναισθηματικό κλίμα προκειμένου οι συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν αρχικά και να εκφράσουν στη συνέχεια, τα συναισθήματά τους. Στην πορεία των συναντήσεων, που οι αλληλεπιδράσεις αυξήθηκαν, οι σχέσεις των μελών έγιναν πιο δυνατές και ένιωσαν μεγαλύτερη ασφάλεια, εξέφρασαν ακόμα και προσωπικά θέματα και προβληματισμούς.

Ο σχεδιασμός των επόμενων παρεμβάσεων βασίστηκε στα παραμύθια με κεντρικό θέμα την απώλεια και τον θάνατο. Πρώτα παρουσιάστηκε στα παιδιά το παραμύθι που πραγματευόταν την απώλεια ενός αντικειμένου σημαντικού για τον ήρωα, ακολούθησε ο θάνατος κατοικίδιου ζώου και χρονικά τελευταία επιλέχθηκε από την εμπυχώτρια- ερευνήτρια να παρουσιαστεί ο θάνατος προσώπων. Οι συμμετέχοντες πειραματίστηκαν, προβληματίστηκαν, ταυτίστηκαν με τους ήρωες και μέσα από τους ρόλους που διαδραμάτισαν βίωσαν το παραμύθι και ταυτόχρονα βίωσαν καινούριες εμπειρίες, κατακτώντας νέες γνώσεις.

Τα παιδιά φάνηκε να γοητεύονται από την αφήγηση των παραμυθιών και όταν ξεπεράστηκε ο φόβος της έκθεσης, απελευθερώθηκαν.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση αποτελεσμάτων ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας

5.1. Ευρήματα ποσοτικής ανάλυσης

Το ερωτηματολόγιο «Questionnaire for Examination of Human and Animal Death» αποτέλεσε το εργαλείο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

5.2. Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's alpha

N of Items	Cronbach's alpha
24	0,737

Πίνακας 1: Έλεγχος εγκυρότητας ερωτηματολογίου

Παρατηρείται στον παραπάνω πίνακα ότι συνολικά η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου έχει τιμή πάνω από 0,70, δείκτης ο οποίος συνίσταται για παιδαγωγικές έρευνες.

Συμπερασματικά, αποδεικνύεται ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται είναι έγκυρο σύμφωνα με το δείκτη Cronbach's alpha.

5.3. Έλεγχος κανονικής κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων

Ακολουθεί ο έλεγχος της κανονικής κατανομής των ποσοτικών δεδομένων με το κριτήριο των Shapiro-Wilk. Όταν η τιμή sig είναι μικρότερη από 0.05 τότε τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Σε αντίθετη περίπτωση, ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ο παραπάνω έλεγχος πραγματοποιείται ώστε να υπάρξει η απόφαση για τα στατιστικά τεστ, που θα ακολουθηθούν στη σύγκριση των αποτελεσμάτων.

5.3.1. Ομάδα ελέγχου

Αναφορικά με τον ανθρώπινο θάνατο:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	HPIN Sig.	META Sig.
1	Αιτιότητα	<0.001	<0.001

2	Γηρατειά	<0.001	<0.001
3	Μη αναστρεψιμότητα	0.031	0.030
4	Οριστικότητα	<0.001	<0.001
5	Αναπόφευκτο	0.002	<0.001
6	Σύνολο	0.344	0.378

Πίνακας 2: Έλεγχος κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων με το κριτήριο Shapiro-Wilk (ανθρώπινος θάνατος)

Αναφορικά με τον θάνατο των ζώων:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΠPIN Sig.	META Sig.
1	Αιτιότητα	0.004	0.001
2	Γηρατειά	<0.001	<0.001
3	Μη αναστρεψιμότητα	<0.001	<0.001
4	Οριστικότητα	0.001	0.004
5	Αναπόφευκτο	<0.001	<0.001
6	Σύνολο	0.165	0.071

Πίνακας 3: Έλεγχος κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων με το κριτήριο Shapiro-Wilk (θάνατος των ζώων)

Όλες οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ακολουθούν μη κανονική κατανομή τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση ($\text{sig} < 0,05$). Επομένως, σε αυτή την περίπτωση, θα εφαρμοστεί το κριτήριο Wilcoxon. Εξάιρεση αποτελεί η μεταβλητή του συνολικού αποτελέσματος, όπου θα χρησιμοποιηθεί η κατανομή t-student.

5.3.2. Πειραματική ομάδα

Αναφορικά με τον ανθρώπινο θάνατο:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΠPIN Sig.	META Sig.
1	Αιτιότητα	<0.001	0.017
2	Γηρατειά	<0.001	<0.001
3	Μη αναστρεψιμότητα	0.005	0.003
4	Οριστικότητα	<0.001	<0.001
5	Αναπόφευκτο	<0.001	<0.001
6	Σύνολο	0.052	0.168

Πίνακας 4: Έλεγχος κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων με το κριτήριο Shapiro-Wilk (ανθρώπινος θάνατος)

Αναφορικά με τον θάνατο των ζώων:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΠPIN Sig.	META Sig.
1	Αιτιότητα	<0.001	<0.001
2	Γηρατειά	<0.001	<0.001
3	Μη αναστρεψιμότητα	0.002	<0.001
4	Οριστικότητα	0.019	0.001
5	Αναπόφευκτο	0.001	<0.001
6	Σύνολο	0.245	0.009

Πίνακας 5: Έλεγχος κατανομής των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων με το κριτήριο Shapiro-Wilk (θάνατος των ζώων)

Όλες οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ακολουθούν μη κανονική κατανομή τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις ($\text{sig} < 0,05$) εκτός από τη μη αναστρεψιμότητα πριν τις παρεμβάσεις και τη μεταβλητή του συνόλου για τον άνθρωπο πριν και μετά, όπου θα χρησιμοποιηθεί η κατανομή t-student.

5.4. Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου

5.4.1. Ομάδα ελέγχου

Αναφορικά με τον ανθρώπινο θάνατο:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	MO		Wilcoxon test p-value	t – student test p-value
		ΠPIN	META		
1	Αιτιότητα	1.00	1.20	0.083	
2	Γηρατειά	2.20	2.40	0.180	
3	Μη αναστρεψιμότητα	1.93	1.80	0.480	
4	Οριστικότητα	2.73	2.93	0.083	
5	Αναπόφευκτο	2.13	2.33	0.180	
6	Σύνολο	10,00	10,66		<0.001

**Πίνακας 6: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου
(ανθρώπινος θάνατος)**

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά.

Το συνολικό αποτέλεσμα αντίθετα δείχνει να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < 0.001$).

Αναφορικά με τον θάνατο των ζώων:

Α/Α	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΜΟ		Wilcoxon test p- value	t – student test p- value
		ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ		
1	Αιτιότητα	0.80	0.93	0.317	
2	Γηρατειά	1.80	1.86	0.785	
3	Μη αναστρεψιμότητα	2,4	2,73	0.102	
4	Οριστικότητα	1.93	2.20	0.157	
5	Αναπόφευκτο	2.60	2.86	0.102	
6	Σύνολο	9.53	10.60		<0.001

**Πίνακας 7: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου
(θάνατος ζώων)**

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική βελτίωση στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά. Το συνολικό αποτέλεσμα αντίθετα δείχνει να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική βελτίωση ($p < 0.001$).

5.4.2. Πειραματική ομάδα

Αναφορικά με τον ανθρώπινο θάνατο:

Α/Α	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΜΟ		Wilcoxon test p- value	t – student test p- value
		ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ		
1	Αιτιότητα	0.89	1.73	0.003	
2	Γηρατειά	2.31	2.26	0.856	
3	Μη αναστρεψιμότητα	1.63	2.05	0.087	

4	Οριστικότητα	2.52	2.89	0.112	
5	Αναπόφευκτο	2.31	2.32	0.808	
6	Σύνολο	9.68	11.26	0.036	

Πίνακας 8: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου (ανθρώπινος θάνατος)

Στατιστικά σημαντική βελτίωση παρατηρείται σε όλες τις κλίμακες για τον ανθρώπινο θάνατο ($p < 0.05$) εκτός από το αναπόφευκτο και τα γηρατειά.

Αναφορικά με τον θάνατο των ζώων:

Α/Α	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΜΟ		Wilcoxon test p-value	t – student test p-value
		ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ		
1	Αιτιότητα	0.63	1.00	0.008	
2	Γηρατειά	1.57	1.89	0.414	
3	Μη αναστρεψιμότητα	2.05	2.84	0.005	
4	Οριστικότητα	1.21	2.10	0.002	
5	Αναπόφευκτο	2.00	2.68	0.01	
6	Σύνολο	7.47	10.52	<0.001	

Πίνακας 9: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου (θάνατος ζώων)

Στατιστικά σημαντική βελτίωση παρατηρείται σε όλες τις κλίμακες για τον θάνατο των ζώων ($p < 0.05$), εκτός από τα γηρατειά.

5.5. Επίδραση της παρέμβασης ως προς το φύλο

5.5.1. Επίδραση ως προς τα αγόρια

Αναφορικά με τον ανθρώπινο θάνατο:

Α/Α	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΜΟ		Wilcoxon test p-value
		ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	
1	Αιτιότητα	0.80	1.50	0.035
2	Γηρατειά	2.30	2.20	0.864
3	Μη αναστρεψιμότητα	1.80	2.50	0.038

4	Οριστικότητα	2.60	3.00	0.046
5	Αναπόφευκτο	2.60	2.20	0.102
6	Σύνολο	10.1	11.4	0.09

Πίνακας 10: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου (ανθρώπινος θάνατος)-Αγόρια

Στατιστικά σημαντική βελτίωση παρουσιάζουν ($p < 0.05$) οι μεταβλητές της αιτιότητας, της μη αναστρεψιμότητας και της οριστικότητας.

Αναφορικά με τον θάνατο των ζώων:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	MO		Wilcoxon test p-value
		ΠΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	
1	Αιτιότητα	0.66	1.00	0.083
2	Γηρατειά	2.33	1.66	0.157
3	Μη αναστρεψιμότητα	2.11	2.66	0.157
4	Οριστικότητα	1.00	1.66	0.098
5	Αναπόφευκτο	1.77	2.88	0.014
6	Σύνολο	7.88	9.88	0.018

Πίνακας 11: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου (θάνατος ζώων)-Αγόρια

Στατιστικά σημαντική βελτίωση παρουσιάζουν ($p < 0.05$) οι μεταβλητές του αναπόφευκτου και της συνολικής επίδοσης.

5.5.2. Επίδραση ως προς τα κορίτσια

Αναφορικά με τον ανθρώπινο θάνατο:

A/A	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	MO		Wilcoxon test p-value
		ΠΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	
1	Αιτιότητα	1.00	2.00	0.041
2	Γηρατειά	2.33	2.33	0.705
3	Μη αναστρεψιμότητα	1.44	1.55	0.725
4	Οριστικότητα	2.44	2.77	0.450

5	Αναπόφευκτο	2.00	2.44	0.366
6	Σύνολο	9.22	11.11	0.191

Πίνακας 12: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου (ανθρώπινος θάνατος)-Κορίτσια

Στατιστικά σημαντική βελτίωση παρουσιάζει ($p < 0.05$) μόνο η μεταβλητή της αιτιότητας του ανθρώπινου θανάτου.

Αναφορικά με τον θάνατο των ζώων:

Α/Α	Υποκλίμακα ερωτηματολογίου	ΜΟ		Wilcoxon test p-value
		ΠΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	
1	Αιτιότητα	0.60	1.00	0.046
2	Γηρατειά	0.90	2.10	0.046
3	Μη αναστρεψιμότητα	2.00	3.00	0.014
4	Οριστικότητα	1.40	2.50	0.004
5	Αναπόφευκτο	2.20	2.50	0.317
6	Σύνολο	7.10	11.10	0.005

Πίνακας 13: Σύγκριση των μέσων όρων των ποσοτικών δεδομένων του ερωτηματολογίου (θάνατος ζώων)-Κορίτσια

Στατιστικά σημαντική βελτίωση παρουσιάζουν ($p < 0.05$) όλες οι μεταβλητές εκτός από το αναπόφευκτο.

5.6.Συμπεράσματα ποσοτικής ανάλυσης

Μετά την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, τα συμπεράσματα που εξάγονται είναι τα ακόλουθα:

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις έννοιες του ανθρώπινου θανάτου αλλά και του θανάτου των ζώων.

Αναφορικά με την πειραματική ομάδα, οι παρεμβάσεις βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά την αιτιότητα του ανθρώπινου θανάτου αλλά και τη συνολική επίδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι παρεμβάσεις προσέδωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση σε όλες τις έννοιες για τον θάνατο των ζώων, εκτός από τα γηρατειά, αλλά και στη συνολική επίδοση των μαθητών.

Επομένως, δύναται να επισημανθεί ότι οι παρεμβάσεις συνέβαλαν θετικά στην κατανόηση της έννοιας του ανθρώπινου θανάτου, αλλά πολύ περισσότερο στην έννοια του θανάτου των ζώων.

Ως προς το φύλο, παρατηρείται στα αγόρια σημαντική βελτίωση στην περίπτωση του ανθρώπινου θανάτου (αιτιότητα, μη αναστρεψιμότητα και οριστικότητα) αλλά και στο θάνατο των ζώων (αναπόφευκτο, συνολική επίδοση). Τέλος, στα κορίτσια, δεν εντοπίζεται σημαντική βελτίωση στον ανθρώπινο θάνατο, με εξαίρεση την αιτιότητα. Αντίθετα, αναφορικά με τον θάνατο των ζώων, οι παρεμβάσεις επέδρασαν σημαντικά σε όλους τους τομείς, με εξαίρεση το αναπόφευκτο.

5.7. Ευρήματα ποιοτικής ανάλυσης

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε μέσω της παρατήρησης, της σύγκρισης και εν τέλει της βιωμένης εμπειρίας της ερευνήτριας.

Καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων της πειραματικής ομάδας, η ερευνήτρια-εμπυχωτρία κατέγραφε στο ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης το ενδιαφέρον, τα σχόλια, τις σκέψεις και το βαθμό συμμετοχής των παιδιών. Συγχρόνως, κατέγραφε τις ανάγκες της ομάδας, δηλαδή, τις επιθυμίες της, τις δυσκολίες της, τις εντάσεις της, αλλάζοντας, όπου χρειαζόταν, τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος. Αξιολογούσε κάθε παρέμβαση αλλά και τον ρόλο της ως εμπυχωτρία, λειτουργώντας αναστοχαστικά.

Όσον αφορά στην πειραματική ομάδα, από την αρχή κατέδειξε μεγάλη ανταπόκριση και θετική διάθεση προς την ερευνήτρια – εμπυχωτρία και τη συμμετοχή της στις παρεμβάσεις. Οι συμμετέχοντες αποτελούσαν ήδη ομάδα, καθώς οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν τον Ιανουάριο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνήθως παίζουν σε ζευγάρια (Gottman, 2015). Παρ' όλα αυτά η παραστατική αφήγηση παραμυθιού και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, διευκόλυναν ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, τη συνεργασία και εν γένει την ομαδική διαδικασία. Άλλωστε, αποτελούσαν βασικούς αρωγούς για να επιτύχουν έναν από τους στόχους του προγράμματος, που ήταν να παίξουν και να διασκεδάσουν, όπως είχε επισημάνει η εμπυχωτρία από την αρχή των παρεμβάσεων.

Επιπλέον, από την αρχή των παρεμβάσεων, τα παιδιά δραματοποίησαν με ευκολία ό,τι τους προτάθηκε. Σε αυτό συνέβαλε η εξοικείωση των παιδιών με το

θεατρικό παιχνίδι, που είχε ξεκινήσει από την αρχή της φοίτησής τους, από την νηπιαγωγό της τάξης.

Στην πορεία των συναντήσεων, οι σχέσεις βάθυναν, οι αλληλεπιδράσεις έγιναν στενότερες και αναδύθηκαν θέματα που έφεραν οι συμμετέχοντες. Επιπλέον, η εμψυχώτρια προσπάθησε να ενισχύσει την ικανότητα της ομάδας για αυτορρύθμιση.

Στο σύνολο των συναντήσεων, τα παιδιά ανέπτυξαν: τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, την ενσυναίσθηση, τη θετική τους σκέψη, τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Παρακάτω θα αναλυθούν οι θεματικές της διαχείρισης συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης που αποτελούν και ερευνητικά ερωτήματα.

5.7.1. Διαχείριση συναισθημάτων

Η τεχνική των παγωμένων εικόνων, ο αυτοσχεδιασμός, τα παιχνίδια ρόλων, η παντομίμα προσέφεραν στα παιδιά τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αναπτύσσοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Στις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν, η εμψυχώτρια πρότεινε στους συμμετέχοντες να εκφράζουν τα συναισθήματά τους είτε λεκτικά είτε σωματικά είτε μέσω της ζωγραφικής και να βρεθούν συνειδητά στο “εδώ και τώρα”. Ακόμα και τις φορές που τα παιδιά εκφράζονταν με το σώμα τους ή κάποιον άλλον εναλλακτικό τρόπο, η εμψυχώτρια πολύ συχνά καλούσε τα παιδιά να κατονομάσουν το συναίσθημά τους. Έρευνες υπογραμμίζουν την κατευναστική σημασία της κατονομασίας των συναισθημάτων και τον ρόλο της στην ταχύτερη συναισθηματική ανάκαμψη από οτιδήποτε μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στα παιδιά (Gottman, 2015).

Χαρακτηριστική ήταν η άσκηση που η ομάδα κλήθηκε να εκφράσει, με τη μέθοδο των παγωμένων εικόνων, τα συναισθήματα των ηρώων του παραμυθιού και στη συνέχεια να αναγνωρίσουν, όποια παιδιά ήθελαν, το συναίσθημα κάποιου από τους συμμετέχοντες, παρατηρώντας και περιγράφοντας τη στάση του σώματος και την έκφραση του προσώπου του. Κάποια από τα σχόλια που ακούστηκαν ήταν τα εξής: «Είναι χαρούμενος! Κοίτα πόσο μεγάλο χαμόγελο έχει και τα χέρια του είναι ανοιχτά», «Έχει σκύψει το κεφάλι χαμηλά, δεν μπορώ να δω τα μάτια του, αλλά σίγουρα είναι λυπημένος», «Είναι καμπουριασμένη και τα χέρια έχουν κλείσει τα μάτια της. Νιώθει λύπη... Το ίδιο ένιωσα και εγώ».

Επισημαίνεται και η σημασία των τεχνικών χαλάρωσης, των ασκήσεων αναπνοής και διαλογισμού με τη μορφή μικρών ιστοριών, που έδωσαν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να επικεντρωθούν στον εαυτό τους, να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματά τους, να ενισχυθεί ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος και να χαλαρώσουν.

Κανένα από τα παιδιά δεν είχε προηγούμενη εμπειρία από τεχνικές χαλάρωσης και εστίασης στην αναπνοή τους. Πολλά πρόσωπα φανέρωναν την προσπάθεια τους να ακολουθήσουν την ροή της άσκησης και να χαλαρώσουν. Μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων κατάφεραν να αφεθούν.

Αξιοσημείωτη είναι η αντίδραση ορισμένων παιδιών μετά την ολοκλήρωση της 9^{ης} παρέμβασης, όπου εξέφρασαν στην εμπυχώτρια και στην νηπιαγωγό τους συναισθήματα λύπης και φόβου για αγαπημένα τους πρόσωπα.

Άξιο αναφοράς είναι ότι, όταν ύστερα από την αφήγηση ενός παραμυθιού που φόρτισε όλη την ομάδα, ένας από τους συμμετέχοντες φανέρωσε στην ομάδα την σκέψη του λέγοντας «Φοβάμαι μην πεθάνει ο παππούς μου. Δεν θέλω να πεθάνει». Ένα από τα παιδιά απάντησε λέγοντας «Φοβάσαι, ε; Και εγώ φοβάμαι είναι μεγάλος». Η εμπυχώτρια ευχαρίστησε τους συμμετέχοντες γι' αυτά που μοιράστηκαν στην ομάδα. Ρώτησε αν κάποιος άλλος θα ήθελε να πει κάτι. Τότε, δύο ακόμα παιδιά δήλωσαν πως φοβούνται μην πεθάνει ο παππούς τους. Ένας ακόμα συμμετέχοντας αποκάλυψε: «Πριν μέρες είχα θυμώσει με την μαμά μου, δεν είχα όρεξη. Μετά έκλεισα τα μάτια και άρχισα να παίρνω βαθιές αναπνοές, όπως μας έχει πει η κυρία. Μετά ήμουν καλύτερα, τουλάχιστον δεν έκαιγε η κοιλιά μου. Δοκίμασε το και εσύ, μπορεί να είσαι καλύτερα».

Αυτός ο διάλογος στάθηκε μια καλή αφορμή για την εμπυχώτρια, για να αποκαλύψει στα παιδιά πως τα συναισθήματά μας είναι συχνά «ανάμικτα». «Για παράδειγμα, ένα παιδί που είναι θυμωμένο, θα μπορούσε να είναι και μπερδεμένο ή απογοητευμένο. Καμιά φορά είναι δύσκολο να διαχωρίσουμε τα συναισθήματά μας. Το σίγουρο είναι πως είναι απόλυτα φυσιολογικό να νιώθουμε και δύο συναισθήματα μαζί. Ίσως να βοηθούσε αν μοιραζόμασταν τον φόβο μας, τη λύπη μας, τον θυμό μας κτλ. με κάποιο κοντινό μας πρόσωπο. Εσείς το κάνετε;». Μόνο εννέα από τα δεκαεννέα παιδιά απάντησαν θετικά. Σε αυτό βέβαιο σημαντικό ρόλο παίζουν οι φροντιστές και κατά πόσο είναι διαθέσιμοι και προσφέρουν στα παιδιά τους μια σταθερή ανταπόκριση και κυρίως δεν αποδοκιμάζουν τα συναισθήματά τους.

