



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

**«Η συμβολή του Έντεχνου Συλλογισμού (Artful Thinking) με τη χρήση
δραματικών τεχνικών στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών
προσχολικής ηλικίας». Μία έρευνα δράσης στο Νηπιαγωγείο.**

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας: Σοφία Μιχαλοπούλου
A.M. 5052201901016

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Συμβουλευτική Επιτροπή:

Αστέριος Τσιάρας,

Καθηγητής Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κώστας Μάγος,

Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αντώνης Λενακάκης,

Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕ Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

*«Αλλά με τις ξόβεργες μπορεί να πιάνεις πουλιά,
δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους.
Χρειάζεται η άλλη βέργα,
της μαγείας,
και ποιος μπορεί να την κατασκευάσει,
αν δεν του 'χει από μιας αρχής δοθεί;»*

Οδυσσέας Ελύτης,

1911 – 1996

Ευχαριστίες

Η συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας σφραγίζει έναν όμορφο κύκλο σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση», που αποτέλεσαν σημαντική αφορμή για μεθοδικότερη ενασχόλησή μου με τη δραματική τέχνη στον χώρο του Νηπιαγωγείου. Η απόκτηση νέων γνώσεων σε συνδυασμό με τη βιωματική εφαρμογή τους, οι ευκαιρίες για δοκιμή και πειραματισμό με τεχνικές του δράματος, η επαφή με σπουδαίους δασκάλους των τεχνών, των γραμμάτων, των επιστημών και οι δημιουργικές συνεργασίες με τους συμφοιτητές μου αποτελούν πλέον νέα εφόδια για τη μελλοντική μου προσωπική πορεία.

Οφείλω να ευχαριστήσω ειλικρινώς τον κ. Αστέριο Τσιάρα, επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, για τις πολύτιμες γνώσεις που με περίσσια υπομονή μου μετέδωσε, όπως και για την υποστήριξη και εμπιστοσύνη, που εισέπραξα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Θερμές ευχαριστίες οφείλω επίσης στον κ. Κώστα Μάγο και στον κ. Αντώνη Λενακάκη, που ως μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, αφιέρωσαν χρόνο στην εργασία μου. Θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα, ακόμη, την κ. Άλκηστις Κοντογιάννη για την έμπνευση και τα μαθήματα ενθάρρυνσης, αισιοδοξίας και πίστης στον εαυτό μου, τον κ. Γιώργο Κόνδη για την πάντα θετική και σφαιρική του οπτική, όπως και όλους τους συμφοιτητές μου, με τους οποίους καταφέραμε να γνωριστούμε, να συνεργαστούμε, να συσχετιστούμε και να συνδημιουργήσουμε όμορφες και ξεχωριστές στιγμές.

Ειδικότερα, για την υλοποίηση της προσπάθειας αυτής, πολύτιμη ήταν η υποστήριξη της συναδέλφου, η οποία ανέλαβε τη δεύτερη βάρδια του ολοήμερου νηπιαγωγείου, αλλά και τον ρόλο της κριτικής φίλης τις ημέρες των παρεμβάσεων. Ένα τεράστιο ευχαριστώ χρωστάω ωστόσο, και στους μαθητές μου· Σε όλα τα παιδιά, που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και που, χωρίς να το καταλαβαίνουν, μου έμαθαν τόσα μα τόσα πολλά.

Τέλος, ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στον σύζυγό μου Παναγιώτη και τον γιο μας Θοδωρή, που έζησαν πλάι μου όλη αυτή την όμορφη περιπέτεια, άλλοτε με ενθουσιασμό κι άλλοτε ενθαρρύνοντάς με και δείχνοντας αμέριστη κατανόηση.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iii
Κατάλογος πινάκων.....	vi
Κατάλογος γραφημάτων.....	vii
Περίληψη.....	viii
Λέξεις - κλειδιά.....	ix
Abstract.....	ix
Key words.....	x
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	6
1.1 Τέχνες διαμέσου εκπαίδευσης ή εκπαίδευση διαμέσου τεχνών.....	6
1.1.1 Έντεχνος συλλογισμός (artful thinking).....	8
1.1.2 Πρακτικές έντεχνου συλλογισμού - Ρουτίνες σκέψης.....	9
1.1.3 Έντεχνος συλλογισμός κι εκπαίδευση.....	10
1.2 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	11
1.2.1 Αναδρομή στην εξέλιξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	11
1.2.2 Πρακτικές – τεχνικές δραματικής τέχνης.....	13
1.2.3 Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	15
1.2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή.....	18
1.3 Κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία.....	21
1.3.1 Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων.....	21
1.3.2 Η συναισθηματική ανάπτυξη.....	22
1.3.3 Η κρισιμότητα της προσχολικής ηλικίας και αγωγής.....	23
1.4 Ο έντεχνος συλλογισμός με εφαρμογή δραματικών τεχνικών, η κοινωνική ενδυνάμωση και συναισθηματική ευαισθητοποίηση στην προσχολική ηλικία.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	28
2.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός.....	28
2.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικό πρόβλημα.....	30
2.3 Ερευνητικές υποθέσεις – ερευνητικό ερώτημα.....	31
2.4 Ερευνητικός πληθυσμός.....	32
2.5 Ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	33
2.5.1 Συμμετοχική παρατήρηση.....	33
2.5.2 Προσωπικό ημερολόγιο.....	34
2.5.3 Κριτικός φίλος.....	34
2.5.4 Λήψη φωτογραφιών.....	34
2.6 Ποσοτικά εργαλεία συλλογής στοιχείων.....	35

2.6.1 Ερωτηματολόγιο.....	35
2.7 Σχεδιασμός – περιγραφή των προγραμμάτων δραματικής τέχνης στην έρευνα.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
3.1 Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας.....	46
3.2 Παρουσίαση ευρημάτων ερωτηματολογίου	74
3.2.1 Περιγραφικά στατιστικά - κατανομή συνολικού ερευνητικού δείγματος	74
3.2.2 Περιγραφικά στατιστικά - κατανομή πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου	75
3.2.3 Αξιοπιστία – Εσωτερική συνέπεια κλίμακας.....	78
3.2.4 Μέσοι όροι σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.....	81
3.2.5 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής.....	83
3.3 Στατιστικός έλεγχος μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος για πειραματική ομάδα	86
3.4 Στατιστικός έλεγχος μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος για ομάδα ελέγχου.....	94
3.5 Συνολικά αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα κι ομάδα ελέγχου για όλες τις υποκλίμακες,	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	104
4.1 Συζήτηση.....	104
4.2 Συμπεράσματα	106
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	110
4.4 Προτάσεις.....	111
Επίλογος	112
Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	134
Παράρτημα 1: Υπεύθυνη δήλωση γονέων.....	134
Παράρτημα 2: Φύλλο παρατήρησης της εμπυχώτριας	135
Παράρτημα 3: Φύλλο με ερωτήσεις γενικής αποτίμησης του προγράμματος από τον κριτικό φίλο	136
Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ – Α.....	138
Παράρτημα 5: Οι παρεμβάσεις.....	142

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή του ερευνητικού δείγματος ως προς τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας	74
Πίνακας 2. Κατανομή ομάδων ως προς το φύλο	75
Πίνακας 3. Κατανομή ομάδων ως προς την ηλικία	77
Πίνακας 4. Έλεγχος αξιοπιστίας για διασπαστικές συμπεριφορές (ΔΙΑΣ)	79
Πίνακας 5. Έλεγχος αξιοπιστίας για υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (Υ/ΑΣΠ).....	79
Πίνακας 6. Έλεγχος αξιοπιστίας για απομόνωση/ανωριμότητα (ΑΠ/ΑΝ)	79
Πίνακας 7. Έλεγχος αξιοπιστίας για άγχος/αυτοασφάλεια	79
Πίνακας 8. Έλεγχος σφικτήρων (ΣΦ)	79
Πίνακας 9. Έλεγχος μη ταξινομημένων μορφών συμπεριφοράς (ΜΤ)	80
Πίνακας 10. Έλεγχος προβλημάτων εξωτερίκευσης (ΕΞΠ)	80
Πίνακας 11. Έλεγχος προβλημάτων εσωτερίκευσης (ΕσΠ)	81
Πίνακας 12. Συνολικός έλεγχος κλίμακας	81
Πίνακας 13. Μέσοι όροι για όλες τις υποκλίμακες πριν και μετά τις παρεμβάσεις για πειραματική και ομάδας ελέγχου.	81
Πίνακας 14. Έλεγχος ύπαρξης κανονικής κατανομής δεδομένων.....	84
Πίνακας 15. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές)	86
Πίνακας 16. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές)	87
Πίνακας 17. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) Π.Ο	88
Πίνακας 18. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) Π.Ο	88
Πίνακας 19. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) για Π.Ο	89
Πίνακας 20. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) Π.Ο	89
Πίνακας 21. Μέσοι όροι για την τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/αυτοασφάλεια) Π.Ο	90
Πίνακας 22. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/αυτοασφάλεια) Π.Ο	90
Πίνακας 23. Μέσοι όροι για την πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) Π.Ο	91
Πίνακας 24. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) Π.Ο	91
Πίνακας 25. Μέσοι όροι για την έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) Π.Ο	92
Πίνακας 26. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης)	92
Πίνακας 27. Μέσοι όροι για τη συνολική βαθμολογία Π.Ο	92
Πίνακας 28. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για συνολική βαθμολογία Π.Ο	93
Πίνακας 29. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές) Ο.Ε	94
Πίνακας 30. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές) Ο.Ε	94
Πίνακας 31. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής)	95
Πίνακας 32. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) Ο.Ε	95
Πίνακας 33. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) Ο.Ε	95
Πίνακας 34. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) Ο.Ε	96
Πίνακας 35. Μέσοι όροι για την τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/αυτοασφάλεια) Ο.Ε	96
Πίνακας 36. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/αυτοασφάλεια) Ο.Ε	96
Πίνακας 37. Μέσοι όροι για την Πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) Ο.Ε	97
Πίνακας 38. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) Ο.Ε	97
Πίνακας 39. Μέσοι όροι για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) Ο.Ε	97
Πίνακας 40. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) Ο.Ε	98
Πίνακας 41. Μέσοι όροι για συνολική βαθμολογία Ο.Ε	98
Πίνακας 42. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για συνολική βαθμολογία Ο.Ε	98

Κατάλογος γραφημάτων

<i>Γράφημα 1</i>	75
<i>Γράφημα 2</i>	76
<i>Γράφημα 3</i>	76
<i>Γράφημα 4</i>	77
<i>Γράφημα 5</i>	78
<i>Γράφημα 6 - Αποτελέσματα για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές) σε Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	100
<i>Γράφημα 7- Αποτελέσματα για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα / αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) σε Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	100
<i>Γράφημα 8- Αποτελέσματα για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση / ανωριμότητα) σε Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	101
<i>Γράφημα 9- Αποτελέσματα για τέταρτη υποκλίμακα (άγχος / ανασφάλεια) για Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	101
<i>Γράφημα 10 - Αποτελέσματα για πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) για Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	102
<i>Γράφημα 11 - Αποτελέσματα για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) για Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	102
<i>Γράφημα 12 - Αποτελέσματα για συνολική βαθμολογία Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	103
<i>Γράφημα 13 - Συνολικά αποτελέσματα για τέσσερις υποκλίμακες για Π.Ο. και Ο.Ε.</i> ..	103
<i>Γράφημα 14 - Συνολικά αποτελέσματα για Π.Ο. και Ο.Ε.</i>	104

Περίληψη

Η θεματική της εργασίας αφορά στη διερεύνηση της ανάπτυξης του κοινωνικού και συναισθηματικού δυναμικού των παιδιών προσχολικής ηλικίας διαμέσου του έντεχνου συλλογισμού - artful thinking με χρήση ποικίλων δραματικών τεχνικών. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 15 90λέπτα προγράμματα δραματικής τέχνης σε μία μεικτή ομάδα 22 παιδιών νηπιαγωγείου του δήμου Ναυπλίου αξιοποιώντας τις δύο σύγχρονες, καινοτόμες, συνεργατικές, παιδαγωγικές προτάσεις κι επιτρέποντας ταξίδια φαντασίας και δημιουργίας. Η προαγωγή της ελεύθερης έκφρασης και ανταλλαγής σκέψεων και συναισθημάτων, του αυθορμητισμού και της ψυχικής εκτόνωσης, της αλληλοαποδοχής κι ενσυναίσθησης, της κοινωνικοποίησης και συνεργασίας, της μάθησης μέσω της δράσης και της εμπειρίας αποτέλεσε βασική επιδίωξη των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η χρησιμότητα τέτοιου είδους διαδικασιών παρέμβασης, διερεύνησης κι ανάλυσης, εστιάζοντας στην κοινωνική επάρκεια και συναισθηματική ικανότητα των μικρών παιδιών και στη δυναμική των σχέσεων εντός του σχολείου, έγκειται, επιπλέον, στον πρώιμο εντοπισμό, έλεγχο, ή και πρόληψη, προβληματικών συμπεριφορών, αναπτυξιακών δυσκολιών και μαθησιακών αναγκών (απογοήτευση, ματαιώση, επιθετικότητα κ.α.).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2020 – 2021, όπου λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, επικράτησαν συνθήκες απαιτητικές, που έχρηζαν προσαρμοστικότητας και ιδιαίτερης ευαισθησίας απέναντι στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Για τη σφαιρικότερη διερεύνηση του θέματος αξιοποιήθηκαν συνδυαστικά ποιοτικές και ποσοτικές πρακτικές. Ειδικότερα, η ερευνήτρια, και παράλληλα νηπιαγωγός της πειραματική ομάδας, επιχείρησε συμμετοχική παρατήρηση, τήρηση προσωπικού ημερολογίου, χρησιμοποίησε τα σχόλια της κριτικής φίλης και συγκέντρωσε στοιχεία μέσω του ερωτηματολογίου ΚΕΣΠΗ – Α. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν για κάθε παιδί ξεχωριστά οι νηπιαγωγοί που δίδασκαν στις δύο ομάδες (πειραματικής και ελέγχου), πριν (pre – test) και μετά (post – test) την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις βελτίωσαν συμπεριφορές κι ανέπτυξαν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μέσω της ενεργητικής παρατήρησης έργων τέχνης με την πρακτική του έντεχνου συλλογισμού και ποικίλων τεχνικών της δραματικής τέχνης. Ευχαριστήθηκαν την επαφή τους με έργα γνωστών ζωγράφων και απόλαυσαν το παιχνίδι με τη δραματική τέχνη, νιώθοντας συναισθηματικά ασφαλή και συμμετέχοντας ενεργά,

επικοινωνώντας σκέψεις και συναισθήματα με λόγο και κίνηση, λαμβάνοντας πρωτοβουλίες κι ακολουθώντας κανόνες, δημιουργώντας με φαντασία στα πλαίσια μικρότερων ή μεγαλύτερων ομάδων, αναπτύσσοντας σχέσεις και βιώνοντας κοινές εμπειρίες. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνα και μελέτη του θέματος σε μεγαλύτερο ερευνητικό εύρος, σε διαφορετική χρονική περίοδο και με μεγαλύτερη διάρκεια κρίνεται ενδιαφέρουσα, ή και αναγκαία.

Λέξεις - κλειδιά

Τέχνες, έντεχνος συλλογισμός, δραματική τέχνη, κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη, προσχολική ηλικία.

Abstract

The theme of the project concerns the investigation of the development of the social and emotional potential of preschool children through artful thinking by using a variety of dramatic techniques. For this reason, 15 90-minute dramatic art programs were designed and implemented in a mixed group of 22 kindergarten children of the municipality of Nafplio, utilizing the two modern, innovative, collaborative, pedagogical proposals and allowing journeys of imagination and creation. The promotion of free expression and exchange of thoughts and feelings, spontaneity and mental relaxation, mutual acceptance and empathy, socialization and cooperation, learning through action and experience was a key goal of theatrical interventions. The usefulness of such intervention, investigation and analysis processes, focusing on the social and emotional ability of young children and the dynamics of relationships within the school, lies, in addition, in the early detection, control, or prevention of problematic behaviors, developmental difficulties and learning needs (disappointment, frustration, aggression, etc.).

This intervention program was implemented during the school year 2020 - 2021 and throughout the research, and due to the coronavirus pandemic, demanding conditions prevailed, which required adaptability and special sensitivity towards the children's emotional needs. For a more comprehensive investigation of this issue, a combination of qualitative and quantitative practices was used. In particular, the researcher, and at the same time a kindergarten teacher of the experimental group, attempted participatory observation, keeping a personal diary, used the comments of the critical friend and collected data through the questionnaire KESPI - A. The

questionnaires were completed for each child separately by the kindergarten teachers of the two groups (experimental and control), before (pre-test) and after (post-test) the implementation of the interventions.

The results of the research showed that the students of the experimental group improved behaviors and developed social and emotional skills through the active observation of works of art with the practice of artful thinking and various techniques of dramatic art. They enjoyed contact with works by famous painters and enjoyed playing with dramatic art, feeling emotionally secure and actively participating, communicating thoughts and feelings through speech and movement, taking initiatives and following rules, creating with imagination in smaller or larger groups, developing relationships and experiencing common experiences. However, further research and study of the subject in a wider range of research, in a different period of time and with a longer duration is considered to be interesting, or even necessary.

Key words

Arts, artful thinking, drama in education, socio - emotional development, preschool age.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη, ολοένα αυξανόμενη, ένταση και συχνότητα στην εμφάνιση κοινωνικών προβλημάτων, εντός κι εκτός σχολικού πλαισίου, καθιστά αναγκαία τη συστηματική φροντίδα του κοινωνικού και συναισθηματικού δυναμικού των παιδιών εστιάζοντας στην περίοδο των προσχολικών χρόνων, και προκειμένου τα παιδιά να υποστηριχθούν στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης, δημοκρατικής, αρμονικής, αλληλέγγυας συνύπαρξης (Ματσαγούρας, 2000). Η ολόπλευρη ενδυνάμωση των σημερινών παιδιών είναι αναγκαίο να επιδιώκεται διαμέσου μιας ποιοτικής εκπαίδευσης (Kress, 2009) με έμφαση στη διαδικασία, στους ίδιους τους μαθητές και σε διδακτικές πρακτικές διακρινόμενες για την καινοτομία, τη διεπιστημονικότητα, τη βιωματική και διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, την ομαδική εργασία (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003).

Ήδη από το 1962, ο Piaget έχει τονίσει τη σπουδαιότητα διαμόρφωσης ευφών κι επινοητικών προσωπικοτήτων, που με εφόδια τη δημιουργικότητα, την περιέργεια και τη στοχαστικότητα, θα μπορούν να συνδυάζουν την προσωπική πρόοδο με την προσφορά για το κοινό καλό. Η Wang (2012) υπογραμμίζει, πολλές δεκαετίες αργότερα, τη σημαντικότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων επινόησης και καινοτομίας στα παιδιά. Το σύνολο δε, των σύγχρονων ερευνών καταδεικνύει την κρισιμότητα των προσχολικών χρόνων για τη συνολική ανάπτυξη των παιδιών (Bredenkamp, & Copple, 1998), και ειδικότερα για την απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και τις αρνητικές συνέπειες από τη μη κατάκτησή τους (Katz, & McClellan, 1997). Η διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών, με πλούσια ερεθίσματα κι ευκαιρίες, σε αυτά τα χρόνια κρίνεται καθοριστικής σημασίας προκειμένου τα παιδιά να υποστηριχθούν κοινωνικά, να εκφραστούν και να αναπτυχθούν συναισθηματικά (Χατζηχρήστου, 2011). Το σχολείο θεωρείται το ιδανικότερο πλαίσιο για την υλοποίηση σχετικών παιδαγωγικών στρατηγικών (Rousseau et al., 2005), που, σύμφωνα με τους Morrison και Bratton (2010), ωφελούν τη διαμόρφωση μελλοντικών υπεύθυνων στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών, την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Δώνη, & Γιώτσα, 2017), την καλλιέργεια ισορροπημένων κι ευτυχισμένων πολιτών (Κουτσοβάνου, 2000).

Σε αυτή την αγωνιώδη πορεία προς αυτογνωσία και ωριμότητα, ανακάλυψη και κατανόηση του κόσμου, προσωπική πρόοδο κι ανάπτυξη των αρετών τους, τα παιδιά υποστηρίζονται σημαντικά από την επαφή τους με τις τέχνες, οι οποίες επιτρέπουν

στις διαφορετικές καλλιτεχνικές μορφές να συνδιαλέγονται και να αλληλοσυμπληρώνονται (Διδάχου et al., 2011). Η παρατήρηση έργων τέχνης, η ζωγραφική, η λογοτεχνία, η δραματοποίηση, το θέατρο, ο χορός, η μουσική και όλες οι μορφές τέχνης, συνδυάζοντας δημιουργική και κριτική σκέψη, δράση και μάθηση, επιτρέπουν τη δυναμική προσέγγιση όλων των διδακτικών αντικειμένων, ιδεών κι εννοιών, όπως ο πόλεμος και η ειρήνη, ο ρατσισμός, η διαφορετικότητα, η προστασία του περιβάλλοντος, η διατροφή, η αγάπη, η φιλία κ.τ.λ. (Efland, 2002: 105). Ο Gardner (1983) τονίζει πως μέσω των τεχνών επιτυγχάνεται η διεύρυνση των ικανοτήτων των παιδιών ενισχύοντας όλες τις πλευρές νοημοσύνης, καθώς, σύμφωνα με τον Eisner (2002), η ποικιλία απεικονίσεων κι έκφρασης, κατανόησης και ανάλυσης, η ενεργοποίηση μηχανισμών λογικής και η συναισθηματική διέγερση συμβάλλουν συνδυαστικά στην εποικοδομητική προσέγγιση και βαθύτερη συνειδητοποίηση σύγχρονων φαινομένων της κοινωνίας, ή και γεγονότων παλαιότερων εποχών, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη αλλά και την ενσυναίσθηση.

Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην παρατήρηση έργων τέχνης μέσω του έντεχνου συλλογισμού – *artful thinking* και στην αξιοποίηση των τεχνικών της δραματικής τέχνης στο νηπιαγωγείο, ώστε – τόσο βιβλιογραφικά όσο κι εμπειρικά - να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους στην ανάπτυξη του κοινωνικού και συναισθηματικού δυναμικού των παιδιών. Προηγούμενες έρευνες, κυρίως στο εξωτερικό, έχουν αναδείξει τη δραστική και θετική επιρροή του έντεχνου συλλογισμού στην καλλιέργεια κι ενίσχυση της δυνατότητας των παιδιών να σκέφτονται κριτικά, να αμφισβητούν και να εξετάζουν πολύπλευρα τα γεγονότα, να δημιουργούν και να επινοούν νέες λύσεις και κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης (Ritchhart et al., 2006· Tishman, & Palmer, 2007). Η Salmon (2010) διαπιστώνει πως τα παιδιά μέσω του έντεχνου συλλογισμού υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να ανακαλούν, να συγκρίνουν και να συσχετίζουν προηγούμενα γεγονότα κι εμπειρίες, προκειμένου να τους δώσουν νόημα και να τα κατανοήσουν, ενώ, ήδη από το 1999, οι Tishman, MacGillivray και Palmer παρατηρούν μεγαλύτερη βελτίωση στοχαστικής ικανότητας σε μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση συγκριτικά με τους καλύτερους μαθητές. Τα συμπεράσματα αυτά αποδίδονται, κύρια, στον συνεργατικό χαρακτήρα της μεθόδου, στην επικοινωνία και το μοίρασμα ιδεών που ενισχύεται, στην εγρήγορση και κινητοποίηση για ενεργή συμμετοχή και δράση του συνόλου των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Gholam, 2018). Έρευνες και στον ελληνικό χώρο, συνηγορούν στα παραπάνω, τονίζοντας πως η διαδικασία επεξεργασίας έργων

τέχνης αποτελεί σημαντική οπτική και αισθητική εμπειρία, που διεγείρει τη φαντασία των παιδιών και διευρύνει την αντιληπτική τους ικανότητα (Μέγα, 2011). Η Μέλλιου (2018) συνδυάζει τον έντεχνο συλλογισμό με τις δυνατότητες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας κι Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και διαπιστώνει με την έρευνά της την ανάπτυξη του στοχασμού, της δημιουργικής διάθεσης και δράσης, της ικανότητας του λόγου και της επικοινωνίας σε παιδιά νηπιαγωγείου. Ομοίως, η Γκαντούνα (2019), αξιοποιώντας τις ίδιες μεθόδους στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών σε παιδιά δημοτικού, καταγράφει αύξηση του ενδιαφέροντος και του βαθμού συμμετοχής των μαθητών, βελτίωση του τρόπου σκέψης και συνεργασίας μεταξύ τους.

Στην αποδοτική μέθοδο αξιοποίησης έργων τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα προστίθεται η δυναμική, και ταυτόχρονα διασκεδαστική, παιγνιώδης και περιπετειώδης, πρακτική του θεάτρου ως εργαλείο ενίσχυσης της διαδικασίας της σκέψης, ως μέσο εμβάθυνσης και κατανόησης έργων τέχνης, γεγονότων, φαινομένων, του εαυτού και του κόσμου συνολικά (Grotzer et al., 2002). Η Άλκηστις (2000) αναφέρεται στις ποικίλες τεχνικές του θεάτρου, που αφομοιώνονται και εφαρμόζονται ευέλικτα στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες κι επιθυμίες των μαθητών, τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε ομάδα, κι επιτρέποντας την εξερεύνηση ποικίλων θεμάτων κι εννοιών, τη διαχείριση πληροφοριών και ανακάλυψη νέας γνώσης. Ο Τσιάρας (2014) υπογραμμίζει αυτό το κέρδος σε γνώσεις, αλλά και δεξιότητες σχετικές με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο – μάθημα του αναλυτικού προγράμματος.

Ο βιωματικός, συμμετοχικός και απολαυστικός, μάλιστα, χαρακτήρας της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι που συνδέεται θετικά, μέσω ερευνητικών δεδομένων, με την ικανότητα μάθησης και συνεργασίας των μαθητών, με την ικανότητα επικοινωνίας και συναισθηματικής έκφρασης, ανταπόκρισης και διαχείρισης (Lynch – Brown, & Tomlinson, 1999). Ιδιαίτερα κατά την προσχολική ηλικία, που θεωρείται η περίοδος διάπλασης της προσωπικότητας των παιδιών και μελλοντικών πολιτών, η συμβολή της αποδεικνύεται σημαντικότερη (Anderson, 2012: 135) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και τόνωση της αυτοεικόνας των παιδιών, στην αύξηση συνεργατικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων, στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης (Catterall, 2007). Η ανάπτυξη συναισθηματικά υγιών παιδιών οδηγεί κατ' επέκταση σε ευχέρεια σύναψης ισορροπημένων συναισθηματικών δεσμών και κοινωνικών συνδέσεων με ομηλικούς αλλά και

μεγαλύτερους (Trawick – Smith, 2014). Η Whitmore (2017) διαπιστώνει, μέσω της ποιοτικής της έρευνας, την αύξηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καταγράφοντας, παράλληλα, μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής κι εμπλοκή στη διαδικασία της μάθησης και καλύτερα επίπεδα σχολικής ετοιμότητας. Ο Catterall (2009) σε ανάλογη έρευνα με έφηβους σημειώνει πως όσα κατορθώνονται μέσω της δραματικής τέχνης, οφείλονται στη φαντασία, στη δυνατότητα βίωσης καταστάσεων ως άλλοι, στη δημιουργικότητα. Ομοίως, στον ελληνικό χώρο, πλήθος ερευνών, όπως της Λεγκριανού (2018) που καταγράφει αύξηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών στο νηπιαγωγείο, της Γεωργιάδου (2018) που παρατηρεί βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών της Δ΄ τάξης δημοτικού, της Δαδάρου (2019) που καταλήγει σε αύξηση ενσυναίσθησης σε παιδιά δημοτικού κι άλλες, επιβεβαιώνουν συνεχώς τη δραματική τέχνη ως μέσο ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, ψυχικά ισορροπημένου, συνειδητοποιημένου και ικανού, όχι μόνο για ατομική, αλλά και κοινωνική - ομαδική δράση (Griffiths, 2010).

Μέσω της βιβλιογραφικής μελέτης δεν εντοπίστηκε, ωστόσο, κάποια έρευνα αναφορικά με τη συνδυαστική εφαρμογή των δύο παιδαγωγικών πρακτικών και την επίδρασή τους στην ανάπτυξη του κοινωνικού και συναισθηματικού δυναμικού παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο εντοπισμός του ερευνητικού κενού, που διαπιστώθηκε εξηγεί και την οριστική επιλογή του θέματος προς διερεύνηση. Έτσι, έντεχνος συλλογισμός και δραματική τέχνη στην παρούσα προσπάθεια της ερευνήτριας συμβάλλουν στην εκπλήρωση του ερευνητικού σκοπού και την ανάδειξη της αμφίδρομης επίδρασής τους στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και συναισθηματική οχύρωση των μικρών παιδιών. Είναι η συνδυαστική αξιοποίησή τους στην έρευνα που αποτελεί καινοτομία, καθώς και οι δύο προτείνουν σύγχρονους κι εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας με έμφαση στο παιδί, τη διαδικασία και την εμπειρία, και όχι το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα. Γίνονται το όχημα που θα οδηγήσει τα παιδιά να αναπτύξουν πτυχές της προσωπικότητάς τους γνωρίζοντας γνωστά έργα τέχνης, τεχνικές του θεάτρου και διαφορετικές καλλιτεχνικές μορφές, να ευαισθητοποιηθούν αισθητικά και πολιτισμικά, να αφυπνίσουν και να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους, να δράσουν, να εκφραστούν με τον λόγο, το μυαλό και το σώμα, να επικοινωνήσουν δημιουργώντας σχέσεις και να ψυχαγωγηθούν.

Παράλληλα, η ερευνήτρια επιχειρεί να υποστηρίξει την ανάγκη ύπαρξης ανήσυχων εκπαιδευτικών, που δεν επαναπαύονται, αλλά αναζητούν και δοκιμάζουν νέες πρακτικές, αμφιβάλλουν κι ερευνούν, καινοτομούν και προσπαθούν συνεχώς για

την ποιοτική εξέλιξη της μαθησιακής εμπειρίας μέσα στην τάξη με τα ανάλογα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά και για τη δική τους προσωπική επαγγελματική εξέλιξη. Προτείνει τη συνδυαστική δοκιμή των δύο μεθόδων ως μέσο δημιουργίας ενός ελεύθερου και συνεργατικού σχολείου, ανάδειξης αρετών, καλλιέργειας τελικά, ανθρώπων με αυτοσεβασμό κι αγάπη για τους άλλους ανθρώπους και τον κόσμο.

Η εργασία διακρίνεται στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης περιλαμβάνοντας βασικά θεωρητικά σημεία σχετικά με την αμφίδρομη σχέση τεχνών και εκπαίδευσης, τον έντεχνο συλλογισμό (artful thinking), την δραματική τέχνη και την αξιοποίηση των τεχνικών της στην εκπαίδευση, τον σπουδαίο ρόλο του εμπυχωτή, την κοινωνικό - συναισθηματική ανάπτυξη κατά την κρίσιμη προσχολική περίοδο και τη συσχέτιση αυτής με τα παραπάνω. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε μεθοδολογικά στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας. Ειδικότερα, περιγράφονται οι προβληματισμοί της ερευνήτριας ως αφετηρία της ερευνητικής εργασίας, οι στόχοι της έρευνας, ο ερευνητικός πληθυσμός, τα ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συγκέντρωσης των στοιχείων καθώς και οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ποιοτικά ευρήματα όσο και τα ευρήματα των ερωτηματολογίων μέσω της στατιστικής επεξεργασίας τους. Η εργασία καταλήγει σε συμπεράσματα αναφορικά με τα αποτελέσματα που προκύπτουν, προχωρά σε συζήτηση με προηγούμενες έρευνες, ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς που τέθηκαν αλλά και τις προτάσεις της ερευνήτριας για επακόλουθες έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Τέχνες διαμέσου εκπαίδευσης ή εκπαίδευση διαμέσου τεχνών.

Η δημιουργική και διαλεκτική επαφή με τις τέχνες και τον πολιτισμό ως παιδαγωγική πρακτική αποτελεί βασική ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας ως δυναμική ανταπόκριση στις συνεχιζόμενες κι ευρύτατες – σε παγκόσμιο επίπεδο – ανακατατάξεις (Ρόμπινσον, 1999). Η ένταξή τους στην εκπαίδευση αποτελεί σύγχρονη καινοτόμο πρακτική, με επίκεντρο ενδιαφέροντος τους μαθητές και στόχο την ολόπλευρη και ισορροπημένη ανάπτυξή τους (Μαλαφάντης, & Καρέλα, 2012).

Η συμβολή των τεχνών στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων, ενεργών και καλλιεργημένων πολιτών, που συνειδητοποιούν την ολιστική κληρονομιά, αλλά και βιώνουν ενεργά ως μέτοχοι τον εμπλουτισμό και την εξέλιξή της, αποτελεί παραδοχή πλήθους εκπαιδευτικών μελετών και διασκέψεων (Βάος, 2008). Παράλληλα, υπογραμμίζεται η ευκαιρία, που έχουν τα παιδιά μέσω των τεχνών, να γνωρίσουν διαφορετικούς πολιτισμούς στον κόσμο, αξίες και συνήθειες άλλων ανθρώπων, ιδέες και αντιλήψεις άλλων εποχών και πολιτισμών, κάνοντας συγκρίσεις, μαθαίνοντας να αποδέχονται με σεβασμό την πολυμορφία, τη διαφορετικότητα και αναπτύσσοντας σταδιακά ενσυναίσθηση (Goldberg, 2012· Φραγκή, 2011).

Η πολυσημία και η δυνατότητα για πολλές και διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις και νοηματοδοτήσεις είναι στοιχεία που προωθούνται μέσω των τεχνών (Eisner, 2002: 196). Παρέχουν τα κατάλληλα φανταστικά όρια, μέσα στα οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν, περισσότερο ή λιγότερο, πολύπλοκα προβλήματα και καταστάσεις, προτείνοντας ποικίλες θεωρήσεις και λύσεις (Μέγα, 2011), απελευθερώνοντας συναισθήματα κι εκτονώνοντας ανησυχίες κι εντάσεις (Κακίση – Παναγοπούλου, 1994). Σε αυτή τη διαδικασία φαντασία, δημιουργική σκέψη, νοητική ευελιξία, αισθητικότητα, αντιληπτικότητα, παρατηρητικότητα, αλλά και η ικανότητα συνδυασμού κι ενοποίησης των πληροφοριών και γνώσεων ενθαρρύνονται, τονώνοντας την αποδοχή της πολυμορφίας, την επικοινωνία και τον εποικοδομητικό διάλογο (Efland, 2002). Πρόκειται, σύμφωνα με τον Dewey (1934), για βαθιά αισθητηριακή εμπειρία, που προκαλεί τη φαντασία, αφυπνίζει τη δημιουργικότητα κι ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό, συνδέοντας τη σκέψη και επινοήση με τη δράση και οδηγώντας στην οικοδόμηση της γνώσης και την ανάπτυξη (Cuffaro, 2000).

Ο Κόκκος (2011) σημειώνει πως οι τέχνες, είτε ως διδακτικό αντικείμενο είτε ως διδακτικό μέσο, ευνοούν τη συναισθηματική έκφραση και προσωπική κατάθεση σκέψεων και ιδεών, την καλλιέργεια της φαντασίας, ευρηματικότητας και πλήθους ικανοτήτων των μαθητών. Χρώματα και ήχοι, εικόνες και μουσικές, λόγος και κίνηση διεγείρουν την περιέργεια και τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, κινητοποιούν το μυαλό κι ευαισθητοποιούν την ψυχή δίνοντας, παράλληλα, την ευκαιρία για έκφραση κι επικοινωνία σκέψεων και συναισθημάτων με ποικίλους τρόπους (Σταματοπούλου, 1998). Ο Bruner (1977) τονίζει πως η συναισθηματική αυτή εμπλοκή αυξάνει τα μαθησιακά κίνητρα, την προσοχή και συγκέντρωση των παιδιών, τη διάθεση για ανακάλυψη νέας γνώσης (Σταματοπούλου, 1998). Τα παιδιά συνεργάζονται σε μικρές και μεγάλες ομάδες, ανταλλάσσουν γνώμες, δημιουργούν και παρουσιάζουν το κοινό τους έργο, μαθαίνουν να εκφράζουν αλλά και να δέχονται κρίσεις, να προβληματίζονται, να μελετούν και να επεμβαίνουν, επιφέροντας αλλαγές με τη, γεμάτη ζωντάνια και δυναμική, ματιά τους (Κακίση – Παναγοπούλου, 1994). Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην ομάδα συμβάλλουν στη μάθηση, στον ορισμό και συνειδητοποίηση του εαυτού και της ταυτότητάς του, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο.

Συνοψίζοντας, οι τέχνες αποτελούν το πεδίο, όπου νοητικές δεξιότητες, προφορικός και γραπτός λόγος, λεξιλόγιο, καλλιεργούνται παράλληλα με κοινωνικές, πνευματικές, πολιτιστικές, καλαισθητικές, συναισθηματικές ικανότητες, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν συμβολισμούς, όρους, εργαλεία και κανόνες κάθε τέχνης, να εκφράζονται και να συνεργάζονται επιδεικνύοντας αμοιβαίο σεβασμό κι εμπιστοσύνη, και αντλώντας χαρά, ευχαρίστηση και προσωπική ικανοποίηση (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003). Διαμορφώνουν τη συνθήκη, όπου το άγχος, οι αναστολές για τυχόν λάθη και η περιθωριοποίηση αντικαθίστανται από την ισότιμη ενεργητική εμπλοκή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και που, σύμφωνα με τον Gardner (1983), ευνοεί την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απευθύνονται και στους οχτώ τύπους νοημοσύνης, και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Μαλλοπούλου, & Τσογλής, 2016). Αποτελούν, τελικά, μέσο ανάπτυξης υψηλού επιπέδου ικανοτήτων συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Robinson, 2011), αυτογνωσίας και γνωριμίας με τον κόσμο (Witkin, 1974), επινοητικότητας αλλά και δημιουργικής καλλιέργειας και ανακάλυψης ενός ομορφότερου και καλύτερου κόσμου (Perry, 1987). Κατά τον Dewey (1934), οι τέχνες αποτελούν πηγή νέων

αξιών, που συγκρούονται με το παρελθόν και, παράλληλα, προμηνύουν ένα ποιοτικότερο επίπεδο ζωής για τον άνθρωπο.

1.1.1 Έντεχνος συλλογισμός (artful thinking)

Η ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση και περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών οδήγησε μεταξύ του 2004 – 2006 στην ανάπτυξη ενός ερευνητικού προγράμματος από το Πανεπιστήμιο Harvard και, ειδικότερα, από την ερευνητική ομάδα Project zero. Αντικείμενο του συγκεκριμένου προγράμματος αποτελεί η μελέτη της συμβολής των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ έργων τέχνης και αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στη διεύρυνση της κριτικής σκέψης και στην προαγωγή της δημιουργικότητας των παιδιών (Tishman, & Palmer, 2006). Ως πρωτοποριακή μέθοδος του προγράμματος προτείνεται ο έντεχνος συλλογισμός - artful thinking, προσφέροντας τη δυνατότητα μιας δημιουργικής προσέγγισης της μάθησης και όλων των γνωστικών αντικειμένων κι ενεργοποιώντας, παράλληλα, τη φαντασία και την περιέργεια, τη στοχαστική και κριτική διάθεση, την ευαισθησία και συναισθηματικότητα των μαθητών (Perkins, 1994).

Ο έντεχνος συλλογισμός - artful thinking προτρέπει τους εκπαιδευτικούς στη συστηματική αξιοποίηση έργων τέχνης (κυρίως οπτικών και ακουστικών) στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Tishman, & Palmer, 2006) ξεφεύγοντας από την επιφανειακή χρήση τους ως εποπτικό υλικό για τη μελέτη ενός θέματος μέσα στην τάξη και προωθώντας την αλληλεπίδραση μαζί τους (Tishman, & Palmer, 2007). Μουσική, λογοτεχνία, ζωγραφική, γλυπτική, αρχιτεκτονική αποτελούν πηγές πλήθους έργων, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ορισμένες μόνο δράσεις ενός διδακτικού σχεδίου ή να αποτελέσουν την πρώτη ύλη για τον σχεδιασμό και τη δημιουργία του. Η σωστή επιλογή του έργου αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού και καθορίζεται από τον διδακτικό σχεδιασμό και τους στόχους που αποφασίζει ο ίδιος, χωρίς μάλιστα, να απαιτεί ειδικές γνώσεις εκ μέρους του (Μέγα, 2011). Οι Olson (2000) και Κόκκος (2011) τονίζουν, ωστόσο, πως τα έργα αυτά θα πρέπει να είναι ξεχωριστής αισθητικής δυναμικής, ικανά να προκαλέσουν νοητική και συναισθηματική ενεργοποίηση, περιέργεια και ανησυχία, σκέψεις και συζητήσεις, προβληματισμούς και κριτική θέαση των καταστάσεων, κατανόηση ιδεών και αντιλήψεων, ευχαρίστηση. Σε κάθε περίπτωση, η διαμόρφωση κι εξασφάλιση των κατάλληλων

συνθηκών ως προς τον χώρο, τον απαραίτητο χρόνο για παρατήρηση και συζήτηση, τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και την ενθάρρυνση αποτελούν υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού (Tishman, Perkins, & Jay, 1995).

1.1.2 Πρακτικές έντεχνου συλλογισμού - Ρουτίνες σκέψης

Χρήσιμα, εύκολα κι ευέλικτα εργαλεία στη διάθεση των εκπαιδευτικών, από τα οποία επιλέγουν ποιο θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά, είναι οι ρουτίνες σκέψης και τεκμηρίωσης, που διευκολύνουν την ενσωμάτωση των τεχνών στη μαθησιακή διαδικασία κι εμπλέκουν τους μαθητές σε ευκαιρίες μάθησης, κάνοντας στην πράξη ορατά τα όσα σκέφτονται, τον τρόπο σκέψης τους, τα όσα ήδη γνωρίζουν και κατανοούν (Ritchhart, & Perkins, 2008). Ιδιαίτερα βοηθητικό είναι το γεγονός πως όλες οι ιδέες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό, ή και από τα παιδιά, σε μικρά αυτοκόλλητα χαρτάκια post – it , που τοποθετούνται σε εμφανές σημείο, ώστε η ομάδα να μπορεί να ανατρέξει σε αυτά οποιαδήποτε στιγμή, ή και στο τέλος, προκειμένου να αξιολογήσει όσα κατακτήθηκαν.

Οι ρουτίνες αποτελούν στρατηγικές με διαδοχικά βήματα και απλά ερωτήματα, μέσω των οποίων τα παιδιά παρακινούνται να παρατηρήσουν με προσοχή, να φανταστούν, να κάνουν υποθέσεις, να επιχειρηματολογήσουν, να κάνουν αναγωγές και συσχετίσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις και βιώματα, να διερευνήσουν κίνητρα και συμπεριφορές, να δώσουν ερμηνείες από διαφορετικές οπτικές, να αιτιολογήσουν. Πρόκειται για πρότυπα συλλογισμού με χρήση συγκεκριμένων γλωσσικών μοτίβων, ερωτήσεων και σχετικού λεξιλογίου (π.χ. σκέφτομαι, αναρωτιέμαι, υποθέτω, συγκρίνω, διερευνώ, αιτιολογώ), που προσαρμόζονται και χρησιμοποιούνται σύμφωνα με τη θέση της κάθε ομάδας στον συγκεκριμένο χώρο και τη δεδομένη στιγμή, τις ανάγκες των μελών, το επίπεδο εξοικείωσής τους με τις τέχνες αλλά και τον βαθμό εμπειρίας του εκπαιδευτικού (Κόκκος, 2011).

Η διάρκεια της διαδικασίας επεξεργασίας ενός έργου τέχνης μέσω έντεχνου συλλογισμού κυμαίνεται περίπου στα 10 – 15 λεπτά (Αλμπανάκη, 2013). Όμως, βάσει των όσων λέγονται και καταγράφονται, κι εμπλέκοντας κι άλλες καλλιτεχνικές μορφές, προσφέρονται ευκαιρίες για περαιτέρω δράσεις στην ομάδα, και με παιγνιώδη χαρακτήρα, όπως η παραγωγή μιας ιστορίας και η δραματοποίησή της, η δημιουργία ψηφιακού παραμυθιού, αυτοσχεδιασμοί και παιχνίδια ρόλων, η αναδημιουργία του έργου με εικαστικές παρεμβάσεις, η αναπαράστασή του με

παγωμένες και ζωντανές εικόνες της δραματικής τέχνης, η συζήτηση και δημιουργία τίτλων και σλόγκαν, κ.α. (Μέγα, 2002). Οι Springgay, Irwin και Kind (2005) σημείωσαν μάλιστα, πως η σωματική εμπλοκή των παιδιών στην προσπάθεια επεξεργασίας έργων τέχνης και εξαγωγής νοημάτων από αυτά ενισχύει περαιτέρω την ικανότητά τους να ερμηνεύουν ποικιλοτρόπως, με φαντασία και πρωτοτυπία (Παύλου, 2017).

1.1.3 Έντεχνος συλλογισμός κι εκπαίδευση

Την ικανότητα ανοιχτής επικοινωνίας των μικρών παιδιών με έργα τέχνης εντόπισε ο Gardner (1990), ο οποίος συνεργαζόμενος με την ομάδα Project zero, υπογράμμισε τα οφέλη από την επεξεργασία κι ερμηνεία πλήθους συμβόλων και συμβολισμών και τη θετική τελικά, επίδραση της αισθητικής εμπειρίας στην προαγωγή της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, της ικανότητας εύρεσης λύσεων κι εξηγήσεων σε προβλήματα αλλά και όλων των τύπων νοημοσύνης (Tishman, & Palmer, 2006). Πρόκειται για μία ευέλικτη διαδικασία, που εμπλέκει τα παιδιά σε δράσεις με νόημα κι ενδιαφέρον για τα ίδια, τα φέρνει σε επαφή με ζητήματα της καθημερινότητας και τα παρακινεί να επινοήσουν αποτελεσματικές λύσεις, ενώ, παράλληλα, συμβαδίζει με τις ανάγκες και αναπτυξιακές δυνατότητές τους (Perkins, 2003). Απομακρύνεται από το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης με χαρακτηριστικό την απομνημόνευση πληροφοριών και καλλιεργεί τη διάθεση ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης βιωματικά και ομαδοσυνεργατικά (Ritchhart, 2015), εξυπηρετεί τον διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003· Salmon, 2010) και βοηθάει τα παιδιά να πετυχαίνουν, σταδιακά, ολοένα και μεγαλύτερη εξοικείωση με στρατηγικές και τρόπους σκέψης (Ritchhart, Hadar, & Turner, 2008).

Ανοιχτά και δημιουργικά ερωτήματα γίνονται στα χέρια του εκπαιδευτικού μέσα παρακίνησης για ενεργητική προσοχή, παρατήρηση κι επεξεργασία έργων τέχνης, εμβάθυνση σε αυτά, έρευνα και επιχειρηματολογία, κριτική θεώρηση κι εξέταση εναλλακτικών πτυχών ενός θέματος ή μιας έννοιας, φαντασία, αισθητικότητα και αντιληπτικότητα, έκφραση και μοίρασμα ιδεών κι απόψεων, εξωτερίκευση συναισθημάτων κι ενσυναίσθηση (Perkins, 1994· Ritchhart et al., 2006). Μέσω αυτής της δυναμικής διαδικασίας τα παιδιά έχουν την ελευθερία να εξερευνήσουν τα έργα τέχνης και παράλληλα, τα ποικίλα αντικείμενα μάθησης του

αναλυτικού προγράμματος (Salmon, 2010). Με τη συχνή κι επαναλαμβανόμενη χρήση των ερωτημάτων (ρουτίνες) – αναπτύσσεται, ακόλουθα, η ικανότητα προφορικής επικοινωνίας των παιδιών, με νέο λεξιλόγιο να εντάσσεται εύκολα στις γλωσσικές τους συνήθειες και να χρησιμοποιείται διαισθητικά από αυτά τόσο εντός του σχολείου όσο και σε ευρύτερα πλαίσια (Ritchhart, 2002).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση του έντεχνου συλλογισμού στην εκπαίδευση εστιάζει στην προαγωγή αισθητικών αξιών, αρετών, ψυχικής αρμονίας και ισορροπίας, στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, αλλά και της ομαδικής εργασίας μέσα σε ένα δίκτυο συνεχών αλληλεπιδράσεων (Μέγα, 2011). Οι δράσεις προσανατολίζονται κυρίως στη μάθηση, γεννώντας κίνητρα, τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και ενθαρρύνοντας τη ενεργή συμμετοχή, επικοινωνία και συνεργασία όλων των μαθητών στην ομάδα, μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού κι εμπιστοσύνης, καθώς είναι πολύ πιο εύκολο και ανώδυνο οι μαθητές να εκφράζονται για όσα νομίζουν και φαντάζονται, παρά όταν καλούνται να δώσουν μία συγκεκριμένη προκαθορισμένη απάντηση με το φόβο του λάθους (Marshall, 1988). Στην περίπτωση του έντεχνου συλλογισμού, βέβαια, ακόμα και το λάθος προσεγγίζεται ως μια διαφορετική εκδοχή οπτικής και δημιουργικότητας, ως ευκαιρία εξερεύνησης της παιδικής σκέψης από τον εκπαιδευτικό (Καμπεζά, & Σφυρόερα, 2016).

1.2 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

1.2.1 Αναδρομή στην εξέλιξη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στην Αγγλία αρχίζει να γίνεται λόγος για την ανάγκη προοδευτικών αλλαγών στην εκπαίδευση εστιάζοντας στην ελεύθερη έκφραση, τη βιωματική μάθηση και τη φυσική ανάπτυξη των μαθητών (Bolton, 2007). Κάπως έτσι, αρχίζει να στρέφεται η προσοχή στο θέατρο, στο δράμα, στη συστηματικότερη υιοθέτηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, παρ' όλο που οι ρίζες όλων αυτών βρίσκονται ήδη στα χρόνια του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη (Τσιάρας, 2005).

Η Winifred Ward (1957), στοχεύοντας σε καθολική συμμετοχή των παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία και στην ανάπτυξη του νοητικού, δημιουργικού, κοινωνικού και συναισθηματικού δυναμικού τους, πρωτοπορεί κι εντάσσει στη διδακτική της την τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Στη δεκαετία του '50 ο Peter Slade

(1954) αναγνωρίζει την προσφορά της δραματικής τέχνης, ως καλλιτεχνική μορφή, στην ανάπτυξη της ικανότητας έκφρασης κι ελέγχου των συναισθημάτων, καθώς τα παιδιά, παίζοντας, μαθαίνουν να συνεργάζονται αλληλεπιδρώντας, να παρατηρούν και να εκτιμούν τους άλλους (Τσιάρας, 2005). Αργότερα, όμως, ο Brian Way (1967) υπερισχύει με τις απόψεις του περί συνολικής και ισόρροπης προσωπικής ανάπτυξης (νοητική, κοινωνική, φυσική, νοητική) μέσω της δραματικής τέχνης, ως εργαλείο μάθησης και με κύριο στοιχείο τον αυτοσχεδιασμό (Τσιάρας, 2005).

Η ουσιαστικότερη σύνδεση της δραματικής τέχνης με την έννοια της εκπαίδευσης γίνεται, ωστόσο, από την πρωτοπόρο Dorothy Heathcote (1984), που εισάγει την τεχνική του δάσκαλου σε ρόλο και τονίζει τα στοιχεία του ρυθμού, της γλώσσας και της δραματικής έντασης (Τσιάρας, 2005). Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία, στην παροχή κινήτρων κι έμπνευσης από τον δάσκαλο σε ρόλο, στην προαγωγή της μάθησης, στην ομαδική δράση, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών εμπλέκοντάς τους βιωματικά σε φανταστικές προβληματικές καταστάσεις και διλήμματα, στην επινόηση λύσεων, στην εξεύρεση και δημιουργία βαθύτερων νοημάτων (Heathcote, 1984· McCaslin, 2006· Τσιάρας, 2014).

Τις ίδιες ιδέες συμμερίζεται και ο Gavin Bolton (1985), υπογραμμίζοντας από τη μία μεριά τη χρήση του αυτοσχεδιασμού (Τσιάρας, 2005), ως δυναμικό και αυθόρμητο μέσο έκφρασης (Spolin, 1999) και από την άλλη τον παιγνιώδη και ομαδικό χαρακτήρα που βοηθάει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται καλύτερα, να επιλέγουν και να αποφασίζουν καλύτερα για τον εαυτό τους αλλά και σε επίπεδο ομάδας. Συμφωνώντας με τον Bolton, αλλά χρησιμοποιώντας κυρίως το παιχνίδι ρόλων, η O' Neil (1995) προσθέτει την ηθική προσέγγιση και την προοπτική αλλαγής του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς μέσω της ουσιαστικότερης κατανόησης. Τονίζει επίσης τις ευκαιρίες, που προσφέρονται για ανάπτυξη της εκφραστικότητας και αύξηση των εκφραστικών μέσων (O' Neil, 2015).

Ακολουθούν πολλοί ακόμα μελετητές της δραματικής τέχνης, του ρόλου και της θέσης της στην εκπαίδευση, με τον David Hornbrook (1998) να υποστηρίζει τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης τελικής θεατρικής παράστασης ως απαραίτητη και ωφέλιμη εμπειρία για τους μαθητές, και τον Fleming (2003) να πιστεύει στην ισόρροπη και αλληλένδετη σχέση διαδικασίας και τελικής παράστασης.

Τελικά, ανάμεσα στις ποικίλες θέσεις, αυτές του Somers (1995) ξεχωρίζουν, καθώς προβάλλει τη φυσικότητα και την απόλυτη εναρμόνιση της δραματικής τέχνης με τις ανθρώπινες δυνατότητες, ανάγκες και προσωπικούς ρυθμούς των μαθητών

(Τσιάρας, 2005). Η εισαγωγή της δραματικής τέχνης στα εκπαιδευτικά προγράμματα ξένων χωρών ξεκίνησε τη δεκαετία του '60, ενώ στην Ελλάδα τη δεκαετία του '90 αποτελώντας ακόμα και σήμερα μάθημα δευτερεύουσας σημασίας και περιορισμένης αποδοχής (Γραμματάς, 1999· Τσιάρας, 2005).

1.2.2 Πρακτικές – τεχνικές δραματικής τέχνης

Ο Neelands (1998) αναφέρεται στις δραματικές τεχνικές ως χρήσιμα εργαλεία, που υποστηρίζουν την επιτυχή οργάνωση, διεξαγωγή και ολοκλήρωση ενός προγράμματος δραματικής τέχνης, μειώνοντας τον ρυθμό ανάπτυξης της δράσης κι εστιάζοντας σε σημεία και στην καλύτερη κατανόηση των εκάστοτε θεματικών περιεχομένων και δραματικών χαρακτήρων (Τσιάρας, 2005). Πρόκειται για πρακτικές, που επιλέγονται από τον εμπνευστή σύμφωνα με το θέμα μελέτης, τους στόχους, το επίπεδο της ομάδας, την ηλικία, τις ιδιαίτερες ανάγκες, επιθυμίες και διαθέσεις των μελών, επιτρέπουν διαθεματικές συνδέσεις με άλλα αντικείμενα μάθησης κι αφήνουν περιθώρια για αυτοσχεδιασμό (Γκόβας, 2003). Ο αριθμός τους σε ένα πρόγραμμα, όπως και η σειρά που εφαρμόζονται, δεν είναι συγκεκριμένα (Τσιάρας, 2005), αλλά ο στόχος παραμένει πάντα η ατομική και ομαδική δημιουργία, η παρουσίαση του κοινού έργου στην ολομέλεια και ο αναστοχασμός (Γκόβας, 2003).

Από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές, δανεισμένη από τον Boal (2000), αναφέρεται αυτή των παγωμένων, ακίνητων ή δυναμικών εικόνων, οι οποίες σχηματίζονται με τα σώματα των μελών της ομάδας (Γκόβας, 2003) και μπορούν να αντικατοπτρίζουν ρεαλιστικές και φανταστικές καταστάσεις ή ιδέες και διάφορα θέματα με τρόπο συμβολικό (Άλκηστις, 2012), ενθαρρύνοντας την προσοχή και την κατανόηση (Neelands, 1998).

Ο αυτοσχεδιασμός θεωρείται επίσης βασική τεχνική, που καλλιεργεί τον αυθορμητισμό και τον πειραματισμό (Γκόβας, 2003), συναισθηματικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές ικανότητες (Henry, 2000) και συναντάται τόσο ως ξεχωριστή τεχνική όσο ως μέρος διάφορων θεατρικών μορφών (Τσιάρας, 2016). Στην τεχνική της δραματοποίησης, για παράδειγμα, ο αυτοσχεδιασμός χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με την επινοητικότητα και με τους συμμετέχοντες να δραματοποιούν μια ιστορία που δημιουργούν οι ίδιοι, ο εμπνευστής ή και μια ήδη υπάρχουσα ιστορία (Μουδατσάκης, 1994). Η φαντασία διεγείρεται, εικόνες σχηματίζονται στο μυαλό και μαζί με γνώσεις, πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα μετατρέπονται σε δράση

και βρίσκουν δίοδο έκφρασης στους άλλους παραστατικά, κινητικά και λεκτικά (Άλκηστις, 1998· Tsiaras, 2016).

Η ανίχνευση της σκέψης είναι επίσης χρήσιμη τεχνική, που προάγει την έκφραση, την εξωτερίκευση, τον αυτοσχεδιασμό και την αυτοπεποίθηση των μελών της ομάδας μέσα σε ένα αλληλοϋποστηρικτικό πλαίσιο χωρίς περαιτέρω σχολιασμούς (Farmer, 2011). Είναι η στιγμή που με ένα άγγιγμα του εμπυχωτή η δράση παγώνει και ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να γνωστοποιήσει σε όλους τι σκέφτεται, τι νιώθει ή απλώς, να σωπάσει (Παπαδόπουλος, 2010).

Η διερεύνηση των σκέψεων, των πράξεων αλλά και των αξιών και κινήτρων ενός δραματικού χαρακτήρα γίνεται, ακόμα, μέσω της ανακριτικής καρέκλας ή καρέκλας των αποκαλύψεων, όπως την αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2010). Καθισμένος σε μία καρέκλα στο κέντρο της αίθουσας ο μαθητής ή ο εμπυχωτής, όντας σε ρόλο, απαντάει στις ερωτήσεις των υπόλοιπων μελών (Τσιάρας, 2005). Πρόκειται για ένα παιχνίδι ρόλων, στο οποίο όλα τα μέλη έρχονται σε επαφή με διαφορετικές απόψεις, διαφορετικούς τρόπους σκέψης και αντιμετώπισης των πραγμάτων και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση (Craciun, 2010).

Ξεχωρίζει επίσης, όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2005), η τεχνική του δασκάλου σε ρόλο, που πρώτη πρότεινε η Dorothy Heathcote (1984). Σε αυτή την τεχνική ο εμπυχωτής αναλαμβάνει κι αυτός έναν ρόλο κι επεμβαίνει άμεσα και ισότιμα στο δραματικό περιβάλλον (Παπαδόπουλος, 2010), επιδιώκοντας τον συντονισμό της διαδικασίας, τη διευκόλυνση των μαθητών να κοιτάξουν πέρα από την επιφανειακή κατάσταση και να ψάξουν το ουσιαστικό νόημα της ιστορίας, την ανάδειξη μαθησιακών ευκαιριών και δυνατοτήτων (Wooland, 1999), την τόνωση του ενδιαφέροντος και της διάθεσης για περαιτέρω διερεύνηση και εξέλιξη της δράσης (Beauchamp, 1998).

Υπάρχουν πάρα πολλές ακόμα δραματικές τεχνικές, όπως η ιδεοθύελλα, η απεικόνιση του ρόλου μέσω σχεδιαγράμματος ή λέξεων, ο μανδύας του ειδικού, ο ομαδικός μονόλογος, η τηλεφωνική συνδιάλεξη, ο διάδρομος συνείδησης, οι κάρτες ρόλων κ.τ.λ., με τη δική της δυναμική η καθεμία, και με κάποιες από αυτές, όπως η ομαδική συζήτηση, η ομαδική συνάντηση, η ανταλλαγή απόψεων κ.α., να προάγουν κατ' εξοχήν την προφορική έκφραση κι επικοινωνία (Τσιάρας, 2005· Άλκηστις, 2008).

1.2.3 Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στον χώρο του σχολείου, είτε ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο είτε ως εργαλείο διδακτικής αποτελεί μία μορφή τέχνης (Σέξτου, 2005) που, μέσω της συναισθηματικής και νοητικής ενεργοποίησης, συμβάλλει στην οικοδόμηση, απόκτηση και εξέταση της γνώσης για τον εαυτό και για τον κόσμο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο Γραμματάς (1999) σημειώνει πως πρόκειται για μία πολύτεχνη παιδαγωγική δράση, που, αξιοποιώντας τις τεχνικές του θεάτρου και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και δυνατότητες όλων των μαθητών, οδηγεί στη δημιουργική έκφραση. Ο σεβασμός στους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης των παιδιών και η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και ήδη βιωμένων εμπειριών τους κρίνονται απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή της (Λενακάκης, 2013). Αποτελεί μία καινοτόμο και δημιουργική πρόταση προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας (Αλκηστis, 2000) με γερά θεμέλια στις θεωρίες των Dewey (1934), Bruner (1977), Vygotsky (1978) και Gardner (1983) περί βιωματικής, ανακαλυπτικής και διαφοροποιημένης μάθησης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μίμησης προτύπων και με τον φαινομενικά εφήμερο χαρακτήρα της να αντιδιαστέλλεται από τα μακροχρόνια αποτελέσματά της στην ολόπλευρη ανάπτυξη και διαμόρφωση ισορροπημένων προσωπικοτήτων (Σέξτου, 2005).

Η δραματική τέχνη στον χώρο του σχολείου βασίζεται στο παιχνίδι, που ανεξαρτήτως της μορφής του, αποτελεί το κυριότερο μέσο ανάπτυξης των παιδιών (Goldstein, 2012). Ο Somers (2000) αναφέρεται στην εγγενή διάθεση και τάση που διακρίνει τα παιδιά για πειραματισμό και παιχνίδι, ατομικό και ομαδικό, ως προϋπόθεση για την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση διεξάγεται, ωστόσο, οργανωμένα, συνεργατικά, με δομή, όρια και κανόνες (Warren, 1984). Επιτρέπει στους μαθητές να κάνουν πράξη όσα σχεδιάζουν με τη φαντασία τους, να επινοούν και να λειτουργούν μέσα στις δικές τους φανταστικές συμβάσεις, να εκφράζονται συναισθηματικά, να πειραματίζονται χωρίς τον φόβο του λάθους, να επινοούν και να δοκιμάζουν ελεύθερα ιδέες, λύσεις και διαφορετικές εκδοχές (Beauchamp, 1998· Λενακάκης, 2013), ακολουθώντας, όμως, καθορισμένα όρια και κανόνες συμπεριφοράς (Σέξτου, 1998). Μέσα στο ασφαλές πλαίσιο του συμβολικού – φανταστικού παιχνιδιού, και με την υποστήριξη και σταθερή στάση του εμπνευστή – εκπαιδευτικού, οι μαθητές είναι ελεύθεροι να μελετήσουν και να επεξεργαστούν βιωματικά, ποικίλα θέματα και ερωτήματα της πραγματικής ζωής, να προβληματιστούν, να ενεργοποιηθούν και να δράσουν ως

άλλοι, οδηγούμενοι στον κριτικό στοχασμό, τη δημιουργικότητα, την έκφραση, τη νέα γνώση (Ράπτης, 2008).

Η Άλκηστις (2008) τονίζει πως οι μαθητές, συμμετέχοντας δημιουργικά σε προγράμματα δραματικής τέχνης, βιώνουν και μοιράζονται συγκινήσεις κι εμπειρίες μοναδικές στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, που δεν μπορούν να επαναληφθούν, καθώς συνδέονται με τις ανάγκες, τις αγωνίες και τα ερωτήματα των μελών στο παρόν τους. Βιώνουν μια εμπειρία εξερεύνησης της πραγματικότητας και, μέσω της κατάλληλης αξιοποίησης της φαντασίας και του αυθορμητισμού των μαθητών από τον εμπυχωτή, οδηγούνται σε μετασχηματισμό της φαντασίας τους σε δράση και μακροχρόνια, σε εμπάθυνση και καλύτερη κατανόηση, σε αλλαγές ως προς την ικανότητα και τον βαθμό αντίληψης του εαυτού και του κόσμου, στη διαμόρφωση της προσωπικής τους ιδιοσυγκρασίας (Τσιάρας, 2014). Η παράλληλη διέγερση λογικής και συναισθημάτων, που συντελείται στη δραματική τέχνη, οδηγεί τους μαθητές στην κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση, την πιθανή αναθεώρηση των απόψεων, την καλλιέργεια του πνεύματος και της προσωπικής ταυτότητας (Eisner, 2002).

Μέσα στην ενθουσιώδη ατμόσφαιρα του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν επίσης την ελευθερία να κινηθούν στον χώρο, γνωρίζοντας τις αισθήσεις, το σώμα και τις δυνατότητές του και αυξάνοντας την αντιληπτικότητα και δημιουργική τους σκέψη, να εκφράζουν λεκτικά και παραστατικά σκέψεις κι ανησυχίες, να εκπληρώνουν επιθυμίες, να ελέγχουν όρια και αντοχές, να εκτονώνουν ορμές, να αλληλεπιδρούν ενισχύοντας την αυτοαντίληψη, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Άλκηστις, 2012). Το σώμα και η κίνηση, τα συναισθήματα και η σύνδεση αυτών με τις σκέψεις και τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, η χρήση των ήχων, των λέξεων, της γλώσσας και του προφορικού λόγου συνυπάρχουν, ενεργοποιώντας πολλές πτυχές του ανθρώπινου εγκεφάλου, και συντελούν, τελικά, στη διευκόλυνση της μάθησης (Bergen, 2002).

