



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση – Ma in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

Μεταπτυχιακή διατριβή

**Η Δραματική Τέχνη ως μέσο διαχείρισης των μορφών απώλειας στην παιδική ηλικία: Μία έρευνα δράσης στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου**

Από την

**Αλεξάνδρα Στεργιάννη**

**A.M. 5052201701026**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:** **Αστέριος Τσιάρας**, *Αντιπρότανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου*

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**Αντώνης Λενακάκης**, *Αναπληρωτής Καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

**Κωνσταντίνος Μάγος**, *Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Ναύπλιο 2020

Σε όλους,  
όσοι βίωσαν οποιαδήποτε μορφή απώλειας κάποια στιγμή στη ζωή τους.

*«Οι απώλειες είναι η σκιά όλων των παρχόντων μας –υλικών και άλων»*

Carlos Sluzki

## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	vi
Περίληψη.....	x
Λέξεις Κλειδιά.....	xi
Abstract.....	xii
Keywords.....	xiii
Εισαγωγή.....	1
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	2
1.1. Δραματική Τέχνη.....	2
1.1.1. Συνοπτική επισκόπηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ).....	2
1.1.2. Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην παιδική ηλικία.....	6
1.2. Μορφές απώλειας.....	11
1.2.1. Η απώλεια ως ψυχολογικός όρος.....	11
1.2.2. Οι μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία.....	12
1.2.2.1. Ήττα σε παιχνίδι.....	14
1.2.2.2. Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση.....	15
1.2.2.3. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου.....	17
1.2.2.4. Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου.....	18
1.2.2.5. Τσακωμός με αγαπημένο φίλο.....	19
1.2.2.6. Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό.....	20
1.2.2.7. Μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό.....	21
1.2.2.8. Χωρισμός γονιών.....	22
1.2.2.9. Απώλεια κατοικίδιου.....	26
1.2.2.10. Απώλεια αγαπημένου προσώπου.....	27
2. Μεθοδολογία.....	31
2.1. Σκοπός της έρευνας.....	32
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	34
2.3. Ερευνητικές υποθέσεις.....	36
2.4. Έρευνα δράσης.....	37
2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	39
2.5.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	40
2.5.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	41

2.5.2.1. Παρατήρηση.....	41
2.6. Ερευνητικός πληθυσμός.....	42
2.7. Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας.....	43
3. Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	46
3.1. Ποσοτικά αποτελέσματα.....	46
3.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας πιλοτικής έρευνας.....	46
3.1.2. Ερευνητικός πληθυσμός.....	47
3.1.3. Έλεγχος αξιοπιστίας βασικής έρευνας.....	48
3.1.4. Έλεγχος κανονικής κατανομής.....	49
3.1.5. Συσχετίσεις μεταβλητών.....	50
3.1.6. Μέσοι όροι μεταβλητών και έλεγχος διαφορών.....	52
3.2. Ποιοτικά αποτελέσματα.....	61
3.2.1. Απομαγνητοφώνηση - Ημερολόγιο ερευνήτριας.....	62
3.3. Ευρήματα.....	104
4. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	106
4.1. Συμπεράσματα ανά παράγοντα - Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	106
4.1.1. Ήττα σε παιχνίδι.....	106
4.1.2. Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση.....	107
4.1.3. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου.....	108
4.1.4. Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου.....	109
4.1.5. Τσακωμός με αγαπημένο φίλο.....	110
4.1.6. Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό.....	110
4.1.7. Μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό.....	111
4.1.8. Χωρισμός γονιών.....	111
4.1.9. Απώλεια κατοικίδιου.....	113
4.1.10. Απώλεια αγαπημένου προσώπου.....	115
4.2. Συμπεράσματα.....	117
4.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	120
4.4. Συζήτηση.....	122
4.5. Προτάσεις για το μέλλον.....	125
Επίλογος.....	127
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	129

Ηλεκτρονικές πηγές.....	138
Παράρτημα.....	139
Ερωτηματολόγιο.....	139
Παρεμβάσεις.....	143
<u>Κατάλογος πινάκων</u>	
Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha (πilotική έρευνα)...	47
Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία ως προς τις ομάδες.....	48
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ως προς το φύλο.....	48
Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha (βασική έρευνα).....	49
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής με Kolmogorov- Smirnovtest και Shapiro-Wilktest.....	50
Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών με Kendall's taubtest.....	51
Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών των ομάδων.....	52
Πίνακας 8: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες.....	53
Πίνακας 9: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.....	54
Πίνακας 10: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.....	55
Πίνακας 11: Μέσοι όροι μεταβλητών των φύλων.....	56
Πίνακας 12: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω όρων πριν και μετά την παρέμβαση ανάμεσα στα φύλα.....	56
<u>Κατάλογος διαγραμμάτων</u>	
Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν/μετά ανά ομάδα.....	57
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν την παρέμβαση ανά ομάδα.....	58
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι μεταβλητών μετά την παρέμβαση ανά ομάδα.....	58
Διάγραμμα 4: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.....	59
Διάγραμμα 5: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση.....	59
Διάγραμμα 6: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν/μετά ανά φύλο.....	60
Διάγραμμα 7: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν την παρέμβαση ανά φύλο.....	60
Διάγραμμα 8: Μέσοι όροι μεταβλητών μετά την παρέμβαση ανά φύλο.....	61

## **Ευχαριστίες**

Προτού πραγματοποιηθεί η παρουσίαση της παρούσας εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά ορισμένους ανθρώπους, που στάθηκαν αρωγοί κατά τη διάρκεια της πορείας και ολοκλήρωσης της μεταπτυχιακής μου διαδρομής στο ΠΜΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση», συμβάλλοντας σημαντικά στην εκπόνηση της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής διατριβής.

Αρχικά, οφείλω να εκφράσω ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αστέριο Τσιάρα, Αντιπρύτανη και Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για την εμπιστοσύνη του στο πρόσωπό μου, για τον σεβασμό του στον «ρυθμό» της εργασίας μου, για την πολύτιμη συμβουλευτική υποστήριξη και την επιστημονική καθοδήγησή του, τις οδηγίες, τις υποδείξεις και τις επισημάνσεις του, καθώς και για την άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε μου κάλεσμα για διευκρινήσεις και βοήθεια.

Θερμές ευχαριστίες, συνοδευόμενες από εγκάρδια εκτίμηση για το συνολικό της έργο, απευθύνω στην Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, η οποία αποτέλεσε την κύρια πηγή έμπνευσής μου για την ενασχόλησή μου με τις πολύτροπες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη της στις δυνατότητές μου, για την παρότρυνσή της να συνεχίσω την εργασία μου γύρω από την απώλεια, για τις συμβουλές της, καθώς και για τη συνολική παρουσία της στο πλευρό μου καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Ευχαριστώ θερμά τη Βαλεντίνα Μιχαήλ, Υπεύθυνη Συντονισμού του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και την κ. Μαίρη Καραγιάννη, Γραμματέα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την ανταπόκρισή τους στα αιτήματά μου για στήριξη και βοήθεια.

Οφείλω να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Αντώνη Λενακάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, και τον κ. Κωνσταντίνο Μάγο, Αναπληρωτή Καθηγητή του

Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που δέχθηκαν να αποτελέσουν τη συμβουλευτική επιτροπή της διπλωματικής μου εργασίας.

Εγκάρδια ευχαριστώ την οικογένειά μου. Ευχαριστώ τη μητέρα μου, Ζαφειρία, τον πατέρα μου, Γιάννη, τον μοναδικό κι αγαπημένο μου αδερφό, Απόστολο και τον θείο μου, Παναγιώτη, για την αγάπη, τη συμπαράσταση και τη συνολική στήριξη και παρουσία τους στο πλευρό μου σε ό,τι χρειαζόμουν καθ' όλη τη διάρκεια της μεταπτυχιακής μου πορείας.

Θερμά ευχαριστώ την αγαπημένη μου φίλη, Καίτη, για την έμπνευση, την παρότρυνση και την ενθάρρυνση, που μου προσέφερε, ώστε να ασχοληθώ με τη θεματική της απώλειας λόγω θανάτου στη συγγραφή της εργασίας του ΠΜΣ «Συγγραφή, Ανάλυση, Παρουσίαση και Αξιολόγηση Παραμυθιού», όπου ήρθα πρώτη φορά σε επαφή με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της απώλειας, έγραψα το δικό μου παραμύθι με θέμα την απώλεια κατοικίδιου κι εμπνεύστηκα καθοριστικά για τη θεματική της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δύο ανθρώπους, που στάθηκαν σημαντικοί αρωγοί στην πορεία εκπαίδευσής μου γύρω από εργαστήρια θεάτρου, θεατρικές δραστηριότητες, τεχνικές και δράσεις, τον Γιώργο Ζαμπουλάκη, Σκηνοθέτη, Καθηγητή Θεάτρου και Καλλιτεχνικό Διευθυντή του Ερευνητικού Θεάτρου Θράκης στην Αλεξανδρούπολη (Ε.Θ.Θ.), απ' όπου ξεκίνησε η γνωριμία και συνεργασία μας, και τον Νίκο Βουτενιώτη, Σκηνοθέτη και Καθηγητή Θεάτρου και Κινηματογράφου, τον οποίο μου γνώρισε το ΠΜΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» στο Ναύπλιο και είμαι ευγνώμων για την πορεία μας μέχρι σήμερα.

Οφείλω να ευχαριστήσω τον κ. Σίμο Παπαδόπουλο, Εμπυχωτή Θεάτρου και Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης στην Αλεξανδρούπολη, ο οποίος –για πρώτη φορά– με μύησε στα μονοπάτια της εμπύχωσης.

Ένα, ακόμη, μεγάλο ευχαριστώ εκφράζω στην κ. Ρέα Καραγεωργίου, καθηγήτριά μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, η οποία με έφερε σε επαφή με την «Μέριμνα»<sup>1</sup>, απ' όπου άντλησα σημαντική βιβλιογραφία για την παρούσα εργασία. Στο

---

<sup>1</sup> Το 1995 λειτούργησε για πρώτη φορά στην Ελλάδα η αστική μη κερδοσκοπική εταιρεία «Μέριμνα», η οποία - αποτελούμενη από πανεπιστημιακό κι επιστημονικό προσωπικό- έθεσε ως κύριο μέλημά της την στήριξη και φροντίδα παιδιών και οικογενειών, που αντιμετωπίζουν απειλητική για τη ζωή αρρώστια, απώλεια ή θάνατο,



σημείο αυτό, οφείλω να ευχαριστήσω την κ. Ελευθερία Ράλλη, Ψυχολόγο στη «Μέριμνα», για τις συμβουλές της στα πρώτα, διστακτικά βήματά μου γύρω από ζητήματα απώλειας.

Ευχαριστώ θερμά την Αγγελική Τσάκωνα, Θεατρολόγο του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου και του Δημοτικού Σχολείου της Νέας Κίου, καθώς, επίσης, και παλαιότερη φοιτήτρια του ΠΜΣ, τόσο για τη σημαντική βοήθεια και συμβουλευτική στήριξή της κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μου για την υλοποίηση των παρεμβάσεων της μεταπτυχιακής μου διατριβής, όσο και για τη διανομή των ερωτηματολογίων της έρευνάς μου.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κ. Δημήτρη Δίπλα, Διευθυντή του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου και συμφοιτητή μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, χάρη στον οποίο κατάφερα να έχω πρόσβαση στον ερευνητικό πληθυσμό της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ εγκάρδια τη φίλη και συμφοιτήτριά μου, Αδαμαντία Μπεκιάρη, για την πολύτιμη βοήθεια, τη συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής, καθώς επίσης και για τη συνολική παρουσία της στο πλευρό μου κατά τη διάρκεια της κοινής μας πορείας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στις φίλες και παραστάτριες στο πλευρό μου κατά τη διάρκεια σχεδιασμού των παρεμβάσεων κι εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής αντίστοιχα, Μάρα και Σταυριανή. Τις ευχαριστώ για τις πολύτιμες συμβουλές και την ηθική συμπαράσταση, που μου προσέφεραν απλόχερα.

Μεγάλο κι εγκάρδιο ευχαριστώ εκφράζω στον σύντροφό μου, Νίκο, για την αμέριστη κατανόηση, τις συμβουλές, την ηθική συμπαράσταση, την ψυχολογική στήριξη, τον σεβασμό και την αγάπη του. Τον ευχαριστώ, γιατί ήταν ο άνθρωπος, που ήταν καθημερινά στο πλευρό μου καθ' όλη τη διάρκεια του σημαντικότερου και ξεχωριστού αυτού ταξιδιού πολύτιμης – για μένα- εμπειρίας.

Ευχαριστώ πολύ την Αναστασία Κόρδαρη, για τη σημαντική βοήθεια, που μου παρείχε στη διάρκεια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, αναφορικά με την κατασκευή της ομιλούσας κούκλας κουκλοθέατρου, η οποία μου φάνηκε ιδιαίτερα χρήσιμη σε παρέμβαση της παρούσας εργασίας.

---

ιδρύοντας συμβουλευτικά κέντρα ψυχολογικής στήριξης παιδιών και οικογενειών, καθώς και υπηρεσίες παιδιατρικής φροντίδας. Η “Μέριμνα” παρέχει στήριξη σε περιστατικά απώλειας μέχρι και σήμερα σε οικογένειες και παιδιά, που το έχουν ανάγκη, τόσο μέσω δράσεων κι ενημερώσεων, όσο και μέσω εκδόσεων εγχειριδίων και βιβλίων ή παραμυθιών με αντίστοιχη θεματική. Ανακτήθηκε από: <https://merimna.org.gr/istoriko/> (14/ 11/ 2019).

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τη φίλη μου, Νεκταρία, για την εξαιρετικά ωφέλιμη βοήθειά της στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τα άτομα, που -κατά την πορεία της διπλωματικής μου εργασίας-μου παρείχαν συμβουλές, προτάσεις, βιβλιογραφία ή/ και ψυχολογική στήριξη. Ευχαριστώ τη Σοφία Ασλανίδου, τον Ηλία Χουντάλα, τον Παύλο Κουτρουφίνη, την Κωνσταντίνα Τσαμπούκα, τη Ράνια Σταύρου, την Τόνια Πουλάκου, την Άλκηστις Βασιλάκου και τελευταία, αλλά όχι λιγότερο σημαντική, τη Μαρία Ιωαννίδου.

## Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάζει τη διαδικασία της έρευνας δράσης, που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της Δ΄ Τάξης του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου.

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει, εάν η Δραματική Τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαχείρισης των μορφών απώλειας στην παιδική ηλικία. Ειδικότερα, επιδιώκει να προσδιορίσει κατά πόσο οι θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από «μικρές» απώλειες της καθημερινότητας και να συμβάλλουν αποτελεσματικά σε βιώματα μεγαλύτερων απωλειών στη ζωή τους.

Απώτερος στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης είναι η προετοιμασία και ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις, που αφορούν σε γεγονότα απώλειας, τα οποία τα παιδιά αναπόφευκτα συναντούν στη ζωή τους.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνεται λόγος για τη Δραματική Τέχνη - την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας- με επιμέρους εστίαση στη συνοπτική επισκόπηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) και τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην παιδική ηλικία, ενώ γίνεται ακόμη αναφορά βιβλιογραφικών στοιχείων για τις μορφές απώλειας -την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας-, όπου ειδικότερα προσεγγίζεται η απώλεια ως ψυχολογικός όρος και παρουσιάζονται οι δέκα παράγοντες της προκειμένης ερευνητικής εργασίας, δηλαδή δέκα από τις μορφές απώλειας, που είναι δυνατό να συναντηθούν στην παιδική ηλικία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της διαδικασίας της ερευνητικής μεθοδολογίας, όπου αναφέρονται τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, ο σκοπός και το είδος της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων και ο ερευνητικός πληθυσμός, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τόσο τα ποσοτικά (έλεγχος αξιοπιστίας, ερευνητικός πληθυσμός, έλεγχος κανονικής κατανομής, συσχετίσεις μεταβλητών, μέσοι όροι μεταβλητών και έλεγχος διαφορών), όσο και τα ποιοτικά (απομαγνητοφώνηση-ημερολόγιο ερευνήτριας) αποτελέσματα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων, όπου εξετάζεται, εάν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση θεατρικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και στη διαχείριση των μορφών απώλειας από τους μαθητές του δείγματος.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επισημαίνεται, ότι αυτά δεν είναι δυνατόν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του ευρύτερου πληθυσμού, καθώς ο τύπος του δείγματος, που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι σκοπιμότητας και επομένως το ίδιο το δείγμα χαρακτηρίζεται επιλεκτικό, άρα ακατάλληλο για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Δραματική Τέχνη, Θεατροπαιδαγωγικές Τεχνικές, Μορφές Απώλειας, Παιδική Ηλικία, Εκπαίδευση, Δημοτικό Σχολείο, Έρευνα Δράσης, Παρέμβαση, Διαχείριση, Μεθοδολογία, Ευρήματα.

## **Abstract**

This research project presents the action research processed, which took place among fourth grade students of the 5<sup>th</sup> Primary School of Nafplio.

The scope of this research is to examine, whether Drama can function as a means of managing diverse forms of loss in childhood. More specifically, it seeks to establish, whether the theatrical techniques employed in the Drama could positively affect the children's stance and perception towards "minor" losses of everyday life and effectively contribute on the management of more significant losses in their lives.

A long-term goal of this research approach is to prepare and mentally fortify the children against challenging situations pertaining to incidents of loss, which the children will inevitably encounter during the course of their lives.

The first chapter of this dissertation, discusses Drama –as an independent research variable– with a specific focus on an overview of Drama in Education and their contribution to childhood, citing relevant bibliography on the forms of loss –the dependent research variable–, in which loss is more specifically treated as a psychological term, and presenting the ten factors of this research project, namely ten different forms of loss, which might be encountered during childhood.

The second chapter presents research methodology, including research questions and hypotheses, the scope and type of this research, its data collection tools and survey population, its planning and actualization.

The third chapter analyzes both the quantitative (reliability test, research population, normality test, correlation between variables, mean variables and deviations) as well as the qualitative (transcript-research journal) results of the research.

The fourth chapter presents, analyzes and discusses research findings, examining, whether there is a positive correlation between the utilization of theatrical techniques and the management of different forms of loss among the students of our sample.

Concerning the actual results of the present research, it is noted that they cannot be viewed as a sample representative of the general population, since the type of sample selected for the purposes of the present study is purposive and consequently the sample itself is selective, thus unsuitable to produce generalized conclusions.

**Keywords:** Drama, Drama Techniques, Forms of Loss, Childhood, Education, Primary School, Action Research, Intervention, Management, Methodology, Findings.

## Εισαγωγή

Ο άνθρωπος από τη στιγμή της γέννησής του έρχεται σε επαφή με την απώλεια (Loss). Η πολυμορφία της απώλειας συναντάται σε κάθε επίπεδο της ζωής του ατόμου, αποτελώντας αναπόφευκτο κομμάτι στην ανάπτυξη και την εξέλιξή του. Κάθε απώλεια συνεπάγεται μία νέα κατάκτηση, η οποία μετατοπίζει το άτομο στη θέα μίας νέας πτυχής της ζωής του, αποτελώντας αφενός μία σκληρή ή και επίπονη εκπαίδευση, εξοπλίζοντας αφετέρου το άτομο με νέα εφόδια, τα οποία ενστικτωδώς αποθηκεύει στη φαρέτρα του, για να αντιμετωπίσει με επιτυχία δυσκολότερες μορφές απώλειας, που –ενδεχομένως- έπονται στη ζωή του (Παπαδάτου, 2005: 13·Neimeyer, 2006: 11).

Παρά την καθημερινή συναναστροφή με την απώλεια και τα πρόσωπά της (π.χ. δυστυχήματα, φυσικές καταστροφές, φυσική ροή της ζωής κ.ά.), ο άνθρωπος δεν έχει μάθει να δέχεται ενεργητικά την απώλεια και να επιδιώκει την εύρεση τρόπων για τη διαχείρισή της. Αντίθετα, από παιδί ο άνθρωπος έχει «δίδαχθεί» να φοβάται την αποτυχία, να θυμώνει με τη ματαίωση, να ανησυχεί για την απόρριψη και να μη μπορεί να δεχτεί την απώλεια και τις μορφές της, συμπεριλαμβανομένων συναισθηματικού τύπου απωλειών.

Όπως για κάθε άνθρωπο, έτσι και για το παιδί η απώλεια μπορεί να εμφανιστεί με πολλές διαφορετικές μορφές, οι οποίες κλιμακώνονται από μικρότερες έως σημαντικά μεγαλύτερες. Αυτές τις μορφές αποσκοπεί να παρουσιάσει και να μελετήσει η παρούσα έρευνα, στοχεύοντας στο εγχείρημα διαχείρισής τους μέσα από τη δυναμική του παιγνιωδώς φαντασιακού πλαισίου και του αμέτρητου εύρους των θεατρικών τεχνικών και δραματικών μεθόδων της Δραματικής Τέχνης.

Τέλος, οφείλει να σημειωθεί, πως η παρούσα έρευνα δεν επιδιώκει να μηδενίσει οποιαδήποτε αρνητική αντίδραση απέναντι στην απώλεια, αλλά να συμβάλει στη σταδιακή προετοιμασία του παιδιού, ώστε το ίδιο βαθμηδόν να καταστεί ικανό -μέσα από την εκμάθηση δημιουργικών τρόπων διαχείρισης- να αντιμετωπίζει επαρκώς τις μορφές απώλειας, που πρόκειται να συναντήσει αναπόφευκτα στη ζωή του.

## 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 1.1. Δραματική Τέχνη

#### 1.1.1. Συνοπτική επισκόπηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)

Αναζητώντας την αρχή του πολύχρωμου, πολύμορφου, πολύτεχνου και πολυδιάστατου νήματος της Δραματικής Τέχνης, αναδύεται η μορφή μίας πολυσύνθετης τέχνης, η φύση της οποίας είναι –σχεδόν- αδύνατο να περιοριστεί σε ένα πλαίσιο ορισμού, καθώς αφορά σε αναπαραστάσεις ζωής, οι οποίες –μέσα από το φίλτρο της φαντασίας- μεταμορφώνονται σε δυνατότητες, που ξεπερνούν ακόμη και τα εν δυνάμει πεπραγμένα του ρεαλιστικού βίου, μεταφέροντας το άτομο σε μία πραγματικότητα αληθινής φαντασίωσης απείρου εύρους (Κοντογιάννη, 2008: 217).

Η Δραματική Τέχνη, διαμορφώνοντας το περιεχόμενό της από την απαρχή της δημιουργίας της έως και σήμερα, εμπεριέχει κομμάτια συμπαγούς –πλέον- μορφής, που προέρχονται κυρίως από τον συνδυασμό στοιχείων της τέχνης του θεάτρου και της παιδαγωγικής επιστήμης<sup>2</sup>, αλλά και από άλλες τέχνες κι επιστήμες, ώστε να διανθίσει τις δυνατότητές της και να πραγματοποιήσει τους παιδευτικούς και καλλιτεχνικούς σκοπούς της (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 32-33).

Μολονότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) κάνει εμφανή την παρουσία της στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (δεκαετία 1920), η παιδαγωγική τέχνη του δράματος και η παιδευτική αξία του θεάτρου έχουν τις ρίζες τους στην αρχαία Ελλάδα, καθώς σπέρματα, που γεννούν τη Δραματική Τέχνη, βρίσκονται στη φιλοσοφία του Πλάτωνα<sup>3</sup> και του Αριστοτέλη<sup>4</sup> (Τσιάρας, 2005: 16, 30-31).

---

<sup>2</sup> Ο συνδυασμός των συγκεκριμένων πεδίων στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται και με όρους, όπως «*Θέατρο στην Εκπαίδευση*», «*Θεατροπαιδαγωγική*», «*Θεατρική Αγωγή*», «*Θεατρική Παιδεία*», «*Εκπαιδευτικό Δράμα*» (Λενακάκης, 2013: 58). Ωστόσο, η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί τον όρο «*Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)*» –όπως αυτός υποστηρίχθηκε από την κ. Άλκηστις Κοντογιάννη- ή εναλλακτικά τον όρο «*Δράμα*», για να εκφράσει στην ελληνική γλώσσα τον αγγλικό όρο «*Drama in Education (DiE)*», καθώς η ερευνήτρια –για λόγους απόδοσης περιεχομένου- προτίμησε τη διαδικασία σταδίων της ΔΤΕ, για να προσεγγίσει το παρόν πεδίο. (Κοντογιάννη, 2012: 16).

<sup>3</sup> Αναφορά στην ιδέα του Πλάτωνα «*περί μίμησης*», η οποία εκλαμβάνει τη μίμηση ως προϊόν μιας παιδαριώδους προσπονητικής απομίμησης, θεωρώντας την πραγματικότητα ως μοναδική και γνήσια (Lee, 1974: 1.394).

<sup>4</sup> Ο Αριστοτέλης θεωρούσε την προσπονητή μίμηση ως προϊόν ανώτερης αξίας από την απλή αντιγραφή. Αντίθετα, υποστηρίζοντας τη δύναμη της μιμικής προσποίησης, δημιούργησε την υποθετική καινοτομία του «*σαν να*» λογισμού (Hutton, 1982: 1.615).



Καθοριστική συμβολή στη γέννηση και την εξελικτική πορεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) αποτέλεσε η ιδέα της μάθησης μέσω της δράσης<sup>5</sup>, που βασίστηκε στη θεωρία του Piaget για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Wadsworth, 2009).

Τα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα του 20<sup>ου</sup> αιώνα ξυπνούν τις απαρχές μίας επαναστατικής αλλαγής, προβάλλοντας την αδήριτη ανάγκη για αναδιαμόρφωση του χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αίτημα συνιστά η μεταστροφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε ένα σύστημα, που θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αξιοποιώντας μία από τις σημαντικότερες αρχές της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές δεν αποτελούν απλώς αποθετήρια γνώσης<sup>6</sup>, στεγνής παράδοσης των εκπαιδευτικών, αλλά είναι ικανοί να κατασκευάσουν οι ίδιοι -μέσα από τη βιωματική και αλληλεπιδραστική μάθηση- νοητικά τη γνώση (Slavin, 2006: 315).

Οι νέες αντιλήψεις, που εμφανίστηκαν στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα και υιοθετήθηκαν στην Ευρώπη (κυρίως την Αγγλία) και την Αμερική, προόδευσαν στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού ρεύματος μεταρρύθμισης, γνωστό ως Προοδευτική Εκπαίδευση ή Νέα Παιδαγωγική ή Νέα Αγωγή. Η πεμπτουσία της θεωρίας του κινήματος ήταν το αίτημα για μία μαθητοκεντρική διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός έπαυε να είναι ο «από καθέδρας σοφός», ο παντογνώστης και μετατρέποταν σε «παραστάτη καθοδηγητή», που υποστηρίζει τον μαθητή να διερευνήσει το δικό του νόημα μέσα από την βιωματική εμπειρία, την αυτενεργό σκέψη και την παιγνιώδη δημιουργικότητά του (Slavin, 2006: 316· Παπαδόπουλος, 2010: 29).

Η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική του Δράματος επηρεάστηκε εν πολλοίς από τις θεωρίες του Lev Vygotsky<sup>7</sup> και του Jerome Bruner<sup>8</sup> για τη μάθηση, οι οποίες προωθούν τη

---

<sup>5</sup> Η άποψη αυτή αντανακλά τη νοοκατασκευαστική θεώρηση, κατά την οποία τα παιδιά -μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, τις εμπειρίες και τις βιωματικές αλληλεπιδράσεις τους- δομούν ενεργητικά συστήματα γνώσης και κατανόησης των νοημάτων της πραγματικότητας στη συνεχή προσπάθειά τους να ανταποκρίνονται διανοητικά σε μία προσαρμογή νέων πληροφοριών μέσω των διαδικασιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. (Piaget, 1953: 35· Piaget, 1962: 131). Η αφομοίωση είναι μία διαδικασία, που βιώνει το παιδί, προκειμένου να κατανοήσει νέες εμπειρίες και να τις μετασχηματίσει σε δικά του πρότυπα συμπεριφοράς ή σκέψης, δηλαδή σε ήδη υπάρχοντα σχήματα, ενώ η συμμόρφωση αφορά στη διαδικασία, κατά την οποία το παιδί, όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με νέες πληροφορίες ή εμπειρίες, στην προσπάθειά του να τις συνταιριάζει διανοητικά με την πραγματικότητα, τροποποιεί υπάρχοντα σχήματα. Οι νοοκατασκευαστικές τεχνικές μάθησης αναφέρονται συχνά ως μαθητοκεντρική διδασκαλία (Slavin, 2006: 63, 316).

<sup>6</sup> Αργότερα, μετά τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αι. ο Paulo Freire ονόμασε αυτό το είδος εκπαίδευσης «τραπεζική εκπαίδευση», κρίνοντας πως βυθίζει τις συνειδήσεις των παιδιών, προωθώντας την παθητική αποτύπωση της γνώσης (Freire, 1977: 90).

<sup>7</sup> Θεωρία της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA)» -στα αγγλικά ο όρος αποδίδεται ως “Zone of Proximal Development (ZPD)” (Κοντογιάννη, 2008: 30). Αναφέρεται στη ζώνη μεταξύ του τρέχοντος επιπέδου

βιωματικότητα, τη συνεργασία, την ενεργό μάθηση<sup>9</sup>, την κριτική σκέψη, την υπευθυνότητα και δίνουν έμφαση στην κοινωνικογενετική διάσταση του χαρακτήρα της μάθησης και του συμβολικού παιχνιδιού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 22, 26).

Ο Vygotsky αξιοποίησε την έννοια της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) και στη θεωρία του για το παιχνίδι (Bolton, 1984: 81-82), ενώ ο Bruner, υποστηρικτής της ανακαλυπτικής μάθησης<sup>10</sup>, θεωρούσε, ότι η γνώση συνιστά μία διαδικασία και όχι ένα προϊόν.

Στη Βρετανία η Harriet Finlay Jonson (1911) και ο Henry Caldwell Cook (1917a), υιοθετώντας τις θέσεις της Νέας Αγωγής, υποστηρίζουν, ότι ο πιο φυσικός τρόπος μάθησης για τα παιδιά δεν είναι άλλος από το παιχνίδι. Μάλιστα, ο Cook (1917b), βασιζόμενος σε αυτή την άποψη, εφαρμόζει για πρώτη φορά το «δραματικό παιχνίδι» (play way) (Bolton, 1998: 4-5).

Μεταγενέστεροι παιδαγωγοί, όπως ο Peter Slade, ο Brian Way, η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, εμπνευσμένοι από το έργο των προαναφερόμενων μελετητών του Δράματος, δημιούργησαν στενές συνδέσεις του παιχνιδιού με το δράμα, υπογραμμίζοντας την παιδευτική αξία του δραματικού παιχνιδιού (Dougill, 1987: 3· Bolton, 1986: 4).

Αρχικά, έγινε χρήση του όρου «Εκπαιδευτικό Δράμα» αντί αυτού της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), με σκοπό να επιτευχθεί ο διαχωρισμός του από τα υπόλοιπα θεατρικά είδη εκπαιδευτικού περιεχομένου (Woolland, 1999: 24).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, τη δεκαετία του 1920, η Winifred Ward εισάγει τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο «Δημιουργικό Δράμα» («Creative Dramatics») (Ward, 1957: 3).

Στην Αγγλία το Δράμα άρχισε να εμφανίζεται σε επιστημονικά άρθρα και περιοδικά ως αντικείμενο μελέτης μετά το 1945, ενώ τη δεκαετία του 1950 διδάσκεται ως εκπαιδευτικό υλικό σε πανεπιστήμια της Αμερικής. Την περίοδο αυτή, πρωτεργάτες της προοδευτικής παιδαγωγικής μεθόδου θεωρούνται η Winifred Ward στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και

---

ανάπτυξης ενός παιδιού και του αμέσως ανώτερου επιπέδου, που το παιδί δεν έχει ακόμη κατακτήσει (Slavin, 2006: 78· Vygotsky, 2000: 144-145).

<sup>8</sup> Θεωρία της «Φθίνουσας Υποστήριξης της Μάθησης» ή διαφορετικά «σκαλωσιάς» (scaffolding), όπου νοείται η παροχή σημαντικής στήριξης στο παιδί, όταν αυτό βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο εκμάθησης κι έπειτα η βαθμιαία μείωση της στήριξης με παράλληλη μεταβίβαση της ευθύνης στο παιδί, όταν αυτό είναι ικανό (Wood, Bruner, & Roos, 1976: 89-100· Slavin, 2006: 78).

<sup>9</sup> Πλήθος εκπαιδευτικών πρακτικών έχουν δεχτεί σημαντικές επιρροές από τις πεποιθήσεις του Vygotsky, που στηρίζονται στη θέση ότι τα παιδιά –προκειμένου να μάθουν- είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ενεργά στις παιδευτικές εμπειρίες (π.χ. Holzman, 1997· Vygotsky, 1926/ 1997).

<sup>10</sup> Μία νοοκατασκευαστική θεώρηση της διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές παροτρύνονται να ανακαλύψουν μόνοι τους τις αρχές, που διέπουν τη μάθηση.

ο Peter Slade στην Αγγλία. Μάλιστα, οι θέσεις της Winifred Ward έχουν ασκήσει σημαντική επιρροή στην θεωρητική προσέγγιση και διδακτική του Δράματος και δεσπόζουν στην Αμερική έως και τη δεκαετία του 1960 (Τσιάρας, 2005: 31-32).

Τη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960 ο Peter Slade, επηρεασμένος από το ρεύμα της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», αναπτύσσει το «Παιδικό Δράμα» («Child Drama»), το οποίο γεννήθηκε μέσα από την ιδέα του παιχνιδιού, θεωρώντας το ως μία φυσική δραστηριότητα του παιδιού, η οποία οδηγεί τον μαθητή ομαλά κι ευχάριστα στη μάθηση, αποτελώντας παράλληλα μια ξεχωριστή μορφή αυτόνομης θεατρικής τέχνης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 22-23; Τσιάρας, 2014: 44).

Ο Brian Way, μαθητής του Slade, εστιάζοντας στη δύναμη της βιωματικής εμπειρίας μέσω του αυτοσχεδιασμού, αντιλαμβάνεται το Δράμα ως βασική μέθοδο, που συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, καλλιεργώντας την ανάπτυξη των ψυχικών, διανοητικών και σωματικών του δυνατοτήτων και οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση<sup>11</sup>. Ο Way άντλησε υλικό από το σύστημα του Stanislavski, το οποίο ενέταξε στο Δράμα, εστιάζοντας στις λειτουργίες της απορρόφησης, που σημαίνει την απόλυτη συγκέντρωση, και της ειλικρίνειας, που ισοδυναμεί με την ταύτιση –στην προκειμένη περίπτωση- του παιδιού με τον ρόλο, που καλείται να υποδυθεί κατά το δραματικό παιχνίδι ή τη δραματοποίηση (Bolton, 1986: 13; Παπαδόπουλος, 2010: 37).

Κατά τις δεκαετίες 1960-1970, η Dorothy Heathcote, εισηγήτρια του «Εκπαιδευτικού Δράματος» («Drama in Education»), επηρεασμένη από βασικές αρχές σπουδαίων προσωπικοτήτων του θεατρικού χώρου, δίνει έμφαση στις έννοιες της «ταύτισης», της «αλήθειας» και της «πίστης» στην απόδοση του ρόλου (Stanislavski) και στη νοητική επεξεργασία του δραματικού βιώματος, η οποία οδηγεί αναπόφευκτα στην έννοια της αποστασιοποίησης (Brecht). Σύμφωνα με την Heathcote τα παιδιά είναι ικανά να επεξεργαστούν νοητικά τα όσα βίωσαν μέσα στη δραματική διαδικασία, εφόσον αποστασιοποιηθούν συναισθηματικά από αυτά κι επιχειρήσουν να τα στοχαστούν, διαδικασία, την οποία η μεγάλη παιδαγωγός, ονόμαζε «αναστοχασμό» («reflection») (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 35-36). Η Dorothy Heathcote επινόησε την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», όπου ο υποδύμενος εμπυχωτής διέκοπτε τη δραματική διαδικασία, θέτοντας ερωτήματα. (Τσιάρας, 2014: 52). Ο δάσκαλος διαμεσολαβεί διακριτικά, ώστε μέσα από τη

---

<sup>11</sup> Τη δεκαετία 1960-70, το βιβλίο του Way «Development through Drama» («Ανάπτυξη μέσω του Δράματος») επηρέασε σημαντικά τη διδακτική του Δράματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23).

δραματική διαδικασία να οδηγήσει τα παιδιά στη βίωση (Living through Drama) μιας δυσχερούς κατάστασης, όπου τα παιδιά επιχειρούν τη διερεύνηση του νοήματος μέσω της διαπραγμάτευσης σύνθετων και κρίσιμων ζητημάτων με στόχο την αντιμετώπιση κι επίλυσή τους (Man in a Mess) (Johnson, & O'Neill, 1984: 80· Bolton, 1998: 176-177).

Ο Gavin Bolton συνέχισε τη φιλοσοφία της Heathcote, αναλύοντάς τη και θεωρητικά (Bolton, 1998: 178). Η επιπρόσθετη συμβολή του στη δραματική μέθοδο ήταν η ένταξη του παιχνιδιού με τον όρο «game» αντί του «play», θεωρώντας το παιχνίδι ως μία δραστηριότητα, που βασίζεται στην ύπαρξη κοινωνικά διαμορφωμένων κανόνων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 28-29).

Το δραματικό παιχνίδι και η χρήση του ρόλου σε αυτό δέχτηκαν επίδραση από τις αναζητήσεις των Moreno, Mead και Goffman, οι οποίοι συνέβαλαν στην κατανόησή του (Τσιάρας, 2005: 45).

Οι Burke και Goffman υποστήριξαν την ιδέα, ότι η ζωή είναι μία μορφή θεάτρου και το Δράμα λειτουργεί ως ένα μέσο κατανόησης της ανθρώπινης φύσης (Goffman, 1996: 15).

Εκτός από την Αγγλία και τις Η.Π.Α., από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα έως και σήμερα το Δράμα έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) αρκετών χωρών σε ευρωπαϊκό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Ο Τσιάρας (2005: 40) ενδεικτικά αναφέρει τη Γερμανία, τη Γαλλία, τον Καναδά και την Αυστραλία, ενώ η Σέξτου (1998: 12) σημειώνει, ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1990 το Δράμα εισέρχεται και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

Συνοψίζοντας, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) συνιστά μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση, θεώρηση και δράση, που περιστρέφεται –βασικά- γύρω από το παιδί, αποτελώντας μία νέα πρακτική της θεατρικής αγωγής και –με σκοπό να πραγματοποιήσει τις παιδαγωγικές και καλλιτεχνικές επιδιώξεις της. Αξιοποιεί μία σειρά από τεχνικές και ασκήσεις της τέχνης του θεάτρου, καθώς και μεθόδους από την επιστήμη της ψυχολογίας, τις οποίες έχει ενσωματώσει στην ολότητά της, με αποτέλεσμα να θεωρείται σήμερα μία αυτόνομη μορφή θεατροπαιδαγωγικής τέχνης, αλλά και ένα αποτελεσματικό θεραπευτικό εργαλείο (Κοντογιάννη, 2012: 15).

### **1.1.2. Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην παιδική ηλικία**

Κατά τη διάρκεια της ζωής του ο άνθρωπος, από την παιδική του ηλικία έως και την ενήλικη ζωή του, προσπαθεί να ανακαλύψει –συνειδητά ή ασυνειδητά- τον τρόπο, που

σχετίζεται τόσο με τον ίδιο τον εαυτό του όσο και με τον όποιον άλλο, επιχειρώντας σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική πραγματικότητα, ώστε να βιώσει την προσωπική του ισορροπία μεταξύ των δύο. Η Δραματική Τέχνη λειτουργεί ως μία μεταβατική περιοχή, η οποία οδηγεί την ανθρώπινη φύση σε αυτό, που είναι πραγματικά σημαντικό γι' αυτήν (Κοντογιάννη, 2012: 45, 58).

Η Δραματική Τέχνη, αξιοποιώντας τεχνικές από τον χώρο του θεάτρου, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα νοηματοδότησης του πραγματικού κόσμου μέσα από διαδικασίες συμβόλων και συμβολισμών, που εξελίσσονται σε αναπαραστάσεις ρόλων της καθημερινής ζωής, έτσι ώστε το παιδί να αποδίδει το δικό του νόημα στις εμπειρίες της ζωής του, συγκροτώντας ή/ και ανασυγκροτώντας την πραγματικότητά του (Λενακάκης, 2015: 353).

Η υπόδυση (δραματοποίηση) πολλαπλών υποθετικών ρόλων ή η μίμηση υπαρκτών προτύπων επιτρέπει στο παιδί να μεταπηδά από το φανταστικό στο πραγματικό κι αντίστροφα, παρέχοντάς του δυνατότητες εξερεύνησης, εξοικείωσης με τις κοινωνικές σχέσεις και βίωσης πρωτόγνωρων τρόπων αλληλεπίδρασης (Bolton, 1979· Davidson, 1996). Μέσα από το δραματικό παιχνίδι της προσποίησης τα παιδιά ισορροπούν μεταξύ του φαίνεσθαι και του είναι, μεταξύ του εαυτού τους και του άλλου, αποκτώντας ικανότητες ενσυναίσθησης, αλλά και εμπειρίες εσωτερικής δόμησης (Flavell, 1985· Garvey, 1977).

Μέσα στο φανταστικό πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης το παιδί, προβάλλοντας ασυνείδητα τη ζωή, μπορεί να προβεί σε πειραματισμούς φαντασίας-πράξης, πράξης-ύπαρξης και ύπαρξης-ζωής, αναμορφώνοντας διαρκώς την ταυτότητά του και βιώνοντας καταστάσεις, που ενδεχομένως να μην ήταν έτοιμο να ζήσει στην πραγματική ζωή. Στην προκειμένη περίπτωση, ενεργώντας υποθετικά, λειτουργεί «σαν να» είναι κάποιος άλλος και αυτό του δίνει την ευκαιρία να τις δοκιμάσει μέσα στο πλαίσιο ασφάλειας, που του παρέχει η Δραματική Τέχνη (Cattanach, 1996: 2-3· Τσιάρας, 2016: 45).

Το γόνιμο έδαφος του δραματικού πλαισίου καλλιεργεί στο παιδί βασικές δεξιότητες, που το ωθούν να κατανοήσει –μέσα από την ορισμένη μορφή της δραματικής αναπαράστασης- την προσωπική και την ανθρώπινη εμπειρία, προετοιμάζοντας την ενεργή συμμετοχή του στην κοινωνία. Η δραματική δραστηριότητα ενεργοποιεί στα παιδιά νοητικές δεξιότητες, *«όπως την επινόηση, την εφευρετικότητα, τη δημιουργικότητα, τον αναστοχασμό, την αφομοίωση, τη διευκρίνιση, την εξαγωγή συμπεράσματος, την ανάλυση, την προσαρμογή, την επιλογή και την κρίση»* (Τσιάρας, 2014: 144-145).

Η Δραματική Τέχνη, θεωρούμενη ως εξελιγμένη μορφή του συμβολικού παιχνιδιού<sup>12</sup>, δημιουργεί διαδρομές, οι οποίες ωθούν τα παιδιά -μέσω εσωτερικών μετασχηματισμών- να οδηγηθούν από το σύμβολο στην πράξη (Κοντογιάννη, 2012: 46). Τα παιδιά καλύπτουν ανάγκες εκτόνωσης<sup>13</sup>, ψυχαγωγίας και διασκέδασης, δημιουργίας, εξερεύνησης και πειραματισμού, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με ερεθίσματα, μέσα από τα οποία βιώνουν εσωτερικές μεταβολές σε ακίνδυνες συνθήκες (Garvey, 1990· Craig, & Baucum, 2002: 477).

Η δραματοποίηση ρόλων, η προσποιητική μίμηση και η συμβολική αναπαράσταση φανερώνουν στα παιδιά μία πληρέστερη εικόνα του εαυτού και των δυνατοτήτων τους (Fein, 1984). Ο Vladimir Iljine αναγνωρίζει το δραματικό βίωμα ως εκ νέου τροφοδότηση μίας εμπειρίας, η οποία μέσα από τη διαδικασία της ανάκλασης, λειτουργεί ως εργαλείο μετα-αντίληψης του πραγματικού βιώματος (Τσιάρας, 2005: 43), συμβάλλοντας στον επαναπροσδιορισμό και την επανατοποθέτηση των βιωμένων εμπειριών του παιδιού στη ζωή του, με αποτέλεσμα τη διαχείρισή τους.

Σύμφωνα με την Heathcote, το Δράμα συνιστά ένα πλαίσιο δράσης, στο οποίο το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναλύσει τις εμπειρίες του μέσα από τη διαδικασία της αντανάκλασης, ώστε μεταφέροντας αυτή τη βιωματική του εμπειρία μέσα στις καταστάσεις της ζωής του, να καταφέρει να τις εφαρμόσει στην πράξη (Johnson, & O'Neill, 1984: 56).

Το Δράμα, κατά τη Heathcote, αποτελεί έναν χώρο συμβάσεων, όπου το παιδί μπορεί να εκφραστεί, να δράσει και ν' αλληλεπιδράσει επιλεκτικά, κάνοντας τις δικές του αναθεωρήσεις και απομονώνοντας τα γεγονότα, που εκείνο επιλέγει, προκειμένου να βρει λύσεις, που του είναι ταιριαστές. Η ίδια, αποκαλώντας το Δράμα ως «εργαστήριο διερεύνησης» (Johnson, & O'Neill, 1984: 61), υποστηρίζει, ότι δημιουργεί στα παιδιά την εμπειρία βίωσης μίας υποθετικής πραγματικότητας, που λειτουργεί ως μεταφορά στιγμιότυπων της πραγματικής ζωής, ενεργοποιώντας διαλόγους ανάμεσα στην πραγματική και την φαντασιακή-δραματική εμπειρία (Johnson, & O'Neill, 1984: 149). Με τον τρόπο αυτόν το παιδί διευρύνει τον εσωτερικό του χώρο, επιτρέποντας να υπάρξουν και γεγονότα,

---

<sup>12</sup> Η συμμετοχή των παιδιών σε συμβολικά παιχνίδια συχνά συνεπάγεται την ύπαρξη διττού νοηματικού πλαισίου: ενός πραγματικού κι ενός προσποιητού. Το δεύτερο στηρίζεται ουσιαστικά στο παιχνίδι της προσποίησης (συμβολικό) (Bateson, 1955). Οι τύποι προσποίησης, που ενσαρκώνουν τα παιδιά ποικίλλουν και μπορεί να αφορούν στην ταυτότητά τους, στα χαρακτηριστικά τους, σε στοιχεία κάποιου άλλου ατόμου, σε ένα αντικείμενο, σε κάποιο γεγονός, σε μία πράξη ή μία συνθήκη (Lillard, 1993).

<sup>13</sup> Σύμφωνα με τον Έρικσον (1976: 234), η εκτόνωση, που προκύπτει μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες λειτουργεί φυσικά ως την αυτοθεραπεία, που διαθέτει η παιδική ηλικία.

τα οποία υπό άλλες συνθήκες θα απέβαλε, γιατί δε θα «άντεχε» ή δε θα είχε μάθει πως είναι ικανό να αντέξει (π.χ. το γεγονός μίας απώλειας).

Ωστόσο, παρά το γεγονός, ότι οι δραματικές συνθήκες αναπαράστασης συνιστούν εν πολλοίς μία θεατρική σύμβαση, η επικοινωνία και τα συναισθήματα, που αναπτύσσονται κατά τη δραματική διαδικασία ανάμεσα στα παιδιά είναι αληθινά, γεγονός, που συμβάλλει στη βίωση πραγματικών συναισθημάτων. Τα παιδιά αποκτούν συναισθηματικό αυτοέλεγχο και μαθαίνουν να διαχειρίζονται αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι ο φόβος ή/και οι ανησυχίες (Τσιάρας, 2014: 149-151).

Το Δράμα, εκτός από την καθαρτική του δράση<sup>14</sup>, λειτουργεί ως ένα μέσο για την ψυχοκοινωνική, κοινωνικοπολιτισμική και ηθικοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα εξοικείωσης κι εξάσκησης με κοινωνικούς ρόλους (Παπαδόπουλος, 2010·Κοντογιάννη, 2012: 27, 51, 57), αναπτύσσοντας –κατά τον George Mead - μέσα από αυτή τη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τον κοινωνικό τους εαυτό (Τσιάρας, 2005: 44).

Η Δραματική Τέχνη λειτουργεί ως ένας χώρος αποσυμπίεσης, όπου το παιδί, περιπλανώμενο στα μονοπάτια της φαντασίας, (απ)ελευθερώνει τη δημιουργικότητά του, διευρύνει τους ορίζοντές του και μέσα από την ελευθερία, που του δίνει το δραματικό πλαίσιο, πλάθει την καθημερινότητά του, όπως αυτό επιθυμεί (Κουρετζής, 2010: 33). Τα παιδιά τονώνονται ψυχολογικά, αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα τονώνεται και η αίσθηση της αξίας του εαυτού, συνδυασμός στοιχείων, που οδηγούν στην αυτοπραγμάτωση.

Ο βιωματικός χαρακτήρας της Δραματικής Τέχνης απαλλάσσει τα παιδιά από ψυχικά φορτία, καθώς δημιουργεί χώρο έκφρασης και απελευθέρωσης των συναισθημάτων, των προβληματισμών και των σκέψεων, δίνοντας τη δυνατότητα επεξεργασίας, μετασχηματισμού ή λύσης των εσωτερικών συγκρούσεων<sup>15</sup> και αντιφάσεων, που βιώνουν (Τσιάρας, 2014: 256-257).

---

<sup>14</sup> Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες, πηγάζοντας από τη θεωρία κινήτρων του Freud, υπογραμμίζουν την επανορθωτική και καθαρτική ιδιότητα των δραματικών δραστηριοτήτων. Τέτοιες προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στον ασυνείδητο συμβολισμό, θεωρώντας το συμβολικό-δραματικό παιχνίδι ως μέσο διαφυγής των ανεκπλήρωτων επιθυμιών, των συγκρούσεων και των ψυχολογικών τραυμάτων του παιδιού (Swanson, 1961: 328).

<sup>15</sup> Σύμφωνα με τον Erikson, τα παιδιά, που δεν είναι ικανά να επιλύσουν ψυχοκοινωνικές συγκρούσεις είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες προσαρμογής στη μετέπειτα ζωή τους (Erikson, 1964).

Η Δραματική Τέχνη λειτουργεί ως διάυλος επικοινωνίας των παιδιών με τα συναισθήματά τους, παρέχοντάς τους αφθονία μέσων και εργαλείων διεργασίας, αποδοχής και διαχείρισης αυτών. Ορισμένα συναισθήματα, όπως η χαρά, η ευχαρίστηση ή η υπερηφάνεια, χαρακτηρίζονται ως θετικά. Υπάρχουν, όμως, και συναισθήματα, που φέρουν αρνητικό πρόσημο και τέτοια είναι ο θυμός, ο φόβος, το άγχος, η ματαιώση. Όποια κι αν είναι, ωστόσο, αυτά τα συναισθήματα, είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για τα παιδιά να αποκτήσουν αυτό, που η Kopp (1989) αποκαλούσε συναισθηματική ρύθμιση, δηλαδή να μάθουν τα παιδιά τρόπους διεργασίας των συναισθημάτων τους και μέσα έκφρασής τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (Craig, & Baucum, 2002: 497).

Το παιδί μέσα από τη Δραματική Τέχνη και το όχημα «δοκιμής-λάθους», που του προσφέρεται, μορφοποιεί τις δομές του εαυτού του και οδηγείται στη μάθηση και τη γνώση (Κοντογιάννη, 2012: 41, 46-47). Το παιδί πειραματίζεται ελεύθερα με συμπεριφορές, και βιώνοντας τις συνέπειές τους, αποκτά μια βάση δεδομένων, που το εξοπλίζουν να πορευτεί στη ζωή του αποτελεσματικά. Αυτή η ψυχική και σωματική ενδυνάμωση συνεπάγεται για το παιδί ισορροπία στις σχέσεις του με τον εαυτό, τα συναισθήματά του, τις πράξεις του, το περιβάλλον του και τους άλλους. Η ενσάρκωση ρόλων λειτουργεί ως μία ασπίδα ασφάλειας για τα παιδιά, βοηθώντας τα να εκδηλώνουν με πιο προστατευμένο τρόπο συναισθήματα με αρνητικό πρόσημο, όπως είναι ο φόβος ή ο θυμός, τα οποία ενδεχομένως να δίσταζαν να εκφράσουν. Το παιδί με όχημα τη Δραματική Τέχνη υποδύεται την ίδια τη ζωή και αρχίζει να αντιλαμβάνεται το εύρος της ανθρώπινης ύπαρξης (Craig, & Baucum, 2002: 485· Ginsburg, & Jablow, 2014: 69).

Σκοπός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι η συνολικά ισορροπημένη ανάπτυξη του παιδιού τόσο ως ατομική μονάδα (προσωπική ικανότητα) («personal competence»), όσο και ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου (κοινωνική ικανότητα) («social competence») (Greenspan, 1981), παρέχοντάς του τη δυνατότητα να αναπτύξει γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, νοητικές δεξιότητες και δεξιότητες ενσυναίσθησης, αποφόρτισης, χαλάρωσης και αυτορρύθμισης<sup>16</sup>, συνδυασμός που - παράλληλα με τη συναισθηματική εμπλοκή, τη νοητική επεξεργασία, τη δραματική βίωση και τον αναστοχασμό- οδηγεί στον μετασχηματισμό, δηλαδή στη μάθηση. Το παιδί αποκτά

---

<sup>16</sup> «Για τον Vygotsky, η μάθηση συνίσταται στην εσωτερίκευση συμβόλων από το παιδί, ώστε να μπορεί να σκέφτεται και να επιλύει προβλήματα χωρίς τη βοήθεια των άλλων. Η ικανότητα αυτή ονομάζεται **αυτορρύθμιση**» (Slavin, 2006: 77).



αυτοπεποίθηση και κατανοεί περισσότερο τον εαυτό του, αλλά και τον κόσμο (Γραμματάς, 1999: 17· Λενακάκης, & Κολτσίδα, 2019: 430).

Η Δραματική Τέχνη είναι μία μορφή τέχνης, μία τέχνη του «εδώ και τώρα», ένας συνδυασμός πολλών καλλιτεχνικών μορφών, μία μορφή ζωντανής αναπαράστασης, μία αναπροσαρμογή της ζωής, μία μεταφορά της ίδιας της ζωής, μία μορφή ζωής, η οποία αντανακλά την ανθρώπινη δράση και αφιερώνεται στην ανθρώπινη ύπαρξη από την παιδική ακόμη ηλικία (Κοντογιάννη, 2012: 59).

## 1.2. Μορφές απώλειας

### 1.2.1. Η απώλεια ως ψυχολογικός όρος

Προσεγγίζοντας ετυμολογικά την έννοια «απώλεια» («loss»), αντιλαμβάνεται κανείς, ότι η προέλευσή της πηγάζει από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «*ᾄλλυμι*» ή «*ᾄλύω*», το οποίο συναντιόταν συνηθέστερα με τη μορφή του σύνθετου ρήματος «*ᾄπόλλυμι*» ή «*ᾄπολλύω*»<sup>17</sup>, που στη νέα ελληνική γλώσσα σημαίνει: καταστρέφω, αφανίζω, σκοτώνω και χάνω<sup>18</sup>.

Εάν προβεί κανείς στο εγχείρημα αναζήτησης του νοήματος της έννοιας «απώλεια» στην καθημερινή ζωή, αντιλαμβάνεται, ότι μπορεί να εμφανιστεί με περισσότερα του ενός νοήματα, που έχουν να κάνουν με *«τη στέρηση για κάτι που είχαμε, με την αποτυχία να κρατήσουμε ή να αποκτήσουμε κάτι πολύτιμο για εμάς, με την αισθητή έκπτωση κάποιας ιδιότητας ή διαδικασίας και με την καταστροφή ή τον αφανισμό»*, αλλά ακόμη και με την πιο προσωπική αποστέρηση ατόμων από την παρελθοντική ή/και παροντική ζωή μας (Neimeyer, 2006: 15).

Η απώλεια ως ψυχολογικός όρος αφορά *«τόσο στην φανταστική, όσο και στην πραγματική απώλεια ενός ατόμου ή αντικειμένου προσκόλλησης»*<sup>19</sup>. Συνεχίζοντας την αναζήτηση του όρου σε ένα λεξικό, συναντά κανείς την απώλεια γενικά ως την ενέργεια ή το αποτέλεσμα του ρήματος «*χάνω*», εστιάζοντας σε διαφορετικές σημασίες: α) τη στέρηση ενός υλικού ή πνευματικού αγαθού, β) τη διακοπή μιας πνευματικής ή σωματικής λειτουργίας, γ) τον

---

<sup>17</sup> Στην παθητική φωνή το αρχαιοελληνικό ρήμα συναντάται ως «*ᾄπόλλυμαι*» και σημαίνει χάνομαι και πεθαίνω.

<sup>18</sup> Ανάκτηση από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient\\_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=146](http://www.greek-language.gr/greekLang/ancient_greek/tools/lexicon/lemma.html?id=146) (07/10/2019).

<sup>19</sup> Σύμφωνα με τον ψυχολόγο, ψυχίατρο και ψυχαναλυτή, John Bowlby, η έννοια της προσκόλλησης αφορά στην τάση των ανθρώπων «*να δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς με συγκεκριμένα πρόσωπα [ή και αντικείμενα], ο αποχωρισμός από τα οποία είναι πιθανό να οδηγήσει σε ποικίλα οργανικά και ψυχολογικά προβλήματα*» (Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2008· Μελίσοβα, 2017: 23).

θάνατο, δ) την αποτυχία σε μία προσπάθεια ή έναν αγώνα, ε) (ιατρ.) την αφαίρεση ή αποκοπή ενός μέλους ή οργάνου του σώματος<sup>20</sup>.

Ψυχολογικά, λοιπόν, ως απώλεια ορίζεται το ‘κενό’, που δημιουργείται σε κάποιον, όταν αυτός χάνει κάτι, αναπτύσσοντάς του συναισθήματα, τα οποία μοιάζουν κατά πολύ με αυτά του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου, είτε αυτή σχετίζεται με τις έννοιες του θανάτου, της εξαφάνισης, της καταστροφής, της έλλειψης ή όποιας άλλης έννοιας. Επομένως, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, ο θάνατος αν και η μεγαλύτερη μορφή απώλειας, δεν είναι η μόνη, που συναντά ένα παιδί στη ζωή του (Χατζηλάμπρου, 2016: 9-10).

### **1.2.2. Οι μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία**

Στη ζωή ενός παιδιού η απώλεια έχει πολλαπλές πτυχές, που ξεκινούν από τη βρεφική του ηλικία κι εκτείνονται έως την ενήλικη ή/και υπερήλικη ζωή του. Η προκειμένη εργασία αναφέρεται κλιμακωτά σε ορισμένες μορφές απώλειας<sup>21</sup>, τις οποίες μπορεί να ζήσει ένα παιδί, ενώ υπάρχουν αμέτρητες άλλες, μικρές και μεγάλες, που δεν μελετώνται στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Ορισμένες απώλειες είναι αδύνατο να αποφευχθούν κι αναπόδραστα αποτελούν κομμάτι της φυσι(ολογι)κής αναπτυξιακής εξέλιξης του παιδιού, καθώς σε κάθε στάδιο της πορείας του είναι «αναγκασμένο» να εγκαταλείψει κάτι ασφαλές-γνώριμο και να μεταβεί σε μία άγνωστη κι ανοίκεια περιοχή, η οποία θα το μετατοπίσει σε μία νέα προοπτική της ζωής του, εξελίσσοντάς το ως άτομο (Παπαδάτου, 2005: 13· Neimeyer, 2006: 11).

Ο δρόμος της εξέλιξης αυτής στη ζωή του παιδιού δεν είναι σίγουρα ανώδυνος κι αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι κάποιες μορφές απώλειας προέρχονται από γεγονότα, που είναι ικανά να προκαλέσουν πόνο και οδύνη, τραύματα ή κρίσεις<sup>22</sup> στην τρυφερή παιδική ηλικία,

---

<sup>20</sup> Ανάκτηση από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1&dq=) (07/10/2019).

<sup>21</sup> Το εύρος των απωλειών είναι μεγάλο. Μπορεί να αφορά τον χαμό του παιχνιδιού ενός μικρού παιδιού, το διαζύγιο των γονιών του ή ακόμη και τον οριστικό χωρισμό με ένα αγαπημένο άτομο, που είναι ο θάνατος (Ράλλη, 2006: 89-90).

<sup>22</sup> Ως κρίση ορίζεται «μια περίοδος ψυχολογικής αποδιοργάνωσης, η οποία βιώνεται συνέπεια ενός επικίνδυνου γεγονότος ή κατάστασης που θεωρείται σημαντικό πρόβλημα και δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί από το άτομο με τις συνήθεις στρατηγικές» (Roberts, 2005: 14). Οι Wiger και Harowski (2003) διαχωρίζουν σημασιολογικά το τραυματικό γεγονός από το περιστατικό μιας κρίσης, αναγνωρίζοντας το πρώτο ως ένα καταστροφικό συμβάν, που βιώνουν άτομα ή σύνολα ατόμων, και τη δεύτερη ως την ψυχολογική αντίδραση σε αυτό το γεγονός. Ορισμένες κρίσιμες ή «επείγουσες» καταστάσεις, που βιώνουν τα άτομα μπορεί να είναι περιπτώσεις απώλειας αγαπημένου προσώπου, οικογενειακών κρίσεων (π.χ. διαζύγιο), διαπροσωπικών σχέσεων με πολύ αγαπημένα πρόσωπα (π.χ. τσακωμός με έναν αγαπημένο φίλο) (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012: 54).

οδηγώντας τα παιδιά μέσα από αυτόν τον δύσκολο δρόμο στην αλλαγή του τρόπου, της διάνοησης και της ίδιας της ύπαρξης του εαυτού τους (Παπαδάτου, 2005: 13· Neimeyer, 2006: 11).

Ο δρόμος της απώλειας ξεκινά για το παιδί από τις πρώτες στιγμές της ζωής του, καθώς ως βρέφος αναγκάζεται να αφήσει πίσω του την ασφάλεια του ενδομητρικού περιβάλλοντος, για να έρθει αντιμέτωπο με τη γέννησή του στον κόσμο και να ακολουθήσει τη φυσική ροή της εξέλιξής του, προκειμένου να επιβιώσει (Παπαδάτου, 2005: 13).

Αργότερα, το παιδί μεγαλώνοντας, στερείται κάποιο χρόνο από το ασφαλές πλαίσιο της οικογένειας, καθώς καλείται να βιώσει ένα ακόμη στάδιο εξέλιξης με την εισαγωγή του σε κάποιον παιδικό σταθμό κι έπειτα στο Νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στο Δημοτικό και στην πορεία σε κάθε επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης και κάθε επόμενη αλλαγή, που «απαιτεί» η ζωή, βιώνοντας κάθε φορά την επώδυνη «μετατόπιση» και τον «ξεριζωμό» από ένα πλαίσιο χώρου και ανθρώπων, με τα οποία έχει δεθεί και κάθε φορά αναγκάζεται να αφήσει πίσω του στο όνομα της εξέλιξης και της ίδιας της ζωής. Φυσικά, κατά τη διάρκεια των χρόνων αυτών –σχολικών και μη- έως την ενηλικίωση ή/και την υπερηλικίωση το παιδί βιώνει πολύ περισσότερες απώλειες από αυτές, που ευκόλως εννοούνται μέσα από την αλλαγή του εκάστοτε πλαισίου, οι οποίες οφείλονται αφενός στην αλληλεπίδραση του παιδιού με τον εαυτό του και τους άλλους κι αφετέρου στο απρόβλεπτο της ίδιας της ζωής. Για το παιδί η απώλεια μπορεί να πάρει πολλές διαφορετικές μορφές, που κλιμακώνονται από μικρότερες<sup>23</sup> έως σημαντικά μεγαλύτερες<sup>24</sup> (Παπαδάτου, 2005: 13).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό, ότι μόνο μέσα από την πολυμορφία όλων αυτών των πτυχών του βιώματος της απώλειας επιτυγχάνεται η ψυχολογική ωρίμανση και ουσιαστική εξέλιξη του ανθρώπου, που από την παιδική του ακόμη ηλικία καλείται να αντιμετωπίσει (Neimeyer, 2006: 11, 15· Παπαδάτου, 2005: 13).

---

<sup>23</sup> Σημειώνεται, πως συχνά οι «μικρές» απώλειες τυγχάνει να είναι και μη αποδεκτές απώλειες, έχοντας ως συνέπεια τη θεώρησή τους ως παραγνωρισμένες. Σύμφωνα με τον Doka (1997), μία απώλεια παραγνωρίζεται, όταν δεν αναγνωρίζεται από το περιβάλλον ή δεν είναι αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο, διαπίστωση, που εντοπίστηκε και από την παρούσα έρευνα. Συνέπεια αποτελεί το γεγονός, ότι μαζί με την απώλεια παραγνωρίζεται αντίστοιχα και ο θρήνος, που εκδηλώνει το άτομο γι' αυτήν, καθώς δεν είναι εξίσου αποδεκτός από τον κοινωνικό περίγυρο (Παπαληγούρα, 2005: 33-34).

<sup>24</sup> Ανεξάρτητα από το «μέγεθος» της απώλειας είναι σημαντικό να αποφευχθεί η επιπόλαιη αντιμετώπιση οποιασδήποτε μορφής της, γιατί κάθε απώλεια σημαίνει ορισμένη «διαμόρφωση ψυχολογικού τοπίου» και «συσσώρευση ψυχικού δυναμικού», που χρήζουν διαχείρισης, την οποία το παιδί από μόνο του δε μπορεί να αναλάβει και η αδυναμία της οποίας μπορεί να δημιουργήσει διαδοχικό βραχυκύκλωμα στην επεξεργασία των μικρών απωλειών στη ζωή του παιδιού (Bacqué, 2001: 136-137).

### 1.2.2.1. Ήττα σε παιχνίδι

Η ήττα σε κάποιο παιχνίδι, αν και δε θεωρείται από τις «κλασικές» ή/ και «σημαντικές» μορφές απώλειας στη ζωή του παιδιού, συνιστά μία από τις συνηθέστερες κι εντονότερες - ίσως- εμπειρίες των πρώτων χρόνων της ζωής του, την οποία αντιμετωπίζει αναπόφευκτα και η σκιά της οποίας μπορεί να ακολουθεί το παιδί για το υπόλοιπο της –παιδικής έως κι ενήλικης- ζωής του, εάν δεν υπάρξει ορθός χειρισμός της κατάστασης και λεπτή φροντίδα των συναισθημάτων, που νιώθει το παιδί ως απόρροια της ήττας του.

Το παιδί, όταν χάνει σε ένα παιχνίδι, εκλαμβάνει το γεγονός αυτό ως μία προσωπική αποτυχία, κι αισθάνεται, ότι ματαιώνεται (Μπουκάι, 2010: 31). Το αίσθημα αυτό της ματαίωσης<sup>25</sup> –ανάλογα με τις προσδοκίες, που είχε κτίσει το παιδί για τον εαυτό του και το αποτέλεσμα της έκβασης του παιχνιδιού- μπορεί να οδηγήσει το παιδί είτε στην απογοήτευση, τραυματίζοντας την αυτοπεποίθησή του είτε στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς<sup>26</sup> (Dollard et al., 1939).

Αναφέροντας την αυτοπεποίθηση, γίνεται αντιληπτό, ότι το παιδί δε βιώνει την απώλεια μόνο εξαιτίας αυτού καθεαυτού του γεγονότος του «χασίματος» σε οποιοδήποτε παιχνίδι, αλλά με αφετηρία το συγκεκριμένο γεγονός της ήττας βιώνει αρκετές και αρκετά σημαντικές παράπλευρες απώλειες, οι οποίες του στοιχίζουν περισσότερο.

Στην περίπτωση που το παιδί έχει σημειώσει μία σειρά από νίκες σε παιχνίδια, που έχει ορίσει ως αγαπημένα του, ή αν πολύ περισσότερο δεν έχει χάσει ποτέ –είτε επειδή οι γονείς του το είχαν «φροντίσει» τεχνηέντως είτε επειδή δεν έτυχε- μέχρι τη στιγμή της πρώτης εκείνης ήττας, το παιδί σοκάρεται, αισθάνεται ένα μικρό μούδιασμα, αρνείται να αποδεχτεί την ήττα, θυμώνει είτε με τον εαυτό του (αισθήματα ενοχής) είτε με όποιον άλλο θεωρεί υπεύθυνο για το χάσιμό του, μπορεί να ξεσπάσει σε κλάματα, ενώ μέσα του αναπτύσσεται ο φόβος για το ενδεχόμενο επανάληψης της ήττας του.

Τα παιδιά, όπως κι όλοι οι άνθρωποι, έχουν την ανάγκη τόσο για θετική αναγνώριση, όσο και για αποδοχή από τους άλλους –σημαντικούς ή μη. Όταν ένα παιδί χάνει σε ένα παιχνίδι, αισθάνεται αφενός ότι μειώνεται το «κοινωνικό κύρος» του στην παρέα των συνομηλίκων του κι αφετέρου ότι χάνει τη δυνατότητα επιβράβευσης, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά στο αίσθημα αυταξίας, που καλλιεργεί το παιδί σταδιακά για τον εαυτό του.

---

<sup>25</sup> Ματαίωση είναι η ψυχολογική και συναισθηματική αντίδραση, που βιώνει το άτομο, όταν εμποδίζεται να πραγματοποιήσει τον προσχεδιασμένο στόχο του (Atkinson et al., 2004: 287).

<sup>26</sup> Μολονότι κάποτε οι θεωρητικοί της μάθησης (Dollard et al., 1939) υποστήριζαν τη θεωρία ματαίωσης-επιθετικότητας, φαίνεται, πως η συγκεκριμένη υπόθεση έχει αποδειχθεί ανακριβής (Craig, & Baucum, 2002: 513).

Δεν είναι απίθανο όλες αυτές οι ανησυχητικές σκέψεις και τα αρνητικά συναισθήματα από την πλευρά του παιδιού να πυροδοτήσουν κι επόμενες ήττες, οι οποίες -ανάλογα με τη συναισθηματική επίδραση, που ασκούν στο παιδί- μπορεί και να παγιωθούν. Έτσι, μία «απλή» ήττα σε μία σειρά παιχνιδιών μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια αυτοπεποίθησης κι αυτοεκτίμησης, έχοντας ως αποτέλεσμα μία χαμηλή αυτό-εικόνα ενός παιδιού ή ακόμη κι ενός ενήλικα, καθώς η παρεμπόδιση της πραγματοποίησης του σκοπού, η συσσώρευση επιθυμιών, που έμειναν ανικανοποίητες, η κατακράτηση της αναμενόμενης επιβράβευσης, η διάψευση των ελπίδων και οι εσωτερικές συγκρούσεις μπορούν εύκολα να φτάσουν έως και την ενήλικη ζωή του ατόμου, επηρεάζοντάς τη σημαντικά.

#### **1.2.2.2. Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση**

Αντίστοιχα συναισθήματα κι αντίστοιχες επιδράσεις με την ήττα σε κάποιο παιχνίδι μπορεί να προκαλέσει και η αποτυχία σε μία δοκιμασία ή κάποιο είδος εξέτασης, που μπορεί να δεχτεί το παιδί στο πλαίσιο είτε σχολικής είτε εξωσχολικής δραστηριότητας. Η αποτυχία σε μία προσπάθεια, σε έναν αγώνα, σε μία δοκιμασία ή εξέταση αναφέρεται ως μία από τις διαφορετικές σημασίες του ρήματος «χάνω», το οποίο ουσιαστικά δηλώνει την απώλεια ως την ενέργεια ή το αποτέλεσμά του, γεγονός, που σημαίνει, ότι η αποτυχία είναι και αυτή μία μορφή απώλειας<sup>27</sup>.

Εάν το παιδί αποτύχει αναφορικά με τον στόχο, που έχει ορίσει, κλονίζεται ψυχολογικά κι ανάλογα με τον βαθμό επανάληψης της αποτυχίας, μην έχοντας «συμφιλιωθεί» με την «αποτυχία» του, αισθάνεται άγχος, ανασφάλεια, θυμώνει με τον εαυτό του, αισθάνεται ενοχές, χάνει την πίστη του στον εαυτό του, χάνει το προσωπικό του «κύρος», και τα συναισθήματα αυτά σταδιακά κλιμακώνονται, φτάνοντας έως και την απώλεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης του παιδιού (Καΐλα, Πολεμικός, & Ξανθάκου, 1999: 17-18).