Η εμπυχώτρια πρότεινε στα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά δέχθηκαν. Το σενάριο είχε ως εξής: Ένα αυτοκίνητο χτύπησε τον σκύλο ενός παιδιού

και είναι σε πολύ άσχημη κατάσταση. Μοιράζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματα με την μητέρα του. Η εμπυγχώτρια επέλεξε δύο παιδιά που δεν συμμετείχαν καθόλου στη συζήτηση που προηγήθηκε. Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα του διαλόγου:

- «Κι αν πεθάνει;»

- «Τον αγαπάς;».

- «Ε... ναι και φοβάμαι λίγο».

- «Τίποτα δεν χάνεται αν αγαπάς κάτι πολύ». (παράφραση κειμένου από παραμύθι της 5^{ης} παρέμβασης).

- «Μα, και αν δεν τα καταφέρει;»

- «Δεν θα μου άρεσε καθόλου, αλλά και πάλι θα τον αγαπάς».

Λίγες μέρες αργότερα, το παιδί που πρώτο αποκάλυψε τον φόβο θανάτου του παππού του, βίωσε την απώλεια του καθώς, όπως έγινε γνωστό εκ των υστέρων, ήταν άρρωστος. Στην τελευταία παρέμβαση αποκάλυψε στην ερευνήτρια πως είναι πολύ λυπημένος και πως του λείπει ο παππούς του. Μετά της έδειξε μια ζωγραφιά που είχε φτιάξει γι' αυτόν, όπως είχαν κάνει και για τον παππού του Σιντ (στην 10^η παρέμβαση).

Τέλος, σε επικοινωνία που είχε η ερευνήτρια με την κριτική φίλη-νηπιαγωγό της πειραματικής ομάδας, ένα μήνα αργότερα από τις παρεμβάσεις, πληροφορήθηκε πως τα παιδιά είναι πλέον πιο ώριμα στο συναίσθημά τους. Αντιπροσωπευτικά είναι τα λόγια της νηπιαγωγού – κριτικής φίλης, μετά την ολοκλήρωση της τελευταίας παρέμβασης «Φτάνοντας να λένε τα πιο κρυφά τους συναισθήματα, ένιωσαν ανακούφιση».

Η διαχείριση των συναισθημάτων αποτελεί σημαντική αναπτυξιακή κατάκτηση της προσχολικής ηλικίας (Gottman, 2015). Η αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους τους προσέφερε τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού των συναισθημάτων τους. Τα παιδιά έμαθαν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα μέσω ποικίλων τρόπων έκφρασης αλλά και να τα εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους. Αναμενόμενα, τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη συγκέντρωση σε όλες τις δραστηριότητες του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος.

Παράλληλα, τα θέματα των παραμυθιών και η χρήση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος και άλλων βιωματικών ασκήσεων επέτρεψε στην πειραματική ομάδα να αναπτύξει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία της, ακόμα και για να αντιμετωπίσει εντάσεις, διευκολύνοντας έτσι τη συναισθηματική της ανάπτυξη.

Από όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνεται πως τα παιδιά ύστερα από την συμμετοχή τους στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα ένα τραυματικό γεγονός σαν αυτό του θανάτου. Ωστόσο, για να μιλήσουμε

για τη διαχείριση του ψυχικού τραύματος, πρέπει το άτομο, αρχικά, να έχει βιώσει μια έντονη στρεσογόνο εμπειρία (Luthar, etal., 2000). Ανάλογα, για να είμαστε απολύτως βέβαιοι της διαχείρισης τραυματικής εμπειρίας του θανάτου πρέπει το παιδί να έχει βιώσει την απώλεια ανθρώπινου θανάτου ή θανάτου κάποιου ζώου.

Συμπερασματικά, το παραμύθι συνδυαστικά με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων από τα παιδιά.

5.7.2. Ενσυναίσθηση

Ενσυναίσθηση είναι η αναγνώριση και κατανόηση του συναισθήματος και της κατάστασης που βιώνει κάποιος άλλος άνθρωπος και η ικανότητα να νιώθουμε τα συναισθήματα του (Goleman, 2012). Μέσω της παραστατικής αφήγησης παραμυθιών παρατηρήθηκε ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά βρήκαν κοινά σημεία με τους ήρωες και ανάλογα με τις ανάγκες τους ταυτίστηκαν μαζί τους. Παράλληλα, τα παιδιά από τις αρχικές παρεμβάσεις επεξεργάστηκαν τις ιστορίες των ηρώων με βιωματικό τρόπο, μπήκαν στην θέση τους και ταξίδεψαν δημιουργώντας δεσμό με τον ήρωα. Επιπλέον, κατονόμασαν τα συναισθήματά τους, απαραίτητη προϋπόθεση κατάκτησης της ενσυναίσθησης.

Στην 10^η παρέμβαση, όταν εμφανίζεται ο Σιντ στα παιδιά, ένας από τους συμμετέχοντες τον ρώτησε :

- Είσαι λυπημένος;
- Πολύ.
- Σου λείπει ο παππούς σου;
- Μου λείπει πάρα πολύ.

Τότε ένα κορίτσι τον πλησίασε και του είπε:

- Μην ανησυχείς, είμαστε και εμείς εδώ να σου κάνουμε παρέα.
- Ναι, να παίζουμε.

Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να τον αγκαλιάσουν και κάποια να τον αγγίξουν. Καθότι ο Σιντ έδειξε δισταγμό γι' αυτό, είχε ενδιαφέρον πόσο προσεχτικά τον άγγιζαν.

Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος της ομάδας μετά την αφήγηση του παραμυθιού της 11^{ης} παρέμβασης. Η εμπυχωτέρα ζητά από την ομάδα να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα:

-Λυπάμαι πολύ για την Έλλη, σίγουρα θα πρέπει να ένιωθε πολύ μόνη της. Είναι άδικο να συμβαίνει αυτό.

Η εμπυχωτέρα ρώτησε αν θεωρεί και κάποιος άλλος ότι αυτό που συνέβη είναι άδικο.

-Ναι, είναι άδικο γιατί την αγαπάει τη γιαγιά της και η γιαγιά της την αγαπάει και μετά δεν είχε με ποιόν να παίξει τα παιχνίδια που κάνανε μαζί.

- Δεν είναι ωραίο να συμβαίνουν τέτοια πράγματα. Την καταλαβαίνω την Έλλη, θα πρέπει να λυπήθηκε πολύ. Όμως τώρα είναι καλά, είναι χαρούμενη και μου άρεσε αυτό.

- Δεν θα ήθελα να πάθω και εγώ κάτι τέτοιο.

Συνεπώς, οι συμμετέχοντες μέσα από τη δραματοποίηση των παραμυθιών αλλά και από την καθεαυτή αφήγηση αυτών μπόρεσαν στη θέση των ηρώων αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους. Πολλές φορές ένιωσαν λύπη, αδικία, χαρά και συναισθηματική αλληλεγγύη. Μολοντούτο, υπήρξαν και συμμετέχοντες που σε κάποιες δραστηριότητες που απαιτούσαν την λεκτική έκφραση συναισθημάτων απέφευγαν να απαντήσουν, συνήθως απαντώντας κάτι άλλο από αυτό που τους ζητήθηκε. Εμφανώς λιγότεροι ήταν οι συμμετέχοντες που κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων έδειξαν να συναισθάνονται κάποιο μέλος της ομάδας: «Φοβάσαι, ε;» ή «Μπορώ να σε βοηθήσω, να κουνάω εγώ το ύφασμα σαν θάλασσα». Εντούτοις, η παρουσία της κούκλας, και ιδιαίτερα του Σιντ, φάνηκε να ενισχύει την ενσυναίσθησή τους στο σύνολο.

Συμπερασματικά, το παραμύθι συνδυαστικά με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος συνέβαλε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών.

5.7.3. Ανάλυση ερωτήσεων

Όσον αφορά τις έννοιες που σχετίζονται με τον ανθρώπινο θάνατο και την ερώτηση 1: “Τι σημαίνει πεθαίνει; Τι σημαίνει θάνατος;”, γίνεται αντιληπτό πως οι απαντήσεις που δόθηκαν πριν την έναρξη του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος από την πειραματική ομάδα, ποικίλλουν.

Δύο από τους συμμετέχοντες, οι Σ(2) και Σ(12) απάντησαν «όταν πεθαίνει κάποιος», χωρίς να δίνουν περαιτέρω εξήγηση. Οι επεξηγήσεις που δόθηκαν από τους Σ(5), Σ(8), Σ(14) και Σ(17) είναι «όταν δεν τρώμε φαγητό», «Δεν πίνω νερό», «σταματάει η καρδιά του», «Δεν μπορεί να γίνει καλά». Τρεις από τις επεξηγήσεις των Σ(9), Σ(13) και Σ(19) απευθύνονται σε ρεαλιστικά αίτια «πεθαίνει αν είναι άρρωστος»,

«όταν είμαστε μεγάλοι και πάμε στον ουρανό», «ότι κάποιος είναι άρρωστος και είναι στο νοσοκομείο». Επιπλέον, ο Σ(6) ανέφερε πως «θάνατος σημαίνει ότι πηγαίνει ένας άνθρωπος στον ουρανό». Οι Σ(1), Σ(3), Σ(4), Σ(7), Σ(11), Σ(16) αναφέρθηκαν σε εξωτερικά αίτια ότι δηλαδή κάποιος πεθαίνει «γιατί τον χτύπησε μια σφαίρα» ή «όπλο» ή «κάποιος τον σκότωσε» ή «όταν χτυπάς την κοπέλα σου ή «όταν χτυπάμε». Οι Σ(10) και Σ(18) απάντησαν «Δεν ξέρω». Τέλος, ο Σ (15) απάντησε «Τα ζώα πεθαίνουν».

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως μόνο ο Σ(14) αναφέρεται στη διακοπή μέρους των λειτουργιών του σώματος «Σταματάει η καρδιά του» και μόνο ο Σ(13) στο γήρας «όταν είμαστε μεγάλοι...» που πάμε όμως στον ουρανό.

Οι απαντήσεις των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, παρουσιάζουν και πάλι ποικιλία αλλά διαφοροποιούνται ως προς τις απαντήσεις που έδωσαν οι ερωτώμενοι στο αρχικό ερωτηματολόγιο.

Αυτή τη φορά δύο από τους συμμετέχοντες, οι Σ(2) και Σ(16) αναφέρθηκαν στην έννοια του γήρατος «Ήταν γέροντας», «Γίνεται γέρος και σιγά σιγά πεθαίνει». Εκτός από την έννοια του γήρατος, που αποτελεί ρεαλιστικό αίτιο, δύο ακόμα συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε ρεαλιστικά αίτια και στη διακοπή μέρους των λειτουργιών του σώματος. Συγκεκριμένα, ο Σ(7) απάντησε «Όταν χτυπάμε και δεν χτυπά η καρδιά» και ο Σ(19) «Πεθαίνω σημαίνει ότι κάποιος είναι άρρωστος και η καρδιά του δεν χτυπά». Επιπλέον, ο Σ(14) ανέφερε «Σημαίνει ότι δεν μπορείς να κουνηθείς». Οι Σ(1), Σ(4), Σ(9), Σ(10), Σ(11), Σ(15) αναφέρθηκαν σε εξωτερικά αίτια ή τυχαίο γεγονός «θάνατος σημαίνει ότι τον έχει σκοτώσει κάποιος», «ότι κάποιος σκοτώθηκε», «αν σε φάει καρχαρίας», «κάποιος τον μαχαιρώνει». Πέντε από τους συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην έννοια της μη-ανατροπής. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής: Σ(3) «Δεν ζω για να κάνω τα πράγματα που θέλω», Σ(5) «Δεν έχω ψυχή», Σ(6) «Δεν ζω άλλο», Σ(8) «Δεν ξυπνάει» Σ(17) «Δεν ξαναζεί». Ο Σ(12) απάντησε «Σημαίνει ότι πας στον ουρανό και γίνεσαι αστέρι» και ο Σ(13) «Ότι πας στον ουρανό και δεν μπορεί να σε δει η οικογένειά σου, αλλά αυτός που έχει πεθάνει μπορεί να δει». Ο Σ(18) απάντησε «Δεν ξέρω».

Το ίδιο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στην ομάδα ελέγχου. Η μόνη διαφορά με την πειραματική ομάδα είναι πως δεν συμμετείχαν στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

Επομένως, στην ερώτηση 1: «Τι σημαίνει πεθαίνω; Τι σημαίνει θάνατος;», οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου ήταν πιο συγκεκριμένες. Αναλυτικότερα, τρεις από τους ερωτώμενους, οι Ε(8), Ε(12) και Ε(15) αναφέρθηκαν σε ρεαλιστικά αίτια και στη διακοπή μέρους των λειτουργιών του σώματος: «Είμαι άρρωστος», «Ότι κάποιος

αρρώστησε πολύ», «Σταματάει η καρδιά». Επτά από τους ερωτώμενους, οι E(2), E(3), E(5), E(6), E(9), E(13) και E(14) αναφέρθηκαν στην έννοια της μη-ανατροπής: «Θάνατος σημαίνει ότι δεν υπάρχουμε πια, «Δεν ζω άλλο», «Δεν υπάρχω», «Σταματώ να ζω». Οι E(1) και E(10) απάντησαν «ότι είσαι σκοτωμένος» με τον E(1) να συμπληρώνει αμέσως μετά αυθόρμητα «Θάνατος σημαίνει ότι είσαι ζωντανός». Οι E(4), E(7) και E(11) απάντησαν «Δεν ξέρω».

Τρεις μήνες αργότερα, το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην ίδια ομάδα και από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται πως δεν υπήρχε καμία διαφοροποίηση. Μόνη εξαίρεση αποτελεί ο E(1), που ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο είχε απαντήσει «Ότι σκοτώνεσαι. Θάνατος σημαίνει ότι είσαι ζωντανός», στο δεύτερο ερωτηματολόγιο απάντησε «Δεν ξέρω». Ο E(12) επανέλαβε την αρχική του απάντηση «Ότι κάποιος αρρώστησε πολύ...» συμπληρώνοντας «και πέθανε». Η απάντηση του E(13) διαφοροποιήθηκε από «Σταματώ να ζω» σε «Σταματάει να δουλεύει η καρδιά μου». Τέλος, ο E(14) επανέλαβε και αυτός την αρχική του απάντηση «Δεν ζω..» συμπληρώνοντας αυτή φορά «δεν αναπνέω».

Συνεπώς, η ερευνήτρια εντοπίζει μεγαλύτερη ωριμότητα στις απαντήσεις της ομάδας ελέγχου σε σχέση με αυτή της πειραματικής, από το αρχικό κιόλας ερωτηματολόγιο. Παρ' όλα αυτά, τρεις μήνες αργότερα οι απαντήσεις και των δύο ομάδων στο ίδιο ερώτημα τεκμηριώνει πως στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρξε διαφοροποίηση, μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών. Από την άλλη, στην πειραματική ομάδα, υπήρξε σημαντική βελτίωση.

Ειδικότερα, μετά τις παρεμβάσεις, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει μεγάλη βελτίωση στην αντίληψη της μη αναστρέψιμης κατάστασης του θανάτου. Επιπλέον, πολύ μικρή αύξηση υπήρξε στον αριθμό των συμμετεχόντων που αποδίδει τον θάνατο στα γηρατειά.

Συγκρίνοντας κάποιες από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων γίνεται περισσότερο αντιληπτή η βελτίωση της αντίληψης της έννοιας του θανάτου, μετά τις παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, η απάντηση του Σ(5) πριν τις παρεμβάσεις ήταν «όταν δεν τρώμε φαγητό» και μετά τις παρεμβάσεις ήταν «Δεν έχω ψυχή». Αντίστοιχα, ο Σ(8) απάντησε «Δεν πίνω νερό» και την δεύτερη φορά «Δεν ξυπνάει». Σύμφωνα με την αρχική απάντηση του Σ(15) «τα ζώα πεθαίνουν», δεν έχει γίνει αντιληπτή καμία έννοια γύρω από τον ανθρώπινο θάνατο. Στη δεύτερη φάση όμως από την απάντηση «όταν κάποιος πεθαίνει γιατί τον σκοτώνει κάποιος» γίνεται φανερή η κατανόηση της έννοιας των εξωτερικών αιτιών ή του τυχαίου γεγονότος στον ανθρώπινο θάνατο. Ακολούθως,

οι απαντήσεις του Σ(17) από «Δεν μπορεί να γίνει καλά» σε «Δεν ξαναζεί» και του Σ(19) από «ότι κάποιος είναι άρρωστος και είναι στο νοσοκομείο» σε «ότι κάποιος είναι άρρωστος και η καρδιά του δεν χτυπά» επιβεβαιώνουν για ακόμα μια φορά τη βελτίωση που έχει επέλθει ύστερα από τη συμμετοχή των παιδιών στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τέσσερα στα δέκα κορίτσια και ένα στα εννέα αγόρια ανέφεραν ως αιτία θανάτου την κακοποίηση, τα όπλα, τις σφαίρες. Συγκεκριμένα η Σ(1) «Όταν χτυπάς την κοπέλα σου», η Σ(3) «Όταν σε χτυπήσει κάποιος με όπλο», η Σ(4) «Κάποιος τον σκοτώνει», η Σ(16) «Κάποιος πεθαίνει γιατί τον χτύπησε μια σφαίρα» και ο Σ(11) «ότι κάποιος με σκότωσε». Μετά τις παρεμβάσεις, δύο στα δέκα κορίτσια και ένα στα εννέα αγόρια υποστηρίζουν ότι θάνατος σημαίνει «ότι κάποιος τον σκότωσε».

Μελετώντας την ερώτηση 2 «Από τι πεθαίνουν οι άνθρωποι; Από ποιούς άλλους λόγους πεθαίνουν;», τρία κορίτσια, η Σ(3), Σ (16) και Σ (19) ανέφεραν ως αιτία θανάτου τις σφαίρες, τις βόμβες, τα όπλα και τρία αγόρια, οι Σ(5), Σ(10) και Σ(11) τα όπλα και τους πυροβολισμούς.

Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε από την ποσοτική ανάλυση, η έννοια του γήρατος δεν έχει γίνει ακόμα αντιληπτή από τους συμμετέχοντες. Παρ' όλα αυτά από την ερώτηση 2 εντοπίστηκε πως ενώ στο αρχικό ερωτηματολόγιο κανένας συμμετέχων δεν ανέφερε το γήρας ως αιτία θανάτου, μετά την ολοκλήρωση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος οχτώ συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε αυτό.

Στην ερώτηση 14: «Έχεις δει ποτέ ένα νεκρό ζώο; Τι είδους ζώο/ ζώα έχεις δει;», που αφορά τις έννοιες που σχετίζονται με τον θάνατο κάποιου ζώου, οι Σ(1), Σ(3), Σ(5), Σ(6), Σ(10), Σ(12), Σ(13), Σ(14), Σ(15), Σ(16), Σ(17), Σ(18) και Σ(19) της πειραματικής ομάδας απάντησαν θετικά. Τα ζώα που αναφέρθηκαν ήταν χελωνάκι, κουνέλι, γάτα, ελάφι, σκύλος, αγελάδα. Μόνο ο Σ(14) αναφέρθηκε σε κατοικίδιο ζώο και πιο συγκεκριμένα, στον σκύλο του.

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε μετά τη λήξη του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος προστέθηκαν τρεις ακόμα συμμετέχοντες που είχαν δει νεκρό ζώο, οι Σ(2), Σ(8) και Σ(9). Ο Σ(6) που την πρώτη φορά απάντησε πως είχε δει ελάφι, την δεύτερη φορά απάντησε αρνητικά. Τέλος, οι Σ(13) και ο Σ(16) αναφέρθηκαν σε άλλα ζώα. Τα ίδιο και ο Σ(14) που αυτή τη φορά δεν αναφέρθηκε στον σκύλο του, αλλά σε ένα πουλάκι.

Από την άλλη, στην ομάδα ελέγχου, οι E(2), E(4), E(5), E(7), E(10), E(12), E(14), E(15) απάντησαν πως είχαν δει ένα ζώακι (γατούλα, σκύλο, πουλί, ποντίκι). Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι απάντησαν «Όχι» με τον E(1) να συμπληρώνει «μόνο στο όνειρο».

Στην ίδια ερώτηση που επαναλήφθηκε τρεις μήνες αργότερα, προστέθηκαν οι E(1), E(3), E(6) και E(9) στους ερωτώμενους που είχαν δει νεκρό ζώο. Δεν παρατηρήθηκαν επιπλέον διαφοροποιήσεις όπως αυτών της πειραματικής ομάδας.

Τέλος, στη ερώτηση 26: «Όλα τα ζώα πεθαίνουν;» διαπιστώθηκε πως έξι από τους δεκαεννέα συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας και δύο από τους δεκαπέντε της ομάδας ελέγχου εξαίρεσαν από τον θάνατο τα μεγαλόσωμα ζώα.

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

Κεφάλαιο 6^ο: Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα, που διήρκησε τρεις μήνες, μελετήθηκε μια τάξη νηπιαγωγείου δεκαεννέα (19) παιδιών που συμμετείχε σε δώδεκα θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί η επιρροή του παραμυθιού με θεματολογία τον θάνατο στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η αξιολόγηση της έννοιας του θανάτου πραγματοποιήθηκε με βάση τις πέντε επιμέρους έννοιες. Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν δεκαπέντε παιδιά (15), τα οποία δεν συμμετείχαν στις παρεμβάσεις.

Από τις πρώτες παρεμβάσεις, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας συμμετείχαν με περιέργεια και ενθουσιασμό. Δεν επρόκειτο για καινούργια ομάδα, αλλά για συμμετέχοντες που γνωρίζονταν μεταξύ τους, γεγονός που βοήθησε στην ελευθερία έκφρασης από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις. Η μόνη δυσκολία που παρατηρήθηκε αφορούσε στο μοίρασμα των ομάδων για παράδειγμα, όταν κάποιος συμμετέχων δεν βρισκόταν στην ίδια ομάδα με τον φίλο του και αντιδρούσε. Μέσω των δραστηριοτήτων τους δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα και άλλους συμμετέχοντες που δεν είχαν συχνή αλληλεπίδραση και να κατανοήσουν την έννοια της συλλογικότητας. Επιπλέον, ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων παρουσίασε συστολή στις κινητικές δραστηριότητες οι οποίες ξεπεράστηκαν γρήγορα. Σε αυτό συνέβαλε η ανάπτυξη κλίματος ασφάλειας, η παρατήρηση των υπόλοιπων συμμετεχόντων και της εμπυχώτριας, η οποία στόχευε στο να τους παρασύρει.