Ο Τσιάρας (2014: 134) χαρακτηρίζει τη διαδικασία ολιστική, καθώς εμπλέκονται και παράλληλα, υποστηρίζονται όλες οι αναπτυξιακές περιοχές των μαθητών (νοητική, σωματική, φωνητική, ψυχική, πνευματική, πολιτιστική, κοινωνική, ηθική, συναισθηματική). Η πλήρης αυτή εμπλοκή των μαθητών στις δράσεις δραματικής τέχνης αποδίδεται, κατά τη McCaslin (1977), στην έμφαση που δίνεται στη διαδικασία και όχι στο οποιοδήποτε, περισσότερο ή λιγότερο, άρτιο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (Φραγκή, 2011). Η τελική ανταμοιβή για όλους είναι, όπως

υπογραμμίζει ο Wooland (1999), οι γνώσεις και τα συναισθήματα που αποκτήθηκαν από τη βίωση και το μοίρασμα μίας τέτοιας εμπειρίας (Τσιάρας, 2005).

Τα παιδιά, μέσω των εναλλακτικών εκφραστικών και παιδαγωγικών διόδων της δραματικής τέχνης, αναπτύσσονται σωματικά, εξελίσσονται γνωστικά, ωριμάζουν συναισθηματικά κι ενισχύονται κοινωνικά, πνευματικά, ηθικά (Neelands, 2002), βιώνοντας εμπειρίες δημοκρατικών, δημιουργικών, υπεύθυνων πολιτών με ήθος και αυτενέργεια (Λενακάκης, 2013). Συμμετέχουν σε συζητήσεις, εκφράζουν, μοιράζονται κι επικοινωνούν ιδέες, απόψεις και συναισθήματα, παίρνουν αποφάσεις και διαχειρίζονται δυσκολίες, εντοπίζουν και μαθαίνουν να κατανοούν και να σέβονται ομοιότητες και διαφορές, συμβιβάζονται, συνεργάζονται και δημιουργούν σχέσεις επιδιώκοντας πάντα ένα κοινό σκοπό (Ματσαγγούρας, 2000). Αλληλεπιδρούν με το έμπυχο και άμπυχο περιβάλλον γύρω τους και μαθαίνουν να κατανοούν και να αποδέχονται την οπτική των πραγμάτων από την πλευρά του άλλου, καλλιεργώντας ενσυναίσθηση και γνωρίζοντας σταδιακά, ολοένα και περισσότερο, τον εαυτό τους και τους άλλους (Γραμματάς, 1999). Εμπλέκονται με ανθρώπους κι αντικείμενα αναπτύσσοντας τη δεξιότητα αποδοχής και κατανόησης της πολυμορφίας και των πολλών και διαφορετικών οπτικών, απομακρύνονται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, ενώ αξίες διαπολιτισμικού διαλόγου καλλιεργούνται με αποτελεσματικό τρόπο (Μάγος, 2019). Δρουν ατομικά και ομαδικά ακολουθώντας κανόνες, αλλά κι αξιολογούν, μέσω συζητήσεων, τα πεπραγμένα, ανατροφοδοτώντας τη δράση τους, ενδυναμώνοντας τις αντιληπτικές κι εκφραστικές τους δυνατότητες, ξεπερνώντας φόβους κι αναστολές για το άγνωστο κι ενισχύοντας τη συνεργατικότητά τους (Λενακάκης, 2013). Αποκτούν απαραίτητες, για την ομαλή ενσωμάτωση και προσαρμογή τους στην ομάδα και μετέπειτα στην κοινωνία, δεξιότητες συμπεριφοράς (Τσιάρας, 2014).

Η δραματική τέχνη τελικά, στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί, σύμφωνα με τον Somers (1995), να συμβάλλει αποτελεσματικά στη μάθηση με τρόπο φυσικό, χωρίς δηλαδή, οι μαθητές να συνειδητοποιούν ότι μαθαίνουν (Τσιάρας, 2005). Είναι ο βιωματικός της χαρακτήρας, που την αναδεικνύει, σύμφωνα με τους θεωρητικούς και πρακτικούς δασκάλους της, σε σπουδαίο μορφωτικό εργαλείο (Τσιάρας, 2016). Ξεχωρίζει μάλιστα, η άποψη του Bolton (1979) πως ό, τι μαθαίνεται μέσω βιώματος, μαθαίνεται ουσιαστικά και κατανοείται πλήρως (Τσιάρας, 2005). Είναι επίσης ο συνεργατικός τρόπος διεξαγωγής του, που αυξάνει το αίσθημα της ικανοποίησης από την προσωπική συμμετοχή και ισάξια προσφορά στην ομάδα και αμβλύνει τις

διαφορές και ανισότητες (Άλκηστις, 2012). Είναι ακόμα η παιγνιώδης φύση της δραματικής τέχνης, που τροφοδοτεί συνεχώς το ενδιαφέρον, τη χαρά και την επιθυμία για ενεργητική εμπλοκή όλων, για δράση και μάθηση (Άλκηστις, 2000). Είναι η δυναμική συνύπαρξη κι αλληλεπίδραση πολλών καλλιτεχνικών μορφών, η χαρά της δημιουργίας και η απόλαυση της εμπειρίας με όλες τις αισθήσεις, το σώμα, την κίνηση, τον ρυθμό, το μυαλό, τα συναισθήματα, τη φωνή, που οδηγούν τα παιδιά να μαθαίνουν και να χρησιμοποιούν σταδιακά τη γλώσσα του θεάτρου (Άλκηστις, 2012).

1.2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή

Οι απαιτήσεις και προκλήσεις των καιρών καθιστούν αναγκαίο, όχι μόνο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά και τον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού από διαμεσολαβητή στείρων γνώσεων σε οργανωτή πολλαπλών και ποικίλων ευκαιριών μάθησης (Tomlinson, 2001:16) και σε διευκολυντή της διαδικασίας της μάθησης (Day, 2000· Λενακάκης, 2014). Οι Bolton (1992) και Somers (1995) αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, που βιώνει τον ρόλο του, στο πλαίσιο των σύγχρονων μαθησιακών θεωριών και αντιλήψεων, ως βοηθός και συνεργάτης των παιδιών, ως εμπυχωτής. Ήδη από το 1961, ο Carl Rogers κάνει λόγο για τον άνθρωπο, που λειτουργεί ως εμπνευστής και διευκολυντής, υποστηρίζοντας την προσπάθεια των παιδιών να επικοινωνήσουν, να εκφράσουν συναισθήματα, να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις, να ανακαλύψουν ενδιαφέροντα και ταλέντα, να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν αξίες. Ο Χατζηδήμου (2002) τονίζει πως ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και οργανώνει το πρόγραμμα του μαθήματος με δραστηριότητες που είναι σημαντικές για τα παιδιά, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις επιδόσεις, τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές, τις διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και επιθυμίες όλων των μαθητών. Παράλληλα, είναι αυτός που θέτει ανοιχτά ερωτήματα και προβλήματα, χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις, προκαλώντας τους μαθητές να σκεφτούν, να προτείνουν, να πειραματιστούν, να συζητήσουν, να λάβουν πρωτοβουλίες και αποφάσεις, συμμετέχοντας ενεργά και οι ίδιοι στην από κοινού διαμόρφωση και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, στην από κοινού έρευνα, ερμηνεία και δημιουργία νοημάτων και νέας γνώσης (Stenhouse, 2003· ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Ε.Π., 2014). Ο Bruner (1977), υπογραμμίζει την αλληλεπιδραστική αυτή σχέση παιδιών και περιβάλλοντος, εστιάζοντας σε αυτή ως βιωματική διαδικασία

αναζητήσεων και πειραματισμών σε προβληματικές καταστάσεις, αλλαγών και μετασχηματισμών, μάθησης και προσωπικής νοηματοδότησης του κόσμου (Σταματοπούλου, 1998).

Η McCaslin (1977) σημειώνει πως ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, που χρησιμοποιεί τη δραματική τέχνη στη διδασκαλία του, δεν χρειάζεται να είναι ηθοποιός για να παρασύρει τους μαθητές σε δραματικές δραστηριότητες οδηγώντας τους να μοιραστούν αισθήματα χαράς, ενθουσιασμού, επιτυχίας και αποτελεσματικότητας (Τσιάρας, 2005). Οφείλει ωστόσο, να είναι δημιουργικός (Beauchamp, 1998) αξιοποιώντας όλα τα δυνατά πλεονεκτήματα της δημιουργικότητας (Χρυσοφίδης, 1994). Στα πλαίσια της ευφυΐας κι ευρηματικότητάς του, είναι απαραίτητο να υιοθετεί μια θεατρικότητα στη συμπεριφορά, προκειμένου να προκαλεί συνεχώς την περιέργεια, να διεγείρει τη φαντασία, να ευαισθητοποιεί τους μαθητές και να τους ωθεί στην αυτενέργεια και τη μάθηση μέσω της δράσης (Γραμματάς, 2004). Στόχος του αποτελεί πάντα η ενθάρρυνση, προκειμένου τα παιδιά να εκφραστούν νοητικά και συναισθηματικά χρησιμοποιώντας τον λόγο και το σώμα τους (Παπλωματά, 2004).

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής οφείλει, σύμφωνα με την Wessels (1987), να επιμελείται με ιδιαίτερη προσοχή τη στάση και συμπεριφορά που υιοθετεί, τον καθορισμό των στόχων, τη χωρική και χρονική οργάνωση, την αλληλεπιδραστική σχέση του με τους μαθητές (Τσιάρας, 2005). Αποτελεί βασική προτεραιότητά του η εξασφάλιση φιλικής κι ενθουσιώδους ατμόσφαιρας, κλίματος εμπιστοσύνης και συναισθηματικής ασφάλειας με αρχές αλληλοαποδοχής και αλληλοβοήθειας, αναγνωρίζοντας τις δυνατότητες, αδυναμίες, διαφορές και ψυχικές αντοχές των μαθητών του (Γεώργας, 1995), ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και την ομαδική εργασία για την ολοκλήρωση ενός έργου με κοινό στόχο (Johnson, & Johnson, 1991) κι ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και αυτοεικόνα του κάθε μέλους της ομάδας (Άλκηστις, 2012). Είναι ουσιαστικής σημασίας ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής να είναι ανοιχτός και δεκτικός στις ιδέες όλων των μαθητών, ευέλικτος και προσαρμοστικός, να εμπνέει και να προσφέρει κίνητρα για δράση, μάθηση και ολοένα μεγαλύτερη προσπάθεια, φροντίζοντας, παράλληλα, τα όρια και τις ισορροπίες στις σχέσεις, και κυρίως, να επιδεικνύει γνήσιο ενδιαφέρον, βαθιά ενσυναίσθηση και σεβασμό, εκτιμώντας κι επιβραβεύοντας με ευγένεια, ειλικρίνεια κι ενθουσιασμό όλες τις προσπάθειες (Τσιάρας, 2005). Έχει καταδειχθεί, άλλωστε, πως η συναισθηματική και κοινωνική ωριμότητα του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή και η ανάλογη στάση και

συμπεριφορά του στην ομάδα, επιδρά στην αποτελεσματική διαχείριση και υποστήριξη των μαθητών, των κοινωνικών φιλικών σχέσεων και του ήρεμου κλίματος στην τάξη (Jennings, & Greenberg, 2009).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί πως η θέση του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή είναι συντονιστική και, σε καμία περίπτωση, δεν επιτρέπει παρεμβάσεις στον τρόπο έκφρασης των παιδιών με βάση τις δικές του επιθυμίες, ή πεποιθήσεις, περί σωστού και λάθους (Άλκηστις, 1998· Γραμματάς, 1999· Παπαδόπουλος, 2010). Διακρίνεται για την ευθύνη του προσεκτικού σχεδιασμού και οργάνωσης των δραματικών δραστηριοτήτων, και της θετικής υποστήριξης όλης της ομάδας, προκειμένου αυτή να ολοκληρώσει τις δράσεις παράγοντας κοινά αποτελέσματα (Σέρρη, 1991). Απαιτεί από τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή υπεύθυνη, διαλεκτική και κριτική στάση με ειλικρινή και συστηματική αυτοαξιολόγηση (Σέξτου, 1998), ενώ η διαδικασία του τελικού αναστοχασμού για τα πεπραγμένα κάθε φορά, από όλη την ομάδα, οδηγεί στη βελτίωση των αντιληπτικών κι εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών και στην ενίσχυση της συνεργατικότητάς τους χωρίς φόβους, αναστολές και προκαταλήψεις για το διαφορετικό (Λενακάκης, 2013). Μέσω αυτής της στάσης, ο εμπυχωτής πετυχαίνει τη διαμόρφωση μιας δραστήριας ομάδας με πρόθυμους μαθητές, που συμμετέχουν ενεργά, με αυθορμητισμό και φαντασία, σε ατομικές και ομαδικές δράσεις, βιώνοντας τη χαρά της προσωπικής τους, πολύτιμης και ισότιμης, προσφοράς στο τελικό ομαδικό αποτέλεσμα (Σέξτου, 2005). Πετυχαίνει να έχει μαθητές που μαθαίνουν ευκολότερα και αποδίδουν καλύτερα, νιώθοντας δημιουργικοί και απαραίτητοι, για τη βοήθεια που προσφέρουν, στην ομάδα (Ματσαγγούρας, 2000).

Όλα τα παραπάνω συνοψίζονται στις παρατηρήσεις της McCaslin (1977) για τη σπουδαιότητα της σωστής οριοθέτησης του ρόλου του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή, της τεκμηριωμένης - εκ μέρους του - επιλογής των κατάλληλων τεχνικών και της ικανοποιητικής προετοιμασίας της ομάδας. Εμπεριέχονται επίσης στις επισημάνσεις της Wessels (1987) για τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρει μια ελκυστική κι εντυπωσιακή παρουσίαση των δραστηριοτήτων από τον εμπυχωτή στους μαθητές και μια συνεχώς εξελισσόμενη δυναμική της ομάδας (Τσιάρας, 2005). Συνδέονται άρρηκτα, ενισχύουν και επιβεβαιώνουν τελικά, τον συμμετοχικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, που απορρίπτει την απλή θέαση και ακρόαση και προάγει τη συμπόρευση κι ενεργή εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, μαθητών κι εμπυχωτή (Reason, & Bradbury, 2001).

1.3 Κοινωνικο – συναισθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία

1.3.1 Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων

Το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, παρέχοντας κοινωνικά και συναισθηματικά πρότυπα συμπεριφοράς, επηρεάζει καθοριστικά την κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Ντολιοπούλου, 2005). Το σχολείο αποτελεί μάλλον την πρώτη οργανωμένη δομή, μετά την οικογένεια, στην οποία τα παιδιά καλούνται να ενταχθούν ως μέλη, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με άλλα άτομα (ενήλικα και συνομήλικα), να μοιραστούν χώρο, χρόνο κι αντικείμενα, να ακολουθήσουν κανόνες, τηρώντας υποχρεώσεις και απολαμβάνοντας δικαιώματα (Κουτσοβάνου, 1999).

Η καθημερινότητα στο σχολείο, προσομοιάζοντας τη λειτουργία της πραγματικής κοινωνίας των ενηλίκων, προσφέρει ένα συνεχές σύστημα αλληλεπιδράσεων και σχέσεων, μέσω των οποίων ενισχύονται δυναμικά οι κοινωνικές δεξιότητες και πηγάζει η προσεκτική και ολιστική μάθηση (Ritchhart, & Perkins, 2008). Μέσα σε αυτό το δίκτυο αλληλεπιδράσεων τα παιδιά καταβάλλουν προσπάθειες να ορίσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα και να ενσωματωθούν αρμονικά στην ομάδα (Cole, & Cole, 2001), με το αίσθημα της αποδοχής από την ομάδα να έχει ερευνητικά αναδειχθεί καίριο για την ικανότητα κοινωνικής προσαρμογής στα όρια της ομάδας και μακροπρόθεσμα, στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος (Howes, 2000).

Τα παιδιά σχηματίζουν σταδιακά την αυτοεικόνα τους, αναγνωρίζοντας πως τα χαρακτηριστικά, τα ταλέντα, οι ικανότητες και αδυναμίες του καθενός διαφέρουν, κι εντάσσονται στην ομάδα μαθαίνοντας για τους κανόνες λειτουργίας της κοινωνίας, κατανοώντας και διαμορφώνοντας στάσεις σχετικά με τα συναισθήματα, αναπτύσσοντας αυτοέλεγχο κι αποφεύγοντας συγκρούσεις, εκδηλώνοντας αποδεκτές και κατάλληλες συμπεριφορές, επικοινωνώντας, αλληλεπιδρώντας, αυτενεργώντας (Cole, & Cole, 2001). Η μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί έτσι, ως ενεργητικό πεδίο ανταλλαγής και μοιράσματος εμπειριών και σκέψεων, προσωπικής έκφρασης και κοινής δράσης, λήψης αποφάσεων κι εποικοδομητικών χειρισμών σχέσεων και κρίσιμων καταστάσεων, δημοκρατικής συνύπαρξης και προσέγγισης του άλλου με κατανόηση κι ενδιαφέρον, τόνωσης της αυτοεκτίμησης των παιδιών και κοινωνικής, συναισθηματικής και νοητικής ενδυνάμωσης (Friedrich, 2000).

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα της διαμόρφωσης ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων και της κοινωνικοποίησης στα προσχολικά χρόνια, το ωρολογιο πρόγραμμα (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. , 2003) στηρίζεται στην αξιοποίηση του παιχνιδιού, ως μέσο έκφρασης, μάθησης και δημιουργικότητας των παιδιών, γνωριμίας με τον εαυτό τους, συνειδητοποίησης κι αποδοχής των ανθρώπων και του κόσμου (Winnicott, 2000), ως μέσο κοινωνικής εξέλιξης (Vygotsky, 1978). Εστιάζει σε πολυαισθητηριακές εκπαιδευτικές δράσεις, που προσεγγίζουν βιωματικά τη νέα γνώση αξιοποιώντας τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, και στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη, κοινωνική ευαισθητοποίηση και προσαρμογή. Προτείνει ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές, προκαλώντας την εμπλοκή όλων των μαθητών στην εύρεση λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις (Cohen, 1994) και στην παραγωγή κοινού έργου, προωθώντας την αποτελεσματική επικοινωνία (ενεργητική ακρόαση, σκέψη, έκφραση λόγου κι ανταπόκριση, δράση κι αντίδραση), τονώνοντας την αυτοπεποίθηση και τη βίωση συναισθημάτων αμοιβαίας ευχαρίστησης και ικανοποίησης, υποστηρίζοντας τελικά τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μαθαίνουν πως να μαθαίνουν (Ματσαγγούρας, 2000).

1.3.2 Η συναισθηματική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων δρα αλληλεπιδραστικά, θέτοντας τις βάσεις για ομαλή κοινωνική προσαρμογή και ακαδημαϊκή επιτυχία (Denham, 2006). Οι Anderson και Beauchamp (2012) τονίζουν τη συμπληρωματική αυτή σχέση, καθώς η κοινωνική ικανότητα και η προσπάθεια κατανόησης της θέσης του άλλου εντός ενός κοινωνικού πλαισίου προϋποθέτει αναγνώριση κι ερμηνεία μη λεκτικών μηνυμάτων, που φανερώνουν συναισθηματικές διαθέσεις και προέρχονται από χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος (Τσιάρας, 2014).

Ως προς τις συναισθηματικές ικανότητες, ο Gardner (1983) διακρίνει αυτές που αφορούν την αντίληψη και διαχείριση των συναισθημάτων που βιώνουν τα ίδια τα παιδιά, και σε αυτές που αφορούν την κατανόηση της πρόθεσης και των συναισθημάτων των άλλων. Ο Goleman (1998) σημειώνει επίσης πως οι ικανότητες έκφρασης, αυτοελέγχου, αυτορρύθμισης και διαχείρισης των συναισθημάτων, ενσυναίσθησης και ευελιξίας της συμπεριφοράς απαιτούν συνεχή φροντίδα κι εκπαίδευση μέσω βίωσης εμπειριών και ποικίλων καταστάσεων, καθώς συνδέονται

με τις νοητικές ικανότητες και την αποτελεσματική, ή μη, επικοινωνία και κοινωνική συνδιαλλαγή (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001).

Έρευνες δείχνουν πως οι κοινωνικές σχέσεις δεν περιορίζονται σε απλές συνδιαλλαγές και αλληλεπιδράσεις, αλλά προϋποθέτουν συναισθήματα και δεσμούς, που ωφελούν την καλλιέργεια αυτόνομων, αλληλέγγυων και δίκαιων προσωπικοτήτων (Αυγητίδου, 1997: 17). Οι Ντολιοπούλου και Κοντογιάννη (2000) επισημαίνουν πως, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, η διάκριση και κατανόηση των διαφορετικών συναισθημάτων, όπως και το ενδιαφέρον και η φροντίδα για τα συναισθήματα των άλλων, συνδέονται άρρηκτα με την επιθυμία για επικοινωνία και οδηγούν σε κοινωνικοποίηση και καλύτερες συμπεριφορές. Η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του εαυτού και των συναισθημάτων του καθενός, και η αποδοχή της διαφορετικότητας αυτής με σεβασμό και κατανόηση, έχουν οριστεί, ήδη από το 1961 και τον Carl Rogers, ως βασικές αρχές για την ανάπτυξη ικανοτήτων ειλικρινούς και γνήσιας επικοινωνίας, έκφρασης ιδεών, επίλυσης διαφωνιών, λήψης πρωτοβουλιών και υπεύθυνων στάσεων απέναντι στα προβλήματα, αλλά κι επίδειξης αυξανόμενης ψυχικής αντοχής και συναισθηματικής ασφάλειας (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2001). Η μάθηση και η συνολική ανάπτυξη των παιδιών αναδεικνύονται έτσι, ως συνεχείς διαδικασίες μέσω επικοινωνιακών ανταλλαγών (Bruner, 1977) και συναισθηματικών ικανοτήτων (Cole, & Cole, 2001).

1.3.3 Η κρίσιμότητα της προσχολικής ηλικίας και αγωγής

Η προσχολική ηλικία, τα βιώματα, οι αξίες και οι πεποιθήσεις που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των χρόνων αυτών, είναι καθοριστικής σημασίας για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των παιδιών αλλά και την ισορροπημένη ανάπτυξη υγιών και σφαιρικά ανεπτυγμένων ατόμων (Ντολιοπούλου, 2004). Πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτή την κρίσιμη ηλικιακή περίοδο διαδραματίζει η οικογένεια αλλά και το πρώτο σχολείο των παιδιών, ως δυναμικός θεσμός οικοδόμησης νέων γνώσεων, δημιουργίας εμπειριών, διαμόρφωσης αξιών, συμπεριφορών, πολιτισμικών, πνευματικών και κοινωνικών συνειδήσεων και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Foley et al., 2015). Η αξία της προσχολικής αγωγής επικροτείται από το γεγονός ότι τα οφέλη της αφορούν όλα τα παιδιά - ανεξάρτητα κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού, μορφωτικού, οικογενειακού περιβάλλοντος – προσφέροντας ενεργό πεδίο αλληλεπιδράσεων, ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων μάθησης (Pianta et al., 2009).

Το παιχνίδι, η διαθεματικότητα, ο σχεδιασμός και η βίωση εμπειριών που συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά παράλληλα με όσα οι μικροί μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν, με όσα ήδη γνωρίζουν κι έχουν ζήσει, βρίσκονται στο κέντρο λειτουργίας της προσχολικής αγωγής, ενεργοποιώντας την περιέργεια, τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητά τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες και ικανότητες και συμβάλλοντας στο να μάθουν, να ανακαλύπτουν τα ίδια τρόπους μάθησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003). Ιδέες, σκέψεις, εικόνες, συναισθήματα και όσα έχουν στη φαντασία τους τα παιδιά, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος να εκφραστούν και να αναπαρασταθούν ποικιλοτρόπως, όπως μέσω θεατρικών δράσεων, ζωγραφικής, μουσικής κ. α. (Helm, & Katz, 2002). Παρέχονται ευκαιρίες για ατομική και ομαδική δράση, γνώση, έκφραση ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, γνωριμία με τον κόσμο και ψυχική, νοητική, κοινωνική ανάπτυξη (Piaget, 1962· Vygotsky, 1978· Αυγητίδου, 2001). Η συνύπαρξη στην ομάδα, οι κοινωνικές ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις ευνοούν τη σταδιακή υποχώρηση του εγωκεντρισμού (Slavin, 2006), την εκμάθηση κανόνων (Παρασκευόπουλος, 1985), την ενσυνείδητη διάκριση μεταξύ καλού και κακού (Coppie, & Bredekamp, 2009) κι οδηγούν σε νέες γνώσεις τους μικρότερους μαθητές, σε τόνωση της αυτοπεποίθησης στους μεγαλύτερους (Vygotsky, 1978), σε τόνωση της αυτοεικόνας το σύνολο της ομάδας, που συνεργάζεται και κοπιάζει με υπομονή για ένα κοινό στόχο (Γεώργας, 1995). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προσχολικής αγωγής, οι όποιες δυσκολίες στην προσπάθεια συγκρότησης και ισορροπημένης λειτουργίας της ομάδας εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται έγκαιρα, ευνοώντας τελικά, την ανάπτυξη της νόησης, της σκέψης και την κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών (Τσιάρας, 2014). Η προσχολική ηλικία αποτελεί, αδιαμφισβήτητα, περίοδο ραγδαίων αλλαγών σε σωματικό, γλωσσικό, κινητικό, συναισθηματικό, πνευματικό, νοητικό και κοινωνικό επίπεδο (Slavin, 2006).

1.4 Ο έντεχνος συλλογισμός με εφαρμογή δραματικών τεχνικών, η κοινωνική ενδυνάμωση και συναισθηματική ευαισθητοποίηση στην προσχολική ηλικία.

Η συσχέτιση των τεχνών με την κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών, τη συναισθηματική ευαισθητοποίηση, την εκφραστική και αντιληπτική βελτίωση, τη συνολική ανάπτυξή τους επικροτείται από την παραδοχή πως κάθε μορφή κι έργο τέχνης προϋποθέτει ιδέες, σκέψεις, αισθήσεις, βιωμένες εμπειρίες και συναισθήματα

(ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003). Η απόλαυση και η χαρά, η κοινωνική επαφή και η ανταλλαγή πληροφοριών, η πρόοδος και η ευημερία συνδυάζονται διαχρονικά στις τέχνες (Φραγκή, 2011), αφού διεγείρουν τη φαντασία, την περιέργεια και τη δημιουργικότητα (Charman, 2015) και μπορούν εμπειρικά να αποκαλύπτουν στοιχεία του εκάστοτε κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, πεποιθήσεις, ιδεολογίες, νοοτροπίες και συναισθήματα προκαλώντας προβληματισμούς και διάθεση για έρευνα, γεννώντας νέες ιδέες, σχέδια και όνειρα, αφυπνίζοντας και διαμορφώνοντας συμπεριφορές, αξίες και πιστεύω για τη ζωή (Μέγα, 2011). Αποτελούν μέσο, που βοηθάει τα παιδιά να αποκτούν σταδιακά επίγνωση του εαυτού τους, να μαθαίνουν συνεχώς για τον κόσμο και να εξελίσσονται σε συνειδητοποιημένους, συναισθηματικά και κοινωνικά δυνατούς πολίτες (Olson, 2000). Με άλλα λόγια η ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες αποτελεί εμπειρικό πεδίο για την απόκτηση κι ενδυνάμωση ευρέως φάσματος δεξιοτήτων και ικανοτήτων και τη σφαιρική ανάπτυξη όλων των πτυχών νοημοσύνης (Gardner, 1990).

Ειδικά στην προσχολική αγωγή, όπου ξεχωριστή θέση επιμελούς φροντίδας κατέχουν τα συναισθήματα, η εμπλοκή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δημιουργικές δράσεις και η αξιοποίηση τεχνικών κι εργαλείων από διάφορες τέχνες προσφέρουν αισθήματα χαράς, ευχαρίστησης και ικανοποίησης, εμπιστοσύνης κι εκτίμησης στον εαυτό (Διδάχου et al., 2011). Μέσω των εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων που παρέχουν οι τέχνες, η διαδικασία της μάθησης, όπως τονίζουν οι Rubin και Merrion (1996), γίνεται προσιτή για όλα τα παιδιά, σεβόμενη τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και ρυθμούς μάθησης και προάγοντας τη διαδικασία αυτοεπίγνωσης και κατανόησης του κόσμου (Kambouri, & Michaelides, 2014). Τέτοιου είδους δράσεις παρέχουν το κατάλληλο πλαίσιο, ώστε τα παιδιά να παρουσιάσουν και να επικοινωνήσουν ελεύθερα όσα σκέφτονται κι αισθάνονται, βιώνοντας καινούριες πολυαισθητηριακές εμπειρίες (Λενακάκης, 2013). Μέσα στο ήρεμο και οικείο περιβάλλον που διαμορφώνεται, θετικά και αρνητικά συναισθήματα παίρνουν μορφή, εκφράζονται και αναπαρίστανται χωρίς τον φόβο των συνεπειών και, παράλληλα, καλλιεργούνται δεξιότητες έκφρασης, αναγνώρισης κι επικοινωνίας συναισθημάτων, αυτογνωσία κι ενσυναίσθηση, και προάγονται κατάλληλοι και κοινωνικά αποδεκτοί τρόποι αντίδρασης και συμπεριφοράς (Τσιάρας, 2014).

Ο Βάος (2008) σημειώνει πως η ενασχόληση με έργα τέχνης και οι δραστηριότητες παρατήρησης, στοχασμού και λεπτομερέστερης μελέτης αυτών διευκολύνει την πορεία οικοδόμησης γνώσης και δημιουργίας νοημάτων, ενώ

καλλιεργείται, με τρόπο ενεργητικό κι ευχάριστο, η αισθαντικότητα, η ευρηματικότητα και δημιουργικότητα, η υπευθυνότητα και ικανότητα για επικοινωνία, συνεργασία, αρμονική κι ευτυχισμένη συνύπαρξη με τους άλλους. Πρόκειται για μία εμπειρία δυναμική, όπου τα συναισθήματα αλληλεπιδρώντας τόσο μεταξύ τους όσο και με την αντιληπτική – γνωστική ικανότητα του κάθε ατόμου, οδηγούν στην αποκωδικοποίηση συμβόλων, στο σχηματισμό διαφορετικών μηνυμάτων σε κάθε άτομο, στην ανακάλυψη νέας γνώσης και στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου (Γκούντμαν, 2005).

Η δυναμική της δραματικής τέχνης συνδέεται ομοίως, με τα συναισθήματα που γεννιούνται και διαχέονται συνεχώς αποτελώντας, σύμφωνα με τον Bruner (1962), κινητήρια ώθηση για το ξεδίπλωμα της φαντασίας και τη μάθηση μέσω της πράξης, καθώς συνδυαστικά με τον γνωστικό τομέα, καλλιεργούν τη διαίσθηση, προωθούν την αυτοαντίληψη αλλά και την κατανόηση της θέσης του εαυτού στην ομάδα και κατ' επέκταση στον κόσμο (Άλκηστις, 2008). Τα παιδιά παρακινούνται να ασκήσουν την προσοχή και παρατηρητικότητά τους, να δημιουργήσουν και να εξερευνήσουν δραματικούς χαρακτήρες, να αλληλεπιδράσουν μαζί τους και να τους υποδυθούν (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, 2013). Είτε επειδή θέλουν να ταυτιστούν με τα υποδύμενα πρόσωπα είτε επειδή θέλουν να νιώσουν δυνατά και ανίκητα, τα παιδιά ξεφεύγουν μέσω των ρόλων και της φαντασίας από την πραγματικότητα, μαθαίνοντας παράλληλα να ελίσσονται και να προσαρμόζονται σε αυτή, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (Garvey, 1990) και να χειρίζονται δυναμικά την κοινωνικότητά τους (Wagner, 1999). Πρόκειται για παράλληλη συναισθηματική και νοητική διέγερση κι εμπλοκή, που ευνοεί και προκαλεί την ελεύθερη έκφραση, τη συναισθηματική – ψυχική εκτόνωση (Άλκηστις, 2012: 83), τις θετικές κοινωνικές σχέσεις και ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών (Elkind, 2007), τη δράση και τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη και την υπεύθυνη, συνειδητή στάση στα πλαίσια της κοινωνίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο βιωματικός και συνεργατικός χαρακτήρας της δραματικής τέχνης αποτελεί καίριο στοιχείο, που δημιουργεί τα κίνητρα για συμμετοχή σε ένα παιχνίδι, που πρωταγωνιστούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις, η ομαδική προσπάθεια για επίτευξη ενός κοινού στόχου - ανεξάρτητα από την καλλιτεχνική αρτιότητά του - η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση, η χαρά (Τσιάρας, 2007). Εστιάζει στο τελικό ομαδικό έργο και τη βίωση της ομαδικής εμπειρίας με την ατομική όμως συμβολή και προσωπική σφραγίδα του καθενός, που τονίζεται προκειμένου να αναδειχθεί η

μοναδικότητα της κάθε ανθρώπινης ύπαρξης (Annarella, 1992). Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους στην ομάδα και μαθαίνουν να αποδέχονται και να δείχνουν σεβασμό στη διαφορετικότητα, να συνεργάζονται και να ακολουθούν κοινά συμφωνημένους κανόνες, να ερευνούν και να εξετάζουν, κριτικά κι αντικειμενικά, πληροφορίες προσπαθώντας να ανακαλύψουν, να ερμηνεύσουν και να διαμορφώσουν τις δικές τους ιδέες και αξίες στον κόσμο, και αποκτώντας εφόδια για καταστάσεις που ίσως έρθουν αντιμέτωπα ως ενήλικα άτομα (Τσιάρας, 2005· Αλκηστις, 2008). Μαθαίνουν να ακούν προσεκτικά, να εμπιστεύονται, να βοηθούν και να στηρίζουν, να ελέγχουν με ψυχραιμία τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους, προάγοντας τη συλλογικότητα, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά τους και συνεισφέροντας με υπευθυνότητα στο έργο της ομάδας (Αλκηστις, 2008), ενώ δημιουργούν σχέσεις φιλίας, όπου εξασκούν ικανότητες επικοινωνίας, διαχείρισης συγκρούσεων, επίλυσης προβλημάτων, αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (Cole, & Cole, 2001). Μέσα στο πλαίσιο ασφάλειας που διαμορφώνεται - και με τη συμβολή των δραματικών τεχνικών - τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να ονομάζουν και να κατανοούν όσα νιώθουν τα ίδια και οι άλλοι, να προβλέπουν και να ελέγχουν συμπεριφορές, να δρουν και να νοηματοδοτούν τις πράξεις τους αναπτύσσοντας την κοινωνικότητά τους (Κατσαρίδου, 2011), τη διαλεκτικότητα, την υπευθυνότητα και την εντιμότητα, κι εγκαταλείποντας, ολοένα και περισσότερο, την εγωκεντρική τους διάθεση (Γιάνναρης, 2001). Αρχίζουν να δείχνουν ενδιαφέρον κι ανησυχία, να προσέχουν και να νοιάζονται για όσα ζει, νιώθει ή χρειάζεται ο άλλος (Gottman, 2000).

Το σώμα και οι κινητικές – αναπαραστατικές δυνατότητές του, η φωνή και ο προφορικός λόγος, το μυαλό, οι αισθήσεις και πλήθος ποικίλων αντικειμένων αποτελούν στις παιγνιώδεις δράσεις της δραματικής τέχνης τα εργαλεία έκφρασης κι επικοινωνίας, που συνεχώς βελτιώνονται, τροφοδοτούν τα παιδιά με κίνητρα και τα οδηγούν στη γνώση του τρόπου λειτουργίας των ομάδων και της κοινωνίας (Σέξτου, 2005). Η σπουδαιότητά τους, εντός του κατάλληλου συγκινησιακού κλίματος, έγκειται επιπλέον, στην προσφορά ποικίλων ευκαιριών έκφρασης κι εκτόνωσης, ακόμα και των πιο δυσάρεστων συναισθημάτων, σε όλα τα παιδιά, ακόμα και τα πιο εσωστρεφή (Κουρετζής, 2008).

Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση τεχνικών της δραματικής τέχνης επενδύει στη φαντασία, που, κατά τον Vygotsky (2004), είναι η πηγή της δημιουργικότητας, χαρακτηριστικού απαραίτητου για τον άνθρωπο που ζει στην κοινωνία και αντιμετωπίζει το παρόν, αξιοποιώντας το παρελθόν και δουλεύοντας με στόχο την

επινόηση και παραγωγή νέων επιτευγμάτων, την πρόοδο κι ένα ποιοτικότερο μέλλον. Ακολουθώντας και προωθώντας αρχές συνεργατικότητας, ατομικής και ομαδικής εμπειρίας, δημοκρατικής, υπεύθυνης και συνειδητοποιημένης συμμετοχής, διαπολιτισμικότητας, κριτικού στοχασμού και κοινωνικής ενεργητικής δράσης, ευνοείται η μάθηση μέσω της πράξης (Dewey, 1934) και η διαμόρφωση τελικά, ολοκληρωμένων και κοινωνικοποιημένων προσωπικοτήτων, ψυχικά ισορροπημένων κι ευτυχισμένων ενήλικων ανθρώπων (Ματσαγγούρας, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.1 Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Η ευθύνη της καλλιέργειας ανθρώπων ικανών να προσφέρουν στην κοινωνία, να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις της πληροφορίας και να ζουν ευτυχισμένοι μέσα σε αυτή, ανήκει στην εκπαίδευση (Hargreaves, & Fullan, 2000). Σε αυτό τον άξονα κινείται τις τελευταίες δεκαετίες η κατάδειξη της αλληλένδετης και δυναμικής σχέσης μεταξύ έρευνας και εκπαίδευσης, με στόχο πάντα την καλύτερευση των διδακτικών πρακτικών και την άνοδο του ποιοτικού επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Βάμβουκας, 2002).

Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, απαραίτητος σε κάθε έρευνα, αναφέρεται σε ένα πρότυπο διαδοχικών σταδίων, που οδηγούν τον ερευνητή με οργάνωση και συστηματικότητα στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων και στη θεμελίωση της έρευνάς του (Blaxter, Hughes, & Tight, 2004). Στην παρούσα μελέτη επιλέγεται να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί πειραματική έρευνα με άμεση εμπλοκή της ερευνήτριας στην αναζήτηση λύσεων και απαντήσεων στα ερωτήματα της έρευνας μέσω της δράσης, της δημιουργίας, της παρατήρησης και του αναστοχασμού.

Η έρευνα πραγματοποιείται το σχολικό έτος 2020 – 2021 σε διθέσιο νηπιαγωγείο του δήμου Ναυπλίου, όπου το ένα τμήμα που διδάσκει η ερευνήτρια, ορίζεται ως πειραματική ομάδα και συμμετέχει στο πρόγραμμα παρεμβάσεων, ενώ το άλλο ως ομάδα ελέγχου παρακολουθεί το τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Πρόκειται για νηπιαγωγείο ανοιχτό σε καινοτόμες δράσεις, με 42 συνολικά μαθητές. Το παρεμβατικό πρόγραμμα σχεδιάζεται και οργανώνεται από την ερευνήτρια περιλαμβάνοντας αρχικά 12 προγράμματα δραματικής τέχνης, διάρκειας 90 λεπτών το καθένα, τα οποία στη συνέχεια αυξάνονται σε 15. Ο αρχικός προγραμματισμός

προβλέπει συνολική διάρκεια 3 μηνών με εφαρμογή μιας παρέμβασης κάθε εβδομάδα. Ωστόσο, η επέκτασή του κρίνεται στην πορεία αναγκαία από την ερευνήτρια, προκειμένου να μειωθεί το κενό που προέκυψε στην ομάδα με την άρση αναστολής των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημίας Covid19. Τελικά, το πρόγραμμα ξεκίνησε τέλη Σεπτεμβρίου και ολοκληρώθηκε τέλος Φεβρουαρίου, με την ενδιάμεση διακοπή των δύο μηνών. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να τονιστεί πως όλες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, εντός της τάξης του νηπιαγωγείου κι εντός του ωρολογίου προγράμματος, εξασφαλίζοντας κατά το δυνατόν την οικειότητα, τη συναισθηματική ασφάλεια κι ενεργή εμπλοκή, που προσφέρει το σταθερό περιβάλλον. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί πως οι γονείς και κηδεμόνες ενημερώθηκαν, στα πλαίσια συνάντησης, εξαρχής για το πρόγραμμα, συναίνεσαν στη λήψη φωτογραφιών και συγκατέθεσαν ενυπόγραφα προκειμένου να συμμετέχουν τα παιδιά τους, διατηρώντας το δικαίωμα αποχώρησης από αυτό οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν (βλ. παράρτημα1).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως πρόκειται για μία μεικτή έρευνα (Παρασκευόπουλος, 1993), ακολουθώντας μεθοδολογική τριγωνοποίηση (Cohen, & Manion, 2000). Συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους κι έννοιες (τριγωνοποίηση), που αλληλοσυμπληρώνουν την προσφορά τους στη συνολική έρευνα (Robson, 2010) και στοχεύουν στην εξαγωγή όσο το δυνατόν πιο ολιστικών κι έγκυρων αποτελεσμάτων, στον περιορισμό της υποκειμενικότητας και την αύξηση της αξιοπιστίας των ευρημάτων (Marshall, & Rossman, 1999).

Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιείται συμμετοχική παρατήρηση και η τήρηση ημερολογίου, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της συναδέλφου και δεύτερης εκπαιδευτικού της τάξης, που λειτουργούν υποστηρικτικά στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της έρευνας, αλλά και τα στοιχεία, που προκύπτουν μέσω των ερωτηματολογίων ΚΕΣΠΗ – Α, Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία – Αναθεωρημένο (βλ. παράρτημα 4). Τα ερωτηματολόγια, που αναφέρονται σε κάθε παιδί ξεχωριστά και διατηρώντας την ανωνυμία τους, συμπληρώνονται από τις εκπαιδευτικούς των δύο τμημάτων – ομάδων (πειραματικής κι ελέγχου) πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, ενώ επαναλαμβάνουν τη διαδικασία και μετά την ολοκλήρωση όλων των παρεμβάσεων.

2.2 Σκοπός της έρευνας – ερευνητικό πρόβλημα

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για την, πολυδιάστατης σημασίας, ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τη σπουδαιότητα αυτής της περιόδου για τη συνολική ανάπτυξη του ατόμου, σε συνδυασμό με τις συνεχείς παρατηρήσεις και διαπιστώσεις της ερευνήτριας, ως εν ενεργεία νηπιαγωγός, για αύξηση προβληματικών μορφών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και δυσκολιών συγκέντρωσης και συνεργασίας, ομαλής συνύπαρξης κι επικοινωνίας, οδηγούν στην επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος. Τα αυξανόμενα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα των τελευταίων χρόνων, η ελλιπής ουσιαστική ενημέρωση και υποστήριξη προς τους γονείς και η ανεπαρκής, πολλές φορές, προσφορά του συστήματος εκπαίδευσης στην χώρα μας, επιβαρύνουν τις δυσκολίες και ενισχύουν την εμφάνιση διαταραχών συμπεριφοράς σε τόσο μικρές ηλικίες. Αυξάνεται, λοιπόν, ο αριθμός των παιδιών που μέσα στην τάξη παρουσιάζουν μία συνεχή αναστάτωση, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κανόνες και οδηγίες, να μοιραστούν χώρο, χρόνο κι αντικείμενα, να διαπραγματευτούν και να βρουν συναινετικά λύσεις, να ακολουθούν τη σειρά τους, να ακούν με προσοχή και σεβασμό τον άλλο, να συνεργαστούν για να ολοκληρώσουν μία εργασία, να προσφέρουν αλλά και να ζητήσουν βοήθεια, να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, να ελέγξουν τον θυμό, τη λύπη, την απογοήτευση ή τις φοβίες τους, να αποδεχτούν και να προσπαθήσουν να μπουν στη θέση του άλλου, να γίνουν και τα ίδια αποδεκτά, να δράσουν αυτόνομα και με αυτοεκτίμηση, να δημιουργήσουν φιλίες, να απολαύσουν τη διαδικασία της μάθησης. Ταυτόχρονα, πολλές έρευνες συνδέουν αυτές τις προβληματικές συμπεριφορές με την εμφάνιση δυσκολιών σχετικών με την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Algozzine, Horner, & Putnam, 2008).

Μέσω των παραπάνω διαπιστώσεων και των προσωπικών προβληματισμών προκύπτει η ανάγκη της ερευνήτριας για εύρεση αποδοτικών τρόπων κοινωνικής, ψυχικής και συναισθηματικής ενδυνάμωσης των παιδιών στο νηπιαγωγείο, τονίζοντας, μάλλον, μια σημαντική πρόκληση της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Οι σχετικές έρευνες μάλιστα, για τις προβληματικές μορφές κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας στον ελλαδικό χώρο, είναι πολύ λιγότερες και πιο περιορισμένες σε σχέση με αυτές σε διεθνές επίπεδο (Δώνη, 2015). Κρίνεται επίκαιρη προτεραιότητα λοιπόν, ο

σχεδιασμός και η πρακτική δοκιμή συστηματικών, καινοτόμων και ελκυστικών για τα παιδιά παρεμβάσεων με στόχο είτε τη μείωση των ήδη υφιστάμενων προβλημάτων συμπεριφοράς είτε την πρόβλεψη και αποτροπή τους. Ειδικότερα, κρίνονται απαραίτητες παιδαγωγικές πρακτικές με στόχο τον εφοδιασμό των παιδιών ως μελλοντικών πολιτών, με ικανότητες αναγνώρισης, έκφρασης, ανταπόκρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, επικοινωνίας και συνεργασίας, αντιληπτικότητας κι επινοητικότητας, αυτονομίας και αυτοεκτίμησης, ενσυναίσθησης και δημιουργίας υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, λήψης υπεύθυνων αποφάσεων κι ενεργών δράσεων μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Η ερευνήτρια, έχοντας στο παρελθόν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τον έντεχνο συλλογισμό, έχοντας υιοθετήσει την καινοτόμο αυτή μέθοδο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και έχοντας ανακαλύψει - μέσω των μεταπτυχιακών σπουδών της - τη διαμορφωτική, εκτονωτική και παιδαγωγική δυναμική της δραματικής τέχνης, επιλέγει στην έρευνά της να εξετάσει την αποτελεσματικότητα και συνδυαστική επίδραση των δύο μεθόδων στην κοινωνική ενδυνάμωση και συναισθηματική ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιχειρεί, κατ' επέκταση, να θέσει ως πρόταση στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα τη δοκιμή αυτής της εναλλακτικής μεθόδου, ώστε κάθε εκπαιδευτικός με στόχο την πρόοδο και την αναζήτηση λύσεων σε καθημερινά προβλήματα εντός της τάξης, να έχει την ευκαιρία να πειραματιστεί, να ερευνήσει, να παρατηρήσει και να καταγράψει τα όποια αποτελέσματα στη δική του ομάδα μαθητών.

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις – ερευνητικό ερώτημα

Οι ερευνητικές υποθέσεις αφορούν τις εκτιμήσεις της ερευνήτριας ως προς τις εμπειρικές συνέπειες της έρευνας (Τσιάρας, 2017). Ως μηδενική υπόθεση ορίζεται στη συγκεκριμένα έρευνα η ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής, ότι δηλαδή ο έντεχνος συλλογισμός με τεχνικές δραματικής τέχνης δεν ενδυναμώνει την κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακολούθως, ως εναλλακτική ή ερευνητική υπόθεση ορίζεται ότι ο έντεχνος συλλογισμός με τεχνικές δραματικής τέχνης ενδυναμώνει την κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών

προσχολικής ηλικίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προτείνονται, διαμορφώνονται ως εξής:

1) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να επηρεάσει θετικά την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

2) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να επηρεάσει θετικά τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

Επιμέρους τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

1) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να οδηγήσει σε βελτίωση διασπαστικών συμπεριφορών παιδιών προσχολικής ηλικίας;

2) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να οδηγήσει σε βελτίωση υπερκινητικότητας και συγκέντρωσης της προσοχής παιδιών προσχολικής ηλικίας;

3) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να οδηγήσει σε βελτίωση ανώριμων συμπεριφορών και απομόνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας;

4) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να οδηγήσει σε βελτίωση συναισθημάτων άγχους και ανασφάλειας παιδιών προσχολικής ηλικίας;

5) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να οδηγήσει σε βελτίωση του ελέγχου σφιγκτήρων παιδιών προσχολικής ηλικίας;

6) Δύναται ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με εφαρμογή δραματικών τεχνικών να οδηγήσει σε βελτίωση συμπεριφορών που σχετίζονται με τη νοηλικότητα, τις διαταραχές φαγητού και τις στερεοτυπικές κινήσεις – συνήθειες;

2.4 Ερευνητικός πληθυσμός

Μία μεικτή τάξη νηπιαγωγείου στον δήμο του Ναυπλίου με 22 μαθητές (13 νήπια - 9 προνήπια, 13 κορίτσια – 9 αγόρια) επιλέγεται σκόπιμα και με κριτήριο την ευκολία της ερευνήτριας αποτελώντας την πειραματική ομάδα στην έρευνα. Ως ομάδα ελέγχου ορίζεται αντίστοιχα το άλλο τμήμα του ίδιου νηπιαγωγείου,

αποτελούμενο από 20 παιδιά (14 νήπια – 6 προνήπια, 11 κορίτσια – 9 αγόρια). Οι δύο ομάδες χαρακτηρίζονται από σχετικά παρόμοια επίπεδα κοινωνικής και μορφωτικής κατάστασης των οικογενειών των παιδιών, ενώ και οι τρεις εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένης της ερευνήτριας, διακρίνονται για την επιστημονική τους κατάρτιση, την επαρκή διδακτική εμπειρία (άνω των 13 χρόνων) και το ενδιαφέρον τους για καινοτόμες δράσεις.

2.5 Ποιοτικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η χρήση των ποιοτικών εργαλείων εξασφαλίζει στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να εμβαθύνει στη συμπεριφορά και στον τρόπο έκφρασης των παιδιών και να συλλέξει στοιχεία την ώρα που εκείνα βρίσκονται σε δράση και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους (Eisner, 1991).

2.5.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι μέθοδος ευέλικτη και κατάλληλη για μικρές ομάδες, που επιτρέπει στην ερευνήτρια να μελετήσει από κοντά τα κίνητρα και τον τρόπο δράσης, αντίδρασης, σκέψης και συμπεριφοράς των μελών μέσα στο πλέγμα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων της ομάδας και μέσα στο πλαίσιο του οργανωμένου παρεμβατικού προγράμματος (Κυριαζή, 2002· Morrison, 1993). Η ερευνήτρια έχει την ευκαιρία να θέσει ερωτήσεις, να ακούσει, να συλλέξει πληροφορίες και να καταγράψει τις παρατηρήσεις της δρώντας και αλληλεπιδρώντας παράλληλα με όλα τα μέλη, και συμμετέχοντας ισότιμα ως μέλος στην ομάδα (Cohen, & Manion, 2000).

Δημιουργεί και χρησιμοποιεί φύλλο παρατήρησης με τις συμπεριφορές που πρόκειται να μελετήσει, το οποίο συμπληρώνει κατά τη διάρκεια της κάθε παρέμβασης αλλά και αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της. Συγκεκριμένα, κρατάει σύντομες σημειώσεις (Κυριαζή, 2002), που αφορούν στη γενική ανταπόκριση των παιδιών στις δράσεις και στις αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και μαζί της (αυθόρμητες λεκτικές και σωματικές εκφράσεις, χειρονομίες), σε διασπαστικές συμπεριφορές, σε περιπτώσεις ελλειμματικής προσοχής (υπερκινητικότητα, συγκέντρωση, συμμετοχικότητα), σε ανώριμες συμπεριφορές και περιστατικά απομόνωσης, σε αγχώδεις κι ανασφαλείς αντιδράσεις (ευαισθησίες, άγχη, μη αυτονομία), στον έλεγχο σφικτήρων, σε περιπτώσεις νωχελικότητας και διαταραχής φαγητού ή στερεοτυπικές συνήθειες. Επίσης, περιλαμβάνει στοιχεία από τη

σημαντική φάση του ομαδικού αναστοχασμού και αξιολόγησης της εμπειρίας από τα παιδιά (βλ. παράρτημα 2).

2.5.2 Προσωπικό ημερολόγιο

Η ερευνήτρια τηρεί προσωπικό ημερολόγιο το οποίο συμπληρώνει μελετώντας κάθε φορά το συμπληρωμένο φύλλο παρατήρησης κι έχοντας κατά νου τα σχόλια της κριτικής φίλης. Προσπαθώντας να είναι όσο το δυνατόν πιο ακριβής και αντικειμενική, προσθέτει προσωπικές της σκέψεις, προβληματισμούς, κρίσεις και συναισθήματα. Προχωρεί στη δική της αξιολόγηση ως προς την επίτευξη των στόχων κάθε παρέμβασης καταγράφοντας ποιες δράσεις ενθουσίασαν περισσότερο ή λιγότερο τα παιδιά, τι τα δυσκόλεψε και τι όχι, την ελκυστικότητα των υποστηρικτικών αντικειμένων, το βαθμό κινητοποίησης και διέγερσης των παιδιών. Προχωρεί επίσης, σε διαδικασία αναστοχασμού κι αυτοαξιολόγησης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001), αναλογιζόμενη τη φροντίδα του χώρου, τη ρύθμιση του χρόνου και τη διατήρηση του ρυθμού, την επικοινωνιακή της ικανότητα, ευελιξία και προσαρμοστικότητα αλλά και την επαρκή ή όχι ενθάρρυνση, τόνωση και υποστήριξη των παιδιών. Σε κάθε περίπτωση αντιμετωπίζει ως ανοιχτό το ενδεχόμενο αλλαγών, αναπροσαρμογών ή βελτιώσεων στο σχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης, και προσπαθώντας σε κάθε περίπτωση να αποφύγει τις υποκειμενικές κρίσεις (Hopkins, 1985).

2.5.3 Κριτικός φίλος

Για τη συμπλήρωση του προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας – εμπυχωτριάς, εξαιρετικά χρήσιμες αποδείχτηκαν οι σημειώσεις και συζητήσεις με τη δεύτερη νηπιαγωγό της τάξης, ως κριτική φίλη τις ημέρες των παρεμβάσεων. Η ανταλλαγή εντυπώσεων, προσωπικών σκέψεων, κρίσεων και ιδεών μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης χάρισε στην ερευνήτρια το κέρδος της θέασης των δράσεων από διαφορετική ματιά. Μετά το τέλος του προγράμματος η κριτική φίλη συμπλήρωσε ένα φύλλο με ερωτήσεις γενικής αποτίμησης του προγράμματος (βλ. παράρτημα 3).

2.5.4 Λήψη φωτογραφιών

Στα πλαίσια των παρεμβάσεων και των δράσεων, η ερευνήτρια, με την ενυπόγραφη σύμφωνη γνώμη των γονέων, χρησιμοποίησε τη φωτογραφική μηχανή για συγκέντρωση στοιχείων σχετικών με την εμπειρία του προγράμματος. Οι

φωτογραφίες συμπλήρωσαν τις παρατηρήσεις και σημειώσεις της ερευνήτριας, υποστηρίζαν τη διαδικασία μελέτης των ποιοτικών δεδομένων και αξιοποιήθηκαν τελικά, για τη δημιουργία βίντεο και παρουσίασης του προγράμματος και των αποτελεσμάτων του στους γονείς των παιδιών (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

2.6 Ποσοτικά εργαλεία συλλογής στοιχείων

2.6.1 Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιείται ο ΚΕΣΠΗ – Α (Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία – Αναθεωρημένο). Πρόκειται για ένα σταθμισμένο στον ελλαδικό χώρο ερωτηματολόγιο κι εύχρηστο εργαλείο αξιολόγησης μορφών συμπεριφοράς κι ανίχνευσης προβλημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας, 3 – 6 ετών (βλ. παράρτημα 4). Προορίζεται για συμπλήρωση από τους παιδαγωγούς των παιδιών προβλέποντας αρχικά, τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων, όπως φύλο, ηλικία και γλώσσα ομιλίας του κάθε παιδιού (Μανωλίτσης, 2013). Διακρίνεται σε δύο υποκλίμακες, που αφορούν τις δύο διαφορετικές διαστάσεις συμπεριφορών, εξωτερίκευσης (ΕΞΠ) και εσωτερίκευσης (ΕΣΠ), ή, αλλιώς, την κοινωνική – διαπροσωπική και συναισθηματική προσαρμογή των μικρών παιδιών. Η υποκλίμακα εξωτερίκευσης διαιρείται περαιτέρω σε δύο επιμέρους κλίμακες, τις διασπαστικές συμπεριφορές (ΔΙΑΣ) και την υπερκινητικότητα – αδυναμία συγκέντρωσης (Υ/ΑΣΠ). Η υποκλίμακα της εσωτερίκευσης διαιρείται σε τρεις επιμέρους κλίμακες, την απομόνωση/ανωριμότητα (ΑΠ/ΑΝ), το άγχος/ανασφάλεια (Α/Α) και τους σφιγκτήρες (ΣΦ), ενώ υπάρχει ακόμα μία υποκλίμακα, αυτή των μη ταξινομημένων μορφών συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, από τις 32 συνολικά ερωτήσεις οι 29 προσδιορίζουν αντίστοιχα 29 χαρακτηριστικά συμπεριφοράς. Στον τομέα της εξωτερίκευσης (ΕΞΠ) - κοινωνικής προσαρμογής αναφέρονται (α) η υπερκινητικότητα, (β) η ικανότητα συγκέντρωσης και διατήρηση της προσοχής, (γ) η τήρηση ορίων και κανόνων, (δ) τα ξεσπάσματα θυμού, (ε) η προκλητικότητα, (στ) η τάση να παρεμβαίνει ενοχλητικά, (ζ) η τάση να προκαλεί ζημιές και καταστροφές σε διάφορα αντικείμενα, (η) η επίδειξη υπομονής για τήρηση σειράς, (θ) οι απρεπείς χειρονομίες, (ι) η τάση να λέει ψέματα, (κ) η τάση να παίρνει πράγματα που δεν του ανήκουν, (λ) η κοροϊδευτική αντιμετώπιση από τους άλλους, (μ) η προθυμία ενεργούς συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες και

(v) η ικανότητα να μοιράζεται αντικείμενα (δηλώσεις 1α, 3, 4, 7, 10, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 28 αντίστοιχα). Ο τομέας των μορφών εξωτερίκευσης (ΕξΠ) – κοινωνικής προσαρμογής χωρίζεται επιμέρους: (α) στις διασπαστικές συμπεριφορές (ΔΙΑΣ), που σχετίζονται με τις δηλώσεις σχετικές με την υπακοή σε κανόνες κι όρια, τα ξεσπάσματα θυμού, τις προκλητικές συμπεριφορές, τις τάσεις να ενοχλεί, να καταστρέφει, να μιλάει ή να φέρεται απρεπώς, να λέει ψέματα και να κλέβει, τη δυσκολία τήρησης της σειράς και μοιράσματος αντικειμένων, την κοροϊδία από του συμμαθητές (δηλώσεις 4, 7, 10, 13, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 28) και (β) στην υπερκινητικότητα και αδυναμία διατήρησης της συγκέντρωσης και προσοχής (Υ/ΑΣΠ), που σχετίζονται με τις δηλώσεις σχετικές με το επίπεδο ενεργητικότητας, ελλειμματικής προσοχής και συμμετοχής σε ομαδικές δράσεις (δηλώσεις 1α, 3, 26).

Στην υποκλίμακα της εσωτερίκευσης (ΕσΠ) - συναισθηματικής προσαρμογής εξετάζονται ((α) η αποδοχή από τρίτους, (β) η εξάρτηση από τη νηπιαγωγό, (γ) η γλωσσική ευφράδεια, (δ) η διάθεση μοναχικότητας, (ε) η ευαισθησία, (στ) η τάση να έχει απλανές βλέμμα και να χάνεται στις σκέψεις του, (ζ) η τάση να γκρινιάζει, (η) η τάση απομόνωσης από τους εκπαιδευτικούς, (θ) οι εκδηλώσεις φόβων, (ι) οι εκδηλώσεις σωματικών ενοχλήσεων, (κ) η ενούρηση, (λ) η εγκόπριση και (μ) εκδηλώσεις άγχους αποχωρισμού από σημαντικό για το παιδί πρόσωπο (δηλώσεις 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 21, 24, 25, 27 αντίστοιχα). Επιμέρους εξετάζονται: (α) η τάση για απομόνωση και το επίπεδο ανωριμότητας του παιδιού (ΑΠ/ΑΝ), μέσω των δηλώσεων σχετικών με την απόρριψη από τους συμμαθητές, τη γλωσσική ευφράδεια, τη διάθεση μοναχικότητας, την τάση να χαζεύει με απλανές βλέμμα και να απομονώνεται από τους εκπαιδευτικούς (δηλώσεις 2, 6, 8, 11, 14), (β) τα επίπεδα άγχους και συναισθηματικής ανασφάλειας (Α/Α) μέσω των δηλώσεων σχετικών με την εξάρτηση από τη νηπιαγωγό, την ευαισθησία, την εκδήλωση γκρίνιας, φόβων, σωματικών ενοχλήσεων και άγχους αποχωρισμού από κάποιο σημαντικό για το παιδί πρόσωπο (δηλώσεις 5, 9, 12, 16, 22, 27) και (γ) ο έλεγχος των σφιγκτήρων μέσω των δηλώσεων περί ενούρησης κι εγκόπρισης (δηλώσεις 24, 25).

Η ξεχωριστή υποκλίμακα περιλαμβάνει τέσσερα μη ταξινομημένα στοιχεία συμπεριφοράς (ΜΤ), τα οποία σχετίζονται με τα πολύ χαμηλά επίπεδα ενεργητικότητας – νοηλικότητα, τα προβλήματα φαγητού (βουλιμία – ανορεξία και κάποιες στερεοτυπικές συνήθειες (δηλώσεις 1β, 18α, 18β, 29).

Στις ερωτήσεις 1 – 29 η εκπαιδευτικός επιλέγει και σημειώνει την απάντηση, που χαρακτηρίζει καλύτερα και ακριβέστερα την αντίστοιχη μορφή συμπεριφοράς

του παιδιού, η οποία και βαθμολογείται αναλόγως με 0 (μηδενικός βαθμός απόκλισης από την τυπική συμπεριφορά), 1 (μέτριος βαθμός απόκλισης) ή 2 (μέγιστος βαθμός απόκλισης). Οι βαθμολογίες των απαντήσεων προστίθενται και το άθροισμά τους φανερώνει, τελικά, το βαθμό απόκλισης από την τυπική μορφή συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει κάποιο παιδί είναι 0, αντιστοιχώντας στην τυπική μορφή συμπεριφοράς, ενώ η μέγιστη είναι 58, όπου φανερώνει αντίστοιχα τη μεγαλύτερη απόκλιση από την τυπική μορφή συμπεριφοράς. Τέλος, η 30^η ερώτηση δίνει στην εκπαιδευτικό της τάξης τη δυνατότητα να καταθέσει τη δική της γενική εκτίμηση και το βαθμό ανησυχίας της για τη συνολική εικόνα - προσαρμογή του κάθε παιδιού, ενώ στις δύο επόμενες μπορεί να περιγράψει ποιες μορφές και στοιχεία συμπεριφοράς την ανησυχούν και να προσθέσει περισσότερες λεπτομέρειες και σχόλια.

2.7 Σχεδιασμός – περιγραφή των προγραμμάτων δραματικής τέχνης στην έρευνα.

Όλα τα προγράμματα παρέμβασης σχεδιάστηκαν προσεκτικά από την ερευνήτρια πριν ξεκινήσει η έρευνα, προσπαθώντας τόσο να περιλαμβάνουν μία ευρεία γκάμα δραματικών τεχνικών και ρουτινών έντεχνου συλλογισμού όσο και να προκαλούν περιέργεια και διάθεση για συμμετοχή, παιχνίδι και διασκέδαση. Έχουν εξ αρχής σαφώς καθορισμένους στόχους (γενικούς, γνωστικούς, κοινωνικο – συναισθηματικούς) κι εμπλέκουν πολλές μορφές τέχνης (δραματική τέχνη, εικαστικά, χορός, μουσική). Ξεκινούν πάντα με ευχάριστα παιχνίδια γνωριμίας και κινητικής έκφρασης, ασκήσεις ευαισθητοποίησης των αισθήσεων και σωματικής, νοητικής, ψυχικής ενεργοποίησης, που τόσο μέσω αυτών όσο και μέσω της γενικότερης κίνησης και στάσης της εμπυχωτριάς στην ομάδα ενθαρρύνεται ο αυθορμητισμός, ο ενθουσιασμός αλλά και η συμμετοχή και αποδοχή του άλλου. Θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως η φάση αυτή δεν παραλείπεται σε καμία περίπτωση, παρ' όλο που ερευνήτρια και εκπαιδευτικός της τάξης είναι το ίδιο πρόσωπο. Κάθε πρόγραμμα ολοκληρώνεται με πρόταση της ερευνήτριας για πιθανή επέκτασή του.