Τα παιδιά επηρεάζονται τόσο πολύ ψυχολογικά, ώστε μπορεί να ανασταλεί κάθε προσπάθειά τους για επιτυχία. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά νιώθουν μπλοκαρισμένα από το άγχος, πανικοβάλλονται, καθώς κάθε προσπάθειά τους ματαιώνεται, κρίνουν συνεχώς τον εαυτό και τις ικανότητές τους, γεγονός, που καταναλώνει ενέργεια από τον βασικό τους στόχο, κι έπειτα, καθώς κουράζονται μόνο με τις (αρνητικές) σκέψεις, βρίσκουν

---

<sup>27</sup> Ανάκτηση από: [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1&dq=](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%80%CF%8E%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CE%B1&dq=) (07/10/2019).

καταφύγιο στην ονειροπόληση, ώστε να δραπετεύσουν από τη δυσάρεστη για αυτά πραγματικότητα (Κούρος, 1993β: 62).

Μάλιστα, η επαναληπτικότητα των αποτυχιών του παιδιού, όταν αυτές αφορούν σε σχολικές δοκιμασίες, είναι πιθανό να οδηγήσουν ακόμη και σε σχολική άρνηση<sup>28</sup>, τόσο με τη μορφή απουσίας, όσο και με τη μορφή ελλιπούς παρακολούθησης (Καΐλα, & Πολεμικός, & Ξανθάκου, 1999: 17-18), η οποία συνιστά ένα είδος επανάστασης από μέρους του παιδιού και αποσκοπεί στην αποφυγή της αποτυχίας και των επακόλουθων, που φέρει στον ψυχικό και συναισθηματικό του κόσμο (Καΐλα, Πολεμικός, & Ξανθάκου, 1999: 19· Κούρος, 1993β: 61). Σύμφωνα με τους Καΐλα, Πολεμικό και Ξανθάκου (1999: 19), η σχολική απουσία και η σχολική άρνηση ενδέχεται να οφείλονται στις *«κατ' εξακολούθηση αποτυχημένες καταστάσεις, αντιδράσεις προσαρμογής και ευθυγράμμισης των μελών με τα αγαθά και τις αξίες του σχολείου»*.

Ωστόσο, η αποτυχία του παιδιού σε μία δοκιμασία ή εξέταση δεν εξαρτάται μόνο από το σχολικό πλαίσιο, αλλά και από το ενδότερο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Δεν είναι λίγες οι φορές, που συναντάται ο συνδυασμός από σημαντικές μορφές απώλειας στη ζωή του παιδιού, ο οποίος επιδρά βαθύτερα στην ψυχολογία του. Ένα παράδειγμα απώλειας, που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την επίδοση του μαθητή είναι ο χωρισμός των γονιών του ή πολύ περισσότερο η απώλεια ενός αγαπημένου του προσώπου (Birenbaum, 2000· Hogan, & DeSantis, 1994).

Όποια κι αν είναι η πρωταρχική αιτία της αποτυχίας, τα παιδιά συχνά πέφτουν στον φαύλο κύκλο της αποτυχίας, γεγονός, που είτε διατηρεί σταθερή είτε επιβαρύνει την αρχική εμπειρία της αποτυχίας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται –πιθανώς- και ολόκληρη η ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού εξαιτίας των πρώτων τραυματικών εμπειριών αποτυχίας (Κούρος, 1993β: 58-59).

Αναφέρεται, πως η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται σε διαφορετικές –χρονικά- στιγμές. Συχνά γίνεται αντιληπτή είτε κατά τα πρώτα μαθητικά χρόνια είτε αργότερα, όταν τα παιδιά καλούνται να εμβαθύνουν τις ακαδημαϊκές τους γνώσεις. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι η ευαισθητοποιημένη κινητοποίηση γονέων και δασκάλων είναι ικανή να δράσει καταλυτικά στην –ψυχολογική κυρίως- ενίσχυση των παιδιών, ώστε να προχωρήσουν

---

<sup>28</sup> *«Στη διάρκεια της σχολικής ζωής η σχολική άρνηση προκύπτει ως αντίδραση σε ναρκισσικό ψυχοτραυματισμό σαν συνέπεια μιας αποτυχίας σε παιδιά μέτριας νοημοσύνης ή σε παιδιά που δεν έχουν ικανοποιητικές βασικές γνώσεις λόγω προηγούμενων παιδαγωγικών λαθών»* (Κούρος, 1993β: 60).

φυσιολογικά είτε με την αποδοχή των αποτυχιών είτε με τη διαχείριση των επιτυχιών στη ζωή τους (Κούρος, 1993β: 58-59).

### **1.2.2.3. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου**

Από τις πρώτες μορφές απώλειας, που βιώνει σχεδόν αναπόφευκτα ένα παιδί είναι να χάσει ένα αγαπημένο του αντικείμενο. Σύμφωνα με τον Χατζηλάμπρου (2016: 9-10), το 'κενό', που αισθάνεται το άτομο, όταν χάνει κάτι, ορίζει την απώλεια, η οποία αναπτύσσει συναισθήματα, που μοιάζουν με αυτά του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου, ακόμη κι αν η απώλεια αυτή δε σχετίζεται με τον θάνατο, αλλά με την έννοια της εξαφάνισης.

Το παιδί, αρχικά, δε μπορεί να αποδεχτεί το γεγονός του χαμού, ίσως να θυμώσει με τον εαυτό του ή με κάποιον άλλον, που πιστεύει πως ευθύνεται, θλίβεται και ανάλογα με την προσκόλληση, που έχει με το συγκεκριμένο αντικείμενο, αισθάνεται έντονα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία σε εμάς τους ενήλικες ενδεχομένως να φαίνονται «παράλογα» (Χουντουμάδη, & Πατεράκη, 2008· Δαμίγος, 2016: 8, 15, 22· Ράλλη, 2006: 89). Κι όμως, η απώλεια ενός αγαπημένου παιχνιδιού, μιας μπάλας ή μιας κούκλας, είναι ικανή να δημιουργήσει στο παιδί τόσο μεγάλη λύπη, όσο και η απώλεια ενός συγγενικού προσώπου (Bacqué, 2001: 119).

Ένα αγαπημένο παιχνίδι ή ένα αγαπημένο αντικείμενο μπορεί να έχει στο μυαλό ενός παιδιού τα χαρακτηριστικά ενός ομιλούντος και ζωντανού πλάσματος, ενός αληθινού ζώου ή ενός ανθρώπου. Κι όσο περισσότερα είναι τα μέσα σύνδεσης, τόσο μεγαλύτερος δεσμός δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και το αντικείμενό του, με αποτέλεσμα ο αποχωρισμός από αυτό -λόγω του παροδικού ή/ και οριστικού χαμού του- να είναι επώδυνος.

Τα παιδιά συνήθως συνδέονται συναισθηματικά με αντικείμενα, τα οποία συμβολίζουν τη σχέση με τη μητέρα τους –είτε αυτά είναι κάποιο προσωπικό της αντικείμενο είτε κάτι δικό τους, που για κάποιο λόγο και με κάποιο τρόπο τη θυμίζει. Το πρώτο «μεταβατικό αντικείμενο»<sup>29</sup>, το οποίο μπορεί να είναι μία πιπίλα, μία κουβέρτα, ένα λούτρινο ζωάκι ή ό,τι άλλο δημιουργεί οικειότητα στο παιδί, το συνοδεύει σε ό,τι κι αν κάνει, όπου κι αν αυτό πηγαίνει. Το αντικείμενο αυτό μετάβασης, ουσιαστικά, οδηγεί το παιδί στη σταδιακή αποκόλληση από τη μητρική προσκόλληση (Bacqué, 2001: 136). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ίδιο τον Winnicott (2003: 161), το μεταβατικό αντικείμενο είναι «*παιχνίδι*

---

<sup>29</sup> Ο όρος, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε από τον D. W. Winnicott και σύμφωνα με τον ίδιο αφορά σε ένα αντικείμενο υλικής υπόστασης, το οποίο έχει μέγιστη αξία για το βρέφος ή το μικρό παιδί, καθώς δε το αποχωρίζεται ούτε όταν πάει για ύπνο.

*που υποδηλώνει συνολικά τη φαντασίωση της ενσωμάτωσης και της αποβολής, καθώς και την ανάπτυξη της προσωπικότητας».*

Στην περίπτωση, που το αντικείμενο βρεθεί, το παιδί νιώθει έντονο ξάφνιασμα χαράς, που ξαναβρήκε το αγαπημένο του αντικείμενο και φαίνεται να το προσέχει περισσότερο από πριν, έχοντας τον φόβο μη το ξαναχάσει. Βέβαια, αυτές οι αντιδράσεις ποικίλλουν από παιδί σε παιδί ανάλογα με την περίπτωση.

#### **1.2.2.4. Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου**

Όπως υπάρχει το ενδεχόμενο του χαμού και της επανεύρεσης του αγαπημένου αντικειμένου του παιδιού, έτσι υπάρχει και το ενδεχόμενο της καταστροφής του αντικειμένου προσκόλλησης, γεγονός, που προκαλεί και συνιστά παράλληλα 'κενό' κι επομένως απώλεια (Χατζηλάμπρου, 2016: 9-10).

Μόλις το παιδί συνειδητοποιήσει, ότι το αγαπημένο του αντικείμενο έχει καταστραφεί οριστικά (π.χ. έχει σπάσει), βιώνει έντονα την οριστική απώλεια. Το παιδί κρατά στα χέρια του τα κομμάτια του αγαπημένου του αντικειμένου και, συνειδητοποιώντας, ότι δε μπορεί να το επαναφέρει στην αρχική του κατάσταση, γνωρίζει για πρώτη - ενδεχομένως- φορά το τελεσίδικο της απώλειας.

Εμπειρικά σημειώνεται, ότι η οριστική αυτή απώλεια, αν και αφορά σε άψυχο υλικό, είναι επώδυνη για το παιδί, καθώς για ένα παιδί το αγαπημένο του αντικείμενο ενδεχομένως έχει όνομα, φανταστικά μιλάει, είναι φίλος του παιδιού, με αυτό μπορεί να περνά πολλές ώρες στην καθημερινότητά του (π.χ. να κοιμάται κάθε βράδυ μαζί του) ή να έχει συναισθηματική αξία για το ίδιο (π.χ. να το χάρισε κάποιο αγαπημένο πρόσωπο) ή ακόμη και να συμβολίζει κάποιο αγαπημένο πρόσωπο (π.χ. τον αδερφό, που δεν έχει, αλλά επιθυμεί ή ακόμη και την ίδια τη μητέρα του) κι έτσι, χάνοντας αυτό το -απλό ίσως για εμάς τους ενήλικες- υλικό αντικείμενο, το παιδί δυσκολεύεται να «ξεπεράσει» το συμβάν της απώλειας.

Μάλιστα, η απώλεια του «μεταβατικού αντικειμένου» του παιδιού μπορεί να αποτελέσει μεγάλη τραγωδία για το ίδιο, καθώς αυτή η σημαντική -για το παιδί- απώλεια μπορεί να αποτελέσει ευκαιρία για δοκιμή ακατέργαστων συναισθημάτων, όπως είναι ο πόνος, η θλίψη, η ενοχή και η σκληρή συνειδητοποίηση της μη αναστρεψιμότητας του γεγονότος της οριστικής -αυτή τη φορά- απώλειας (Bacqué, 2001: 136).

Ωστόσο, αν και η καταστροφή ενός αγαπημένου αντικειμένου μπορεί να είναι η πρώτη επαφή με την οριστική απώλεια και είναι σίγουρα σκληρή, δεν παύει να αφορά σε κάτι



άψυχο. Αργότερα, το παιδί ενδέχεται να χάσει και άλλα «αντικείμενα αγάπης», τα οποία στην προκειμένη περίπτωση θα αφορούν σε έμψυχα πρόσωπα, όπως είναι ένα κατοικίδιο ή ακόμη κι ένας αγαπημένος άνθρωπος (Bacqué, 2001: 136).

#### **1.2.2.5. Τσακωμός με αγαπημένο φίλο**

Όπως έχει διαπιστωθεί, είναι δυνατόν να δημιουργούνται τόσο στα παιδιά, όσο και στους ενήλικες συναισθήματα απώλειας κι αντιδράσεις θρήνου, που αν και δε συνδέονται με τον θάνατο, είναι ικανά να σηματοδίνουν τη ζωή τους. Απώλεια μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί μέσα από τον κλονισμό ή τη διάλυση μίας σχέσης, όπως είναι ο φιλικός δεσμός (Παπαληγούρα, 2005: 33).

Η θεωρία του δεσμού ή διαφορετικά της προσκόλλησης του John Bowlby στηρίζεται σε μια από τις ευρύτερα διαδεδομένες θέσεις του 20<sup>ου</sup> αιώνα, την οποία συμερίζεται η πλειονότητα των ψυχολόγων και σχετικών ειδικών. Αυτή η ιδέα υποστηρίζει, ότι οι σχέσεις, τις οποίες έχει σχηματίσει το παιδί κατά την παιδική ηλικία επιδρούν σημαντικά στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του, καθώς και σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του (Καφέτσιος, 2005: 31, 64).

Αναφέρεται, ότι η φιλία συνιστά βασικό άξονα στις κοινωνικές σχέσεις των συνομηλίκων της παιδικής ηλικίας. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις, που ο θεσμός της οικογένειας έχει αλλοιωθεί, οι φιλικές σχέσεις μπορεί να αποτελέσουν σε συναισθηματικό επίπεδο έως και συγγενικούς δεσμούς. Πράγματι, η φιλική σχέση είναι τόσο κεντρικής σημασίας, που συνηθίζεται να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς ή/ και προσδιορισμού των υπόλοιπων κοινωνικών σχέσεων τόσο μεταξύ των συνομηλίκων, όσο και με οποιονδήποτε άλλο (Damon, 1995: 176, 179).

Για ένα παιδί ο φίλος –και πόσο μάλλον ο αγαπημένος φίλος- είναι σημαντικότερο πρόσωπο στη ζωή του κι ένας παροδικός ή ακόμη χειρότερα οριστικός τσακωμός μπορεί να επηρεάσει πολύ αρνητικά το παιδί, το οποίο αισθάνεται απόρριψη, πόνο, φόβο, ενοχή ή/ και θυμό για επόμενες του σχέσεις ή και όλα αυτά μαζί με διαβαθμίσεις, που διαφέρουν από άτομο σε άτομο (Neimeyer, 2006: 15).

Σημειώνεται, ότι η φιλική αγάπη, η ταύτιση, που δημιουργείται μεταξύ των φίλων, το αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και συνολικά τα ευχάριστα συναισθήματα, που προκύπτουν από τον φιλικό δεσμό, τον καθιστούν τόσο κεντρική διαπροσωπική σχέση στην

παιδική ηλικία, που η απώλειά της θεωρείται κρίσιμη ή/ και «επείγουσα» κατάσταση στη ζωή του παιδιού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012: 54).

#### **1.2.2.6. Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό**

Στις μορφές απώλειας, που δεν έχουν σχέση με τον θάνατο, αλλά δεν παύουν να στοιχίζουν στο άτομο, όντας επίπονες, είναι και οι αποχωρισμοί από αγαπημένους ανθρώπους (Παπαληγούρα, 2005: 33). Μία τέτοια απώλεια μπορεί να είναι η μετακόμιση ενός προσφιούς προσώπου σε άλλη πόλη στο εσωτερικό.

Για το παιδί η είδηση ενός τέτοιου αποχωρισμού μπορεί να ανατρέψει τις ισορροπίες στην καθημερινότητά του, ειδικά αν το άτομο, που μετακομίζει είναι ένα πρόσωπο, που ζούσε και συναναστρεφόταν καθημερινά μαζί του, όπως μπορεί να είναι παραδείγματος χάρι ένας μεγαλύτερος αδερφός λόγω σπουδών ή ο ένας από τους δύο γονείς λόγω διαζυγίου (Τσίτουρα, 2005: 41).

Ιδιαίτερα στην περίπτωση, που η ανακοίνωση της μετακόμισης του αγαπημένου προσώπου είναι ξαφνική και πρόκειται να συμβεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, το παιδί την παίρνει ακόμη πιο βαριά, καθώς δεν έχει στη διάθεσή του τον χρόνο, που χρειάζεται, για να επεξεργαστεί το γεγονός.

Η μετακόμιση ενός αγαπημένου –συγγενικού ή μη- ανθρώπου είναι ικανή να προκαλέσει στο παιδί την αίσθηση, ότι δεν είναι σημαντικό για το πρόσωπο που φεύγει, ενώ το ίδιο είναι αναγκασμένο να μείνει πίσω, όντας αδύναμο να αποτρέψει τις εξελίξεις. Τα συναισθήματα, που -συνήθως- κυριαρχούν είναι αυτά της εγκατάλειψης και της απόρριψης, που τα παιδιά - συχνά- αποδίδουν στην έλλειψη αγάπης.

Ωστόσο, αν και η συγκεκριμένη περίπτωση μετακόμισης μπορεί να προκαλέσει δυσάρεστα συναισθήματα στο παιδί ή/ και να το φέρει σε αρκετά δύσκολη κατάσταση, το θετικό στην όλη υπόθεση είναι, ότι το παιδί εξακολουθεί να μένει στο ίδιο γνώριμο πλαίσιο, το σπίτι και το δωμάτιό του, καθώς δεν συντελούνται άλλες αλλαγές στη ζωή του, οι οποίες είναι δυνατόν να προκαλέσουν παράπλευρες απώλειες στις καθημερινές συνήθειές του, όπως θα συνέβαινε στο ενδεχόμενο μετακόμισης ολόκληρης της οικογένειας μαζί φυσικά με το ίδιο το παιδί είτε στο εσωτερικό είτε –ακόμη δυσκολότερα για το μικρό παιδί- στο εξωτερικό της χώρας.

### 1.2.2.7. Μετακόμιση<sup>30</sup> της οικογένειας στο εξωτερικό

Η μετακόμιση του παιδιού με την οικογένειά του σε άλλο πλαίσιο (π.χ. σπίτι ή σχολείο) στη χώρα, όπου γεννήθηκε και μέχρι τώρα μεγάλωσε ή πολύ περισσότερο σε μία ξένη χώρα συνεπάγεται μία σειρά αλλαγών, οι οποίες κλιμακωτά σημαίνουν σημαντικές ή σημαντικότερες απώλειες για το παιδί ανάλογα με την εκάστοτε συνθήκη.

Η μετακόμιση των μελών της οικογένειας στο εξωτερικό σημαίνει, ότι το παιδί είναι υποχρεωμένο -μετά από απόφαση των γονιών του- να μετακομίσει μαζί με την οικογένειά του, αφήνοντας πίσω του, το παλιό δωμάτιο, το σπίτι, τη γειτονιά, τους συγγενείς και φίλους, το σχολείο, τους συμμαθητές και ό,τι άλλο ή όποιον άλλον αγαπά.

Για το παιδί δεν έχει σημασία, αν μετακομίζει κάπου «καλύτερα». Πάντα υπάρχει πόνος για κάτι ή κάποιον, που αφήνουμε πίσω, ώστε να μετατοπιστούμε σε κάτι άλλο, όπου δεν υπάρχει τίποτα γνώριμο και αγαπημένο. Σύμφωνα με τον Μπουκάι (2010: 24), υπάρχει *«πάντοτε μία διαδικασία ενεργού προσαρμογής σε ό,τι καινούργιο έχει το διαφορετικό και σε ό,τι διαφορετικό έχει το καινούργιο, ακόμη κι αν είναι καλύτερο»*, και αυτό γιατί *«όλες οι αλλαγές εμπεριέχουν την απώλεια, όπως και όλες οι απώλειες απαιτούν αλλαγή»* (Neimeyer, 2006: 25).

Ο Doka (1997), μελετώντας τον παραγνωρισμένο<sup>31</sup> θρήνο, υποστήριξε, ότι το άτομο μπορεί να εκδηλώσει έντονες αντιδράσεις θρήνου και για τόπους, που αφήνει (Παπαληγούρα, 2005: 33). Μία τέτοια αλλαγή είναι πιθανό να εμπεριέχει στιγμές ή γεγονότα χαράς, ωστόσο συνοδεύεται αναπόφευκτα από μία σειρά απωλειών, καθώς το άτομο –στην προκειμένη περίπτωση το παιδί- αναγκάζεται να «εγκαταλείψει» έναν οικείο χώρο, πολλούς κοντινούς ανθρώπους, την πόλη, στην οποία μεγάλωσε και την οποία γνωρίζει, και μαζί ολόκληρο τον τρόπο ζωής, που είχε συνηθίσει κι αισθανόταν, ότι κατά κάποιον τρόπο του «ανήκει».

Η μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό σημαίνει ουσιαστικά μετανάστευση<sup>32</sup>. Οι περισσότερες οικογένειες μεταναστών απομακρύνονται οικειοθελώς από τη χώρα τους,

---

<sup>30</sup> Στην προκειμένη περίπτωση εννοείται η συνειδητή επιλογή αλλαγής κατοικίας από την οικογένεια σε έναν νέο τόπο εξαιτίας προσωπικών, οικονομικών, εργασιακών ή άλλων λόγων και όχι ο ξεριζωμός από τον τόπο καταγωγής ή η προσφυγιά (Παπαδάτου, 2005: 13-14).

<sup>31</sup> Σύμφωνα με τον Doka (1997), μία απώλεια παραγνωρίζεται, όταν δεν αναγνωρίζεται από το περιβάλλον ή δεν είναι αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο. Συνέπεια αποτελεί το γεγονός, ότι μαζί με την απώλεια παραγνωρίζεται αντίστοιχα και ο θρήνος, που εκδηλώνει το άτομο γι' αυτήν, καθώς δεν είναι εξίσου αποδεκτός από τον κοινωνικό περίγυρο (Παπαληγούρα, 2005: 33-34).

<sup>32</sup> Η μετανάστευση αποτελεί διαδικασία *«οικολογικής μετάβασης»* (Bronfenbrenner, 1979), η οποία –κατά τον Berry (2001)- εμπεριέχει *«την εθελούσια ή αναγκαστική μετακίνηση ατόμων ή ομάδων μακριά από τον τόπο*

έχοντας συνήθως την ελπίδα, ότι θα απαλλαγούν από τα οικονομικά τους προβλήματα και ότι θα κάνουν μία νέα προσωπική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική αρχή (Ward, Bochner, & Furnham, 2001).

Τα παιδιά, δυστυχώς, δεν έχουν ούτε σε αυτή την περίπτωση «μετακόμισης» το προνόμιο της επιλογής, καθώς θεωρούνται μικρά και δεν είναι σε θέση ούτε να κατανοήσουν πλήρως όλους τους λόγους, που οδήγησαν τους γονείς τους σε αυτήν τη λύση, αλλά ούτε να συμμετέχουν σε μία τέτοια απόφαση και απλώς ακολουθούν τη δηλωτική ανακοίνωση των γονέων τους (Grinberg, & Grinberg, 1989).

Αυτά τα παιδιά μεγαλώνουν στη διασταύρωση δύο διαφορετικών μεταξύ τους τόπων, όπου το αξιακό σύστημα του ενός και του άλλου είναι αρκετά πιθανό να βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τις αξίες, που είναι αναθρεμμένη η οικογένεια, ενισχύοντας ουσιαστικά μια κατάσταση νοσταλγικού αποπροσανατολισμού (Παπαδόπουλος, 2012· Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 82).

Το παιδί καλείται ξαφνικά να γίνει κάποιος άλλος, για τον οποίο γνωρίζει ελάχιστα και στην προσπάθειά του αυτή ενδέχεται να έχει να αντιμετωπίσει και επιπλέον δυσκολίες: ενδο- ή δια-προσωπικές συγκρούσεις (κυρίως με τους συνομηλίκους), σύγχυση ταυτότητας, αναπτυξιακά προβλήματα, θυμό και ενοχή απέναντι στους γονείς, άγχος, ζητήματα συμπεριφοράς ή ψυχολογίας, συναισθηματικές φορτίσεις, χαμηλή σχολική επίδοση (Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 91-92).

Το αίσθημα της ανασφάλειας, οι συσσωρευμένες ψυχολογικές απώλειες αγαπημένων ανθρώπων, τόπων, αντικειμένων, καταστάσεων και άλλων σημείων αναφοράς ωθούν το άτομο στην αναζήτηση νέων συμβολικών ή/ και ρεαλιστικών αντικειμένων προσκόλλησης, ώστε να επιτευχθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του στα νέα δεδομένα (Παπαδόπουλος, 2012).

Σημειώνεται, ότι αυτές οι αλλαγές είναι ωφέλιμο να λειτουργήσουν ως μία προετοιμασία για μεγαλύτερες απώλειες, που ενδέχεται να συναντήσει το παιδί στη ζωή του (Neimeyer, 2006: 87).

#### **1.2.2.8. Χωρισμός γονιών**

---

*διαμονής, και συνάμα την προσαρμογή στις οικολογικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της χώρας μετοίκησης» (Παυλόπουλος, Ντάλλα, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 80)*

Πολύ σημαντική μορφή απώλειας στη ζωή ενός παιδιού είναι ο χωρισμός των γονιών του (Παπαδάτου, 2005: 15· Ράλλη, 2006: 89-90· Νίλσεν, 2005: 31-32· Χατζηχρήστου, 2005: 49· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012: 54· Neimeyer, 2006: 15· Παπαληγούρα, 2005: 33). Ο τρόπος αντίδρασης των παιδιών στο διαζύγιο των γονέων τους δεν είναι ίδιος σε όλες τις περιπτώσεις. Τα συναισθήματα του παιδιού και ο τρόπος ή ο βαθμός εκδήλωσής τους επηρεάζονται σημαντικά από τον παράγοντα της ηλικίας, της προσωπικότητας, του φύλου, του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης, των δεξιοτήτων χειρισμού καταστάσεων, που διαθέτει, ακόμα και της ύπαρξης αδερφών, αλλά και της σειράς, που έχει σε σχέση με αυτά, εφόσον υπάρχουν (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 96, 100· Νίλσεν, 2005: 31-32, 43-44· Δουκάκου, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 191).

Το διαζύγιο –ακόμη και με τον πιο ήπιο ή «πολιτισμένο» τρόπο- εκλαμβάνεται από το παιδί ως οικογενειακή διάλυση και συνιστά κρίσιμη κι επίπονη –μερικές φορές έως και τραυματική- εμπειρία στη ζωή του (Νίλσεν, 2005: 31-32· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012: 54· Neimeyer, 2006: 52). Συχνά τα παιδιά νιώθουν, ότι δεν υπάρχει «διαθέσιμος γονέας» αφενός να τα ενημερώσει επαρκώς για τους λόγους του διαζυγίου, δίνοντάς τους απαντήσεις και αφετέρου να ικανοποιήσει τις επιθυμίες τους, καθώς τα θέλω των γονέων και των παιδιών συγκρούονται (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 99, 199).

Οι πιο συνταρακτικές στιγμές αυτού του γεγονότος για το παιδί είναι η ανακοίνωση του χωρισμού και η αποχώρηση του ενός γονέα από το σπίτι (Τσίτουρα, 2005: 41). Ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά, μη κατανοώντας τις αιτίες του χωρισμού, φοβούνται, ότι θα εγκαταλειφθούν από τους γονείς τους κι επιπλέον αισθάνονται ένοχα, επιρρίπτοντας την ευθύνη στον εαυτό τους. Επίσης, είναι πιθανό να βιώσουν αυξημένο άγχος, σκεπτόμενα τον τραυματισμό ή ακόμη και τον θάνατο και των δύο γονέων τους (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 97-98· Neimeyer, 2006: 52· Νίλσεν, 2005: 33· Kelly, & Emery, 2003· Leon, 2003· Σταύρου, & Χριστογιώργος, 2001).

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά νιώθουν, ότι είναι ανάξια αγάπης, αντιδρούν με κλάματα, παθαίνουν κρίσεις θυμού, εκδηλώνουν ανυπάκοη συμπεριφορά, έχουν διαταραχές ύπνου και βλέπουν εφιάλτες, αναπτύσσουν φοβίες (π.χ. το σκοτάδι), προσκολλώνται στον εναπομείναντα γονέα, παλινδρομούν στην ανάπτυξή τους (π.χ. ενούρηση, εγκόπριση), εμφανίζουν υπερκινητικότητα, άτακτη ή εριστική συμπεριφορά, ενώ χαρακτηριστική ένδειξη θλίψης και αδυναμίας προσαρμογής στη νέα κατάσταση συνιστά και η μειωμένη όρεξη για παιχνίδι και για ευχάριστες δραστηριότητες (Runyon, & Jackson, 1987/88· Τσίτουρα, 2005:

43· Herbert, 1998· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 97-98· Κούρος, 1993α: 26· Δουκάκου, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 190· Hetherington, & Kelly, 2002· Nair, & Murray, 2005).

Κατά την πρώιμη σχολική ηλικία το παιδί θρηνεί με πιο εμφανή τρόπο την απώλεια, υποφέρει, τρέφοντας μη ρεαλιστικές ελπίδες για την επανασύνδεση των γονέων του, ενώ παράλληλα ανησυχεί για το ενδεχόμενο της απόρριψης από τον απόντα γονιό του (Neimeyer, 2006: 52· Τσίτουρα, 2005: 44). Στο σχολείο φαίνεται να έχει προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, μειωμένη σχολική απόδοση<sup>33</sup> και προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, καθώς στην προσπάθειά του να αποφύγει να μοιραστεί το γεγονός λόγω ντροπής ή αμηχανίας, απομονώνεται κι αισθάνεται μοναξιά, πράγμα, που σαφώς επηρεάζει αρνητικά και την αυτοεκτίμηση του (Berns, 1997· Herbert, 1998· Τσίτουρα, 2005: 44· Χατζηχρήστου, 2005: 59-60· Runyon, & Jackson, 1987/88· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 98· Πορτοκάλλη, 1993: 42· Δουκάκου, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 190, 192).

Στη σχολική ηλικία το διαζύγιο είναι αρκετά επώδυνο, καθώς φέρνει τα παιδιά σε σύγκρουση με ό,τι θεωρούν «σωστό» και «ηθικό», ενώ παράλληλα τα φέρνει σε επαφή με «το γκρέμισμα ενός οικοδομήματος, το οποίο θεωρούσαν ακλόνητο» (Νίλσεν, 2005: 32). Τα συναισθήματα, που κυριαρχούν στα παιδιά χωρισμένων γονιών συνήθως είναι η ντροπή, ο φόβος, ο θυμός, τα αισθήματα στέρησης, εγκατάλειψης και χαμηλής αυτοπεποίθησης, η οποία συχνά συνοδεύεται από συμπτώματα κατάθλιψης (Neimeyer, 2006: 52· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 98· Τσίτουρα, 2005: 44· Δουκάκου, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 190, 192).

Σε αυτή, συνήθως, την ηλικία τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν «στρατόπεδο», γεγονός, που επιφορτίζει ακόμη περισσότερο τον ψυχισμό τους (Bacqué, 2001: 135). Τα παιδιά αυτών των ηλικιών αναζητούν να επιρρίψουν ευθύνες (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 98· Χατζηχρήστου, 2005: 60). Τα συναισθήματα θυμού συνήθως στρέφονται προς τον εναπομείναντα γονέα, συχνά τη μητέρα, ενώ ο απών πατέρας μπορεί και να εξιδανικευθεί. Λέγεται, πάντως, ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας, που ζουν με τον γονέα του ίδιου φύλου, δείχνουν μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στη δυσχερή αυτή κατάσταση (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 98, 100).

---

<sup>33</sup> Αναφέρεται, πως τα αγόρια δυσκολεύονται περισσότερο στη διαχείριση της νέας κατάστασης, γεγονός που αποδεικνύεται τόσο από τη σχολική τους επίδοση, όσο και από τη συνολική συμπεριφορά τους. Εσωτερικές δυσχέρειες, όπως το άγχος, φαίνεται να επηρεάζουν συχνότερα τα αγόρια, τα οποία παραιτούνται από τις συνήθειές τους ή εμφανίζουν δυσκολίες στον ύπνο, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις προσκόλλησης στον ένα μόνο γονέα (Νταλούκας, 1993: 22-23).

Η προεφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από μικρότερο βαθμό εκδήλωσης των συναισθημάτων από τα παιδιά, τα οποία αρνούνται να εκφραστούν είτε λόγω πόνου και αμηχανίας είτε λόγω απόκρυψης ή αποφυγής της θλίψης. Τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μην εκθέσουν την οικογένειά τους και να μην εκτεθούν, απομονώνονται, βιώνοντας έτσι την απώλεια (της οικογένειας και της προσδοκίας για μια ευτυχισμένη οικογένεια) σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 98-99· Χατζηχρήστου, 2005: 60· Δουκάκου, & Μόττη-Στεφανίδη, 2015: 190).

Γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι οι κοινές αντιδράσεις, που εμφανίζουν τα παιδιά είναι η άρνηση απέναντι στην πραγματοποίηση του χωρισμού, ο θυμός για έναν από τους δύο ή και για τους δύο γονείς ή ακόμη και για τον εαυτό τους, οι ενοχές, που δεν κατάφεραν να τους έχουν μαζί ή για συμπεριφορές τους, που πιστεύουν ότι έφταιξαν, η ανασφάλεια και το άγχος για τον εαυτό τους και το μέλλον της οικογένειας, η απώλεια αυτό-προσδιορισμού (Νίλσεν, 2005: 32-33· Neimeyer, 2006: 51).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση, ότι το σοκ, η διαμαρτυρία, ο θυμός, η εμμονή, η κατάθλιψη, η απελπισία, η αποδιοργάνωση και η σταδιακή αναδιοργάνωση υπάρχουν εξίσου στην απώλεια λόγω διαζυγίου και στην απώλεια λόγω θανάτου (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 117· Neimeyer, 2006: 45). Ο Clulow (1991), εξετάζοντας το διαζύγιο ως πένθος κι ανατρέχοντας στις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο αυτών μορφών απώλειας ως *«μειζόνες αλλαγές που προκαλούν ασυνέχειες στη ζωή ενός ατόμου»*, εξήγαγε το συμπέρασμα ότι *«απαιτείται περισσότερος χρόνος για να συνέλθει κάποιος από ένα διαζύγιο απ' ό,τι από έναν θάνατο»* (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 116-118).

Αναφέρεται, ότι οι επιπτώσεις του διαζυγίου για ένα παιδί είναι μεγαλύτερες συγκριτικά με το ενδεχόμενο του θανάτου του ενός από τους δύο γονείς του (Χατζηχρήστου, 2005: 50· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 118). Στην περίπτωση της απώλειας λόγω θανάτου η διαδικασία του πένθους φέρνει πιο κοντά τον επιβιώσαντα γονέα με το παιδί, ενώ στην απώλεια λόγω διαζυγίου οι δεσμοί μεταξύ του εναπομείναντα γονέα και του παιδιού αποδυναμώνονται εξαιτίας του μοιράσματος ανάμεσα στους δύο γονείς, σε αυτόν, που βρίσκεται εντός και σε εκείνον, που βρίσκεται εκτός οικογενειακής εστίας. Ο θάνατος ενδυναμώνει όχι μόνο τις σχέσεις γονέα-παιδιού, αλλά και παιδιού-συγγενών και φίλων του θανόντα γονέα, καθώς είναι όλοι ενωμένοι για παροχή στήριξης και βοήθειας στα μέλη της οικογένειας, που πενθούν. Αντίθετα, στο διαζύγιο το παιδί βιώνει τον «χαμό» του ενός γονέα και μαζί του χάνει και όλους τους συγγενείς και φίλους, που ήταν από τη μεριά του

(Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 118· Neimeyer, 2006: 51-52· Νίλσεν, 2005: 34). Σημαντικό στήριγμα για το παιδί αποτελεί η εικόνα, που έχει για τον γονέα, που έχει φύγει. Στην περίπτωση του θανάτου ο επιβιώσαντας γονέας μεριμνά να μεταφέρει στο παιδί μία καλή εικόνα για τον γονέα, που πέθανε, φροντίζοντας να δημιουργήσει μία υγιή συμβολική σχέση μεταξύ τους, ενώ στην περίπτωση του διαζυγίου συνήθως οι συγκρούσεις μεταξύ των δύο γονέων παρακωλύουν τη δημιουργία μίας καλής εικόνας και σχέσης μεταξύ του παιδιού και του γονέα, που έχει φύγει από το σπίτι (Bacqué, 2001: 135· Χατζηχρήστου, 2005: 50). Επιπλέον, το χαρακτηριστικό της μη αναστρεψιμότητας του θανάτου βοηθά το παιδί να συνειδητοποιήσει την οριστικότητα του γεγονότος και να αφομοιώσει καλύτερα το γεγονός, ενώ στο διαζύγιο ο πόνος των παιδιών αναζωπυρώνεται κάθε φορά, που η επαφή των γονέων του οδηγεί σε σύγκρουση αντί σε επανασύνδεση, όπως έχουν την ανάγκη να ελπίζουν (Χατζηχρήστου, 2005: 51).

Ενδέχεται το παιδί στην προσπάθειά του να αποφύγει την απειλή της ακεραιότητάς του να διαπράξει τον «ψυχολογικό φόνο» του γονέα, στον οποίο δεν έχει ανατεθεί η επιμέλειά του, αφαιρώντας τον ολοκληρωτικά από τη ζωή του (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 117). Βέβαια, η «*πρόωρη απώλεια του γονεϊκού προτύπου*» μπορεί να καταστεί απειλητικά τραυματική και να επιφέρει επιπτώσεις στη σωματική και ψυχολογική υγεία του παιδιού ακόμη και όταν αυτό έχει ενηλικιωθεί (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 101· Neimeyer, 2006: 52· Νίλσεν, 2005: 32).

#### **1.2.2.9. Απώλεια κατοικίδιου**

Μία από τις πιο οδυνηρές απώλειες, με την οποία ενδέχεται να έρθει αντιμέτωπο ένα μικρό παιδί, είναι η απώλεια του κατοικίδιου του (Wass, & Neimeyer, 1988· Μελίσοβα, 2017: 67· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 153). Αυτή η μορφή απώλειας, αν και συχνά υποτιμάται ή παραγνωρίζεται<sup>34</sup> αξιακά από την κοινωνία των ενηλίκων, συνιστά ένα ιδιαίτερα θλιβερό γεγονός, το οποίο σοκάρει και συγχύζει το παιδί (Neimeyer, 2006: 46· Παπαληγούρα, 2005: 33-34). Το παιδί έρχεται -ενδεχομένως- για πρώτη φορά σε επαφή με το τελεσίδικο του θανάτου, συνειδητοποιώντας το αναπόφευκτο του γεγονότος και την

---

<sup>34</sup> Ο Doka (1997), επεκτείνοντας την έρευνά του για τον παραγνωρισμένο θρήνο, ανέδειξε αρκετές συνθήκες-κατηγορίες, στις οποίες αναπτύσσεται ο παραγνωρισμένος θρήνος. Η πρώτη κατηγορία αφορά στις μη αναγνωρισμένες ή μη κοινωνικά αποδεκτές σχέσεις, στις οποίες χαρακτηριστικά συμπεριέλαβε και τον θρήνο για ένα αγαπημένο ζώο, ενώ στην τρίτη κατηγορία αναφέρθηκε στα παιδιά, ως άτομα, τα οποία θεωρούνται ανίκανα να θρηνούν «*με τον δικό μας τρόπο*», τον τρόπο των ενηλίκων (Παπαληγούρα, 2005: 33-34).



καθολικότητά του, καθώς αντιλαμβάνεται, ότι όλοι οι ζωντανοί οργανισμοί κάποια στιγμή πεθαίνουν (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 13· Μελίσοβα, 2017: 70). Η συνειδητοποίηση αυτή συνιστά ένα τρανταχτό σοκ για το παιδί, καθώς γι' αυτό ένα κατοικίδιο είναι κάτι παραπάνω από ένα απλό ζώακι.

Τα παιδιά έχουν συνήθως μία ιδιαίτερα αγαπητική σχέση με τα ζώα, πόσο μάλλον όταν αυτά συγκατοικούν και μεγαλώνουν μαζί τους. Τα παιδιά, που έχουν κατοικίδιο ζώακι μοιράζονται μαζί του στιγμές χαράς, έντονης δραστηριότητας κι απολαυστικού παιχνιδιού, αναπτύσσοντας έντονα συναισθήματα αγάπης, τα οποία –σε περίπτωση απώλειας– μετατρέπονται σε έντονα συναισθήματα πόνου, συχνά εντονότερου από αυτόν, που θα αισθάνονταν σε περίπτωση απώλειας ενός συγγενή (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 153).

Η απώλεια ενός αγαπημένου κατοικίδιου για το παιδί ισοδυναμεί με τον θάνατο ενός αγαπημένου ανθρώπου για τον ενήλικο. Και ως τόσο σοβαρό γεγονός οφείλουν οι ενήλικες να αντιμετωπίσουν τον θάνατο του κατοικίδιου του παιδιού. Το παιδί αισθάνεται το κατοικίδιό του ως καθημερινή συντροφιά, αγαπημένο φίλο, μικρό αδερφάκι, ως ένα ιδιαίτερο μέλος της οικογένειας, στο οποίο μπορεί να είναι απόλυτα ο εαυτός του, να μοιράζεται τις πιο βαθιές επιθυμίες του, να εμπιστεύεται τα πιο κρυφά μυστικά του. Με την απώλεια του κατοικίδιού του το παιδί, γεμίζει από αναπάντητα ερωτηματικά, θρηνεί και γνωρίζει τον επώδυνο δρόμο της διεργασίας του πένθους (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 154).

Ένα τέτοιο συμβάν, αν και τρομερά επίπονο, δεν συνιστά την ανώτατη μορφή απώλειας, που μπορεί να βιώσει ένα παιδί. Ωστόσο, εάν αντιμετωπιστεί με λεπτό χειρισμό, ευαισθησία, σεβασμό, προσοχή, υπευθυνότητα και σοβαρότητα από τους ενήλικες, είναι δυνατό να αποτελέσει καλή αφορμή για διευκρινιστική μάθηση. Η απώλεια ενός κατοικίδιου δίνει στο παιδί την ευκαιρία να έρθει σε άμεση επαφή με τον κύκλο της ζωής, ο οποίος πέρα των άλλων περιλαμβάνει τον θάνατο και τα συναισθήματα, που αυτός γεννά, προετοιμάζοντας με ομαλό τρόπο το παιδί για το γεγονός της ύψιστης απώλειας, που θα κληθεί –αναπόφευκτα– να βιώσει κάποια στιγμή στη μελλοντική ζωή του, δηλαδή την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου (Neimeyer, 2006: 87· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 153-154· Wass, Berardo, & Neimeyer, 1988· Wolf, 1973: 47-48).

#### **1.2.2.10. Απώλεια αγαπημένου προσώπου**

Η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου αποτελεί το πιο οδυνηρό και συνάμα στρεσογόνο<sup>35</sup> βίωμα, που μπορεί να βιώσει –ένας ενήλικος άνθρωπος, πόσο μάλλον- ένα παιδί (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 135· Παπαδάτου, 2005: 13· Neimeyer, 2006: 15· Παπαληγούρα, 2005: 139). Ο φόβος για τον θάνατο και η συνειδητοποίηση του γεγονότος οδηγούν σε έντονη δυσφορία, εμφανίζοντας ποικίλες συναισθηματικές αντιδράσεις και αντιδράσεις συμπεριφοράς (Leontari, Magos, & Oikonomou, 2012). Βέβαια οι αντιδράσεις των παιδιών δέχονται εν πολλοίς επιρροές από την ηλικία, το στάδιο εξέλιξης, το φύλο<sup>36</sup>, την προσωπικότητα, τις συνθήκες του θανάτου, τους τρόπους αντιμετώπισης του γεγονότος της απώλειας από την οικογένεια, καθώς και από την ποιότητα της σχέσης, που επικρατούσε ανάμεσα στο παιδί και το πρόσωπο, που έχει πεθάνει (Black, 1998· Stuber, & Mesrkhani, 2001· Doka, 1997· Brown, 1999).

Αυτή η ανώτατη μορφή απώλειας καθηλώνει το παιδί απέναντι στον θάνατο και του προκαλεί εξαιρετικά έντονα συναισθήματα, τα οποία, μη μπορώντας να διαχειριστεί, βιώνει «σε δόσεις» ή κατά διαστήματα, αντιδρώντας είτε με ξεσπάσματα κλάματος είτε με γέλια χαράς, ενώ συχνά καταφεύγει στο παιχνίδι<sup>37</sup>, χωρίς αυτό να σημαίνει αδιαφορία (Παπαδάτου, 2005: 17· Μπουκάι, 2010: 126· Μελίσοβα, 2017: 73· Bacqué, 2001: 124). Αντίθετα, το παιδί, όντας αδύναμο να αντιμετωπίσει το βάρος της απώλειας και να το εντάξει<sup>38</sup> στη ζωή του, αρνείται να συνειδητοποιήσει το γεγονός του θανάτου και αξιοποιώντας τη φαντασία του, αναζητά προσφιλείς σε αυτό δραστηριότητες, δικαιολογίες ή/ και αφορμές να το

---

<sup>35</sup> Το παιδί, που πενθεί την απώλεια ενός αγαπημένου του ανθρώπου, πασχίζοντας να κατανοήσει το τι, πως και γιατί έχει συμβεί, ανησυχεί για τις επιπτώσεις στη δική του ζωή και κυριεύεται από το άγχος παράπλευρων απωλειών, όπως είναι το ενδεχόμενο αλλαγής σπιτιού, σχολείου, πόλης ή άλλων αλλαγών (Παπάζογλου, 2006: 91· Monroe, 2005: 122). Επιπλέον, για ένα παιδί η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου δε συνεπάγεται μόνο τη φυσική απουσία του θανόντος από τη ζωή του και τη στέρηση μελλοντικών στιγμών μαζί του, αλλά και την απουσία όλων αυτών, που υπήρχαν στη μεταξύ τους σχέση σε επίπεδο συμβολισμού, όπως είναι το αίσθημα της ασφάλειας με τη μορφή καταφύγιου (Παπαδάτου, 2005: 16-17).

<sup>36</sup> Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων, αναπτύσσοντας αντιδραστικές ή/ και επιθετικές συμπεριφορές, σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα οποία παρουσιάζουν ζητήματα εσωτερίκευσης, εκδηλώνοντας αγχώδεις συμπεριφορές και καταθλιπτικά συμπτώματα (Dowdney et al., 1999).

<sup>37</sup> Το παιχνίδι, συνιστώντας «τη γλώσσα της παιδικής ηλικίας», λειτουργεί για το παιδί ως μέσο δραπέτευσης από τον πόνο και τα αμφιθυμικά συναισθήματα, που νιώθει γύρω από τον θάνατο. Το παιδί, μέσα από την θεραπευτική δύναμη του παιχνιδιού, αισθάνεται ανακούφιση, ενώ παράλληλα ανακαλύπτει διαδρομές και διαδικασίες βίωσης του πένθους, με απώτερο σκοπό την λύτρωσή του από περίπλοκα συναισθηματικά φορτία (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 148).

<sup>38</sup> Η Παπαδάτου υποστηρίζει, ότι η ένταξη μίας σημαντικής απώλειας στη ζωή ενός παιδιού σημαίνει «να της δώσει έναν ψυχικό χώρο για να υπάρξει, να τη μεταφέρει στο λόγο για να την αφηγηθεί, να διαπραγματευτεί ξανά και πάλι ξανά το νόημα που θα της αποδώσει και να μάθει να ζει με αυτήν» (Παπαδάτου, 2005: 18-19), κατακτώντας, ουσιαστικά, μια πολύτιμη δεξιότητα ζωής (Stevenson, 2006: 121).

αποτραβήξουν από την οδυνηρή πραγματικότητα, ώστε να παρηγορηθεί από τον πόνο (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 148· Μπουκάι, 2010: 126).

Ο μοναδικός, ωστόσο, τρόπος να ανακουφιστεί το παιδί –και ο κάθε άνθρωπος– από τον πόνο της απώλειας δεν είναι παρά να τον βιώσει μέσα από τη διαδικασία του πένθους<sup>39</sup> (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 135). Το παιδί έχει την ανάγκη να έρθει σε επαφή τόσο με τα συναισθήματά του, ώστε να τα εκφράσει και να τα εκτονώσει, όσο και με τον ίδιο τον θανόντα –έστω συμβολικά–, ώστε να καταστεί ικανό να συνεχίσει τη ζωή του, επενδύοντας σε νέες σχέσεις (Παπάζογλου, 2006: 92).

Το παιδί αντιδρά ψυχολογικά απέναντι στον θάνατο, πενθεί και εμφανίζει –σύμφωνα με την ψυχίατρο Elisabeth Kübler-Ross<sup>40</sup>– πέντε διακριτά στάδια πένθους: άρνηση (αντίσταση απέναντι στο γεγονός), θυμό (εύρεση αιτίας και επίρριψη ευθύνης), διαπραγμάτευση (συνειδητοποίηση), κατάθλιψη (αίσθημα του αβοήθητου), αποδοχή (ένταξη του γεγονότος στη ζωή) (Χατζηλάμπρου, 2016: 9· Μελίσοβα, 2017: 54-56· Παπαληγούρα, 2005: 27).

Το γεγονός της απώλειας ενός αγαπημένου ανθρώπου πυροδοτεί στο πλαίσιο εκδήλωσης του πένθους των παιδιών μία σειρά προσωπικών αντιδράσεων, που οδηγούν σε φυσιολογικές εκδηλώσεις θρήνου.<sup>41</sup> Το κάθε παιδί εκδηλώνει το πένθος του μέσα από διάφορους και διαφορετικούς τρόπους έκφρασης θρήνου<sup>42</sup>, έχοντας –ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τον

---

<sup>39</sup> Το πένθος ορίζεται ως «η αντικειμενική κατάσταση απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου λόγω θανάτου και περιλαμβάνει τις αντιδράσεις της θλίψης και του θρήνου» (Τατσιώνη, Καραθάνος, & Μίσιου, 2015). Ουσιαστικά αποτελεί ένα εγχείρημα του ατόμου για αναδιάρθρωση της προσωπικής και κοινωνικής ζωής του μέσα από μία διαδικασία αποδοχής του γεγονότος του θανάτου κι επαναπροσδιορισμού της θέσης του μέσα στη νέα συνθήκη, βρίσκοντας τον τρόπο να «χωρέσει» μέσα στο σώμα του τον πόνο, να δεχτεί την απουσία και να στραφεί σε κάτι νέο, χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι λησμονεί το πρόσωπο που πέθανε (Παπαδάτου, 2005: 18-19· Corr, Nabe, & Corr, 1997).

<sup>40</sup> Είναι η ερευνήτρια, η οποία στο έργο της «*On Death and Dying*» (1969) αναφέρθηκε για πρώτη φορά στα πέντε διακριτά στάδια του πένθους και της οποίας η μελέτη αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη των υπόλοιπων θεωριών των σταδίων του πένθους, μη χάνοντας την ισχύ-αξία της μέχρι σήμερα (Μελίσοβα, 2017: 54-56).

<sup>41</sup> Θρήνος είναι το σύνολο των πρωταρχικών συγκινησιακών εκδηλώσεων, που εμφανίζει το άτομο απέναντι σε ένα γεγονός, το οποίο εκλαμβάνει ως απώλεια, και η διαδικασία συναισθηματικής διεργασίας, την οποία βιώνει, όταν χάνει κάποιον ή κάτι, όπου έχει επενδύσει συναισθηματικά (Ράλλη, 2006: 89· Κοντοπούλου, 2007). Είναι έκφραση ψυχικής υγείας και συνιστά το «τίμημα» της δημιουργίας δεσμών αγάπης (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 19). Σύμφωνα με τον Parkes (1986), ο θρήνος συνιστά μία διαδικασία και όχι μία κατάσταση, καθώς δεν είναι ένα σύνολο συμπτωμάτων, τα οποία εμφανίζονται εξαιτίας του βιώματος της απώλειας λόγω θανάτου και στην πορεία σταδιακά εξασθενούν (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 143). Ο θρήνος «δεν είναι μια στιγμή πόνου και απελπισίας μπροστά σε μια οδυνηρή απώλεια· είναι μια διεργασία, μια πορεία μέσα στον χρόνο», η οποία έχει τον δικό της ρυθμό ανάπτυξης. Αυτή η ιδιόρρυθμη διαμόρφωση του θρήνου είναι που καθιστά άγνωστο το «τέλος» του (Νίλσεν, 2006: 90-91).

<sup>42</sup> Οι Bowlby και Parkes (1970) και ο Bowlby (1981) αναγνωρίζουν τέσσερις φάσεις θρήνου: 1) το μούδιασμα (θεώρηση γεγονότος ως απίστευτο), 2) το μαράζωμα (συνειδητοποίηση γεγονότος) και την αναζήτηση του αγαπημένου προσώπου (μέσω της μνήμης), 3) την αποδιοργάνωση (αίσθηση αβεβαιότητας) και την απελπισία (αίσθηση ματαιότητας), και 4) την αναδιοργάνωση (επένδυση σε νέες σχέσεις) (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 143· Παπαληγούρα, 2005: 27, 134).

χαρακτήρα και την προσωπικότητα ή την ιδιοσυγκρασία του- τον δικό του τρόπο, ρυθμό και χρόνο αντίδρασης, που αν και φαίνεται να είναι λιγότερο εκδηλωτικός από αυτόν των ενηλίκων<sup>43</sup>, ο πόνος τους εκφράζεται κλιμακωτά και διαρκεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 19· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 148· Ράλλη, 2006: 90, 93· Monroe, 2005: 123· Μελίσοβα, 2017: 75· Bacqué, 2001: 121· Παπαληγούρα, 2005: 138-139).

Το παιδί, που θρηνεί την απώλεια ενός αγαπημένου του προσώπου, γνωστικά παρουσιάζει απώθηση, άρνηση, σύγχυση, αλλά και δυσπιστία για το γεγονός, βιώνει εσωτερικές συγκρούσεις, σκεπτόμενο συνεχώς το άτομο, που πέθανε, αναζητά νόημα σε όσα συνέβησαν, ενώ χαρακτηρίζεται από αυξημένη ονειροπόληση, διαταραχή στη μνήμη και δυσκολία ή/ και ανικανότητα συγκέντρωσης τόσο στα μαθήματα, όσο και στο παιχνίδι του (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 19· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 135, 138· Ράλλη, 2006: 90· Stevenson, 2006: 120-121,125· Παπαληγούρα, 2005: 12, 19· Baker, & Sedney, 1996: 117-118).

Τα παιδιά -μπροστά στην απώλεια του αγαπημένου τους ανθρώπου- συναισθηματικά «μουδιάζουν» (ένδειξη σοκ), θλίβονται, θυμώνουν (με τον εαυτό τους ή τον νεκρό), τρέφουν συναισθήματα κατωτερότητας και αυτό-αμφισβήτησης, αγχώνονται και αναπτύσσουν φόβους για το μέλλον ή για ενδεχόμενους αποχωρισμούς και φοβίες, που δεν είχαν εκδηλώσει πρωτότερα. Είναι γεμάτα ενοχές, είτε γιατί πιστεύουν ότι κάποια συμπεριφορά ή σκέψη τους προκάλεσε τον θάνατο του αγαπημένου τους ανθρώπου, είτε γιατί δε στάθηκαν ικανά να αποτρέψουν το γεγονός και αισθάνονται έντονη λύπη, απόγνωση, απογοήτευση, ευερεθιστικότητα, μοναξιά, εγκατάλειψη, στοιχεία, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε κατάθλιψη (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 20· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 135, 138, 150· Ράλλη, 2006: 90-91· Stevenson, 2006: 120-121, 125· Μελίσοβα, 2017: 68, 73, 75· Bacqué, 2001: 126· Παπαληγούρα, 2005: 11, 19, 173· Dowdney, 2000· Baker, & Sedney, 1996: 117-118· Becvar, 2001· Brown, 1999).

Το παιδί, που έχει χάσει ένα αγαπημένο του πρόσωπο, συνήθως συμπεριφέρεται με εκρήξεις κλάματος ή εμφανίζει κυκλοθυμίες, παρουσιάζει παλινδρομήσεις σε προηγούμενα

---

<sup>43</sup> Στα παιδιά η διεργασία του θρήνου είναι διαφορετική από αυτή των ενηλίκων, καθώς εμπλέκεται με άλλες διαδικασίες –κυρίως αναπτυξιακές-, οι οποίες δε καθιστούν ευδιάκριτη την επαναφορά τους στη φυσιολογική εξελικτική πορεία. Ο Goodman (2001) υποστηρίζει, πως οι τρόποι διαχείρισης, που χρησιμοποιεί το παιδί συγκριτικά με τους ενήλικες, εμφανίζονται ως σύνολο διαδικασιών, όπου το παιδί επιχειρεί να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και όχι ως σύνολο σταδίων, όπου το παιδί οφείλει να επιτύχει (Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 148).

στάδια ανάπτυξης, απομονώνεται, είναι εύθικτο και υπερευαίσθητο. Οι αντιδράσεις του είναι πιθανό να περιλαμβάνουν συμπλοκές, αυτομομφή, διαμαρτυρία, εκδραμάτιση, υπερκινητικότητα ή απάθεια και παραλυτική απραξία, απόσυρση από τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους<sup>44</sup> του και στροφή προς τον εαυτό του με αποτέλεσμα τον περιορισμό των κοινωνικών του δεξιοτήτων, προσκόλληση (είτε στα εναπομείναντα πρόσωπα είτε στον νεκρό -ομιλία προς τον νεκρό και συμπεριφορά, που δείχνει ότι είναι στη ζωή-, αλλαγή των καθημερινών συνηθειών του και προβλήματα στο σχολείο ή αποφυγή του (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 20· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 138, 150· Ράλλη, 2006: 90· Stevenson, 2006: 125· Μελίσοβα, 2017: 73-74· Bacqué, 2001: 125-126· Baker, & Sedney, 1996: 117-118· Dowdney, 2000).

Τα παιδιά εκδηλώνουν τον εσωτερικό τους πόνο λόγω του γεγονότος της απώλειας και μέσα από το σώμα τους, το οποίο εμφανίζει πονοκεφάλους ή ημικρανίες, ταχυκαρδίες κι αίσθημα πόνου στην καρδιά, σφίξιμο στο στήθος ή το λαιμό, κρίσεις πανικού, διαταραχές ύπνου (αϋπνίες ή εφιάλτες κατά τον ύπνο), στομαχικές ενοχλήσεις ή γαστρεντερικές διαταραχές, ανορεξία, μυϊκή ένταση, αλλεργίες, που δεν είχε εκδηλώσει νωρίτερα, δερματικές παθήσεις ή αναπνευστικά προβλήματα, συμπτώματα μετατραυματικού στρες, επιρρέπεια σε ασθένειες, κόπωση, αδυναμία και ζαλάδες (Παπαδάτου, & Καμπέρη, 2013: 20· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 138, 150· Ράλλη, 2006: 90· Μελίσοβα, 2017: 73· Bacqué, 2001: 125· Παπαληγούρα, 2005: 11, 19· Baker, & Sedney, 1996: 117-118· Becvar, 2001· Brown, 1999).

Σύμφωνα με την Παπαδάτου (2005: 18-19), η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου είναι ένα γεγονός, που ούτε να «ξεπεραστεί» ούτε να «ξεχαστεί» μπορεί. Μάλιστα, τα παιδιά, μεγαλώνοντας και περνώντας από διάφορες φάσεις εξέλιξης στη ζωή τους είναι πολύ πιθανό θρηνήσουν περισσότερες από μία φορές την απώλεια του αγαπημένου τους ανθρώπου, βιώνοντας ξανά και ξανά την απουσία του στη ζωή τους (Ράλλη, 2006: 93). Άλλωστε, δεν παύουμε να συνοδεύομαστε στη ζωή από τους αγαπημένους μας, όσο δε τους λησμονούμε. Μόνο η λήθη σημαίνει τον οριστικό θάνατο (Νίλσεν, 2006: 94).

## 2. Μεθοδολογία

---

<sup>44</sup> Τα παιδιά, που βιώνουν την απώλεια ενός προσφιούς προσώπου, συχνά αποκρύπτουν το γεγονός από τους φίλους τους ως κάτι το «διαφορετικό», γιατί φοβούνται τον στιγματισμό ή τη ντροπή, που θα νιώσουν για τον εαυτό τους στην περίπτωση, που λυγίσουν και ξεσπάσουν σε κλάματα (Χατζηχρήστου, 2006: 99· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010: 147, 150)

Ένα από τα πρώτα εγχειρήματα του ερευνητή είναι να προβεί στην επιλογή, τον σχεδιασμό και την ανάλυση της μεθοδολογίας, που πρόκειται να υιοθετήσει, προκειμένου αυτή να λειτουργήσει ως βάση στην πορεία εκπόνησης της έρευνάς του. Δηλαδή να αποφασίσει τον τρόπο (το «ΠΩΣ;») θα μελετήσει το υπό εξέταση θέμα του (Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, & Τσαλκατίδης, 2008: 58). Η διαδικασία αυτή είναι αρκετά σύνθετη. Η πρώτη δυσκολία εμφανίζεται στην ανάγκη επιλογής της μεθοδολογίας κι έπειτα στην κατανόηση του συγκεκριμένου μοντέλου μεθοδολογίας από τον ίδιο τον ερευνητή, καθώς υπάρχουν μεταξύ των επιστημόνων –ιδιαίτερα στις κοινωνικές ή/και ανθρωπιστικές επιστήμες– διαφορές σε ζητήματα τυπολογίας των επιμέρους στοιχείων της εκάστοτε μεθοδολογίας της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2008). Ο όρος «ερευνητική μεθοδολογία» αφορά στην προσπάθεια κατανόησης της ερευνητικής διαδικασίας από τον ερευνητή. Η προσπάθεια αυτή έγκειται στην εύρεση των κατάλληλων μέσων, ερευνητικών προσεγγίσεων, τεχνικών και μεθόδων, η επιλογή των οποίων θα οδηγήσει τελικά στην διεξαγωγή της υπό μελέτη έρευνας (Δημητρόπουλος, 2004· Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, & Τσαλκατίδης, 2008: 58).

Σύμφωνα με τον Kaplan (1973), σκοπός της μεθοδολογίας είναι να βοηθήσει τον ερευνητή να κατανοήσει, με τις ευρύτερες δυνατές έννοιες, *«όχι τα προϊόντα της επιστημονικής έρευνας, αλλά την ίδια την πορεία της»* (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 75). Με άλλα λόγια, σκοπός της μεθοδολογίας είναι να βοηθήσει τον ερευνητή να κατανοήσει ευρέως την πορεία της έρευνας.

## **2.1. Σκοπός της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Moully (1978: 76), *«ο καλύτερος τρόπος να συλλάβουμε την έρευνα είναι να τη συλλάβουμε ως την πορεία επίτευξης αξιόπιστων λύσεων σε προβλήματα, διαμέσου της προγραμματισμένης και συστηματικής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας δεδομένων»*. Ο συγκεκριμένος τρόπος θεώρησης της έρευνας αφενός δίνει βασικά στοιχεία του ορισμού της κι αφετέρου φανερώνει τους σκοπούς της: τη σκοπίμως συστηματική διερεύνηση ενός θέματος ή μίας προβληματικής και τη συλλογή, μελέτη, ερμηνεία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, με απώτερο σκοπό τη διεύρυνση υπαρχόντων γνώσεων, την απόκτηση νέων και την ενίσχυση της ικανότητας εύρεσης και υλοποίησης τρόπων αντιμετώπισης των ερευνητικών ζητημάτων.

Για έναν ερευνητή η εύρεση του προς διερεύνηση θέματος και η αφετηρία για την υλοποίηση της έρευνας εξαρτάται από ποικιλία παραγόντων: το προσωπικό ενδιαφέρον (π.χ.

προσωπικές αναζητήσεις), τις προσωπικές εμπειρίες (είτε βιωματικές είτε διαμορφωμένες από ακούσματα), τις υπάρχουσες γνώσεις (ακαδημαϊκές, κοινωνικές, θεωρητικές κ.ά.), την επικαιρότητα του θέματος και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Η βιβλιογραφία μπορεί να κινητοποιήσει τον ερευνητή και να λειτουργήσει ως αφορμή για έρευνα για διάφορους λόγους, τρεις από τους οποίους είναι: α) η ύπαρξη ικανού αριθμού βιβλιογραφικών αναφορών για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη του θέματος, β) η ύπαρξη μεν βιβλιογραφικών πηγών, περιορισμένου αριθμού δε, με σκοπό την περαιτέρω ερευνητική ενασχόληση, γ) η έλλειψη βιβλιογραφίας για το θέμα ενδιαφέροντος και ο εντοπισμός βιβλιογραφικών κενών, με ερευνητικό σκοπό την πρωτοτυπία και την προσδοκία συνεισφοράς στην ερευνητική κοινότητα (Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, & Τσαλκατίδης, 2008: 56-57).

Στην προκειμένη περίπτωση, καθένας από τους παραπάνω παράγοντες κινητοποίησε την ερευνήτρια τόσο για την επιλογή του θέματος, όσο και για την εφαρμογή της παρούσας έρευνας. Αναφορικά με την ύπαρξη βιβλιογραφίας, βασικό λόγο ενασχόλησης της ερευνήτριας με το παρόν θέμα αποτέλεσε η διαπίστωση έλλειψης στη βιβλιογραφία<sup>45</sup> με ό,τι αυτή συνεπάγεται: αφενός τη δυσκολία στην εύρεση βιβλιογραφικών αναφορών και τη συγκέντρωση υλικού, που αφορά σε «μικρότερες» μορφές απώλειας και αφετέρου την πρωτοτυπία στην έρευνα λόγω του εντοπισμού «ερευνητικού κενού» και τη συμβολή μίας επιπλέον ερευνητικής οπτικής στην ερευνητική κοινότητα<sup>46</sup>.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί, εάν η Δραματική Τέχνη είναι ικανή να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως μέσο διαχείρισης των μορφών απώλειας στην παιδική ηλικία. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει αφενός κατά πόσο οι θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από «μικρές» απώλειες της καθημερινότητας και αφετέρου πώς το παιδί

---

<sup>45</sup> Η έλλειψη αναφέρεται σε βιβλιογραφικές αναφορές, που έχουν να κάνουν με τις μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία, καθώς δεν υπάρχουν ερευνητικές εργασίες, που να συγκεντρώνουν μία σειρά από αυτές και να τις αναγνωρίζουν ως τέτοιες. Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες αφορούν στην απώλεια -κυρίως- λόγω θανάτου (ζώου ή προσώπου –συγγενικού ή μη) και στο διαζύγιο των γονέων. Υπάρχουν, ωστόσο, κι άλλες απώλειες, οι οποίες, αν και δεν έχουν να κάνουν με τον θάνατο ή με κοινωνικά αποδεκτές και θεωρητικά «μεγάλες» απώλειες, είναι ικανές να δημιουργήσουν στα παιδιά έντονες αντιδράσεις θρήνου κι αισθήματα απώλειας (Παπαληγούρα, 2005: 33).

<sup>46</sup> Οφείλει να σημειωθεί, ότι το παρόν ερευνητικό εγχείρημα σε καμία περίπτωση δεν είναι ικανό από μόνο του να «καλύψει» το «ερευνητικό κενό», που εντοπίστηκε. Αφορά σε μία πρώτη προσπάθεια μικρής βιβλιογραφικής έκτασης και μικρού ερευνητικού δείγματος, που φιλοδοξεί να βάλει ένα μικρό λιθαράκι στην έρευνα, που αφορά σε ορισμένες μόνο από τις απώλειες της ζωής ενός παιδιού και σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές δράσεις κι εργασίες της επιστημονικής κοινότητας να συμβάλλει στο παρόν πεδίο.

με τη στήριξη και βοήθεια των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα βιώματα μεγαλύτερων απωλειών στη ζωή του.

Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις της έρευνας αυτής φέρνουν τα παιδιά σε –νοερή-φανταστική, αλλά συνάμα πραγματική- επαφή με βιώματα και συναισθήματα απώλειας, τα οποία είτε έχουν ήδη βιώσει είτε είναι δυνατό να συναντήσουν στη ζωή τους στο πλαίσιο της καθημερινότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα σκοπεύει να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση, τη διαμόρφωση θετικής αντίληψης και στάσης, την αποδοχή και έκφραση των ήδη βιωμένων κι ενδεχομένως μη αποδεκτών συναισθημάτων, που προκύπτουν από καταστάσεις απώλειας, με απώτερο σκοπό τη διαχείριση αυτών κι επόμενων, που θα έρθουν –σχεδόν αναπόφευκτα- στη ζωή των παιδιών.

Εφαρμόζοντας την παραπάνω σκοποθετική, αξιοποιούνται στην ερευνητική διαδικασία παρεμβάσεις και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης με τη χρήση σεναρίων, δραστηριοτήτων συγκέντρωσης, εσωτερικής αναζήτησης και ανίχνευσης της σκέψης, δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης (π.χ. χαρτάκια σημειώσεων, ημερολόγια, γράμματα), ασκήσεις ενεργοποίησης της φαντασίας, εξοικείωσης με τη συνθήκη «απώλεια», δραστηριότητες ενσυναίσθησης, χαλάρωσης κι εμπιστοσύνης, ενσάρκωσης ρόλων και δραματοποίησης παραμυθιακών ηρώων πλασμένων από την ερευνήτρια, καθώς και αναστοχαστικών πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η δημιουργία δραματικού κλίματος με πραγματικές συνθήκες, μέσα στο οποίο τα παιδιά του δείγματος δημιουργούν προβολές, ταυτίζονται και -σε πλαίσιο ασφάλειας κι εμπιστοσύνης- ελέγχουν και σταδιακά τροποποιούν τις συμπεριφορές και τις στάσεις τους, γνωρίζοντας έναν προσιτό για αυτά τρόπο να επιχειρήσουν τη δύσκολη πρόκληση της διαχείρισης των «μικρών» ή/ και «μεγάλων» απωλειών, που υπάρχουν στη ζωή τους.

## **2.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Βασικός σκοπός μίας έρευνας είναι η λειτουργικοποίηση, δηλαδή η μετατροπή ενός συνόλου γενικών ερευνητικών σκοπών σε ειδικούς στόχους, ώστε να επιτευχθεί η ερευνητική διερεύνηση. Η ερευνήτρια, κινούμενη από το γενικό στο μερικό και συγκεκριμένο, αναλύει τους ερευνητικούς σκοπούς και στόχους έως ότου την οδηγήσουν στη διαμόρφωση συμπαγών ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία είναι ικανά να της δώσουν απτές απαντήσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 117, 121-122).



Τα υπό μελέτη αυτά ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται σταδιακά μετατοπίζοντας την έρευνα «από μία απλή εκδήλωση ενδιαφέροντος για ένα θέμα (ή έναν γενικό σκοπό), σε μια σειρά από ζητήματα που είναι δυνατόν να διερευνηθούν με σαφείς όρους» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 123).

Για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκαν δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

- *«Κατά πόσο μπορούν οι θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από «μικρές» απώλειες της καθημερινότητας;».*
- *«Πώς μπορεί το παιδί μέσα από τη Δραματική Τέχνη να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα βιώματα μεγαλύτερων απωλειών στη ζωή του;».*

Λαμβάνοντας υπόψη τους θεματικούς άξονες ενδιαφέροντος της προκειμένης έρευνας, προέκυψαν δέκα ερευνητικοί παράγοντες, οι οποίοι διατυπώθηκαν με τη μορφή των ακόλουθων δευτερευόντων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την ήττα σε κάποιο παιχνίδι, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
2. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την αποτυχία σε μία δοκιμασία ή εξέταση, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
3. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την απώλεια ενός αγαπημένου αντικειμένου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
4. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την καταστροφή ενός αγαπημένου αντικειμένου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
5. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τον τσακωμό με έναν αγαπημένο φίλο, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή του από τους μαθητές του δείγματος;».*
6. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τη μετακόμιση ενός αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*

7. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τη μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
8. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τον χωρισμό των γονιών, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
9. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την απώλεια του κατοικίδιου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*
10. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος;».*

### **2.3. Ερευνητικές υποθέσεις**

Με βάση τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν οι δύο βασικές υποθέσεις της έρευνας:

- *«Οι θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από «μικρές» απώλειες της καθημερινότητας».*
- *«Μέσα από τη Δραματική Τέχνη το παιδί μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα βιώματα μεγαλύτερων απωλειών στη ζωή του».*

Ακολούθως προέκυψαν οι εξής δευτερεύουσες υποθέσεις:

1. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την ήττα σε κάποιο παιχνίδι, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
2. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την αποτυχία σε μία δοκιμασία ή εξέταση, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
3. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την απώλεια ενός αγαπημένου αντικειμένου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*

4. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την καταστροφή ενός αγαπημένου αντικειμένου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
5. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τον τσακωμό με έναν αγαπημένο φίλο, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή του από τους μαθητές του δείγματος».*
6. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τη μετακόμιση ενός αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
7. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τη μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
8. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από τον χωρισμό των γονιών, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
9. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την απώλεια του κατοικίδιου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*
10. *«Η εφαρμογή του προγράμματος θα επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών γύρω από την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, έχοντας ως αποτέλεσμα την αποτελεσματική διαχείρισή της από τους μαθητές του δείγματος».*

#### **2.4. Έρευνα δράσης**

Απαραίτητη απόφαση πριν από την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας συνιστά το είδος της έρευνας, ο καθορισμός του οποίου πρόκειται να καθοδηγήσει τους τρόπους, σκοπούς, στόχους, τα εργαλεία και το είδος των δεδομένων της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 123-124).