Από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού κι έτσι η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι ρόλων ήταν γι' αυτά τεχνικές αρκετά οικείες και έδειξαν να κατανοούν από την αρχή τις οδηγίες της εμπυχώτριας.

Οι συμμετέχοντες ήταν πάντα συγκεντρωμένοι τόσο στην αφήγηση όσο και στις βιωματικές ασκήσεις, δείχνοντας έτσι την ανάγκη τους να ακούσουν ιστορίες και να παίξουν καθώς και να ανακαλύψουν την ζωή, να ταυτιστούν με τους ήρωες, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους, να μάθουν τρόπους να ξεπερνούν τα εμπόδια. Επιπλέον, μεγάλη συγκέντρωση επέδειξαν στις τεχνικές

χαλάρωσης και αναπνοών που παρότι ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία για όλους τους συμμετέχοντες, φάνηκε να τους κερδίζει από την πρώτη στιγμή.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ποσοτικά αποτελέσματα και την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση της θετικής επίδρασης του παραμυθιού. Τα ερευνητικά δεδομένα και ο στατιστικός έλεγχος που διενεργήθηκε από την ερευνήτρια προκειμένου, να διαπιστωθεί αν υπήρξαν σημαντικές μεταβολές μεταξύ των αρχικών και τελικών μετρήσεων, απέδειξε πως το παραμύθι, συνδυαστικά με τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, είναι ένα αξιόλογο εργαλείο που μπορεί να εφαρμοστεί στα παιδιά για την κατανόηση και διαχείριση του θανάτου.

Ειδικότερα, ύστερα από τις παρεμβάσεις που συμμετείχε η πειραματική ομάδα, βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά η κατανόηση της αιτιότητας του ανθρώπινου θανάτου, της οριστικότητας και της μη αναστρεψιμότητας αλλά και η συνολική επίδοση των συμμετεχόντων. Βελτίωση δεν υπήρξε στην έννοια του γήρατος και του αναπόφευκτου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά. Διευκρινιστικά, η έννοια του αναπόφευκτου δύσκολα γίνεται αντιληπτή από παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποδίδοντας συνήθως τον θάνατο σε κάποιο τυχαίο γεγονός που μπορεί να αποφευχθεί. Επιπλέον, παρ' όλο που δεν υπήρξε βελτίωση στην κατανόηση της έννοιας του γήρατος, μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων ανέφερε το γήρας ως αιτία θανάτου. Θετική επίδραση εντοπίστηκε και σε όλες τις έννοιες για τον θάνατο των ζώων, εκτός από τα γηρατειά. Αξιοσημείωτος είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων που εξαίρεσε από τον θάνατο των ζώων τα μεγαλόσωμα, ποσοστό που όμως μειώθηκε μετά τις παρεμβάσεις.

Από την άλλη πλευρά, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε καμία σημαντική βελτίωση ούτε στην έννοια του ανθρώπινου θανάτου ούτε των ζώων.

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα για την κατανόηση του θανάτου ανάλογα με το φύλο του παιδιού, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση. Τα αγόρια παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση τόσο του ανθρώπινου θανάτου όσο και των ζώων. Από την άλλη μεριά, τα κορίτσια παρουσίασαν βελτίωση στην κατανόηση του θανάτου των ζώων και μόνο στην έννοια της αιτιότητας του ανθρώπινου θανάτου.

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνεται το ερευνητικό ερώτημα για το εάν το παραμύθι και η χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων από τα παιδιά. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η αφήγηση παραμυθιού και η αξιοποίηση τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν τα συναισθήματα καθώς και να αναγνωρίζουν και να

ερμηνεύουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων. Επιπλέον, έγινε σαφής η ανάγκη των παιδιών να ακούνε και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, τα παιδιά εξέφρασαν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των ηρώων με ποικίλους τρόπους. Τέλος, αντιλήφθηκαν ότι σε μια κατάσταση μπορεί να νιώθουμε παραπάνω από ένα συναισθήματα. Καταληκτικά, η κατάκτηση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων συνέβαλε στην καλύτερη αντιμετώπιση και διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και στην επεξεργασία δυσάρεστων εμπειριών με πιο ανακουφιστικό τρόπο.

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στον βαθμό κατάκτησης της ενσυναίσθησης, διαπιστώθηκε πως μέσω της επαφής των παιδιών με το παραμύθι και κυρίως της παραστατικής αφήγησης τα παιδιά εσωτέριευσαν τις ανησυχίες των ηρώων, κατανόησαν τον συναισθηματικό τους κόσμο, καλλιεργώντας την ενσυναισθητική τους ικανότητα. Η εφαρμογή τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος όπως το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, ο ρόλος στον τοίχο συνέβαλαν σημαντικά ώστε να συναισθανθούν την συναισθηματική κατάσταση των ηρώων ή τον ρόλο τον οποίο ενσάρκωναν, αναπτύσσοντας αισθήματα συμπόνιας.

Παράλληλα, μέσα από το ζωντάνεμα των ιστοριών, δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να πειραματιστούν, να αναπτύξουν πλευρές του εαυτού τους, να κατακτήσουν νέες γνώσεις με ευχάριστο τρόπο μέσα από το βίωμα του ρόλου, να διεγείρουν τη φαντασία τους, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες. Εν κατακλείδι, το παραμύθι υποστηριζόμενο από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα κατάφερε να συν-κινήσει τους συμμετέχοντες.

Η πληροφόρηση των παιδιών για τον θάνατο είναι καίριας σημασίας και το παραμύθι είναι ένα αξιοποιήσιμο εργαλείο, που μπορεί να επιδράσει θετικά στην κατανόηση της έννοιας του και να τους προσφέρει ουσιαστικά αυτό που προμηνύει η ετυμολογία του, παρηγοριά και ανακούφιση.

6.2. Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων. Λόγω κάποιων περιορισμών που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Βασικός περιορισμός είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος, δεκαεννέα (19) συμμετέχοντες στην πειραματική ομάδα και δεκαπέντε (15) στην ομάδα ελέγχου, με αποτέλεσμα ο πληθυσμός μας να μην θεωρείται αντιπροσωπευτικός.

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ξεκίνησε σε μια περίοδο που υπήρξε μεγάλη έξαρση ιώσεων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο αριθμός των συμμετεχόντων να είναι μικρότερος από τον πραγματικό αριθμό των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, υπό κανονικές συνθήκες η πειραματική ομάδα θα είχε είκοσι τρεις (23) συμμετέχοντες και η ομάδα ελέγχου είκοσι (20). Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, υπήρξαν απουσίες από κάποιους συμμετέχοντες και αυτός είναι ένας ακόμα λόγος που μπορεί να επηρεάζει την επίδραση των παρεμβάσεων στην κατανόηση και διαχείριση της έννοιας του θανάτου στους συμμετέχοντες. Επιπλέον, τον τελευταίο μήνα, λόγω σχολικών εορτών και αργιών, υπήρξαν αλλαγές στην ημέρα και ώρα του προγράμματος, οι οποίες πραγματοποιούνταν τις τελευταίες σχολικές ώρες με αποτέλεσμα τα παιδιά να είναι κουρασμένα. Συγχρόνως, η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας της ερευνήτριας, πιθανόν να είχε κάποια επιρροή στην έρευνα.

6.3. Συζήτηση - Σχετικές έρευνες

Σκοπός της παρούσα εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επιρροή του παραμυθιού με θεματολογία τον θάνατο στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Αναλυτικότερα, η έρευνα εστίασε στο κατά πόσο μια βιωματική διαδικασία παραστατικής αφήγησης παραμυθιών με θέμα την απώλεια και τον θάνατο συμβάλλει στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τους συμμετέχοντες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι συμμετέχοντες του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος κατανόησαν την πλειονότητα των εννοιών του θανάτου, επιβεβαιώνοντας ότι το παραμύθι συνδυαστικά με το εκπαιδευτικό δράμα, αποτελούν ένα δυνατό εργαλείο κατανόησης του κύκλου της ζωής.

Συγχρόνως, τα ευρήματα ποιοτικής ανάλυσης επιβεβαίωσαν την ικανότητα συναισθηματικής, σωματικής και νοητικής ικανότητας των συμμετεχόντων μέσω του παραμυθιού και των βιωματικών ασκήσεων. Ειδικότερα, τα παιδιά μπόρεσαν να λειτουργήσουν συλλογικά, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους.

Όσον αφορά στα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, δεν εντοπίστηκαν από την ερευνήτρια έρευνες που να εστιάζουν στην προσέγγιση και διαχείριση του θανάτου μέσω του παραμυθιού σε συνδυασμό με τις τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος. Εντούτοις, βρέθηκαν τα αποτελέσματα των ακόλουθων ερευνών που επιβεβαιώνουν την θετική επίδραση της αφήγησης παραμυθιού στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου. Η έρευνα των Smit & Smith (2023) τονίζει τη σημασία των βιβλίων με θέμα τα ζώα στην κατανόηση του θανάτου και το μεγάλο όφελος που έχει σε παιδιά μικρής ηλικίας, δύο έως επτά ετών.

Η έρευνα της Paglia(2014) οδήγησε στο συμπέρασμα πως τα παραμύθια μπορούν να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την εισαγωγή της επικοινωνίας με τα παιδιά σχετικά με τον θάνατο. Μέσα από τις ιστορίες τους μπορεί να βρουν ελπίδα και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων. Ομοίως, η Martinez–Caballero (Martinez-Caballero et al., 2023) συμφωνεί πως η παιδική λογοτεχνία λόγω της συμβολικής της δύναμης χρησιμεύει ως εργαλείο για την προώθηση του διαλόγου με τα παιδιά για τον θάνατο και για να τα βοηθήσει να κατανοήσουν τη διαδικασία του πένθους, καθώς περιέχει στοιχεία που διευκολύνουν την αντιμετώπισή του. Τα ευρήματα της έρευνας των Arruda–Colli, Weaverκαι Wiener (2017) επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα των προαναφερθέντων ερευνών, αναφέροντας συμπληρωματικά τα κενά που υπάρχουν στην παιδική λογοτεχνία ως προς τη δυνατότητα που μπορούν να δώσουν στα παιδιά να διαχειριστούν τη δική τους διαδικασία θανάτου. Σύμφωνα με την έρευνα της Κοντονικόλα (2006) επιβεβαιώνεται ο σπουδαίος ρόλος των παραμυθιών στην προετοιμασία των παιδιών για ένα γεγονός όπως είναι αυτό του θανάτου. Ταυτόχρονα, τονίζεται η δύναμη του παραμυθιού ως εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως.

Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας και ειδικότερα των δευτερευόντων ερωτημάτων που αφορούν στην επίδραση του παραμυθιού και των τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος στην ενσυναίσθηση των παιδιών και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, συμφωνούν με την έρευνα της Καλαντζή (2023), ότι μέσω της αφήγησης με δραματοποίηση παραμυθιών τα παιδιά μπόρεσαν να οδηγηθούν σε βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων των ηρώων.

Επιπλέον, η Ιωάννου (2008) και η Καρατζιά (2020) υποστήριξαν ότι η αφήγηση παραμυθιών σε συνδυασμό με τεχνικές του θεάτρου βοήθησε τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν ποικίλα συναισθήματα, να τα αναγνωρίσουν μέσα από σωματικές και

λεκτικές ενδείξεις, να ταυτιστούν με τους ήρωες των παραμυθιών και να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους.

6.4. Προτάσεις

Μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η σημασία του παραμυθιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην κατανόηση βασικών εννοιών με έναν τρόπο ευχάριστο και ανακουφιστικό.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τους περιορισμούς της έρευνας και τα ευρήματά της, μια πρόταση είναι η πραγματοποίηση παρόμοιων ερευνών στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και να μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα.

Παρατηρώντας, το ενδιαφέρον των παιδιών για τις ασκήσεις αναπνοών και τεχνικών χαλάρωσης, πραγματοποιήθηκε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση παιδικών βιβλίων που αφορούν στην ενσυνειδητότητα και διαπιστώθηκε πως υπάρχουν αρκετά ξενόγλωσσα κυρίως βιβλία σε μορφή παραμυθιών. Θα ήταν ενδιαφέρον, να πραγματοποιηθεί μία έρευνα σε παιδιά νηπίου και πρωτοβάθμια εκπαίδευσης που να αφορά στη χρήση τέτοιων βιβλίων σε συνδυασμό με θεατροπαιδαγωγικά εργαλεία στη διαχείριση του στρες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο – θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2008). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2010). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2001). Λογοτεχνία και Νηπιαγωγείο. Συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση. Τόμος Α΄* (σσ: 117-128). Αθήνα: Τυπωθήτω -Γ. Δαρδανός.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). Ο καθρέφτης των παραμυθιών και οι αντανάκλασεις του κατά την αναγνωστική διαδικασία μέσα στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Β.Δ.Αναγνωστόπουλος & Κ. Λαόης (επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας, Τόμος Β*, (σσ. 579 -585). Ρέθυμνο: Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης, Γ., & Χοντολίδου, Ε. (2003). Η λογοτεχνία ως πολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, (σσ. 133-139). Πρακτικά Συνεδρίου (Κομοτηνή, 29-30/11/2002). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αργυροπούλου, Χ. (2009), *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Aries, P. (1999). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου: Ο εξαγριωμένος θάνατος* (Θ. Νικολαΐδης, μτφρ.). Αθήνα: Εστία.
- Αυδίκος, Ε., & Μερακλής, Μ. (1996). *Από το παραμύθι στα κόμικς: Παράδοση και νεωτερικότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Bacque, M. (2007). *Πένθος και υγεία: Άλλοτε και σήμερα – Το σοκ της απώλειας – Οι ψυχολογικές επιπτώσεις – Η αντιμετώπιση* (Χ. Κουτρούμπα, μτφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.
- Baum, H. (2003). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό;: Το παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του πένθους* (Α. Σαλβάνου, μτφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.
- Bauman, Z. (2008). Θνητότητα, αθανασία και άλλες στρατηγικές ζωής. Στο (Δ. Μακρυγιάννη επιμ., Κ. Αθανασίου, μτφρ.). *Περί θανάτου, η πολιτική διαχείριση της θνητότητας* (σσ. 131). Αθήνα: νήσος.

- Βλάχος, Φ., Δερμιτζάκη, Ε., Ευκλείδη, Α., Μπονώτη, Φ., & Μεταλλίδου, Π. (2006). *Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση. Επιστημονική επετηρίδα ψυχολογικής εταιρείας Βορείου Ελλάδας, Τόμος 4*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bowlby, J. (1995). *Δημιουργία και διακοπή των συναισθηματικών δεσμών* (Π. Στρατή, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας. Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργιάδου, Ε., Παντελίδης, Χ., & Αποστολίδου, Μ. (2008). *Δημιουργικές Τέχνες*. Κύπρος: Frederick Research Center.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο: Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Α. Λαμπράκη – Παγανού, μτφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L., & Morisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S., R. (2003). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία (τόμος Β)*. (Μ. Σόλμαν, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Gottman, J. (2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη* (μτφ. Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.
- Craig, G., J., & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου (τόμος Α)*. (Α. Ιωαννίδου, μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*. Αθήνα: Σύγχρονο σχολείο.
- Ζαν, Ζ. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών* (Μ. Τζαφεροπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ζενρέν, Γ. (1983). Προφορική και Γραπτή Λογοτεχνία. *Courier της Unesco*, 10, σελ. 10.
- Goleman, D. (2015). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (τόμος Α). (Α. Παπασταύρου, μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1995).
- Goleman, D. (2012). Κοινωνική νοημοσύνη: Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων. (Χ. Ξενάκη μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια* (Κ. Αγγελή – Γ. Ευσταθίου, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωάννου, Σ. (2008). *Η προφορική ανάλυση λαϊκού παραμυθιού ως μέσο ενίσχυσης της ενσυναίσθησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Πτυχιακή Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Καλαντζή, Ε. (2023). *Η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών ως μέσο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης σε μαθητές Δ' Δημοτικού*. (Διπλωματική εργασία). Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανακτήθηκε από: https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/7209/Kalantzi_5052202101009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Κανατσούλη, Μ. (2006). Εικονογράφηση στο παιδικό βιβλίο: Μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μια λογοτεχνική. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καραγεωργίου, Ρ. (2004). Η θεραπευτική διάσταση της αφήγησης. Στο Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου (Επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*. (σελ 70-71) Αθήνα: Πατάκης.
- Καρατζιά, Α. (2020). *Αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του παραμυθιού για την καλλιέργεια ενσυναίσθησης στο Νηπιαγωγείο*. (Διπλωματική εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη. Ανακτήθηκε από: https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11183/1/KaratziaA_2020.pdf
- Καρπόζηλου, Μ. (1995). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007). *Φιλολογικές διαδρομές Γ'- Δημιουργοί και αναγνώσεις*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κοντονικόλα, Ζ. (2006). *Η έννοια του θανάτου στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία για παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως δέκα ετών*. (Πτυχιακή εργασία). Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/10120/P0010120.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες: Μία ψυχοδυναμική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρασανάκης, Γ. (1987). *Ψυχολογία του παιδιού. Βασικές έννοιες - Θέματα γνωστικής αναπτύξεως του βρέφους, του νηπίου, του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα.
- Κρασανάκης, Γ. (1996). *Ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kroen, W. (2007). *Πώς θα βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο: Ένας οδηγός για κάθε ενήλικα που θέλει να συμπαρασταθεί σε ένα παιδί το οποίο έρχεται αντιμέτωπο με την απώλεια κάποιου αγαπημένου*(Μ. Παπαγιαννοπούλου, μτφρ.). Αθήνα:Φυτράκης.
- Λαμπρέλλη, Λ. (2010). *Λόγος εύθραστος κι αθάνατος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριο τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεονταρή Α. 2006. *Παιδιά και πένθος* στο: Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, 4: 283 -299.
- Μαλαφάντης, Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). *Παραμύθι και δημιουργικότητα του παιδιού*. Κείμενα, 18, 1-26.
- Μανωλόπουλος, Σ. (1997). Το παραμύθι, μία κατασκευή. *Εκ των Υστέρων, Ψυχαναλυτικό Περιοδικό, 1*.
- Μερακλής, Μ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι: Κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Μερακλής, Μ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Αθήνα: Εντός.
- Μεταλληνού, Ο., Παπάζογλου, Ε., Ράλλη, Ε., Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (2004). Στήριξη του παιδιού μετά το θάνατο αγαπημένου του προσώπου. Στο Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφτάρας, Γ. (επιμ.). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 435-444). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπάρρυ, Π. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία: Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία* (Α. Νάτσινα, μτφρ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).

- Μπέτελχάιμ, Μ. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών. Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση* (Ε. Αστερίου, μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Neimeyer, R.A. (2006). *Να αγαπάς και να χάνεις. Αντιμετωπίζοντας την απώλεια*(Ε. Παπάζογλου, μτφρ.). Αθήνα: Κριτική.
- Νικητάκη, Ζ. (2015). *Παραμύθια για της καρδιάς μας την αλήθεια*. Αθήνα: Κονιδάρης.
- Ντάβου, Μ. (2005). Σκέψου θετικά, ο θάνατος βρίσκεται μακριά σου. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ: 133-149). Αθήνα: Μέριμνα.
- Ντούλια, Α. (2008). *Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές. Προεκτάσεις παιδαγωγικές, λογογραφικές-ανθρωπολογικές, ψυχαναλυτικές και άλλες*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ανακτήθηκε 12/10/2023 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19332>
- Πανοπούλου – Μαράτου, Ο.(1998). *Παιδί, επιστήμη και ψυχανάλυση. Οι διαδρομές του JeanPiaget*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις –δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπανούτσος, Ε. (1980). *Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παπάς, Α. (1990). *Διδακτική μεθοδολογία και προσχολική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. 1985. *Εξελικτική ψυχολογία 3. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2008). Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας: Κείμενα*, (7), ISSN: 1790 - 1782.
- Ravis, P. (2006). *Λεξικό του Θεάτρου* (Α. Στρουμπούλη, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Pervin, L., A., & Oliver, J., P. (1999). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές* (Α. Αλεξανδροπούλου & Β. Κομπορόζος, μτφρ.). Τυπωθήτω.
- Περβολαράκη., Χ. (2011). Με αφορμή ένα βιβλίο μιλάμε για το θάνατο στο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, (15), 41 -54.
- Πεσκετζή, Μ. (2003). *Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Πέτκου, Ε. (2008). Ο θάνατος στην παιδική λογοτεχνία. *Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας: Κείμενα*, (7), ISSN: 1790 – 1782.

- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ., & Ανδρουτσοπούλου, Α. (1998). Η βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση της Joan Fassler: Βοηθώντας τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα του θανάτου. *Διαδρομές*, 49, 18-24.
- Propp, V. (2009). *Μορφολογία του παραμυθιού: Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι-Στρώς και άλλα κείμενα* (Α. Παρίση, μτφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Rodari, G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σακελλαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χτες και σήμερα: Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαρρής, Κ., Δ. (2004). *Ο ρόλος παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σούρλας, Ε. (1961). *Η διδακτική των παραμυθιών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Winnicott, D. (2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον. Μελέτες για την θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο* (Ε. Κανηρά, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζητάκη – Καψωμένου, Χ. (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Πατάκη.