Όλες οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στον χώρο της τάξης, ο οποίος ήταν εξ αρχής κατάλληλα διαμορφωμένος, με τα καρεκλάκια σε σχήμα κύκλου. Πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολικού ωραρίου και η Τετάρτη ορίστηκε από κοινού με τα παιδιά ως ημέρα αφιερωμένη στο πρόγραμμα. Η πρώτη παρέμβαση

σχεδιάστηκε με στόχο να αποκτήσουν τα παιδιά μία πρώτη εικόνα του είδους του προγράμματος, να προκληθεί το ενδιαφέρον και η περιέργειά τους, να προαχθεί και να ενισχυθεί η ομαδικότητα και να τονιστεί η σημασία του συμβολαίου ομαλής διεξαγωγής του προγράμματος. Προτάθηκε επίσης από την ερευνήτρια ως σήμα της ομάδας ένα σύνθημα («*Νηπιαγωγείο για τα παιδιά, είναι υγεία και χαρά!*»), το οποίο επαναλαμβανόταν στο τέλος κάθε παρέμβασης και που τα παιδιά δέχτηκαν με ενθουσιασμό.

Στα υπόλοιπα προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν ως αφορμή 14 έργα τέχνης γνωστών ζωγράφων. Γύρω από τους πίνακες ζωγραφικής πραγματοποιήθηκαν συζητήσεις και, μέσω διαφορετικών μεθόδων σκέψης (ρουτίνες) και κατάλληλων ερωτήσεων του έντεχνου συλλογισμού – *artful thinking*, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε βαθύτερες παρατηρήσεις ως βάση για διερεύνηση, νέα γνώση και αναστοχασμό (Tishman, 2008). Ειδικότερα, τα παιδιά, αφού παρατηρούσαν τον πίνακα κάθε φορά, σχολίαζαν, διατύπωναν σκέψεις, ιδέες και υποθέσεις, δημιουργούσαν κάθε φορά μία ιστορία, που οδηγούσε σε δραματική έκφραση με εφαρμογή διαφορετικών κάθε φορά τεχνικών δραματικής τέχνης και χρήση διάφορων υποστηρικτικών στοιχείων (υφάσματα, μαντήλια, κατασκευές από χαρτί, συνοδευτική μουσική κ.α.). Παγωμένες και ζωντανές εικόνες, ιδεοθύελλα, αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, ανακριτική καρτέλα, τηλεφωνική συνδιάλεξη, διάδρομος συνείδησης, δάσκαλος σε ρόλο περιλαμβάνονται στις τεχνικές, που εφαρμόστηκαν και δουλεύτηκαν σε επίπεδο δυάδων, μεγαλύτερων ομάδων και ολομέλειας οδηγώντας στην από κοινού δημιουργία και στο μοίρασμα της εμπειρίας. Μία παρέμβαση ενέπλεξε τα παιδιά και με το κουκλοθέατρο, περιλαμβάνοντας κατασκευή κουκλών και παρουσίαση κουκλοθεατρικής παράστασης από κάθε επιμέρους ομάδα στα πλαίσια της τάξης, ενώ σε μία άλλη τα παιδιά οργάνωσαν μία χορευτική παράσταση με δικές τους χορογραφίες. Ο ομαδικός αναστοχασμός και η αξιολόγηση δεν λείπουν από κανένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Ακολουθεί μία συνοπτική παρουσίαση των παρεμβάσεων, ενώ λεπτομερής περιγραφή τους υπάρχει στο σχετικό παράρτημα (βλ. παράρτημα 5).

1^η παρέμβαση: Η πρώτη γνωριμία με το πρόγραμμα

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας με κούκλες κουκλοθεάτρου και παντομίμα, β) ελεύθερα περπατήματα στον χώρο με διάφορους τρόπους (κουτσό, μπουσουλώντας κ.τ.λ.) και διαμόρφωση ομάδων ανάλογα με τις κούκλες.

Β' μέρος: α) Ιδεοθύελλα σε ομάδες με θέμα «*Τί σκέφτεστε ότι μπορούμε να κάνουμε, ώστε να παίζουμε όλοι μαζί όμορφα;*» και ανακοινώσεις στην ολομέλεια, β) κάθε ομάδα αναπαριστά με παντομίμα μία από τις ιδέες της, γ) παρουσίαση έργου κάθε ομάδας στην ολομέλεια και η εμψυχώτρια σε ρόλο φωτογράφου, δ) κινητικό παιχνίδι «*ο φωτογράφος και οι λέξεις*».

Γ' μέρος: α) Σύναψη συμβολαίου ομαλής διεξαγωγής των συναντήσεων της ομάδας.

2^η παρέμβαση: Ήτανε μια μικρή βαλίτσα

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας κι ενεργοποίησης της φαντασίας, όπου τα παιδιά συστήνονται και κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο της βαλίτσας της εμψυχώτριας, β) παιχνίδι κινητοποίησης αισθήσεων, όπου τα παιδιά, αφού ξαπλώσουν ακουμπώντας το κεφάλι τους στην κοιλιά του άλλου και χαλαρώσουν με τη «*Θάλασσα*» του Σπανουδάκη, σηκώνονται, μεταμορφώνονται σε βαλίτσες και ταξιδεύουν με διαφορετικά κάθε φορά μεταφορικά μέσα.

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση πίνακα ζωγραφικής του Αλέξη Ακριθάκη και ρουτίνας βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι του έντεχνου συλλογισμού, β) δημιουργία ιστορίας από τα παιδιά στην ολομέλεια βάσει των ιδεών τους, γ) τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες ανά χαρακτήρα και αποδίδουν τον χαρακτήρα που έχουν αναλάβει, δ) οι ομάδες στήνονται στον χώρο, η εμψυχώτρια προσθέτει μουσική και αφηγείται την ιστορία με αργό ρυθμό, ενώ κάθε ομάδα εμφανίζεται και δρα ανάλογα (δραματοποιημένη αφήγηση), ε) συζήτηση στην ολομέλεια για τα πεπραγμένα, στ) ομαδική κατασκευή βαλίτσας με ποικίλα υλικά.

Γ' μέρος – Αναστοχασμός: Η εμψυχώτρια τραγουδάει «*Ήτανε μια μικρή βαλίτσα*» (στον ρυθμό του παιδικού τραγουδιού «*Ήταν ένα μικρό καράβι*»). Τα παιδιά περπατούν στον χώρο και όποιον ακουμπάει στο κεφαλάκι η εμψυχώτρια, φωνάζει μία λέξη (σκέψη, συναίσθημα ή άλλο) για να μπει στη βαλίτσα της ομάδας. Το πρόγραμμα κλείνει με το σύνθημα και άφθονες καραμέλες και ζαχαρωτά.

3^η παρέμβαση: Εποχο – μπερδέματα

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας «*μπάλα – μπόμπα*», β) παιχνίδι ζεστάματος «*παρ' του την κορδέλα*». Ποιος θα μαζέψει τις περισσότερες κορδέλες που κρέμονται από τις ζώνες των φίλων του;

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής «*Οι 4 εποχές*» του Γιάννη Τσαρούχη και της ρουτίνας βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι του έντεχνου συλλογισμού, β) δημιουργία ιστορίας με βάση τις ιδέες των παιδιών, γ) παγωμένες εικόνες – εργασία σε ομάδες, δ) παρουσίαση των παγωμένων εικόνων στην

ολομέλεια και ζωντάνεμά τους από την εμψυχώτρια στον ρόλο της μητέρας, που ρίχνει την τούρτα – έκπληξη κάτω, ε) συζήτηση στην ολομέλεια για ό, τι προηγήθηκε και τις συμπεριφορές που προέκυψαν από τη ζημιά που έκανε η μητέρα, στ) εικονογράφηση της ιστορίας σε ομάδες.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Παιδιά κι εμψυχώτρια στέκονται όρθια σε κύκλο. Όταν κάποιος θέλει να πει κάτι, κάνει ένα βήμα προς το κέντρο και λέει μία λέξη σχετική με το πρόγραμμα.

4^η παρέμβαση: Είναι στιγμές στ' αληθινά, που έχω λύπη στην καρδιά

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας με κόκκινο κουβάρι νήματος, που κινείται προς διάφορες κατευθύνσεις στον κύκλο της ομάδας, β) παιχνίδι ενεργοποίησης με γλύπτες και γλυπτά, που εξελίσσεται σε κινητικό παιχνίδι με τα παιδιά να χορεύουν στον χώρο και να γίνονται αγάλματα κάθε φορά που σταματάει η μουσική, μιμούμενα την πόζα του παιδιού στον πίνακα του Cezanne.

Β' μέρος: α) Παρατήρηση κι επεξεργασία του πίνακα «*Boy in red vest*» του Paul Cezanne με τη ρουτίνα βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι του έντεχνου συλλογισμού, β) δημιουργία ιστορίας στην ολομέλεια βάσει των ιδεών των παιδιών, γ) εργασία των παιδιών σε ομάδες προκειμένου να αυτοσχεδιάσουν και να αποδώσουν με παντομίμα την ιστορία, δ) παρουσίαση αυτοσχεδιασμών στην ολομέλεια, ε) συζήτηση στην ολομέλεια για ό, τι έκαναν, αν δυσκολεύτηκαν, αν έπρεπε να γίνει κάτι άλλο, στ) εικαστική παρέμβαση στον πίνακα (ατομική εργασία).

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Τα παιδιά συμβουλεύουν το μικρό αγόρι τρόπους για να αντιμετωπίζει τη λύπη του (οι συμβουλές ζωγραφίζονται σε χαρτάκια και κολλιούνται δίπλα στον πίνακα με το αγόρι).

5^η παρέμβαση: Οικογενειακές ιστορίες

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας, όπου η εμψυχώτρια κρύβει ένα παιδί και η ομάδα καλείται να εντοπίσει ποιο λείπει, β) παιχνίδι ζεστάματος «*περπατάμε σαν...*».

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής «*Una Familia*» του Fernando Botero με ρουτίνα artful thinking αρχή – μέση – τέλος, β) δημιουργία ιστορίας βάσει των ιδεών των παιδιών, γ) χωρισμός σε ομάδες με παιγνιώδη τρόπο και κατασκευή κουκλών - ηρώων ιστορίας για κουκλοθέατρο, δ) συζήτηση για τα χαρακτηριστικά των ηρώων – εμψύχωση κουκλών, ε) σύνθεση νέων ομάδων, δημιουργία σκηνικού με υφάσματα και παρουσίαση της ιστορίας από κάθε ομάδα, στ) χορός ταραντέλα μαζί με τις κούκλες.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Η εμψυχώτρια, κρατώντας μπροστά στο πρόσωπό της την κούκλα του σκύλου, παίζει με τα παιδιά ρωτώντας το καθένα ξεχωριστά «*πες μου ένα μυστικό, λέξη στο λεπτό, τι συνέβη σήμερα εδώ;*».

6^η παρέμβαση: Πόλεμος ή ειρήνη;

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας με χειροποίητο άλογο σε κοντάρι (κατασκευή εμψυχώτριας) και μουσική υπόκρουση καλπασμών, β) παιχνίδι ενεργοποίησης με τα παιδιά να χορεύουν σε ζευγάρια το βαλς της Σοφίας Βέμπο «*Το πρωί με ξυπνάς με φιλιά*». Ένα μόνο παιδί χορεύει με το αλογάκι. Κάθε φορά που σταματάει η μουσική, κάθε παιδί τρέχει να προλάβει να βρει ένα άλλο παιδί για ζευγάρι, ενώ όποιο παιδί δεν προλάβει, μένει και χορεύει με το αλογάκι έως ότου ξανασταματήσει η μουσική.

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη με ρουτίνα artful thinking αρχή – μέση – τέλος, β) δημιουργία ιστορίας βάσει των προηγούμενων παρατηρήσεων των παιδιών, γ) ομαδικοί ρόλοι κι εργασία σε ομάδες, δ) δοκιμές και δραματοποίηση της ιστορίας με την εμψυχώτρια να φροντίζει για τη μουσική υπόκρουση και να αφηγείται την ιστορία, ενώ οι ομάδες να δρουν ανάλογα, ε) όλοι οι ήρωες χορεύουν κυκλικά το τραγούδι της «*Ειρήνης*» του Γιάννη Μαρκόπουλου, ενώ έξι παιδιά κρατάνε αντίστοιχα έξι μεγάλα χάρτινα γράμματα σχηματίζοντας τη λέξη ΕΙΡΗΝΗ.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Ομαδική ζωγραφική και ανακοινώσεις στην ολομέλεια.

7^η παρέμβαση: Ένας ομπρελόκοσμος

Α' μέρος: α) Παιχνίδι γνωριμίας, κίνησης και προθέρμανσης φωνών με την εμψυχώτρια στον ρόλο μιας ομπρέλας να συστήνεται μέσω τραγουδιού. Ελεύθερα περπατήματα στον χώρο και τα παιδιά λένε το όνομά τους με διαφορετικούς τρόπους (δυνατά, ψιθυριστά, αθόρυβα, γελώντας κ.ο.κ.) β) παιχνίδι κινητοποίησης με την εμψυχώτρια – ομπρέλα να κυνηγάει και να παγιδεύει κάθε παιδί ακουμπώντας κι ακινητοποιώντας το. Μόλις, όμως, το ακουμπήσει κάποιο άλλο παιδί, το ελευθερώνει και το παιχνίδι δεν σταματά παρά μόνο αν το αποφασίσει η ομάδα.

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Σ. Μπουράνη με ρουτίνα artful thinking βλέπω - σκέφτομαι - αναρωτιέμαι, β) δημιουργία ιστορίας βάσει της επεξεργασίας του πίνακα από τα παιδιά, γ) χωρισμός σε ομάδες παιγνιωδώς και προετοιμασία αυτοσχεδιασμών από ομάδες, δ) παρουσίαση των αυτοσχεδιασμών στην ολομέλεια, ε) διαφορετικό κάθε φορά παιδί στον ρόλο της άσπρης μουσικής ομπρέλας κάθετα σε καρέκλα στο κέντρο και τα υπόλοιπα παιδιά υποδύονται τους δημοσιογράφους του τοπικού καναλιού της ομπρελοχώρας, που της παίρνουν

συνέντευξη, στ) ένα παιδί στον ρόλο της άσπρης μουσικής ομπρέλας και τα υπόλοιπα στον ρόλο των δημοσιογράφων καλούνται αυθόρμητα να στηθούν για ομαδική φωτογραφία μετά το τέλος της συνέντευξης, φανερώνοντας συναισθήματα και το βαθμό αποδοχής της στην ομπρελοχώρα, ζ) ελεύθερος χορός των ομπρελών.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Δημιουργία αφίσας και σχετικών σλόγκαν.

8^η παρέμβαση: Ιστορία με τα μάτια των παιδιών

Α' μέρος: α) Παιχνίδι με ελεύθερη κίνηση στον χώρο σε διαφορετικούς ρυθμούς και σχηματισμό 4άδων με ένα κοινό σημείο ένωσης (δάχτυλο, αγκώνες, πατούσες κ.τ.λ.), β) παιχνίδι κινητοποίησης με τα παιδιά να χορεύουν στον χώρο και κάθε φορά που σταματάει η μουσική, να καλούνται να βρουν κάποιον φίλο να αγκαλιαστούν. Όποιος μένει χωρίς αγκαλιά, χάνει.

Β' μέρος: α) Επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής της Kirsten Bailey με ρουτίνα artful thinking βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι, β) δημιουργία ιστορίας από τα παιδιά στην ολομέλεια, γ) χωρισμός σε ομάδες με παιγνιώδη τρόπο, συζήτηση και προετοιμασία δραματοποίησης, δ) δραματοποίηση της ιστορίας από κάθε ομάδα στην ολομέλεια, ε) παιχνίδι «μπουκάλα», στ) εικονογράφηση της ιστορίας σε μεγάλο χαρτόνι χωρισμένο σε κουτάκια.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Δημιουργία τίτλων και μικρών σλόγκαν σχετικών με την ιστορία σε μικρά καρτελάκια, που τα παιδιά κολλούν γύρω γύρω από την εικονογραφημένη ιστορία.

9^η παρέμβαση: Φόβος εδώ, φόβος εκεί, φόβος παραπέρα...

Α' μέρος: α) Τα παιδιά σε κύκλο κι ένα παιδί έξω από αυτόν γυρίζει γύρω γύρω μέχρι να ακουμπήσει κάποιο άλλο παιδί στην πλάτη. Τα δύο παιδιά τρέχουν τότε με αντίθετη φορά μέχρι να συναντηθούν και να πουν το όνομα τους κάνοντας χειραγία. Όποιος προλάβει, μετά, να κάτσει στην άδεια θέση, κερδίζει, β) παιχνίδι «Φοβοσαλάτα» με το παιδί που στέκεται όρθιο στο κέντρο να δίνει παραγγέλματα σχετικά με φοβίες (πχ. Να αλλάξουν καρέκλες μόνο όσοι φοβούνται τις αράχνες, το σκοτάδι κ.ο.κ.).

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Edward Munch με ρουτίνα artful thinking αρχή - μέση - τέλος, β) δημιουργία ιστορίας βάσει των ιδεών των παιδιών, γ) σχηματισμός ομάδων παιγνιωδώς, μοίρασμα ρόλων με κάρτες και προετοιμασία αυτοσχεδιασμών σε ομάδες, ε) παρουσίαση των ομαδικών αυτοσχεδιασμών με παρέμβαση, σε διαφορετικές στιγμές κάθε φορά, από την εμπυχωτρία προκειμένου να κάνει ερωτήσεις, να ανιχνεύσει και αποκαλύψει κρυφές

σκέψεις των χαρακτήρων, στ) ο πρωταγωνιστής της ιστορίας στο κέντρο του κύκλου συνομιλεί τηλεφωνικά με κάποιο πρόσωπο που επιθυμεί συζητώντας τα γεγονότα της ιστορίας, ζ) ομαδική δημιουργία αναλογικού κόμικ.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Τα παιδιά ζωγραφίζουν τους φόβους τους, τους κλειδώνουν σε κουτί και τους πετάνε μακριά.

10^η παρέμβαση: Γύρω γύρω όλοι... Παίζουμε;

Α' μέρος: Α) Παιχνίδι με ξύλινες παραδοσιακές σβούρες. Β) Παραδοσιακό παιχνίδι «Μπιζιζζ».

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Συμεών Σαββίδη με ρουτίνα artful thinking δέκα επί δύο, β) δημιουργία ιστορίας βάσει της επεξεργασίας που προηγήθηκε, γ) χωρισμός κι εργασία σε ομάδες για τη σύνθεση παγωμένων εικόνων, δ) παρουσίαση και ζωντάνεμα των παγωμένων εικόνων με την εμψυχώτρια να μπαίνει στον ρόλο του κοριτσιού που έφυγε κλαίγοντας, γιατί δεν ήθελε τα ξένα κορίτσια στο παιχνίδι της παρέας της κι αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων, ε) παραδοσιακό παιχνίδι «περνά – περνά η μέλισσα».

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Ατομική εικαστική παρέμβαση στον πίνακα ζωγραφικής.

11^η παρέμβαση: Όταν αρχίζει ο χορός...

Α' μέρος: α) Μουσικοχορευτική ενεργοποίηση με διαδοχικό ξύπνημα διαφόρων σημείων του σώματος, β) περπατήματα στον χώρο και κάθε φορά που χτυπάει παλαμάκια η εμψυχώτρια παλαμάκια, τα παιδιά σε ζευγάρια συμπληρώνουν εναλλάξ τη φράση «όταν χορεύω, νιώθω σαν...».

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Henri Matisse με ρουτίνα artful thinking βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι, β) δημιουργία ιστορίας βάσει της προηγούμενης επεξεργασίας από τα παιδιά, γ) χωρισμός σε ομάδες και δημιουργία απλής χορογραφίας από κάθε ομάδα, δ) Με τον «Χορό» του Μ. Χατζιδάκι η μία ομάδα παρουσιάζει τη χορογραφία της στην άλλη, ε) όλες οι ομάδες ταυτόχρονα παρουσιάζουν τις χορογραφίες τους με την ίδια μουσική υπόκρουση, στ) ένας εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει στην ολομέλεια τα μέλη της ομάδας του και περιγράφει πως συνεργάστηκαν, αν συμμετείχαν όλοι, αν δυσκολεύτηκαν ζ) δημιουργία μακέτας με βάση τον πίνακα και ανθρώπινες φιγούρες από πλαστελίνη.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Τα παιδιά είναι ξαπλωμένα με κλειστά μάτια και, υπό τη μουσική του Χατζιδάκι, η εμψυχώτρια κινείται ανάμεσά τους κι όποιο παιδί ακουμπάει, αυτό αναφέρει τι πρόσφερε στην εργασία της ομάδας.

12^η παρέμβαση: Γνωστός ζωγράφος ήσυχα ζωγραφίζει και με άσπρο χρώμα όλα τα χρωματίζει! Τι είναι;

Α' μέρος: α) Ένα παιδί, κρατώντας μια τρισδιάστατη χιονονιφάδα, χορεύει στο κέντρο του κύκλου με το «Μπαλέτο των νιφάδων» της Σοφίας Παπάζογλου. Όποιο παιδί ακουμπά με τη χιονονιφάδα στο κεφάλι, αναφέρει μεγαλόφωνα το όνομά του κι ένα αγαπημένο του στοιχείο από τον χειμώνα και γίνεται αυτό χιονονιφάδα, β) μουσικές καρτέλες του χειμώνα με καρτέλες αντιστοίχισης σχετικών λέξεων.

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Pieter Bruegel με ρουτίνα artful thinking παρατηρώ και περιγράφω, β) δημιουργία ιστορίας από τα παιδιά, γ) εργασία σε ομάδες σχετικά με το κομμάτι του πίνακα που έχει αναλάβει η καθεμία και τους ρόλους που θα αναπαραστήσουν, δ) δημιουργία ομαδικού γλυπτού κι επέμβαση σε αυτό και αλλαγές από 2 – 3 παιδιά παρατηρητές, ε) το ομαδικό γλυπτό ζωντανεύει με ένα μαγικό φύσημα της χιονονιφάδας, στ) πάγωμα του ομαδικού γλυπτού και ζωντανέμα επιμέρους χαρακτήρων (η εμψυχώτρια ζωντανεύει ένα χαρακτήρα για να εκφράσει τι σκέφτεται ή τι νιώθει ή να απευθυνθεί σε έναν άλλο ήρωα, ζ) τραγούδι και χορός από την ομάδα.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Κάθε παιδί εκφράζεται με ένα χρώμα, ένα σύμβολο και μία εικόνα ζωγραφίζοντας ατομικά σε χαρτί με αντίστοιχες στήλες.

13^η παρέμβαση: Τα μάτια της καρδιάς

Α' μέρος: α) Παιχνίδι τυφλός και οδηγός, β) παιχνίδι ευαισθητοποίησης αισθήσεων, κατά το οποίο τα παιδιά με κλειστά μάτια και μόνο δια της αφής μαντεύουν τι αντικείμενο κρατούν.

Β' μέρος: α) Παρατήρηση κι επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής του Pablo Picasso με ρουτίνα artful thinking εξέταση από διαφορετικές γωνιές θέασης, αντιλαμβάνομαι – γνωρίζω – φροντίζω, β) δημιουργία ιστορίας από τα παιδιά, γ) χωρισμός σε δύο ομάδες, των θεατών και των παιδιών που δημιουργούν σταδιακά ένα ομαδικό γλυπτό, δ) οι χαρακτήρες του γλυπτού ζωντανεύουν διαδοχικά και αποκαλύπτουν ποιοι είναι, τι σκέφτονται, τι νιώθουν, ε) η ομάδα στην ολομέλεια δίνει τίτλους στα γλυπτά που δημιούργησαν, στ) ομαδική ζωγραφική με κλειστά μάτια και δημιουργία αφίσας.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Δημιουργία σλόγκαν κι ένταξή τους στην ομαδική εικαστική δημιουργία.

14^η παρέμβαση: Αγριόγατες

Α' μέρος: α) Τα παιδιά, ως ντετέκτιβ, ψάχνουν στην τάξη για αντίγραφο του πίνακα με τη θυμωμένη γάτα του Paul Klee. Σε ζευγάρια παίζουν παιχνίδι επικοινωνίας, όπου

το ένα παιδί προτείνει (πχ. θέλεις να παίξουμε, θέλεις να μαγειρέψουμε κ.τ.λ.) και το άλλο αρνείται συνέχεια λέγοντας «όχι». Ακολουθεί μικρή συζήτηση, β) παιχνίδι έκφρασης σε ζευγάρια, όπου τα παιδιά συμπληρώνουν τις φράσεις «εγώ όταν θυμώνω...» κι «εγώ όταν χαίρομαι...»

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής του Paul Klee με ρουτίνα artful thinking συγκρίνοντας και συνδέοντας, βάζοντας τίτλους, β) δημιουργία ιστορίας βάσει των προηγούμενων παρατηρήσεων, γ) τα παιδιά κινούνται στον χώρο σαν γάτες ακολουθώντας τα παραγγέλματα της εμψυχώτριας και με μουσική υπόκρουση το μουσικό θέμα «Memory – Cats», δ) ένα παιδί στον ρόλο της θυμωμένης γάτας κάθεται στο κέντρο του κύκλου και απαντάει σε ερωτήσεις των παιδιών, ε) Η γάτα περνάει ανάμεσα από ένα διάδρομο, που σχηματίζουν τα παιδιά, και δέχεται αντίθετες συμβουλές από τις δύο μεριές για το τι να κάνει, στ) κάθε παιδί – γάτα γεμίζει με θυμωμένο αέρα το δικό της μπαλόνι και στη συνέχεια τα σκάνε βλέποντας τον θυμό να εξαφανίζεται.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Ελεύθερη έκφραση μέσω ομαδικής ζωγραφικής.

15^η παρέμβαση: Ταξίδι σε χώρα μακρινή

Α' μέρος: Η εμψυχώτρια μέσω αφήγησης βάζει τα παιδιά σε μία φανταστική συνθήκη, όπου η ομάδα συμμετέχει κινητικά ταξιδεύοντας προς Κίνα για τη μεγάλη γιορτή του δράκου, β) με κινέζικη μουσική υπόκρουση η ομάδα περιπλανιέται στους δρόμους της Κίνας και κάθε φορά που η μουσική σταματάει, τα παιδιά κάνουν κάτι σύμφωνα με την οδηγία της εμψυχώτριας (πχ. παίζουν καράτε, τρώνε ρύζι, μιλάνε κινέζικα κ.τ.λ.).

Β' μέρος: α) Αξιοποίηση του πίνακα ζωγραφικής της Elle Hesse με ρουτίνα artful thinking αρχή – μέση – τέλος, β) δημιουργία ιστορίας, γ) χωρισμός σε ομάδες και προετοιμασία αυτοσχεδιασμών, δ) παρουσίαση αυτοσχεδιασμών από τις ομάδες στην ολομέλεια κι επέμβαση της εμψυχώτριας σε ρόλο δράκου (φορώντας μεγάλη χειροποίητη μάσκα κουκλοθεάτρου) για αποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων των ηρώων της ιστορίας, ε) τα παιδιά χορεύουν με ζωνρή κινέζικη μουσική και η μεγάλη μάσκα δράκου γυρίζει από χέρι σε χέρι, στ) τα παιδιά μιλούν τηλεφωνικώς με κάποιον φίλο για το ταξίδι που πήγαν.

Γ' μέρος – αναστοχασμός: Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο οκλαδόν, μοιράζονται ευχές για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και απολαμβάνουν εκπλήξεις (fortune cookies) μέσα από το στόμα του δράκου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας

Η παρουσίαση που ακολουθεί, αποτελεί συνδυασμό των παρατηρήσεων και σημειώσεων της ερευνήτριας και των σχολίων της κριτικής φίλης, ως απόρροια της εξαιρετικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους.

1^η παρέμβαση:

Ήταν Τετάρτη και τα παιδιά ήταν ήδη προετοιμασμένα από την προηγούμενη ημέρα για παιχνίδι και θέατρο. Με τον ερχομό τους το πρωί στο νηπιαγωγείο σχεδόν κανένα δεν θυμόταν και δεν αναφέρθηκε στο τι πρόκειται να γίνει. Μόνο η Μ. πλησίασε και ρώτησε «*Κυρία, σήμερα θα παίζουμε θέατρο;*», ενώ η Β. της απάντησε «*Όχι! Θα δούμε θέατρο!*». Η εμψυχώτρια παράλληλα, κρατούσε από το χέρι τη Ν., που γκρίνιαζε και δεν ήθελε να παίξει με κανέναν και τίποτα. Η Λ. καθόταν στο καρεκλάκι κι επίσης δεν ήθελε να παίξει παρά τις παροτρύνσεις της εμψυχώτριας, ενώ κάποια αγόρια έπαιζαν, πειράζοντας το ένα το άλλο, γελούσαν και ο Ε. γυρνούσε από παιχνίδι σε παιχνίδι.

Η εμψυχώτρια τοποθέτησε ένα καλάθι σκεπασμένο με ένα χρωματιστό πανί στο κέντρο και ζήτησε από τη Λ. να της το προσέχει. Κάποια παιδιά πλησίασαν και προσπαθούσαν να κρυφοκοιτάξουν κάτω από το πανί. Εκείνη την ώρα μπήκε στην τάξη και η νηπιαγωγός του ολοήμερου και τα παιδιά ξαφνιάστηκαν που την είδαν τόσο νωρίς.

Η εμψυχώτρια κατάφερε να συγκεντρώσει τα παιδιά και να τα ηρεμήσει με την καθημερινή τους «*Καλημέρα*» του Σπανουδάκη. Τους μίλησε για την αγωνία και τον ενθουσιασμό που νιώθει για αυτό που θα κάνουν κάθε Τετάρτη, ορισμένη ως ημέρα θεάτρου από προηγούμενη συζήτηση, την συνάδελφο που δεν θα συμμετέχει αλλά θα παρατηρεί, τις σπουδές της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και τέλος, ζήτησε την υποστήριξή τους. «*Θα σε βοηθήσουμε, κυρία!*», είπε αυθόρμητα η Μ. και η εμψυχώτρια από τη μεριά της δεσμεύτηκε ότι θα βάλει τα δυνατά της να περάσουν όλοι πολύ όμορφα. Ξεσκέπασε το καλάθι, αποκάλυψε τις κούκλες και στο παιχνίδι γνωριμίας που ακολούθησε, τα περισσότερα παιδιά συμμετείχαν λέγοντας το όνομά τους και κάνοντας παντομίμα. Η Λ. και η Ν., ωστόσο, δεν μίλησαν καθόλου, ο Ε., αν κι Έλληνας, μίλησε στα αγγλικά κι έμπαινε συνέχεια στη μέση και έπαιρνε τη σειρά

των άλλων, ο Σ. γελούσε σε κάθε προσπάθεια κοροϊδευτικά, ο Γ. μιλούσε συνέχεια, στριφογύριζε γύρω από τον εαυτό του κι έπαιζε με τα παπούτσια του και αρκετά παιδιά δυσκολεύτηκαν με την παντομίμα. Η εμψυχώτρια βοήθησε κάποια παιδιά, αλλά αρκετά δεν έδειχναν υπομονή, ώστε να δώσουν τον χρόνο στους υπόλοιπους να τα καταφέρουν. Τα περισσότερα παιδιά έπαιζαν με τις κούκλες που τους τράβηξαν τόσο πολύ την προσοχή, μιλούσαν είτε μόνα τους είτε μεταξύ τους και δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν τη ροή του κύκλου όταν υπήρχε δυσκολία, ενώ ο Ε. έφευγε συνέχεια και ξαναγύριζε. Ο ρυθμός διακόπηκε αρκετές φορές με την εμψυχώτρια να επαναφέρει τα παιδιά, θυμίζοντάς τους τους κανόνες που τα ίδια είχαν σκεφτεί, συζητήσει κι αποφασίσει για την τάξη τους τις προηγούμενες ημέρες. Στο δεύτερο παιχνίδι, που είχε κίνηση και περπατήματα στον χώρο τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με φασαρία, γέλια, πειράγματα. Ακούστηκαν φράσεις όπως «*Κοίτα, εγώ κάνω κουτσό, εσύ όχι!*», «*Κοιτά, την Κ.!*», ο Γ. έκανε το μωρό «ουαουαουα» και κάποια άλλα έπεφταν το ένα στο άλλο. Η εμψυχώτρια διέκοψε και επισήμανε τον κίνδυνο να χτυπήσουν, αν συνεχίσουν έτσι, κι εξέφρασε τη σιγουριά της ότι μπορούν και καλύτερα. Στο τέλος κατάφεραν με πολλή καθοδήγηση να κάνουν τις ομάδες. Οι Λ. και Ν. που δεν μίλησαν καθόλου προηγουμένως, δεν ήθελαν να παίξουν παρά τις παροτρύνσεις της εμψυχώτριας και στάθηκαν ως βοηθοί δίπλα της. Στη δραστηριότητα με την ιδεοθύελλα, στο ερώτημα «*τι σκέφτεστε ότι μπορούμε να κάνουμε, ώστε να παίζουμε όλοι μαζί όμορφα;*» και την εργασία σε ομάδες, τα παιδιά είχαν αρκετές ιδέες. Δεν ήταν όμως αρκετά εξοικειωμένα ακόμα με την ομαδική εργασία, με αποτέλεσμα μερικά παιδιά να μένουν σιωπηλά και να μη συμμετέχουν, σε άλλη ομάδα να πειράζονται μεταξύ τους και να παίζουν και σε άλλη να μην έχουν καταλάβει τι καλούνται να κάνουν. Έτσι, η εμψυχώτρια κινήθηκε από ομάδα σε ομάδα και στάθηκε σε καθεμία ξεχωριστά, ενθαρρύνοντας και καθοδηγώντας τα παιδιά να σκεφτούν, να εκφραστούν, να μοιραστούν τον χώρο μεταξύ τους, το κοινό χαρτί και τους μαρκαδόρους. Χρειάστηκε αρκετός χρόνος, ενώ ένα σακουλάκι με κοχύλια λειτούργησε τόσο ως σημείο στίξης χρόνου όσο και ως συγκέντρωσης της προσοχής της ομάδας στο πρόσωπο της εμψυχώτριας. Χρειάστηκε πολλές φορές και η λεκτική οδηγία. Η ανακοίνωση των ιδεών των ομάδων και η σύνδεσή τους στην ολομέλεια από την εμψυχώτρια κύλησε λίγο καλύτερα. Είχαν πολλές ιδέες, όπως «*Να βάλουμε κανόνες!*», «*Να μη κοροϊδεύουμε!*», «*Να μη σπρώχνουμε!*», «*Να προσέχουμε τον φίλο μας!*», «*Να ακούμε την κυρία!*», χωρίς όμως, να λείπουν τα σκουντήγματα από τον Σ., το χτύπημα των παπουτσιών από τον Γ. και το στριφογύρισμα από τον Ε.

Η εμψυχώτρια και πάλι διέκοψε ρωτώντας την ολομέλεια τι θα μπορούσαν να κάνουν για να αλλάξει η ενοχλητική συμπεριφορά κάποιων παιδιών. Ακούστηκαν πολλές ιδέες μεταξύ των οποίων «*Να τους βάλουμε τιμωρία!*» και «*Να πάρεις τη μαμά τους τηλέφωνο!*». Η εμψυχώτρια δήλωσε πως διαφωνεί με τις τιμωρίες, πως ούτε μαμάδες παίρνει τηλέφωνο και πρότεινε να δοκιμάσουν να γίνουν μία σπουδαία ομάδα, που ο ένας θα βοηθάει με αγάπη και φροντίδα τον άλλο. Η Ο. είπε «*Πρέπει να τους βοηθήσουμε να παίζουν ήρεμα.*». Όλοι συμφώνησαν και η εμψυχώτρια, αφού χειροκρότησε την ιδέα, προχώρησε σε παιχνίδι. Κρέμασε στον λαιμό της μία φωτογραφική μηχανή και ανέθεσε στις διαμορφωμένες από πριν ομάδες να παρουσιάσουν τους κανόνες με παντομίμα. Η προσοχή και το ενδιαφέρον αυξήθηκαν, η παντομίμα έγινε όχι με τη συμμετοχή όλων, ενώ αρκετά παιδιά ζητούσαν να δουν τις φωτογραφίες από τη μηχανή. Στο τέλος κάθε παρουσίασης υπήρξε έντονη παρότρυνση για χειροκρότημα από όλους, ενώ, όσοι συμμετείχαν, ενθουσιάστηκαν με το κινητικό παιχνίδι που ακολούθησε.

Μετά από αυτό η ομάδα ήταν κάπως πιο ήρεμη και προχώρησε στην υπογραφή του συμβολαίου ομαλής διεξαγωγής των συναντήσεων. Καταγράφηκαν από την εμψυχώτρια οι ιδέες των παιδιών κι όλα υπέγραψαν το χαρτί. Τα δύο κορίτσια ήταν στην ολομέλεια αλλά εξακολουθούσαν να μη μιλάνε. Το ένα δεν ήθελε να κάνει τίποτα επιμένοντας να κάθεται στη θέση της και δίνοντας με νεύμα τη συγκατάθεσή της να υπογράψει η Μ. αντί αυτής και γράφοντας το όνομά της. Το άλλο δέχτηκε να υπογράψει, όταν η εμψυχώτρια άπλωσε το χέρι της, την πήρε κοντά της και το έγραψαν μαζί. Το συμβόλαιο αναρτήθηκε στο ταμπλό και η εμψυχώτρια ζήτησε να προσπαθήσουν να ενώσουν όλοι τα χέρια τους στο κέντρο του κύκλου και να φωνάξουν ένα σύνθημα, με το οποίο η ομάδα θα κλείνει κάθε Τετάρτη το πρόγραμμα. Δεν έλειψαν σχόλια όπως «*Εγώ είμαι Ολυμπιακός!*», «*Κι εγώ ΑΕΚ!*», τα οποία προσπεράστηκαν με χιούμορ από την εμψυχώτρια. Τα παιδιά έμαθαν πολύ εύκολα το σύνθημα «*Νηπιαγωγείο για τα παιδιά, είναι υγεία και χαρά!*», και η προσπάθεια με τις ενωμένες γροθιές έγινε με μερική επιτυχία, καθώς κάποια παιδιά έσπρωχναν τους διπλανούς τους. Τα δύο κορίτσια συμμετείχαν, κρατώντας τα από το χέρι η εμψυχώτρια αλλά χωρίς να φωνάζουν. Ακολούθησε χειροκρότημα, χορός με δυνατή μουσική και παγωτίνια για όλους, ώστε να κλείσει γλυκά η πρώτη συνάντηση, η οποία είχε ξεφύγει από το χρονικό όριο των 90 λεπτών.

2^η παρέμβαση:

Τα παιδιά, μπαίνοντας στην αίθουσα, είδαν στη μέση του κύκλου τη βαλίτσα της εμψυχώτριας. Κάποια κορίτσια γονάτισαν, την παρατηρούσαν, χάιδευαν το τρισδιάστατο διακοσμητικό λουλούδι, επεξεργάζονταν τις κορδέλες, τη χρυσόσκονη, τις εικόνες πάνω της. «*Ουαουουου, τι είναι αυτό;*», «*Κυρία, να την ανοίξουμε;*». Η Λ. παρακολουθούσε και πάλι από την καρέκλα της με το κεφάλι κατεβασμένο και ρίχνοντας ματιές, ενώ η Ν. καθόταν στο δικό της καρεκλάκι, μία κλαίγοντας και μία σταματώντας, χωρίς να μιλάει και χωρίς να πλησιάζει τη βαλίτσα. Η εμψυχώτρια ζήτησε από τις Λ. και Ν. να είναι υπεύθυνες για τη βαλίτσα, ώστε να μη γίνει κάποια ζημιά. Μόνο η Λ. έκανε ένα νεύμα θετικό μετά την επιμονή της εμψυχώτριας να πάρει μία απάντηση. Κι ενώ τα αγόρια κυρίως έπαιζαν, η εμψυχώτρια χτύπησε το σακουλάκι με τα μαγικά κοχύλια της και κάποια κορίτσια που είχαν πλησιάσει, φώναξαν «*Παιδιά, τα μαγικά κοχύλια!*», «*Παιδιά, η κυρία, η κυρία!*». Κάποια παιδιά ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των κοριτσιών, ενώ ο Σ. και ο Γ. συνέχιζαν να χτυπάνε στο πάτωμα αυτοκινητάκια για να δουλέψουν και ο Ε. οδηγούσε, κρατώντας ένα πιάτο από το κουκλόσπιτο για τιμόνι.

Η εμψυχώτρια προειδοποίησε ότι θα χτυπήσει τα κοχύλια και θα μετρήσει αντίστροφα από το 10 ως το 0, και ρώτησε ποιοι θέλουν να μάθουν τι έχει η βαλίτσα μέσα. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν ταχύτατα και το παιχνίδι με τη βαλίτσα ξεκίνησε ευχαριστώντας τα κορίτσια που τη φύλαγαν, και παροτρύνοντας την υπόλοιπη ομάδα να τις χειροκροτήσουν. Ο Σ. και ο Γ. χειροκρότησαν κάνοντας συνοδευτικές γκριμάτσες. Η Ε. είπε «*Κυρία, κοροϊδεύουν!*», ενώ η εμψυχώτρια είπε με χιούμορ ότι μάλλον δεν θα κοιμήθηκαν καλά το βράδυ κι έχει στραβώσει το πρόσωπό τους. Στο παιχνίδι η Λ. και η Ν. δεν εξέφρασαν καμιά ιδέα. Η βαλίτσα όμως, περνούσε από χέρι σε χέρι κι ακούστηκαν ιδέες για το περιεχόμενό της, όπως «*λεφτά, λαγός, λουλούδια, μπαλόνια, σοκολάτες, όπλα, παιχνίδια, nintendo, μαγιό, σκυλάκια, κούκλες*». Όταν ξάπλωσε ο ένας πάνω στην κοιλιά του άλλου επικράτησε αναστάτωση με κάποια παιδιά να χτυπάνε τα πόδια τους και να σπρώχνουν με τους αγκώνες τους, κάποια να γελάνε και κάποια να κάνουν ότι ροχαλίζουν. Η εμψυχώτρια χτύπησε τα κοχύλια, έδωσε τις οδηγίες με σταθερό ύφος, θύμισε το συμβόλαιο με τους κανόνες και ζήτησε τη βοήθεια των δύο κοριτσιών που δεν συμμετείχαν. Η Ν. ανέλαβε να χτυπάει, όποτε της έλεγε η εμψυχώτρια, τα μαγικά κοχύλια και στη Λ. ανατέθηκε να πατάει το κουμπί με τη μουσική. Το δεύτερο κορίτσι κούνησε το κεφάλι του αρνητικά στην αρχή και τελικά με παρότρυνση έκατσε δίπλα στον Η/Υ, χωρίς όμως να πατήσει ποτέ το κουμπί για τη μουσική. «*Κυρία, πάλι κλαίει η Ν.!*», είπαν κάποια παιδιά και η

εμψυχώτρια απάντησε πως αυτή η φοβερή ομάδα θα βρει σίγουρα τον τρόπο να τη βοηθήσει να σταματήσει να κλαίει, ενώ χάιδεψε απαλά το κεφαλάκι του κοριτσιού. Η Ν. σταμάτησε το κλάμα κι έδωσε το χέρι της στην εμψυχώτρια. Με πολλή προσπάθεια και ψυχραιμία, τα παιδιά κατάφεραν να ησυχάσουν και να μείνουν ξαπλωμένα σε απόλυτη ησυχία για σχεδόν 1 λεπτό, ενώ ο Ε. ποτέ δεν σταμάτησε να κουνιέται και ο Γ. δυσκολευόταν πολύ να μην κουνάει τα πόδια του. Η ησυχία έσπασε με τον Θ. να λέει «Εγώ θα ροχαλίσω!» και να κάνει ήχους με το στόμα του. Η κίνηση στο επόμενο παιχνίδι τους άρεσε πολύ και διασκέδασαν ως βαλίτσες που ταξίδεψαν με διάφορα μεταφορικά μέσα κάνοντας και συνοδευτικούς ήχους ανάλογα με το παράγγελμα (πχ. μηχανάκι, αυτοκίνητο, τρένο κ.τ.λ.). Ωστόσο, και πάλι κάποια παιδιά, έπεφταν πάνω στα άλλα παριστάνοντας πως τράκαραν και προκαλούσαν αναστάτωση.

Η επεξεργασία του πίνακα του Αλέξη Ακριθάκη δυσκόλεψε τα παιδιά. Εντόπισαν τα γενικά στοιχεία αλλά δυσκολεύτηκαν στην περιγραφή, όπως και στη διατύπωση των ιδεών τους σχετικά με το τι γίνεται σε αυτόν. Η συμμετοχή ήταν από λίγα παιδιά, ενώ κάποια μιλούσαν, έπαιζαν με τα παπούτσια τους, σπρωχνόντουσαν μεταξύ τους, και κάποια άλλα παρακολουθούσαν μεν, αλλά δεν έπαιρναν τον λόγο. Μεγάλη δυσκολία υπήρχε στο να ζητούν τον λόγο σηκώνοντας το χέρι τους αλλά και στο να ακούν τον άλλον. Ωστόσο, δημιουργήθηκε μία μικρή ιστορία, στην οποία τα παιδιά διέκριναν σχετικά εύκολα τους χαρακτήρες. Βάσει του χαρακτήρα που προτιμούσε το κάθε παιδί, δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας, που χρειάστηκαν αρκετή βοήθεια προκειμένου να καταλάβουν τι πρέπει να κάνουν, κι αρκετή ενθάρρυνση προκειμένου να εκφραστούν και να συμμετέχουν όλα. Τα διάφορα υφάσματα, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, τα ενθουσίασε, ενώ η μουσική και η αφήγηση από την εμψυχώτρια άλλαξαν κάπως την ατμόσφαιρα και τα παιδιά έδειξαν να εντυπωσιάζονται. Δυσκολεύτηκαν να περιμένουν τη σειρά εμφάνισής τους στην ιστορία, διακόπτοντας αρκετές φορές, ενώ όταν πέρναγε η σειρά τους, άρχιζαν να μιλάνε και να μην παρακολουθούν τις παρουσιάσεις των άλλων. Χρειάστηκαν αρκετές διακοπές από την εμψυχώτρια, κάτι που διατάραξε τον ρυθμό και τον χρονικό προγραμματισμό των 90 συνολικά λεπτών. Η κατασκευή της ομαδικής βαλίτσας και το τελικό αποτέλεσμα άρεσε πολύ στα παιδιά, που σχεδόν όλα συμμετείχαν κόβοντας και κολλώντας από κάτι.

Στον αναστοχασμό τα παιδιά τραγούδησαν μαζί με την εμψυχώτρια και γέμισαν (προφορικά και κινητικά) τη βαλίτσα της ομάδας για το ταξίδι της με «παιχνίδια,

τραγούδια, χαρτιά, μαρκαδόροι, κινητό, νερό, κόλλα, ψαλίδι, τουβλάκια, κορδέλες». Η παρέμβαση έκλεισε με την ομάδα να ενώνει τα χέρια στο κέντρο του κύκλου, να φωνάζει το σύνθημα «*Νηπιαγωγείο για τα παιδιά, είναι υγεία και χαρά!*», και να χειροκροτείται. Και πάλι υπήρξαν κάποια σπρωξίματα παρά την επισήμανση της εμπυχωτριάς στην αρχή. Το άνοιγμα της βαλίτσας της εμπυχωτριάς και οι άφθονες καραμέλες και ζαχαρωτά, που μοιράστηκαν σε όλους, γέμισε την τάξη επιφωνήματα ενθουσιασμού.

3^η παρέμβαση:

Η τρίτη παρέμβαση ξεκίνησε με το σακουλάκι με τα κοχύλια να χτυπάει και τα παιδιά να συγκεντρώνονται, λίγο πιο γρήγορα από την προηγούμενη φορά, στον κύκλο με ερωτήσεις και σχόλια «*Πάλι, η βαλίτσα;*», «*Κυρία, που την βρήκες;*», «*Έχει καραμέλες;*», «*Κυρία, γιατί τη φυλάει όλο η Α. τη βαλίτσα σου;*», «*Αυτή δεν μιλάει καθόλου!*», «*Τι έχει μέσα;*»

Η βαλίτσα άνοιξε από την αρχή αυτή τη φορά και το πρώτο που ξεπήδησε από μέσα ήταν μία μπάλα. Ο Ε. και ο Γ. έτρεξαν με φόρα να την πάρουν. Όμως, διευκρινίστηκε πως για να παίξουν όλοι μαζί, θα πρέπει να ακούσουν τις οδηγίες και να περιμένουν στη θέση τους κι έτσι επέστρεψαν συγκαταβατικά. Στο παιχνίδι «*μπάλα – μπόμπα*» συμμετείχαν όλοι τελικά. Αρχικά η Α. δεν ήθελε να σηκωθεί από το παγκάκι αλλά στη συνέχεια σηκώθηκε, με το κεφάλι κατεβασμένο προς τα κάτω και με πολλή ενθάρρυνση από την εμπυχωτρία πέταξε την μπάλα χωρίς να μιλήσει. Η Ν. κοίταζε την εμπυχωτρία στα μάτια και με πολλή ενθάρρυνση μίλησε αλλά, και πάλι, πάρα πολύ χαμηλόφωνα. Τα δύο κορίτσια χειροκροτήθηκαν ωστόσο, με παρακίνηση της εμπυχωτριάς, για τη συμμετοχή τους. «*Ο Σ. και ο Γ. πάλι έκαναν γκριμάτσες, κυρία!*», είπε η Κ., ενώ η Μ. πρόσθεσε «*Είπαμε, δεν κοιμήθηκαν καλά!*» και όλοι γέλασαν. Τα παιδιά κατάφεραν να ολοκληρώσουν το παιχνίδι με κάποια παιδιά να φωνάζουν «*Σε μένα, σε μένα ρίξε*», κάποια να θυμώνουν και να γκρινιάζουν μέχρι να έρθει η σειρά τους και τον Ε. να μπαίνει συνέχεια στη μέση του κύκλου. Και στο παιχνίδι με τις κορδέλες συμμετείχαν όλα τα παιδιά, τα περισσότερα με ενθουσιασμό και φασαρία, προσπαθώντας να κερδίσουν τις πιο πολλές κορδέλες και 3 – 4 παιδιά με αργό ρυθμό και χωρίς να προσπαθούν και πολύ για τη νίκη.

Η παρατήρηση και περιγραφή του πίνακα με τις 4 εποχές δυσκόλεψε και πάλι τα παιδιά. Εντόπισαν περισσότερες λεπτομέρειες αλλά και πάλι η συμμετοχή ήταν μικρή. Έφτιαξαν μία ιστορία, περιορισμένη σε όσα έβλεπαν, και μη μπορώντας να την εμπλουτίσουν με στοιχεία που φαντάζονταν, αλλά η εμπυχωτρία επέμεινε

περισσότερο στους κανόνες συζήτησης κι επικοινωνίας, καθώς πολλά παιδιά εξακολουθούσαν να παίρνουν τον λόγο όποτε ήθελαν, ενώ ο Σ., ο Γ. και ο Ε. προκαλούσαν ανά διαστήματα αναστάτωση με σπρωξίματα και χειρονομίες (χτυπούσαν τα πόδια, κάθονταν κάτω). Ο σχηματισμός ομάδων με τυχαία σειρά, στη συνέχεια, προκάλεσε αρκετές διαμαρτυρίες όπως «Κυρία, εγώ θέλω με τον Σ. και τον Η.», «Εγώ δεν θέλω να παίζω με τη Γ.!» κ.τ.λ. αλλά το παιγνιώδες ύφος της δραστηριότητας, η στάση της εμψυχώτριας και η καθημερινή επαφή των παιδιών με τη διαδικασία αυτή μετρίασε την ένταση και οδήγησε σε συναίνεση όλων. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, μία ομάδα δούλεψε αποκλειστικά μόνη της, ενώ στις υπόλοιπες ήταν απαραίτητη η ενθάρρυνση από την εμψυχώτρια, καθώς κάποια παιδιά δίσταζαν να εκφραστούν ή παραγκωνίζονταν, και τα υπόλοιπα έπρεπε να μάθουν να δίνουν τον λόγο και στους υπόλοιπους. Τους άρεσε πολύ η τεχνική της παγωμένης εικόνας, που ζωντανεύει και ξαναπαγώνει («Κυρία, είμαστε σαν αγάλματα!», «Όποιος κουνηθεί, χάνει!»), ενώ ξαφνιάστηκαν όταν είδαν την εμψυχώτρια στον ρόλο της μητέρας. Σε μία ομάδα το ένα παιδί θύμωσε πολύ με τη μαμά που έριξε την τούρτα και άρχισε να φωνάζει και μάλιστα να βρίζει, κάτι που προκάλεσε βλέμματα αλλά και σχόλια («Κυρία, όλο άσχημες λέξεις λέει!»). Σε άλλη ομάδα τα παιδιά έβαλαν τα κλάματα και μάλωναν τη μαμά τους («Καλά, δεν προσέχεις; Εμείς σου κάναμε έκπληξη κι εσύ τη χάλασες!»), ενώ σε άλλη την πήραν αγκαλιά και την παρηγορούσαν («Μανούλα, θα φτιάξουμε άλλη, μη στεναχωριέσαι!»). Στη συζήτηση που ακολούθησε, εντόπισαν τις διαφορές στις αντιδράσεις. Ο Α. μάλιστα, μας περιέγραψε παρόμοιο περιστατικό με δική του τούρτα, ενώ η Μ. σχολίασε πως «Δεν πρέπει ποτέ να μαλώνουμε τη μαμά μας!». Όλα τα παιδιά ζωγράρισαν την ιστορία, αν και ο Σ. και ο Γ. σηκώνονταν συνέχεια με διάφορες αφορμές (νερό, τουαλέτα, να δανειστούν μαρκαδόρο). Ο Ε. χτυπούσε νευρικά τα παπούτσια του και μουτζούρωσε το χαρτί του διπλανού του, κάτι που προκάλεσε περαιτέρω αναστάτωση και παρέμβαση της εμψυχώτριας προκειμένου τα δύο παιδιά να συζητήσουν και να βρουν λύση στο ζήτημα. Η ηρεμία ήρθε με τον Ε. να ζητά συγνώμη.

Παρ' όλο που ο χρόνος της παρέμβασης είχε και πάλι ελάχιστα υπερβεί, ο αναστοχασμός έγινε με σχετική ηρεμία, περιλαμβάνοντας λέξεις, όπως «έκπληξη, εποχές, φρούτα, σαντιγί, μαγειρεύω, τσακώνομαι, γενέθλια, πάρτι, αγαπάω, μαμά, άγαλμα, παγωμένη εικόνα». Η εμψυχώτρια ειδοποίησε πως είναι η ώρα για το σύνθημα της ομάδας και ζήτησε να δει αν θα τα καταφέρουν αυτή τη φορά χωρίς να

σπρωχτεί ούτε ένα παιδί. Η ομάδα τα πήγε πολύ καλύτερα, παίρνοντας δυνατό χειροκρότημα και ακόμα μεγαλύτερο μπράβο ως επιβράβευση.

4^η παρέμβαση:

Αυτή η Τετάρτη είχε ξεκινήσει με μία ευχάριστη αλλαγή. Η Λ. δέχτηκε να παίξει στο κουκλόσπιτο της τάξης και η Ν. να φτιάξει παζλ, έστω και μόνη της. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν εύκολα στον κύκλο και παρατηρούσαν με περιέργεια το περιεχόμενο της ανοιχτής βαλίτσας.

Στο παιχνίδι με το κουβάρι κόκκινου νήματος τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να δώσουν το κουβάρι το ένα στο άλλο και να πλέξουν έναν ιστό. Κάποια παιδιά άφηναν το νήμα από το χέρι τους, άλλα λόγω συγκέντρωσης και άλλα για να προκαλέσουν γέλια, με αποτέλεσμα να διαλύεται ό,τι είχε σχηματιστεί. Τη δεύτερη φορά, με ενθάρρυνση της εμψυχώτριας, η ομάδα συγκεντρώθηκε περισσότερο, πίστεψε ότι θα τα καταφέρει, τα περισσότερα παιδιά ήταν πιο προσεκτικά και τελικά, χωρίς λάθος, πλέχτηκε ο ιστός που αφού φωτογραφήθηκε, διαλύθηκε με αντίστροφη μέτρηση (3,2,1) και χειροκροτήθηκε με ενθουσιασμό από τα παιδιά. Η τεχνική γλύπτης και γλυπτό φανέρωσε αμηχανία και δυσκολία στην επαφή, παρ' όλο που σχημάτισαν ζευγάρια με δική τους επιλογή. Αρκετά παιδιά, ως γλύπτες, δίσταζαν να ακουμπήσουν το άλλο παιδί (το γλυπτό τους), αλλά το ξεπέρασαν με ενθάρρυνση της εμψυχώτριας καταφέροντας μάλλον, για πρώτη φορά να κάνουν κάτι με σχετική ηρεμία. Η Ν. έγινε ζευγάρι με τη Μ. και η Λ. με την Ε. δοκιμάζοντας, και μάλιστα αρκετά πετυχημένα, την τεχνική.

Στην επεξεργασία του πίνακα μέσω *artful thinking* συμμετείχαν περισσότερα παιδιά από τις προηγούμενες φορές, αλλά ο βαθμός δυσκολίας παρέμενε αρκετά μεγάλος κυρίως στην έκφραση των ιδεών και υποθέσεων τους σχετικά με το τι μπορεί να συμβαίνει στον πίνακα. Η εμψυχώτρια βοήθησε με δημιουργικές ερωτήσεις και συνεχείς υπενθυμίσεις κι επιβραβεύσεις για τους κανόνες συζήτησης. Τα παιδιά κατάφεραν να δημιουργήσουν μία μικρή ιστορία, με αναφορές σε προσωπικές τους εμπειρίες, που την παρουσίασαν με παντομίμα. Ο χωρισμός σε ομάδες έγινε παιγνιωδώς και χωρίς αντιρρήσεις αυτή τη φορά, αλλά αρκετά παιδιά ντρέπονταν να αναλάβουν τον ρόλο του πρωταγωνιστή, κάτι που πήρε αρκετό χρόνο μέχρι να διευθετηθεί σε κάθε ομάδα. Ο ήχος των κοχυλιών λειτούργησε αποτελεσματικά ως σημείο στίξης του χρόνου. Τους άρεσαν πολύ τα υφάσματα, τα καπέλα και όλα τα αντικείμενα από τα οποία μπορούσαν να διαλέξουν, και στις παρουσιάσεις τους χαμογελούσαν με το χειροκρότημα των άλλων ομάδων. Ο Σ. και ο Γ.

χειροκροτήθηκαν ξεχωριστά, καθώς αναφέρθηκε πως δεν έκαναν καμία πειραχτική ή προσβλητική γκριμάτσα. Τα περισσότερα παιδιά δούλεψαν χωρίς δυσκολία σε ατομικό επίπεδο, με πινέλα και χρώματα, επεμβαίνοντας εικαστικά στον πίνακα, ενώ η εμψυχώτρια κινούνταν ανάμεσά τους, βοηθούσε, ενθάρρυνε, επιβράβευε.

Στον αναστοχασμό ο Η. είπε *«Κυρία, εμένα δεν μου αρέσει να είμαι λυπημένος γιατί κλαίω.»*, η Ο. *«Και η Λ. είναι συνέχεια λυπημένη γιατί θέλει τη μαμά και τον μπαμπά της.»*, η Ε. *«Εγώ όταν είμαι στεναχωρημένη, ακούω μουσική»*. Η Ν., καθόταν δίπλα στη Μ., η οποία της κρατούσε για πολλή ώρα το χέρι. Αν και τα είχε καταφέρει πολύ καλά μέχρι εκείνη τη στιγμή, έβαλε τα κλάματα πάλι, κι αφού η εμψυχώτρια την πήρε στην αγκαλιά της, την επιβράβευσε μπροστά σε όλους για την προσπάθειά της και την παρότρυνε να μοιραστεί με την ομάδα τον λόγο που κλαίει. *«Μου λείπει η μαμά!»*, είπε η Ν. και ακολούθησαν σχόλια από τα παιδιά (*«Ν., η μαμά σου είναι στη δουλειά.»*, *«Ναι, εμείς ερχόμαστε στο σχολείο και η μαμά πάει να φέρει λεφτά.»*, *«Πωπώ, πώς κάνεις έτσι; Θα τη δεις το μεσημέρι τη μαμά σου!»*, *«Εμείς εδώ περνάμε καλά και είμαστε όλοι φίλοι!»*).

Τα παιδιά ζωγράφισαν σε ήρεμο κλίμα τις προτάσεις τους στον πρωταγωνιστή της ιστορίας, αλλά και στη Ν., ώστε και οι δύο να πάνε να είναι λυπημένοι. Τους χάρισαν ζωγραφιές με καρδιές, χαμογελαστές φατσούλες, λουλούδια, μία μαμά κι ένα μπαμπά, ένα σκυλάκι, μία καινούρια μπάλα, μία σοκολάτα, ένα γλειφιτζούρι. Η Μ. μαζί με τη Ν. έφεραν και στην εμψυχώτρια ένα χαρτάκι με ζωγραφισμένες καρδιές και η Μ. είπε *«Αυτές είναι για να μην είσαι λυπημένη ποτέ!»* και πολύ γρήγορα μαζεύτηκαν πολλά τέτοια χαρτάκια κι από άλλα παιδιά. Η ομάδα κατάφερε να ολοκληρώσει τις δράσεις εντός χρονικού ορίου, ενώ ο Π. είπε *«Κυρία, ξεχάσαμε το σύνθημα»* και είχε δίκιο! Τα χέρια ενώθηκαν με πολλή προσοχή, ώστε να μη σπρωχτεί κανένας, και το σύνθημα ακούστηκε πιο δυνατά από τις προηγούμενες φορές.

5^η παρέμβαση:

Η πέμπτη συνάντηση με την ομάδα ξεκίνησε με χαμόγελα και ηρεμία. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στον κύκλο, μόλις είδαν την εμψυχώτρια και δασκάλα τους να ετοιμάζεται να ανοίξει τη βαλίτσα της. Τα παιχνίδια κινητοποίησης εκτελέστηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες και με λίγες δυσκολίες. Τα παιδιά κινήθηκαν στον χώρο αποφεύγοντας, κατόπιν υπενθύμισης, να πέφτει το ένα στο άλλο κι ευχαριστήθηκαν μοιραζόμενα πληροφορίες για τις οικογένειές τους. Η Λ. και η Ν. μάλιστα, κατά τη διάρκεια του περπατήματος, αντάλλασσαν ματιές και χαμόγελα με συγκεκριμένα

κορίτσια. Τα περισσότερα παιδιά ζήτησαν επίμονα την επανάληψη των παιχνιδιών και η εμψυχώτρια συμφώνησε να τα επαναλάβουν, εφόσον τελειώσουν το πρόγραμμα ή και την επόμενη ημέρα. Ο ενθουσιώδης τόνος της φωνής της για όσα είχε προετοιμάσει για τα παιδιά στη συνέχεια, δεν άφησε περιθώρια να εκφραστούν διαμαρτυρίες.

Η επεξεργασία του πίνακα κύλησε ευκολότερα αυτή τη φορά, με σχεδόν όλα τα παιδιά να απαντούν στις ερωτήσεις της τεχνικής του *artful thinking* και να έχουν κάτι να πουν για την εικονιζόμενη οικογένεια, ή και τη δική τους. Κάποια παιδιά σήκωναν το χέρι τους για να πάρουν τον λόγο, κάποια άλλα διέκοπταν από την ανυπομονησία τους να μιλήσουν και χαμογελούσαν όταν η εμψυχώτρια τους επισήμαινε τον κανόνα. Ο Σ. και ο Γ. είχαν αναλάβει ρόλους βοηθού της εμψυχώτριας και πηγαινοέρχονταν κολλώντας τα χαρτάκια *post-it* στο ταμπλό, ο Ε. ήταν ο υπεύθυνος της ημέρας για τη βαλίτσα και δεν κουνήθηκε από δίπλα της, η Μ. κρατούσε το χέρι της Ν. και την παρακινούσε να μιλήσει, η Λ. δεν συμμετείχε λεκτικά στην ομάδα, αλλά μιλούσε στην διπλανή της κι απάντησε σε μία ερώτηση της εμψυχώτριας με το βλέμμα κατεβασμένο. Κατάφεραν με λίγη βοήθεια να δημιουργήσουν μία ιστορία κι εντυπωσιάστηκαν με το παιχνίδι σχηματισμού ομάδων, καθώς έγινε βάσει εικόνων με τους χαρακτήρες του πίνακα. Πραγματικά όμως, ενθουσιάστηκαν όταν κατάλαβαν ότι θα φτιάξουν τα ίδια κούκλες για κουκλοθέατρο για να παίζουν την ιστορία (*«Τέλεια θα είναι!»*, *«Θα φωνάζουμε και τις μαμάδες μας και τους μπαμπάδες μας;»*, *«Μία φορά είχα δει κουκλοθέατρο!»*, *«Κυρία, ήσουν κι εσύ εκεί;»*). Οι ομάδες έκατσαν σε ξεχωριστά τραπέζια και ρίχτηκαν στη δουλειά με ποικίλα υλικά. Ήταν μάλλον, η πρώτη φορά που κανένα παιδί δεν έφυγε από την ομάδα του να κάνει βόλτες και που όλοι κάτι έκαναν (άλλος έκοβε χαρτιά, άλλος νήματα, άλλος κολλούσε, άλλος ανακάτευε χρώματα, άλλος έβαφε, άλλος τσαλάκωνε εφημερίδες κ.τ.λ.). Προέκυψαν, βέβαια, και προστριβές, είτε γιατί σε κάποιες περιπτώσεις ήθελαν να κάνουν την ίδια δουλειά δύο ή περισσότερα παιδιά ή γιατί κάποιο παιδί δεν μοιραζόταν τα υλικά ή γιατί κάποιος έσπρωξε με τον αγκώνα του τον άλλον, αλλά τελικά λύνονταν κυρίως με συντονίστρια την εμψυχώτρια. Σε γενικές γραμμές, με καθοδήγηση και υποστήριξη τα παιδιά χρησιμοποίησαν ποικίλα υλικά κι έφτιαξαν με χαρούμενη και δημιουργική διάθεση τις κούκλες. Μιμούμενα την εμψυχώτρια αντάλλαξαν μεταξύ τους σχόλια όπως *«Τι ωραίο το σκυλάκι!»*, *«Μμμ, έχω μία απορία. Πώς το φτιάξατε αυτό;»*, *«Ουάου, βάλατε και χρυσόσκονη!»*, *«Μου αρέσει που βάλατε και δαντέλα στα ρούχα της!»*. Δύο παιδιά έφτιαξαν το σκηνικό με υφάσματα, κάποια άλλα έστησαν τα

παγκάκια μπροστά από τη σκηνή για τους θεατές και κάποιοι δεν μπορούσαν να αφήσουν τις κούκλες από τα χέρια τους. Η κάθε ομάδα μοίρασε τους ρόλους και παρουσίασε την ιστορία με τον δικό της τρόπο. Τα παιδιά – θεατές παρακολουθούσαν με προσοχή την κάθε παράσταση και τη χειροκροτούσαν δυνατά. Κάποια μάλιστα σηκώνονταν όρθια για να δουν καλύτερα και κάποια έμεναν χαρακτηριστικά με το στόμα ανοιχτό. Με τον χορό ταραντέλα, παιδιά κι εμψυχώτρια χόρευαν έχοντας τις κούκλες να περνάνε από χέρι σε χέρι.