Δεν υπάρχει ένας μόνο τρόπος για τον σχεδιασμό μίας έρευνας. Ο ερευνητικός σχεδιασμός εν πολλοίς εξαρτάται από την ιδέα της *«καταλληλότητας για τον σκοπό»*. Με άλλα λόγια, ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας, ουσιαστικά, καθοδηγούνται από τον γενικό σκοπό της έρευνας. Αυτό σημαίνει ότι, αν ο σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μίας παρέμβασης ή μίας σειράς παρεμβάσεων, τότε

κατάλληλη για τον συγκεκριμένο ερευνητικό σκοπό θεωρείται μία έρευνα δράσης<sup>47</sup> –όπως συμβαίνει στην προκειμένη ερευνητική εργασία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 117).

Αφετηρία για την έρευνα δράσης συνιστά μια προβληματική, μία κατάσταση, που χρειάζεται βελτιωτική παρέμβαση. Η έρευνα δράσης αποτελεί κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη αλλαγών, την εύρεση πρακτικών λύσεων, τη βελτίωση «προβληματικών» καταστάσεων κ.ά. (Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π., 2008). Η έρευνα δράσης μπορεί να αξιοποιηθεί σε διάφορους τομείς. Ανιχνεύοντας κάποιους από αυτούς και συγκεκριμένα α) τις στάσεις και τις αξίες του δείγματος και β) τη διαχείριση και τον έλεγχο, η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας οδηγήθηκε στο αντικείμενο ενδιαφέροντός της, που είναι α) η ενίσχυση θετικών στάσεων και η πραγματοποίηση αλλαγών στα συστήματα αξιών των μαθητών του δείγματος, που αφορούν σε κάποια κομμάτια της ζωής τους και β) στη «σταδιακή εισαγωγή των τεχνικών αλλαγής συμπεριφοράς» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 385-386).

Η έρευνα αυτή συνιστά μία έρευνα δράσης, καθώς τα χαρακτηριστικά και οι σκοποί του συγκεκριμένου ερευνητικού είδους αφορούν άμεσα την παρούσα έρευνα (Μελίσοβα, 2017: 100). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα δράσης εστιάζει το ενδιαφέρον της στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την επισκόπηση και την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, που σχεδιάστηκαν με σκοπό την ψυχική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους στις δράσεις της έρευνας και τη σύνδεση της έρευνας με την πράξη, έχοντας ως δευτερεύουσα σκοποθετική των παρεμβάσεων την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μελών της ομάδας, την προώθηση της ισότητας και της δημοκρατίας, τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας. Με άλλα λόγια, ουσιαστικός στόχος της προκειμένης έρευνας δράσης είναι η βελτίωση ή/ και λύση προβληματικών καταστάσεων μέσω δράσεων και αναστοχαστικών πρακτικών με βασικούς όρους: τη δράση, τη βελτίωση, τον έλεγχο, την παρακολούθηση, τον σχεδιασμό, την αξιολόγηση, την παρέμβαση, τη συνεργασία, την επίλυση προβλημάτων, την κάλυψη αναγκών, την ενδυνάμωση, την επισκόπηση, τον αναστοχασμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 127-128).

---

<sup>47</sup> Η έρευνα δράσης βασίζεται στη γεφύρωση του κενού μεταξύ της έρευνας και της δράσης, αποσκοπώντας στη βελτίωση «των κοινωνικών συνθηκών της ανθρώπινης ύπαρξης» (Somekh, 1995: 340· Grundy, 1987: 142). Με άλλα λόγια, ο συνδυασμός έρευνας και πράξης προσδίδει στην έρευνα-δράση έναν χαρακτήρα οργανωμένης διερεύνησης, που οδηγεί τον ερευνητή μέσα από το μονοπάτι της ατομικής κατανόησης στην αναμόρφωση και βελτίωση της ίδιας της ερευνητικής δράσης (Hopkins, 1985: 32· Ebbutt, 1985: 156). Οι Cohen και Manion (1994: 186) προσεγγίζουν την έρευνα δράσης ως «μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης». Άλλωστε, σύμφωνα με τους Kemmis και McTaggart (1992), η έρευνα δράσης αφορά στον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τη προσεκτική, αυστηρή και συστηματική σκέψη, που ξεπερνά τις καθημερινές συνήθειες του ατόμου-ερευνητή.

## 2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα μέσα, τα εργαλεία ή διαφορετικά οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων αφορούν στο σύνολο των προσεγγίσεων, που χρησιμοποιούνται στην έρευνα, ώστε να πραγματοποιηθεί συλλογή δεδομένων, των οποίων η αξιοποίηση πρόκειται να λειτουργήσει «*βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης*» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 75).

Η προσκόλληση σε μία μόνο μέθοδο ενισχύει τις πιθανότητες προκατάληψης ή/ και διαστρέβλωσης της πραγματικότητας και των επιμέρους στοιχείων, που εξετάζονται από τον εκάστοτε ερευνητή (Cohen, & Manion, & Morrison, 2007: 189).

Για την αποφυγή αλλοιώσεων των υπό εξέταση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα η τεχνική της τριγωνοποίησης, η οποία ορίζεται «*ως τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων στη μελέτη κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς*» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 189). Με άλλα λόγια, έγινε αξιοποίηση της χρήσης πολλαπλών<sup>48</sup> μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου επίλυσης «*προβλήματος*» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Denzin, 1978). Αυτό σημαίνει, ότι με την επιλογή της χρήσης της τεχνικής της τριγωνοποίησης, η ερευνήτρια συμβάλλει στην αποφυγή του ενδεχόμενου παραποίησης του προς διερεύνηση φαινομένου, προβαίνοντας, ουσιαστικά, στην επιστημολογική εξασφάλιση της έρευνάς της (Lin, 1976).

Η ερευνήτρια οφείλει να έχει εμπιστοσύνη στα δεδομένα, τα οποία προκύπτουν από τη διαδικασία της έρευνάς της και να είναι βέβαιη, ότι δεν είναι «*τεχνητά*» στοιχεία, τα οποία είναι αποκυήματα της χρήσης μιας μόνο μεθόδου συλλογής δεδομένων (Lin, 1976). Η εμπιστοσύνη αυτή είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσα από τη χρησιμοποίηση –και συνεπώς τη σύγκριση- διαφορετικών μεταξύ τους μεθόδων συλλογής δεδομένων, οι οποίες, μάλιστα, είναι ικανές να αποφέρουν ίδια αποτελέσματα<sup>49</sup> (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 189).

---

<sup>48</sup> Σύμφωνα με τον Boring(1953), «*όσο ένα νέο δόμημα διαθέτει ως μοναδικό λειτουργικό ορισμό αυτόν τον οποίο έχει από τη στιγμή που δημιουργήθηκε, παραμένει απλά ένα δόμημα. Όταν αποκτήσει δύο εναλλακτικούς λειτουργικούς ορισμούς, τότε αρχίζει να αποκτά εγκυρότητα. Όταν οι προσδιοριστικές λειτουργίες είναι πολλές, λόγω συσχετισμών που έχουν αποδειχθεί, τότε αποκτά πραγματική υπόσταση*» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 190).

<sup>49</sup> «*Εάν, για παράδειγμα, τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από μια έρευνα επισκόπησης με ερωτηματολόγιο αντιστοιχούν στα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την παρατήρηση του ίδιου φαινομένου, ο ερευνητής έχει περισσότερη εμπιστοσύνη στα αποτελέσματα της έρευνάς του*». Είτε «*όταν τα αποτελέσματα μιας αυστηρά πειραματικής έρευνας είναι τα ίδια με τα αντίστοιχα αποτελέσματα, που προκύπτουν από μια άσκηση παιχνιδιού ρόλων, τότε ο ερευνητής αποκτά ακόμα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα αποτελέσματά του*» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 189-190).

Σκοπός της ερευνητικής τεχνικής της τριγωνοποίησης –κυρίως στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες- είναι η διεξοδική μελέτη των πολύπλοκων πτυχών της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξετάζοντάς την από πολλές οπτικές γωνίες. Για να επιτευχθεί το δύσκολο αυτό εγχείρημα -στην παρούσα έρευνα- έγινε χρήση και συνδυασμός τόσο ποσοτικών, όσο και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.

### **2.5.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων**

Ως εργαλείο ποσοτικής συλλογής δεδομένων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας η ερευνήτρια αναγκάστηκε να συντάξει η ίδια το ερωτηματολόγιο της έρευνας με τίτλο «Οι μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία», καθώς δεν υπήρχε έτοιμη, σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης, που να καλύπτει το εύρος των παραγόντων της έρευνας. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια διεξήγαγε μία πιλοτική έρευνα σε δυο τμήματα της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου της Νέας Κίου και του Δ2 τμήματος του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου, με σκοπό να ελέγξει την εσωτερική συνοχή και την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου πριν την έναρξη της βασικής έρευνας. Η εσωτερική συνοχή/ συνέπεια αφορά στο κατά πόσο οι ερωτήσεις, που συνθέτουν την κλίμακα παρουσιάζουν συνέπεια (Σαραφίδου, 2011: 27).

Δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο 30 ερωτήσεων, με απαντήσεις τύπου Likert πέντε βαθμίδων (Καθόλου/ Λίγο/ Αρκετά/ Πολύ/ Πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο ερευνά δέκα παράγοντες. Οι ερωτήσεις έχουν χωριστεί με βάση τον χρόνο αντίδρασης σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές:

- Πρώτη μεταβλητή: «άμεση αντίδραση» (ερωτήσεις: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 και 28).
- Δεύτερη μεταβλητή: «βραχυπρόθεσμη διαπραγμάτευση» (ερωτήσεις: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26 και 29).
- Τρίτη μεταβλητή: «μακροπρόθεσμη συνέπεια» (ερωτήσεις: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27 και 30).

Επίσης, θεωρήθηκε από την ερευνήτρια μία τέταρτη εξαρτημένη μεταβλητή, η «συμπεριφορά», που συνιστά το άθροισμα των προαναφερθέντων μεταβλητών και είναι ιδιαίτερος χρήσιμη στον έλεγχο της συνολικής αντίδρασης πριν και μετά την παρέμβαση. Ως

ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν οριστεί η «ομάδα», στην οποία ανήκουν τα άτομα του ερευνητικού πληθυσμού (πειραματική ή ελέγχου) και το «φύλο».

Αξίζει να σημειωθεί, ότι χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή των ερωτήσεων, που είχαν αντίθετη νοηματική κατεύθυνση. Άρα, στην έρευνα η αύξηση του μέσου όρου αντιστοιχεί σε βελτίωση της γενικής αντίδρασης κι επομένως, σε θετική συμβολή της παρέμβασης.

### **2.5.2. Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων**

Ως ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν: η μέθοδος της παρατήρησης<sup>50</sup> (συμμετοχικής και εξωτερικής ανάλογα με το υλικό της εκάστοτε παρέμβασης), το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας-εμφυχώτριας, «γενικές περιγραφές»<sup>51</sup> (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), η μαγνητοφωνημένη καταγραφή της παρέμβασης, η απομαγνητοφώνηση του ακουστικού υλικού της παρέμβασης και οι χειρόγραφες σημειώσεις των μαθητών του δείγματος.

#### **2.5.2.1. Παρατήρηση**

Οι περισσότερες -ποιοτικές- μέθοδοι συλλογής δεδομένων της παρούσας εργασίας έχουν να κάνουν με την παρατήρηση. Οι μέθοδοι παρατήρησης συνιστούν εργαλεία ισχύος στα χέρια του ερευνητή, καθώς τον βοηθούν να διεισδύσει στα φαινόμενα και τα γεγονότα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 531).

Μέσα από μια πιο «παραδοσιακή» σκοπιά η παρατήρηση θεωρείται ως μη παρεμβατικό μέσο, όπου ο ερευνητής δεν προβαίνει σε δράσεις και αλληλεπιδράσεις με τα υποκείμενα, δε δημιουργεί συνθήκες ούτε σκοπίμως «νέες προκλήσεις» (Adler, & Adler, 1994: 378). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια είχε -συνήθως- τον ρόλο του «παρατηρητή ως συμμετέχοντα»<sup>52</sup> (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 522), κατά τον οποίο

---

<sup>50</sup> Στην προκειμένη έρευνα πρόκειται για ημιδομημένη παρατήρηση, καθώς υπήρχε ένας κατάλογος θεμάτων προς παρατήρηση-διερεύνηση, αλλά τα δεδομένα συλλέχθηκαν με όχι τόσο προκαθορισμένο τρόπο. «Οι ημιδομημένες παρατηρήσεις προσφέρουν μια επισκόπηση των δεδομένων της παρατήρησης προτού δώσουν κάποιες ιδέες σχετικά με την ερμηνεία των φαινομένων που παρατηρούνται» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 514).

<sup>51</sup> Οι «γενικές περιγραφές» εμπεριέχονται στις προσωπικές σημειώσεις του ημερολογίου παρατήρησης της ερευνήτριας και περιέχουν συνοπτικές περιγραφές των γεγονότων της παρέμβασης, των συμπεριφορών των συμμετεχόντων, καθώς και των δραστηριοτήτων της παρέμβασης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 524).

<sup>52</sup> Ο όρος αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των ρόλων του ερευνητή στη μέθοδο της παρατήρησης, η οποία – σύμφωνα με τον Gold (1958)- βασίζεται σε ένα συνεχές, όπου στο ένα του άκρο συναντά κανείς τον απόλυτο συμμετέχοντα και στο άλλο τον απόλυτο παρατηρητή, με ενδιάμεσους σταθμούς τον συμμετέχοντα ως παρατηρητή και τον παρατηρητή ως συμμετέχοντα.

η ερευνήτρια βρισκόταν στον χώρο της δράσης και ήταν σε επαφή με τα μέλη της ομάδας είτε συμμετέχοντας η ίδια στις δράσεις είτε εκτός δράσεων, αλληλεπιδρώντας, ωστόσο, με τους συμμετέχοντες μέσα από τον ρόλο της εμπυχωτριάς της ομάδας.

Σημαντικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να γίνει αυτόπτης μάρτυρας «ζωντανών» δεδομένων από πραγματικές καταστάσεις και συνεπώς να συλλέξει πρωτογενή δεδομένα, αντλώντας στοιχεία, τα οποία σε άλλες συνθήκες (π.χ. μέσα από μία συνέντευξη) ενδεχομένως να του διέφευγαν (Patton, 1990: 203-205).

Οφείλει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η μέθοδος της παρατήρησης συνδυάζεται συνήθως και με άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε όλα μαζί να συντελέσουν σε μία κοινή απόδειξη των προς διερεύνηση δεδομένων της κατάστασης από τα ίδια τα μέλη του δείγματος (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 523), πράγμα που συνέβη και στην προκειμένη έρευνα.

## **2.6. Ερευνητικός πληθυσμός**

Ο ερευνητικός πληθυσμός του παρόντος ερευνητικού προγράμματος απαρτιζόταν από ένα τμήμα της Δ' τάξης του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου κι ένα τμήμα της Δ' τάξης του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου. Πιο συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα βρισκόταν στο 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, ενώ η ομάδα ελέγχου στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο. Το δείγμα της πειραματικής ομάδας αποτελούνταν από 23 παιδιά (7 αγόρια και 16 κορίτσια, ενώ η ομάδα ελέγχου απαρτιζόταν από 18 παιδιά (5 αγόρια και 13 κορίτσια), δηλαδή 41 άτομα συνολικά.

Η ερευνήτρια επέλεξε δείγμα παιδιών σχολικής ηλικίας τόσο λόγω ιδιότητας, όντας παιδαγωγός δημοτικής εκπαίδευσης, όσο και λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος διερεύνησης των στάσεων, απόψεων και συναισθημάτων των παιδιών απέναντι στις μορφές απώλειας της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (9-10 ετών), καθώς τα παιδιά αυτών των ηλικιών είναι αφενός αρκετά ώριμα, για να εκφραστούν επαρκώς σχετικά με ανάλογα βιώματα και αφετέρου θεωρούνται ακόμη άτομα παιδικής ηλικίας μην εμφανίζοντας ακόμη προεφηβικά «συμπτώματα», τα οποία ενδεχομένως να αποτελούσαν αντικείμενο ενδιαφέροντος κάποιας άλλης έρευνας, πάντως όχι της παρούσας.

Το 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου επιλέχθηκε από την ερευνήτρια, διότι είχε δυνατότητα πρόσβασης η ίδια. Το γεγονός αυτό έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή του από την ερευνήτρια, καθώς η ίδια είχε αποφασίσει πως δε θα αναθέσει τις παρεμβάσεις, που



είχε προσχεδιάσει σε κάποιο τρίτο πρόσωπο (π.χ. έναν εκπαιδευτικό), αλλά ότι θα αποτελούσε η ίδια την ερευνήτρια και συνάμα την εμψυχώτρια-θεατροπαιδαγωγό της έρευνάς της. Επομένως, -τόσο για αυτούς, όσο και για τους παραπάνω λόγους-έγινε χρήση δείγματος σκοπιμότητας.

Εφόσον το συγκεκριμένο δείγμα δεν αντιπροσωπεύει καμία άλλη ομάδα, η ερευνήτρια δεν επιδιώκει να προβεί σε γενικεύσεις των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

## **2.7. Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας**

Για την υλοποίηση της έρευνας έγινε, σε πρώτο επίπεδο, ένας συνοπτικός σχεδιασμός, δηλαδή ένα πλάνο δράσης, το οποίο περιλάμβανε τα βήματα, που σταδιακά θα οδηγούσαν στην πραγματοποίηση του προγράμματος.

Η πρώτη απόφαση αφορούσε στην επιλογή του προς διερεύνηση θέματος. Κίνητρο της επιλογής αυτής αποτέλεσαν προσωπικά βιώματα της ερευνήτριας κι αντίστοιχα το προσωπικό ενδιαφέρον της επί του θέματος, καθώς και υπάρχουσες γνώσεις της ερευνήτριας λόγω προηγούμενων αποπειρών βιβλιογραφικής ανασκόπησης γύρω από τη θεματική τόσο της απώλειας, όσο και της Δραματικής Τέχνης.

Μετά την εύρεση της θεματικής περιοχής η ερευνήτρια όρισε σαφώς το θέμα της έρευνας με ακριβή τίτλο «Η Δραματική Τέχνη ως μέσο διαχείρισης των μορφών απώλειας στην παιδική ηλικία», ο οποίος προέκυψε, ουσιαστικά, από τη διατύπωση μίας σειράς ερωτημάτων, που αφορούσαν στην έρευνα. Αρχικά, διατυπώθηκαν από την ερευνήτρια τα δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία την οδήγησαν σε δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα και συνεπώς στον προσδιορισμό των δέκα παραγόντων-μορφών απώλειας της έρευνας. Μέσα από τη διαδικασία καθορισμού των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε και η διατύπωση των υποθέσεων της έρευνας –βασικών και δευτερευόντων αντίστοιχα.

Στην πορεία έγινε η επιλογή της μεθοδολογίας, του ερευνητικού πληθυσμού και των ερευνητικών εργαλείων. Σημειώνεται, ότι στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια πραγματοποιήθηκε συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, καθώς έγινε χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών εργαλείων αντίστοιχα (τριγωνοποίηση).

Έπειτα, επιλέχθηκε το σχολείο, όπου θα λάμβανε χώρα η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διεξήχθη στο 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου και διήρκησε 3 μήνες (τέλη Φεβρουαρίου-τέλη Μαΐου). Επισημαίνεται, ότι για την υλοποίηση του προγράμματος

παρέμβασης στους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος εξασφαλίστηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Η ερευνήτρια προχώρησε στη σύνταξη του ερωτηματολογίου, το οποίο και στάθμισε η ίδια, καθώς δεν υπήρχε έτοιμη σταθμισμένη κλίμακα, που να περιλαμβάνει αντίστοιχο εύρος παραγόντων, που να αφορούν στην απώλεια και τις μορφές, με τις οποίες μπορεί να εκδηλωθεί. Με τη δημιουργία του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια φρόντισε να προσαρμόσει το εργαλείο της έρευνας, ώστε αυτό να είναι κατάλληλο για τον συγκεκριμένο ερευνητικό πληθυσμό (π.χ. χρήση λεξιλογίου και διατύπωσης, γνωστικό επίπεδο ηλικιακής ομάδας), καθώς και για να εντοπίσει ενδεχόμενα λάθη, νοηματικές ασάφειες, ή/ και παραλείψεις. Για τη στάθμιση του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια πραγματοποίησε πιλοτική μελέτη (pilot study). Η πιλοτική εφαρμογή έγινε σε δυο τμήματα της Δ' τάξης (Δ1: 14 μαθητές και Δ2: 13 μαθητές) του Δημοτικού Σχολείου της Νέας Κίου, με σκοπό να ελέγξει την εγκυρότητα (validity)<sup>53</sup> και την αξιοπιστία (reliability)<sup>54</sup> του ερωτηματολογίου και να εξετάσει, εάν χρειάζεται να βελτιώσει ή επαναπροσαρμόσει το περιεχόμενό του. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν χωρίς να παρατηρηθεί ανάγκη για βελτιώσεις ως προς το περιεχόμενο και η ερευνήτρια, προκειμένου να επιβεβαιώσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, προχώρησε σε μία νέα πιλοτική έρευνα με νέα διανομή των ερωτηματολογίων στο Δ2 τμήμα του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου (19 μαθητές). Μετά από διάστημα τριών εβδομάδων έγινε επαναδιανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία και τα τμήματα, που προαναφέρθηκαν (συνολικά σε 46 μαθητές). Σε αυτό το σημείο οφείλει να αναφερθεί, ότι τόσο η πρώτη, όσο και η δεύτερη διανομή της προ-έρευνας, όπως επίσης και οι επαναδιανομές τους πραγματοποιήθηκαν από τη θεατρολόγο των σχολείων (Νέας Κίου και 4<sup>ο</sup> Ναυπλίου).

Στη συνέχεια η ερευνήτρια προετοίμασε τον σχεδιασμό των εργαστηρίων-παρεμβάσεων του προγράμματος, σχεδιάζοντας δεκαπέντε συνολικά συναντήσεις: δύο προκαταρκτικές συναντήσεις<sup>55</sup> και δεκατρείς εργαστηριακές παρεμβάσεις<sup>56</sup>.

---

<sup>53</sup> Η εγκυρότητα έχει να κάνει με αν το όργανο μέτρησης, που χρησιμοποιήσαμε, μετρά αυτό το οποίο ορίστηκε να μετρά (Τσιμπούκης, 1979: 90)

<sup>54</sup> «Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνέπειας (consistency), όπως αυτή ορίζεται μέσω της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγιμότητας (reproducibility) ενός αποτελέσματος». Ανάκτηση από: <http://www.amarkos.gr/material/STAT6-2013.pdf> (04/ 01/ 2020).

<sup>55</sup> Η πρώτη συνάντηση περιλάμβανε τη γνωριμία της ερευνήτριας με τα μέλη-μαθητές της πειραματικής ομάδας, τη γνωστοποίηση του σκοπού παρουσίας της («Έχω έρθει εδώ για να με βοηθήσετε σε μια έρευνα που κάνω, αλλά κυρίως είμαι εδώ για να παίξουμε!»), τη διανομή του ερωτηματολογίου (πριν τις ερευνητικές παρεμβάσεις και κάθε άλλη δράση γνωριμίας) («Θέλω να γίνετε ο καθένας ο μικρός ερευνητής μου και η κάθε μία η μικρή μου ερευνήτρια. Για να γίνει αυτό χρειάζομαι να συμπληρώσετε κάτι.»), την ανάπτυξη ενός κοινού κώδικα

Οφείλει να σημειωθεί, ότι ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ήταν αφενός λεπτομερής, αφετέρου ελαστικός σε προσθήκες κι αφαιρέσεις, ανάλογα με τις ανάγκες του ζωντανού οργανισμού της ομάδας.

Πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων έγινε διανομή του σταθμισμένου ερωτηματολογίου από την ίδια την ερευνήτρια. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε, αρχικά, στην πειραματική ομάδα κι έπειτα στην ομάδα ελέγχου, ενώ οφείλει να σημειωθεί, ότι δεν προηγήθηκε κανένα προηγούμενο πρόγραμμα σε καμία από τις δύο ομάδες, παρά μόνο γνωριμία μεταξύ των μαθητών και της ερευνήτριας. Έπειτα και από τις δύο διανομές, στην επόμενη συνάντηση έλαβε χώρα η πρώτη παρέμβαση της ερευνήτριας στην πειραματική ομάδα κι έπειτα ακολούθησαν και οι υπόλοιπες παρεμβάσεις με συχνότητα –κατά μέσο όρο– μία φορά την εβδομάδα. Στις ερευνητικές παρεμβάσεις έγινε εφαρμογή των σταδίων<sup>57</sup> και αξιοποίηση ορισμένων από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση<sup>58</sup>, το ακριβές περιεχόμενο των οποίων υπάρχει στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Σημειώνεται, ότι μετά από κάθε παρέμβαση η ερευνήτρια απομαγνητοφώνουσε το ακουστικό υλικό, που ηχογραφούσε κατά τη διάρκεια του προγράμματος των παρεμβάσεων, καταγράφοντας παράλληλα στο ίδιο αρχείο σχόλια ημερολογιακού τύπου, με σκοπό να εμπλουτίσει την περιγραφή από την παρατήρηση εικόνων και αντιδράσεων των μαθητών, τις οποίες αδυνατούσε να καταγράψει το μαγνητόφωνο.

---

επικοινωνίας («Πριν αρχίσουμε τα παιχνίδια θα κάνουμε όλοι μία ομαδική συμφωνία, η οποία θα ισχύει για όλες μας τις συναντήσεις.») και μία σειρά παιχνιδιών γνωριμίας, προθέρμανσης, συντονισμού, καλλιέργειας ρυθμού, ομαδοποίησης και εισαγωγής στην έννοια της συνθήκης. Η δεύτερη συνάντηση, χαρακτηριζόμενη από την ερευνήτρια ως «παγοθραυστική», αφορούσε αφενός στη δημιουργία ομαδικού συμβολαίου από τους «ειδικούς» κι αφετέρου σε ασκήσεις εκτόνωσης κι αύξησης της ενεργητικότητας, με σκοπό να «σπάσει» ο πάγος μεταξύ της ερευνήτριας-εμψυχώτριας και των συμμετεχόντων πριν την έναρξη των βασικών παρεμβάσεων της έρευνας.

<sup>56</sup> Κάθε παρέμβαση είχε ως θεματικό άξονα-τίτλο έναν κάθε φορά από τους δέκα παράγοντες της έρευνας (1. Ήττα σε παιχνίδι, 2. Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση, 3. Τσακωμός με αγαπημένο φίλο, 4. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου, 5. Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου, 6. Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό, 7. Μετακόμιση οικογένειας στο εξωτερικό, 8. Χωρισμός γονιών, 9. Απώλεια κατοικίδιου, 10. Απώλεια αγαπημένου προσώπου). Όλα τα εργαστήρια ολοκληρώθηκαν σε μία μόνο παρέμβαση, με εξαίρεση τρεις από αυτές: την καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου, την απώλεια κατοικίδιου και την απώλεια αγαπημένου προσώπου, που ολοκληρώθηκαν σε δύο παρεμβάσεις.

<sup>57</sup> Το Δράμα συνιστά μια ολιστική διαδικασία, μέσα από την οποία η δημιουργικότητα και η φαντασία λειτουργούν ως σπόροι, που διανθίζουν τη θεατρική δράση (Τσιάρας, 2014: 15-16, 104-106). Για τη σφαιρικότητα αυτής της διαδικασίας απαραίτητη είναι η τήρηση των σταδίων, κατά τα οποία εξελίσσεται ένα «τυπικό εργαστήριο δραματικής τέχνης». Τα βασικά αυτά στάδια είναι η προετοιμασία-ζέσταμα, η κύρια δράση και ο αναστοχασμός της διαδικασίας (Landy, 1982: 15).

<sup>58</sup> Ορισμένες από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης ήταν: χρήση σεναρίου, ανίχνευση της σκέψης, καρέκλα των αποκαλύψεων, δραματοποίηση παραμυθιού, γλύπτης-γλυπτό, μανδύας του ειδικού, διάδρομος συνείδησης, παγωμένη εικόνα, προσωπικά ημερολόγια, αναστοχαστικές πρακτικές κ.ά.

Η ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε, αφού συμπληρώθηκαν δεκατρείς παρεμβάσεις με διάρκεια μίας σχολικής ώρας έκαστη( περίπου 45 λεπτά) και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε κάθε ομάδα –πειραματική και ελέγχου αντίστοιχα- μετά το πέρας των παρεμβάσεων της πειραματικής ομάδας.

Στα ερωτηματολόγια οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με διαφορετική σειρά πριν και μετά τη λήξη του προγράμματος. Η ερευνήτρια είχε προβεί σε κωδικοποίηση των ερωτήσεων και των απαντήσεων του ερωτηματολογίου, ώστε να καταστεί δυνατή η διαδικασία των μετρήσεων στο στατιστικό πρόγραμμα. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και είχαν επάνω τους σημειωμένο μόνο έναν αριθμό, τον οποίο συμπλήρωσε η ερευνήτρια μετά την ολοκλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές, ώστε να γνωρίζει ποιο ερωτηματολόγιο αντιστοιχούσε σε κάθε μαθητή πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Ακολούθησε ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων - με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 23 και των στοιχείων, που προέκυψαν α) από την απομαγνητοφώνηση β) από το ημερολόγιο της ερευνήτριας και γ) από τις χειρόγραφες σημειώσεις των μαθητών του δείγματος.

### **3. Ανάλυση αποτελεσμάτων**

#### **3.1. Ποσοτικά αποτελέσματα**

Η ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 23. Έγινε σύγκριση των απαντήσεων τόσο ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα, όσο και μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών, που συμμετείχαν στην έρευνα. Η προαναφερόμενη σύγκριση έγινε δυο φορές. Η πρώτη συνέβη πριν την έναρξη του προγράμματος των παρεμβάσεων και η δεύτερη μετά το πέρας της παρεμβατικής διαδικασίας.

##### **3.1.1. Έλεγχος αξιοπιστίας πιλοτικής έρευνας**

Στην προκειμένη έρευνα ο έλεγχος της αξιοπιστίας στην πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με τον δείκτη Cronbach's Alpha ('Πίνακας 1'). Ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι ένας δείκτης αξιοπιστίας, που μετρά την ομοιογένεια μιας κλίμακας μέτρησης<sup>59</sup>, δηλαδή το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται και ως μέτρο αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Bonett, & Wright, 2014). Ο υψηλός δείκτης αξιοπιστίας

---

<sup>59</sup> Στην προκειμένη έρευνα χρησιμοποιείται ψυχομετρική κλίμακα μέτρησης.

ισοδυναμεί με εσωτερική εγκυρότητα. Ουσιαστικά, η έρευνα εξετάζει την αξιοπιστία βάσει αφενός της υψηλής συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων της κλίμακας μέτρησης, αφετέρου του ψυχομετρικού χαρακτηριστικού, που μετρούν (Μάρκος, 2012). Στην πιλοτική έρευνα, λοιπόν, παρατηρήθηκε υψηλή αξιοπιστία (.824), με μεγάλη πτώση αυτής σε περίπτωση, που αφαιρεθεί μία από τις μεταβλητές, που έχουν οριστεί (Cronbach's Alpha if item deleted).

Ενδεικτικές τιμές της αξιοπιστίας είναι:

- < .06 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο (μη αποδεκτό για κλίμακες με πολλά items)
- 0.7 επαρκές, αλλά όχι καλό
- 0.8 καλύτερο
- 0.95 πολύ υψηλή αξιοπιστία (αρκετά σπάνιο)

#### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,824	,874	4

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ	106,28	592,918	,688	1,000	,775
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ	107,54	657,365	,748	1,000	,791
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ	105,96	634,087	,673	1,000	,792
ΣΥΝΟΛΟ	63,96	220,931	1,000	1,000	,706

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha (πιλοτική έρευνα)

### 3.1.2 Ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της βασικής έρευνας αποτελείται από 41 άτομα, εκ των οποίων τα 18 ανήκουν στην ομάδα ελέγχου, δηλαδή ποσοστό 43,9% και τα υπόλοιπα 23 ανήκουν στην πειραματική ομάδα με ποσοστό 56,1% ('Πίνακας 2').

#### ΟΜΑΔΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	43,9	43,9	43,9
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	56,1	56,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία ως προς τις ομάδες

Όσον αφορά στον διαχωρισμό ως προς το φύλο, παρατηρούμε, ότι τα 27 άτομα από τα 41 είναι κορίτσια, δηλαδή το 65,9% ενώ τα 14 άτομα από τα 41 είναι αγόρια, δηλαδή 34,1% (‘Πίνακας 3’).

#### ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	65,9	65,9	65,9
	ΑΓΟΡΙ	14	34,1	34,1	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ως προς το φύλο

### 3.1.3. Έλεγχος αξιοπιστίας βασικής έρευνας

Στον ‘Πίνακα 4’ φαίνονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο αξιοπιστίας της βασικής έρευνας με τον δείκτη Cronbach’s Alpha. Παρατηρείται, ότι υπάρχει αρκετά υψηλή αξιοπιστία (.860) κι επομένως οι μεταβλητές, που έχουμε ορίσει συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα.

Αξιοσημείωτες και αναμενόμενες είναι οι θετικές τιμές της τέταρτης στήλης ‘Corrected Item-Total Correlation’, καθώς έχει γίνει αντιστροφή των ερωτημάτων με αντίθετο νόημα, προκειμένου να έχουν όλες την ίδια νοηματική κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν τιμές  $<0.3$ , επομένως δε χρειάζεται να αποκλειστεί καμία μεταβλητή από την κλίμακα. Τέλος, η τελευταία στήλη απεικονίζει τις τιμές της αξιοπιστίας, αν αφαιρούταν η αντίστοιχη μεταβλητή. Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρείται μείωση της αξιοπιστίας, άρα συνολικά τα αποτελέσματα είναι καλύτερα από ικανοποιητικά.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,860	,940	4

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ	219,7073	2396,112	,875	,807
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ	221,1707	2492,045	,850	,823
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ	219,0000	2404,200	,809	,818
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	131,9756	866,224	1,000	,872

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με βάση τον δείκτη Cronbach's Alpha (βασική έρευνα)

### 3.1.4. Έλεγχος κανονικής κατανομής

Στο πλαίσιο της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας. Αυτό σημαίνει, ότι εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι παρατηρήσεις ακολουθούν την κανονική κατανομή (Εμβλωτής, Κατσης, & Σιδερίδης, 2006: 28). Η σημαντικότητα της κανονικής κατανομής έγκειται στο γεγονός, ότι συνιστά τη βάση για τη διεξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων και από αυτήν εξαρτάται το είδος των ελέγχων, που θα κάνουμε στη συνέχεια (παραμετρικούς ή μη- παραμετρικούς).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα είναι αρκετά μικρό ( $df=41 \leq 50$ ), επομένως έγινε έλεγχος της κανονικότητας με Shapiro-Wilktest, όπου λαμβάνονται υπόψη οι τρεις τελευταίες στήλες του 'Πίνακα 5'. Η τελευταία στήλη Sig αφορά στη στατιστική σημαντικότητα (γκρι επισήμανση). Αν η στατιστική σημαντικότητα  $p$  είναι μεγαλύτερη από .05, τότε η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης της κανονικής κατανομής γίνεται δεκτή. Παρατηρείται, ότι την ακολουθούν οι περισσότερες μεταβλητές εκτός από δύο, που έχουν τιμή  $<.05$ . Επομένως, για την ύπαρξη ασφαλών συμπερασμάτων, θεωρείται, ότι συνολικά το δείγμα της έρευνας δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή και στη συνέχεια θα διεξάγονται μη-παραμετρικοί έλεγχοι.

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΠΡΙΝ	,116	41	,184	,979	41	<b>,628</b>
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΠΡΙΝ	,103	41	,200*	,974	41	<b>,469</b>
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΙΕΙΑ_ΠΡΙΝ	,117	41	,178	,943	41	<b>,040</b>
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΠΡΙΝ	,082	41	,200*	,975	41	<b>,492</b>
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΜΕΤΑ	,105	41	,200*	,962	41	<b>,190</b>
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΜΕΤΑ	,113	41	,200*	,957	41	<b>,126</b>
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΙΕΙΑ_ΜΕΤΑ	,138	41	,046	,936	41	<b>,024</b>
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΜΕΤΑ	,109	41	,200*	,948	41	<b>,058</b>

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

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής με Kolmogorov-Smirnovtest και Shapiro-Wilktest.

### 3.1.5. Συσχετίσεις μεταβλητών

Στον 'Πίνακα 6' εξετάζεται ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=1\%$  (τιμές με \*\*) και  $\alpha=5\%$  (τιμές με \*). Όταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις δεν ικανοποιούνται, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί στατιστικοί δείκτες, όπως οι δείκτες συσχέτισης του Spearman και Kendall's tau. (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 35· Hickey, 1986: 261-265). Ο συντελεστής συσχέτισης μετρά την ένταση της εξάρτησης, αν είναι ισχυρή ή ασθενής και την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, αν είναι αρνητική ή θετική. Παρ' όλα αυτά δε μπορεί να ελέγξει ποια μεταβλητή προκαλεί μεταβολή και ποια τη δέχεται. Η πρώτη γραμμή δείχνει τη δύναμη συσχέτισης  $r$ , ενώ η δεύτερη γραμμή αφορά στα p-values για τη στατιστική σημαντικότητα (γκρι επισήμανση). Πιο αναλυτικά, αν ο συντελεστής συσχέτισης είναι από:

- 1 έως -0,5 θεωρούμε ότι είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης
- 0,5 έως -0,2: θεωρούμε ότι είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης
- 0,2 έως 0,2: θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης είναι μηδενικός
- 0,2 έως 0,5: θεωρούμε ότι είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης
- 0,5 έως 1: θεωρούμε ότι είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης.



Παρακάτω έχουν επισημανθεί οι συσχετίσεις με χαμηλή και υψηλή θετική δύναμη συσχέτισης  $r$  ( $>.200$ ), που είναι στατιστικά σημαντικές ( $p<.05$ ) και βρίσκονται στο κάτω τρίγωνο, που σχηματίζεται από τη διαγώνιο με  $r=1$ . Παρατηρείται η ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα σε όλες τις «πριν» μεταβλητές, στις περισσότερες «πριν-μετά» μεταβλητές, σε όλες τις «μετά» μεταβλητές, στην ομάδα με τις «μετά» μεταβλητές και μη ύπαρξη συσχέτισης στο φύλο.

#### Correlations

			ΟΜΑΔ	ΦΥΛΟ	ΑΜΕΣΗ	ΒΡΑΧ	ΜΑΚΡ	ΣΥΜΠ	ΑΜΕ_	ΒΡΑΧ	ΜΑΚΡΟ	ΣΥΜΠ
			A		ΠΡΙΝ	_ΠΡΙΝ	_ΠΡΙΝ	_ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	_ΜΕΤ	_ΜΕΤΑ	_ΜΕΤ
Kendall's tau_b	ΟΜΑΔ	Cor. Coef.	1,000	-,088	-,201	-,037	-,113	-,114	,330*	,420**	,371**	,385**
	A	Sig. 2-tailed	.	,576	,130	,782	,399	,386	,013	,002	,005	,003
		N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
	ΦΥΛΟ	Cor. Coef.	<b>-,088</b>	1,000	-,002	,018	-,017	-,029	,022	-,191	,022	-,029
		Sig. 2-tailed	<b>,576</b>	.	,989	,890	,901	,826	,869	,152	,869	,826
		N	<b>41</b>	41	41	41	41	41	41	41	41	41
	ΑΜΕΣ	Cor. Coef.	<b>-,201</b>	<b>-,002</b>	1,000	,659**	,344**	,746**	,047	,053	,009	,016
	H_ΠΡΙ	Sig. 2-tailed	<b>,130</b>	<b>,989</b>	.	,000	,002	,000	,676	,635	,937	,884
	N	N	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41	41	41	41	41	41	41
	ΒΡΑΧ_	Cor. Coef.	<b>-,037</b>	<b>,018</b>	<b>,659**</b>	1,000	,387**	,780**	,009	,171	,050	,064
	ΔΙΑΠ_	Sig. 2-tailed	<b>,782</b>	<b>,890</b>	<b>,000</b>	.	,001	,000	,937	,130	,659	,565
	ΠΡΙΝ	N	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41	41	41	41	41	41
	ΜΑΚΡ	Cor. Coef.	<b>-,113</b>	<b>-,017</b>	<b>,344**</b>	<b>,387**</b>	1,000	,568**	,291**	,233*	,173	,255*
	_ΣΥΝ_	Sig. 2-tailed	<b>,399</b>	<b>,901</b>	<b>,002</b>	<b>,001</b>	.	,000	,010	,039	,124	,022
	ΠΡΙΝ	N	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41	41	41	41	41
	ΣΥΜΠ	Cor. Coef.	<b>-,114</b>	<b>-,029</b>	<b>,746**</b>	<b>,780**</b>	<b>,568**</b>	1,000	,126	,163	,080	,110
	ΕΡΙΦ_	Sig. 2-tailed	<b>,386</b>	<b>,826</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	.	,255	,143	,471	,317
	ΠΡΙΝ	N	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41	41	41	41
	ΑΜΕΣ	Cor. Coef.	<b>,330*</b>	<b>,022</b>	<b>,047</b>	<b>,009</b>	<b>,291**</b>	<b>,126</b>	1,000	,573**	,513**	,756**
	H_ΑΝ_	Sig. 2-tailed	<b>,013</b>	<b>,869</b>	<b>,676</b>	<b>,937</b>	<b>,010</b>	<b>,255</b>	.	,000	,000	,000
	ΜΕΤΑ	N	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41	41	41
	ΒΡΑΧ_	Cor. Coef.	<b>,420**</b>	<b>-,191</b>	<b>,053</b>	<b>,171</b>	<b>,233*</b>	<b>,163</b>	<b>,573**</b>	1,000	,527**	,755**
	ΔΙΑΠ_	Sig. 2-tailed	<b>,002</b>	<b>,152</b>	<b>,635</b>	<b>,130</b>	<b>,039</b>	<b>,143</b>	<b>,000</b>	.	,000	,000
	ΜΕΤΑ	N	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41	41
	ΜΑΚΡ	Cor. Coef.	<b>,371**</b>	<b>,022</b>	<b>,009</b>	<b>,050</b>	<b>,173</b>	<b>,080</b>	<b>,513**</b>	<b>,527**</b>	1,000	,708**
	_ΣΥΝ_	Sig. 2-tailed	<b>,005</b>	<b>,869</b>	<b>,937</b>	<b>,659</b>	<b>,124</b>	<b>,471</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>	.	,000
	ΜΕΤΑ	N	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	41	41

ΣΥΜΠ	Cor. Coef.	,385**	-,029	,016	,064	,255*	,110	,756**	,755**	,708**	1,000
ΕΡΙΦ_	Sig. 2-tailed	,003	,826	,884	,565	,022	,317	,000	,000	,000	.
ΜΕΤΑ	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών με Kendall's taubtest.

### 3.1.6. Μέσοι όροι μεταβλητών και έλεγχος διαφορών

Ο 'Πίνακας 7' παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά στις δύο ομάδες. Παρατηρείται, πως μετά την παρέμβαση υπάρχει αρκετά μεγάλη αύξηση των τιμών των επιμέρους μεταβλητών και αύξηση της συνολικής μεταβλητής στην πειραματική ομάδα, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, που παρατηρείται ελάχιστη αύξηση ή ακόμα και μείωση της μέσης τιμής. Τα παρακάτω στοιχεία αναπαριστώνται γραφικά στα διαγράμματα 3, 4, 5 και 6 μετά το πέρας της στατιστικής ανάλυσης.

#### Group Statistics

	ΟΜΑΔΑ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΠΡΙΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	22,61	6,427	1,515
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	19,43	8,769	1,828
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡ ΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΠΡΙΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	19,28	6,134	1,446
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	19,61	6,998	1,459
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕ ΠΕΙΑ_ΠΡΙΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	21,83	7,641	1,801
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	20,74	6,054	1,262
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΠΡΙΝ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	63,7222	18,20732	4,29151
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	59,7826	18,08806	3,77162
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΜΕΤ Α	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	20,11	7,235	1,705
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	26,00	5,947	1,240
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡ ΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΜΕΤΑ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	19,83	5,963	1,406
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	26,04	4,507	,940
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕ ΠΕΙΑ_ΜΕΤΑ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	20,11	8,036	1,894
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	26,57	5,026	1,048
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΜΕΤΑ	ΕΛΕΓΧΟΥ	18	60,0556	19,53721	4,60496
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	23	78,6087	13,21755	2,75605

Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών των ομάδων

Στη συνέχεια, στον 'Πίνακα 8' διεξάγεται έλεγχος ισότητας διασπορών (Levene's test for equality of variances). Στη στήλη στατιστικής σημαντικότητας (sig.) υπάρχουν τιμές  $p > .05$ , (εκτός από τις δύο τελευταίες μεταβλητές) και επομένως μπορούμε να υποθέσουμε ίσες διασπορές των μεταβλητών. Έπειτα, σύμφωνα με το t-test για ισότητα των μέσων όρων παρατηρείται, πως οι τιμές είναι μεγαλύτερες του .05 (στήλη: sig. (2-tailed), πρώτη γραμμή) για τις «πριν» μεταβλητές. Αυτό σημαίνει, πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες πριν την παρέμβαση (αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης  $H_0$  περί ύπαρξης ομοιογένειας). Στις μεταβλητές «άμεση αντίδραση μετά» και «βραχυπρόθεσμη διαπραγμάτευση μετά» υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Όσον αφορά στις μεταβλητές «μακροπρόθεσμη συνέπεια μετά» και «συμπεριφορά μετά» χωρίς να γίνεται υπόθεση για ίσες διασπορές ( $p < .05$ ), παρατηρούνται και πάλι στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση (γκρι επισήμανση).

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	1,620	<b>,211</b>	1,288	39	<b>,205</b>	3,176	2,466	-1,811	8,163
	Equal variances not assumed			1,338	38,868	,189	3,176	2,374	-1,627	7,980
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	,180	<b>,674</b>	-,158	39	<b>,875</b>	-,331	2,088	-4,555	3,893
	Equal variances not assumed			-,161	38,447	,873	-,331	2,054	-4,488	3,826
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	3,511	<b>,068</b>	,512	39	<b>,612</b>	1,094	2,137	-3,229	5,417
	Equal variances not assumed			,498	31,866	,622	1,094	2,199	-3,386	5,575
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	,020	<b>,888</b>	,690	39	<b>,494</b>	3,93961	5,70864	-7,60719	15,48642
	Equal variances not assumed			,690	36,553	,495	3,93961	5,71333	-7,64148	15,52071
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	1,032	<b>,316</b>	-2,862	39	<b>,007</b>	-5,889	2,058	-10,051	-1,726

	Equal variances not assumed			-2,793	32,672	,009	-5,889	2,108	-10,180	-1,598
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕ ΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓ	Equal variances assumed	1,917	<b>,174</b>	-3,801	39	<b>,000</b>	-6,210	1,634	-9,515	-2,905
ΜΑΤΕΥΣΗ_ΜΕΤΑ	Equal variances not assumed			-3,673	30,837	,001	-6,210	1,691	-9,659	-2,761
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕ ΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙ	Equal variances assumed	6,329	<b>,016</b>	-3,150	39	,003	-6,454	2,049	-10,599	-2,310
A_ΜΕΤΑ	Equal variances not assumed			-2,982	27,042	<b>,006</b>	-6,454	2,165	-10,895	-2,013
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡ A_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	4,855	<b>,034</b>	-3,622	39	,001	-18,55314	5,12225	-28,91386	-8,19242
	Equal variances not assumed			-3,457	28,531	<b>,002</b>	-18,55314	5,36670	-29,53712	-7,56916

Πίνακας 8: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Εστιάζοντας στην ομάδα ελέγχου (‘Πίνακας 9’) και ακολουθώντας πάλι την παραπάνω διαδικασία, υποθέτουμε ίσες διασπορές και παρατηρούμε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΕΛ	Equal variances assumed	,311	<b>,581</b>	1,096	34	<b>,281</b>	2,500	2,281	-2,135	7,135
	Equal variances not assumed			1,096	33,535	,281	2,500	2,281	-2,138	7,138
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕ ΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓ	Equal variances assumed	3,252	<b>,080</b>	1,107	34	<b>,276</b>	2,556	2,309	-2,138	7,249
ΜΑΤΕΥΣΗ_ΕΛ	Equal variances not assumed			1,107	32,482	,277	2,556	2,309	-2,146	7,257
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕ ΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙ	Equal variances assumed	,006	<b>,941</b>	,659	34	<b>,514</b>	1,722	2,614	-3,589	7,034
A_ΕΛ	Equal variances not assumed			,659	33,914	,514	1,722	2,614	-3,590	7,034
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡ A_ΕΛ	Equal variances assumed	,403	<b>,530</b>	,583	34	<b>,564</b>	3,667	6,295	-9,126	16,459

Equal variances not assumed			,583	33,832	,564	3,667	6,295	-9,128	16,461
-----------------------------	--	--	------	--------	------	-------	-------	--------	--------

Πίνακας 9: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου

Ομοίως, στον 'Πίνακα 10' χωρίς να υποθέτουμε ίσες διασπορές, έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση.

#### Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΑΡΑΣΗ_ΠΕΙΡ	Equal variances assumed	6,731	<b>,014</b>	-2,603	34	,014	-6,667	2,561	-11,872	-1,462
	Equal variances not assumed			-2,603	25,957	<b>,015</b>	-6,667	2,561	-11,932	-1,402
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΠΕΙΡ	Equal variances assumed	4,716	<b>,037</b>	-3,289	34	,002	-6,722	2,044	-10,875	-2,569
	Equal variances not assumed			-3,289	25,812	<b>,003</b>	-6,722	2,044	-10,925	-2,520
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΛΑ_ΠΕΙΡ	Equal variances assumed	4,714	<b>,037</b>	-3,899	34	,000	-6,500	1,667	-9,888	-3,112
	Equal variances not assumed			-3,899	28,404	<b>,001</b>	-6,500	1,667	-9,913	-3,087
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΠΕΙΡ	Equal variances assumed	5,974	<b>,020</b>	-3,091	34	,004	-16,833	5,446	-27,900	-5,766
	Equal variances not assumed			-3,091	26,942	<b>,005</b>	-16,833	5,446	-28,008	-5,658

Πίνακας 10: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσω των όρων πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.

Στον 'Πίνακα 11' παρουσιάζονται οι μέσοι όροι ανά φύλο, οι οποίοι παρουσιάζονται στα διαγράμματα 7 και 8. Οι διαφορές στις τιμές φαίνονται να είναι ελάχιστες.

### Group Statistics

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΠΡΙΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	21,00	8,096	1,558
	ΑΓΟΡΙ	14	20,50	7,793	2,083
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΠΡΙΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	19,85	6,068	1,168
	ΑΓΟΡΙ	14	18,71	7,590	2,028
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ_ΠΡΙΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	21,33	6,805	1,310
	ΑΓΟΡΙ	14	21,00	6,828	1,825
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΠΡΙΝ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	62,1852	18,02997	3,46987
	ΑΓΟΡΙ	14	60,2143	18,61008	4,97375
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΜΕΤΑ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	23,19	7,721	1,486
	ΑΓΟΡΙ	14	23,86	5,972	1,596
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΜΕΤΑ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	23,93	6,528	1,256
	ΑΓΟΡΙ	14	22,14	4,833	1,292
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ_ΜΕΤΑ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	23,30	7,750	1,491
	ΑΓΟΡΙ	14	24,57	6,186	1,653
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΜΕΤΑ	ΚΟΡΙΤΣΙ	27	70,4074	20,38148	3,92242
	ΑΓΟΡΙ	14	70,5714	15,20989	4,06501

Πίνακας 11: Μέσοι όροι μεταβλητών των φύλων

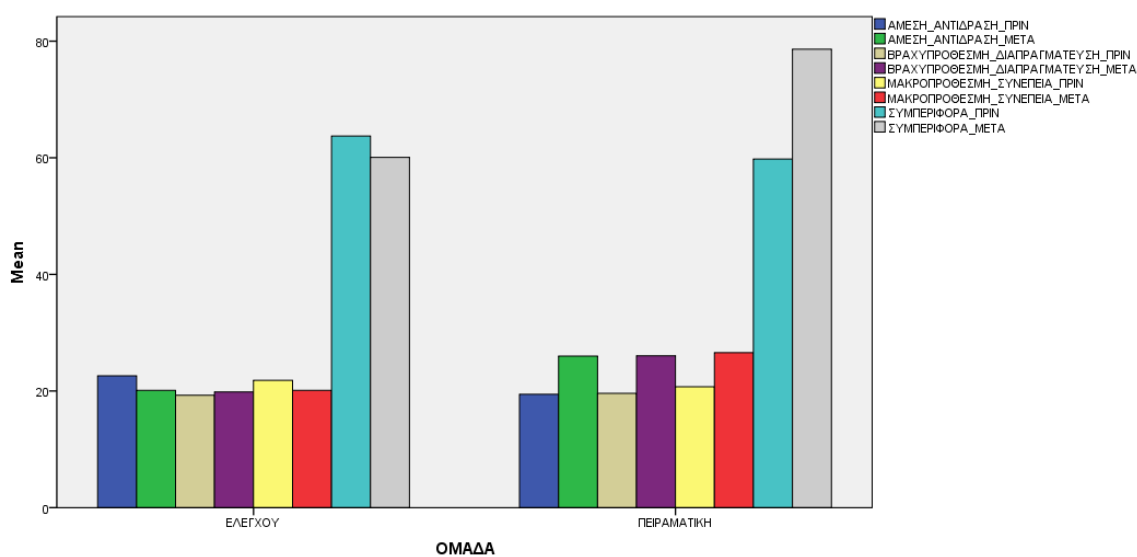
Στον 'Πίνακα 12', υποθέτοντας ίσες διασπορές, παρατηρείται, πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές πριν και μετά ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

### Independent Samples Test

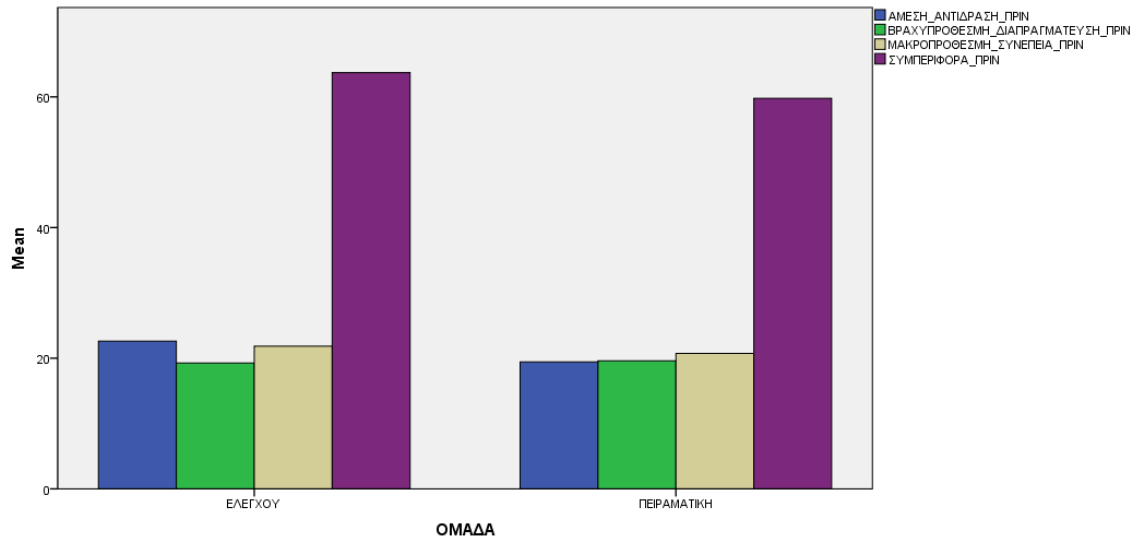
	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ_ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	,005	<b>,945</b>	,190	39	<b>,850</b>	,500	2,633	-4,827	5,827
	Equal variances not assumed			,192	27,339	,849	,500	2,601	-4,834	5,834
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ_ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	,320	<b>,575</b>	,522	39	<b>,604</b>	1,138	2,178	-3,269	5,544
	Equal variances not assumed			,486	21,846	,632	1,138	2,341	-3,719	5,994

ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣ ΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ_ ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	,005	<b>,943</b>	,149	39	<b>,883</b>	,333	2,244	-4,205	4,872
	Equal variances not assumed			,148	26,347	,883	,333	2,246	-4,281	4,947
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ ΠΡΙΝ	Equal variances assumed	,005	<b>,942</b>	,328	39	<b>,744</b>	1,97090	6,00237	-10,17004	14,11184
	Equal variances not assumed			,325	25,691	,748	1,97090	6,06450	-10,50218	14,44398
ΑΜΕΣΗ_ΑΝΤΙΔΡ ΑΣΗ_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	2,399	<b>,129</b>	-,284	39	<b>,778</b>	-,672	2,367	-5,459	4,115
	Equal variances not assumed			-,308	32,930	,760	-,672	2,181	-5,109	3,765
ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣ ΜΗ_ΔΙΑΠΡΑΓΜ ΑΤΕΥΣΗ_ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	1,674	<b>,203</b>	,900	39	<b>,374</b>	1,783	1,981	-2,225	5,791
	Equal variances not assumed			,990	34,007	,329	1,783	1,802	-1,879	5,445
ΜΑΚΡΟΠΡΟΘΕΣ ΜΗ_ΣΥΝΕΠΕΙΑ_ ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	,653	<b>,424</b>	-,533	39	<b>,597</b>	-1,275	2,393	-6,115	3,565
	Equal variances not assumed			-,573	32,131	,571	-1,275	2,227	-5,810	3,260
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ ΜΕΤΑ	Equal variances assumed	2,935	<b>,095</b>	-,026	39	<b>,979</b>	-,16402	6,19695	-12,69854	12,37050
	Equal variances not assumed			-,029	33,819	,977	-,16402	5,64887	-11,64616	11,31812

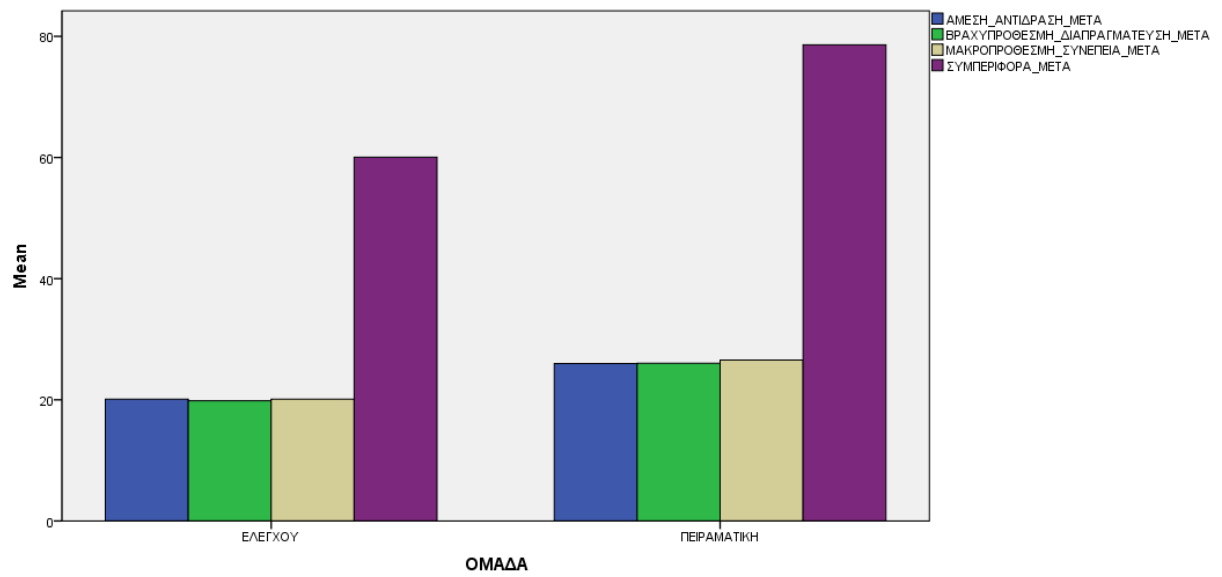
Πίνακας 12: Έλεγχος ισότητας διασπορών με Levene's test και t-test ελέγχου διαφορών μέσων όρων πριν και μετά την παρέμβαση ανάμεσα στα φύλα.



Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν/μετά ανά ομάδα

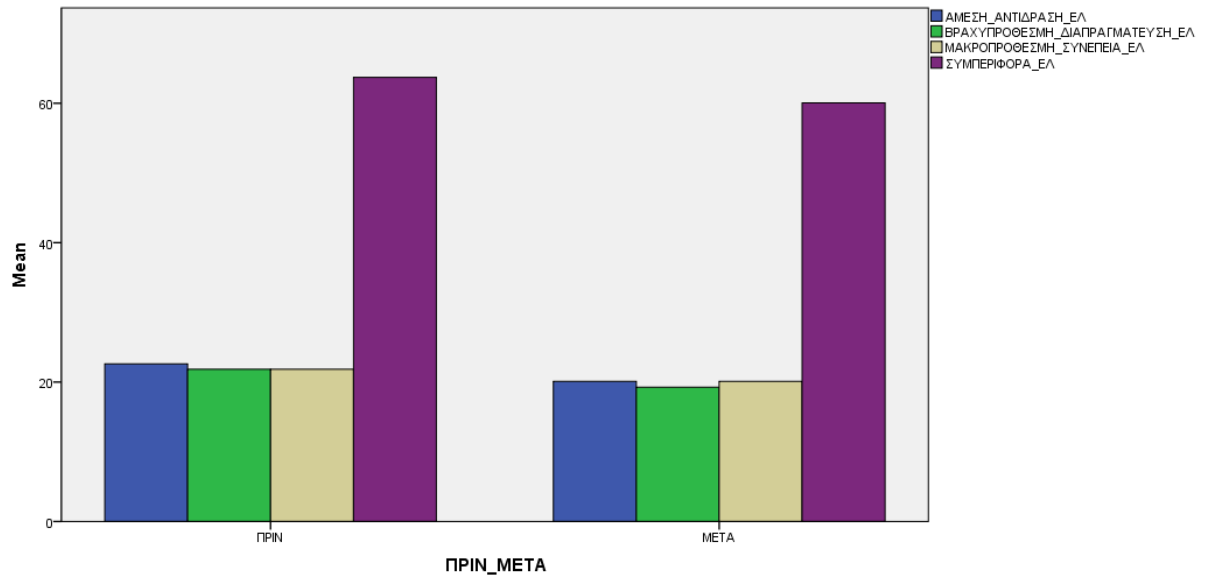


Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν την παρέμβαση ανά ομάδα

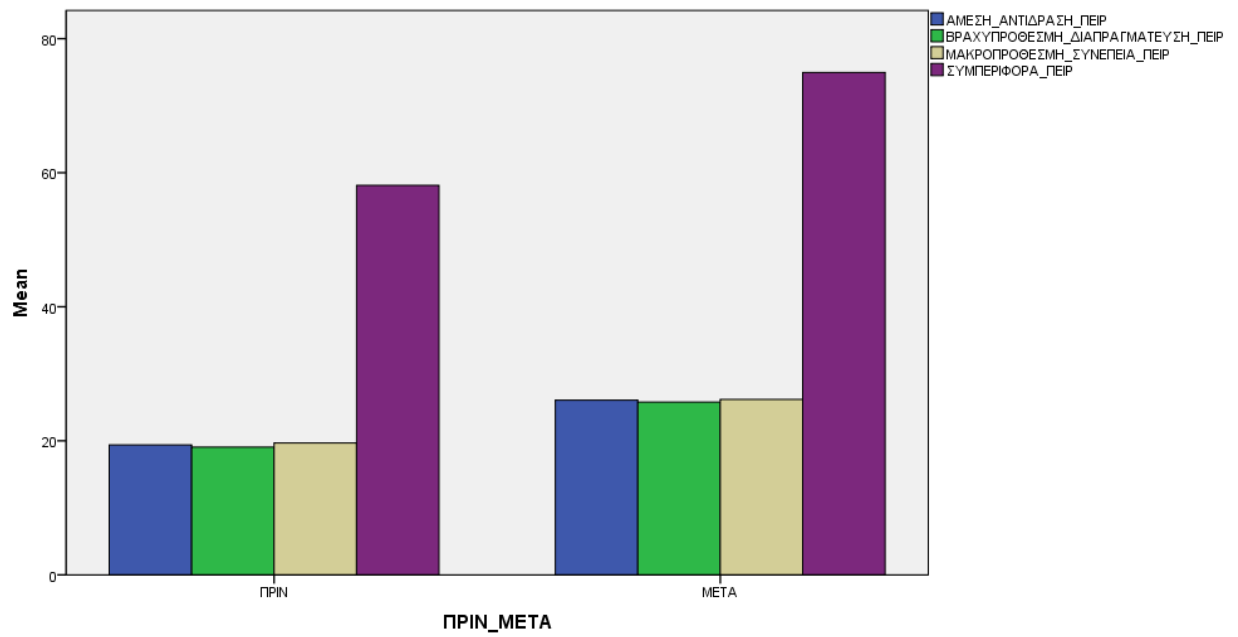


Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι μεταβλητών μετά την παρέμβαση ανά ομάδα

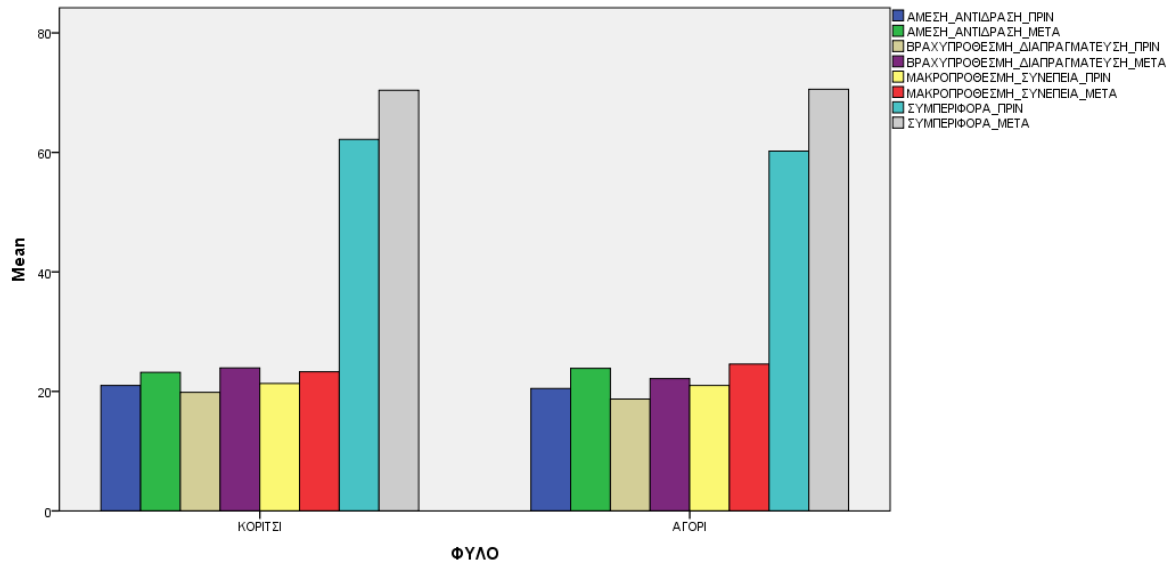




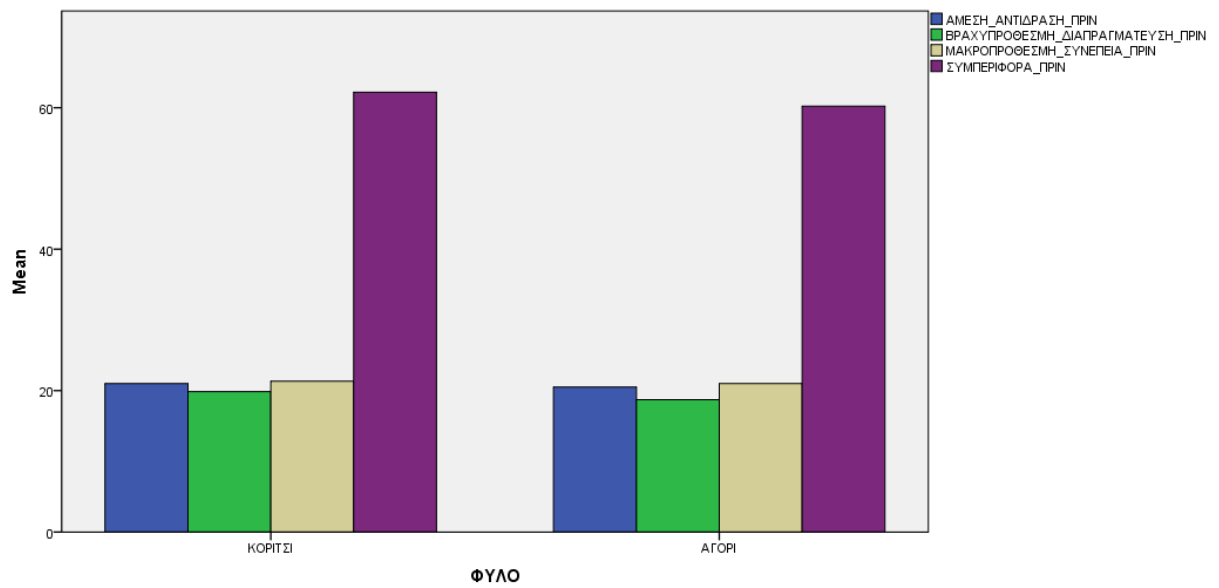
Διάγραμμα 4: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση



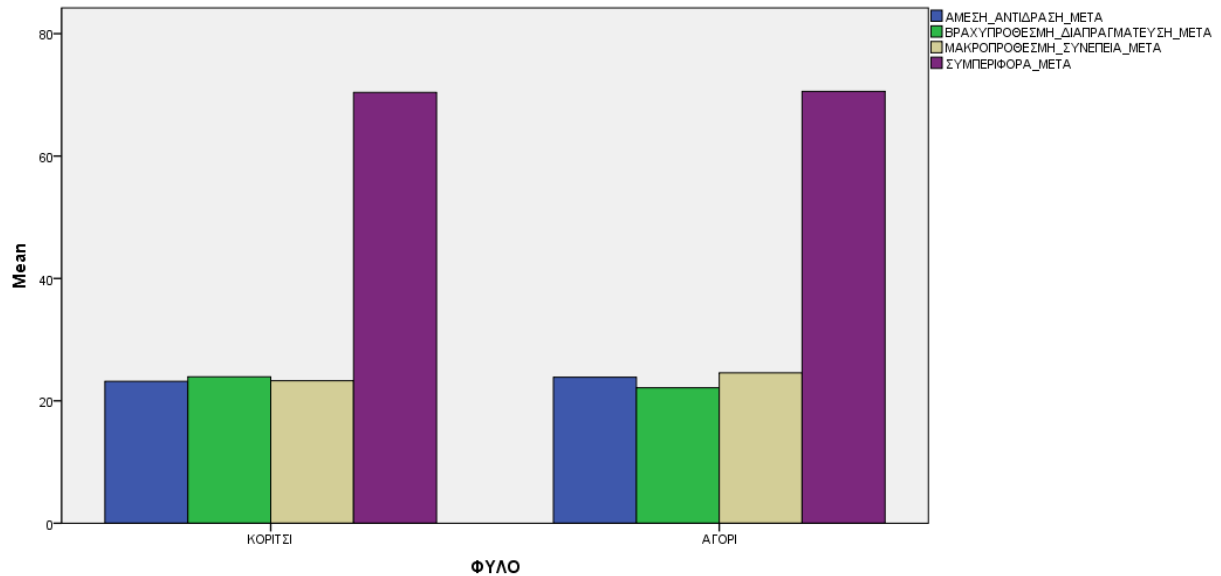
Διάγραμμα 5: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση



Διάγραμμα 6: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν/μετά ανά φύλο



Διάγραμμα 7: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν την παρέμβαση ανά φύλο



Διάγραμμα 8: Μέσοι όροι μεταβλητών μετά την παρέμβαση ανά φύλο

### 3.2. Ποιοτικά αποτελέσματα

Η (συμμετοχική ή και αμέτοχη-εξωτερική) παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας-εμπνηχώτριας στο ημερολόγιο παρατήρησης, το μαγνητοφωνημένο υλικό της έρευνας, αλλά και οι χειρόγραφες σημειώσεις των μαθητών, που ενίοτε αποτελούσαν μέρος των δραστηριοτήτων του προγράμματος, οδήγησαν στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα αποτελέσματα του προγράμματος και των μορφών απώλειας από τους μαθητές.