B. Ξενόγλωσση

- Arruda-Colli, M. N. F., Weaver, M. S., & Wiener, L. (2017). Communication about dying, death, and bereavement: Children's literature. *Journal Of Palliative Medicine*, 20 (5). DOI: [10.1089/jpm.2016.0494](https://doi.org/10.1089/jpm.2016.0494)
- Atkinson, L.T. (1980). Teacher intervention with elementary school children in death-related situations. *Death Education*, 4 (2), 149-163.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baum, N. (2003). The male way of mourning divorce: When, what and how. *Clinical Social Work Journal*, 31(1), 37 – 50.
- Bawden, N. (1980). Emotional Realism in Books for Young People. *Horn Book Magazine*, 56, 17-33.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1971). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth, England: Penguin Books.
- Bettelheim, B. (1975). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Vintage.
- Bonoti, F., Leondari, A., & Mastora, A. (2013). Exploring children's understanding of death: Through drawings and the death concept questionnaire. *Death Studies*, 37, 47 -60.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care in Education*, 18(1), 22-26.
- Bowlby J. (1969). Disruption of affectional bonds and its effects on behavior. *Canada's Mental Health Supplement*, 59:1-2.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation*, vol. 2. New York: Basic Books.
- Bronson, M.B. (2000). "Self-regulation in early childhood: Nature and nurture", New York: Guilford.
- Callesen, J. (2005) *Beyond the Screen—The Puppet Theatre as a Model for Communication, Representation and Aesthetics*. (PhD dissertation). Aarhus University, Denmark.
- Calkins, S.D., & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development. A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14 (3), 477-498.
- Campbell, M. A. (2007). Don't worry: Promoting resilience through the use of books in the classroom. *Primary and Middle Years Educator*, 5(1), 3-8.
- Cassar, A. M. (2000). *Fairytales, child development and psychotherapy: A study documenting parents' perspectives on the use and function of fairytales with children in Malta*. (PhD dissertation). University of Hartford.
- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (2006). *Developmental psychopathology. Theory and Method*, 1. Hoboken, NJ: Wiley.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Cole, P. Dennis, T. Smith- Simon, K., & Cohen, L. (2009). Preschoolers emotion regulation strategy understanding: Relationships with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development, 18* (2), 324-352.
- Corr, A. & Balk, E. (2010). *Children's encounters with death, bereavement and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change. Milton Keynes and Philadelphia*: Open University Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: Change and challenge*. New York: Basic books.
- Fitzgerald, H. (1992). *The grieving child: A parent's guide*. New York: Simon & Schuster.
- Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture & Activity, 20*(3), 240–259.
- Freeman, S. (2005). *Grief and Loss. Understanding the journey*. Toronto: Thomson.
- Freud, S. (1991). *Civilization, society and religion: Group Psychology, civilization and its discontents and other works*, (volume 12) (trans. and ed. Albert Dickson). London: Penguin Freud Library.
- Gardner, H. E. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic books.
- Hare, J. & Cunningham, B. (1988). Effects of a child bereavement training program for teachers. *Death Studies, 12* (4), 345-353.
- Harits, I. W., & Chudy, S. (2017). Engaging the narrative on children's literature through the teaching extensive reading. *Advances in Social Sciences Research Journal, 4*(43), 26-33.
- Hedegaard, M. (2012). Analyzing children's learning and development in everyday settings from a cultural – historical wholeness approach. *Mind, Culture and Activity, 19*(2), 127-138.
- Hoffman, M., L. (1975). Altruistic behavior and the parent – child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(5), 937-943.
- Humphrey, M. G., & Zimpfer, D. (2008). *Counseling for grief and bereavement*. (2nded), Thousand Oaks: Sage.
- Hurd, R. (1999). Adults view their childhood bereavement experiences. *Death Studies, 23*, 17-41.
- Jahromi, L., & Stifter, C. (2008). Individual differences in preschoolers self regular and theory of mind. *Merrill-Palmer Quartely, 54*, (1), 125-150.

- Johnson, D. R., & Emunah, R. (2009). *Current approaches in drama therapy*. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- Karreman, A., Van Tuijl, C., Van Aken, M. A. G., & Dekovic, M. (2006). Parenting and self-regulation in preschoolers: A Meta-Analysis. *Infant and Child Development*, 15(6), 561–579.
- Kendall, P.C. (1990). Challenges for cognitive strategy training: The case of mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (4), 365-367.
- Kidd, K. B. (2005). A" is for Auschwitz: Psychoanalysis, trauma theory, and the children's literature of atrocity. *Children's Literature*, 33(1), 120-149. 10.1353/chl.2005.0014.
- Kincheloe, J. L., & Horn Jr, R. A. (2007). *The praeeger handbook of education and psychology*, volume 1. London: Greenwood Publishing Group.
- Klein, M. *The psycho-analysis of children*. London: 1932.
- Kochanska, G., & Nazan, A. (2006). Children' s conscience and self regulation. *Journal of Personality*, 74 (6), 1587-1618.
- Koutsompou, V., & Kotsopoulou, A. (2015). The concept of death as depicted in fairy tales. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1 (2), 154 -157.
- Kready, L. F. (2019). *A study offairytales*. Folklore history series.
- Leclerque, C., & Hayez, H. (1998). Le deuil complique et pathologique chez l' enfant. *Louvain Med*, 117, 293-307.
- Lehmann, H.-T. (2006). *Postdramatic theatre*. (J. K. Munby, transl). London, Routledge.
- Liebermann, D., Giesbrecht, G., & Muller, U. (2007). Cognitive and emotional aspects of self-regulation for school. *Cognitive Development Quarterly*, 18, 225-237.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2015). *H ανάπτυξη των παιδιών*. Gutenberg.
- Livesey, P. (2017). Goleman – Boyatzis model of emotional intelligence for dealing with problems in project management. *Construction Economic sand Building*, 17 (1), 20 – 45.
- Loo, D. B., & Ching, E. (2018). Same Course, Different Teaching? Exploring 'Collaborative Teaching' of Academic Writing at Higher Education through Reciprocal Journaling. *Journal of Studies in the English Language*, 13(2), 67–118.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. doi: 10.1111/1467-8624.00164

- Martinez-Caballero, M., Melero, A., Silio-Garcia, T., Aparicio-Sanz, M., & Ortego, C. (2023). Grief in children's story books. A systematic integrative review. *Journal of Pediatric Nursing*, 69, (5). DOI:[10.1016/j.pedn.2022.12.012](https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.12.012)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433 – 442.
- McClelland, M., Cameron, C., McDonald C. C., Farris, C. J., Abigail M. J., & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers literacy, vocabulary, and math skills. *Development Psychology*, 43, (4), 947-959.
- Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2 (1).
- Mullan, J. T., Skaff, M. M., & Pearling, L. I. (2003). The bereavement process: Loss, grief, and resolution. In I. Corless, B. B. Germino and M. A. Pittman (Eds.), *Dying, death, and bereavement* (2nd ed., pp. 225-246). New York, NY: Springer Publishing.
- Norton, D., & Norton, S. (2003). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. Upper saddle river: Merrill prentice-hall.
- Paglia, A. (2014). *A Case Study of Loss and Grief: Helping Students Cope and Understand the Challenges Surrounding Loss Using Children's Literature*. (PhD dissertation). Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul Trench Trubner.
- Ponitz, C., McClelland M., Matthews J. S., & Morrison F. J. (May 2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes, *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619.
- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 17 (1), 72 – 82.
- Rustin, M. E. & Rustin, M. J. (2003) Where is home? An essay on Phillip Pullman's northern lights. *Journal of Child Psychotherapy*, 29 (1), 93–105.
- Saarni, C., & Harris, P. L. (1991). *Children's understanding of emotion*. CUP Archive.
- Smilansky, S. (1987). *On death: Helping children understand and cope*. New York: Peter Lang.
- Smit, E. & Smith P. B. (2023). *Dealing with death: The role of animal-themed literature in supporting children with grief and loss*. *Human-Animal Interactions*, 2 (3), 1-10. DOI:[10.1079/hai.2023.0002](https://doi.org/10.1079/hai.2023.0002)

- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead: Open University Press.
- Speece, M.W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55(5), 1671-1686.
- Speece, M., & Brent, S. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of death. *Death Studies*, 16, 211-229.
- Stevens, M., Lord, A., Proctor, M., Nagy, S. & O' Riordan, E. (2010). Research with vulnerable families caring for children with life-limited conditions. *Qualitative Health research*, 20(4), 496-505.
- Swain, H. (1978). Childhood views of death. *Death Studies*, 2(4), 341-358.
- Toynbee, A. (1969). *Man's concern with death*. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1988). *Thought and Language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Winter, R. (1998). Finding a voice – Thinking with others: A conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53-68.
- Wiseman, A. (2012). Summer's end and sad goodbyes: Children's picturebooks about death and dying. *Children's Literature in Education*, doi: 10.1007/s10583012-9174-3.
- Worden, W. J. (2009). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer Publishing Company.
- Ziolkowski, J. M. (2010). Staparola and the fairy tale: Between literally and oral traditions. *Journal of American Folklore*, 123 (490), 377-397.
- Zipes, J. D. (1985). *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*. New York: Routledge.

Βιβλιογραφικές αναφορές παραμυθιών

- Βερνίκου, Α. (2017). *Μέχρι τον ουρανό και πίσω*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Davies, B. (2015). Το νησί του παππού (Α. Παπαθεοδούλου, μτφρ.). Αθήνα: Ίκαρος.
- Doerrfeld, C. (2018). *Το κουνελάκι άκουγε* (Λ. Γαλάτη, μτφρ.). Αθήνα: Διόπτρα.
- Durant, A. (2003). *Για πάντα μαζί* (Φ. Μανδηλαράς, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Galliez, M. R. (2015). *Άφησα την ψυχή μου στον άνεμο*. Αθήνα: Λιβάνη.

- Μουλάκης, Μ. (2017). *Ένα κίτρινο φύλλο*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Μπουσκάλια, Φ. Λ. (1991). *Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ* (Μ. Γραμμένος, μτφρ.). Αθήνα: Γλάρος.
- Muth, J. J. (2022). *Η Δέσποινα και το φλιτζάνι με τη ζάχαρη* (Ν. Χατζόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: ΦΟΥΡΦΟΥΡΙ
- Ότερ, Ι. (2018). *Ο κήπος της ελπίδας* (Ρ. Τζιαμπίρη, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Τζιαμπίρης – Πυραμίδα.
- Percival, T. (2019). *Η θάλασσα είδε* (Φ. Μανδηλαράς, μτφρ.). Αθήνα: Ίκαρος.
- Σουφ, Ν. (2019). *Το κόκκινο κασκόλ*. Αθήνα: Διάπλαση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

QUESTIONNAIRE FOR EXAMINATION OF HUMAN AND ANIMAL DEATH

Child's Concepts Related to Human Death:

- 1) What does “to die” mean? What is death?**
- 2) Of what do people die? Of what other reasons can people die?**
- 3) Who gets old? Does everyone get old? (If the child answers “no”, ask “who does get old”)**
- 4) What happens to a person who dies? What do we do with him?**
- 5) Does a dead person know that he is dead? Does he know what is happening to him? Why? (Ask the child to explain “Why?” if he answers that the dead person does know or that he does not know)**
- 6) Is a dead person able to feel? Does he feel pain? Why?**
- 7) If a person dies and has been in his grave for some time, can he return to become a living person? Why?**
- 8) If a person dies and has not yet been buried, can he return to become a living person? Why?**
- 9) Can a dead person see? Why?**
- 10) Can a dead person hear? Why?**
- 11) Can a dead person move? Why?**
- 12) Can a dead person come out of his grave? Why?**

13) Does everyone die? Why? (If the child answers “no”, ask “who does die?”)

Child’s Concepts Related to Animal Death:

14) Have you ever seen a dead animal? What kind of animal/s have you seen?

15) Of what do cats and dogs die? Of what other reasons can dogs die? If the child’s answer to question 14 is that he has seen a dead bird, for instance, include birds in question 15)

16) Does a dog get old? Do all dogs get old? (If the answer is “no”, ask “which dogs get old?”) Why? Do cats get old?

17) What do we do with dead dogs and cats?

18) Does a dead dog know that he is dead? Why?

19) Can dead dog or dead cat feel anything? Can he feel pain? Why?

20) If a dog dies and is put in the ground, can he become a live dog again? Why?

21) If a dog die and is put into the trash, can he become a live dog again? Why?

22) Can a dead dog see? Why?

23) Can a dead dog hear? Why?

24) Can a dead dog move? Why?

25) Can a dead dog get out of wherever he is put? Why?

26) Do all dogs die? (If the child answers “no”, ask “which dogs do die?”)

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΕΠΚΑ
ΜΕ ΤΟ ΘΑΝΑΤΟ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΚΑΙ ΖΩΩΝ**

Φύλο:

Οι έννοιες του παιδιού που σχετίζονται με τον ανθρώπινο θάνατο:

- 1) Τί σημαίνει «πεθαίνω»; Τί σημαίνει θάνατος;**
- 2) Από τι πεθαίνουν οι άνθρωποι; Από ποιους άλλους λόγους μπορεί να πεθάνουν;**
- 3) Γερνάνε όλοι οι άνθρωποι; (Αν το παιδί απαντήσει “όχι”, ρωτάω “Ποιος γερνάει;”)**
- 4) Τί συμβαίνει σε έναν άνθρωπο όταν πεθαίνει; Τί κάνουμε μ’ αυτόν;**
- 5) Ένας άνθρωπος που έχει πεθάνει, το γνωρίζει; Μπορεί να καταλάβει τι του έχει συμβεί; Γιατί; (Ζήτα από το παιδί να σου εξηγήσει “γιατί;”, αν απαντήσει ότι ο νεκρός γνωρίζει ή ότι δεν γνωρίζει)**
- 6) Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να αισθάνεται; Νιώθει πόνο; Γιατί;**
- 7) Εάν ένας άνθρωπος έχει πεθάνει και βρίσκεται στον τάφο του για κάποιο διάστημα, μπορεί να ξαναζωντανέψει; Γιατί;**
- 8) Εάν ένας νεκρός δεν έχει θαφτεί, μπορεί να ξαναζωντανέψει; Γιατί;**
- 9) Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να βλέπει; Γιατί;**
- 10) Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να ακούει; Γιατί;**
- 11) Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να κινείται; Γιατί;**
- 12) Μπορεί ένας νεκρός άνθρωπος να βγει από τον τάφο; Γιατί;**

13) Όλοι οι άνθρωποι πεθαίνουν; Γιατί; (Αν το παιδί απαντήσει “όχι”, ρωτάω “Ποιός πεθαίνει;”)

Οι έννοιες του παιδιού που σχετίζονται με το θάνατο κάποιου ζώου:

14) Έχεις δει ποτέ ένα νεκρό ζώο; Τι είδους ζώο/ ζώα έχεις δει;

15) Από τι πεθαίνουν οι γάτες και οι σκύλοι; Για ποιους άλλους λόγους μπορεί να πεθάνουν τα σκυλιά; (Αν η απάντηση του παιδιού στην ερώτηση 14 είναι ότι έχει δει ένα νεκρό πουλί, για παράδειγμα, τότε χρησιμοποίησε τη λέξη πουλί στην ερώτηση 15).

16) Γερνάνε τα ζώα; (Αν η απάντηση είναι “όχι”, τότε ρωτάω “ποια ζώα γερνάνε;”)

17) Τι κάνουμε με τους νεκρούς σκύλους και γάτες/ με τα νεκρά ζώα;

18) Ένας νεκρό ζώο γνωρίζει ότι είναι νεκρό; Γιατί;

19) Μπορεί ένας νεκρό ζώο να αισθανθεί κάτι; Μπορεί να νιώσει πόνο; Γιατί;

20) Αν ένα ζώο πεθάνει και το θάψουμε στο χώμα, μπορεί να ξαναζωντανέψει; Γιατί;

21) Αν ένας σκύλος πεθάνει και βρεθεί στα σκουπίδια, μπορεί να ξαναζωντανέψει; Γιατί;

22) Μπορεί ένα νεκρό ζώο να βλέπει; Γιατί;

23) Μπορεί ένας νεκρό ζώο να ακούει; Γιατί;

24) Μπορεί ένας νεκρό ζώο να κινείται; Γιατί;

25) Μπορεί ένας νεκρό ζώο να βγει από οπουδήποτε έχει τοποθετηθεί; Γιατί;

26) Όλα τα ζώα πεθαίνουν; (Αν το παιδί απαντήσει “όχι”, ρωτάω “Ποια ζώα πεθαίνουν;”

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

1^η Παρέμβαση

Παιχνίδια γνωριμίας – ενεργοποίησης – Δέσιμο ομάδας

1^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Η εμψυχώτρια δίνει τυχαία σε ένα παιδί ένα καπέλο και του ζητά να το φορέσει. Στη διάρκεια της μουσικής το καπέλο πηγαίνει από κεφάλι σε κεφάλι και όταν η μουσική σταματά το παιδί που φορά το καπέλο λέει το όνομά του με διάφορους τρόπους (μουρμουριστά, ψιθυριστά, φωναχτά, ουρλιάζοντας, τραγουδιστά) και τα υπόλοιπα το επαναλαμβάνουν χτυπώντας παλαμάκια.

Μουσική: Leroy Anderson – Jazz Legato

<https://www.youtube.com/watch?v=z1IUoQrZICA>

2^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια προτείνει στα παιδιά να κινηθούν στο χώρο και κάθε φορά που συναντούν κάποιον να του λένε «γεια» σαν να τον γνωρίζουν για πρώτη φορά. Στη συνέχεια τα προτρέπει να χαιρετούν με χειραψία, όποιον συναντούν λέγοντας το όνομά τους. Στο επόμενο στάδιο, η εμψυχώτρια ζητά να σκουντήσουν τους ώμους τους, να ακουμπήσουν τις μύτες των ποδιών τους, τα κεφάλια τους, τους αγκώνες τους κτλ.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, η εμψυχώτρια δίνει το ρυθμό παίζοντας saxi xi. Όσο περνά η ώρα ο ρυθμός γίνεται πιο γρήγορος και τα παιδιά ενώ ξεκινούν περπατώντας, συνεχίζουν την δραστηριότητα χορεύοντας.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα είναι οι Έγια μόλα και η άλλη ομάδα είναι οι Έγια λέσα. Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να αναπαραστήσουν την ιστορία που αφηγείται.

Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχαν οι Έγια μόλα.

Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχαν οι Έγια λέσα.

Οι Έγια μόλα και οι Έγια λέσα ζούσαν στην ίδια πολιτεία αλλά δεν ήταν φίλοι.

Όταν οι Έγια μόλα συναντούσαν τους Έγια λέσα έστρεφαν το βλέμμα τους αλλού και απομακρύνονταν.

Οι Έγια μόλα και οι Έγια λέσα ήταν τόσο διαφορετικοί και δεν συμφωνούσαν σε τίποτα.

Οι Έγια μόλα κινούνταν πολύ αργά, οι Έγια λέσα πολύ γρήγορα.

Στους Έγια μόλα άρεσε να χοροπηδούν, στους Έγια λέσα άρεσε να μπουσουλάνε.

Στους Έγια μόλα άρεσε να κάνουν κυκλικές κινήσεις με ένα τους δάκτυλο, στους Έγια λέσα άρεσε να κάνουν κυκλικές κινήσεις με τους αγκώνες τους.

Στους Έγια μόλα άρεσε να περπατούν στις μύτες των ποδιών τους, στους Έγια λέσα άρεσε να περπατούν με τις φτέρνες τους.

Στους Έγια μόλα άρεσε να παίζουν ποδόσφαιρο, στους Έγια λέσα άρεσε να παίζουν τένις.

Οι Έγια μόλα ήταν πολύ περήφανοι για τα μαλλιά τους, Οι Έγια λέσα ήταν πολύ περήφανοι για τα αυτιά τους.

Στους Έγια μόλα άρεσε να τρώνε κρέας, οι Έγια λέσα πάλι έτρωγαν σούπες.

Στους Έγια μόλα άρεσε να παίζουν μουσική, στους Έγια λέσα άρεσε να ακούνε μουσική.

Στους Έγια μόλα άρεσε να φωνάζουν δυνατά, στους Έγια λέσα άρεσε να μιλούν ψιθυριστά.

Οι Έγια μόλα είχαν καλή όραση, οι Έγια λέσα φορούσαν γυαλιά για να βλέπουν.

Μια μέρα οι Έγια μόλα είχαν μια κουραστική μέρα. Είχαν να τεντωθούν, να κουνηθούν, να χτενιστούν, να τρέξουν, να στροβιλιστούν, να κάνουν βουτιές σε μια πισίνα με λιωμένη σοκολάτα, να ανοίξουν φύλλο για σπανακόπιτα και να φτιάξουν μαρμελάδα βερύκοκο. Όταν βράδιασε ήταν τόσο κουρασμένοι που έκλεισαν τα μάτια τους και κοιμήθηκαν όρθιοι.

Την ίδια μέρα, οι Έγια λέσα είχαν επίσης μια πολύ δύσκολη μέρα. Είχαν να τεντωθούν, να κουνηθούν, να χτενιστούν, να τρέξουν, να στροβιλιστούν, να κάνουν βουτιές σε μια πισίνα με λιωμένη σοκολάτα, να ανοίξουν φύλλο για τυρόπιτα και να φτιάξουν μαρμελάδα φράουλα. Όταν βράδιασε ήταν τόσο κουρασμένοι που έκλεισαν τα μάτια τους και κοιμήθηκαν όρθιοι.

Τώρα και οι Έγια μόλα και οι Έγια λέσα κοιμούνται όρθιοι. Τα ζώα του δάσους είχαν μια μεγάλη συναυλία και η μουσική αντηχούσε στα αυτιά των Έγια μόλα και των Έγια λέσα. Παραμένοντας κοιμισμένοι, άρχισαν να χορεύουν ασταμάτητα μέχρι που κάποια στιγμή έφθασαν στο ίδιο σημείο του δάσους και συνέχισαν να χορεύουν μαζί χωρίς να καταλάβουν ότι χόρευαν με αυτούς που δεν συμπαθούσαν. Ήταν τόσο χαρούμενοι που όταν ξύπνησαν συνέχισαν να χορεύουν μαζί. Περνούσαν τόσο όμορφα που έγιναν φίλοι και μια φορά τη βδομάδα διοργάνωναν βραδιές χορού.

4^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Το ένα κλείνει τα μάτια του και το άλλο του φέρνει διάφορα αντικείμενα και προσπαθεί να μαντέψει τι ακριβώς είναι. Στη συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν.

Αναστοχασμός

Με την ολοκλήρωση της τέταρτης δραστηριότητας, τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και περιγράφουν τι τους άρεσε και τι όχι από τις δραστηριότητες που έλαβαν μέρος.