Στη φάση του αναστοχασμού ειπώθηκαν από τα παιδιά λέξεις, όπως «κουκλοθέατρο, κούκλες, πάρτι, οικογένεια, χαρά, παράσταση, γάμος, κατασκευές, θεατές, παιχνίδια, παλαμάκια, γέλιο, χορός». «Κυρία, θα το ξανακάνουμε;», ρώτησε η Κ., «Ναι, κυρίααα!!!», πρόσθεσε με ενθουσιασμό και νάζι η Μ., και η εμψυχώτρια, δεν είχε παρά να ρωτήσει ανοιχτά την ομάδα. Με ένα πραγματικά δυνατό και παρατεταμένο «Ναι» των παιδιών, και την καθιερωμένη ένωση χεριών της ομάδας και το σύνθημα, τελείωσε η πέμπτη παρέμβαση σύμφωνα με τον χρονοπρογραμματισμό.

6^η παρέμβαση:

Τα παιδιά, μπαίνοντας στην αίθουσα συνάντησαν μία μεγάλη κατασκευή – άλογο με κοντάρι, το οποίο είχε κολλημένο πάνω του ένα χαρτί με τη λέξη «ΒΟΗΘΕΙΑ». Τα περισσότερα άρχισαν να ρωτούν με περιέργεια τι συμβαίνει και ήθελαν να το αγγίξουν και να χαϊδέψουν τη χαιτή του. Ακόμα και η Ν. πλησίασε και το επεξεργάστηκε, κρατώντας από το χέρι τη Μ. Η Λ. το κοίταζε αλλά δεν πλησίασε. Ο Η. είδε τον πίνακα ήδη αναρτημένο στο ταμπλό και είπε «Είναι το άλογο από τον πίνακα της κυρίας!». Η ομάδα συγκεντρώθηκε πολύ γρήγορα περιμένοντας τα παιχνίδια. Όλα τα παιδιά σηκώθηκαν από τη θέση τους, έπαιζαν και χόρευαν με το άλογο. Η Λ. και η Ν. συμμετείχαν μιλώντας χαμηλόφωνα κι έχοντας όσο γίνεται πιο κοντά τους την Ε. και τη Μ. αντίστοιχα.

Τα παιδιά είχαν ήδη εντοπίσει ότι το άλογο είναι ο πρωταγωνιστής του πίνακα του Αλεξανδράκη με θέμα τον πόλεμο στα βουνά της Αλβανίας. Η επεξεργασία του πίνακα έγινε χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία με τα παιδιά να είναι εμφανώς επηρεασμένα από τις συζητήσεις για την 28^η Οκτωβρίου, να κατανοούν χρονικές έννοιες, να εκφράζονται προφορικά με ενθουσιασμό και να δημιουργούν μία ιστορία, τοποθετώντας τον πίνακα στη μέση της και προσθέτοντας την αρχή και το τέλος. Τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα, παρακολουθούσαν με προσοχή και τις περισσότερες φορές σήκωναν το χέρι τους για να μιλήσουν. Ο Σ. και ο Γ. βοηθούσαν και πάλι

κολλώντας τα χαρτάκια στο ταμπλό και ο Ε. είχε αναλάβει ως υπεύθυνος, το άλογο. Τα παιδιά εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους για τον ρόλο που θα ήθελαν, κι ενώ τα περισσότερα διάλεξαν να είναι στρατιώτες και ειρήνη, η Λ. και η Ν. ήταν οι μόνες που δήλωσαν ότι ήθελαν να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους το λοφάκι. Η Ν. μάλιστα, έκανε για πρώτη φορά κάτι μόνη της, χωρίς να είναι μαζί με τη Μ., τη φίλη της που την ακολουθεί παντού. Ο ενθουσιασμός ήταν μεγάλος με τα διάφορα υλικά, υφάσματα, στεφάνια, χάρτινα περιστέρια, κράνη και όπλα, που ήταν αρκετά για να διαλέξουν όλα τα παιδιά. Και το έκαναν, σε ρυθμούς δημιουργικής εργασίας, φροντίζοντας μάλιστα, αρκετά από αυτά, και για τους άλλους («Ν., έλα, πάμε να διαλέξουμε!», «Λ., θέλεις να σε βοηθήσω με το πανί;», «Εγώ θέλω τη μάσκα με το περιστέρι, εσύ;»). Ο Η. ρώτησε «Κυρία, να παίζουμε κι αύριο;», και η εμψυχώτρια φυσικά τους απάντησε θετικά. Οι ομάδες προετοιμάζονταν με κέφι και χωρίς προστριβές, μιας και οι ρόλοι ήταν ομαδικοί. Τα αγόρια απολάμβαναν το παιχνίδι με τα όπλα και τα κορίτσια τη διαδικασία να στολιστούν με υφάσματα, στεφάνια, κλαδιά, ενώ είχαν το νου τους στον ήχο των κοχυλιών, που πλέον ήξεραν τη σημασία του. Στην πρώτη δοκιμή που έκαναν οι ομάδες με την εμψυχώτρια ως αφηγήτρια, κάποια παιδιά αναστατώθηκαν από τα ηχητικά πολέμου, αλλά καθησυχάστηκαν εύκολα. Κάποια γέλασαν («Μη φοβάστε, καλέ! Είναι ψεύτικα!», είπε ο Θ.). Τα παιδιά ζήτησαν να ξαναπαίξουν την ιστορία, ενώ απολάυσαν πολύ το τραγούδι της «Ειρήνης» του Γ. Μαρκόπουλου. Το χόρεψαν κι έμαθαν γρήγορα να το τραγουδάνε.

Στον αναστοχασμό ζωγράφισαν όλα τα παιδιά σε μεγάλο χαρτόνι κάτι που τα έκανε να νιώσουν περήφανα στο πλαίσιο του προγράμματος και στη συνέχεια εκφράστηκαν προφορικά συμπληρώνοντας τη φράση «Ένιωσα περήφανος/η όταν...». Δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν την έννοια της λέξης αναφέροντας φράσεις, όπως «Μου άρεσαν τα όπλα!», «Ήταν τέλεια!» κ.α., αλλά η εμψυχώτρια επέμεινε εξηγώντας και δίνοντας μερικά παραδείγματα. Τελικά τα παιδιά ζωγράφισαν άλογα, λόφους, βόμβες, όπλα, στρατιώτες, αίματα, δάκρυα αλλά και περιστέρια, την ειρήνη ανθρωπόμορφη, χαμογελαστά παιδιά, παιδιά να χορεύουν σε κύκλους, ήλιους και καρδιές και είπαν «Ένιωσα περήφανος που πολεμήσαμε με όπλα!», «Ένιωσα περήφανη που διώξαμε τον πόλεμο!», «Ένιωσα περήφανη που σώσαμε το αλογάκι!», «Ένιωσα περήφανη που φέραμε την ειρήνη!», «Ένιωσα περήφανος που χορέψαμε με τα κορίτσια!», «Ένιωσα περήφανος που δεν φοβήθηκα.». Τελευταία μίλησε η εμψυχώτρια «Ένιωσα περήφανη για όλους σας! Η συμπεριφορά όλων σας ήταν άψογη! Πολλά συγχαρητήρια!». Χαμόγελα ικανοποίησης φανερώθηκαν σε όλα τα πρόσωπα

και η ομάδα ολοκλήρωσε το πρόγραμμα εντός χρονικού ορίου, με το αγαπημένο σύνθημα να ακούγεται πολύ δυνατά και με τα χέρια ενωμένα στη μέση του κύκλου.

7^η παρέμβαση:

Η έβδομη παρέμβαση ξεκίνησε με την εμψυχώτρια κρυμμένη πίσω από μία ομπρέλα να τραγουδάει και να συστήνεται ως ρόλος. Παρ' όλο που τα παιδιά την παρακολουθούσαν αθόρυβα, προσπαθώντας κάποια από αυτά να κρυφοκοιτάξουν από διάφορες πλευρές, το παιχνίδι, που ξεκίνησε αυθόρμητα κι αβίαστα, δεν κύλησε πολύ εύκολα για όλους. Τα παιδιά συμμετείχαν στα περπατήματα χωρίς πειράγματα και φασαρία, αλλά αρκετά ντράπηκαν να αλλάξουν και να παίξουν με τις φωνές τους. Ωστόσο, στο δεύτερο παιχνίδι η ατμόσφαιρα άλλαξε με τα παιδιά να βρίσκουν αστείο το κυνηγητό και να συμμετέχουν όλα με γέλια και χαρά (κάποια πιο έντονα και κάποια με πιο ήπιους τόνους).

Η περιγραφή του πίνακα δεν παρουσίασε δυσκολίες και τα περισσότερα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις, είχαν αρκετές ευφάνταστες ιδέες και τήρησαν σε ικανοποιητικό βαθμό τους κανόνες συζήτησης με την εμψυχώτρια, ωστόσο, να είναι σε διαρκή εγρήγορση και να ορίζει αρμοδιότητες βοηθών στα πιο ανήσυχα παιδιά). Οι ομάδες, που σχηματίστηκαν παιγνιωδώς, εργάστηκαν με συγκέντρωση και χωρίς προστριβές, με την εμψυχώτρια να κινείται ανάμεσά τους, και στη συνέχεια, παρουσίασαν διαδοχικά τους αυτοσχεδιασμούς τους. Κατά το στήσιμο της δημοσιογραφικής εκπομπής, τα παιδιά εργάστηκαν ζωηρά και με φαντασία φέρνοντας ξυλάκια για μικρόφωνα, χαρτιά και μολύβια για τους δημοσιογράφους. Η κύρια δυσκολία ήταν η διατύπωση ερωτήσεων, καθώς τα παιδιά – δημοσιογράφοι επαναλάμβαναν πολλές φορές ερωτήσεις που είχαν κάνει άλλοι. Η εμψυχώτρια βοήθησε κι έτσι, διατυπώθηκαν ερωτήματα, όπως *«Πώς αισθάνθηκες όταν σου είπαν ότι είσαι άσχημη;»*, *«Γιατί ήθελες τόσο πολύ να μείνεις μαζί με τις άλλες ομπρέλες;»*, *«Τι θα έκανες, αν δεν σε άφηναν να μείνεις μαζί τους;»*, *«Πώς ένιωσες όταν σου είπαν ότι μπορείς να μείνεις στην Ομπρελοχώρα;»*. Τον ρόλο της ομπρέλας ήθελαν πολλά κορίτσια να τον αναλάβουν, από τα οποία τελικά δοκίμασαν τα δύο, ενώ τονίστηκε η σημασία που έχει ο κάθε ρόλος ξεχωριστά προκειμένου η ομάδα να καταφέρει τον στόχο του κάθε παιχνιδιού. Στη συνέχεια, με αφορμή μία φωτογράφιση, τα παιδιά έστησαν κατάλληλα τα σώματά τους και φανέρωσαν την αποδοχή της ομπρέλας στην ομπρελοχώρα, τοποθετώντας την στη μέση και κάνοντας έναν κύκλο γύρω της.

Στον αναστοχασμό συνεργάστηκαν πολύ καλά για τη δημιουργία αφίσας με κολλάζ, προσθέτοντας ως τίτλο *«Ένας παράξενος επισκέπτης»* και συνθήματα όπως

«Είμαστε όλοι διαφορετικοί!», «Είμαστε όλοι φίλοι!», «Κανένας μόνος!», «Ναι στη φιλία, όχι στην απομόνωση!», «Ναι στην αγάπη!», «Ζήτω η συνεργασία!», «Ζήτω η ομάδα!». Η αφίσα αναρτήθηκε στον τοίχο της τάξης και η ομάδα έκλεισε την παρέμβαση με τα χέρια ενωμένα, δυνατές φωνές και το δικό της σύνθημα.

8^η παρέμβαση:

Η όγδοη παρέμβαση ξεκίνησε με χαμόγελα κι αγκαλιές. Τα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία την Τετάρτη και ρωτούσαν συνέχεια για το θέμα. Συγκεντρώθηκαν στον κύκλο αυθόρμητα και στα παιχνίδια ζεστάματος είχαν πολύ καλή διάθεση, κατανόησαν τις οδηγίες, συνεργάστηκαν, γέλασαν και ήταν άνετα στο να αγκαλιάσουν το ένα το άλλο.

Ο πίνακας ζωγραφικής, που βγήκε από τη βαλίτσα, προκάλεσε επιφωνήματα θαυμασμού, κυρίως από τα κορίτσια και κυρίως λόγω των χρωμάτων του. Η Λ. και η Ν. χαμογέλασαν στις φίλες τους και τα μάτια τους έλαμψαν. Εξοικειωμένα πλέον, τα παιδιά εμβάθυναν αυθόρμητα σε λεπτομέρειες, εκφράστηκαν με ρυθμό και πολύ γρήγορα προέκυψε μια ιστορία αγάπης από τα περισσότερα παιδιά. Στην απόδοσή αυτής όμως, με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού, προέκυψε δυσκολία, καθώς σε όλες τις ομάδες που σχηματίστηκαν, υπήρξε συστολή και κανένας (ούτε αγόρι ούτε κορίτσι) δεν ήθελε να αναλάβει τους πρωταγωνιστικούς ρόλους, του ερωτευμένου ζευγαριού. Η εμψυχώτρια συγκέντρωσε ξανά όλα τα παιδιά στην ολομέλεια και, χωρίς να είναι προγραμματισμένο, παρέμβαλε ένα παιχνίδι. Έτσι, τα κορίτσια, ως πριγκίπισσες, περπατούσαν στον χώρο όσο διαρκούσε η μουσική, και η εμψυχώτρια με ένα ραβδί έκανε την κακιά μάγισσα που τις πάγωνε και τις μεταμόρφωνε σε αγάλματα. Τα αγόρια στη συνέχεια, ως πρίγκιπες, έβρισκαν τρόπους να τις σώσουν και να τις ζωντανέψουν. Χρησιμοποίησαν αστείες γκριμάτσες αλλά και αόρατα ξίφη, τις χάιδεψαν, τις φύσηξαν, τις στριφογύρισαν, τις γαργάλισαν, τους χτύπησαν παλαμάκια, έκαναν ότι τους πρόσφεραν λουλούδι. «Σε νικήσαμε, κακιά μάγισσα!», είπε ο Η. στη μάγισσα – εμψυχώτρια κι όσο πιο γοερά αυτή προσποιούταν πως έκλαιγε, τόσο τα γέλια των παιδιών μεγάλωναν. Μετά από αυτό η εμψυχώτρια ενθάρρυνε τα παιδιά να επιστρέψουν στις ομάδες τους δίνοντας μία ευκαιρία στο κορίτσι και το αγόρι του πίνακα και της ιστορίας τους να ζωντανέψουν. Αυτή τη φορά, και γυρνώντας από ομάδα σε ομάδα, η εμψυχώτρια παρατήρησε πως είχαν βρεθεί πρωταγωνιστές και σε μία ομάδα, μάλιστα, προσπαθούσαν να βρουν λύση γιατί ήθελαν και τα τέσσερα παιδιά. Η Λ. και η Ν. στην ομάδα τους ανέλαβαν αντίστοιχα να είναι το δέντρο και τα αστέρια, ρόλοι χωρίς λόγια, μόνο με κίνηση,

αλλά εντυπωσιακοί λόγω των υφασμάτων και των χρυσών χάρτινων αστεριών που σκορπούσαν στον χώρο. Τα χρυσά αστέρια και οι τούλινες φούστες ενθουσίασαν όλα τα κορίτσια. Το παιχνίδι «μπουκάλα» έφερε στη συνέχεια, γέλια σε όλη την ομάδα, με κάποια παιδιά, μεταξύ των οποίων και η Λ. και η Ν., να ντρέπονται όταν σηκώνονταν στο κέντρο του κύκλου αλλά χωρίς να κάνουν πίσω κι εκτελώντας κανονικά την οδηγία του παιχνιδιού (φιλί στο μαγουλάκι), και κάποια άλλα να δυσανασχετούν μέχρι να τύχει η σειρά τους.

Η εικονογράφηση της ιστορίας που ακολούθησε, έγινε σε κλίμα ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών («Εσύ να ζωγραφίσεις το δέντρο, γιατί κάνεις ωραία δέντρα!», «Δεν ξέρω να φτιάχνω αστέρια, με βοηθάς;», «Μου δίνεις, σε παρακαλώ, τον ροζ μαρκαδόρο;», «Να φέρω να βάλουμε και χρυσόσκονη;») και εμπλουτίστηκε στη φάση του αναστοχασμού με σλόγκαν από τα παιδιά όπως «Ζήτω οι αγκαλιές!», «Βοηθάμε τον άλλον!», «Φροντίζουμε τον άλλο!», «Σε αγαπώ!». Η εικονογραφημένη ιστορία στόλισε άλλον έναν τοίχο της τάξης και φωτογραφήθηκε από τον Σ., καθώς είχε αναλάβει και χρέη βοηθού της εμψυχώτριας. Η ομάδα ένωσε τα χέρια, φώναξε το σύνθημά της και χειροκροτήθηκε.

9^η παρέμβαση:

Η ένατη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μία βροχερή μέρα, με απουσία κάποιων παιδιών και με τα υπόλοιπα να μην έχουν ιδιαίτερη όρεξη. Ωστόσο, η εμψυχώτρια πρότεινε να δοκιμάσουν να φτιάξουν τη διάθεσή τους. Στα παιχνίδια συμμετείχαν, αλλά ιδίως στο δεύτερο, χρειάστηκαν αρκετή ώρα μέχρι να συγκεντρωθούν και πολλές φορές μπερδεύτηκαν (πχ. στην οδηγία να αλλάξουν θέσεις όσοι φοβούνται τα φίδια, υπήρχαν παιδιά, που ενώ τα φοβούνται, όπως είπαν στη συνέχεια, δεν άλλαξαν θέση).

Η φιγούρα στον πίνακα του Munch προκάλεσε την περιέργεια των παιδιών. Τον παρατήρησαν για αρκετά λεπτά χωρίς να πουν τίποτα, ενώ στη συνέχεια ακούστηκαν πολλές και διαφορετικές απόψεις («Κλαίει.», «Είναι λυπημένος γιατί χάθηκε.», «Κάτι είδε.», «Φοβάται γιατί είδε ένα λιοντάρι.», «Φοβάται γιατί βρέχει δυνατά.», «Φοβάται γιατί τον κυνηγάνε.»), ενώ τα παιδιά, προκειμένου να δημιουργήσουν την ιστορία, καθόρισαν τους χαρακτήρες και την πλοκή. Η κατανομή των ρόλων στις επιμέρους ομάδες έγινε παιγνιωδώς και με καρτέλες, αλλά τα περισσότερα παιδιά εκδήλωσαν την επιθυμία να γίνουν αστυνομικοί. Η εμψυχώτρια ενθάρρυνε τα παιδιά να συλλογιστούν και να προτείνουν λύσεις για να λύσουν το πρόβλημα («Τι λύση προτείνετε εσείς, παιδιά; Γίνεται να γίνουμε όλοι αστυνομικοί;»). Τα παιδιά εξέφρασαν

αυθόρμητα τις ιδέες τους («*Να γίνω εγώ και μετά ο Θ.!*», «*Να το ξαναπαίζουμε πολλές φορές!*») και όρισαν ποιοι θα αναλάβουν αρχικά τον ρόλο. Επεξεργάζοντας τα διάφορα αντικείμενα που είχε φέρει η εμψυχώτρια, ο Θ. πρότεινε να φτιάξουν κι ένα περιπολικό για την ιστορία τους. Μία άδεια χαρτόκουτα που βρισκόταν στο νηπιαγωγείο, μεταμορφώθηκε πολύ γρήγορα σε περιπολικό, ικανοποιώντας την ιδέα του Θ. κι ενθουσιάζοντας όλα τα παιδιά. Η μία ομάδα μετά την άλλη παρουσίασαν την ιστορία σε ατμόσφαιρα χαλαρή, απολαμβάνοντας κυρίως τη σκηνή κυνηγητού αστυνομικού και απαγωγέα, ενώ οι υπόλοιπες παρακολουθούσαν με προσήλωση και ξεσπούσαν κάθε φορά σε χειροκροτήματα. Κατά τη διερεύνηση σκέψεων των χαρακτήρων ακούστηκαν από τα παιδιά στον ρόλο του αγοριού φράσεις όπως «*Φοβάμαι, θέλω τη μαμά μου!*» και «*Πρέπει να τρέξω γρήγορα!*», στον ρόλο του αστυνομικού «*Εγώ είμαι εδώ, μην ανησυχείς!*», «*Συναγερμός, συναγερμός!*», «*Πρέπει να σώσω το αγόρι!*» και στον ρόλο των κακών «*Την έχεις βάψει, μικρέ!*» και «*Ωχ, τρέξτε γρήγορα!*», «*Σιγά μη με πιάσεις*».

Τα παιδιά έφτιαζαν στη συνέχεια, με τη βοήθεια της εμψυχώτριας, αναλογικό κόμικ με θέμα την ιστορία. Τελικά, εξέφρασαν τόσο λεκτικά όσο και μέσω ζωγραφικής φόβους τους, τους κλείδωσαν σε ένα κουτί και τους πέταξαν μακριά («*Φοβάμαι... το σκοτάδι, τα φαντάσματα, τα ρομπότ, τους κακούς, τις κατσαρίδες, όταν βρέχει δυνατά, τις αράχνες, το τσουνάμι, κάτι τρομακτικά τέρατα που βλέπω στο κινητό!*»). Η ομάδα, παρά τις απουσίες της ημέρας και την αρχική περιέργη διάθεση, κατάφερε να βρει τον ρυθμό της, να δημιουργήσει, να χαρεί και να ολοκληρώσει τις δραστηριότητες σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό της εμψυχώτριας.

10^η παρέμβαση:

Μετά από διακοπή 2 μηνών (αναστολή λειτουργίας σχολείων λόγω πανδημίας και διακοπές Χριστουγέννων) παιδιά κι εμψυχώτρια συναντήθηκαν με πολύ χαρούμενη διάθεση. Τα παιδιά περίμεναν με αγωνία την Τετάρτη και το άνοιγμα της βαλίτσας της εμψυχώτριας («*Κυρία, τι μας έχεις φέρει;*», «*Να σε βοηθήσω;*», «*Μου έλειψες!*») και στα παιχνίδια συμμετείχαν με όρεξη. «*Πρέπει να περιμένεις τη σειρά σου!*», είπε η Ν. στη Γ., ενώ όταν η Ν. δυσκολευόταν με το γύρισμα της σβούρας, η Μ. ακούστηκε να λέει «*Μη στεναχωριέσαι, προσπάθησε πάλι!*».

Η επεξεργασία του πίνακα, με την τεχνική δέκα επί δύο του artful thinking, έγινε με συγκέντρωση και αυθορμητισμό από τα παιδιά, ενώ η διαδικασία τους τόνωσε τη διάθεση για συμμετοχή. Με τις είκοσι συνολικά λέξεις – κλειδιά που ειπώθηκαν και καταγράφηκαν, τα παιδιά επινόησαν μία ιστορία με θέμα τελικά, την

αποδοχή από τους φίλους. Προετοιμάστηκαν σε ομάδες και παρουσίασαν παγωμένες εικόνες, που ζωντάνεψαν με μαγική παιχνιδόσκονη της εμψυχώτριας και ξαναπάγωσαν. Η εμψυχώτρια περνούσε από ομάδα σε ομάδα και τα παιδιά είχαν τόσο απορροφηθεί από την ιστορία που δεν δυσκολεύτηκαν στην κατανομή. Η Μ. και η Γ. στις ομάδες τους και στον ρόλο του κοριτσιού, που δεν ήθελε τα νέα μέλη στο παιχνίδι, που τη μάλωσαν οι υπόλοιπες φίλες και τελικά έφυγε τρέχοντας, ήταν πραγματικά σαν να είχαν κάνει πρόβες πριν. Ήταν άνετες, με δυνατή φωνή, γκριμάτσες και χειρονομίες. Κατά τη διερεύνηση των κρυφών σκέψεων των χαρακτήρων από την εμψυχώτρια σε ρόλο ακούστηκαν φράσεις όπως «Θα μας χαλάσουν το παιχνίδι!», «Άστες, δεν καταλαβαίνουν!», «Πώς είναι έτσι;», «Γιατί φοράει καπέλο με φίδι;», «Χαχα, δεν φοράει και παπούτσια!», «Φοβάμαι!», «Πώς θα τους πούμε ότι θέλουμε να παίζουμε μαζί τους;», «Θα πω στη μαμά μου αν έχει παλιά παπούτσια μου και ρούχα, να τους δώσει!», «Να τις φωνάζουμε κι αυτές να παίζουν μαζί μας; Δεν είναι σωστό να κοιτάνε!», «Αμάν πια! Πάω στη μαμά μου!». Η εμψυχώτρια ενθάρρυνε τους χαρακτήρες να βρουν λύσεις, ώστε τελικά να μη μείνει κανένα κορίτσι μόνο και να καταφέρουν να παίζουν όλα μαζί. Μερικές από τις ιδέες που εξέφρασαν ήταν «Να πάμε σπίτι της!», «Να τη φέρουμε πίσω!», «Να της εξηγήσουμε ότι έκανε λάθος!», «Να το πούμε στη μαμά της!», «Να της ζητήσουμε συγγνώμη που της φωνάξαμε!». Οι ομάδες χειροκροτήθηκαν θερμά για τις προσπάθειές τους, κι, αφού ανακατεύτηκαν, έπαιζαν «περνά περνά η μέλισσα», όπου γέλασαν κι αποφορτίστηκαν.

Στον αναστοχασμό εργάστηκαν ατομικά κολλώντας φωτογραφία του εαυτού τους σε αντίγραφο του πίνακα και στη θέση που θα ήθελαν. Τα περισσότερα παιδιά πρόσθεσαν τον εαυτό τους στον κύκλο που έπαιζαν τα κορίτσια, δύο έβαλαν τον εαυτό τους παρέα με τα δύο ξένα παιδιά και μάλιστα, το ένα ζωγράφισε και περίεργο καπέλο στο κεφάλι του με φίδι, και τέσσερα κορίτσια τοποθέτησαν τον εαυτό τους εκτός κύκλου να πηγαίνουν να βρουν το κορίτσι που έφυγε θυμωμένο και λυπημένο. Τα έργα τους αναρτήθηκαν στο ταμπλό της τάξης, ο Σ. και ο Ε. ανέλαβαν να συνεργαστούν και να τα φωτογραφήσουν για το αρχείο της δασκάλας τους και η συνάντηση ολοκληρώθηκε με την καθιερωμένη ένωση χεριών και το σύνθημα της ομάδας, που πλέον γινόταν με μεγάλη προσοχή και θετική ενέργεια.

11^η παρέμβαση:

Η εντέκατη παρέμβαση ξεκίνησε με σταδιακή ενεργοποίηση των μελών του σώματος με ξεσηκωτική μουσική, που ενθουσίασε τα παιδιά. Κατανόησαν τις

οδηγίες, κινήθηκαν στον χώρο, γέλασαν και συμπλήρωσαν αυθόρμητα τη φράση «όταν χορεύω, νιώθω σαν...». «Πεταλούδα, μέλισσα, μπαλαρίνα, ποδήλατο, σκυλάκι, κλόουν, μηχανή, βίδα, τρυπάνι, ελατήριο, θάλασσα, ψάρι» ήταν μερικές από τις απαντήσεις.

Η εμπυχωτρία ήταν προετοιμασμένη να αντιμετωπίσει τυχόν αντιδράσεις για τον πίνακα του Matisse με τις ανθρώπινες φιγούρες που χορεύουν γυμνές. Είχε επίσης ετοιμάσει ένα μικρό βίντεο με έργα του ζωγράφου. Ο Σ. το επισήμανε αμέσως λέγοντας «Κυρία, δεν φοράνε ρούχα!». Όμως, τα βλέμματα των παιδιών παρακολουθούσαν με περιέργεια, προσοχή κι ενδιαφέρον, χωρίς καμία διάθεση να γελάσουν ή να κοροϊδέψουν, διαψεύδοντας τις υποθέσεις της εμπυχωτριάς. Παρατήρησαν τον πίνακα ακούγοντας τον «Χορό» του Χατζιδάκι, χωρίς να μιλάνε, κι απολαμβάνοντας χάδια στο κεφάλι από την εμπυχωτρία, που ήταν η μόνη που γύριζε ανάμεσά τους. Ο Σ. της χάιδεψε το χέρι και ο Ε. την κοίταξε χαμογελώντας της. Όταν τελείωσε η μουσική, η Μ. είπε «Ήταν σαν να έβλεπα όνειρο!». Εξέφρασαν τις ιδέες τους και η Λ. όταν ρωτήθηκε είπε «Είναι σαν να πετάνε στον ουρανό!». Συμμετείχαν όλοι, οι περισσότεροι σηκώνοντας χέρι για να μιλήσουν και κάποιοι να ανυπομονούν όταν τους ερχόταν η ιδέα («Κυρία, να πω, να πω;»).

Η ιδέα να φανταστούν, στις ομάδες που δημιουργήθηκαν, τον χορό των πέντε αδερφών της ιστορίας που έφτιαξαν, φάνταζε δύσκολη στο μυαλό της εμπυχωτριάς αλλά αποφάσισε να το δοκιμάσει. Αποδείχτηκε πως και πάλι διαψεύστηκε, καθώς οι ομάδες όχι μόνο δημιούργησαν χορογραφίες, αλλά το διασκέδασαν τόσο πολύ που ζητούσαν συνεχώς λίγο ακόμα χρόνο στις προετοιμασίες τους. Διάλεξαν υφάσματα, τα τύλιγαν ο ένας γύρω από τον άλλον με διαφορετικούς τρόπους, άλλαζαν χτενίσματα, δοκίμαζαν ιδέες και γελούσαν. «Εσύ, που πας και μπαλέτο, να κάνεις αυτό με τα πόδια που σηκώνεστε στις μύτες.», είπε σε μία ομάδα η Ο. στη Ν., ενώ σε άλλες ακούστηκαν «Μου δένεις το μαντήλι στα μαλλιά, γιατί δεν μπορώ;», «Τώρα, δώσε μου το χέρι σου να τυλιχτώ γύρω γύρω!», «Εγώ θα μπω στη μέση να κάνω φιγούρες. Μου έχει μάθει ο αδερφός μου.». Οι παρουσιάσεις με την εμπυχωτρία να συντονίζει και να βάζει τη μουσική και τα παιδιά να το χαίρονται τόσο πολύ, έκαναν την ώρα να κυλήσει πολύ γρήγορα, ενώ η συνεργατικότητα, η αλληλοβοήθεια και η χαρά αναφέρθηκαν ως στοιχεία σε διάφορες στιγμές και από τα ίδια τα παιδιά («Κυρία, κοίτα! Βοηθάμε ο ένας τον άλλον όπως μας είπες!», «Κυρία, είμαστε έτοιμες! Κοίτα τί φτιάξαμε όλοι μαζί!»).

Ομαδικά δημιουργήθηκε μία μακέτα του πίνακα με πλαστελίνες και άλλα υλικά με όλα τα παιδιά να προσθέτουν κάτι στο τελικό αποτέλεσμα. Εντόπισαν τελικά, κι εξέφρασαν λεκτικά την προσωπική τους συμβολή στην ομαδική εργασία («*Εγώ έντυσα τις φίλες μου με τα υφάσματα.*», «*Εγώ είπα να κάνουμε στροφές.*», «*Εγώ είπα να πιάσουμε τα χέρια και να κάνουμε μέσα – έξω.*», «*Εγώ έφτιαξα στη Ν. το μαντήλι γιατί δεν μπορούσε.*», «*Εγώ τους έμαθα τη φιγούρα του αδερφού μου!*»). Η παρέμβαση κύλησε με ρυθμό, ακολουθώντας τον χρονικό προγραμματισμό κι έκλεισε με το σύνθημα της ομάδας.

12^η παρέμβαση:

Η δωδέκατη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μία μέρα με πολύ κρύο. Τα παιδιά ήρθαν και βρήκαν στην τάξη να κρέμονται από διάφορα σημεία μεγάλες τρισδιάστατες χιονονιφάδες. «*Κυρία, τι έγινε; Χιονίζει στην τάξη μας;*», ρωτούσαν τα παιδιά. Μία από αυτές βρισκόταν στο κέντρο του κύκλου και χρησιμοποιήθηκε για το πρώτο παιχνίδι. Στο πρώτο παιχνίδι ο Σ. είπε «*Κυρία, αυτή η μουσική που έχεις βάλει είναι για κορίτσια.*» και ο Γ. συμπλήρωσε «*Εμείς είμαστε αγόρια.*». Η εμψυχώτρια έθεσε το θέμα στην ομάδα, ώστε να ακουστούν και οι απόψεις των άλλων. Ο Π. είπε «*Δεν υπάρχει μουσική για κορίτσια και αγόρια.*», η Κ. πρόσθεσε «*Εγώ με τον αδερφό μου ακούμε την ίδια μουσική. Μου τη βάζει στο κινητό.*». Η ομάδα έδωσε στα δύο αγόρια χρόνο για να σκεφτούν τα όσα άκουσαν και να αποφασίσουν αν θα συμμετέχουν στο παιχνίδι, όταν έρθει η σειρά τους. Τελικά έπαιξαν κι όλα κύλησαν ομαλά. Στις μουσικές καρέκλες του χειμώνα τα παιδιά κινήθηκαν με όρεξη, χόρεψαν, γέλασαν και διασκέδασαν.

Ο πίνακας, λόγω της συνθετότητάς του και σύμφωνα με την τεχνική παρατηρώ και περιγράφω του *artful thinking*, διαιρέθηκε σε τμήματα και κάθε ομάδα ανέλαβε να περιγράψει από ένα. Η κάθε ομάδα διάλεξε έναν εκπρόσωπο και περιέγραψε την εικόνα στην ολομέλεια. Δεν υπήρξε δυσκολία κι από τη σύνδεση όλων των περιγραφών, που έκανε η εμψυχώτρια, προέκυψε μία ιστορία. Οι ομάδες συνέχισαν την εργασία τους προκειμένου να βρουν τρόπο να αναπαραστήσουν η καθεμία το κομμάτι του πίνακα που είχε περιγράψει προηγουμένως. Σταδιακά, δημιουργήθηκε από όλες τις ομάδες ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα τον πίνακα και την ιστορία που επινόησαν. Χαρακτήρες και τμήματα του γλυπτού ζωντάνευαν σταδιακά από την εμψυχώτρια και έμπαιναν σε διαδικασία συνομιλίας και αλληλεπίδρασης, αποκτώντας λόγο και κίνηση. Υπήρξε συντονισμός από την εμψυχώτρια αλλά και

συγκέντρωση εκ μέρους των παιδιών, τα οποία στη συνέχεια χαλάρωσαν χορεύοντας με ζωηρή μουσική ελεύθερα στον χώρο.

Ο αναστοχασμός υπήρξε ατομικός και εξαιρετικά ενδιαφέρον, καθώς κάθε παιδί απέδωσε με ένα χρώμα, σύμβολο και εικόνα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η πλειοψηφία των κοριτσιών χρησιμοποίησε το ροζ και το κόκκινο χρώμα, ενώ η Μ. και η Σ. χρησιμοποίησαν ασημί γυαλιστερό μαρκαδόρο και ασημόσκονη, γιατί τους άρεσε η χάρτινη κατασκευή χιονονιφάδας, όπως είπαν. Τα περισσότερα αγόρια χρησιμοποίησαν το μπλε και το γκρι λόγω του χιονιού, ενώ ο Η. έβαψε το κουτάκι με όλα τα χρώματα και όταν ρωτήθηκε, είπε πως *«Όλα ήταν πολύχρωμα σήμερα!»*. Στη στήλη του συμβόλου τα παιδιά έφτιαξαν κυρίως χιονονιφάδες, καρδιές και αγάλματα, ενώ δεν έλειψαν οι χιονάνθρωποι και τα χιονοπέδιλα. Στις εικόνες τα περισσότερα παιδιά έφτιαξαν την εικόνα που περιέγραψε και αναπαράστησε η ομάδα τους, ενώ η Μ. και η Σ. προσπάθησαν να ζωγραφίσουν στο χαρτί τους το ομαδικό γλυπτό δηλαδή, όλη την ομάδα. Το ομαδικό σύνθημα έκλεισε την παρέμβαση, ενώ στη συνέχεια οι εργασίες των παιδιών αναρτήθηκαν στο ταμπλό και φωτογραφήθηκαν από τον Γ. και τον Θ. αυτή τη φορά.

13^η παρέμβαση:

Η δέκατη τρίτη συνάντηση ξεκίνησε με την εμψυχώτρια να βάζει στο ταμπλό τον πίνακα του Πικάσο και τα παιδιά να σχολιάζουν αυθόρμητα (*«Ένα αγόρι! Δεν βλέπει;», «Είναι τυφλός!», «Έχω δει τυφλό. Στην πλατεία. Είχε και μαστούνι.»*, *«Κι εγώ. Μία φορά στον δρόμο και του δώσαμε λεφτά.»*, *«Εγώ στην τηλεόραση, σε ένα έργο που βλέπει η μαμά.»*). Η εμψυχώτρια εξέφρασε τον θαυμασμό της για τα τόσα πολλά που άκουσε να γνωρίζουν κι ενθάρρυνε τα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι του τυφλού και του οδηγού. Χρησιμοποιήθηκαν μάσκες ύπνου και τα περισσότερα παιδιά έδειξαν εμπιστοσύνη στον φίλο τους πραγματοποιώντας τη δράση με πολλή προσοχή να μη χτυπήσει κάπου ο φίλος τους. Η Λ. δίσταζε, ή μάλλον αρνιόταν να βάλει τη μάσκα, και η εμψυχώτρια δεν βιάστηκε να επέμβει, καθώς παρατηρούσε τον διάλογο του παιδιού με το ζευγάρι της, την Κ., που της είπε χαρακτηριστικά *«Μη φοβάσαι! Θα σε κρατάω εγώ, θα σε προσέχω!»*. Η Λ. φόρεσε τη μάσκα τελικά. Μετά τη δράση, και αφού όλοι πέρασαν κι από τους δύο ρόλους, τα παιδιά είπαν *«Μου έσφιγγε πολύ το χέρι και δεν φοβόμουν!»*, *«Μου άρεσε γιατί μου έλεγε να μη φοβάμαι»*, *«Ήταν καλός οδηγός γιατί πήγαινε σιγά σιγά»*, *«Την προστάτευα να μην πέσει πάνω στα τραπέζια και τις καρέκλες»*, *«Με πρόσεχε!»*, *«Τον πήγαινα μακριά από τα άλλα παιδιά»*, *«Πήγε να χτυπήσει και τον έσωσα.»*. Το παιχνίδι αφήσ που ακολούθησε, το διασκέδασαν πολύ.

Ήθελαν όλοι να παίξουν ξανά και ξανά, ενώ όταν κάποιος δυσκολευόταν να μαντέψει σωστά, τα υπόλοιπα παιδιά τον βοηθούσαν, παρ' όλο που η εμψυχώτρια επέμενε στο να δώσουν λίγο χρόνο και να κάνουν περισσότερη ησυχία για να συγκεντρωθεί.

Κατά την επεξεργασία του πίνακα του Πικάσο, με κατάλληλες ερωτήσεις αλλά και καταγιισμό ιδεών, τα παιδιά δημιούργησαν με ευκολία στην ολομέλεια τον ρόλο του εικονιζόμενου προσώπου και την ιστορία του. Για την καταγραφή των ιδεών τους χρησιμοποιήθηκε σχεδιάγραμμα με τη μορφή ανθρώπινης φιγούρας, κάτι που τους διατήρησε για πολλή ώρα την προσοχή. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (θεατές και ηθοποιούς) κι έδρασαν εναλλάξ. Σε κάθε ομάδα δράσης ένα παιδί ανέλαβε τον ρόλο του τυφλού, κάτι που ήθελαν πολλά παιδιά, και τα υπόλοιπα παιδιά μπήκαν διαδοχικά και πήραν θέση στη σκηνή συνθέτοντας όλα μαζί ένα γλυπτό (ο Α. του ακούμπησε το κεφάλι σαν να τον χαϊδεύει, ο Π. έκατσε κάτω σαν να του δένει τα παπούτσια, η Γ. τον φιλούσε, η Σ. τον ακούμπησε στον ώμο, η Ο. του έπιασε το χέρι, η Μ. πήρε ένα κατσαρολάκι και μία κουτάλα από το κουκλόσπιτο κι έκανε ότι μαγειρεύει). Με το άγγιγμα της εμψυχώτριας αποκάλυψαν ποιοι είναι ή τι σκέφτονται. Τα περισσότερα παιδιά στάθηκαν ως φίλοι του τυφλού Δημήτρη, που ήταν εκεί για να τον βοηθήσουν, να τον πάνε βόλτα, να του φέρουν ψώνια ή να του μαγειρέψουν, ενώ η Ο. είπε πως ήταν η γυναίκα που του καθαρίζει το σπίτι και η Σ. πως ήταν ξαδέρφη του. Στα δύο γλυπτά τα παιδιά έδωσαν τίτλους, όπως «*Οι φίλοι του Δημήτρη.*», «*Οι βοηθοί του Δημήτρη.*» αλλά και «*Είμαι εδώ για σένα!*».

Κατά την ομαδική δημιουργία της αφίσας με τα μάτια κλειστά, τα παιδιά χάραξαν διαδρομές στο χαρτόνι με πολλά χρώματα και γραμμές, που ανακατεύτηκαν στο τελικό αποτέλεσμα. Στην αρχή υπήρξε αναστάτωση, καθώς τα παιδιά δεν έβλεπαν. Ο ήχος των κοχυλιών τα έκανε να ηρεμήσουν και η ψιθυριστή φωνή της εμψυχώτριας τα ηρέμησε γρήγορα. Δούλεψαν, σχεδόν αθόρυβα, γύρω γύρω από το χαρτόνι, το ένα δίπλα στο άλλο, τα χέρια τους μπερδεύονταν καθώς έπαιρναν μαρκαδόρους, οι αγκώνες τους συναντήθηκαν πολλές φορές προκαλώντας γέλια, αλλά καμία διαμαρτυρία. Το τελικό αποτέλεσμα, με τα πολλά χρώματα και σχέδια, χαροποίησε όλη την ομάδα. Στα πλαίσια του αναστοχασμού φανερώθηκε η ευαισθητοποίηση που επιχειρήθηκε στο πρόγραμμα, προσθέτοντας στην αφίσα λέξεις («*βοήθεια, αγάπη, φίλος, οδηγώ, εμπιστοσύνη, φροντίζω, προσέχω, δύναμη, σκοτάδι, χέρια, αισθήσεις, συνεργασία, ομάδα*»). Στη συνέχεια, την τοποθέτησαν σε εμφανές σημείο στην τάξη, τη φωτογράρισαν κι ένωσαν τα χέρια για το σύνθημά τους και το κλείσιμο της παρέμβασης.

14^η παρέμβαση:

Η εμψυχώτρια είχε κρύψει σε διάφορα σημεία της τάξης αντίγραφα του πίνακα του Klee. Η προτελευταία παρέμβαση ξεκίνησε λοιπόν, με ένα παιχνίδι εξερεύνησης, όπου τα παιδιά διασκέδασαν πολύ στον ρόλο των ντετέκτιβ και με τη μουσική του «Ροζ Πάνθηρα». Τα παιδιά κινήθηκαν σε όλη την τάξη με γέλια και πολύ καλή διάθεση, η οποία συνεχίστηκε στο παιχνίδι ερωτοαπαντήσεων με σταθερή απάντηση το «όχι». Κάποια παιδιά, μετά τις πολλές ερωτήσεις στο ζευγάρι τους και τη συνεχή άρνηση από αυτό, αγανακτούσαν χρησιμοποιώντας εκφράσεις «Αμάν πια!», «Ουφ!», γκριμάτσες και χειρονομίες (έπιαναν το κεφάλι τους, χτυπούσαν τα γόνατά τους), αλλά παράλληλα, γελούσαν και το έβρισκαν αστείο. Στη σύντομη συζήτηση που ακολούθησε, ανέφεραν «Δεν γίνεται να λέμε συνέχεια όχι!», «Δεν μπορούμε να παίζουμε έτσι!», «Δεν μπορούμε να συνεργαστούμε έτσι!», «Με νευρίασε που έλεγε συνέχεια όχι!». Παρόμοια κύλησε και το επόμενο παιχνίδι, που τα παιδιά, σε ζευγάρια κι εναλλάξ, συμπλήρωσαν τη φράση «Εγώ όταν θυμώνω...» κι «Εγώ όταν χαίρομαι...». Τα παιδιά επικοινωνήσαν και μοιράστηκαν εμπειρίες «Εγώ όταν θυμώνω...φωνάζω, βρίζω, πάω στο δωμάτιο μου, κλαίω, ουρλιάζω, πάω να διαβάσω ένα παραμύθι, γίνομαι κόκκινος, τσακώνομαι» κι «Εγώ όταν χαίρομαι...γελάω, τραγουδάω, παίζω με το σκυλί μου, χορεύω, παίρνω αγκαλιά τη μαμά μου, κάνω ποδήλατο, κάνω πατίνι».

Ο πίνακας με τη γάτα του Klee προκάλεσε πραγματικά καταγισμό πολλών και διαφορετικών ιδεών κι ερμηνειών, κυρίως ως προς το συναίσθημά της και το τι απεικονίζεται μέσα στο μυαλό της. Τα παιδιά είπαν ότι η γάτα ήταν λυπημένη γιατί έφαγε καραμέλα και την έπιασε η κοιλιά της, ότι ήταν λυπημένη γιατί σκεφτόταν το γατάκι της που πέθανε, ότι λιγουρευόταν ένα ψάρι, ότι ήταν θυμωμένη γιατί την έβαψαν κόκκινη, ότι ήταν θυμωμένη γιατί δεν κατάφερε να πιάσει ένα ποντίκι. Κατέληξαν στο ότι ήταν θυμωμένη, αλλά δεν μπόρεσαν να διακρίνουν ότι ήταν πουλί αυτό που απεικονίζεται στο κεφάλι της. Δημιούργησαν ωστόσο, μία συγκινητική και διδακτική ιστορία αναδεικνύοντας την αγάπη ως αντίδοτο στον θυμό.

Τα παιδιά, ακολουθώντας τις οδηγίες της εμψυχώτριας, κινήθηκαν στον χώρο ως γάτες, νιαούρισαν με διάφορους τρόπους (θυμωμένα, ναζιάρικα, νυσταγμένα, λυπημένα, χαρούμενα), τεντώθηκαν, ξύστηκαν, πλύθηκαν, κυνήγησαν ποντίκια. Συμμετείχαν όλα τα παιδιά με μεγάλη χαρά και γέλια. Στον ρόλο της θυμωμένης γάτας της ιστορίας και στην ανακριτική καρέκλα, επιλέχτηκε ομόφωνα η Μ. μετά την πρόταση της Κ. («Μ, εσύ να είσαι στην παράσταση! Λες ωραία τα λόγια σου!»). Τα

παιδιά της έκαναν ερωτήσεις («*Γιατί είσαι θυμωμένη;*», «*Πού είναι η μαμά σου;*», «*Τι σου αρέσει να παίζεις;*», «*Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;*», «*Με ποιον παίζεις;*») και η ίδια απάντησε σε όλες. «*Να γίνω κι εγώ τώρα γάτα;*», ρώτησε η Β., ενώ παράλληλα σηκώθηκαν 6-7 χέρια κοριτσιών, που ήθελαν το ίδιο. Τα παιδιά συμφώνησαν να δοκιμάσει αυτή τη φορά η Β. στον ρόλο της γάτας που περνάει μέσα από τον διάδρομο. Δόθηκαν οδηγίες στα παιδιά, μιας και δεν είχε ξαναχρησιμοποιηθεί αυτή η τεχνική, και ζητήθηκε από τα παιδιά ησυχία και πολλή προσοχή για να πετύχει η αποστολή - τεχνική. Έτσι τα παιδιά, θέλοντας να τα καταφέρουν, στάθηκαν σε δύο γραμμές αντικριστά, σήκωσαν και τα χέρια τους δείχνοντας τα νύχια τους στη γάτα που περνούσε ανάμεσα και δεν μιλούσαν παρά όταν ερχόταν η σειρά τους. Από τις δύο αντίθετες μεριές ακούστηκαν «*Χαμογέλα – Μη χαμογελάς*», «*Μίλα στον μπαμπά σου – Μη μιλήσεις στον μπαμπά σου!*», «*Βγες να παίζεις στην αυλή – Μη βγαίνεις έξω να παίζεις!*», «*Σε αγαπάμε – Δεν σε αγαπάμε!*», «*Είσαι καλή – Δεν είσαι καλή!*», «*Μη φωνάζεις – Φώναζε δυνατά!*», «*Άκου μουσική – Μην ακούς μουσική!*», «*Χόρευε με τα άλλα γατάκια – Μην χορεύεις με τα άλλα γατάκια!*». Βγαίνοντας από τον διάδρομο αυτό, η Μ. είπε «*Μπράβο, Β.!*», δίνοντας την αφορμή να χειροκροτηθεί η ομάδα στο σύνολό της.

Όλα τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως ο θυμός είναι φυσιολογικός και υπαρκτός στη ζωή όλων και παραδέχτηκαν ότι δεν τους αρέσει. Μίλησαν για τους δικούς τους θυμούς, τους φύσηξαν μέσα σε μπαλόνια και τους εξαφάνισαν σκάζοντας τα μπαλόνια με καρφίτσα και με τη βοήθεια της εμψυχώτριας («*Θυμώνω όταν με μαλώνει ο μπαμπάς!*», «*Θυμώνω όταν δεν μου παίρνει η μαμά αυτό που θέλω!*», «*Θυμώνω όταν δεν με πάει στις κούνιες η μαμά!*», «*Θυμώνω όταν πέφτω με το ποδήλατο και η αδερφή μου γελάει!*», «*Θυμώνω όταν μου παίρνουν τα παιχνίδια!*», «*Θυμώνω όταν η μαμά μου λέει να ζωγραφίσω κι εγώ δεν μπορώ*». Η δράση αυτή προκάλεσε γέλια, καθώς σε κάθε σπάσιμο μπαλονιού όλη η ομάδα τρόμαζε. «*Πολύ θόρυβο κάνει αυτός ο θυμός!*», σχολίασε ο Π. και ακολούθησαν κι άλλα γέλια.

Στον αναστοχασμό τα παιδιά εκφράστηκαν ομαδικά ζωγραφίζοντας πολλές γάτες (θυμωμένες, χαρούμενες, να παίζουν, να κοιμούνται, να πιάνουν ποντίκι), τη γάτα μέσα στον διάδρομο συνείδησης και πολλά μπαλόνια διαφόρων χρωμάτων. Η ομάδα επιβραβεύτηκε λεκτικά από την εμψυχώτρια και με ένα ακόμα δυνατό χειροκρότημα από όλα τα μέλη. Τα χέρια ενώθηκαν και το σύνθημα της ομάδας έκλεισε την παρέμβαση τηρώντας το χρονικό προγραμματισμό των δράσεων.

15^η παρέμβαση:

Η τελευταία συνάντηση πραγματοποιήθηκε μία μέρα πριν το κλείσιμο των σχολείων για δεύτερη φορά λόγω της πανδημίας Covid19 και τα παιδιά το γνώριζαν. Από την ώρα που μπήκαν στην τάξη ακούγονταν σχόλια όπως «Κυρία, θα μου λείψεις», «Κυρία, πώς θα παίζουμε τώρα;», «Δεν θέλω να κλείσει το σχολείο!». Τα συναισθήματα και της εμψυχώτριας ήταν ανάμεικτα αλλά φρόντισε να καθησυχάσει τα παιδιά λέγοντας πως «Μια τέτοια σπουδαία ομάδα σαν και τη δική μας θα καταφέρει και πάλι να κάνει ωραία πράγματα και μέσω του υπολογιστή! Εξάλλου θα γυρίσουμε και πάλι στο σχολείο μας!». Τα παιδιά ήταν προϋδασμένα όμως, για κάτι ξεχωριστό κι εντυπωσιακό εκείνη την ημέρα και περίμεναν την παρέμβαση με μεγάλη ανυπομονησία. Το μακρινό νοερό ταξίδι στην Κίνα που έκανε η ομάδα στην τελευταία συνάντηση, έκλεισε τον κύκλο των παρεμβάσεων με γιορτινή, άκρως ενθουσιώδη και παιγνιώδη διάθεση.

Τα παιδιά μπήκαν αυθόρμητα και φυσικά στη φανταστική κατάσταση που τα εισήγαγε εξ αρχής η εμψυχώτρια, παρακολουθώντας με προσοχή τα όσα έλεγε και ζώντας την σαν αληθινή («Γ., δεν έδειξες το εισιτήριό σου!», «Α., κλείσε τα αφτιά σου στην απογείωση!», «Κυρία, δέσε τη ζώνη σου!», «Απογειωνόμαστε!»). Κρατήθηκαν γερά κατά την προσγείωση, μερικά έκλεισαν και τα μάτια τους, ενώ όταν ο πιλότος τους καλωσόρισε στην Κίνα, χτύπησαν παλαμάκια και πανηγύρισαν.

Δυσκολεύτηκαν λίγο να εντοπίσουν όλους τους απεικονιζόμενους δράκους στον πίνακα, αλλά στη συνέχεια εύκολα προσδιόρισαν τόπο και χρόνο και, με την ήδη ενεργοποιημένη φαντασία τους, επινόησαν χαρακτήρες και δημιούργησαν μία ιστορία, η οποία μάλιστα, σχετιζόταν με τις εισαγωγικές δραστηριότητες. Ήταν εντυπωσιακό να ακούγεται από τον Ε. «Παιδιά, κάντε ησυχία να ακούσουμε την Α. που μιλάει σιγά!» και αργότερα από τον Σ. να συμπληρώνει πως «Πρέπει να κοιτάμε στα μάτια αυτόν που μιλάει». Στις ομάδες εργασίας μοίρασαν τους ρόλους, με το κάθε παιδί να δέχεται την προτίμηση του άλλου. Οι αυτοσχεδιασμοί κύλησαν ομαλά, ενώ το σημείο που η εμψυχώτρια φορώντας τη μεγάλη μάσκα – δράκου πήρε μέρος κι έκανε ερωτήσεις στους χαρακτήρες, εντυπωσίασε τόσο τα παιδιά, που κάποια σάστισαν για λίγο και στην τάξη επικράτησε απόλυτη αφοσίωση στη δράση. Όταν δε, την έβγαλε, όλα τα παιδιά ήθελαν να την αγγίξουν και να τη φορέσουν. Η εμψυχώτρια δεν αρνήθηκε φυσικά, και τα βοήθησε. Μάλιστα, πρόσθεσε έντονη μουσική και η ομάδα χόρεψε με τη μάσκα του δράκου να περνάει από χέρι σε χέρι και από κεφάλι σε κεφάλι.

Στην τηλεφωνική συνδιάλεξη που πραγματοποίησαν σε ζευγάρια, τα παιδιά είπαν μεταξύ άλλων *«Πήγα ένα φοβερό ταξίδι στην Κίνα και χόρεψα με ένα δράκο!»*, *«Μπήκα στο αεροπλάνο για πρώτη φορά!»*, *«Φάγαμε με ξυλάκια και ήταν τέλειο το φαγητό!»*, *«Στη γιορτή είχε πάρα πολλά πυροτεχνήματα!»*, *«Να ζαναπάμε!»*, *«Ήταν μια γιορτή για καλή τύχη!»*, *«Είχαν στολές με πολλά χρώματα!»*, *«Τα σπίτια τους ήταν περίεργα»*.

Το τέλος των συναντήσεων σφραγίστηκε με τις πιο ωραίες ευχές από τα ίδια τα παιδιά: *«Να είστε όλοι τυχεροί!»*, *«Να έχετε όλοι αγάπη!»*, *«Να έχουμε όλοι δύο τόξα!»*, *«Να στέλνουμε πάντα καρδιές ο ένας στον άλλον!»*, *«Να μπούμε όλοι μαζί σε αεροπλάνο!»*, *«Να πάμε όλοι μαζί σε ένα νησί!»*, *«Να είστε όλοι πλούσιοι!»*, *«Να είστε όλοι χαρούμενοι!»*, *«Να έχουμε πάντα καλές κυρίες!»*, *«Να είναι όλοι οι συμμαθητές μου χαρούμενοι κι ευτυχισμένοι!»*. *«Κυρία, η σειρά σου τώρα!»*, είπε ο Π. *«Να ονειρεύεστε πάντα και να μη σταματήσετε ποτέ να χαρίζετε στους άλλους την αγάπη σας!»*, είπε η εμπυχωτρία συγκινημένη. Η Μ., η Ν. και η Α. σηκώθηκαν από τη θέση τους κι όρμησαν στην αγκαλιά της. Σε λίγα δευτερόλεπτα είχαν όλοι σηκωθεί και η ομάδα είχε γίνει ένα αγκαλιασμένο κουβάρι. Ο Π. είπε *«Κυρία, σε θέλουμε δασκάλα για πάντα»*, ενώ ο Γ. *«Κυρία, θα μου λείψεις τώρα που θα κλείσει πάλι το σχολείο!»*. Ο δράκος της καλοτυχίας, στεκόταν όμως, ακόμα στο κέντρο και με τις εκπλήξεις (fortune cookies) που έκρυβε στο στόμα του, χαλάρωσε αρκετά τη φορτισμένη ατμόσφαιρα. Η εμπυχωτρία πρότεινε να φτιάξει ένα βίντεο με φωτογραφίες και υλικό από όσα έχουν κάνει και να το παρουσιάσουν όλοι μαζί στους γονείς μέσω της πλατφόρμας του webex στα εξ αποστάσεως μαθήματά τους. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα και όλη η ομάδα ένωσε τα χέρια της και φώναξε με την πιο δυνατή φωνή *«Νηπιαγωγείο για τα παιδιά, είναι υγεία και χαρά!!!»*

Συνοψίζοντας, παρουσιάζονται τα ποιοτικά ευρήματα ως προς τις διασπαστικές συμπεριφορές, την υπερκινητικότητα και αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής, τις τάσεις απομόνωσης και ανωριμότητας, τα συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, ενώ δεν υπήρξαν επαρκή στοιχεία προς συλλογή κι επεξεργασία σε σχέση με τον έλεγχο σφικτήρων, τη νωχελικότητα, τις διαταραχές φαγητού και τις στερεοτυπικές συνήθειες.

Διασπαστικές συμπεριφορές: Στις πρώτες παρεμβάσεις κυριαρχούσαν έντονα στοιχεία, που εμπόδιζαν την κοινωνική επαφή, τη γνωριμία της ομάδας και την ομαλή διεξαγωγή των δράσεων εντός του χρονικού πλαισίου των 90 λεπτών. Αρκετά παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με κανόνες κι εμφάνιζαν συμπεριφορές ενοχλητικές ως προς

τους άλλους, που διασπούσαν τελικά, την προσοχή ολόκληρης της ομάδας. Σημειώθηκαν περιπτώσεις με κοροϊδευτικά βλέμματα, γέλια και σχόλια, προστριβές με σπρωξίματα και αγκωνιές στον κύκλο, φασαρία και αναστάτωση στις δράσεις. Ο έντεχνος συλλογισμός με δραματικές τεχνικές εφαρμόστηκε με αρκετή δυσκολία και μεγάλη προσπάθεια από την εμψυχώτρια, καθώς η προσοχή των παιδιών δεν μπορούσε να διατηρηθεί για αρκετή ώρα και υπήρξε δυσκολία στην επικοινωνία και την τήρηση κανόνων (παρεμβάσεις 1 -4). Από την 5^η παρέμβαση άρχισε σταδιακά να αλλάζει το κλίμα, με τα παιδιά να γνωρίζονται μεταξύ τους καλύτερα και να καταλαβαίνουν το είδος των δραστηριοτήτων περισσότερο. Σε αυτό βοήθησε σημαντικά και η ανάληψη πρωτοβουλιών και αρμοδιοτήτων από τα πιο ανήσυχα παιδιά. Εντυπωσιακό είναι πως, φτάνοντας προς το τέλος, τα παιδιά είχαν αναπτύξει σε σημαντικό βαθμό ικανότητες επικοινωνίας κι αισθήματα αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης. Σήκωναν το χέρι τους για να πάρουν τον λόγο, περίμεναν τη σειρά τους ακούγοντας και κοιτάζοντας όποιο παιδί μιλούσε, διατύπωναν ερωτήσεις και υποθέσεις, ζητούσαν βοήθεια, αναγνώριζαν δυνατά και αδύνατα σημεία των συμμαθητών τους. Η Κ. στη δράση με τον τυφλό και τον οδηγό είπε *«Μη φοβάσαι, θα σε κρατάω εγώ, θα σε προσέχω!»* (παρέμβαση 12), η Γ. είπε *«Μ., εσύ να είσαι στην παράσταση! Λες ωραία τα λόγια σου!»* (παρέμβαση 14), ο Ε. είπε: *«Παιδιά, κάντε ησυχία να ακούσουμε την Α. που μιλάει σιγά!»* (παρέμβαση 15). Στις ευχές δε, που εξέφρασαν στο τέλος, περίσσευε η ειλικρίνεια, η αθωότητα και η συγκίνηση.