Είναι άξιο αναφοράς, ότι κατά τη διάρκεια μέχρι και το πέρας των παρεμβάσεων, διαπιστώθηκε, πως οι μαθητές ανέπτυξαν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες, αισθάνθηκαν εμπιστοσύνη μέσα στο πλαίσιο της ομάδας, καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους, ενδυνάμωσαν την αυτοπεποίθηση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα, ανακάλυψαν κι επέκτειναν τα όριά τους μέσα στην ασφάλεια της ομάδας, γεγονός, που διαπιστώνεται από την αναλυτική καταγραφή των ποιοτικών δεδομένων παρατήρησης, ηχογράφησης-απομαγνητοφώνησης και ημερολογίου ερευνήτριας, καθώς και μεμονωμένων προφορικών ή/και γραπτών σχολίων από τους μαθητές του δείγματος, τα οποία αναφέρονται παρακάτω. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επηρέασε θετικά και δεξιότητες των μαθητών, που δε συνιστούσαν εξαρτημένες μεταβλητές της.

### 3.2.1. Απομαγνητοφώνηση – Ημερολόγιο ερευνήτριας

Η ερευνήτρια-εμψυχώτρια μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης, άκουγε το ηχογραφημένο υλικό, που είχε προκύψει, και προέβαινε μέσα από τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης σε λεπτομερή καταγραφή των παρεμβάσεων όσον αφορά τόσο στην αναλυτική μεταφορά των ασκήσεων και των συμβάντων του προγράμματος, όσο και στην ακριβή απόδοση των λεγομένων και των αντιδράσεων των συμμετεχόντων. Για να επιτευχθεί το προαναφερόμενο διττό εγχείρημα, η ερευνήτρια, ενώ άκουγε την ηχογράφιση, μεταφερόμενη νοερά στη ρεαλιστική δράση και τα γεγονότα των παρεμβάσεων, διέκοπτε τη ροή της απομαγνητοφώνησης, για να προσθέσει με τρόπο σαφή κι ευδιάκριτο επιπλέον σχόλια, τα οποία δεν ήταν δυνατό να μεταφερθούν μέσω της απομαγνητοφώνησης, καθώς αποτελούσαν σωματικές κι άλλες εκφραστικές αντιδράσεις των μαθητών, οι οποίες ήταν ικανές να ενισχύσουν τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια κρατούσε, ουσιαστικά, παράλληλα με την απομαγνητοφώνηση αυτή καθεαυτή και το ημερολόγιο παρατηρήσεων της έρευνάς της.

Παρακάτω παρατίθεται συνοπτικά α) το περιεχόμενο των δύο πρωταρχικών συναντήσεων της ερευνήτριας-εμψυχώτριας με την πειραματική ομάδα και β) η σειρά των παρεμβάσεων της έρευνας με όσο το δυνατόν περιεκτικότερα στοιχεία από τα ποιοτικά αποτελέσματα, που συγκέντρωσε η ερευνήτρια μέσα από την απομαγνητοφώνηση και τα ημερολογιακού τύπου σχόλια, τα οποία προέκυψαν από την προσωπική παρατήρησή της κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος.

#### **1<sup>η</sup> Συνάντηση: Γνωριμία (27/ 02/ 2019)**

Η πρώτη συνάντηση της εμψυχώτριας με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας (Δ' τάξη του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου) πραγματοποιήθηκε την 4<sup>η</sup> σχολική ώρα (10.45-11.30) σε μία από τις αίθουσες του παραρτήματος του Δημοτικού Σχολείου.

Η ερευνήτρια-εμψυχώτρια καλημερίζει τους μαθητές, γνωστοποιώντας τους τον λόγο της παρουσίας της: *«Έχω έρθει εδώ για να με βοηθήσετε σε μια έρευνα που κάνω, αλλά κυρίως είμαι εδώ για να παίξουμε!»*. Η ερευνήτρια αρχίζει με τη λέξη-κλειδί *«πρόκληση»*, που φαίνεται, ότι ενεργοποιεί τους μαθητές και τους προ(σ)καλεί να μετακινήσουν μαζί της με ταχύτητα και απόλυτη ησυχία όλα τα θρανία και τις καρέκλες στην άκρη, ώστε να ανοίξει ο χώρος για δράση.

Μόλις έχουν βάλει στην άκρη και την τελευταία καρέκλα, η εμπυχωτρία επιβραβεύει όλη την ομάδα και, προτού ξεκινήσει η πρώτη δραστηριότητα, συνάπτεται η πρώτη ομαδική συμφωνία: το «*χέρι της προσοχής*<sup>60</sup>». Τα παιδιά ανταποκρίνονται σχεδόν αμέσως σε δοκιμές εφαρμογής και η εμπυχωτρία τα καλεί να πιάσουν τα χέρια τους και να σχηματίσουν έναν κύκλο, ώστε να ξεκινήσει η πρώτη άσκηση, η οποία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος η εμπυχωτρία, για να μάθει τα ονόματα της ομάδας, ζητά από τα παιδιά να χτυπάει το καθένα με τη σειρά ένα παλαμάκι και μετά να λέει το όνομα του στον κύκλο. Όταν ακουστούν όλα τα ονόματα, ακολουθεί το δεύτερο μέρος, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες δε μιλάνε και ο καθένας ξεχωριστά παράγει έναν ήχο με το σώμα του, δημιουργώντας μία κρούση (π.χ. χτυπά με τις παλάμες τα γόνατά του). Η κάθε κίνηση με τον αντίστοιχο χτύπο επαναλαμβάνεται κάθε φορά από όλη την ομάδα. Αναφέρεται πως οι μαθητές αρχικά ήταν λίγο αμήχανοι προς την εύρεση της κίνησης, αλλά πολύ σύντομα ανοίχτηκαν, συντονίστηκαν μεταξύ τους, ανέδειξαν την φαντασία τους, δημιούργησαν διαφορετικούς ρυθμούς και «ζεστάθηκαν» για τις επόμενες δραστηριότητες.

Ακολουθεί μία δεύτερη άσκηση, η οποία αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος της οι συμμετέχοντες καλούνται να περπατήσουν αθόρυβα στον χώρο. Όταν όλοι συντονιστούν σε έναν ρυθμό βαδίσματος, το απλό περπάτημα, η εμπυχωτρία ονομάζει αυτόν τον ρυθμό βαδίσματος «*ρυθμό 1*»<sup>61</sup>, ενώ υπάρχουν ο ρυθμός 2 –λίγο πιο γρήγορο περπάτημα- και ο ρυθμός 3 –ελαφρύ τροχάδην. Οι ρυθμοί εναλλάσσονται μέχρι να κατακτηθούν κι έπειτα ακολουθεί το δεύτερο μέρος της άσκησης, όπου όλοι οι συμμετέχοντες κινούνται στον χώρο μόνο στον ρυθμό 1 –το απλό περπάτημα- και η εμπυχωτρία τους ζητά να περπατούν σιωπηλοί και να συναντούν με τα μάτια τους άλλα μάτια και να τα κοιτούν σιωπηλά σαν να τους λένε «*Γεια!*». Μέσα από την άσκηση φάνηκε, πως τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με αντίστοιχες δράσεις, καθώς ντρέπονταν να κοιτάξουν το ένα το άλλο στα μάτια, αλλά προσαρμόστηκαν σύντομα κι άρχισαν να το

---

<sup>60</sup> Δραστηριότητα, που λειτουργεί ως κώδικας κοινής επικοινωνίας της ομάδας και ισχύει για το σύνολο των παρεμβάσεων, που ακολουθούν. Σύμφωνα με την οδηγία της εμπυχωτρίας, κάθε φορά, που κάποιος θέλει να πει ή να ρωτήσει κάτι, σηκώνει ολόκληρο το χέρι του τεντωμένο προς τα επάνω με κλειστή παλάμη σαν να δηλώνει σιωπηλά την παρουσία του στον χώρο. Αυτό σημαίνει α) ότι θέλει να τραβήξει την προσοχή όλων των άλλων και β) ότι θέλει να μιλήσει και γι' αυτό οι άλλοι πρέπει να σταματήσουν ό,τι λένε ή κάνουν και να τον ακούσουν. Οπότε, όταν κάποιος από την ομάδα θέλει να δηλώσει κάτι σημαντικό, που αφορά σε όλη την ομάδα, σηκώνει το «*χέρι της προσοχής*» και όποιος από την ομάδα τον ακούσει ή τον προσέξει, σηκώνει αντίστοιχα το χέρι του μέχρι να επικρατήσει απόλυτη ησυχία και συγκέντρωση της προσοχής όλης της ομάδας στο μέλος, που θέλει να έχει τον λόγο.

<sup>61</sup> Άσκηση εμπνευσμένη από εργαστηριακή δράση με τον σκηνοθέτη κινηματογράφου και θεάτρου Νίκο Βουτενιώτη.

ευχαριστιούνται. Στο τελευταίο μέρος της άσκησης τα μέλη της ομάδας περπατούν, διατηρώντας τον ρυθμό 1, ενώ η εμψυχώτρια τους δίνει κάθε φορά μία διαφορετική συνθήκη (π.χ. «Ο ένας χαίρεται πάρα πολύ για τη συνάντηση και ο άλλος δεν ήθελε με τίποτα να τον συναντήσει.» ή «Τελευταία συνάντηση πριν από οριστικό αποχαιρετισμό»), ζητώντας τους να αντιδράσουν ανάλογα κάθε φορά με διαφορετικό ζευγάρι<sup>62</sup>. Το τελευταίο μέρος της άσκησης ήταν και αυτό, που συνεπήρε περισσότερο τους μαθητές, οι οποίοι με διάθεση παιχνιδιού, έμπαιναν με ευκολία στον αντίστοιχο ρόλο, κάνοντας μεγάλες εκφράσεις και χειρονομίες, που μαρτυρούσαν διάθεση για πραγματική συμμετοχή στη δράση της συνθήκης (επαφή με αληθινά συναισθήματα: λύπη, θυμό, χαρά, άγχος, αγανάκτηση, αγάπη) και ευχαρίστηση.

Φανερά η πρώτη συνάντηση-γνωριμία της εμψυχώτριας-ερευνήτριας με τα παιδιά της (πειραματικής) ομάδας είχε επιτυχία. Οι σκοποί της ερευνήτριας επιτεύχθηκαν<sup>63</sup>, ενώ παράλληλα τα παιδιά φάνηκαν ενθουσιασμένα και δήλωσαν πως ανυπομονούσαν για την επόμενη συνάντηση.

## **2<sup>η</sup> Συνάντηση: Παγοθραυστική (01/ 03/ 2019)**

Η δεύτερη συνάντηση της εμψυχώτριας με τα παιδιά της ομάδας πραγματοποιήθηκε την 1<sup>η</sup> σχολική ώρα (08.20-09.00) στην ίδια αίθουσα του παραρτήματος του Σχολείου.

Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν έναν κύκλο και γίνεται άσκηση ρυθμού με παλαμάκια, ώστε να πραγματοποιηθεί προθέρμανση και συντονισμός της ομάδας. Η άσκηση διεξάγεται με πολύ περισσότερη ευκολία και μεγαλύτερο συντονισμό από την πρώτη φορά, καθώς οι μαθητές φαίνονται πιο εξοικειωμένοι.

Έπειτα υπενθυμίζεται στην ομάδα η ομαδική συμφωνία, το «*χέρι της προσοχής*» και ακολουθεί η κεντρική δραστηριότητα, κατά την οποία οι συμμετέχοντες σε ρόλο ειδικού καλούνται να δημιουργήσουν και να υπογράψουν το «συμβόλαιο της ομάδας». Η γραμματέας του ομαδικού συμβολαίου είναι η εμψυχώτρια, που καταγράφει τους όρους των «ειδικών». Η δραστηριότητα τελειώνει, όταν ακουστεί η γνώμη όλων των ειδικών και συμφωνήσουν σε κοινούς όρους, οι οποίοι καταγράφονται και ισχύουν για όλη τη διάρκεια

---

<sup>62</sup> Άσκηση εμπνευσμένη από εργαστηριακή δράση με τον σκηνοθέτη θεάτρου Γιώργο Ζαμπουλάκη.

<sup>63</sup> Γνωριμία, συντονισμός των μελών της ομάδας, προθέρμανση, καλλιέργεια του ρυθμού, καλλιέργεια της φαντασίας, αυτοσυγκέντρωση, αυθορμησία, διευρυμένη αντίληψη, ενεργητική ακρόαση, συντονισμός των μελών της ομάδας, ομαδοποίηση, αύξηση της ενεργητικότητας (Τσιάρας, 2016), εισαγωγή της έννοιας «απώλεια».

του προγράμματος των παρεμβάσεων, που πρόκειται να ακολουθήσει. Η δραστηριότητα δημιουργίας ομαδικού συμβολαίου χρειάστηκε περισσότερο χρόνο από αυτόν, που είχε υπολογιστεί, ωστόσο σημειώνεται, πως αυτό συνέβη, γιατί η συμμετοχή των παιδιών ήταν πολύ μεγαλύτερη από την αναμενόμενη.

Στην τελευταία δραστηριότητα ζητιέται από τους συμμετέχοντες να ανακατέψουν τις καρέκλες στον χώρο και να καθίσουν ο καθένας σε μία, ενώ η ίδια προσθέτει μία παραπάνω καρέκλα ανάμεσα στις άλλες. Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι συμμετέχοντες να καταφέρουν να προστατέψουν με το σώμα τους την κενή καρέκλα από την εμψυχώτρια, η οποία προσπαθεί να καθίσει<sup>64</sup>. Γέλια, φωνές, ενεργοποίηση και ενεργητικότητα κυριαρχούν στην άσκηση, η οποία, ωστόσο, διακόπτεται, καθώς μπαίνει στην αίθουσα η δασκάλα της επόμενης ώρας. Τα παιδιά παρακαλούν για λίγο χρόνο ακόμη κι έτσι δίνεται από τη δασκάλα μία παράταση για ακόμη μία επανάληψη.

Η «παγοθραυστική» συνάντηση «έσπασε –πράγματι- τον πάγο» και το τέλος της σημαίνεται από μία ομαδική αγκαλιά –όπου ο καθένας φωνάζει το όνομά του και το «αφήνει» στην ομάδα, δηλώνοντας την παρουσία του σε όλα αυτά, που συνέβησαν.

### **1<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Ηττα σε παιχνίδι» (08/ 03/ 2019)**

Η πρώτη παρέμβαση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε την 1<sup>η</sup> σχολική ώρα (08.20-09.00) στην ίδια αίθουσα του παραρτήματος του Σχολείου. Τα μέλη της ομάδας δημιουργούν τον χώρο δράσης τους μέσα από μία παιγνιώδη δραστηριότητα και ξεκινά η κεντρική δράση με την αφήγηση μίας ιστορίας για ένα συνομήλικο παιδί, που δεν του άρεσε καθόλου να χάνει σε παιχνίδια. Τότε, η εμψυχώτρια διακόπτει την αφήγηση και ρωτά τα παιδιά «Εσείς πώς νιώθετε, όταν χάνετε σε ένα παιχνίδι;». Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν λέξεις ή προτάσεις για τα πραγματικά συναισθήματα ή τις αληθινές σκέψεις, που έχουν, όταν χάνουν σε ένα οποιοδήποτε παιχνίδι. Από τα χαρτάκια ενδεικτικά αναφέρονται: «Τίποτα», «Όταν χάνω νιώθω στεναχώρια», «Καμιά φορά λύπη», «Μια χαρά», «Θυμό και στεναχώρια», «Όταν χάνω νιώθω λύπη αλλά δε με νοιάζει», «Εγώ νιώθω χαρούμενη όταν κερδίζω κι όταν χάνω στεναχώρια».

Μόλις γράψουν οι περισσότεροι, η εμψυχώτρια μαζεύει τα χαρτάκια και η ιστορία συνεχίζεται. Μέσα από τη συνέχεια της ιστορίας προκύπτει η πρώτη άσκηση<sup>65</sup> της

<sup>64</sup> Άσκηση εμπνευσμένη από εργαστηριακή δράση με τον σκηνοθέτη θεάτρου Γιάννη Λεοντάρη.

<sup>65</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Φρουτοσαλάτα» (Τσιάρας, 2016: 150).

δραστηριότητας, στην οποία συμμετέχει και η εμψυχώτρια-ερευνήτρια, που ονοματίζει εναλλάξ τον κάθε παίκτη ως 'μήλο' ή 'αχλάδι' συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της. Όταν ένας παίκτης στέκεται στο κέντρο του κύκλου και φωνάζει ένα από τα δύο φρούτα, αυτό σημαίνει, ότι το φρούτο, που ακούστηκε πρέπει να αλλάξει καρέκλα με τα υπόλοιπα όμοια με αυτό φρούτα. Όποιο «φρούτο» μένει χωρίς καρέκλα, χάνει και έρχεται στο κέντρο του κύκλου, για να φωνάξει αντίστοιχα «αχλάδι», «μήλο» ή και «φρουτοσαλάτα», που σημαίνει, ότι αλλάζουν καρέκλα όλα τα «φρούτα» μαζί. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, όλοι οι παίκτες χαίρονται το παιχνίδι, τρέχουν, αλλάζουν θέσεις, γελούν και ζητούν παράταση, όταν η εμψυχώτρια κηρύσσει το τέλος του παιχνιδιού. Το παιχνίδι συνεχίζεται για λίγους γύρους ακόμη και προχωρούν στην δεύτερη άσκηση.

Μέσα από το πρώτο παιχνίδι τα παιδιά συνειδητοποίησαν, ότι «έχασαν» αρκετές φορές, αλλά –όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν- δεν τους πείραξε καθόλου, γιατί κατάλαβαν, ότι μερικές φορές είναι καλό να χάνεις, για να μπορεί να συνεχιστεί το παιχνίδι. Μάλιστα, σκέφτηκαν, ότι σε αυτό το παιχνίδι αυτός, που έχανε, όχι μόνο δεν έβγαινε από το παιχνίδι, αλλά γινόταν και ο «οδηγός» του, καθώς έμπαινε στο κέντρο και καθοδηγούσε τη συνέχεια του παιχνιδιού, πράγμα, που σχολιάστηκε θετικά από όλη την ομάδα.

Η δεύτερη άσκηση<sup>66</sup> είχε αρκετά κοινά στοιχεία με την πρώτη, καθώς οι παίκτες βρίσκονται επίσης σε κύκλο, ένα άτομο βρίσκεται στο κέντρο, αλλά αυτή τη φορά είναι όλοι όρθιοι και το άτομο, που είναι στο κέντρο σκέφτεται κάποιο εξωτερικό χαρακτηριστικό, μία συνήθεια ή μία προτίμηση, που έχει και για να δει, αν έχουν το ίδιο και οι υπόλοιποι στην ομάδα, το φωνάζει, προσθέτοντάς το στη φράση «*Να αλλάξει θέση όποιος ....* (π.χ. φορά τζιν παντελόνι)». Όσοι παίκτες έχουν το ίδιο χαρακτηριστικό τρέχουν και αλλάζουν θέση με τους υπόλοιπους στον κύκλο, ενώ ο τελευταίος παίκτης, που μένει χωρίς θέση στον κύκλο, έρχεται στο κέντρο του κύκλου επαναλαμβάνοντας τη φράση «*Να αλλάξει θέση όποιος ...*», συμπληρώνοντας αυτή τη φορά κάτι δικό του. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να διακοπεί από την εμψυχώτρια. Στο τέλος του παιχνιδιού σχολιάστηκε, ότι τελικά το να χάνεις μερικές φορές δεν είναι κακό, γιατί μαθαίνεις τα κοινά σου με τους άλλους.

Ακολούθησε αναστοχασμός σε κύκλο, όπου ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να θυμηθούν τι είχαν γράψει στο χαρτάκι τους στην αρχή της ώρας πριν τα παιχνίδια της παρέμβασης και να γράψουν σε ένα νέο χαρτάκι, που τους μοιράζεται, τι γνώμη έχουν μετά τα παιχνίδια, που κάνανε, αν άλλαξε κάτι και αν το βλέπουν λίγο διαφορετικά. Στα χαρτάκια

---

<sup>66</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «*Να σηκωθούν όσοι... και να...*» (Παπαδόπουλος, 2010: 366).



χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν: «Εμένα δε με στεναχώρησε καθόλου γιατί εδώ είχε πλάκα να χάνεις», «Δε με πείραξε γιατί όλοι χάσαμε. Πριν ένιωθα λίγο θυμό.», «Πριν ένιωθα λύπη και τώρα χαρά», «Ωραία», «Δε στεναχωριέμαι πολύ μόνο λίγο», «Δε με πειράζει που έχασα γιατί πέρασα πολύ ωραία», «Δεν ένιωσα και πολύ καλά αλλά το θέμα είναι ότι παίζαμε και προσπάθησα, την άλλη φορά μπορεί να τα καταφέρω και θα νιώσω αρκετά καλά και όταν χάνω».

Φάνηκε, ότι μέσα από την πρώτη κιόλας παρέμβαση έγινε μία πρώτη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών για την ήττα σε παιχνίδι, καθώς οι συμμετέχοντες γνώρισαν μία νέα προοπτική της «ήττας», μέσα από την οποία αναδύθηκαν θετικά στοιχεία, γεγονός, που -όπως παραδέχτηκαν οι ίδιοι οι μαθητές στη σύντομη συζήτηση, που ακολούθησε- επηρέασε θετικά τη στάση τους απέναντι στην ήττα ενός παιχνιδιού.

## **2<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Αποτυχία σε δοκιμασία/ εξέταση» (08/ 03/ 2019)**

Η δεύτερη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τη δεύτερη σχολική ώρα (09.10-09.40) στον ίδιο χώρο με την πρώτη παρέμβαση.

Η πρώτη δραστηριότητα αποτελείται από δύο μέρη, όπου στο πρώτο γίνεται προβολή ταινίας-κινουμένου σχεδίου μικρού μήκους με θέμα τα αρνητικά συναισθήματα ενός συνομήλικου παιδιού απέναντι στην αποτυχία σε σχολική εξέταση και τα μέλη της ομάδας παρακολουθούν με προσοχή το σύντομο βίντεο. Στο δεύτερο μέρος όλοι οι μαθητές κάθονται σε κυκλικό σχηματισμό και καλούνται να σκεφτούν τα συναισθήματα ή τις σκέψεις, που τους προκάλεσε το βίντεο –αν τα συναισθήματα, οι σκέψεις και οι αντιδράσεις τους συμφωνούν με το παιδί της ταινίας ή όχι. Τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν τόσο γραπτά (χαρτάκια), όσο και προφορικά (συζήτηση) κι έτσι η εμψυχώτρια προχωρά –προσαρμοστικά- στην επόμενη δραστηριότητα, που αφορά στη σωματική έκφραση μέσα από ένα παιχνίδι ανίχνευσης της σκέψης ρόλων και παγωμένων εικόνων.

Μέσα από τη δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις σκέψεις τους γύρω από την αποτυχία σε εξέταση –σχολική ή μη-, να τις σωματοποιήσουν μέσα από αυτοσχέδια σωματική στάση και να εκφράσουν περιεκτικά τα συναισθήματά τους τόσο μέσα από την παγωμένη εικόνα, όσο και από τις προφορικές τους απαντήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι παίκτες χωρίζονται σε δύο ομάδες: ομάδα Α και ομάδα Β. Η ομάδα Α των παρουσιαστών καλείται να δημιουργήσει –κατόπιν συμβουλίου- μία παγωμένη εικόνα με θέμα «αποτυχία σε μία εξέταση» και να την παρουσιάσει στην ομάδα Β των

θεατών. Ένας-ένας οι χαρακτήρες παίρνουν θέση στον χώρο, συνθέτοντας σταδιακά μία παγωμένη εικόνα σαν πίνακα ζωγραφικής από αληθινά σώματα. Δίνεται λίγος χρόνος για παρατήρησή της από τους θεατές και στη συνέχεια η εμψυχώτρια πλησιάζει έναν-έναν τους χαρακτήρες-παρουσιαστές και ανιχνεύει τη σκέψη και τα συναισθήματά τους με ένα άγγιγμα στον ώμο και μία σειρά από ερωτήσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Εμψυχώτρια: «Τι έχει συμβεί;».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Πήρα κακό βαθμό στο διαγώνισμα.».
- Εμψυχώτρια: «Τι αισθάνεσαι;».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Λύπη.».
  
- Εμψυχώτρια: «Ποιος είσαι;».
- Μαθητής σε ρόλο: «Ο δάσκαλος.».
- Εμψυχώτρια: «Τι αισθάνεσαι;».
- Μαθητής σε ρόλο: «Θυμό.».
  
- Εμψυχώτρια: «Ποιος είσαι;».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Μία μαθήτρια, που έχει αργήσει.».
- Εμψυχώτρια: «Τι αισθάνεσαι;».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Ντροπή.».
  
- Εμψυχώτρια: «Τι έχει συμβεί;».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Πήρα καλό βαθμό.».
- Εμψυχώτρια: «Τι αισθάνεσαι;».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Χαρά».

Μόλις η ομάδα Α τελείωσε την παρουσίασή της, οι ρόλοι αντιστράφηκαν και η ομάδα Β παρουσίασε την εικόνα της. Αυτή τη φορά η ομάδα Α των θεατών προτείνει να μαντέψει τους χαρακτήρες της παγωμένης εικόνας της ομάδας Β. Το αίτημα γίνεται δεκτό και ξεκινούν οι μαντεψιές. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Μαθήτρια-θεατής: «Είναι λυπημένη, γιατί έχει πάρει κακό βαθμό».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «Σωστό.».
  
- Μαθήτρια-θεατής: «Βλέπω τη Δ. σκεπτική για τον βαθμό της.».

- Μαθήτρια σε ρόλο: «*Σωστά.*».
- Μαθήτρια-θεατής: «*Βλέπω τον Γ. χαρούμενο για τον βαθμό του.*».
- Μαθητής σε ρόλο: «*Ισχύει.*».
- Μαθητής-θεατής: «*Η Κ. είναι μια μαμά, που χτυπάει την πόρτα στο γραφείο του δασκάλου.*».
- Μαθήτρια σε ρόλο: «*Όχι. Είμαι μία κυρία, που χτυπάει την πόρτα, για να πάρει συνέντευξη στα παιδιά.*».

Από τις παγωμένες εικόνες και τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και των δύο ομάδων παρατηρήθηκε ότι –μολονότι υπογραμμίστηκε, ότι η αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση δεν αφορά μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά μπορεί να αφορά εξίσου σε μία εξωσχολική δραστηριότητα- και οι δύο ομάδες είχαν συνδέσει την θεματική «αποτυχία σε εξέταση» με την αποτυχία σε σχολική εξέταση.

### **3<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου»(13/ 03/ 2019)**

Η 3<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τέταρτη σχολική ώρα (10.45-11.30) στη γνωστή αίθουσα. Η εμψυχώτρια μαζί με όλη την ομάδα αδειάζουν –με ταχύτητα και εμφανή εξοικείωση- τον χώρο από θρανία και καρέκλες. Αμέσως μετά οι συμμετέχοντες καλούνται να αρχίσουν να περπατούν στον χώρο με τους ρυθμούς 1, 2, 3. Τα μέλη ανταποκρίνονται πολύ σύντομα και η εμψυχώτρια αιφνιδιαστικά προσθέτει έναν νέο ρυθμό, τον ρυθμό ½. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται επιτόπου ότι ο ρυθμός ½ έχει τη μισή ταχύτητα από τον ρυθμό 1 και ανταποκρίνονται άμεσα. Η εμψυχώτρια τους επιβραβεύει εντυπωσιασμένη και υπογραμμίζει να συγκρατήσουν τον συγκεκριμένο ρυθμό, διότι θα χρειαστεί σε επόμενη δραστηριότητα. Μετά από κάποιες εναλλαγές ρυθμών ξεκινά η επόμενη δραστηριότητα<sup>67</sup> με απώτερο σκοπό να εισάγει τη θεματική της απώλειας αγαπημένου αντικειμένου. Μοιράζεται σε όλους μία κόλλα χαρτί A4 και γνωστοποιούνται οι οδηγίες της άσκησης. Το λευκό χαρτί συμβολίζει ένα αγαπημένο αντικείμενο για τον κάθε παίκτη, που καλείται να μην του πέσει – να μην το «χάσει» κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Η διαδικασία ρέει κι εκείνη τη στιγμή η εμψυχώτρια χτυπά τα χέρια της και ζητά από όλους τους παίκτες να μείνουν ακίνητοι. Τότε,

<sup>67</sup> Άσκηση εμπνευσμένη από θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο Κατάστημα Κράτησης Ναυπλίου «*Όλα είναι στο μυαλό... Ξεκίνα να παίζεις!*» σε συνεργασία με τις μεταπτυχιακές φοιτήτριες Μιχαλοπούλου Βασιλική και Μπεκιάρη Αδαμαντία.

περνά ανάμεσά τους και ακουμπά ορισμένους από αυτούς στον ώμο, αξιοποιώντας την θεατρική τεχνική ‘ανίχνευση της σκέψης’ και ακολουθούν ορισμένες από τις ερωταπαντήσεις, που προέκυψαν:

- Εμψυχώτρια: *«Μόλις έχασες το αγαπημένο σου αντικείμενο, πώς νιώθεις;»*.

- Μαθήτρια Ε.: *«Λύπη»*.

- Εμψυχώτρια: *«Βοήθησες τον φίλο σου να πάρει πίσω το αγαπημένο του αντικείμενο, πώς νιώθεις;»*.

- Μαθητής Β.: *«Χαρά»*.

- Εμψυχώτρια: *«Τι έγινε;»*.

- Μαθητής Κ.: *«Πήγα να βοηθήσω μία συμμαθήτριά μου και μου έπεσε το αγαπημένο μου αντικείμενο.»*.

- Εμψυχώτρια: *«Πώς νιώθεις;»*.

- Μαθήτρια Δ.: *«Λύπη»*.

- Εμψυχώτρια: *«Γιατί;»*.

- Μαθήτρια Δ.: *«Γιατί ήταν το αγαπημένο μου.»*.

Μέσα από τη δραματική διαδικασία τα παιδιά κλήθηκαν να σταθούν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους για ένα γεγονός απώλειας, καθώς η αναγνώριση είναι το πρώτο βήμα για τη διαχείριση. Οι μαθητές του δείγματος μπήκαν στη συνθήκη της απώλειας -ή/ και του ενδεχομένου της απώλειας- του αγαπημένου τους αντικειμένου, στάθηκαν και ήρθαν σε πραγματική επαφή με πραγματικά συναισθήματα της στιγμής και της συνθήκης.

Η επόμενη άσκηση στοχεύει στην ενεργοποίηση της φαντασίας και -κυρίως- την εξοικείωση με τη συνθήκη της απώλειας ενός αγαπημένου αντικειμένου. Οι παίκτες αρχίζουν να περπατούν πάλι στον χώρο, ενώ εναλλάσσονται οι τέσσερις ρυθμοί και παράλληλα εισάγεται μία νέα συνθήκη: να φέρουν όλοι στο μυαλό τους το πιο αγαπημένο τους αντικείμενο (ή ένα από τα πιο αγαπημένα τους αντικείμενα). Ο κάθε παίκτης παίρνει στα χέρια του το φανταστικό, αγαπημένο αντικείμενό του και η εμψυχώτρια καλεί όλους να περάσουν χρόνο μαζί του (π.χ. περπατώντας, χορεύοντας ή ανακαλύπτοντας το βάρος του). Σε λίγο οι συμμετέχοντες καλούνται να αντιδράσουν αντανακλαστικά με το πρόσωπο και το σώμα τους στην επόμενη συνθήκη, που πρόκειται να δοθεί και να παγώσουν με την έκφραση αυτή. Ξαφνικά δίνεται η συνθήκη, ότι το αντικείμενο για κάποιον άγνωστο λόγο χάθηκε. Παρατηρούνται άμεσα μορφασμοί κλάματος, εκφράσεις λύπης, απογοήτευσης και σοκ από

τα πρόσωπα και τα σώματα των παιδιών. Το κάθε άτομο εκφράζεται με τον δικό του τρόπο - κάποιοι πιο ρεαλιστικά, κάποιοι άλλοι σαν να παίζουν ρόλο-, αλλά όλοι είναι εκεί και φαίνεται, πως έχουν ταυτιστεί με τη στιγμή. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας τα παιδιά ξεπαγώνουν και περπατούν στον χώρο. Δίνεται λίγος ακόμη χρόνος στη συνθήκη του χαμού κι έπειτα δίνεται η συνθήκη της επανεύρεσης του αντικειμένου. Όλοι οι συμμετέχοντες αντιδρούν άμεσα, φωνάζουν, πηδούν από τη χαρά τους, αγκαλιάζουν το φανταστικό αντικείμενο, που ξαναβρέθηκε. Έπειτα η εμψυχώτρια πλησιάζει έναν-έναν και ανιχνεύει τις σκέψεις τους. Ενδεικτικά αναφέρεται:

- Εμψυχώτρια: *«Πώς ένιωσες που βρήκες το αντικείμενό σου;»*
- Μαθήτρια Κ.: *«Πολλή χαρά!»*.

Οι περισσότεροι αναφέρουν συναισθήματα χαράς κι έτσι η εμψυχώτρια ρωτά:

- *«Υπάρχει κάποιος που δεν ένιωσε χαρά; Να σηκώσει το χέρι του με το 'χέρι της προσοχής'.»*
- Μαθητής Σ.: *«Και χαρά και αγχώθηκα.»*
- Εμψυχώτρια: *«Πότε αγχώθηκες; Όταν το έχασες ή όταν το βρήκες;»*
- Μαθητής Σ.: *«Όταν το βρήκα.»*
- Εμψυχώτρια: *«Όταν το βρήκες.. Γιατί;»*
- Μαθητής Σ.: *«Μη το ζαναχάσω. Αλλά μετά συγκινήθηκα που το βρήκα πάλι.»*
- Μαθήτρια Μ.: *«Εγώ στενοχωρήθηκα λίγο όταν το βρήκα, γιατί όταν το ζαναβρήκα ήταν λερωμένο και σχισμένο.»*
- Εμψυχώτρια: *«Ναι, αλλά το είχες πάλι στα χέρια σου, αυτό για σένα δεν ήταν κάτι;»*
- Μαθήτρια Μ.: *«Ναι, αλλά ήταν σε χάλια κατάσταση.»*
- Εμψυχώτρια: *«Σκέφτηκες όταν το βρήκες σε χάλια κατάσταση να το αντικαταστήσεις με κάτι άλλο;»*
- Μαθήτρια Μ.: *«Ναι, το είχα σκεφτεί.»*
- Εμψυχώτρια: *«Και μετά θα ήταν το άλλο το αγαπημένο σου αντικείμενο;»*
- Μαθήτρια Μ.: *«Όχι, θα συνέχιζε κι αυτό.»*

Τα διαλογάκια, που προαναφέρθηκαν φανερώνουν, πως τα παιδιά βίωσαν πραγματικά τη συνθήκη τόσο της απώλειας, όσο και της επαναφοράς του αγαπημένου τους αντικειμένου, καθώς στον χρόνο, που τους δόθηκε, δεν έμειναν απλώς στην επιφάνεια των εκφράσεων, που δήλωναν χαρά ή λύπη, αλλά πολύ περισσότερο δημιούργησαν κι έζησαν αληθινές ιστορίες είτε μέσα από κάποιο σενάριο είτε μέσα από προσωπικά τους βιώματα

(π.χ. «Εγώ στενοχωρήθηκα λίγο όταν το βρήκα, γιατί όταν το ξαναβρήκα ήταν λερωμένο και σχισμένο.»).

Η εμπυχώτρια ζητά από τα μέλη της ομάδας να μη ξεχάσουν να φέρουν στην επόμενη συνάντησή τους ένα πραγματικό αγαπημένο αντικείμενο κι έπειτα προχωρά στην επόμενη και τελευταία δραστηριότητα, με σκοπό την ψυχαγωγία, την αύξηση της ενεργητικότητας των συμμετεχόντων και την κατανόηση του αγαπημένου αντικειμένου ως «κομμάτι του εαυτού»: ουρά μου = αγαπημένο αντικείμενό μου. Έτσι, μοιράζει στους συμμετέχοντες από ένα κομμάτι γκοφρέ χαρτί ως ουρά. Σκοπός του κάθε παίκτη είναι να προστατέψει την ουρά-αγαπημένο αντικείμενό του, ενώ παράλληλα καλείται να αρπάξει όσες περισσότερες ουρές μπορεί. Εσκεμμένα παραλείπεται οποιαδήποτε άλλη οδηγία-διευκρίνιση κι έτσι σύντομα προκύπτει η ερώτηση «Κι αν κάποιος χάσει την ουρά του;». Τότε οι παίκτες καλούνται να αποφασίσουν μία κοινή λύση-οδηγία, για να συνεχιστεί το παιχνίδι, αλλά η εμπυχώτρια πρόσεξε, ότι ο χρόνος είχε ήδη τελειώσει κι έτσι αναγκάστηκε να δώσει τέλος στη δραστηριότητα, ζητώντας από όλη την ομάδα να της δώσει τις ουρές και να κάνει έναν μεγάλο κύκλο πιασμένη χέρι με χέρι. Όταν όλοι βρίσκονται στον κύκλο, η εμπυχώτρια ζητά από όλους να μιλήσουν για ό, τι έγινε:

- «Ήταν πάρα πολύ ωραία όλα αυτά που κάναμε, θα ήθελα να το ξανακάνουμε.»
- «Αυτό που κάναμε με τα αγαπημένα αντικείμενα ήταν πάρα πολύ ωραίο.»

Τα θετικά σχόλια επαναλαμβάνονται κι έτσι η εμπυχώτρια κλείνει τη συνάντηση, καλώντας όλους σε ομαδική αγκαλιά.

#### **4<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου» [1] (20/ 03/ 2019)**

Η 4<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τέταρτη σχολική ώρα (10.45-11.30) στη γνωστή αίθουσα. Η εμπυχώτρια καλημερίζει τα παιδιά και αφού βεβαιωθεί, ότι όλοι έχουν φέρει μαζί τους το αγαπημένο αντικείμενο, που τους ζητήθηκε την προηγούμενη φορά, καλεί όλη την ομάδα στο κέντρο της αίθουσας μαζί με τα αγαπημένα αντικείμενα και διαμορφώνουν όλοι μαζί τον χώρο δράσης. Έπειτα, ξεκινά το καθιερωμένο «ζέσταμα» της ομάδας και τα μέλη αρχίζουν να περπατούν στον χώρο με τον ρυθμό 1. Εξαιτίας ενός περιστατικού ανάμεσα σε δύο μαθητές η δράση διακόπτεται και απαιτείται χρόνος για τη διαχείριση του συμβάντος. Όταν η ομάδα είναι έτοιμη, η δράση συνεχίζεται, όλοι περπατούν στον ρυθμό 1 και η εμπυχώτρια ζητά από το κάθε μέλος να φέρει στο μυαλό του το αγαπημένο αντικείμενο, που έχει φέρει μαζί του και δίνει λίγο

χρόνο, για να σκεφτούν αναλυτικά πως είναι (υλικό, χρώμα, βάρος, σχήμα), σα να υπάρχει στα χέρια τους. Όλοι οι παίκτες ασχολούνται με το αόρατο αντικείμενο και πειραματίζονται μαζί του.

Μετά από λίγο οι συμμετέχοντες καλούνται να σχηματίσουν έναν μεγάλο κύκλο και η οδηγία της επόμενης άσκησης έχει ως εξής: Κάθε παίκτης έχει στο μυαλό του το αγαπημένο του αντικείμενο και παντομimικά το σχηματίζει και το δίνει για δώρο στον διπλανό του. Ο επόμενος παίκτης το παίρνει και αρχίζει να το δημιουργεί με την ίδια λεπτομέρεια (του πρώτου) από την αρχή, μαντεύοντας παράλληλα τι μπορεί να είναι και, όταν το τελειώσει, εκφωνεί σε όλη την ομάδα: «*Το δώρο είναι ...*». Αν το έχει βρει, σχηματίζει με τον ίδιο τρόπο το δικό του αγαπημένο αντικείμενο και το δίνει αντίστοιχα δίπλα και πάει λέγοντας. Αν όμως, δεν μάντεψε σωστά, τότε λέγονται ιδέες από την ομάδα μέχρι να βρεθεί τι είναι. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να παρουσιαστούν τα αγαπημένα αντικείμενα-δώρα<sup>68</sup> όλων. Αφού έχουν μιλήσει και οι 23 μαθητές, η εμπυχωτρία τους παροτρύνει να διαλύσουν για δευτερόλεπτα τον κύκλο, ώστε να πάρει ο καθένας το αγαπημένο του αντικείμενο κι έπειτα να επιστρέψουν το συντομότερο στον κυκλικό σχηματισμό, όπου συνεχίζει με την επόμενη δραστηριότητα και ζητά από τον καθένα να περιγράψει το αγαπημένο του αντικείμενο μέσα από τρεις ερωτήσεις:

- «*Τι είναι;*»
- «*Πώς έφτασε σε σένα;*»
- «*Γιατί είναι το αγαπημένο σου;*»

Ενδεικτικά ακούστηκαν:

- «*Τι είναι;*» → «*Αρκουδάκι.*»
- «*Πώς έφτασε σε σένα;*» → «*Μου το πήρε μία φίλη μου για τα γενέθλιά μου.*»
- «*Γιατί είναι το αγαπημένο σου;*» → «*Γιατί αυτή η φίλη μου έφυγε και αυτό μου το έδωσε πριν φύγει.*»
- «*Τι είναι;*» → «*Ένα αρκουδάκι.*»
- «*Πώς έφτασε σε σένα;*» → «*Παλιά ήταν της αδερφής μου και μου το 'δωσε.*»
- «*Γιατί είναι το αγαπημένο σου;*» → «*Επειδή είναι πολύ γλυκούλι και απαλό.*»
- «*Τι είναι;*» → «*Ένα αρκουδάκι.*»
- «*Πώς έφτασε σε σένα;*» → «*Μου το πήρε η γιαγιά μου*»

---

<sup>68</sup> Οφείλει να σημειωθεί, ότι τα περισσότερα 'δώρα'-αγαπημένα αντικείμενα, που αναφέρθηκαν από τα παιδιά ήταν λούτρινα ζωάκια, γεγονός, που επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία (Bacqué, 2001: 136).

- «Γιατί είναι το αγαπημένο σου;» → «Γιατί το έχω από τότε που γεννήθηκα στο νοσοκομείο και κοιμάμαι μαζί του κάθε βράδυ.»

Οι απαντήσεις, που δόθηκαν, φανέρωσαν, ότι το δέσιμο, που έχουν τα παιδιά με τα αγαπημένα τους αντικείμενα, σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη σχέση, που έχουν με τα άτομα, που τους τα δώρισαν ή σε συνδέσεις, που έχουν κάνει τα ίδια με αγαπημένα τους πρόσωπα (π.χ. «αυτό το κουκλάκι είναι απαλό, όπως η μαμά»), ενδείξεις, που επιβεβαιώνονται και βιβλιογραφικά.

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να ανακατευτούν στον χώρο. Δίνεται λίγος χρόνος, ενώ περπατούν στον ρυθμό 1 και με το επόμενο σήμα της εμψυχώτριας όλοι αγαλματώνουν και τότε εκείνη περνάει ανάμεσά τους και όποιοι παίκτες είναι πιο κοντά ανά δύο σχηματίζουν τυχαία ζευγάρια με συνδυασμούς, που δε συνήθιζαν οι ίδιοι να επιλέγουν (π.χ. αγόρι-κορίτσι). Η εμψυχώτρια ονοματίζει τυχαία το ένα άτομο του κάθε ζευγαριού «1» και το άλλο «2» και δίνει σε όλα τα ζευγάρια τις εξής οδηγίες παραστατικά: ζητά από το «1» να μετακινεί αργά σε διάφορες κατευθύνσεις το αγαπημένο αντικείμενο, που κρατά στο χέρι του, και το «2» σαν υπνωτισμένο να το ακολουθεί προσηλωμένο με το βλέμμα του, όπου κι αν πηγαίνει.. πάνω, κάτω, αριστερά, δεξιά, σε καμπύλες κ.λπ.. Ο ρυθμός, που συμβαίνουν όλα αυτά είναι αυστηρά ο ρυθμός  $\frac{1}{2}$ . Η δράση αρχίζει με το σύνθημα της εμψυχώτριας και τότε το «1» ξεκινά να υπνωτίζει το «2». Το «1» φαντάζεται τις δικές του διαδρομές και το «2» ακολουθεί πραγματικά σαν υπνωτισμένο. Η εμψυχώτρια διαπιστώνει, ότι όλοι έχουν καταλάβει την οδηγία κι έχουν αρχίσει να το διασκεδάζουν, κάνοντας διάφορους αυτοσχεδιασμούς. Έτσι, δίνει λίγο χρόνο σε αυτό, που συμβαίνει, και μετά ζητά να αντιστραφούν οι ρόλοι: το «1» υπνωτίζεται, το «2» υπνωτίζει. Τα ζευγάρια ανταποκρίνονται και η εμψυχώτρια προσθέτει μία συμπληρωματική οδηγία, κατά την οποία τα ζευγάρια μπορούν να μετακινούνται στον χώρο, να περπατούν, αλλά με προσοχή, για να μη συγκρουστούν.

Μετά την ολοκλήρωση της δράσης η εμψυχώτρια είναι έτοιμη να προχωρήσει σε επόμενη δραστηριότητα, αλλά ενημερώνεται, ότι ο χρόνος έχει τελειώσει. Τότε καλεί όλα τα μέλη της ομάδας σε κύκλο και τους ζητά να ξαναφέρουν μαζί τους την επόμενη φορά τα ίδια αγαπημένα αντικείμενα, που είχαν και στη σημερινή συνάντηση. Επιπλέον, ζητά από τα παιδιά να περάσουν λίγες στιγμές με το αγαπημένο τους αντικείμενο, ώστε να το ανακαλύψουν διαφορετικά, να το παρατηρήσουν στο σπίτι, να δουν τι άλλο μπορεί να κάνει και να «δεθούν» λίγο περισσότερο μαζί του. Όλοι απαντούν δυνατά «Ναι!» και η



εμπυχώτρια –αφού δεν υπάρχει χρόνος για αναστοχασμό- λήγει τη συνάντηση, καλώντας όλη την ομάδα στην ομαδική αγκαλιά, όπου όλοι φωνάζουν ταυτόχρονα το όνομά τους, αφήνοντάς το να ακουστεί δυνατά μέσα στην ομάδα ως μέλος της.

### **5<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου» [2](27/ 03/ 2019)**

Η 5<sup>η</sup> παρέμβαση υπάγεται και πάλι στον θεματικό άξονα «Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου», καθώς την προηγούμενη φορά δεν είχε ολοκληρωθεί το σχέδιο της συγκεκριμένης θεματικής. Η 5<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τέταρτη σχολική ώρα (10.45-11.30) στη γνωστή αίθουσα.

Οι μαθητές, πριν ακόμη μπει η εμπυχώτρια στην αίθουσα, έχουν αρχίσει ήδη και φτιάχνουν τα θρανία και τις καρέκλες. Τότε, εκείνη τους ευχαριστεί για την πρωτοβουλία και τους ζητά να ανακατευτούν στο χώρο και να αρχίσουν να περπατάνε με το αγαπημένο τους αντικείμενο στα χέρια στον ρυθμό 1. Ακολουθούν ορισμένες εναλλαγές στους ρυθμούς 3, ½ και 2. Οι μαθητές του δείγματος ανταποκρίνονται με απίστευτα αντανεκλαστικά σε κάθε συνθήκη. Έπειτα καλούνται να επανέλθουν στον ρυθμό 1, το απλό περπάτημα, και να περάσουν λίγο χρόνο με το ρεαλιστικό –αυτή τη φορά- αντικείμενό, που έχουν φέρει, παρατηρώντας το σχήμα, το βάρος του, τη θερμοκρασία του κ.ά.

Στην επόμενη δραστηριότητα οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αντιδράσουν σε σχέση με το αντικείμενό τους (π.χ. χορεύοντας, τρέχοντας, πηδώντας, παίζοντας) μέσα από εναλλαγές μουσικών ερεθισμάτων (κλασική μουσική, μουσική για πάρτι, μυστηριώδεις κι εύθυμες μελωδίες), δημιουργώντας επιπλέον δεσμό στη μεταξύ τους σχέση. Οι μαθητές εγκλιματίζονται πολύ γρήγορα και αρχίζουν να περπατούν, χορεύοντας με το αντικείμενό τους στον χώρο, κάνοντας διάφορες στροφές και φιγούρες. Ενώ τα παιδιά γελούν και χαίρονται τη διαδικασία, η εμπυχώτρια αφήνει στο πάτωμα ένα τεράστιο κόκκινο ύφασμα στο κέντρο του χώρου δράσης.

Μετά από λίγο η εμπυχώτρια σταματά τη μουσική και ζητά από τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν έναν κύκλο, κρατώντας στα χέρια τους το αντικείμενό τους. Ο καθένας πλησιάζει το κόκκινο πανί, κρύβει το αντικείμενό του από κάτω και γονατίζει μπροστά από το ύφασμα. Αργότερα, τα παιδιά καλούνται να αφήσουν τα αγαπημένα τους αντικείμενα καλυμμένα κάτω από το ύφασμα, να σηκωθούν επάνω και να αρχίσουν να περπατάνε στον ρυθμό 1, έχοντας στο μυαλό τους το αγαπημένο τους αντικείμενο. Δίνονται διάφορες συνθήκες, όπου οι συμμετέχοντες αντιδρούν εκφραστικά και σωματικά ανάλογα: το

αντικείμενο είναι βαρύ, ελαφρύ, σαν το νερό, ώσπου μετατρέπεται σε κάτι εξαιρετικά πολύτιμο κι ευαίσθητο, που είναι φτιαγμένο από γυαλί. Όλοι οι παίκτες συμμετέχουν ενεργά, ακολουθώντας την κάθε συνθήκη. Ενώ είναι όλοι σκυμμένοι πάνω από τις παλάμες τους, εμφανώς σκεπτόμενοι νοερά το γυάλινο, πολύτιμο κι αγαπημένο αντικείμενό τους, η εμψυχώτρια τους ζητά να στρέψουν την πλάτη τους προς το κόκκινο ύφασμα και την ίδια, κλείνοντας παράλληλα τα μάτια τους. Στο μεταξύ η εμψυχώτρια κρύβει το κουλουριασμένο κόκκινο πανί με τα 23 καλυμμένα, αγαπημένα αντικείμενα των παιδιών και το «εξαφανίζει». Τότε, ακούγεται ένας πολύ δυνατός ήχος σπασμένου γυαλιού και όλοι αντανάκλαστικά τραντάζονται, τινάζονται, βγάζουν επιφωνήματα ξαφνιάσματος, ανοίγουν ορθάνοιχτα τα μάτια τους, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν πάρει ήδη εκφράσεις στεναχώριας και απορίας, κοιτάζοντας στο κέντρο, όπου βλέπουν, ότι το πανί με τα αντικείμενά τους έχει εξαφανιστεί. Οφείλει να σημειωθεί, ότι οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν συγκλονιστικά αληθινές, ενώ χαρακτηριστική ήταν η αντίδραση μίας μαθήτριας, η οποία στο άκουσμα του σπασίματος αναπήδησε, ουρλιάζοντας και παραλίγο να βάλει τα κλάματα, κοιτώντας παράλληλα τις άδειες της παλάμες.

Οι μαθητές καλούνται να περπατήσουν αργά στον χώρο, διατηρώντας την αίσθηση, που έχουν, και πραγματικά κανείς δε μιλάει με κανέναν. Στο μεταξύ η εμψυχώτρια έχει πάρει στα χέρια της έναν σωρό από χειροποίητα ημερολόγια και τα τοποθετεί σε διάφορα σημεία του χώρου, ζητώντας από τον καθένα να καθίσει και να γράψει ό,τι σκέφτεται ή νιώθει γι' αυτό που συνέβη, για την καταστροφή του αγαπημένου αντικειμένου του. Επικρατεί σιωπή και όλοι γράφουν. Κάθονται σε διάφορα σημεία. Άλλοι στο πάτωμα, άλλοι καθισμένοι σε κάποιο σκαλάκι, άλλοι ακουμπούν σε κάποια καρέκλα, ενώ όλοι δείχνουν απόλυτα συγκεντρωμένοι σε αυτό, που γίνεται. Ορισμένα από τα ημερολόγια έγραφαν: *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο σήμερα έσπασε το αγαπημένο μου αντικείμενο. Φοβάμαι πως δε θα μπορέσω να ξαναγελάσω.»*, *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο νιώθω πολύ λυπημένη. Σήμερα έσπασε το αγαπημένο μου αντικείμενο. Χωρίς αυτό δεν είμαι χαρούμενη. Αλλά πέρασα στιγμές μαζί του. Αυτό μου φτάνει.»*, *«Νιώθω πάρα πολύ λυπημένος, γιατί μου το είχε πάρει ο αγαπημένος μου φίλος με τη μαμά του. Το έχασα για πάντα.»*, *«Τώρα δεν μπορώ να παίξω με το αγαπημένο μου αρκουδάκι. Άμα μου πουν να πάρω καινούργιο δε θα το δεχτώ. Γιατί δεν έχω περάσει μαζί του τόσα χρόνια όπως με το δικό μου. Σήμερα δε μου αρέσει η μέρα!!!»*, *«Σήμερα έπαθα κάτι τρομερό! Έπαιξα κάθε μέρα μαζί του και τώρα πάει. Διαλύθηκα μόλις έσπασε και άρχισα να κλαίω. Ήταν ένα playmobil από τα πρώτα που πήρα!»*, *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο,*

*αγαπούσα το αγαπημένο μου αντικείμενο, το μικρό μου γαϊδουράκι. Χάθηκε! Δε μπορώ να το πιστέψω! Νιώθω πολύ άβολα χωρίς αυτό! Αλλά πέρασα πολλές όμορφες στιγμές με αυτό! Άρα στεναχωριέμαι επειδή το έχασα, αλλά ευχαριστιέμαι κιόλας που πέρασα πολύ ωραίες στιγμές μαζί του!»*, «Αγαπημένο μου ημερολόγιο το αγαπημένο μου αντικείμενο έσπασε. Νιώθω λύπη γιατί κανένα άλλο αντικείμενο δε μπορεί να το αντικαταστήσει. Ήταν και πάντα θα είναι το αγαπημένο μου, γιατί πέρασα στιγμές μαζί του.».

Μόλις είναι όλοι έτοιμοι, η εμψυχώτρια σημαίνει το τέλος της συνάντησης και τότε μια μαθήτρια πετάγεται: «Ομαδική αγκαλιά;». Αρκετά από τα μέλη της ομάδας το επαναλαμβάνουν, η εμψυχώτρια χαμογελά και η παρέμβαση κλείνει με την καθιερωμένη αγκαλιά της ομάδας.

### **6<sup>η</sup>Παρέμβαση: «Τσακωμός με αγαπημένο φίλο» (29/ 03/ 2019)**

Η 6<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την πρώτη σχολική ώρα (08.20-09.00) στη γνωστή αίθουσα. Η πρώτη δραστηριότητα<sup>69</sup> ξεκινά με αφορμή την πρωινή «καλημέρα», που δεν είχαν ανταλλάξει όλοι οι μαθητές μεταξύ τους. Όταν όλοι έχουν καλημεριστεί με όλους κι ενώ η ομάδα έχει «ζεσταθεί», ακολουθεί μία δραστηριότητα μετάβασης, μέσα από την οποία εισάγεται το κεντρικό σενάριο, που λειτουργεί ως βάση για όλες τις δραστηριότητες της παρέμβασης. Όλα τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να περπατάνε ελεύθερα στον χώρο με τον ρυθμό 1, ενώ τους δίνεται το σενάριο:

*«Ήταν κάποτε δύο πάρα πολύ καλοί φίλοι: ο Μεν και ο Δε.»*: Η δραστηριότητα θέλει τους συμμετέχοντες να περπατούν σε συνθήκη, βάζοντας στο μυαλό τους έναν συμπαίκτη τους, που θα είναι ο πιο αγαπημένος τους φίλος. Σύμφωνα με τη συνθήκη, όπου πηγαίνει ο «αγαπημένος φίλος», ακολουθεί και ο συγκεκριμένος παίκτης (π.χ. αλλαγή πορείας ή ταχύτητας), αρκεί να μην απομακρυνθεί από κοντά του. Τα παιδιά προσαρμόζονται γρήγορα και δημιουργούνται μικρά «σμήνη» από παίκτες, που τυχαία επέλεξαν τον ίδιο αγαπημένο φίλο, γεγονός, που διασκεδάζει τους μαθητές.

*«Ο Μεν και ο Δε ήταν τόσο καλοί φίλοι, που τις περισσότερες φορές ήταν αχώριστοι. Μάλιστα συχνά τους έβλεπε κανείς να περπατούν σαν αυτοκόλλητοι.»*: Η εμψυχώτρια «παγώνει» τους συμμετέχοντες, τους χωρίζει τυχαία σε ζευγάρια και τους περιγράφει παραστατικά την άσκηση<sup>70</sup>. Οι μαθητές χαίρονται πολύ την δραστηριότητα, ενώ βρίσκουν

<sup>69</sup> Παράλλαξη από την άσκηση «Καλημερίσματα» (Boal, 2013: 163).

<sup>70</sup> Παράλλαξη από την άσκηση «Γερμένοι οι μεν πάνω στους δε» (Boal, 2013: 152).

αλλόκοτους κι αστείους τρόπους να παραμένουν ενωμένοι (π.χ. ακουμπώντας τον αγκώνα ή άλλο σημείο του σώματος) με το ζευγάρι τους. Ανάμεσά τους μία μαθήτρια παραδέχεται φωναχτά, ότι δεν έχει περπατήσει ποτέ ξανά έτσι και ότι είναι πολύ ωραίο, γιατί έχει πλάκα.

*«Ο Μεν και ο Δε περνούσαν τόσες ώρες μαζί που, όπως ήταν λογικό, επηρέαζε πολύ ο ένας τον άλλον και τον διαμόρφωνε, όπως ήθελε, σαν να ήταν ο ένας ένα κομμάτι από πυλό κι ο άλλος ο γλύπτης<sup>71</sup>.»:* Οι παίκτες κάνουν δύο σειρές ο ένας απέναντι από τον άλλον σε ζευγάρια. Η μία σειρά είναι οι γλύπτες και οι απέναντι τα προπλάσματα, που ο γλύπτης αγγίζει και «πλάθει» τη μορφή του αγάλματος, που θέλει. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, οι ρόλοι αντιστρέφονται. Όλα τα ζευγάρια συμμετέχουν δημιουργικά στη δράση και συνεργάζονται με χαρά και άνεση.

*«Μια μέρα ο Μεν και ο Δε μάλωσαν και ο ένας πήγαινε συνέχεια κόντρα στον άλλο. «Ναι» έλεγε ο ένας «Όχι» έλεγε ο άλλος, «Ίσως» έλεγε πάλι ο πρώτος και φτου κι απ' την αρχή.»:* Οι παίκτες της άσκησης<sup>72</sup> μένουν σε δύο σειρές, αλλά επιλέγονται διαφορετικά ζευγάρια. Ο πρώτος παίκτης λέει «ναι», ο δεύτερος του απαντά «όχι», ξανά ο πρώτος απαντά «ίσως», ο δεύτερος λέει «ναι» και πάει λέγοντας, ενώ η ταχύτητα αυξάνεται. Ορισμένοι παίκτες μπερδεύουν την οδηγία, αλλά το προσπαθούν από την αρχή και όλοι είναι πραγματικά παρόντες στη διαδικασία.

*«Μάλιστα είχαν τσακωθεί τόσο άσχημα, που άρχισε να σπρώχνει ο ένας τον άλλον.»:* Και σε αυτή τη δραστηριότητα<sup>73</sup> οι παίκτες παραμένουν σε δύο σειρές, αλλά αλλάζουν και πάλι το ζευγάρι τους. Το κάθε ζευγάρι πιάνεται από τους ώμους σε στάση πάλης και «σπρώχνει» ο ένας τον άλλον, προσπαθώντας να μη περάσουν το σχοινί, που έχουν ανάμεσά τους. Τα ζευγάρια σπρώχνουν το ένα το άλλο, ενώ παράλληλα υποχωρούν αντίστοιχα, «προστατεύοντας» το ένα το άλλο, ώστε να μην πατήσουν το σχοινί. Όταν ο «τσακωμός» αποκτήσει ένταση, η δράση διακόπτεται και η ιστορία των δύο φίλων συνεχίζεται.

*«Στον Μεν δεν άρεσε καθόλου αυτός ο τσακωμός. Στεναχωρήθηκε πολύ τόσο για τη δική του συμπεριφορά, όσο και για τη συμπεριφορά του φίλου του. Κι έτσι αποφάσισε να φύγει. Στο δρόμο όμως αναρωτιόταν τι άλλο θα μπορούσε να κάνει.....»:* Ακολουθεί ο «διάδρομος των πολλαπλών σκέψεων», όπου οι συμμετέχοντες δημιουργούν με τα χέρια τους έναν διάδρομο. Η εμπυχωτρία αναλαμβάνει τον ρόλο του Μεν, μπαίνει μέσα στον διάδρομο και προχωρά αργά στρέφοντας το κεφάλι της στον καθένα ξεχωριστά, για να τη συμβουλευσει.

<sup>71</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Ο γλύπτης αγγίζει το πρόπλασμα» (Boal, 2013: 223-224).

<sup>72</sup> Εμπνευσμένη από την άσκηση «Ρυθμική αλληλεπίδραση σε ζευγάρια» (Τσιάρας, 2016: 141).

<sup>73</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Σπρώχνει ο ένας τον άλλον» (Boal, 2013: 141-142).

Κάποιες από τις συμβουλές-σκέψεις, που ακούστηκαν από τον διάδρομο είναι οι εξής: «Να μιλήσετε ήρεμα και να τα βρείτε», «Έχεις κι άλλους φίλους», «Να τα βρείτε, χωρίς να τσακώνεστε», «Μιλήστε ήρεμα και ζητήστε συγγνώμη ο ένας στον άλλον», «Να του δώσεις μία ευκαιρία», «Να πας στο σπίτι του και να παίξετε μαζί και θα τα ξανά βρείτε», «Να τον συγχωρέσεις και να ξανά βρείτε τη φιλία σας», «Να φέρει ο ένας δώρο στον άλλον», «Να του κάνεις έκπληξη».

«Μετά από όλες αυτές τις σκέψεις ο Μεν αποφάσισε ότι ...»: Τη στιγμή εκείνη η εμψυχώτρια αφήνει το τέλος ανοιχτό, ενώ καλεί όλα τα μέλη της ομάδας σε κύκλο αναστοχασμού, όπου υπήρξε η συνειδητοποίηση ότι τα περισσότερα άτομα υποστήριξαν την επανένωση των δύο φίλων. Όταν η εμψυχώτρια ρώτησε «Γιατί;», οι απαντήσεις, που δόθηκαν, ήταν οι εξής: «Γιατί ήταν πολύ καλοί φίλοι και θα ήταν κρίμα να μείνουν τσακωμένοι», «Όλοι αξίζουν μία δεύτερη ευκαιρία», «Γιατί αν δε μαλώνεις για σοβαρό λόγο, πρέπει να τα ξανά βρίσκεις με τον φίλο σου», «Δεν είναι ωραίο οι παλιοί φίλοι να χωρίζονται», «Γιατί αν δεν έχουμε φίλους, θα είμαστε μόνοι μας», «Γιατί αλλιώς θα χαθεί η φιλία και θα υπάρχει μόνο στεναχώρια».

Από τις εκφραστικές αντιδράσεις, τον τρόπο ομιλίας και τη σωματική στάση των παιδιών φάνηκε, ότι το κάθε μέλος της ομάδας τόσο στον διάδρομο των σκέψεων-συμβουλών, όσο και στον αναστοχασμό μπήκε πραγματικά στην κατάσταση και μοιράστηκε αυτό, που αληθινά πιστεύει. Μάλιστα αξίζει να σημειωθεί, ότι στον αναστοχασμό η εμψυχώτρια αναρωτήθηκε, αν υπήρξαν κάποιοι, που να έβαλαν τον εαυτό τους –έστω και (για) λίγο- στη θέση του Μεν ή του Δε και όλα σχεδόν τα μέλη της ομάδας παραδέχτηκαν, ότι είχαν κάνει, ουσιαστικά, προβολές ή/ και συνδέσεις της κατάστασης των δύο ηρώων με προσωπικές τους καταστάσεις.

Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την αγκαλιά της ομάδας, ενώ κλείνει με «εργασία για το σπίτι», κατά την οποία καλούνται, όσοι μαθητές θέλουν να συμπληρώσουν σε ένα χαρτάκι τις φράσεις: «Φιλία είναι ...» και «Τσακωμός είναι ...» και να γράψουν τι σημαίνουν για αυτούς οι δύο αυτές έννοιες. Ορισμένες από τις απαντήσεις, που ήρθαν στα χέρια της εμψυχώτριας -ενδεικτικά- είναι:

«Φιλία είναι ...»:

- «... να αγαπάς και να μοιράζεσαι.».
- «... αγάπη, κατανόηση, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη.».

- «... να αγαπάς τον φίλο σου και να μη μαλώνεις μαζί του για άσκοπους λόγους.».
- «... να νοιάζεσαι τον άλλον και να τον υποστηρίζεις.».
- «... να δείχνεις καλοσύνη και να είσαι ενωμένος στα προβλήματα.».
- «... κάτι πολύτιμο για τη ζωή.».

«Τσακωμός είναι ...»:

- «... να είσαι απομονωμένος και μαλωμένος.».
- «... ο καβγάς, η διαφωνία, η βία.».
- «... να διαφωνείς με τον φίλο σου, να μη τον καταλαβαίνεις και να μιλάτε με πολύ δυνατή φωνή.».
- «... να είσαι θυμωμένος και λυπημένος.».
- «... κάτι καθόλου καλό. Μπορεί να φέρει πράγματα και λέξεις, που θα πληγώσουν τον άλλον.».
- «... μία γραμμή, που χωρίζει δύο άτομα μεταξύ τους.».

### **7<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό»**

**(05/ 04/ 2019)**

Η 7<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιείται την πρώτη σχολική ώρα (08.20-09.00) στην γνωστή αίθουσα του παραρτήματος του Σχολείου. Όλοι οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο στον ρυθμό 1 (απλό περπάτημα), ενώ το ζητούμενο της πρώτης δραστηριότητας είναι να φέρουν στο μυαλό τους έναν πολύ αγαπημένο τους άνθρωπο (π.χ. το πρόσωπο, τα μαλλιά, τα μάτια, το ρούχο, που συνηθίζει να φοράει, στιγμές μαζί του κ.λπ.), με τον οποίο έχουν μια καθημερινότητα και με τον οποίο καλούνται να αναπτύξουν έναν μονολογικό διάλογο, επαναλαμβάνοντας τις φράσεις «Καλημέρα», «Τι κάνεις;», «Καληνύχτα» με διαφορετικές – συναισθηματικά- αποχρώσεις τόσο στην φωνή τους, όσο και στην εσωτερική τους ένταση. Η συνθήκη φάνηκε να δυσκολεύει τους μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν στο να μιλούν «στον αέρα», απευθυνόμενοι στο αγαπημένο πρόσωπο, που «βρισκόταν» μπροστά τους κι έτσι η εμπυχώτρια προχώρησε στην εισαγωγή του σεναρίου της σημερινής συνάντησης-παρέμβασης, το οποίο αφορά στην ανακοίνωση της είδησης, ότι το αγαπημένο τους πρόσωπο πρόκειται πολύ σύντομα να μετακομίσει σε μια άλλη -όχι πολύ κοντινή- πόλη στην Ελλάδα για άγνωστο χρονικό διάστημα. Οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο - έχοντας την είδηση στο μυαλό τους- και αναπτύσσουν σκέψεις και συναισθήματα για την

δεδομένη συνθήκη, ενώ η εμφυχώτρια τους θέτει παράλληλα ερωτήματα για εσωτερική κινητοποίηση. Οι συμμετέχοντες -είτε έχουν βιώσει αυτή την μορφή απώλειας είτε όχι- νοερά μπαίνουν στη συνθήκη και φαίνονται να είναι σκεπτικοί.

Μετά από λίγο φτάνει η ώρα του αποχαιρετισμού, όπου οι μαθητές αγκαλιάζουν και αποχαιρετούν το αγαπημένο τους πρόσωπο, που φεύγει. Ορισμένα παιδιά προσποιούνται τα λυπημένα, όμως κάποια άλλα φαίνεται, πως έχουν φέρει στο μυαλό τους μία κατάσταση, που πραγματικά τα λύπησε.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά γράφουν ένα γράμμα στο αγαπημένο τους πρόσωπο, που έχει πλέον μετακομίσει και βρίσκεται μακριά τους εδώ και καιρό. Όλα τα παιδιά έχουν πιάσει από μια γωνία και γράφουν σιωπηλά, φαίνονται προβληματισμένα, ενώ αρκετά από αυτά έχουν φανερά συγκινηθεί. Ορισμένα από τα γράμματα των παιδιών αναφέρονται παρακάτω:

- *«Κ., λυπήθηκα πολύ όταν έφυγες, αλλά να ξέρεις μου λείπεις ακόμη. Δεν σε έχω ξεχάσει.».*
- *«Αγαπημένη μου Μ., σου γράφω γιατί είμαι πολύ στενοχωρημένη που έφυγες και όταν το έμαθα έκλαιγα. Τώρα που σου γράφω είμαι καλύτερα αλλά θέλω πάρα πολύ πολύ να γυρίσεις. Πότε θα έρθεις να μας δεις; Σε παρακαλώ μόλις πάρεις το γράμμα πάρε τηλέφωνο τον μπαμπά. Θα το σηκώσω εγώ. Πότε μπορούμε να έρθουμε να σε δούμε;*

*Με αγάπη Κ.».*

- *«Π., λυπάμαι που έφυγες μα ελπίζω να ξαναβρεθούμε.*

*Είμαι καλύτερα Π.».*

- *«Όταν άκουσα την είδηση στενοχωρήθηκα που θα έφευγες μακριά μου. Τώρα πραγματικά σκέφτηκα πως είναι σημαντικό για εσένα και την οικογένειά σου. Στο μέλλον πιστεύω πως θα γυρίσεις πίσω στο Ναύπλιο. Σκέψου το καλά.».*

- *«Μαμά σ' αγαπάω πολύ. Όταν μου είπες πως θα φύγεις ήμουν πάρα πολύ λυπημένη. Τώρα δεν έχει αλλάξει τίποτα. Το σπίτι είναι άδειο χωρίς εσένα. Θέλω πολύ να γυρίσεις πίσω αλλιώς .....*

*Σ' αγαπάω πολύ!!!!*

*Με παααααααα πολύ αγάπη*

*Σ.».*

- «Ένιωσα λύπη όταν το έμαθα. Τώρα είμαι χαρούμενη γιατί η φίλη μου θα το διαβάσει. Μου έλειπε πάρα πολύ και πιστεύω πως αυτή η αλλαγή δεν είναι καλή.»
- «Αγαπημένη μου κολλητή όταν έμαθα πως έφυγες ένιωσα πολύ παράξενα, νόμιζα πως ήταν όνειρο αλλά τελικά δεν είναι. Θέλω μέσα από αυτό το γράμμα να σε ρωτήσω αν θα ξαναέρθεις. Νιώθω πολύ λύπη γιατί είναι βαρετά χωρίς εσένα. Ελπίζω να ξαναέρθεις.

*Με αγάπη Μ.».*

- «Γεια σου,  
όταν έμαθα ότι έφυγες λυπήθηκα πολύ. Τώρα χρειάζομαι εσένα. Μου λείπεις! Εύχομαι στο μέλλον να γυρίσεις πίσω. Στείλε μου κι εσύ γράμμα. Αν γυρίσεις ποτέ, θα σε περιμένω εδώ στο Ναύπλιο!

*Μου λείπεις*

*N.».*

- «Αγαπητή φιλενάδα,  
μου λείπεις πολύ. Όταν άκουσα ότι θα μετακομίσεις δεν το πίστευα, νόμιζα ότι μου κάνεις πλάκα. Να ξαναγυρίσεις μην με ξεχάσεις. Εγώ ποτέ δε θα σε ξεχάσω. Θα έρχομαι κι εγώ στην Ξάνθη. Μου λείπεις πάρα μα πάρα πολύ. Ανυπομονώ να ξανάρθεις έστω και για λίγο.»
- «Αγαπητέ μου Θ. την πρώτη φορά που έμαθα ότι θα φύγεις ένιωσα πολύ λυπημένη. Αλλά τώρα νιώθω πιο πολύ λυπημένη γιατί έχει περάσει πολύς καιρός. Στο μέλλον μπορεί να νιώθω θυμό, λύπη και στεναχώρια. Δεν ξέρω!