2^η Παρέμβαση

Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, καλλιέργεια της φαντασίας

1^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να τεντώσουν όσο πιο πολύ μπορούν το σώμα τους. Στη συνέχεια κάθε φορά που η εμψυχώτρια χτυπά το τύμπανο, τα παιδιά τινάζουν τα χέρια ψηλά σαν να είναι πυροτεχνήματα. Αργότερα, επαναλαμβάνεται η ίδια κίνηση αλλά με τα πόδια.

Συνεχίζεται η άσκηση με την εμψυχώτρια να καλεί τα παιδιά να κάνουν γκριμάτσες (αστείες, λυπημένες, θυμωμένες, φοβισμένες, χαρούμενες).

2^η Δραστηριότητα:

Κάθε παιδί χρησιμοποιεί διαφορετικές εκφράσεις αλλά και το σώμα του για να εκφράσει ένα συναίσθημα. Τα υπόλοιπα μαντεύουν ποιο είναι αυτό το συναίσθημα.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να εκφραστούν με όποιον τρόπο θέλουν (λεκτικά, σωματικά) όταν αναφέρει συγκεκριμένες προτάσεις:

Μου πήραν το παιχνίδι που έπαιζα.

Χάλασε το αγαπημένο μου παιχνίδι.

Η μαμά έφυγε για τη δουλειά.

Η μαμά γύρισε από τη δουλειά.

Μόλις έφτασα στο σχολείο.

Ωρα να φύγουμε από το σχολείο.

Βρήκα ένα σκοτωμένο ζώακι στο δρόμο.

4^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια αναφέρει στα παιδιά πως ήρθε η ώρα να τους γνωρίσει έναν καλό της φίλο, τον Φάνη. Ο Φάνης είναι ένα κουνελάκι που κρύβεται σε ένα μικρό πουγκί. Ο Φάνης βγαίνει από το πουγκί του και συστήνεται στα παιδιά δείχνοντας μεγάλη χαρά. Ζητά από τα παιδιά να πουν δυνατά το όνομά τους όλα μαζί (πρώτα λυπημένα, μετά

φοβισμένα, μετά θυμωμένα και μετά χαρούμενα). Ακολουθεί η τεχνική της ανακριτικής καρέκλας.

Στη συνέχεια ξεκινά να τους αφηγείται μια ιστορία, από το παραμύθι «Το κουνελάκι άκουγε» της Cori Doerrfeld. Ακολουθεί μια μικρή συζήτηση για τα συναισθήματα που ένωσε ο πρωταγωνιστής ή και τα ίδια.

5^η Δραστηριότητα: « Στη χώρα των λυπημένων και των θυμωμένων»

Η εμπυχώτρια χωρίζει τα παιδιά στην ομάδα των λυπημένων και στην ομάδα των θυμωμένων. Η εμπυχώτρια αναρωτιέται πώς να είναι το πρωινό ξύπνημα των λυπημένων και πώς των θυμωμένων κτλ. Με την ακρόαση μουσικών κομματιών τα παιδιά εκφράζουν κινητικά το χορό της λύπης και του θυμού. Τέλος, η εμπυχώτρια ζητά από τους λυπημένους να σκεφτούν με ποιόν τρόπο θα μπορέσουν να διώξουν τον θυμό των θυμωμένων και αντίστοιχα οι θυμωμένοι τη λύπη των λυπημένων.

Πριν την ολοκλήρωση της 5^η Δραστηριότητας η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να ανοίξουν όλοι μαζί τα χέρια τους και να γίνουν μια μεγάλη αγκαλιά. Στη συνέχεια κάνουμε έναν κύκλο και η εμπυχώτρια καλεί τα παιδιά να ξαπλώσουν και να κλείσουν τα μάτια. Τους ζητά να φανταστούν ότι κρατούν ένα λουλούδι και να εισπνεύσουν αργά αργά μυρίζοντας το άρωμά του και μετά με μια μεγάλη εκπνοή να φυσήξουν τα πέταλα του λουλουδιού. Ίσως αυτό βοηθήσει λίγο παραπάνω τους λυπημένους και γιατί όχι και τους θυμωμένους.

Αναστοχασμός

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το συναίσθημα που νιώθουν εκείνη τη στιγμή.

3^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Το πρόγραμμα αρχίζει με ζέσταμα-ενεργοποίηση της ομάδας, προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο δραματικό πλαίσιο. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο ενώ ακούγεται μουσική από ήχους του δάσους (<https://www.youtube.com/watch?v=7pEvq67hisU>). Η εμπυχώτρια τους ζητά να φανταστούν πως κάνουν μια βόλτα στο δάσος, συναντούν λίμνες και ποτάμια, όσοι θέλουν μπορούν να κάνουν και μια βουτιά ενώ άλλα μαζεύουν μανιτάρια κτλ. Όμως κάτι φαίνεται πίσω από αυτό δέντρο. Είναι ένα σπουργίτι, ο Τρίκι (γιγαντόκουκλα) που τους ζητά να ξαποστάσουν για να τους πει μια ιστορία που συνέβη πριν από λίγες μέρες.

2^η Δραστηριότητα:

Ο Τρίκι ξεκινά να αφηγείται την ιστορία ενός φύλλου που ζούσε στο δέντρο που και ο ίδιος είχε την φωλιά του (από το παραμύθι «Ένα Κίτρινο Φύλλο» του Μιχάλη Μουλάκη). “Μια μέρα λοιπόν το κίτρινο φύλλο, έφυγε από το δέντρο του κι άρχισε σιγά σιγά να πέφτει προς τη γη. «Τι ωραία που είναι να πέφτεις έτσι απαλά!» σκέφτηκε το φύλλο. «Σα να πετάω!» Όπως έπεφτε προς τα κάτω είδε τη φωλιά μου, φάνηκε να τη γνωρίζει. «Γειά σου, με θυμάσαι;» με ρώτησε. «Όχι» απάντησα εγώ. «Δεν σε ξέρω». «Τι αστείο! Όλη μου τη ζωή ήμουν στο κλαδί πάνω από τη φωλιά σου. Σ’ έβλεπα κάθε μέρα να πετάς μακριά και να γυρίζεις πίσω. Κι εσύ ούτε που με ξέρεις» είπε το φύλλο. «Είναι πάρα πολλά τα φύλλα πάνω από τη φωλιά μου» του είπα εγώ. «Και κάθε χρόνο φεύγουν. Πέφτουν το φθινόπωρο, και μετά, την άνοιξη, βγαίνουν άλλα φύλλα στη θέση τους. Πώς ήθελες να σε ξέρω;». «Τι αστείο!» είπε πάλι το κίτρινο φύλλο, καθώς συνέχισε να πέφτει προς τα κάτω.

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες και τους ζητά να σκεφτούν και να δραματοποιήσουν την πορεία και την κατάληξη του φύλλου.

Ποιο είναι το όνομά του;

Ποιους άλλους συνάντησε στο δρόμο του;

Τι απέγινε στο τέλος;

3^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε 4 ομάδες και τους ζητά να σκεφτούν τι μπορούν να προσφέρουν τα φύλλα ενός δέντρου. (Τεχνική της Ιδεοθύελλας)

Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει με παντομίμα την ιδέα της.

4^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά φύλλα και τους ζητά να τα πετάξουν ψηλά και να τα παρατηρήσουν καθώς κινούνται και πέφτουν. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια τους προτρέπει να φανταστούν τον εαυτό τους ως φύλλα. Κάθε φορά που η εμψυχώτρια αναφέρει ένα συναίσθημα ή μια κατάσταση (π.χ. είναι λυπημένα, θυμωμένα, ονειροπολούν κ.α.), τα παιδιά θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους και την φωνή τους ανταποκρινόμενα στη συνθήκη που τους έδωσε η εμψυχώτρια.

5^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια διαβάζει απόσπασμα από το βιβλίο «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ» του Λέο Μπουσκάλια:

«Τώρα ο Φρέντυ ήταν ολομόναχος, το μόνο φύλλο που είχε απομείνει στο κλαδί. Τα χαράματα ο άνεμος πήρε τον Φρέντυ από το κλωνάρι του.

Καθόλου δεν πόνεσε. Ένιωσε να πλέει ήρεμα, απαλά και αθόρυβα μέσα στο κενό, όλο προς τα κάτω.

Ο Φρέντυ έπεσε πάνω σ' ένα σωρό από χιόνι. Κατά κάποιο τρόπο ένιωσε να είναι μαλακά, ακόμα και ζεστά. Σ' αυτή τη νέα του θέση ήταν πιο άνετα από κάθε άλλη φορά. Έκλεισε τα μάτια του και κοιμήθηκε. Δεν ήξερε ότι ο ξερός και άχρηστος εαυτός του, όπως τον νόμιζε τώρα, θα γινόταν ένα με το νερό και θα χρησίμευε να γίνει το δέντρο πιο δυνατό. Πιο πολύ απ' όλα, δεν ήξερε ότι εκεί, κοιμισμένα μέσα στο δέντρο και τη γη, υπήρχαν κιόλας σχέδια για να βγουν νέα φύλλα την Άνοιξη».

Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν αν και τι προσφέρουν τα πεσμένα φύλλα στο έδαφος (π.χ. με την αποσύνθεση των φύλλων αποθέματα θρεπτικών συστατικών επιστρέφουν στο έδαφος και θρέφουν φυτά και δέντρα, βοηθούν στην ανάπτυξη μικροοργανισμών, κάτω από αυτά βρίσκουν το «σπίτι» τους να ζήσουν διάφορα ζώδια).

Ύστερα, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και παρουσιάζουν έναν πολύ σύντομο διάλογο, βασισμένο σε κάποια από τα παραδείγματα που προαναφέρθηκαν.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά εκφράζουν σκέψεις – συναισθήματα για την κατάληξη του φύλλου.

4^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η εμψυχώτρια τους ζητά να παρουσιάσουν με παντομίμα το αγαπημένο τους αντικείμενο – παιχνίδι. Τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν να μαντέψουν ποιο είναι αυτό.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια κρατά ένα κουβάρι στα χέρια και το ξετυλίγει. Παράλληλα, κινείται ανάμεσα στα παιδιά και αρχίζει να αφηγείται το παραμύθι με τίτλο: «Το Κόκκινο Κασκόλ» του Νικόλα Σουφ.

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα αγοράκι κι ένα κασκόλ. Το αγοράκι το έλεγαν Φέλιξ. Το κασκόλ ήταν μεγάλο και κόκκινο. Ο Φέλιξ το φορούσε όλο τον χειμώνα επειδή το είχε πλέξει η μαμά του κι επειδή πίστευε ότι το κόκκινο χρώμα του έφερνε τύχη. Ένα απόγευμα, αφού έπαιξε για λίγο στο πάρκο, ο Φέλιξ έβγαλε το κασκόλ και το άφησε πάνω σ' ένα παγκάκι. Μόνο όταν έφτασε στο σπίτι κατάλαβε ότι δεν το είχε πια μαζί του. Γύρισε στο πάρκο και το έψαξε παντού, αλλά δεν το βρήκε. Τότε εκνευρίστηκε και στεναχωρήθηκε πολύ. Το κασκόλ το είχε βουτήξει ένας περαστικός σκύλος για να παίξει. Το μαλλί όμως άρχισε να ξηλώνεται και να μπλέκεται στα πόδια του. Έτσι, μετά από λίγο ο σκύλος το βαρέθηκε και...». Η εμψυχώτρια δίνει το νήμα σε ένα παιδί το οποίο προσθέτει μια πρόταση για να συνεχιστεί η ιστορία. Η εμψυχώτρια συνεχίζει να ξετυλίγει το κουβάρι και προχωρά δίνοντας το νήμα σε κάποιο άλλο παιδί και ούτω καθεξής μέχρι να ολοκληρωθεί η ιστορία.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν ένα γλυπτό με το τέλος της ιστορίας και να δώσουν έναν τίτλο.

4^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια αφηγείται τη συνέχεια του παραμυθιού. Στη συνέχεια εμφανίζει στα παιδιά ένα κόκκινο κασκόλ. Κάθε παιδί να καλείται να το χρησιμοποιήσει όπως θέλει και να παρουσιάσει τα συναισθήματα του χαμένου κασκόλ, μιλώντας το ίδιο.

Αναστοχασμός

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να της πουν το τέλος ποιας από τις δύο ιστορίες προτιμούν και γιατί.

5^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια ζητά από τα παιδιά να μεταμορφωθούν σε ότι τους ζητήσει. Για παράδειγμα, «Είστε πουλιά, ανοίξτε τα φτερά σας να πετάξετε... και τώρα είστε δέντρα, είστε θάλασσα κτλ.».

Στη συνέχεια τους ενημερώνει πως γνωρίζοντας από την προηγούμενη συνάντηση ποια είναι τα αγαπημένα αντικείμενα όλων, θα αρχίσει να τα ονοματίζει. Όποιος για παράδειγμα έχει πει αυτοκινητάκι θα μεταμορφώνεται σε αυτοκινητάκι, όποιος μπάλα σε μπάλα. Αφού το κάθε παιδί έχει μεταμορφωθεί στο αγαπημένο του αντικείμενο. Η εμψυχώτρια θα περνά και θα ακουμπά ένα ένα τα αντικείμενα – παιδιά και το καθένα θα λέει κάτι για τον εαυτό του σαν αντικείμενο.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχώτρια αποκαλύπτει στα παιδιά τον τίτλο του παραμυθιού που θα ακολουθήσει. «Η θάλασσα είδε».

Τα παιδιά κάνουν υποθέσεις.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχώτρια ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Η θάλασσα είδε» του Tom Percival.

«Το αρκουδάκι της Σοφίας ήταν παλιό, φθαρμένο και πολυαγαπημένο. Πρώτος το είχε ο παππούς της Σοφίας, μετά η μητέρα της και από τη μέρα που γεννήθηκε η Σοφία, το αρκουδάκι πέρασε στα δικά της χέρια. Δεν ήταν ένα απλό κουκλάκι, ήταν ο φίλος της».

Στο σημείο της ιστορίας που λέει: «Η παραλία ήταν φανταστική! Η Σοφία σκέφτηκε να βγάλει το κασκόλ που φορούσε το αρκουδάκι για να μπορούν να πλατσουρίζουν στα κύματα. Ο πατέρας της αγόρασε ψάρι με τηγανητές πατάτες και στο τέλος έφαγαν και παγωτό. Ήταν μια υπέροχη μέρα», όλα τα μέλη της ομάδας μπαίνουν στο κέντρο του κύκλου και παίρνουν μια στάση ώστε να φτιάξουν με το σώμα τους μια εικόνα, με τη μέθοδο των «παγωμένων εικόνων».

Ακολουθεί η συνέχεια της αφήγησης και η μέθοδος της παγωμένης εικόνας επαναλαμβάνεται στα εξής σημεία:

«...και σε λίγο ξέσπασε καταιγίδα με αστραπές και βροντές. Όσο η Σοφία κι ο πατέρας της μάζευαν τα πράγματα τους κι έτρεχαν να προλάβουν το τελευταίο λεωφορείο για το σπίτι, χοντρές σταγόνες βροχής έπεφταν στην άμμο. Ήταν τόσο βιαστικοί, που κανείς τους δεν πρόσεξε πως μια τσάντα είχε μείνει ανοιχτή και το αρκουδάκι της Σοφίας είχε πέσει κάτω».

«Το μόνο που είχε μείνει στη Σοφία από το αρκουδάκι, ήταν το κασκόλ του. Έκοψε ένα κομμάτι και το έβαλε στο μενταγιόν της για να μην το χάσει και για να το κρατάει πάντοτε κοντά της. Όμως η Σοφία ήταν πολύ στενοχωρημένη».

«Η γιαγιά βγήκε αργά από το σπίτι. Έπειτα στάθηκε. Κοίταξε σιωπηλή το κορίτσι και το αρκουδάκι, κι αμέσως προχώρησε γρήγορα για να το δει από κοντά. Η Σοφία πήρε στην αγκαλιά της το αρκουδάκι της μετά από πολλά πολλά χρόνια. Γιατί, βλέπεις, τίποτα δεν χάνεται στ' αλήθεια αν το κρατάς βαθιά μες στην καρδιά σου».

4^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία φέρνει ένα μεγάλο χαρτόνι και ζητάει από ένα παιδί να ξαπλώσει πάνω σε αυτό. Τα παιδιά με τη βοήθεια της εμπυχωτριάς φτιάχνουν το περίγραμμα του. Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν τα συναισθήματα της ηρωίδας του παραμυθιού, τα οποία και γράφει μέσα στο περίγραμμα. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα, σκέψεις, τα οποία και γράφει έξω από το περίγραμμα.

Αναστοχασμός

«Γιατί, βλέπεις, τίποτα δεν χάνεται στ' αλήθεια αν το κρατάς βαθιά μες στην καρδιά σου».

Η εμπυχωτρία ρωτά τα παιδιά τι κρατούν από την ιστορία αλλά και τι κρατούν βαθιά μες στην καρδιά τους.

6^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία προτείνει στα παιδιά να ξαπλώσουν στο πάτωμα, να κλείσουν τα μάτια, να πάρουν μερικές βαθιές αναπνοές και να χαλαρώσουν.

Στη συνέχεια, τους ζητά να κινηθούν ελεύθερα στο πάτωμα ακολουθώντας τον ήχο της μουσικής και σταδιακά να σηκωθούν όρθια χωρίς να σταματήσουν να κινούνται.

Έπειτα, τους ζητά να φανταστούν πως ο καθένας είναι ένα ζώο (ζώο της θάλασσας, ερπετό, κατοικίδιο κτλ.) και να κινηθούν στο αντίστοιχο επίπεδο.

Μπορούν ως ζώα να πλησιάσουν το ένα το άλλο και να επικοινωνήσουν π.χ. να μυρίσει το ένα το άλλο. Είναι ελεύθερα να εκφραστούν όπως νιώθουν.

Στο τέλος επιστρέφουν όλα τα παιδιά στη θέση από όπου ξεκίνησαν.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία παίζει κουκλοθέατρο χρησιμοποιώντας την ιστορία από το παραμύθι με τίτλο: «Για πάντα μαζί» του Alan Durant.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει μία λίστα με αρνητικά συναισθήματα (άγχος, αγωνία, αδικία, απομόνωση, λύπη, μοναξιά κ.α.). Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να

αναγνωρίσουν τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζονται στο παραμύθι από τους ήρωες.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία ρωτά τα παιδιά αν έχουν βιώσει ένα ή όλα τα αρνητικά συναισθήματα που προανέφεραν.

4^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά έρχονται ένα - ένα στο κέντρο του κύκλου και λένε με μια φράση τι τους παίρνει μακριά τη λύπη και τα αρνητικά συναισθήματα και τους φέρνει χαρά πχ. μια μπάλα παγωτό, βόλτα στο δάσος, μια αγκαλιά κτλ. Τα υπόλοιπα παιδιά εκφράζουν με το σώμα τους τη φράση που ακούν.

Αναστοχασμός

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να κάνουν μια ομαδική ζωγραφιά με όλα αυτά που τους φέρνουν χαρά. Ακολουθεί μια χαρούμενη μουσική και όλα τα παιδιά χορεύουν.

7^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Κάθονται όλοι οκλαδόν σε κύκλο. Η εμπυχωτρία λέει στα παιδιά πως όλοι έχουμε μια σούπερ δύναμη και τα ρωτάει ποια είναι η δική τους. Ξεκινά πρώτη η εμπυχωτρία.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία χρησιμοποιώντας το θέατρο των αντικειμένων παρουσιάζει το παραμύθι με τίτλο «Η Δέσποινα και το φλιτζάνι με τη ζάχαρη» του JohnMuth.

3^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Όποιο παιδί θέλει μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και παίζει έναν από τους ρόλους του παραμυθιού, χωρίς να ακολουθεί απαραίτητα τη ροή της ιστορίας (δηλαδή μπορούν να αλλάξουν τελείως την ιστορία). Όποιο παιδί επιθυμεί μπαίνει και αυτό στον κύκλο. Μπορούν να αλληλεπιδράσουν, να πουν μια φράση και να βγουν από τον κύκλο κτλ. Στο χώρο υπάρχουν τοποθετημένα υφάσματα και αξεσουάρ, τα οποία μπορούν και να χρησιμοποιήσουν με όποιον τρόπο θέλουν.

4^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια κρατά ένα μεγάλο φλυτζάνι και ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν τα συστατικά που θα χρειαστεί να βάλουν μέσα προκειμένου να βοηθήσουν τη Δέσποινα να ανακουφιστεί από τον πόνο που νιώθει (π.χ. αγάπη, χρόνος).

Αναστοχασμός

Κάθονται όλοι οκλαδόν σε κύκλο. Η εμψυχώτρια λέει στα παιδιά πως όλοι, από κοινού, έχουμε μια σούπερ δύναμη. Ρωτά τα παιδιά αν μπορούν να μαντέψουν ποια είναι αυτή. Στη συνέχεια κλείνει τα μάτια και κρατώντας στα χέρια το φλυτζάνι από την προηγούμενη δραστηριότητα (περιέχει ρόφημα π.χ. τσάϊ με ωραίο άρωμα) παίρνει μια βαθιά εισπνοή από την μύτη, η κοιλιά γεμίζει με αέρα, την κρατά για λίγο και μετά εκπνέει. Η σούπερ δύναμη μας είναι η αναπνοή. Αναπνέουμε συνεχώς και πολύ συχνά αν συγκεντρωθούμε σ' αυτήν μας βοηθά να ηρεμήσουμε, να χαλαρώσουμε κτλ. Η εμψυχώτρια περνά μπροστά από κάθε παιδί και του ζητά να εισπνεύσει βαθιά για να αισθανθεί το άρωμα και να εκπνεύσει από το στόμα φυσώντας το τσάϊ να κρυώσει. Όλοι μαζί κλείνουμε τα μάτια και συγκεντρωνόμαστε στην αναπνοή μας. Μετά από τρεις φορές, η εμψυχώτρια ζητά να πάρουν μια τελευταία μεγάλη εισπνοή και να αγκαλιάσουν τους εαυτούς τους.