Η εξοικείωση με την ομαδική εργασία έλειπε από την ομάδα, κάτι που φανερωνόταν από τη δυσκολία να μοιραστούν όχι μόνο υλικά αλλά και τον χώρο και τον χρόνο, με αποτέλεσμα να υπάρχουν προστριβές μεταξύ των παιδιών. Δυσκολεύονταν να περιμένουν και να ακολουθούν τη σειρά στις δραστηριότητες, να δείχνουν υπομονή και να βοηθούν τους άλλους, να δημιουργούν κάτι από κοινού λαμβάνοντας υπόψιν τις επιθυμίες και απόψεις του άλλου. Η συνεργατικότητά τους άρχισε σημαντικά να αυξάνει από την 8^η παρέμβαση, ενώ στην 11^η ήταν αξιοπρόσεκτο πως τα παιδιά άρχισαν να αντιλαμβάνονται και να αναγνωρίζουν αυτή την ικανότητα (*«Κυρία, κοίτα, τι φτιάξαμε όλοι μαζί!»*). Υιοθέτησαν συμπεριφορές, στάσεις κι εκφράσεις, που μετέφεραν σε άλλες δραστηριότητες εκτός προγράμματος, καθώς, σύμφωνα με τις σημειώσεις του ημερολογίου της ερευνήτριας, ακούγονταν φράσεις όπως: *«Ας μοιραστούμε τα αυτοκινητάκια και να χωριστούμε σε ομάδες!»*, *«Περίμενε να έρθει η σειρά σου!»*, *«Σε παρακαλώ, μου δίνεις την κόλλα;»*, *«Θέλεις να φτιάξουμε ένα γλυπτό με τα τουβλάκια;»*, *«Παρατηρώ πως η ζωγραφιά σου δεν έχει*

πολλά χρώματα!», «*Κυρία, να παρουσιάσουμε τι φτιάξαμε;*». Η συνολική εικόνα της ομάδας και ο τρόπος αλληλεπίδρασης των μελών της στις τελευταίες παρεμβάσεις επιβεβαιώνει τελικά, την ερευνητική υπόθεση πως ο έντεχνος συλλογισμός – *artful thinking* με δραματικές τεχνικές δύναται να μεταβάλλει θετικά διασπαστικές συμπεριφορές παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Υπερκινητικότητα – συγκέντρωση και αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (Υ/ΑΣΠ): Στις πρώτες παρεμβάσεις επικρατούσε μεγάλη αναστάτωση, από παιδιά κυρίως, που δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν, να διατηρήσουν την προσοχή τους για επαρκή χρόνο, να συμμετέχουν αρμονικά στις δράσεις (ο Ε. έμπαινε συνέχεια στη μέση του κύκλου, ο Γ. έπαιζε με τα παπούτσια του, ο Σ. χτυπούσε τα πόδια του, το βλέμμα της Γ. ήταν συνέχεια στραμμένο αλλού κ.α.). Η εικόνα βελτιωνόταν κάπως στα κινητικά παιχνίδια γνωριμίας και προθέρμανσης της ομάδας, που όμως πραγματοποιούνταν σε κλίμα φασαρίας με αρκετά παιδιά να δυσκολεύονται να ακολουθούν τις οδηγίες και να χρειάζονται συνεχείς αναφορές στο συμβόλαιο της ομάδας. Η επεξεργασία των έργων τέχνης γινόταν στην ολομέλεια, ουσιαστικά, από μία μειοψηφία παιδιών. Υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που δίσταζαν να πάρουν μέρος στις δράσεις αλλά αντιμετωπίστηκαν από την εμψυχώτρια κάθε φορά είτε παρακινώντας τα εντονότερα είτε αποδίδοντάς τους τον ρόλο του βοηθού με συγκεκριμένη αρμοδιότητα (πχ. φωτογράφου, υπεύθυνου μουσικής). Από την 5^η παρέμβαση τα παιδιά άρχισαν να προσαρμόζονται καλύτερα στα ζητούμενα και τις οδηγίες των δράσεων, εμφανίζοντας μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή και μεγαλύτερη ηρεμία, ενώ η συνολική διαδικασία του κουκλοθέατρου τα απορρόφησε και τα ενεργοποίησε δημιουργικά. Ωστόσο, η προσπάθεια των παιδιών στη δράση με το γλυπτό και τον γλύπτη (παρέμβαση 4) ήταν ουσιαστικά το πρώτο δείγμα θετικής αλλαγής στην ομάδα. Στην 6^η παρέμβαση ήταν η πρώτη φορά που η Λ. και η Ν. μίλησαν στην ομάδα εκφράζοντας την επιθυμία να αναλάβουν τον ρόλο του λόφου, ρόλο που κανένα άλλο από τα παιδιά δεν ήθελε. Ενδεικτικός ήταν επίσης ο ενθουσιασμός τους, κάθε φορά, για τα διάφορα υλικά και υποστηρικτικά αντικείμενα, που συνόδευσαν τις δράσεις και διέγειραν περισσότερο την επιθυμία για ενεργή εμπλοκή. Ξεχωρίζουν, ωστόσο, η 6^η, η 9^η και η 15^η παρέμβαση με τα αξεσουάρ πολέμου – ειρήνης, το περιπολικό από χαρτόκουτα και τα αξεσουάρ του αστυνομικού και τη μεγάλη μάσκα δράκου από χαρτόκουτα αντίστοιχα. Τα ποιοτικά ευρήματα επιβεβαιώνουν την εναλλακτική ερευνητική υπόθεση πως ο έντεχνος συλλογισμός –

artful thinking δύναται να μεταβάλλει θετικά τάσεις υπερκινητικότητας και διάσπασης της προσοχής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Απομόνωση – ανωριμότητα: Στις πρώτες παρεμβάσεις υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που δεν επικοινωνούσαν, δίσταζαν να μιλήσουν και να συμμετάσχουν, έκλαιγαν ανά διαστήματα, είχαν κατεβασμένο βλέμμα. Επίσης σχόλια όπως «*Κυρία, πάλι κλαίει η Ν.!*», «*Αυτή δεν μιλάει καθόλου!*» ή «*Εγώ δεν θέλω να είμαι ομάδα με τη Γ.!*» δεν βοηθούσαν, αλλά αποκάλυπταν τη δυσκολία των παιδιών να αφομοιώσουν το διαφορετικό, να πλησιάσουν τους άλλους και να δώσουν ευκαιρίες. Η σταθερότητα της εμπυχώτριας ως προς τους κανόνες και την εφαρμογή των τεχνικών του προγράμματος, το χιούμορ και η κατανόηση, η ευελιξία και η θεατρική της συμπεριφορά εντός της ομάδας σε αρκετές περιπτώσεις, η επίμονη ενθάρρυνση και η συνεχής επιβράβευση για το παραμικρό βήμα προόδου των παιδιών απέφεραν γρήγορα σχετικά (4^η παρέμβαση) αισιόδοξα σημάδια. Συγκεκριμένα, στην 4^η παρέμβαση συμμετείχαν όλα τα παιδιά, με τον τρόπο και στον βαθμό που επιθυμούσε το καθένα, ενώ ακούστηκε και συζητήθηκε στην ομάδα ο λόγος που κλαίει συνέχεια και δεν παίζει με τα άλλα παιδιά η Ν. Από την 5^η παρέμβαση οι τάσεις απομόνωσης και απόρριψης από τους άλλους μειώνονταν εμφανώς σταθερά, ενώ εμφανίζονταν στοιχεία ωριμότητας και μείωσης των εγωκεντρικών συμπεριφορών. Ξεχώρισαν τα σλόγκαν που σκέφτηκαν τα παιδιά στο τέλος της 7^{ης} παρέμβασης («*Είμαστε όλοι φίλοι!*», «*Κανένας μόνος!*», «*Ναι στη φιλία, όχι στην απομόνωση!*», «*Ναι στην αγάπη!*», «*Ζήτω η ομάδα!*»), ενώ τα ποιοτικά δεδομένα στο σύνολό τους επιβεβαιώνουν την υπόθεση πως ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking δύναται να μεταβάλλει θετικά αυτόν τομέα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Άγχος – ανασφάλεια: Από την 1^η έως και την 8^η παρέμβαση τα παιδιά παρουσίαζαν συστολή και ντρέπονταν, όταν επρόκειτο να αναλάβουν έναν κεντρικό ρόλο αποτελώντας το κέντρο της προσοχής. Δεν ίσχυσε, βέβαια, το ίδιο στην 5^η παρέμβαση, που μπόρεσαν να εκφραστούν καλυμμένα πίσω από τις κούκλες στο κουκλοθέατρο και στην 6^η παρέμβαση με τον πόλεμο και την ειρήνη, που οι ρόλοι ήταν ομαδικοί. Η αποδοχή όλων των απαντήσεων των παιδιών, η αξιοποίηση των ιδεών τους, η διαλλακτικότητα, η ενθάρρυνση και η ψύχραιμη αντιμετώπιση σε κάθε περίπτωση από την εμπυχώτρια βοήθησαν να αλλάξει αυτή η εικόνα. Από την 9^η παρέμβαση τα περισσότερα παιδιά άρχισαν να διεκδικούν δυναμικότερα κεντρικούς ρόλους και να εμπλέκονται στις δράσεις πιο αυτόνομα. Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί η περίπτωση της Ν., η οποία στις πρώτες παρεμβάσεις ήταν

προσκολλημένη στη δασκάλα της κι εμπυχωτέρα, κι αργότερα στη φίλη της Μ. και από την 6^η παρέμβαση και μετά, οι δράσεις του προγράμματος ήταν οι μόνες, στις οποίες συμμετείχε τελείως ανεξάρτητα από τη Μ., χωρίς να εκδηλώνει κάποια δυσαρέσκεια. Τα ποιοτικά στοιχεία που συλλέχθηκαν στις 15 παρεμβάσεις, επιβεβαιώνουν την εναλλακτική υπόθεση, πως ο έντεχνος συλλογισμός – artful thinking με δραματικές τεχνικές δύναται να μεταβάλλει θετικά αισθήματα άγχους και ανασφάλειας παιδιών προσχολικής ηλικίας.

3.2 Παρουσίαση ευρημάτων ερωτηματολογίου

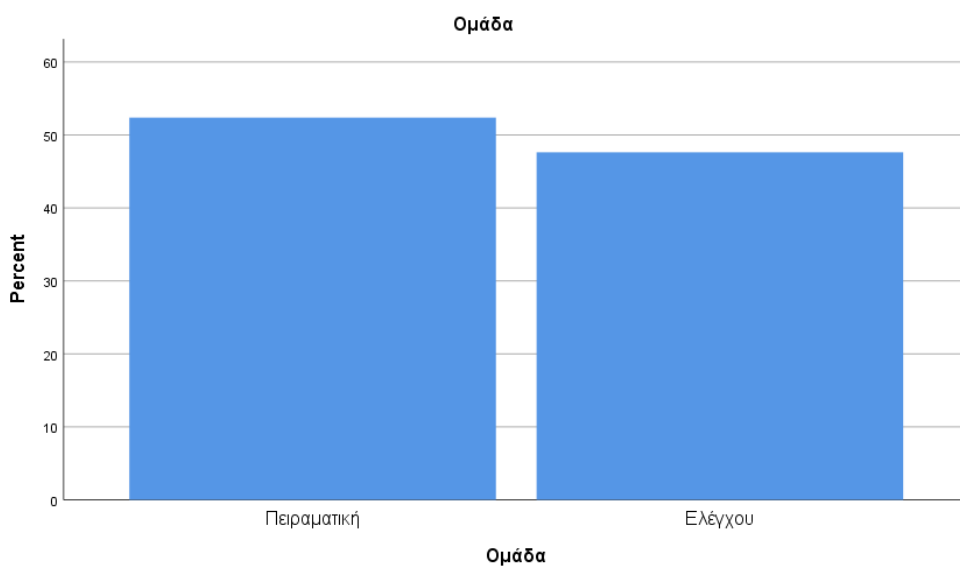
Οι εκπαιδευτικοί των δύο τμημάτων (πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου) συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, για κάθε παιδί ξεχωριστά, πριν ξεκινήσουν οι 15 διδακτικές παρεμβάσεις και μετά το πέρας αυτών. Τα στοιχεία των ερωτηματολογίων συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS, ενώ τα αποτελέσματα για κάθε μεταβλητή παρουσιάζονται τόσο περιγραφικά όσο και μέσω γραφημάτων και πινάκων.

3.2.1 Περιγραφικά στατιστικά - κατανομή συνολικού ερευνητικού δείγματος

Το συνολικό ερευνητικό δείγμα αποτελούν οι 42 μαθητές του νηπιαγωγείου, από τους οποίους το 52.4% (22 μαθητές) ανήκε στην πειραματική ομάδα και το 47.6% (20 μαθητές) στην ομάδα ελέγχου (βλ. πίνακα 1, γράφημα 1).

Πίνακας 1. Κατανομή του ερευνητικού δείγματος ως προς τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας

Ομάδα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πειραματική	22	52.4	52.4	52.4
	Ελέγχου	20	47.6	47.6	100.0
	Total	42	100.0	100.0	



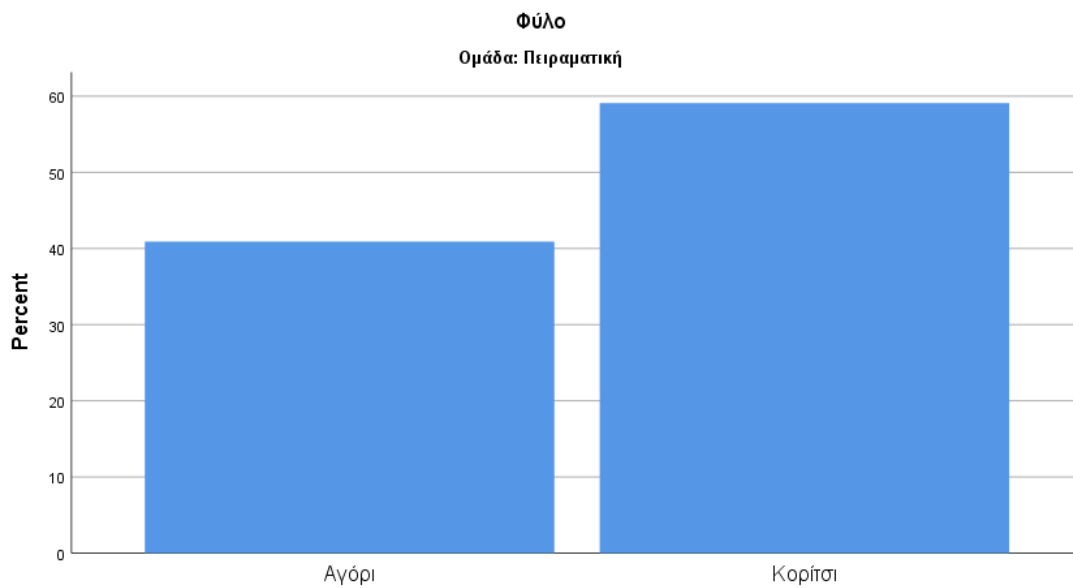
Γράφημα 1

3.2.2 Περιγραφικά στατιστικά - κατανομή πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου

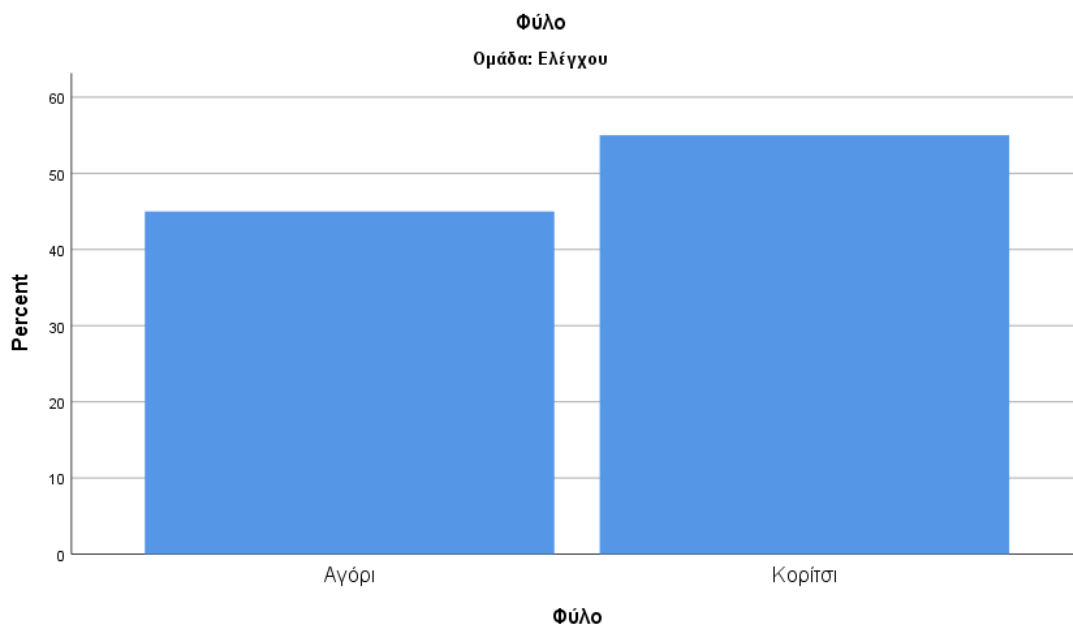
Την πειραματική ομάδα αποτελεί μία μεικτή ομάδα 22 παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία απαρτίζεται από 9 αγόρια, ποσοστό 40,9% του συνόλου και 13 κορίτσια, ποσοστό 59,1% του συνόλου (βλ. πίνακα 2, γράφημα 2). Την ομάδα ελέγχου αποτελεί μία μεικτή ομάδα 20 παιδιών, από τα οποία τα 9, ποσοστό 45%, είναι αγόρια και τα 11, ποσοστό 55%, κορίτσια (βλ. πίνακα 2 και γράφημα 3).

Πίνακας 2. Κατανομή ομάδων ως προς το φύλο

Φύλο						
Ομάδα			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Αγόρι	9	40.9	40.9	40.9
		Κορίτσι	13	59.1	59.1	100.0
		Total	22	100.0	100.0	
Ελέγχου	Valid	Αγόρι	9	45.0	45.0	45.0
		Κορίτσι	11	55.0	55.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0	



Γράφημα 2

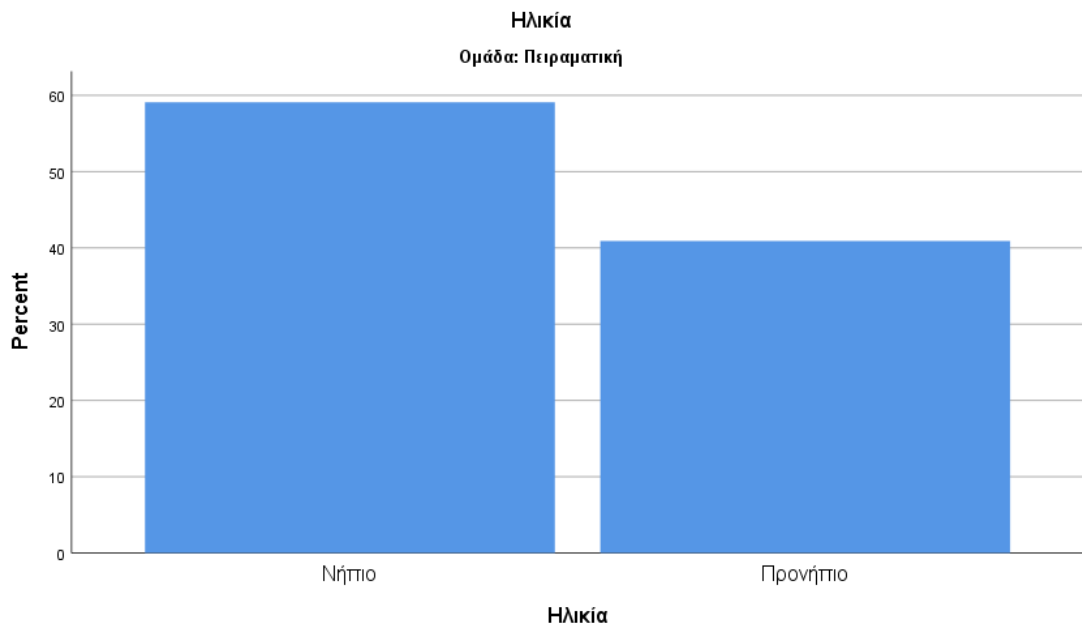


Γράφημα 3

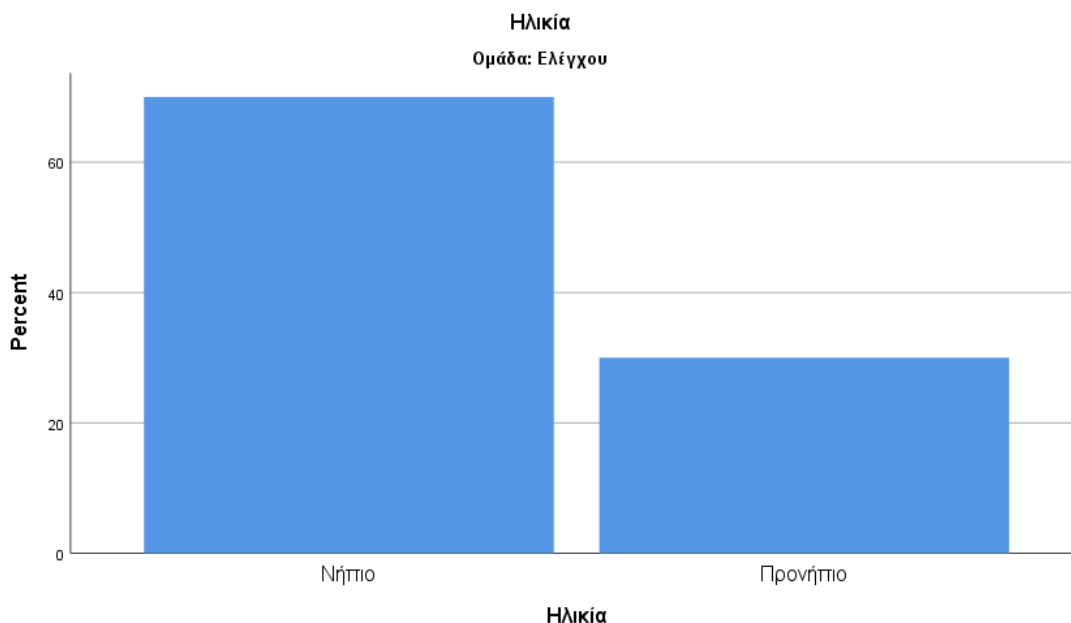
Το σύνολο των 22 παιδιών της πειραματικής ομάδας διακρίνεται σε 13 νήπια, ποσοστό 59,1%, και 9 προνήπια, ποσοστό 40,9% (βλ. πίνακα 3, γράφημα 4). Αντίστοιχα, από το σύνολο των 20 παιδιών της ομάδας ελέγχου τα 14 παιδιά είναι νήπια, ποσοστό 70%, ενώ τα 6, ποσοστό 30%, είναι προνήπια (βλ. πίνακα 3, γράφημα 5).

Πίνακας 3. Κατανομή ομάδων ως προς την ηλικία

Ομάδα		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πειραματική	Valid	Νήπιο	13	59.1	59.1
		Προνήπιο	9	40.9	100.0
		Total	22	100.0	100.0
Ελέγχου	Valid	Νήπιο	14	70.0	70.0
		Προνήπιο	6	30.0	100.0
		Total	20	100.0	100.0



Γράφημα 4



Γράφημα 5

3.2.3 Αξιοπιστία – Εσωτερική συνέπεια κλίμακας

Ο δείκτης Cronbach' s Alpha χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της αξιοπιστίας κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου, όπως και των επιμέρους υποκλιμάκων που τις απαρτίζουν, ξεχωριστά για το σύνολο του ερευνητικού δείγματος. Ορίζεται βιβλιογραφικά πως θα πρέπει να παρουσιάζει τιμή τουλάχιστον 0.7, ώστε η κάθε κλίμακα να θεωρείται αποδεκτή, ενώ τιμές άνω του 0.8 χαρακτηρίζονται ως πολύ ικανοποιητικές (Cortina, 1993). Συγκεκριμένα, από τον έλεγχο για τις διασπαστικές συμπεριφορές (ΔΙΑΣ) προκύπτει υψηλός δείκτης με τιμή 0.886 (πίνακας 4), για την υπερκινητικότητα / αδυναμία συγκέντρωσης (Υ/ΑΣΠ) ικανοποιητικός με τιμή 0.755 (πίνακας 5), για την απομόνωση / ανωριμότητα (ΑΠ/ΑΝ) οριακά ικανοποιητικός με τιμή 0.677 (πίνακας 6), για το άγχος / ανασφάλεια (Α/Α) υψηλός με τιμή 0.884 (πίνακας 7), ενώ για τους σφιγκτήρες (ΣΦ) και τις μη ταξινομημένες συμπεριφορές (ΜΤ) οι τιμές είναι 0.050 και 0.095 αντίστοιχα αποκλείοντας τη χρήση τους ως ξεχωριστές υποκλίμακες (πίνακας 8 & 9). Ωστόσο οι ερωτήσεις της υποκλίμακας σφιγκτήρες (ΣΦ) έχουν ενσωματωθεί στην ευρύτερη υποκλίμακα των μορφών εσωτερίκευσης μη δημιουργώντας προβλήματα, και οι ερωτήσεις των μη ταξινομημένων συμπεριφορών (ΜΤ) έχουν χρησιμοποιηθεί στη συνολική βαθμολογία.

Πίνακας 4. Έλεγχος αξιοπιστίας για διασπαστικές συμπεριφορές (ΔΙΑΣ)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.886	11

Πίνακας 5. Έλεγχος αξιοπιστίας για υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (Υ/ΑΣΠ)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.755	3

Πίνακας 6. Έλεγχος αξιοπιστίας για απομόνωση/ανωριμότητα (ΑΠ/ΑΝ)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.677	5

Πίνακας 7. Έλεγχος αξιοπιστίας για άγχος/ανασφάλεια

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.884	6

Πίνακας 8. Έλεγχος σφικτήρων (ΣΦ)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha ^a	N of Items
-.050	2

a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.

Πίνακας 9. Έλεγχος μη ταξινομημένων μορφών συμπεριφοράς (MT)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha ^a	N of Items
-.095	3
a. The value is negative due to a negative average covariance among items. This violates reliability model assumptions. You may want to check item codings.	

Για τις δύο ευρύτερες υποκλίμακες, των προβλημάτων εξωτερίκευσης κι εσωτερίκευσης, ο δείκτης αξιοπιστίας είναι υψηλός με τιμές 0.915 και 0.844 αντίστοιχα (βλ. πίνακα 10 & 11), ενώ για το σύνολο των ερωτήσεων ο δείκτης εμφανίζει πολύ ικανοποιητική τιμή 0.825 (βλ. πίνακα 12).

Πίνακας 10. Έλεγχος προβλημάτων εξωτερίκευσης (ΕξII)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.915	14

Πίνακας 11. Έλεγχος προβλημάτων εσωτερίκευσης (ΕσΠ)

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.844	13

Πίνακας 12. Συνολικός έλεγχος κλίμακας

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.825	30

3.2.4 Μέσοι όροι σε πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου πριν και μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των αρχικών και τελικών μετρήσεων και στις δύο ομάδες, πειραματική κι ελέγχου, και για τις έξι υποκλίμακες (βλ. πίνακα 13).

Πίνακας 13. Μέσοι όροι για όλες τις υποκλίμακες πριν και μετά τις παρεμβάσεις για πειραματική και ομάδας ελέγχου.

Descriptive Statistics						
Ομάδα		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Πειραματική	διασπαστική συμπεριφορά (πριν)	22	.00	14.00	3.0909	4.13935
	διασπαστική συμπεριφορά (μετά)	22	.00	2.00	.3182	.64633
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)	22	.00	5.00	1.3636	1.55978

	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά)	22	.00	2.00	.1364	.46756
	απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)	22	.00	6.00	1.7273	1.93174
	απομόνωση/ανωριμότητα (μετά)	22	.00	3.00	.5000	.85912
	άγχος/ανασφάλεια (πριν)	22	.00	9.00	1.5455	2.63181
	άγχος/ανασφάλεια (μετά)	22	.00	3.00	.2273	.68534
	προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)	22	.00	18.00	4.4545	5.47485
	προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά)	22	.00	4.00	.4545	1.01076
	προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)	22	.00	14.00	3.3182	4.04011
	προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά)	22	.00	5.00	.7273	1.24142
	συνολική βαθμολογία (πριν)	22	.00	19.00	8.0909	5.84652
	συνολική βαθμολογία (μετά)	22	.00	5.00	1.2273	1.63100
	Valid N (listwise)	22				
Ελέγχου	διασπαστική συμπεριφορά (πριν)	20	.00	15.00	3.1000	3.64042
	διασπαστική συμπεριφορά (μετά)	20	.00	10.00	2.2000	2.56700
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)	20	.00	5.00	1.3500	1.66307
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά)	20	.00	5.00	1.0500	1.46808

απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)	20	.00	6.00	1.9000	1.55259
απομόνωση/ανωριμότητα (μετά)	20	.00	6.00	1.6500	1.34849
άγχος/ανασφάλεια (πριν)	20	.00	9.00	1.1000	2.10013
άγχος/ανασφάλεια (μετά)	20	.00	5.00	.5500	1.19097
προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)	20	.00	20.00	4.4500	5.15522
προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά)	20	.00	15.00	3.2500	3.90512
προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)	20	.00	14.00	3.0500	3.23590
προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά)	20	.00	8.00	2.2000	2.09259
συνολική βαθμολογία (πριν)	20	.00	27.00	7.7000	6.53815
συνολική βαθμολογία (μετά)	20	.00	22.00	5.5500	4.95745
Valid N (listwise)	20				

3.2.5 Έλεγχος κανονικότητας κατανομής

Προκειμένου να επιλεγθεί το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο (παραμετρικό ή μη παραμετρικό τεστ) για τις μετέπειτα συγκρίσεις των μεταβλητών, ελέγχεται η ύπαρξη κανονικής ή μη κανονικής κατανομής χρησιμοποιώντας το κριτήριο Shapiro – Wilk, καθώς το ερευνητικό δείγμα είναι μικρότερο του 50 ($n = 22$, άρα $n < 50$). Σε περίπτωση κανονικής κατανομής θα χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια το $t - test$, ενώ σε περίπτωση μη κανονικής κατανομής θα χρησιμοποιηθεί το Wilcoxon Signed Ranks.

Η ύπαρξη κανονικής κατανομής ορίζεται ως μηδενική υπόθεση (H_0) και επιβεβαιώνεται αν η τιμή $p - value$ είναι μεγαλύτερη του 0.05 ή 5%. Αντίστοιχα, η ύπαρξη μη κανονικής κατανομής ορίζεται ως εναλλακτική υπόθεση (H_1) κι

επιβεβαιώνεται αν η τιμή p – value είναι μικρότερη ή ίση του 0.05 ή 5% (Παυλόπουλος, 2017).

Μηδενική υπόθεση (H_0): Τα δεδομένα εμφανίζουν κανονική κατανομή.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Τα δεδομένα δεν εμφανίζουν κανονική κατανομή.

Από τις τιμές στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί κανονικής κατανομής, ενώ γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση περί μη κανονικής κατανομής των δεδομένων (βλ. Πίνακα 14).

Πίνακας 14. Έλεγχος ύπαρξης κανονικής κατανομής δεδομένων

Descriptive Statistics						
Ομάδα	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	
Πειραματική	διασπαστική συμπεριφορά (πριν)	22	.00	14.00	3.0909	4.13935
	διασπαστική συμπεριφορά (μετά)	22	.00	2.00	.3182	.64633
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)	22	.00	5.00	1.3636	1.55978
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά)	22	.00	2.00	.1364	.46756
	απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)	22	.00	6.00	1.7273	1.93174
	απομόνωση/ανωριμότητα (μετά)	22	.00	3.00	.5000	.85912
	άγχος/ανασφάλεια (πριν)	22	.00	9.00	1.5455	2.63181
	άγχος/ανασφάλεια (μετά)	22	.00	3.00	.2273	.68534
	προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)	22	.00	18.00	4.4545	5.47485

	προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά)	22	.00	4.00	.4545	1.01076
	προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)	22	.00	14.00	3.3182	4.04011
	προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά)	22	.00	5.00	.7273	1.24142
	συνολική βαθμολογία (πριν)	22	.00	19.00	8.0909	5.84652
	συνολική βαθμολογία (μετά)	22	.00	5.00	1.2273	1.63100
	Valid N (listwise)	22				
Ελέγχου	διασπαστική συμπεριφορά (πριν)	20	.00	15.00	3.1000	3.64042
	διασπαστική συμπεριφορά (μετά)	20	.00	10.00	2.2000	2.56700
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)	20	.00	5.00	1.3500	1.66307
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά)	20	.00	5.00	1.0500	1.46808
	απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)	20	.00	6.00	1.9000	1.55259
	απομόνωση/ανωριμότητα (μετά)	20	.00	6.00	1.6500	1.34849
	άγχος/ανασφάλεια (πριν)	20	.00	9.00	1.1000	2.10013
	άγχος/ανασφάλεια (μετά)	20	.00	5.00	.5500	1.19097
	προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)	20	.00	20.00	4.4500	5.15522
	προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά)	20	.00	15.00	3.2500	3.90512

προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)	20	.00	14.00	3.0500	3.23590
προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά)	20	.00	8.00	2.2000	2.09259
συνολική βαθμολογία (πριν)	20	.00	27.00	7.7000	6.53815
συνολική βαθμολογία (μετά)	20	.00	22.00	5.5500	4.95745
Valid N (listwise)	20				

3.3 Στατιστικός έλεγχος μέσω των όρων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος για πειραματική ομάδα

Η μη ύπαρξη κανονικής κατανομής οδήγησε στη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon Signed Ranks. Στις μετρήσεις ορίστηκε το 0.05 ή 5% ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006). Θα πρέπει ακόμα να ληφθεί υπόψη πως η συνολική βαθμολογία σε κάθε υποκλίμακα και ο βαθμός βελτίωσης των μαθητών είναι αντιστρόφως ανάλογα. Έτσι, όσο πιο μικρή συνολική βαθμολογία εμφανίζεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η αλλαγή και βελτίωση των μαθητών στη συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς.

Για την πρώτη υποκλίμακα, των διασπαστικών συμπεριφορών, ορίζεται μηδενική και εναλλακτική υπόθεση.

Μηδενική υπόθεση (H_0): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δεν δύναται να βελτιώσει διασπαστικές συμπεριφορές.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει διασπαστικές συμπεριφορές.

Από τον έλεγχο απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ενώ επιβεβαιώνεται η εναλλακτική, πως ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει διασπαστικές συμπεριφορές (βλ. πίνακα 15 & 16).

Πίνακας 15. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
διασπαστική συμπεριφορά (πριν)	22	3.0909	4.13935	.00	14.00
διασπαστική συμπεριφορά (μετά)	22	.3182	.64633	.00	2.00

Πίνακας 16. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές)

Test Statistics ^a	
	διασπαστική συμπεριφορά (μετά) - διασπαστική συμπεριφορά (πριν)
Z	-3.309 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Για την υποκλίμακα της υπερκινητικότητας/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής ορίζονται μηδενική κι εναλλακτική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση (H_0): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δεν δύναται να βελτιώσει την υπερκινητικότητα / αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει την υπερκινητικότητα / αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής.

Από τον έλεγχο επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση, πως ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών μπορεί να βελτιώσει την υπερκινητικότητα και την ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής (βλ. πίνακα 17 & 18).

Πίνακας 17. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) Π.Ο

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)	22	1.3636	1.55978	.00	5.00
υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά)	22	.1364	.46756	.00	2.00

Πίνακας 18. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) Π.Ο

Test Statistics ^a	
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά) - υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)
Z	-3.211 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Για την υποκλίμακα της απομόνωσης / ανασφάλειας ορίζεται μηδενική και εναλλακτική υπόθεση.

Μηδενική υπόθεση (H₀): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δεν δύναται να βελτιώσει την απομόνωση / ανωριμότητα.

Εναλλακτική υπόθεση (H₁): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει την απομόνωση / ανωριμότητα.

Από τον έλεγχο επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση, πως ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών μπορεί να βελτιώσει την απομόνωση και τις ανώριμες συμπεριφορές (βλ. πίνακα 19 & 20).

Πίνακας 19. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) για Π.Ο

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)	22	1.7273	1.93174	.00	6.00
απομόνωση/ανωριμότητα (μετά)	22	.5000	.85912	.00	3.00

Πίνακας 20. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) Π.Ο

Test Statistics ^a	
	απομόνωση/ανωριμότητα (μετά) - απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)
Z	-3.037 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Για την υποκλίμακα του άγχους / ανασφάλειας ορίζεται μηδενική και εναλλακτική υπόθεση.

Μηδενική υπόθεση (H₀): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δεν δύναται να βελτιώσει το άγχος και την ανασφάλεια.

Εναλλακτική υπόθεση (H₁): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει το άγχος και την ανασφάλεια.

Από τον έλεγχο επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση, πως ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών μπορεί να βελτιώσει το άγχος και την ανασφάλεια των μαθητών (βλ. πίνακα 21 & 22).

Πίνακας 21. Μέσοι όροι για την τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/ανασφάλεια) Π.Ο

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
άγχος/ανασφάλεια (πριν)	22	1.5455	2.63181	.00	9.00
άγχος/ανασφάλεια (μετά)	22	.2273	.68534	.00	3.00

Πίνακας 22. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/ανασφάλεια) Π.Ο

Test Statistics ^a	
	άγχος/ανασφάλεια (μετά) - άγχος/ανασφάλεια (πριν)
Z	-2.677 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.007
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Για την πέμπτη υποκλίμακα των προβλημάτων εξωτερίκευσης συνολικά ορίζεται μηδενική και εναλλακτική υπόθεση.

Μηδενική υπόθεση (H₀): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δεν δύναται να βελτιώσει προβληματικές συμπεριφορές εξωτερίκευσης.

Εναλλακτική υπόθεση (H₁): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει προβληματικές συμπεριφορές εξωτερίκευσης

Από τον έλεγχο επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση, πως ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών μπορεί να βελτιώσει προβληματικές συμπεριφορές εξωτερίκευσης (βλ. πίνακα 23 & 24).

Πίνακας 23. Μέσοι όροι για την πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) Π.Ο

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)	22	4.4545	5.47485	.00	18.00
προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά)	22	.4545	1.01076	.00	4.00

Πίνακας 24. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) Π.Ο

Test Statistics^a	
	προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά) - προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)
Z	-3.523 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Για την έκτη υποκλίμακα των προβλημάτων εσωτερίκευση συνολικά ορίζεται μηδενική και εναλλακτική υπόθεση.

Μηδενική υπόθεση (H_0): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δεν δύναται να βελτιώσει προβλήματα εσωτερίκευσης.

Εναλλακτική υπόθεση (H_1): Ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών δύναται να βελτιώσει προβλήματα εσωτερίκευσης.

Από τον έλεγχο επιβεβαιώνεται η εναλλακτική υπόθεση, πως ο έντεχνος συλλογισμός με χρήση δραματικών τεχνικών μπορεί να βελτιώσει προβλήματα εσωτερίκευσης (βλ. πίνακα 25 & 26).

Πίνακας 25. Μέσοι όροι για την έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) Π.Ο

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)	22	3.3182	4.04011	.00	14.00
προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά)	22	.7273	1.24142	.00	5.00

Πίνακας 26. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης)

Test Statistics^a	
	προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά) - προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)
Z	-3.176 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Ως προς τη συνολική βαθμολογία ελέγχθηκαν και πάλι οι μέσοι όροι πριν και μετά τις παρεμβάσεις και χρησιμοποιήθηκε και πάλι το κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks (βλ. πίνακα 27 & 28).

Πίνακας 27. Μέσοι όροι για τη συνολική βαθμολογία Π.Ο

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
συνολική βαθμολογία (πριν)	22	8.0909	5.84652	.00	19.00
συνολική βαθμολογία (μετά)	22	1.2273	1.63100	.00	5.00

Πίνακας 28. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για συνολική βαθμολογία Π.Ο

Test Statistics ^a	
	συνολική βαθμολογία (μετά) - συνολική βαθμολογία (πριν)
Z	-3.924 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Λαμβάνοντας υπόψη τους πίνακες 16, 18, 20, 22, 24, 26 και 28 προκύπτει ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στον έλεγχο όλων των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, καθώς τα p – value για όλες τις υποκλίμακες είναι μικρότερα του 0.05.

Όπως φαίνεται στους πίνακες 15, 17, 19, 21, 23, 25 και 27 με τους μέσους όρους, η πειραματική ομάδα, κατόπιν των παρεμβάσεων, παρουσίασε μείωση στις διασπαστικές συμπεριφορές, στην υπερκινητικότητα / διάσπαση προσοχής, στις τάσεις απομόνωσης και ανωριμότητας, στις εκδηλώσεις άγχους κι ανασφάλειας και στα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης. Άρα, η πειραματική ομάδα παρουσίασε βελτίωση και στις έξι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, που ελέγχθηκαν.

3.4 Στατιστικός έλεγχος μέσων όρων πριν και μετά την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος για ομάδα ελέγχου

Και στην περίπτωση της ομάδας ελέγχου χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks με καθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 0.05 ή 5%. Επίσης σε κάθε υποκλίμακα διατυπώθηκαν και πάλι μηδενικές κι εναλλακτικές υποθέσεις με τρόπο αντίστοιχο με τους ελέγχους της πειραματικής ομάδας. Οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τους μέσους όρους και τα αποτελέσματα των ελέγχων για την ομάδα ελέγχου και για καθεμία υποκλίμακα ξεχωριστά (βλ. πίνακα 29 - 42)

Πίνακας 29. Μέσοι όροι για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές) O.E

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
διασπαστική συμπεριφορά (πριν)	20	3.1000	3.64042	.00	15.00
διασπαστική συμπεριφορά (μετά)	20	2.2000	2.56700	.00	10.00

Πίνακας 30. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές) O.E

Test Statistics ^a	
	διασπαστική συμπεριφορά (μετά) - διασπαστική συμπεριφορά (πριν)
Z	-2.722 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.006
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 31. Μέσοι όροι για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής)

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)	20	1.3500	1.66307	.00	5.00
υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά)	20	1.0500	1.46808	.00	5.00

Πίνακας 32. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) O.E

Test Statistics^a	
	υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (μετά) - υπερκινητικότητα/αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής (πριν)
Z	-2.121 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.034
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 33. Μέσοι όροι για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) O.E

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)	20	1.9000	1.55259	.00	6.00

απομόνωση/ανωριμότητα (μετά)	20	1.6500	1.34849	.00	6.00
------------------------------	----	--------	---------	-----	------

Πίνακας 34. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση/ανωριμότητα) Ο.Ε

Test Statistics ^a	
	απομόνωση/ανωριμότητα (μετά) - απομόνωση/ανωριμότητα (πριν)
Z	-1.667 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.096
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 35. Μέσοι όροι για την τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/ανασφάλεια) Ο.Ε

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
άγχος/ανασφάλεια (πριν)	20	1.1000	2.10013	.00	9.00
άγχος/ανασφάλεια (μετά)	20	.5500	1.19097	.00	5.00

Πίνακας 36. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για τέταρτη υποκλίμακα (άγχος/ανασφάλεια) Ο.Ε

Test Statistics ^a	
	άγχος/ανασφάλεια (μετά) - άγχος/ανασφάλεια (πριν)
Z	-2.456 ^b

Asymp. Sig. (2-tailed)	.014
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 37. Μέσοι όροι για την Πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) O.E

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)	20	4.4500	5.15522	.00	20.00
προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά)	20	3.2500	3.90512	.00	15.00

Πίνακας 38. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) O.E

Test Statistics ^a	
	προβλήματα εξωτερίκευσης (μετά) - προβλήματα εξωτερίκευσης (πριν)
Z	-3.097 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 39. Μέσοι όροι για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) O.E

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum

προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)	20	3.0500	3.23590	.00	14.00
προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά)	20	2.2000	2.09259	.00	8.00

Πίνακας 40. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) Ο.Ε

Test Statistics ^a	
	προβλήματα εσωτερίκευσης (μετά) - προβλήματα εσωτερίκευσης (πριν)
Z	-2.555 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	.011
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

Πίνακας 41. Μέσοι όροι για συνολική βαθμολογία Ο.Ε

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
συνολική βαθμολογία (πριν)	20	7.7000	6.53815	.00	27.00
συνολική βαθμολογία (μετά)	20	5.5500	4.95745	.00	22.00

Πίνακας 42. Έλεγχος Wilcoxon Signed Ranks για συνολική βαθμολογία Ο.Ε

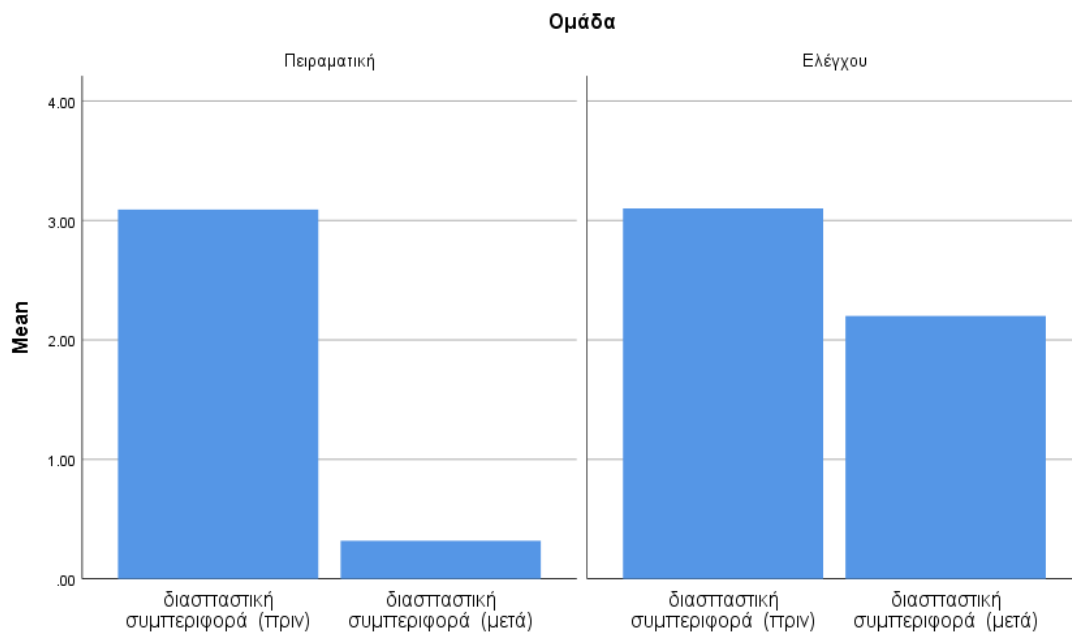
Test Statistics ^a	
	συνολική βαθμολογία (μετά) - συνολική βαθμολογία (πριν)

Z	-3.424 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test	
b. Based on positive ranks.	

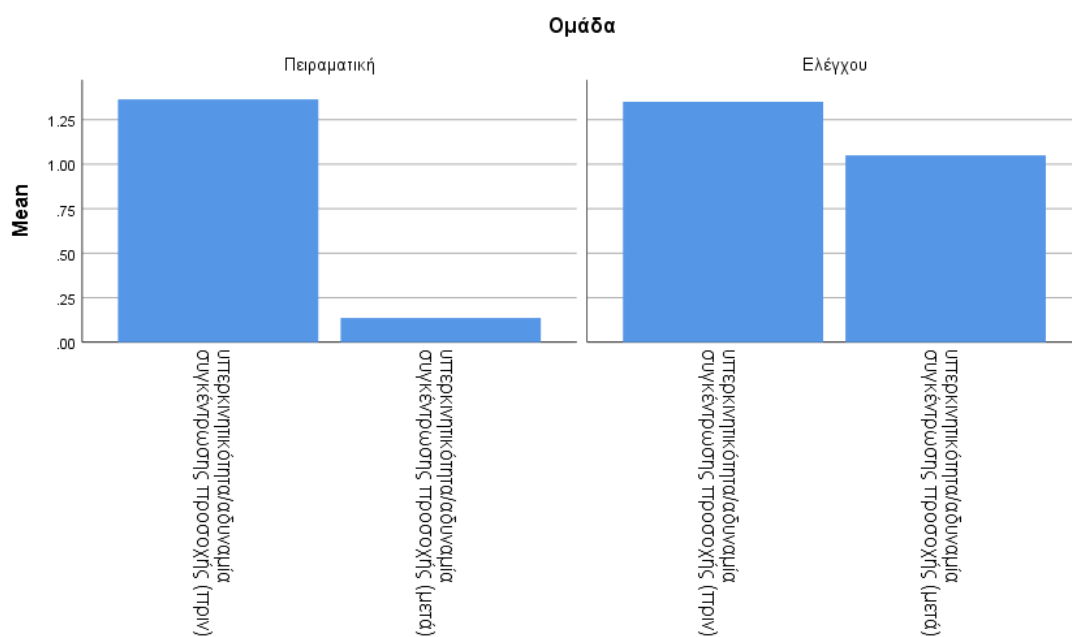
Από τους παραπάνω πίνακες προκύπτει ότι και στην ομάδα ελέγχου, η οποία δεν συμμετείχε στις παρεμβάσεις υπήρξαν διαφορές στις περισσότερες υποκλίμακες, και μάλιστα στατιστικά σημαντικές. Συγκεκριμένα, μόνο για την υποκλίμακα της απομόνωσης/ανασφάλειας επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά τη λήξη του προγράμματος.

3.5 Συνολικά αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα κι ομάδα ελέγχου για όλες τις υποκλίμακες.

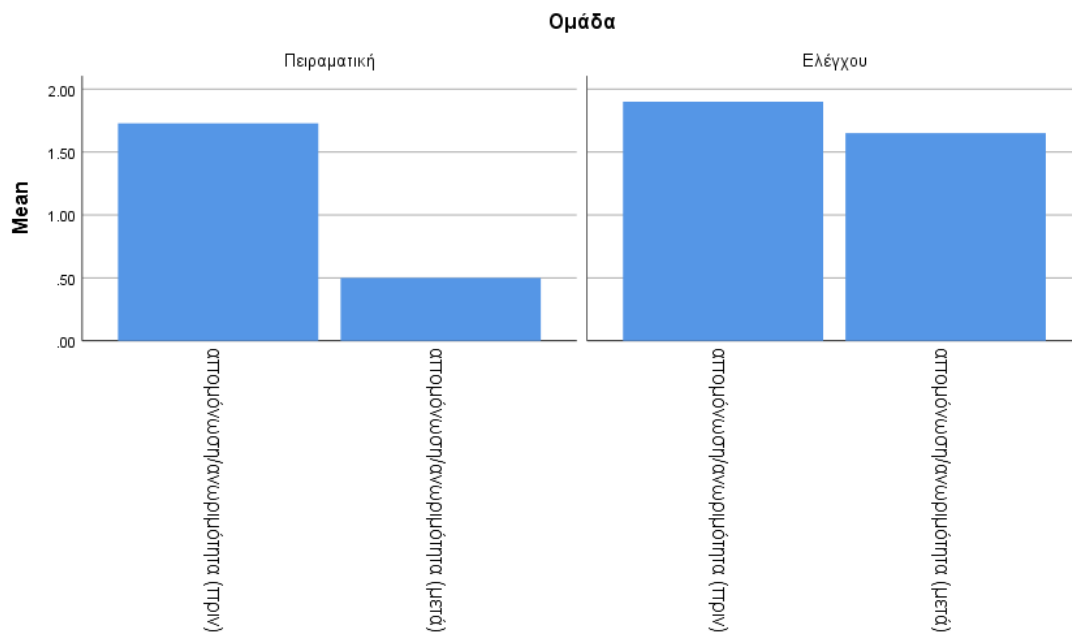
Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων και των γραφημάτων που ακολουθούν, γίνεται φανερό η πολύ μεγάλη βελτίωση των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στις έξι υποκλίμακες, αλλά και η μικρότερη, ωστόσο στατιστικά σημαντική, βελτίωση που σημειώθηκε σε πέντε υποκλίμακες στην ομάδα ελέγχου (βλ. γράφημα 6 - 11). Παρουσιάζεται επίσης γράφημα, που αφορά τις συνολικές βαθμολογίες των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις (βλ. γράφημα 12), καθώς και γραφήματα με τα συνολικά αποτελέσματα και για τις δύο ομάδες. Γενικά, και οι δύο ομάδες παρουσίασαν διαφορές, με αυτές της πειραματικής ομάδας, να είναι μεγαλύτερες.



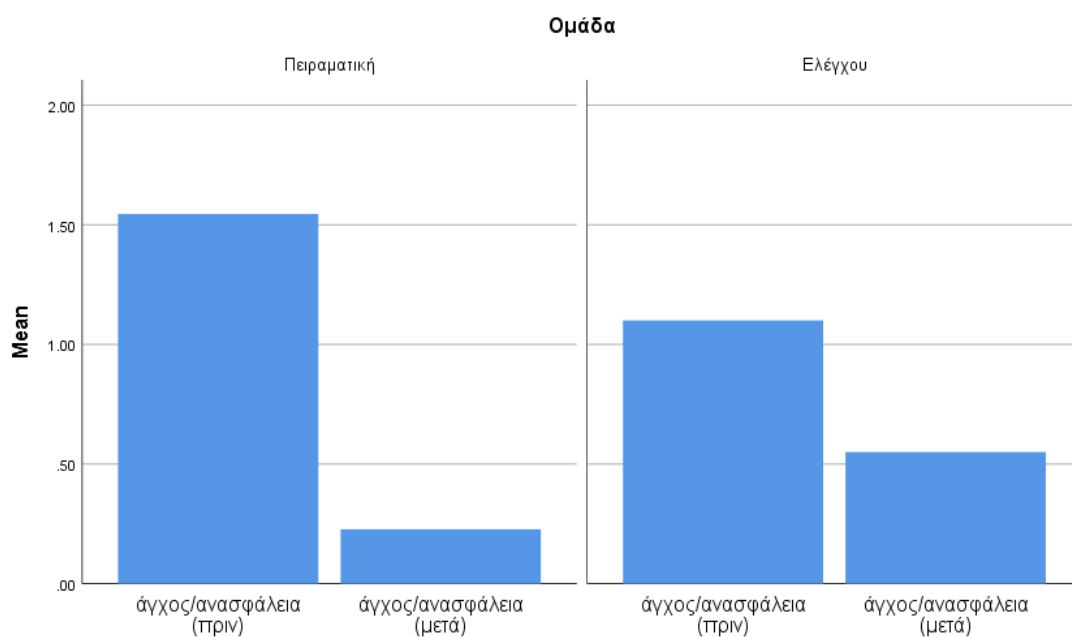
Γράφημα 6 - Αποτελέσματα για πρώτη υποκλίμακα (διασπαστικές συμπεριφορές) σε Π.Ο. και Ο.Ε.



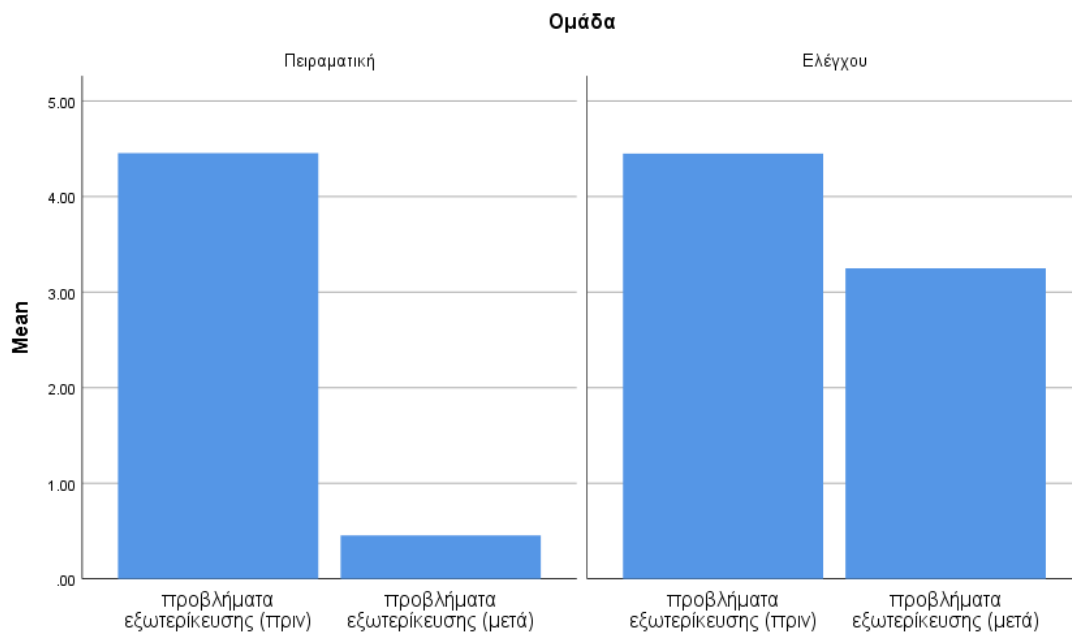
Γράφημα 7- Αποτελέσματα για δεύτερη υποκλίμακα (υπερκινητικότητα / αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής) σε Π.Ο. και Ο.Ε.



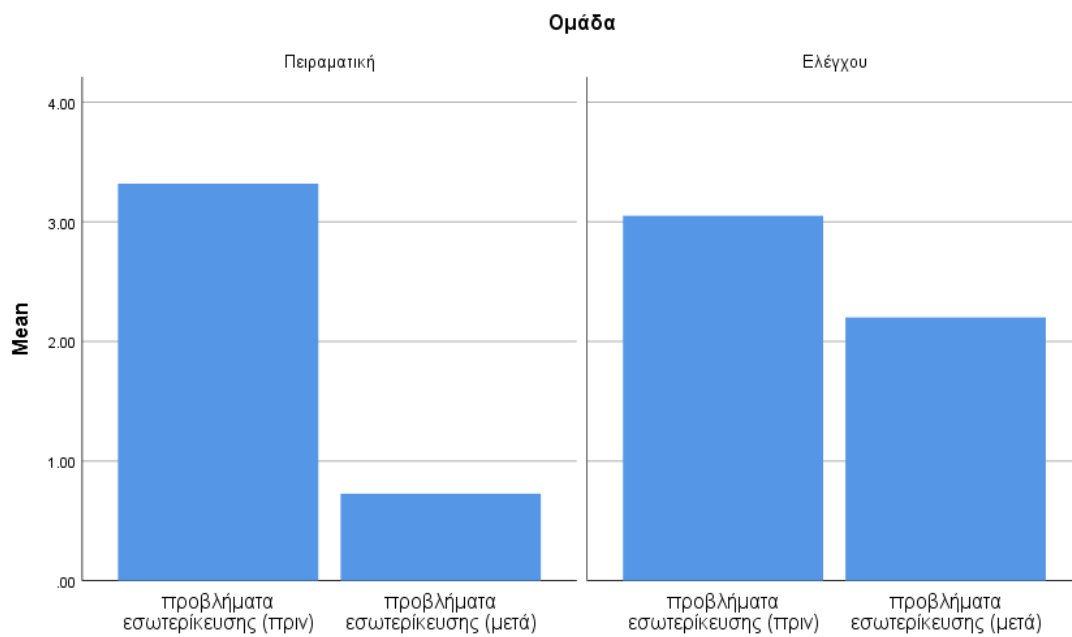
Γράφημα 8- Αποτελέσματα για τρίτη υποκλίμακα (απομόνωση / ανωριμότητα) σε Π.Ο. και Ο.Ε.



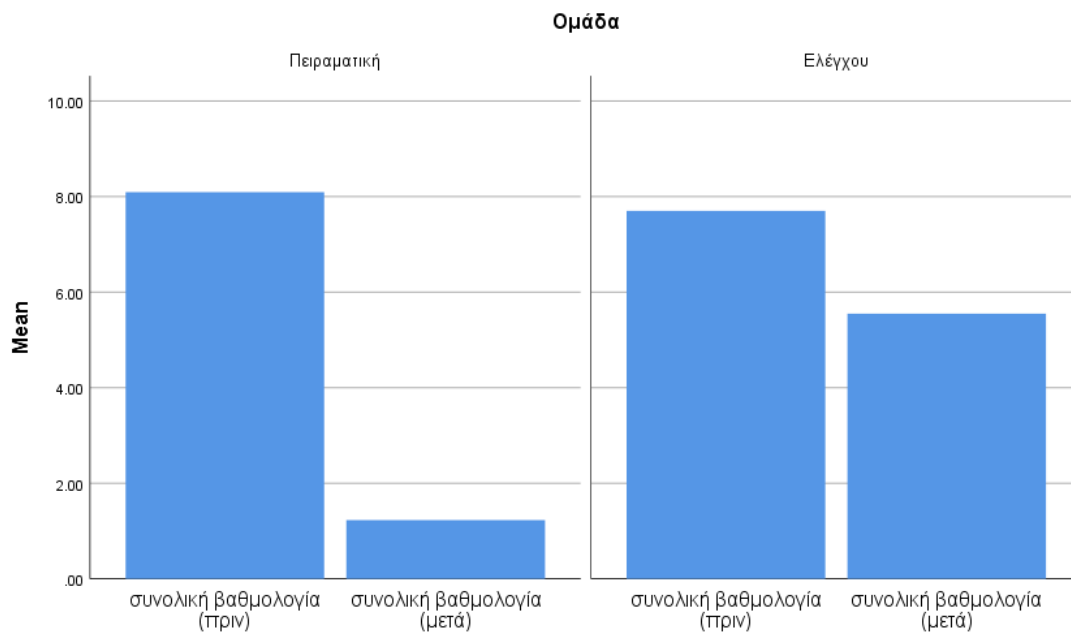
Γράφημα 9- Αποτελέσματα για τέταρτη υποκλίμακα (άγχος / ανασφάλεια) για Π.Ο. και Ο.Ε.



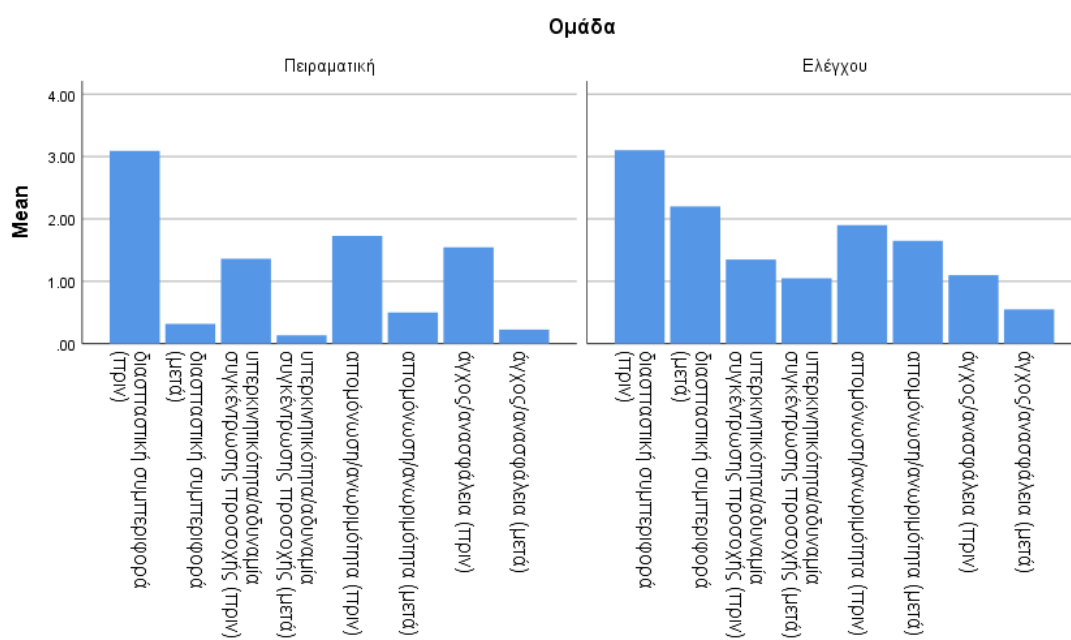
Γράφημα 10 - Αποτελέσματα για πέμπτη υποκλίμακα (προβλήματα εξωτερίκευσης) για Π.Ο. και Ο.Ε.



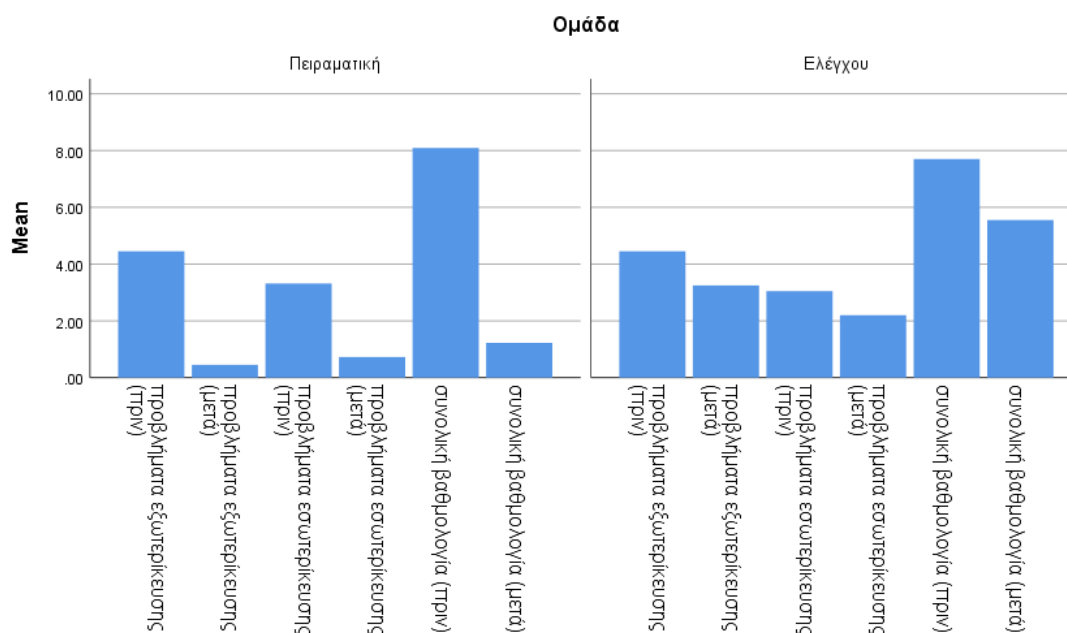
Γράφημα 11 - Αποτελέσματα για έκτη υποκλίμακα (προβλήματα εσωτερίκευσης) για Π.Ο. και Ο.Ε.



Γράφημα 12 - Αποτελέσματα για συνολική βαθμολογία Π.Ο. και Ο.Ε.



Γράφημα 13 - Συνολικά αποτελέσματα για τέσσερις υποκλίμακες για Π.Ο. και Ο.Ε.



Γράφημα 14 - Συνολικά αποτελέσματα για Π.Ο. και Ο.Ε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1 Συζήτηση

Η Winifred Ward ήταν από τις πρώτες δασκάλες της δραματικής τέχνης, που ήδη από το 1957, υπογράμμισε τον ευεργετικό ρόλο της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της νόησης, της κοινωνικότητας και του συναισθηματικού δυναμικού των παιδιών, με πλήθος μεταγενέστερων μελετητών να υποστηρίζουν ερευνητικά τις απόψεις της και να προσθέτουν νεότερα στοιχεία (Τσιάρας, 2005). Τα ποιοτικά και ποσοτικά ευρήματα της παρούσας μελέτης στην πειραματική ομάδα συγκλίνουν στη διαπίστωση πως ο έντεχνος συλλογισμός με τη χρήση των δυναμικών δραματικών τεχνικών δύναται να ωφελήσει την κοινωνική ευαισθητοποίηση και συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, βελτιώνοντας επιμέρους προβλήματα εξωτερικής κι εσωτερικής αντίστοιχα. Τα ποιοτικά ευρήματα αναδεικνύουν επίσης τη σπουδαιότητα της εμπύχωσης, που μπορεί να ευαισθητοποιεί επικοινωνιακούς δείκτες, να εμπνέει αλληλεπιδράσεις και να προάγει την αυτενέργεια (Rogers, 1961).