*I love you!*

*Σ.».*

- «Όταν μας είπες πως θα φύγεις νόμιζα πως μας έκανες πλάκα. Στεναχωρήθηκα. Τώρα δεν νιώθω καθόλου καλύτερα. Στεναχωριέμαι ακόμα. Μου λείπεις πάρα πολύ. Πιστεύω πως στο μέλλον θα ξαναέρθεις. Σε παρακαλώ. Στεναχωρήθηκα. Στεναχωριέμαι και πάντα θα στεναχωριέμαι. Σε αγάπησα, σε αγαπάω και πάντα θα σε αγαπάω. Σε αγαπάω θεία!

*Με πολύ αγάπη η ανιψιά σου!*

*Π.».*

- «Γεια σου γιαγιά. Είμαι η εγγονή σου η Κ.. Την ημέρα που έφυγες στεναχωρήθηκα πολύ. Τώρα που σου γράφω το γράμμα νιώθω καλά και χαρά που μπορώ να σου



*μιλήσω. Θα ξαναέρθεις; Εγώ πιστεύω ότι θα γυρίσεις. Ο μπαμπάς μου είπε ότι θα έρθουμε να σε δούμε το καλοκαίρι. Θα κάνω ότι μπορώ.*

*Αντίο γιαγιάκα...».*

Η τελευταία άσκηση <sup>74</sup> είναι μία δραστηριότητα για αποφόρτιση. Όλοι οι συμμετέχοντες κάνουν κύκλο με τα χέρια τους πιασμένα και -χωρίς να αφήσουν καθόλου τα χέρια τους- μπλέκονται μεταξύ τους, δημιουργώντας έναν μεγάλο «κόμπο» από σώματα, τον οποίο καλούνται να λύσουν και να επανέλθουν στον αρχικό κύκλο με βασική προϋπόθεση να μην αφήσει κανείς το χέρι κανενός. Ενώ τα παιδιά προσπαθούν να «λύσουν» τον κόμπο, η εμψυχώτρια δημιουργεί μία σύνδεση ανάμεσα στην άσκηση και την πραγματική ζωή: *«Η καθημερινότητά μας είναι πολύ πλούσια σε στιγμές. Πολλές από αυτές μπορεί να είναι όμορφες κι ευχάριστες, ενώ κάποιες άλλες μπορεί να δημιουργούν μεγάλα προβλήματα, που φαίνονται τεράστια σαν μεγάλοι κόμποι. Όμως όλα τα προβλήματα, ακόμη και οι πιο μεγάλες δυσκολίες πάντα λύνονται. Αρκεί να θέλουμε να βρούμε τον τρόπο».* Πράγματι οι μαθητές καταφέρνουν να λύσουν τον κόμπο και η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με επιτυχία. Ωστόσο, δεν υπήρξε χρόνος για αναστοχασμό κι έτσι η παρέμβαση έκλεισε με μια μεγάλη ομαδική αγκαλιά.

### **8<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό» (12/ 04/ 2019)**

Η 8<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την πρώτη σχολική ώρα (08.20-09.00) στη γνωστή αίθουσα. Μόλις οι μαθητές φτάνουν στην τάξη, αντικρίζουν μία κλειστή βαλίτσα στο κέντρο της αίθουσας. Όταν όλοι οι μαθητές βρίσκονται γύρω από την πεσμένη βαλίτσα, τους ανακοινώνεται κάτι πολύ σημαντικό: *«.. μέσα στις διακοπές του Πάσχα πρέπει εσείς και όλη η οικογένειά σας να έχετε μετακομίσει στο εξωτερικό.»* Τα παιδιά καταλαβαίνουν, ότι πρόκειται για συνθήκη, στην οποία και ανταποκρίνονται, προβάλλοντας αντίστοιχες αντιδράσεις (κυρίως εκφραστικές). Οι μαθητές –με παρότρυνση της εμψυχώτριας- πλησιάζουν περισσότερο τη βαλίτσα <sup>75</sup>, την ακουμπούν και σκέφτονται σιωπηλά απαντήσεις για τα ερωτήματα, που τίθενται από την εμψυχώτρια: *«Τι να έχει μέσα άραγε; Που να είναι έτοιμη να πάει;».*

Η εμψυχώτρια αφήνει πάνω στη βαλίτσα μία κόλλα χαρτί, που γράφει **«ΜΕΤΑΚΟΜΙΣΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ»** και μπροστά από τη βαλίτσα ακουμπάει τρεις

<sup>74</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Κύκλος με κόμπους» (Τσιάρας, 2016: 140).

<sup>75</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Τι ακούω» (Παπαδόπουλος, 2010: 534).

σφρούς από πράσινα, κόκκινα και κίτρινα χαρτάκια. Σε αυτό το σημείο κάθε μέλος της ομάδας καλείται να σκεφτεί και να γράψει στο ανάλογο χαρτάκι (πράσινο για θετικό συναίσθημα, κόκκινο για αρνητικό συναίσθημα και κίτρινο για ενδιάμεσο ή άλλο συναίσθημα) την πρώτη φράση ή λέξη, που του έρχεται στο μυαλό με τη συνθήκη «ΜΕΤΑΚΟΜΙΣΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ» και να το κολλήσει πάνω στη βαλίτσα. Κάθε παιδί επιλέγει ένα χαρτάκι και -με συνέπεια στην οδηγία- το κολλάει επάνω στη βαλίτσα μέχρι που δημιουργείται ένα χρωματιστό μωσαϊκό από σκέψεις και συναισθήματα. Ενδεικτικά αναφέρονται: «Χαρά», «Γιατί να φύγω;», «Δε ξέρω τι με περιμένει εκεί», «Θα χάσω τις φίλες μου», «Θα χάσω τους φίλους μου! Δε θέλω να φύγω! Δε θέλω να μετακομίσω!», «Θα μου λείψει το σπίτι», «Γιατί;», «Θα δεχτώ να πάω», «Όχι. Δε θέλω. Όχι.», «Δε θέλω να φύγω». Τα περισσότερα παιδιά ήταν προδιατεθειμένα αρνητικά για τη μετακόμιση στο εξωτερικό, εκφράζοντας ανησυχία, απορία, φόβο και άρνηση, ενώ οφείλει να σημειωθεί, ότι οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν, ότι δε θέλουν να φύγουν, γιατί δε θέλουν να χάσουν τους φίλους τους, γεγονός, που δείχνει, ότι μία από τις σημαντικότερες παράπλευρες απώλειες των παιδιών του δείγματος είναι η απώλεια των φίλων.

Στην επόμενη δραστηριότητα κάθε μαθητής και μαθήτρια πηγαίνουν στα πράγματά τους, παίρνουν κάτι δικό τους και το βάζουν μέσα στη βαλίτσα, καθώς -σύμφωνα με τη συνθήκη- ετοιμάζονται να μετακομίσουν με την οικογένειά τους -για άγνωστο χρονικό διάστημα- κάπου στο εξωτερικό.

Όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Τι αρνητικό φέρνει σε εσάς αυτή η μετακόμιση;», χαρακτηριστικές απαντήσεις, που ακούστηκαν, ήταν: «Θα χάσω τους φίλους μου», «Δε θα πηγαίνω στο ίδιο σχολείο», «Θα δυσκολευτώ να μάθω τη γλώσσα», «Θα χάσω τους συγγενείς μου», «Δε θα ξαναδώ το σπίτι μου», «Θα δυσκολευτώ να κάνω νέους φίλους», «Θα βγω από την καθημερινότητα από αυτά που έκανα εδώ». Αντίστοιχα ακολούθησε η ερώτηση «Τι θετικό φέρνει σε εσάς αυτή η μετακόμιση;», στην οποία απάντησαν: «Θα γνωρίσω ένα καινούργιο μέρος», «Θα κάνω καινούργια πράγματα, που θα μου αρέσουνε», «Θα δω πως είναι και άλλες χώρες εκτός από τη δική μας», «Θα γνωρίσω νέους ανθρώπους», «Θα κάνω νέους φίλους», «Θα μάθω κι άλλες γλώσσες», «Θα μάθω καινούργια έθιμα και καινούργιες συνήθειες», «Θα δω και άλλα αξιοθέατα», «Θα γνωρίσω νέο πολιτισμό». Αναφορικά με τα αρνητικά σημειώνεται, ότι ως κύρια ανησυχία των παιδιών -και σε αυτή τη δραστηριότητα- αναδείχθηκε το γεγονός, ότι θα χάσουν τους φίλους τους, καθώς επαναλήφθηκε από τα περισσότερα μέλη της ομάδας, ενώ στα θετικά σημειώνεται, πως τα

παιδιά χρειάστηκαν λιγότερο χρόνο από τον αναμενόμενο, για να βρουν το δικό τους θετικό. Επιπλέον, υπήρξε μεγαλύτερη ποικιλία στα θετικά στοιχεία, που φάνηκε, ότι έχει ή/ και μπορεί να έχει η μετακόμιση στο εξωτερικό για τα παιδιά του δείγματος, παρά στα αρνητικά.

Μέσα από τις δραστηριότητες της παρέμβασης οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εξωτερικό, επισκέφθηκαν αξιοθέατα, (ενσυν)αισθάνθηκαν το διαφορετικό, επιδίωξαν «νέες» γνωριμίες και ήρθαν σε επαφή με άλλους τρόπους επικοινωνίας.

Ο αναστοχασμός έγινε μέσα από μία δραστηριότητα, κατά την οποία οι συμμετέχοντες (προαιρετικά) μοιράζονταν με την ομάδα κάτι από αυτά, που έζησαν κατά «τη μετακόμισή τους στο εξωτερικό», αντιστοιχίζοντάς το με συγκεκριμένα συναισθήματα:

«ΧΑΡΑ»: «που θα γνωρίσω νέους φίλους», «γιατί μαθαίνω άλλες γλώσσες», «γιατί μιλάω μία άλλη γλώσσα», «γιατί θα μάθω νέα γλώσσα», «γιατί θα κάνω νέους φίλους», «γιατί είμαι σε μια άλλη χώρα και θα γνωρίσω κάτι καινούργιο», «γιατί έμαθα νέα πράγματα», «που γνωρίζω νέους ανθρώπους».

«ΦΟΒΟ-ΑΓΩΝΙΑ»: «που στο διπλανό σπίτι θα μένουν άνθρωποι άγνωστοι», «φοβάμαι μη γίνει κάτι και πάει στραβά», «γιατί φοβάμαι πως θα ξεχάσω τους παλιούς μου φίλους», «επειδή μπορεί να μας συμβεί κάτι στο ταξίδι».

«ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟ»: «γιατί υπάρχουν πολλοί άνθρωποι στη χώρα», «γιατί ταξίδεψα σε άλλη χώρα», «γιατί θα πάω και σε άλλη χώρα», «γιατί θα γνωρίσω καινούργια άτομα», «γιατί γνώρισα νέους φίλους», «που βλέπω νέα κτίρια και νέα πράγματα».

«ΛΥΠΗ»: «γιατί δεν έχω τους συγγενείς μου», «γιατί μου λείπει το σπίτι μου», «γιατί είμαι μακριά από τους συγγενείς μου», «που οι συγγενείς μου είναι μακριά», «γιατί δε θα μπορώ να συναντιέμαι με τους φίλους μου και να παίζουμε», «γιατί μπορεί να χάσω ανθρώπους που αγαπούσα πάρα πολύ», «γιατί είμαι μακριά από το σπίτι και τους συγγενείς και τους φίλους μου».

«ΣΥΓΚΙΝΗΣΗ»: «γιατί θα γνωρίσω άλλους πολιτισμούς».

«ΑΛΛΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ»: «θέλω να γυρίσω γρήγορα στο σπίτι μου».

Οι μαθητές δεν μίλησαν για όλα τα συναισθήματα, αλλά αυτό που φαινόταν ξεκάθαρα, ήταν ότι για όσα από αυτά μίλησαν στην ομάδα, ήταν αληθινά δικά τους. Επίσης, ενώ ήταν προαιρετικό να μιλήσουν για τα συναισθήματά τους, ένιωσαν όλοι την ανάγκη να μοιραστούν κάτι δικό τους με την ομάδα και ήταν όλοι φανερά πιο αισιόδοξοι για την ιδέα μίας τέτοιας μετακόμισης απ' ότι στην αρχή της παρέμβασης. Σίγουρα υπήρχε ακόμη η λύπη

στα συναισθήματά τους, αλλά -σε αντίθεση με την πρώτη δραστηριότητα, που υπερίσχυε- αυτή τη φορά μοιράστηκε με συναισθήματα χαράς.

Η παρέμβαση έκλεισε με την καθιερωμένη ομαδική αγκαλιά, την οποία –σημειώνεται πως- ζήτησαν οι ίδιοι οι μαθητές.

### **9<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Χωρισμός γονιών» (19/ 04/ 2019)**

Η 9<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την πρώτη σχολική ώρα (08.20-09.00) στη γνωστή αίθουσα. Οι μαθητές μπαίνουν στην αίθουσα και αντιδρούν με εκφράσεις ενθουσιασμού, γιατί έχει μετατραπεί σε ένα διαστημικό περιβάλλον. Η εμψυχώτρια τους βάζει αμέσως στη συνθήκη, προετοιμάζοντας την ατμόσφαιρα για την άφιξη μιας πολύ ξεχωριστής επισκέπτριας. Η εμψυχώτρια βγαίνει από την αίθουσα και ξαναμπαίνει, έχοντας στο χέρι της την Άρια, μία εξωγήινη κούκλα κουκλοθέατρου. Τα παιδιά ενθουσιάζονται, βγάζουν επιφωνήματα έκπληξης και περιτριγυρίζουν με γουρλωμένα μάτια και διάπλατα χαμόγελα την Άρια και την εμψυχώτρια. Τότε, τους δίνεται η πληροφορία, ότι η Άρια, αν και ομιλούσα κούκλα, είναι πολύ ντροπαλή και γι' αυτό έκανε συμφωνία, για να έρθει, ότι θα μιλάει μόνο στο αντί της εμψυχώτριας, η οποία θα μεταφέρει τα λόγια της στην ομάδα. Έτσι, αναφέρεται σε όλους: *«Η Άρια είναι εδώ, για να μοιραστεί μαζί σας μία πολύ δύσκολη κατάσταση, που περνάει αυτόν τον καιρό και μετά απλώς θα καθίσει στην άκρη σαν παρατηρήτρια και θα παρακολουθεί σιωπηλή τις δράσεις μας».*

Η ερευνήτρια-εμψυχώτρια, αναγνωρίζοντας πόσο ευαίσθητο θέμα είναι αυτό της σημερινής παρέμβασης, αποφάσισε να μην το απευθύνει άμεσα στα παιδιά, αλλά να το μεταφέρει σε μία παράλληλη πραγματικότητα, η οποία –αν και φέρει αλήθεια- αποφορτίζει τη δυσκολία μέσα από τη φαντασία.

Οι μαθητές γνωρίζουν την Άρια, κάνουν ερωτήσεις, εξοικειώνονται μαζί της μέσα από διαδραστικά παιχνίδια και όταν αρχίζουν να αισθάνονται άνεση κι εμπιστοσύνη, η εμψυχώτρια υπενθυμίζει στην ομάδα, ότι η Άρια βρίσκεται εδώ, γιατί την απασχολεί ένα πολύ σοβαρό προσωπικό της ζήτημα. Τα παιδιά άρχισαν τις μαντεπιές, όπου ακούστηκαν: *«την κοροϊδεούν»*, *«μήπως που οι γονείς της είναι μακριά στον άλλο πλανήτη»*, *«μήπως δεν έχει σπίτι να μείνει»*, *«μήπως οι άλλοι απομακρύνονται από κοντά της»*, *«μήπως τη χτυπάνε»*, *«μήπως οι φίλοι της έχουν χωρίσει μαζί της».*

Η Άρια λέει κάτι στην εμψυχώτρια κι εκείνη μεταφέρει σε όλους, ότι αυτό, που στεναχώρησε την Άρια και ήρθε σήμερα μαζί τους, για να προσπαθήσει να το διαχειριστεί,

είναι ότι οι γονείς της, της ανακοίνωσαν, πως χωρίζουν. Τα παιδιά εκδηλώνουν εκφράσεις κι αντιδράσεις λύπης και συμπόνιας. Αντιμετωπίζουν όλοι με σοβαρότητα και σεβασμό την κατάσταση, επικρατεί απόλυτη ησυχία και είναι όλοι συγκεντρωμένοι στη συνθήκη.

Η εμπυχωτρία εκφωνεί: *«Στη θέση της Άριας θα μπορούσε να είναι οποιοδήποτε παιδί, οποιοσδήποτε χαρακτήρας.»*, ένας εθελοντής –με την παρότρυνση της εμπυχωτριάς- ξαπλώνει επάνω σ' ένα χαρτί του μέτρου και η υπόλοιπη ομάδα σχεδιάζει το περίγραμμά του. *«Αυτός ο χαρακτήρας συμβολίζει ένα οποιοδήποτε παιδί χωρισμένων γονιών»*. Τα μέλη της ομάδας γονατισμένα γύρω από το περίγραμμα γράφουν με χρωματιστούς μαρκαδόρους μέσα στο σώμα του χαρακτήρα τι πιστεύουν ότι νιώθει ένα παιδί χωρισμένων γονιών και γύρω από το σώμα του γράφουν σκέψεις, ερωτήσεις, συμβουλές ή συναισθήματα, που τους προκύπτουν για αυτό το παιδί ή αυτή την κατάσταση. Μέσα στο σώμα του παιδιού υπήρχαν: *«λύπη»*, *«φόβο για το τι θα γίνει»*, *«στεναχώρια»*, *«αγωνία»*, *«άγχος»*, *«θλίψη»*, *«θυμό»*, *«κούραση»*, *«απογοήτευση»*. Γύρω από το σώμα του ήταν γραμμένα: *«Κουράγιο θα ξαναγίνουν όλα εντάξει»*, *«Γιατί;»*, *«Να μη λυπάσαι για τίποτα. Μη στεναχωριέσαι»*, *«Να μη φοβάσαι και να μη στεναχωριέσαι, γιατί οι γονείς σου σε αγαπάνε ό,τι κι αν γίνει»*, *«Θα είμαι δίπλα σου»*, *«Μη στεναχωριέσαι. Μπορεί να τα βρούνε πάλι»*, *«Κουράγιο»*, *«Θα μείνεις μόνο με έναν από τους δύο γονείς και θα νιώθεις άγχος»*. Σημειώνεται, ότι από τα συναισθήματα, που βρίσκονταν γραμμένα στο εσωτερικό του χαρακτήρα υπερίσχυαν η λύπη και η στεναχώρια, ενώ από τις σκέψεις και τις συμβουλές επαναλήφθηκαν περισσότερο οι φράσεις *«Μη στεναχωριέσαι»* και *«Κουράγιο»*.

Η επόμενη δραστηριότητα φάνηκε ιδιαίτερα εποικοδομητική, καθώς οι μαθητές στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν την Άρια να νιώσει καλύτερα και να διαχειριστεί τη κατάσταση του χωρισμού των γονιών της, αναζητώντας τα θετικά στοιχεία, κατάφεραν, ουσιαστικά, ένα προκαταρκτικό επίπεδο συναισθηματικής «διαχείρισης» της συγκεκριμένης μορφής απώλειας για τον ίδιο τους τον εαυτό. Ορισμένα από αυτά, που ακούστηκαν, ήταν: *«δεν πειράζει που είναι διαφορετική, γιατί είναι ξεχωριστή»*, *«υπάρχουν πολλές οικογένειες, που έχουν χωρισμένους γονείς, δεν είναι η μόνη»*, *«δε σημαίνει ότι είναι διαφορετική, γιατί οι γονείς της δεν είναι μαζί»*, *«όλα θα πάνε καλά και θα είμαστε δίπλα σου»*, *«να μη στεναχωριέται, γιατί υπάρχουν κι άλλοι γονείς, που έχουν χωρίσει και μπορεί να τα ξαναβρούν»*, *«θα μπορεί να βλέπει και πάλι τους γονείς της κι ας είναι χωρισμένοι»*, *«υπάρχουν χειρότερα πράγματα και δεν είναι ό,τι χειρότερο να χωρίσουν οι γονείς σου, γιατί*

τους έχεις ακόμη»<sup>76</sup>, «μπορούν οι γονείς για την Άρια μέχρι να μεγαλώσει να είναι μαζί», «η οικογένεια δε θα διαλυθεί ποτέ, γιατί πάντα θα βλέπονται», «οι γονείς της την αγαπάνε ό,τι κι αν γίνει, αν και χώρισαν», «οι γονείς της χώρισαν, αλλά αγαπάνε ακόμη ο ένας τον άλλον».

Στην τελευταία δραστηριότητα<sup>77</sup>, που λειτουργεί και ως αναστοχασμός, τίθεται από την εμπυχώτρια το ερώτημα: «Μετά από όλες αυτές τις θετικές σας σκέψεις. Πώς να σκέφτεται άραγε η Άρια;». Το κάθε παιδί κάθεται στην «καρέκλα των αποκαλύψεων», μπαίνει στον ρόλο της Άριας ή οποιουδήποτε παιδιού χωρισμένων γονιών και μοιράζεται με την ομάδα τι σκέφτεται, τι πιστεύει ή τι αισθάνεται για τον χωρισμό των γονιών μετά από όλα αυτά, που έγιναν σήμερα. Από τα παιδιά ακούστηκαν: «από το να υπάρχουν τσακωμοί και φωνές ίσως να είναι καλύτερα», «έχω φίλους που θα με βοηθήσουν», «δεν πειράζει, που χώρισαν οι γονείς της, γιατί μπορεί να τους βλέπει όποτε θέλει», «τώρα το σκέφτομαι πιο θετικά», «οι γονείς της μπορεί να βρουν κάποιον άλλο σύντροφο και να της κάνουν ένα αδερφάκι και αυτό να την κάνει χαρούμενη»<sup>78</sup>. Η εμπυχώτρια αντιλήφθηκε, ότι κάποια παιδιά ντρέπονταν να καθίσουν στην καρέκλα των αποκαλύψεων κι έτσι ακολούθησε άλλον τρόπο, για να διαπιστώσει, αν οι δράσεις της σημερινής παρέμβασης διαφοροποίησαν προς το καλύτερο –έστω και λίγο- την στάση των παιδιών γύρω από τον χωρισμό των γονιών. Έτσι, ρώτησε ανοιχτά την ομάδα, αν άλλαξε κάτι μέσα τους προς το καλύτερο για αυτό το θέμα και προς έκπληξή της σήκωσε τα χέρια σχεδόν όλη η ομάδα, εκτός από μία μαθήτρια, την οποία και ρώτησε, αν ήθελε να μοιραστεί κάτι από τις σκέψεις ή τα συναισθήματά της με την ομάδα. Η μαθήτρια δέχτηκε, λέγοντας «είναι πιο ωραίο να είμαστε όλοι μαζί στο σπίτι» και η παρέμβαση έκλεισε με ομαδική αγκαλιά, που περιλάμβανε και την Άρια, ως μέλος της ομάδας.

### **10<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Απώλεια κατοικίδιου» [1] (15/ 05/ 2019)**

Η 10<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τέταρτη σχολική ώρα (10.45-11.30) στη γνωστή αίθουσα. Οι μαθητές μαζί με την εμπυχώτρια διαμορφώνουν τον χώρο δράσης κι έπειτα όλοι μαζί σχηματίζουν πιασμένοι χέρι-χέρι έναν κύκλο, για να αρχίσει η πρώτη

<sup>76</sup> Οφείλει να σημειωθεί, ότι ο μαθητής, που είπε την παραπάνω ενθαρρυντική φράση στην Άρια, είχε χάσει πριν λίγες μέρες την αγαπημένη του θεία, οπότε, όταν αναφέρθηκε στο «χειρότερο», εννοούσε τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου, γεγονός, που δεν ανέφερε μέχρι εκείνη τη στιγμή στην ομάδα.

<sup>77</sup> Εμπνευσμένη από την άσκηση «Καρέκλα των αποκαλύψεων» (Παπαδόπουλος, 2010: 264).

<sup>78</sup> Αξίζει να αναφερθεί, ότι μετά την παρέμβαση η ερευνήτρια έμαθε, πως η μαθήτρια, που υποστήριξε τη συγκεκριμένη φράση, είπε την αλήθεια, καθώς οι γονείς της είχαν χωρίσει και η μαμά της ήταν με έναν άλλο σύντροφο, από όπου αποκτήθηκε ένα αδερφάκι, αλλά στην πραγματικότητα η μαθήτρια δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένη και η μητέρα της αντιμετώπιζε προβλήματα με τη συμπεριφορά της. Αντίθετα, στο τέλος της παρέμβασης η ίδια μαθήτρια μετέφερε την αληθινή δική της κατάσταση ως συμβουλή στην Άρια με θετικό πρόσημο.

δραστηριότητα<sup>79</sup>, κατά την οποία οι παίκτες και η εμπυχώτρια σχηματίζουν τον μέγιστο δυνατό κύκλο κι έπειτα τον ελάχιστο δυνατό, έχοντας ως προϋπόθεση-πρόκληση να μην αφήσουν καθόλου τα χέρια τους. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και η άσκηση ολοκληρώνεται με επιτυχία, ενεργοποιώντας την ομάδα.

Οι επόμενες δραστηριότητες αφορούν σε παιχνίδια με ζώακια (π.χ. «*Η γάτα και το ποντίκι*»<sup>80</sup> ή «*Το κουνελάκι*» (Τσιάρας, 2016: 138)) και αποσκοπούν αφενός στη σύνδεση με τη θεματική της παρέμβασης, που αφορά σε κατοικίδιο ζώο, και αφετέρου στην αύξηση της ενεργητικότητας της ομάδας και την εκτόνωσή της μέσω της παιγνιώδους διασκέδασης, καθώς η δραστηριότητα, που έπεται είναι χαλαρή σε ενεργητικότητα, αλλά απαιτεί άλλου είδους ενεργοποιήσεις από πλευράς μαθητών.

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές κάθονται σε ημικυκλικό σχηματισμό και η εμπυχώτρια γνωστοποιεί στα παιδιά τη θεματική της συνάντησής τους («απώλεια κατοικίδιου») μέσω της αφήγησης ενός παραμυθιού, που έχει γράψει η ίδια, αξιοποιώντας παράλληλα τεχνικές δραματοποίησης, ενσαρκώνοντας ρόλους από την ιστορία. Κατά τη διάρκεια της ιστορίας του παραμυθιού η εμπυχώτρια κάνει παύσεις και κάνει επιτόπιες ερωτήσεις στα παιδιά, ανιχνεύοντας τη σκέψη τους, αναπτύσσοντας έναν μικρό διάλογο και δίνοντας στην δραματοποιημένη αφήγηση του παραμυθιού περισσότερο διαδραστικό χαρακτήρα. Το παραμύθι, οι ερωτήσεις της εμπυχώτριας, αλλά και οι απαντήσεις των μαθητών παρατίθενται παρακάτω:

*«Το παραμύθι αυτό είναι αληθινό, αλλά συνέβη όχι τώρα, αλλά... μία φορά κι έναν καιρό. Σ' ένα σπίτι όμορφο, μικρό ζούσε η Αυρηλία, ένα κοριτσάκι που πήγαινε δημοτικό, με τους γονείς, τον αδερφό της κι έναν φίλο της πολύ καλό. Όμως το μικρό της φιλαράκι δεν ήταν ανθρωπάκι, αλλά ήτανε ο Κουραμπής, ένα μικρό, άσπρο κουνελάκι.*

*Η Αυρηλία από μικρή είχε δίπλα της τον Κουραμπή και μεγάλωναν μαζί και ήταν φίλοι κολλητοί. Περνούσαν όμορφες στιγμές, χειμώνες, καλοκαίρια και γιορτές. Κι έτσι πέρναγαν τα χρόνια και η Αυρηλία πίστευε πως η φιλία τους θα έμενε αιώνια.*

*Ένα όμορφο πρωί η Αυρηλία ξαπλωμένη στο χαλί, άρχισε να βαριέται πια πολύ. Ξαφνικά! Της ήρθε η ιδέα να πάει να βρει τον αγαπημένο της τον Κουραμπή. Τότε άρχισε γεμάτη ενθουσιασμό να τρέχει, τον αγαπημένο φίλο της να βρει μαζί του για να παίξει. Όμως τί να δει μες το κλουβάκι για το μικρό το κουνελάκι;».*

<sup>79</sup> Εμπνευσμένη από την άσκηση «*Μέγιστος κύκλος και ελάχιστος κύκλος*» (Boal, 2013: 149).

<sup>80</sup> Άσκηση εμπνευσμένη από εργαστηριακή δράση με τον θεατροπαιδαγωγό-εμπυχωτή Αντώνη Λενακάκη.

- «Τι λέτε να είδε η Αυρηλία μέσα στο κλουβάκι;»<sup>81</sup>
  - «Το πήραν οι γονείς της Αυρηλίας»
  - «Έχει εξαφανιστεί»
  - «Θα είχε χαθεί»
  - «Θα είχε φύγει»
  - «Θα είχε φύγει και θα της είχε αφήσει ένα καροτάκι»
  - «Θα τον έβρισκε πεθαμένο»<sup>82</sup>
  - «Θα τον έκαναν στιφάδο»
  - «Μπορεί να βγήκε στον κήπο και να την περίμενε να παίξουν»

«Ο μικρός ο Κουραμπής είχε πάρει ύπνο βαθύ και δεν έλεγε με τίποτα να σηκωθεί. Τότε η Αυρηλία σκέφτηκε ν' αρχίσει να του γαργαλάει την κοιλίτσα, όμως ο Κουραμπής δε κουνήθηκε ούτε μια σταλίτσα. Έτσι σκέφτηκε να του τραβήξει το αυτάκι, όμως ο Κουραμπής δε κουνήθηκε ούτε αυτή τη φορά έστω και λιγάκι.. Μετά σκέφτηκε να του πειράξει το μουστάκι, όμως έμεινε και πάλι ακίνητος σαν αγαλματάκι.».

- «Τι πιστεύετε ότι συνέβη;»<sup>83</sup>
  - «Έχει πέσει σε χειμερία νάρκη»
  - «Θα κοιμάται και μπορεί να μη νιώθει τίποτα»
  - «Μπορεί να αρρώστησε πολύ βαριά και να μη μπορεί να σηκωθεί ούτε να ζυπνήσει»
  - «Μπορεί να μάζεψε πολλά καρότα και να κουράστηκε»
  - «Να έχει πεθάνει»
  - «Να του έχουν ρίξει αναισθητικό»

«Η Αυρηλία τότε έπιασε τα μάγουλά της κι άρχισε γοργά να τρέχει, για να πάει στη μαμά της. Μπήκε λοιπόν μέσα στην κουζίνα, εκεί όπου η μαμά της έκανε φασίνα. «Μαμά, κάτι έπαθε ο Κουραμπής και δε ζυπνάει. Μα λες τόσο να κουράστηκε, που άλλο πια δεν πάει;». Τότε η μαμά της, πήγε στο κλουβάκι και κοίταξε καλά το μικρό το κουνελάκι. Λίγο μετά γύρισε στην

<sup>81</sup> Σημειώνεται, πως περισσότερες φορές ακούστηκε η άποψη «Θα είχε φύγει».

<sup>82</sup> Άξιο αναφοράς είναι, πως ο πρώτος μαθητής, που έβαλε με το μυαλό του τον θάνατο, ήταν ο μαθητής, που έχασε τη θεία του κατά τη διάρκεια του διαστήματος των παρεμβάσεων, γεγονός, που δείχνει -ενδεχομένως- πως –όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία- τα παιδιά αυτής της ηλικίας καταλαβαίνουν τον θάνατο, αλλά δεν πιστεύουν, ότι θα συμβεί κοντά σε αυτά μέχρι να ..συμβεί. Βέβαια, σημειώνεται, πως αργότερα ακολούθησε άλλη μία μαθήτρια, που σκέφτηκε την απώλεια λόγω θανάτου, με χιουμοριστική, ωστόσο, διάθεση («να τον έκαναν στιφάδο»).

<sup>83</sup> Σημειώνεται, πως περισσότερες φορές ακούστηκε η άποψη «Είχε πέσει σε χειμερία νάρκη».



Αυρηλία, που την περίμενε με μεγάλη αγωνία. «Κοριτσάκι μου γλυκό, έχω να σου πω ένα νέο πολύ λυπητερό. Ο κουνελάκος σου ο Κουραμπής πέθανε.»

- «Πώς νομίζετε ότι αντέδρασε η Αυρηλία σε αυτή την είδηση;»<sup>84</sup>
- «Στεναχωρήθηκε»
- «Κλαίγοντας»
- «Νευριάζοντας»
- «Λύπη»
- «Δε το πίστεψε»
- «Έπαθε σοκ»

[Αυρηλία]: «Όχι! Ο Κουραμπής μου ο αγαπημένος ξέρω ότι δεν είναι πεθαμένος! Σήμερα κοιμάται απλώς βαριά και γι' αυτό φώναξα εσένα, να μου τον κάνεις όπως πριν καλά!»

[Μαμά]: «Δεν έχω τη δύναμη αυτή. Λυπάμαι πραγματικά πολύ!». Τότε η Αυρηλία άρχισε να κλαίει και στη μαμά της να φωνάζει και να λέει: «Μα γιατί να το κάνει αυτό ο Κουραμπής σε μένα; Περνούσαμε τόσο καλά την κάθε μέρα! Λες να έφταιξα εγώ που δε θα 'ναι μαζί μου τώρα εδώ;».

- «Τι σας έρχεται τώρα στο μυαλό;»<sup>85</sup>
- «Δε φταίει αυτή»
- «Αγάπη για τον Κουραμπή»
- «Δεν έφταιγε αυτή, γιατί μπορεί να είχε γεράσει ο Κουραμπής»
- «Δεν έφταιγε, είναι κατοικίδιο. Όλοι πεθαίνουμε κάποια στιγμή»
- «Κι εμένα το ψαράκι μου είχε ψοφήσει»

[Μαμά]: «Να μην έχεις ούτε θυμό μα ούτε ενοχή μες την καρδιά σου. Δε φταίει ούτε ο Κουραμπής μα ούτε κι εσύ που θα 'ναι μακριά σου. Ο θάνατος είναι μέρος της ζωής μας, δε μπορούν για πάντα να 'ναι όλοι εδώ μαζί μας. Και οι άνθρωποι μα και τα ζώακια ξεκινούν από πολύ μικρά μωράκια κι όταν πολύ-πολύ γεράσουν, έρχεται η ώρα κάπου αλλού να παν και να περάσουν.»

[Αυρηλία]: «Γι' αυτό πέθανε ο Κουραμπής; Γιατί γέρασε πολύ-πολύ;»

[Μαμά]: «Κανείς δε θα μάθει το γιατί, σίγουρα όμως έζησε μαζί σου χαρούμενος πολύ!»

<sup>84</sup> Σημειώνεται πως περισσότερες φορές ακούστηκε η άποψη «Κλαίγοντας».

<sup>85</sup> Σημειώνεται πως περισσότερες φορές ακούστηκε η άποψη «Δεν έφταιγε αυτή».

[Μαμά]: «Ναι.. Αλλά δε θα 'ναι πια μαζί μου και θα λυπάται η ψυχή μου.»

[Αυρηλία]: «Κι όμως μπορεί να γελά η καρδιά σου, γιατί θα 'ναι πάντα συντροφιά σου! Ο Κουραμπής δεν είναι πια εδώ μαζί μας, αλλά πάντα θα 'ναι στη ζωή μας! Ζει σ' αυτά που τον θυμίζουν και στο μυαλό σου στροβιλίζουν. Είναι σε εκείνο το κουνελοφαγωμένο σου μπλουζάκι, μα και σε κάθε τραγουδάκι. Είναι ακόμη και στον ήλιο και σε κάθε δέντρου φύλλο, είναι σε κάθε πλασματάκι, μα και κάθε ονειράκι. Θα τον βλέπεις σαν ένα συννεφάκι ή σαν του ουρανού το μικρό το αστεράκι. Θα ζει μες τη ζωή σου με την ανάμνηση, τη σκέψη και τις στιγμές που πέρασε μαζί σου!». Τότε ένα χαμόγελο φύτρωσε στις Αυρηλίας την καρδιά, μα η μαμά κατάλαβε πως χρειαζόταν κάτι ακόμη για να νιώσει πιο καλά.»

- «Έχετε κάποια ιδέα;»<sup>86</sup>
- «Να έπαιρνε ένα άλλο μικρό κουνελάκι»
- «Να έπαιρνε ένα άλλο κουνελάκι και να το ονόμαζε με το ίδιο όνομα»
- «Να έπαιρνε ένα άλλο ζωάκι»
- «Μπορούσε το σώμα του να το κρατούσε σε ένα κουτί και να το βλέπει»
- «Να το έθαβε και να έβαζε μία εικονίτσα από αυτό»

[Μαμά]: «Τι θα έλεγες να πάρουμε ένα μικρό κουτάκι, που θα είναι το καινούργιο του σπιτάκι;». Η Αυρηλία σαν άκουσε τα λόγια της μαμάς της, πέταξε όλα τα δάκρυα μακριά της κι έχοντας κλειστά τα μάτια, με το νου της άρχισε να φτιάχνει από σκέψεις μονοπάτια... Ξαφνικά φωτίστηκε το πρόσωπό της και ξεπήδησε μια λαμπρή ιδέα μέσα απ' το μυαλό της!

[Αυρηλία]: «Το κουτένιο του σπιτάκι θα 'χει μέσα κάθε δικό του αγαπημένο πραγματάκι! Θα του βάλω τα καρότα που λατρεύει κι ένα cd με τη μουσική που του αρέσει να χορεύει. Θα του βάλω μία κουβέρτα για να μη πουντιάσει και δροσερό νεράκι για να πιεί όταν διψάσει. Θα έχει μέσα φλούδες από μήλο και ό,τι άλλο κάνει χαρούμενο τον αγαπημένο μου τον φίλο.». Η Αυρηλία όμως εκείνη τη στιγμή φάνηκε να προβληματίστηκε πολύ και είπε με δυνατή φωνή: ...».

- «Τι πιστεύετε ότι σκέφτηκε;»<sup>87</sup>
- «Αφού έχει πεθάνει, πώς γίνεται να τα φάει όλα αυτά;»

<sup>86</sup> Σημειώνεται, πως περισσότερες φορές ακούστηκε η άποψη «Να έπαιρνε ένα άλλο κουνελάκι».

<sup>87</sup> Σημειώνεται, πως όλοι οι μαθητές, που μίλησαν, έδωσαν την ίδια απάντηση.

*«Το σπιτάκι του είναι τώρα πια γεμάτο, αλλά δε μου φαίνεται κεφάτο..!». Έτρεξε να φέρει χρώματα και μαρκαδόρους, έφτιαξε μια συλλογή χρωματιστή κι άρχισε να ζωγραφίζει το σπιτάκι σπιθαμή προς σπιθαμή. Όταν το σπιτάκι του έγινε πολύχρωμο πολύ, το έβαλε με τη μαμά της κάπου στην αυλή, για να το έχει συντροφιά της πάντα εκεί.*

*Από τότε κάθε φορά που η Αυρηλία πήγαινε σ' εκείνο το μέρος στην αυλή, μια ορχήστρα μαγική άρχιζε τη μουσική και χόρευε με την ανάμνηση του Κουραμπή, κάνοντας οι δύο τους ένα πολύχρωμο ταξίδι ανάμεσα στο όνειρο και τη ζωή. . !».*

Στο τέλος του παραμυθιού χορεύει η εμψυχώτρια στο ρόλο της Αυρηλίας και όλοι οι μαθητές με έναν σωρό από πολύχρωμα πανιά, δημιουργώντας όλοι μαζί έναν ζωντανό, πολύχρωμο, χορογραφικό πίνακα ζωγραφικής.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της δραματοποιημένης αφήγησης του παραμυθιού ήταν απόλυτα σιωπηλοί και αφιερωμένοι στη ροή της ιστορίας, η οποία φάνηκε να τους συνεπαίρνει, καθώς έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον. Επίσης, υπήρχε μεγάλη συμμετοχή στη διαδικασία των ερωτήσεων, δίνοντας απαντήσεις αυθόρμητες και αληθινές.

Στον αναστοχασμό ακούστηκαν<sup>88</sup>: *«Το παραμύθι ήταν λίγο θλιβερό, αλλά ήταν ωραίο», «Μου άρεσε πολύ στο παραμύθι που η Αυρηλία έβαλε τόσα πράγματα μαζί με τον Κουραμπή, για να μην είναι μόνος του και μου άρεσε και ο χορός με τα τούλια», «Ήταν πολύ ωραίο το παραμύθι, είχε και χαρούμενες στιγμές και θλιβερές, αλλά στο τέλος πήγαν όλα καλά», «Μου άρεσε πολύ τελικά το παραμύθι, αλλά στην αρχή το περίμενα διαφορετικό, μόνο χαρούμενο», «Μου άρεσε πολύ το παραμύθι, είχε ωραίο θέμα», «Στεναχωρήθηκα, που πέθανε το κουνελάκι, αλλά στο τέλος χάρηκα, γιατί όλα πήγαν καλά», «Μου άρεσε στο παραμύθι, που το κοριτσάκι έφτιαξε στον Κουραμπή ένα κουτί με όλα τα αντικείμενα, που του άρεσαν», «Το μόνο που δε μου άρεσε ήταν ότι πέθανε το κουνελάκια, αλλά όλο το άλλο μου άρεσε πολύ», «Το παραμύθι μου άρεσε πολύ και δε μου έμοιαζε με παραμύθι, αλλά με ωραίο τραγούδι και στεναχωρήθηκα, αλλά όλα μέσα στη ζωή είναι», «Το παραμύθι είχε δύο συναισθήματα, χαρά και λύπη», «Μου άρεσε που όταν πέθανε ο Κουραμπής και η Αυρηλία δε το ήξερε, για να τον ζυπνήσει έκανε συνήθειες, που έκανε, όταν ζούσε».*

---

<sup>88</sup> Αναφέρεται, πως οι περισσότεροι μαθητές είπαν, ότι μπορεί να στεναχωρήθηκαν για τον θάνατο του κουνελιού, αλλά στο τέλος ένιωσαν χαρά, γιατί θεώρησαν, ότι παρά την απώλεια, όλα πήγαν καλά με την έννοια ότι η Αυρηλία και ο Κουραμπής συνέχισαν να ήταν μαζί με έναν άλλο τρόπο (μέσα από την ανάμνηση και τις στιγμές, που πέρασαν μαζί).

Μετά τον αναστοχασμό η παρέμβαση έκλεισε με την καθιερωμένη ομαδική αγκαλιά και τα ονόματα όλων να γεμίζουν τον χώρο.

### **11<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Απώλεια κατοικίδιου» [2] (22/ 05/ 2019)**

Η 11<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιείται την 4<sup>η</sup> σχολική ώρα (10.45-11.30), αλλά επειδή αυτή τη φορά η καθιερωμένη αίθουσα είναι κατειλημμένη λόγω προβών για σχολική εκδήλωση, το πρόγραμμα λαμβάνει χώρα σε μία άλλη αίθουσα του παραρτήματος του Σχολείου. Ωστόσο, η ομάδα προσαρμόζεται γρήγορα και συνεργάζεται, για να διαμορφώσει τον χώρο δράσης.

Η πρώτη δραστηριότητα βρίσκει όλους τους μαθητές ξαπλωμένους τον έναν δίπλα στον άλλον στο πάτωμα, πάνω σε μία μεγάλη παπλωματοθήκη. Το κάθε παιδί έχει βρει μία βολική στάση και θέση, έχει κλειστά τα μάτια του και φέρνει στο μυαλό του το παραμύθι της Αυρηλίας και του Κουραμπή, προσπαθώντας να το εικονογραφήσει στο μυαλό με τη φαντασία του και να το εμπλουτίσει με πραγματικούς διαλόγους. Τα παιδιά, αν και δεν είχαν ξανακάνει –όπως παραδέχτηκαν- καμία προηγούμενη φορά κάτι αντίστοιχο, ένιωσαν εμπιστοσύνη και δέχτηκαν την πρόκληση της δραστηριότητας, ξαπλώνοντας ο ένας δίπλα-δίπλα με τον άλλο, ξεπερνώντας την ντροπή τους για απτική επαφή και μετατρέποντας σε ικανό χρόνο την αρχική αμηχανία των κλειστών ματιών σε απολαυστική χαλαρότητα. Η δραστηριότητα λειτούργησε, ουσιαστικά, σαν προθάλαμος προετοιμασίας για την επόμενη ομαδική δράση.

Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν, ποιοι συμμετείχαν στην ιστορία του παραμυθιού, ανέσυραν με ευκολία τους τρεις βασικούς χαρακτήρες: την Αυρηλία, τον Κουραμπή και την μαμά της Αυρηλίας. Η δραστηριότητα βασίζεται στη δραματοποίηση-ενσάρκωση των ρόλων της ιστορίας του παραμυθιού από μαθητές-εθελοντές.

Κάθε ρόλος αποτελείται από τέσσερις μαθητές κι έτσι δημιουργούνται τρεις ομάδες των τεσσάρων με δώδεκα συνολικά μαθητές-εθελοντές. Κάτι, που προκαλεί εντύπωση στην εμπυχώτρια είναι ότι, αν και σε προηγούμενες δράσεις τα παιδιά απέφευγαν τους συνδυασμούς αγοριών-κοριτσιών, αυτή τη φορά όχι μόνο δημιούργησαν μόνα τους μεικτές ομάδες, αλλά και υποδύθηκαν ρόλους του άλλου φύλου (π.χ. αγόρι ενσάρκωσε τον ρόλο της μαμάς της Αυρηλίας). Κάθε μία από τις τρεις ομάδες έκανε ένα σύντομο συμβούλιο, προκειμένου να προετοιμάσει τη δράση της. Τα μέλη της κάθε υποομάδας ανταλλάσσουν

ιδέες, μοιράζουν ατάκες, δίνουν παραστατικές οδηγίες, φωνάζουν, γελάνε και επικρατεί ένας ζωντανός και δημιουργικός «χαμός» καταιγισμού ιδεών.

Οι υπόλοιποι μαθητές έχουν τον ρόλο του ενεργού θεατή, καθώς έχουν τη δυνατότητα να διακόψουν τη δράση και να επέμβουν, αλλάζοντας κάτι στη δραματοποίηση της ιστορίας ή προσθέτοντας κάτι σε αυτή. Οι μαθητές-θεατές ανταποκρίθηκαν στον ενεργητικό τους ρόλο, ... μέχρι που σχεδόν όλοι οι μαθητές μπήκαν στη δραματοποίηση του παραμυθιού, αναλαμβάνοντας ρόλους για τη συνέχεια της ιστορίας.

Η εμπυχώτρια είναι στον ρόλο της αφηγήτριας, καθοδηγεί και παρουσιάζει σταδιακά τη δράση μέσα από τις φράσεις:

- ❖ «Μια φορά κι έναν καιρό...»
- ❖ «Κάθε μέρα...»
- ❖ «Όσπου μία ημέρα...»
- ❖ «Εξαιτίας αυτού...»
- ❖ «Τότε...»
- ❖ «Από εκείνη την ημέρα...».

Οι ομάδες μοιράστηκαν στον χώρο και τα παιδιά, δημιουργώντας συλλογικούς ρόλους, άρχισαν να δραματοποιούν την ιστορία, καθοδηγούμενοι από τις παραπάνω φράσεις, που λειτουργούν σαν σκηνές της κάθε δράσης. Και οι τρεις ομάδες ήταν πολύ δημιουργικές. Η ομάδα της Αυρηλίας είχε συνδημιουργήσει το ρόλο του κοριτσιού, βρίσκοντας όλοι μαζί τα λόγια και τη σκηνοθεσία, που είχε η ομάδα τους, αλλά είχαν επιλέξει μία μόνο μαθήτρια να ενσαρκώνει την Αυρηλία με κίνηση και λόγο. Ο επόμενος ρόλος, που εμφανίστηκε στην ιστορία ήταν του Κουραμπί, όπου η ομάδα και πάλι συνεργάστηκε για τη σύλληψη της ιδέας και την απόδοση του αποτελέσματος: ένας μαθητής, ξαπλωμένος στο πάτωμα, υποδύθηκε τον Κουραμπί και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ολοκλήρωσαν την παγωμένη εικόνα, υποδυόμενοι τους αγγέλους γύρω από τον Κουραμπί, καθώς στο παραμύθι ήταν νεκρός. Η ομάδα της μαμάς είχε επιλέξει να είναι συλλογικός χαρακτήρας και τα τέσσερα μέλη της εμφανίστηκαν «κολλημένα» το ένα με το άλλο σαν ένα σώμα και έλεγε με τη σειρά ο καθένας κάθε μία από τις συμφωνημένες – μεταξύ τους- ατάκες.

Στο μεταξύ οι θεατές της δράσης δεν έμειναν παθητικοί, αλλά οι περισσότεροι από αυτούς συμμετείχαν πράγματι ενεργά, ζητώντας να σηκωθούν και να συμπληρώσουν τόσο τον ρόλο της μαμάς, όσο και της Αυρηλίας, ενώ θέλησαν να δώσουν λόγο και στο

«πνεύμα» του Κουραμπί, ο οποίος μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν απλώς ξαπλωμένος, αμίλητος στο πάτωμα.

Οφείλει να σημειωθεί, ότι οι μαθητές, αρχικά, δυσκολεύτηκαν να μπουν στην διαδικασία της δραματοποίησης, καθώς σχεδόν για όλους ήταν κάτι πρωτόγνωρο, ωστόσο, ήταν δεκτικοί και σύντομα διαχειρίστηκαν την ντροπή τους, τον φόβο της έκθεσης ή/και της «αποτυχίας», τα συναισθήματα λύπης, που παραδέχτηκαν οι περισσότεροι –στην προηγούμενη παρέμβαση- πως είχαν για τον θάνατο του Κουραμπί και μπήκαν –με δική τους θέληση- μέσα στην δύσκολη θεματική της απώλειας του κατοικίδιου, στην οποία ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Μάλιστα, όταν η δραματοποίηση της ιστορίας ολοκληρώθηκε, ένας μαθητής πρότεινε να δώσουν όλοι μαζί ένα διαφορετικό τέλος<sup>89</sup> στην ιστορία. Η πρόταση έγινε αποδεκτή από όλους, κι έτσι η – αρχικά δύσκολη για όλους- δραματοποίηση πήρε και παράταση.

Λόγω της παράτασης, που ζητήθηκε από τα παιδιά, η εμπυχωτήρια ήταν έτοιμη να «θυσιάσει» τον αναστοχασμό, καθώς ο χρόνος είχε περάσει και το κουδούνι για διάλειμμα είχε ήδη χτυπήσει. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι τα ίδια τα παιδιά πρότειναν να χάσουν όση ώρα χρειαστεί από το διάλειμμα, για να συνεχιστεί το πρόγραμμα.

Τα παιδιά σχημάτισαν κύκλο και πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός, που στόχευε στη σύνδεση των όσων έγιναν με την πραγματικότητα, όπου ακούστηκαν: *«Δε μπορώ να μένω μόνο στη στεναχώρια, γιατί και να κλαίω κάθε μέρα δε μπορώ να κάνω κάτι, για να αλλάξει αυτό.»*, *«Εμένα αυτό μου έχει συμβεί. Είχε ψοφήσει το ψάρι μου.»*, *«Εμένα μου έχει συμβεί τέσσερις φορές και τώρα το έχω πάρει απόφαση.»*, *«Κι εμένα μου έχει συμβεί μία φορά. Εντάξει τότε στεναχωρήθηκα, αλλά τώρα που κάναμε αυτή την ιστορία, το βλέπω διαφορετικά.»*, *«Κι εμένα μου έχει συμβεί με ένα πουλάκι και στεναχωρήθηκα. Αλλά τώρα σκέφτομαι ότι είναι κάπου κοντά μου.»*, *«Κι εμένα μου έχει συμβεί στα χελωνάκια μου, αλλά κατάλαβα ότι δε μπορώ να κάνω κάτι.»*, *«Εμένα μου έχει συμβεί το ίδιο με το παραμύθι, γιατί είχα κουνελάκι.»*, *«Εμένα δε μου έχει συμβεί, αλλά τώρα αν μου συμβεί θα*

---

<sup>89</sup> Σημειώνεται, πως τα παιδιά παρουσίασαν την Αυρηλία πολύ πιο στεναχωρημένη απ' ότι στο παραμύθι, να μη θέλει να μιλήσει σε κανέναν, να είναι κλεισμένη στο δωμάτιό της, να μην θέλει να φάει τίποτα και η μαμά να βρίσκεται έξω από την πόρτα, προσπαθώντας με γλυκό τρόπο να μεταπείσει την κόρη της και να την κάνει να νιώσει καλύτερα, συμβουλευοντάς τη να θάψουν τον Κουραμπί και να πηγαίνει κάθε μέρα να τον βλέπει, για να είναι κοντά της. Έκπληξη προκάλεσε στην ερευνήτρια-εμπυχωτήρια το γεγονός ότι, αν και δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας, εκείνοι δεν εκμεταλλεύτηκαν τη μαγεία του παραμυθιού, για να επαναφέρουν με κάποιον τρόπο τον Κουραμπί στη ζωή, αλλά διατήρησαν τον θάνατο του, γεγονός, που αποδεικνύει την αποδοχή της πραγματικότητας και του γεγονότος της απώλειας λόγω θανάτου από του μαθητές της πειραματικής ομάδας.

*είναι καλύτερα.»*, «*Ούτε εμένα μου έχει συμβεί, αλλά τώρα θα ξέρω πώς να το πάρω.»*, «*Ούτε εμένα μου έχει συμβεί, αλλά τώρα θα ξέρω ότι θα είναι κοντά μου»*, «*Εμένα δε μου έχει συμβεί και το συναίσθημα δε μου αρέσει καθόλου και εύχομαι να μη μου συμβεί.»*, «*Εμένα μου έχει συμβεί τέσσερις φορές και δε μου άρεσε καθόλου.»*, «*Κι εμένα μου έχει συμβεί με κουνελάκι, όπως τον Κουραμπή.»*, «*Εμένα μου έχει συμβεί και με άνθρωπο και με ζωάκι. Το ζωάκι ήταν γατάκι.»*, «*Εμένα μου έχει συμβεί δύο φορές με σκυλάκια και το παραμύθι μου το θύμισε.»*, «*Εμένα δε μου έχει συμβεί, αλλά όταν μου συμβεί θα ξέρω τι να κάνω.»*».

Αξίζει να σημειωθεί, ότι στον αναστοχασμό μίλησαν όλοι οι μαθητές, ενώ εντύπωση προκάλεσε το γεγονός, ότι τα περισσότερα παιδιά της ομάδας –μόλις στην Δ' δημοτικού– βίωσαν την απώλεια κατοικίδιου λόγω θανάτου. Σημαντικό είναι, ότι τα περισσότερα παιδιά φάνηκε να βοηθήθηκαν από τις δράσεις και των δύο παρεμβάσεων, που αφορούσαν στην απώλεια του κατοικίδιου, γεγονός, που επιβεβαιώθηκε τόσο από τη στάση τους στις δράσεις, όσο και από τα λεγόμενά τους κατά τον αναστοχασμό. Τέλος, συγκίνησε ιδιαίτερα η εξομολόγηση του μαθητή, που βίωσε πρόσφατα απώλεια αγαπημένου προσώπου και το μοιράστηκε με όλη την ομάδα («*Εμένα μου έχει συμβεί και με άνθρωπο και με ζωάκι.»*).

Αν και ο χρόνος του προγράμματος είχε περάσει, δεν έλειψε η ομαδική αγκαλιά, η οποία κι έκλεισε την παρέμβαση.

### **12<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Απώλεια αγαπημένου προσώπου» [1] (29/ 05/ 2019)**

Η 12<sup>η</sup> παρέμβαση πραγματοποιήθηκε την τέταρτη σχολική ώρα (10.45-11.30) στην καθιερωμένη αίθουσα του χώρου δράσεων της ομάδας. Η παρέμβαση ξεκινά με την προβολή επιλεγμένου μέρους κινουμένου σχεδίου ως ερέθισμα για τον παρόντα θεματικό άξονα, που αφορά στην απώλεια αγαπημένου προσώπου. Τα παιδιά παρακολουθούν με προσοχή και ησυχία το βίντεο, το οποίο δείχνει έναν παππού, τον Καρλ, που αφενός μένει μόνος του, γιατί η γυναίκα του, η Έλλη, πεθαίνει, αφετέρου όμως θυμάται το κοινό όνειρο, που είχαν οι δύο τους, όταν εκείνη ζούσε και παίρνει δύναμη να το πραγματοποιήσει, έχοντας την καλή του συντροφιά του μέσα από τη σκέψη και την ανάμνησή της.

Μετά την προβολή του βίντεο τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και γίνεται ένας μικρός αναστοχασμός, όπου μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα, που τους δημιουργήθηκαν με αφορμή το βίντεο. Από την ομάδα ακούστηκαν: «*Ένωσα χαρά, που*

*πέρασαν τόσες στιγμές μαζί, αλλά και λύπη, γιατί στο τέλος πέθανε η Έλλη», «Κι εγώ ένιωσα λύπη, αλλά μετά σκέφτηκα ότι μπορεί να συνεχίσει τη ζωή του και να κάνει κάποια πράγματα, που είχε φανταστεί πιο μικρός», «Ένιωσα λύπη, που πέθανε η Έλλη, αλλά και λίγη χαρά, γιατί ο Καρλ μπορούσε να πραγματοποιήσει ακόμα το όνειρό τους», «Ήταν συγκινητικό που ο Καρλ ήθελε να συνεχίσει το όνειρό τους», «Εγώ το έχω δει πολλές φορές και μόνο σήμερα, που το είδα λίγο στεναχωρήθηκα, αλλά στην αρχή, που ήταν μαζί χαρούμενοι, ένιωσα χαρά», «Κι εγώ το έχω ξαναδεί και μου άρεσε, αλλά αυτή τη φορά είδα ότι εκεί, που πήγαιναν μαζί και κοιτούσαν τα σύννεφα συνέχεια πήγαινε πρώτη η Έλλη και μετά ο Καρλ, ενώ μετά στο τέλος έγινε το αντίθετο και κατάλαβα ότι η Έλλη δεν ήταν καλά και συγκινήθηκα», «Δεν περίμενα να τελειώσει έτσι η ιστορία και λίγο στεναχωρήθηκα, αλλά μετά πήγαν όλα καλά, γιατί συνέχισε το όνειρό τους ο Καρλ», «Παρ' όλο που πέθανε η Έλλη, ο Καρλ της έδειξε την αγάπη του γι' αυτήν και πραγματοποίησε το όνειρό τους», «Κι εγώ έχω ξαναδεί πολλές φορές την ταινία, την πρώτη φορά έκλαιγα, αλλά τώρα καταλαβαίνω ότι έτσι είναι η ζωή», «Κι εγώ έχω ξαναδεί αυτή την ταινία, αλλά δε στεναχωρήθηκα, όπως τις άλλες φορές, γιατί τώρα είμαι με την ομάδα, με τους συμμαθητές μου».*

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά παραμένουν σε κύκλο, ο οποίος συμβολίζει τον κύκλο των παλμών της καρδιάς της ομάδας, που με τους χτύπους, που μεταφέρονται από χέρι σε χέρι, μεταδίδει τη ζωή σε όλο το «σώμα» της ομάδας. Οι χτύποι εξαρτώνται από την εμπυχώτρια και όταν εκείνη σταματά να δίνει τον παλμό, οι μαθητές κοιτάζουν με απορία ο ένας τον άλλο, αναστατώνονται και ορισμένοι αρχίζουν να δίνουν τον παλμό μόνοι τους, νομίζοντας, πως δεν τον είχαν δώσει καλά δίπλα ή ότι έγινε κάποιο λάθος. Η εμπυχώτρια παρατηρεί το συμβάν και σχολιάζεται στην ομάδα, ότι όσο η καρδιά χτυπά, σημαίνει, ότι λειτουργεί και ότι υπάρχει ζωή, ενώ αν σταματήσει να χτυπά, τότε σημαίνει, ότι το άτομο έχει πεθάνει. Ωστόσο, μετά από λίγο η εμπυχώτρια συνεχίζει να δίνει παλμό στην καρδιά και λέει σε όλους, ότι ενδεχομένως να υπήρξε μία δυσλειτουργία στην καρδιά της ομάδας και γι' αυτό να υπήρξε αυτή η «αρρυθμία», αλλά από τη στιγμή που συνεχίζει να χτυπά, αυτό σημαίνει ότι συνεχίζει και να ζει.

Η προηγούμενη δραστηριότητα είχε προετοιμάσει το έδαφος για τη δραστηριότητα, που ακολούθησε. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ισάριθμες ομάδες, οι οποίες σχημάτισαν δύο κύκλους αντίστοιχα. Ο ένας κύκλος συμβόλιζε την 'καρδιά του παππού' και ο άλλος την 'καρδιά της γιαγιάς'. Οι δύο ομάδες –με παρότρυνση της εμπυχώτριας– άρχισαν να αντιδρούν



ως η αντίστοιχη καρδιά στα κομβικά σημεία της ιστορίας (Συνάντηση-Έρωτας-Ζωή-Θάνατος), ανταποκρινόμενες στις αντίστοιχες ερωτήσεις:

- «Πώς χτυπούσε η καρδιά του παππού και της γιαγιάς στην πρώτη τους συνάντηση, όταν ήταν ακόμη παιδιά;»
- «Πώς χτυπά η καρδιά του παππού και της γιαγιάς στον έρωτα;»
- «Πώς χτυπά η καρδιά του παππού και της γιαγιάς στη ζωή;»
- «Πώς είναι η καρδιά της γιαγιάς στον θάνατο και πώς αντιδρά η καρδιά του παππού σε αυτό το γεγονός του θανάτου;»

Στην αρχή οι δύο ομάδες ήταν δύο κύκλοι ο ένας δίπλα στον άλλο και τα παιδιά έκαναν κανονικούς ή/ και σχετικά γρήγορους χτύπους, δείχνοντας τη χαρά κατά τη συνάντηση-γνωριμία. Στον έρωτα οι δύο κύκλοι μπλέχτηκαν μεταξύ τους, δείχνοντας την ένωση των δύο καρδιών και οι χτύποι έκαναν σαν «τρελοί». Οι δύο καρδιές στη ζωή γίνονται ομόκεντροι κύκλοι και χτυπούν με μία σχετική ισορροπία, ενώ, όταν έφτασε η ώρα του θανάτου για τη μία καρδιά, αυτή της γιαγιάς (εσωτερικός κύκλος), εκείνη κάθεται στο πάτωμα και τα παιδιά σταματούν τους χτύπους της. Στο μεταξύ η άλλη καρδιά, αυτή του παππού (εξωτερικός κύκλος), συνεχίζει να χτυπά με ρυθμό, ενώ βρίσκεται ακόμη σε όρθια στάση γύρω από την ‘καρδιά της γιαγιάς’, που έχει πεθάνει. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά πήραν μόνα τους την πρωτοβουλία να κάνουν πολύ αργό ρυθμό στην ‘καρδιά του παππού’, που συνέχιζε να χτυπά, για να δείξουν τη λύπη του, γεγονός, που δείχνει, πως οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων έχουν αναπτύξει δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, έκφρασης συναισθημάτων, καθώς και ενσυναίσθησης. Μάλιστα ένας μαθητής παρατήρησε, ότι μόλις σταμάτησε να χτυπάει ‘η καρδιά της γιαγιάς’, σταμάτησε για λίγο να χτυπά και ‘η καρδιά του παππού’, γιατί –σύμφωνα με τον μαθητή- «στεναχωρήθηκε, που η γιαγιά πέθανε».

Τέλος, σημειώνεται πως, όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν, πως τους φάνηκε που «άγγιξαν» ένα τόσο δύσκολο θέμα μέσα από το παιχνίδι, όλοι φώναξαν ομόφωνα «Ωραία!», ενώ, όταν ξαναρωτήθηκαν, αν το παιχνίδι τους έκανε να αισθανθούν πιο ανάλαφρα σε σχέση με το θέμα, απάντησαν ομόφωνα «Ναι!».

### **13<sup>η</sup> Παρέμβαση: «Απώλεια αγαπημένου προσώπου» [2] (30/ 05/ 2019)**

Η τελευταία παρέμβαση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε την τρίτη σχολική ώρα (10.00-10.45) στην γνωστή αίθουσα.

Η ομάδα περπατάει για τελευταία φορά στους ρυθμούς ('½', '1', '2', '3') βαδίσματος, που λειτούργησαν ως κοινός ρυθμός της ομάδας, η οποία στη διάρκεια των παρεμβάσεων είχε αναπτύξει τους δικούς της κώδικες συντονισμού και επικοινωνίας. Τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες ετοιμότητας, πειθαρχίας, ευελιξίας, προσαρμοστικότητας, αντίληψης και αίσθησης ρυθμού, ενεργητικής ακρόασης, διευρυμένης αντίληψης και ανταποκρίθηκαν με ευκολία και ευδιαθεσία σε όλες τις εναλλαγές ρυθμού.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα μέλη της ομάδας κλήθηκαν να κάνουν κάτι πολύ δύσκολο. Έγραψαν σε ένα λευκό χαρτί τρεις λέξεις (φύλο, ηλικία, ιδιότητα), μέσα από τις οποίες διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα-ρόλο, που υποδύθηκαν μέχρι το τέλος της παρέμβασης. Η δυσκολία της κατάστασης υπήρχε στο γεγονός, ότι όλους τους ρόλους τους συνέδεε κάτι πολύ σημαντικό: Ο καθένας είχε χάσει ένα αγαπημένο του πρόσωπο. Αυτό –σύμφωνα με τη συνθήκη- είχε πεθάνει.

Οι συμμετέχοντες, έχοντας προετοιμαστεί σε όλες τις προηγούμενες παρεμβάσεις να δέχονται, αλλά και να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις (στο πλαίσιο του υποθετικού, το οποίο, ωστόσο, έχει πάντα και πιθανότητες αληθινού), μπόρεσαν αμέσως στη συνθήκη της δεδομένης κατάστασης, ενώ σημειώνεται, ότι τουλάχιστον ένα άτομο από την ομάδα είχε βιώσει στην πραγματικότητα –όπως εξομολογήθηκε ο ίδιος σε προηγούμενη παρέμβαση- την απώλεια αγαπημένου προσώπου κατά τη διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων. Ορισμένοι από τους ρόλους, που προέκυψαν, ήταν: «Φύλο: θηλυκό, ηλικία: 10, ιδιότητα: μαθήτρια», «Φύλο: θηλυκό, ηλικία: 21, ιδιότητα: μαθήτρια πανεπιστημίου», «Φύλο: αρσενικό, ηλικία: 22 ετών, ιδιότητα: ναύτης», «Φύλο: αρσενικό, ηλικία: 17 ετών, ιδιότητα: αθλητής», «Φύλο: θηλυκό, ηλικία: 24, ιδιότητα: καθηγήτρια γερμανικών».

Σημειώνεται ότι, ενώ η εμψυχώτρια περίμενε οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιλέξουν ένα εντελώς διαφορετικό «προσωπείο ρόλου» από αυτό της αληθινής πραγματικότητάς τους για λόγους συναισθηματικής αποστασιοποίησης από το γεγονός του θανάτου, αρκετά παιδιά επέλεξαν να έχουν το πραγματικό τους φύλο (αρσενικό ή θηλυκό αντίστοιχα), τη δική τους ηλικία (10 ετών) και την αληθινή τους ιδιότητα (μαθητής/μαθήτρια), γεγονός, που προκάλεσε έκπληξη στην εμψυχώτρια.

Ο βαθμός δυσκολίας της δραστηριότητας αυξάνεται, καθώς η εμψυχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να βάλουν με το μυαλό τους, ποιο είναι το αγαπημένο πρόσωπο, που ο καθένας έχει χάσει. Σε αυτό το σημείο, η ερευνήτρια-εμψυχώτρια, με σκοπό να ενθαρρύνει

τα παιδιά, τους υπενθυμίζει, ότι παίζουν απλώς έναν ρόλο και ότι όλο αυτό, που κάνουν, είναι ένα θεατρικό παιχνίδι προετοιμασίας για τη ζωή και όχι κάτι αληθινό<sup>90</sup>.

Οι παίκτες χωρίστηκαν τυχαία σε ζευγάρια και στάθηκαν ο ένας απέναντι από τον άλλον, όπου ο ένας ήταν ο ρόλος, που έχασε το αγαπημένο του πρόσωπο («Είμαι ο/ η...», «Έχασα τον/ την...»), και ο άλλος ήταν το είδωλο του ρόλου στον καθρέφτη, που έλεγε κάτι υποστηρικτικό στον μαθητή-ρόλο.

Φανερά μειώθηκαν κατά πολύ η ανασφάλεια, η ντροπή για κοντινή επαφή με τον συμμαθητή, η ντροπή για έκθεση, τα συναισθήματα αμηχανίας, ενώ ενισχύθηκαν οι δεξιότητες ενσυναίσθησης και συγκέντρωσης των παιδιών, καθώς το ένα ζευγάρι ήταν αρκετά κοντά στο άλλο και το άκουγε με σεβασμό και προσοχή. Η ολοκλήρωση της διαδικασίας σήμαινε και την αντιστροφή των ρόλων των μαθητών.

Στο δεύτερο μισό της δραστηριότητας όλα τα ζευγάρια σχημάτισαν έναν κύκλο, όπου ζητήθηκε -με απόλυτο σεβασμό κι απόλυτη ελευθερία- σε όποιο ζευγάρι θέλει να μπει στο κέντρο του κύκλου της ομάδας και να μοιραστεί τον μικρό διάλογο, που είχε ο ρόλος και το είδωλό του στον καθρέφτη. Μεγάλη έκπληξη, αλλά και συγκίνηση προκάλεσε το γεγονός ότι, παρά τη σημαντική δυσκολία τόσο του προσωπικού μοιράσματος, όσο και της έκθεσης, σηκώθηκαν στο κέντρο του κύκλου όλα τα ζευγάρια -μηδενός εξαιρουμένου- και μοιράστηκαν τον μικρό διάλογο της προσωπικής ιστορίας απώλειας του «ρόλου» τους με όλη την ομάδα. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί, ότι υπήρξαν μαθητές και μαθήτριες, που επέλεξαν να διατηρήσουν την πραγματική τους ταυτότητα, καθώς ανέφεραν το αληθινό τους όνομα και μοιράστηκαν ένα πραγματικό γεγονός απώλειας με την ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, από τα ζευγάρια ακούστηκαν τα εξής:

- *«Είμαι η Θάλια και έχασα τη γιαγιά μου».*
- *«Η γιαγιά σου θα σε βλέπει από τον ουρανό και θα σε ενθαρρύνει».*
  
- *«Είμαι η Ρωζάνη και έχω χάσει τη γιαγιά μου».*
- *«Η γιαγιά σου είναι δίπλα σου».*
  
- *«Είμαι η Ρόζα και έχω χάσει την καλύτερή μου φίλη».*
- *«Δε πειράζει. Η φίλη σου θα είναι πάντα μέσα στην καρδιά σου».*

---

<sup>90</sup> Οφείλει να σημειωθεί, ότι η διευκρίνιση αυτή δε μειώνει την πραγματικότητα των συναισθημάτων των παιδιών, απλώς τα προστατεύει, ενώ παράλληλα δεν τους κρύβει την αλήθεια και τα ωθεί στην ζωντανή πραγματικότητα.

- «Είμαι η Άννα και έχω χάσει τον παππού μου».
- «Θα είναι πάντα κοντά σου».
  
- «Είμαι ο Ανδρέας και έχασα την θεία μου».
- «Κουράγιο».
  
- «Είμαι ο Ανδρέας και έχασα τον μπαμπά μου».
- «Σε νιώθω».
  
- «Είμαι η Κατερίνα και έχασα τον παππού μου».
- «Πάντα κοντά σου θα 'ναι. Μην ανησυχείς».
  
- «Είμαι η Σοφία και έχασα τη γιαγιά μου».
- «Δε πειράζει. Θα το ξεπεράσεις».
  
- «Είμαι η Αλεξάνδρα και έχασα τη φίλη μου».
- «Σε βλέπει από τον ουρανό. Μην ανησυχείς».
  
- «Είμαι η Άννα και έχασα τον θείο μου».
- «Δε πειράζει. Πάντα θα σε βλέπει από τον ουρανό».
  
- «Είμαι ο Άγγελος και έχασα τον παππού μου».
- «Εσύ να είσαι καλά».
  
- «Είμαι η Κατερίνα και έχασα την προγιαγιά μου».
- «Θα είναι πάντα δίπλα σου. Μην στεναχωριέσαι».
  
- «Είμαι η Άννα και έχασα τη γιαγιά μου».
- «Μη στεναχωριέσαι. Θα σε βλέπει από ψηλά».
  
- «Είμαι η Μαριάννα και έχασα την θεία μου».