8^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια ρωτά τα παιδιά ποιο είναι το αγαπημένο τους τραγούδι και αφού σημειώσει όλα τα τραγούδια σε χαρτάκια, με κλήρωση επιλέγονται τα τρία από αυτά. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες: Στους οργανοπαίκτες (τα παιδιά επιλέγουν από ένα μουσικό όργανο που έχει τοποθετήσει σε ένα καλάθι η εμψυχώτρια), στους τραγουδιστές και στους χορευτές. Επιπλέον, όποιος θέλει μεταμφιέζεται επιλέγοντας υφάσματα και αξεσουάρ που υπάρχουν τοποθετημένα στο χώρο.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια διαλέγει μια εικόνα από το παραμύθι που θα ακολουθήσει. Συγκεκριμένα, την εικόνα που ο παππούς αποχαιρετά τον εγγονό του που φεύγει με το πλοίο. Αφού δείξει την εικόνα στα παιδιά, τους ζητά τα εξής:

Να περιγράψουν τι βλέπουν.

Να υποθέσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων.

Να βρουν το θέμα του παραμυθιού.

Να δώσουν έναν τίτλο σε αυτό.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία αφηγείται στα παιδιά το παραμύθι με τίτλο: «Το Νησί του Παππού» του Benji Davies. Η αφήγηση σταματά στο σημείο που ο παππούς αποκαλύπτει στον Σιντ, πως σκέφτεται να μείνει στο νησί. «Ω!» είπε ο Σιντ. «Μα δεν θα νιώθεις μόνος;» «Όχι... όχι, δεν νομίζω», είπε ο Παππούς γελώντας.

Πως νιώθουν οι δυο ήρωες;

Γιατί ο παππούς δεν θα νιώθει μοναξιά;

Τα παιδιά απαντούν με τη μέθοδο της ζωντανής εικόνας.

4^η Δραστηριότητα:

Ολοκληρώνοντας την αφήγηση η εμπυχωτρία, ενημερώνει τα παιδιά πως οι νέοι φίλοι του παππού, τα ζώα της ζούγκλας ενδιαφέρονται πολύ να μάθουν για τη ζωή του παππού, όταν ζούσε κοντά στον εγγονό του τον Σιντ. Τα παιδιά χωρίζονται σε τετράδες και στη συνέχεια, ο ένας επιλέγει να κάνει τον παππού και τα υπόλοιπα τρία παιδιά τα ζώα του δάσους που του κάνουν μερικές ερωτήσεις, αναφορικά με την ζωή του. Αφού δοθεί ένα δεκάλεπτο προετοιμασίας στις ομάδες, παρουσιάζουν την μίνι συνέντευξη.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν ένα στιγμιότυπο της ιστορίας που τους συγκίνησε ή τους άρεσε πολύ. Το κάθε παιδί παρουσιάζει την ζωγραφιά.

9^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Αρχικά το ένα παιδί μιμείται τις εκφράσεις του προσώπου του άλλου και στη συνέχεια και τις κινήσεις του. Στη συνέχεια, τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμψυχώτρια ρωτά τα παιδιά αν θυμούνται το παραμύθι, «Το νησί του Παππού» που τους είχε αφηγηθεί την προηγούμενη εβδομάδα. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια αφηγείται ξανά την ιστορία αλλά από την οπτική του εγγονού. Τα παιδιά συμπληρώνουν κομμάτια της αφήγησης, όπου τους ζητηθεί.

3^η Δραστηριότητα:

Ο Σιντ κατά τη δεύτερη επίσκεψή του στη σοφίτα του Παππού βρήκε ένα γράμμα που ήταν για τον ίδιο. Το κάθε παιδί καλείται να σκεφτεί τι μπορεί να γράφει το γράμμα του Παππού και στη συνέχεια μας το παρουσιάζει μπαίνοντας όμως σε ρόλο Παππού.

4^η Δραστηριότητα:

Στο πάτωμα είναι σκορπισμένα διάφορα υφάσματα. Το κάθε παιδί επιλέγει από ένα και χορεύει ελεύθερα στο ρυθμό της μουσικής χρησιμοποιώντας το ύφασμα όπως θέλει. Έπειτα, τους αναφέρει πως ο παππούς επέλεξε να πραγματοποιήσει ένα μεγάλο ταξίδι χωρίς επιστροφή με πλοίο. Το κάθε παιδί επιλέγει ένα οποιοδήποτε μέσο, όπως για παράδειγμα αυτοκίνητο, μαγικό χαλί κτλ. χρησιμοποιώντας και το ύφασμα αν το επιθυμεί αλλά και έναν προορισμό με τη βοήθεια της παγωμένης εικόνας. Οι υπόλοιποι παρακολουθούν και προσπαθούν να μαντέψουν το μέσο που χρησιμοποιεί, την τοποθεσία που βρίσκεται, τα συναισθήματά του.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά κάθονται οκλαδόν σε κύκλο και η εμψυχώτρια τους ζητά να φέρουν τα χέρια γύρω από το στόμα, να πάρουν μια βαθιά εισπνοή από τη μύτη και να φυσήξουν απαλά από το στόμα για να φουσκώσουν ένα αερόστατο. Καθώς φυσούν, τα χέρια ανοίγουν προς τα πάνω και κουνώντας το σώμα δεξιά – αριστερά απολαμβάνουν το ταξίδι στα σύννεφα. Ποιοι είναι άραγε οι συνοδοιπόροι τους στο ταξίδι; Όταν έρθει η ώρα της προσγειώσης, κατεβάζουν τα χέρια και η εμψυχώτρια λέει μια μελωδία: «Πέρα δώθε πάω εγώ σε ταξίδι μαγικό, μα ήρθε η ώρα να γυρίσω και τη γη να ακουμπήσω». Τα παιδιά ανοίγουν τα μάτια, πιάνονται από τα χέρια και επαναλαμβάνουν τη μελωδία με τη βοήθεια της εμψυχώτριας.

10^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Τί είναι άραγε η “τζαραμάντζαλα;” ρωτάει η εμψυχώτρια.

Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν έναν ήρωα. Με την καθοδήγηση της εμπυυχώτριας τα παιδιά φτιάχνουν μια σύντομη ιστορία. Για παράδειγμα, ποια είναι η αποστολή του, τα εμπόδια, οι βοηθοί του, η έκβαση κτλ.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμπυυχώτρια ακουμπά στο κέντρο του κύκλου ένα κουτί και προτρέπει τα παιδιά να το ανοίξουν. Μέσα στο κουτί βρίσκεται ένας φάκελος, ο οποίος γράφει απ' έξω «Στο αγαπημένο μου εγγονάκι». Η εμπυυχώτρια παίρνει στα χέρια του τον φάκελο και ανακοινώνει πως είναι το γράμμα του παππού (της προηγούμενης παρέμβασης). Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο ακούνε το γράμμα του παππού. Από το παραμύθι «Άφησα την ψυχή μου στον άνεμο» της RoxaneMarieGalliez:

«Έχω ειδοποιήσει το καλοκαίρι.

Θα έρθει, όπως κάθε χρόνο, μετά την άνοιξη.

Μην ανησυχείς για τον κήπο.

Τα λουλούδια θα συνεχίσουν να ανθίζουν.

Ο γείτονας θα τα φροντίζει μια χαρά.

Θα υπάρχουν πάντα σύννεφα

για να σε προστατεύουν από τον ήλιο

και να σου προσφέρουν τη βροχή

για να παίζεις αμέριμνα.

Στο πρόσωπο και στα χείλη σου

θα συνεχίσουν να σχηματίζονται χαμόγελα,

και τα άστρα θα εξακολουθούν να λάμπουν,

παρόλο που στο διάβα σου θα συναντήσεις

πολλά εμπόδια.

Δε θα ‘μαι πια εγώ αυτός που θα σου προσφέρει ζαχαρωτά,
αλλά στη μνήμη σου έχω αφήσει άλλη γλύκα.

Δοκίμασε τη ζωή.

Ρούφηξέ τη μέχρι το μεδούλι.

Όσο για μένα, έχω αφήσει την ψυχή μου στον άνεμο.

Νιώθω πιο ελαφρύς τώρα.

Μπορώ να ταξιδεύω κάθε στιγμή,

να έρχομαι, να φεύγω – είναι τόσο διασκεδαστικό!

Δεν μπορείς να με πιάσεις.

Δεν μπορείς να με κρατήσεις.

Αλλά, όταν κλείνεις τα μάτια σου,

θα μπορείς πάντα να με αισθάνεσαι.

Είναι αλήθεια ότι δε θα υπάρξουν άλλες βόλτες χεράκι χεράκι,
ούτε μαξιλαροπόλεμοι τα πρωινά.

Είναι αλήθεια ότι θα μου λείψει η αλμύρα της θάλασσας
και τα φιλιά σου, τα φιλιά σου.

Αλλά θα φοράω τα φτερά των σπουργιτιών,
για να τα μάθω να πετούν.

Θα κάνω να τραγουδούν τα φύλλα των δέντρων
που πιστεύουν ότι είναι πολύ γέρικά.

Έχω αφήσει την ψυχή μου στον άνεμο

Και θα μπορώ να θωπεύω τη νύχτα από δω και πέρα.

Υποσχέσου μου να μην κλαις.

Δε μου αρέσει ο ωκεανός στα μάτια σου.

Υποσχέσου μου να σκέφτεσαι πότε πότε το γέλιο μου

Αυτό θα με κάνει ευτυχισμένο.

Κι όταν το ελαφρύ αεράκι θα διασκεδάζει στα μαλλιά σου,

να σκέφτεσαι, αν θέλεις, τον παππού σου

που του άρεσαν τόσο τα αστεία

και που θα σε αγαπά παντοτινά.

Εγώ έχω αφήσει την ψυχή μου στον άνεμο...».

Η εμψυχώτρια ρωτά τα παιδιά ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτονται μετά την ανάγνωση του γράμματος, χωρίς όμως να της αποκαλύψουν τι. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια βάζει κάποια μουσικά κομμάτια και προτρέπει τα παιδιά να χορέψουν ελεύθερα. Όταν όμως σταματήσει η μουσική θα πρέπει να σταματήσουν και αυτά και να σταθούν σαν αγάλματα με τα μάτια κλειστά. Η εμψυχώτρια περνά ανάμεσα από τα παιδιά και κάθε φορά επιλέγει ένα, ακουμπώντας του τρεις φορές τη μύτη. Το παιδί ανοίγει τα μάτια και λέει αυτό που σκέφτηκε μετά την ανάγνωση του γράμματος.

3^η Δραστηριότητα:

Κάθονται όλοι σε κύκλο και η εμψυχώτρια ζητά και πάλι από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να φέρουν στον νου τους ένα πολύ αγαπημένο τους πρόσωπο. Να φέρουν στο νου τους στιγμές από την καθημερινότητά τους και πράγματα που τους αρέσει να κάνουν μαζί όπως ο εγγονός του παραμυθιού με τον παππού του, παιχνίδια, βόλτες, διακοπές κτλ. Αφού δοθεί λίγος χρόνος στα παιδιά μπαίνουν ένα – ένα στον κύκλο και με παντομίμα μας παρουσιάζουν μια αγαπημένη στιγμή ενώ στη συνέχεια μας αποκαλύπτουν το αγαπημένο πρόσωπο.

4^η Δραστηριότητα:

Τα παιδιά γνωρίζουν από κοντά τον Σιντ (κούκλα). Ο παππούς πέθανε και ο Σιντ δεν θα μπορέσει να τον ξανακρατήσει, να παίξουν μαξιλαροπόλεμο μαζί, να δώσουν φιλία, να πάνε βόλτα χεράκι χεράκι, να κάνουν παιχνίδια στη θάλασσα. Αυτό όμως δεν μπορεί να τον εμποδίσει να τον αγαπά, να τον σκέφτεται και να θυμάται ευχάριστες στιγμές που

έχουν περάσει μαζί. Θέλει να φτιάξει κάτι γι' αυτόν, για να τον αποχαιρετήσει. Στο πάτωμα υπάρχουν κόλλες A4, χαρτόνια, μαρκαδόροι, δαχτυλομπογιές, κόλλες, ψαλίδια, σπιτικός πηλός, πινέλα ζωγραφικής, τέμπερες.

Αναστοχασμός

Η εμπυχώτρια ρωτά: Αν υποθέσουμε πως ο εγγονός είναι φίλος σας και μαθαίνατε για την απώλεια του παππού πώς θα αντιδρούσατε; Για παράδειγμα, θα παίρνατε τηλέφωνο τον φίλο σας; Θα του λέγατε κάτι;

11^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να καθίσουν οκλαδόν και να τοποθετήσουν το χέρι τους στο κέντρο της καρδιάς. Η εμπυχώτρια χτυπά ένα ταμπουρίνο παρομοιάζοντας τον χτύπο με τον παλμό της καρδιάς. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και παίρνουν μερικές βαθιές εισπνοές και εκπνοές προσπαθώντας να συγκεντρωθούν στο χτύπο της καρδιάς τους.

2^η Δραστηριότητα:

Αφήγηση παραμυθιού με τίτλο: «Μέχρι τον ουρανό και πίσω» της Αλεξίας Βερνίκου.

Όπως κάθονται όλοι σε κύκλο, η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα, που τους δημιουργήθηκαν κατά την αφήγηση του παραμυθιού σχετικά με τον θάνατο της γιαγιάς. Ξεκινά πρώτα η ίδια και ακολουθούν ένα - ένα τα παιδιά αφού προηγηθεί ένα άγγιγμα στον ώμο τους.

3^η Δραστηριότητα:

Στη συνέχεια τους δίνει λίγο χρόνο να σκεφτούν τι θα άλλαζαν από την ιστορία και τους προτρέπει να το παρουσιάσουν με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού.

4^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχώτρια μοιράζει στα παιδιά κόλλες A4 που μέσα έχουν ζωγραφισμένο έναν μεγάλο κύκλο χωρισμένο στα τέσσερα. Τους ζητά να ζωγραφίσουν τα στάδια της ζωής όπως αυτά το αντιλήφθηκαν από το παραμύθι.

Αναστοχασμός

Κάθονται όλοι σε κύκλο και η εμπυχωτρία αναφέρει στα παιδιά: «Όταν είμαι στενοχωρημένη με βοηθάει να...».

Ξεκινάει πρώτη η εμπυχωτρία λέγοντας πως πολλές φορές αυτό που την βοηθά είναι το κλάμα.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία προτρέπει τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και βάζοντας μουσική τους δίνει κάποιες οδηγίες: «Όποιος νιώθει την ανάγκη μπορεί να χορέψει, όποιος δεν θέλει μπορεί να συνεχίσει να κινείται στον χώρο. Λίγο αργότερα, συνεχίζει λέγοντας πως όποιος νιώθει την ανάγκη μπορεί να κλωσήσει τα μαξιλάρια που είναι τοποθετημένα στο πάτωμα ή να δώσει μπουνιές, όποιος δεν έχει αυτή την ανάγκη μπορεί να παραμείνει στην προηγούμενη κατάσταση. Λίγο αργότερα τους λέει πως όποιος θέλει μπορεί να κάνει κωλοτούμπες κ.ο.κ.

12^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία βάζει μουσική και ζητά από τα παιδιά να χορέψουν ελεύθερα στο χώρο με την προϋπόθεση ότι δεν θα κινήσουν την δεξιά τους πατούσα που είναι κολλημένη στο πάτωμα. Μετά και τις δύο πατούσες, δεξί χέρι και αριστερό πόδι, τα δύο χέρια κτλ.

2^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία αφηγείται το παραμύθι με τίτλο: «Ο Κήπος της Ελπίδας» της IsabelOtter.

Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να της πουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το παραμύθι.

3^η Δραστηριότητα:

Η εμπυχωτρία φέρνει στο χώρο ένα πολύ μεγάλο χαρτόνι λέγοντας στα παιδιά πως αυτός είναι ο κήπος της Μάγιας. Πώς θα τον ζωντανέψουν; Στο πάτωμα υπάρχουν χαρτιά για κολάζ, κόλλες, μαρκαδόροι κτλ.

4^η Δραστηριότητα:

Αφού ολοκληρωθεί ο κήπος η εμψυχώτρια ρωτά τα παιδιά πώς είναι τα λουλούδια που μόλις φύτεψαν στον κήπο της Μάγιας; Τί συζητάνε μεταξύ τους; Πώς νιώθουν όταν η Μάγια έρχεται να τα περιποιηθεί και τους δίνει νερό να πιούν; Τί λένε για την Μάγια; Για τον μπαμπά της; Μήπως έχουν ακούσει κάτι για την μαμά της;

Αναστοχασμός – Κλείσιμο ομάδας

Τα παιδιά στέκονται όρθια, διάσπαρτα μέσα στο χώρο. Η εμψυχώτρια εμφανίζει το κόκκινο κουβάρι (από 4^η παρέμβαση) και τυλίγει την άκρη του κουβαριού στο δάχτυλό του. Ξεκινά πρώτα η εμψυχώτρια κάνοντας μια δήλωση για την ομάδα, τον κύκλο των συναντήσεων και την όμορφη συνεργασία που είχαν. Στη συνέχεια, δίνει το κουβάρι σε ένα παιδί. Αυτό επίσης θα τυλίξει το δάχτυλό του με το νήμα, θα κάνει μια δήλωση και θα δώσει σε κάποιο άλλο παιδί το κουβάρι κ.ο.κ. Στο τέλος θα δημιουργηθεί ένας ιστός και όλοι μαζί θα αρχίσουν να περπατούν και να κινούν το κουβάρι χωρίς να το ξετυλίξουν. Στο τέλος, η εμψυχώτρια βοηθά τα παιδιά να κόψουν το κουβάρι και να πάρουν από ένα κομμάτι για να θυμούνται τον κύκλο των συναντήσεων που έφτασε στο τέλος του.

Περιγραφή παρεμβάσεων

1^η Παρέμβαση

Στην αρχή υπήρχε μια μικρή ανησυχία, η οποία κράτησε μόνο για λίγα λεπτά. Ουσιαστικά τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη δραστηριότητα, που ήταν παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης, χρειάστηκε ένα μικρό χρονικό διάστημα έως ότου ακολουθήσουν με επιτυχία τις ασκήσεις.

Στις επόμενες δραστηριότητες που τα παιδιά είχαν ενεργοποιηθεί αρκετά από τις προηγούμενες, συμμετείχαν με μεγαλύτερη άνεση και ήταν έκδηλη η χαρά και ο ενθουσιασμός τους.

Στο ίδιο κλίμα συνεχίστηκε και η τέταρτη δραστηριότητα, με τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια να κλείνει το ένα τα μάτια του άλλου και να προσπαθεί να μαντέψει το αντικείμενο που του έχει δοθεί στα χεριά. Χαρακτηριστικά ήταν τα γέλια τους τις φορές που τα παιδιά δεν μάντευαν σωστά το αντικείμενο.

Τέλος, στον αναστοχασμό, από τις απαντήσεις των παιδιών νικητής των δραστηριοτήτων βγήκε η τρίτη δραστηριότητα «Οι Ε για μόλα» και οι «Ε για λέσα» με κάποια από τα παιδιά να συμπληρώνουν «...όμως όλες οι δραστηριότητες μου άρεσαν» ή «Όλες οι δραστηριότητες είχαν πλάκα».

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως παρ' όλο που δεν επρόκειτο για μια καινούρια ομάδα, με την ολοκλήρωση της πρώτης παρέμβασης, τα παιδιά ένιωσαν μεγαλύτερη οικειότητα και όπως μου επεσήμανε και η νηπιαγωγός – κριτική φίλη, τα παιδιά δέθηκαν περισσότερο μεταξύ τους.

2^η Παρέμβαση

Η 2^η παρέμβαση ήταν αφιερωμένη στα συναισθήματα. Η εμπυχωτρία θεώρησε σημαντικό, προτού ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις για την απώλεια και τον θάνατο, να επικεντρωθούν στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση βασικών συναισθημάτων. Επιπλέον, σε συνεννόηση με την νηπιαγωγό και μόνο για αυτή την παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε μία ακόμα διδακτική ώρα με ενδιάμεσο διάλειμμα, προκειμένου να ολοκληρωθούν οι δραστηριότητες.

Σε συνέχεια λοιπόν της πρώτης παρέμβασης, τα παιδιά εκτέλεσαν την πρώτη δραστηριότητα ενεργοποίησης με ευκολία. Όταν όμως τους ζητήθηκε να κάνουν

γκριμάτσες αποδίδοντας κάποιο συγκεκριμένο συναίσθημα, ένα από τα παιδιά απέδωσε τον θυμωμένο με λυπημένη έκφραση και αντίστροφα ένα άλλο παιδί, τον λυπημένο σαν θυμωμένο.

Αφού τα παιδιά είδαν τις εικόνες με τα συναισθήματα, ξεκίνησαν τη δεύτερη δραστηριότητα, αφήνοντας για το τέλος τα δύο παιδιά που προηγουμένως δεν είχαν αποδώσει σωστά το συναίσθημα του λυπημένου και του θυμωμένου. Σε αυτή τη δραστηριότητα ένα-ένα τα παιδιά χρησιμοποίησαν εκφράσεις αλλά και το σώμα τους, για να εκφράσουν ένα συναίσθημα και τα υπόλοιπα μάντευαν το συναίσθημα.

Στην τρίτη δραστηριότητα, ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφραστούν με όποιον τρόπο επιθυμούσαν (λεκτικά, σωματικά), ύστερα από το άκουσμα κάποιων προτάσεων. Δύο από τις προτάσεις που αποδόθηκαν έντονα από τα παιδιά ήταν «Η μαμά έφυγε για τη δουλειά» και «Βρήκα ένα σκοτωμένο ζωάκι στο δρόμο» με τα περισσότερα από αυτά να εκφράζουν τη λύπη τους και κάποια άλλα την αμηχανία τους.

Στην τέταρτη δραστηριότητα εμφανίστηκε ο Φάνης το κουνελάκι. Φάνηκε πως ήταν μια όμορφη έκπληξη για τα παιδιά και κάποια από αυτά πλησίασαν για να τον ακουμπήσουν. Στο τέλος, όλα τα παιδιά τον παρακολούθησαν με ενθουσιασμό αλλά και μεγάλη προσοχή.

Μετά την αφήγηση του παραμυθιού «Το κουνελάκι άκουγε», από τον Φάνη, ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση. Δέκα από τα δεκαεννέα παιδιά είπαν πως τους εντυπωσίασε «που το κουνέλι βοήθησε τον Άλκη να ξαναφτιάξει τον πύργο».