Αναφορά θα πρέπει όμως να γίνει και στις διαφορές που καταγράφηκαν στην ομάδα ελέγχου, χωρίς ωστόσο, να μειώνεται η πολύπλευρα αναδεδειγμένη αξία του

αντίκτυπου του προγράμματος παρέμβασης στην πειραματική ομάδα. Συγκεκριμένα, μόνο στην υποκλίμακα της απομόνωσης/ ανωριμότητας δεν παρουσιάστηκε αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό στην ομάδα ελέγχου, ενώ στις υπόλοιπες το p – value ήταν μικρότερο του 0.05. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται κυρίως λόγω της χρονικής περιόδου που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, δηλαδή στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Πρόκειται για μία κρίσιμη περίοδο αλλαγών, που απαιτεί από τα παιδιά να προσαρμοστούν, κοινωνικά και ψυχολογικά, σε έναν καινούριο χώρο και στα πλαίσια μιας μεγαλύτερης ομάδας, να εξοικειωθούν με σαφείς κανόνες και όρια και μακριά από τους οικείους τους (Κακαβούλης, 1997). Πρόκειται για μία περίοδο γεμάτη εντάσεις, αρνητικά συναισθήματα και ανησυχητικές μορφές συμπεριφορών (επιθετικότητα, φοβίες, παθητικότητα κ.α.), τα οποία εξασθενούν καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αποκτώντας θετικό χαρακτήρα (Κακαβούλης, 1997). Οπότε ένας βαθμός βελτίωσης, ίσως μικρότερος, ήταν εξαρχής αναμενόμενος και στην ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν σίγουρα να οδηγήσουν σε γενικεύσεις, λόγω των περιορισμών στους οποίους υπόκεινται και παρουσιάζονται παρακάτω. Μπορούν ωστόσο, να επιβεβαιώσουν και να υποστηρίξουν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, που παρουσιάστηκαν ήδη, στην εισαγωγή της εργασίας και κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Κρίνεται σημαντικό να υπογραμμιστεί πως ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων και των δράσεων στο σύνολό τους έγινε από την ερευνήτρια σχολαστικά, συμπεριλαμβάνοντας ανοιχτά ερωτήματα, τεχνικές του έντεχνου συλλογισμού και της δραματικής τέχνης, που ευνοούν την ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, την αποδοχή διαφορετικών ιδεών, τον προβληματισμό και την κριτική θεώρηση, την ελκυστική υλική υποστήριξη και κυρίως, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, την ομαδική εργασία και δημιουργία, το μοίρασμα εμπειριών και συναισθημάτων. Η ερευνήτρια - εμπυχώτρια μερίμνησε ιδιαίτερος για τη δική της θέση και στάση στην ομάδα προσπαθώντας να αφυπνίσει την ενεργητικότητα των παιδιών, να εμπνεύσει εμπιστοσύνη, να ενθαρρύνει την τήρηση κανόνων, να διαχειριστεί αποτελεσματικά κρίσεις και συμπεριφορές, ανάγκες κι επιθυμίες των παιδιών και συνδυάζοντας, κατά το δυνατόν, επιστημοσύνη και περίσσια αγάπη για τα παιδιά.

Η προσπάθεια αυτή επιβεβαιώνει επιπρόσθετα, τόσο τις διαπιστώσεις των Johnson και Johnson (1991) για τα θετικά αποτελέσματα του καλού συνεργατικού κλίματος στην ικανότητα επικοινωνίας και κοινωνικής συνδιαλλαγής των παιδιών,

όσο και της Μπιρμπίλη (2008) για τη σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων στην αύξηση του βαθμού συμμετοχής και δημιουργικής εμπλοκής τους στις δράσεις. Ενισχύει τα ερευνητικά συμπεράσματα της Nicolourou et al. (2010) περί βελτίωσης διασπαστικών - ενοχλητικών συμπεριφορών και της ικανότητας αυτορρύθμισης διαμέσου προγραμμάτων δραματικής τέχνης, του Tombak (2014) περί των πολλαπλών και πολύπλευρων οφελών της δραματικής τέχνης στη συνολική ανάπτυξη των παιδιών πρώιμης ηλικίας αλλά και της Lindberg (2015) περί της θετικής επίδρασης της δραματικής τέχνης στην κοινωνική ευαισθητοποίηση, στη συναισθηματική καλλιέργεια και στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μικρών παιδιών.

4.2 Συμπεράσματα

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης δοκιμάστηκε η αξιοποίηση του έντεχνου συλλογισμού – *artful thinking* με τεχνικές της δραματικής τέχνης προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση τέτοιου είδους παιδαγωγικών, δημιουργικών προγραμμάτων στην ανάπτυξη του κοινωνικού και συναισθηματικού δυναμικού των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Από τη συγκέντρωση, επεξεργασία κι αξιολόγηση των ποσοτικών ευρημάτων προκύπτει πως σημειώθηκε βελτίωση στην πειραματική ομάδα σε όλες τις υποκλίμακες και μάλιστα, με αρκετά μεγάλες διαφορές πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Σημειώθηκαν αλλαγές και στην ομάδα ελέγχου, η οποία δεν συμμετείχε στις παρεμβάσεις, και αιτιολογήθηκαν εν μέρει από την ερευνήτρια στο προηγούμενο κεφάλαιο. Τα ποσοτικά αποτελέσματα για την πειραματική ομάδα, συμφωνώντας με τα ποιοτικά, δείχνουν ωστόσο, πως μπορούν να προκύψουν κάποια στοιχεία προς αξιοποίηση, υποστήριξη των παιδιών και βελτίωση της καθημερινότητας στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα, αναδείχθηκε πως ο έντεχνος συλλογισμός με τη χρήση δραματικών τεχνικών συνέβαλε στην αύξηση της δυναμικής συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, της συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής, της αυτοαντίληψης και αυτονομίας τους και στη μείωση εγωκεντρικών, διασπαστικών συμπεριφορών και συναισθημάτων άγχους κι ανασφάλειας. Μέσω των κοινών λειτουργιών του έντεχνου συλλογισμού και της δραματικής τέχνης, ενισχύθηκε η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν, να μοιράζονται και να διαχειρίζονται συναισθήματα, να φροντίζουν τον εαυτό τους και να νοιάζονται για τον άλλον, να βρίσκουν λύσεις, να επικοινωνούν και να συνάπτουν φιλίες και

διαπροσωπικές σχέσεις, να αποδέχονται και να σέβονται τον άλλο, να κατανοούν και να συναισθάνονται τη θέση του άλλου. Ο παιγνιώδης χαρακτήρας των πολύτεχνων διδακτικών παρεμβάσεων, σε συνδυασμό με τον ενθουσιώδη κι ελκυστικό τρόπο παρουσίασης των δράσεων, προήγαγε την αλληλογνωριμία και την ομαδικότητα, υποστήριξε το συγκινησιακό κλίμα της ομάδας, γέννησε κίνητρα για συμμετοχή και παρέσυρε τα παιδιά να βιώσουν και να μοιραστούν συναισθήματα χαράς, ενθουσιασμού και ικανοποίησης.

Μέσω του προγράμματος τα παιδιά γνώρισαν έργα τέχνης και ασκήθηκαν στην προσεκτικότερη παρατήρηση, στη λεπτομερέστερη περιγραφή, στην προσέγγιση με κριτική ματιά και στην αποδοχή πολλαπλών ερμηνειών μίας εικόνας. Στις πρώτες παρεμβάσεις η επεξεργασία ενός πίνακα ζωγραφικής αποτέλεσε δύσκολο εγχείρημα, καθώς τα παιδιά, που δεν είχαν συνηθίσει να δουλεύουν με τέτοιες πρακτικές, στέκονταν στην επιφάνεια και δυσκολεύονταν να διατηρήσουν την προσοχή τους και να εμβαθύνουν. Παρ' όλες τις δυσκολίες ωστόσο, και τη συμμετοχή λίγων μόνο παιδιών αρχικά στη διαδικασία επεξεργασίας, οι πίνακες ζωγραφικής διέγειραν τη συγκίνηση και την προσοχή των παιδιών και πρόσφεραν ερεθίσματα και ώθηση για συμμετοχή στη συνέχεια. Κάποια παιδιά ανακαλούσαν και διηγούνταν προσωπικές τους εμπειρίες, άλλα ρωτούσαν περισσότερες λεπτομέρειες για τον εκάστοτε ζωγράφο, τον χρόνο ή τον τόπο δημιουργίας του πίνακα, ενώ σταδιακά ολοένα και περισσότερα παιδιά, ακόμα και τα πιο συνεσταλμένα, έπαιρναν τον λόγο, εντόπιζαν λεπτομέρειες, διατύπωναν υποθέσεις κι εξέφραζαν ιδέες και σκέψεις. Ο προφορικός λόγος των παιδιών εξελίχθηκε και η ικανότητα συμμετοχής σε μία συζήτηση, τηρώντας βασικές αρχές διαλόγου, βελτιώθηκε με το πέρασμα των συναντήσεων σημαντικά. Αναπτύχθηκε επίσης η ικανότητα παραγωγής μικρών ιστοριών και δημιουργίας χαρακτήρων - ηρώων, η παρατηρητική και αντιληπτική τους ικανότητα, η φαντασία και ευρηματικότητά τους, ενώ το λεξιλόγιό τους εμπλουτίστηκε με λέξεις και γλωσσικά μοτίβα του έντεχνου συλλογισμού και του θεάτρου, που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν και κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες.

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης ήταν αυτές που έδωσαν πνοή στις ιστορίες των παιδιών. Αυτές που επέτρεψαν στη φαντασία των παιδιών να αποκτήσει ήχο και κίνηση. Αυτές που με διάθεση παιχνιδιού και διασκέδασης συνέβαλαν στη διεύρυνση του τρόπου σκέψης των παιδιών, της εκφραστικότητας αλλά και ανθεκτικότητάς τους, των επικοινωνιακών ικανοτήτων και διαπροσωπικών τους σχέσεων. Και παρ' όλο που, κυρίως στις πρώτες συναντήσεις της ομάδας, παρουσιάστηκαν πολλές

δυσκολίες, κυρίως ως προς την τήρηση κανόνων και ορίων με συνεπακόλουθα τη δυσκολία συγκέντρωσης, επικοινωνίας και συνεργασίας, σταδιακά, με υπομονή, επιμονή, ψυχραιμία, συνεχή ενθάρρυνση και πίστη της εμψυχώτριας στο πρόγραμμα αλλά και τις δυνατότητες των παιδιών, άρχισαν να σημειώνονται αλλαγές στις συμπεριφορές τους. Συνάντηση με συνάντηση, η εφαρμογή των οδηγιών γινόταν ευκολότερη, η έκφραση των παιδιών πιο ελεύθερη και δημιουργική χωρίς ντροπή για την έκθεση και χωρίς δισταγμό για το ενδεχόμενο λάθους, η επικοινωνία αποδοτικότερη, η αποδοχή και η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών εμφανέστερη, η αυτοπεποίθηση και η χαρά από τη συμμετοχή, την κοινή δημιουργία και την επιβράβευση μεγαλύτερη. Αυθόρμητα σχόλια κατά τη διάρκεια των δράσεων, όπως «*Κυρία, να ξαναπαίζουμε το κουκλοθέατρο;*», «*Ω, τέλεια!*», «*Μπράβο, Β.*» κ.α., και αυθόρμητες λεκτικές και σωματικές εκφράσεις (γέλια, επιφωνήματα ανυπομονησίας, αγωνίας κι ενθουσιασμού, αγκαλιές και χειροκροτήματα) φανέρωναν κάθε φορά την αυξανόμενη θετική ανταπόκριση των παιδιών, την επιθυμία για ενεργητικότερη συμμετοχή στις δράσεις.

Τα παιδιά αυτά κατάφεραν τελικά, εκτός από το να φτιάχνουν κάθε φορά ομάδες και να δουλεύουν σε αυτές, να γίνουν όλα μαζί μία ομάδα με δεσμούς φιλίας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης κι εκτίμησης. Έπαιξαν, γέλασαν, εκφράστηκαν με αυθορμητισμό λεκτικά και σωματικά, αντιμετώπισαν με εποικοδομητικό τρόπο δύσκολες στιγμές ή δυσάρεστα περιστατικά, διαπραγματεύτηκαν, συμβιβάστηκαν, δοκίμασαν ιδέες και υλικά, συνεργάστηκαν, δημιούργησαν και παρουσίασαν έργα τους, χειροκρότησαν και χειροκροτήθηκαν, ενίσχυσαν την αυτονομία, αυτοπεποίθηση κι αυτοεκτίμησή τους, απόλαυσαν τη διαδικασία.

Οι Zins et al. (2004) αναφέρουν πως ο βαθμός κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των ατόμων αντικατοπτρίζεται στην ικανότητά τους να γνωρίζουν, να καταλαβαίνουν και να ρυθμίζουν συναισθήματα και συμπεριφορές, να επικοινωνούν και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες κι αποφάσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων, να ενδιαφέρονται, να βοηθούν και να φροντίζουν τον άλλο (Χατζηχρήστου, 2011). Για την ανάπτυξη τέτοιου είδους δεξιοτήτων υπογραμμίζουν ξεχωριστά τη θετική επίδραση που έχει το καλό, φιλικό, ευχάριστο κλίμα στην ομάδα (Zins et al., 2007). Μέσω του βιωματικού αυτού προγράμματος, του έντεχνου συλλογισμού με χρήση δραματικών τεχνικών, και μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά ασκήθηκαν σε αυτές τις δεξιότητες αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη

δημιουργικότητά τους, οικοδομώντας νέες γνώσεις και διαμορφώνοντας θετικές στάσεις τόσο απέναντι στην τέχνη όσο κι απέναντι στον συνάνθρωπο.

Τα ίδια τα παιδιά, μετά την ολοκλήρωση των 15 συναντήσεων, είπαν: «Μου άρεσε που παίζαμε.», «Μου άρεσε που φτιάχναμε ιστορίες.», «Μου άρεσαν τα πάντα.», «Μου άρεσε όταν έκανες τον δράκο.», «Μου άρεσε το παιχνίδι που έκρυβες ένα παιδί κι εμείς έπρεπε να βρούμε ποιο είναι.», «Μου άρεσαν οι παγωμένες εικόνες που τις ζωντανεύαμε», «Μου άρεσαν οι πίνακες.», «Μου άρεσε όταν κάναμε τις γάτες.», «Μου άρεσε όταν φτιάχναμε γλυπτά.», «Μου άρεσαν οι πίνακες και που γράφαμε σε χρωματιστά χαρτάκια το βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι», «Μου άρεσε η βαλίτσα σου με τις εκπλήξεις», «Μου άρεσε που φτιάξαμε κούκλες και παίζαμε κουκλοθέατρο.», «Μου άρεσε όταν σκάσαμε τα μπαλόνια.», «Μου άρεσε όταν βοηθήσαμε τον τυφλό.», «Όλα μου άρεσαν.», «Μου άρεσε που παίζαμε θέατρο.», «Μου άρεσε όταν ζωγραφίζαμε τους εαυτούς μας στους πίνακες», «Μου άρεσε όταν σώσαμε το άλογο και διώξαμε τον πόλεμο.», «Μου άρεσε το τραγούδι της ειρήνης που μάθαμε.», «Μου άρεσε όταν χορεύαμε.», «Μου άρεσε ο δράκος.», «Μου αρέσει που πετάξαμε με το αεροπλάνο.», «Μου άρεσε που παίζαμε όλοι μαζί.»

Αξιοσημείωτα κρίνονται ακόμη τα παρακάτω λόγια της κριτικής φίλης μετά το τέλος των παρεμβάσεων:

«Πρώτη φορά βρέθηκα στη θέση αυτή κι ένιωσα μεγάλη ευθύνη για όσα έπρεπε να παρατηρήσω και να καταγράψω. Ήταν τόσο ελκυστικός ο έντεχνος συλλογισμός, που σίγουρα θα ψάξω να μάθω περισσότερα και θα τον χρησιμοποιήσω κι εγώ. Πολλές φορές χάξευα κι εγώ με τους πίνακες ζωγραφικής και τις συζητήσεις για αυτούς. Όσο για τις δραματικές τεχνικές, εντυπωσιάστηκα. Δεν περίμενα αυτό που παρακολούθησα. Όλες κάνουμε στις τάξεις μας δραματοποιήσεις και θεατρικά, αλλά εδώ ήταν κάτι διαφορετικό. Κυριαρχούσε μια διάθεση για παιχνίδι, χαρά, και δημιουργία και όλα αυτά σε απόλυτη ισορροπία με κανόνες και σαφή όρια. Νομίζω ότι για αυτό τα παιδιά κατάφεραν να προσαρμοστούν γρήγορα, να νιώσουν ασφάλεια, να αφηθούν και να μάθουν να συνεργάζονται. Θαύμασα την ηρεμία και ψυχραιμία της εμπνηχώτριας, την οργάνωσή της κάθε φορά, αλλά κυρίως τον ενθουσιασμό με τον οποίο οδηγούσε τα παιδιά στις δραστηριότητες. Δεν ξέρω τι είναι ακριβώς... Ίσως ο τόνος της φωνής της, ίσως ο τρόπος επικοινωνίας της με τα παιδιά. Πάντως πολλές φορές ήθελα να σηκωθώ από τη γωνιά μου και να παίξω κι εγώ. Χαίρομαι που τη βοήθησα στην εργασία της και νιώθω τυχερή που δουλεύουμε μαζί.»

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί πως κάθε έρευνα, είτε μεθοδολογικά είτε ως προς τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιεί, υπόκειται σε περιορισμούς εμφανίζοντας τόσο δυνατά σημεία όσο και αδυναμίες (Παππάς, 2002). Στην παρούσα μελέτη το ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ – Α, που χρησιμοποιείται ως εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων, παρ' όλα τα πλεονεκτήματά του, μειονεκτεί στο σημείο που δεν συμπληρώνεται άμεσα από τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα, αλλά από τις εκπαιδευτικούς των ομάδων απαιτώντας αποστασιοποίηση, κριτική ματιά και αποκλείοντας την αμεσότητα των απαντήσεων των παιδιών. Από την άλλη μεριά, βέβαια, η ικανότητα για αντικειμενική παρατήρηση και καταγραφή συμπεριλαμβάνεται στις επιστημονικές γνώσεις των εκπαιδευτικών (Lynneham et al., 2008), ενώ η συμπλήρωση οποιουδήποτε ερωτηματολογίου από τα ίδια τα παιδιά, θέτει σοβαρό ζήτημα αμφισβήτησης λόγω περιορισμένης αντιληπτικής ικανότητας (Punaro, & Reeve, 2012).

Η διάρκεια επίσης της έρευνας είναι περιορισμένη, εμποδίζοντας να διερευνηθεί η διάρκεια των θετικών αποτελεσμάτων του έντεχνου συλλογισμού με δραματικές τεχνικές στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ξεκίνησε μάλιστα, το φθινόπωρο, σε μία περίοδο γνωριμίας και προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την υλοποίησή της προέκυψε επιπλέον δυσκολία, καθώς η πανδημία του Covid19 οδήγησε σε αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων και σε διακοπή του παρεμβατικού προγράμματος για 2 μήνες. Κατόπιν της άρσης αναστολής λειτουργίας των σχολείων, η ερευνήτρια συνέχισε το πρόγραμμα και σε μία προσπάθεια μείωσης των συνεπειών της διακοπής αυτής και επαναπροσαρμογής της ομάδας των παιδιών σε ρυθμό εργασιών, σχεδίασε και πρόσθεσε τρεις επιπλέον παρεμβάσεις παρατείνοντας τη συνολική διάρκεια του προγράμματος.

Επιπρόσθετα, το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε κατά τον μεθοδολογικό σχεδιασμό με κριτήριο την ευκολία προσβασιμότητας της ερευνήτριας σε αυτό. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή, ένα δείγμα σκοπιμότητας – ευκολίας, μικρό σε μέγεθος, που σύμφωνα με τους Mitchell & Jolley (2013) είναι απαγορευτικό για οποιαδήποτε στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό πληθυσμό (Τσιάρας, 2017).

4.4 Προτάσεις

Η ερευνήτρια με την παρούσα μελέτη δεν μπορεί σίγουρα να οδηγηθεί σε γενικεύσιμα συμπεράσματα. Θα πρέπει ωστόσο, να υπογραμμιστεί πως από μια εκπαιδευτική έρευνα δεν απορρέουν έτοιμες λύσεις. Προκύπτουν ωστόσο, αποτελέσματα, που μπορούν να αναπαραχθούν και να δοκιμαστούν εκ νέου, κατόπιν προσεκτικού σχεδιασμού και με στόχο τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών, την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων εντός σχολικού πλαισίου, την οικοδόμηση σταθερών βάσεων για εύρεση λύσεων (Ματσαγγούρας, 2005· Χρυσ αφίδης, 2005).

Η όλη διαδικασία έκθεσης και ερμηνείας των ευρημάτων μπορεί να δημιουργήσει, λοιπόν, νέα ερωτήματα και να οδηγήσει σε νέες έρευνες (Struwig, & Stead, 2001). Ειδικότερα, η υλοποίηση μιας έρευνας για περαιτέρω διερεύνηση της αλληλεπιδραστικής σχέσης δραματικής τέχνης και έντεχνου συλλογισμού, καθώς και της επίδρασής τους στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, με ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό ερευνητικό δείγμα, με μαθητές ίδιας ή και μεγαλύτερης ηλικίας, αποτελεί πρόταση και πρόκληση, καθώς θα μπορέσει να οδηγήσει σε εξαγωγή γενικευμένων κι έγκυρων συμπερασμάτων. Προτείνεται ακόμα η πραγματοποίησή της το χρονικό διάστημα μετά τα Χριστούγεννα, και ωστόσο ολοκληρωθεί η σχολική χρονιά, ώστε τα παιδιά να έχουν προσαρμοστεί πλήρως στο σχολικό περιβάλλον. Για την εξαγωγή εγκυρότερων αποτελεσμάτων θα είναι σίγουρα ενδιαφέρον, και μάλλον χρήσιμο, να προστεθεί στα ερευνητικά εργαλεία η προσωπική συνέντευξη, ώστε τα παιδιά να καταθέσουν τις εντυπώσεις και κρίσεις τους μέσω κατάλληλα δομημένων και προσχεδιασμένων ερωτήσεων.

Το σχολείο τέλος, ανοίγοντας την πόρτα του στην κοινωνία ως οφείλει, θα πρέπει να επιμείνει στη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με την πραγματική ζωή. Η εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων, ευαισθητοποιώντας τους και κάνοντάς τους συμμετόχους στην προσπάθεια διαμόρφωσης όσο το δυνατόν συνολικότερης εικόνας των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, αντιμετώπισης αλλά και πρόληψής τους, αποτελεί μία ελπιδοφόρα πρόταση της ερευνήτριας. Η γενικότερη και συστηματικότερη προσπάθεια εμπλοκής των γονέων στις δράσεις του σχολείου, καλλιτεχνικού ή άλλου τύπου, είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς η συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην αγωγή των μικρών παιδιών και η συστηματική αξιοποίηση ελκυστικών εργαλείων, όπως η δραματική τέχνη και ο έντεχνος

συλλογισμός, κρίνεται πως μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική ποιοτική αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Επίλογος

Στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας που παρουσιάστηκε, εξετάστηκε η αλλαγή σε κοινωνικές και συναισθηματικές μορφές συμπεριφοράς των παιδιών ενός τμήματος νηπιαγωγείου στο δήμο Ναυπλίου μετά την εφαρμογή 15 παρεμβάσεων, βασισμένων στον έντεχνο συλλογισμό με τεχνικές της δραματικής τέχνης, και των παιδιών ενός τμήματος νηπιαγωγείου που δεν έλαβαν μέρος σε καμία από τις παρεμβάσεις. Η ερευνήτρια κατάφερε ως ενεργό μέλος της ομάδας να καταγράψει πληροφορίες, που δεν θα μπορούσε μάλλον με άλλο τρόπο, και να σχηματίσει προσωπική γνώμη, που ενίσχυσε και παράλληλα, ενισχύθηκε από τη γνώση που προέκυψε μέσω της ποσοτικής ανάλυσης των στοιχείων του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε συγκεκριμένα, τη θετική μεταβολή σε συμπεριφορές εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης, δηλαδή στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των παιδιών που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις.

Αυτό που θα πρέπει να υπογραμμιστεί, ολοκληρώνοντας αυτή την εργασία, είναι πως ο ευέλικτος έντεχνος συλλογισμός (Perkins, 2003) με τη χρήση των εξίσου ευέλικτων, δυναμικών και συνεργατικών δραματικών τεχνικών (Άλκηστις, 2000) μπορεί να λειτουργήσει στην εκπαίδευση ως σημαντικό, εναλλακτικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης, ενταγμένο σε μία παιδαγωγική που πρεσβεύει την έρευνα και την κριτική εξέταση, τη δημοκρατία και την ελευθερία, την ατομική και συλλογική έκφραση και δράση, και στοχεύει στην αλλαγή της κοινωνίας προς το καλύτερο (Ματσαγγούρας, 2003). Χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως η σύνδεση της μάθησης με τις ήδη βιωμένες εμπειρίες και την αληθινή ζωή (Wagner, 1999), η συμμετοχή του εκπαιδευτικού ως ισότιμο μέλος και εμπυχωτή (Λενακάκης, 2013), η απόλαυση, τελικά, που πηγάζει από τη δράση και το παιχνίδι, η ικανοποίηση και η τόνωση της αυτοεικόνας που ακολουθεί τη συνεργατικότητα και τη συνδημιουργία, το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα που χτίζεται βήμα βήμα από τα ίδια τα μέλη στην ομάδα, έχουν σπουδαίο επακόλουθο την προσωπική ενδυνάμωση του κάθε μέλους ξεχωριστά (Άλκηστις, 2008: 149 – 152) και της ομάδας συνολικά (Griffiths, 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κι αξιοποιώντας στην εκπαίδευση τις τέχνες και τέτοιου είδους καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις με

στόχο την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Olson, 2000), διαφαίνεται η ελπίδα διαμόρφωσης ατόμων υπεύθυνων να δημιουργήσουν έναν κόσμο ομορφότερο (Άλκηστις, 2008: 225).

Τέλος, είναι ξεχωριστής σημασίας για την ερευνήτρια να αναφερθεί πως η συνολική διαδικασία της πρόσφερε την ευκαιρία να αντιμετωπίσει, άλλοτε εύκολα και άλλοτε δυσκολότερα, τις προκλήσεις και απαιτήσεις του ερευνητικού χώρου, να κατανοήσει ουσιαστικότερα πρακτικές και μεθόδους εφαρμόζοντάς τες, να δοκιμάσει και να ανακαλύψει νέες δεξιότητες και ικανότητές της. Η τόσο δημιουργική διαδικασία στο σύνολό της ανατροφοδότησε τη διάθεσή της για πειραματισμό και την αγάπη της για τον μαγικό χώρο της τάξης του νηπιαγωγείου, όπου τόσα μικρά και μεγάλα θαύματα συμβαίνουν καθημερινά. Κατάφερε τελικά, να ολοκληρώσει την ερευνητική προσπάθεια, βιώνοντάς την ως ένα γεμάτο εμπειρίες, δημιουργία και όνειρα για το μέλλον ταξίδι μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας, μεταξύ διαφορετικών μορφών τέχνης, μεταξύ λογικής και συναισθημάτων, σκέψης και δράσης, θεωρίας και παιδαγωγικής πράξης.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Algozzine, B., Horner, R., & Putnam, R. (2008). *Which came first: The achievement or the behavior problem*. Charlotte, NC: Behavior and Reading Improvement Center.

Άλκηστις (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα : Τόπος.

Άλκηστις (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Αλμπανάκη, Ξ. (2013). *Artful thinking. Διδάσκοντας μέσω της τέχνης*. (Slideshare).

Ανακτήθηκε από, <https://www.slideshare.net/albaxan/artfulthinking>

(Τελευταία ανάκτηση 10/ 04/ 2020).

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anderson, M. (2012). *Master class in drama education. Transforming teaching and learning*. London: Continuum.
- Anderson, V., & Beauchamp, M. H. (2012). *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and practice*. New York: Guilford Press.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. ED 391206. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391206.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 05/04/2021).
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ.159 – 174). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children' s cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1), 413 – 428.

- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2004). *How to research* (2nd Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Boal, A. (2000). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151 – 157.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon and Schuster.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search of substance. In L. Blesler (ed.), *International handbook of research in arts in education* (pp. 45 – 62). Dordrecht: Springer.
- Bredenkamp, S., & Cople, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα* (Ε. Ντολιοπούλου, Επιμ., Ε. Μαρκάκη, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. New York: Atheneum.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Catterall, J. (2007). Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(2), 163 – 178.
- Catterall, J. (2009). *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. Los Angeles, CA, London: Imagination Group Books.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία* (Τόμος α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γεωργιάδου, Ε. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Chapman, S. N. (2015). Arts immersion: Using the arts as a language across the primary school curriculum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 86 – 101.
- Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκαντούνα, Ζ. (2019). *Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών για τη διδασκαλία των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο με τη μέθοδο artful thinking*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκούντμαν, Ν. (2005). *Γλώσσες της τέχνης* (Π. Βλαγκόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Εκκρεμές.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom. Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1 – 35.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μ. Σόλμαν, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D. C: National Association for the Education of Young Children.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98 – 104.
- Craciun, D. (2010). Role – playing as a creative method in science education. *Journal of Science and Arts*, 1(12), 175 – 182.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Άτραπος.
- Cuffaro, H. K. (2000). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii, Ε. Κουτσοβάνου & Ε. Κουτσοβάνου (επιμ.), *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ. 13 – 31). Αθήνα: Πατάκης.
- Δαδάρου, Κ. (2019). *Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty – first century: Time to renew the vision. *Teachers and teaching*, 6(1), 101 – 115.
- Denham, S. (2006). Social–emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57 – 89.

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.
- Διδάχου, Ε., Ντίνας, Κ., Οικονομίδης, Β., Ρήγα, Β., & Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (Τόμος β': ειδικό μέρος ΠΕ60 Νηπιαγωγού). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δώνη, Ε. (2015). *Αντιλήψεις νηπιαγωγών για την πρόωμη ανίχνευση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68 - 97.
- Efland, D. A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.
- Eisner, E. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan publishing company.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, London: Yale University Press.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. New York: De Capo Press.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in primary years*. London: Drama Resource.
- Fleming, M. (2003). *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publishers.

- Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P., & Agostinone – Wilson, F. (2015). Critical education, critical pedagogies, Marxist education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13 (3),110-144.
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές* (Ε. Νούσια, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω -Γ. Δαρδανός.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the arts.
- Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι: Η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού* (Σ. Σταυροπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Κουτσουμπός Α.Ε.
- Gholam, A. (2018). Student engagement through visual thinking routines. *Athens Journal of Education*, 5(2), 161 – 172.
- Goldberg, M. (2012). *Arts integration: Teaching subject matter through the arts in multicultural settings* (4th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children' s development, health and well – being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη* (Α. Παπασταύρου, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών* (Χ. Ξενάκη, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting children's creativity through music, dance, drama and art*. London & New York: Routledge.
- Grotzer, T., Howick, L., Tishman, S., & Wise, D. (2002). *Art works for schools: A curriculum for teaching thinking in and through the arts*. Harvard Project

Zero, Underground Railway Theatre, DeCordova Museum and Sculpture Park. Ανακτήθηκε από:

<http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/ArtWorks%20for%20Schools%20Curriculum.pdf> (Τελευταία ανάκτηση 28/02/2021).

Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50 – 56.

Heathcote, D. (1984). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.

Helm, J. H., & Katz, L. (2002). *Προσχολική εκπαίδευση και μέθοδος project. Μικροί ερευνητές* (Α. Βεργοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Henry, M. (2000). Drama' s ways of learning. Research in drama education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45 – 62.

Hopkins, D. A. (1985). *Teacher' s guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press.

Hornbrook, D. (1998). *On the subject of drama*. London: Routledge.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191 - 204.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491 – 525.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κακίση – Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
- Καμπεζά, Μ., & Σφυρόερα, Μ. (2016). Διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Καμπεζά, Κ. Μιχαλοπούλου, Γ. Ρεκαλίδου, Μ. Σφυρόερα, Μ. Τζεκάκη, & Μ. Τζεκάκη (επιμ.), *Σχεδιασμός και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (Τόμ. ΙΙΙ, σσ. 177 – 187). Αθήνα: Gutenberg.
- Kambouri, M., & Michaelides, A. (2014). Using drama techniques for the teaching of early years science: a case study. *Journal of Emergent Science*, (7), 7 – 14.
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Katz, L., & McClellan, D. (1997). *Fostering social competence. The teacher's role*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. Propositions for multidimensional research projects. *Scenario*, 7(2), 27 -46.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1999). *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). Στοχασμοί και προβληματισμοί σχετικά με το πρόγραμμα και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C.

- Kamii & E. Κουτσοβάνου (επιμ.), *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ. 85 - 106). Αθήνα: Πατάκης.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Λεγκριανού, Β. (2018). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έρευνα δράσης στο 3^ο νηπιαγωγείο Ηρακλείου Αττικής*. Μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- 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 & ΕΣΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172 - 215). Αθήνα: Διάδραση.
- Lindberg, E. (2015). *Preschool creative drama. A curriculum and its effects on learning*. Colorado: Greeley.
- Lynch – Brown, C. & Tomlinson, C. (1999). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lyneham, H., Street, A., Abbott, M., & Rapee, R. (2008). Psychometric Properties of The School Anxiety Scale—Teacher Report (SAS-TR). *Journal of Anxiety Disorders*, 22(2), 292–300.

Μάγος, Κ. (2019). Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε; Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά. Στο Ν. Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων* (σσ. 103 – 116). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Καρέλα, Γ. Α. (2012). Για μία ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Τόμος Α΄, σσ. 371 – 382). Αθήνα 11 – 13 Μαΐου 2012. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από, http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf

(Τελευταία ανάκτηση 10/12/2020).

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλλοπούλου, Δ. & Τσογλής, Κ. (2016). Βόλτα στις γειτονιές της Ευρώπης μέσα από την τέχνη – artful thinking. Στο Δ. Κολοκοτρώνη, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος & Ζ. Καρασίμος (επιμ.), *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (Τόμος Β΄, σσ. 288 – 295). Λάρισα 21 -23 Οκτωβρίου 2016. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από, <https://synedrio.epepek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou> (Τελευταία ανάκτηση 17/04/2020).

- Μανωλίτσης, Γ. (2013). *Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας*.
Αθήνα: Πεδίο.
- Marshall, H. H. (1988). In pursuit of learning-oriented classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 85 – 98.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας* (Τόμος Β΄). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό – κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- McCaslin, N. (1977). *Creative dramatics in the classroom*. New York: Longman.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος* (σσ. 49 – 69). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μέλλιου, Κ. (2018). *Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε για την καλλιέργεια της σκέψης στις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών υπό το πρίσμα των στοχαστικών προσεγγίσεων ορατή σκέψη και έντεχνος συλλογισμός*. Διδακτορική διατριβή,

Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2013). *Research design explained*. Australia Wadsworth: Cengage Learning.

Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and accomplishing school – Centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.

Morrison, M. O., & Bratton, S. C., (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for head start programs: Effects of child teacher relationship training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1003 – 1017.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στην εκπαιδευτική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπιρμπίλη, Μ. (2008). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου: Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Neelands, J. (1998). *Beginning drama*. London: David Fulton Publishers.

Neelands, J. (2002). Η 11^η Σεπτεμβρίου: Ένα κενό στην καρδιά μας (Σ. Τζανετοπούλου, Μτφ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (2), 27-36.

Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds. From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 42 – 58.

Ντολιοπούλου, Ε., & Κοντογιάννη, Α. (2000). Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 34 – 52.

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*.
Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- O'Neil, C. (1995). *Drama world' s – A framework for process drama*. Portsmouth:
Heineman.
- O' Neil, C. (2015). *Dorothy Heathcote on education drama*. London: Routledge.
- Olson, I. (2000). *The arts and critical thinking in American education*. Connecticut,
London: Bergin and Garvey Westport.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές
επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Παπλωματά, Κ (2004). Δημιουργική διδασκαλία και δράμα στην προσχολική ηλικία.
Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το
θέατρο στην εκπαίδευση, *Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις* (σσ. 159 –
161). Αθήνα 12 – 14 Μαρτίου 2004. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το
Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία* (Τόμος β΄: Προσχολική
ηλικία). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (Τόμος Α΄).
Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παυλόπουλος, Δ. (2017). *Οδηγός εκπόνησης εργασίας: Από τη θεωρία στην εφαρμογή*.
Αθήνα: Συμμετρία.
- Παύλου, Β. (2017). *Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα:
Γρηγόρης.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: learning to think by looking at art*. Los
Angeles, California: The Getty Education Institute for the arts.

- Perkins, D. (2003). *Making thinking visible*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.pz.harvard.edu/resources/making-thinking-visible-article-0>
(Τελευταία ανάκτηση 15/ 04/ 2021).
- Perry, L. (1987). The educational value of creativity. *Journal of Art and Design Education*, 6(3), 285 – 296.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49 – 88.
<https://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Punaro, L. & Reeve, R. (2012). Relationships between 9-Year-Olds' Math and Literacy Worries and Academic Abilities. *Child Development Research*, 2012, 1-11.
- Ράπτης, Δ. Ε. (2008). Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, (2), 133-152.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Ritchhart, R. (2002). *Intellectual character: What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco April 2006. Available online

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.545.213&rep=rep1&type=pdf> (Τελευταία ανάκτηση 18/6/2021).

Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership Teaching Students to Think*, 65(5), 57 - 61.

Ritchhart, R., Hadar, L., & Turner, T. (2008). *Uncovering Students. Thinking about Thinking Using Concept Maps*. Paper prepared for the AERA Conference. New York 26 March 2008. Available online https://www.researchgate.net/publication/225321830_Uncovering_students_thinking_about_thinking_using_concept_maps#fullTextFileContent

(Τελευταία ανάκτηση 18/6/2021).

Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey – Bass.

Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι Τέχνες στα σχολεία. Αρχές-πρακτικές-προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Robinson, A. (2011). Research review of the effects of arts integrated curriculum on student success. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(11), 289 - 303.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rousseau, C., Lacroix, L., Singh, A., Gauthier, M. F., & Benoit, M. (2005). Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 14(3), 77-80.

- Rubin, E. J., & Merrion, M. (1996). *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. USA: Linnet Professional.
- Salmon, A. (2010). Engaging children in thinking routines. *Childhood Education*, 86(3), 132 - 137.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή. Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία, θεωρία και πράξη* (Ε. Εκκεκάκη, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somers, J. (1995). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Somers, J. (2000). Το εκπαιδευτικό δράμα: Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο Ν. Γκόβας & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), Πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 76-80). Αθήνα 15-16-17 Δεκεμβρίου 2000. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for theatre*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/r/tography as living inquiry through art and text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897 – 912.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος* (Α. Σ. Τσαπέλης, Μτφ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Struwig, F. W., & Stead, G. B. (2001). *Planning, designing and reporting research*. Cape Town: Pearson Education South Africa.
- Tishman, S., Perkins, D., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom: Teaching and learning in a culture of thinking*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Tishman, S., MacGillivray, D., & Palmer, P. (1999). *Investigating the educational impact and potential of museum of modern art's visual thinking curriculum*. Cambridge, MA: Harvard Project Zero. Ανακτήθηκε από: <https://www.artsedsearch.org/study/investigating-the-educational-impact-and-potential-of-the-museum-of-modern-arts-visual-thinking-curriculum-final-report/> (Τελευταία ανάκτηση 28/01/2021).
- Tishman, S. & Palmer, P. (2006). Final Report: Artful Thinking. *Project Zero*. Ανακτήθηκε από <http://www.pz.harvard.edu/resources/final-report-artful-thinking> (Τελευταία ανάκτηση 02/01/2021).
- Tishman, S., & Palmer, P. (2007). Works of art are good things to think about. *Revised version of a paper prepared for the Evaluating the impact of arts and cultural education Conference* (pp. 89-101). Paris: Centre Pompidou. Ανακτήθηκε από <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/WorksOfArt.pdf>
- Tishman, S. (2008). The object of their attention. *Educational Leadership*, 65(5), 44 – 46.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre – school education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 372 – 378.

- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in regular classroom. What does it mean? How does it look? *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3 – 6.
- Trawick – Smith, J. W. (2014). *Early childhood development: A multicultural perspective* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Inc.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- 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.
- Tsiaras, A. (2016). Enhancing school – aged children’ s social competence through educational drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65 – 90.
- Τσιάρας, Α. (2017). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στη θεατροπαιδαγωγική* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Π.Μ.Σ.: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», β’ εξάμηνο, 2019-20. Ναύπλιο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ι.Ε.Π. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Ι.Ε.Π.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7 – 97.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heathcote – Drama as a learning medium*. Portland, Maine: Calendar Islands Publisher.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1), 38 - 47.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with children*. New York: Appleton – Century Crofts.
- Warren, B. (1984). *Using the creative arts in therapy*. London: Routledge.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Harlow: Longman.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitemore, K. F. (2017). Investigating the influence of dramatic play on young children’ s social and academic development in the world of “Jack and the Beanstalk”. *Journal for Learning through the Arts*, 13(1). doi:10.21977/D913119751
- Winnicott, D. N. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (Γ. Κωστόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Witkin, R. W. (1974). *The intelligence of feeling*. London: Heinemann.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο* (Ε. Κανηρά, Μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκή, Μ. (2011). Η αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος* (σσ. 88 – 92). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Χατζηδήμου, Δ. (2002). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος: Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Α' και Β' δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χρυσ αφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της θεωρίας και της πράξης (η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 92 – 103). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191 – 210.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1: Υπεύθυνη δήλωση γονέων

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο κάτωθι υπογραφόμενος/η....., κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας..... του νηπιαγωγείου, δηλώνω υπεύθυνα ότι συναινώ στη συμμετοχή του/της στο ερευνητικό πρόγραμμα «**Η συμβολή του έντεχνου συλλογισμού (artful thinking) με τη χρήση δραματικών τεχνικών στην κοινωνικό – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας**» με υπεύθυνη τη νηπιαγωγό Σοφία Μιχαλοπούλου. Έχω λάβει γνώση κι επιτρέπω τη λήψη φωτογραφιών του παιδιού μου για τους σκοπούς του προγράμματος.

Ο/Η δηλών/ούσα

Ναύπλιο, .../.../...

Παράρτημα 2: Φύλλο παρατήρησης της εμπυχώτριας

Ημερομηνία παρέμβασης:		Τίτλος παρέμβασης:			Αριθμός συμμετεχόντων:	
Δράσεις	Υποστηρικτικά υλικά	Γενικές αντιδράσεις συμμετεχόντων – Επικοινωνία - αλληλεπίδραση	Μεμονωμένες διασπαστικές συμπεριφορές συμμετεχόντων (τήρηση ορίων και κανόνων, ενοχλητικές και μη αποδεκτές συμπεριφορές)	Περιπτώσεις αδυναμίας συγκέντρωσης (υπερκινητικότητα, συγκέντρωση, συμμετοχικότητα)	Ανώριμες συμπεριφορές – περιστατικά απομόνωσης (μοναχικότητα, απομόνωση, απόρριψη από συνομήλικους)	Αγχώδεις- ανασφαλείς Αντιδράσεις (ευαισθησία γκρίνια, άγχη, μη αυτονομία)
Σφιγκτήρες:		Νωχελικότητα:		Διαταραχές φαγητού:		Στερεοτυπικές συνήθειες:
Ομαδικός αναστοχασμός:						

Παράρτημα 3: Φύλλο με ερωτήσεις γενικής αποτίμησης του προγράμματος από τον κριτικό φίλο

- 1) Τί νομίζετε ότι αποκόμισαν τα παιδιά της ομάδας από το πρόγραμμα στο σύνολό του; Ωφελήθηκαν κοινωνικά, συναισθηματικά και σε σχέση με την καθημερινότητά τους; (διαπροσωπικές σχέσεις, συμπεριφορές ή γεγονότα κ.τ.λ.);
.....
.....
- 2) Παρατηρήσατε αλλαγές στον βαθμό συμμετοχής και συγκέντρωσης των παιδιών, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην εκφραστικότητά τους (σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα), στον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων και της καθημερινότητάς τους (συγκρούσεις, αυτονομία, μοίρασμα παιχνιδιών, χώρου, χρόνου κ.τ.λ.);
.....
.....
- 3) Ποια θα χαρακτηρίζατε ως θετικά σημεία του προγράμματος;
.....
.....
- 4) Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα σημεία που δυσκόλεψαν τα παιδιά;
.....
.....
- 5) Πώς θα περιγράφατε τη δική σας εμπειρία στη θέση του κριτικού φίλου;
.....
.....
- 6) Τί νομίζετε σχετικά με την οργάνωση κι εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος από την ερευνήτρια;
.....
.....

Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ – Α

ΦΥΛΛΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Καταλόγου Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (ΚΕΣΠΗ-Α)

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Νηπιαγωγείο / Παιδικός σταθμός:

Ημερομηνία γέννησης: Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Παρακάτω παρατίθεται ένας κατάλογος με μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Παρακαλώ, βάλτε ένα σταυρό (+) στο κουτί που είναι απέναντι από τη μορφή της συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζει καλύτερα το παιδί που παρατηρείτε. Εάν έχετε αμφιβολίες, επιλέξτε τη συμπεριφορά που θεωρείτε ότι το παιδί εμφανίζει συχνότερα.

α/α	Μορφές συμπεριφοράς	
1.	<p>Πάρα πολύ ζωηρό, στριφογυρίζει διαρκώς και κάθεται με δυσκολία. Σπάνια θα καταφέρει να ολοκληρώσει μια εργασία του, συνεχώς αλλάζει δραστηριότητες.</p> <p>Πολύ ζωηρό, δεν μπορεί εύκολα να καθίσει, ακόμα και όταν είναι αναγκαίο. Μερικές φορές δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει μια εργασία του.</p> <p>Δεν είναι ιδιαίτερα ζωηρό, συνήθως κάθεται όταν είναι αναγκαίο, και όταν αρχίζει μια εργασία του την ολοκληρώνει.</p> <p>Καθόλου ζωηρό, δείχνει ότι είναι νωχελικό και νωθρό.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
2.	<p>Τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούν την παρέα του και δεν παίζουν μαζί του.</p> <p>Μερικά παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του.</p> <p>Όλα τα παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
3.	<p>Σπάνια συγκεντρώνεται για λίγα λεπτά της ώρας σε οποιαδήποτε εργασία ή παιχνίδι με το οποίο ασχολείται.</p> <p>Μερικές φορές δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια εργασία ή ένα παιχνίδι για 5-10 λεπτά της ώρας.</p> <p>Συνήθως είναι αρκετά συγκεντρωμένο όταν ασχολείται με μια εργασία ή ένα παιχνίδι. Η προσοχή του διαρκεί για 15 ή περισσότερα λεπτά της ώρας.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
4.	<p>Συχνά δυσκολεύεται να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού· προκαλεί προβλήματα σχεδόν κάθε μέρα (προκλητικό, ανυπάκουο, ή ενοχλεί κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων).</p> <p>Μερικές φορές είναι προκλητικό, ανυπάκουο, ή είναι δύσκολο να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού.</p> <p>Εύκολα συμμορφώνεται σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
5.	<p>Συχνά δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό (π.χ. ζητάει βοήθεια χωρίς να τη χρειάζεται πραγματικά ή ακολουθεί το/τη νηπιαγωγό, όπου πάει, την περισσότερη ώρα).</p> <p>Μερικές φορές δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό.</p> <p>Σπάνια δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό. Φαίνεται ανεξάρτητο.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
6.	<p>Δεν μιλάει καθόλου ή μιλάει με ακατανόητο τρόπο (δεν γίνεται κατανοητό από ανθρώπους εκτός του στενού περιβάλλοντός του).</p> <p>Δεν μιλάει ελληνικά με ευφράδεια, αλλά μιλάει άλλη γλώσσα.</p> <p>Μερικές φορές η ομιλία του/της δεν είναι καθαρή (π.χ. τραυλίζει, έχει κακή άρθρωση κ.ά.).</p> <p>Ομιλεί καθαρά, πολύ εύκολα καταλαβαίνεις ό,τι σου λέει.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>

7.	<p>Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την ημέρα και κάθε μέρα) εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού πολύ μεγάλης διάρκειας, με τσιριχτές φωνές, κλοτσιές, χτυπήματα ή πλήρη απώλεια αυτοελέγχου.</p> <p>Μερικές φορές (2-3 φορές την εβδομάδα) έχει σύντομα ξεσπάσματα θυμού (διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά της ώρας).</p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	<p>Σπάνια παίζει ή ποτέ δεν παίζει με άλλα παιδιά, τείνει να τα αγνοεί. Του αρέσει να παίζει μόνο του.</p> <p>Διστάζει να παίζει με τα άλλα παιδιά ή να τα προσκαλέσει να παίζουν μαζί του, αλλά μερικές φορές παίζει.</p> <p>Συχνά παίζει με τα άλλα παιδιά ή βρίσκει τρόπους να εισχωρήσει επιτυχώς στη συντροφιά τους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	<p>Συχνά ταραάζεται πολύ εύκολα με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Είναι πολύ ευαίσθητο. Βάζει τα κλάματα με το παραμικρό.</p> <p>Μερικές φορές ταραάζεται με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές.</p> <p>Σπάνια ταραάζεται ή ποτέ δεν ταραάζεται με μικροαλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Προσαρμόζεται εύκολα.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παλεύει, μαλώνει, χτυπά, δαγκώνει ή κλοτσά τα άλλα παιδιά, ακόμα και όταν δεν το προκαλούν. Είναι καβγατζής.</p> <p>Μερικές φορές παλεύει, κλοτσάει ή χτυπά άλλα παιδιά.</p> <p>Σπάνια δαγκώνει, κλοτσάει, χτυπάει ή παλεύει με άλλα παιδιά.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.	<p>Συχνά (κάθε μέρα) ατενίζει το άπειρο ή περιφέρεται άσκοπα στην τάξη για πολλή ώρα. Φαίνεται να ζει σε δικό του κόσμο.</p> <p>Μερικές φορές ατενίζει το άπειρο ή κοιτάζει με απλανές βλέμμα.</p> <p>Συνήθως ασχολείται με κάτι. Σπάνια περιφέρεται άσκοπα ή ατενίζει το άπειρο.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχισμένο για αρκετό χρονικό διάστημα (πάνω από 1 ώρα). Συνήθως δείχνει άκεφο.</p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κλαίει ή γκρινιάζει συνεχώς ή φαίνεται δυστυχισμένο για ορισμένο χρονικό διάστημα (λιγότερο από 1 ώρα).</p> <p>Σπάνια κλαίει, γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχισμένο, εκτός από ελάχιστες φορές (π.χ. όταν κουραστεί, πεινάσει ή δεν νιώθει καλά). Συνήθως δείχνει χαρωπό.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	<p>Συχνά κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p> <p>Μερικές φορές κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p> <p>Σπάνια κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και δεν παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	<p>Συχνά είναι πολύ απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου.</p> <p>Μερικές φορές είναι απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου ή ανταποκρίνεται μόνο σε ένα/μία συγκεκριμένο/η νηπιαγωγό.</p> <p>Σπάνια απομονώνεται. Επικοινωνεί με όλους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	<p>Συχνά καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου (π.χ. πετάει, σπάει, χτυπάει πράγματα).</p> <p>Μερικές φορές καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου.</p> <p>Δεν καταστρέφει παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

16.	Είναι πολύ φοβισμένο, δείχνει να τρομάζει εύκολα με πολλά αντικείμενα. Μερικές φορές είναι φοβισμένο. Εμφανίζει φόβους μέτριας έντασης και δείχνει να τρομάζει μόνο με 1-2 αντικείμενα. Σπάνια είναι φοβισμένο, δεν εκδηλώνει έντονους φόβους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Συχνά είναι ανυπόμονο. Σχεδόν ποτέ δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια (π.χ. διακόπτει – εμποδίζει τις ομαδικές δραστηριότητες). Μερικές φορές δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια Συνήθως περιμένει υπομονετικά τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Σχεδόν πάντα τρώει χωρίς προβλήματα κατά τη διάρκεια του γεύματος. Συχνά (τουλάχιστον 2-3 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, εκτός από το δικό του φαγητό τρώει ή προσπαθεί να φάει και το φαγητό των άλλων παιδιών.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) εκφωνεί βωμολοχίες και κάνει άσεμνες κινήσεις (μούντζες, κινήσεις με σεξουαλικό υπονοούμενο κ.ά.) προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) βρίζει και κάνει άσεμνες κινήσεις προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν βρίζει και δεν κάνει άσεμνες κινήσεις.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν λέει ψέματα και ποτέ δεν προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Ποτέ δεν έχει «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή από τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Σπάνια ή ποτέ δεν έχει αναφέρει ότι έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Σπάνια ή ποτέ δεν το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παρουσιάζει ενούρηση (βρέχει το εσώρουχό του ή τα ρούχα του ή φοράει πάνες). Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) παρουσιάζει ενούρηση. Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει ενούρηση.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

25.	<p>Συχνά (1-2 φορές την εβδομάδα ή συχνότερα) παρουσιάζει εγκόπριση (κάνει τα κακά πάνω του). <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές το μήνα) παρουσιάζει εγκόπριση. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει εγκόπριση. <input type="checkbox"/></p>
26.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p>
27.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. Εκδηλώνει κλάμα ή γκρίνια κατά την αποχώρηση ή αμέσως μετά την αποχώρηση του ενήλικου που το φέρνει στο σχολείο. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δυσκολεύεται (κλάμα ή γκρίνια) να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο και είναι ευδιάθετο μετά την αποχώρησή του. <input type="checkbox"/></p>
28.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά που του τα ζητούν. Δεν θέλει να μοιράζεται με τα άλλα παιδιά όσα θεωρεί ότι του ανήκουν. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p> <p>Σχεδόν πάντα μοιράζεται τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί με άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p>
29.	<p>ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ</p> <p>Παρακαλώ εκτιμήστε καθεμία από τις συνήθειες ως εξής: 0 – δεν συμβαίνει ποτέ. 1 – συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα. 2 – συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα.</p> <p>Λίκνισμα του σώματος δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα δαχτύλου <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα μπουκαλιού <input type="checkbox"/></p> <p>Ψευδοπιπίλισμα <input type="checkbox"/></p> <p>Αυνανισμός <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα μαλλιών <input type="checkbox"/></p> <p>Κούνημα κεφαλιού δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/></p> <p>Άλλο (γράψτε τι) <input type="checkbox"/></p>
30.	<p>Σας ανησυχεί η συμπεριφορά ή η προσαρμογή του παιδιού;</p> <p>Όχι <input type="checkbox"/></p> <p>Πιθανόν <input type="checkbox"/></p> <p>Ναι <input type="checkbox"/></p>
31.	<p>Εάν ναι, τι σας ανησυχεί περισσότερο;</p>
32.	<p>Αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχόλιο θέλετε να κάνετε για το συγκεκριμένο παιδί.</p>

Παράρτημα 5: Οι παρεμβάσεις

1^η παρέμβαση

Θέμα: Η πρώτη γνωριμία με το πρόγραμμα.

Γενικός στόχος: Να συστήσει η εμπυχωτρία το πρόγραμμα στα παιδιά, εμπλέκοντάς τα στη δημιουργία και σύναψη ενός συμβολαίου με αμοιβαίες υποχρεώσεις και δικαιώματα και ενισχύοντας την ομαδικότητά τους.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να δουν, να αγγίξουν και να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα που σχετίζονται με το θέατρο.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις ακούγοντας τον άλλον και περιμένοντας τη σειρά τους για να πάρουν τον λόγο.
- Να αντιληφθούν ότι πρόκειται να συμμετέχουν σε ένα διασκεδαστικό παιχνίδι, που όμως θα υπάρχουν κανόνες και όρια.
- Να εκφράζουν ιδέες και σκέψεις τους.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να γνωριστούν και να ενεργοποιηθούν σωματικά και συναισθηματικά.
- Να νιώσουν άνετα και να συμμετέχουν χωρίς αναστολές στα παιχνίδια και τις συζητήσεις.
- Να δημιουργηθεί φιλική ατμόσφαιρα.
- Να περάσουν όμορφα, να διασκεδάσουν και να θέλουν να επαναληφθεί η συνάντηση με την εμπυχωτρία.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Η εμπυχωτρία τοποθετεί στο κέντρο του κύκλου ένα καλάθι με διάφορες δαχτυλόκουκλες, γαντόκουκλες αλλά κι απλές μαριονέτες και μάσκες. Τα παιδιά διαλέγουν όποια θέλουν κι επιστρέφουν στον κύκλο. Ξεκινάει η εμπυχωτρία με την δική της κούκλα και συστήνεται στην ομάδα λέγοντας το όνομά της και μόνο με κινήσεις αναπαριστά κάτι που της αρέσει πολύ να κάνει (παντομίμα). Η υπόλοιπη ομάδα πρέπει να μαντέψει σωστά. Κάθε παιδί με τη σειρά συστήνεται μέσω τη βοήθεια της κούκλας στον κύκλο και κάνει τη δική του παντομίμα.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης: Τα παιδιά κρατώντας τις κούκλες τους, κι ανάλογα με το παράγγελμα της εμπυχωτρίας, άλλοτε περπατούν στον χώρο, άλλοτε κάνουν κουτσό, άλλοτε χορεύουν κι άλλοτε μπουσουλούν με το ορχηστρικό κομμάτι «Εδώ Νηπιαγωγείο» από τη χορωδία του Σπύρου Λάμπρου. Κάθε φορά που

σταματάει η μουσική, κάθε κούκλα χαιρετάει κι αγκαλιάζει όποια βρίσκεται μπροστά ή δίπλα της. Την τελευταία φορά η κούκλα της εμψυχώτριας δίνει το παράγγελμα να ενωθούν σε ομάδες οι κούκλες που είναι ζωάκια (λύκος, γάτος, παπαγάλος, αλεπού, σκιουράκι, κοτοπουλάκι, αγελάδα), οι κούκλες – κορίτσια (πριγκίπισσα, κοκκινοσκουφίτσα, γιαγιά, χιονάτη, μπαλαρίνα, κορίτσι, μάγισσα) και οι κούκλες – αγόρια (πρίγκιπας, κυνηγός, στρατιωτάκι, παπάς, πινόκιο, μάγος, ιππότης). Σχηματίζονται έτσι 3 ομάδες που απλώνονται και η καθεμία κάθεται στον χώρο της.

B' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 65 λεπτά.

1^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια μαζεύει τις κούκλες και θέτει το ερώτημα «*Τί μπορούμε άραγε να κάνουμε, ώστε να παίζουμε όλοι μαζί όμορφα;*». Δίνει τις οδηγίες και αφήνει τις ομάδες, που σχηματίστηκαν προηγουμένως, να σκεφτούν λέξεις. Μοιράζει σε κάθε ομάδα χαρτί Α4 και μαρκαδόρους, ώστε να ζωγραφίσουν. Επισημαίνει πως θα πρέπει όλοι να πουν την ιδέα τους και να μη ξεχαστεί κανένα παιδί. Εξηγεί πως όταν ακουστεί ο ήχος από τα μαγικά κοχύλια της, ο χρόνος θα έχει τελειώσει.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια και χωρίς προκαθορισμένη σειρά τα παιδιά αρχίζουν και λένε φωναχτά τις λέξεις που συζήτησαν και σημείωσαν. Η εμψυχώτρια σε ένα μεγάλο χαρτί σημειώνει τις λέξεις των παιδιών (ιδεοθύελλα).

3^η δραστηριότητα (20 λεπτά): Κάθε ομάδα διαλέγει από μία λέξη από τον πίνακα για να την αναπαραστήσει με παντομίμα. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα και υλικά της τάξης.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Οι ομάδες εργάζονται. Η εμψυχώτρια κινείται συνεχώς ανάμεσα στις ομάδες, ενθαρρύνει, βοηθάει, υπενθυμίζει τις οδηγίες.

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Οι ομάδες ανοίγουν και συγκεντρώνονται στην ολομέλεια. Μία μία ομάδα σηκώνεται στο κέντρο και παρουσιάζει την δουλειά της με παντομίμα. Η εμψυχώτρια αναλαμβάνει τον ρόλο του φωτογράφου, που θα πατήσει το κλικ της φωτογραφικής μηχανής. Όλες οι ομάδες χειροκροτούνται.

6^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Η εμψυχώτρια – φωτογράφος κυνηγάει τα παιδιά προσπαθώντας να τα πιάσει για να τα βγάλει φωτογραφία. Το κάθε παιδί για να σωθεί πρέπει μόλις το πλησιάσει και πάει να το πιάσει η φωτογράφος – εμψυχώτρια, να προλάβει να ξαπλώσει ανάσκελα και να φωνάζει *κλικ κλικ*.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (10 λεπτά): Η ομάδα σε κύκλο συνάπτει ένα συμβόλαιο ομαλής συνεργασίας με τις ιδέες όλων και την εμπυχώτρια στον ρόλο του γραφέα. Το συμβόλαιο υπογράφεται από όλους και, με τη σύμφωνη γνώμη της νηπιαγωγού της τάξης, αναρτάται σε εμφανές σημείο της τάξης. Τα παιδιά χειροκροτούν και δέχονται από την εμπυχώτρια ως δώρο για την γνωριμία τους από ένα σετ πινέλο – μπογιά για τις όμορφες στιγμές που θα δημιουργήσουν μαζί.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Δαχτυλόκουκλες, γαντόκουκλες, απλές μαριονέτες και μάσκες (ζωάκια και ανθρώπινες φιγούρες: λύκος, γάτος, παπαγάλος, αλεπού, σκιουράκι, κοτοπουλάκι, αγελάδα, πριγκίπισσα, κοκκινοσκουφίτσα, γιαγιά, χιονάτη, μπαλαρίνα, κορίτσι, μάγισσα, πρίγκιπας, κυνηγός, στρατιωτάκι, παπάς, πινόκιο, μάγος, ιππότης).
- Καλάθι και πανί.
- Σακουλάκι με κοχύλια.
- CD ή στικάκι USB με το τραγούδι «Εδώ Νηπιαγωγείο».
- Ηχοσύστημα ή ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Φωτογραφική μηχανή.
- Χαρτιά Α4, χαρτόνια κάνσον, μαρκαδόροι.

2^η παρέμβαση

Θέμα: Ήτανε μια μικρή βαλίτσα



Αλέξης Ακριθάκης

Γενικός στόχος: Μέσα σε ένα φιλικό κι ευχάριστο κλίμα να διεγερθεί η περιέργεια των παιδιών για την συνέχεια και να προκληθεί η επιθυμία για ατομική και ομαδική δράση μέσω του έντεχνου συλλογισμού, για παιχνίδι με τις τεχνικές του θεάτρου.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης του Αλέξη Ακριθάκη.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητική και αντιληπτική τους ικανότητα.
- Να κάνουν υποθέσεις, να αναρωτηθούν, να είναι περίεργα.
- Να περιγράφουν αναπτύσσοντας τη γλωσσική τους έκφραση.
- Να αντιληφθούν τη σημασία των ορίων και των κανόνων σε μία ομάδα.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις ακολουθώντας βασικούς κανόνες επικοινωνίας.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή και αφήγηση μικρών ιστοριών.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να γνωριστούν, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν.
- Να ενεργοποιηθούν σωματικά και ψυχικά σε παιγνιώδη κλίμα.
- Να διαμορφώσουν φιλικό και συνεργατικό κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη.
- Να εκφραστούν και να δημιουργήσουν ατομικά και ομαδικά.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή κοινών έργων και στην παρουσίαση τους.
- Να επιλέγουν και να χειρίζονται δημιουργικά διάφορα υλικά.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- Να περάσουν όμορφα και να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση ενισχύοντας την αυτοεικόνα τους.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Η εμψυχώτρια μπαίνει στην αίθουσα κρατώντας μία ξύλινη βαλίτσα, διακοσμημένη από την ίδια. Προτείνει στα παιδιά να κάτσουν κάτω σχηματίζοντας ένα κύκλο, ώστε να γνωριστούν και να ανακαλύψουν μαζί το περιεχόμενό της. Κάθε παιδί με τη σειρά παίρνει τη βαλίτσα, την κρατάει μπροστά του, λέει το όνομά του και τί φαντάζεται πως έχει μέσα η βαλίτσα. Η εμψυχώτρια μιλάει τελευταία.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης: Τα παιδιά ξαπλώνουν κάτω ακουμπώντας το καθένα το κεφάλι του πάνω στην κοιλιά του άλλου. Για λίγα λεπτά κλείνουν τα μάτια τους ακούγοντας τη «Θάλασσα» του Σταμάτη Σπανουδάκη. Αμέσως μετά

σηκώνονται όρθια, μεταμορφώνονται σε βαλίτσες και ταξιδεύουν στον χώρο ανάλογα με τα παραγγέλματα της εμψυχώτριας. Χρησιμοποιώντας την παντομίμα, ταξιδεύουν με αεροπλάνο, βάρκα, ποδήλατο, τρένο, αυτοκίνητο, μοτοσυκλέτα, τρακτέρ, διαστημόπλοιο αλλά και με πουλί, δελφίνι, πεταλούδα και μυρμήγκι.

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής του Αλέξη Ακριθάκη με ρουτίνα artful thinking «βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά τον πίνακα και όλες οι ιδέες τους καταγράφονται σε μικρά χαρτάκια post – it από την εμψυχώτρια. Ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν και να ονομάσουν όλα όσα βλέπουν αλλά και να εκφράσουν όσα σκέφτονται (πχ. που βρίσκεται η βαλίτσα, τί κάνει, τι λέει, τί νιώθει, πού πάει κ.α.) και όσα αναρωτιούνται (πχ. τί δείχνει το βέλος στον πίνακα, γιατί ο ήλιος είναι πράσινος και πορτοκαλί, μήπως έχει πιάσει φωτιά κ.α.).

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια επαναλαμβάνει όσα ειπώθηκαν προηγουμένως και ενθαρρύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν μία ιστορία για τη βαλίτσα αυτή. Στο τέλος κάνουν προτάσεις και καταλήγουν στον τίτλο *«Η βαλίτσα που πάει διακοπές: Μία φορά κι ένα καιρό μία βαλίτσα μπήκε στη βάρκα για να πάει διακοπές. Πήρε μαζί της φαγητό, κινητό και λεφτά. Ξαφνικά είδε μία μεγάλη φωτιά και τρόμαξε. Τότε ήρθαν τα σύννεφα κι έριξαν βροχή. Η φωτιά έσβησε και ο ήλιος έγινε πορτοκαλί και πράσινος. Έτσι η βαλίτσα έφτασε στο ξενοδοχείο και πέρασε τέλειες διακοπές.»*.