- *«Μη στεναχωριέσαι. Έτσι κι αλλιώς κάποια στιγμή όλοι οι άνθρωποι πεθαίνουν. Θα σε βλέπει από εκεί πάνω».*
- *«Είμαι η Ελίζα και έχασα την γιαγιά μου».*
- *«Μην ανησυχείς, πάντα θα είναι κοντά σου».*
- *«Είμαι η Βάνα και έχασα τη γιαγιά μου».*
- *«Μην ανησυχείς, πάντα θα σε βλέπει και θα σε αγαπάει».*
- *«Είμαι η Ελένη και έχασα τη γιαγιά μου».*
- *«Δε πειράζει. Η ζωή συνεχίζεται».*
- *«Είμαι ο Αλέξανδρος και έχασα τη γιαγιά μου».*
- *«Δε πειράζει. Πάντα θα σε βλέπει και θα είναι πάντα δίπλα σου».*
- *«Είμαι ο Γιάννης και έχασα πριν 8 χρόνια τον μπαμπά μου».*
- *«Είναι ακόμα δίπλα σου, γιατί τον σκέφτεσαι ακόμα».*

Μετά από το ομαδικό μοίρασμα εμπιστοσύνης οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν σε μικρά χαρτάκια την ευχή, που θα ήθελαν να στείλουν στο αγαπημένο πρόσωπο, που – σύμφωνα με τη συνθήκη- είχαν χάσει από τη ζωή τους και ο καθένας ξεχωριστά έριξε το διπλωμένο μήνυμά του μέσα στο «κουτί των ευχών». Ενδεικτικά, μέσα στο κουτί τα χαρτάκια έγραφαν: *«Εύχομαι να μην με ξεχάσεις ποτέ γιαγιά, γιατί κι εγώ μέχρι να πεθάνω θα σε θυμάμαι! Εύχομαι να είσαι καλά εκεί πάντα! Θα σε θυμάμαι για πάντα.»*, *«Ευχαριστώ για όλα και να ξέρεις, θα σε σκέφτομαι πάντα.»*, *«Παππού μου μακάρι να ζούσες το 2019. Δε θα σε ξεχάσουμε ποτέ, όσο κι αν μεγαλώσουμε. Και να ξέρεις θα προσέχω το δώρο σου.»*, *«Εύχομαι πολλά νέα και ωραία πράγματα για τον παππού μου. Υγεία και αγάπη.»*, *«Παππού μου, πάντα ήθελα να σου μιλήσω και να σου πω ότι σε αγαπώ. Μπορεί να μη σε γνώρισα, αλλά από αυτά που μου έχουν πει είσαι πολύ καλός άνθρωπος και θα σε έχω πάντα στην καρδιά μου»*, *«Γιαγιά μου, σε αγαπώ και σε θυμάμαι. Μακάρι να ήσουν εδώ και να έβλεπες πόσο έχω μεγαλώσει.»*, *«Γεια σου παππού, ελπίζω να περνάς καλά εκεί που είσαι, να ξέρεις ότι μας λείπεις πάρα πολύ και ειδικά σε μένα»*, *«Εύχομαι να είσαι καλά εκεί πάντα και να περνάς ωραία. Σου εύχομαι να είσαι ευτυχισμένη.»*, *«Γιαγιά εύχομαι να είσαι καλά. Σε αγαπώ όπου και να 'σαι.»*, *«Πάντα στη*

σκέψη μου. Αν και το πάντα είναι αυτό που νιώθουμε.», «Γιαγιάκα εύχομαι να είσαι πάντα καλά. Σ' αγαπώ.».

Στην τελευταία δραστηριότητα της τελευταίας παρέμβασης τα παιδιά διατηρούν ακόμη τους ρόλους, που έχουν επιλέξει και η εμψυχώτρια –κρατώντας στο ένα της χέρι ένα μπουκέτο από 23 χρωματιστά μπαλόνια- καλεί όλη την ομάδα να βγει για πρώτη φορά έξω από την αίθουσα του παραρτήματος, όπου προετοιμάζει τα παιδιά για τη δραστηριότητα, λέγοντας: «Ο Καρλ, κάθε φορά, που ήθελε να επικοινωνήσει με την αγαπημένη του, φυσούσε τη σκέψη και τα συναισθήματα, που ήθελε να της στείλει σε αυτό το μπαλόνι και το άφηνε να πετάξει κοντά της ψηλά στον ουρανό, γεμίζοντάς την πολύχρωμα μπαλόνια, σκέψεις και συναισθήματα κι έτσι την ένωθε κοντά του.». Οι μαθητές και οι μαθήτριες σχημάτισαν –με παρότρυνση της εμψυχώτριας- έναν μεγάλο κύκλο κι εκείνη εκφωνεί σε όλους: «Θα μοιράσω στον κάθε ρόλο ένα χρωματιστό μπαλόνι. Ο καθένας θα κρατά με μεγάλη προσοχή το μπαλόνι του και μέσα στα χειλάκια του μπαλονιού θα φυσήξει το μήνυμα, που θέλει να στείλει στο αγαπημένο του πρόσωπο, που έχει πεθάνει. Όταν είναι όλοι έτοιμοι με τις ευχές τους και ΜΟΝΟ όταν δώσω το σύνθημα, θα ελευθερώσουμε όλοι μαζί ταυτόχρονα τα χρωματιστά μπαλόνια από το κράτημά μας και θα τα αφήσουμε να πετάξουν όλα μαζί ψηλά στον ουρανό...».

Το κάθε παιδί είτε με μάτια κλειστά είτε με βλέμμα προς τον ουρανό, κρατώντας σφιχτά και προσεχτικά το χρωματιστό μπαλόνι του, φύσηξε μέσα την ευχή του, για να ταξιδέψει ψηλά στον ουρανό και να πάει να βρει το αγαπημένο πρόσωπο του καθενός, που είχε πεθάνει. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες σεβάστηκαν το ζητούμενο της δραστηριότητας και κανείς δεν άφησε από μόνος του κανένα μπαλόνι να φύγει στον ουρανό πριν το ομαδικό σύνθημα. Όταν ήταν όλοι έτοιμοι, άφησαν ταυτόχρονα όλα τα χρωματιστά μπαλόνια από το χέρι τους κι εκείνα πέταξαν ψηλά στον ουρανό, γεμίζοντάς τον με ευχές και χρώματα.

Φωνές, γέλια, χρώματα, ευχές, χειροκροτήματα, συγκίνηση, κραυγές ενθουσιασμού, αποχαιρετισμοί και μία μεγάλη ομαδική αγκαλιά -με τα ονόματα όλων να ακούγονται σαν ένα- σήμαναν το τέλος της τελευταίας παρέμβασης του προγράμματος.

### **3.3. Ευρήματα**

Η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων αποσκοπεί, ουσιαστικά, στην εξέταση της ισχύος των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων, όπως αυτές προέκυψαν από τα (δύο) κύρια ερευνητικά ερωτήματα. Από την ανάλυση ειδικότερα εξετάστηκε, εάν η

υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης επηρέασε θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών του δείγματος γύρω από «μικρές» απώλειες της καθημερινότητας και εάν η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε αποτελεσματικά στη διαχείριση μεγαλύτερων μορφών απώλειας από τους μαθητές του δείγματος. Με άλλα λόγια, η ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας αποσκοπεί στην εξέταση της υπόθεσης, εάν το πρόγραμμα των παρεμβάσεων επέδρασε θετικά στις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών του δείγματος γύρω από τις μορφές απώλειας, έχοντας ως απώτερο σκοπό την αποτελεσματική διαχείρισή τους από τους ίδιους τους μαθητές.

Στην ποσοτική ανάλυση παρατηρήθηκε, ότι πριν την υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες (πειράματος και ελέγχου). Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης διαπιστώθηκε, πως υπήρξε αρκετά μεγάλη αύξηση των τιμών των επιμέρους μεταβλητών («άμεση αντίδραση», «βραχυπρόθεσμη διαπραγμάτευση», «μακροπρόθεσμη συνέπεια») και αύξηση της συνολικής μεταβλητής («συμπεριφορά») στην ομάδα πειράματος, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, που παρατηρήθηκε ελάχιστη αύξηση -ή ακόμα και μείωση- της μέσης τιμής των μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, που διαπιστώθηκαν στατιστικά μη σημαντικές διαφορές πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης. Επιπρόσθετα, μετά το πέρας του προγράμματος παρέμβασης παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Όσον αφορά στο φύλο, παρατηρήθηκαν στατιστικά μη σημαντικές διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση.

Η ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων, που προέκυψε τόσο από την απομαγνητοφώνηση, όσο και από το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς, έδειξε θετική συμβολή του προγράμματος παρέμβασης σε όλους τους ερευνητικούς παράγοντες. Ακόμη, παρατηρήθηκε θετική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στις στάσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών του δείγματος απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις, που αφορούν σε γεγονότα απώλειας, ενώ οφείλει να σημειωθεί, ότι το πρόγραμμα επέδρασε αποτελεσματικά στην ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων, όπως είναι: η καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου, η εκμάθηση δεξιοτήτων έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, η καλλιέργεια της θετικής σκέψης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων σωματικής και ελεύθερης έκφρασης, η καλλιέργεια της

ομαδικότητας και της συνεργασίας των μελών της ομάδας, η αύξηση της κοινωνικότητας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων συγκέντρωσης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων διευρυμένης αντίληψης και ενεργητικής ακρόασης, η ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια του ρυθμού, η ανάπτυξη της φαντασίας, η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, η ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς επίσης και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών του δείγματος.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα επηρέασε θετικά και δεξιότητες των μαθητών του δείγματος, που δε συνιστούσαν εξαρτημένες μεταβλητές της.

#### **4. Συμπεράσματα – Συζήτηση**

##### **4.1. Συμπεράσματα ανά παράγοντα - συζήτηση αποτελεσμάτων**

Οι δέκα παράγοντες, που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, αποτελούσαν δέκα μορφές απώλειας από το ευρύτερο σύνολο απωλειών, που μπορεί να συναντήσει ένα άτομο στην παιδική ηλικία. Κάθε παράγοντας, ουσιαστικά, συνιστούσε και τον θεματικό άξονα-τίτλο της κάθε παρέμβασης. Όλες οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν σε μία και μοναδική συνάντηση, με εξαίρεση τρεις από αυτές: την καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου, την απώλεια κατοικίδιου και την απώλεια αγαπημένου προσώπου, που ολοκληρώθηκαν σε δύο συναντήσεις. Η αναφορά του αριθμού των συναντήσεων ανά παρέμβαση είναι απαραίτητη, ώστε να γίνει απόλυτα κατανοητό, ότι τα ποιοτικά αποτελέσματα της υπόθεσης της θετικής συμβολής κάθε παράγοντα του προγράμματος εξάγονταν από κάθε μία παρέμβαση ξεχωριστά με καθαρό χρόνο παρέμβασης συχνά λιγότερο από 40' (περιορισμός, που αναφέρεται εκτενέστερα στο υποκεφάλαιο 4.3. Περιορισμοί της έρευνας). Συνεπώς, τα ποσοτικά αποτελέσματα βασίστηκαν στις τρεις χρονικές μεταβλητές: «άμεση αντίδραση», «βραχυπρόθεσμη διαπραγμάτευση», «μακροπρόθεσμη συνέπεια» και στη συνολική μεταβλητή «συμπεριφορά», κι εξετάστηκαν ολιστικά μετά το τέλος ολόκληρου του προγράμματος παρέμβασης, ενώ τα ποιοτικά αποτελέσματα προέκυψαν από το υλικό (απομαγνητοφώνηση, χειρόγραφες σημειώσεις μαθητών πειραματικής ομάδας, παρατηρήσεις ερευνήτριας) της κάθε παρέμβασης ξεχωριστά. Τα συμπεράσματα ανά παράγοντά παρουσιάζονται παρακάτω ως εξής:

##### **4.1.1. Ήττα σε παιχνίδι**



Μολονότι ο παράγοντας «Ήττα σε παιχνίδι» ήταν η πρώτη μορφή απώλειας στην κλιμάκωση των δέκα, συνολικά, παραγόντων της έρευνας και συνεπώς η πρώτη -ουσιαστική- επαφή των παιδιών του δείγματος με δραματικές τεχνικές, θεατρικά παιχνίδια και δραστηριότητες «έκθεσης» γύρω από τη θεματική των μορφών απώλειας με εμπυχώτρια την ερευνήτρια, φάνηκε από την πρώτη κιόλας παρέμβαση του προγράμματος, ότι έγινε μία προκαταρκτική διαχείριση της, αρχικά, αρνητικής τάσης και στάσης των παιδιών απέναντι στην ήττα σε παιχνίδι. Το γεγονός επιβεβαιώνεται τόσο από τις παρατηρήσεις της εμπυχώτριας-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όσο και από τις χειρόγραφες σημειώσεις των μαθητών του δείγματος, των οποίων το συναισθηματικό πρόσημο φαίνεται να τροποποιήθηκε θετικά προς το τέλος της παρέμβασης.

Αρχικά, οι περισσότεροι μαθητές, όταν ρωτήθηκαν πως αισθάνονται, όταν χάνουν σε ένα παιχνίδι, έτειναν προς την άρνηση παραδοχής συναισθημάτων («*Τίποτα*») ή την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων («*Θυμό και στεναχώρια*»), ενώ στο τέλος της παρέμβασης οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν («*Πριν ένιωθα λύπη και τώρα χαρά*»), εστιάζοντας περισσότερο στη χαρά της συμμετοχής και της προσπάθειας, παρά στην ήττα αυτή καθεαυτή.

Θετικά στοιχεία αναδύθηκαν και από τον τελικό αναστοχασμό της παρέμβασης, όπου οι μαθητές στο σύνολό τους δήλωσαν, ότι δεν τους πείραξε καμία ήττα στα σημερινά παιχνίδια, γιατί πέρασαν πολύ ωραία.

#### **4.1.2. Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση**

Τα ποιοτικά αποτελέσματα του παράγοντα «Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση» έδειξαν, ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης λειτούργησαν ως υποστηρικτικό μέσο έκφρασης στους μαθητές του δείγματος. Ειδικότερα, αν και τα περισσότερα παιδιά εμφάνισαν διστακτικότητα τόσο στη γραπτή, όσο και την προφορική έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, κατάφεραν να εκφραστούν μέσα από τις δραματικές τεχνικές: «παγωμένη εικόνα» και «ανίχνευση της σκέψης», που πραγματοποιήθηκαν στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα «Ανιχνεύοντας τη σκέψη μιας παγωμένης εικόνας» της 2<sup>ης</sup> παρέμβασης του προγράμματος.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας ήρθαν σε επαφή με τις σκέψεις τους γύρω από την αποτυχία σε εξέταση και τις ενσάρκωσαν μέσα από αυτοσχέδιες σωματικές στάσεις, εκφράζοντας παράλληλα τα συναισθήματά τους μέσα από την ασφάλεια του δραματικού πλαισίου των ρόλων των παγωμένων εικόνων και τη χρήση της τεχνικής της

ανίχνευσης της σκέψης από την εμπυχώτρια (π.χ. Εμπυχώτρια: «*Τι έχει συμβεί;*». Μαθήτρια σε ρόλο: «*Πήρα κακό βαθμό στο διαγώνισμα.*». Εμπυχώτρια: «*Τι αισθάνεσαι;*». Μαθήτρια σε ρόλο: «*Λύπη.*»).

Τόσο οι παγωμένες εικόνες, όσο και τα λεγόμενα των παιδιών έδειξαν, ότι –μολονότι υπογραμμίστηκε, πως η αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση δεν αφορούσε μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αλλά μπορούσε να αφορά εξίσου σε μία εξωσχολική δραστηριότητα- όλα τα παιδιά είχαν συνδέσει την θεματική «αποτυχία σε εξέταση» με την αποτυχία σε σχολική εξέταση επίδοσης (π.χ. βαθμούς, διαγώνισμα).

Σημειώνεται, ότι τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου παράγοντα εκδηλώθηκαν με τη μορφή της εσωτερικής αναζήτησης, του εντοπισμού, της αποδοχής και της παραδοχής των συναισθημάτων των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος, σημαίνοντας τα πρώτα βήματα για τη διαχείρισή του.

#### **4.1.3. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου**

Στην 3<sup>η</sup> -μόλις- παρέμβαση οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος έδειξαν σημαντική εξοικείωση με τις θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, μπόρκαν στη συνθήκη της απώλειας του αγαπημένου τους αντικειμένου και ήρθαν σε επαφή με αληθινά συναισθήματα, καθώς -όπως παραδέχτηκαν- είχαν βιώσει όλοι την απώλεια ενός αγαπημένου αντικειμένου στη ζωή τους, γεγονός, που φάνηκε και από την ευκολία τους να μπουν συναισθηματικά στη συνθήκη της απώλειας<sup>91</sup>. Μάλιστα, όταν ζητήθηκε σε δραστηριότητα να αντιδράσουν όλοι στη συνθήκη του χαμού του αγαπημένου αντικειμένου τους, παρατηρήθηκε εμφανώς από τις σωματικές κι εκφραστικές αντιδράσεις των παιδιών η ταύτιση, που αισθάνθηκαν, με τη δραματική συνθήκη.

Η τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης αποκάλυψε, ότι τα παιδιά βίωσαν πραγματικά τη συνθήκη τόσο της απώλειας, όσο και της επαναφοράς του αγαπημένου τους αντικειμένου, καθώς δεν έμειναν απλώς στην επιφάνεια των εκφράσεων, που δήλωναν χαρά ή λύπη, αλλά πολύ περισσότερο δημιούργησαν ή/ και έζησαν αληθινές ιστορίες (π.χ. «*Εγώ στενοχωρήθηκα λίγο όταν το βρήκα, γιατί όταν το ξαναβρήκα ήταν λερωμένο και σχισμένο.*»).

---

<sup>91</sup> Στο σημείο αυτό, οφείλει να σημειωθεί, ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση αποσκοπούσε στη σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, ζητούσε τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών με το αγαπημένο τους αντικείμενο σε επίπεδο φαντασίας, να έρθουν, δηλαδή, σε επαφή με την ιδέα του αντικειμένου τους, κρατώντας στα χέρια τους τη νοερή του «μάζα». Τα παιδιά έφεραν μαζί τους το πραγματικό, αγαπημένο αντικείμενό τους στις επόμενες δύο παρεμβάσεις (4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup>), που αφορούσαν στον παράγοντα «Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου».

Τα ποιοτικά αποτελέσματα του παράγοντα «Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου» έδειξαν, ότι μέσα από τεχνικές της Δραματικής Τέχνης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας εμπιστεύτηκαν την ομάδα, «εκτέθηκαν» στους συμμαθητές τους, αναγνώρισαν τα συναισθήματά τους, αφέθηκαν στην επαφή μαζί τους και λειτούργησαν ευέλικτα στις ζητούμενες συναισθηματικές εναλλαγές των συνθηκών της παρέμβασης, γεγονός, που φανερώνει το αίσθημα συναισθηματικής ασφάλειας, που τους ενέπνευσε το δραματικό πλαίσιο.

#### **4.1.4. Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου**

Τα ποιοτικά αποτελέσματα για τον παράγοντα «Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου» αντλήθηκαν από την 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> παρέμβαση του προγράμματος. Οι μαθητές του δείγματος καλλιέργησαν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, ελεύθερης έκφρασης, ετοιμότητας, φαντασίας, παρατήρησης, συγκέντρωσης, πειθαρχίας, ενσυναίσθησης, με αποτέλεσμα τη ανταπόκρισή τους σε κάθε συνθήκη και των δύο παρεμβάσεων.

Στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας έφεραν μαζί τους το πραγματικό, αγαπημένο τους αντικείμενο, εμπιστεύτηκαν στην ομάδα προσωπικές πληροφορίες για το αντικείμενό τους, αισθάνθηκαν, ενσυναισθάνθηκαν, σεβάστηκαν τις εξομολογήσεις των συμμαθητών τους και ένιωσαν άνεση να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματα αγάπης, που τρέφουν για το προσωπικό αντικείμενό τους. Ειδικότερα, τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν, ότι ο δεσμός αγάπης, που δημιουργήσαν τα παιδιά με τα αγαπημένα τους αντικείμενα, οφειλόταν κυρίως στη σχέση, που έχουν (ή είχαν) με τα πρόσωπα, που τους τα δώρισαν (π.χ. *«Παλιά ήταν της αδερφής μου και μου το 'δωσε»*) ή σε συναισθηματικές συνδέσεις, που έχουν κάνει με αγαπημένα τους πρόσωπα (π.χ. *«Αυτό το κουκλάκι είναι απαλό, όπως η μαμά»*).

Στο πλαίσιο της 5<sup>ης</sup> παρέμβασης τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με την καταστροφή του αγαπημένου τους αντικειμένου, βιώνοντας αφενός αρνητικά συναισθήματα λόγω του γεγονότος, εντοπίζοντας αφετέρου θετικά στοιχεία μέσα από τη δραματική διαδικασία (*«...πέρασα πολλές όμορφες στιγμές με αυτό! Άρα στεναχωριέμαι επειδή το έχασα, αλλά ευχαριστιέμαι κιόλας που πέρασα πολύ ωραίες στιγμές μαζί του!»*). Οι μαθητές επηρεάστηκαν σημαντικά από την συνθήκη της καταστροφής, κάνοντας προβολή του γεγονότος της απώλειας στον εαυτό τους. Αυτό φάνηκε από τις αντιδράσεις των παιδιών, που εμφανώς ενσάρκωσαν τη συνθήκη, προβάλλοντας αντιδράσεις, που θα συναντούσε κανείς στην

πραγματική ζωή. Οι μαθητές εκτόνωσαν τα συναισθήματά τους μέσα από προσωπικά ημερολόγια, στα οποία εξέφρασαν την αγάπη τους για το αγαπημένο τους αντικείμενο, τη λύπη, την ανησυχία, τη στεναχώρια για την καταστροφή του, την ευχαρίστηση και την ευγνωμοσύνη τους για τις όμορφες στιγμές, που είχαν περάσει μαζί του, κάνοντας, ουσιαστικά, διαχείριση των συναισθημάτων τους μέσω γραπτής έκφρασης.

#### **4.1.5. Τσακωμός με αγαπημένο φίλο**

Η στάση των μαθητών τόσο απέναντι στη θεματική του παράγοντα «Τσακωμός με αγαπημένο φίλο», όσο και απέναντι στις δραστηριότητες του προγράμματος (π.χ. εκδήλωση ενδιαφέροντος, ενεργή συμμετοχή, συνέπεια στη συνθήκη και τις οδηγίες των δράσεων) έδειξαν, ότι η συγκεκριμένη μορφή απώλειας απασχολούσε σημαντικά τους μαθητές του δείγματος.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα, που προέκυψαν από τη δραστηριότητα της 6<sup>ης</sup> παρέμβασης «Διάδρομος των πολλαπλών σκέψεων», έδειξαν, ότι τα παιδιά ένιωσαν πιο προετοιμασμένα να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα, που αφορούσαν στον τσακωμό με έναν αγαπημένο τους φίλο και πιο έτοιμα να εφαρμόσουν τρόπους επανασύνδεσης.

Στον αναστοχασμό οι μαθητές και οι μαθήτριες επιχειρηματολόγησαν για τη σημαντικότητα της διατήρησης μίας φιλικής σχέσης, εκφράζοντας βασικούς τους φόβους για τον τσακωμό με έναν αγαπημένο τους φίλο ως μορφή απώλειας («...αν δεν έχουμε φίλους, θα είμαστε μόνοι μας», «...θα χαθεί η φιλία και θα υπάρχει μόνο στεναχώρια»), ενώ σχεδόν όλα τα μέλη της ομάδας παραδέχτηκαν, ότι συνέδεσαν τη συνθήκη του τσακωμού με προσωπικές τους καταστάσεις.

#### **4.1.6. Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό**

Μολονότι στα περισσότερα παιδιά του δείγματος ο παράγοντας «Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό» συνιστούσε μία υποθετική συνθήκη, τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα παιδιά μέσω του δραματικού πλαισίου συνέδεσαν τη συνθήκη με την πραγματικότητα και ήρθαν σε συναισθηματική επαφή με ό,τι συνεπάγεται η συγκεκριμένη κατάσταση.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έγραψαν γράμματα στο αγαπημένο τους πρόσωπο, που μετακόμισε σε κάποια άλλη πόλη στην Ελλάδα και μέσα από τον γραπτό λόγο εξέφρασαν

ευχές, επιθυμίες και συναισθήματα λύπης, στεναχώριας, ελπίδας, χαράς, προσμονής, θυμού, αγάπης, επιχειρώντας να διαχειριστούν συναισθηματικά την κατάσταση.

Σημειώνεται, ότι ορισμένοι μαθητές δήλωσαν, πως μετά από αυτά, που έκαναν σήμερα, ένιωθαν πιο έτοιμοι να έρθουν αντιμέτωποι με το συγκεκριμένο βίωμα.

#### **4.1.7. Μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό**

Τα ποιοτικά αποτελέσματα του παράγοντα «Μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό» έδειξαν, ότι στην αρχή της 8<sup>ης</sup> παρέμβασης τα περισσότερα παιδιά του δείγματος είχαν σκέψεις και συναισθήματα με αρνητικό πρόσημο, γεγονός, που φάνηκε από τις χειρόγραφες σημειώσεις τους. Τα περισσότερα παιδιά ήταν προδιατεθειμένα αρνητικά για τη μετακόμιση στο εξωτερικό, εκφράζοντας ανησυχία («*Θα χάσω τις φίλες μου*»), απορία («*Γιατί να φύγω;*»), φόβο («*Δε ξέρω τι με περιμένει εκεί*») και άρνηση («*Όχι. Δε θέλω. Όχι.*»), ενώ οφείλει να σημειωθεί, ότι οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν, ότι δε θέλουν να φύγουν, γιατί δε θέλουν να χάσουν τους φίλους τους, γεγονός, που δείχνει, ότι μία από τις σημαντικότερες παράπλευρες απώλειες των παιδιών του δείγματος φάνηκε να είναι η απώλεια των φίλων τους.

Μέσα από τις δραστηριότητες της παρέμβασης οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εξωτερικό, επισκέφθηκαν αξιοθέατα, (ενσυν)αισθάνθηκαν το διαφορετικό, επιδίωξαν «νέες» γνωριμίες, ήρθαν σε επαφή με άλλους τρόπους επικοινωνίας, διαχειρίστηκαν τα -αρχικά- αρνητικά τους συναισθήματα και κατάφεραν να εντοπίσουν και τα θετικά στοιχεία της δύσκολης αυτής κατάστασης (π.χ. «*Θα γνωρίσω ένα καινούργιο μέρος*», «*Θα κάνω νέους φίλους*», «*Θα μάθω κι άλλες γλώσσες*»).

Ακόμη σημειώνεται, ότι στην τελική δραστηριότητα αναστοχασμού, αν και διατηρήθηκαν κάποιοι φόβοι και ανησυχίες των παιδιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος ήταν εμφανώς πιο αισιόδοξοι για το ενδεχόμενο μιας τέτοιας κατάστασης και πολλοί, μάλιστα, δήλωσαν, ότι ένιωθαν περισσότερο προετοιμασμένοι αναφορικά με τη διαχείρισή της.

#### **4.1.8. Χωρισμός γονιών**

Μέσα από την 9<sup>η</sup> παρέμβαση φάνηκε, ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος καλλιεργήθηκαν στα παιδιά δεξιότητες ενσυναίσθησης, γεγονός, που διαπιστώθηκε έντονα

από τις εκφραστικές εκδηλώσεις λύπης και συμπόνιας των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος στην ανακοίνωση της είδησης του χωρισμού των γονιών της Άριας.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα παιδιά του δείγματος μέσα από θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης -όπως στη δραστηριότητα «Από το περίγραμμα της Άριας στο περίγραμμα του κάθε χαρακτήρα»- και μέσα από την «απόσταση» του δραματικού πλαισίου, παραδέχτηκαν δικά τους συναισθήματα για τη συγκεκριμένη μορφή απώλειας (π.χ. «λύπη», «αγωνία», «άγχος», «θλίψη», «θυμό») κι επιπλέον προσέφεραν στήριξη και συμβουλές σε παιδιά χωρισμένων γονιών (συμπεριλαμβανομένου -υποθετικά ή/ και ρεαλιστικά- του εαυτού τους) (π.χ. «Να μη φοβάσαι και να μη στεναχωριέσαι, γιατί οι γονείς σου σε αγαπάνε ό,τι κι αν γίνει», «Θα είμαι δίπλα σου», «Κουράγιο»), προβαίνοντας, ουσιαστικά, στην ενθάρρυνση και τροποποίηση προσωπικών στάσεων κι αντιλήψεών τους γύρω από τον χωρισμό των γονιών.

Επίσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος, προκειμένου να βοηθήσουν την Άρια να αισθανθεί καλύτερα και να διαχειριστεί τον χωρισμό των γονιών της, αναζήτησαν τα θετικά στοιχεία, που μπορεί να φέρει η επίπονη αυτή κατάσταση και κατάφεραν, ουσιαστικά, ένα προκαταρκτικό επίπεδο συναισθηματικής «διαχείρισης» της συγκεκριμένης μορφής απώλειας για τον ίδιο τους τον εαυτό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί μία μαθήτρια, που μοιράστηκε στην ομάδα ένα προσωπικό της ζήτημα, που προέκυψε από τον χωρισμό των δικών της γονιών, μεταβάλλοντας το πρόσημο από αρνητικό σε θετικό και αναφέροντάς το ως συμβουλή για την Άρια («οι γονείς της μπορεί να βρουν κάποιον άλλο σύντροφο και να της κάνουν ένα αδερφάκι και αυτό να την κάνει χαρούμενη»). Το περιστατικό αυτό -σε συνδυασμό με αρκετά άλλα κατά τη διάρκεια του προγράμματος- έδειξε ότι η Δραματική Τέχνη μέσα από την αποστασιοποίηση ή/ και ταύτιση του παιδιού με τον ρόλο, μέσα από τον παιγνιώδη, φανταστικό και φαντασιακό χαρακτήρα της και μέσα από την ασφάλεια της σύμβασης του δραματικού πλαισίου προσφέρει στα παιδιά γόνιμο έδαφος εκφραστικής ευφορίας, λειτουργώντας αποφορτιστικά.

Μέχρι το τέλος της παρέμβασης και ειδικότερα στον αναστοχασμό σχεδόν όλα τα παιδιά έκαναν αισιόδοξες δηλώσεις και παραδέχτηκαν, ότι σκέφτονταν πιο θετικά για την κατάσταση του χωρισμού των γονιών. Στο σημείο αυτό, οφείλει να σημειωθεί, ότι το «σχεδόν όλα τα παιδιά» αναφέρθηκε σε μία μόνο μαθήτρια, η οποία παρά τη δυσκολία της να δεχτεί κάποιο θετικό στοιχείο για τον χωρισμό των γονιών (της), μοιράστηκε τις σκέψεις και

τα συναισθήματά της με την ομάδα, γεγονός που δείχνει ολοφάνερα ανάγκη για μοίρασμα και έκφραση εμπιστοσύνης.

#### 4.1.9. Απώλεια κατοικίδιου

Τα ποιοτικά αποτελέσματα της 10<sup>ης</sup> παρέμβασης του παράγοντα «Απώλεια κατοικίδιου» έδειξαν, ότι, μολοντί τα περισσότερα παιδιά είχαν βιώσει τον θάνατο του κατοικίδιού τους (βλ. ποιοτικά αποτελέσματα 11<sup>ης</sup> παρέμβασης), μόνο ένας μαθητής και μία μαθήτρια σκέφτηκαν τον θάνατο του μικρού ήρωα της ιστορίας του παραμυθιού, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος, μη θέλοντας να πιστέψουν σε ένα τέτοιο γεγονός ή (όπως παραδέχτηκαν σε επόμενο χρόνο) μη θέλοντας να πιστέψουν ότι ένα τέτοιο γεγονός θα παρουσιαζόταν μέσα από ένα παραμύθι, σκέφτηκαν απλώς ότι «θα είχε φύγει». Σε αυτό το σημείο σημειώνεται, πως από τα δύο παιδιά, που σκέφτηκαν τον θάνατο του μικρού ζώου, ο μαθητής είχε βιώσει πρόσφατα τον θάνατο αγαπημένου προσώπου, επομένως δε δίστασε να σκεφτεί τον θάνατο ενός κατοικίδιου και η μαθήτρια δήλωσε την απώλεια του κατοικίδιου χιουμοριστικά, χωρίς να την πιστεύει («θα τον έκαναν σιφάδο»).

Επιπλέον, όταν στην πορεία της παραμυθιακής ιστορίας τα παιδιά ξαναρωτήθηκαν τι πιστεύουν πως είχε συμβεί, εξακολουθούσαν να δυσκολεύονται να δεχτούν –έστω και σαν σκέψη- τον θάνατο του μικρού κουνελιού και οι περισσότεροι μαθητές δήλωναν ότι «είχε πέσει σε χειμέρια νάρκη». Οι αντιδράσεις αυτές των μαθητών και των μαθητριών του δείγματος έδειξαν, ότι (στην αρχή της παρέμβασης) η απώλεια του κατοικίδιου συνιστούσε μία τόσο επίπονη κατάσταση για τα παιδιά, την οποία δε μπορούσαν ούτε καν να σκεφτούν πως είχε –έστω υποθετικά, έστω μέσα από ένα παραμύθι- συμβεί.

Τα παιδιά μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης: «δραματοποίηση παραμυθιού» και «ανίχνευση της σκέψης» δημιούργησαν προβολές και ταυτίσεις του εαυτού τους με την ηρωίδα της ιστορίας του παραμυθιού και με «προσωπείο» την ηρωίδα εξέφρασαν τα δικά τους συναισθήματα, την προσωπική τους στάση και τις δικές τους αντιδράσεις απέναντι στη συγκεκριμένη μορφή απώλειας: στεναχώρια, κλάμα, θυμό, λύπη, σοκ, δυσπιστία -με τους περισσότερους να υποστηρίζουν ως αντίδραση τις εκδηλώσεις κλάματος.

Μέσα από τη χρήση της τεχνικής «ανίχνευση της σκέψης» οι μαθητές εκδήλωσαν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη τους να υποστηρίξουν την άποψη, ότι δεν έφταιγε το μικρό κοριτσάκι για τον ξαφνικό θάνατο του κουνελιού, γεγονός, που ίσως να σήμαινε

απενοχοποίηση για τα συναισθήματα, που ένιωσαν σε προηγούμενες απώλειες δικών τους κατοικίδιων ζώων.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα, που προέκυψαν μέσα από τις ερωτήσεις της εμπυχωτριάς κατά τη διάρκεια της δραματοποιημένης αφήγησης, έδειξαν, ακόμη, ότι στην απώλεια κατοικίδιου τα περισσότερα παιδιά παρηγορούνταν με την ιδέα της αντικατάστασης του μικρού κουνελιού με ένα άλλο. Ωστόσο, μία μαθήτρια ανέφερε, πως δε θα ήταν το ίδιο, γιατί δε θα είχαν περάσει τις ίδιες στιγμές μαζί, άποψη, που προβλημάτισε και τους υπόλοιπους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι κατά τη διάρκεια της δραματοποιημένης αφήγησης του παραμυθιού τα παιδιά ήταν απόλυτα αφιερωμένα στη ροή της ιστορίας, στην οποία εμφάνισαν μεγάλο ενδιαφέρον, έχοντας μεγάλη συμμετοχή στη διαδικασία των ερωτήσεων και δίνοντας απαντήσεις αυθόρμητες κι εμφανώς αληθινές.

Στον αναστοχασμό τα περισσότερα παιδιά έτειναν στην άποψη *«Ήταν πολύ ωραίο το παραμύθι, είχε και χαρούμενες στιγμές και θλιβερές, αλλά στο τέλος πήγαν όλα καλά»*, διαχειρίστηκαν συναισθήματά τους, μοιράζοντάς τα με την ομάδα, είχαν φανερά θετικά τροποποιημένη στάση απέναντι στην απώλεια κατοικίδιου, η οποία, αν και -φυσικά- εξακολουθούσε να τους είναι δυσάρεστη, τη δέχτηκαν περισσότερο, συνειδητοποιώντας καλύτερα –σύμφωνα με λεγόμενα μαθήτριας- ότι *«όλα μέσα στη ζωή είναι»*.

Από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος είχαν αρχίσει να λειτουργούν ομαδικά και να τηρούν τους κανόνες του ομαδικού συμβολαίου, αλλά –ενώ χαίρονταν να χωρίζονται σε ζευγάρια για χάρη κάποιων δραστηριοτήτων- απέφευγαν τον συνδυασμό αγόρι-κορίτσι. Ωστόσο, στη δραματοποίηση του παραμυθιού από τους μαθητές στην 11<sup>η</sup> παρέμβαση -με θεματικό άξονα τον παράγοντα «Απώλεια κατοικίδιου»- το ζήτημα έλυσαν τα ίδια τα παιδιά, καθώς αυτή τη φορά όχι μόνο δημιούργησαν μόνα τους μεικτές ομάδες, αλλά και υποδύθηκαν ρόλους του άλλου φύλου (π.χ. αγόρι ενσάρκωσε τον ρόλο της μαμάς της Αυρηλίας).

Μέσα από την ανάληψη ρόλων και τη δραματοποίηση του παραμυθιού από τους μαθητές και τις μαθήτριες φάνηκε, ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος των παρεμβάσεων με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης τα παιδιά καλλιέργησαν τον προφορικό λόγο, δεξιότητες έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, δεξιότητες σωματικής και ελεύθερης έκφρασης, δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργασίας, ανέπτυξαν την κοινωνικότητα και την φαντασία τους, την εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας, δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους.



Από τα ποιοτικά δεδομένα της παρέμβασης σημειώνεται, ότι, αν και οι μαθητές είχαν –μέσα από τη δραματοποίηση του παραμυθιού- τη δυνατότητα να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας, εκείνοι δεν επέλεξαν να εκμεταλλευτούν τη μαγεία του παραμυθιού, για να επαναφέρουν με κάποιον τρόπο τον Κουραμπή στη ζωή, αλλά διατήρησαν τον θάνατο του, γεγονός, που αποδεικνύει την αποδοχή της ιδέας του γεγονότος της απώλειας λόγω θανάτου από τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος.

Στον τελικό αναστοχασμό του παράγοντα «Απώλεια κατοικίδιου» όλα τα παιδιά παραδέχτηκαν, ότι μετά το παραμύθι και τις δράσεις των παρεμβάσεων είχαν διαφορετική, πιο θετική στάση απέναντι στο γεγονός της απώλειας («...*τόρα που κάναμε αυτή την ιστορία, το βλέπω διαφορετικά*», «...*τόρα σκέφτομαι ότι είναι κάπου κοντά μου*»), δήλωσαν πιο προετοιμασμένα να διαχειριστούν μία τέτοια κατάσταση («*Εμένα δε μου έχει συμβεί, αλλά τώρα αν μου συμβεί θα είναι καλύτερα*»), ενώ τα περισσότερα παιδιά παραδέχτηκαν στον κύκλο της ομάδας ότι βίωσαν ήδη την απώλεια κατοικίδιου λόγω θανάτου και μάλιστα πολλά από αυτά περισσότερες από μία φορές.

Τέλος, άξια αναφοράς είναι η εξομολόγηση ενός μαθητή, που βίωσε πρόσφατα (κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος παρεμβάσεων) απώλεια αγαπημένου προσώπου και το μοιράστηκε με όλη την ομάδα («*Εμένα μου έχει συμβεί και με άνθρωπο και με ζώακι.*»), γεγονός, που φανερώνει ανάπτυξη εμπιστοσύνης και δεκτικότητα για συναισθηματική διαχείριση και αποδοχή.

#### **4.1.10. Απώλεια αγαπημένου προσώπου**

Λίγο πριν το τέλος του προγράμματος και συγκεκριμένα στην προτελευταία παρέμβαση, όλα τα παιδιά του δείγματος ήταν ψυχικά πιο ενδυναμωμένα να μιλήσουν για ζητήματα απώλειας, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματά τους γύρω από το συγκεκριμένο θέμα, να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με θεματική κάποια από τις μορφές απώλειας, καθώς και πιο θετικά διακείμενα απέναντι στις μορφές απώλειας, που δουλεύτηκαν με την ομάδα, γεγονός, που φαίνεται και από τα ποιοτικά αποτελέσματα της 12<sup>ης</sup> παρέμβασης με θεματικό άξονα τον παράγοντα «Απώλεια αγαπημένου προσώπου».

Στον μικρό αναστοχασμό, που έγινε μετά την προβολή αποσπάσματος κινουμένου σχεδίου –στην αρχή της παρέμβασης- με θέμα την απώλεια αγαπημένου προσώπου, παρατηρήθηκε, πως σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος ξεκίνησαν τις φράσεις τους, αναφερόμενοι σε αισθήματα λύπης, αλλά κατέληξαν, εστιάζοντας -μόνοι τους- σε θετικά

στοιχεία της ιστορίας, που τους προκάλεσαν αισθήματα ελπίδας, αισιοδοξίας και χαράς. Μάλιστα, στο σημείο αυτό, ένας μαθητής δήλωσε χαρακτηριστικά *«Κι εγώ έχω ξαναδεί αυτή την ταινία, αλλά δε στεναχωρήθηκα, όπως τις άλλες φορές, γιατί τώρα είμαι με την ομάδα, με τους συμμαθητές μου»*, άποψη, που –βάσει αντιδράσεων- φάνηκε να ανταποκρίνεται στα περισσότερα παιδιά.

Στη δραστηριότητα της 12<sup>ης</sup> παρέμβασης «Η καρδιά του παππού και της γιαγιάς» και συγκεκριμένα στο σημείο, που η ‘καρδιά της γιαγιάς’ σταμάτησε να χτυπά, τα παιδιά του δείγματος πήραν μόνα τους την πρωτοβουλία να κάνουν πολύ αργό τον ρυθμό των χτύπων της ‘καρδιάς του παππού’, για να δείξουν τη λύπη του για τον θάνατο της αγαπημένης του. Το γεγονός αυτό δείχνει, πως οι μαθητές -κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων- ανέπτυξαν δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, ενσυναίσθησης, έκφρασης συναισθημάτων, σωματικής και ελεύθερης έκφρασης. Μάλιστα, αναφέρεται, πως ένας μαθητής παρατήρησε, ότι μόλις σταμάτησε να χτυπάει ‘η καρδιά της γιαγιάς’, σταμάτησε για λίγο -αντανακλαστικά- να χτυπά και ‘η καρδιά του παππού’, γιατί –σύμφωνα με τον μαθητή- *«στεναχωρήθηκε, που η γιαγιά πέθανε»*.

Ακόμη επισημαίνεται πως, όταν -στο τέλος της 12<sup>ης</sup> παρέμβασης- οι μαθητές ρωτήθηκαν, πως τους φάνηκε, που *«άγγιξαν»* ένα τόσο δύσκολο θέμα μέσα από το παιχνίδι, όλοι φώναξαν ομόφωνα *«Ωραία!»*, ενώ, όταν ξαναρωτήθηκαν, αν το παιχνίδι τους έκανε να αισθανθούν πιο ανάλαφρα σε σχέση με το θέμα, απάντησαν ομόφωνα *«Ναι!»*.

Τα παιδιά του δείγματος φάνηκε, ότι μέσα από όλες τις προηγούμενες παρεμβάσεις του προγράμματος προετοιμάστηκαν να δέχονται, αλλά και να διαχειρίζονται την ιδέα ή/ και την πραγματικότητα δύσκολων καταστάσεων, καθώς ανταποκρίθηκαν σχεδόν αμέσως στη δύσκολη συνθήκη της 2<sup>ης</sup> δραστηριότητας «Γράφω για μένα και γίνομαι ένας ρόλος» της 13<sup>ης</sup> παρέμβασης, η οποία ζητούσε από τα παιδιά να υποδυθούν έναν ρόλο-χαρακτήρα, που έχασε ένα αγαπημένο του πρόσωπο λόγω θανάτου. Στο σημείο -μάλιστα- αυτό επισημαίνεται, πως τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν, ότι τουλάχιστον για ένα άτομο από την ομάδα το σενάριο της απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου δεν ήταν υποθετικό, καθώς ο συγκεκριμένος μαθητής βίωσε στην πραγματικότητα την απώλεια ενός αγαπημένου του ανθρώπου κατά τη διάρκεια των τελευταίων παρεμβάσεων του προγράμματος. Η εξομολόγηση του βιώματος μίας τόσο σημαντικής απώλειας από τον μαθητή και μάλιστα με δική του πρωτοβουλία μοιράσματος σε ολόκληρη την ομάδα φανερώνει αφενός την ανάγκη του μαθητή να

αποφορτιστεί από το συναισθηματικό βάρος του γεγονότος και αφετέρου μεγάλο βήμα διαχείρισης της απώλειας από την πλευρά του μαθητή.

Επιπλέον υπογραμμίζεται ότι, ενώ στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν ένα εντελώς διαφορετικό «προσωπείο ρόλου» από αυτό της αληθινής πραγματικότητάς τους για λόγους συναισθηματικής αποστασιοποίησης από το γεγονός του θανάτου, αρκετά παιδιά επέλεξαν να έχουν το πραγματικό τους φύλο (αρσενικό ή θηλυκό αντίστοιχα), τη δική τους ηλικία (10 ετών) και την αληθινή τους ιδιότητα (μαθητής/ μαθήτρια), γεγονός, που φανέρωσε την ψυχική ενδυνάμωση, που ανέπτυξαν αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στην απώλεια.

Μέσα από τη συνεργασία των παιδιών σε ζευγάρια διαπιστώθηκε, ότι μειώθηκαν κατά πολύ η ανασφάλεια, η ντροπή για κοντινή επαφή με τον συμμαθητή, η ντροπή για έκθεση, τα συναισθήματα αμηχανίας, ενώ ενισχύθηκαν οι δεξιότητες ενσυναίσθησης και συγκέντρωσης των παιδιών, καθώς το ένα ζευγάρι ήταν αρκετά κοντά στο άλλο και το άκουγε με σεβασμό και προσοχή. Τα παραπάνω ποιοτικά αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν, όταν παρά τη σημαντική δυσκολία τόσο του προσωπικού μοιράσματος, όσο και της έκθεσης, σηκώθηκαν στο κέντρο του κύκλου της ομάδας όλα τα ζευγάρια -μηδενός εξαιρουμένου- και μοιράστηκαν τον μικρό διάλογο της προσωπικής τους απώλειας με όλους τους συμμετέχοντες. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν μαθητές και μαθήτριες, που επέλεξαν να διατηρήσουν την πραγματική τους ταυτότητα, καθώς ανέφεραν το αληθινό τους όνομα και μοιράστηκαν ένα πραγματικό γεγονός απώλειας με την ομάδα, γεγονός, που σημαίνει ότι οι θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης συνέβαλαν θετικά στη στάση των παιδιών και τη διαχείριση συναισθημάτων τους γύρω από σημαντικές μορφές απώλειας.

Τέλος, οφείλει να αναφερθεί, ότι τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και στο τέλος της τελευταίας παρέμβασης του προγράμματος οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες ζήτησαν επανειλημμένα να υπάρξει συνέχεια του προγράμματος και την επόμενη σχολική χρονιά.

#### **4.2. Συμπεράσματα**

Από τη διεξαγωγή της έρευνας εξάγεται το συμπέρασμα, ότι η εφαρμογή των πολύτροπων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης συνέβαλε θετικά τόσο στη θετική τροποποίηση των στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών γύρω από μορφές απώλειας, όσο και στην αποτελεσματική διαχείρισή τους από τα παιδιά του δείγματος.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν θετική συμβολή του προγράμματος και στις τρεις χρονικές μεταβλητές («άμεση αντίδραση», «βραχυπρόθεσμη διαπραγμάτευση», «μακροπρόθεσμη συνέπεια»), που αφορούσαν στους δέκα παράγοντες της έρευνας, καθώς και στη συνολική μεταβλητή, που ορίστηκε ως «συμπεριφορά». Αυτό σημαίνει, ότι η ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας μπορεί να επηρεάσει θετικά τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της έρευνας. Στην ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε θετική επίδραση των παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα, ενώ δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή στην ομάδα ελέγχου. Παρατηρήθηκαν στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες πριν την παρέμβαση και στατιστικά σημαντικές διαφορές μετά την παρέμβαση στις ομάδες ελέγχου και πειράματος. Επιπρόσθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται, μάλιστα, και από την ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία προέκυψαν από το ακουστικό υλικό της απομαγνητοφώνησης των παρεμβάσεων, από τις χειρόγραφες σημειώσεις των μαθητών του δείγματος κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων του προγράμματος και από την εβδομαδιαία καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας-εμπυχοτρόιας στο ημερολόγιο παρατήρησής της.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν, ότι το πρόγραμμα των παρεμβάσεων επέδρασε θετικά τόσο στις στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών αναφορικά με τις μορφές απώλειας, όσο και στη διαχείριση των μορφών απώλειας και των συναισθημάτων, που αυτές προκαλούν, από τα παιδιά του δείγματος. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης έδειξαν θετική επίδραση του προγράμματος στους παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής, με μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στους τρεις τελευταίους παράγοντες («Χωρισμός γονιών», «Απώλεια κατοικίδιου», «Απώλεια αγαπημένου προσώπου»). Μάλιστα, από την ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε, ότι μέσα από τις παιγνιώδεις δράσεις του προγράμματος τα παιδιά τροποποίησαν θετικά τις στάσεις και απόψεις τους γύρω από τους παράγοντες, που αφορούν σε «μικρές» μορφές απώλειας της καθημερινότητας<sup>92</sup> και -μέσω διαλόγων, αναστοχαστικών πρακτικών και δραστηριοτήτων ανίχνευσης της σκέψης και

---

<sup>92</sup> Οι «μικρές» μορφές απώλειας αναφέρονται στους πρώτους επτά παράγοντες της έρευνας: «Ηττα σε παιχνίδι», «Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση», «Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου», «Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου», «Τσακωμό με έναν αγαπημένο φίλο», «Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό», «Μετακόμιση οικογένειας στο εξωτερικό».

γραπτής έκφρασης- ανέπτυξαν δεξιότητες αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους γύρω από μεγαλύτερες μορφές απώλειας<sup>93</sup>.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος μέσα από θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ήρθαν σε επαφή με δραματικές συνθήκες, που πραγματεύονταν δύσκολα θέματα, αναγνώρισαν και παραδέχτηκαν ανησυχίες και αρνητικά συναισθήματα και κατάφεραν σημαντικά βήματα για τη μελλοντική διαχείρισή τους. Τα παιδιά, επίσης, μέσα από το πρόγραμμα συνειδητοποίησαν, ότι ακόμη και οι πιο μεγάλες δυσκολίες κρύβουν θετικά στοιχεία και γνώρισαν τεχνικές ανίχνευσής τους.

Μέσω δραστηριοτήτων ενεργητικότητας, ενεργοποίησης της φαντασίας, ελεύθερης σωματικής έκφρασης κι αυτοσχεδιασμού τα παιδιά εκτονώθηκαν, ενσάρκωσαν συναισθήματά τους και κατάφεραν να τα διαχειριστούν διασκεδάζοντας. Οι δραματικές συνθήκες και τα θεματικά σενάρια του δραματικού πλαισίου βοήθησαν τα παιδιά να δημιουργήσουν προβολές και ταυτίσεις απέναντι σε καταστάσεις απώλειας, που βίωσαν είτε πραγματικά στη μέχρι τώρα ζωή τους είτε υποθετικά μέσω των δραματικών δραστηριοτήτων, προετοιμάζοντάς τα για ομαλότερη διαχείρισή τους στο μέλλον. Ακόμη, οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος μετέτρεψαν αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα σε θετικά και δήλωσαν πιο προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν μελλοντικά αντίστοιχες καταστάσεις.

Είναι άξιο αναφοράς, ότι η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης λειτούργησε θετικά και για παράγοντες, που δεν είχαν συμπεριληφθεί στους σκοπούς της έρευνας και, ουσιαστικά, δε συνιστούσαν εξαρτημένες μεταβλητές της. Τα παιδιά του δείγματος ανέπτυξαν περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες και βελτίωσαν τις μεταξύ τους σχέσεις, ανακάλυψαν κι επέκτειναν τα όριά τους μέσα στην ασφάλεια της ομάδας, ανέπτυξαν συναισθήματα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, καλλιέργησαν την ενσυναίσθησή τους, ενδυνάμωσαν την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα, μέσα από δραστηριότητες γραπτής έκφρασης και τεχνικές ανίχνευσης της σκέψης καλλιέργησαν τον προφορικό, τον γραπτό, αλλά και τον επιχειρηματικό τους λόγο, ήρθαν σε επαφή με νέους τρόπους έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, καλλιέργησαν θετικές σκέψεις γύρω από δύσκολες καταστάσεις, καλλιέργησαν συναισθήματα αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα του άλλου, καλλιέργησαν δεξιότητες σωματικής και ελεύθερης έκφρασης, ανέπτυξαν δεξιότητες

---

<sup>93</sup> Οι μεγαλύτερες μορφές απώλειας αναφέρονται στους τρεις τελευταίους παράγοντες της έρευνας: «Χωρισμός γονιών», «Απώλεια κατοικίδιου», «Απώλεια αγαπημένου προσώπου».

συγκέντρωσης και συντονισμού, ανέπτυξαν δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, καλλιέργησαν δεξιότητες διευρυμένης αντίληψης και ενεργητικής ακρόασης, ανέπτυξαν δεξιότητες συνέπειας στις οδηγίες της συνθήκης και τους κανόνες του παιχνιδιού, καλλιέργησαν δεξιότητες πειθαρχίας και συντονισμού, καλλιέργησαν δεξιότητες αναστοχασμού και παρατηρήθηκε συνολική εξοικείωση των παιδιών του δείγματος με δραματικές συνθήκες και θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

Επιπλέον, σημειώνεται, ότι όσον αφορά στο φύλο, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης δεν έδειξαν, ουσιαστικά, διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης.

Συνολικά, από την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση εξάγεται το συμπέρασμα, ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε θετικά στις μεταβλητές και τους παράγοντες της έρευνας αντίστοιχα, με άμεση συσχέτιση των δύο.

Ωστόσο, οφείλει να επισημανθεί, ότι εξαιτίας της επιλογής δείγματος σκοπιμότητας δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων και είναι απαραίτητο να υλοποιηθούν περαιτέρω έρευνες για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

### **4.3. Περιορισμοί της έρευνας**

Μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες του ερευνητικού προγράμματος παρέμβασης ήταν ο χρονικός περιορισμός. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Αυτό σημαίνει, ότι χρειαζόταν αφενός χρόνος για την αποχώρηση του προηγούμενου δασκάλου από την αίθουσα και την είσοδο του επόμενου μαζί με την ερευνήτρια, και αφετέρου επιπλέον χρόνος για τη διάταξη των θρανίων, ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα ο χώρος για την υλοποίηση του προγράμματος. Κατά συνέπεια, ο καθарός χρόνος παρέμβασης σπάνια ξεπερνούσε τα 40 λεπτά.

Επίσης, μολονότι η μέρα, η ώρα και η συχνότητα των παρεμβάσεων είχαν οριστεί εξ αρχής και συγκεκριμένα ήταν η ημέρα Τετάρτη, η 3<sup>η</sup> σχολική ώρα και η συχνότητα των παρεμβάσεων ορίστηκε να είναι μία φορά την εβδομάδα, η σταθερότητα του προγράμματος δεν τηρήθηκε με ακρίβεια, καθώς για σχολικούς λόγους ορισμένες παρεμβάσεις δεν πραγματοποιήθηκαν την προκαθορισμένη μέρα. Ευτυχώς, η μη πραγματοποίηση των παρεμβάσεων δε σήμαινε συνήθως ακύρωση, αλλά αναβολή, καθώς στην περίπτωση αυτή το σχολείο διέθετε στην ερευνήτρια-εμπυχωτρία εναλλακτικά την 1<sup>η</sup> ώρα της Παρασκευής μέσα στην ίδια εβδομάδα αντίστοιχα, ώστε να αναπληρωθούν οι ανάλογες παρεμβάσεις.

Βέβαια, στο σημείο αυτό σημειώνεται, ότι οι αλλαγές αυτές του προγράμματος επηρέασαν-περιορίσαν, επίσης, χρονικά την υλοποίηση του προγράμματος, καθώς η 1<sup>η</sup> σχολική ώρα ήταν, ουσιαστικά, μικρότερη από την 3<sup>η</sup>, που είχε οριστεί. Ωστόσο, οφείλει να αναφερθεί, ότι η πραγματοποίηση μιας παρέμβασης την εβδομάδα με την πειραματική ομάδα σε γενικές γραμμές τηρήθηκε.

Ακόμη σημειώνεται, ότι η συνοχή των παρεμβάσεων επηρεάστηκε τόσο από την παρεμβολή εκπαιδευτικών εκδρομών κι εκδηλώσεων του σχολείου, όσο και από τις διακοπές του Πάσχα, οι οποίες μεσολάβησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Η δυνατότητα επέκτασης του αριθμού των παρεμβάσεων δεν ήταν εφικτή, καθώς η σχολική χρονιά έφτανε στο τέλος της κι έτσι πραγματοποιήθηκαν συνολικά δύο προκαταρκτικές συναντήσεις και 13 παρεμβάσεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες της πειραματικής ομάδας.

Περιορισμό, ακόμη, αποτέλεσε η αδυναμία παρακολούθησης του προγράμματος κατά τις ώρες υλοποίησης των παρεμβάσεων από το άτομο, που είχε τεθεί ως ο κριτικός φίλος της ερευνητικής διαδικασίας. Ειδικότερα, ενώ αρχικά είχε οριστεί συγκεκριμένο άτομο ως κριτικός φίλος της έρευνας από την ερευνήτρια, η ανάληψη των καθηκόντων του δεν κατέστη εφικτή για επαγγελματικούς και άλλους λόγους χρονικού περιορισμού του «κριτικού φίλου», επομένως, δεδομένου, ότι η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση δεν επιτράπηκαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, η εξαγωγή των ποιοτικών αποτελεσμάτων βασίστηκε στις παρατηρήσεις της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς, στο μαγνητοφωνημένο ακουστικό υλικό και στις χειρόγραφες σημειώσεις των μαθητών και μαθητριών του δείγματος.

Επιπλέον περιορισμό στην έρευνα αποτέλεσε το μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενίκευση του αποτελέσματος ανεξάρτητα από τον βαθμό αξιοπιστίας. Και αυτό, γιατί τα συμπεράσματά του αναφέρονται μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα και δε μπορεί να γίνει ικανοποιητική επέκταση σε έναν πληθυσμό, με οποιουδήποτε βαθμού αξιοπιστία.

Επίσης, το δείγμα δεν είναι δυνατό να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, καθώς ο τύπος δειγματοληψίας είναι σκοπιμότητας κι επομένως το ίδιο το δείγμα χαρακτηρίζεται επιλεκτικό και θεωρείται, πως έχει υψηλό βαθμό μεροληψίας, άρα είναι ακατάλληλο για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.

Αδυναμία της έρευνας αποτέλεσε και το μη επαρκώς ελεγμένο ερωτηματολόγιο ως προς την εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία, καθώς αυτό συντάχθηκε από την ίδια την

ερευνήτρια, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας, σε περιορισμένο χρόνο πριν την έναρξη των παρεμβάσεων.

Τέλος, περιορισμό στην έρευνα αποτέλεσε η αδυναμία επιβεβαίωσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς δεν υπήρξε δυνατότητα επανελέγχου ή/ και επανάληψης της έρευνας από άλλον ερευνητή.

#### **4.4. Συζήτηση**

Η παρούσα ερευνητική εργασία ξεκίνησε με αφετηρία την αίσθηση κενού, που νιώθει κανείς, όταν βιώνει την απώλεια από κάτι ή κάποιον. Η ερευνήτρια, αναλογιζόμενη το αίσθημα αυτό, ήρθε αντιμέτωπη με μία πρώτη συνειδητοποίηση, ότι παρόμοιο κενό αισθάνεται κανείς, όταν βιώνει και την απόρριψη, την αποτυχία ή τη ματαίωση και άρχισε σταδιακά να ανακαλύπτει, ότι η ομοιότητα αυτού του «κενού» οφείλεται στο γεγονός, ότι οι διαφορετικές αυτές έννοιες συνδέονταν με κάτι κοινό: την απώλεια. Την απώλεια είτε με τη μορφή του χαμού ενός αγαπημένου φίλου λόγω τσακωμού (απόρριψη), την απώλεια με τη μορφή του «χασίματος» σε ένα παιχνίδι (ματαίωση), την απώλεια με τη μορφή «χασίματος» σε κάποια δοκιμασία ή εξέταση (αποτυχία), την απώλεια με πολλές άλλες μορφές. Μιλώντας πλέον για μορφές απώλειας, η ερευνήτρια βρέθηκε αντιμέτωπη με μία δεύτερη συνειδητοποίηση, ότι τις περισσότερες μορφές απώλειας τις βιώνουν τα άτομα από την παιδική τους, ακόμη, ηλικία. Συνεπώς, η ερευνήτρια οδηγήθηκε στην ανάγκη ανίχνευσης των μορφών απώλειας, που βίωσε η ίδια μέχρι και σήμερα στη ζωή της, καθώς, για να ασχοληθεί με ένα τέτοιο θέμα, ήταν αναγκαίο να έχει ανοίξει η ίδια την «πόρτα» των μορφών απώλειας της δικής της παιδικής ηλικίας, οι περισσότερες από τις οποίες, φυσικά, συνειδητοποίησε, ότι εκτείνονταν ή εκτείνονται και στην ενήλικη ζωή της.

Η συλλογιστική πορεία, που προαναφέρθηκε, γέννησε το θέμα και τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Τα παιδιά έρχονται από πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με πολυάριθμες μορφές απώλειας είτε «μικρές» (π.χ. απώλεια αγαπημένου αντικειμένου, μετακόμιση αγαπημένου προσώπου) είτε σημαντικά μεγαλύτερες (π.χ. χωρισμός γονιών, απώλεια αγαπημένου προσώπου). Με αφορμή, λοιπόν, τα παραδείγματα των μορφών απώλειας, που έχει βιώσει ή -αναπόφευκτα- θα βιώσει το κάθε παιδί, είναι προτιμότερο να προετοιμαστεί για τη διαχείρισή τους.

Η ερευνήτρια, αφότου όρισε τους θεματικούς άξονες-παράγοντες της έρευνάς της, προκειμένου να επιβεβαιώσει, εάν οι (παραπάνω) συλλογισμοί και συνειδητοποιήσεις της



περί μορφών απώλειας ευσταθούν και άρα μπορούν να χαρακτηριστούν ως τέτοιες, άρχισε να ανατρέχει σε συναφείς -με τη δική της- έρευνες, των οποίων το περιεχόμενο αφορούσε σε μορφές απώλειας. Μολονότι η ερευνήτρια εντόπισε βιβλιογραφικές πηγές, που επιβεβαίωσαν, ότι οι δέκα παράγοντες, που η ίδια επέλεξε για την έρευνά της, συνιστούν μορφές απώλειας (π.χ. Doka, 1997· Παπαδάτου, 2005· Neimeyer, 2006· Λουμάκου, & Μπρουσκέλη, 2010· Bacqué, 2001· Χατζηλάμπρου, 2016· Ράλλη, 2006· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012· Παπαληγούρα, 2005 κ.ά.), μέσα από μεμονωμένα και σύντομα σχόλια άλλων ερευνητικών εργασιών ή/και μελετημάτων, δε βρέθηκαν έρευνες, που να καλύπτουν ένα ικανό εύρος μορφών απώλειας. Στη βιβλιογραφική αυτή αναζήτηση διαπιστώθηκε, πως οι περισσότερες έρευνες, που συναντούσε η ερευνήτρια, αναφέρονταν σε απώλειες είτε λόγω θανάτου κάποιου αγαπημένου προσώπου είτε λόγω διαζυγίου γονέων, που συμφωνούσαν, ωστόσο, με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας περί θετικής συσχέτισης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης και των μορφών απώλειας στην παιδική ηλικία. Παράδειγμα αποτελεί η έρευνα των Grych και Fincham (1992), όπου η εφαρμογή δραματικών τεχνικών (π.χ. παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις ιστοριών, καλλιτεχνικές δραστηριότητες κ.ά.) σε παιδιά χωρισμένων γονιών έδειξε, ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση βοηθά τα παιδιά να αποφορτιστούν από αρνητικά συναισθήματα.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας τέθηκε -γενικότερα- να είναι η πραγματοποίηση δραματικών δράσεων για τη διερεύνηση των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι σε μορφές απώλειας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διεργασία, την αποδοχή και τη διαχείριση των μορφών απώλειας στη ζωή τους, προετοιμάζοντάς τα να μεγαλώσουν ως συναισθηματικά υγιείς ενήλικες.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί, ότι εξαιτίας της μεγάλης έκτασης του αριθμού των παραγόντων (συνολικά 10 ερευνητικοί παράγοντες), η ερευνήτρια οδηγήθηκε στο διαχωρισμό των μεταβλητών της έρευνάς της με βάση τον χρόνο αντίδρασης των παιδιών στο αντίστοιχο -κάθε φορά- γεγονός απώλειας, δημιουργώντας τις χρονικές μεταβλητές «άμεση αντίδραση», «βραχυπρόθεσμη διαπραγματεύση», «μακροπρόθεσμη συνέπεια». Η παραπάνω επιλογή διαχωρισμού έγινε, με σκοπό τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς οι πολυάριθμοι παράγοντες -σε σχέση με την αντιστοιχία τους ως προς τον αριθμό των παρεμβάσεων<sup>94</sup>- ήταν αρκετά πιθανό να μειώσουν

---

<sup>94</sup> Όπως έχει ήδη επισημανθεί, ο αριθμός των παρεμβάσεων ανερχόταν στις 13 παρεμβάσεις και αντιστοιχούσαν σε μία παρέμβαση ανά παράγοντα, με εξαίρεση τρεις παράγοντες, οι οποίοι πραγματοποιήθηκαν σε δύο παρεμβάσεις.

το επίπεδο αξιοπιστίας της έρευνας. Η μείωση αυτή θα οφειλόταν στο γεγονός, ότι οι περισσότεροι παράγοντες (7 στους 10) αφορούσαν σε μια και μοναδική παρέμβαση και συνεπώς δε θα υπήρχε ικανός αριθμός δεδομένων, άρα θα ήταν αδύνατο να υφίσταται η στατιστική ανάλυση, καθώς θα καταργούνταν το νόημά της<sup>95</sup>.

Επιστρέφοντας στα παιδιά, αναφέρεται, πως είναι σημαντικό να μάθουν τα άτομα από την παιδική τους, ακόμη, ηλικία να αποδέχονται τις μορφές απώλειας, γιατί δεν γίνεται να έχουμε πάντα αυτό, που θέλουμε, καθώς ό,τι υπάρχει στη ζωή κάποτε παύει να υπάρχει. Αυτός ο τρόπος σκέψης και ύπαρξης είναι σαφέστατα μία διαδικασία εκπαίδευσης, όπως η εκμάθηση κάθε νέας δεξιότητας. Τα παιδιά συνήθως αισθάνονται, όταν υπάρχει κάποιος «κενός» στη ζωή τους, αλλά δε διαθέτουν τις δεξιότητες αναγνώρισης, έκφρασης κι εξήγησής του. Αυτό συμβαίνει, διότι οι δεξιότητες αυτές είναι δεξιότητες ζωής, εκπαίδευσης κι εμπειρίας, που τα παιδιά δεν έχουν στη νεαρή αυτή ηλικία και είναι αναγκαίο να διδαχθούν και να βιώσουν, ώστε να αρχίσουν να καταλαβαίνουν, να διαχειρίζονται και να αποδέχονται την απώλεια (Neimeyer, 2006: 15· Παπαδάτου, 2005: 14).

Επιπρόσθετα, σημειώνεται, ότι είναι αναγκαία η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, όπου το παιδί –έστω και υποθετικά ή συμβολικά- θα αισθανθεί και θα εκφράσει έντονα -πιθανότατα ανάμεικτα- συναισθήματα, που άλλοτε –θελημένα ή άθελά του- καταπίεζε. Σημαντική για την ερευνήτρια ήταν η διαπίστωση, ότι τα παιδιά, ακόμη και αν προσπαθούν να κρύψουν την ευαισθησία τους πίσω από μια προκλητική ή «ανάρμοστη» συμπεριφορά, είναι ψυχικά εύθραυστα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Bacqué, 2001: 138), όταν ένα παιδί αρνείται κάθε συναίσθημα συγκίνησης, το συμπέρασμα δεν είναι η «αναισθησία» ή η αδιαφορία, αντίθετα σημαίνει αδυναμία διαχείρισης έντονων συναισθημάτων από μέρος του παιδιού.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αποτέλεσε η συνεχώς προκλητική και ανυπάκουη συμπεριφορά ενός μαθητή, ο οποίος δε δεχόταν να εισέλθει συναισθηματικά σε καμία από τις συνθήκες απώλειας και δεν αφηνόταν να εκφράσει τι ένιωθε ούτε προφορικά μέσω δραματικών τεχνικών (π.χ. ανίχνευση της σκέψης) ούτε γραπτά μέσα από γράμματα, ημερολόγια ή χειρόγραφες σημειώσεις και συνήθως έγραφε «Τίποτα!!!». Ο ίδιος μαθητής μάλιστα –στη μέση σχεδόν του προγράμματος παρέμβασης- δήλωσε στην

---

<sup>95</sup> Το νόημα της επιστήμης της στατιστικής έγκειται, ουσιαστικά, στο ίδιο το αντικείμενό της, που είναι «η συλλογή, η ταξινόμηση, επεξεργασία, η παρουσίαση, η ανάλυση και η ερμηνεία» ικανού αριθμού δεδομένων. Ανάκτηση από: <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A3%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE> (20/02/2020).

ερευνήτρια ότι δεν τον ενδιαφέρουν οι δράσεις και ότι θέλει να βγει από την ομάδα. Η ερευνήτρια επικαλούμενη την υπογραφή, που είχε βάλει ο μαθητής στο ομαδικό συμβόλαιο, υπογράμμισε την προσωπική του ευθύνη ως επίσημο μέλος της ομάδας και τον απέτρεψε να αποχωρήσει από την ομάδα. Ο μαθητής επέμεινε, ότι δε θέλει να ξανασυμμετάσχει στις δραστηριότητες και η εμψυχώτρια του πρότεινε μία εναλλακτική: να παραμείνει στην ομάδα, αλλά να αλλάξει τον ρόλο του στην ομάδα και από συμμετέχοντας στις δράσεις να μετατραπεί σε παρατηρητή<sup>96</sup> των δράσεων, όντας απόλυτα σιωπηλός και σημειώνοντας ό,τι του έκανε θετική ή αρνητική εντύπωση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στο προσωπικό του ημερολόγιο παρατήρησης. Ωστόσο, του τονίστηκε, ότι, αν επέλεγε την αλλαγή ρόλου στην ομάδα μετά δε θα μπορούσε να ξαναεπιστρέψει στη συμμετοχή των δράσεων. Ο μαθητής συμφώνησε και ανέλαβε τον ρόλο του παρατηρητή, όπου παρατηρήθηκε πως είχε πολύ καλή μνήμη και ήταν ιδιαίτερα παρατηρητικός, αλλά κι εύστοχος στις παρατηρήσεις του. Τα σχόλια, που έγραφε ήταν αρχικά μόνο αρνητικά και η διάθεσή του επικριτική, αλλά σιγά-σιγά άρχισε να σημειώνει και θετικούς σχολιασμούς. Στον μαθητή –όπως παραδέχτηκε ο ίδιος- άρεσε πολύ η ανάληψη του νέου του ρόλου κι έμεινε μέχρι το τέλος του προγράμματος συνεπής σε αυτόν. Η μόνη φορά, που ζήτησε –προς έκπληξη της ερευνήτριας- μόνος του να συμμετάσχει σε δράση, ήταν την τελευταία ημέρα του προγράμματος παρέμβασεις, όπου θέλησε να συμμετάσχει στη δραστηριότητα με τα ζευγάρια ρόλων, που είχαν χάσει κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο λόγω θανάτου. Ο μαθητής, κρατώντας το δικό του όνομα, τη δική του ιδιότητα και την πραγματική του ηλικία, μπήκε στο κέντρο του κύκλου, μπροστά σε όλη την ομάδα και έκανε μία πολύ μεγάλη εξομολόγηση: *«Είμαι ο Γ. και πριν 8 χρόνια έχασα τον μπαμπά μου»*. Η συγκινητική αυτή εξομολόγηση φανέρωσε αυτόματα και τους λόγους άρνησης του μαθητή να συμμετάσχει τόσο στις δραστηριότητες, όσο και να έρθει συναισθηματικά σε επαφή με τις μορφές απώλειας του προγράμματος.

Αξιοσημείωτη είναι και η εξομολόγηση του μαθητή, που βίωσε την απώλεια αγαπημένου συγγενικού του προσώπου -το διάστημα, που υλοποιούνταν το πρόγραμμα παρέμβασης- και μέσα από την ομάδα και τις δράσεις της αισθάνθηκε την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη να μοιραστεί μία τόσο πρόσφατη πληγή του.