Άλλες απαντήσεις ήταν: «Μου άρεσε που κατέστρεψαν το πυργάκι τα πουλιά» ή «Με εντυπωσίασε που του χαλάσανε το κάστρο τα πουλιά όπως πέταξαν», «Μου άρεσε έτσι όπως ένιωσε ο Άλκης που έκλαιγε... έτσι όπως του χάλασαν τα πουλιά τον πύργο». Τέσσερα παιδιά απάντησαν: «Μου άρεσε που ήρθαν τα ζώα να τον βοηθήσουν» ή «Μου άρεσε που ήρθαν όλα τα ζώα και θέλανε να κάνουν κάτι μαζί του».

Άλλες απαντήσεις ήταν: «Με εντυπωσίασε που το κουνελάκι δεν του μίλαγε και ο Άλκης του είπε, έλα», «Μου άρεσε και το κουνελάκι και όλη η ιστορία», «Μου άρεσαν όλα».

Μεγάλο ενδιαφέρον είχε και η 5^η δραστηριότητα, όπου τα παιδιά χωρίστηκαν στην ομάδα των λυπημένων και στην ομάδα των θυμωμένων. Η πλειοψηφία των παιδιών εκφράστηκε με ευκολία στο κινητικό κομμάτι (χορός λύπης και θυμού). Υπήρχαν όμως και παιδιά που για αρκετή ώρα παρατηρούσαν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, αλλά όσο η ώρα περνούσε άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά. Η

προσπάθειά τους ήταν συγκινητική. Επιπλέον, όλα τα παιδιά απόλαυσαν την άσκηση των αναπνοών-διαλογισμού.

Στην ερώτηση «Με ποιόν τρόπο θα μπορέσουν να διώξουν τον θυμό των θυμωμένων και τη λύπη των λυπημένων» απάντησαν:

Για την λύπη: «Με έναν φίλο», «Να παίξουν με τα παιχνίδια», «Με μια αγκαλιά από την μαμά ή τον μπαμπά», «Μια αγκαλιά μεγάλη με τους γονείς μου», «Με μια φίλη που μου πιάνει το χέρι», «Όταν πηγαίνω βόλτα».

Για τον θυμό: «Με βαθιές ανάσες», «Με την τσουλήθρα, να κάνω τσουλήθρα», «Όταν πιάνω το κινητό να παίξω», «τρέχοντας γρήγορα-γρήγορα», «Άμα φανταστώ ένα ουράνιο τόξο», «Αν μας πάρει μια αγκαλιά ο μπαμπάς», «Αν έχει έναν φίλο δίπλα του», «Με μια αγκαλιά από την μαμά και τον μπαμπά», «Άμα δω πεταλούδες ή φανταστώ μια ωραία εικόνα.

Στον αναστοχασμό τα παιδιά ζωγράφισαν το συναίσθημα που ένιωθαν εκείνη τη στιγμή. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν το συναίσθημά τους και λεκτικά με την πλειονότητα αυτών να δηλώνει: «Είμαι χαρούμενος/η». Δύο παιδιά είπαν «Είμαι θυμωμένος» με το ένα από αυτά να συμπληρώνει «Είμαι θυμωμένος γιατί μου έμεινε».

3^η Παρέμβαση

Η 3^η παρέμβαση ξεκίνησε όπως πάντα με ενεργοποίηση της ομάδας. Όταν εμφανίστηκε ο Τρίκι το σπουργίτι, μία χάρτινη γιγαντόκουκλα, τα παιδιά έδειξαν τον ίδιο ενθουσιασμό με τον Φάνη το κουνελάκι.

Ο Τρίκι τους αφηγήθηκε ένα γεγονός (απόσπασμα από το παραμύθι «Ένα κίτρινο φύλλο») που του συνέβη πριν από λίγο καιρό. Στην ερώτηση «τι απέγινε το φύλλο στο τέλος;», όλα τα παιδιά απάντησαν «έπεσε στο χώμα», «έπεσε στο δρόμο», «έπεσε στο τσιμέντο».

Η 3^η και 4^η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με σχετική ευκολία.

Στην 5^η δραστηριότητα ο Τρίκι τους αφηγήθηκε την πορεία και κατάληξη του φύλλου (απόσπασμα από το βιβλίο «Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ»). Όταν τελείωσε η αφήγηση, ο Τρίκι τους ζήτησε να σκεφτούν τι προσφέρουν τα πεσμένα φύλλα στο έδαφος. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να δώσουν απαντήσεις. Ο Τρίκι τα βοήθησε δίνοντας κάποια παραδείγματα.

Στον αναστοχασμό οι απαντήσεις που επικράτησαν ήταν: «Τα φύλλα ξεραίνονται και πέφτουν από τα δέντρα, αλλά δεν πειράζει γιατί την Άνοιξη βγαίνουν

καινούργια», «Δεν το ήξερα πως τα φύλλα είναι τροφή για τα φυτά και τα σκαθάκια, μου άρεσε αυτό», «Όταν βλέπω φύλλα κάτω θα τα μαζεύω για να φτιάχνω σπίτι για τα μικρά ζώα».

4^η Παρέμβαση

Στην 1^η δραστηριότητα τα παιδιά κλήθηκαν να παρουσιάσουν το αγαπημένο τους αντικείμενο με παντομίμα. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν κάποιο παιχνίδι όπως αυτοκινητάκι, κουκλάκι, βραχιόλι.

Στη 2^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια κρατώντας ένα κόκκινο κουβάρι στο χέρι άρχισε να το ξετυλίγει, ενώ αφηγείτο το παραμύθι με τίτλο: «Το κόκκινο κασκόλ». Κάποια στιγμή, η εμψυχώτρια σταμάτησε την αφήγηση και έδωσε το νήμα σε ένα παιδί ζητώντας του να επινοήσει την συνέχεια της ιστορίας, προσθέτοντας μία πρόταση. Το ίδιο επαναλήφθηκε και για τα υπόλοιπα παιδιά. Το παραμύθι μιλούσε για ένα αγόρι τον Φελίξ που όλον τον χειμώνα φορούσε το αγαπημένο του κόκκινο κασκόλ. Κάποια μέρα το ξέχασε στο πάρκο και το βρήκε ένας σκύλος που μετά από λίγο το βάρεθηκε και...Σ' αυτό το σημείο σταμάτησε η αφήγηση και πήραν τον λόγο τα παιδιά:

- «Το πήρε μια γάτα και ο σκύλος την ξεγέλασε»,
- «Η γάτα ένιωθε χαρούμενη που το βρήκε γιατί ένιωθε ζεστασιά και βρήκε και παιχνίδι»,
- «Μετά το πήρε ένα κοριτσάκι και το πήγε μια βόλτα»,
- «Και μετά το πήρανε τα ποντίκια»,
- «Και έπεσε μέσα στο ποτάμι και βούλιαξε»,
- «Μετά το βρήκανε κουνέλια»,
- «Το πήρανε πουλιά»,
- «Αφού το άφησε ο σκύλος το βρήκε το αγοράκι λίγο ταλαιπωρημένο»,
- «Το ξαναβρήκε αλλά ήταν χαλασμένο»,
- «Του έφτιαξε ένα άλλο κασκόλ η μαμά του»,
- «Το ξαναβρήκε το αγόρι αλλά δεν ήταν ίδιο με πριν, το κράτησε στην ντουλάπα του και δεν το φόραγε»,
- «Έραψε καινούργιο κασκόλ η μαμά του»,
- «Αγόρασε ένα άλλο, αλλά δεν ένιωθε το ίδιο»,
- «Το βρήκε και το ξαναέραψε η μαμά του για να γίνει το ίδιο».

Από τις απαντήσεις των παιδιών γίνεται αντιληπτό πως ορισμένα από τα παιδιά δεν κατανόησαν την άσκηση, γι' αυτό και έδινε το καθένα το δικό του τέλος της ιστορίας. Παρ' όλα αυτά συμμετείχαν όλα με κέφι.

Μετά από σύντομη συζήτηση, αποφασίστηκε το τέλος της ιστορίας να είναι η τελευταία πρόταση «Το βρήκε και το ξαναέραψε η μαμά του για να γίνει το ίδιο».

Για την 3^η δραστηριότητα χρειάστηκε αρκετή επεξήγηση για να κατανοήσουν τα παιδιά τι έπρεπε να κάνουν. Επειδή για κάποια παιδιά συνέχισε να είναι δυσνόητη η άσκηση, η εμπυχώτρια έδωσε κάποιο παράδειγμα και ζήτησε από τα παιδιά να συνεργαστούν. Η προσπάθεια τους ήταν αξιοθαύμαστη. Ο τίτλος του γλυπού που επικράτησε ήταν «Το καινούργιο κασκόλ». Όλα όμως ανατράπηκαν όταν ένα παιδί είπε «Μα είναι παλιό» και τότε κάποιο άλλο είπε «είναι παλιοκαινούργιο» και ξεσπάσανε όλοι σε γέλια. Στο τέλος, όλοι συμφώνησαν στον τίτλο «Το παλιοκαινούργιο κασκόλ».

Στην 4^η δραστηριότητα τα παιδιά χρησιμοποίησαν το κόκκινο κασκόλ που τους έδωσε η εμπυχώτρια για να εκφράσουν τα συναισθήματά του. Κάποια παιδιά το κρατούσαν στο χέρι, κάποια άλλα το τύλιξαν στο λαιμό. Ορισμένες από τις φράσεις που ακούστηκαν ήταν: «Μου λείπει ο φίλος μου. Γιατί έφυγε χωρίς να με πάρει;», «Σκύλε, άσε με...με δαγκώνεις και πονάω», «Νιώθω μόνος μου. Δεν περνάω ωραία», «Έμεινε μόνο μια κλωστή μου, κρίμα».

Στον αναστοχασμό κάθε ένα από τα παιδιά αποφάσισε ποιο τέλος προτιμούσε, του παραμυθιού ή το δικό τους. Τα περισσότερα παιδιά προτίμησαν το δικό τους τέλος γιατί το αγόρι ξαναβρίσκει το κασκόλ ή γιατί τους άρεσε ο τίτλος «Το παλιοκαινούργιο κασκόλ», «...το άλλο παραμύθι δεν έχει ωραίο τέλος γιατί το αγοράκι δεν βρήκε το κασκόλ του». Υπάρχουν όμως και αρκετά παιδιά που προτίμησαν το τέλος του παραμυθιού επικρατώντας η απάντηση «γιατί πέρασε τόσα πολλά και στο τέλος βρήκε μια κλωστή του, αν και είναι και λίγο λυπηρό».

5^η Παρέμβαση

Το εργαστήριο ξεκίνησε με μεταμορφώσεις και ζέσταμα. Στη συνέχεια, η εμπυχώτρια έχοντας σημειώσει τα αγαπημένα αντικείμενα που είχαν παρουσιάσει με παντομίμα στο προηγούμενο εργαστήριο, τα ονομάτισε και όποιος για παράδειγμα, είχε πει αυτοκινητάκι, μεταμορφώθηκε σε αυτοκινητάκι. Η άσκηση εξελίχθηκε με την εμπυχώτρια να ακουμπά ένα - ένα τα παιδιά στον ώμο και το καθένα να μιλά σαν αντικείμενο και να λέει λίγα λόγια για τον εαυτό του. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν

πως ήταν δώρο της μαμάς και του μπαμπά ή της γιαγιάς. Οι απαντήσεις τους φανερόνουν την σύνδεση που έχουν με τα πρόσωπα που τους δώρισαν ή χάρισαν τα συγκεκριμένα αντικείμενα.

Στη 2η δραστηριότητα, ανακοινώθηκε ο τίτλος του παραμυθιού «Η θάλασσα είδε», που θα ακολουθούσε. Τα παιδιά έκαναν υποθέσεις: «Είδε ένα μεγάλο καράβι», «Είδε μια τεράστια φάλαινα που κυνηγούσε ψάρια».

Στην 3^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια ξεκίνησε την αφήγηση του παραμυθιού. Η αφήγηση σταματούσε σε κάποια σημεία που τα παιδιά καλούνταν να φτιάξουν με το σώμα τους μια εικόνα με τη μέθοδο των «παγωμένων εικόνων». Κάθε φορά η εμψυχώτρια επέλεγε τα παιδιά που θα κάνουν την «παγωμένη εικόνα». Τα παιδιά παρακολούθησαν την ιστορία με αμείωτο ενδιαφέρον αλλά δύο από τις ομάδες δυσκολεύτηκαν να δουλέψουν συνεργατικά.

Στην 4^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια επέλεξε ένα παιδί για να ξαπλώσει σε ένα χαρτόνι και όλοι μαζί έφτιαξαν το περίγραμμά του (ρόλος στον τοίχο). Στη συνέχεια, τα παιδιά περιέγραψαν τα συναισθήματα της ηρωίδας του παραμυθιού, τα οποία η εμψυχώτρια έγραψε μέσα από το περίγραμμα. Μερικές από τις περιγραφές τους ήταν οι εξής: «Χάρηκε που γύρισε στο σπίτι του ξανά», «Ήταν δεμένη με το αρκουδάκι», «Ένωσε ενθουσιασμό που αγκάλιασε το αρκουδάκι ξανά», «Ένωσε συγκίνηση που το ξαναβρήκε», «Ήταν χαρούμενη γιατί πήγε στην παραλία», «Ήταν στεναχωρημένη γιατί έχασε το αρκουδάκι της», «Είχε ένα φίλο, το αρκουδάκι», «Ένωσε χαρά που ξαναβρήκε το αρκουδάκι», «Τρόμαξε με τη βροχή», «Η Σοφία δεν ένωθε καλά», «Ένωσε απογοήτευση», «Ένωσε ενθουσιασμό», «Είχε αγωνία», «Ένωσε έκπληξη», «Ένωσε ανακούφιση». Έξω από το περίγραμμα η εμψυχώτρια σημείωσε τα συναισθήματα των παιδιών: «Συγκινήθηκα που βρήκε το αρκουδάκι της μετά από χρόνια, γιατί το αγαπούσε πολύ», «Η θάλασσα το βοήθησε», «Ο μπαμπάς της όμως πέθανε, έτσι;», «Σε όλη τη διάρκεια του παραμυθιού ένιωσα χαρούμενη και λυπημένη».

Στον αναστοχασμό τα παιδιά περιέγραψαν τι κρατούν από την ιστορία και τι βαθιά μες στην καρδιά τους. Όλα τα παιδιά απάντησαν πως τίποτα δεν χάνεται αν αγαπάμε κάτι πολύ, όπως η Σοφία το αρκουδάκι.

6^η Παρέμβαση

Αυτή τη φορά η 1^η δραστηριότητα ξεκίνησε με συγκέντρωση στην αναπνοή και χαλάρωση και συνεχίστηκε με άσκηση κινησιολογικής φύσεως για προθέρμανση και

απελευθέρωση της ομάδας. Το κάθε παιδί επέλεξε να είναι ένα ζώο και να αυτοσχεδιάσει. Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια έπαιξε κουκλοθέατρο βασιζόμενη στο παραμύθι με τίτλο: «Για πάντα μαζί». Ακολούθησε η παρουσίαση μιας λίστας με αρνητικά συναισθήματα. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα αρνητικά συναισθήματα των ηρώων του παραμυθιού. Λύπη, αδικία, μοναξιά ήταν οι απαντήσεις τους. Τα ίδια εξέφρασαν πως έχουν νιώσει λύπη «όταν μου φωνάζει ο μπαμπάς», «γιατί μου λείπει ο παππούς μου», «όταν χτύπησε ο σκύλος μου». Επιπλέον, λίγα παιδιά εξέφρασαν πως έχουν νιώσει αδικία «όταν ο μπαμπάς πήγε βόλτα μόνο με τον αδερφό μου».

Η 4^η δραστηριότητα αποδόθηκε με μεγάλη επιτυχία από όλα τα παιδιά. Αυτό που τους παίρνει μακριά τη λύπη και τα αρνητικά συναισθήματα και τους φέρνει χαράειναι: «Μια αγκαλιά από την μαμά και τον μπαμπά», «Το φιλί της μαμάς πριν κοιμηθώ», «Το μπαλέτο», «Να παίζω μπάλα με τους φίλους μου», «Ένα παγωτό σοκολάτα».

Στον αναστοχασμό, η ομαδική ζωγραφιά με όλα αυτά που τους φέρνουν χαρά περιελάμβανε παγωτά, τούρτες σκύλους, μπάλες, κούνιες, μαμάδες, ποδήλατο. Η 6^η συνάντηση ολοκληρώθηκε με έντονη χαρούμενη μουσική και τα παιδιά να χορεύουν εξίσου χαρούμενα.

7^η παρέμβαση

Η 1^η δραστηριότητα ξεκίνησε με τα παιδιά οκλαδόν σε κύκλο. Στο ερώτημα της εμψυχώτριας για την σούπερ δύναμη που έχει το κάθε παιδί, οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν οι εξής: «Δυνατό τρέξιμο», «Σούπερ δύναμη του αόρατου», «σούπερ όραση», «να θυμώνω, να γίνομαι τέρας, να πετάω ίσως», «δύναμη αγάπης και φιλίας», «δύναμη της πτήσης, θα ήθελα να πετάω», «δύναμη φιλίας», «δύναμη των λέξεων», «δύναμη της συνεργασίας», «δύναμη βοήθειας», «δύναμη αναρρίχησης», «δύναμη της ανάγνωσης- να διαβάζω».

Στη συνέχεια παρουσιάστηκε το παραμύθι «Η Δέσποινα και το φλιτζάνι με τη ζάχαρη» με τη χρήση του θεάτρου των αντικειμένων, από την εμψυχώτρια. Τα αντικείμενα ήταν βότσαλα, φτερά και κουταλάκι. Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση τα παιδιά είχαν την ελευθερία να μπουν στο κέντρο του κύκλου που είχαν φτιάξει και να παίζουν κάποιον από τους ρόλους της ιστορίας, χωρίς να χρειάζεται να αλλάξουν την ιστορία. Μόνο δύο από τα παιδιά έπαιξαν τον γάτο Σωκράτη, εκ των οποίων στη

μία περίπτωση ο γάτος επέστρεψε στην Δέσποινα. Ένα παιδί έπαιξε την Δέσποινα που έψαχνε τον Σωκράτη. Τα υπόλοιπα παιδιά είπαν μια λέξη ή φράση όπως, «Μου άρεσε η γάτα», «Θυμάμαι το αυτοκίνητο που χτύπησε τον Σωκράτη», «Με εντυπωσίασε που δεν βρήκαν ένα φλιτζάνι ζάχαρη», «Με εντυπωσίασε που είδε τον γάτο της στον ουρανό», «Με εντυπωσίασε που έμοιαζε με σκύλος», «Δεν βρήκε ξανά το γατάκι της».

Στην επόμενη δραστηριότητα, η εμψυχώτρια κρατώντας ένα μεγάλο φλυτζάνι ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν τα συστατικά που θα μπορούσαν να βάλουν μέσα, για να βοηθήσουν την Δέσποινα να ανακουφιστεί από τον πόνο. Τέσσερα παιδιά απάντησαν «την καρδιά μας», δύο είπαν «αγάπη» και τρία ακόμα «αγκαλιά». Τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν «ζάχαρη» και ακολούθησαν και άλλες απαντήσεις όπως γλυκά, πατάτα, φεγγάρι, παγωτό, παιχνίδι, αστέρι, λεφτά.

Στον αναστοχασμό η εμψυχώτρια μίλησε για μια ακόμα σούπερ δύναμη που έχουμε όλοι, αυτή της αναπνοής. Ακολούθησε μια άσκηση αναπνοής για μεγαλύτερη συγκέντρωση, χαλάρωση αλλά και συναισθηματικό αυτοέλεγχο. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα και πάλι και ακολούθησαν τις οδηγίες της εμψυχώτριας.

8^η Παρέμβαση

Η μέρα ξεκίνησε με πολύ κέφι. Τα παιδιά χωρίστηκαν από την εμψυχώτρια στους οργανοπαίκτες, τους τραγουδιστές και τους χορευτές και χόρεψαν έπαιξαν μουσική, τραγούδησαν αγαπημένα τους τραγούδια. Κάποια φορούσαν καπέλα, άλλα πετούσαν υφάσματα ψηλά ενώ χόρευαν. Μέσα σε λίγη ώρα στήθηκε ένα μικρό πάρτι.

Είχε έρθει η ώρα του κύκλου. Κάποια παιδιά ήθελαν να συνεχιστεί για παραπάνω ώρα η δραστηριότητα. Η εμψυχώτρια τους ζήτησε να δώσουν μια ευκαιρία στην επόμενη δραστηριότητα και τους έδειξε μια εικόνα (ο παππούς αποχαιρετά τον εγγονό του που φεύγει με το πλοίο) από το παραμύθι «Το Νησί του Παππού». Αμέσως, όλα συγκεντρώθηκαν στην εικόνα. Τα παιδιά περιέγραψαν την εικόνα ή έδωσαν έναν τίτλο λέγοντας: «Ο Παππούς που αφήνει το παιδάκι να φύγει», «Ο Παππούς που παίρνει αγκαλιά το παιδάκι», «πλοίο», «καράβι», «Ο Παππούς Θανάσης που έμεινε στη ζούγκλα με τα ζώα και ένα πλοίο που ανέβηκε το παιδάκι».

Στην 3^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια αφηγήθηκε το παραμύθι σταματώντας όμως στο σημείο που ο Παππούς αποκαλύπτει στον Σιντ πως σκέφτεται να μείνει στο

νησί: «Ω!» είπε ο Σιντ. «Μα δεν θα νιώθεις μόνος;» « Όχι... όχι, δεν νομίζω», είπε ο Παππούς γελώντας.

Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τη μέθοδο των «παγωμένων εικόνων» για να απαντήσουν στο ερώτημα «Πώς νιώθουν οι δυο ήρωες;» και στη συνέχεια, αφού πρώτα τα άγγιξε στον ώμο η εμψυχώτρια, ένα-ένα τα παιδιά απάντησαν τα εξής: «Νιώθουν λυπημένοι γιατί ο παππούς θα μείνει στο νησί για πάντα», «Λυπημένοι γιατί δεν θα γύρναγε ο παππούς», «Χαρούμενοι γιατί ο παππούς θα μείνει με τα ζώα του», «λυπημένοι γιατί το παιδί θα φύγει με το καράβι», «Λυπημένοι γιατί το παιδί δεν θα ξαναδεί τον παππού», «Ο παππούς είναι χαρούμενος γιατί θα μείνει με τα ζώα του», «Το παιδάκι είναι στενοχωρημένο γιατί θα του λείπει ο παππούς», «Το παιδί είναι χάλια αλλά και ο παππούς νιώθει στενοχωρημένος», «Ο παππούς είναι χαρούμενος και το παιδί είναι χαρούμενο γιατί θα γυρίσει στο σπίτι αλλά φαίνεται και σαν λυπημένο», «Ο παππούς έχει έναν φόβο να μην οδηγήσει μόνος του το πλοίο και δεν είναι τόσο χαρούμενος γιατί δεν θα ξαναδεί το παιδί. Το παιδί είναι πολύ λυπημένο γιατί δεν θα ξαναδεί τον παππού του», «Είναι χαρούμενοι, νιώθουν όμορφα γιατί είναι αγκαλιά», «Ο παππούλης είναι λίγο χαμογελαστός και πάρα πολύ λυπημένος όπως και το παιδάκι γιατί θα λείψει ο ένας στον άλλον, «Δεν θα άφηνα τον παππού να πάει στο νησί. Θα πήγαινα και εγώ μαζί του. Θα επικοινωνούσα με το κινητό».

Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε και στο επόμενο ερώτημα «Γιατί ο παππούς δεν θα νιώθει μοναξιά;». Η πλειοψηφία των παιδιών απάντησε: «Δεν θα νιώθει μοναξιά γιατί έχει τα ζώα και τόσα πράγματα να κάνει», «Δεν θα νιώθει μοναξιά γιατί θα μπορεί να κάνει ό,τι θέλει στο νησί», «Θα νιώθει λίγο μόνος γιατί θα θυμάται τις μέρες που ήταν με τον εγγονό του και θα του λείπει λίγο».

Στην 4^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια ολοκλήρωσε την αφήγηση του παραμυθιού ενώ τα παιδιά την παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον. Στη συνέχεια, ενημέρωσε τα παιδιά πως οι νέοι φίλοι του παππού, τα ζώα της ζούγκλας, ενδιαφέρονται να μάθουν για τη ζωή του παππού κοντά στον εγγονό του τον Σιντ. Η εμψυχώτρια χώρισε τυχαία τα παιδιά σε 4 ομάδες. Σε κάθε ομάδα υπήρχε ένα παιδί που παρίστανε τον παππού. Τα υπόλοιπα παιδιά επέλεξαν κάποιο ζώο του δάσους. Κάποιες από τις ερωτήσεις των ζώων ήταν: «Ποιο ήταν το αγαπημένο σας παιχνίδι;», «Μένετε μαζί;», «Πηγαίνατε βόλτες;». Ήταν μια δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με πολύ μεγάλη ευκολία. Επιπλέον, ήταν πολύ ενδιαφέρουσες και αστείες, κάποιες φορές, οι αλλαγές στη φωνή τους.

Στον αναστοχασμό τα παιδιά ζωγράφισαν ένα στιγμιότυπο που τους συγκίνησε από το παραμύθι. Τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν τον αποχαιρετισμό του παππού με τον εγγονό του που φεύγει με το πλοίο ή τον εγγονό μόνο του στο πλοίο ή να παίζουν μπάλα μαζί..

9^η Παρέμβαση

Από την άφιξη της εμψυχώτριας στην τάξη, φάνηκε η αγωνία και ο ενθουσιασμός των παιδιών μαζί με ένα ερώτημα «Κυρία, τι θα κάνουμε σήμερα;»

Στην 1^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε ζευγάρια. Το ένα παιδί μιμήθηκε τις εκφράσεις και τις κινήσεις του άλλου παιδιού. Καθ' όλη τη διάρκεια της άσκησης έπαιζαν αποσπάσματα από μουσικά κομμάτια ως υπόκρουση και είχε πολύ ενδιαφέρον η εναλλαγή των γκριμάτσων και των κινήσεών τους ανάλογα με το κομμάτι που έπαιζε.

Στη 2^η δραστηριότητα τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα παραστατικά στον ρόλο του εγγονού. Επιπλέον, ήταν εντυπωσιακά για τις λεπτομέρειες του παραμυθιού που θυμόντουσαν.

Στην 3^η δραστηριότητα όλα τα παιδιά σε ρόλο παππού καλέστηκαν να σκεφτούν τι μπορεί να έγραφε το γράμμα που άφησε στον εγγονό του τον Σίντ. Μερικά λόγια που ακούστηκαν: «Αγαπημένε μου εγγονέ μου έλειψες πολύ. Εγώ έχω κάνει πολλούς καινούργιους φίλους εδώ στη ζούγκλα, όμως καμιά φορά νιώθω μόνος μου», «Σίντ, η ζωή εδώ στο νησί είναι τέλεια. Θα ήθελα να είσαι και εσύ εδώ. Θα ήθελα να έρθω να σε πάρω», «Σίντ, είμαι πολύ χαρούμενος εδώ. Κάθε μέρα παίζω με τα ζώα της ζούγκλας και ψαρεύουμε μαζί», «Εγγονάκι μου, θα μου λείψεις».

Στην 4^η δραστηριότητα τα παιδιά χρησιμοποίησαν τα υφάσματα που τους δόθηκαν με κάθε τρόπο. Έγιναν θάλασσα, καράβι, μαγικό χαλί, κανό, άνεμος, ακόμα και φτερά.

Για το κλείσιμο τα παιδιά ξάπλωσαν και ακούγοντας τις οδηγίες της εμψυχώτριας προσπάθησαν να συγκεντρωθούν στην αναπνοή τους. Στη συνέχεια ταξίδεψαν με έναν μικρό διαλογισμό. Στις επόμενες παρεμβάσεις ακολούθησαν και άλλοι μικροί διαλογισμοί, προκειμένου να συντελέσουν στη συγκέντρωση, στη μείωση πιθανής έντασης, στη μείωση του στρες, στη προώθηση της ευτυχίας και εν τέλει στην ενίσχυση του συναισθηματικού αυτοελέγχου.

Καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης τα παιδιά ήταν πολύ εύθυμα και συνεργάστηκαν άψογα. Όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, τα παιδιά μάζεψαν τα υφάσματα που υπήρχαν στο έδαφος για να της τα δώσουν. Ένα από τα παιδιά την πλησίασε και της εξομολογήθηκε «Μου λείπει ο παππούς μου και στενοχωριέμαι, ευτυχώς έχει έρθει στο σπίτι η γιαγιά μου». Λίγο αργότερα το ίδιο επαναλήφθηκε από τρία άλλα παιδιά που πήγαν στην κριτική φίλη-νηπιαγωγό και της είπαν στο αυτί «Μου λείπει ο μπαμπάς μου», όπως με ενημέρωσε η κριτική φίλη οι γονείς της έχουν πάρει διαζευκτήριο και ο πατέρας της μένει μόνιμα εκτός Αθηνών. Ένα ακόμα παιδί της είπε ότι ο μπαμπάς της δουλεύει πολύ. Τέλος, ύστερα από απουσία της μητέρα ενός κοριτσιούπου νοσηλευόταν σε νοσοκομείο για τρεις μήνες, το κορίτσι ψιθύρισε στην νηπιαγωγό: «Φοβάμαι μην συμβεί κάτι κακό».

10^η Παρέμβαση

Η 1^η δραστηριότητα ξεκίνησε με ένα ερώτημα “Τί είναι άραγε η τζαραμάντζαλα;” Με την καθοδήγηση της εμψυχώτριας τα παιδιά έφτιαξαν μια σύντομη ιστορία με πρωταγωνίστρια μια μάγισσα μεταμορφωμένη σε κάμπια με 9 πόδια που την έλεγαν Τζαραμάντζαλα. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτήν την δραστηριότητα και οι ιδέες τους ήταν ευφάνταστες.

Στη 2^η δραστηριότητα τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και η εμψυχώτρια τοποθέτησε στο κέντρο του ένα κουτί. Τα παιδιά άνοιξαν το κουτί και βρήκαν μέσα έναν φάκελο. Η εμψυχώτρια ενημέρωσε τα παιδιά πως ο φάκελος έχει μέσα το γράμμα του παππού του Σιντ (από την προηγούμενη παρέμβαση). Μόλις το άκουσαν αυτό τα παιδιά άρχισαν να ρωτούν επίμονα τι γράφει ο παππούς. Καθ' όλη τη διάρκεια που η εμψυχώτρια διάβαζε το γράμμα (από το παραμύθι «Άφησα την ψυχή μου στον άνεμο»), υπήρχε απόλυτη ησυχία στην τάξη. Όταν ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του γράμματος, τα παιδιά παρέμειναν σιωπηλά.

Στην επόμενη δραστηριότητα υπήρχε μεγάλη ένταση. Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός πως η πλειονότητα των παιδιών ήθελε να αλλάξει θέμα, ενώ υπήρχαν και κάποια παιδιά που ήθελαν να το γελοιοποιήσουν. Το συναίσθημά τους ήταν έντονο και δυσκολεύονταν να το διαχειριστούν.

Η εμψυχώτρια αποφάσισε να μην ακολουθήσει το σχεδιασμό του προγράμματος και να το προσαρμόσει σύμφωνα με τις ανάγκες των παιδιών. Για τον λόγο αυτό εστίασε λίγο παραπάνω στον διαλογισμό που θα ακολουθούσε προκειμένου να

αποφορτιστούν και να χαλαρώσουν. Ο διαλογισμός και οι ασκήσεις αναπνοών φάνηκε να λειτουργούν ευεργετικά. Τα παιδιά ήταν περισσότερο συνεργάσιμα στην άσκηση της παντομίμας όπου παρουσίασαν μια όμορφη στιγμή με ένα αγαπημένο πρόσωπο. Τα αγαπημένα πρόσωπα των παιδιών ήταν τα αναμενόμενα: Μαμά, μπαμπάς, γιαγιά, παππούς. Η πιο συγκινητική στιγμή ήταν όταν ένα από τα παιδιά εκφράστηκε λέγοντας «Φοβάμαι μην πεθάνει ο παππούς μου. Δεν θέλω να πεθάνει». Σε αυτό συμφώνησαν μερικά ακόμα παιδιά, κάνοντας όμως όλα αναφορά στο πρόσωπο του παππού τους. Ακολούθησε ένας διάλογος και παιχνίδι ρόλων που προέκυψε ύστερα από ανάγκη της ομάδας.

Αυτό στάθηκε μια καλή αφορμή για να προχωρήσουμε στην επόμενη άσκηση. Η πόρτα της τάξης χτύπησε και με την βοήθεια της κριτικής φίλης εμφανίστηκε στην αίθουσα ο Σίντ. Ο Σίντ δεν ήταν πολύ κεφάτος και έδειχνε λυπημένος. Του έλειπε ο παππούς του και τα παιχνίδια που έκαναν μαζί. Ένα κορίτσι τον πλησίασε και του είπε «μην ανησυχείς, είμαστε και εμείς εδώ να σου κάνουμε παρέα». Ήθελε να τον αγγίξει και ο Σίντ δέχτηκε λέγοντας πως μια αγκαλιά θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο, όχι όμως μια σφιχτή αγκαλιά που πιθανόν να του έφερνε δυσφορία. Το κορίτσι τον αγκάλιασε προσεκτικά, το ίδιο έκανε και ο Σίντ. Ο Σίντ είπε πως του άρεσε πολύ αυτή η αγκαλιά. Σηκώθηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά, άλλα για να τον αγκαλιάσουν και άλλα να τον αγγίξουν, όλα όμως απαλά. Στο τέλος, ο Σίντ είπε πως αισθανόταν λίγο καλύτερα. Στη συνέχεια ανακοίνωσε την ιδέα που είχε, ζητώντας τη βοήθεια των παιδιών. Ήθελε να φτιάξουν όλοι μαζί κάτι για τον παππού του, για να τον αποχαιρετήσει. Τα παιδιά είχαν στη διάθεσή τους κόλλες Α4, χαρτόνια, μαρκαδόρους, δαχτυλομπογιές, ψαλίδια, κόλλες, πηλό, πινέλα ζωγραφικής, τέμπερες.

Η ώρα είχε περάσει και τα παιδιά έδειχναν να έχουν αποφορτιστεί πλήρως. Σε αυτό συνέβαλε και η δύναμη της κούκλας που επέδρασε και αυτή θετικά στα παιδιά. Στο κλείσιμο ερωτήθηκαν μόνο αν ήθελαν να μοιραστούν κάτι με την ομάδα. Αρκετά παιδιά απάντησαν πως χάρηκαν που γνώρισαν τον Σίντ ή ότι χάρηκαν που είναι τώρα χαρούμενος ή ότι δεν τους άρεσε που ο Σίντ δεν θα ξαναέβλεπε τον παππού του. Επιπλέον ενδιαφέρουσες δηλώσεις ήταν: «Μου άρεσε η συζήτηση που κάναμε , δεν ήξερα ότι μπορούμε να νιώθουμε πολλά συναισθήματα μαζί, θα το πω και στον μπαμπά μου», «Νιώθω ησυχία»

11^η Παρέμβαση

Η 1^η δραστηριότητα ξεκίνησε, χωρίς καμιά δυσκολία, με την εμψυχώτρια να χτυπά ένα ταμπουρίνο, παρομοιάζοντας τον χτύπο με τον παλμό της καρδιάς. Τα παιδιά έκλεισαν τα μάτια τους και παίρνοντας βαθιές εισπνοές και εκπνοές προσπάθησαν να συγκεντρωθούν στον χτύπο της καρδιάς τους, που δουλεύει αδιάκοπα και σε συνεργασία με άλλα μέρη του σώματος μας δίνει ζωή.

Στην 2^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια είχε σχεδιάσει αρχικά να κάνει μια απλή αφήγηση παραμυθιού, όμως ύστερα από την ένταση της τελευταίας παρέμβαση και για να είναι πιο ευχάριστη για τα παιδιά, η εμψυχώτρια έδωσε μια μικρή “παράσταση”, προσαρμόζοντας το κείμενο. Ανακοινώθηκε λοιπόν στα παιδιά πως σε λίγο ξεκινάει η παράσταση. Σε όλη τη διάρκεια της “παράστασης” τα παιδιά είχαν καλή διάθεση, η οποία φάνηκε να μειώνεται με την ανακοίνωση του θανάτου της γιαγιάς. Όταν τελείωσε η παράσταση, με ένα άγγιγμα στον ώμο ένα-ένα τα παιδιά να εξέφρασαν σκέψεις και συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την αφήγηση του παραμυθιού σχετικά με τον θάνατο της γιαγιάς. Πέρα από συναισθήματα όπως λύπη, στενοχώρια, δύο από τα παιδιά ρώτησαν «Όλο για αυτό θα συζητάμε;» Ακόμη, ακούστηκαν δηλώσεις όπως: «Ναι, είναι άδικο γιατί την αγαπάει τη γιαγιά της και η γιαγιά της την αγαπάει και μετά δεν είχε με ποιόν να παίξει τα παιχνίδια που κάνανε μαζί». Επιπλέον, ένα παιδί απέφυγε να απαντήσει στην ερώτηση λέγοντας τι του άρεσε από το παραμύθι.

Παρ’ όλα αυτά στην 3^η δραστηριότητα όταν τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν τι θα άλλαζαν από την ιστορία, απάντησαν όλα «Τον θάνατο της γιαγιάς». Εν συνεχεία, η εμψυχώτρια επέλεξε τα παιδιά που λίγο αργότερα, με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού παρουσίασαν τη δική τους εξέλιξη στην ιστορία. Ένας γιατρός έκανε εγχείρηση στην καρδιά της γιαγιάς «για να συνεχίσει να χτυπάει».

Στην 4^η δραστηριότητα τα παιδιά πήραν από μία κόλλα Α4 που μέσα είχε έναν μεγάλο κύκλο χωρισμένο στα τέσσερα. Τα παιδιά ζωγράφισαν τα στάδια της ζωής. Όλα τα παιδιά στο 4^ο στάδιο ζωγράφισαν ένα ηλικιωμένο πρόσωπο με μαστούνη ή καμπούρα.

Στον αναστοχασμό κάθισαν όλοι σε κύκλο και ξεκινώντας πρώτη η εμψυχώτρια είπε: «Όταν είμαι στενοχωρημένη, κάποιες φορές νιώθω την ανάγκη να κλάψω και το κάνω». Ένα παιδί απόρησε «Πώς γίνεται να κλαις; Αφού είσαι μεγάλη» και ένα ακόμα γέλασε. Τους εξήγησα πως όλοι οι άνθρωποι κλαίμε και τα παιδιά και οι μεγάλοι και πως το κλάμα πολλές φορές δρα ανακουφιστικά. Άλλωστε είναι ωραίο να εκφράζουμε αυτό που νιώθουμε. Έτσι λοιπόν συνεχίζοντας την άσκησή μας «όταν είμαι στενοχωρημένος/η με βοηθάει...» απάντησαν «να με παίρνει αγκαλιά η μαμά μου»,

«να παίζω με τα παιχνίδια μου», «να ζωγραφίζω», «να κοιμάμαι μαζί με την μαμά και τον μπαμπά». Τέλος, δύο από τα παιδιά απάντησαν «να κλαίω».

Η κινητική άσκηση που ακολούθησε, βοήθησε τα παιδιά να μάθουν εναλλακτικούς τρόπους επεξεργασίας των συναισθημάτων τους. Ορισμένα παιδιά θέλησαν να δοκιμάσουν όλες τις επιλογές που τους δόθηκαν.

12^η Παρέμβαση

Φτάσαμε στην 12^η και τελευταία παρέμβαση, ξεκινώντας την μέρα μας με μια άσκηση ενεργοποίησης. Βάζοντας μουσική, τα παιδιά ξεκίνησαν να χορεύουν στην αίθουσα με την προϋπόθεση να μην κινήσουν την δεξιά τους πατούσα, ύστερα και τις δύοπατούσες κτλ.

Στην 2^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια αφηγήθηκε το τελευταίο παραμύθι. Τα παιδιά καλέστηκαν να περιγράψουν τα συναισθήματά τους. Κάποια παιδιά δυσανασχετούσαν και δεν είχαν διάθεση, προφανώς λόγω του θέματος της απώλειας που πραγματευόταν για ακόμα μια φορά και αυτό το παραμύθι.

Στην 3^η δραστηριότητα, σταδιακά η διάθεση άλλαξε. Η εμψυχώτρια έδωσε στα παιδιά ένα μεγάλο χαρτόνι λέγοντας τους πως αυτός είναι ο κήπος της Μάγιας, της ηρωίδας του παραμυθιού. Τα παιδιά έχοντας στη διάθεση τους κόλλες, μαρκαδόρους, λαδομπογιές, χαρτιά για κολλάζ έφτιαξαν σε συνεργασία έναν πολύχρωμο κήπο.

Στην 4^η δραστηριότητα η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά “Τι να συζητάνε άραγε τα λουλούδια που μόλις φύτεψαν στον κήπο της Μάγιας; Πώς νιώθουν όταν έρχεται η Μάγια να τα περιποιηθεί και τους δίνει νερό να πιούν; Τι λένε για την Μάγια; Τον μπαμπά της; Τη μαμά της που δεν ζει πια; Παίζοντας παιχνίδι ρόλων τα παιδιά εξέφρασαν τις σκέψεις τους. Λίγο πριν το τελείωμα της άσκησης, και προς έκπληξη όλων, εμφανίστηκαν στον κήπο οι κούκλες που είχαν γνωρίσει τα παιδιά σε προηγούμενες παρεμβάσεις, ο Φάνης το κουνελάκι, ο Τρίκι το σπουργίτι και ο Σίντ. Τα παιδιά χάρηκαν πολύ με την παρουσία τους. Οι κούκλες τους είπαν πως ήθελαν πολύ να συναντηθούν ξανά όλοι μαζί και αποχαιρετίστηκαν.

Για το κλείσιμο της ομάδας και του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, η εμψυχώτρια έφερε στην αίθουσα το κόκκινο κουβάρι (από την 4^η παρέμβαση) και τύλιξε την άκρη του κουβαριού στο δάχτυλό της. Ξεκίνησε πρώτα η ίδια κάνοντας μια δήλωση για την ομάδα, τον κύκλο των συναντήσεων και την όμορφη συνεργασία που είχαν. Στη συνέχεια, έδωσε το κουβάρι σε ένα παιδί. Αυτό επίσης τύλιξε το δάχτυλό

του με το νήμα, και έκανε μια δήλωση δίνοντας σε κάποιο άλλο παιδί το κουβάρι κ.ο.κ. Στο τέλος δημιουργήθηκε ένας ιστός και η εμψυχώτρια έκοψε το κουβάρι και έδωσε από ένα κομμάτι στα παιδιά για να θυμούνται τον κύκλο των συναντήσεων που έφτασε στο τέλος του.

Μερικές από τις δηλώσεις τους ήταν: «Μου άρεσαν όλα τα παραμύθια και τα παιχνίδια που κάναμε», «Εμένα μου άρεσε που όλοι ήταν χαρούμενοι στο τέλος», «Θα ξαναέρθετε; Άλλα μην μας πείτε άλλο παραμύθι που πεθαίνει ο παππούς δεν μ' αρέσει», «Σας αγαπώ μέχρι τον ουρανό και δέκα κωλοτούμπες (έκφραση από παραμύθι που ακούστηκε και άρεσε στα παιδιά).

Αυτή τη φορά εκμεταλλευτήκαμε και την ώρα του διαλείμματος και καθώς ο καιρός ευνοούσε βγήκαμε όλοι μαζί στην αυλή για να φυτέψουμε μερικά σποράκια και να φτιάξουμε έναν μικρό κήπο. Η όλη διαδικασία ήταν πολύ ευχάριστη για τα παιδιά και παρ' όλο που η τελευταία παρέμβαση δεν ξεκίνησε πολύ καλά, στο τέλος, υπήρχε ανακούφιση και αισιοδοξία. Αποχαιρετιστήκαμε κάνοντας μια μεγάλη αγκαλιά.