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η ομάδα στην ολομέλεια συζητά, ξεχωρίζει και διακρίνει τους ρόλους – στοιχεία της ιστορίας (βάρκα, βαλίτσα, φωτιά, σύννεφα, βροχή, ήλιος). Χωρίζονται ακολούθως σε ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις των παιδιών, χωρίς πίεση αλλά με ενθάρρυνση, εναλλακτικές προτάσεις και παιγνιώδη διάθεση. Σχηματίζεται έτσι η ομάδα που θα είναι η βάρκα, η ομάδα που θα είναι η φωτιά, η ομάδα που θα είναι τα σύννεφα, η ομάδα που θα είναι ο ήλιος, η ομάδα που θα είναι η βροχή κι ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο της βαλίτσας. Οι ομάδες διαλέγουν ανάμεσα σε διάφορων χρωμάτων και μεγεθών υφάσματα και απλώνονται στον χώρο.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια βοηθάει, ώστε να στηθούν στο χώρο με τη διαδοχική σειρά που εμφανίζονται στην ιστορία. Τα παιδιά, συζητούν, δοκιμάζουν, σκέφτονται πως θα παρουσιάσουν τον ρόλο τους.

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η δραματοποίηση ξεκινάει με την εμψυχώτρια να αφηγείται την ιστορία και την κάθε ομάδα διαδοχικά να αναλαμβάνει δράση. Μετά από δοκιμές, και εφόσον τα παιδιά το χαίρονται, η εμψυχώτρια προσθέτει μουσική υπόκρουση και η δραματοποίηση επαναλαμβάνεται για ακόμα μία φορά.

6^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Η εμψυχώτρια με κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν και να πουν τί έκαναν, τί χρησιμοποίησαν, αν τους άρεσε το αποτέλεσμα, πώς νιώθουν, ενώ η ίδια καταγράφει σε χαρτί όσα ακούγονται.

7^η δραστηριότητα - κλείσιμο (15 λεπτά): Η εμψυχώτρια παρακινεί τα παιδιά να κατασκευάσουν μία μεγάλη βαλίτσα, που θα τα συντροφεύει σε όλο το ταξίδι δημιουργίας και παιχνιδιού, που ξεκινάει σήμερα. Η εμψυχώτρια σχεδιάζει μια μεγάλη βαλίτσα σε χαρτόνι και στη συνέχεια τα παιδιά αναλαμβάνουν δράση. Κόβουν το περίγραμμα, κάθε παιδί προσθέτει μέσα στη βαλίτσα ένα αντικείμενο που επιθυμεί, χρησιμοποιώντας εικόνες από περιοδικά κι εφημερίδες, υφάσματα αλλά και αντικείμενα από κάθε γωνιά της τάξης. Στο τέλος τη στολίζουν με χρώματα, χρυσόσκονες και ό, τι άλλο.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά): Το γνωστό, σε όλα τα παιδιά, τραγούδι «*Ήταν ένα μικρό καράβι*», αλλάζει σε «*Ήτανε μια μικρή βαλίτσα*». Η εμψυχώτρια τραγουδάει σε αργό ρυθμό και τα παιδιά περπατούν ανακατεμένα στον χώρο. Κάθε φορά που σταματάει το τραγούδι, η εμψυχώτρια ακουμπάει κάποιο παιδί στο κεφαλάκι καλώντας το να πει δυνατά μία λέξη, συναίσθημα ή κάτι άλλο, για να προστεθεί στη βαλίτσα της ομάδας. Το πρόγραμμα λήγει με ένα δυνατό χειροκρότημα για όλους και πολλές καραμέλες και ζαχαρωτά μέσα από τη βαλίτσα της εμψυχώτριας, που επιτέλους ανοίγει.

Πιθανή επέκταση: Το πρόγραμμα θα μπορούσε να ακολουθήσει η διοργάνωση μιας έκθεσης και παραστατικής παρουσίασης των βαλιτσών που δημιούργησαν τα παιδιά χρησιμοποιώντας τον λόγο, τη μουσική, το σώμα και την κίνηση και καλεσμένους τους γονείς των παιδιών.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Βαλίτσα εμψυχώτριας.
- Καραμέλες.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Στικάκι USB με το μουσικό κομμάτι «*Θάλασσα*» του Σταμάτη Σπανουδάκη.

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος Α3 του πίνακα του Αλέξη Ακριθάκη.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Υφάσματα διαφόρων μεγεθών και χρωμάτων.
- Χαρτόνια οντουλέ, κόλλες, ψαλίδια, μαρκαδόροι, ποικίλα υλικά (πχ. σκουλαρίκια, γυαλιά, γοβάκια από barbie, αυτοκινητάκια, εικόνες από περιοδικά, εφημερίδες κ.τ.λ.)

3^η παρέμβαση

Θέμα: Εποχο – μπερδέματα.



Γιάννης Τσαρούχης

Γενικός στόχος: Να διακρίνουν τις τέσσερις διαφορετικές εποχές του χρόνου και να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς ξεχωριστά.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης του Γ. Τσαρούχη.
- Να κατανοούν την αλληλεπιδραστική σχέση περιβάλλοντος και ανθρώπου (δραστηριότητες, τρόφιμα κ. τ. λ.).
- Να χρησιμοποιήσουν τις αισθήσεις τους παρατηρώντας τον πίνακα (τί βλέπουν, τί μυρίζουν, τί ακούν;).
- Να αναπτύξουν περιγραφική ικανότητα και κριτική τους σκέψη.
- Να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο και την ικανότητα συμμετοχής σε συζητήσεις.
- Να ασκηθούν στη παραγωγή μικρών ιστοριών.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να ενεργοποιηθούν νοητικά, σωματικά, συναισθηματικά.
- Να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν στα πλαίσια ομάδων για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου.

- Να τηρήσουν όρια και κανόνες.
- Να εκφραστούν αναπτύσσοντας την αυτονομία τους.
- Να δημιουργήσουν με φαντασία και αυθορμητισμό.
- Να χαρούν και να διασκεδάσουν.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά

Παιχνίδι γνωριμίας: Τα παιδιά σε κύκλο δίνουν το ένα στο άλλο τη μπάλα – μπόμπα λέγοντας το όνομά τους. Η μπάλα πρέπει να κάνει τον γύρο του κύκλου με γρήγορα ρυθμό γιατί η «μπόμπα» είναι έτοιμη να εκραγεί. Στη συνέχεια το παιχνίδι γίνεται λίγο πιο δύσκολο: Το παιδί Α πετάει τη μπάλα – μπόμπα στο παιδί Β και ταυτόχρονα φωνάζει το όνομα του Β. Το παιδί Β, προκειμένου να μην εκραγεί η μπόμπα στα χέρια του, πρέπει γρήγορα να πετάξει την μπάλα στο παιδί Γ φωνάζοντας το όνομα αυτού (του παιδιού Γ, δηλαδή, κ.ο.κ.). Χάνει όποιος πει λάθος όνομα ή καθυστερήσει.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης «παρ' του την κορδέλα»: Όλοι έχουν από μία κορδέλα με ένα φρούτο χάρτινο (πορτοκάλια, μήλα, αχλάδια, ρόδια, φράουλες, καρπούζια, βερίκοκα κ.τ.λ.) κρεμασμένο πίσω στη ζώνη τους. Όσο διαρκεί η μουσική, τα παιδιά χορεύουν. Μόλις η μουσική σταματάει, γίνεται μάχη για το ποιος θα καταφέρει να μαζέψει τις περισσότερες κορδέλες - φρούτα.

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής «Οι 4 Εποχές» του Γ. Τσαρούχη με ρουτίνα artful thinking «βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι» (15 λεπτά).

Η εμπυχωτρία παρουσιάζει ένα φάκελο με αποστολέα την Εθνική Πινακοθήκη και παραλήπτη τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Αφού γίνεται σύντομη συζήτηση για την Εθνική Πινακοθήκη, ο φάκελος ανοίγει και εμφανίζεται το αντίγραφο του πίνακα ζωγραφικής του Γ. Τσαρούχη. Ακολουθεί η προσεχτική παρατήρηση του πίνακα και η καταγραφή όλων των ιδεών των παιδιών από την εμπυχωτρία σε μικρά χαρτάκια post – it. Ενθαρρύνονται να πουν όλα όσα βλέπουν, όσα σκέφτονται και όσα αναρωτιούνται.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμπυχωτρία διαβάζει στα παιδιά όλα όσα ανέφεραν στην προηγούμενη διαδικασία. Με βάση αυτά δημιουργείται μία ιστορία με τίτλο «Πάρτυ γενεθλίων: Μία φορά κι ένα καιρό τέσσερεις φίλοι βρίσκονταν σε μία κουζίνα. Τους άρεσε πολύ να περνάνε τον χρόνο τους εκεί και να φτιάχνουν τούρτες με φρούτα.

Γι' αυτό και μάζευαν όσα φρούτα μπορούσαν από όλες τις εποχές... Μήλα, σταφύλια, πορτοκάλια, φράουλες, βερίκοκα, καρπούζια. Εκείνη την ημέρα οι μαμάδες τους είχαν γενέθλια. Τί ωραία! Αποφάσισαν να τους ετοιμάσουν ένα πάρτυ έκπληξη! Μάζεψαν πολλά φρούτα και ρίχτηκαν στη δουλειά. Όταν τις έφτιαζαν, τις πήραν και πήγαν να βρουν τις μαμάδες τους. Το πάρτυ ξεκίνησε αμέσως. Όλοι μαζί χόρεψαν, τραγούδησαν, διασκέδασαν και ήταν όλοι πολύ χαρούμενοι!».

3^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες βάσει της εικόνας της εποχής, που τραβάνε τυχαία μέσα από ένα σακούλι. Στα πλαίσια της ομάδας τους ενθαρρύνονται να συζητήσουν για την ιστορία και να αποφασίσουν ποιο σημείο της θα αναπαραστήσουν καλύτερα με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Η εμπυχωτρία τους θυμίζει ότι θα πρέπει να ακουστούν και να ληφθούν υπόψη οι ιδέες όλων των μελών της κάθε ομάδας και να συμμετέχουν όλοι στο σχηματισμό της τελικής εικόνας.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Όταν ο χρόνος τελειώνει, οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια και μία μία ομάδα, με τυχαία σειρά, παρουσιάζει την παγωμένη – ακίνητη εικόνα της, με αφορμή την ιστορία που δημιούργησαν προηγουμένως. Η εμπυχωτρία ζωντανεύει με ένα χάδι της κάθε παγωμένη εικόνα και η ίδια μπαίνει στον ρόλο της μητέρας, που ρίχνει κατά λάθος την τούρτα κάτω, ώστε να προκαλέσει επιπλέον αυθόρμητες συμπεριφορές.

5^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Εμπυχωτρία και παιδιά συζητούν στην ολομέλεια τί προηγήθηκε και τί συνέβη σε κάθε ομάδα, όταν η μαμά έριξε κατά λάθος την τούρτα κάτω.

6^η δραστηριότητα - κλείσιμο (15 λεπτά): Τα παιδιά στις ομάδες τους εικονογραφούν σε χαρτιά A4 την ιστορία που δημιούργησαν. Οι ζωγραφιές βιβλιοδετούνται.

Γ' μέρος – Αναστοχασμός: Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά.

Τα παιδιά και η εμπυχωτρία σε κύκλο και κάνοντας ένα βήμα προς το εσωτερικό του, όταν θέλουν να μιλήσουν, λένε ο καθένας μία λέξη που τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με τα όσα έζησαν στα πλαίσια της συνάντησης.

Πιθανή επέκταση: Η δημιουργία και εικονογράφηση της ιστορίας των παιδιών θα μπορούσε να έχει ως συνέχεια την παρουσίασή της με τρόπο παραστατικό στους μαθητές της διπλανής τάξης. Επίσης μπορεί η καθεμία ζωγραφιά να μετατραπεί με

κατάλληλα λογισμικά σε ψηφιακά παζλ αλλά και ολόκληρη η ιστορία σε ψηφιακό παραμύθι.

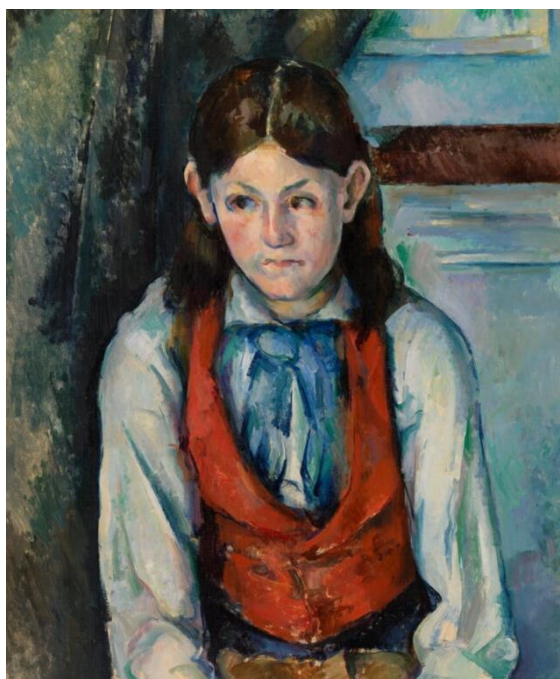
Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιοποιούνται τα παρακάτω αντικείμενα:

- Κορδέλες σε διάφορα χρώματα με κρεμαστά χάρτινα φρούτα.
- Μπάλα.
- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα «Οι 4 Εποχές» του Γ. Τσαρούχη.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Χαρτιά A4 και μαρκαδόροι.
- Σακούλι από λινάτσα και χάρτινα φρούτα.
- Στικάκι USB με μουσική του Vivaldi (Οι 4 Εποχές).
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.

4^η παρέμβαση

Θέμα: Είναι στιγμές στ' αληθινά, που έχω λύπη στην καρδιά!



Paul Cezanne

Γενικός στόχος: Να προσεγγίσουν το συναίσθημα της λύπης και να εκφράσουν εμπειρίες και βιώματά τους.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης του Paul Cezanne.

- Να αναπτύξουν αντιληπτική, παρατηρητική, στοχαστική ικανότητα.
- Να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης του συναισθήματος της λύπης.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις διατυπώνοντας σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και προηγούμενες εμπειρίες.

Κοινωνικό - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να φροντίσουν το φιλικό και ομαδικό κλίμα της τάξης.
- Να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν την μεταξύ τους εμπιστοσύνη.
- Να ακολουθήσουν όρια και κανόνες.
- Να αναγνωρίζουν, να ονομάζουν, να εκφράζουν και να ρυθμίζουν συναισθήματα.
- Να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν για την παραγωγή και παρουσίαση ενός κοινού έργου.
- Να εκφραστούν μέσω του σώματος, του προφορικού λόγου και της ζωγραφικής.
- Να δράσουν με έμπνευση και φαντασία.
- Να δοκιμάσουν διάφορα υλικά κι αντικείμενα, και να αναπαράγουν εικαστικά έργα.
- Να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση τονώνοντας την αυτοεικόνα τους.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας «Το κουβάρι»: Έγχρωμο αντίγραφο του πίνακα «*Boy in a red vest*» του Cezanne βρίσκεται κρεμασμένο σε κεντρική θέση του ταμπλό της παρεούλας. Η εμψυχώτρια εμφανίζει ένα κουβάρι κόκκινου νήματος και παρακινεί τα παιδιά να πλέξουν το κόκκινο γιλέκο του αγοριού παίζοντας. Το παιδί Α, κρατώντας το κουβάρι, λέει δυνατά κάτι που είναι κόκκινο και πετάει το κουβάρι σε οποιοδήποτε άλλο παιδί Β, που πρέπει να συνεχίσει και να πει κάτι που είναι κόκκινο. Στη συνέχεια κρατάει το νήμα και πετάει το κουβάρι σε άλλο παιδί κ.ο.κ. Στο παιχνίδι αυτό δεν χάνει κανείς. Αντίθετα η ομάδα συνεργάζεται προκειμένου να δημιουργηθεί στο εσωτερικό του κύκλου ένας κόκκινος ιστός, που διαλύεται και γίνεται με ενθουσιασμό ένας σωρός κόκκινου νήματος για τη δημιουργία του κόκκινου γιλέκου.

Παιχνίδια ζεστάματος - κινητοποίησης: Τα παιδιά σε дуάδες – ζευγαράκια, και με χαλαρή μουσική υπόκρουση «*The Lonely Shepherd*» των André Rieu & Gheorghe Zamfir, γίνονται γλύπτες και γλυπτά εναλλάξ. Ο γλύπτης σε κάθε ζευγάρι φτιάχνει το γλυπτό του (το άλλο παιδί) βάσει του πίνακα του Cezanne και δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις λεπτομέρειες (στάση σώματος, θέση χεριών, έκφραση προσώπου κ.τ.λ.). Η εμψυχώτρια κινείται ανάμεσα στις ομάδες και βοηθάει όπου και όταν χρειάζεται, ενώ στη συνέχεια κάποιιοι γλύπτες επιλέγονται τυχαία και παρουσιάζουν το γλυπτό τους. Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνονται να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και στον γρήγορο και ζωηρό ρυθμό της μουσικής «*Tutti Frutti*» του André Rieu. Όταν η μουσική σταματάει, τα παιδιά γίνονται αγάλματα μιμούμενα την πόζα του παιδιού στον πίνακα του Cezanne, που βρίσκεται ήδη κρεμασμένος στο ταμπλό της τάξης.

Β' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής «*Boy in red vest*» του Cezanne με ρουτίνα *artful thinking* «βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι» (15 λεπτά). Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά τον πίνακα και όλες οι ιδέες τους καταγράφονται σε μικρά χαρτάκια post – it από την εμψυχώτρια. Ενθαρρύνονται να πουν όλα όσα βλέπουν, όσα σκέφτονται για αυτό που βλέπουν και όσα αναρωτιούνται (πχ. Γιατί το παιδί είναι λυπημένο; Γιατί είναι μόνο του; Μπορεί να ξαναχαμογελάσει; κ.τ.λ.).

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια διαβάζει στα παιδιά όλα όσα ανέφεραν στην προηγούμενη διαδικασία. Βάσει αυτών η ομάδα δημιουργεί την παρακάτω ιστορία «*Η ζημιά του Μασκουέ: Μία φορά και ένα καιρό σε μία χώρα μακρινή ζούσε ένα αγόρι που το έλεγαν Μασκουέ. Μία καλοκαιρινή νύχτα καθόταν λυπημένος στο δωμάτιό του γιατί οι γονείς του τον τιμώρησαν κα δεν τον άφηναν να παίξει με τους φίλους του στην πλατεία. Ο Μασκουέ το μεσημέρι έπαιζε μπάλα μέσα στο σαλόνι, όταν ξαφνικά...ακούστηκε ένα μπαμ. Έσπασε το τζάμι της κεντρικής μπαλκονόπορτας. Ευτυχώς δεν χτύπησε αλλά η μαμά του θύμωσε πολύ και τον τιμώρησε. Τελικά ο Μασκουέ κατάλαβε το λάθος του. Ζήτησε συγνώμη από τη μαμά και τον μπαμπά του. Ήταν όμως πολύ αργά για να πάει στην πλατεία. Την επόμενη μέρα έπαιζε χαρούμενος με τους φίλους του στην πλατεία μέχρι αργά.»*

3^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε ομάδες βάσει του χρώματος του υφάσματος που τραβούν διαδοχικά μέσα από ένα σακούλι. Στα πλαίσια

κάθε ομάδας τα μέλη συζητούν και αποφασίζουν πως θα αποδώσουν την ιστορία που δημιούργησαν προηγουμένως με παντομίμα. Χωρίς καθόλου λόγο, δηλαδή, η κάθε ομάδα πρέπει να αυτοσχεδιάσει και να παρουσιάσει την ιστορία μόνο με κινήσεις. Διευκρινίζεται ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορα αντικείμενα, αν το επιθυμούν και βοηθούν στην απόδοση της ιστορίας μέσω της παντομίμας.

4^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια. Κάθε ομάδα παρουσιάζει με παντομίμα την ιστορία, που δημιούργησαν όλοι μαζί προηγουμένως. Κάθε ομάδα χειροκροτείται κι επιβραβεύεται από τις υπόλοιπες.

5^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Η εμπυχωτρία δίνει στα παιδιά 5 λεπτά για να συζητήσουν στις ομάδες τους τί προηγήθηκε. Τί έκαναν, δηλαδή, και πώς.

6^η δραστηριότητα - κλείσιμο (10 λεπτά): Τα παιδιά παρεμβαίνουν εικαστικά στον πίνακα του Cezanne. Σε ασπρόμαυρα αντίγραφα ζωγραφίζουν με πινέλα το κόκκινο γιλέκο, προσθέτουν πινελιές στο πουκάμισο και στο κάσωμα του παραθύρου, που βρίσκεται στο φόντο. Στη θέση του προσώπου κολλάνε φωτογραφία του δικού τους λυπημένου προσώπου.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός: Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά.

Η εμπυχωτρία εμφανίζει ένα χαρτόνι 50*70 εκ. χωρισμένο στη μέση. Στη μία μεριά είναι κολλημένος ο πίνακας με το λυπημένο αγόρι του Cezanne και το υπόλοιπο μισό χαρτί είναι κενό. Εκεί το κάθε παιδί σηκώνεται και κολλάει το δικό του μικρό στρογγυλό χαρτί, στο οποίο έχει ζωγραφίσει τη συμβουλή του προς το αγόρι, ώστε να ξεπερνάει εύκολα τη λύπη του.

Πιθανή επέκταση: Η παρουσίαση με θεατρικό τρόπο των ιδεών που προτείνουν τα παιδιά στον πρωταγωνιστή, ώστε να διαχειριστεί τη λύπη του και να πάψει να νιώθει έτσι.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιοποιούνται τα παρακάτω αντικείμενα:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε A3 μέγεθος του πίνακα «*Boy in a red vest*» του Cezanne.
- Κουβάρι κόκκινου νήματος.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Μικρά κομμάτια υφάσματος σε 5 χρώματα (για χωρισμό ομάδων) κι ένα σακούλι.

- Τσάντα με διάφορα υφάσματα κι άλλα τυχόν βοηθητικά αντικείμενα (καπέλα, γυαλιά, φουλάρια κ.τ.λ.).
- Στικάκι USB με τα μουσικά κομμάτια «*The lonely Shepherd*» των André Rieu & Gheorghe Zamfir και «*Tutti Frutti*» του André Rieu.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Ασπρόμαυρα αντίγραφα του πίνακα, τέμπερες και πινέλα.
- Φωτογραφίες των παιδιών, που έχουν ποζάρει λυπημένα.
- Χαρτόνι κόνσον 50*70 εκ., χαρτάκια στρογγυλά, μαρκαδόροι, κόλλες στικ.

5^η παρέμβαση

Θέμα: Οικογενειακές ιστορίες



Fernando Botero

Γενικός στόχος: Να εκφράσουν τα παιδιά σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με την οικογένεια.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης του Fernando Botero.
- Να παρατηρήσουν προσεχτικά τον πίνακα ζωγραφικής και να τον περιγράψουν.
- Να διατυπώσουν σκέψεις, ιδέες, απορίες επιχειρήματα αλλά και προηγούμενες εμπειρίες τους κάνοντας τις απαραίτητες συνδέσεις στο μυαλό τους.
- Να καλλιεργηθεί η κριτική τους σκέψη.
- Να ασκηθούν στη δημιουργία μικρών ιστοριών.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να εκφράσουν αυθόρμητα σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα μέσα στο ασφαλές πλαίσιο των τεχνών.
- Να μοιραστούν πληροφορίες για τις οικογένειές τους.
- Να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια με κανόνες.
- Να πειραματιστούν χωρίς αναστολές και να δημιουργήσουν στα πλαίσια μικρών ομάδων μικροκατασκευές (κούκλες για το κουκλοθέατρο).
- Να διαλέγουν και να αξιοποιούν με φαντασία ποικίλα υλικά.
- Να συνεργαστούν για να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν το έργο τους από κοινού.
- Να καλλιεργήσουν την εμπιστοσύνη και την ομαδικότητα στην τάξη.
- Να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση.
- Να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας ποιος λείπει: Τα παιδιά κινούνται στον χώρο, ενώ ακούγεται η ζωνρή μουσική του «*Booty swing*» (Paron Stelar). Μόλις σταματάει η μουσική, τα παιδιά κάθονται οκλαδόν, κλείνουν τα μάτια και βάζουν το κεφάλι ανάμεσα στα πόδια. Τότε η εμψυχώτρια διαλέγει αθόρυβα ένα παιδί και το σκεπάζει με ένα ύφασμα. Λέει στα υπόλοιπα να ανοίξουν τα μάτια τους, να κοιτάξουν γύρω τους και να εντοπίσουν ποιος φίλος τους λείπει (ποιο παιδί είναι κρυμμένο). Σε περίπτωση που τα παιδιά δυσκολεύονται, η εμψυχώτρια ζητά από το κρυμμένο παιδί να πει φωναχτά μία λέξη, ώστε να το εντοπίσουν με τη βοήθεια της φωνής.

Παιχνίδι ζεστάματος – κινητοποίησης «περπατάμε σαν...»: Με την παιχιδιάρικη μουσική του «*Baby elephant walk*» (Henry Mancini) παιδιά και εμψυχώτρια κινούνται - χορεύουν ελεύθερα στον χώρο. Η εμψυχώτρια φωνάζει «*Περπατάμε σαν σκυλάκι παιχιδιάρικο*». Κάθε φορά που η εμψυχώτρια χτυπά παλαμάκια, δύο παιδιά – σκυλάκια συναντιούνται και λέει το ένα στο άλλο κάτι, διαφορετικό κάθε φορά, για τη οικογένειά τους (πχ. πόσα αδέρφια έχουν, πώς λένε τους γονείς τους, πώς λένε τις γιαγιάδες και τους παππούδες, τί δουλειά κάνουν οι γονείς τους, τί τους αρέσει να κάνουν με τη μαμά / μπαμπά κ.α.). Ακολουθούν διαφορετικά παραγγέλματα και οδηγίες για το ποια πληροφορία θα μοιραστούν, όπως «περπατάμε σαν σκυλάκι που πεινάει, σαν σκυλάκι που βγαίνει βόλτα, σαν χαρούμενο παιδί, σαν θυμωμένο παιδί, σαν μωρό που κλαίει, σαν μωρό που γελάει, σαν μαμά που τραγουδάει, σαν μπαμπάς

που τρώει, σαν μπαμπάς που οδηγεί κ.α. Το παιχνίδι συνεχίζεται όσο διατηρείται και το ενδιαφέρον των παιδιών.

Β' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής «Una Familia» του Fernando Botero με ρουτίνα artful thinking «αρχή – μέση – τέλος» (10 λεπτά): Ο πίνακας με την οικογένεια του Botero αποτελεί την αρχή της ιστορίας. Τί βλέπουμε; Τί γίνεται μετά; Πώς τελειώνει η ιστορία; Τα παιδιά ενθαρρύνονται να φανταστούν τη συνέχεια και το τέλος της, ενώ η εμπυχωτρία καταγράφει σε ταμπλό όλες τις ιδέες των παιδιών με τυχαία σειρά και χωρίς σχόλια.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Βάσει όλων όσων έχουν κατατεθεί από τα παιδιά, δημιουργείται από τα ίδια η ακόλουθη ιστορία με αρχή, μέση και τέλος: *«Μία μέρα του Οκτώβρη, που τα φύλλα των δέντρων είχαν κιτρινίσει και έπεφταν σιγά σιγά, η οικογένεια Ρήγα βγήκε στον κήπο του σπιτιού της για να τραβήξει μία οικογενειακή φωτογραφία. Ήταν λίγο πριν ξεκινήσουν για τον γάμο του αδερφού του κύριου Ρήγα. Φορούσαν όλοι τα καλά τους και κρατούσαν μαζί και το σκυλάκι τους, τον Μπούμπη. Δεν πηγαίνουν πουθενά χωρίς αυτό. Ο γάμος γινόταν στο Ναύπλιο. Η οικογένεια Ρήγα πέρασε υπέροχα στο γάμο. Έφαγαν, χόρεψαν και διασκέδασαν πολύ. Όταν γύρισαν στο σπίτι ήταν πολύ αργά και όλοι ήταν κατάκοποι. Ετοιμάστηκαν κι έπεσαν γρήγορα για ύπνο. Παρ' όλο που ένιωθαν εξαντλημένοι, ήταν όλοι πολύ χαρούμενοι και ευτυχισμένοι.»*

3^η δραστηριότητα (25 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε πέντε ομάδες (3 τετράδες και δύο πεντάδες) βάσει της εικόνας που τραβάνε μέσα από το σακούλι. Οι εικόνες προέρχονται από τον πίνακα του Botero, που έχει χωριστεί από την εμπυχωτρία σε 5 κομμάτια (4 εικόνες μαμάς, 4 εικόνες μπαμπά, 4 εικόνες παιδιού, 5 εικόνες μωρού και 5 εικόνες του σκυλιού), ώστε να σχηματιστούν οι πέντε αντίστοιχες ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φτιάξει με ποικίλα υλικά και την αντίστοιχη κούκλα - ήρωα του πίνακα και της ιστορίας που δημιούργησαν προηγουμένως (η πρώτη ομάδα τη μαμά, η δεύτερη ομάδα τον μπαμπά, η τρίτη το παιδί, η τέταρτη το μωρό και η πέμπτη ομάδα το σκυλί).

4^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Αφού ολοκληρωθούν οι κατασκευές, δίνονται στις ομάδες 5 λεπτά να συζητήσουν κάποια χαρακτηριστικά της κούκλας τους και κάποιες λεπτομέρειες για το πως θα παρουσιαστεί (πχ. θα φωνάζει ή θα μιλάει ήρεμα, θα κινείται ζωηρά κι έντονα ή ήρεμα, η φωνή θα είναι ψιλή ή μπάσα κ.τ.λ.).

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά ντύνουν με υφάσματα το κουκλοθέατρο διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον εξοχής. Ένα παιδί από κάθε ομάδα παίρνει την αντίστοιχη κούκλα (που έχουν φτιάξει και για την οποία έχουν συζητήσει στην ομάδα του) και διαμορφώνεται μία νέα ομάδα για το παίξιμο της ιστορίας που έχουν δημιουργήσει. Οι παρουσιάσεις γίνονται διαδοχικά, ώστε όλα τα παιδιά να περάσουν από τη θέση του κουκλοπαίχτη. Όλοι χειροκροτούνται και επιβραβεύονται.

6^η δραστηριότητα - κλείσιμο (5 λεπτά): Όλα τα παιδιά χορεύουν μαζί με τις κούκλες τη γνωστή ταραντέλα.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός: Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά.

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο. Στο κέντρο η εμψυχώτρια κρατάει μπροστά στο πρόσωπό της την κούκλα του σκύλου και μπαίνει στον ρόλο. Γυρίζει γύρω γύρω στο εσωτερικό του κύκλου και κάθε φορά που σταματάει μπροστά σε ένα παιδί, ρωτάει «Πες μου ένα μυστικό, λέξη στο λεπτό, τί συνέβη σήμερα εδώ;». Αυτό καλείται να πει μια λέξη, συναίσθημα ή και άλλο, σχετική με τη δράση.

Πιθανή επέκταση: Η οργάνωση και παρουσίαση μιας κουκλοθεατρικής παράστασης με καλεσμένους τους μαθητές του διπλανού τμήματος καθώς και τους γονείς των παιδιών θα μπορούσε να είναι πιθανή επέκταση του προγράμματος.

Αντικείμενα – υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα «*Una Familia*» του Fernando Botero.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Στικάκι USB με τα μουσικά κομμάτια: «*Booty swing*» (Parov Stelar), «*Baby elephant walk*» (Henry Mancini) και «*Tarantella Napolitana*» (The Godfather).
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post-it.
- Κομμάτια παζλ του πίνακα του Botero, κομμένα και πλαστικοποιημένα, κι ένα σακούλι.
- Υφάσματα σε διάφορα χρώματα και μεγέθη.
- Χαρτοσακούλες μαναβικής, τέμπερες, πινέλα, μαρκαδόροι, κόλλες, ψαλίδια, διπλόκαρφα, χαρτόνια κάνσον, νήματα, κουμπιά, κορδέλες,
- Κουκλοθέατρο τάξης.

6^η παρέμβαση

Θέμα: Πόλεμος ή ειρήνη;



Αλέξανδρος Αλεξανδράκης

Γενικός στόχος: Να προσεγγίσουν την έννοια του πολέμου και της ειρήνης και να αναδείξουν τη σπουδαιότητα του κατοχυρωμένου δικαιώματός τους να ζουν σε ένα ειρηνικό κόσμο.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν τον πίνακα ζωγραφικής του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη.
- Να ασκηθούν στη δημιουργική ερμηνεία ενός έργου τέχνης.
- Να λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις εκφράζοντας τις απόψεις τους, επιχειρηματολογώντας και τηρώντας τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας.
- Να προσεγγίσουν την έννοια της ειρήνης και του πολέμου.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητική, αντιληπτική και στοχαστική τους ικανότητα.
- Να δημιουργήσουν με τον δικό τους τρόπο μία ιστορία και να την παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν σε ομάδες προκειμένου να παραχθεί ένα κοινό αποτέλεσμα με την ισότιμη συμμετοχή όλων.
- Να εκφραστούν σωματικά, λεκτικά, ψυχικά μέσα σε ασφαλές συγκινησιακό κλίμα.
- Να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά με δημιουργικό τρόπο.
- Να εμπνευστούν από διάφορα είδη μουσικής και να παίζουν ρόλους.
- Να αναπτύξουν την αισθητική τους αντίληψη.
- Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές υπέρ της ειρήνης.

- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.
- Να τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Να αναπτύξουν αυτονομία και να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους.
- Να παίξουν και να διασκεδάσουν.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο και η εμπυχωτρία παρουσιάζει ένα χειροποίητο αλογάκι με κοντάρι, το οποίο θα πρέπει να το βοηθήσουν στην προσπάθειά του να τρέξει, γιατί είναι πολύ κουρασμένο. Κάποια παιδιά παρεμβαίνουν με έκπληξη και ενθουσιασμό λέγοντας πως πρόκειται το άλογο του πίνακα, ο οποίος είναι ήδη κρεμασμένος στο ταμπλό της τάξης. Το αλογάκι αυτό, λοιπόν, περνάει από χέρι σε χέρι με τα παιδιά να βρίσκονται όρθια σε κύκλο κι ενώ ακούγεται ηχητικό απόσπασμα καλπασμών αλόγου. Η μουσική – καλπασμός διακόπτεται σε διάφορες στιγμές και όποιο παιδί κρατάει το αλογάκι εκείνη τη στιγμή, πηγαίνει στο κέντρο του κύκλου και φωνάζει το όνομά του κάνοντας παράλληλα μία κίνηση (πχ. πηδάει, τρέχει, χλιμιντρίζει, κάνει στροφές κ.τ.λ.).

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης: Τα παιδιά χορεύουν σε ζευγάρια το βαλς της Σοφίας Βέμπο «*Το πρωί με ζυπνάς με φιλιά*». Ένα παιδί χορεύει με το αλογάκι. Κάθε φορά που σταματάει η μουσική τα ζευγάρια ανακατεύονται. Κάθε παιδί δηλαδή, τρέχει και βρίσκει ένα άλλο παιδί για να γίνει ζευγάρι. Όποιο παιδί δεν προλάβει να βρει ζευγάρι, μένει και χορεύει με το αλογάκι έως ότου ξανασταματήσει η μουσική.

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 65 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη με ρουτίνα artful thinking αρχή – μέση - τέλος (10 λεπτά):

Ο πίνακας του Αλεξανδράκη αποτελεί τη μέση της ιστορίας. Τί βλέπουμε; Πού βρίσκονται οι ήρωες του πίνακα; Τί γίνεται; Τί έγινε άραγε πριν και τί ακολούθησε; Τα παιδιά παρακινούνται να παρατηρήσουν με προσοχή τον πίνακα, τα πρόσωπα, τις εκφράσεις τους, το φως και τα χρώματα του, να σκεφτούν και να εκφράσουν τις ιδέες τους απαντώντας σε ερωτήσεις της εμπυχωτρίας με φαντασία. Όσα λένε, καταγράφονται από την εμπυχωτρία σε χαρτάκια post – it και τα κολλάνε γύρω γύρω από τον πίνακα.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Βάσει του καταγισμού ιδεών των παιδιών που προηγήθηκε και με ενθάρρυνση της εμπυχωτρίας δημιουργείται από την ομάδα η ακόλουθη ιστορία με τίτλο «*Το άλογο που έφερε την ειρήνη: Όλον τον χειμώνα οι στρατιώτες πολεμούσαν με τα άλογα τους στα χιονισμένα βουνά. Ο πόλεμος ήταν σκληρός και όλη την ώρα έπεφταν βόμβες και πυροβολισμοί και οι στρατιώτες φώναζαν δυνατά και προσπαθούσαν να διώξουν τους εχθρούς. Ξαφνικά ακούστηκε ένας πολύ δυνατός θόρυβος. Ήταν μία βόμβα που έπεσε δίπλα στο άλογο ενός στρατιώτη. Το άλογο έπεσε κάτω. Κάποιοι στρατιώτες έτρεξαν, το σήκωσαν και το βοήθησαν να ανέβει το μικρό λοφάκι για να ξεφύγει από τους πυροβολισμούς. Τα πόδια του όμως δεν το κρατούσαν και ξαναέπεσε. Όλοι ήταν κουρασμένοι και ταλαιπωρημένοι και όλοι ήθελαν να σταματήσουν οι μάχες. Τότε εμφανίστηκε η Ειρήνη με τα άσπρα περιστέρια της, που ακούμπησαν όλους τους στρατιώτες και τους χάρισαν ηρεμία και χαμόγελο. Οι στρατιώτες σηκώθηκαν όρθιοι, πέταξαν τα όπλα τους, αγκαλιάστηκαν και άρχισαν να χορεύουν και να φωνάζουν «Ζήτω η Ειρήνη!».*

3^η δραστηριότητα (20 λεπτά): Τα παιδιά ξεχωρίζουν τους ήρωες – στοιχεία της ιστορίας που θα δραματοποιηθούν. Χωρίζονται ακολούθως στην ομάδα των στρατιωτών που πολεμούν, στην ομάδα του πολέμου και στην ομάδα της ειρήνης. Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμήσεις των παιδιών, ενώ προτείνονται και λύσεις για τα παιδιά που δεν θέλουν να μπουν σε κάποια ομάδα. Έτσι μία μικρή ομάδα παιδιών σχηματίζει με τα σώματα το μικρό λοφάκι, ενώ η ειρήνη επιλέγεται να είναι ένας ρόλος που θα αποδοθεί ομαδικά. Στα πλαίσια των ομάδων τα παιδιά συζητούν, και αποφασίζουν τί και πώς θα το κάνουν, εκφράζουν τις απόψεις τους πιθανούς τρόπους δράσης, ενώ επιλέγουν και δοκιμάζουν υφάσματα, μάσκες και άλλα βοηθητικά αντικείμενα (όπλα από χαρτί, κράνη, καπέλα με λευκά περιστέρια, κλαδιά ελιάς κ.α.) για τη δραματοποίηση. Η εμπυχωτρία κινείται ανάμεσα στις ομάδες και βοηθά, καθοδηγεί, ενθαρρύνει τα παιδιά.

4^η δραστηριότητα (20 λεπτά): Τα παιδιά κάνουν μία ή και περισσότερες δοκιμές-πρόβες και στη συνέχεια δραματοποιούν την ιστορία. Η εμπυχωτρία με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή επενδύει την ιστορία και την προσπάθεια της ομάδας με μουσική και ταιριαστούς ήχους (πχ. μουσική για τη μάχη «*Drums of war*», πυροβολισμοί, δυνατός κρότος, «*Carousel*» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα για την είσοδο της ειρήνης κ.τ.λ.). Η δραματοποίηση επαναλαμβάνεται, εφόσον τα παιδιά το επιθυμούν, δίνοντας τη δυνατότητα σε όλους να υποδυθούν και άλλους ρόλους.

5^η δραστηριότητα - κλείσιμο (5 λεπτά): Όλοι μαζί (στρατιώτες, πόλεμος, λοφάκι, ειρήνη, περιστέρια) χορεύουν κυκλικά υπέρ της ειρήνης. Στη μέση του κύκλου παιδιά κρατάνε χάρτινα γράμματα σχηματίζοντας τη λέξη ΕΙΡΗΝΗ, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά χορεύουν γύρω τους στο ρυθμό του τραγουδιού της ειρήνης του Γιάννη Μαρκόπουλου.

Γ' μέρος – Αναστοχασμός: Εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά.

Παιδιά και εμψυχώτρια κάθονται σε κύκλο. Στη μέση του κύκλου η εμψυχώτρια ακουμπάει ένα μεγάλο χαρτόνι και τα παιδιά διαδοχικά ζωγραφίζουν κάτι για το οποίο ένιωσαν περήφανα και να το ανακοινώσουν στην ομάδα. Κάθε παιδί χειροκροτείται κι επιβραβεύεται.

Πιθανή επέκταση: Η οργάνωση μίας ανοιχτής θεατρικής παράστασης στα πλαίσια των επετειακών σχολικών εορτασμών θα μπορούσε να είναι πιθανή επέκταση και εξέλιξη του προγράμματος.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος Α3 του πίνακα του Αλέξανδρου Αλεξανδράκη για το έπος του 1940.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Στικάκι USB με ήχους και μουσικά κομμάτια: καλπασμός αλόγου, πυροβολισμοί, «*Drums of war*», «*Carousel*» της Ευανθίας Ρεμπούτσικα, Τραγούδι της «*Ειρήνης*» του Γιάννη Μαρκόπουλου.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post- it.
- Χειροποίητο αλογάκι με κοντάρι.
- Υφάσματα σε διάφορα χρώματα και μεγέθη.
- Χάρτινα περιστέρια και μάσκες, κλαδάκια ελιάς, καπέλα φαντάρων και χάρτινα όπλα, μεγάλα χάρτινα γράμματα για τη λέξη ΕΙΡΗΝΗ.
- Χαρτιά Α4 και μαρκαδόροι.

7^η παρέμβαση

Θέμα: Ένας ομπρελόκοσμος



Σταύρος Μπουράνης

Γενικός στόχος: Να προσεγγίσουν τα παιδιά την έννοια αλλά και την αξία της διαφορετικότητας με αφορμή μία βροχερή ημέρα.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν τον πίνακα ζωγραφικής του Σταύρου Μπουράνη.
- Να παρατηρήσουν προσεχτικά τον πίνακα ζωγραφικής και να διατυπώνουν απόψεις, σκέψεις, ιδέες.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις ακολουθώντας βασικούς κανόνες επικοινωνίας.
- Να αναπτύξουν στοχαστική διάθεση.
- Να ασκηθούν στη δημιουργία μικρών ιστοριών με αρχή, μέση και τέλος.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να εκφραστούν συναισθηματικά χρησιμοποιώντας μυαλό, σώμα και λόγο.
- Να συμμετέχουν σε παιχνίδια τηρώντας κανόνες.
- Να αναπτύξουν την αυθορμησία και αυτονομία τους μέσα σε κλίμα αποδοχής και ομαδικότητας.
- Να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.
- Να κατανοήσουν τη μοναδικότητά τους και να αναπτύξουν σεβασμό για τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές με τους άλλους.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της από κοινού εργασίας, ανακάλυψης και δημιουργίας ανθρώπων παρά τις οποιεσδήποτε διαφορές.
- Να καλλιεργήσουν τις αξίες της ισότητας και αλληλεγγύης.
- Να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά αντικείμενα και υλικά.
- Να καλλιεργηθούν αισθητικά.
- Να αναδημιουργήσουν τον πίνακα με τη τεχνική του κολλάζ.

- Να νιώσουν χαρά και ευχαρίστηση.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Η εμψυχώτρια κρύβεται πίσω από την ανοιχτή μαγική της ομπρέλα και, με τη μουσική υπόκρουση του «*Time in a bottle for two guitars*» των Jim Croce και Boris Bagger, συστήνεται χορεύοντας και τραγουδώντας στα παιδιά «*Είμαι η Ντορεμί κι αγαπώ τη μουσική. Φόρεμα άσπρο εγώ φορώ, με νότες μαύρες τραγουδώ. Γελάω, παίζω και χορεύω, φιλαράκια παντού γυρεύω*». Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα και χαλαρά σε όλο τον χώρο. Η εμψυχώτρια – ομπρέλα Ντορεμί κινείται ανάμεσά τους και κάθε φορά που δίνει σε κάποιο παιδί την ομπρέλα, αυτό ακολουθεί την οδηγία της και λέει το όνομά του με διαφορετικό τρόπο. Έτσι άλλο παιδί λέει το όνομά του δυνατά, άλλο ψιθυριστά, άλλο νιαουρίζοντας, άλλο κλαίγοντας, άλλο γελώντας, άλλο αθόρυβα κ.ο.κ. Τα υπόλοιπα παιδιά επαναλαμβάνουν κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης: Η μαγική ομπρέλα Ντορεμί κυνηγάει τα παιδιά. Κάθε παιδί που πιάνει, μένει ακίνητο μέχρι να το ακουμπήσει κάποιο άλλο παιδί και να το ελευθερώσει. Το παιχνίδι συνεχίζεται με την ομπρέλα να παγιδεύει παιδιά και τα παιδιά να ελευθερώνουν το ένα το άλλο.

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής του Σταύρου Μπουράνη με ρουτίνα artful thinking «βλέπω – σκέφτομαι - αναρωτιέμαι» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά τον πίνακα και αναφέρουν όσα βλέπουν, όσα σκέφτονται και όσα αναρωτιούνται σχετικά. Η εμψυχώτρια βοηθάει με δημιουργικές ερωτήσεις, όπως τί κάνουν οι ομπρέλες, για ποιο λόγο, άραγε μιλάνε, τί λένε κ.τ.λ., ενώ παράλληλα καταγράφει σε χαρτάκια post – it όσα της λένε τα παιδιά χωρίς σχόλια. Τα χαρτάκια τα κολλάει στην ανάλογη στήλη του ταμπλό.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνθέσουν βάσει όσων ειπώθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα μία ιστορία. Το αποτέλεσμα είναι η ιστορία με τίτλο «*Ο παράξενος επισκέπτης: Μία φορά και έναν καιρό, κάπου ψηλά στον ουρανό, υπήρχε η ομπρελοχώρα. Εκεί ζούσαν πολλές χρωματιστές ομπρέλες. Όμως, ξαφνικά, μία βροχερή ημέρα, εμφανίστηκε στην ομπρελοχώρα μία ομπρέλα διαφορετική από τις άλλες. Ήταν άσπρη με μαύρες νότες, δεν χόρευε, και μιλούσε μόνο τραγουδιστά. Την έλεγαν Ντορεμί. Όταν την αντίκρισαν οι άλλες ομπρέλες, καθώς*

χόρευαν στη βροχή, την κοιτούσαν περίεργα και άρχισαν να την κοροϊδεύουν και να της λένε πως είναι γεμάτη με μαύρα σημάδια. «Είσαι κακάσχημη!», «Και τί χρώμα είναι αυτό;! Μπλιαχ!», της φωνάζανε. «Εμείς εδώ χορεύουμε! Δεν ξέρουμε τραγούδια!», είπε μία άλλη. Η Ντορεμί στεναχωρήθηκε πολύ, έκλαψε «Κανείς δεν με θέλει!!!», φώναζε. Σε λίγο σκούπισε τα μάτια της και ξαναπήγε στις ομπρέλες. «Μπορώ να μείνω μαζί σας; Είμαι κι εγώ ομπρέλα! Θα σας μάθω και μουσική!». Οι ομπρέλες κοιτάχτηκαν και το ξανασκέφτηκαν. «Να μία ιδέα! Χμ...Δεν είναι κακό! Εσύ θα μας μάθεις μουσική κι εμείς θα σε μάθουμε να χορεύεις!». Αποφάσισαν τελικά να τη δεχτούν. Έτσι η Ντορεμί έμεινε για πάντα στην ομπρελοχώρα και μάθαινε μουσική στις άλλες ομπρέλες, που δεν σταμάτησαν ποτέ να χορεύουν. Όλες μαζί έζησαν ευτυχισμένες και αγαπημένες.»

3^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, συζητούν την ιστορία και σχεδιάζουν πώς θα την παρουσιάσουν. Παρακινούνται να αυτοσχεδιάσουν δηλαδή, ακολουθώντας την πλοκή της ιστορίας που δημιουργήσαν. Ο χωρισμός σε ομάδες γίνεται τυχαία ανάλογα με το χρώμα της κάρτας που θα τραβήξουν μέσα από ένα σακούλι, διακοσμημένο εξωτερικά με μία χάρτινη πολύχρωμη ομπρέλα (3 ομάδες των 4 παιδιών και 2 ομάδες των 5 παιδιών).

4^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Οι ομάδες ανοίγουν και κάθε ομάδα με τυχαία σειρά παρουσιάζει τον αυτοσχεδιασμό της. Όλες οι προσπάθειες χειροκροτούνται απ' την ολομέλεια.

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Στο κέντρο του κύκλου μπαίνει μία καρέκλα, στην οποία κάθεται το παιδί που κάθε φορά έχει τον ρόλο της άσπρης μουσικής ομπρέλας. Τα υπόλοιπα παιδιά υιοθετούν τον ρόλο των δημοσιογράφων του τοπικού καναλιού στη χώρα, που κατοικούν οι ομπρέλες και καλούνται να πάρουν συνέντευξη από την καινούρια κάτοικο. Το ζητούμενο είναι να μάθουν μέσω των ερωτήσεων όσο το δυνατόν περισσότερα για την άσπρη μουσική ομπρέλα π.χ. τις σχέσεις της με πρόσωπα, τα πιστεύω της, τί της αρέσει και τί όχι, πώς νιώθει στη νέα αυτή χώρα, πού ήταν πριν κ.τ.λ. Η εμπυχώτρια έχει τον ρόλο του συντονιστή κρατώντας παράλληλα σημειώσεις για τα όσα λέγονται.

6^η δραστηριότητα – κλείσιμο (10 λεπτά): Οι ομπρέλες ποζάρουν για ομαδική φωτογράφιση στο τοπικό τηλεοπτικό κανάλι. Ο τρόπος που στέκονται, φανερώνει και την στάση τους απέναντι στη νέα κάτοικο της χώρας τους. Φανερώνει την αποδοχή ή μη της άσπρης μουσικής ομπρέλας στην παρέα τους. Στη συνέχεια οι ομπρέλες χορεύουν όλες μαζί ελεύθερα στον χώρο το «βαλς της βροχής» της Ελένης Καραϊνδρου.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός: Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά.

Τα παιδιά κόβουν και κολλούν ομπρέλες διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών σε ένα μεγάλο χαρτόνι συνθέτοντας με κολλάζ μία αφίσα. Φτιάχνουν επιπλέον την άσπρη ομπρέλα με τις μαύρες νότες και χρησιμοποιούν ασημόσκονη, άσπρη τέμπερα για τη βροχή και τούλι συνθέτοντας την ομπρελοχώρα. Γράφουν τον τίτλο, προσθέτουν συνθήματα γύρω γύρω και συζητούν στην ολομέλεια για το τελικό αποτέλεσμα. Όλη η ομάδα φωτογραφίζεται και χειροκροτείται. (Η εικαστική δημιουργία των παιδιών μετατρέπεται ακολούθως σε ψηφιακό puzzle με χρήση του λογισμικού Jigsaw Puzzle και όλα τα παιδιά μπορούν να παίξουν με αυτό).

Πιθανή επέκταση: Η οργάνωση μίας θεατρικής παράστασης, βασισμένης στην ιστορία που έφτιαξαν τα παιδιά, μπορεί να αποτελέσει πιθανή επέκταση του προγράμματος.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται.

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα του Σταύρου Μπουράνη.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Στικάκι USB με το τραγούδι «*Time in a bottle for two guitars*» των Jim Croce και Boris Bagger και το «*βαλς της βροχής*» της Ελένης Καραϊνδρου.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post-it.
- Σακούλι και 22 κάρτες πέντε χρωμάτων (4 κόκκινες, 4 πορτοκαλί, 4 πράσινες, 5 ροζ και 5 μπλε).
- Ομπρέλα άσπρη με νότες και ομπρέλες διαφόρων χρωμάτων.
- Χαρτόνι μεγάλο κάνσον, νερομπογιές, άσπρη τέμπερα, πινέλα, ομπρέλες σχεδιασμένες σε χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, ασημόσκονη, τούλι.

8^η παρέμβαση

Θέμα: Ιστορία με τα μάτια των παιδιών



Kirsten Bailey

Γενικός στόχος: Να προσεγγίσουν τα παιδιά το συναίσθημα της αγάπης μέσω παλιότερων και νέων εμπειριών.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή και να παρατηρήσουν το έργο της Kirsten Bailey.
- Να αναπτύξουν την προφορική τους έκφραση συμμετέχοντας σε συζητήσεις, διατυπώνοντας υποθέσεις, σκέψεις, ιδέες με επιχειρήματα και δημιουργώντας διαλόγους.
- Να δημιουργήσουν μία μικρή ιστορία με χρονική διαδοχή γεγονότων, με αρχή, μέση και τέλος.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητική, αντιληπτική και κριτική τους αντίληψη.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να ακολουθήσουν οδηγίες και κανόνες στις ομαδικές δραστηριότητες.
- Να ενεργοποιηθούν και να εκφραστούν συναισθηματικά μέσα σε φιλικό κλίμα αποδοχής.
- Να αναπτύξουν δημιουργικότητα.
- Να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας για τη δημιουργία και παρουσίαση ενός κοινού έργου.
- Να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν με φαντασία διάφορα υλικά και αντικείμενα.
- Να αναπτύξουν αισθητική αντίληψη.
- Να νιώσουν χαρά και ευχαρίστηση.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στον χώρο με διαφορετικούς ρυθμούς και με την οδηγία να μην ακουμπάει το ένα το άλλο. Ακολουθούν τις

οδηγίες της εμψυχώτριας (περπατάμε πολύ αργά, αργά, γρήγορα, πολύ γρήγορα κ.τ.λ.) και κάθε φορά που χτυπάει το ντέφι της, τα παιδιά καλούνται να φτιάχνουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων που ενώνονται με διαφορετικό τρόπο (π.χ. σημείο ένωσης να είναι οι πατούσες τους, οι αγκώνες, οι μύτες τους, οι ώμοι ή ό,τι άλλο.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίηση: Τα παιδιά συνεχίζουν να περπατάνε στον χώρο, ενώ ακούγεται η μουσική του «L.O.V.E» του Frank Sinatra. Κάθε φορά που η εμψυχώτρια σταματάει τη μουσική, κάθε παιδί πρέπει να βρει κάποιο άλλο, να γίνουν ζευγάρι και να αγκαλιαστούν. Όποιο παιδί μένει χωρίς ζευγάρι, γίνεται κάθε φορά το ταίρι – βοηθός της εμψυχώτριας.

Β' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 65 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής της Kirsten Bailey με ρουτίνα artful thinking «βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά τον πίνακα και αναφέρουν όσα βλέπουν, όσα σκέφτονται και όσα αναρωτιούνται σχετικά. Η εμψυχώτρια βοηθάει με δημιουργικές ερωτήσεις και καταγράφει σε χαρτάκια post – it όσα της λένε τα παιδιά χωρίς σχόλια. Τα χαρτάκια τα κολλάει στην ανάλογη στήλη του ταμπλό.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια επαναλαμβάνει όσα ειπώθηκαν από τα παιδιά και τα παρακινεί να δημιουργήσουν την παρακάτω ιστορία με τίτλο «*Το μαγικό δέντρο της ομορφιάς και της αγάπης: Μία φορά κι έναν καιρό σ' ένα μακρινό δάσος ζούσε ένα όμορφο δέντρο. Το δέντρο ήταν χωρίς φύλλα και ζούσε μόνο του σε μία άκρη του δάσους. Κάθε μέρα γέμιζε τον ουρανό με χρώματα και σε όποιον καθόταν στον κορμό του, του χάριζε ομορφιά, ευτυχία, χαρά και αγάπη. Ήταν ένα μαγικό δέντρο και γι' αυτό το έλεγαν δέντρο της ομορφιάς και της αγάπης. Μια νύχτα ένα κορίτσι και ένα αγόρι περνούσαν δίπλα από το δέντρο. Το κορίτσι βιαζόταν να γυρίσει στο σπίτι κι έτσι όπως περπατούσε γρήγορα, σκόνταψε σε μία πέτρα και έπεσε. Πόνεσε πολύ γιατί χτύπησε το γόνατό της. Το αγόρι τη βοήθησε να σηκωθεί.*

«Χτύπησες; Πονάς;», τη ρώτησε.

«Όχι, είμαι καλά. Σε ευχαριστώ.».

«Παρακαλώ! Είσαι πολύ όμορφη!».

«Κι εσύ! Είσαι πανέμορφος!»

«Σε αγαπώ πολύ!», της είπε το αγόρι.

«Κι εγώ σε αγαπώ», είπε το κορίτσι.

Οι δυο τους έκατσαν αγκαλιασμένοι κάτω από το δέντρο και κοιτούσαν τα αστέρια που έπεφταν από τον ουρανό. Τότε το αγόρι κοίταξε το κορίτσι και το ρώτησε «Θέλεις να με παντρευτείς;». Το κορίτσι του είπε πως ήθελε πολύ να παντρευτούν. Κι έτσι έγινε. Παντρεύτηκαν και έκαναν πολλά παιδιά, που κάθε βράδυ τα πήγαιναν κάτω από το μαγικό δέντρο και τους έλεγαν τραγουδάκια και παραμύθια. Και έζησαν για πάντα όμορφοι και ερωτευμένοι.».

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες τραβώντας μέσα από το κουτί της αγάπης χάρτινες καρδούλες. Οι καρδούλες είναι τεσσάρων χρωμάτων, ώστε να σχηματιστούν τέσσερις ομάδες αντίστοιχα, που βρίσκουν μέσα στην τάξη τον δικό τους χώρο εργασίας. Στα πλαίσια των ομάδων τα παιδιά με την ενθάρρυνση και καθοδήγηση της εμπυχωτριάς μοιράζουν τους ρόλους (κορίτσι, αγόρι, δέντρο, αστέρια και παιδί) και σκέφτονται πώς θα δραματοποιήσουν την ιστορία. Διαλέγουν υφάσματα και άλλα υποστηρικτικά αντικείμενα, συζητούν και κάνουν πρόβα.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια και καθεμία, με τυχαία σειρά, έρχεται στο κέντρο και παρουσιάζει την ιστορία. Όλες οι προσπάθειες επιβραβεύονται και χειροκροτούνται.

5^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Τα παιδιά οκλαδόν σε κύκλο παίζουν μπουκάλα». Ένα παιδί, διαφορετικό κάθε φορά, περιστρέφει ένα πλαστικό μπουκάλι στο κέντρο του κύκλου και τα δύο παιδιά που υποδεικνύει το πάνω και κάτω μέρος του μπουκαλιού, σηκώνονται, έρχονται στο κέντρο, ανταλλάσσουν ένα φιλί και μία αγκαλιά.

6^η δραστηριότητα – κλείσιμο (10 λεπτά): Τα παιδιά στην ολομέλεια εικονογραφούν την ιστορία σε μεγάλο χαρτόνι χωρισμένο σε κουτάκια.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν την εικονογραφημένη πλέον ιστορία και δημιουργούν τίτλους και μικρά σλόγκαν βασισμένα στο θέμα αυτής. Η εμπυχωτρία τα σημειώνει σε καρτελάκια, τα οποία τα παιδιά κολλούν γύρω γύρω από τα ζωγραφισμένα κουτάκια.

Πιθανή επέκταση: Η ιστορία και το αναλογικό κόμικ, που έφτιαξαν τα παιδιά, μπορεί να οδηγήσει με τη χρήση του λογισμικού Comic Strip Creator στη δημιουργία κι ενός ψηφιακού κόμικ. Παράλληλα, κι εφόσον υπάρχει η διάθεση, μπορεί η ομάδα να οδηγηθεί σε μία θεατρική παράσταση.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα της Kirsten Bailey.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Στικάκι USB με το τραγούδι «L.O.V.E» του Frank Sinatra.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post- it.
- Κουτί και χάρτινες καρδούλες.
- Υφάσματα, τούλι, κορδέλες, αστεράκια, καρέκλες, χαρτόνια.
- Χαρτόνι κάνσον, νερομπογιές, πινέλα, μαρκαδόροι, κόλλες και ψαλίδια.

9^η παρέμβαση

Θέμα: Φόβος εδώ, φόβος εκεί, φόβος παραπέρα...



Edward Munch

Γενικός στόχος: Να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν το αίσθημα του φόβου μέσα από τον πίνακα του Munch.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης «Κραυγή» του Edward Munch.
- Να συζητούν και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους τηρώντας τους βασικούς κανόνες επικοινωνίας.
- Να αναπτύξουν γλωσσικές και εκφραστικές δεξιότητες.
- Να ασκηθούν στη δημιουργική ερμηνεία ενός πίνακα ζωγραφικής και στη δημιουργία ιστοριών.
- Να εκφράσουν γνώμες και ιδέες επιχειρηματολογώντας.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να εκφραστούν συναισθηματικά.
- Να αποδεχτούν την ύπαρξη του συναισθήματος του φόβου και να επινοήσουν τρόπους διαχείρισης αυτού.
- Να συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια τηρώντας όρια και κανόνες.
- Να εργαστούν σε ομάδες με στόχο την από κοινού δημιουργία.
- Να μοιραστούν τη θετική εμπειρία τα δημιουργίας και της παρουσίασης.
- Να διευρύνουν την αντιληπτική και αισθητική τους ικανότητα και έκφραση.
- Να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν δημιουργικά διάφορα υλικά.
- Να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να τονώσουν την αυτοεικόνα τους.
- Να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Παιδιά και εμψυχώτρια διαμορφώνουν μαζί τον χώρο τοποθετώντας τις καρέκλες γύρω γύρω σε κύκλο. Στον χώρο που απομένει σχηματίζουν όρθια ένα κύκλο και μόνο ένα παιδί επιλέγεται με λάχνισμα, βγαίνει έξω και γυρίζει γύρω από αυτόν. Όποια στιγμή επιλέξει, ακουμπάει ένα παιδί στην πλάτη και τότε τα δύο παιδιά τρέχουν έξω από τον κύκλο και προς την αντίθετη φορά μέχρι να συναντηθούν. Εκεί σταματούν, λέει ο ένας στον άλλο το όνομά του κάνοντας χειραγία και τρέχουν να προλάβουν να καλύψουν την άδεια θέση στον κύκλο. Κερδίζει το παιδί που θα φτάσει πρώτο, ενώ το παιχνίδι συνεχίζεται με το άλλο παιδί έξω από τον κύκλο.

Παιχνίδι ζεστάματος – κινητοποίησης «Φοβοσαλάτα»: Τα παιδιά παραμένουν μέσα στον κύκλο και με την ξεσηκωτική μουσική «*Chunnari Chunnari*» των Shalman Khan και Shusmita Sen περπατούν σε διάφορες κατευθύνσεις. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει, τα παιδιά πρέπει να βρουν μία καρέκλα για να κάτσουν. Λίγο αργότερα αφαιρείται μία καρέκλα και το παιχνίδι συνεχίζεται με ένα παιδί να μένει όρθιο κάθε φορά. Το όρθιο παιδί στέκεται στη μέση του κύκλου και δίνει παράγγελμα πχ. Να σηκωθούν μόνο όσοι φοβούνται τις αράχνες. Τα παιδιά που φοβούνται τις αράχνες σηκώνονται και τρέχουν να βρουν μία καρέκλα να κάτσουν. Όποιο παιδί μένει και πάλι όρθιο, στέκεται στη μέση του κύκλου δίνοντας το επόμενο παράγγελμα, πχ. Να σηκωθούν μόνο όσοι φοβούνται το σκοτάδι. Το παιχνίδι συνεχίζεται με ταχύτητα και ρυθμό μέχρι η ομάδα να ανακατευτεί αρκετά. Η οδηγία που δίνεται εξ αρχής είναι τα παραγγέλματα να έχουν σχέση με φοβίες μας.