---

<sup>96</sup> Στο σημείο αυτό, οφείλει να αναφερθεί, ότι η ερευνήτρια-εμψυχώτρια εμπνεύστηκε αυτή την εναλλακτική λύση ως ανάγκη της στην έλλειψη κριτικού φίλου στην έρευνα και αντιλαμβανόμενη, ότι ένας μαθητής δε μπορεί να οριστεί ως κριτικός φίλος, του προτάθηκε ο ρόλος του παρατηρητή, ώστε να έχει την ευκαιρία να δεχτεί ένα είδος ανατροφοδότησης.

Άξια αναφοράς είναι η μαζική εξομολόγηση των παιδιών για τις απώλειες κατοικίδιων τους, καθώς και το περιστατικό με τη μαθήτριά, που ενώ στην πραγματικότητα είχε αρνητικά συναισθήματα για τον χωρισμό των γονιών της, τη σχέση της μαμάς της με νέο σύντροφο και την απόκτηση νέου παιδιού, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ανέφερε το γεγονός με θετικό πρόσημο (βλ. 3.2.1 Απομαγνητοφώνηση-ημερολόγιο ερευνήτριας: 9<sup>η</sup> παρέμβαση «Χωρισμός γονιών»).

Σημειώνεται, πως επιλέχθηκαν ενδεικτικά ορισμένες από τις πιο χαρακτηριστικές εξομολογήσεις των μαθητών και μαθητριών του δείγματος, ενώ κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης υπήρξαν αρκετές ακόμη στιγμές, που επιβεβαίωσαν το πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης ως κατάλληλο χώρο έκφρασης, βιωμάτων, ασφάλειας κι εμπιστοσύνης.

#### **4.5. Προτάσεις για το μέλλον**

Ολοκληρώνοντας το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, θεωρείται αναγκαία η αναφορά στο γεγονός, ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να αποτελέσει αφορμή για μια σειρά μελλοντικών προσεγγίσεων, θεατροπαιδαγωγικών ή άλλων προγραμμάτων, εκδηλώσεων, θεατρικών και άλλων δράσεων, projects, σεμιναρίων, εργαστηρίων ή/ και διδακτικών ωρών με θέμα τις μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία.

Καθεμία από τις παραπάνω προτάσεις θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί υπό την προσέγγιση της επίδρασης της Δραματικής Τέχνης σε έναν ξεχωριστό παράγοντα από τις μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία, ο οποίος θα αποτελεί μία μεμονωμένη, αλλά συνάμα πιο ολοκληρωμένη θεματική προσέγγιση.

Επίσης, η επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας από άλλον ερευνητή θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς θα ήταν δυνατό να συμβάλλει στη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο –ομοίου θέματος και στοχοθεσίας- ερευνών.

Μεγάλο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η εφαρμογή προγράμματος παρεμβάσεων με θεατρικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ως προς τις μορφές απώλειας και στην εφηβική ηλικία ή ακόμη και η παράλληλη υλοποίηση του προγράμματος σε παιδιά και σε εφήβους, ώστε να μελετηθεί η συμβολή της Δραματικής Τέχνης σε σχέση με τις μορφές απώλειας στις δύο ηλικιακές ομάδες «συγκριτικά».

Αναφορικά με τη συμμετοχή παιδιών μεικτών ηλικιακών ομάδων στις παρεμβάσεις, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί πρόγραμμα σε παιδιά, που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες κι έχουν βιώσει συγκεκριμένες μορφές απώλειας στη ζωή τους.

Ακόμη, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν παρεμβάσεις Δραματικής Τέχνης, με σκοπό τη διαχείριση βιωμάτων απώλειας, σε έναν οργανισμό ασυνόδευτων ανηλίκων και να λειτουργήσουν είτε με τη μορφή προγράμματος είτε με τη μορφή project και παρουσίασής του σε ευρύ κοινό.

Επιπλέον, θα μπορούσε να σχεδιαστεί πρόγραμμα παρεμβάσεων -σχετικά με τη Δραματική Τέχνη και τις μορφές απώλειας ως βιώματα παιδιών- σε συνεργασία με ορισμένους ψυχοθεραπευτές συγκεκριμένης σχολής ψυχοθεραπείας.

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν το μικρό δείγμα, συνεπώς μία ακόμη πρόταση για το μέλλον αποτελεί αφενός μία έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, ώστε να διαμορφωθούν συμπεράσματα, τα οποία θα μπορούσαν να γενικευθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια και αφετέρου η διεξαγωγή έρευνας με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, ώστε να καταστεί δυνατή σύγκριση των αποτελεσμάτων του δείγματος στο παρόν και το μέλλον.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, το θέμα των μορφών απώλειας είναι τόσο ευρύ και τόσο αναγκαίο να μελετηθεί, που σκόπιμες θα ήταν ερευνητικές του προεκτάσεις, με σκοπό να φωτιστούν αθέατες ή μερικώς μελετημένες πλευρές τους.

## **Επίλογος**

Η σκοποθετική της συγκεκριμένης έρευνας δράσης ήταν να διερευνηθεί, εάν η εφαρμογή προγράμματος 13 παρεμβάσεων, με αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών από τη Δραματική Τέχνη, μπορεί να επηρεάσει θετικά τις στάσεις και αντιλήψεις παιδιών Δ' τάξης Δημοτικού γύρω από «μικρές» απώλειες της καθημερινότητας και να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαχείριση μεγαλύτερων μορφών απώλειας από τα παιδιά του δείγματος.

Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων είχε θετική επίδραση και στις τρεις χρονικές μεταβλητές («άμεση αντίδραση», «βραχυπρόθεσμη διαπραγμάτευση», «μακροπρόθεσμη συνέπεια»), που αφορούσαν στους δέκα παράγοντες<sup>97</sup> της έρευνας κι επιπλέον σημειώνεται,

---

<sup>97</sup> 1. Ήττα σε παιχνίδι, 2. Αποτυχία σε δοκιμασία ή εξέταση, 3. Τσακωμός με αγαπημένο φίλο, 4. Απώλεια αγαπημένου αντικειμένου, 5. Καταστροφή αγαπημένου αντικειμένου, 6. Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό, 7. Μετακόμιση οικογένειας στο εξωτερικό, 8. Χωρισμός γονιών, 9. Απώλεια κατοικίδιου, 10. Απώλεια αγαπημένου προσώπου.

ότι το πρόγραμμα επέδρασε θετικά και στη μεταβλητή, που μετρούσε τη συνολική συμπεριφορά των μαθητών του δείγματος. Επιπρόσθετα, φάνηκε και από τα ποιοτικά αποτελέσματα, ότι το πρόγραμμα παρέμβασης συνέβαλε θετικά σε όλους τους παράγοντες της έρευνας, με μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στους τρεις τελευταίους («Χωρισμός γονιών», «Απώλεια κατοικίδιου», «Απώλεια αγαπημένου προσώπου»).

Απώτερος στόχος της ερευνήτριας μέσω του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος ήταν να συμβάλλει ενεργά -στο βαθμό, που μπορεί- τόσο στην προετοιμασία-ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών απέναντι σε καταστάσεις απώλειας, όσο και στη συνολική προσπάθεια επαναπροσέγγισης της απώλειας ως όρο<sup>98</sup> και ως βίωμα<sup>99</sup>. Η ίδια η ερευνήτρια πιστεύει, ότι η Δραματική Τέχνη έχει τη δύναμη να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση θετικότερης στάσης τόσο απέναντι στις μορφές απώλειας, όσο και απέναντι στον συνολικό τρόπο θέασης, προσέγγισης κι αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων γενικότερα. Όραμά της η εύρεση δημιουργικών, καλλιτεχνικών, θεραπευτικών, παιγνιωδών, λειτουργικών και αποτελεσματικών τρόπων συμβολής στην πνευματική, ψυχολογική και ψυχοσωματική υγεία των παιδιών από μικρή -ακόμη- ηλικία, ώστε να αναπτυχθούν υγιώς ως ενήλικες και ως μέλη της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας κοινότητας.

Η ερευνητική διαδικασία διεύρυνε τους ορίζοντες της ερευνήτριας, εξοπλίζοντάς τη με εργαλεία και τεχνικές παιδαγωγικής, επιστημονικής, καλλιτεχνικής και θεραπευτικής ισχύος, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της επιθυμίας της να προσθέσει στη φαρέτρα της εκπαιδεύσεις κι εμπειρίες, που θα τη βοηθήσουν να συνεχίσει μελλοντικά το σημαντικό –για την ίδια- έργο στήριξης των παιδιών απέναντι σε ψυχολογικά δύσκολες καταστάσεις, εξελίσσοντας παράλληλα το ξεχωριστό αυτό ταξίδι συναισθημάτων, εμπειριών κι ευρημάτων.

Τέλος, επισημαίνεται, ότι η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά σε ένα εγχείρημα ορισμένης βιβλιογραφικής έκτασης και μικρού ερευνητικού δείγματος, που φιλοδοξεί -σε συνδυασμό με άλλες έρευνες της επιστημονικής κοινότητας- να βάλει το λιθαράκι της στο πεδίο της έρευνας, που πραγματεύεται τις απώλειες στη ζωή του παιδιού, συμβάλλοντας ενεργά στη διαχείρισή τους.

---

<sup>98</sup> Μέσω της σύνδεσής της με έννοιες, όπως η απόρριψη, η αποτυχία, η ματαιώση.

<sup>99</sup> Μέσω του βιωματικού χαρακτήρα της Δραματικής Τέχνης.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση - 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.377-92). London: Sage.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μεταφρ. Μ. Δεληγιάννη,) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2004). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard* (13<sup>th</sup>ed.) (Μεταφρ. Μ. Σόλμαν). (Τ. Β'). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bacqué, M. F. (2001). *Πένθος και υγεία - Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Baker, J. E., & Sedney, M. A. (1996). How bereaved children cope with loss: An overview. In C.A. Corr, & D. M. Corr (Eds.), *Handbook of childhood, death and bereavement* (pp. 109–129). New York: Springer.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.
- Becvar, D. S. (2001). *In the presence of grief: Helping family members resolve death, dying, and bereavement issues*. New York: Guilford.
- Berns, R. M. (1997). *Child, family, school, community. Socialization and support* (4<sup>th</sup> ed.). Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- Birenbaum, L. K. (2000). Assessing children's and teenagers' bereavement when a sibling dies from cancer: a secondary analysis. *Child: Care, Health and Development*, 26 (5), 381-400.
- Black, D. (1998). Bereavement in childhood. *British Medical Journal*, 316, 931-933.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. M. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Bolton, G. M. (1986). *Selected writings on drama in education*. New York: Longman.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.

- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2014). Cronbach' s alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15.
- Boring, E. G. (1953). «The role of theory in experimental psychology». *American Journal of Psychology*, 66, 169-84.
- Bowlby, J., & Parkes, C. M. (1970). Separation and loss within the family. In E. J. Anthony (Eds.), *The child in his family* (pp. 197-216). New York: Wiley.
- Bowlby, J. (1981). *Attachment and Loss* (Vol. 3). London: Pimlico.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Ecological models of human development. In M. Gauvain, & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2<sup>nd</sup> ed.), (pp. 37-43). New York: W. H. Freeman & Company.
- Brown, E. J. (1999). *Loss, change and grief: An educational perspective*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A & C Black.
- Clulow, C. F. (1991). Divorce as a bereavement: Similarities and differences. *Family and Conciliation Courts Review*, 28(1), 19-22.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4<sup>th</sup> ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, H. C. (1917a). *The play way*. London: Heinemann.
- Cook, H. C. (1917b). *The play way: An essay in educational method*. London: Heinemann.
- Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr, D. M. (1997). *Death and dying, life and living*. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2002). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου* (9<sup>η</sup> Εκδ.). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δουκάκου, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Διαζύγιο γονέων. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη, (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει. Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 187-218). Αθήνα: Εστία.



- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Davidson, J. I. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. New York: Delmar.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Doka, K. J. (Eds.) (1997). *Living with grief when illness is prolonged*. Washington, DC: Hospice Foundation of America.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowerer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for learning language*. London: Macmillan.
- Dowdney, L., Wilson, R., Maughan, B., Allrton, M., Schofield, P., & Skuse, D. (1999). Psychological disturbances and service provided parentally bereaved children: Prospective case-control study. *British medical journal*, 319, 354-357.
- Dowdney, L. (2000). Childhood bereavement following parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 819-830.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Α' εκδ.). Ιωάννινα.
- Έρικσον, Ε. (1976). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ebbutt, D. (1985). «Educational action research: Some general concerns and specific quibbles». In R. G. Burgess (Eds.), *Issues in educational research: Qualitative methods* (pp.152-74). Lewes: Falmer.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Norton.
- Fein, G. G. (1984). The self-building potential of pretend play, or "I gotta fish all by myself." In T. D. Yawkey & A. D. Pellegrini (Eds.), *Child's play* (pp.125-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μεταφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2014). *Δόμηση ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους. Οδηγός για γονείς* (Μεταφρ. Μ. Α. Χατζημινάογλου). Κύπρος: Broken Hill Publishers Ltd.

- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρα.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-23.
- Greenspan, S. (1981). Social competence and handicapped individuals: Practical implications and a proposed model. *Advances in Special Education*, 3, 41-82.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1989). *Psychoanalytic perspectives on migration and exile*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product on praxis*. Lewes: Falmer.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1992). Interventions for children of divorce: toward greater integration of research and action. *Psychological Bulletin*, 111 (3), 434-454.
- Herbert, M. (1998). *Χωρισμός και Διαζύγιο: βοηθώντας τα παιδιά να το αντιμετωπίσουν* (Επιμ. Β. Παπαδιώτη-Αθανασίου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). *For better or for worse*. New York: Norton.
- Hickey, A. A. (1986). *An introduction to statistical, techniques for social research*. Toronto: Random House.
- Hogan, N. S., & DeSantis, L. (1994). Things that help and hinder adolescent sibling bereavement. *Western Journal of Nursing Research*, 16, 132-153.
- Holzman, L. (1997). *Schools for growth: Radical alternatives to current educational models*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hutton, J. (1982). *Aristotle: Poetics*. New York: W.W. Norton.
- Johnson, H. F. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: Nisbet.
- Johnson, L. & O' Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., & Ξανθάκου, Γ. (1999). *Η σχολική φοβία. Η Αλίκη στο χώρο της οικογένειας και του σχολείου* (Α' Τόμος). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουρετζής, Λ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κούρος, Ι. (1993α). Οι επιδράσεις του διαζυγίου στα παιδιά. Στο Ι. Κούρος, (Επιμ.), *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων* (σσ. 24-28) Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. – Εταιρεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κούρος, Ι. (1993β). Ψυχοπαθολογία της σχολικής αποτυχίας. Στο Ι. Κούρος (Επιμ.), *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων* (σσ. 58-59) Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. – Εταιρεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kaplan, A. (1973). *The conduct of inquiry*. Aylesbury: Intertext Books.
- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2003). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 52(4), 352-362.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3<sup>rd</sup> ed.). Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. New York: Macmillan Publishing CO.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Εγχειρίδιο για το Πρόγραμμα "Θαλής" (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Λουμάκου, Μ., & Μπρουσκέλη, Β. (2010). *Παιδί και γεγονότα ζωής. Αρρώστια – νοσηλεία – διαζύγιο – θάνατος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Landy, R. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Lee, D. (1974). *Plato: The republic*. Harmondsworth: Penguin.

- Leon, K. (2003). Risk and protective factors in young children's adjustment to parental divorce: A review of the research. *Family Relations*, 52(3), 258-270.
- Leontari, A., Magos, K., & Oikonomou, A. (2012). From the fear of death to the fear of "dissimilar other". A research in elementary school classrooms. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42 (1), 77-88.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64, 348-371.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. New York: McGraw-Hill.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο CD – ROM με τα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων», Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μελίσοβα, Σ. (2017). *Η «απώλεια» στην παιδική ηλικία και η αντιμετώπισή της*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπουκάι, Χ. (2010). *Ο δρόμος των δακρύων. Φύλλα πορείας III*. Αθήνα: Opera animus.
- Μονroe, Β. (2005). Παιδιά που πενθούν: Γιατί, τότε και πώς τους παρέχουμε στήριξη (Μεταφρ. Δ. Παπαδάτου, Επιμ.). Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ. 117-131). Αθήνα: Μέριμνα.
- Mouly, G. J. (1978). *Educational research: The art and science of investigation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Νίλσεν, Μ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ. 29-37). Αθήνα: Μέριμνα.
- Νταλούκας, Κ. (1993). Διαζύγιο και παιδιά. Στο Ι. Κούρος (Επιμ.) *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων* (σσ. 20-23). Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. – Εταιρεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nair, H., & Murray, A. (2005). Predictors of attachment security in preschool children from intact and divorced families. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 245-263.
- Neimeyer, R.A. (2006). *Να αγαπάς και να χάνεις. Αντιμετωπίζοντας την απώλεια*. Αθήνα: Κριτική.

- Παπαδάτου, Δ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ. 13-24). Αθήνα: Μέριμνα.
- Παπαδάτου, Δ., & Καμπέρη, Ε. (2013). *Απώλειες ζωής. Γέφυρες στήριξης. Κατευθύνσεις για τη στήριξη μαθητών που θρηνούν*. Αθήνα: Μέριμνα.
- Παπαδόπουλος, Ρ. Κ. (2012). Αποδημία, νόστος και τραύμα. Στο Α. Παπαστυλιανού (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (σσ. 319-360). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπάζογλου, Ε. (2006). Ποιες είναι οι φάσεις στην πορεία του θρήνου. Στο Μ. Νίλσεν και Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σσ. 91-92). Αθήνα: Μέριμνα.
- Παπαληγούρα, Ζ. (2005). *Η ψυχολογία του θανάτου και του πένθους*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις εαρινού εξαμήνου, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ., & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Μετανάστευση. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει. Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη* (σσ. 77-127). Αθήνα: Εστία.
- Πορτοκάλλη, Ε. (1993). Το διαζύγιο, τα παιδιά και ο ρόλος του οικογενειακού συμβούλου. Στο Ι. Κούρος (Επιμ.), *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων* (σσ. 20-23). Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. – Εταιρεία Ψυχολογικής Ψυχιατρικής Ενηλίκου και Παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parkes, C. M. (1986). *Bereavement: Studies of grief in adult life* (2<sup>nd</sup> ed.). Harmondsworth: Penguin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Ράλλη, Ε. (2006). Τι είναι ο θρήνος και ποιες οι εκδηλώσεις του. Στο Μ. Νίλσεν και Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σσ. 89-91). Αθήνα: Μέριμνα.
- Roberts, A.R. (2005). Bridging the past and present to the future of crisis intervention and crisis management. In A.R. Robert (Eds.), *Crisis intervention handbook: Assessment treatment and research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp.3-33). New York: Oxford University Press.

- Runyon, N., & Jackson P. L. (1987/ 88). Divorce: its impact on children. *Perspectives in Psychiatric Care*, 3(4), 101-105.
- Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων - Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση – Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή – Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταύρου, Ε., & Χριστογιώργος, Σ. Μ. (2001). Διαζύγιο. Στο Γ. Τσιάντης (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική* (σσ. 343-359). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία - θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-55.
- Stevenson, R. (2006). Ο ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη παιδιών που έρχονται αντιμέτωπα με το πένθος και το θρήνο. Στο Μ. Νίλσεν και Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Όταν η χρόνια αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σσ. 119-142). Αθήνα: Μέριμνα.
- Stuber, M. L., & Mesrkhani, V. H. (2001). "What do we tell the children?" *Western Journal of Medicine*, 174, 187-191.
- Swanson, G. E. (1961). Mead and Freud: Their relevance for social psychology, *Sociometry*, 24, 319-339.
- Ταρατόρη, Ε., Τσαλκατίδου, Μ., & Τσαλκατίδης, Θ. (2008). *Επιστημονική Τεχνογραφία*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιμπούκης Ι. Κ. (1979). *Η μέτρηση και η αξιολόγηση στις επιστήμες της αγωγής: Βασικές έννοιες*. (Τ. Α'). Αθήνα: Ορόσημο.
- Τσίτουρα, Σ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ. 39-46). Αθήνα: Μέριμνα.
- Vygotsky, L. S. (1926/ 1997). *Educational psychology*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Wadsworth, B. (2009). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη: Τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children from kindergarten through junior high school*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.
- Wass, H., Berardo, F. M., & Neimeyer, R. A. (1988). *Dying: Facing the facts* (2<sup>nd</sup> ed.). Hemisphere Publishing Corp/Harper & Row Publishers.
- Wiger, D. E., & Harowski, K. J. (2003). *Essentials of crisis counseling and intervention*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Winnicott, D. W. (2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wolf, A. W. M. (1973). *Helping your child to understand death*. New York: The Child Study Association of America.
- Wood, D., Bruner, J., & Roos, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. (Μεταφρ. Ε. Ι. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2005). Στηρίζοντας τα παιδιά μετά το χωρισμό των γονέων. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ. 47-72). Αθήνα: Μέρμηνα.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008). *Λεξικό ψυχολογίας*. Αθήνα: Τόπος.

### **Ηλεκτρονικές πηγές**

- Δαμίγος, Α. (2016). *Το πένθος*. Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) - Π.Ε.ΣΥ.Π. (Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό). Παράρτημα Ιωαννίνων. Ανάκτηση από: <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2016/2016aga.dam.pdf.pdf> (07/10/2019).
- Goodman, R. F. (2001). *Children and grief: What they know, how they feel, how to help*. NYU Child Study Center. Available at: <http://www.aboutourkids.org/aboutour/articles/grief.html> (19/ 11/ 2019).

- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS*. Ανάκτηση από: <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf> (03/12/2019).
- Παρασκευοπούλου-Κόλια, Ε. Α. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ανάκτηση από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726> (20/11/2019).
- Τατσιώνη, Α., Καραθάνος Β., & Μίσσιου Α. (2015). *Εισαγωγή στη γενική ιατρική*. Ανάκτηση από: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3810/7/FINAL\\_BOOK-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3810/7/FINAL_BOOK-KOY.pdf) (09/10/2019).
- Χατζηλάμπρου, Ι. (2016). *Συμβουλευτική πένθους*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης). Παράρτημα Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από: <http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/2016/2016ioa.xat.pdf.pdf> (08/09/2019).



## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

#### «Οι μορφές απώλειας στην παιδική ηλικία»

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει μία λίστα δηλώσεων, που περιγράφουν πως μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί στην ηλικία σου. Δεν πρόκειται για εξέταση με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις. Κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα άλλα. Συμπλήρωσε πρώτα τις παρακάτω πληροφορίες.

- Είσαι: Αγόρι  Κορίτσι
- Πότε γεννήθηκες; Έτος: .....
- Πού μένεις; Πόλη: ..... Χωριό: .....
- Ποιο είναι το σχολείο σου; .....
- Σε ποια τάξη πηγαίνεις; .....

#### ΟΔΗΓΙΕΣ

Διάβασε προσεκτικά καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις και βάλε  $\surd$  στο κουτάκι που ταιριάζει καλύτερα με το πώς αισθάνεσαι.

**\*Σκέψου καλά και προσπάθησε να συμπληρώσεις την απάντηση, που δηλώνει τα πραγματικά σου συναισθήματα.**

- Πόσο συμφωνείς με τις παρακάτω προτάσεις;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Αμέσως μόλις χάσω σε ένα παιχνίδι, στενοχωριέμαι.					
2.Αν χάσω μία φορά, δεν έχω όρεξη να ξαναπαίζω την επόμενη.					
3.Σε ένα παιχνίδι, όπου δεν είμαι καλός/καλή, διστάζω γενικά να παίξω.					

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
4.Στα μαθήματα, που είμαι καλός/καλή, θυμώνω αμέσως μόλις αποτύχω σε μία εξέταση.					
5.Αν έχω αποτύχει σε μία εξέταση, την επόμενη φορά, που έχω να εξεταστώ, αγχώνομαι περισσότερο.					
6.Δεν έχω γενικά εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου κάθε φορά, που εξετάζομαι.					
7.Το πρώτο συναίσθημα, που έχω μόλις χάσω το αγαπημένο μου αντικείμενο, είναι ο πανικός.					
8.Όταν σκέφτομαι το αγαπημένο μου αντικείμενο, ανησυχώ τι θα κάνω, αν δε το βρω.					
9.Αν μετά από καιρό βρω και πάλι το αγαπημένο μου αντικείμενο, έχω χάσει πια το ενδιαφέρον μου για αυτό, γιατί το έχω ξεπεράσει.					
10.Αν καταστρεφόταν οριστικά κάποιο αγαπημένο μου αντικείμενο, η πρώτη μου αντίδραση θα ήταν: μεγάλη ταραχή.					
11.Σκέφτομαι, ότι δε θα βρω άλλο αντικείμενο σαν αυτό να το αντικαταστήσω.					
12.Κάθε φορά, που σκέφτομαι, ότι το αγαπημένο μου αντικείμενο καταστράφηκε για πάντα, αισθάνομαι μεγάλη θλίψη.					
13.Αν μάλωνα με τον αγαπημένο μου φίλο/την αγαπημένη μου φίλη, το πρώτο μου συναίσθημα θα ήταν η οργή.					

14.Αν ήμουν μαλωμένος/ μαλωμένη με τον αγαπημένο μου φίλο/ την αγαπημένη μου φίλη, δε θα ήθελα να μιλάω σε κανέναν.					
15.Αν σταματήσω να κάνω παρέα με τον αγαπημένο μου φίλο/ την αγαπημένη μου φίλη, πιστεύω, ότι δε θα μπορώ να κάνω εύκολα καινούργιους φίλους.					

16.Μόλις μάθω, πως ένα αγαπημένο μου πρόσωπο θα μετακομίσει σε άλλη πόλη (στο εσωτερικό), θα νιώσω απογοήτευση.					
17.Όταν ένα αγαπημένο μου πρόσωπο μετακομίσει σε άλλη πόλη (στο εσωτερικό), θα παρηγορούμαι στη σκέψη, ότι θα έρχεται να με βλέπει.					
18.Αν ένα αγαπημένο μου πρόσωπο μετακομίσει σε άλλη πόλη (στο εσωτερικό), θα φοβάμαι, ότι θα φύγουν από κοντά μου και άλλα άτομα, που αγαπώ.					
19.Την πρώτη στιγμή, που θα άκουγα, ότι η οικογένειά μου κι εγώ θα μετακομίζαμε στο εξωτερικό, θα ένιωθα μεγάλη ανασφάλεια.					
20.Αν έφευγα στο εξωτερικό, θα ένιωθα στεναχώρια για όσους θα άφηνα πίσω.					
21.Ακόμη και μετά από κάποιο διάστημα, που θα ζούσα στο εξωτερικό, φοβάμαι, ότι δε θα κατάφερνα να ανταποκριθώ στις νέες απαιτήσεις.					
22.Μόλις μάθαινα, πως οι γονείς μου δε θα είναι πια μαζί, θα ένιωθα διαφορετικός/ διαφορετική από τα άλλα παιδιά.					

23.Αν οι γονείς μου χώριζαν, θα φοβόμουν, ότι θα διαλυόμασταν σαν οικογένεια.					
24.Πιστεύω, ότι αν οι γονείς μου χώριζαν, δε θα αισθανόμουν ξανά μέλος μίας αληθινής οικογένειας.					
25.Αν μου έλεγαν, ότι το αγαπημένο μου κατοικίδιο πέθανε, στην αρχή θα νόμιζα, ότι μου λένε ψέματα.					
26.Αν πέθαινε το κατοικίδιό μου, θα ένιωθα, ότι φταίω εγώ, που δε το φρόντισα σωστά.					
27.Αν πέθαινε το κατοικίδιό μου, δε θα ήθελα να ξαναπάρω άλλο ποτέ, για να μη πεθάνει και στεναχωρηθώ ξανά.					
28.Αν μου έλεγαν, ότι πέθανε ένα αγαπημένο μου πρόσωπο, στην αρχή δε θα το πίστευα.					
29.Αν ένα αγαπημένο μου πρόσωπο πέθαινε, δε θα μπορούσα να το βγάλω από το μυαλό μου.					
30.Όταν περνούσε καιρός από τον θάνατο του αγαπημένου μου προσώπου, θα ένιωθα, ότι το έχω ξεπεράσει.					

## Παρεμβάσεις

### 1<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ: «ΗΤΤΑ ΣΕ ΠΑΙΧΝΙΔΙ»

Παρασκευή, 08/ 03/ 2019

(08.25-09.10)

Η πρώτη παρέμβαση πραγματοποιείται την πρώτη σχολική ώρα. Η εμπυχωτρία βρίσκεται στην αίθουσα πριν από τους μαθητές. Προετοιμάζει τα υλικά, που έχει μαζί της και τα οποία θα χρειαστεί για τις δράσεις της ομάδας, ωστόσο δε διαμορφώνει η ίδια τον χώρο δράσης, αλλά επιλέγει να αφήσει τα μέλη της ομάδας να τον δημιουργήσουν μέσα από μία παιγνιώδη δραστηριότητα.

#### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

Προετοιμασία του χώρου σε συνθήκη παιχνιδιού:

Σκοπός:

- Προθέρμανση
- Πειθαρχία
- Μέριμνα και οργάνωση του προσωπικού χώρου της ομάδας
- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Συγκέντρωση
- Ενδυνάμωση της ομαδικής ευθύνης (ήττα για έναν = ήττα για όλη τη ομάδα)

Περιγραφή:

ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:

Οδηγίες εμπυχωτριάς:

- *«Θέλω ο καθένας/ η κάθε μία από εσάς, που βρίσκεται στο πάνω επίπεδο της τάξης να κατέβει στο κάτω, παίρνοντας μαζί του/της και την καρέκλα του/της, την οποία βάζει προσεκτικά, όπου έχει κενό χώρο στο κάτω επίπεδο».*
- *«Όσοι βρισκόμαστε ήδη εδώ (στο κάτω επίπεδο), τοποθετούμε όλα τα θρανία στην άκρη, περιμετρικά της αίθουσας. Τις καρέκλες τις αφήνουμε ανακατεμένες στο χώρο, αφαιρώντας όμως καθετί από πάνω τους».*

ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ:

Οδηγίες εμπυχωτριάς:

- «Κάθεστε όλοι σε μία καρέκλα».
- «Στόχος σας είναι να σχηματίσετε με τις καρέκλες σας -το συντομότερο δυνατό και χωρίς καμία ομιλία - έναν τόσο μεγάλο κύκλο, όσο είναι και η αίθουσα».
- «Για να γίνει αυτό το γρηγορότερο σας δίνω μία bonus συμβουλή: 'Να ανοίξουν και να σχηματίσουν πρώτες τον κύκλο οι καρέκλες, που βρίσκονται πιο έξω απ' όλες! '».
- «Ο καθένας/ η καθεμία κοιτάζει την υπόλοιπη ομάδα και η ομάδα δίνει οδηγίες στα μέλη της για το πού θα καθίσει ποιός μόνο με νοήματα. Τότε αυτός, που έχει ορίσει η ομάδα σηκώνεται και παίρνει αθόρυβα την καρέκλα του και την βάζει δίπλα σε κάποιον άλλο στον κύκλο».
- «Κάθε φορά κινείται μόνο ένας με την καρέκλα του».
- «Αν μιλήσει έστω και ένας από την ομάδα, τότε χάνει όλη η ομάδα, ο κύκλος, που σχηματίσατε διαλύεται και οι καρέκλες ανακατεύονται από την αρχή».
- «Βάζω μουσική<sup>100</sup>. Μόλις ξεκινήσει η μουσική, ξεκινά και το παιχνίδι. Άρα σταματά κάθε ομιλία και ήχος με το στόμα, συγκεντρώνεστε και συνεννοείστε μόνο με αθόρυβα και αμίλητα νοήματα, για να σχηματιστεί ο κύκλος».

### «Έτσι όπως είστε στον κύκλο....»

«Στην προηγούμενη συνάντησή μας φτιάξαμε όλοι μαζί το συμβόλαιο της ομάδας μας. Το πρώτο πράγμα, που θέλω να κάνουμε είναι να περάσετε ο ένας στον άλλο το ομαδικό μας συμβόλαιο, για να το δει και να το θυμηθεί ο καθένας ξεχωριστά, γιατί σε όσες συναντήσεις κάνουμε αυτοί οι όροι, που εσείς σκεφτήκατε θα είναι οι οδηγοί μας και σύμφωνα με αυτούς θα παίζουμε».

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

Σενάριο: Ιστορία συνομηλίκου

Σκοπός:

- Εισαγωγή της θεματικής «ήττα σε παιχνίδι» του άξονα παρέμβασης
- Προβολή ή/ και ταύτιση της ομάδας με τον συνομηλίκου πρωταγωνιστή
- Εσωτερική αναζήτηση
- Γόνιμος προβληματισμός

<sup>100</sup> Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5NfOd1OPZ4&list=PLF6B6F8675AD77302> (06/03/2019).

### Περιγραφή:

Όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται στον κύκλο, που έφτιαξε η ομάδα. Η εμψυχώτρια, κρατώντας μία καρτέλα, ζητά να δημιουργήσουν λίγο χώρο, για να κάτσει ανάμεσά τους στον κύκλο. Πριν από αυτό μένει λίγο όρθια και τους λέει:

*«Λοιπόν, τώρα θα σας πω μία ιστορία για ένα παιδί, που είναι στην ηλικία σας, τον Νίκο. Στον Νίκο άρεσε –όπως σε όλα τα παιδιά- πάρα πολύ να παίζει. Χαιρόταν όμως μόνο όταν κέρδιζε στο παιχνίδι, που έπαιζε. Όταν καμιά φορά έχανε, δεν του άρεσε καθόλου κι ένιωθε πολύ άσχημα. Κάποιες φορές απλώς στενοχωριόταν, κάποιες άλλες έβγαινε από το παιχνίδι, μερικές φορές θύμωνε με τους συμπαίκτες του, κάποιες άλλες τα έβαζε με τον εαυτό του. Νόμιζε πως το να χάνει κανείς σε ένα παιχνίδι, μόνο αρνητικό μπορεί να είναι και γι' αυτό δεν άντεχε καθόλου να χάνει».*

Παρέμβαση εμψυχώτριας: *«Εσείς πώς νιώθετε όταν χάνετε σε ένα παιχνίδι; Θα μοιράσω σε όλους από ένα στυλό κι ένα χαρτάκι και θέλω να γράψετε μία ή περισσότερες λέξεις ή προτάσεις για τα συναισθήματα ή τις σκέψεις, που έχετε όταν χάνετε σε ένα οποιοδήποτε παιχνίδι».*

*«Μία μέρα, λοιπόν, ο Νίκος και οι συμμαθητές του θα έπαιζαν ένα νέο παιχνίδι. Ο Νίκος στην αρχή δεν ήθελε να παίζει, γιατί νόμιζε ότι θα τα κάνει σαλάτα. Όμως άλλαξε γνώμη, όταν η δασκάλα του είπε ότι το παιχνίδι λέγεται 'Φρουτοσαλάτα'».*

### **1<sup>η</sup> Άσκηση Δραστηριότητας:**

- **«Φρουτοσαλάτα»<sup>101</sup>**

#### Σκοπός:

- Ψυχαγωγία
- Συγκέντρωση
- Αύξηση της ενεργητικότητας
- Ετοιμότητα
- «Ο ηττημένος δε χάνει, αλλά οδηγεί»

### Περιγραφή:

---

<sup>101</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Φρουτοσαλάτα» (Τσιάρας, 2016: 150).

Όλοι οι συμμετέχοντες κάθονται στον κύκλο. Η εμψυχώτρια μένει όρθια και τους ονοματίζει εναλλάξ ‘μήλο’ ή ‘αχλάδι’ συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού της, καθώς θα συμμετάσχει και η ίδια μαζί τους στην άσκηση. Ξεκινά η ίδια την άσκηση, με σκοπό να δώσει τις οδηγίες: *«Όποιος ή όποια στέκεται στο κέντρο του κύκλου φωνάζει ένα από τα δύο φρούτα, το μήλο ή το αχλάδι, και αυτό αυτόματα σημαίνει ότι το φρούτο, που ακούστηκε πρέπει να αλλάξει καρέκλα με τα υπόλοιπα όμοια με αυτό φρούτα. Αν δηλαδή αυτός/ αυτή, που βρίσκεται στο κέντρο φωνάζει «Μήλο!», αυτό θα σημαίνει ότι όλα τα μήλα τρέχουν και αλλάζουν καρέκλα μεταξύ τους. Όποιο ‘μήλο’ μείνει χωρίς καρέκλα, έρχεται στο κέντρο του κύκλου και φωνάζει είτε «Αχλάδι!» είτε «Μήλο!» ξανά και αλλάζουν καρέκλα τα αντίστοιχα φρούτα. Το φρούτο, που είναι στο κέντρο του κύκλου έχει όμως και μία τρίτη επιλογή: αντί να φωνάζει μόνο «Μήλο!» ή «Αχλάδι!», να φωνάζει και «Φρουτοσαλάτα!», που θα σημαίνει ότι αλλάζουν τρέχοντας καρέκλα όλα τα φρούτα μαζί!». Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να δοθεί η λήξη από την εμψυχώτρια.*

*«Ο Νίκος ‘έχασε’ αρκετές φορές σε εκείνο το παιχνίδι, αλλά ούτε στεναχωρήθηκε ούτε θύμωσε καθόλου. Ίσα-ίσα εκείνη τη μέρα κατάλαβε ότι μερικές φορές είναι καλό να χάνεις, για να μπορεί να συνεχιστεί το παιχνίδι. Και μάλιστα σκέφτηκε ότι σε κάποια παιχνίδια αυτός, που χάνει όχι μόνο δε βγαίνει από το παιχνίδι, αλλά γίνεται και ο οδηγός του. Έτσι ο Νίκος έπαιξε με μεγάλη όρεξη και το επόμενο παιχνίδι».*

## **2<sup>η</sup> Άσκηση Δραστηριότητας:**

- **«Να αλλάξει θέση όποιος ...»<sup>102</sup>**

### Σκοπός:

- Ψυχαγωγία
- Συγκέντρωση
- Ετοιμότητα
- Εσωτερική αναζήτηση
- Ανάδειξη κοινών στοιχείων των μελών της ομάδας

### Περιγραφή:

---

<sup>102</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Να σηκωθούν όσοι... και να...» (Παπαδόπουλος, 2010: 366).



Οι συμμετέχοντες κάνουν στην άκρη όλες τις καρέκλες και αυτή τη φορά στέκονται όρθιοι στον κύκλο. Η εμψυχώτρια στέκεται στο κέντρο του κύκλου και εξηγεί ότι όποιος/α στέκεται στο κέντρο του κύκλου σκέφτεται κάποιο εξωτερικό χαρακτηριστικό -μία συνήθεια ή μία προτίμηση, που έχει- και για να δει, αν έχουν το ίδιο και οι υπόλοιποι στην ομάδα το φωνάζει, προσθέτοντάς το στη φράση «*Να αλλάξει θέση όποιος ...*». Η εμψυχώτρια ξεκινά την άσκηση και για να συμμετάσχουν από την αρχή όσο περισσότεροι παίκτες γίνεται, κάνει ένα γρήγορο ‘σκανάρισμα’ της ομάδας, αναγνωρίζει κάτι κοινό ανάμεσα στους παίκτες, το οποίο έχει και η ίδια και λέει: «*Να αλλάξει θέση όποιος ...π.χ. φορά τζιν παντελόνι*». Τότε, όσοι παίκτες έχουν τζιν παντελόνι τρέχουν και αλλάζουν θέση με τους υπόλοιπους στον κύκλο, ενώ ο τελευταίος παίκτης, που μένει χωρίς θέση στον κύκλο έρχεται στο κέντρο του κύκλου επαναλαμβάνοντας τη φράση «*Να αλλάξει θέση όποιος ...*», συμπληρώνοντας αυτή τη φορά κάτι δικό του. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να διακοπεί από την εμψυχώτρια.

*«Μόλις τελείωσε και αυτό το παιχνίδι, ο Νίκος ένιωθε ακόμη καλύτερα και δεν τον πείραζε καθόλου, που έχανε, γιατί κατάλαβε ότι τελικά, αν χάνεις, μαθαίνεις καλύτερα τον εαυτό σου και μαθαίνεις επίσης τα κοινά σου με τους άλλους.»*

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ**

*«Θέλω να θυμηθείτε ο καθένας ξεχωριστά τι είχε γράψει στο χαρτάκι του στην αρχή της ώρας πριν τα παιχνίδια και να μας πει τι γνώμη έχει τώρα κι αν κάτι άλλαξε ή το βλέπει λίγο διαφορετικά».*

## 2<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

### «ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΣΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ - ΕΞΕΤΑΣΗ»

Παρασκευή, 08/ 03/ 2019

(09.10-09.40)

**Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

**Α' ΜΕΡΟΣ**

Σκοπός:

- Εισαγωγή της θεματικής «αποτυχία σε δοκιμασία-εξέταση» του άξονα της παρέμβασης
- Συναισθηματική κινητοποίηση
- Προβολή ή/ και ταύτιση της ομάδας με τον συνομήλικο πρωταγωνιστή
- Γόνιμος προβληματισμός

Προβολή αποσπασμάτων ταινίας-κινουμένου σχεδίου μικρού μήκους για τα συναισθήματα ενός συνομήλικου παιδιού απέναντι στην αποτυχία σε σχολική εξέταση.

## **B' ΜΕΡΟΣ**

### Σκοπός:

- Προβολή ή/ και ταύτιση της ομάδας με τον συνομήλικο πρωταγωνιστή
- Μικρός αναστοχασμός
- Εσωτερική αναζήτηση
- Μεταφορά συναισθημάτων ή σκέψεων στον γραπτό λόγο

*«Τώρα θα μοιράσω σε όλους από ένα στυλό κι ένα χαρτάκι και θέλω να γράψετε μία ή περισσότερες λέξεις ή προτάσεις για τα συναισθήματα ή τις σκέψεις, που σας προκάλεσε αυτό το βίντεο. Πώς νιώθετε εσείς, όταν αποτυγχάνετε σε μία εξέταση; Ταιριάζουν τα συναισθήματά σας με αυτό το παιδάκι;»*

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- **«Ανιχνεύοντας τη σκέψη μιας παγωμένης εικόνας»**

#### **A' ΜΕΡΟΣ:**

### Σκοπός:

- Σωματική έκφραση
- Ενσάρκωση της συνθήκης «αποτυχία σε μία εξέταση»
- Οργάνωση υλικού για παρουσίαση
- Πειθαρχία

*«Τώρα θα χωριστείτε σε δύο ομάδες: A & B. Η 'A ομάδα' είναι αυτή των παρουσιαστών και η 'B ομάδα' αυτή των θεατών. Το θέμα, που έχει να παρουσιάσει η 'A ομάδα' των παρουσιαστών στη 'B ομάδα' των θεατών είναι «η αποτυχία σε μία εξέταση». Οι παρουσιαστές*

καλούνται να φτιάξουν μία παγωμένη εικόνα με το θέμα αυτό. Έτσι λοιπόν, κάνουν ένα μικρό συμβούλιο, για να διαλέξουν τους ρόλους, που θα έχει ο καθένας. Όταν είναι έτοιμοι ένας-ένας οι χαρακτήρες παίρνουν θέση στο χώρο, δημιουργώντας σταδιακά μία παγωμένη εικόνα σαν πίνακα ζωγραφικής από αληθινά σώματα. Η παγωμένη εικόνα δε μιλάει, αλλά μπορεί να δείχνει μία σκηνή από ανθρώπους, σκέψεις ή συναισθήματα της ιστορίας».

## **B' ΜΕΡΟΣ:**

### Σκοπός:

- Ανίχνευση της σκέψης και των συναισθημάτων των μελών της ομάδας
- Καλλιέργεια της δεξιότητας της παρατήρησης

Αφού η παγωμένη εικόνα ολοκληρωθεί, η εμπυχωτρία δίνει λίγο χρόνο να την δουν όλοι και μετά πλησιάζει έναν-έναν τους χαρακτήρες και τους ρωτά: «ποιος/ά είσαι;», «τι σκέφτεσαι τώρα;», «τι αισθάνεσαι;», «τι έχει συμβεί;», «τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει;». Μόλις η 'Α ομάδα' τελειώσει την παρουσίασή της, οι ρόλοι αντιστρέφονται και η 'ομάδα Β' γίνεται τώρα αυτή των παρουσιαστών.

## **• ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ**

### 3<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

#### «ΑΠΩΛΕΙΑ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ»

(Παροδική-με επαναφορά)

Τετάρτη, 13/ 03/ 2019

(10.45-11.30)

### Προετοιμασία του χώρου:

«Ξεκινάμε! Ετοιμάζουμε, όπως κάθε φορά, τον χώρο μας. (Υπενθύμιση ομαδικής συμφωνίας-ανάταση χεριού) Αλλά; Ποια είναι κάθε φορά η πρόκλησή μας; Γρήγορα και αθόρυβα, χωρίς να ακουστεί ΚΙΧ. Πάμε!».

«Την πρώτη φορά, που συναντηθήκαμε, είχατε μάθει τρεις ρυθμούς βαδίσματος. Για να περπατήσετε στον χώρο και να δούμε τι θυμάστε».

## Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:

- «Το ‘μισό’ βρήκε τον ρυθμό»

### Σκοπός:

- Προθέρμανση
- Εξοικείωση με τον κοινό κώδικα της ομάδας
- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Πειθαρχία
- Καλλιέργεια ομαδικού ρυθμού
- Διευρυμένη αντίληψη
- Ενεργητική ακρόαση

### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία (χωρίς να συμμετέχει) ζητά από τα μέλη της ομάδας να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο και τους υπενθυμίζει –ενώ περπατάνε- τους τρεις ρυθμούς βαδίσματος, που είχαν μάθει σε προηγούμενη συνάντηση:

‘Ρυθμός 1’: φυσιολογικό βάδισμα (απλό περπάτημα)

‘Ρυθμός 2’: γρήγορο περπάτημα

‘Ρυθμός 3’: ελαφρύ –μα προσεκτικό(!)- τροχάδην.

*«Περπατάτε στον χώρο, όπως την προηγούμενη φορά. Εγώ δεν είμαι μέσα σε αυτή την άσκηση. Θέλω να σας μιλάω παράλληλα και να με ακούτε με το βλέμμα ανοιχτό, περπατώντας και προσπαθώντας να προχωράτε σε όλο τον χώρο, για να μην υπάρχουν κενά».*

*«Θυμόμαστε: Είσαστε σαν τους πλανήτες. Ο κάθε πλανήτης έχει τη δικιά του τροχιά και ποτέ δεν πρέπει να ακουμπήσει με κανέναν άλλο πλανήτη. Οι πλανήτες δε μιλάνε, αλλά μόνο κινούνται στο διάστημα».*

*«Αυτός εδώ ο ρυθμός, που έχετε στο περπάτημά σας είναι ο ‘ρυθμός 1’, το απλό περπάτημα. Μόλις χτυπήσω τα χέρια μου με ένα παλαμάκι, θα περπατήσουμε με τον ‘ρυθμό 2’. Για να δούμε, θυμάστε όλοι τον ‘ρυθμό 2’; Υπάρχει και ένας ‘ρυθμός 3’».*

Η εμπυχωτρία εναλλάσσει τους ρυθμούς για υπενθύμιση, προθέρμανση, εξοικείωση, συντονισμό της ομάδας και σε λίγο προσθέτει ξαφνικά κι απότομα έναν ακόμα ρυθμό, τον ‘ρυθμό ½’, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να περπατήσουν ακόμη πιο αργά από τον

‘ρυθμό 1’, που είναι το φυσιολογικό περπάτημα. Αφού γίνουν κάνα δυό εναλλαγές ακόμη με έμφαση στον ‘ρυθμό ½’, η εμπυχωτρία σημαίνει το τέλος της δραστηριότητας, δίνοντας πάσα για την επόμενη:

*«Αυτόν τον καινούργιο αργό ρυθμό, που μάθαμε, θα τον χρειαστούμε για την αμέσως επόμενη δραστηριότητα».*

## **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- **«Χαρτί μου αγαπημένο»**

### Σκοπός:

- Διευρυμένη αντίληψη
- Ενεργητική ακρόαση
- Τόνωση του αισθήματος του ανήκειν
- Ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας των μελών
- Εισαγωγή της θεματικής ‘απώλεια αγαπημένου αντικειμένου’

### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία μοιράζει στους συμμετέχοντες μια κόλλα χαρτί Α4 και τους περιγράφει τις οδηγίες παραστατικά:

- *«Θα τοποθετήσετε το χαρτί πάνω στο κεφάλι σας και θα το κρατάτε για να μην πέσει».*
- *«Με το πρώτο παλαμάκι θα σταματήσετε όλοι να κρατάτε το χαρτί».*
- *«Με το δεύτερο παλαμάκι θα αρχίσετε όλοι να περπατάτε στον χώρο με τον ‘ρυθμό ½’, που μάθαμε, με πολλή προσοχή να μην πέσει το χαρτί από το κεφάλι σας».*
- *«Σκεφτείτε ότι το χαρτί που έχετε πάνω στο κεφάλι σας είναι κάτι πολύ αγαπημένο σας και δε θέλετε να πέσει και να χαθεί!».*
- *«Αν το χαρτί πέσει από το κεφάλι κάποιου, αυτός ο παίκτης αμέσως ακινητοποιείται. Αγαλματώνει και δε μπορεί να ξαναπερπατήσει»*
- *«Μπορεί να ξανακινηθεί στο χώρο μόνο, όταν κάποιος συμπαίκτης του έρθει και του τοποθετήσει πάλι το φύλλο στο κεφάλι»*
- *«Για να ζητήσει βοήθεια ο παίκτης-άγαλμα χρειάζεται να πει τη φράση: «Είμαι ο/η ... (όνομα παίκτη/παίκτριας). Μ’ ακούς;»».*
- *«Όποιος συμπαίκτης του νομίζει ότι μπορεί να τον βοηθήσει, απαντά, λέγοντας: «Είμαι ο/η ... (όνομα παίκτη/παίκτριας). Σ’ ακούω» και τον πλησιάζει με προσοχή - χωρίς να*

*πέσει το δικό του χαρτί- και προσπαθεί να ξαναβάλει το φύλλο στο κεφάλι του πρώτου, για να τον ελευθερώσει και να μπορέσει να ξαναπερπατήσει»*

*«Όποτε χτυπήσω παλαμάκι και πω ‘ΣΤΟΠ’, σταματάτε όλοι εκεί, που είσαστε και όποιον ακουμπάω, απαντά στην ερώτησή, που του κάνω».*

*«- Μόλις έχασες το αγαπημένο σου αντικείμενο. Πώς νιώθεις;»*

*«- Τι έγινε;»*

*«- Ποιος νομίζεις ότι φταίει;»*

*«- Πώς αισθάνεσαι;»*

.....  
*«- Πώς νιώθεις που σε βοήθησαν να ξαναέχεις το αγαπημένο σου αντικείμενο;»*

*«- Τι θα κάνεις τώρα που το έχεις πάλι;»*

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- **«Φανταστικό αντικείμενο στον χώρο»<sup>103</sup>**

#### **A' ΜΕΡΟΣ:**

##### Σκοπός:

- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Εξοικείωση με τη συνθήκη ‘απώλεια αγαπημένου αντικειμένου’
- Ανίχνευση σκέψης
- Καλλιέργεια προσαρμοστικότητας και ευελιξίας σε νέες οδηγίες

##### Περιγραφή:

Η εμπυγχώτρια καλεί τους παίκτες να αρχίσουν να περπατούν πάλι στον χώρο, εναλλάσσοντας τους τέσσερις ρυθμούς (‘½’, ‘1’, ‘2’, ‘3’) και παράλληλα τους εισάγει σε μία νέα συνθήκη:

- *«Θέλω να φέρετε όλοι στο μυαλό σας το πιο αγαπημένο σας αντικείμενο ή ένα από τα πιο αγαπημένα σας αντικείμενα»*
- *«Έχετε όλοι στο μυαλό σας κάποιο αγαπημένο σας αντικείμενο;»*
- *«Αυτό το αντικείμενο, που σκεφτήκατε φανταστικά, υπάρχει κάπου ανάμεσά σας στον χώρο, που περπατάτε. Με το επόμενο μου χτύπημα θα πάρει ο καθένας και η καθεμιά σας το αγαπημένο αντικείμενο στα χέρια του/της. Αυτό μπορεί να βρίσκεται στο*

---

<sup>103</sup>Παραλλαγή από την άσκηση «Πιάνοντάς το» (Παπαδόπουλος, 2010: 390).

*πάτωμα, κάτω από μία καρέκλα, πάνω στο θρανίο, κάπου ψηλά ή οπουδήποτε αλλού μόνο στον χώρο, που περπατάτε!»*

Ο κάθε παίκτης παίρνει στα χέρια του φανταστικό αγαπημένο αντικείμενό του και η εμπυχώτρια καλεί όλους να περάσουν χρόνο μαζί του. Δεν είναι απαραίτητο να συνεχίσουν να περπατούν. Άλλοι μπορούν να συνεχίσουν το περπάτημα, άλλοι να μείνουν ακίνητοι, άλλοι να χορεύουν, άλλοι να καθίσουν, αλλά πάντα να δείχνουν ότι ασχολούνται με το αγαπημένο αντικείμενο, που κρατούν. Αυτό το αντικείμενο έχει κάποιο βάρος, είναι ή βαρύ ή ελαφρύ. Η εμπυχώτρια καλεί τους παίκτες να το δείξουν με το σώμα τους και τους μιλά, βάζοντάς τους σε αληθινές συνθήκες, δίνοντάς τους τον αντίστοιχο χρόνο, για να εξοικειωθούν. Ξαφνικά τους δίνει την οδηγία, ότι το αντικείμενό τους για κάποιον άγνωστο λόγο χάνεται! Τους ζητά να αντιδράσουν και να παγώσουν σε αυτή τη συνθήκη με το παλαμάκι της. Πλησιάζει έναν-έναν και ανιχνεύει τις σκέψεις τους:

*«- Τι συνέβη;»*

*«- Πώς αισθάνεσαι;»*

*«- Τι σκέφτεσαι;»*

*«- Θα το ξαναβρείς;»*

*«- Τι έχασες;»*

*«- Σκέφτεσαι να πάρεις άλλο;»*

Η εμπυχώτρια χτυπά παλαμάκι και η δράση συνεχίζεται. Οι παίκτες περπατούν και πάλι και ξαφνικά η εμπυχώτρια τους δίνει την πληροφορία ότι το αγαπημένο αντικείμενο ξαναεμφανίζεται στα χέρια τους! Τους ζητά να αντιδράσουν. Τους παγώνει και ανιχνεύει πάλι σκέψεις:

*«- Πώς νιώθεις τώρα που το ξαναβρήκες;»*

*«- Τι σκέφτεσαι να κάνεις από εδώ και πέρα;»*

*«- Πώς είναι να βρίσκεις κάτι που νόμιζες ότι χάθηκε για πάντα;»*

## **B' ΜΕΡΟΣ:**

### Σκοπός:

- Υπενθύμιση κοινού κώδικα επικοινωνίας ομάδας
- Μοίρασμα στην ομάδα
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος
- Καλλιέργεια εμπιστοσύνης

Συνεχίζεται το περπάτημα και όσοι παίκτες δεν έχουν μιλήσει και θέλουν να πουν τι σκέφτονται απλώς σηκώνουν το χέρι ψηλά, όπως γίνεται στην ομαδική συμφωνία που κάναμε για το 'χέρι της προσοχής'. Μόλις η εμψυχώτρια του δώσει τον λόγο όλοι οι υπόλοιποι παίκτες σταματούν και τον ακούνε μέχρι να τελειώσει, όπου συνεχίζουν το περπάτημα. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να εκφραστούν, όσοι συμμετέχοντες έχουν και θέλουν κάτι να πουν σχετικό με την απώλεια του αντικειμένου και την επαναφορά του που βίωσαν πριν από λίγο.

### **Γ' ΜΕΡΟΣ:**

#### Σκοπός:

- Προσαρμογή στη συνθήκη
- Συγκέντρωση στη συνθήκη
- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Δημιουργία δεσμού με το αγαπημένο αντικείμενο

Οι παίκτες συνεχίζουν να περπατούν και η εμψυχώτρια περνά και δίνει στον καθένα ένα γκοφρέ χαρτί, λέγοντάς τους να φανταστούν πως είναι το αγαπημένο αντικείμενο, που ξαναβρήκαν, το οποίο έχει πια υλική υπόσταση, δεν είναι πια στη φαντασία τους, αλλά το κρατούν στ' αλήθεια. Τους ζητά, έχοντας αυτή τη συνθήκη στο μυαλό τους κι ό,τι άλλο θέλουν από τα προηγούμενα να απασχοληθούν για λίγο με το αγαπημένο τους αντικείμενο, παίζοντας μαζί του, μεταμορφώνοντάς το σε κάτι, αλλάζοντάς του σχήμα, πετώντας το στον αέρα και ξαναπιάνοντάς το κ.α.

#### **ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΕΜΨΥΧΩΤΡΙΑΣ:**

*«Πριν να περάσουμε σε ένα τελευταίο παιχνίδι θέλω να θυμηθείτε οπωσδήποτε κάτι για την επόμενη φορά: να φέρετε ο καθένας ξεχωριστέ ένα αγαπημένο του αντικείμενο, κάτι μικρό, που να μπορείτε εύκολα να φέρετε μαζί σας στο σχολείο. Μη το ξεχάσετε, γιατί δε θα μπορούμε να παίζουμε».*

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- **«Ουραρπάγματα»**



### Σκοπός:

- Ψυχαγωγία
- Αύξηση της ενεργητικότητας των συμμετεχόντων
- Ετοιμότητα
- Ανακάλυψη κανόνων παιχνιδιού
- Κατανόηση του αγαπημένου αντικείμενου ως κομμάτι του εαυτού: ουρά μου = αγαπημένο αντικείμενό μου

### Περιγραφή:

Η εμψυχώτρια μοιράζει στους συμμετέχοντες από ένα κομμάτι γκοφρέ χαρτί ως ουρά ή/ και από ένα κομμάτι σχοινί, για να το δέσουν γύρω από τη μέση τους και να στηρίξουν την αυτοσχέδια ουρά. Σκοπός του κάθε παίκτη είναι να προστατέψει την ουρά του, ενώ παράλληλα καλείται να αρπάζει όσες περισσότερες ουρές μπορεί. Το παιχνίδι διακρίνεται από ταχύτητα κι ετοιμότητα, όμως αποφεύγεται το τρέξιμο.

Η εμψυχώτρια εσκεμμένα παραλείπει οποιαδήποτε άλλη οδηγία-διευκρίνιση, ώστε να προκύψει η ερώτηση «*Κι αν ένας παίκτης δεν έχει ουρά;*». Σε εκείνο το σημείο τους δίνει τις τρεις επιλογές της 'ήττας' τους:

- α) όποιος παίκτης χάσει την ουρά του σταματάει να παίζει και βγαίνει εκτός παιχνιδιού,
- β) ακόμα κι αν χάσει την ουρά του μπορεί να συνεχίσει στο παιχνίδι και να προσπαθήσει να βρει άλλη ουρά για να βάλει πάνω του\*,
- γ) να δημιουργήσει η ομάδα οποιονδήποτε άλλο κανόνα της επιλογής της, προκειμένου να συνεχιστεί το παιχνίδι.

\*Παρέμβαση εμψυχώτριας: «*Δηλαδή, αν χάσει το αγαπημένο αντικείμενο του κάποιος, να το αντικαταστήσει με κάποιο άλλο; Γιατί;*».

## • ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ

### 4<sup>H</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

«ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ» (1)

(Οριστική)

Τετάρτη, 20/ 03/ 2019

(10.45-11.30)

### Προετοιμασία του χώρου:

- Οι πάνω: βγάζουν και φέρνουν μαζί τους στον κάτω-κεντρικό χώρο δράσης το αγαπημένο αντικείμενο, που τους ζητήθηκε την προηγούμενη φορά να πάρουν μαζί τους.
- Οι κάτω: κάνουν στην άκρη τις καρέκλες και τα θρανία και ο κάθε συμμετέχοντας, που έρχεται, βάζει το αγαπημένο του αντικείμενο πάνω σε αυτά.
- Μόλις τελειώσουν όλοι, μαζεύονται ανακατεμένοι στο κέντρο.

### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- **«Το σκέφτομαι, άρα υπάρχει!» (1)**

#### Σκοπός:

- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Καλλιέργεια της φαντασίας
- Σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα
- Πειθαρχία
- Σωματοποίηση της σκέψης

#### Περιγραφή:

Η εμπυωχάτρια καλεί τους συμμετέχοντες να αρχίσουν να περπατούν στον χώρο με τον 'ρυθμό 1', φέρνοντας στο μυαλό τους το αγαπημένο αντικείμενο, που έχουν φέρει μαζί τους. Τους ζητά να το σκεφτούν έντονα και αναλυτικά: *«Πώς είναι από μέσα προς τα έξω; Ποιο το υλικό του; Ποιο το βάρος του;»*. Έπειτα κάνει μία εναλλαγή στον 'ρυθμό 2' και άλλη μία στον 'ρυθμό ½' και τους επαναφέρει στον 'ρυθμό 1', όπου τους ζητά να αρχίσουν να δημιουργούν έναν μεγάλο κύκλο.

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- **«Αγαπημένο για μένα, δώρο για σένα. Μάντεψε τι!»**

#### Σκοπός:

- Εξοικείωση με την ιδέα του αγαπημένου αντικειμένου
- Καλλιέργεια της φαντασίας
- Καλλιέργεια μιμικής δεξιότητας
- Ανάπτυξη της δεξιότητας της παρατήρησης
- Επαφή με την ιδέα ότι η φαντασία μπορεί να αποκτήσει 'υλική' υπόσταση

### Περιγραφή:

Οι συμμετέχοντες βρίσκονται όρθιοι σε κύκλο. Η εμπυχωτρία ζητά:

- Ο καθένας έχει ακόμη στο μυαλό του το αγαπημένο αντικείμενο, που έχει φέρει.
- Ξεκινά πρώτος ένας παίκτης και παντομimικά σχηματίζει με προσοχή και με ακρίβεια το αγαπημένο του αντικείμενο και το δίνει με μεγάλη χαρά για δώρο στον διπλανό του. Ο δεύτερος παίκτης το παίρνει και αρχίζει να το δημιουργεί με την ίδια λεπτομέρεια από την αρχή, μαντεύοντας παράλληλα τι μπορεί να είναι και, όταν το τελειώσει, εκφωνεί σε όλη την ομάδα: «*Το δώρο είναι ...*». Αν το έχει βρει, σχηματίζει με τον ίδιο τρόπο το δικό του αγαπημένο αντικείμενο και το δίνει αντίστοιχα δίπλα και πάει λέγοντας. Αν όμως, δεν μάντεψε σωστά, τότε λέγονται ιδέες από την ομάδα μέχρι να βρεθεί τι είναι.

Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να παρουσιαστούν τα αγαπημένα αντικείμενα-δώρα όλων.

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- **«Μιλώντας για το αγαπημένο μου αντικείμενο μέσα από 3 ερωτήσεις»**

#### Σκοπός:

- Καλλιέργεια εμπιστοσύνης στην ομάδα
- Υπενθύμιση των αιτιών του δεσμού με το αγαπημένο αντικείμενο
- Εστίαση στα ζητούμενα
- Ανίχνευση της σκέψης και των συναισθημάτων των μελών της ομάδας

### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να πάρει ο καθένας το ρεαλιστικό, αγαπημένο του αντικείμενο και να το φέρει πραγματικά στον κύκλο. Ο κάθε παίκτης στέκεται όρθιος στον κύκλο και έχει στα χέρια του το αντικείμενό του. Η εμπυχωτρία ζητά να παρουσιάσει ο καθένας ξεχωριστά σύντομα το αντικείμενό του στην ομάδα, απαντώντας μόνο σε τρεις συγκεκριμένες ερωτήσεις:

- 1) «*Τι είναι;*»
- 2) «*Πώς έφτασε σε σένα;*»
- 3) «*Γιατί είναι το αγαπημένο σου;*»

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται, όταν όλοι οι παίκτες έχουν μιλήσει για το αντικείμενό τους.

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- **«Το αντικείμενο που υπνωτίζει»**

##### Σκοπός:

- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Ενεργητική ακρόαση
- Αυτοσυγκέντρωση
- Συνεργασία μεταξύ των μελών του κάθε ζευγαριού
- Ανάπτυξη εμπιστοσύνης των μελών του κάθε ζευγαριού
- Σωματική ευελιξία

##### Περιγραφή:

Η εμπυχωτέρα ζητά από τους συμμετέχοντες να ανακατευτούν στον χώρο και με το δικό της σήμα να αρχίσουν να περπατούν στον 'ρυθμό 1', κρατώντας στα χέρια τους το αγαπημένο τους αντικείμενο. Ενώ περπατούν, τους λέει: *«Όταν κανείς αγαπά πάρα πολύ ένα αντικείμενο υπάρχουν φορές που δεν μπορεί να το αποχωριστεί με τίποτα. Μάλιστα αισθάνεται εξαρτημένος από αυτό. Τόσο πολύ που είναι σαν το αγαπημένο του αντικείμενο να τον υπνωτίζει»*. Τους δίνει λίγο χρόνο και τους ζητά με το επόμενο της χτύπημα να κοκαλώσουν. Τότε περνάει ανάμεσά τους και όποιοι παίκτες είναι πιο κοντά ανά δύο σχηματίζουν ζευγάρια. Η εμπυχωτέρα δίνει σε κάθε ζευγάρι τις εξής οδηγίες:

- Ανταλλάζετε αντικείμενα.
- Πρώτα ξεκινάει ο ένας παίκτης, κρατώντας στα χέρια του το αγαπημένο αντικείμενο του ζευγαριού του και με αργές κινήσεις το μετακινεί προσεκτικά, κάνοντας του διάφορες διαδρομές.
- Ο άλλος παίκτης 'κυνηγά' με τα μάτια και με την κίνηση του σώματός του το αγαπημένο του αντικείμενο σαν υπνωτισμένος, ακολουθώντας κάθε διαδρομή του πρώτου.
- Με το δικό μου σήμα οι ρόλοι και τα αντικείμενα αντιστρέφονται.
- Ο ρυθμός, που συμβαίνουν όλα αυτά είναι αυστηρά ο 'ρυθμός ½'.

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ**

5<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:  
«ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ» (2)  
(Οριστική)

Τετάρτη, 27/ 03/ 2019  
(10.45-11.30)

Προετοιμασία του χώρου:

- Οι πάνω: βγάζουν και φέρνουν μαζί τους στον κάτω-κεντρικό χώρο δράσης το αγαπημένο αντικείμενο, που τους ζητήθηκε την προηγούμενη φορά να πάρουν μαζί τους.
- Οι κάτω: κάνουν στην άκρη τις καρέκλες και τα θρανία και ο κάθε συμμετέχοντας, που έρχεται, βάζει το αγαπημένο του αντικείμενο πάνω σε αυτά.

\*Μόλις τελειώσουν όλοι, μαζεύονται ανακατεμένοι στο κέντρο.

**Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- «**Το σκέφτομαι, άρα υπάρχει!**» (2)

Σκοπός:

- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Καλλιέργεια της φαντασίας
- Σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα
- Σύνδεση με το πραγματικό αντικείμενο
- Εκ νέου ανακάλυψη του αγαπημένου αντικειμένου
- Πειθαρχία
- Ανίχνευση της σκέψης

Περιγραφή:

Η εμπυωχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να αρχίσουν να περπατούν στον χώρο με τον 'ρυθμό 1', φέρνοντας στο μυαλό τους το αγαπημένο αντικείμενο, που έχουν φέρει μαζί τους. Τους ζητά να το σκεφτούν έντονα και αναλυτικά: «*Πώς είναι από μέσα προς τα έξω; Ποιο το υλικό του; Ποιο το βάρος του;*», «*Μπορείτε να το τυλίξετε ολόκληρο με τα χέρια σας;*», «*Ποια είναι η υφή του;*», «*Έχει θερμοκρασία; Αλλάζει αν το αγγίξετε αλλού;*». Τους δίνει λίγο χρόνο να έρθουν σε επαφή μαζί του και μετά με ένα παλαμάκι τους ακινητοποιεί και ανιχνεύει τη σκέψη τους, για να τους παροτρύνει να ανακαλύψουν πιο συγκεκριμένα

στοιχεία του. Αν ήθελαν να του κάνουν διαφήμιση και να τονίσουν ένα και μοναδικό χαρακτηριστικό του, που ξεχωρίζει γι' αυτούς πιο πολύ απ' όλα τα υπόλοιπα που έχει, ποιο θα ήταν με μία σύντομη πρόταση;

Διάφορα μουσικά ερεθίσματα<sup>104</sup> και μαθητές σχετίζονται με το αντικείμενό τους ανάλογα, κάνοντας μία σύντομη χορογραφία κάθε φορά.

Εμφυχώτρια:

-Κινείσθε με βάση το μουσικό ερέθισμα. Παρατηρείτε το αντικείμενό σας προσεκτικά, όπως στην αρχή.

-Ακούστε καλά τη μουσική. Τι ξυπνά μέσα σας; Τι σας βγαίνει να κάνετε με το αντικείμενό σας;

Έπειτα κάνει μία εναλλαγή στον 'ρυθμό 2' και άλλη μία στον 'ρυθμό ½' και τους επαναφέρει στον 'ρυθμό 1', όπου τους ζητά να αρχίσουν να δημιουργούν έναν μεγάλο κύκλο.

## **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- **«Το πανί των μεταμορφώσεων»**

Σκοπός:

- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Ανίχνευση σκέψεων
- Ανακάλυψη ή/και δημιουργία ιστορίας

Περιγραφή:

Η εμφυχώτρια καλεί το κάθε μέλος της ομάδας να πάρει το αντικείμενό του και να σχηματίσει κύκλο. Η ίδια φέρνει ένα μεγάλο κόκκινο πανί και το αφήνει σαν μεγάλο ανοιχτό κουβάρι στο κέντρο του κύκλου. Ζητά από τον κάθε παίκτη να τοποθετήσει προσεκτικά το αντικείμενό του κάτω από μία πτυχή του υφάσματος, κουκουλώνοντάς το, ώστε να διαγράφετε το περίγραμμά του. Μετά ρωτάει όλους και περνά κι ακουμπά έναν κάθε φορά, για να απαντήσει:

- *«Αν δεν ήταν το αντικείμενο που ξέρετε, τι άλλο θα μπορούσε να είναι;»*

---

<sup>104</sup> Η εμφυχώτρια είχε επιλέξει εσκεμμένα μουσικά ερεθίσματα διαφορετικών διαθέσεων (κλασική μουσική, μουσική για πάρτι, υποτονική μουσική, μουσική αυξημένης ενεργητικότητας), για να υπάρχει μεγαλύτερη ποικιλία συναισθηματικών αντιδράσεων και ρυθμών από τα παιδιά του δείγματος. Ανάκτηση από: [https://www.youtube.com/watch?v=bs2VL\\_HYG9Y](https://www.youtube.com/watch?v=bs2VL_HYG9Y), <https://www.youtube.com/watch?v=vyFUteFMrro>, <https://www.youtube.com/watch?v=TNYjyOeQSuA>, [https://www.youtube.com/watch?v=UvH\\_Zyq3Ibw&t=158s](https://www.youtube.com/watch?v=UvH_Zyq3Ibw&t=158s), [https://www.youtube.com/watch?v=OBE\\_T-K8nhY](https://www.youtube.com/watch?v=OBE_T-K8nhY) (25/03/2019).

- «Τι να 'ναι άραγε;»
- «Αλήθεια έχει ζωή;»
- «Μήπως είναι άνθρωπος ή πλάσμα της φαντασίας μας;»
- «Από πού να έρχεται;»

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- **«Τα σπασμένα κομμάτια που γίνονται γραφή»**

Περιγραφή:

**Α' ΜΕΡΟΣ:**

Σκοπός:

- Σύνδεση με το αγαπημένο αντικείμενο
- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Ετοιμότητα

Η εμπυωχώτρια ζητά από τους συμμετέχοντες να αφήσουν τα αντικείμενά τους κάτω από το πανί και να σηκωθούν, για να περπατήσουν στον χώρο με τον 'ρυθμό 1'. Τους ζητά να επαναφέρουν στη μνήμη τους το αληθινό, δικό τους αγαπημένο αντικείμενο και να συμπεριφερθούν-αντιδράσουν σύμφωνα με τις συνθήκες, που τους δίνει. Είναι:

*«Βαρύ», «Ελαφρύ», «Καυτό», «Πολύτιμο φτιαγμένο από γυαλί».*

Σε αυτή τη συνθήκη τους ζητά με τον 'ρυθμό 1/2' να σχηματίσουν ένα ημικόκλιο ο ένας δίπλα στον άλλο με τις πλάτες στραμμένες προς το κόκκινο ύφασμα, με το κεφάλι τους σκυμμένο πάνω από το πολύτιμο, γυάλινο αντικείμενό τους και τα μάτια τους κλειστά.