Β' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής του Edward Munch με ρουτίνα artful thinking «αρχή -μέση – τέλος» (10 λεπτά): Αν ο πίνακας του Munch είναι η μέση της ιστορίας, τί συνέβη πριν και τι θα συμβεί μετά; Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα προσεχτικά, συζητούν στην ολομέλεια για όσα βλέπουν, εκφράζονται και διατυπώνουν τις ιδέες τους για το τί μπορεί να συμβαίνει. Η εμπυχωτρία καταγράφει σε χαρτάκια post – it, που τα κολλάνε γύρω από τον πίνακα.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους και με βάση τα όσα είπαν για αυτό που βλέπουν και νομίζουν ότι συμβαίνει στον πίνακα, συμπληρώνουν την αρχή και το τέλος της ιστορίας. Η ιστορία τους ολοκληρώνεται βάζοντάς της τον τίτλο *«Η περιπέτεια του Νικόλα: Ένα απόγευμα του φθινοπώρου ο μικρός Νικόλας ξεκίνησε χαρούμενος να πάει στο πάρτι γενεθλίων του συμμαθητή του Γιώργου. Καθώς περπατούσε πάνω στη γέφυρα του ποταμού Λάδωνα, που βρισκόταν κοντά στη γειτονιά του, δύο κρυμμένοι κλέφτες όρμησαν κατά πάνω του και του είπαν «Έλα μαζί μας και θα σου δώσουμε πολλές καραμέλες!». Άπλωσαν τα χέρια τους να τον πιάσουν, αλλά ο Νικόλας άρχισε να φωνάζει πολύ δυνατά «Βοήθεια, βοήθεια, βοήθειαaaa!!!» Τότε εμφανίστηκε ένα περιπολικό με τη σειρήνα του να χτυπάει δυνατά και δύο αστυνομικοί έτρεξαν να βοηθήσουν τον μικρό Νικόλα. Οι αστυνομικοί έπιασαν τους κλέφτες και τους πήγαν στη φυλακή. Τον Νικόλα τον πήγαν στο πάρτι του φίλου του Γιώργου, που τον περίμενε με αγωνία γιατί είχε περάσει πολλή ώρα. Όταν έφευγαν οι αστυνομικοί, είπαν στον Νικόλα «Να προσέχεις και να μη φοβάσαι! Θα είμαστε πάντα δίπλα σου!».*

3^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Η εμπυχωτρία ορίζει πέντε σημεία στον χώρο και εξηγεί στα παιδιά τί θα κάνουν. Ζητάει λοιπόν, στο πρώτο σημείο να πάνε τυχαία τέσσερα παιδιά με κουτσό, στο δεύτερο σημείο να πάνε τέσσερα παιδιά μπουσουλώντας, στο τρίτο σημείο να πάνε τέσσερα παιδιά πηδώντας σαν βατραχάκια, στο τέταρτο σημείο να πάνε πέντε παιδιά περπατώντας σαν πιγκουίνια και στο πέμπτο σημείο να πάνε πέντε παιδιά πετώντας σαν πουλάκια. Αν η τύχη δεν βοηθήσει στον εύκολο σχηματισμό των ομάδων, εμπυχωτρία και παιδιά συζητούν συμβιβάζονται και βρίσκουν λύσεις, ώστε να επιτευχθεί το αποτέλεσμα. Σε κάθε ομάδα η εμπυχωτρία δίνει μία βεντάλια με καρτέλες που γράφουν τους ρόλους της ιστορίας. Κάθε παιδί διαλέγει μία καρτέλα κι έτσι δημιουργούνται πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Στις ομάδες με τα πέντε παιδιά, ενθαρρύνονται να εφεύρουν ένα

ρόλο παραπάνω (ένας ακόμα αστυνομικός ή το παιδί που κάνει το πάρτι κ.α.) Κάθε ομάδα αυτοσχεδιάζει (με ή χωρίς υποστηρικτικά αντικείμενα, όπως ψεύτικο όπλο αστυνομικού, σακάκι αστυνομικού, χαρτόκουτα για αυτοκίνητο, καπέλα, γυαλιά και υφάσματα) και προετοιμάζεται να παρουσιάσει την ιστορία.

4^η δραστηριότητα (20 λεπτά): Κάθε ομάδα παρουσιάζει με τυχαία σειρά τον αυτοσχεδιασμό της. Η εμψυχώτρια επεμβαίνει κάθε φορά σε διαφορετικά σημεία, παγώνει τη δράση και με ένα άγγιγμά της -σε διαφορετικό επίσης κάθε φορά χαρακτήρα της ιστορίας- θέτει ερωτήσεις προσπαθώντας να ανιχνεύσει κρυφές σκέψεις των χαρακτήρων. Τα παιδιά απαντούν όντας σε ρόλο.

5^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Ο βασικός χαρακτήρας της ιστορίας, στο κέντρο του κύκλου, καλεί στο τηλέφωνο κάποιο πρόσωπο που επιθυμεί (πχ. τη μητέρα του, τον αδερφό του, τον παππού του, κάποιον από τους δύο κλέφτες ή άλλο) και συζητά μαζί του για την απόπειρα αρπαγής του ιδίου, που αποτελεί το βασικό γεγονός της ιστορίας που έφτιαξαν τα παιδιά.

6^η δραστηριότητα - κλείσιμο (10 λεπτά): Τα παιδιά, βασισμένα στην ιστορία τους, δημιουργούν μαζί με την εμψυχώτρια κόμικ σε χαρτόνι. Φωτογραφίζονται μαζί με το έργο τους και χειροκροτούνται.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά). Τα παιδιά κάθονται οκλαδόν σε κύκλο. Η εμψυχώτρια τους μοιράζει μικρά χαρτάκια και μαρκαδόρους και τα καλεί να σημειώσουν όπως μπορούν, γράφοντας ή ζωγραφίζοντας στο χαρτί τον δικό τους μεγάλο φόβο. Κάθε παιδί που τελειώνει, έρχεται στη μέση του κύκλου, ανακοινώνει στην ομάδα τη φοβία του, διπλώνει το χαρτί και το ρίχνει μέσα στο κουτί, που υπάρχει τοποθετημένο εκεί. Συμμετέχει και η εμψυχώτρια, ενώ όταν τελειώσουν όλα τα παιδιά, συμφωνούν και ασφαλίζουν καλά το κουτί και τους φόβους τους και συμφωνούν να τους πετάξουν μακριά.

Πιθανή επέκταση: Το πρόγραμμα μπορεί να οδηγήσει στην παρουσίαση ενός μικρού θεατρικού με καλεσμένο έναν αστυνομικό, ο οποίος θα παρουσιάσει το επάγγελμά του και θα απαντήσει σε ερωτήσεις των παιδιών.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο αντίγραφο σε Α3 μέγεθος του πίνακα «Κραυγή» του Edward Munch.
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

- Στικάκι USB με το τραγούδι «*Chunnari Chunnari*» των Shalman Khan και Shusmita Sen.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Καρτελάκια με ρόλους.
- Υφάσματα, σακάκι αστυνομικού, καπέλα, γυαλιά, χαρτόκουτα, ψεύτικο όπλο.
- Χαρτόνι κάνσον και μαρκαδόροι.
- Κουτί και χαρτάκια.

10^η παρέμβαση

Θέμα: Γύρω γύρω όλοι...Παίζουμε;



Συμεών Σαββίδης

Γενικός στόχος:

Να γνωρίσουν τα παιδιά ομαδικά παιχνίδια, που παιζόντουσαν τα παλιά χρόνια στις αλάνες, στις γειτονιές και στις πλατείες συνειδητοποιώντας πως το παιχνίδι αποτελεί βασικό δικαίωμα όλων των παιδιών και σε όλες τις εποχές.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή και να εμβαθύνουν στο έργο τέχνης του Σαββίδη.
- Να αντιληφθούν τη σχέση των μερών με το σύνολο.
- Να αναπτύξουν τον προφορικό τους λόγο και οπτικές αφηγηματικές ικανότητες.

- Να συνδέσουν τον πίνακα με προσωπικές τους εμπειρίες.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητική, στοχαστική και εκφραστική τους ικανότητα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους κάνοντας στο μυαλό τους συνδέσεις (λέξεις σχετικές με το έργο που τους έρχονται στο μυαλό αυθόρμητα).
- Να μάθουν να ακολουθούν τους βασικούς κανόνες συζήτησης και επικοινωνίας.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να επικοινωνήσουν στα πλαίσια ομάδων, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν καλλιεργώντας το ομαδικό πνεύμα.
- Να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα.
- Να αναπτύξουν την αναπαραστατική τους σκέψη και την αισθητική τους αντίληψη και έκφραση.
- Να αναπτύξουν θετικά αισθήματα για τον εαυτό τους και τους άλλους.
- Να καλλιεργήσουν την φαντασία και δημιουργικότητά τους.
- Να κόψουν, να κολλήσουν, να επέμβουν εικαστικά και να δημιουργήσουν εικαστικές δημιουργίες.
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία των κανόνων στα παιχνίδια και μάθουν να τους ακολουθούν.
- Να παίζουν και να διασκεδάσουν ανεξαρτήτως διαφορών (φύλο, ύψος, τυχόν δυσκολίες ή ταλέντα, ιδιαιτερότητες).

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Τα παιδιά στέκονται όρθια σε κύκλο, στου οποίου το κέντρο υπάρχει δύο ξύλινες σβούρες. Δύο δύο παιδιά μπαίνουν στο κέντρο, κάνουν χειραψία λέγοντας τα ονόματά τους, το δώρο που έλαβαν από τον Άγιο Βασίλη και γυρίζουν τις σβούρες. Όποια σβούρα γυρίσει περισσότερη ώρα, κερδίζει.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης Μπιζζίζζ: Ένα παιδί, κρατώντας τα μάτια του κλειστά, στέκεται στο κέντρο του κύκλου με το δεξί χέρι κάτω από την αριστερή του μασχάλη και την παλάμη ανοιχτή προς τα επάνω. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι όρθια προς την αριστερή πλευρά του και ένα από αυτά πηγαίνει κοντά, του χτυπάει την ανοιχτή παλάμη και ύστερα απομακρύνεται και μπλέκεται με τους άλλους. Όλοι χοροπηδούν γύρω του στριφογυρίζοντας το δάχτυλό τους και φωνάζοντας «Μπιζζίζζ».

Το παιδί στο κέντρο καλείται να μαντέψει ποιος τον χτύπησε. Αν μαντέψει σωστά, τότε αυτό το παιδί μπαίνει στη θέση του. Διαφορετικά το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

Β' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 65 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής του Σαββίδη με ρουτίνα artful thinking «δέκα επί δύο» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά και με απόλυτη ησυχία τον πίνακα για δύο λεπτά. Στη συνέχεια λένε δέκα λέξεις ή και φράσεις που τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό. Η εμψυχώτρια τις καταγράφει χωρίς σχόλια. Αμέσως μετά ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους για ένα λεπτό και να τα ανοίξουν με το σύνθημά της (χτύπημα παλιού μεταλλικού παιχνιδιού με τα δάχτυλα - βατραχάκι). Τους δίνει άλλα δύο λεπτά να ξαναδούν προσεχτικά τον πίνακα χωρίς να μιλάνε. Αμέσως μετά τα παιδιά καλούνται να πουν δέκα καινούριες λέξεις ή φράσεις, που δεν ειπώθηκαν προηγουμένως, ενώ η εμψυχώτρια τις σημειώνει και αυτές.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια υπενθυμίζει στα παιδιά τις λέξεις που ανέφεραν προηγουμένως και δημιουργούν μία ιστορία με τίτλο *«Τα επτά κορίτσια: Μια φορά κι έναν καιρό, σε μια χώρα μακρινή, επτά πολύ όμορφα κορίτσια έπαιζαν ένα μεσημέρι στην πλατεία. Εκεί υπήρχε ένα ρολόι, το Μπινγκ Μπεν της Αγγλίας. Τα κορίτσια φορούσαν πολύ όμορφα φορέματα και καπέλα στα κεφάλια τους και ήταν περίεργο που έπαιζαν δίπλα σε λακούβες με νερά, που έμοιαζαν σαν να είχαν αδειάσει μπογιές στην πλατεία. Μπορεί να λέρωναν τα φορέματά τους και να τους μάλωναν οι μαμάδες τους. Τότε εμφανίστηκαν δύο κορίτσια που δεν τα είχαν ξαναδεί. Φορούσαν σκισμένα ρούχα και ήταν ζυπόλητα. Είχαν μαύρο δέρμα και το ένα είχε ένα τρομακτικό καπέλο με φίδι πάνω του. Είπαν κάτι αλλά ήταν ξένη γλώσσα και τα κορίτσια δεν κατάλαβαν και συνέχισαν να παίζουν χωρίς να δίνουν σημασία. Το ζυπόλητο κορίτσι σήκωσε τότε το χέρι της και έδειξε τον κύκλο βγάζοντας κάποιες φωνές. Ένα κορίτσι είπε «Α! Θέλουν να παίζουν μαζί μας!».*

«Χα, χα, εμείς δεν θέλουμε», είπε ένα άλλο γελώντας κοροϊδευτικά.. *Τα υπόλοιπα την κοίταζαν θυμωμένα και τη μάλωσαν «Τί λες; Δεν είναι σωστό! Δεν έχεις μάθει στο σχολείο ότι παίζουμε όλοι μαζί;».* Το κορίτσι κατέβασε το κεφάλι κι έφυγε κλαίγοντας και καμία από τις φίλες της δεν την ακολούθησε. *Τότε τα κορίτσια είπαν «Ελάτε να παίζετε μαζί μας» και όλες μαζί έγιναν μια μεγάλη παρέα.».*

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά μοιράζονται σε δύο υποομάδες. Τα παιδιά κάθε ομάδας παρατηρούν τον πίνακα και συζητούν το πως θα τον αναπαραστήσουν με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Η εμπυχωτρία ενθαρρύνει και βοηθά και τις δύο ομάδες.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Οι δύο ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια και παρουσιάζουν τις παγωμένες εικόνες τους. Η εμπυχωτρία ενθαρρύνει τα παιδιά να παραμείνουν ακίνητα στην εικόνα τους και εμφανίζει ένα μπουκαλάκι με μαγική παιχνιδόσκονη, φυλαγμένη από όταν ήταν και η ίδια μικρή. Ανοίγοντας το μπουκαλάκι και φυσώντας την σκόνη πάνω σε κάθε ομάδα, αυτή ζωντανεύει, αποκτά κίνηση και φωνή και παρουσιάζει τη σκηνή του πίνακα.

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμπυχωτρία παρεμβαίνει στις εικόνες και κάνει ερωτήσεις για να φανερωθούν σκέψεις των χαρακτήρων. Οδηγεί τα παιδιά να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις, ώστε να μη μείνει κανένας στεναχωρημένος τελικά, αλλά όλα μαζί να παίξουν μονιασμένα και χαρούμενα.

6^η δραστηριότητα – κλείσιμο (15 λεπτά) Παιχνίδι «περνά – περνά η μέλισσα»: Δύο παιδιά – αρχηγοί διαλέγουν μεταξύ τους ένα παιχνίδι που τους άρεσε περισσότερο. Το ένα παιδί διαλέγει «Μπιτζτζ» και το άλλο «Τυφλόμυγα». Τότε στέκονται αντικριστά και τα υπόλοιπα παιδιά σχηματίζουν μία ουρά στο πλάι. Τα δύο παιδιά χτυπούν τα χέρια τους ψηλά τραγουδώντας «Περνά – περνά η μέλισσα με τα μελισσόπουλα και με τα παιδόπουλα, παιδόπουλα». Πιάνουν το τελευταίο παιδί που περνάει κάτω από την αψίδα με το τελείωμα ου τραγουδιού και του ψιθυρίζουν στο αφτί αντίστοιχα τις δύο λέξεις, ώστε να διαλέξει (μπιτζτζ ή τυφλόμυγα). Την ερώτηση την κάνει ένα από τα δύο παιδιά, χωρίς να του αποκαλύπτει ποιο παιδί εκπροσωπεί τι. Έτσι αν το παιδί διαλέξει «μπιτζτζ», πηγαίνει πίσω από το αντίστοιχο παιδί και το πιάνει από τη μέση. Το ίδιο συνεχίζεται μέχρι να διαλέξουν όλα τα παιδιά και πιαστούν σε μία από τις δύο σειρές. Οι δύο ομάδες σχηματίζουν δύο αλυσίδες. Τα δύο παιδιά - αρχηγοί πιάνονται από τα χέρια και τραβιούνται με τη βοήθεια των υπολοίπων. Κερδίζει η ομάδα που θα καταφέρει να τραβήξει και να ρίξει την άλλη κάτω.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά): Κάθε παιδί επεμβαίνει εικαστικά και με φαντασία στον πίνακα του Σαββίδη κολλώντας φωτογραφία του, σε όποιο σημείο του πίνακα φαντάζεται τον εαυτό του.

Πιθανή επέκταση: Η ομάδα μπορεί στη συνέχεια να επισκεφτεί το μουσείο παιδικής ηλικίας ο Σταθμός, του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος στο Ναύπλιο, και

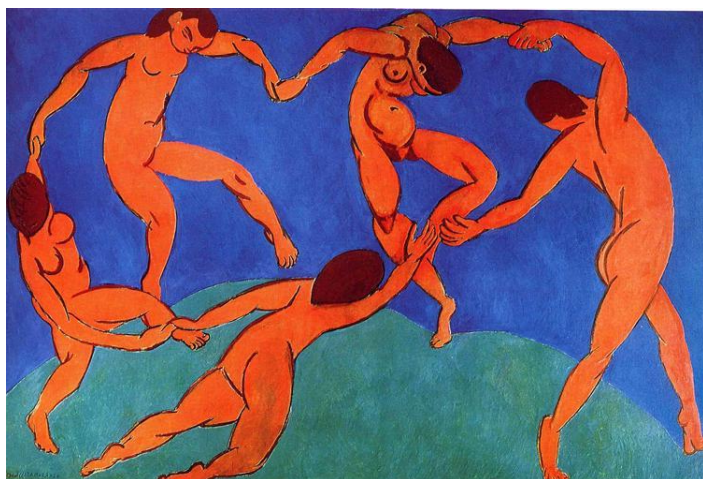
την έκθεση «Παιχνίδια και μεταλλικά αντικείμενα από τις συλλογές του ΠΠΙ». Επίσης μπορεί, αξιοποιώντας τη μουσειοσκευή «Παίζοντας στην αρχαία Ελλάδα» του μουσείου Κυκλαδικής τέχνης να συνεχίσει με τη διερεύνηση και υλοποίηση ενός σχετικού project.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε Α3 μέγεθος του πίνακα του Σ. Σαββίδη.
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Χαρτόνια λευκά κόνσον, νερομπογιές, πινέλα, μαρκαδόροι, κόλλες και ψαλίδια.
- Σάκος από λινάτσα, σβούρα, βόλοι, σφεντόνα, λάστιχο, μαντήλι, σχοινάκι, μπάλα (χειροποίητη με πανιά και σχοινί), βατραχάκι (παλιό μεταλλικό παιχνίδι που παράγει ήχο πιέζοντας το με τα δάχτυλα).
- Μαγικό μπουκαλάκι με παιχνιδόσκονη.
- Φωτογραφίες των παιδιών, εκτυπωμένες από την εμψυχώτρια.

11^η παρέμβαση

Θέμα: Όταν αρχίζει ο χορός...



Henri Matisse

Γενικός στόχος: Να κατανοήσουν τα παιδιά τις πολλαπλές ερμηνείες που επιτρέπουν τα έργα τέχνης καθώς και τη δυνατότητα ελεύθερης και αυθόρμητης έκφρασης που προσφέρει ο χορός.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης του Henri Matisse, να παρατηρήσουν προσεχτικά χρώματα, σχήματα και γραμμές καθώς και στοιχεία κίνησης.
- Να κάνουν υποθέσεις και να εκφράσουν ιδέες και απόψεις αιτιολογώντας τις.
- Να ασκηθούν στην προσεχτική ακρόαση και ομαλή διεξαγωγή συζητήσεων.
- Να αναπτύξουν την αντιληπτική και στοχαστική – κριτική τους σκέψη και οπτική των πραγμάτων.
- Να γνωρίσουν την αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ των τεχνών.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να ενεργοποιηθούν, ώστε να εκφραστούν αυθόρμητα και με φαντασία μέσω του χορού.
- Να επικοινωνήσουν με μέσο το σώμα τους και να συνεργαστούν για τη δημιουργία και παρουσίαση ενός κοινού έργου.
- Να αναγνωρίσουν τις φυσικές τους ικανότητες και αντοχές.
- Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την διαφορετικότητα ως προς τη σωματική διάπλαση, τις φυσικές ικανότητες, την ανθρώπινη κίνηση, τον χορό.
- Να επιλέξουν κατάλληλα υλικά και να τα χρησιμοποιήσουν δημιουργικά.
- Να επικοινωνήσουν, να καλλιεργήσουν αυτονομία αλλά και να αλληλεπιδράσουν.
- Να ενισχύσουν τη σωματική, νοητική, πνευματική, αισθητική τους ανάπτυξη.
- Να χαρούν και να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι κινητοποίησης: Τα παιδιά όρθια ακολουθούν τα παραγγέλματα της εμψυχώτριας υπό την ζωνρή μουσική *Tunak Tunak*. Αρχίζουν και χαιρετούν – ξυπνούν - χορεύουν διαδοχικά μόνο τα φρύδια, τα μάτια, η μύτη, τα δόντια, το στόμα, οι ώμοι, οι καρποί, τα χέρια, τα δάχτυλα, τα γόνατα, οι αστράγαλοι, τα δάχτυλα των ποδιών και στο τέλος χορεύει ολόκληρο το σώμα στον ρυθμό.

Παιχνίδι επικοινωνίας κι ευαισθητοποίησης: Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στον χώρο. Όταν χτυπάει παλαμάκια η εμψυχώτρια, κάθε παιδί βρίσκει ένα ζευγάρι και τα δύο παιδιά, αφού ενώσουν ένα σημείο του σώματός τους (πχ. παλάμη με παλάμη, δάχτυλο με δάχτυλο κ.τ.λ.), συμπληρώνουν διαδοχικά τη φράση «*όταν χορεύω, νιώθω σαν...*».

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 65 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής του Matisse με ρουτίνα artful thinking «βλέπω – σκέφτομαι – αναρωτιέμαι» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά τον πίνακα ζωγραφικής ακούγοντας τον «Χορό» του Μάνου Χατζιδάκι. Ενθαρρύνονται να πουν όσα βλέπουν, να εκφράσουν σκέψεις και υποθέσεις για τον χώρο, τον χρόνο και το θέμα του πίνακα. Η εμπυχωώτρια σημειώνει τις ιδέες των παιδιών σε χαρτάκια post – it, τα οποία κολλάει στην αντίστοιχη στήλη του ταμπλό.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμπυχωώτρια συνοψίζει τα όσα ειπώθηκαν προηγουμένως από τα παιδιά, τα ενθαρρύνει και τα υποστηρίζει στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν μία ιστορία με αρχή, μέση και τέλος: *«Μια φορά κι ένα καιρό ήταν πέντε αδέρφια που ζούσαν πολύ μακριά από τη γη. Ζούσαν στον ουρανό γιατί ήταν γιοι του βασιλιά Ηλιου. Ο πατέρα τους τους αγαπούσε πολύ και δεν τους χάλανε ποτέ χατίρι. Όλη μέρα δούλευαν ασταμάτητα και τη νύχτα τους άρεσε πολύ να χορεύουν. Ο χορός τους διασκέδαζε και τους ξεκούραζε. Όμως μια μέρα τσακώθηκαν μεταξύ τους, γιατί κάποιοι ήθελαν να κατέβουν στη γη να βρουν τους ανθρώπους και κάποιοι άλλοι όχι. Τα αδέρφια σταμάτησαν να χορεύουν, να δουλεύουν, να κάνουν οτιδήποτε. Ήταν συνέχεια λυπημένα και δεν μιλούσαν μεταξύ τους. Ο πατέρας τους, ο βασιλιάς Ηλιος, στεναχωριόταν που έβλεπε έτσι τα παλικάρια του και αποφάσισε να κάνει κάτι για αυτό. Το βράδυ που κοιμόντουσαν, τα πήρε απαλά στην αγκαλιά του, τα πήγε μέχρι τη γη και τα ακούμπησε απαλά κάτω χωρίς να τα ζυπνήσει. Τότε άρχισε να τραγουδάει το αγαπημένο τους τραγούδι. Τα παλικάρια ζύπνησαν ένα ένα, χαμογέλασαν, αγκαλιάστηκαν και άρχισαν και πάλι να χορεύουν αγαπημένα. Όλοι μαζί γύρισαν στον ουρανό.»*

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και απλώνονται στον χώρο. Ο διαχωρισμός γίνεται δίνοντας στα παιδιά διαδοχικά έναν αριθμό 1, 2, 3, 4, 5 και ζητώντας τους στη συνέχεια να σχηματίσουν μία ομάδα όσοι έχουν τον αριθμό 1, άλλη ομάδα όσοι έχουν τον αριθμό 2 κ. ο. κ. Βάσει της ιστορίας, που δημιούργησαν προηγουμένως, κάθε ομάδα καλείται να φτιάξει μία απλή χορογραφία συμπεριλαμβάνοντας πέντε οποιεσδήποτε διαφορετικές κινήσεις π.χ. στροφές, κίνηση χεριών σε χαμηλό, μεσαίο ή ψηλό επίπεδο, κλείσιμο και άνοιγμα κύκλου, πηδηματάκια κ.α.). Επίσης προσπαθώντας να φανταστούν τί ρούχα θα μπορούσαν να φόραγαν οι ανθρώπινες φιγούρες του πίνακα, επιλέγουν και χρησιμοποιούν διάφορα υφάσματα μέσα από μία μεγάλη τσάντα της εμπυχωώτριας.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Κάθε ομάδα βρίσκει μία άλλη ομάδα και στον δικό τους χώρο η μία ομάδα δείχνει τη χορογραφία της στην άλλη. Η εμπυχωτρία βάζει το τραγούδι «Χορός» του Μ. Χατζιδάκι και συντονίζει.

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Όλες οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια και μία μία ομάδα με τυχαία σειρά παρουσιάζει στο κέντρο την χορογραφία της πάντα με την ίδια μουσική υπόκρουση. Στο τέλος η διαδικασία επαναλαμβάνεται με όλες τις ομάδες, απλωμένες στον χώρο, να παρουσιάζουν ταυτόχρονα τη χορογραφία τους. Όλες οι προσπάθειες επιβραβεύονται με δυνατό χειροκρότημα.

6^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει σύντομα στην ολομέλεια τις κινήσεις που επέλεξαν τα μέλη της, αν συνεργάστηκαν όμορφα ή είχαν προβλήματα, αν η διαδικασία ήταν εύκολη ή δυσκολεύτηκαν.

7^η δραστηριότητα – κλείσιμο (10 λεπτά): Κάθε παιδί πλάθει με πλαστελίνη μία ανθρώπινη φιγούρα. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας μακετόχαρτο, χρώματα και κόλλες συνθέτουν ομαδικά μία μακέτα, βασισμένη στον πίνακα ζωγραφικής του Matisse.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά): Τα παιδιά ξαπλώνουν με κλειστά μάτια και ακούν για τελευταία φορά τη μουσική του Χατζιδάκι. Η εμπυχωτρία κινείται ανάμεσά τους και όποιο παιδί ακουμπάει, αυτό λέει τί πρόσφερε στην ομάδα του. Στο τέλος η ομάδα αγκαλιάζεται και χειροκροτείται.

Πιθανή επέκταση: Οι χορογραφίες των παιδιών μπορούν να δώσουν αφορμή για ανάθεση μίας εργασίας στο σπίτι. Κάθε παιδί επιλέγει με ποιον από τους δύο γονείς θα συνεργαστεί και μαζί επιλέγουν ένα τραγούδι και το χορογραφούν. Ορίζεται συγκεκριμένη ημέρα και ώρα και οι χορογραφίες παρουσιάζονται σε γιορτινή ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη από παιδιά και γονείς.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα του Henri Matisse.
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Στικάκι USB με μουσικά κομμάτια «*Tunak Tunak*» και «Χορός» του Μάνου Χατζιδάκι.
- Υφάσματα διαφόρων χρωμάτων και μεγεθών.

- Μακετόχαρτο, νερομπογιές, πινέλα, κόλλες, πλαστελίνη.

12^η παρέμβαση

Θέμα: Γνωστός ζωγράφος ήσυχα ζωγραφίζει
και με άσπρο χρώμα όλα τα χρωματίζει! Τί είναι;



Pieter Bruegel

Γενικός στόχος: Να διακρίνουν βασικά χαρακτηριστικά της πιο κρύας εποχής του χρόνου, του χειμώνα και να τον προσεγγίσουν μέσω διαφορετικών μορφών έκφρασης.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να έρθουν σε επαφή και να εστιάσουν σε λεπτομέρειες του έργου τέχνης του Pieter Bruegel.
- Να αναπτύξουν προφορική συμμετέχοντας σε συζητήσεις, εκφράζοντας τη γνώμη τους και αιτιολογώντας την.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητική, στοχαστική και οπτική αφηγηματική ικανότητα.
- Να μάθουν να ακολουθούν τους βασικούς κανόνες συζήτησης και επικοινωνίας.
- Να ασκηθούν στη χρήση συμβόλων και συμβολισμών.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή μικρών κειμένων με και χωρίς ομοιοκαταληξία.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν στα πλαίσια ομάδων.
- Να εκφραστούν συναισθηματικά και με αυθορμησία χρησιμοποιώντας το μυαλό, το σώμα και τη φωνή τους.
- Να συνεργαστούν για την παραγωγή και παρουσίαση ενός κοινού έργου.

- Να τονώσουν την αυτοεικόνα τους.
- Να διασκεδάσουν και νιώσουν χαρά και ευχαρίστηση.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 15 λεπτά.

Παιχνίδι γνωριμίας: Τα παιδιά κάθονται οκλαδόν σε κύκλο. Ένα παιδί, εκτελώντας χρέη βοηθού, κρατάει μία μεγάλη χιονονιφάδα από χαρτί και χορεύει μέσα στον κύκλο με «*Το μπαλέτο των νιφάδων*» της Σοφίας Παπάζογλου. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει, η «χιονονιφάδα» επιλέγει τυχαία κάποιο παιδί και το ακουμπάει στο κεφαλάκι. Αυτό πρέπει να φωνάξει το όνομα του παιδιού – χιονονιφάδα που το ακούμπησε, να σηκωθεί και να γίνει η νέα «χιονονιφάδα» που χορεύει μέσα στον κύκλο. Η κενή θέση καλύπτεται από το παιδί που ήταν προηγουμένως χιονονιφάδα.

Παιχνίδι ζεστάματος – κινητοποίησης «μουσικές καρέκλες του χειμώνα»: Τοποθετούνται σε διάταξη τόσες καρέκλες όσες και τα παιδιά. Σε κάθε καρέκλα υπάρχει κολλημένη μία κάρτα με μία λέξη σχετική του χειμώνα (κρύο, χιόνι, πάγος, χιονάνθρωπος, γάντια, κασκόλ, Δεκέμβριος, Ιανουάριος, Φεβρουάριος κ.α.). Η εμψυχώτρια μοιράζει τυχαία σε κάθε παιδί μία κάρτα με κάποια από τις λέξεις που βρίσκονται και στις καρέκλες. Όσο ακούγεται το ορχηστρικό μουσικό κομμάτι «*Στο τσίρκο του Νίνο*» (μουσική διεύθυνση του Νίκου Κυπουργού), τα παιδιά χορεύουν γύρω από τα καρεκλάκια, ενώ όταν σταματάει, κάθε παιδί πρέπει να βρει τη σωστή καρέκλα για να κάτσει (αυτή δηλαδή, που έχει κολλημένη την ίδια λέξη με αυτή που κρατάει στο χέρι του το παιδί).

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 70 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής του Pieter Bruegel με ρουτίνα artful thinking «παρατηρώ και περιγράφω» (10 λεπτά): Η εμψυχώτρια κυκλώνοντας, χωρίζει τον πίνακα με τη βοήθεια των παιδιών σε επιμέρους ενότητες. Βάσει αυτών των ενοτήτων τα παιδιά χωρίζονται σε αντίστοιχες ομάδες (ομάδα των παιδιών που παίζουν χιονοπόλεμο, ομάδα των παιδιών που κάνει πατινάζ στον πάγο, ομάδα των παιδιών που παίζουν χόκεϊ, ομάδα των δέντρων, ομάδα των πουλιών που πετάνε στον ουρανό και η ομάδα των πουλιών που κάθονται στα κλαδιά). Κάθε ομάδα καλείται να παρατηρήσει μία επιμέρους ενότητα και τα μέλη της να περιγράψουν μόνο ό, τι βλέπουν. Μετά την περιγραφή της πρώτης ομάδας ακολουθεί άλλη ομάδα, με τυχαία σειρά, που περιγράφει μία άλλη ενότητα.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά δημιουργούν με βάση τον πίνακα μία ιστορία με τίτλο «*Ατύχημα στον πάγο: Μία φορά κι έναν καιρό σε ένα χιονισμένο χωριό της Αγγλίας έκανε πολύ κρύο κι όλα είχαν παγώσει. Οι άνθρωποι βγήκαν να χαρούν το χιόνι πάνω στο παγωμένο ποτάμι. Εκεί βρισκόταν και μία παρέα παιδιών, που έπαιζαν με μπαστούνια του χόκεϊ. Τότε δύο παιδιά που είχαν την μπάλα και προσπαθούσαν να βάλουν γκολ, έσπρωξαν το ένα το άλλο. Ο πιο μικρός έπεσε κάτω, χτύπησε δυνατά με το μπαστούνι στην κοιλιά του αλλά πιο πολύ πονούσε το χέρι του. Εκλαιγε δυνατά και φώναζε τη μαμά του. Οι γονείς του ήρθαν γρήγορα κοντά και αμέσως τον πήραν αγκαλιά κι έφυγαν για το νοσοκομείο.*

- *Μάλλον έσπασε το χέρι του, έλεγαν οι φίλοι του. Δεν είχαν πια διάθεση για παιχνίδι. Όλοι στεναχωρημένοι μάζεψαν τα μπαστούνια τους και γύρισαν στα σπίτια τους να περιμένουν τηλέφωνο από τον φίλο τους. Αυτά τα απρόοπτα έχει ο πάγος!».*

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η κάθε ομάδα ξεχωριστά συζητάει πως θα αναπαραστήσουν τον συγκεκριμένο ρόλο (αν θα κάνουν κάποια κίνηση, ποια θα είναι η στάση του σώματός τους, αν θα λένε κάτι ή θα βγάζουν κάποια φωνή, αν χρειάζονται κάποιο αντικείμενο από την αίθουσα για την αναπαράστασή τους)

4^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Η πρώτη ομάδα ανοίγει και παίρνει θέση στον χώρο. Μία μία ομάδα, με τυχαία σειρά, παίρνει θέση και προστίθεται στο ομαδικό γλυπτό. Δύο - τρία παιδιά διαδοχικά παίρνουν τη θέση των παρατηρητών και μπορούν να επέμβουν και να αλλάξουν ό,τι νομίζουν.

5^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Η εμπυχωτρία με ένα απαλό φύσημα της χάρτινης χιονονιφάδας προς την παγωμένη εικόνα, τη ζωντανεύει και όλα αποκτούν για λίγο κίνηση και ήχο. Μετά από λίγο με ένα απαλό φύσημα ξαναπαγώνει την εικόνα.

6^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Η εμπυχωτρία ακουμπάει με την χιονονιφάδα διαφορετικό κάθε φορά παιδί του γλυπτού, το οποίο λέει κάτι, κάποιες φορές απευθυνόμενο σε κάποιον άλλο χαρακτήρα του γλυπτού και κάποιες άλλες κάτι που σκέφτεται το ίδιο.

7^η δραστηριότητα - κλείσιμο (15 λεπτά): Τα παιδιά τραγουδούν, κινούνται ελεύθερα χρησιμοποιώντας και μουσικά όργανα με «*το τραγούδι του χειμώνα*» του Διονύση Σαββόπουλου.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά): Τα παιδιά κάθονται οκλαδόν σε κύκλο. Η εμπυχωτρία δίνει σε καθένα ένα χαρτί Α4, που είναι χωρισμένο

σε τρεις στήλες με τους αντίστοιχους τίτλους χρώμα – σύμβολο- εικόνα. Τα παιδιά εκφράζονται για την εμπειρία τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα με ένα χρώμα (ζωγραφίζοντας στο αντίστοιχο πλαίσιο), με ένα σύμβολο (σχεδιάζοντας κάτι στο επόμενο πλαίσιο) και με μία εικόνα (ζωγραφίζοντας τη σκέψη τους στο τελευταίο πλαίσιο).

Πιθανή επέκταση: Τις παραπάνω δράσεις θα μπορούσε να ακολουθήσει η δημιουργία ενός ποιήματος για τον χειμώνα και η παραστατική παρουσίασή του από όλη την ομάδα στα παιδιά του διπλανού τμήματος.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα *χειμωνιάτικο τοπίο* του Pieter Bruegel.
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής.
- Στικάκι USB με τα μουσικά κομμάτια «*Το μπαλέτο των νιφάδων*» της Σοφίας Παπάζογλου και «*Στο τσίρκο του Νίνο*» υπό τη μουσική διεύθυνση του Νίκου Κυπουργού.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο, χαρτάκια post – it, χαρτιά A4 και μαρκαδόροι.
- Μεγάλη τρισδιάστατη χιονονιφάδα από χαρτί.
- Υφάσματα, μπαστούνια, χαρτάκια κομμένα (χιόνι).

13^η παρέμβαση

Θέμα: Τα μάτια της καρδιάς



Pablo Picasso

Γενικός στόχος: Να προσεγγίσουν το κοινωνικό θέμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ανάπηροι και συγκεκριμένα, οι άνθρωποι με τύφλωση.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν τον πίνακα ζωγραφικής του Pablo Picasso και να εμβαθύνουν μέσω προσεκτικής παρατήρησης.
- Να αναπτύξουν την αντιληπτική, στοχαστική και αφηγηματική ικανότητα κατανοώντας τις πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχεται ένα έργο τέχνης.
- Να ασκηθούν στην προσεκτική ακρόαση και στους βασικούς κανόνες συζήτησης.
- Να εκφράσουν ιδέες και σκέψεις αιτιολογώντας τες κάθε φορά.
- Να αναρωτηθούν και να επινοήσουν λύσεις.
- Να ασκηθούν στη δημιουργία μικρών ιστοριών με χρονική ακολουθία (πριν, τώρα, μετά).

Κοινωνικό - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν με φαντασία.
- Να ενισχύσουν το κλίμα εμπιστοσύνης και συντροφικότητας στην ομάδα.
- Να εκφραστούν συναισθηματικά χρησιμοποιώντας μυαλό και αισθήσεις.
- Να ευαισθητοποιηθούν αναπτύσσοντας θετικές στάσεις και συμπεριφορές για το αγαθό της υγείας και τα άτομα με αναπηρίες.
- Να καλλιεργήσουν αξίες ισότητας και αλληλοβοήθειας.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα και αλληλεξάρτηση των αισθήσεων στον άνθρωπο.
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.
- Να καλλιεργήσουν αισθήματα αποδοχής για άτομα αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία αντιμετωπίζοντάς τα όχι με οίκτο αλλά με συμπάθεια και σεβασμό.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 20 λεπτά.

Παιχνίδι εμπιστοσύνης: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια παίρνοντας τους ρόλους του τυφλού και του οδηγού του. Το ένα παιδί κλείνει τα μάτια του με ένα μαντήλι και το άλλο το οδηγεί σε μία βόλτα μέσα στην τάξη χωρίς να μιλάει κανένα από τα δύο παιδιά. Ο βοηθός μπορεί να κρατάει το παιδί – τυφλό και να το οδηγεί είτε από το χέρι, τον ώμο, τη μέση, αγκαζέ ή όπως αλλιώς σκεφτεί. Μετά από λίγο τα δύο παιδιά αλλάζουν ρόλους και πάλι χωρίς να μιλάνε. Στο τέλος η εμπυχωτρία αφιερώνει πέντε λεπτά, ώστε τα παιδιά να εκφράσουν πώς ένιωσαν στον έναν και άλλον ρόλο.

Παιχνίδι ζεστάματος – κινητοποίηση: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και στο κέντρο τοποθετείται ένα τραπεζάκι με διάφορα αντικείμενα πάνω του (ψωμί, καρύδι, λεμόνι, πιατάκι, μήλο, πορτοκάλι, μολύβι, κουτάλι, ένα κουτί με καραμέλες, μαράκες, ντέφι). Ένα παιδί έρχεται στο κέντρο, φοράει μία μάσκα στα μάτια, ώστε να μη βλέπει, και ένα άλλο παιδί διαλέγει και του δίνει στα χέρια ένα από τα αντικείμενα. Το παιδί με τα κλειστά μάτια καλείται να αναγνωρίσει και να ονομάσει αυτό που κρατάει χρησιμοποιώντας τις υπόλοιπες αισθήσεις του (π.χ. το κομμένο λεμόνι, που μπορεί να το γευτεί ή να το μυρίσει, το κουτί με τις καραμέλες που το κουνάει για να ακούσει τον ήχο, το κουτάλι που το εξετάζει δια της αφής κ. τ. λ).

Β' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 65 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία πίνακα ζωγραφικής του Πικάσο με ρουτίνα artful thinking «εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης, αντιλαμβάνομαι – γνωρίζω – φροντίζω» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα με προσοχή και προσπαθούν να μουν και να δημιουργήσουν τον ρόλο του προσώπου που απεικονίζεται απαντώντας σε κατάλληλες ερωτήσεις (Ποιος είναι; Τί κάνει; Πού βρίσκεται; Τί μπορεί να σκέφτεται; Τί μπορεί να νιώθει; Για ποιο πράγμα μπορεί να νοιάζεται; Τί θέλει να φροντίσει;). Οι ιδέες που συγκεντρώνονται μέσω καταγίγισμου ιδεών καταγράφονται από την εμπυχωτρία σε χαρτάκια post - it.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Βάσει των όσων ειπώθηκαν, τα παιδιά ενθαρρύνονται στη δημιουργία μίας ιστορίας, στην οποία δίνουν τον τίτλο *«Ο σημαντικός φίλος: Μια φορά κι ένα καιρό ήταν ένα νεαρό αγόρι, που το έλεγαν Δημήτρη. Ήταν ορφανό και ζούσε μόνο του σε μία μονοκατοικία στο Ναύπλιο. Ο Δημήτρη είχε γεννηθεί τυφλός και είχε μάθει να κάνει όλα τα πράγματα μόνος του. Είχε και ένα πολύ καλό φίλο, τον Σωτήρη, που τον βοηθούσε σε κάποιες δουλειές του σπιτιού και τον πήγαινε και καμιά βόλτα. Εκείνο το πρωί ο Δημήτρη έκατσε να φάει. Όταν δίψασε, πήγε να πιάσει την κανάτα για να γεμίσει το ποτήρι του με νερό και του έπεσε. Το πάτωμα γέμισε γυαλιά και νερά. Ο Δημήτρη χτύπησε το χέρι του στο τραπέζι και φώναξε «Γιατί, γιατί, γιατί;» Είχε στεναχωρηθεί πολύ γιατί δεν μπόρεσε να πιάσει την κανάτα με το νερό που ήταν στην άκρη του τραπεζιού. Τότε χτύπησε το κουδούνι. Ο Δημήτρη πάτησε πάνω στα γυαλιά και στα νερά και πήγε να ανοίξει. Ήταν ο φίλος του, ο Σωτήρης.*

- *Τί έγινε εδώ πέρα;, ρώτησε.*
- *Ευτυχώς που ήρθες, φίλε μου, απάντησε ο Δημήτρη και του εξήγησε τί είχε γίνει.*

- *Μη στεναχωριέσαι! Θα σε βοηθήσω να τα καθαρίσουμε και θα πάμε μία βόλτα στην παραλία. Έχει πολύ ωραία μέρα, είπε ο Σωτήρης. Πραγματικά έτσι έγινε. Οι δύο φίλοι πήγαν μία βόλτα στην παραλία του Ναυπλίου και έκατσαν σε ένα παγκάκι να ακούσουν τον ήχο της θάλασσας και να φάνε κάτι.».*

3^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Η ομάδα χωρίζεται σε δύο επιμέρους ομάδες. Η μία ομάδα αποτελεί τους θεατές και η άλλη, με αφορμή τον πίνακα και την ιστορία που δημιούργησαν προηγουμένως, προχωράει στη δημιουργία ενός ομαδικού γλυπτού. Ένα παιδί παίρνει θέση στο κέντρο ως τυφλός κι ένα ένα παιδί με τυχαία σειρά μπαίνει σε αυτή την αρχική εικόνα και τοποθετεί το σώμα του εμπλουτίζοντάς την. Στη συνέχεια οι ομάδες αλλάζουν ρόλους, ώστε να γίνουν όλοι δρώντες αλλά και θεατές.

4^η δραστηριότητα (15 λεπτά): Η εμπυχωτρία πλησιάζει το ομαδικό γλυπτό και με ένα απαλό άγγιγμα στον καθένα, τον ζωντανεύει, ώστε να μιλήσει και να πει ποιος είναι, τί κάνει, ποια η σχέση του με το κεντρικό πρόσωπο.

5^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο στην ολομέλεια και καλούνται να σκεφτούν τίτλους για το ομαδικό γλυπτό που συνθέσαν με τα σώματά τους.

6^η δραστηριότητα – κλείσιμο (10 λεπτά): Τα παιδιά δημιουργούν ομαδικά σε χαρτόνι κάκσον μία αφίσα με πολλά χρώματα, ζωγραφίζοντάς την έχοντας τα μάτια τους κλειστά.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 5 λεπτά): Κάθε παιδί λέει μία λέξη σχετική με τη συνάντηση. Όποιο παιδί μπορεί, προσπαθεί να τη σημειώσει στην αφίσα, ενώ η εμπυχωτρία αναλαμβάνει τον ρόλο του γραφέα για τα υπόλοιπα παιδιά.

Πιθανή επέκταση: Η οργάνωση επίσκεψης ενός ατόμου με τύφλωση στο νηπιαγωγείο θα ήταν μία ευκαιρία να γνωρίσουν ένα άτομο με αναπηρία συζητώντας και επικοινωνώντας μαζί του.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα του Πάμπλο Πικάσο.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Μάσκες ύπνου και διάφορα αντικείμενα, όπως ψωμί, καρύδι, λεμόνι, πιατάκι, μήλο, πορτοκάλι, μολύβι, κουτάλι, ένα κουτί με καραμέλες, μαράκες και ντέφι.

- Χαρτί του μέτρου και μαρκαδόροι.

14^η παρέμβαση

Θέμα: Αγριόγατες



Paul Klee

Γενικός στόχος: Να αναγνωρίσουν το αίσθημα του θυμού και να παρακινηθούν να μιλήσουν για αυτό εμβαθύνοντας στον πίνακα ζωγραφικής του Klee.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να παρατηρήσουν προσεκτικά και να εμβαθύνουν στον πίνακα ζωγραφικής του Klee.
- Να αναπτύξουν την αντιληπτική και κριτική τους ικανότητα σκεπτόμενα εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης και συμπεριφοράς.
- Να ασκηθούν στην ερμηνεία έργων τέχνης με δημιουργικό τρόπο.
- Να αντιληφθούν τις πολλαπλές ερμηνείες που επιτρέπει κάθε έργο τέχνης.
- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις ακούγοντας προσεκτικά τον συνομιλητή τους και περιμένοντας τη σειρά τους για να μιλήσουν.
- Να ασκηθούν στη δημιουργία ιστοριών.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν, να κατανοούν και να αποδέχονται βασικά συναισθήματα ως φυσιολογικά και να διακρίνουν τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους αντίδρασης και συμπεριφοράς.
- Να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα μέσα σε ασφαλές συγκινησιακό πλαίσιο.
- Να αναγνωρίζουν όρια και κανόνες συμπεριφοράς.
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

- Να αλληλεπιδράσουν μέσα από δημιουργικές συνεργατικές δραστηριότητες.
- Να καλλιεργηθούν αισθητικά.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 20 λεπτά.

Παιχνίδι εξερεύνησης: Τα παιδιά γίνονται ντετέκτιβ και με την μουσικό θέμα του ροζ πάνθηρα ψάχνουν στον χώρο να ανακαλύψουν κρυμμένα αντίγραφα του πίνακα του Klee σε μέγεθος Α5, όπου έχει φροντίσει η εμψυχώτρια να κρύψει νωρίτερα. Όποιος τελειώνει, γυρίζει στο κέντρο. Χωρίζονται σε ζευγάρια, όπου μόνο το ένα παιδί κρατάει την εικόνα της γάτας, ενώ το άλλο που δεν κρατάει τίποτα, προτείνει πράγματα (πχ. θέλεις να παίξουμε, θέλεις να ζωγραφίσουμε, θέλεις να μαγειρέψουμε κ. τ. λ.). Η γάτα, όμως, απαντάει σε όλες τις ερωτήσεις αρνητικά με τη λέξη «όχι». Μετά από λίγο τα παιδιά σε κάθε ομάδα αλλάζουν ρόλους ακολουθώντας την ίδια οδηγία. Στο τέλος αφιερώνεται λίγος χρόνος στην ολομέλεια, ώστε να διατυπωθεί ανοιχτά από τα παιδιά το συμπέρασμα πως τέτοιος τρόπος αντιμετώπισης, δεν ευνοεί οποιανδήποτε συζήτηση και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα.

Παιχνίδι ζεστάματος - κινητοποίησης: Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να κόψουν δύο μεγάλους κύκλους και να ζωγραφίσουν στον ένα κύκλο ένα χαρούμενο πρόσωπο και στον δεύτερο ένα θυμωμένο πρόσωπο. Όποιο παιδί τελειώνει με τα δύο πρόσωπα, επιστρέφει με αυτά στην ολομέλεια. Αφού έρθουν όλα τα παιδιά, η εμψυχώτρια τα ενθαρρύνει να φτιάξουν δύο γραμμές και να σταθούν αντικρυστά, το ένα παιδί απέναντι στο άλλο. Το πρώτο παιδί της μίας σειράς σηκώνει το θυμωμένο πρόσωπο μπροστά του και συμπληρώνει τη φράση «εγώ όταν θυμώνω...». Στη συνέχεια απαντάει το παιδί που στέκεται απέναντί του στην άλλη σειρά συμπληρώνοντας την ίδια φράση. Όταν ολοκληρώσουν όλα τα ζευγάρια, επαναλαμβάνεται η διαδικασία σηκώνοντας μπροστά τους αυτή τη φορά το χαρούμενο πρόσωπο που έφτιαξαν και συμπληρώνοντας τη φράση «εγώ όταν χαίρομαι...».

Β΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 60 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής του Paul Klee με ρουτίνα artful thinking «συγκρίνοντας και συνδέοντας, βάζοντας τίτλους» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεκτικά τον πίνακα και ενθαρρύνονται να προτείνουν τίτλους. Όλες οι προτάσεις, που συγκεντρώνονται μέσω καταγισμού ιδεών, καταγράφονται σε χαρτάκια από την εμψυχώτρια, χωρίς κανένα σχολιασμό.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Η εμπυχωτρία συνοψίζει διαβάζοντας όλες τις προτάσεις των παιδιών και παρακινούνται να δημιουργήσουν μία ιστορία, όπου τελικά της δίνουν τον τίτλο *«Η πριγκίπισσα Γάτα: Μία φορά κι ένα καιρό στη χώρα των Γατών ζούσε μια πολύχρωμη γάτα. Το όνομά της ήταν Έλσα και ήταν η κόρη του βασιλιά Νιάου Νιάου, που κυβερνούσε τη χώρα εδώ και πολλά χρόνια. Όταν θα πέθαινε ο βασιλιάς, θα γινόταν αυτή η βασίλισσα της χώρας των Γατών. Η Έλσα ήταν πολύ όμορφη. Είχε γαλάζια μάτια, στρογγυλή φούξια μύτη και πολύ μαλακό χρωματιστό τρίχωμα. Όμως ήταν πάντα θυμωμένη και μουτρωμένη και φώναζε. Κανείς δεν τολμούσε να πάει κοντά της, να της μιλήσει ή να παίξει μαζί της.*

- *Έτσι δεν μπορεί να γίνει βασίλισσα, είπε ο μπαμπάς της και κάλεσε τους υπουργούς του σε συμβούλιο.*
- *Είναι λογικό το παιδί σας να βγάζει θυμό! Αφού του λείπει η αγάπη της μητέρας του, είπε ένας από τους υπουργούς.*
- *Τί μπορώ να κάνω;, ρώτησε ο βασιλιάς.*
- *Είναι απλό! Θα πρέπει να της δώσουμε όλοι εμείς την αγάπη που της λείπει! Αν συνεργαστούμε, θα τα καταφέρουμε!, απάντησε ξανά ο υπουργός και όλοι συμφώνησαν. Αρχισαν να νιαουρίζουν δυνατά και χαρούμενα. Από εκείνη την ημέρα όλες γάτες περνούσαν και αγκάλιαζαν την Έλσα κάθε μέρα. Της νιαούριζαν και πήγαιναν βόλτες και έπαιζαν όλες μαζί. Ο βασιλιάς Νιάου Νιάου έκανε δώρο σε όλες τις γάτες κουβάρια...για ατελείωτες ώρες παιχνιδιού! Ήταν πολύ χαρούμενος που έβλεπε την κόρη του ήρεμη!».*

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Με μουσική υπόκρουση το μουσικό θέμα *«Memory – Cats»* τα παιδιά ακολουθούν τις οδηγίες της εμπυχωτριάς και κινούνται στον χώρο ως γάτες που ψάχνουν φαγητό, νιαουρίζουν θυμωμένα, τρυφερά, κουρασμένα, απολαμβάνουν χάδια, επιτίθενται σε ποντίκι, τεντώνονται, ξύνονται, πλένονται, χορεύουν.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Στη συνέχεια ένα παιδί μπαίνει στον ρόλο της γάτας και κάθετα στο κέντρο του κύκλου. Τα υπόλοιπα παιδιά της κάνουν ερωτήσεις για την στάση και τη ζωή της.

5^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά στέκονται όρθια αντικριστά σχηματίζοντας ένα διάδρομο. Ένα παιδί στον ρόλο της γάτας περνάει μέσα από τον διάδρομο και ακούει τα παιδιά της μίας ομάδας να τη συμβουλεύουν τί να κάνει για να πάψει να είναι θυμωμένη και να ηρεμήσει στο βασίλειό της και τα παιδιά της άλλης ομάδας να αντιτίθενται σε κάθε πρόταση.

6^η δραστηριότητα - κλείσιμο (10 λεπτά): Τα παιδιά μεταμορφώνονται σε θυμωμένες γάτες και στέκονται όρθια σε κύκλο. Η εμψυχώτρια τους μοιράζει από ένα μπαλόκι και κάθε γάτα φυσάει με δύναμη αέρα μέσα στο μπαλόκι της προσπαθώντας να το γεμίσει με όλο τον θυμωμένο αέρα που έχει μέσα της. Στη συνέχεια οι γάτες αφήνουν τα μπαλόνια τους ελεύθερα και όσο πιο πολύ τα έχουν γεμίσει, τόσο πιο μακριά βλέπουν τα μπαλόνια με τον θυμό τους να φεύγουν.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά): Η εμψυχώτρια τοποθετεί ένα μεγάλο χαρτόνι κάνσον στο κέντρο του κύκλου. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι τους άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα.

Πιθανή επέκταση: Η ομάδα θα μπορούσε να κατασκευάσει γαντόκουκλες – γάτες, χρησιμοποιώντας κάλτσες, και να παίξει κουκλοθέατρο.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγχρωμο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα του Paul Klee.
- Έγχρωμα αντίγραφα του πίνακα σε μέγεθος A5.
- USB με το μουσικό θέμα του «Ροζ Πάνθηρα».
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Χαρτόνια κάνσον, ψαλίδια, μαρκαδόροι.
- Μπαλόνια σε διάφορα χρώματα.

15^η παρέμβαση

Θέμα: Ταξίδι σε χώρα μακρινή.



Ellie Hesse

Γενικός στόχος: Να ταξιδέψουν τα παιδιά νοερά σε μία μεγάλη κινέζικη γιορτή και να κλείσει ο κύκλος των συναντήσεων με την εμψυχώτρια μέσα σε κλίμα χαράς και διασκέδασης.

Γνωστικοί στόχοι:

- Να γνωρίσουν το έργο τέχνης της Ellie Hesse, να εστιάσουν σε λεπτομέρειες του πίνακα μέσω προσεκτικής παρατήρησης και να τον περιγράψουν.
- Να γνωρίσουν την κινέζικη κουλτούρα και πολιτισμό.
- Να απολαύσουν κινέζικη μουσική μέσω ενεργητικής ακρόασης.
- Να αντιληφθούν τη διαχρονική και άνευ γεωγραφικών ορίων διασύνδεση και αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνών.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της δημιουργικής ερμηνείας, της κριτικής σκέψης, της παραγωγής ιστοριών.
- Να διατυπώσουν σκέψεις, ιδέες, υποθέσεις, απορίες, προτάσεις εξασκώντας την γλωσσική τους έκφραση και ακολουθώντας βασικούς κανόνες συζήτησης.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί στόχοι:

- Να εμπνευστούν από την κινέζικη μουσική και το έθιμο με τον χορό του δράκου.
- Να εκφραστούν συναισθηματικά χρησιμοποιώντας σώμα, μυαλό και λόγο.
- Να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν για την παραγωγή και παρουσίαση κοινού έργου.
- Να αναπτύξουν φαντασία και ελεύθερη δημιουργικότητα.
- Να διασκεδάσουν αναπτύσσοντας την αυτονομία τους και παράλληλα αναγνωρίζοντας και απολαμβάνοντας ο καθένας τη συμμετοχή του άλλου.
- Να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση τονώνοντας την αυτοπεποίθησή τους.

Α΄ μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 20 λεπτά

Παιχνίδια ζεστάματος – κινητοποίησης: Α) Η εμπυχώτρια αφηγείται στα παιδιά μία ιστορία, ενώ τα παιδιά παράλληλα τη δραματοποιούν: Επιτέλους φτάσαμε στο αεροδρόμιο! Κρατάμε τη βαλίτσα μας και προχωράμε να δώσουμε τα εισιτήρια μας. Ακούγεται από το μικρόφωνο πως το αεροπλάνο φεύγει σε 10 λεπτά. Γρήγορα!!! Περπατάμε γρήγορα... πολύ γρήγορα! Ουφ, προλάβουμε! Ανεβαίνουμε τη σκάλα, που είναι στερεωμένη στο αεροπλάνο, χαιρετάμε την αεροσυνοδό, μπαίνουμε και καθόμαστε στις θέσεις μας. Απογείωση! Το ταξίδι είναι πολύ μακρινό... Ξαπλώνουμε, κλείνουμε τα μάτια μας και ακούμε τον ήχο του αεροπλάνου...(για 2 – 3 λεπτά). Ανοίγουμε τα μάτια μας απότομα καθώς ακούγεται στο μεγάφωνο η ανακοίνωση «Καλώς ήρθατε στην Κίνα! Παρακαλούμε, δέστε τις ζώνες σας και ετοιμαστείτε για προσγείωση. Σας ευχόμαστε καλή διαμονή σας και να απολαύσετε

τη μεγάλη κινέζικη γιορτή για την καλοτυχία!». Το αεροπλάνο προσγειώνεται, η πόρτα ανοίγει και όλοι βγαίνουμε από την πόρτα ενθουσιασμένοι.

B) Η εμψυχώτρια βάζει κινέζικη μουσική και συνεχίζει την αφήγηση. Βγαίνουμε στον δρόμο και περπατάμε... Συναντάμε Κινέζους με κωνικά καπέλα, βλέπουμε ταμπέλες με περίεργα σχέδια, πάγκους με διάφορα πράγματα, καλάθια γεμάτα ρύζι και παντού αφίσες με δράκους και κινέζικα στολίδια. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει, η εμψυχώτρια δίνει και διαφορετική οδηγία... Μιλάμε κινέζικα και χαιρετάμε όποιον έχουμε κοντά μας, τραγουδάμε στα κινέζικα, περπατάμε σαν Κινέζοι, χορεύουμε σαν Κινέζοι, παίζουμε καράτε, καθόμαστε σταυροπόδι και τρώμε ρύζι με ξυλάκια.

B' μέρος: Εκτιμώμενη διάρκεια 60 λεπτά.

1^η δραστηριότητα: Παρατήρηση κι επεξεργασία του πίνακα ζωγραφικής της Elle Hesse με ρουτίνα artful thinking «αρχή – μέση – τέλος» (10 λεπτά): Τα παιδιά παρατηρούν προσεχτικά τον πίνακα, ο οποίος αποτυπώνει τη μέση της ιστορίας. Μέσω κατάλληλων ερωτήσεων (τί βλέπετε, ποιοι είναι, τί κάνουν, τί νομίζετε ότι έγινε πριν, τί νομίζετε ότι θα γίνει στο τέλος;) τα παιδιά διατυπώνουν τις ιδέες τους. Η εμψυχώτρια τις σημειώνει σε χαρτάκια post- it, που τα κολλάει στο ταμπλό με τον πίνακα ζωγραφικής.

2^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά με βάση τις ιδέες που διατύπωσαν προηγουμένως, δημιουργούν μία ιστορία με τίτλο *«Η μεγάλη γιορτή του δράκου: Στη μακρινή Κίνα ζούσε μία οικογένεια που την έλεγαν Τσιν Τσαν. Η οικογένεια είχε έξι δυνατά παλικάρια, τον Τσιν, Γιν, Τσον, Γιαν, Λουν και Μαολί. Από πολύ μικρά γυμνάζονταν δυνατά για να μπορέσουν μία μέρα να σηκώσουν τον δικό τους δράκο στη γιορτή της καλοτυχίας. Η μέρα είχε φτάσει. Τα αγόρια άρχισαν να χτενίζονται, να ντύνονται με τις ωραίες τους στολές, να βάζουν το πρόσωπό τους με γραμμές, όταν ξαφνικά ο Γιαν έβαλε τα κλάματα.*

- *Ντρέπομαι! Πώς θα χορέψω μπροστά σε τόσο κόσμο; Αν πέσω; Αν κάνω λάθος;*
- *Μη ντρέπεσαι! Όλοι εκεί θα είμαστε και θα χορεύουμε. Δεν έχουν σημασία τα λάθη! Είναι μεγάλη γιορτή και εσύ είσαι πολύ τυχερός που θα κρατάς τον δράκο με τα αδέρφια σου, είπε η μαμά του.*
- *Έλα, μικρέ! Πάμε να διασκεδάσουμε και άσε τις ντροπές. Θα είμαι κι εγώ δίπλα σου, είπε ο Λουν. Ο Γιαν σκούπισε τα μάτια του και όλοι μαζί έκαναν μια μεγάλη αγκαλιά. Οι γονείς τους φίλησαν και τους ευχήθηκαν καλή επιτυχία. Τα παλικάρια*

πήγαν στη γιορτή μαζί με τον δράκο τους. Χόρεψαν στις σκεπές των σπιτιών μαζί με άλλους φίλους και δράκους και όλοι μαζί έδιωξαν την κακοτυχία. Στον ουρανό έπεσαν βεγγαλικά και πυροτεχνήματα και όλος ο κόσμος αγκαλιαζόταν για την καλή τύχη που σκόρπισε σε όλη τη χώρα.

3^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Τα παιδιά τραβώντας χρωματιστές κορδέλες μέσα από ένα σακούλι χωρίζονται βάσει των χρωμάτων σε ομάδες, συζητούν και προετοιμάζουν την παρουσίαση της ιστορίας με αυτοσχεδιασμό. Η εμψυχώτρια κινείται ανάμεσα στις ομάδες και προσφέρει βοήθεια, όπου χρειάζεται.

4^η δραστηριότητα (10 λεπτά): Οι ομάδες ανοίγουν στην ολομέλεια και η πρώτη ομάδα παρουσιάζει με τον τρόπο της την ιστορία. Η εμψυχώτρια, φορώντας μία μεγάλη μάσκα δράκου (που μπαίνει όλο το κεφάλι μέσα), μπαίνει σε ρόλο και παρεμβαίνει κάνοντας ερωτήσεις και προσπαθώντας να διερευνήσει σκέψεις και συναισθήματα. Στη συνέχεια ακολουθούν οι παρουσιάσεις των υπόλοιπων ομάδων και ακολουθεί η ίδια διαδικασία από την εμψυχώτρια. Όλες οι ομάδες χειροκροτούνται από τις υπόλοιπες.

5^η δραστηριότητα (5 λεπτά): Τα παιδιά χορεύουν με ζωνρή κινέζικη μουσική, ενώ ο μεγάλος πολύχρωμος δράκος (η μάσκα) περνάει από χέρι σε χέρι αλλά και φοριέται από όλα τα παιδιά.

6^η δραστηριότητα – κλείσιμο (5 λεπτά): Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια που βρίσκουν μία θέση στον χώρο. Τα παιδιά εμπλέκονται σε μία τηλεφωνική συνδιάλεξη, συζητώντας ως φίλοι για το ταξίδι που πήγαν, την εμπειρία που βίωσαν.

Γ' μέρος - Αναστοχασμός (Εκτιμώμενη διάρκεια 10 λεπτά): Παιδιά και εμψυχώτρια κάθονται οκλαδόν σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχει ο μεγάλος δράκος (η μάσκα), ως σύμβολο καλοτυχίας στην κινέζικη κουλτούρα. Η εμψυχώτρια μοιράζει μικρά χαρτάκια και μαρκαδόρους, βάζει μία απαλή κινέζικη μουσική και με αφορμή το τέλος των συναντήσεων με την ομάδα, ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή σημειώσουν όπως μπορούν την ευχή τους για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όταν τελειώσουν όλοι, κάθε παιδί, με τυχαία σειρά, λέει δυνατά την ευχή του, αφήνει το χαρτάκι μέσα στο στόμα του δράκου και παίρνει από ένα τυχερό μπισκοτάκι (fortune cookie), που έχει κρύψει εκεί νωρίτερα η εμψυχώτρια. Τελευταία λέει την ευχή της η εμψυχώτρια. Όλη ομάδα προχωράει προς το κέντρο κάνοντας μία μεγάλη αγκαλιά και στη συνέχεια απολαμβάνει τα μπισκοτάκια.

Πιθανή επέκταση: Η ομάδα μπορεί να δημιουργήσει μια γωνιά κινέζικου πολιτισμού στην τάξη που θα εμπλουτίζεται συνεχώς, ή να οδηγηθεί στην οργάνωση μιας ανοιχτής κινέζικης γιορτής ή μιας γιορτής με στοιχεία ελληνικού και κινέζικου πολιτισμού παράλληλα.

Αντικείμενα – Υλικά που χρησιμοποιούνται:

- Πλαστικοποιημένο έγγραφο αντίγραφο σε μέγεθος A3 του πίνακα της Ellie Hesse.
- Ταμπλό από μακετόχαρτο και χαρτάκια post – it.
- Σακούλι από λινάτσα και πολύχρωμες κορδέλες.
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Στικάκι USB με κινέζικη μουσική.
- Μεγάλη μάσκα - δράκος, κατασκευασμένη από χαρτόκουτα.