**Β' ΜΕΡΟΣ:**

Σκοπός:

- Εισαγωγή της θεματικής της καταστροφής του αγαπημένου αντικειμένου
- Σύνδεση με την πραγματικότητα
- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Συναισθηματική ανταπόκριση στη συνθήκη
- Εκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω του γραπτού λόγου
- Αναστοχασμός

Η εμψυχώτρια όσο συμβαίνει αυτό παίρνει κι εξαφανίζει τον πάνινο μπόγο με τα αντικείμενα και βάζει έναν ξαφνικό και πολύ δυνατό ήχο από γυαλί που σπάει να παίξει «!!!!!!» κι αμέσως ανακοινώνει σε όλους «*Το αγαπημένο σας αντικείμενο έσπασε. Έχει καταστραφεί οριστικά.*». Βάζει μία δεύτερη μελαγχολική μουσική υπόκρουση πιάνου<sup>105</sup> και τους ζητά να περπατούν στο χώρο με την αίσθηση, που τους άφησε η καταστροφή του «*Δε μπορεί να ξαναφτιαχτεί με κανέναν τρόπο.*». Στο μεταξύ, έχει αφήσει σε διάφορα σημεία του χώρου από ένα διπλωμένο χαρτί, που γράφει επάνω «*Το ημερολόγιό μου*» κι ένα στυλό και ζητά από τον κάθε παίκτη να πάει σε ένα ημερολόγιο και να γράψει δύο λόγια για το τι συνέβη σήμερα εδώ και για το πώς νιώθει.

#### 6<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

«Τσακωμός με αγαπημένο/η φίλο/φίλη»

Παρασκευή, 29/ 03/ 2019

(08.20-09.00)

#### Προετοιμασία του χώρου:

Η εμψυχώτρια έχει βρεθεί από νωρίς στην αίθουσα κι έχει προετοιμάσει τον χώρο δράσης, μετακινώντας στην άκρη όλα τα θρανία και τις καρέκλες.

#### **Έναρξη με δραστηριότητα:**

##### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- «**Κράτα με να σε κρατώ, καλημέρα να σου πω!**»<sup>106</sup>

##### Σκοπός:

- Προθέρμανση
- Ομαδοποίηση
- Βλεμματική επαφή
- Πειθαρχία
- Ψυχαγωγία

##### Περιγραφή:

Οι συμμετέχοντες βρίσκονται ανακατεμένοι στον χώρο. Η εμψυχώτρια τότε τους λέει «*Καλημέρα! Είμαι σίγουρη, ότι δεν έχετε προλάβει να πείτε από μία καλημέρα σε όλους. Για*

<sup>105</sup> Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=EmRi0Z7tdTY> (28/03/2019).

<sup>106</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Καλημερίσματα» (Boal, 2013: 163).



πάμε, λοιπόν, ν' ανταλλάξουμε καλημέρες με ένα παιχνίδι!» και τους δίνει την οδηγία: «Ο καθένας κάνει χειραψία στον άλλον και του λέει 'καλημέρα', αλλά αφήνει το χέρι του πρώτου μόνο αν έχει πιάσει ήδη το χέρι κάποιου άλλου, για να του πει επίσης 'καλημέρα'. Αν κάνετε σωστά την άσκηση, τότε θα δείτε ότι σχηματίζετε ένα δίχτυ από χειραψίες μεταξύ σας. Για να δούμε!».

### **Δραστηριότητα μετάβασης – εισαγωγή σεναρίου:**

Με το σύνθημα της εμπυχωτριάς όλα τα μέλη της ομάδας αρχίζουν να περπατάνε ελεύθερα στον χώρο με τον 'ρυθμό 1'. Η εμπυχωτρία τους λέει: «Ήταν κάποτε δύο πάρα πολύ καλοί φίλοι: ο Μεν και ο Δε.».

Περπάτημα σε συνθήκη: «Περπατάτε στον χώρο και βάζετε στο μυαλό σας ένα άτομο, που θα είναι ο πιο αγαπημένος σας φίλος! Αυτό σημαίνει ότι όπου πηγαίνει ο φίλος σας, εσείς τον ακολουθείτε ακόμη κι αν αυτός αλλάζει πορεία, εσείς είσαστε πάντα δίπλα, πίσω ή κοντά του.».

«Ο Μεν και ο Δε ήταν τόσο καλοί φίλοι που τις περισσότερες φορές ήταν αχώριστοι. Μάλιστα συχνά τους έβλεπε κανείς να περπατούν σαν αυτοκόλλητοι!»

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- «Φίλοι ενωμένοι και μαζί περπατημένοι»<sup>107</sup>

#### **Α' ΜΕΡΟΣ:**

##### Σκοπός:

- Ενεργοποίηση φαντασίας
- Ψυχαγωγία
- Απελευθέρωση μελών ομάδας
- Ανακάλυψη νέων τρόπων βαδίσματος και σύνδεσης με τον άλλον

Η εμπυχωτρία με το σύνθημά της παγώνει τους συμμετέχοντες, τους χωρίζει σε ζευγάρια και τους περιγράφει παραστατικά την οδηγία: «Περπατάτε κι εσείς, όπως συνήθιζαν να περπατάνε

---

<sup>107</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Γερμένοι οι μεν πάνω στους δε» (Boal, 2013: 152).

ο Μεν και ο Δε. Ενώνει ο καθένας τον έναν ώμο του με τον ώμο του άλλου, γέρνει λίγο το βάρος του προς την ένωση των ώμων και προσπαθείτε να κινηθείτε με τον τρόπο αυτό.». Η εμπυχωτρία δίνει λίγο χρόνο σε αυτό και συνεχίζει, λέγοντας:  
«Μάλιστα πολλές φορές περπατούσαν και με άλλους τρόπους ενωμένοι.».

## **Β' ΜΕΡΟΣ:**

### Σκοπός:

- Ανακάλυψη «αλλόκοτων» τρόπων βαδίσματος και σύνδεσης με τον νέο άλλο
- Ενεργοποίηση φαντασίας
- Ψυχαγωγία
- Απελευθέρωση μελών ομάδας

«Με το παλαμάκι μου τα ζευγάρια αλλάζουν και ενώνετε ένα νέο σημείο, για να περπατήσετε αυτοκόλλητα στον χώρο» [..ΚΛΑΠ..] «Με τον αγκώνα», [...ΚΛΑΠ..] «Αλλάζετε ζευγάρι!» [..ΚΛΑΠ..] «Με το γόνατο», [..ΚΛΑΠ..] «Στοπ!».

«Ο Μεν και ο Δε περνούσαν τόσες ώρες μαζί που, όπως ήταν λογικό, επηρέαζε πολύ ο ένας τον άλλον και τον διαμόρφωνε, όπως ήθελε, σαν να ήταν ο ένας ένα κομμάτι από πυλό κι ο άλλος ο γλύπτης.».

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- «Ο φίλος μου πυλός κι εγώ ο γλύπτης»<sup>108</sup>

#### Σκοπός:

- Ενεργοποίηση φαντασίας
- Πειθαρχία
- Ανίχνευση της σκέψης και των συναισθημάτων μέσα από τη διαμόρφωση του γλυπτού σώματος
- Ανάπτυξη εμπιστοσύνης

#### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία καλεί τους παίκτες να κάνουν **δύο σειρές** ο ένας απέναντι από τον άλλον σε **ζευγάρια**. Η μία σειρά είναι οι γλύπτες και οι απέναντι τα προπλάσματα, που

---

<sup>108</sup>Παραλλαγή από την άσκηση «Ο γλύπτης αγγίζει το πρόπλασμα» (Boal, 2013: 223-224).

πρόκειται να διαμορφωθούν στο άγαλμα του εκάστοτε γλύπτη. Το πρόπλασμα είναι ακίνητο. Ο γλύπτης αγγίζει το πρόπλασμα και με αργές και καθαρές-κατανοητές κινήσεις πλάθει-διαμορφώνει σταδιακά το πρόπλασμά του, ώστε να του δώσει τη μορφή, που θέλει. Να σημειωθεί ότι έχει στη διάθεσή του **μόνο 5 κινήσεις**, για να το φέρει στην τελική του μορφή. Μόλις τελειώσει με την στάση του σώματός του, μπορεί να του δώσει και μία έκφραση. Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, οι ρόλοι αντιστρέφονται.

*«Μια μέρα ο Μεν και ο Δε μάλωσαν και ο ένας πήγαινε συνέχεια κόντρα στον άλλο! «Ναι» έλεγε ο ένας «Όχι» έλεγε ο άλλος, «Ίσως» έλεγε πάλι ο πρώτος και φτου κι απ' την αρχή!».*

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- **«Ναι-Όχι-Ίσως»<sup>109</sup>**

##### Σκοπός:

- Αυτοσυγκέντρωση
- Σύνδεση με τη συνθήκη του τσακωμού με τον αγαπημένο φίλο
- Πειθαρχία

##### Περιγραφή:

Η εμπνευσμένη ζητά από τους παίκτες να μείνουν, όπως είναι σε 2 σειρές-ζευγάρια και τους περιγράφει παραστατικά την οδηγία. Ο πρώτος παίκτης λέει «ναι», ο δεύτερος του απαντά «όχι» και ξανά ο πρώτος απαντά αυτή τη φορά «ίσως», αντίστοιχα ο δεύτερος λέει «ναι» και πάει λέγοντας.

*«Μάλιστα είχαν τσακωθεί τόσο άσχημα που άρχισε να σπρώχνει ο ένας τον άλλον.».*

#### **Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:**

- **«Σπρώχνει ο ένας τον άλλον»<sup>110</sup>**

##### Σκοπός:

- Αυτοσυγκέντρωση
- Σύνδεση με τη συνθήκη του τσακωμού με τον αγαπημένο φίλο
- Πειθαρχία

<sup>109</sup>Εμπνευσμένη από την άσκηση «Ρυθμική αλληλεπίδραση σε ζευγάρια» (Τσιάρας, 2016: 141-142).

<sup>110</sup>Παραλλαγή από την άσκηση «Σπρώχνει ο ένας τον άλλον» (Boal, 2013: 141-142).

### Περιγραφή:

Οι παίκτες παραμένουν σε 2 σειρές-ζευγάρια. Το κάθε ζευγάρι πιάνεται από τους ώμους σε στάση πάλης και με το σύνθημα της εμπυυχώτριας αρχίζει να σπρώχνει ο ένας τον άλλον, αλλά (!)επειδή, αν και μάλωσαν, κατά βάθος θέλουν να είναι φίλοι, ο ένας προστατεύει τον άλλον. Σπρώχνονται, αλλά όταν ο ένας από τους δύο πάει να περάσει το σχοινί, ο άλλος λίγο υποχωρεί και αντίστροφα.

*«Στον Μεν δεν άρεσε καθόλου αυτός ο τσακωμός. Στεναχωρήθηκε πολύ τόσο για τη δική του συμπεριφορά, όσο και για τη συμπεριφορά του φίλου του. Κι έτσι αποφάσισε να φύγει. Στο δρόμο όμως αναρωτιόταν τι άλλο θα μπορούσε να κάνει.....».*

### **Τελική δραστηριότητα:**

- **«Ο διάδρομος των πολλαπλών σκέψεων»**

#### Σκοπός:

- Ενσυναίσθηση
- Ανίχνευση της σκέψης

Η εμπυυχώτρια ζητά από τους παίκτες να σηκώσουν τα χέρια τους ψηλά, ώστε να ενωθούν τα δάχτυλά και να σχηματίσουν έναν διάδρομο. Εκείνη σε ρόλο του Μεν μπαίνει μέσα στον διάδρομο και προχωρά αργά στρέφοντας το κεφάλι της στον καθένα ξεχωριστά, για να τη συμβουλέψει.

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ**

### **\*ΑΣΚΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΦΟΡΑ:**

*«Φιλία είναι...»*

*«Τσακωμός είναι...»*

### 7<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

*«Μετακόμιση αγαπημένου προσώπου στο εσωτερικό»*

Προετοιμασία του χώρου:

Η εμψυχώτρια έχει βρεθεί από νωρίς στην αίθουσα κι έχει προετοιμάσει τον χώρο δράσης, μετακινώντας στην άκρη όλα τα θρανία και τις καρέκλες.

**Έναρξη με δραστηριότητα:**

Η εμψυχώτρια καλεί όλα τα μέλη της ομάδας στο κέντρο του χώρου δράσης και τους λέει: *«Την προηγούμενη φορά ανταλλάξατε καλημέρες ο ένας με τον άλλον. Αυτή τη φορά πρόκειται να καλημερίσετε ένα άλλο πρόσωπο. Παρακαλώ αρχίστε να περπατάτε στον χώρο.. [ΚΛΑΠ..] ‘Ρυθμός 1’.»*

**Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- **«Καλημέρα. Τι κάνεις; Καληνύχτα.»**

Σκοπός:

- Προθέρμανση
- Συγκέντρωση
- Εναλλαγή συναισθηματικής κατάστασης με ατομική συνθήκη
- Προετοιμασία συναισθηματικού φορτίου για κεντρικό θέμα
- Νοερή σύνδεση με αγαπημένο πρόσωπο μέσα από την επαναλαμβανόμενη καθημερινότητα.
- Σύνδεση με την πραγματική ζωή

Περιγραφή:

Όλοι οι συμμετέχοντες περπατούν στον χώρο στον ‘ρυθμό 1’, ενώ η εμψυχώτρια παράλληλα τους περιγράφει το ζητούμενο της δραστηριότητας: *«Θέλω να φέρετε όλοι στο μυαλό σας ένα πολύ αγαπημένο σας πρόσωπο. Σας δίνω λίγο χρόνο, για να αποφασίσετε ποιο θα είναι και να το φέρετε έντονα στο μυαλό σας. Πώς είναι το πρόσωπό του; Τι χρώμα μαλλιά έχει; Έχετε προσέξει ποτέ το χρώμα των ματιών του; Ποιο είναι το αγαπημένο του ρούχο; Πώς συνηθίζει να έχει τα μαλλιά του; Με αυτό το άτομο έχετε μία καθημερινότητα μαζί. Περνάτε αρκετές στιγμές μαζί στη ζωή σας. Κάθε φορά που χτυπάω τα χέρια μου, θα σταματάτε και θα στρέφεστε σε ένα σημείο του χώρου, όπου δεν υπάρχει μπροστά σας άλλο άτομο. Για πάμε να το δοκιμάσουμε...».*

«Κάθε φορά θα φροντίζετε να μην υπάρχει άλλο άτομο ακριβώς μπροστά σας, γιατί θέλω ακριβώς μπροστά σας να υπάρχει μία θέση για το αγαπημένο άτομο, που έχετε φέρει στο μυαλό σας. Θα χτυπήσω συνολικά 3 παλαμάκια:

1<sup>ο</sup>: «**Καλημέρα**», [..ΚΛΑΠ.]. περπάτημα

2<sup>ο</sup>: «**Τι κάνεις;**», [..ΚΛΑΠ..] περπάτημα

3<sup>ο</sup>: «**Καληνύχτα**», [..ΚΛΑΠ.]. περπάτημα

..και πάλι από την αρχή. Η κάθε φράση μπορεί να λέγεται σε διαφορετική συναισθηματική κατάσταση.».

### **Δραστηριότητα μετάβασης – εισαγωγή σεναρίου:**

#### Περπάτημα στον χώρο:

Η εμπυχοτρία κάνει κάποιες **εναλλαγές στους ρυθμούς** (ως ένδειξη λήξης της προηγούμενης δραστηριότητας-κατάστασης), υπενθυμίζοντας στους συμμετέχοντες τους ρυθμούς '2', '3', '½' και τους λέει: «Ένα Σάββατο πρωί σας ανακοινώνεται μία είδηση[ΚΛΑΠ-ΣΤΟΠ]:Ότι το αγαπημένο αυτό πρόσωπο, που έχετε βάλει στο μυαλό σας πρόκειται πολύ σύντομα να μετακομίσει σε μια άλλη όχι πολύ κοντινή πόλη στην Ελλάδα. Έχοντας αυτή την είδηση στο μυαλό σας, θέλω να συνεχίσετε να περπατάτε στον χώρο. Το αγαπημένο σας πρόσωπο δε μπορεί να αποφύγει τη μετακόμιση, γιατί είναι πολύ σημαντικός ο λόγος, που πρέπει να φύγει και θα μείνει σε εκείνη την πόλη για πολύ καιρό, για χρόνια. Ίσως και για πάντα.».

Οι συμμετέχοντες συνεχίζουν να περπατούν στον χώρο και η εμπυχοτρία τους λέει: «Περπατάτε και σκέφτεστε όλα αυτά. Στο μεταξύ ο χώρος του αγαπημένου σας προσώπου αρχίζει να αδειάζει από τα προσωπικά του αντικείμενα και να γεμίζει με κούτες. Πώς νιώθετε; Πώς σας φαίνεται αυτή η αλλαγή; Έχετε πραγματικά συνειδητοποιήσει τι θα συμβεί; Σε λίγο καιρό φτάνει η μέρα του αποχαιρετισμού. Στο επόμενο μου παλαμάκι θα σταματήσετε όλοι και θα ανοίξετε τα χέρια σας, για να κάνετε μία μεγάλη αγκαλιά στον/στην αγαπημένο/μένη σας που φεύγει. Μέσα σε αυτή την αγκαλιά θα βάλετε τον εαυτό σας. Μείνετε για λίγο εκεί. Φέρτε στο μυαλό σας το άτομο. Μείνετε σε μία αγκαλιά.[..ΚΛΑΠ..]συνεχίζετε να περπατάτε. Έχει περάσει λίγος καιρός, που μένετε χωριστά και αποφασίζετε να του/της γράψετε ένα γράμμα..».

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- «Σου γράφω ένα γράμμα»

Σκοπός:

- Καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων
- Γραπτή έκφραση
- Σύνδεση με την πραγματική ζωή
- Ανίχνευση συναισθηματικής κατάστασης και στάσης απέναντι στη μετακόμιση αγαπημένου προσώπου

Η εμψυχώτρια μοιράζει σε όλους από ένα στυλό, ένα κομμάτι χαρτί κι έναν λευκό φάκελο και τους ζητά να γράψουν:

- Πώς ένιωσαν ή τι σκέφτηκαν **αμέσως μόλις** έμαθαν την είδηση
- Πώς νιώθουν **τώρα** που πέρασε λίγος καιρός
- Τι πιστεύουν ότι θα συμβεί **στο μέλλον**

**Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- «Ο κόμπος πάντα λύνεται!»<sup>111</sup>

Σκοπός:

- Σύνδεση με την καθημερινότητα
- Εύρεση ομαδικής λύσης
- Ομαδοποίηση
- Συνεργασία
- Θετική σκέψη

Περιγραφή:

Όλοι οι συμμετέχοντες κάνουν έναν μεγάλο κύκλο με τα χέρια τους πιασμένα και η εμψυχώτρια τους λέει: «*Η καθημερινότητά μας είναι πολύ πλούσια σε στιγμές. Πολλές από αυτές μπορεί να είναι όμορφες κι ευχάριστες.*» Χωρίς να αφήσουν καθόλου τα χέρια τους οι παίκτες μπλέκονται μεταξύ τους, δημιουργώντας έναν μεγάλο κόμπο. Ενώ βρίσκονται όλοι σε ένα κουβάρι από σώματα, τους λέει: «*Κάποιες στιγμές ή καταστάσεις της καθημερινότητας μπορεί να δημιουργούν μεγάλα προβλήματα, που φαίνονται τεράστια σαν μεγάλους κόμπους.*». Στην συνέχεια ζητά από τους συμμετέχοντες χωρίς να αφήσουν καθόλου τα χέρια τους, να επαναφέρουν τον κύκλο κι όταν τα καταφέρουν, η

---

<sup>111</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Κύκλος με κόμπους» (Τσιάρας, 2016: 140).

εμψυχώτρια κλείνει, λέγοντας: «Όμως όλα τα προβλήματα, ακόμη και οι πιο μεγάλες δυσκολίες πάντα λύνονται. Αρκεί να θέλουμε να βρούμε τον τρόπο». Και τους ρωτά «Τι καλό μπορείτε να βρείτε στην μετακόμιση ενός αγαπημένου σας προσώπου;»

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ**

### 8<sup>H</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

«Μετακόμιση της οικογένειας στο εξωτερικό»

Παρασκευή, 12/ 04/ 2019

(08.20-09.00)

#### Προετοιμασία του χώρου:

Η εμψυχώτρια έχει βρεθεί από νωρίς στην αίθουσα κι έχει προετοιμάσει τον χώρο δράσης, μετακινώντας στην άκρη όλα τα θρανία και τις καρέκλες, ενώ έχει επίσης τοποθετήσει στο κέντρο του χώρου δράσης μία κλειστή βαλίτσα.

#### **Έναρξη με σενάριο:**

#### **Δραστηριότητα 1<sup>η112</sup>:**

#### Σκοπός:

- Εισαγωγή στη συνθήκη
- Πρόκληση έκπληξης
- Σύνδεση με την πραγματικότητα
- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Ανίχνευση σκέψης και συναισθημάτων μέσα από ερωτήσεις
- Ανίχνευση σκέψης και συναισθημάτων με γραπτή έκφραση

Μόλις οι μαθητές φτάνουν στην αίθουσα, η εμψυχώτρια τους καλημερίζει με ανήσυχο ύφος και τους ζητά αμέσως να αφήσουν όλα τα πράγματά τους στην άκρη και να έρθουν το συντομότερο στο κέντρο, γιατί έχει κάτι πάρα πολύ σημαντικό να τους πει:

*«Σήμερα το μεσημέρι μόλις φτάνετε σπίτι, πηγαίνετε στο δωμάτιό σας και βλέπετε αυτό. Οι γονείς σας είναι στην πόρτα και σας λένε να καθίσετε για λίγο όλοι μαζί, γιατί έχετε να συζητήσετε κάτι σημαντικό. Ο ένας από τους δύο έχει βρει μία πολύ καλή δουλειά στο*

---

<sup>112</sup>Παραλλαγή από την άσκηση «Τι ακούω» (Παπαδόπουλος, 2010: 534).



εξωτερικό και σας ανακοινώνουν, πως μέσα στις διακοπές του Πάσχα πρέπει όλη η οικογένεια να έχει μετακομίσει στο εξωτερικό.».

(ΗΠΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗ)<sup>113</sup>

Η εμπυχωτρία συνεχίζει με την οδηγία:

«Θέλω να κάνετε όλοι έναν κύκλο γύρω από την βαλίτσα. Θέλω να έχετε στο μυαλό σας την είδηση που μάθατε πριν λίγο. Έχετε ερωτήσεις; (ΠΑΥΣΗ) Αυτή η βαλίτσα, που βρίσκεται εδώ ίσως να έχει μέσα της τις απαντήσεις, που ζητάτε. Ένας-ένας, όταν νιώθει έτοιμος, πλησιάζει την βαλίτσα. Μπορεί να γονατίσει δίπλα της, να την ακουμπήσει, **αλλά όχι να την ανοίξει**. Τι να έχει μέσα άραγε; Που να είναι έτοιμη να πάει; Μπορείτε ακόμη να ακουμπήσετε το αυτί σας πάνω της και να ακούσετε τις απαντήσεις, που θέλετε. Τι σας απαντάει με τη φαντασία; Που σας πηγαίνει;».

Η εμπυχωτρία δίνει λίγο χρόνο σε αυτό. Μετά ακουμπάει πάνω στη βαλίτσα μία κόλλα χαρτί που λέει «**ΜΕΤΑΚΟΜΙΣΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ**» και μπροστά από τη βαλίτσα ακουμπάει τρεις σωρούς από πράσινα, κόκκινα και κίτρινα postit. Ζητάει από κάθε μέλος της ομάδας να σκεφτεί τι είναι αυτό, που του έρχεται πρώτο-πρώτο στο μυαλό, βλέποντας αυτή τη φράση («**ΜΕΤΑΚΟΜΙΣΗ ΣΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ**»). Έπειτα ζητά από τον καθένα ξεχωριστά να πάρει ένα **χαρτάκι** (πράσινο για θετικό συναίσθημα, κόκκινο για αρνητικό συναίσθημα και κίτρινο για ενδιάμεσο ή άλλο συναίσθημα), να γράψει αυτό, που του έρχεται στο μυαλό αμέσως μόλις σκεφτεί αυτή τη φράση-νέα είδηση και να το κολλήσει πάνω στη βαλίτσα. Μπορεί να είναι μία ερώτηση, μία λέξη ή μία φράση.

## **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

### Σκοπός:

- Σύνδεση συνθήκης με την πραγματικότητα
- Ενσυναίσθηση

Η εμπυχωτρία ζητά στους συμμετέχοντες να πάνε ήσυχα στα πράγματά τους, να πάρουν κάτι δικό τους και να το βάλουν μέσα στη βαλίτσα, γιατί ετοιμάζονται να φύγουν.«*Αυτή τη φορά δε μετακομίζει απλώς ένα αγαπημένο πρόσωπο κάπου στην Ελλάδα, αλλά μετακομίζει όλη η οικογένεια κι εσείς μαζί στο εξωτερικό.*».

---

<sup>113</sup> Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=EmRi0Z7tdTY> (11/04/2019).

*«Όλες οι νέες καταστάσεις έχουν πάντα και τα θετικά τους και τα αρνητικά τους για τον καθένα ξεχωριστά. Πάμε να τα βρούμε!»*

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

#### **A' ΜΕΡΟΣ:**

##### Σκοπός:

- Ανακάλυψη-αναζήτηση αρνητικών στοιχείων για τη μετακόμιση στο εξωτερικό
- Προέκταση συνθήκης στην πραγματική ζωή

Η εμπυχωτρία ζητά από τα μέλη της ομάδας να αρχίσουν να περπατάνε στον χώρο στον 'ρυθμό 1' ή '½' ανάλογα με το πώς νιώθει ο καθένας. Ρωτά όλους **«Τι αρνητικό φέρνει σε εσάς αυτή η μετακόμιση;»**. Η εμπυχωτρία δίνει λίγο χρόνο για σκέψη και όποιος βρίσκει τι θέλει να πει μπαίνει σε σχηματισμό κύκλου. Όταν όλοι οι παίκτες είναι στον κύκλο. Ο καθένας μιλάει και αγγίζει τον διπλανό του για να του δώσει τον λόγο. Καθένας λέει μία λέξη ή σύντομη φράση.

#### **B' ΜΕΡΟΣ:**

##### Σκοπός:

- Ανακάλυψη-αναζήτηση θετικών στοιχείων για τη μετακόμιση στο εξωτερικό
- Προέκταση συνθήκης στην πραγματική ζωή

Η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να αρχίσουν να ξαναπερπατάνε στον χώρο και τους ρωτά αυτή τη φορά: **«Τι θετικό φέρνει σε εσάς αυτή η μετακόμιση;»** . Οποιος είναι έτοιμος ξανασχηματίζει τον κύκλο κι αντίστοιχα μιλάνε όλοι.

### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- **«Μία βόλτα στο εξωτερικό»**

##### Σκοπός:

- Ενεργοποίηση φαντασίας
- Σύνδεση φαντασίας με την πραγματικότητα
- Παρατήρηση
- Ελεύθερη έκφραση

«Τώρα! Βρισκόμαστε στο εξωτερικό. Όλα γύρω μας είναι διαφορετικά! Τα σπίτια, τα δέντρα, όλα!»

(ΜΟΥΣΙΚΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ<sup>114</sup>)

Οδηγία: «Περπατάτε στον χώρο. Και προσπαθείτε να τον ανακαλύψετε από την αρχή κάθε τι είναι για εσάς καινούργιο. Έντονη παρατήρηση: Βρίσκεστε σε μια νέα χώρα! Μπορεί οτιδήποτε να σας τρομάξει ή να σας εντυπωσιάσει. Σας παραξενεύει ή θέλετε να το γνωρίσετε. Πόσο ψηλό είναι; Τι χρώμα έχει; Ποια είναι η υφή του; **Η ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΤΑ ΚΑΝΕΙ ΟΛΑ ΔΥΝΑΤΑ**. Πάμε!»

### Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:

- «Ο διαφορετικός κάνει τα αντίθετα»

Σκοπός:

- Ενσυναίσθηση διαφορετικότητας
- Πειθαρχία σε κοινό «γλωσσικό» κώδικα επικοινωνίας
- Σωματική έκφραση
- Συντονισμός μελών ομάδας
- Συνεργασία

«Στο εξωτερικό αισθανόμαστε διαφορετικοί από όλους τους άλλους που περπατάνε γύρω μας!»

Κινησιολογικό υλικό άσκησης:

- Χέρια πάνω ↔ Χέρια κάτω
- Χέρια ανοιχτά ↔ Χέρια κλειστή αγκαλιά
- Χέρια μπροστά ↔ Χέρια πίσω
- Πόδια ανοιχτά ↔ Πόδια κλειστά
- Πόδι μπροστά ↔ Πόδι πίσω
- Σώμα κάτω ↔ Σώμα πηδά

«Κρατείστε ΑΠΟΣΤΑΣΕΙΣ στον χώρο! Ένας μόνο κάνει μία από τις κινήσεις και όλοι οι άλλοι κάνουν την αντίθετή της. Αν κάποιος το κάνει ταυτόχρονα με κάποιον άλλον, αποφασίζουν αστραπιαία ποιος θα κάνει τελικά την κίνηση. Όλα πρέπει να γίνονται πολύ γρήγορα».

---

<sup>114</sup> Ανάκτηση από: <https://www.youtube.com/watch?v=UwxatzeYf9Q> (11/04/2019).

## **Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>:**

### Σκοπός:

- Επικοινωνία
- Ενεργοποίηση φαντασίας
- Ψυχαγωγία
- Σωματική έκφραση

Περπάτημα στον χώρο: «Με το σύνθημά μου σταματάτε και κάνετε ζευγάρια. Θέλω να δω αγόρι με κορίτσι. Ο ένας λέει το όνομά του με διάθεση γνωριμίας και ο άλλος αδιαφορεί. Ο πρώτος ξαναπροσπαθεί και ρωτάει «Τι κάνεις;» κι ο άλλος απαντά στα αλαμπουρνέζικα. Αναπτύσσουν διάλογο έτσι. Ο ένας υποθέτει την απάντηση του άλλου από το ύφος του και συνεχίζει στα ελληνικά, ενώ ο άλλος απαντά πάντα στα ακαταλαβίστικα. Μετά οι ρόλοι αντιστρέφονται.».

## **ΤΕΛΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ:**

### Σκοπός:

- Αναστοχαστική πρακτική
- Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων
- Ανίχνευση σκέψεων και συναισθημάτων
- Μοίρασμα με την ομάδα

Η εμπυλωτήρια τοποθετεί γύρω από τη βαλίτσα στο πάτωμα χαρτιά, που γράφουν λέξεις-συναίσθημα. Ο καθένας περνάει μπροστά από το κάθε φύλλο, στέκεται και λέει τι του προκαλεί αυτό το συναίσθημα στο νέο περιβάλλον του εξωτερικού που μένει. Τα συναίσθημα είναι:

- ΧΑΡΑ
- ΦΟΒΟ-ΑΓΩΝΙΑ
- ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟ
- ΛΥΠΗ
- ΣΥΓΚΙΝΗΣΗ
- ΑΛΛΟ ...

9<sup>H</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:  
«Χωρισμός γονιών»

Παρασκευή, 19/ 04/ 2019  
(08.20-09.00)

Προετοιμασία του χώρου:

Η εμψυχώτρια έχει πάει από νωρίς στην αίθουσα, για να προετοιμάσει τον χώρο. Έχει βάλει σε λειτουργία τον προτζέκτορα και τον έχει συνδέσει με τον φορητό υπολογιστή της, έχοντας σε ετοιμότητα να παίξει ένα βίντεο<sup>115</sup> με εικόνες και ήχους διαστήματος, έχει καλύψει τα παράθυρα με χαρτί του μέτρου, ώστε να συσκοτίσει τον χώρο, έχει τσαλακώσει εφημερίδες και τις έχει τοποθετήσει σε διάφορα σημεία στο πάτωμα, ώστε να μοιάζουν με μικρά βραχάκια κι έχει συνολικά δημιουργήσει ένα ‘εξω-γήινο’ περιβάλλον.

**Έναρξη:**

Η εμψυχώτρια καλημερίζει τους μαθητές και τους καλεί κοντά της:

*«Λέγεται ότι δεν υπάρχει μόνο το δικό μας πλανητικό σύστημα, αλλά υπάρχουν κι άλλοι πλανήτες -πολύ πιο μακριά από τον δικό μας. Σε αυτούς τους πλανήτες υπάρχει επίσης ζωή. Υπάρχουν πλάσματα, που αν και είναι αρκετά διαφορετικά από εμάς, έχουν πολλά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, κοινές συνήθειες με εμάς κι έναν τρόπο ζωής, που μοιάζει κάμποσο με τον δικό μας. Τα πλάσματα αυτά φταρνίζονται, κρυολογούν, γελάνε και μαλώνουν. Έχουν συναισθήματα, έχουν σχέσεις μεταξύ τους, έχουν φίλους. Έχουν και οικογένειες».*

*«Πριν να συνεχίσω, θέλω πρώτα να σας πω ότι υπήρχε λόγος που δεν ήρθα την Τετάρτη, όπως είχαμε πει. Ήταν να φέρω μαζί μου μία πολύ καλή μου φίλη, η οποία όμως ντρεπόταν πάρα πολύ να έρθει στην ομάδα! Χρειάστηκα κάνα-δυό μέρες για να την πείσω, αλλά τώρα είναι εδώ. Έχουμε λοιπόν κοντά μας σήμερα μία πολύ ξεχωριστή επισκέπτρια.».*

Η εμψυχώτρια βγαίνει από την αίθουσα και ξαναπαίρνει, έχοντας στο χέρι της την Άρια, μία εξωγήινη κούκλα κουκλοθέατρου. Η Άρια τους κοιτάζει όλους και γυρίζει προς την εμψυχώτρια, πλησιάζοντάς την, για να της πει κάτι στο αυτί. Η εμψυχώτρια τότε λέει σε όλη την ομάδα ότι η Άρια τους καλημερίζει όλους. Έπειτα η εμψυχώτρια συνεχίζει:

*«Η Άρια κι εγώ είμαστε φίλες εδώ κι αρκετό καιρό. Όπως σας είπα, ήθελα πολύ να την πείσω να έρθει εδώ μαζί μου σήμερα, αλλά ήταν υπερβολικά ντροπαλή. Έτσι, για να έρθει, κάναμε την συμφωνία να μου λέει στο αυτί αυτό που θέλει και να σας το μεταφέρω εγώ. Η Άρια είναι εδώ,*

---

<sup>115</sup> Ανάκτηση από: [https://www.youtube.com/watch?v=8\\_nvunB3FNk](https://www.youtube.com/watch?v=8_nvunB3FNk) (17/04/2019).

για να μοιραστεί μαζί σας μία πολύ δύσκολη κατάσταση που περνάει αυτόν τον καιρό και μετάπλώς θα καθίσει στην άκρη σαν παρατηρήτρια και θα παρακολουθεί σιωπηλή τις δράσεις μας».

### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>: γνωριμία με βλεμματική επαφή:**

#### Σκοπός:

- Γνωριμία κι εξοικείωση των μελών της ομάδας με την κούκλα

Η Άρια πλησιάζει και λέει κάτι στην εμψυχώτρια κι εκείνη λέει σε όλους:

*«Η Άρια θέλει να μάθει τα ονόματά σας. Κάθε έναν από εσάς που θα πλησιάζει και κοιτάζει στα μάτια, εκείνος θα της λέει αργά και καθαρά το όνομά του.»*

Αφού τελειώσουν όλοι οι συμμετέχοντες, η Άρια πλησιάζει την εμψυχώτρια στο αυτί και εκείνη λέει σε όλους: *«Η Άρια χαίρεται πολύ που σας γνωρίζει και μάλιστα κάποιοι από εσάς της θυμίζετε κάποιους από τους δικούς της φίλους»*.

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

#### Σκοπός:

- Ενεργοποίηση φαντασίας
- Μεταφορά στην θέση του άλλου
- Προετοιμασία εισαγωγής κεντρικής συνθήκης («Χωρισμός γονιών»)
- Ανίχνευση σκέψης

**Η Άρια βρίσκεται εδώ, γιατί την απασχολεί ένα πολύ σοβαρό προσωπικό της ζήτημα. Η Άρια λέει στο αυτί της εμψυχώτριας κι εκείνη εκφωνεί:** *«Η Άρια ρωτάει, αν έχετε κάποια ιδέα για το τι μπορεί να είναι αυτό. Μπορείτε να μαντέψετε; Τι πιστεύετε;»*. Όποιος έχει κάτι στο μυαλό του, σηκώνει το χέρι της προσοχής.

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>: Εισαγωγή κεντρικής θεματικής**

#### Σκοπός:

- Εισαγωγή της κεντρικής θεματικής: «Χωρισμός γονιών»
- Προβολή ή/και ταύτιση των μελών της ομάδας με τη συνθήκη
- Ενσυναίσθηση

- Σύνδεση συνθήκης με την πραγματικότητα

Η Άρια λέει κάθε φορά μία φράση στο αυτί της εμψυχώτριας κι εκείνη την εκφωνεί σε όλους:

-Η Άρια είναι μέλος μίας τριμελούς οικογένειας. Αυτή δηλαδή αποτελείται από την μαμά της Άριας, τον μπαμπά της και την ίδια. Δεν έχει αδέρφια.

-Η Άρια συνήθιζε να κάνει αρκετές βόλτες κι εκδρομές με τους γονείς της, τους θυμόταν πάντα να γελάνε.

-Αλλά τα πράγματα τελευταία ήταν κάπως διαφορετικά.

-Εδώ και καιρό το κλίμα στο σπίτι άλλαξε. Υπήρχε μόνο ένταση και πολλοί καβγάδες.

-Η Άρια νόμιζε πως αυτό θα περάσει.

-Αλλά μία μέρα οι γονείς της, της ανακοίνωσαν ότι χωρίζουν.

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- **«Από το περίγραμμα της Άριας στο περίγραμμα του κάθε χαρακτήρα»<sup>116</sup>**

##### Σκοπός:

- Σύνδεση συνθήκης με την πραγματικότητα
- Ενσυναίσθηση
- Προβολή ή/και ταύτιση των μελών της ομάδας με τη συνθήκη
- Γραπτή έκφραση
- Ανίχνευση σκέψεων και συναισθημάτων των μελών της ομάδας

Η εμψυχώτρια αφήνει την Άρια να καθίσει σε μία καρέκλα, που έχει ντύσει με έναν πανί σαν έναστρη νύχτα, παίρνει στα χέρια της ένα χαρτί του μέτρου, ζητά έναν εθελοντή και λέει σε όλους: *«Στη θέση της Άριας θα μπορούσε να είναι οποιοδήποτε παιδί, οποιοσδήποτε χαρακτήρας.»* Η εμψυχώτρια απλώνει στο πάτωμα το χαρτί του μέτρου και ζητά από τον εθελοντή να ξαπλώσει επάνω του σε χαλαρή στάση. Ύστερα σκορπά ένα πακέτο με μαρκαδόρους και ζητά από την υπόλοιπη ομάδα να σχεδιάσει το περίγραμμά του χαρακτήρα.

*«Αυτός ο χαρακτήρας είναι ένα οποιοδήποτε παιδί χωρισμένων γονιών. Θέλω:*

*-μέσα στο σώμα του χαρακτήρα να γράψετε τι πιστεύετε ότι νιώθει αυτό το παιδί την κατάσταση του χωρισμού.»*

---

<sup>116</sup> Παραλλαγή από την άσκηση «Το περίγραμμα του χαρακτήρα» (Παπαδόπουλος, 2010: 248).

-γύρω από το σώμα του θέλω να γράψετε τις σκέψεις ή τις ερωτήσεις ή τα συναισθήματα τα δικά σας για αυτό το παιδί ή αυτή την κατάσταση ή να του δώσετε ακόμη και κάποια συμβουλή. Θα δώσω λίγο χρόνο σε αυτό. Μπορείτε να γράψετε περισσότερα του ενός ο καθένας.

Εμπνευχότρια: «Αυτά λοιπόν ένιωσε ένα παιδί χωρισμένων γονιών και αυτά ειπώθηκαν από τους φίλους του για αυτό.».

### **Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:**

- **«Άρια, δεξ το θετικά»**

Σκοπός:

- Προβολή ή/και ταύτιση των μελών της ομάδας με τη συνθήκη
- Ενσυναίσθηση
- Ανίχνευση σκέψης
- Εγχείρημα για εσωτερική διαχείριση
- Συναισθηματική υποστήριξη
- Ανάπτυξη θετικής στάσης

Η Άρια όμως, μόλις έμαθε για αυτόν τον χωρισμό, ένιωσε:

-διαφορετική από τα άλλα παιδιά

-φόβο μη τυχόν και διαλυθεί οριστικά η οικογένειά τους

-ανησυχία για το αν θεωρούνται –ακόμη και χωριστά- μία αληθινή οικογένεια.

*«Θέλω να σκεφτείτε κάτι θετικό για κάθε μία από τις παραπάνω ανησυχίες της Άριας και να την κάνουμε να νιώσει καλύτερα. Να τη βοηθήσουμε να διαχειριστεί αυτή τη νέα κατάσταση και να δει τα θετικά της. Γιατί σε κάθε δύσκολη κατάσταση υπάρχουν πάντα και θετικά. Πάμε!»*

### **Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>:**

- **«Καρέκλα των αποκαλύψεων»<sup>117</sup>**

Σκοπός:

- Ανίχνευση της σκέψης των μελών της ομάδας
- Ενσυναίθηση

---

<sup>117</sup> Εμπνευσμένη από την άσκηση «Η καρέκλα των αποκαλύψεων» (Παπαδόπουλος, 2010: 264).



- Αναστοχαστική πρακτική

Η εμπυυχώτρια παίρνει ξανά στο χέρι της την Άρια και τοποθετεί την καρτέλα με το πανί, που καθόταν, στο κέντρο:

*«Μετά από όλες αυτές τις θετικές σας σκέψεις. Πώς να σκέφτεται άραγε η Άρια; Θέλω όποιος από εσάς έχει μία σκέψη, να καθίσει στην καρτέλα των αποκαλύψεων και να μας αποκαλύψει ποια είναι τώρα μετά από όλα αυτά η γνώμη της Άριας για τον χωρισμό των γονιών της. Το βλέπει άραγε λίγο διαφορετικά ή είναι το ίδιο στεναχωρημένη;».*

### **\*ΟΜΑΔΙΚΗ ΑΓΚΑΛΙΑ ΜΑΖΙ ΜΕ ΤΗΝ ΆΡΙΑ ΩΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.**

#### 10<sup>H</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

«Απώλεια κατοικίδιου» (1)

Τετάρτη, 15/ 05/ 2019

(10.45-11.30)

#### Προετοιμασία του χώρου:

Η εμπυυχώτρια καλημερίζει τους μαθητές και τους ζητά να προετοιμάσουν άμεσα τον χώρο.

#### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- **«Μέγιστος κύκλος και ελάχιστος κύκλος»<sup>118</sup>**

#### **Έναρξη:**

*«Έχουμε να βρεθούμε αρκετό καιρό. Για πάμε να ξαναγιώσουμε όλοι μία ομάδα!»*

#### Σκοπός:

- Προθέρμανση
- Ομαδοποίηση

#### Περιγραφή:

Η εμπυυχώτρια καλεί όλους τους συμμετέχοντες να σχηματίσουν έναν κύκλο πιασμένοι χέρι-χέρι, ενώ η ίδια αποτελεί επίσης μέρος του κύκλου. Μόλις ο κύκλος είναι έτοιμος, τους εκφωνεί τον σκοπό της άσκησης:

---

<sup>118</sup> Από την άσκηση «Μέγιστος κύκλος και ελάχιστος κύκλος» (Boal, 2013: 149).

«Σκοπός του παιχνιδιού είναι, χωρίς να αφήσουμε καθόλου τα χέρια μας, να σχηματίσουμε τον μεγαλύτερο δυνατό κύκλο, να πιάσουμε όσο περισσότερο χώρο μπορούμε μέσα στον χώρο. Πάμε!». Αφού σχηματιστεί ο μέγιστος κύκλος, η εμπυχωτρία καλεί τους παίκτες να σχηματίσουν τον ελάχιστο δυνατό κύκλο. Και η διαδικασία επαναλαμβάνεται.

### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- «Όπως θέλετε»<sup>119</sup>

#### Σκοπός:

- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Ενεργοποίηση της φαντασίας
- Ελεύθερη σωματική έκφραση

#### Περιγραφή:

Σε ένα πρώτο στάδιο η εμπυχωτρία καλεί τα μέλη της ομάδας να περπατήσουν στο χώρο, ώστε να θυμηθούν όλοι μαζί τα επίπεδα ρυθμών, που έχουν μάθει σαν ομάδα.

Έπειτα ζητά από τους συμμετέχοντες να αρχίσουν να περπατούν στον χώρο με όποιον τρόπο και ρυθμό θέλουν, ανακαλύπτοντας νέους τρόπους και δυνατότητες βαδίσματος.

Στη συνέχεια ζητά από τους μαθητές με το δικό της σύνθημα να σχηματίσουν ζευγάρια.

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- «Η γάτα και το ποντίκι»<sup>120</sup>

#### Σκοπός:

- Αύξηση της ενεργητικότητας
- Συγκέντρωση
- Ψυχαγωγία

Η εμπυχωτρία –έτσι όπως είναι μοιρασμένα τα ζευγάρια- επιλέγει ένα ζευγάρι και το χωρίζει, ονομάζοντας το ένα παιδί ‘γάτα’ και το άλλο ‘ποντίκι’ και εκφωνεί τις οδηγίες του παιχνιδιού σε όλους:

---

<sup>119</sup> Από την άσκηση «Όπως θέλετε» (Boal, 2013: 153).

<sup>120</sup> Άσκηση εμπνευσμένη από εργαστηριακή δράση με τον θεατροπαιδαγωγό-εμπυχωτή Αντώνη Λενακάκη

«Υπάρχει μία γάτα κι ένα ποντίκι. Όλοι οι υπόλοιποι, έτσι όπως είστε σε δυάδες, πιάνετε αγκαζέ και γινόσαστε οι φωλιές του ποντικιού. Η γάτα κυνηγάει το ποντίκι και όταν το ποντίκι παρακινδυνέψει ή κουραστεί, πιάνεται αγκαζέ σε μία δυάδα. Όμως η δυάδα πρέπει να παραμένει πάντα δυάδα, άρα το παιδί, που βρίσκεται από την άλλη πλευρά της φωλιάς φεύγει και μετατρέπεται σε γάτα, ενώ το παιδί, που ήταν γάτα, γίνεται ποντίκι.».

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και στα υπόλοιπα ζευγάρια.

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- «Το λαγουδάκι»<sup>121</sup>

##### Σκοπός:

- Ομαδοποίηση
- Συγκέντρωση
- Αύξηση της ενεργητικότητας
- Ψυχαγωγία

##### Περιγραφή:

Η εμπυχώτρια καλεί όλα τα μέλη της ομάδας να σχηματίσουν έναν κύκλο –αυτή τη φορά με τα χέρια ελεύθερα- και η ίδια μπαίνει στο εσωτερικό του, εκφωνώντας την άσκηση: «Το άτομο, που θα δείχνω θα μεταμορφώνεται απευθείας σε λαγουδάκι και ταυτόχρονα ο δεξιά και ο αριστερά από το λαγουδάκι θα μεταμορφώνονται στα αφτιά του λαγού. Αυτό επιτυγχάνεται ως εξής:

- ➔ Το λαγουδάκι λυγίζει τους αγκώνες του και τους φέρνει κολλητά δεξιά και αριστερά από τα πλευρά του, ενώ αφήνει χαλαρές τις παλάμες του με τα δάχτυλά των χεριών του να κοιτάζουν προς τα κάτω.
- ➔ Το δεξί ‘αφτί’ του λαγού σηκώνει μόνο το αριστερό του χέρι –που βρίσκεται από την πλευρά του λαγού- και το φέρνει με ανοιχτή παλάμη δίπλα στο αυτί του, κουνώντας το κυματιστά.
- ➔ Το αριστερό ‘αφτί’ του λαγού κάνει τα αντίστοιχα, μόνο που υψώνει μόνο το δεξί του χέρι, δηλαδή αυτό που βρίσκεται από την πλευρά του λαγού.

Όλες αυτές οι κινήσεις και των τριών μελών της ομάδας γίνονται ταυτόχρονα και απαιτούν μεγάλη συγκέντρωση και ταχύτητα. Πάμε!».

---

<sup>121</sup> Από την άσκηση «Το λαγουδάκι» (Τσιάρας, 2016: 138).

### **Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:**

#### **Δραματοποιημένη αφήγηση του παραμυθιού:**

#### **«Η Αυρηλία και το πολύχρωμο ταξίδι του Κουραμπή»**

##### Σκοπός:

- Εισαγωγή της θεματικής «απώλεια κατοικίδιου» μέσα από τη δραματοποιημένη αφήγηση του παραμυθιού
- Προβολή ή/ και ταύτιση των μελών της ομάδας με την ιστορία του παραμυθιού
- Ανίχνευση της σκέψης μέσω διαλόγων

##### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία λέει στους μαθητές ότι χρειάζεται απόλυτη ησυχία, γιατί έχει να τους πει ένα παραμύθι. Προετοιμάζει τα υλικά της (κουτί και υφάσματα) και παίρνει θέση στον χώρο, για να ξεκινήσει την αφήγηση, αξιοποιώντας παράλληλα τεχνικές δραματοποίησης. Κατά τη διάρκεια της ιστορίας η εμπυχωτρία κάνει παύσεις, και χρησιμοποιώντας το συνθηματικό της παλαμάκι, κάνει επιτόπιες ερωτήσεις στα παιδιά, αναπτύσσοντας έναν μικρό διάλογο, δίνοντας στην δραματοποιημένη αφήγηση του παραμυθιού περισσότερο διαδραστικό χαρακτήρα.

#### 11<sup>Η</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

#### «Απώλεια κατοικίδιου» (2)

Τετάρτη, 22/ 05/ 2019

(10.45-11.30)

##### Προετοιμασία του χώρου:

Η εμπυχωτρία καλημερίζει τους μαθητές και τους ζητά να προετοιμάσουν τον χώρο.

##### **Έναρξη:**

Η εμπυχωτρία απλώνει στο πάτωμα μία μεγάλη παπλωματοθήκη και, ενώ καλεί τους μαθητές να ξαπλώσουν πάνω της, βάζει ένα μουσικό χαλί από ήχους φύσης.

### **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

##### Σκοπός:

- Σύνδεση με την προηγούμενη παρέμβαση
- Χαλάρωση

- Ενεργοποίηση της φαντασίας και της μνημονικής διαδικασίας

#### Περιγραφή:

Η εμπυυχώτρια ζητά από όλους τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και, υπενθυμίζοντάς τους τη βασική πλοκή της ιστορίας του παραμυθιού, τους ζητά να δημιουργήσουν στο μυαλό τους με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια μία σειρά εικόνων ή ένα κινούμενο σχέδιο με πραγματικούς διαλόγους. Όσο περισσότερες λεπτομέρειες ανασύρουν στη μνήμη τους, τόσο περισσότερο θα βοηθηθούν στην επόμενη δραστηριότητα.

#### **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- **Δραματοποίηση ιστορίας παραμυθιού**

#### Σκοπός:

- Καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης
- Δραματοποίηση παραμυθιού
- Συμμετοχή των θεατών
- Ομαδοποίηση
- Συνεργασία
- Εξάσκηση του προφορικού λόγου
- Δημιουργία συλλογικών χαρακτήρων

#### Περιγραφή:

Η εμπυυχώτρια ρωτά τους μαθητές **ΠΟΙΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ.**

Έπειτα λέει σε όλους:

*«Την προηγούμενη φορά σας αφηγήθηκα εγώ την αληθινή αυτή ιστορία του παραμυθιού, αναπαριστώντας με απλές κινήσεις τους χαρακτήρες της με το σώμα και τη φωνή μου. Αυτή τη φορά θέλω να ζωντανέψετε εσείς αυτή την ιστορία».* Αφήνει στο πάτωμα 3 κόλλες χαρτί...

- ΑΥΡΗΛΙΑ
- ΜΑΜΑ
- ΚΟΥΡΑΜΠΗΣ

...και συνεχίζει: *«Θέλω για κάθε ρόλο 4 εθελοντές».* Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται 3 ομάδες των τεσσάρων με 12 συνολικά εθελοντές. Η κάθε ομάδα των τεσσάρων αποτελεί έναν συλλογικό ρόλο: την Αυρηλία, τη μαμά και τον Κουραμπή αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι

κάθονται επάνω στην παπλωματοθήκη, ώστε να παρακολουθήσουν τη δραματοποίηση-δράση των ομάδων. Δίνεται από την εμπυχωτρία λίγος χρόνος, για να προετοιμαστούν οι ομάδες κι έπειτα ορίζοντας τον εαυτό της ως αφηγητή, παρουσιάζει σταδιακά τη δράση μέσα από τις φράσεις:

- «Μια φορά κι έναν καιρό...»
- «Κάθε μέρα...»
- «Όσπου μία ημέρα...»
- «Εξαιτίας αυτού...»
- «Τότε...»
- «Από εκείνη την ημέρα...»

Στο μεταξύ έχει δώσει την επιπλέον οδηγία, ότι όποιος από τους θεατές θέλει να προσθέσει κάτι στα λόγια ή στη σκέψη ή στη στάση (σώματος) κάποιου από τους τρεις χαρακτήρες ή να αλλάξει τη ροή της ιστορίας, δίνοντας τη δική του εκδοχή σε αυτό, σηκώνει το χέρι της προσοχής, η εμπυχωτρία διακόπτει τη δράση και προσθέτει έναν ακόμη εθελοντή-ρόλο στη δραματοποίηση του συγκεκριμένου χαρακτήρα, που έχει επιλεγεί από τον ενεργό θεατή.

\*Ο κάθε συλλογικός ρόλος μπορεί να δράσει είτε σαν ένα σώμα-μία φωνή είτε σαν μια κεντρική φωνή με πολλαπλό ενιαίο σώμα είτε σαν μεμονωμένες φωνές σε ένα κοινό σώμα είτε συμπληρωματικά ο ένας στον άλλο είτε με όποιον άλλο τρόπο εμπνευστεί η ομάδα του συλλογικού χαρακτήρα.

### **Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

Περπάτημα στον χώρο με συνθήκη: Απώλεια κατοικίδιου στην πραγματική ζωή.

Σκοπός:

- Προβολή ή/ και ταύτιση των μελών της ομάδας με την απώλεια κατοικίδιου
- Σύνδεση συνθήκης με την πραγματικότητα
- Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων
- Διαχείριση γεγονότος απώλειας

Περιγραφή:

- «Έχουμε πει, πως ό,τι κάνουμε εδώ μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια μας, το κάνουμε, για να μας προετοιμάσει για πραγματικά γεγονότα..»
- «Περπατάτε στον χώρο και σκέφτεστε ότι πεθαίνει το αληθινό, δικό σας κατοικίδιο».

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ:**

Όλοι κάθονται πάνω στην παπλωματοθήκη σε κύκλο και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα.

12<sup>H</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

«Απώλεια αγαπημένου προσώπου» (1)

Τετάρτη, 29/ 05/ 2019

(10.45-11.30)

Έναρξη:

- **Προβολή κινουμένου σχεδίου**

Σκοπός:

- Εισαγωγή της θεματικής «απώλεια αγαπημένου προσώπου»
- Ενσυναίσθηση

Περιγραφή:

Η παρέμβαση ξεκινά με την προβολή επιλεγμένου μέρους κινουμένου σχεδίου<sup>122</sup> ως ερέθισμα για τον παρόντα θεματικό άξονα, που αφορά στην απώλεια αγαπημένου προσώπου και διαρκεί περίπου 5'. Μετά την προβολή του κινουμένου σχεδίου ακολουθεί μία σειρά φωτογραφιών, μέσα από τις οποίες η εμψυχώτρια συνεχίζει σύντομα και δίνει το τέλος της ιστορίας.

**Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- **Μικρός αναστοχασμός**

Σκοπός:

- Σύνδεση με την πραγματικότητα
- Αναστοχασμός
- Ανίχνευση σκέψεων και συναισθημάτων γύρω από την απώλεια αγαπημένου προσώπου

<sup>122</sup> Ανάκτηση από: [https://www.youtube.com/watch?v=F2bk\\_9T482g](https://www.youtube.com/watch?v=F2bk_9T482g) (24/05/2019).

- Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων γύρω από την απώλεια αγαπημένου προσώπου
- Μοίρασμα με την ομάδα
- Εμπιστοσύνη

Περιγραφή:

Μετά την προβολή του βίντεο η εμψυχώτρια ζητά από τα μέλη της ομάδας να σχηματίσουν έναν κύκλο, μέρος του οποίου γίνεται και η ίδια και τους ζητά να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα, που τους δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια ή μετά την προβολή του συγκεκριμένου περιεχομένου για τη ζωή και τον θάνατο. (ο λόγος μεταφέρεται από τον έναν στον άλλον με ένα άγγιγμα..).

Η εμψυχώτρια ξεκινά πρώτη, λέγοντας:

*«Συγκινήθηκα πολύ όταν είδα αυτό το κινούμενο σχέδιο και, αν και μου είχε προκαλέσει μία στεναχώρια για το θάνατο της γιαγιάς Έλλης, μου δημιούργησε επίσης συναισθήματα χαράς κι αισιοδοξίας μέσα από τη δύναμη του παππού Κάρλ να φέρει με έναν φανταστικό τρόπο κοντά του την αγαπημένη του, κάνοντας πραγματικότητα το κοινό τους όνειρο».*

Αφού μιλήσουν όλοι, η εμψυχώτρια λέει σε όλους:

*«Έχουμε δει μέχρι τώρα ότι μέσα από τα παιχνίδια της ομάδας μας μπορούμε να αντιμετωπίσουμε ακόμη και τις πιο δύσκολες καταστάσεις της ζωής με έναν τρόπο ανάλαφρο και παιγνιώδη, αλλά σίγουρα αληθινό, ακόμη και μέσα από τη φαντασία. Πάμε, λοιπόν, να παίξουμε...».*

**Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

**Α' Μέρος:**

**«Οι παλμοί της καρδιάς της ομάδας»**

Σκοπός:

- Συντονισμός των μελών της ομάδας
- Ομαδοποίηση
- Σύνδεση με την πραγματικότητα
- Συνέπεια
- Πειθαρχία
- Αυτοσυγκέντρωση
- Καλλιέργεια ρυθμού



- Ενσυναίσθηση

#### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να παραμείνουν σε κύκλο και απλώς να ενώσουν τον κύκλο, κρατώντας ο ένας το χέρι του άλλου. Τότε η εμπυχωτρία, που είναι μέρος του κύκλου, πιέζει δύο συνεχόμενες φορές με ρυθμική ταχύτητα με τα δάχτυλά της τα δάχτυλα του χεριού του ατόμου, που βρίσκεται δεξιά της, σαν να κρατάει μία αντλία πιεσόμετρου. Η διπλή αυτή κίνηση ακολουθείται από μία παύση 5'' και ακολουθεί η επόμενη διπλή συνεχόμενη κίνηση με την ίδια ρυθμική ταχύτητα και τον αντίστοιχο βαθμό πίεσης, όπου ακολουθεί και πάλι παύση 5'' και η διαδικασία συνεχίζεται από το ένα χέρι στο άλλο, σαν να είναι όλα τα ενωμένα χέρια ένα κύκλωμα, που μεταφέρει ρεύμα από σώμα σε σώμα. Αυτό το κύκλωμα συμβολίζει τον **κύκλο των παλμών της καρδιάς**, η οποία με τους χτύπους της **μεταδίδει τη ζωή σε όλο το σώμα**. Η εμπυχωτρία παρομοιάζει εσκεμμένα αυτόν τον κύκλο και αυτή την παλμική κίνηση με τον κύκλο της ζωής και δίνει λίγο χρόνο σε αυτή τη ροή της κίνησης και του ρυθμού. Μετά από λίγο, η εμπυχωτρία σταματά να δίνει τον παλμό στον διπλανό της κι επομένως σταματά κι οποιοσδήποτε άλλος να μεταδίδει τον παλμό. Τότε η εμπυχωτρία ρωτά την ομάδα **τι πιστεύει ότι συνέβη**. Μετά από λίγο συνεχίζει να δίνει παλμό στην καρδιά και λέει σε όλους ότι ενδεχομένως υπήρξε μία δυσλειτουργία στην καρδιά, αλλά από τη στιγμή που συνεχίζει να χτυπά, αυτό σημαίνει ότι συνεχίζει και να ζει.

#### **B' Μέρος:**

- **«Η καρδιά του παππού και της γιαγιάς»**

#### Σκοπός:

- Ενσυναίσθηση
- Σύνδεση με την πραγματικότητα
- Συγκέντρωση
- Ομαδοποίηση
- Ανίχνευση της σκέψης

#### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία χωρίζει τον κύκλο σε δύο ισάριθμες ομάδες και ζητά από όλα τα μέλη να ξαναφέρουν στο μυαλό τους την ιστορία του κινουμένου σχεδίου. Η κάθε ομάδα σχημάτισε από ένα κύκλο. Έπειτα ονοματίζει τον έναν κύκλο 'καρδιά του παππού' και τον

άλλον ‘καρδιά της γιαγιάς’ και ζητά από τις δύο ομάδες, έχοντας αυτόν τον ρόλο να αντιδράσουν σαν καρδιά στα κομβικά σημεία της ιστορίας:

- Συνάντηση
- Έρωτας
- Ζωή
- Θάνατος

...ακολουθώντας τις αντίστοιχες ερωτήσεις:

- Πώς χτυπούσε η καρδιά του παππού και της γιαγιάς στην πρώτη τους **συνάντηση**, όταν ήταν ακόμη παιδιά;
- Πώς χτυπά η καρδιά του παππού και της γιαγιάς στον **έρωτα**;
- Πώς χτυπά η καρδιά του παππού και της γιαγιάς στη **ζωή**;
- Πώς είναι η καρδιά της γιαγιάς στον **θάνατο** και πώς αντιδρά η καρδιά του παππού σε αυτό το γεγονός του θανάτου;

\*Στην αρχή οι δύο ομάδες είναι **δύο κύκλοι** ο ένας δίπλα στον άλλο. Όταν πρόκειται να χτυπήσουν οι δύο καρδιές στον έρωτα, οι δύο **κύκλοι εμπλέκονται** μεταξύ τους. Όταν χτυπούν οι δύο καρδιές στη ζωή **γίνονται ομόκεντροι** και όταν έρχεται η ώρα του θανάτου για τη μία καρδιά, αυτή που είναι **ο εσωτερικός κύκλος, κάθετα** στο πάτωμα και παύει να χτυπά, ενώ η άλλη καρδιά, **ο εξωτερικός κύκλος** συνεχίζει να χτυπά με τον ρυθμό που επιλέγει, ενώ βρίσκεται ακόμη **σε όρθια στάση**.

- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΕ ΚΥΚΛΟ**

13<sup>H</sup> ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ:

«Απώλεια αγαπημένου προσώπου» (2)

Πέμπτη, 30/ 05/ 2019

(10.00-10.45)

Προετοιμασία του χώρου:

Η εμψυχώτρια καλημερίζει τους μαθητές και εκείνοι ετοιμάζουν ως συνήθως τον χώρο δράσης της ομάδας.

## **Έναρξη:**

*«Έφτασε, λοιπόν, η τελευταία φορά, που συναντιόμαστε για παιχνίδι. Άρα αυτό, που θέλω να ζητήσω από όλους σας είναι να είμαστε σε ό,τι γίνεται σήμερα εδώ ένας προς έναν όλοι παρόντες, για να ευχαριστηθούμε την τελευταία μας αυτή φορά μαζί».*

## **Δραστηριότητα 1<sup>η</sup>:**

- **Περπάτημα στον χώρο**

### Σκοπός:

- Σύνδεση με την προηγούμενη παρέμβαση
- Ενεργοποίηση της φαντασίας και της μνημονικής διαδικασίας
- Συντονισμός των μελών της ομάδας

### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να περπατήσουν ελεύθερα στον χώρο με τον 'ρυθμό 1'. Στη συνέχεια ακολουθούν ανακατεμένοι και οι υπόλοιποι ρυθμοί βαδίσματος, τους οποίους έχει μάθει η ομάδα. Ενώ οι συμμετέχοντες προχωρούν -κι όταν η εμπυχωτρία βρει την κατάλληλη ευκαιρία, όπου όλοι έχουν πλέον συντονιστεί- τους επαναφέρει στον 'ρυθμό 1' και τους ζητά, ενώ προχωρούν, να φέρουν στο μυαλό τους όλη την χθεσινή ιστορία, που είδαν στο κινούμενο σχέδιο. Τους διευκρινίζει όμως να την σκέφτονται όσο πιο σφαιρικά γίνεται.. πιο συγκεκριμένα, τους λέει:

*«Θέλω να φέρετε όλοι στο μυαλό σας την ιστορία του παππού Καρλ και της γιαγιάς Έλλης από την αρχή. Θέλω όμως να αφήσετε τη σκέψη σας να περάσει από όλους τους χρωματισμούς της ιστορίας. Να μη μένει μόνο στα θερμά-ευχάριστα ή ψυχρά-δυσάρεστα χρώματα, αλλά να περάσετε από όλες τις αποχρώσεις σαν να περπατάτε πάνω σε ένα ουράνιο τόξο».*

\*Η εμπυχωτρία ενθαρρύνει εμπνευσμένους τρόπους βαδίσματος ή μη ανάλογα με τον τρόπο που βοηθιέται το κάθε παιδί στο να σκεφτεί.

## **Δραστηριότητα 2<sup>η</sup>:**

- **«Γράφω για μένα και γίνομαι ένας ρόλος»**

### Σκοπός:

- Μαθητές σε ρόλο

- Ενσυναίσθηση
- Επαφή με τη συνθήκη της απώλειας λόγω θανάτου με παράλληλη συναισθηματική-ψυχολογική αποστασιοποίηση
- Σύνδεση με την πραγματικότητα

Περιγραφή:

Η εμπυυχώτρια αφήνει στο πάτωμα μία στοίβα από λευκές κόλλες χαρτί κι έναν σωρό από μαρκαδόρους και ζητά από το κάθε μέλος της ομάδας να γράψει πάνω στο κενό χαρτί 3 λέξεις:

- Φύλο:
- Ηλικία:
- Ιδιότητα:

Αυτές οι 3 λέξεις διαμορφώνουν τον ρόλο, που πρόκειται να υποδυθεί-παίξει το κάθε παιδί στην επόμενη δραστηριότητα. Η εμπυυχώτρια δίνει χρόνο 2'.

Όταν όλοι έχουν τελειώσει, η εμπυυχώτρια εκφωνεί σε όλους τους ρόλους:

*«Από εδώ και πέρα είσατε αυτός ο ρόλος που έχετε επιλέξει να είστε. Όλοι είσατε ενδεχομένως μεταξύ σας διαφορετικοί, αλλά όλους εσάς σας συνδέει κάτι σπουδαίο! Ο καθένας από εσάς έχει χάσει ένα αγαπημένο του πρόσωπο. Αυτό έχει πεθάνει».*

**\*Σε αυτό το σημείο η εμπυυχώτρια με σταθερή ηρεμία υπενθυμίζει σε όλους, πως παίζουν απλώς έναν ρόλο και αυτό όλο που κάνουν είναι ένα θεατρικό παιχνίδι και όχι κάτι πραγματικό.**

Έπειτα λέει σε όλους τους ρόλους:

*«Τώρα θέλω να βάλετε με το μυαλό σας ποιο είναι το αγαπημένο πρόσωπο, που έχετε χάσει. Σας δίνω μόνο 1'. Αιθόρμητα ένα πρόσωπο. Έτσι κι αλλιώς αυτό όλο δεν είναι αληθινό.».*

**Δραστηριότητα 3<sup>η</sup>:**

- **«Καθρέφτης: Ο ρόλος, που έχασε και το είδωλο, που υποστηρίζει»**

**Α' ΜΕΡΟΣ:**

Σκοπός:

- Εμπιστοσύνη
- Συγκέντρωση
- Διαχείριση

- Έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσα από τον προφορικό λόγο

#### Περιγραφή:

Η εμπυωχότρια ζητά από τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ζευγάρια και να σχηματίσουν δύο σειρές. Ονοματίζει τυχαία τη μία σειρά με τον αριθμό '1' και την άλλη με τον αριθμό '2' και μετά ζητά από τα ζευγάρια να ανακατευτούν στον χώρο, έχοντας όμως μαζί τους το ταίρι τους. Έπειτα ονοματίζει το νούμερο 1 ως καθρέφτη-είδωλο και το νούμερο 2 ως ρόλο (τον ρόλο, που είχε επιλέξει να είναι ο καθένας νωρίτερα) και εκφωνεί τα ζητούμενα της άσκησης σε όλους:

A) Ο ρόλος κοιτά το είδωλό του στον καθρέφτη και λέει:

- «Είμαι ο/η...»
- «Έχασα τον/την ...»

B) Το είδωλο του καθρέφτη απαντά σε αυτά:

- Κάτι υποστηρικτικό.

Μόλις ολοκληρωθεί η διαδικασία, οι ρόλοι αντιστρέφονται και το είδωλο γίνεται ρόλος και ο ρόλος είδωλο-καθρέφτης και ισχύουν τα αντίστοιχα ζητούμενα.

\*Τα ζευγάρια βρίσκονται πολύ κοντά μεταξύ τους, ώστε αφενός να ακούγονται ο ένας από τον άλλον, αφετέρου όμως να μην ακούγονται από όλους τους υπόλοιπους με τρόπο, που μπορεί να δυσκολεύει την συγκέντρωσή τους.

### **B' ΜΕΡΟΣ:**

#### Σκοπός:

- Εμπιστοσύνη
- Ομαδοποίηση
- Μαθητές σε ρόλο
- Έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσα από τον προφορικό λόγο
- Εξάσκηση του προφορικού λόγου
- Ανίχνευση της σκέψης
- Συγκέντρωση
- Διαχείριση
- Μοίρασμα με την ομάδα

#### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία ζητά από όλα τα ζευγάρια να μη χάσουν από δίπλα τους το ταίρι τους, αλλά παράλληλα να σχηματίσει όλη η ομάδα έναν μεγάλο κύκλο. Έπειτα ζητά με απόλυτο σεβασμό κι απόλυτη ελευθερία σε όποιο ζευγάρι θέλει να μπει στο κέντρο και να μοιραστεί τον μικρό διάλογο που είχε ο ρόλος και το είδωλό του στον καθρέφτη.

#### **Δραστηριότητα 4<sup>η</sup>:**

- «Το κουτί των ευχών»

##### Σκοπός:

- Εμπιστοσύνη
- Έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσα από τον γραπτό λόγο
- Ανίχνευση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσα από τον γραπτό λόγο
- Σύνδεση με την πραγματικότητα
- Διαχείριση

##### Περιγραφή:

Πάντα μέσα από τον ρόλο, που έχουν επιλέξει τα μέλη της ομάδας, η εμπυχωτρία παρουσιάζει το «κουτί των ευχών» και αφήνοντας δίπλα στο κουτί μία στοίβα από πολύχρωμα χαρτάκια, ζητά από τους ρόλους να γράψουν την ευχή, που θα ήθελαν να στείλουν στο αγαπημένο πρόσωπο, που έχουν επιλέξει μέσα από τον ρόλο τους να έχουν χάσει από τη ζωή τους.

#### **Δραστηριότητα 5<sup>η</sup>:**

##### Σκοπός:

- Επικοινωνία με ένα αγαπημένο πρόσωπο
- Εμπιστοσύνη
- Συγκέντρωση
- Έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσα από μία ευχή
- Σύνδεση της φαντασίας με την πραγματικότητα

##### Περιγραφή:

Η εμπυχωτρία ζητά απόλυτη ηρεμία από τα παιδιά και τους λέει ότι για πρώτη φορά θα βγουν έξω από την αίθουσα, στον προαύλιο χώρο. Τους ζητά να κρατήσουν τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους και τους λέει:

*«Ο Καρλ, κάθε φορά, που ήθελε να επικοινωνήσει με την αγαπημένη του, φυσούσε τη σκέψη και τα συναισθήματα, που ήθελε να της στείλει σε αυτό το μπαλόνι και το άφηνε να πετάξει κοντά της ψηλά στον ουρανό, γεμίζοντάς την πολύχρωμα μπαλόνια, σκέψεις και συναισθήματα κι έτσι την ένιωθε κοντά του.».*

*«Θέλω να κάνετε ήσυχα έναν κύκλο. Θα μοιράσω στον κάθε ρόλο ένα χρωματιστό μπαλόνι. Ο καθένας θα κρατά με μεγάλη προσοχή το μπαλόνι του και μέσα στα χειλάκια του μπαλονιού θα φουσίζει το μήνυμα, που θέλει να στείλει στο αγαπημένο του πρόσωπο, που έχει πεθάνει. Όταν είναι όλοι έτοιμοι με τις ευχές τους και ΜΟΝΟ, όταν δώσω το σύνθημα, θα ελευθερώσουμε όλοι τα χρωματιστά μπαλόνια από το κράτημά μας και θα τα αφήσουμε να πετάζουν όλα μαζί ψηλά στον ουρανό..».*

- **ΟΜΑΔΙΚΗ ΑΓΚΑΛΙΑ**
- **ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ**