



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Ελένη Ζαφειριάδου
Α.Μ. 215177**

**«Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται»:
Σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος
κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη σχολική τάξη**

Διπλωματική εργασία

ΑΘΗΝΑ 2018

Χρειάζεται ένα ολόκληρο χωριό για να ανατραφεί ένα παιδί.

Αφρικανική παροιμία

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές της εργασίας κ. Ευαγγελία Γαλανάκη, κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη και κ. Θωμά Μπαμπάλη. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Γαλανάκη για την αμέριστη βοήθειά της, τις πολύτιμες παρατηρήσεις της και την ενθάρρυνσή της καθ' όλη τη διάρκεια, τόσο της εφαρμογής του προγράμματος, όσο και της συγγραφής της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Νέας Μάκρης, κ. Κωνσταντίνο Διαμαντή, που βοήθησε στην υλοποίηση του προγράμματος, τους μαθητές του τμήματός μου, που συμμετείχαν με τόσο ενθουσιασμό σε αυτό, και τους γονείς τους, οι οποίοι συναίνεσαν στην υλοποίησή του.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη συνάδελφο Ζαχαρένια Σταύρου, η οποία συμμετείχε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μέρους του προγράμματος, στα πλαίσια της πρακτικής της άσκησης.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράσταση, καθώς και πολύτιμους φίλους-συναδέλφους, για τα εξαιρετικά μοιράσματα ιδεών και σκέψεων.

E. Z.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα Δ' Δημοτικού καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, καθώς και η εξέταση της αποτελεσματικότητάς του για την ψυχική υγεία και προσαρμογή των μαθητών. Περιγράφεται ο σχεδιασμός αυτού του προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης στη σχολική τάξη, το οποίο βασίζεται σε ποικίλα προγράμματα παρέμβασης και βιωματικές δραστηριότητες (Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012· Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003· Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009· Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006· Plummer, 2013, 2016· Stallard, 2006· Τριλίβα & Chimienti, 1998α, 1998β· Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β· Χατζηχρήστου et al., 2011α, 2011β, 2011γ, 2011δ· Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012).

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν: (α) η αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, (β) η καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και (γ) η διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών. Το υλικό του προγράμματος περιλάμβανε ατομικές και ομαδικές εργασίες/δραστηριότητες, συζητήσεις, ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια χαλάρωσης, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις σεναρίων, πειράματα, κατασκευές και παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών. Πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, δόθηκαν τα εξής ψυχομετρικά μέσα: (α) η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου» (Ladd & Price, 1987) για την αξιολόγηση της ικανοποίησης του παιδιού από το σχολείο, (β) η κλίμακα «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II» (Harter, 1985· Μακρή-Μπότσαρη, 2013) για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και (γ) μια κοινωνιομετρική αξιολόγηση για τη χαρτογράφηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι ποσοτικές και οι ποιοτικές αναλύσεις ανέδειξαν τις θετικές επιδράσεις του προγράμματος στη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, την αυτοεκτίμησή τους και τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα συζητούνται στο πλαίσιο της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας για την κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, διατυπώνονται οι περιορισμοί της εργασίας και προτείνονται μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις Κλειδιά: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, πρόγραμμα παρέμβασης, αποτελεσματικότητα προγράμματος.

Abstract

The aim of the present study is to present a classroom intervention of a social and emotional learning program as planned and applied on a department of the 4th grade of Primary School throughout the school year, as well as to evaluate its efficacy with regard to the pupils' mental health and adaptation. The planning of this intervention is based on a variety of intervention programmes and experiential activities (Agelosopoulou & Zafeiropoulou, 2012' Arxontaki & Filippou, 2003' Kantzou, Damilaki, & Lambrinea, 2009' Kuriakidou & Filaktou, 2006' Plummer, 2013, 2016' Stallard, 2006' Triliva & Chimienti, 1998a, 1998b' Hatzichristou, 2011a, 2011b' Hatzichristou et al., 2011a, 2011b, 2011c, 2011d' Psulou & Zafeiropoulou, 2012).

The sub-objectives of the intervention are: (a) recognition, expression and management of emotions, (b) development of self-awareness and promotion of self-esteem and (c) management of conflicts among children. The material of the intervention included individual and group activities, discussions, group games, relaxation games, role-playing games, script dramatization experiments, constructions and watching films. The following psychometric tools were given before and after the intervention: (a) translation into Greek of the questionnaire "School liking scale" (Ladd & Price, 1987), on the evaluation of satisfaction that children get from school, (b) the questionnaire "How I perceive myself" (Harter, 1985' Makri-Botsari, 2013), on the evaluation of self-esteem and (c) a sociometric evaluation of the mapping of relationships among pupils. Quantitative and qualitative analyses have emphasized the positive effects of the intervention on the children's attitude towards school, their self-esteem, and their relationships with their classmates. The findings are discussed in the context of Greek as well as international literature on social and emotional learning at school, the study limitations are stated, and future research is proposed.

Key-words: social and emotional learning at school, intervention program, program effectiveness

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Abstract	5
Κατάλογος πινάκων	8
Κατάλογος σχημάτων.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Θεωρητικό πλαίσιο	11
1.1. Σύγχρονη κοινωνία	11
1.1.1. Εποχή των εννοιών	11
1.1.2. Εποχή της πολυπολιτισμικότητας.....	12
1.1.3. Εποχή της οικονομικής κρίσης	12
1.2. Σύγχρονο σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία	14
1.3. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σύγχρονο σχολείο	15
1.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο προγραμμάτων	16
1.3.2. Κατηγορίες προγραμμάτων ψυχικής υγείας	19
1.3.3. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Προγράμματα πρωτογενούς παρέμβασης.....	21
1.3.4. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων πρωτογενούς παρέμβασης	23
1.4. Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας παρέμβασης και έρευνας	27
1.4.1. Θεματικές ενότητες.....	27
1.4.2. Προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μέθοδος.....	40
2.1. Λόγοι δημιουργίας και στόχοι του προγράμματος παρέμβασης	40
2.2. Σχεδιασμός και υλοποίηση	40
2.3. Είδη δραστηριοτήτων	41
2.4. Συμμετέχοντες	41
2.5. Διάρκεια	42
2.6. Ερευνητική διαδικασία	42
2.7. Ερευνητικά ερωτήματα.....	42

2.8. Ψυχομετρικά εργαλεία.....	43
2.9. Ποιοτικά ευρήματα	46
2.10. Ο ρόλος των γονέων στο πρόγραμμα παρέμβασης	46
2.11. Συνοπτική παρουσίαση του Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται».....	47
2.12. Αναλυτική παρουσίαση προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται».....	57
2.12.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	57
2.12.2. Εισαγωγικές συναντήσεις	58
2.12.3. Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων.....	62
2.12.4. Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης	77
2.12.5. Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών.....	88
2.12.6. Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του προγράμματος.....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ευρήματα	97
3.1. Ποιοτικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος	97
3.1.1. Εισαγωγικές συναντήσεις	97
3.1.2. Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων.....	102
3.1.3. Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης	133
3.1.4. Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών.....	153
3.1.5. Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του προγράμματος.....	162
3.1.6. Συγκεντρωτική αναφορά στα ποιοτικά ευρήματα της παρέμβασης	164
3.2. Ποσοτικά ευρήματα	165
3.2.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των μαθητών «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου»	166
3.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των γονέων «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου».....	170
3.2.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου της εκπαιδευτικού «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου»	174
3.2.4. Αποτελέσματα της κλίμακας «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II», για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης	178
3.2.5. Ανάλυση κοινωνιομετρικού τεστ.....	189
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Συζήτηση.....	199
4.1. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές παρεμβάσεις και έρευνες..	205
Παράρτημα Α.....	216
Παράρτημα Β.....	220

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος.....	47
Πίνακας 2. Σχέδιο 4Σ. Σκέψη-Συναίσθημα-Συμπεριφορά-Σημάδια στο σώμα	119
Πίνακας 3. Η σκάλα της ζήλιας	127
Πίνακας 4. Η σκάλα του θυμού	128
Πίνακας 5. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση.....	167
Πίνακας 6. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ανά φύλο	168
Πίνακας 7. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση.....	169
Πίνακας 8. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ανά φύλο	169
Πίνακας 9. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων	171
Πίνακας 10. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων	172
Πίνακας 11. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων	173
Πίνακας 12. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων	174
Πίνακας 13. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας	175
Πίνακας 14. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας	176
Πίνακας 15. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας	177
Πίνακας 16. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας	178
Πίνακας 17. Μέσοι όροι τομέων της αυτοαντίληψης των μαθητών ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση.....	180

Πίνακας 18. Διαφορές φύλου στους τομείς αυτοαντίληψης των μαθητών (μέσοι όροι), πριν και μετά την παρέμβαση.....	182
Πίνακας 19. Μέσοι όροι τομέων της αυτοαντίληψης των μαθητών με E.E.A.(N = 5) πριν και μετά την παρέμβαση.....	185
Πίνακας 20. Διαφορές φύλου στους τομείς αυτοαντίληψης των μαθητών με E.E.A. (μέσοι όροι), πριν και μετά την παρέμβαση	187

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 1ης ερώτησης	190
Σχήμα 2. Κοινωνιόγραμμα τελικό 1ης ερώτησης	191
Σχήμα 3. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 2ης ερώτησης	192
Σχήμα 4. Κοινωνιόγραμμα τελικό 2ης ερώτησης	193
Σχήμα 5. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 3ης ερώτησης	194
Σχήμα 6. Κοινωνιόγραμμα τελικό 3ης ερώτησης	195
Σχήμα 7. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 4ης ερώτησης	196
Σχήμα 8. Κοινωνιόγραμμα τελικό 4ης ερώτησης	197

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Σύγχρονη κοινωνία

1.1.1. Εποχή των εννοιών

Η σύγχρονη κοινωνία διαφέρει κατά πολύ από τις προγενέστερες. Οι αλλαγές είναι ριζικές και ταχύτατες. Πλέον από την εποχή της πληροφορίας κινούμαστε προς την εποχή των εννοιών, όπως την αποκαλεί ο Daniel Pink (2005, 2006). Η εννοιολογική εποχή, λόγω της αφθονίας υλικών και της ευρείας αυτοματοποίησης στον εργασιακό χώρο, στηρίζεται περισσότερο στη δημιουργία, την κατασκευή και τον σχεδιασμό της γνώσης και όχι στην αναπαραγωγή της. Οι γλωσσικές και αριθμητικές δεξιότητες, η λογική σκέψη, η απομνημόνευση γνώσης, δεν επαρκούν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες της νέας εποχής. Σύμφωνα με τον ίδιο, δεξιότητες οι οποίες καθοδηγούνται από το δεξί εγκεφαλικό ημισφαίριο, όπως κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, καινοτομία και ενσυναίσθηση, κρίνονται απαραίτητες για την πρόοδο της κοινωνίας. Οι εργαζόμενοι, στην εννοιολογική εποχή, πρέπει να είναι σε θέση να ανιχνεύουν πρότυπα και να συνθέτουν φαινομενικά ασύνδετες ιδέες μεταξύ τους, με σκοπό μια νέα εφεύρεση, να συνειδητοποιούν την ανάγκη αλλά και την αποτελεσματικότητα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, να στοχεύουν στην ομαδική λήψη αποφάσεων και τη συλλογική δράση, με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και να επιδιώκουν την ικανοποίηση του εαυτού και των άλλων.

Ο Pink (2005, 2006) επισημαίνει ότι μαθητές που εισέρχονται τώρα στο σχολείο είναι βέβαιο ότι θα ασχοληθούν με επαγγέλματα που δεν έχουν ακόμα εφευρεθεί και τα οποία θα καταστούν άνευ αντικειμένου κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Επίσης αναφέρει ότι η εξειδίκευση και η πανεπιστημιακή μόρφωση θα θεωρείται προαπαιτούμενο για την εύρεση εργασίας. Για τον λόγο αυτόν, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αναπτύσσει στη νέα γενιά, περισσότερο από ό,τι σε κάθε άλλη γενιά στο παρελθόν, και δεξιότητες οι οποίες καθοδηγούνται από το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου. Ο Pink κάνει λόγο για δεξιότητες που αφορούν την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα στις γρήγορες αλλαγές. Εν κατακλείδι, στην εποχή των εννοιών, η ολική χρήση του εγκεφάλου θεωρείται προαπαιτούμενο και σε αυτή πρέπει να στοχεύει το εκπαιδευτικό σύστημα (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007).

1.1.2. Εποχή της πολυπολιτισμικότητας

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές και διαρκείς τροποποιήσεις. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η εύκολη μετακίνηση και επικοινωνία των πληθυσμών και η μεγάλη εισροή προσφύγων, τα τελευταία χρόνια, δημιουργούν ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι οφείλουν να προσαρμοστούν εν τάχει.

Άτομα με διαφορετικές γλώσσες, παραδόσεις, ήθη, έθιμα, θρησκεία και πολιτισμό συνυπάρχουν στην ίδια κοινωνία. Η συνύπαρξη ετερόκλητων πολιτισμικών ομάδων απαιτεί, από κάθε πολίτη, την αποδοχή και τον σεβασμό του άλλου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Η πολυπολιτισμική κοινωνία έχει ως συνέπεια τη δημιουργία σχολείων στα οποία συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και μορφώνονται παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, καταγωγή, χρώμα, ήθη, έθιμα και παραδόσεις. Σύμφωνα με τα σύγχρονα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, το σχολείο οφείλει να παρέχει τη δυνατότητα σε όλους να μορφώνονται ισότιμα και δίκαια (Παπατσούμας & Χίος, 2006· Χατζησωτηρίου, 2014). Το νέο όραμα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η ύπαρξη ενός σχολείου για όλους, στο οποίο κανένας μαθητής δεν θα μένει πίσω (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007· ΔΕΠΠΣ, 2003).

Στο νέο ετερογενές σχολικό περιβάλλον, για την ανάπτυξη του μαθητή αλλά και για την πρόοδο της σχολικής κοινότητας συνολικά και τη μετατροπή της από *εκπαιδευτικό οργανισμό* σε *οργανισμό μάθησης*, απαιτείται η καλλιέργεια της αυτογνωσίας και της θετικής αυτοαντίληψης, της κριτικής σκέψης, του σεβασμού της διαφορετικότητας, της αποδοχής του εαυτού αλλά και του άλλου, η καλλιέργεια συναισθηματικής σταθερότητας, η εξοικείωση με διαλεκτικές ικανότητες, η θετική στάση για συνεργασία και τέλος η διάθεση για πρόοδο και εξέλιξη, ατομική και ομαδική, μέσω της αλληλεπίδρασης με το σύνολο (ΔΕΠΠΣ, 2003· Κανατά et al., 2017).

1.1.3. Εποχή της οικονομικής κρίσης

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας, και κυρίως της ελληνικής, είναι η οικονομική κρίση στην οποία έχει περιέλθει, την τελευταία κυρίως δεκαετία. Η κρίση αυτή, που αγγίζει πλέον όλα τα κοινωνικά στρώματα, δεν είναι μόνο οικονομική, αλλά είναι και κοινωνική, προσωπική, είναι κρίση αξιών (Σιδέρης, 2014).

Τα μέλη της κοινωνίας βιώνουν την οικονομική κρίση ως ανασφάλεια, αστάθεια, απώλεια και πένθος, με συνέπειες επώδυνες και μακροχρόνιες τόσο για τον καθένα χωριστά,

όσο και για την κοινωνία ως όλον. Η εικόνα μιας κοινωνίας μουδιασμένης, ανίκανης να αντιδράσει ουσιαστικά, να εκφράσει λόγο και σκέψη, να αντισταθεί, αποδεχόμενη με αποπλιστική απάθεια όσα συνεπάγεται μια οικονομική κρίση, προκαλεί έντονο προβληματισμό. Ο καθένας, πρωτίστως, προσπαθεί να επιβιώσει, χωρίς να ενδιαφέρεται για την επιβίωση του άλλου. Αποποιείται ευθύνες, ενοχοποιεί άλλους, υποφέρει. Το συλλογικό καλό και η πρόοδος της κοινωνίας είναι δευτερεύουσας σημασίας (Σιδέρης, 2014). Παρόλ' αυτά, αισιοδοξία προκαλούν τα αποτελέσματα ερευνών στις οποίες βρέθηκε ότι νέοι, *αναδυόμενοι ενήλικοι*, ηλικίας 18-25 ετών φαίνεται να προβληματίζονται περισσότερο σχετικά με έννοιες όπως η *αλληλεγγύη*, ο *εθελοντισμός*, η *έγνοια για τον συνάνθρωπο*, η *ενσυναίσθηση* (Γαλανάκη, 2017).

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον χώρο του σχολείου και στον μαθητικό πληθυσμό είναι σοβαρές και άξιες προβληματισμού και σκέψης. Η σχολική κοινότητα, πέρα από την έλλειψη οικονομικών πόρων για την κάλυψη λειτουργικών αναγκών που αντιμετωπίζει, αποτελείται πλέον από εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, «θύματα» της κρίσης αυτής (Μαλαφάντης, 2012· «Συν-φροντίζω, 2012»). Οι συνθήκες διαβίωσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας έχουν επηρεαστεί σημαντικά. Η παιδική ηλικία πολλών μαθητών δεν είναι ανέμελη και ανέφελη όπως παλαιότερα, η ματαίωση και η έλλειψη ελπίδας για βελτίωση της ποιότητας ζωής, τουλάχιστον άμεσα, έχει επηρεάσει κυρίως τους ενήλικες, εκπαιδευτικούς και γονείς, αλλά και τη νέα γενιά. Τα παιδιά πλέον γνωρίζουν τη σημασία της έλλειψης εργασίας των γονέων τους και τις συνέπειες της έλλειψης αυτής, τόσο στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον, όσο και πέραν αυτού. Επίσης, έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ικανοποιητικά τις κοινωνικές, ψυχικές και συναισθηματικές συνέπειες που προκαλεί η οικονομική κρίση, καθώς και τις επιπτώσεις της σε όλους τους τομείς της ζωής. Επιπλέον, τα ίδια βιώνουν συναισθήματα άγχους, θυμού, ανησυχίας, λύπης, φόβου και απαισιοδοξίας (Ακρίβου, Μπονότη, & Δερμιτζάκη, 2016).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη τις αρνητικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην ομαλή ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Το επόμενο βήμα θα είναι να εφαρμόσει προγράμματα παρέμβασης που θα έχουν στόχο να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, έτσι ώστε να τα καταστήσουν ικανά να αντιμετωπίσουν την κρίση αυτή με το λιγότερο δυνατό κόστος (Hatzichristou & Lianos, 2016).

1.2. Σύγχρονο σχολείο στη σύγχρονη κοινωνία

Κύριος φορέας για την ένταξη, προσαρμογή και πρόοδο της νέας γενιάς στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον είναι το σχολείο. Αυτό οφείλει να αφουγκράζεται τις ανάγκες της νέας εποχής και να προσαρμόζει τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς του στόχους ανάλογα. Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές και έντονη ρευστότητα, η ανάπτυξη προσωπικοτήτων με ψυχική ανθεκτικότητα, ισχυρή αυτοαντίληψη και σταθερές ηθικές αξίες, κρίνεται απαραίτητη (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Περισσότερο από έναν αιώνα το status quo των παιδαγωγικών αντιλήψεων και των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων επικεντρωνόταν σε γνωστικά αντικείμενα, μεθόδους, οδηγίες απόκτησής τους και χρονοδιαγράμματα. Ο μαγικός κόσμος του κάθε μαθητή παρέμενε στην αφάνεια και δεν αποκαλυπτόταν στο σχολικό, τουλάχιστον, περιβάλλον. Συχνά η προσωπική αξία του μαθητή αμφισβητούνταν εάν δεν ανταποκρινόταν στις προτεραιότητες του σχολείου (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007).

Στη σύγχρονη κοινωνία οι παραπάνω παιδαγωγικές αντιλήψεις θεωρούνται παρωχημένες. Σύμφωνα με τη νέα παιδαγωγική, τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να στοχεύουν στην ολική πρόοδο και ανάπτυξη του παιδιού και ο μαθητής να βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί, πέραν των γνωστικών αντικειμένων, πρέπει να στοχεύουν στην εκμάθηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων από τα παιδιά, απαραίτητων για την υγιά και πολύπλευρη πρόοδό τους (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007· Goleman, 2011· Greenberg et al., 2003· Μαλαφάντης, 2012· Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007· Μπαμπάλης, 2011, 2012). Στο σύγχρονο σχολείο επιτυχημένος μαθητής θεωρείται εκείνος που όχι μόνο ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές δοκιμασίες, αλλά και διαθέτει ευρύτητα πνεύματος, είναι μορφωμένος, είναι ψυχικά και συναισθηματικά υγιής, εμπνέεται από, και εμπνέει την κοινωνία, ενδιαφέρεται για τις τέχνες, είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος για την εισαγωγή του στο χώρο εργασίας και διαθέτει όσα απαιτούνται για να έχει μια επιτυχημένη και υγιή ζωή, κατά τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων, αλλά και μετά το πέρας αυτών (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007).

Περιορισμούς στην ολική πρόοδο του κάθε μαθητή θέτουν τα ψυχικά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι παιδιά και έφηβοι στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, καθώς και η ελλιπής ψυχολογική και συμβουλευτική υποστήριξη των ίδιων από τις αντίστοιχες υπηρεσίες. Έρευνες, σε διάφορες χώρες, έχουν δείξει ότι το ποσοστό των

μαθητών που παρουσιάζει προβλήματα ψυχικής υγείας κυμαίνεται από 10% έως 20%, με ένα μικρό ποσοστό εξ αυτών να λαμβάνει συμβουλευτική υποστήριξη (Χατζηχρήστου, 2009, 2011β). Όπως αναφέρει ο Goleman (2011), η νέα γενιά χαρακτηρίζεται από μια διάχυτη συναισθηματική δυστυχία. Τα παιδιά εμφανίζονται πιο μοναχικά, περισσότερο οργισμένα και επιθετικά, με αυξημένη νευρικότητα, αρκετά ευέξαπτα και απείθαρχα και με δυσκολία ελέγχου των παρορμήσεών τους. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. αναφέρουν ως πιο συχνά προβλήματα των παιδιών το άγχος, τη διάσπαση προσοχής και σκέψης, την επιθετικότητα και την παραβατική συμπεριφορά, την έλλειψη κοινωνικοποίησης, την απομόνωση και την κατάθλιψη. Τα ανησυχητικά αποτελέσματα των ερευνών αυτών έχουν οδηγήσει στην αναζήτηση νέων μεθόδων και τρόπων στήριξης των παιδιών, με σκοπό τον περιορισμό των προβλημάτων (Gottman, 2011).

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, διεθνώς, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις και τα χαρακτηριστικά γνώρισμα της κοινωνίας και τις ανάγκες των μαθητών, θέτουν ως στόχο τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων και σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν τα μέλη του. Ως τέτοια θεωρούνται όσα προσαρμόζουν τους στόχους τους στις ανάγκες των μαθητών τους, καλλιεργούν θετικό κλίμα, προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, των σχολικών τάξεων αλλά και της σχολικής μονάδας ως σύνολο, διοικούνται από διευθυντές με ηγετικές, διοικητικές ικανότητες, με διάθεση για πρόοδο και ευημερία όλων των μελών της σχολικής μονάδας και αποτελούνται από εκπαιδευτικούς με θετικές προσδοκίες από τους μαθητές τους (Gettinger & Stoiber, 2009· Rutter & Maughan, 2002 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2015). Γενικός τους στόχος δεν είναι μόνο η γνωστική πρόοδος των μαθητών, αλλά και η προαγωγή και η καλλιέργεια εποικοδομητικών σχέσεων ανάμεσα στους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς, σχέσεων οι οποίες στηρίζονται στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, το ενδιαφέρον, την έγνοια και το αίσθημα του ανήκειν στη σχολική κοινότητα (Μπαμπάλης, 2011, 2012· Χατζηχρήστου, 2015). Άλλωστε, μέσω ερευνών του Wang, Haertel και Walberg (1993) αποκαλύπτεται ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών περισσότερο από την ευφυΐα τους, τις επικρατούσες οικογενειακές συνθήκες, καθώς και τις διδακτικές μεθόδους.

1.3. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σύγχρονο σχολείο

Επικουρικό ρόλο στη δημιουργία και εδραίωση ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του, έχουν τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, τα οποία εφαρμόζονται, τα τελευταία χρόνια, σε διεθνές επίπεδο. Τα προγράμματα αυτά

αποτελούν μέρος των γενικότερων αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στοχεύουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στις θετικές συνέπειες που αυτά έχουν για τους μαθητές και συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη και πρόοδο των μαθητών στο νέο σχολικό πλαίσιο και στη σύγχρονη κοινωνία εν γένει (Χατζηχρήστου, 2009, 2015).

1.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο προγραμμάτων

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983), η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία έγινε ευρέως γνωστή κυρίως μέσω του Goleman (1995), η θετική ψυχολογία, καθώς και η οικοσυστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης, αποτέλεσαν πυλώνες για τη δημιουργία προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

1.3.1.1. Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner, κάθε άτομο διαθέτει πολλαπλά είδη νοημοσύνης, μη συγκεκριμένου αριθμού, τα οποία επιβεβαιώνουν την πολλαπλότητα των ανθρώπινων ταλέντων και διαμορφώνουν έναν μοναδικό συνδυασμό στον καθένα. Κατά συνέπεια, η νοημοσύνη του καθενός είναι ιδιαίτερη και ξεχωριστή, όπως τα δακτυλικά αποτυπώματά του. Τα είδη νοημοσύνης που περιγράφει ο Gardner (1983) είναι τα ακόλουθα: α) λεκτική/γλωσσική νοημοσύνη, που αφορά τον χειρισμό της γλώσσας, του γραπτού και προφορικού λόγου και είναι υπεύθυνη για τη λεκτική επικοινωνία με τους άλλους, β) λογική/μαθηματική νοημοσύνη, που επιτρέπει στα άτομα να χειρίζονται και να εκτιμούν αφηρημένες έννοιες και σχέσεις, γ) μουσική νοημοσύνη, που καθιστά τα άτομα ικανά να συνθέσουν, να απολαύσουν, να κατανοήσουν, να επικοινωνήσουν μέσω των ήχων και της μουσικής, δ) οπτική/χωρική νοημοσύνη, που παρέχει τη δυνατότητα αντίληψης του περιβάλλοντος και τη δημιουργία νοητικών εικόνων βασιζόμενων στις πληροφορίες που αντλούνται από αυτό, ε) σωματική/κινησθητική νοημοσύνη, που αφορά την ικανότητα συντονισμού και ελέγχου των κινήσεων του σώματος με σκοπό την παραγωγή έργου ή τη λύση προβλήματος, στ) ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που βοηθά τα άτομα να διακρίνουν τα συναισθήματά τους, τις ιδέες και τις επιθυμίες τους και να δημιουργήσουν προσωπικά πνευματικά μοντέλα, βάσει των οποίων θα λάβουν αποφάσεις για τη ζωή τους, ζ) διαπροσωπική νοημοσύνη, που έχει ως στόχο την αντίληψη και κατανόηση των συμφερόντων, σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων και η) νατουραλιστική νοημοσύνη, που βοηθά στην αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των φυτών, των ζώων και άλλων αντικειμένων μέσα στη φύση.

Σκοπός της θεωρίας του Gardner είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται και μαθαίνουν πληροφορίες και σύμφωνα με τον ίδιο (όπ. αναφ. στο

Goleman, 2011), «η μόνη και σημαντικότερη συμβολή που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στην ανάπτυξη ενός παιδιού είναι να το καθοδηγήσει προς ένα πεδίο όπου τα ταλέντα του θα βρουν χώρο να αναπτυχθούν και όπου το ίδιο θα είναι ευχαριστημένο και θα αποδίδει.»

1.3.1.2. Θεωρία Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Μια αξιοσημείωτη ανακάλυψη των κοινωνικών επιστημών, τις τελευταίες δεκαετίες, αφορά τον ρόλο των συναισθημάτων στη ζωή του ατόμου. Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, η πρόοδος, η υγεία και η ευημερία του ανθρώπου καθορίζεται από την ικανότητα του ίδιου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (Goleman, 2011· Gottman, 2011).

Ο πρώτος ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη δόθηκε το 1990 από τους John Mayer και Peter Salovey (as cited in Mayer & Salovey, 1997), με σκοπό να περιγράψουν ένα σύνολο ικανοτήτων οι οποίες έχουν άμεση σχέση με το συναίσθημα. Στον πρώτο αυτό ορισμό, ως συναισθηματική νοημοσύνη θεωρήθηκε η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων και να τα διαχειρίζεται με τρόπο που να βελτιώνει την ποιότητα των σκέψεων και το είδος των πράξεών του. Το συγκεκριμένο μοντέλο περιέχει τα ακόλουθα τέσσερα πεδία ικανοτήτων: α) αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, β) αξιοποίηση συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, γ) κατανόηση του τρόπου σκέψης και δ) ορθή διαχείριση συναισθημάτων με σκοπό την ολική ανάπτυξη του ατόμου (Mayer & Salovey, 1997).

Ευρέως γνωστή όμως η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε από τον Daniel Goleman το 1995. Σύμφωνα με τον ίδιο (Goleman, 2011), άτομο με αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται εκείνο που διαθέτει τις ακόλουθες δεξιότητες: α) αποτελεσματική αντίληψη, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, β) ενσυναίσθηση, γ) αυτοέλεγχο, δ) γνώση και αποδοχή εαυτού και ε) διαχείριση σχέσεων και αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους.

Ο Goleman (2011) στη θεωρία του υποστηρίζει ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να είναι πιο παραγωγικό και επιτυχημένο σε ό,τι κάνει, να συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας και της επιτυχίας τρίτων, καθώς και να τους κατευθύνει προς την εκδήλωση πιο επιθυμητών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η υγεία και η ευημερία του ατόμου εξαρτώνται από τη συναισθηματική του ισορροπία, η οποία επιτυγχάνεται όταν δοθεί *νοημοσύνη στο συναίσθημα*.

Ως τρόπο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο κοινωνικό σύνολο, ο Goleman (2011) αναφέρει την αγωγή της στη νέα γενιά. Θεωρεί το σχολικό περιβάλλον ως

το κατάλληλο πλαίσιο για την εκμάθηση δεξιοτήτων που αφορούν τη *συναισθηματική επάρκεια*, η οποία αποκτάται μέσω της μάθησης και της εξάσκησης. Άλλωστε, θεωρεί ότι η νέα γενιά βρίσκεται σε μεγαλύτερη *συναισθηματική σύγχυση* από τις παλαιότερες, οι συμπεριφορές της δηλώνουν μεγαλύτερη καταπίεση, μοναχικότητα, οργή, επιθετικότητα, απειθαρχία, νευρικότητα, ευερεθιστότητα και παρορμητικότητα και, κατά συνέπεια, η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε αυτήν κρίνεται απαραίτητη.

1.3.1.3. Θετική Ψυχολογία. Η θετική ψυχολογία είναι ένας σχετικά νέος κλάδος της ψυχολογίας, ο οποίος ασχολείται με τις δυνατότητες του ατόμου, λειτουργεί συμπληρωματικά προς τους υπόλοιπους κλάδους της, οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με τις δυσκολίες και τα προβλήματα, και στοχεύει στη μελέτη των όσων συμβάλλουν στην αύξηση της λειτουργικότητας του ατόμου (Gable & Haidt, 2005· Snyder & Lopez, 2009). Εξετάζει κυρίως την ευημερία, την προσωπική ανάπτυξη, την ευτυχία, την αισιοδοξία, την ανθεκτικότητα, τη σοφία, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του ατόμου και θέτει ως στόχο την πρόοδό του ως μέλους του συνόλου. Δεν προάγει λοιπόν μόνο την προσωπική ευημερία του καθενός, με κίνδυνο να διαμορφώσει ναρκισσιστικές προσωπικότητες, αλλά στοχεύει στην ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Η θετική ψυχολογία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια εγωιστική ψυχολογία, όπως έχει κατηγορηθεί, αλλά ως ο κλάδος της ψυχολογίας που στρέφεται προς την πρόκληση και αξιοποίηση θετικών συναισθημάτων, την ανάληψη πράξεων κοινωνικής ευθύνης και την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων, στοιχεία που διευκολύνουν την ατομική και κοινωνική άνθηση (Hefferon & Boniwell, 2011). Ο Seligman (2002) αναφέρει ότι μέσω της θετικής ψυχολογίας εισάγεται η έννοια της *αυθεντικής ευτυχίας* και ως τέτοια νοείται η ευτυχία που παρέχει ο συνδυασμός *τριών ζωών*, της ευχάριστης, της ζωντανής και της ουσιαστικής ζωής.

Η στροφή του ενδιαφέροντος στην ευημερία και την ευτυχία του ατόμου έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη ενασχόληση της θετικής ψυχολογίας με την πρόληψη των προβλημάτων ψυχικής υγείας, παρά με τη θεραπεία τους, τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών και εφήβων. Επίσης, αντιμετωπίζοντας το άτομο ως μέλος ενός κοινωνικού συστήματος, ο κλάδος αυτός της ψυχολογίας αναφέρεται στη δύναμη του ατόμου και στον σημαντικό ρόλο που επιτελεί η οικοσυστημική προσέγγιση, για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια, στην επίλυση ποικίλων προβλημάτων (Snyder & Lopez, 2009).

1.3.1.4. Οικοσυστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη γενική θεωρία των συστημάτων, για την οποία έκανε λόγο αρχικά ο Von Bertalanffy (1968), κάθε άτομο είναι μέλος κοινωνικών συστημάτων και μικροσυστημάτων και η εκδήλωση συμπεριφορών μέσα σε αυτά προκαλεί σε κίνηση τόσο τα μέρη όσο και το όλον του συστήματος. Ως σύστημα

νοείται κάθε οργανωμένο σύνολο στοιχείων, συσχετιζόμενων μεταξύ τους, τα οποία λειτουργούν για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Η οικογένεια, το σχολείο, ο εργασιακός χώρος θεωρούνται συστήματα. Μικροσύστημα νοείται κάθε υποομάδα του συστήματος, για παράδειγμα η τάξη είναι ένα μικροσύστημα του σχολείου. Μικροσυστήματα και σύστημα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Τέλος, το κάθε σύστημα και τα μικροσυστήματα που το αποτελούν είναι ανοιχτά στις επιρροές του περιβάλλοντος και σε εξωγενείς παράγοντες (Γαλανάκη, 2000· Χατζηχρήστου, 2009). Ως συνέπεια των παραπάνω, η οικοσυστημική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει την εμφάνιση φαινομένων με τρόπο γραμμικό (αίτιο-αιτιατό), αλλά ολιστικά, εξετάζοντας πολλαπλούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην εκδήλωση των φαινομένων (Γαλανάκη, 2000· Χατζηχρήστου, 2015).

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, η οικοσυστημική προσέγγιση έχει επιδράσει σημαντικά. Είναι κοινά αποδεκτό ότι το σχολείο βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι, κοινωνικό περίγυρο), είναι ανοιχτό ως προς αυτό και σε συνεχή συναλλαγή μαζί του (Γαλανάκη, 2000· Χατζηχρήστου, 2015). Επίσης, είναι κοινά αποδεκτό ότι αποτελείται από μικροσυστήματα, όπως η σχολική τάξη, ο σύλλογος διδασκόντων, οι μαθητές, το βοηθητικό προσωπικό, οι ειδικοί (σχολικοί σύμβουλοι, σχολικοί ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί) (Γαλανάκη, 1997, 2000).

Αν δεχτούμε ότι οι τάξεις και τα σχολεία είναι συστήματα τα μέλη των οποίων, δάσκαλοι και μαθητές, έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις και απόψεις και εκδηλώνουν διάφορες συμπεριφορές, γίνεται κατανοητή τόσο η επίδραση αυτών στο γενικότερο σύστημα όσο και οι αλληλέπληλες αντιδράσεις που προκαλεί η εμφάνισή τους (Γαλανάκη, 1997· Molnar & Lindquist, 2009).

Ως συνέπεια αυτών, είναι σαφές ότι κάθε παρέμβαση, σε ένα μικροσύστημα, που οδηγεί σε αλλαγή συμπεριφοράς, προκαλεί αλλαγές και επηρεάζει τα υπόλοιπα μικροσυστήματα και εν συνεχεία το σύστημα ως όλον.

1.3.2. Κατηγορίες προγραμμάτων ψυχικής υγείας

Τα προγράμματα ψυχικής υγείας που μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική κοινότητα στηρίζονται κατά βάση στο μοντέλο του Caplan (1964), σύμφωνα με το οποίο η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να είναι τριών κατηγοριών, η πρωτογενής, η δευτερογενής και η τριτογενής πρόληψη.

Οι παρεμβάσεις πρωτογενούς πρόληψης αφορούν συνήθως όλο το μαθητικό δυναμικό του σχολείου και έχουν ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών,

την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, την πρόοδο της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής τους, την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας τους και, τέλος, την προαγωγή του θετικού κλίματος στην τάξη και την εδραίωση ενός υποστηρικτικού σχολικού πλαισίου (Goleman 2011· McClelland et. al., 2017· Χατζηχρήστου, 2009). Είναι άλλωστε πλέον κοινά αποδεκτό ότι το σχολείο είναι ο πρώτος φορέας που μπορεί να εφαρμόσει προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης, για την ψυχική υγεία και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Γαλανάκη, 2002). Πρωτογενείς παρεμβάσεις υλοποιούνται, επίσης, σε ομάδες μαθητών στους οποίους είναι πιθανή η εμφάνιση προβλημάτων και διαταραχών λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών, καθώς και σε ομάδες μαθητών που βρίσκονται σε μεταβατικά στάδια ανάπτυξης ή μεταβατικά στάδια οικογενειακής ζωής ή, τέλος, βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2009). Η εφαρμογή των προγραμμάτων γίνεται είτε από σχολικούς ψυχολόγους, είτε από εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό, επιμορφωμένο κατάλληλα, και ιδανικά με την εποπτεία των σχολικών ψυχολόγων (Χατζηχρήστου, 2009).

Σε διεθνές επίπεδο, τα προγράμματα πρωτογενούς παρέμβασης είναι συχνά ενταγμένα μέσα στο επίσημο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα και πραγματοποιούνται τις ίδιες θεματικές (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003· Department for Education and Skills, 2005· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης, 2011· Hatzichristou & Lianos, 2016).

Η εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς παρέμβασης στην Ελλάδα, καθώς και η αποτελεσματικότητά τους, θα αναλυθεί διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας.

Προγράμματα δευτερογενούς πρόληψης εφαρμόζονται σε μαθητές στους οποίους εντοπίζονται προβλήματα, σημάδια κοινωνικών και συναισθηματικών διαταραχών ή μαθησιακές δυσκολίες. Ο εντοπισμός των μαθητών γίνεται από τους εκπαιδευτικούς και κατόπιν ψυχοδιαγνωστικών αξιολογήσεων. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται ατομικά ή ομαδικά, ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που έχουν τεθεί, από σχολικούς ψυχολόγους ή άλλο προσωπικό με την εποπτεία ειδικών (Χατζηχρήστου, 2009).

Γενικά, το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ιδανικό για την υλοποίηση προγραμμάτων πρωτογενούς αλλά και δευτερογενούς παρέμβασης, λόγω του ότι τα παιδιά βρίσκονται σε αυτό μεγάλες χρονικές περιόδους (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017).

Προγράμματα τριτογενούς πρόληψης εφαρμόζονται σε μαθητές με διαγνωσμένες διαταραχές και ειδικές ανάγκες. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν να στηρίξουν ατομικά τα άτομα αυτά τόσο στο σχολικό πλαίσιο, όσο και στην οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα.

Η εφαρμογή πραγματοποιείται μόνο από εξειδικευμένο προσωπικό και ψυχολόγους, ατομικά ή ομαδικά (Χατζηχρήστου, 2009).

1.3.3. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Προγράμματα πρωτογενούς παρέμβασης

Αυτόνομο πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο έχει εφαρμοστεί μόνο πιλοτικά, το 2011, κατά τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, στα πλαίσια του προγράμματος «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-σχολείο 21ου αιώνα-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών», σύμφωνα με το οποίο καθορίστηκε η διδασκαλία του διδακτικού πεδίου Σχολική και Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ). Κύριος στόχος της ΣΚΖ ήταν η δημιουργία ενός σχολείου που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του και λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας και όχι απομακρυσμένα από αυτήν (ΦΕΚ Β' 2321/2011). Περιλάμβανε βιωματικές ομαδικές και ατομικές δράσεις και δραστηριότητες, οι οποίες πραγματώνονταν με τη συμμετοχή όλων των μελών του σχολικού πλαισίου. Στόχευε στην προαγωγή και ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και ήταν ενταγμένο μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, θεσπίζοντας με τον τρόπο αυτόν ένα αναλυτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011α).

Οι στόχοι του συγκεκριμένου προγράμματος μπορούν να συνοψισθούν στους ακόλουθους: α) ολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, β) καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχικής ευεξίας όλων των μελών του σχολικού περιβάλλοντος, γ) βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δ) ομαλή και αποτελεσματική ένταξη των μαθητών τόσο στο σχολείο, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, 2011α).

Το πιλοτικό αυτό πρόγραμμα εφαρμόστηκε μόνο το 2011. Στη συνέχεια, τα πιλοτικά σχολεία σταμάτησαν να υφίστανται και, κατά συνέπεια, το πρόγραμμα σπουδών της ΣΚΖ εντάχθηκε στα συμπληρωματικά αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ΣΚΖ εντάχθηκε στις βιωματικές δράσεις και διδασκόταν, έως το 2016, ως ανεξάρτητο αντικείμενο στην Α' γυμνασίου. Από το 2016 και έπειτα, στα πλαίσια εξορθολογισμού της ύλης, εντάχθηκε στο γλωσσικό μάθημα της ίδιας τάξης ως τρόπος εργασίας και μέθοδος (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

Σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΔΕΠΠΣ, 2003), προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής πραγματοποιούνται στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω των σχολικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων, ένα εκ των οποίων είναι η Αγωγή Υγείας. Σκοπός της Αγωγής Υγείας, όπως αναφέρεται στο πρόγραμμα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2010), είναι «η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους.» Επίσης, ως γενικοί στόχοι αναφέρονται «η προάσπιση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας. Η πρόληψη του αποκλεισμού των νεαρών ατόμων από την κοινωνία και την αγορά εργασίας. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση. Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης».

Η Αγωγή Υγείας κινείται στους ακόλουθους βασικούς άξονες, οι πρώτοι τέσσερις εκ των οποίων σχετίζονται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη: «α) διαπροσωπικές σχέσεις και ψυχική υγεία, β) πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, γ) αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων (ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση του άγχους, του φόβου κ.ά.), δ) σεξουαλική αγωγή - διαφυλικές σχέσεις, ε) φυσική άσκηση και υγεία, στ) κυκλοφοριακή αγωγή - ατυχήματα, ζ) περιβάλλον και υγεία, η) εθελοντισμός και θ) κατανάλωση και υγεία» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2010).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Αγωγής Υγείας αναφέρει ως στόχους σχετικούς με τη συναισθηματική αγωγή τους ακόλουθους: Βασικός στόχος έως την Δ' δημοτικού είναι η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και των κοινωνικών σχέσεων, με θεματικές ενότητες και δραστηριότητες οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα. Στην Ε' δημοτικού, βασικοί στόχοι είναι η αποδοχή και κατανόηση της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας του καθενός, καθώς και η αναγνώριση, εξοικείωση και αποδοχή των σωματικών αλλαγών και των συναισθηματικών συνεπειών τους. Στην ΣΤ' δημοτικού, οι βασικοί στόχοι είναι η αναγνώριση της οικογενειακής ασφάλειας, η κατανόηση των διαφορετικών ρόλων των μελών της οικογένειας, καθώς και η αναγνώριση της σημασίας των φιλικών σχέσεων για τη ζωή του ατόμου.

Η υλοποίηση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, σύμφωνα με την εγκύκλιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος

2016-2017, γίνεται τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης ή με διάχυση στα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα. Μπορούν να πραγματοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι προμηθεύονται υλικό, υποστηρίζονται και ανατροφοδοτούνται από τους Υπεύθυνους Αγωγής Υγείας της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι Υπεύθυνοι Αγωγής Υγείας οφείλουν να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς με ταχύρρυθμα σεμινάρια ή να προωθούν τη συνεργασία σχολείων και φορέων, εξειδικευμένων κέντρων σε θέματα σχετιζόμενα με τη θεματολογία και τη στοχοθεσία της Αγωγής Υγείας. Ενδεικτικά προγράμματα πρωτογενούς παρέμβασης που μπορούν να εφαρμοστούν είναι τα ακόλουθα: α) *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα* (Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β· Χατζηχρήστου et al., 2011α, 2011β, 2011γ, 2011δ), β) *Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων “Εγώ” και “Εσύ” γινόμαστε “Εμείς”* (Τριλίβα & Chimienti, 1998), γ) *Το σπίτι των παιδιών. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006), δ) *Ο κήπος των συναισθημάτων. 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο* (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009), ε) *Το ψάρι που προσπαθεί* (Θάνου, 2009), στ) *Βήματα για τη Ζωή* (Κουρμούση, 2014), ζ) *Δεξιότητες για Παιδιά του Δημοτικού: προάγοντας την προστασία του παιδιού* (ΚΕ.Θ.Ε.Α., 2003), η) *Τα φιλαράκια* (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012), θ) *Σκέφτομαι σωστά-νιώθω καλά* (Stallard, 2006) και ι) *Ο Αγχόσαυρος* (Αγγελοσοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2012). Επιπλέον, στο εμπόριο και στο διαδίκτυο υπάρχει πληθώρα άλλων προγραμμάτων και βιωματικών ασκήσεων με σκοπό την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Αξιολογώντας τα δεδομένα για την ένταξη και εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στα ελληνικά σχολεία, μπορεί να γίνει λόγος για αποσπασματική, ελλιπή και ανεπαρκή υλοποίησή τους, παρόλη την πληθώρα διαθέσιμων προγραμμάτων. Τα προγράμματα εφαρμόζονται μόνο από εκπαιδευτικούς που το επιθυμούν (Gerouki, 2009), συχνά χωρίς ιδιαίτερη επιμόρφωση και εποπτεία και η ΣΚΖ που ήταν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, θεσπισμένο από την πολιτεία, δεν εφαρμόζεται πλέον ως ανεξάρτητο αντικείμενο σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2017).

1.3.4. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων πρωτογενούς παρέμβασης

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, σε διεθνές επίπεδο, με σκοπό την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων

κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (Greenberg et al., 2017· McClelland et al., 2017· Sklad et al., 2012). Τα προγράμματα όμως που εφαρμόζονται ποικίλλουν και ως προς τον σχεδιασμό και ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους, με αποτέλεσμα δύσκολα να μπορεί να συγκριθεί η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, μέσω των ερευνών, αποδεικνύεται ότι κάποια προγράμματα μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά από ό,τι άλλα, κάποια είναι πιο αποτελεσματικά σε συγκεκριμένες ομάδες ή κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, κάποια δεν είναι καθόλου αποτελεσματικά και κάποια μπορεί να φαίνονται ανεπαρκή λόγω έλλειψης κατάλληλων εργαλείων για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους (McClelland et al., 2017). Επίσης, ένα πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να είναι αναποτελεσματικό όταν υπάρχει ασάφεια ως προς τη μέθοδο, τους στόχους, όταν δεν είναι καλά δομημένο, όταν εφαρμόζεται από άτομα με ελλιπή θεωρητική κατάρτιση και, τέλος, όταν δεν αξιολογείται τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την ολοκλήρωσή του (Weare & Nind, 2011 as cited in Sklad et al., 2012).

Ενδεικτικά, οι παρεμβάσεις μπορεί να υλοποιούνται ως ξεχωριστό πρόγραμμα ή να είναι ενταγμένες μέσα στις καθημερινές δραστηριότητες με διάχυση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Ωστόσο, παρά τον διαφορετικό τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής τους, διαπραγματεύονται τις ίδιες περίπου γενικές θεματικές. Οι θεματικές αυτές είναι οι ακόλουθες: αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων και αναγνώριση των συναισθημάτων των τρίτων (ενσυναίσθηση), κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας και, τέλος, δεξιότητες γνωστικής ευελιξίας, μνημονικές και ελέγχου των παρορμήσεων (McClelland et al., 2017).

Παρά τη μεγάλη ποικιλία των προγραμμάτων και τη δυσκολία σύγκρισης της αποτελεσματικότητάς τους, οι έρευνες δείχνουν ότι η εφαρμογή τους, σε οποιαδήποτε μορφή, επιφέρει πολλά και θετικά αποτελέσματα στους μαθητές (Greenberg et al., 2017· Sklad et al., 2012· SEL Research Group, 2011). Ένα σημαντικό εύρημα των ερευνών είναι ότι, όταν συμμετέχουν τα παιδιά σε τέτοιες παρεμβάσεις, όχι μόνο βελτιώνεται η συμπεριφορά τους, αλλά και παρουσιάζονται αλλαγές στη δομή του εγκεφάλου τους και τη λειτουργία του (McClelland et al., 2017). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι μαθητές με αναπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παρουσιάζουν συνήθως επιτυχή ακαδημαϊκή πορεία (Jones et al., 2010· McClelland et al., 2017· SEL Research Group, 2011).

Έχει, ακόμη, αποδειχθεί ότι τα προγράμματα είναι πιο αποτελεσματικά όταν: α) οι εκπαιδευτικοί που τα εφαρμόζουν διαθέτουν αναπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, λόγω μεγαλύτερης επαγγελματικής εξειδίκευσης και καλύτερης κατάρτισης, β) οι δεξιότητες που προάγονται, μέσω των προγραμμάτων, βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις

καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών και σε ποικίλα πλαίσια και γ) εμπλέκονται οι γονείς στο πρόγραμμα, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκούν τις νέες δεξιότητες και στο οικογενειακό περιβάλλον (Κουρμούση, 2014).

Αναλύοντας λίγο περισσότερο τη σημασία της ένταξης των γονέων, γίνεται κατανοητό ότι ο ρόλος τους και η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καίριος αφού, όπως προκύπτει μέσω ερευνών, η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές χωρίς την εμπλοκή των γονέων είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Xanthacou, Babalis, & Stavrou, 2013). Για τον λόγο αυτόν, η ενημέρωση των γονέων για τα προγράμματα Κ.Σ.Α. που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, τους στόχους και τις μεθόδους υλοποίησής τους, ενδυναμώνουν τις σχέσεις τόσο σχολείου-οικογένειας όσο και γονέων-μαθητών (Κουρμούση, 2014). Η ένταξη των γονέων στο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει συμβουλές προς τους γονείς αναφορικά με τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ή και τρόπους με τους οποίους μπορούν οι ίδιοι να αυτο-βελτιωθούν (McClelland et al., 2017). Αξίζει, συμπληρωματικά, όμως να αναφερθεί ότι τα παιδιά των γονέων που κυρίως εμπλέκονται στα προγράμματα είναι όσα εκ των προτέρων διαθέτουν αναπτυγμένες κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Αυτό έχει ως συνέπεια η εφαρμογή της παρέμβασης να μην επιφέρει μεγάλες τροποποιήσεις στη συμπεριφορά και στις δεξιότητές τους. Αντίθετα, παιδιά χαμηλότερων δεξιοτήτων, των οποίων οι γονείς συμμετέχουν λιγότερο ή καθόλου στην παρέμβαση, φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο από την εφαρμογή της. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται αν λάβουμε υπόψη ότι οι μαθητές με χαμηλότερες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες ή χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση έχουν μεγαλύτερη ανάγκη σχολικών υπηρεσιών, με σκοπό την κάλυψη ενδεχόμενων ελλείψεων του οικογενειακού περιβάλλοντος (McCormick et al., 2016).

Άλλα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων Κ.Σ.Α. είναι η βελτίωση της αυτοαντίληψης και η αύξηση της αυτοεκτίμησης, η υιοθέτηση αποτελεσματικών κοινωνικών δεξιοτήτων, η ελάττωση μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές), η βελτίωση της ψυχικής υγείας των παιδιών, η μείωση της χρήσης ουσιών (Jones et al., 2010· Sklad et al., 2012), η ελάττωση του άγχους, των συναισθηματικών δυσκολιών καθώς και της παιδικής κατάθλιψης και η υιοθέτηση θετικότερης στάσης προς το σχολικό περιβάλλον (Durlak et al., 2011· SEL Research Group, 2011). Πολλά από τα αποτελέσματα φαίνεται να έχουν μακροχρόνια επιρροή σε διάφορους τομείς της ζωής των παιδιών (McClelland et al., 2017), ενώ δεν είναι ακόμα αποδεδειγμένη η μακροχρόνια

αποτελεσματικότητά τους όταν οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται σε παιδιά μικρής ηλικίας (McClelland et al., 2017).

Όπως προκύπτει από όσα προαναφέρθηκαν, οι θετικές συνέπειες των προγραμμάτων είναι σημαντικές, πολλαπλές και μακροχρόνιες. Για τον λόγο αυτόν, προτείνεται η εφαρμογή τους να επεκταθεί πέρα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης και να αποκτήσει μια πιο καθολική μορφή, να αφορά ολόκληρες σχολικές μονάδες, όμορα σχολεία και να εμπλέκει τους γονείς στις δραστηριότητές του. Απαραίτητη, επίσης, είναι η ενσωμάτωση υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο, με τη συμβολή των οποίων θα προάγεται η ευημερία και η σχολική επιτυχία και θα αντιμετωπίζονται ή θα διαγιγνώσκονται εγκαίρως διαταραχές ψυχικής υγείας. Η εφαρμογή ολοκληρωμένου, προσεκτικά σχεδιασμένου και κυρίως μακροχρόνιου προγράμματος στο σχολείο, βοηθά στη βελτίωση της δημόσιας υγείας ολόκληρης της κοινότητας και όχι μόνο των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτό (McClelland et al., 2017), αφού, σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση, η αλλαγή σε ένα πλαίσιο επιφέρει αλληπάλληλες αλλαγές και στα υπόλοιπα πλαίσια του συστήματος (Γαλανάκη, 2000· Χατζηχρήστου, 2015).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εμπλέκονται στην υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων, είναι εμφανής η ανάγκη παροχής επιπλέον επιμόρφωσης, βοήθειας από τους συντελεστές των προγραμμάτων, καθώς και μεγαλύτερης καθοδήγησης από την πολιτεία, με στόχο τη μέγιστη αποτελεσματικότητά τους (SEL Research Group, 2011). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι οι ίδιοι κοινωνοί συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και να έχουν αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη, έτσι ώστε να μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν στη συνέχεια επαρκώς και τους μαθητές τους ως προς αυτή την κατεύθυνση (Gottman, 2011).

Επιπλέον, παρόλο που οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να έχουν σημαντικές συνέπειες στην ανάπτυξη των παιδιών, η περαιτέρω κατανόηση των τομέων της παρέμβασης και της σύστασης της ομάδας όπου οι παρεμβάσεις λειτουργούν καλύτερα, μπορεί να βοηθήσει στην προσαρμογή των παρεμβάσεων ή την ανάπτυξη νέων προγραμμάτων και προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών, καθώς και των παιδιών από διαφορετικό υπόβαθρο. Με τη σειρά τους, οι γνώσεις αυτές θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη χάραξη των αποφάσεων χρηματοδότησης από το κράτος προγραμμάτων για ομάδες παιδιών υψηλού κινδύνου (McClelland et al., 2017).

Παρόλο λοιπόν που η εξέταση των γενικών επιδράσεων παρέμβασης θα πρέπει να συνεχίσει να αποτελεί προτεραιότητα, η εξέταση των διαφορετικών συνεπειών τους θα βοηθήσει στην απομάκρυνση της συζήτησης από υπερβολικά απλοϊκά επιχειρήματα, σχετικά με το εάν μια

παρέμβαση λειτουργεί, και θα οδηγήσει στην ουσιαστικότερη ανταπόκριση στις ανάγκες των διαφόρων ομάδων παιδιών (McClelland et al., 2017).

1.4. Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας παρέμβασης και έρευνας

1.4.1. Θεματικές ενότητες

Οι θεματικές ενότητες της παρούσας παρέμβασης είναι οι ακόλουθες: α) αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, β) καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και γ) διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών. Ακολουθώντας, αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο κάθε θεματικής.

1.4.1.1. Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων. Ως συναίσθημα νοείται καθετί που νιώθει το άτομο ως συνέπεια γεγονότων και συνοδεύεται από συγκεκριμένες αντιδράσεις του οργανισμού και συμπεριφορές. Τα συναισθήματα ποικίλλουν και η ποικιλία αυτή εξαρτάται από το είδος των καταστάσεων, αλλά και τη διαφορετική ψυχοσύνθεση των ατόμων. Κατά συνέπεια, ίδιες καταστάσεις μπορεί να διεγείρουν διαφορετικά συναισθήματα στα άτομα (Fridja, 2007· Scherer, 2005). Παρόλο που υπάρχουν πολλά συναισθήματα, ως βασικά έχουν αναφερθεί από πολλούς επιστήμονες τα ακόλουθα: χαρά, φόβος, λύπη, θυμός, αηδία, ενδιαφέρον, έκπληξη και ενθουσιασμός. Επιπλέον των βασικών, ως σημαντικά επίσης αναφέρονται η ζήλεια, η ντροπή, η υπερηφάνεια και η ικανοποίηση (Landy, 2009).

Για να θεωρείται ένα άτομο συναισθηματικά υγιές, είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων που το βοηθούν να αντιμετωπίζει έντονες συναισθηματικές καταστάσεις οργανώνοντας κατάλληλα τη συμπεριφορά του (Gross & Thomson, 2007). Η ανάπτυξη αυτών των αποτελεσματικών δεξιοτήτων προϋποθέτει την παράλληλη καλλιέργεια του αυτοελέγχου και της εσωτερικής αυτορρύθμισης του ατόμου, της ικανότητας δηλαδή να ελέγχει τη συμπεριφορά του χωρίς εξωτερική καθοδήγηση, και οδηγούν στη συνολική συναισθηματική του ρύθμιση (Bronson, 2000). Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη της εσωτερικής αυτορρύθμισης κατέχει η ικανότητα ελέγχου της παρόρμησης, της ικανότητας να μη δρα το άτομο εν βρασμό. Αν και η εξοικείωση των παιδιών με τεχνικές διαχείρισης δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων τα βοηθά να αναπτύξουν την ικανότητα αυτή (Κουρμούση, 2014), η συναισθηματική ρύθμιση δεν επιτυγχάνεται στον ίδιο βαθμό από όλους, γιατί εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, την ευερεθιστότητά του, καθώς και τον βαθμό της προσαρμογής του σε κοινωνικούς κανόνες (Cole et al., 2004).

Επιπλέον των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού, είναι αποδεδειγμένο ότι η συναισθηματική ανάπτυξή του, καθώς και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του, επιτυγχάνονται βαθμιαία, με την πάροδο της ηλικίας. Στη βρεφική ηλικία, εμφανίζονται τα βασικά συναισθήματα, όπως ο φόβος, ο θυμός, η χαρά, και προς το τέλος του πρώτου χρόνου, τα βρέφη μπορεί να εκφράζουν έκπληξη ή δυσφορία. Στα μέσα του δεύτερου χρόνου, όταν το νήπιο αρχίζει να αποκτά εικόνα του εαυτού και των άλλων, αρχίζει να κατανοεί κοινωνικούς κανόνες, να εκδηλώνει αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση και να εμφανίζει δευτερεύοντα συναισθήματα ή συναισθήματα αυτογνωσίας, όπως ονομάζονται. Ένα τέτοιο συναίσθημα είναι η ντροπή. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά είναι ικανά να κατανοήσουν συναισθήματα και τις αιτίες εμφάνισής τους, να διακρίνουν πιο εύκολα τα ευχάριστα από ό,τι τα δυσάρεστα συναισθήματα και να αισθανθούν υπερηφάνεια και ενοχή. Στην παιδική ηλικία, καθίστανται πλέον ικανά να κατανοούν τον πολύπλοκο κόσμο των συναισθημάτων (Saarni, Mumme, & Campos, 1998 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου et al., 2011β). Τέλος, στην εφηβική ηλικία, το θυμικό βρίσκεται σε μεγάλη αναστάτωση. Οι έφηβοι, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν προσωπική ταυτότητα, να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων και τις αξίες της κοινωνίας που μεγαλώνουν, σε συνδυασμό με τις εσωτερικές ορμονικές αλλαγές, αλλαγές στο σώμα τους κ.λπ., εκδηλώνουν συναισθήματα μεγάλης έντασης, βιώνουν έντονο στρες, έχουν αρνητική διάθεση και σε περιπτώσεις όπου δυσκολεύονται να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων, νιώθουν έντονη απομόνωση και μοναξιά (Koenig & Faigles, 1995 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011β). Η συναισθηματική ωριμότητα του ατόμου θεωρείται ότι επιτυγχάνεται προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας. Τότε το άτομο θεωρείται ικανό να διαχειριστεί τα συναισθήματά του και να ελέγξει την έντασή τους (Μάνος, 2000).

Η εκδήλωση των συναισθημάτων δεν διαφοροποιείται μόνο λόγω ηλικίας, αλλά και λόγω φύλου των παιδιών, το οποίο επηρεάζει την ιδιοσυγκρασία του, την κοινωνικοποίησή του, τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες του. Έτσι παρατηρείται τα αγόρια, κατά την παιδική ηλικία, να βιώνουν πιο έντονα τον θυμό και το άγχος, ενώ τα κορίτσια τον φόβο. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα των ερευνών χρειάζεται να αντιμετωπιστούν με επιφυλακτικότητα, γιατί ενδεχομένως να οφείλονται στο ότι τα αγόρια αρνούνται να εκφράσουν φόβους και ανησυχίες, σε αντίθεση με τα κορίτσια. Μια άλλη διαφορά των δύο φύλων είναι ότι τα κορίτσια εκφράζουν πιο έντονα τη χαρά, την αγάπη, τη ζεστασιά και τη συμπόνια, ενώ τα αγόρια την ικανοποίηση, την υπερηφάνεια και την εμπιστοσύνη (Χατζηχρήστου et al, 2011β).

Επιπρόσθετα, κύριο ρόλο στην εκδήλωση συναισθημάτων και συμπεριφορών διαδραματίζουν οι *σημαντικοί άλλοι*, οι γονείς πρωτίστως, ιδιαίτερα κατά την παιδική ηλικία, αλλά και οι συνομήλικοι μαζί με τους γονείς, κατά την εφηβική ηλικία (Zeman & Shipman, 1997 όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου et al., 2011β). Κατά συνέπεια, ο ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών θεωρείται καίριας σημασίας. Έχει παρατηρηθεί ότι σε οικογενειακά περιβάλλοντα όπου οι γονείς διαχειρίζονται θετικά τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν, παρατηρείται η υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και από τα παιδιά, μέσω της μίμησης των προτύπων αυτών (Landy, 2009). Σύμφωνα με τον Gottman (2011), υπάρχουν τέσσερις τύποι γονέων: οι *αποστασιοποιημένοι*, οι *επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί*, οι *επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί* και οι *συναισθηματικοί μέντορες*. Ως *αποστασιοποιημένοι* θεωρούνται εκείνοι που είναι απομακρυσμένοι από τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, είτε λόγω άρνησης, είτε λόγω υποτίμησής του. Ως *επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί* θεωρούνται εκείνοι που επικρίνουν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών τους, θεωρώντας τις αδυναμία ή εκδηλώσεις κακής συμπεριφοράς. Οι *επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί* γονείς είναι όσοι προσφέρουν αλόγιστα παρηγοριά στα παιδιά, αποδέχονται κάθε συναισθηματική έκφραση των παιδιών χωρίς μέτρο, δεν καθοδηγούν και δεν θέτουν σαφή και ξεκάθαρα όρια. Τέλος, οι *συναισθηματικοί μέντορες* είναι όσοι αποδέχονται τις συναισθηματικές εκδηλώσεις των παιδιών τους, ακόμα και όταν αυτές περιέχουν την έκφραση δύσκολων συναισθημάτων, δεν αγχώνονται, τις αξιοποιούν με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με λειτουργικές τεχνικές διαχείρισης, θέτουν όρια και επιτρέπουν στο παιδί την έκφραση του συναισθηματικού του κόσμου.

Γενικά, ο κόσμος των συναισθημάτων είναι μεν ενδιαφέρων, αλλά και πολύπλοκος για να τον αντιληφθούν και να τον διαχειριστούν τα παιδιά. Συναισθήματα δύσκολα, όπως ο θυμός, η ζήλια, ο φόβος, η λύπη, βιώνονται επώδυνα από τα παιδιά, όσο αυτά δεν μπορούν να τα αναγνωρίσουν, να τα εκφράσουν και να τα διαχειριστούν. Ο ρόλος του σχολείου και η εμπλοκή του στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών είναι πολύ σημαντικός, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, και γίνεται πιο αποτελεσματικός μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων Κ.Σ.Α. τα οποία έχουν ως κύριο στόχο την απόκτηση *συναισθηματικής επάρκειας* από τους μαθητές, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του, να κατανοεί την έντασή τους, καθώς και την ποικιλία τους κατά την αντιμετώπιση μιας κατάστασης, την αναγνώριση ύπαρξης συναισθημάτων στους άλλους και την κατανόηση αυτών, την ανάγκη συναισθηματικής καθαρότητας κατά την αλληλεπίδραση με τρίτους, τη συνειδητοποίηση ότι η συναισθηματική κατάσταση του ενός έχει άμεσο αντίκτυπο στη συναισθηματική κατάσταση

των άλλων και επηρεάζει απόλυτα τις διαπροσωπικές σχέσεις και, τέλος, την επίγνωση ότι η έκφραση των συναισθημάτων ρυθμίζεται από κανόνες και νόρμες που σχετίζονται με το πολιτισμικό πλαίσιο του κάθε ατόμου και της κοινωνίας στην οποία ανήκει (Χατζηχρήστου et al., 2011β).

Σύμφωνα με τον Gottman (2011), η συναισθηματική αγωγή των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί στηριζόμενη στα ακόλουθα πέντε στάδια: α) κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων και συναισθημάτων των άλλων, β) αναγνώριση των συναισθημάτων, γ) προσεκτική ακρόαση των συναισθημάτων των παιδιών από τους ενήλικες (δασκάλους, γονείς) και αποδοχή τους, δ) παροχή βοήθειας από τους ενήλικες στην κατονομασία των συναισθημάτων και ε) ανάπτυξη στρατηγικών για την υιοθέτηση αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισης από τα παιδιά.

Στηριζόμενοι στα πέντε προαναφερόμενα στάδια, η ενότητα των συναισθημάτων με την οποία ασχοληθήκαμε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης χωρίστηκε στα τρία ακόλουθα στάδια ή βήματα: α) αναγνώριση συναισθημάτων, β) έκφραση συναισθημάτων και γ) διαχείριση συναισθημάτων. Το κάθε στάδιο περιλάμβανε ανάλογες δραστηριότητες, οι οποίες θα παρουσιαστούν εκτεταμένα στη μέθοδο του προγράμματος.

1.4.1.2. Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Κατά τα τελευταία χρόνια, η έννοια του εαυτού αποτελεί έναν από τους πιο διαδεδομένους αλλά και συγκεχυμένους όρους στη σύγχρονη ψυχολογία, αφού υπάρχει πληθώρα ορισμών και ταυτόχρονα ασάφεια αναφορικά με τον τρόπο χρήσης των όρων που περιέχουν ως συνθετικό τη λέξη «εαυτός» (Harter, 1983, 1999). Ανεξάρτητα όμως από την πληθώρα ιδεών και αντιλήψεων, οι περισσότεροι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η έννοια του εαυτού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Burns, 1982· Harter, 1999· Hattie, 1992).

Έννοιες που εμπεριέχονται στον όρο «εαυτός» είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση, οι οποίοι συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, παρόλο που πλέον είναι εμφανές ότι διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους (Santrock, 2008). Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η έννοια της *αυτοαντίληψης* ή *αυτοεικόνας*, αναφέρεται στη γνώση του εαυτού από το ίδιο το άτομο και η έννοια της *αυτοεκτίμησης* ή *σφαιρικής αυτοαξίας* δηλώνει τη συναισθηματική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του.

Ένας από τους πρώτους μελετητές της έννοιας της αυτοαντίληψης ή αντίληψης του Εγώ είναι ο William James (1890). Σύμφωνα με τον ίδιο, ως αυτοαντίληψη νοείται το σύνολο των αντιλήψεων και απόψεων που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του, οι οποίες εξαρτώνται άμεσα από την αξιολόγηση που δέχεται από τον

κοινωνικό του περίγυρο. Ο ίδιος αναφέρεται στη διπλή υπόσταση του εαυτού, ο οποίος αποτελείται από το *Εγώ* και το *Εμένα*. Το Εγώ μέσω της γνώσης, της εμπειρίας και των συναισθημάτων, κατασκευάζει το *Εμένα*, το οποίο εν συνεχεία διαχωρίζεται στον *σωματικό* και *κοινωνικό* εαυτό (Harter, 1999· Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τον Rogers (1977), ως αυτοαντίληψη νοείται ένα σύνολο σταθερών και οργανωμένων αντιλήψεων του ίδιου του ατόμου για τον εαυτό του (Pervin & John, 2001), ενώ ο Rosenberg (1986) την ορίζει ως το σύνολο τόσο των ιδεών και σκέψεων όσο και των συναισθημάτων του υποκειμένου ως προς το ίδιο. Επιπλέον ορισμοί αναφέρουν την αυτοαντίληψη ως μια μορφή γνώσης του εαυτού (Burns, 1982, 1986· Kihlstrom & Klein, 1997· Shavelson & Marsh, 1986, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011γ) και αυτοαξιολόγησης του ατόμου, η οποία εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, τα βιώματά του και τον τρόπο με τον οποίο δρα και λειτουργεί στη ζωή του (Zentner & Renault, 2007, όπ. αναφ. στο Χατζηχρήστου 2011γ).

Ο Higgins (1989) κάνει λόγο για τρεις διαστάσεις της αυτοαντίληψης: την προσωπική, την κοινωνική και την ιδανική. Η *προσωπική* αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τις αντιλήψεις του ατόμου για τον εαυτό του, η *κοινωνική* αυτοαντίληψη σχετίζεται με τον τρόπο αφομοίωσης της γνώμης του κοινωνικού περίγυρου ως προς το ίδιο και η *ιδανική* αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τα επιθυμητά/ιδανικά χαρακτηριστικά που το ίδιο θα ήθελε να διαθέτει. Όταν υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα στην προσωπική και κοινωνική αυτοαντίληψη, το άτομο βιώνει απειλή, ενώ όταν η προσωπική αποκλίνει της ιδανικής, τότε το άτομο διαθέτει χαμηλή αυτοεκτίμηση (Harter, 1986).

Η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η *κοινωνική ταυτότητα* (φύλο, ηλικία, όνομα, θρησκεία, εθνικότητα κ.ά.), οι *προδιαθέσεις* (στάσεις, συνήθειες, ικανότητες αξίες, ιδανικά) και τα *σωματικά χαρακτηριστικά* (εικόνα και αντίληψη σωματικού εαυτού) (Λεονταρή, 1998), δεν είναι σταθερή και εξελίσσεται παράλληλα με τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου. Σύμφωνα με τον Selman (1980), υπάρχουν τρία στάδια καλλιέργειας της αυτοαντίληψης. Κατά το πρώτο στάδιο (βρεφική ηλικία) τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαχωρίσουν τα εσωτερικά γνωρίσματα του εαυτού από τα εξωτερικά, στο δεύτερο στάδιο καθίστανται σταδιακά ικανά να διαχωρίσουν τον εσωτερικό από τον εξωτερικό κόσμο και προχωρούν στην περίοδο εξατομίκευσης και στο τρίτο στάδιο, που ξεκινά περίπου στην ηλικία των οκτώ ετών, το παιδί μπορεί να διαχωρίσει ξεκάθαρα τον εσωτερικό από τον εξωτερικό-σωματικό εαυτό.

Παρατηρώντας τα στάδια ανάπτυξης της αυτοαντίληψης, είναι ευδιάκριτη η σταδιακή αύξηση της πολυπλοκότητάς της, η οποία χρονικά συμπίπτει με την εισαγωγή του παιδιού

στο δημοτικό σχολείο. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά στρέφονται περισσότερο προς τον εσωτερικό εαυτό και κάνουν αναφορές σε ψυχικά χαρακτηριστικά και συναισθηματικές καταστάσεις, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (Montemayor & Eisen, 1977). Γενικά, τα παιδιά ηλικίας 6-12 ετών καθίστανται ικανά να αξιολογούν τον εαυτό τους με βάση αντικειμενικά κριτήρια και τις αξιολογήσεις των δασκάλων τους (Beneson & Dweck, 1986) ή μέσω κοινωνικών συγκρίσεων με τους συνομηλίκους (Thomaes et al., 2010). Έτσι, μπορούν πλέον να κατανοούν τις δεξιότητες και τα όριά τους, αλλά και τα όρια των άλλων, με μεγαλύτερη ακρίβεια και αντικειμενικότητα και να αξιολογούν τον εαυτό τους σε συγκεκριμένους τομείς, όπως τον προσωπικό τομέα (εξωτερική εμφάνιση, σχέσεις με τρίτους, σωματικές δυνατότητες) και τον ακαδημαϊκό τομέα (συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα) (Feldman, 2009).

Εξαιρετικά σημαντικές αναφορικά με την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης στο άτομο θεωρούνται οι ακόλουθες ιδιότητες της: α) *μαθαίνεται* και εξελίσσεται σταδιακά, καθώς το άτομο αναπτύσσεται και, κατά συνέπεια, είναι αποτέλεσμα εμπειριών και σχέσεων με τους *σημαντικούς άλλους*, β) *οργανώνεται*, με αποτέλεσμα να είναι πολύ σταθερή και κάθε αλλαγή να απαιτεί πολύ χρόνο και γ) *είναι δυναμική*, είναι δηλαδή ένα ενεργό σύστημα το οποίο επηρεάζει και κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου (Purkey, 1988).

Αρκετοί είναι οι παράγοντες που καθορίζουν τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στο άτομο, με κυρίαρχους το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό πλαίσιο, την πολιτισμική κοινότητα του ατόμου, τα προσωπικά βιώματα, το φύλο και τα φυσικά χαρακτηριστικά του (Χατζηχρήστου, 2015· Χατζηχρήστου et al, 2011γ). Κυρίως οι σχέσεις του ατόμου με τους σημαντικούς άλλους, αρχικά τους γονείς, με κυρίαρχο πρόσωπο τη μητέρα, και στη συνέχεια με φίλους, δασκάλους, συμμαθητές κ.λπ., είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης.

Αναφορικά με τους γονείς, όταν το παιδί βιώνει ασφαλή δεσμό, τότε νιώθει αποδεκτό και ικανό να αγαπηθεί και άρα παρουσιάζει υψηλότερη αυτοεκτίμηση, σε αντίθεση με ένα παιδί που βιώνει ανασφαλή δεσμό, το οποίο νιώθει ανάξιο και ανεπαρκές (Hutchison, 2011). Επιπλέον, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης που υιοθετείται από τους γονείς επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, με πιο αποτελεσματικό τον δημοκρατικό τρόπο, που περιλαμβάνει ξεκάθαρα και σαφή όρια (Bukatko & Daehler, 2011).

Στην αυτοεκτίμηση των παιδιών καταλυτικό ρόλο παίζουν, επίσης, και οι απόψεις των σημαντικών προσώπων της ζωής του για τα ίδια, όπως προαναφέρθηκε. Έτσι, το τι νιώθει το ίδιο το άτομο ότι πιστεύουν οι άλλοι για εκείνο επιδρά στην αντίληψη που το ίδιο αποκτά για τον εαυτό του, με κυρίαρχους τομείς όσους σχετίζονται με εξωτερικά

χαρακτηριστικά, για παράδειγμα χαρακτηριστικά φυσικής εμφάνισης (Underwood & Rosen, 2011).

Το σχολικό περιβάλλον, επίσης, επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των παιδιών, γιατί κυρίως παρέχει την ευκαιρία κοινωνικής σύγκρισης του ατόμου με άλλα όμοια άτομα σε πολλούς τομείς (ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά, διαπροσωπικές σχέσεις) (Χατζηχρήστου, 2015).

Η καλλιέργεια της αυτοαντίληψης είναι αλληλένδετη με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και δεν μπορεί να μελετηθεί η μία ξεχωριστά από την άλλη.

Ως *αυτοεκτίμηση* ορίζεται η συναισθηματική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, η άποψή του για την προσωπική του αξία, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική, οπότε και γίνεται λόγος για υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση (Γεωργογιάννης, 2007). Ο James (1890) αναφέρεται στην αυτοεκτίμηση ως την απόσταση ανάμεσα στον *ιδανικό* και τον *αντιληπτό* εαυτό. Η αυτοεκτίμηση έχει καθοριστεί ως εξής: α) σφαιρική-γενική αυτοεκτίμηση, β) ενδιάμεση αυτοεκτίμηση, η οποία αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής του ατόμου και γ) περιστασιακή αυτοεκτίμηση, η οποία αφορά καθημερινές εκδηλώσεις της αυτοεκτίμησης και επηρεάζεται από τις άλλες δύο (Epstein, 1985). Σύμφωνα με τη Harter (1990), στις μικρές ηλικίες η αυτοεκτίμηση είναι πιο σφαιρική, ενώ αργότερα, καθώς μεγαλώνει το άτομο, μπορεί να διαφέρει από τομέα σε τομέα και, κατά συνέπεια, αλλού να είναι πιο υψηλή και αλλού χαμηλότερη.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι συνδεδεμένη με ποικίλα προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως κατάθλιψη, χρήση ουσιών, πρόωμη έναρξη σεξουαλικής ζωής, ακαδημαϊκές δυσκολίες και εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Donnellan et al., 2005).

Είναι σαφές ότι οι έννοιες αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση εμπεριέχουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης και αποτελούν σημαντικά στοιχεία της έννοιας του εαυτού. Όπως αναφέρει η Μακρή-Μπότσαρη (2013α, 2013β), τα παιδιά 6 ετών και άνω είναι ικανά να κάνουν εκτιμήσεις αναφορικά με τον εαυτό τους και, συγκεκριμένα, στους τομείς της σχολικής ικανότητας, των σχέσεων με τους συνομηλίκους, της σωματικής ικανότητας και της σχέσης με τη μητέρα. Από την ηλικία των 9 ετών και άνω, είναι ικανά να αξιολογούν επίσης τις αθλητικές τους ικανότητες, τη φυσική εμφάνισή τους, καθώς και τη διαγωγή και τη συμπεριφορά τους.

Κατά την πρώτη παιδική ηλικία, τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των παιδιών δεν είναι απολύτως ακριβή και δεν αντιστοιχούν απόλυτα στην πραγματική εικόνα του εαυτού. Κατά τα επόμενα χρόνια όμως, αυτό αλλάζει και οι αξιολογήσεις τους ως προς τον εαυτό τους

ανταποκρίνονται περισσότερο στην πραγματική τους εικόνα. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι μαθητές του δημοτικού, με υψηλό γνωστικό επίπεδο, είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν πιο αντικειμενικά τον εαυτό τους (Bukatko & Daehler, 2011). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τον εαυτό τους διαφορετικά από τα αγόρια, συνδέοντας τις αντιλήψεις τους αυτές με τα κοινωνικά στερεότυπα των δύο φύλων, τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών από τους γονείς και τους λοιπούς ενήλικες, καθώς και τη διαφορά κινήτρων (Bukatko & Daehler, 2011). Έτσι, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση έναντι των αγοριών, σε τομείς όπως η σχολική επίδοση και οι διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ αντίστοιχα τα αγόρια σε αθλητικές δραστηριότητες, στη φυσική εμφάνιση και, αναφορικά με τις γνωστικές ικανότητες, στον τομέα των μαθηματικών (Underwood & Rosen, 2011). Γενικά, τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι συνήθως πιο δημιουργικά, αναλαμβάνουν πρωταρχικούς ρόλους στις ομάδες των συνομηλίκων, δεν αμφισβητούν την προσωπική τους αξία, θέτουν στόχους τους οποίους επιτυγχάνουν αποτελεσματικά και αποδέχονται πιο εύκολα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και το διαφορετικό βαθμό επάρκειάς τους, συγκριτικά με την ομάδα των συνομηλίκων τους, σε διάφορους τομείς, όπως τη σχολική επίδοση, τις αθλητικές δεξιότητες και τις κοινωνικές σχέσεις (Geldard & Geldard, 2011).

Από όλα τα παραπάνω αποδεικνύεται η σημασία του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης για την πρόοδο και ευημερία του ατόμου. Έτσι, παρόλο που η εικόνα του εαυτού παραμένει σχετικά σταθερή και αμετάβλητη, οι κατάλληλες παρεμβάσεις παρέχουν την ευκαιρία να την επηρεάσουν και να την τροποποιήσουν κατάλληλα (Geldard & Geldard, 2011). Το σχολικό πλαίσιο, μέσω προγραμμάτων παρέμβασης, μπορεί να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση και για τον σκοπό αυτόν έχουν δημιουργηθεί και προωθούνται αντίστοιχα προγράμματα, τα οποία βρίσκονται στη διάθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

1.4.1.3. Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών. Ως διαπροσωπική σύγκρουση ορίζεται η διαφωνία, η εκδήλωση αντικρουόμενων απόψεων, η αντίδραση στις διεκδικήσεις του ενός, οι οποίες αντιτίθενται στις διεκδικήσεις του άλλου (Chen et al., 2001). Συχνά η έννοια της σύγκρουσης συγχέεται με την επιθετικότητα, τη διάθεση δηλαδή να βλάψει ο ένας τον άλλον, παρόλο που έχει παρατηρηθεί ότι πολλές συγκρούσεις μπορεί να εκδηλωθούν ως απλές διαφωνίες και να μην την εμπεριέχουν (Rourke, Wonzniak, & Cassidy, 1999).

Η διαπροσωπική σύγκρουση μπορεί να χαρακτηριστεί ως εποικοδομητική ή ως καταστροφική. Η *εποικοδομητική* σύγκρουση επικεντρώνεται στην παρούσα κατάσταση και η διαχείρισή της γίνεται μέσω αποτελεσματικών τεχνικών, όπως του αμοιβαίου συμβιβασμού και της διαπραγμάτευσης. Η *καταστροφική* σύγκρουση περιέχει γενικεύσεις, απειλές και

εξαναγκασμούς. Η εποικοδομητική ή μη αντιμετώπιση των συγκρούσεων εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο, το γνωστικό επίπεδο, την προσωπικότητα, το περιβάλλον και το πολιτισμικό υπόβαθρο των εμπλεκομένων (Χατζηχρήστου, 2011δ).

Στο σχολικό περιβάλλον και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων είναι συχνές και θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της ομαλής ανάπτυξης των παιδιών (Chen et al., 2001· Chen & Smith, 2002). Συνήθως όμως αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα, το οποίο απαιτεί άμεση επίλυση (Göncü & Cannella, 1996· Jenkins, Ritblatt, & McDonald, 2008). Αυτό οφείλεται στο ότι οι συγκρούσεις είναι συνήθως η αιτία διαταραχής της ομαλής λειτουργίας της τάξης (Chen et al., 2001), κάτι που οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν. Γενικά, είναι κοινά αποδεκτό ότι οι συγκρούσεις των παιδιών προκαλούν αναστάτωση στους ενήλικες, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να προσπαθούν να τις αποτρέψουν ή να τις τερματίσουν, μέσω της δικής τους εμπλοκής σε αυτές. Η προαναφερόμενη συμπεριφορά που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς αποκλείει κάθε αξιοποίηση των θετικών στοιχείων της σύγκρουσης για μάθηση, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και ηθικών κρίσεων των παιδιών (Doppler-Bourassa, Harkins, & Mehta, 2008). Έρευνες για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης των ενηλίκων στις συγκρούσεις των παιδιών έδειξαν ότι τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και επιλύουν τις διαφωνίες τους πιο αποτελεσματικά όταν απουσιάζει ο ενήλικας, ενώ σε περίπτωση παρουσίας του μπορεί να εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, είναι πιθανό οι έτοιμες λύσεις που παρέχονται από τους ενήλικες να είναι μεροληπτικές και να μην ικανοποιούν το σύνολο των παιδιών που εμπλέκονται στη διαφωνία. Για τους λόγους αυτούς, οι ενήλικες -εκπαιδευτικοί και γονείς-, πριν αποφασίσουν να εμπλακούν σε μια διαφωνία ανηλίκων, καλό είναι να γνωρίζουν το πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται μια σύγκρουση, τις αιτίες της, καθώς και τις σχέσεις των παιδιών πριν την εκδήλωσή της (Χατζηχρήστου, 2011δ).

Οι αιτίες εκδήλωσης των συγκρούσεων μεταξύ των παιδιών αφορούν κυρίως τη διεκδίκηση αντικειμένων, την ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων, σε χώρους παιχνιδιού, την εκδήλωση πειραγμάτων και την τήρηση ή μη σχολικών κανόνων (Chen et al., 2001· Chen, 2003). Στις συγκρούσεις τα παιδιά αντιδρούν λεκτικά, μέσω διαμαρτυρίας, ενημερώνουν τον ενήλικα (δάσκαλο, γονέα), αγνοούν, σπρώχνουν, ή κάνουν χειρονομίες (Jenkins et al., 2008· Leadbeater et al., 2006).

Οι δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων αναπτύσσονται στα παιδιά από τα πρώτα παιδικά χρόνια και εγκαθιδρύονται κατά την εφηβική ηλικία. Οι συμπεριφορές που υιοθετούνται κατά την επίλυση μιας σύγκρουσης είναι αποτέλεσμα είτε καθοδήγησης και

επιβράβευσης, είτε αναπαραγωγής προτύπων από τους σημαντικούς άλλους (γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους) (Χατζηχρήστου, 2011δ). Συγκεκριμένα, στο χώρο του σχολείου, η συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων επηρεάζεται σημαντικά από τη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού καθ' όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο διδασκαλίας του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Jennings & Greenberg, 2009).

Η δυσκολία του παιδιού να επιλύσει μια σύγκρουση επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του, ενώ αντίθετα η ικανότητά του να την επιλύει αποτελεσματικά οδηγεί στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, την προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεών του (Landy, 2009). Με βάση όλα τα παραπάνω, η καλλιέργεια στα παιδιά αποτελεσματικών δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων κρίνεται, τα τελευταία χρόνια, απαραίτητη.

Επιπλέον, στο σύγχρονο σχολείο, παρατηρείται αυξητική τάση των περιστατικών βίας, ως απόρροια των αλλαγών στις κοινωνικές δομές, τις συνθήκες διαβίωσης και τις σχέσεις των ανθρώπων. Αποτέλεσμα της τάσης αυτής είναι η στροφή του ενδιαφέροντος της επιστημονικής κοινότητας στη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης των συγκρούσεων στα παιδιά. Κύριοι στόχοι των προγραμμάτων αυτών είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, δεξιοτήτων αντιμετώπισης καταστάσεων που προκαλούν άγχος και ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (Χατζηχρήστου, 2011δ). Τα οφέλη από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών στους μαθητές είναι πολύπλευρα και πολυδιάστατα. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες συμβάλλουν στην πρόληψη της βίας, στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, την προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων και την καλλιέργεια της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του ατόμου. Ως συνέπεια όλων των παραπάνω, έχουν δημιουργηθεί και εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης που αφορούν την καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης των συγκρούσεων. Τα προγράμματα αυτά, είτε είναι αυτόνομα και ανεξάρτητα από άλλες παρεμβάσεις, είτε αποτελούν ενότητες ευρύτερων προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου, 2011δ).

Μέσω της αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών, αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την επιθετικότητα, την αυτοαντίληψη των παιδιών, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011δ).

1.4.2. Προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό του παρόντος προγράμματος

Το πρόγραμμα παρέμβασης που υλοποιήθηκε βασίστηκε σε ποικίλα προγράμματα και βιωματικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια, γίνεται μια συνοπτική αναφορά στα προγράμματα αυτά.

Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (ΚΕΕΣΧΟΨΥ), είναι πρωτογενούς πρόληψης και στοχεύει στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και την προαγωγή της ευεξίας τους στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, 2011· Hatzichristou & Lianos, 2016). Το πρόγραμμα αφορά δύο ηλικιακές ομάδες: α) μαθητές νηπιαγωγείου, Α' και Β' δημοτικού και β) Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Οι θεματικές ενότητές του είναι οι ακόλουθες: α) δεξιότητες επικοινωνίας, β) αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, γ) διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση, δ) αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, ε) κοινωνική επάρκεια-κοινωνικές δεξιότητες, στ) διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, ζ) σχολείο και πολυπολιτισμικότητα, η) σχολείο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θ) σχολείο και οικογένεια, ι) διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα, καθώς και μίας επιπλέον θεματικής ενότητας, που αφορά τις δεξιότητες μελέτης, για τους μαθητές Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Οι δραστηριότητες των θεματικών ενοτήτων διαφοροποιούνται στην κάθε ηλικιακή ομάδα. Στο υλικό του προγράμματος περιλαμβάνεται το γενικό εννοιολογικό πλαίσιο των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, καθώς και των επιμέρους θεματικών ενοτήτων του συγκεκριμένου και τετράδια δραστηριοτήτων για κάθε ηλικιακή ομάδα (Hatzichristou & Lianos, 2016· Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκίτσάκου, & Λαμπροπούλου, 2009· Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β).

Ο κήπος των συναισθημάτων. 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο. (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009). «Ο κήπος των συναισθημάτων» έχει ως στόχο την προαγωγή της συναισθηματικής νοημοσύνης σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, μέσω των δέκα ακόλουθων ενοτήτων: α) ο κήπος των συναισθημάτων, β) εγώ και η αυτοεκτίμηση, γ) εγώ, εσύ... μαζί και διαφορετικοί, δ) ο κύκλος της χαράς και της λύπης, ε) η αλυσίδα της φιλίας, στ) σ' αγαπώ, σ' αγαπώ! Πού με βάζεις;, ζ) φόβος και άγχος ... μακριά, η) όταν η απώλεια και η θλίψη χτυπούν την πόρτα μας, θ) είμαι... θυμωμένος και ι) γιατί συγκρούομαι με άλλους. Η προσέγγιση της θεματολογίας του προγράμματος γίνεται

μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, φύλλων εργασίας, παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, έργων τέχνης και επιπλέον οπτικοακουστικού υλικού.

Το σπίτι των παιδιών. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006). Αποτελεί πρόγραμμα αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας. Ο σχεδιασμός του έγινε από ομάδα της *Πυξίδας*, κέντρου πρόληψης της εξάρτησης από ναρκωτικά και προαγωγής της υγείας, σε συνεργασία με τον Ο.ΚΑ.ΝΑ. Η θεματολογία του κινείται γύρω από θέματα της παιδικής επιθετικότητας και κυρίως τρόπους πρόληψής της, με συγκεκριμένους στόχους την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την προαγωγή της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Στηρίζεται στη βιωματική και ενεργητική μάθηση, ως εκ τούτου περιέχει βιωματικές δραστηριότητες. Οι ενότητες του προγράμματος είναι οι ακόλουθες: α) γνωριζόμαστε με την ομάδα - συμφωνούμε για τους όρους του παιχνιδιού, β) κατασκευάζοντας το σπίτι των παιδιών, γ) φτιάχνοντας ένα σχολείο χωρίς επιθετικότητα, δ) αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα: Το χαλί των συναισθημάτων, ε) εκφράζοντας τον θυμό και την τσαντίλα μας, στ) επικοινωνία: «Ακούει κανείς;», ζ) η επίσκεψη των ξένων, η) επιλύοντας τις διαφορές με τους άλλους-αποφεύγοντας τις συγκρούσεις, θ) πράγματα που ζητούν από μένα οι άλλοι και με ενοχλούν, ι) τα δικαιώματα των παιδιών και ια) αποχαιρετώντας την ομάδα, αξιολογώντας το πρόγραμμα. Η συγγραφική ομάδα θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο υλικό, καθώς και τη σταθερή παροχή εποπτείας σε αυτούς κατά την εφαρμογή του.

Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων “Εγώ” και “Εσύ” γινόμαστε “Εμείς” (Τριλίβα & Chimienti, 1998). Αποτελεί ένα πρόγραμμα που έχει ως βασικό στόχο τη μείωση της επιθετικότητας και των συγκρούσεων ανάμεσα σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας. Επιπλέον στόχοι του είναι η καλλιέργεια της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης. Περιλαμβάνει 8 ενότητες που ολοκληρώνονται σε 20 συναντήσεις και είναι οι ακόλουθες: α) από πού προέρχονται ο θυμός και η επιθετική συμπεριφορά; β) τα συναισθήματα και ο εαυτός μου. Τα συναισθήματά μου και οι άλλοι, γ) σύστημα έγκαιρης προειδοποίησης, δ) ποιος έχει τον έλεγχο εδώ; Ο έλεγχος του θυμού, ε) τα δικαιώματά μου, τα δικαιώματά σου, στ) η υπεράσπιση των δικαιωμάτων σου, ζ) τα συγκεντρώνω όλα μαζί, η) συνεργαζόμαστε... για εμάς και θ) συλλογικά παιχνίδια.

Σκέφτομαι σωστά-νιώθω καλά (Stallard, 2006). Αποτελεί ένα πρόγραμμα το οποίο στηρίζεται στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία και έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και των εφήβων. Η γνωσιακή-συμπεριφοριστική

θεραπεία είναι μια ευρέως διαδεδομένη μορφή ψυχοθεραπείας, η οποία εφαρμόζεται στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι. Βασικός σκοπός της θεραπείας αυτής είναι να βοηθήσει το παιδί να αναγνωρίσει και να κατανοήσει τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις του και να τροποποιήσει αυτές που είναι δυσλειτουργικές υιοθετώντας νέες, χρήσιμες και πιο ισορροπημένες. Σε παιδιά μικρής ηλικίας χρησιμοποιούνται τεχνικές με πιο απλές και σαφείς οδηγίες, ενώ σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας η εμπλοκή σε πιο πολύπλοκες διαδικασίες, όπως είναι ο εντοπισμός δυσλειτουργικών υποθέσεων και η γνωσιακή αναδόμηση, είναι εφικτή (Stallard, 2006). Με τη βοήθεια τριών ηρώων-φίλων -του ανιχνευτή των σκέψεων, του εξερευνητή και του αισιόδοξου-, τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, τον τρόπο σκέψης και δράσης τους και να εξασκηθούν σε εναλλακτικούς και πιο αποτελεσματικούς τρόπους δράσης όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Τα Φιλαράκια (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορά την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά 9 έως 12 ετών και στηρίζεται στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία. Περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες: α) γνωριμία με την ομάδα, β) γνωριμία με τα συναισθήματα, γ) η σχέση ανάμεσα στις σκέψεις και στα συναισθήματα, δ) μαθαίνοντας να αντιμετωπίζουμε τις ανησυχίες μας, ε) γνωριμία με τις σκέψεις μας, στ) δημιουργούμε σχέδια δράσης για τις δύσκολες καταστάσεις, ζ) μαθαίνουμε να νικάμε τις δυσκολίες με σχέδια δράσης, η) η σκαλίτσα της επιτυχίας. Επιβραβεύω τον εαυτό μου και θ) τα φιλαράκια και το σχέδιο για να νικάμε τις ανησυχίες.

Επιπλέον των προγραμμάτων παρέμβασης, υλικό για βιωματικές δράσεις, παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής και δεσίματος ομάδας, αντλήθηκε από τα ακόλουθα: α) *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003), β) *Αλλαγές, άγχος, αγωνίες. Πώς να βοηθήσετε το παιδί να τα αντιμετωπίσει* (Plummer, 2013) και γ) *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά* (Plummer, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μέθοδος

2.1. Λόγοι δημιουργίας και στόχοι του προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα παρέμβασης Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 σε ένα τμήμα της Δ΄ δημοτικού, τμήμα της γράφουσας, του Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Νέας Μάκρης.

Το παρόν πρόγραμμα δημιουργήθηκε με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας και την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι στόχοι του ήταν η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών και, τέλος, η ανάπτυξη θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο, τη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία.

2.2. Σχεδιασμός και υλοποίηση

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα ετήσιο πρόγραμμα παρέμβασης με τις ακόλουθες θεματικές: α) αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων, β) καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και γ) διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών. Η ενότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από τη γράφουσα και τη συνάδελφο Ζαχαρένια Σταύρου, η οποία πραγματοποιούσε την πρακτική της άσκηση στο τμήμα. Οι υπόλοιπες ενότητες σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν μόνο από τη γράφουσα.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος πρωτογενούς πρόληψης στη σχολική τάξη βασίστηκε σε ποικίλα προγράμματα παρέμβασης και βιωματικές δραστηριότητες, όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος. Οι λόγοι που οδήγησαν στην απόφαση αυτή ήταν: α) η επιθυμία να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της τάξης, να σχεδιαστεί συνεπώς μια εξατομικευμένη παρέμβαση και β) η επιλογή προσέγγισης της θεματολογίας να πραγματοποιηθεί με βάση τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των μαθητών, τα οποία ήταν εκ των προτέρων γνωστά, λόγω του ότι το τμήμα ήταν για δεύτερη συνεχή χρονιά τμήμα της γράφουσας.

Πολλές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν εξαρχής από τη γράφουσα ή, στην εισαγωγική ενότητα και την ενότητα των συναισθημάτων, από την ίδια και τη συνάδελφο Ζαχαρένια Σταύρου. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όσες δραστηριότητες δεν έχουν βιβλιογραφική παραπομπή. Άλλες δραστηριότητες εφαρμόστηκαν με τροποποιήσεις στη διαδικασία. Σε αυτές αναφέρεται η βιβλιογραφική πηγή, καθώς και ότι πραγματοποιήθηκαν με τροποποιήσεις.

Κατά τη συνοπτική και αναλυτική παρουσίαση του προγράμματος, παρατίθενται εκτενώς όλες οι δραστηριότητες, οι στόχοι, η διάρκεια και η διαδικασία εφαρμογής τους. Οι παρατηρήσεις από την εφαρμογή τους αναφέρονται στην ενότητα των ποιοτικών ευρημάτων της παρέμβασης.

2.3. Είδη δραστηριοτήτων

Το υλικό του προγράμματος περιλάμβανε ατομικές και ομαδικές εργασίες/δραστηριότητες, συζητήσεις, ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια χαλάρωσης, παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις σεναρίων, πειράματα, κατασκευές, παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών, ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, γνωριμία-συζήτηση με τη συγγραφέα-ψυχολόγο Έρα Μουλάκη και παρακολούθηση θεατρικής παράστασης.

2.4. Συμμετέχοντες

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 25 μαθητές Δ' δημοτικού, 14 αγόρια και 11 κορίτσια, ηλικίας 9-10 ετών. Το τμήμα των μαθητών στο οποίο εφαρμόστηκε όπως προαναφέρθηκε, ήταν για δεύτερη συνεχή χρονιά τμήμα της γράφουσας, με συνέπεια τη γνώση εκ μέρους της των δυσκολιών συμπεριφοράς και της αναγκαιότητας καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επιπλέον, στην εν λόγω τάξη φοιτούσαν αρκετοί μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, 5 σε σύνολο 25 μαθητών, που παρακολουθούσαν τις υποστηρικτικές υπηρεσίες του Τμήματος Ένταξης, και στους οποίους θεωρήθηκε, και αποδείχθηκε εν συνεχεία, ότι η εφαρμογή προγράμματος Κ.Σ.Α. θα λειτουργούσε επικουρικά, όχι μόνο στις γνωστικές τους δυσκολίες, αλλά και σε δυσκολίες συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης που παρουσίαζαν.

Για την πραγματοποίηση του προγράμματος ζητήθηκε η συγκατάθεση των γονέων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Στην πραγματοποίηση του προγράμματος συναίνεσαν 24 εκ των 25

γονέων. Για τον λόγο αυτόν, ποσοτικά και ποιοτικά ευρήματα αναλύθηκαν για τους 24 μαθητές, 13 αγόρια και 11 κορίτσια.

Επίσης, το πρόγραμμα εντάχθηκε στα Καινοτόμα Προγράμματα Αγωγής Υγείας και για τον λόγο αυτόν, κατατέθηκε στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, στο τμήμα Καινοτόμων Προγραμμάτων.

2.5. Διάρκεια

Η υλοποίησή του προγράμματος διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2016 έως τον Ιούνιο του 2017. Πραγματοποιήθηκαν 26 εβδομαδιαίες συναντήσεις διάρκειας, κατά κύριο λόγο, 3 διδακτικών ωρών. Το πρόγραμμα διεξαγόταν, κυρίως, κατά τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και με διάχυση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, Θρησκευτικά και Μελέτη Περιβάλλοντος.

2.6. Ερευνητική διαδικασία

Κάθε ερευνητική διαδικασία έχει ως αφορμή τη μελέτη ενός προβληματισμού και ως στόχο να απαντήσει σε κάποιο ή κάποια ερευνητικά ερωτήματα. Κάθε ερευνητής οφείλει να σχεδιάσει τη μεθοδολογία που θα ακολουθήσει σε συνάρτηση με τον προβληματισμό του και τους επιδιωκόμενους στόχους του.

Ανάλογα με τον σκοπό της έρευνας, την πρακτική αξιοποίησή της, τον τρόπο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, το είδος των ερευνητικών δεδομένων, το είδος της λογικής ανάλυσής της, τον χώρο διεξαγωγής της, τον αριθμό των εξεταζομένων και το είδος της ερευνητικής μεθόδου, η έρευνα εντάσσεται σε διαφορετικό είδος (Παρασκευόπουλος, 1993· Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στις ποιοτικές έρευνες, γιατί στοχεύει στην εις βάθος διερεύνηση ενός φαινομένου και όχι στη γενίκευση των αποτελεσμάτων του. Σύμφωνα με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε, χαρακτηρίζεται ως έρευνα-δράση, καθώς το ίδιο άτομο δρα και ερευνά (δάσκαλος- ερευνητής) (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

2.7. Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων του προγράμματος, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος:

- E1. Αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο;
- E2. Υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανοποίηση από το σχολείο;
- E3. Αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο;
- E4. Υπάρχουν διαφορές φύλου στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην ικανοποίησή τους από το σχολείο;
- E5. Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο;
- E6. Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανοποίηση από το σχολείο;
- E7. Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο;
- E8. Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, υπάρχουν διαφορές φύλου στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην ικανοποίησή τους από το σχολείο;
- E9. Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο;
- E10. Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανοποίηση από το σχολείο;
- E11. Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο;
- E12. Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, υπάρχουν διαφορές φύλου στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην ικανοποίησή τους από το σχολείο;
- E13. Βελτιώθηκαν τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών;
- E14. Υπάρχουν διαφορές φύλου στους τομείς της αυτοαντίληψης;
- E15. Βελτιώθηκαν τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α.;
- E16. Υπάρχουν διαφορές φύλου στους τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α.;
- E17. Υπάρχουν θετικές αλλαγές στις σχέσεις των παιδιών;

2.8. Ψυχομετρικά εργαλεία

Πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, δόθηκαν τα εξής ψυχομετρικά μέσα:

α) Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου» (Ladd & Price, 1987) για την αξιολόγηση της ικανοποίησης του παιδιού από το σχολείο. Πρόκειται για τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια. Ένα απευθύνεται στους μαθητές, ένα στους γονείς και ένα συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους μαθητές αποτελείται από 14 ερωτήσεις που αφορούν την ικανοποίηση που αντλούν οι μαθητές από το σχολείο και την επιθυμία τους να βρίσκονται σε αυτό. Βαθμολογείται με κλίμακα από το 1 έως το 3, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον μικρότερο. Από τις 14 ερωτήσεις, οι 8 αξιολογούνται με αντίστροφη βαθμολογία. Η μέγιστη συνολική τιμή του ερωτηματολογίου είναι 42 βαθμοί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: «Νιώθεις χαρούμενος/χαρούμενη όταν είσαι στο σχολείο;», «Εύχεσαι να μπορούσες να μείνεις στο σπίτι και να μην πας σχολείο;», «Είναι το σχολείο απαίσιο;».

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τους γονείς αποτελείται από 10 ερωτήσεις που αφορούν τη γνώμη των γονέων για το πώς αισθάνεται το παιδί τους στο σχολείο. Βαθμολογείται με κλίμακα από το 1 έως το 5, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον μικρότερο. Από τις 10 ερωτήσεις οι 6 αξιολογούνται με αντίστροφη βαθμολογία. Η μέγιστη συνολική τιμή του ερωτηματολογίου είναι 50 βαθμοί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: «Το παιδί σας απολαμβάνει τις σχολικές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις;», «Σας αναφέρει καλά και ωραία πράγματα που έχουν συμβεί στο σχολείο;», «Φαίνεται να φοβάται να πάει στο σχολείο;».

Το ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό αποτελείται από 13 ερωτήσεις. Οι 7 ερωτήσεις αφορούν την επιθυμία των μαθητών να βρίσκονται στο σχολείο, ενώ οι 6 αφορούν την αποφυγή του σχολείου από τους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο βαθμολογείται με κλίμακα από το 1 έως το 3, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον μικρότερο. Από τις 13 ερωτήσεις οι 9 αξιολογούνται με αντίστροφη βαθμολογία. Η μέγιστη συνολική τιμή του ερωτηματολογίου είναι 39 βαθμοί. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες ερωτήσεις: «Του αρέσει να είναι στο σχολείο;», «Απολαμβάνει τις περισσότερες δραστηριότητες της τάξης;», «Εκφράζει παράπονα για το σχολείο;». Τα τρία αυτά ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους γονείς, τους μαθητές και τη δασκάλα, πριν την εφαρμογή του προγράμματος και μετά την ολοκλήρωσή του.

β) Η κλίμακα «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II» (Harter, 1985· Μακρή-Μπότσαρη, 2013) για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους

αυτοαντιλήψεων των μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Αποτελείται από μια δέσμη έξι ψυχομετρικών κλιμάκων για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και πέντε επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης. Οι πέντε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης είναι οι ακόλουθοι: α) η σχολική ικανότητα, που αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα, β) οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, που αξιολογεί το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του, γ) η αθλητική ικανότητα, που αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα, δ) η φυσική εμφάνιση, που αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του και την εξωτερική του εμφάνιση γενικά και ε) η διαγωγή-συμπεριφορά, που αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και έχει καλή συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας της αυτοεκτίμησης αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι γενικά ευχαριστημένος με τον εαυτό του και τη ζωή που κάνει. Κατά τη διαδικασία στάθμισης του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις της αυτοεκτίμησης δεν ομαδοποιήθηκαν στον ίδιο διακριτό παράγοντα και για τον λόγο αυτόν η Harter έχει υποδείξει να εξαιρούνται κατά την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου. Κατά συνέπεια, από τον συνολικό αριθμό των 30 ερωτήσεων αναλύονται οι 25 που αφορούν τους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με τιμές από το 1 έως το 4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανakλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων καθεμιάς από τις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης αποτελεί τον βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Η κλίμακα «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II» συμπληρώθηκε από τους μαθητές πριν την έναρξη της ενότητας «καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης» και αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της.

γ) Ένα κοινωνιομετρικό τεστ, για τη χαρτογράφηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, με σκοπό να διερευνηθεί ποσοτικά η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Αποτελείται από 4 ερωτήματα, 2 από τα οποία στοχεύουν στην αποκάλυψη θετικών σχέσεων στην ομάδα των μαθητών και στην ανάδειξη των αποδεκτών και μη αποδεκτών παιδιών, ενώ τα άλλα 2 ερωτήματα στοχεύουν στην αποκάλυψη της *ενσυναίσθησης*, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη δόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, τα 2 ερωτήματα αφορούν την εργασία των μαθητών στην τάξη, ενώ τα άλλα 2 την ψυχαγωγία. Ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιήθηκε με βάση το σκεπτικό ότι το κριτήριο επιλογής συχνά διαφοροποιεί τη σύνθεση των υποομάδων. Το κοινωνιομετρικό τεστ πραγματοποιήθηκε μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων και αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

2.9. Ποιοτικά ευρήματα

Για την ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση, η ηχογράφηση συζητήσεων και, τέλος, η καταγραφή των συμπεριφορών των παιδιών και η σύγκρισή τους με τις συμπεριφορές πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

2.10. Ο ρόλος των γονέων στο πρόγραμμα παρέμβασης

Πραγματοποιήθηκαν 5 ενημερωτικές συναντήσεις γονέων. Στόχοι των συναντήσεων ήταν, αρχικά, να ενημερωθούν οι γονείς για το πρόγραμμα παρέμβασης και τους στόχους του, καθώς και τη συμμετοχή της Ζαχαρένιας Σταύρου σε ένα μέρος του προγράμματος. Στη συνέχεια, οι συναντήσεις είχαν σκοπό την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τους επιμέρους στόχους κάθε ενότητας, καθώς και την πραγματοποίηση συζητήσεων μαζί τους αναφορικά με την επίδραση του προγράμματος στη συμπεριφορά των παιδιών στο εξωσχολικό περιβάλλον και στις σχέσεις τους με τους γονείς. Η τελευταία συνάντηση είχε ως σκοπό να προβληθούν στους γονείς φωτογραφίες από τις δραστηριότητες του προγράμματος, να ενημερωθούν για την επίτευξη ή μη των στόχων που είχαν τεθεί αρχικά και να πραγματοποιηθεί συζήτηση εκτίμησής του συνολικά.

Η συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις ήταν σχεδόν καθολική. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι καθολική σχεδόν ήταν η συμμετοχή των γονέων σε κάθε συνάντηση που πραγματοποιούνταν κατά τα δύο χρόνια συνεργασίας της γράφουσας μαζί τους.

Στις συναντήσεις αυτές διαπιστώθηκε τόσο η ικανοποίηση των γονέων από την εφαρμογή του προγράμματος, όσο και ο προβληματισμός τους για τη μη καθολική εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων στον μαθητικό πληθυσμό.

Οι γονείς ανέφεραν, ενδεικτικά, τα ακόλουθα:

- Οι δραστηριότητες του προγράμματος γίνονταν αφορμή για σημαντικές συζητήσεις με τα παιδιά τους στο σπίτι.
- Τα παιδιά τους έκαναν κοινωνούς δεξιοτήτων με τις οποίες οι ίδιοι δεν ήταν εξοικειωμένοι (τεχνικές διαχείρισης του θυμού, χρήση φωτεινού σηματοδότη).

- Γνώρισαν καλύτερα τα παιδιά τους, καθώς και το πώς αισθάνονται τα ίδια για το σχολείο.

Γενικά, οι γονείς είχαν θετική εικόνα για το πρόγραμμα και εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά.

2.11. Συνοπτική παρουσίαση του Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται»

Πίνακας 1. Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος

Εισαγωγικές συναντήσεις	
1.	<i>Συνάντηση γνωριμίας</i> Δραστηριότητες: 1. Το κουβάρι Στόχος: Οι μαθητές να αυτοπαρουσιαστούν και να «δεθούν» σταδιακά ως ομάδα. 2. Καταγραφή προσδοκιών Στόχος: Οι μαθητές να εκφράσουν γραπτά τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα. 3. Μαθαίνω να ακούω Επικοινωνία: α) Ακούει κανείς; (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006, σελ. 22-23) β) «Η ιστορία της κολοκυθιάς» (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006, σελ. 22-23) Στόχοι: -Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα διαφορετικά συναισθήματα που βιώνουν όταν οι άλλοι δεν τους ακούνε και όταν τους ακούνε. -Να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της προσεκτικής ακρόασης για την επικοινωνία. -Να αναγνωρίσουν την αξία του να ακούνε προσεκτικά τους άλλους και να ακούγονται ως μέλη μιας ομάδας. 4. Κλείσιμο συνάντησης Η δραστηριότητα κλείνει με συζήτηση στην ολομέλεια στην οποία μπορούν να συζητηθούν τα ακόλουθα (Plummer, 2016, σελ. 150): -Σήμερα κατάλαβα ότι... -Σήμερα ένιωσα...

	-Παρατήρησα ότι... -Νιώθω πολύ καλά που... Στο τέλος τα παιδιά καταγράφουν μια σκέψη ή μήνυμα για ό,τι θα ήθελαν να κρατήσουν από τη συνάντηση σε ένα χάρτινο χέρι που έχουν φτιάξει. (Στο τέλος του προγράμματος θα δεθούν όλα τα χάρτινα χέρια του καθενός, με σκοπό τη δημιουργία ενός handbook για τον καθένα). <i>Όλες οι συναντήσεις του προγράμματος κλείνουν με τον ίδιο τρόπο και για αυτόν τον λόγο το κλείσιμο της συνάντησης θα παραλείπεται από τις επόμενες.</i>
2.	<i>Διαμόρφωση συμβολαίου</i> Δραστηριότητες: 1. Εισαγωγικό παιχνίδι «Ο κανόνας του βασιλείου» (Plummer, 2016, σελ. 67) Στόχοι: -Η ενθάρρυνση της συνεργασίας των παικτών για την επίλυση ενός γρίφου σχετικού με τους κανόνες που διέπουν μια ομάδα. -Η κατανόηση της αξίας των κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία μιας ομάδας. 2. Ανεύρεση κανόνων στην καθημερινή ζωή Στόχοι: Οι μαθητές να κατανοήσουν, μέσα από σενάρια βασισμένα στην καθημερινή ζωή: α) την ανάγκη για την ύπαρξη κανόνων β) την ευελιξία τους και την τροποποίησή τους, βάσει των αναγκών της ομάδας γ) τη σημασία διατύπωσης κανόνων και εντολών με θετικό πρόσημο δ) την απόδοση των κανόνων με διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί από όλους (οπτικοποίηση, λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι). 3. Δημιουργία κανόνων Στόχος: -Η δημιουργία κανόνων και η υπογραφή «συμβολαίου» που θα ισχύει καθ' όλη τη διάρκεια του Προγράμματος. 4. Κλείσιμο συνάντησης
Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων	

1.	<i>Εισαγωγική συνάντηση για την ενότητα των συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. Η συνάντηση (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 114) Στόχοι: -Οι μαθητές να ενεργοποιηθούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μη λεκτικά. -Οι μαθητές να εκφράσουν με το σώμα τους τα συναισθήματα που νιώθουν τη συγκεκριμένη στιγμή. 2. Το αλφάβητο των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58) Στόχος: Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα παιδιά ποικίλα συναισθήματα. 3. Παρακολούθηση ταινίας Inside out («Τα μυαλά που κουβαλάς») Στόχοι: Τα παιδιά παρακολουθώντας την ταινία να είναι ικανά: -Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που μπορεί να αισθάνονται οι ήρωες της ταινίας. -Να ανακαλύψουν τους τρόπους διαχείρισής τους από τους ήρωες. 4. Κλείσιμο συνάντησης
2.	<i>Αναγνώριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1 «Εννοείς ότι...» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 170) Στόχοι: Οι μαθητές: -Να εξοικειωθούν με τη μεταξύ τους επικοινωνία. -Να εξασκηθούν στη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης. -Να μοιραστούν τα συναισθήματά τους στην ομάδα της τάξης. 2. Ολοκλήρωση της δραστηριότητας «το αλφάβητο των συναισθημάτων» Διαδικασία: Μοιράζονται στα παιδιά τα φυλλάδια που είχαν συμπληρώσει την προηγούμενη φορά βλέποντας την ταινία. Γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα που είχαν σημειώσει και αναφέρονται στον λόγο που σημείωσαν το κάθε συναίσθημα. Ακολουθεί συζήτηση πάνω στους ακόλουθους άξονες: Άξονες συζήτησης: - Τα παιδιά αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες και παραδείγματα σε σχέση με

	κάποια από τα συναισθήματα που έχουν ήδη αναγραφεί. - Επισημαίνουμε ότι υπάρχουν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα. - Τονίζουμε ότι όλα όσα νιώθουμε είναι αποδεκτά. 4. Κλείσιμο συνάντησης
3.	<i>Αναγνώριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. «Ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 31-32· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 61-62) Στόχοι: -Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα ποικίλα συναισθήματα. -Να κατανοήσουν ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκφράζεται σε διαφορετικές καταστάσεις. 2. Κλείσιμο συνάντησης
4.	<i>Αναγνώριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. Μάσκες συναισθημάτων Στόχοι: Οι μαθητές: -Να μπορούν να αποτυπώσουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της αηδίας, μέσω της ζωγραφικής. -Να χρησιμοποιούν τις μάσκες για να δηλώσουν τι αισθάνονται στο τέλος κάθε μέρας που έρχονται στο σχολείο. -Να χρησιμοποιούν τη μάσκα όταν θελήσουν να δηλώσουν και να εκφράσουν τι αισθάνονται, οποιαδήποτε στιγμή στην τάξη. 2. Κλείσιμο συνάντησης
5.	<i>Αναγνώριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. Ένταση συναισθημάτων: «Τι γεύση θα έδινες στα συναισθήματα;» Στόχος: Οι μαθητές να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα των συναισθημάτων, ακόμα και τη γεύση που μας αφήνει το καθένα. 2. «Θερμόμετρα συναισθημάτων»

	(Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 33-36· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 63-64) Στόχοι: Οι μαθητές να κατανοήσουν: - ότι αρκετές φορές τα συναισθήματα μπορεί να αλλάξουν όταν αλλάζει μια κατάσταση - ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικό βαθμό έντασης. 2. Κλείσιμο συνάντησης
6.	<i>Διαχείριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. «Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 39-42· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 67-68) Στόχοι: -Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι αρκετές φορές τα δυσάρεστα συναισθήματα μπορεί να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους. -Να ασκηθούν τα παιδιά στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων. -Να μάθουν να συνδέουν τη σκέψη με τα συναισθήματα (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 39) 2. Κλείσιμο συνάντησης
7.	<i>Διαχείριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. Συζήτηση αναφορικά με τα τρία Σ (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 39-42) και «Διαβάζουμε στο σώμα μας τα συναισθήματα» (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012· Stallard, 2006). Στόχοι: -Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές πώς η σκέψη μας επηρεάζει το συναίσθημά μας και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά μας. -Να μάθουν να ακούν το σώμα τους. 2. Κλείσιμο συνάντησης
8.	<i>Διαχείριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. Μαθαίνω να ελέγχω τις αντιδράσεις μου (Τριλίβα & Chimienti, 1998α, σελ. 61-63· Τριλίβα & Chimienti, 1998β, σελ. 25-26).

	Στόχος: Να ανακαλύψουν οι μαθητές μεθόδους που τους βοηθούν να ηρεμήσουν, έτσι ώστε να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους. 2. Παιχνίδι χαλάρωσης-Η αναπνοή της κοιλιάς (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 146) 3. Κλείσιμο συνάντησης
9.	<i>Διαχείριση συναισθημάτων</i> Δραστηριότητες: 1. Μικρά βήματα (Stallard, 2006, σελ. 177, 182) Στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να μοιράζουν τον στόχο τους σε μικρότερα βήματα. 2. Παιχνίδι χαλάρωσης «Χαλάρωση στο δάσος» (Σέχτου, 2007, σελ. 137-138) Στόχοι: -Οι μαθητές να εξασκηθούν σε μια τεχνική χαλάρωσης. -Οι μαθητές να ολοκληρώσουν τη συνάντηση χαλαρώνοντας. 3. Κλείσιμο συνάντησης
10.	<i>Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση της ενότητας</i> Δραστηριότητες: 1. Το βλέπω αλλιώς Στόχος: Να αναγνωρίσουν οι μαθητές την αξία της αναπλαισίωσης. 2. Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143) 3. Κλείσιμο συνάντησης και αποχαιρετισμός της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Ζαχαρένιας Σταύρου
Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης	
1.	Δραστηριότητες: 1. Η διαφήμιση σε φυσικό μέγεθος (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 167 & 178) Στόχοι: Οι μαθητές: -Να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εαυτού τους. -Να προβάλλουν στους άλλους τα γνωρίσματά τους. -Να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία τους.

	2. Κλείσιμο συνάντησης
2.	Δραστηριότητες: 1. Είμαστε μοναδικοί (Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 44-45) Στόχοι: -Η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός. -Η επισήμανση της σημαντικότητας των προσωπικών γνωρισμάτων του κάθε ατόμου. 2. Το χαρτί στην πλάτη (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 161) Στόχοι: Οι μαθητές: - Να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία τους. - Να αναγνωρίσουν στους συμμαθητές τους θετικά στοιχεία. - Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. 3. Κλείσιμο συνάντησης
3.	Δραστηριότητες: 1. Ένας πολύ ξεχωριστός άνθρωπος (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 45), Τα σακουλάκια (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 200) & Δυνατότητες και Αδυναμίες (Χατζηχρήστου et al., 2011, σελ. 46 & 47) Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν όλες τις πλευρές του εαυτού τους. 2. Κλείσιμο συνάντησης
4.	Δραστηριότητες: 1. Όλοι με τη σειρά (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 48-50· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 48-49) Στόχος: Η αποδοχή ή απόρριψη χαρακτηριστικών του εαυτού μας που αποδίδονται από άλλους. 2. Ένα πλαστικό μπουκάλι νερό (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 43) Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. 3. Κλείσιμο συνάντησης
5.	Δραστηριότητες: 1. Στο φως του προβολέα (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 44)

	Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. 2. Αν ήμουν... (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 53· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 54- 55) Στόχοι: -Η ανάδειξη διαστάσεων της αυτοαντίληψης μέσα από την προσωπική εικόνα. -Η αναγνώριση της εικόνας του εαυτού από τους άλλους. 3. Κλείσιμο συνάντησης
6.	Δραστηριότητες: 1. Η βιτρίνα μου (Plummer, 2013, σελ. 58 & 63) (με τροποποιήσεις) Στόχος: Να εντοπίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους που προβάλλουν προς τα έξω. 2. Ο μαγικός καθρέφτης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 51· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 52 & 53) Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του εαυτού μας (προσωπική, κοινωνική και ιδανική αυτοαντίληψη). 3. Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου (Plummer, 2013, σελ. 68, 69 & 73) Στόχοι: -Να αποδεχτούν οι μαθητές τον εαυτό τους. -Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι ο καθένας έχει τη δύναμη να προχωρήσει τον εαυτό του όσο επιθυμεί. 4. Κλείσιμο συνάντησης
7.	Δραστηριότητες: 1. Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 243) (με τροποποιήσεις) Στόχοι: -Ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών. -Εξοικείωση με την έκθεση στην ομάδα των συνομηλίκων. 2. Κλείσιμο συνάντησης
8.	Ανακεφαλαίωση-αξιολόγηση της ενότητας Δραστηριότητα:

	Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)
Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών	
1.	Δραστηριότητες: 1. Συζήτηση με σκοπό την κατανόηση των εννοιών σύγκρουση, επίλυση σύγκρουσης. 2. Ένα τμήμα με πολλή φασαρία (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 79-80· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 34 & 35) Στόχοι: -Να αποσαφηνιστεί ο όρος «σύγκρουση». -Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που γίνονται η αιτία των συγκρούσεων: α) ανάγκη να ανήκουμε και να συμμετέχουμε ενεργά σε μια ομάδα β) ανάγκη να νιώθουμε ότι έχουμε τον έλεγχο γ) ανάγκη να ακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη μας. 3. Κλείσιμο συνάντησης
2.	Δραστηριότητες: 1. Τι τύπος είσαι; (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 82 & 83· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 36 & 37) Στόχοι: -Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς αντιδρούμε σε καταστάσεις συγκρούσεων. -Να μάθουν τους βασικούς τύπους αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων (παθητικό, επιθετικό, υποστηρικτικό). 2. Δώσε τη λύση (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 86-88· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 40 & 41) Στόχοι: -Να ασκηθούν οι μαθητές στις δεξιότητες επίλυσης καταστάσεων σύγκρουσης. -Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του αμοιβαίου συμβιβασμού. 3. Κλείσιμο συνάντησης
3.	Δραστηριότητες 1. Παρακολούθηση ταινίας <i>Moana</i> (2016). (Συζήτηση πάνω στα ακόλουθα αποσπάσματα της ταινίας: 13':30''- 15':00'' και 36':00''- 45':00'') Στόχοι (Χατζηχρήστου et al., σελ. 2011δ, σελ. 42): -Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς αντιδρούμε σε καταστάσεις συγκρούσεων.

	-Να μάθουν τους βασικούς τύπους αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων (παθητικό, επιθετικό, υποστηρικτικό). -Να αναδειχθεί ο διεκδικητικός ως καταλληλότερος τύπος αντίδρασης. 2. Όταν η σύγκρουση δεν λύνεται... Στόχοι (Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 38-39): -Να κατανοήσουν οι μαθητές πως μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του ειρηνοποιού όταν δύο φίλοι τους συγκρούονται. -Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του αμοιβαίου συμβιβασμού σε μια σύγκρουση. 3. Κλείσιμο συνάντησης
4.	Δραστηριότητες 1. Ο φωτεινός σηματοδότης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 92-94· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 44- 45) (με τροποποιήσεις) Σταμάτα, Προγραμματίσε και Προχώρα (Stallard, 2006, σελ. 187-188) (με τροποποιήσεις) Στόχος: Να ασκηθούν οι μαθητές στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων με βάση τα προτεινόμενα στάδια. Όταν αισθάνεσαι να σε κυριεύει ο θυμός σε μια σύγκρουση, πριν κάνεις οτιδήποτε, φέρε στο μυαλό σου τον φωτεινό σηματοδότη. Κόκκινο: Στοπ! Μέτρα ως το δέκα, ηρέμησε, έλεγξε το θυμό σου. Πορτοκαλί: Μίλησε για το πρόβλημα και για το πώς νιώθεις για αυτό. Κίτρινο: Σκέψου εναλλακτικές λύσεις και τις συνέπειές τους. Πράσινο: Προχώρησε στην εφαρμογή της λύσης που σου φαίνεται καλύτερη. 2. Κλείσιμο συνάντησης
5.	Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση της ενότητας Δραστηριότητα: Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)
Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του προγράμματος	
1.	Δραστηριότητες: 1. Παιχνίδι εμπιστοσύνης – Ανάποδες μουσικές καρέκλες Στόχοι: -Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της αποδοχής μέσα στην ομάδα των μαθητών. -Να αποδειχθεί κατά πόσο έχει καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη και η αποδοχή μέσα στην ομάδα. 2. Συζήτηση γενικά για το πρόγραμμα. Πώς ένιωσαν. Τι τους άρεσε και τι όχι. Αν

	νιώθουν οι ίδιοι διαφορετικοί μετά από αυτό. 3. Δημιουργία βιβλίου Στόχος: Η δημιουργία του handbook του κάθε παιδιού.
Παράλληλες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν: 1. Παρακολούθηση θεατρικής παράστασης «Ο Τρομερός Εχθρός και Ο Αλυσοδεμένος Ελέφαντας», δύο ιστορίες του Χόρχε Μπουκάϊ, διασκευασμένες από τη θεατρική ομάδα «Τόπι». 2. Ανάγνωση των παιδικών βιβλίων «Ο τρομερός εχθρός» και «Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας» του Χόρχε Μπουκάϊ και του βιβλίου «Η παλέτα των συναισθημάτων» και πραγματοποίηση συζήτησης με βάση αυτά. 3. Επίσκεψη της συγγραφέα-ψυχολόγου Έρας Μουλάκη και πραγματοποίηση δραστηριοτήτων βασιζόμενες στο βιβλίο της «Η παλέτα των συναισθημάτων».	

2.12. Αναλυτική παρουσίαση προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται»

2.12.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, η γράφουσα, που ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος ενημέρωσε τους μαθητές για τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη. Αναφέρθηκε σε ένα πρόγραμμα μικρότερης διάρκειας που είχαν εφαρμόσει την προηγούμενη χρονιά στην τάξη τους και τους ρώτησε εάν θα επιθυμούσαν την πραγματοποίηση ενός πιο ολοκληρωμένου προγράμματος κατά την τρέχουσα χρονιά. Οι μαθητές διατύπωσαν ερωτήσεις και ζήτησαν διευκρινίσεις (π.χ. Θα πρέπει να γράφουμε; Θα παίζουμε παιχνίδια; Θα κάνουμε κατασκευές;). Η δασκάλα περιέγραψε ενδεικτικά κάποιες θεματικές ενότητες με τις οποίες θα μπορούσαν να ασχοληθούν, καθώς και ενδεικτικές δραστηριότητες αυτών. Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με τη σύμφωνη γνώμη όλων για την εφαρμογή του προγράμματος.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόγραμμα παρέμβασης, οι ενότητες οι συναντήσεις και οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει. Αναφέρονται, επίσης, οι στόχοι, η διάρκεια, τα υλικά και η διαδικασία κάθε δραστηριότητας. Τέλος, σε ορισμένες συναντήσεις παρατίθενται εισαγωγικές παρατηρήσεις.

Υλικό που χρησιμοποιήθηκε σε διάφορες δραστηριότητες, φύλλα εργασίας, σενάρια και καρτέλες δραστηριοτήτων παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

2.12.2. Εισαγωγικές συναντήσεις

2.12.2.1. 1η συνάντηση: Γνωριμία

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Εισαγωγική παρατήρηση: Η συνάντηση ξεκίνησε με την παρουσίαση από τη δασκάλα και την αυτοπαρουσίαση στη συνέχεια, του νέου μέλους της ομάδας, της μεταπτυχιακής φοιτήτριας και συνεργάτιδας της παρέμβασης Ζαχαρένιας Σταύρου. Η δασκάλα τη σύστησε στους μαθητές και ακολούθως η ίδια μίλησε για τον εαυτό της και τα ενδιαφέροντά της, καθώς και τον λόγο για τον οποίο βρίσκεται στην τάξη τους. Στο τέλος, συμβολικά και με απόφαση όλων προστέθηκε στον χάρτη της τάξης, στον οποίο είχαν σημειωθεί τα μέρη από τα οποία κατάγονται οι μαθητές και η δασκάλα της τάξης, ακόμη μία πινέζα στην πόλη της Άρτας, τόπο καταγωγής της φοιτήτριας. Η συνάντηση συνεχίστηκε με την υλοποίηση των παρακάτω δραστηριοτήτων:

1η δραστηριότητα: «Παιχνίδι γνωριμίας με το κουβάρι»

Στόχοι: Οι μαθητές:

- Να αυτοπαρουσιαστούν.
- Να «δεθούν» σταδιακά ως ομάδα.

Διάρκεια: 40΄

Υλικά: Ένα κουβάρι.

Διαδικασία: Η ομάδα καθισμένη πάνω σε χαλάκια σχηματίζει έναν κύκλο. Ένα μέλος της ομάδας κρατάει ένα κουβάρι και μιλάει για τον εαυτό του. Στη συνέχεια, πετάει το κουβάρι σε όποιον άλλον θέλει κρατώντας ένα σημείο του νήματος. Στο τέλος, αφού όλοι έχουν παρουσιάσει τον εαυτό τους, γίνεται συζήτηση για το σχήμα που έχει δημιουργηθεί, τι τους θυμίζει, πώς μοιάζει κ.λπ. Γίνεται παραλληλισμός του σχήματος με τις ανθρώπινες σχέσεις. Στο τέλος αποφασίζουν οι μαθητές εάν θα μαζέψουν ξανά το κουβάρι ή αν θα κόψουν ένα τμήμα του νήματος, στο σημείο που το κρατούν, για να φτιάξουν ένα βραχιόλι, που θα είναι το σημείο αναφοράς των μελών της ομάδας που συμμετέχει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

2η δραστηριότητα: Καταγραφή προσδοκιών

Στόχος: Οι μαθητές να εκφράσουν γραπτά τις προσδοκίες τους.

Διάρκεια: 25΄

Υλικά: μικρά χαρτάκια, μαρκαδόροι, στυλό.

Διαδικασία: Ζητείται από τους μαθητές να αναφέρουν τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί, αφού πρώτα τους γνωστοποιούνται οι θεματικοί άξονες του. Διατυπώνεται το ακόλουθο ερώτημα: «Τι θα θέλατε να αλλάξετε, μέσα από αυτό το πρόγραμμα, στα συναισθήματά σας, τις σχέσεις με τους φίλους και συμμαθητές σας και σε σχέση με τον εαυτό σας;»

3η δραστηριότητα: Επικοινωνία - «Ακούει κανείς;» (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006, σελ. 22-23)

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα διαφορετικά συναισθήματα που βιώνουν όταν οι άλλοι δεν τους ακούνε και όταν τους ακούνε.
- Να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της προσεκτικής ακρόασης για την επικοινωνία.
- Να αναγνωρίσουν την αξία που έχει το να ακούνε προσεκτικά τους άλλους και να ακούγονται ως μέλη μιας ομάδας.

Διάρκεια: 35΄

Διαδικασία: Αρχικά η δασκάλα εισάγει την έννοια της επικοινωνίας και θέτει στους μαθητές τα ακόλουθα ερωτήματα: Τι γίνεται όταν προσπαθούμε να πούμε κάτι και οι άλλοι δεν μας ακούνε; Σας έχει τύχει ποτέ να γυρνάτε από το σχολείο και να μιλάτε στη μητέρα σας ενώ εκείνη μαγειρεύει; Τι πιστεύετε, σας ακούει; Πώς νιώθετε να μιλάτε σε κάποιον που δεν σας κοιτάει; Σας έχει συμβεί κάτι παρόμοιο με τους φίλους σας; Πόσο σημαντικό είναι για μας να νιώθουμε ότι οι άλλοι μας ακούνε και μας καταλαβαίνουν; Εσείς κάνετε το ίδιο για τους άλλους;

Ας κάνουμε τις παρακάτω δραστηριότητες να δούμε πώς θα νιώσουμε:

1. «Ακούει κανείς;»

Σηκωθείτε όλοι και πλησιάστε στον τοίχο. Σταθείτε όρθιοι με το πρόσωπο να βλέπει τον τοίχο. Αρχίστε να μιλάτε όλοι μαζί παράλληλα βλέποντας τον τοίχο. Μπορείτε να πείτε ό,τι θέλετε. Πώς περάσατε την προηγούμενη μέρα, ένα θέμα που σας απασχολεί, ένα ανέκδοτο, οτιδήποτε. Μιλάτε για τρία λεπτά με αυτόν τον τρόπο. Μετά γυρνάμε όλοι μαζί στον κύκλο.

Στον κύκλο τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πώς ήτανε που μιλούσατε;
- Πώς νιώσατε;

-Υπάρχουν φορές στη ζωή σας που έχετε νιώσει παρόμοια; Θέλει να πει κάποιος ένα παράδειγμα;

-Πώς θα θέλατε να ήταν αλλιώς τα πράγματα;

2. «Η ιστορία της κολοκυθιάς»

Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν ένα παραμύθι όλα μαζί. Ο μόνος κανόνας είναι να μιλούν με τη σειρά-ο ένας μετά τον άλλον. Δεν σχολιάζουν, δεν συζητούν, ακούνε αυτό που έχει να πει ο προηγούμενος και προσθέτουν το δικό τους κομμάτι στο παραμύθι. Ο καθένας έχει την ευκαιρία να βάλει το δικό του στοιχείο στην ιστορία και παράλληλα να το συνδυάσει με τα κομμάτια των υπολοίπων.

Στη συνέχεια, αναπαράγεται προφορικά η ιστορία και τίθενται τα ακόλουθα ερωτήματα:

-Πώς ήταν για σας να φτιάχνετε μια ιστορία όλοι μαζί;

-Πώς ήταν να σας ακούνε οι άλλοι;

- Ας συγκρίνουμε τις δύο δραστηριότητες. Σε ποια από τις δύο αισθανθήκατε καλύτερα;

4η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Στόχοι: Οι μαθητές:

-Να εξοικειωθούν με τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν.

-Να εκφράζουν ελεύθερα και να υπερασπίζονται τη γνώμη τους.

-Να αναγνωρίσουν τα θετικά χαρακτηριστικά στοιχεία της εποικοδομητικής κριτικής.

Διάρκεια: 30΄

Διαδικασία: Η δραστηριότητα κλείνει με συζήτηση στην ολομέλεια, στην οποία συζητούνται τα ακόλουθα (Plummer, 2016, σελ. 150):

-Σήμερα κατάλαβα ότι...

-Σήμερα ένιωσα...

-Παρατήρησα ότι...

-Νιώθω πολύ καλά που...

Στο τέλος, τα παιδιά καταγράφουν μια σκέψη ή μήνυμα για οτιδήποτε θα ήθελαν να κρατήσουν από τη συνάντηση σε ένα χάρτινο χέρι που έχουν φτιάξει. (Σημείωση: Στο τέλος του προγράμματος θα δεθούν όλα τα χάρτινα χέρια του καθενός, με σκοπό τη δημιουργία ενός βιβλίου “handbook” για τον καθένα).

Σε όλες τις συναντήσεις πραγματοποιείται η ίδια δραστηριότητα κλεισίματος και για τον λόγο αυτόν θα παραλείπεται η αναφορά σε αυτήν στις ακόλουθες συναντήσεις, κατά την αναλυτική

παρουσίαση του προγράμματος. Αναλυτική αναφορά στη δραστηριότητα αυτή γίνεται στην ενότητα των ποιοτικών ευρημάτων της παρέμβασης.

2.12.2.2. 2η συνάντηση: Διαμόρφωση συμβολαίου

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Εισαγωγικό παιχνίδι «Ο κανόνας του βασιλείου» (Plummer, 2016, σελ. 67)

Στόχοι:

-Η ενθάρρυνση της συνεργασίας των παικτών για την επίλυση ενός γρίφου σχετικού με τους κανόνες που διέπουν μια ομάδα.

-Η κατανόηση της αξίας των κανόνων στην εύρυθμη λειτουργία μιας ομάδας.

Δεξιότητες που προάγει: ακρόαση, συνεργασία, μνήμη, εξαγωγή συμπερασμάτων, επίλυση προβλημάτων, παρατηρητικότητα.

Διάρκεια: 50΄

Διαδικασία: Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Η μία υποομάδα, η Α, αποχωρεί από την αίθουσα. Η άλλη, η Β, επινοεί έναν κανόνα ομιλίας, για παράδειγμα «κάθε φορά που μιλάς, πρέπει να σταυρώνεις τα χέρια σου» ή «κάθε φορά που σταματάς να μιλάς, πρέπει να ξύνεις το κεφάλι σου». Ο συντονιστής ελέγχει ότι τα μέλη της ομάδας θυμούνται τους κανόνες, κάνοντας μια απλή ερώτηση, όπως «Σου αρέσει η σοκολάτα;» ή «Πόσων χρονών είσαι;». Η Α ομάδα που είχε αποχωρήσει από την αίθουσα επιστρέφει στην αίθουσα και ο συντονιστής επαναλαμβάνει τις ίδιες ερωτήσεις ή κάνει παρόμοιες στη Β ομάδα. Η Α ομάδα παρατηρεί τη διαδικασία. Ο σκοπός του παιχνιδιού είναι να μπορέσει η ομάδα Α να μαντέψει τον κανόνα. Δίνεται έμφαση στην ομαδική επίλυση προβλημάτων. Εάν κάποιο παιδί ανακαλύψει τον κανόνα, τότε όλη η ομάδα Α έχει κερδίσει. Τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν μεταξύ τους, πριν μαντέψουν τον κανόνα.

2η δραστηριότητα: Ανεύρεση κανόνων στην καθημερινή ζωή

Στόχοι:

Οι μαθητές να κατανοήσουν, μέσα από σενάρια βασισμένα στην καθημερινή ζωή:

-την ανάγκη για την ύπαρξη κανόνων

-την ευελιξία των κανόνων και την τροποποίησή τους, βάσει των αναγκών της ομάδας

-τη σημασία διατύπωσης κανόνων και εντολών με θετικό πρόσημο

-την απόδοση των κανόνων με διαφορετικούς τρόπους έτσι ώστε να γίνονται κατανοητοί από όλους (οπτικοποίηση, λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι).

Διάρκεια: 40΄

Υλικά: μικρά χρωματιστά χαρτάκια, χαρτόνι.

Διαδικασία: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις ιδέες και τις συνδέσεις που έχουν κάνει με την έννοια του «κανόνα», με τη μέθοδο του καταγίγισμού των ιδεών. Στη συνέχεια, μοιράζονται καρτέλες σεναρίων και, αφού χωρίζονται οι μαθητές σε 5 ομάδες, τους ζητείται να βρουν επιθυμητές λύσεις για το πρόβλημα που τους έχει δοθεί. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται το περιεχόμενο ενός σεναρίου:

«Ο Κώστας που πηγαίνει Δ΄ τάξη έσπασε το πόδι του στο ποδόσφαιρο πριν από λίγο καιρό. Ευτυχώς, δεν χρειάζεται πια πατερίτσες, αλλά ακόμα κουτσαίνει. Σήμερα, θέλει διακαώς να παίξει κρυφτό, αλλά φοβάται πως δεν θα προλάβει να κρυφτεί τρέχοντας σε κάποια καλή κρυψώνα. Οι φίλοι του αποφασίζουν να αλλάξουν τους κανόνες του παιχνιδιού, για να επιτρέψουν και στον Κώστα να παίξει. Ως φίλοι του Κώστα, κάνετε τις απαραίτητες αλλαγές στο κρυφτό. Ποιες θα είναι αυτές;»

3η δραστηριότητα: Δημιουργία κανόνων της ομάδας

Στόχος:

Η δημιουργία κανόνων της ομάδας και η υπογραφή «συμβολαίου» που θα ισχύει καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Διάρκεια: 20΄

Υλικά: χαρτόνι, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Πραγματοποιείται συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

-Χρειάζονται όλες οι ομάδες κανόνες; Γιατί; Γιατί όχι; Υπάρχουν κανόνες που είναι πιο χρήσιμοι από τους άλλους;

-Πώς νιώθεις όταν δεν γνωρίζεις τον κανόνα ενός παιχνιδιού, ενώ όλοι οι υπόλοιποι τον ξέρουν; Τι θα πρέπει να κάνουν οι ομάδες γι' αυτό;

-Ποιοι θα πρέπει να είναι οι κανόνες για την ομάδα της τάξης;

Μέσω της συζήτησης οι μαθητές καταλήγουν στους κανόνες λειτουργίας της ομάδας τους, οι οποίοι συναποφασίζονται, υπογράφονται από όλα τα μέλη και τοιχοκολλούνται στην τάξη.

2.12.3. Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

2.12.3.1. 1η συνάντηση: Εισαγωγική

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Η συνάντηση (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 114)

Στόχοι:

- Οι μαθητές να ενεργοποιηθούν και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μη λεκτικά.
- Οι μαθητές να εκφράσουν με το σώμα τους τα συναισθήματα που νιώθουν τη συγκεκριμένη στιγμή.

Διάρκεια: 30΄

Διαδικασία: Η δασκάλα ενημερώνει τα παιδιά για τη δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί. Αναφέρει τα στάδιά της σταδιακά, κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της. Οι μαθητές είναι όρθιοι σε μια μεγάλη κενή αίθουσα (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου).

1ο στάδιο: Προτείνω να κινηθούμε στον χώρο, να συναντήσουμε τους άλλους και να τους χαιρετήσουμε σαν να τους γνωρίζουμε για πρώτη φορά.

2ο στάδιο: Τώρα συναντιόμαστε και χαιρετιόμαστε σαν να βλέπουμε μετά από πολύ καιρό.

3ο στάδιο: Συνεχίζουμε να συναντάμε τους άλλους σαν να είναι αγαπημένα μας πρόσωπα.

4ο στάδιο: Τώρα συναντιόμαστε και χαιρετάμε τον καθένα χωριστά, όπως νιώθουμε αυτή τη στιγμή γι' αυτόν.

5ο στάδιο: Καθόμαστε στον κύκλο και συζητάμε τι νιώσαμε κάθε φορά σε κάθε στάδιο.

2η δραστηριότητα: Το αλφάβητο των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25΄ Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58)

Στόχος: Να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα παιδιά ποικίλα συναισθήματα.

Διάρκεια: 40΄

Υλικά: Χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Τοποθετούμε το χαρτί του μέτρου στον πίνακα, αφού πρώτα έχουμε γράψει σε στήλες τα γράμματα του αλφαβήτου. Καλούμε τα παιδιά να σκεφτούν συναισθήματα που αρχίζουν από κάθε γράμμα ξεχωριστά. Μπορούν να εργαστούν ομαδικά ή ατομικά για δέκα λεπτά. Στη συνέχεια, ζητούμε από κάθε μαθητή να γράψει μία λέξη-συναίσθημα στο χαρτόνι, δίπλα στο αντίστοιχο γράμμα. Είναι πιθανό να μη βρεθούν συναισθήματα για όλα τα γράμματα της αλφαβήτου. Μπορούμε να γράψουμε περισσότερα από ένα συναισθήματα σε κάποιο άλλο γράμμα, εφόσον αναφερθούν από τα παιδιά.

Αξονες συζήτησης:

- Τα παιδιά αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες και παραδείγματα σε σχέση με κάποια από τα συναισθήματα που έχουν ήδη αναγραφεί.
- Επισημαίνουμε ότι υπάρχουν ευχάριστα και δυσάρεστα συναισθήματα.

-Τονίζουμε ότι όλα όσα νιώθουμε είναι αποδεκτά.

3η δραστηριότητα: Παρακολούθηση ταινίας Inside out («Τα μυαλά που κουβαλάς») (Rivera & Docter, 2015).

Στόχοι:

Τα παιδιά παρακολουθώντας την ταινία να είναι ικανά:

-Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που μπορεί να αισθάνονται οι ήρωες της ταινίας.

-Να ανακαλύψουν τους τρόπους διαχείρισής τους από τους ήρωες.

Διάρκεια: 95΄

Υλικά: κινηματογραφική ταινία, Η/Υ, projector, ατομικό φύλλο εργασίας «Το αλφάβητο των συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25΄ Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58).

Συνοπτική παρουσίαση της ταινίας: Η 11χρονη Ράιλι μετακομίζει με την οικογένειά της από τις μεσοδυτικές πολιτείες στο Σαν Φρανσίσκο και τα συναισθήματά της (Χαρά, Θυμός, Θλίψη, Αηδία και Φόβος) προσπαθούν να την κατευθύνουν, σε διαρκή αντιπαράθεση μεταξύ τους, στην καινούργια ζωή της.

Λόγοι επιλογής και αξιοποίηση της ταινίας: Η συγκεκριμένη ταινία επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί σε όλη τη διάρκεια της ενότητας των συναισθημάτων. Σκοπός ήταν, με ευχάριστο τρόπο, τα παιδιά να κατανοήσουν επαρκώς τα βασικά συναισθήματα και την αναγκαιότητα ύπαρξης τόσο των ευχάριστων, όσο και των δυσάρεστων συναισθημάτων, για την επίτευξη της ισορροπίας, κύριο θέμα διαπραγμάτευσης στην ταινία.

Διαδικασία: Ως συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, μοιράζεται στα παιδιά ένα φυλλάδιο με το αλφάβητο των συναισθημάτων και τους ζητείται να καταγράψουν σε αυτό όσα συναισθήματα πιστεύουν ότι εκδηλώνονται από τους ήρωες της ταινίας, αλλά και όλα όσα οι ίδιοι μπορεί να νιώσουν παρακολουθώντας την. Στο τέλος της προβολής θα συζητηθούν στην ολομέλεια όλα όσα έχουν καταγραφεί από τους μαθητές.

2.12.3.2. 2η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: «Εννοείς ότι...» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 170)

Στόχοι:

Οι μαθητές:

-Να εξοικειωθούν με τη μεταξύ τους επικοινωνία.

- Να εξασκηθούν στη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης.
- Να μοιραστούν τα συναισθήματά τους στην ομάδα της τάξης.

Διάρκεια: 45΄

Διαδικασία:

Η δασκάλα ενημερώνει τα παιδιά για τη δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί. Αναφέρει τα στάδιά της σταδιακά, κατά τη διάρκεια της υλοποίησής της.

1ο στάδιο: Ας καθίσουμε σε κύκλο. Όποιος θέλει μπορεί να πει μια φράση για το πώς νιώθει αυτή τη στιγμή. Κάποιος άλλος θα του κάνει ερωτήσεις που θα αρχίζουν με τη φράση «Εννοείς ότι...», μέχρι να πάρει καταφατική απάντηση. Ποιος θέλει να ξεκινήσει λέγοντας μια φράση και ποιος θέλει να κάνει τις ερωτήσεις;

2ο στάδιο: Συνεχίζουμε με άλλους δύο και μετά με άλλους δύο...

3ο στάδιο: Ας το συζητήσουμε.

2η δραστηριότητα: Ολοκλήρωση της δραστηριότητας «Το αλφάβητο των συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25΄ Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58).

Οι στόχοι και η διαδικασία αυτής της δραστηριότητας παρουσιάστηκαν στην περιγραφή της προηγούμενης συνάντησης.

Διάρκεια: 60΄

Διαδικασία: Μοιράζονται στα παιδιά τα φυλλάδια που είχαν συμπληρώσει κατά την προηγούμενη συνάντηση, παρακολουθώντας την ταινία «Inside out». Γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα που είχαν σημειώσει και αναφέρονται οι λόγοι που τους οδήγησαν στην καταγραφή τους. Ακολουθεί συζήτηση πάνω στους ακόλουθους άξονες:

- Τα παιδιά αναφέρουν προσωπικές εμπειρίες και παραδείγματα σε σχέση με κάποια από τα συναισθήματα που έχουν ήδη αναγραφεί.
- Επισημαίνεται η ύπαρξη ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων.
- Τονίζεται η αποδοχή όλων των συναισθημάτων.

2.12.3.3. 3η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: «Ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις» (Χατζηχρήστου et al. 2011α, σελ. 31-32΄ Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 61-62, 71-79)

Στόχοι:

- Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα ποικίλα συναισθήματα.

-Να κατανοήσουν ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκφράζεται σε διαφορετικές καταστάσεις.

Διάρκεια: 90΄

Υλικά: μεγάλα χρωματιστά χαρτόνια κανσόν, φύλλα εργασίας με σκίτσα που παρουσιάζουν καθημερινές καταστάσεις, καρτέλες με λέξεις που αναφέρονται σε συναισθήματα, ατομικό φύλλο εργασίας «ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις», κόλλες στικ, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει ένα χαρτόνι, έναν φάκελο που περιέχει το λεξιλόγιο των συναισθημάτων και διάφορα σκίτσα που απεικονίζουν καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Τα παιδιά καλούνται να κολλήσουν τα σκίτσα με τις καταστάσεις στο χαρτόνι και κατόπιν να αποφασίσουν ποιες από τις λέξεις που τους έχουν δοθεί ταιριάζουν για να περιγράψουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι ήρωες των σκίτσων, έχοντας τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν για ένα σκίτσο παραπάνω από ένα συναισθήματα. Όταν η δραστηριότητα ολοκληρωθεί, κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τα χαρτόνια της. Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση με βάση τους παρακάτω άξονες:

-Ποιες διαφορές υπήρχαν ανάμεσα στα κολάζ των ομάδων;

-Για την ίδια κατάσταση μπορεί να υπάρχουν διαφορετικά συναισθήματα;

-Το ίδιο συναίσθημα προκαλείται πάντοτε από την ίδια κατάσταση; (Μπορεί να θυμώνουμε για πολλούς και ποικίλους λόγους.)

-Ποια είναι η σημασία της αναγνώρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, τόσο από εμάς όσο και από τους άλλους; (Ανακουφίζόμαστε, επικοινωνούμε καλύτερα με τους άλλους, μπορεί ο καθένας να μπει στη θέση του άλλου ευκολότερα, κατανοούμε και αποδεχόμαστε τα συναισθήματά μας, καθορίζουμε ευκολότερα τους στόχους μας κ.ά.)

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, μοιράζεται στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας με τίτλο «ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις», με σκοπό να συμπληρωθεί ατομικά από όποιον επιθυμεί. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα σε όποιον επιθυμεί να το παρουσιάσει στην τάξη.

2.12.3.4. 4η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Εισαγωγική συζήτηση

Στόχος: Υπενθύμιση προηγούμενων δραστηριοτήτων, αναδιατύπωση συμπερασμάτων από τις δραστηριότητες αυτές, έκφραση παρατηρήσεων και σκέψεων που μπορεί να προκλήθηκαν στους μαθητές αναφορικά με τις προαναφερόμενες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

Διάρκεια: 15΄

Διαδικασία: Ανασκόπηση όσων προέκυψαν από την προηγούμενη συνάντηση με αναφορά στις ακόλουθες παρατηρήσεις: α) μπορεί να βιώνουμε τα ίδια συναισθήματα σε πολλές και διαφορετικές καταστάσεις και β) μπορεί να αισθανόμαστε πολλά συναισθήματα σε μία μόνο κατάσταση. Συζήτηση γύρω από συναισθήματα και σκέψεις που πιθανόν να προέκυψαν στους μαθητές λόγω των προαναφερόμενων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της εβδομάδας.

2η δραστηριότητα: Μάσκες συναισθημάτων

Στόχοι: Οι μαθητές:

- Να μπορούν να αποτυπώσουν τα συναισθήματα της χαράς, της λύπης, του θυμού, του φόβου και της αηδίας μέσω της ζωγραφικής.
- Να χρησιμοποιούν τις μάσκες για να δηλώσουν τι αισθάνονται στο τέλος κάθε μέρας που έρχονται στο σχολείο.
- Να χρησιμοποιούν τις μάσκες όταν θελήσουν να δηλώσουν και να εκφράσουν τι αισθάνονται οποιαδήποτε στιγμή στην τάξη.

Διάρκεια: 60΄

Υλικά: χάρτινα πιάτα, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Τα παιδιά φτιάχνουν και ζωγραφίζουν σε πιάτα πρόσωπα που εκφράζουν τα πέντε ακόλουθα συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμό, φόβο, αηδία. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούν μάσκες.

2.12.3.5. 5η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: «Τι γεύση θα έδινες στα συναισθήματα;» *Προβολή αποσπάσματος της ταινίας «Πολίτικη Κουζίνα»* (Αντωνόπουλος, Λαμπρόπουλος, Παπαδοπούλου, & Μπουλμέτης, 2003)

Στόχος: Οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα των συναισθημάτων, καθώς και τη «γεύση» που μας αφήνει το καθένα.

Διάρκεια: 30΄

Υλικά: χρωματιστά χαρτόνια κανσόν Α4, μπαχαρικά.

Συνοπτική παρουσίαση αποσπάσματος της ταινίας: Ο παππούς παρομοιάζει στον εγγονό του τα μπαχαρικά με τους πλανήτες. Του δίνει να γευτεί κάποια από αυτά και να σκεφτεί με

ποιον πλανήτη μπορεί να τα παρομοιάσει. Στη συνέχεια, αναφέρει ότι η γαστρονομία περιέχει τη λέξη «αστρονομία».

Λόγοι επιλογής και αξιοποίησής του: Ο ευφάνταστος τρόπος με τον οποίο ο παππούς της ταινίας συνδέει τη γαστρονομία με την αστρονομία οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου αποσπάσματος της ταινίας, με σκοπό τη σύνδεση της γεύσης με τα συναισθήματα, καθώς και την αναφορά στην αρμονία τους για την ισορροπία του ατόμου.

Διαδικασία: Εξηγείται στους μαθητές, πριν την προβολή του αποσπάσματος από την *Πολίτικη Κουζίνα*, τι πρόκειται να παρακολουθήσουν. Στη συνέχεια, γίνεται η προβολή και μετά από αυτήν ακολουθεί συζήτηση, κατά την οποία γίνεται αναφορά στην αστρονομία που περιέχεται στη γαστρονομία, τονίζεται η αρμονία που περιέχεται και στα δύο και μετά α) γενικεύεται στην αρμονία στη φύση και β) συγκεκριμενοποιείται με την αναφορά στην αρμονία-ισορροπία συναισθημάτων, η οποία μας καθιστά περισσότερο λειτουργικούς στις σχέσεις μας.

Ακολουθεί συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

-Με ποιους τρόπους μπορούμε να αντιληφθούμε ένα μπαχαρικό χωρίς να το δούμε; (αναμενόμενη απάντηση: γεύση και όσφρηση).

- Μπορούμε να νιώσουμε πολλά διαφορετικά συναισθήματα σε μία κατάσταση;

-Συζητείται και παραλληλίζεται η ένταση των συναισθημάτων με την ένταση των μπαχαρικών, η οποία μπορεί να αυξάνεται με την αύξηση της ποσότητάς τους (π.χ. Αν σε ένα φαγητό προστεθεί μεγαλύτερη ποσότητα πιπεριού, τότε καλύπτονται όλα τα άλλα μπαχαρικά. Αντίστοιχα, αν ένα συναίσθημα είναι πολύ έντονο, γίνεται κυρίαρχο και επικαλύπτει όλα τα υπόλοιπα (π.χ. Αν είμαστε πολύ θυμωμένοι, ο θυμός μας υπερισχύει και κρύβει ό,τι άλλο νιώθουμε εκείνη τη στιγμή και μας οδηγεί να μην μπορούμε να «γευθούμε» καθαρά τα υπόλοιπα συναισθήματά μας.)

Στη συνέχεια, μοιράζεται σε κάθε ομάδα ένα χαρτί και ζητείται από τους μαθητές να φτιάξουν έξι σχήματα μέσα στα οποία θα κολληθεί μια ποσότητα μπαχαρικών. Τα μπαχαρικά αυτά τα γεύονται και τα μυρίζουν. Τους ζητείται να σχηματίσουν βελάκια έξω από τα σχήματα και να γράψουν τα συναισθήματα με τα οποία μπορούν να συνδυάσουν το κάθε μπαχαρικό. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της στην ολομέλεια.

2η δραστηριότητα: «Θερμόμετρα συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 33-36· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 63-64)

Στόχοι: Οι μαθητές να κατανοήσουν:

-ότι αρκετές φορές τα συναισθήματα μπορεί να αλλάξουν όταν αλλάζει μια κατάσταση

-ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικό βαθμό έντασης.

Διάρκεια: 45΄

Υλικά: 4-5 χάρτινα θερμόμετρα, χάρτινες κάρτες με σενάρια, ατομικό φύλλο εργασίας.

Διαδικασία: Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες. Κάθε ομάδα εργάζεται πάνω σε ένα σενάριο. Προσπαθούν να σκεφτούν και να γράψουν ποια συναισθήματα τους προκαλεί. Σε κάθε ομάδα έχει μοιραστεί από ένα θερμόμετρο και πάνω σε αυτό αποτυπώνουν το συναίσθημα και την έντασή του. Αφού όλες οι ομάδες τελειώσουν την εργασία τους, την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Στη συνέχεια, δίνεται στους μαθητές να συμπληρώσουν μία από τις καρτέλες του μαθητή και να αποτυπώσουν το συναίσθημα που θα ένιωθαν, καθώς και την έντασή του, αν αντιμετώπιζαν την κατάσταση που αναφέρεται στο φύλλο εργασίας. Η ατομική αυτή εργασία δεν παρουσιάζεται στην ολομέλεια, αλλά χρησιμοποιείται ως μια επιπλέον δραστηριότητα του κάθε μαθητή που τον βοηθά να σκεφτεί και να εκφράσει στον εαυτό του τα συναισθήματά του.

2.12.3.6. 6η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 39-42΄ Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 67-68)

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι αρκετές φορές τα δυσάρεστα συναισθήματα μπορεί να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους.
- Να ασκηθούν τα παιδιά στην έκφραση των δυσάρεστων συναισθημάτων.
- Να μάθουν να συνδέουν τη σκέψη με τα συναισθήματα (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 39).

Διάρκεια: 90΄

Υλικά: σενάρια για δραματοποίηση (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 39-42).

Διαδικασία: Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες των 5 παιδιών. (Για τον χωρισμό τους χρησιμοποιούνται καρτέλες με πρόσωπα που εκφράζουν διάφορα συναισθήματα. Ο κάθε μαθητής παίρνει από μια καρτέλα και ψάχνει να βρει ποιοι άλλοι έχουν την ίδια για να δημιουργήσουν την ομάδα τους). Χρησιμοποιούνται οι ιστορίες από το τετράδιο δραστηριοτήτων του μαθητή, καθώς και 3 επιπλέον ιστορίες οι οποίες δημιουργήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς και σχετίζονται με καταστάσεις που έχουν παρουσιαστεί στο παρελθόν στην τάξη. Ζητείται από κάθε ομάδα να δραματοποιήσει το σενάριο που τους έχει δοθεί. Ο κάθε μαθητής έχει έναν ρόλο. Δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για να προετοιμαστούν οι

ομάδες. Δίνεται, ακόμη, η δυνατότητα να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν κάτι από το σενάριο, προσέχοντας όμως να μη δημιουργήσουν ουσιαστικές αλλαγές στην ιστορία. Μετά τη δραματοποίηση της κάθε ομάδας, ακολουθεί συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

- Ποια ήταν τα συναισθήματα που ένιωσαν οι ήρωες της ιστορίας;
- Ποια σκέψη τους έκανε να αισθανθούν αυτό/ά το/τα συναίσθημα/-τα;
- Πώς εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους;
- Ο τρόπος που τα εκδηλώνουν τα βοηθάει να νιώσουν καλύτερα;
- Πώς αλλιώς θα μπορούσαν να εκφράσουν αυτό που νιώθουν;

2.12.3.7. 7η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Συζήτηση αναφορικά με τα τρία Σ (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 39-42) και «Διαβάζουμε στο σώμα μας τα συναισθήματα» (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012· Stallard, 2006).

Στόχοι:

- Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές πώς η σκέψη μας επηρεάζει το συναίσθημά μας και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά μας.
- Να μάθουν να ακούν το σώμα τους.

Διάρκεια: 90΄

Υλικά: μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια, φύλλα εργασίας.

Διαδικασία: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Γίνεται μια αναφορά στα σενάρια που δραματοποιήθηκαν την προηγούμενη φορά, με σκοπό να αναφερθεί ότι ο τρόπος που σκεφτόμαστε επηρεάζει τον τρόπο που αισθανόμαστε. Σχεδιάζεται στο χαρτί το ακόλουθο σχήμα:

Σκέψη-----Συναίσθημα-----Συμπεριφορά

Σημάδια στο σώμα μου

Ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν τα ακόλουθα και να συζητήσουν για αυτά σύμφωνα με τα 3 Σ + 1:

1. Σκεφτείτε ένα χαρούμενο περιστατικό. Τι σκεφτόσασταν, τι αισθανόσασταν, τι κάνατε;
2. Σκεφτείτε ένα περιστατικό που σας φόβισε. Τι σκεφτόσασταν, τι αισθανόσασταν, τι κάνατε;

Ζητείται από τα παιδιά να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας της δραστηριότητας και μετά να συζητήσουν στην ολομέλεια τι έγραψαν ή σχεδίασαν, με σκοπό να γίνει σαφές: α) πώς η σκέψη μας επηρεάζει το συναίσθημά μας και κατά συνέπεια τη συμπεριφορά μας και β) πώς αντιδρά το σώμα μας.

2.12.3.8. 8η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

Εισαγωγική παρατήρηση:

Η συνάντηση ξεκινά με ανακεφαλαίωση και υπενθύμιση της προηγούμενης. Γίνεται αναφορά στα 3 Σ που έγιναν 4 και 5 στο τέλος. Στη συνέχεια, αναφέρεται ένα έκτο Σ που αφορά τις συνέπειες της συμπεριφοράς.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Μαθαίνω να ελέγχω τις αντιδράσεις μου (Τριλίβα & Chimienti, 1998α, σελ. 61-63· Τριλίβα & Chimienti, 1998β, σελ. 25-26).

Στόχος: Να ανακαλύψουν οι μαθητές μεθόδους που τους βοηθούν να ηρεμήσουν, έτσι ώστε να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους.

Διάρκεια: 45'

Υλικά: φυλλάδιο τεχνικών.

Διαδικασία: Ζητείται από 4 παιδιά να δραματοποιήσουν το παρακάτω σενάριο (Τριλίβα & Chimienti, 1998α, σελ. 61-63):

Κάποια παιδιά διασκεδάζουν στην καφετέρια και κατά λάθος ρίχνουν το αναψυκτικό σας. Συνεχίζουν να σαχλαμαρίζουν κάνοντας διάφορα αστεία.

Κείμενο:

A: Πέτα το καπέλο εδώ! Πάνω από τα κεφάλια τους!

B: Άρπαξέ το!

A: (Προσπαθεί να πιάσει το καπέλο, χτυπά το τραπέζι, ρίχνει το αναψυκτικό του Γ κάτω, αλλά χωρίς να δίνει καμιά σημασία, συνεχίζει να φωνάζει στον B) Από 'δω!

Γ: E! Αυτό ήταν το αναψυκτικό μου!

A: Τι είπες; λέει στον Γ που διαμαρτύρεται. Και αμέσως, πάλι, αγνοώντας τα παράπονά του, απευθύνεται στον φίλο του: E! φίλε, πέτα το από 'δω. Μην αφήνεις τον Δ να το πιάσει.

Γ: Ξέρετε παιδιά ότι ρίξατε το αναψυκτικό μου; διαμαρτύρεται ο Γ με πιο υψωμένη φωνή.

A: Έπρεπε να πιάσω το καπέλο! (λέει ειρωνικά).

Γ: Ξέρεις, εδώ υποτίθεται ότι είναι καφετέρια! λέει ο Γ θυμώνοντας τώρα πια.

B: A, ναι; Εμένα μου φαίνεται σαν αίθουσα παιχνιδιών! λέει βαριεστημένα, E! Δ, πιάσε!

Γ: «Ηρέμησε!» επαναλαμβάνει από μέσα του. «Διατήρησε την ψυχραιμία σου! Ηρέμησε! Διατήρησε την ψυχραιμία σου!». Ύστερα, δυνατά και ήρεμα απευθύνεται προς τους άλλους: Παιδιά, ίσως θα μπορούσατε να μετακινηθείτε στο διπλανό τραπέζι. Δεν κάθεται κανένας εκεί.»

Ακολουθεί συζήτηση με τους ακόλουθους βασικούς άξονες:

-Τα συναισθήματα του Γ.

-Διαχείριση των συναισθημάτων του.

-Αξιολόγηση του τρόπου διαχείρισής τους.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο Γ έχει βρει έναν τρόπο να διαχειρίζεται τον θυμό του πριν αυτός τον κατακλύσει.

Στη συνέχεια, αναφέρουμε τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων, ιδιαίτερα των πιο δύσκολων, μέσω σύντομων τρόπων χαλάρωσης.

Αναφέρουμε στα παιδιά ότι η σύντομη χαλάρωση μας βοηθά να ξεπεράσουμε το πρώτο στάδιο των αυτόματων αντιδράσεων και να επανακτήσουμε τον έλεγχο.

Τέτοιες τεχνικές είναι οι ακόλουθες:

1. Μερικές βαθιές αναπνοές.

Αποτελεί συνηθισμένη και άμεση μέθοδο χαλάρωσης. Τη συναντούμε συχνά μεταξύ αθλητών, πριν κάνουν μια δύσκολη προσπάθεια. Συγκεντρωθείτε στις αναπνοές σας. Μην εστιάζετε τα μάτια σας ή, καλύτερα, κλείστε τα. «Ας κάνουμε μια δοκιμή: Παίρνοντας πέντε βαθιές αναπνοές, θα μετρήσω: ΕΝΑ (1-2-3-4-5), ΔΥΟ (1-2-3-4-5), ΤΡΙΑ (1-2-3-4-5), ΤΕΣΣΕΡΑ (1-2-3-4-5), ΠΕΝΤΕ (1-2-3-4-5). Εντάξει, ας δοκιμάσουμε πάλι.»

2. Ανάποδη αρίθμηση.

Ο καλύτερος τρόπος για να επιτύχετε άμεση αντίδραση χαλάρωσης, είναι ν' απομακρυνθείτε από το πρόσωπο ή το πράγμα που αποτελεί προκλητικό ερέθισμα και έπειτα να μετρήσετε ανάποδα με αργό ρυθμό, ας πούμε από το 15 ή το 20. Η ανάποδη αρίθμηση θα σας κάνει να συγκεντρωθείτε στους αριθμούς και θα σας απομακρύνει για λίγα λεπτά από την προβληματική κατάσταση. Ας το δοκιμάσουμε. Την πρώτη φορά μετρήστε δυνατά. Αρχίστε από το 10... Ας το κάνουμε πάλι. Αυτή τη φορά από το 15 ψιθυριστά. Τώρα μια τρίτη φορά κινώντας μόλις τα χείλη σας. Ας αρχίσουμε από το 15. Αυτή τη φορά προσπαθήστε να δείτε εάν μπορείτε να σκεφτείτε κάτι άλλο ενώ μετράτε ανάποδα. Βεβαιωθείτε ότι συνεχίζετε να μετράτε ανάποδα και προσπαθήστε να σκεφτείτε τι έχετε να κάνετε σήμερα μετά το σχολείο... Λοιπόν; Παρατηρήσατε πόσο δύσκολο είναι να σκεφτείτε κάτι, ενώ μετράτε ανάποδα; Στο

τέλος αυτής της σύντομης νοητικής δραστηριότητας, επιστρέφετε στην προβληματική κατάσταση πιο ψύχραιμοι, ή μπορεί μέχρι τότε να έχει αλλάξει κάτι!

3. Φέρτε στο μυαλό σας μια νοητική εικόνα.

Φέρτε στο μυαλό σας μια νοητική εικόνα που είναι σημαντική για σας, που σας ηρεμεί. Αυτή η σημαντική για «εκρηκτικές στιγμές» εικόνα θα μπορούσε ίσως να σας ηρεμήσει, να σας κάνει αληθινά ψύχραιμους και ήρεμους. Ή, ακόμη, η εικόνα αυτή μπορεί να αιωρείται, όπως ένα σύννεφο, απομακρύνοντάς σας από κάποια προβληματική κατάσταση. Τι είδους εικόνα νομίζετε ότι θα μπορούσε να σας χαλαρώσει; Η εικόνα αυτή θα πρέπει να είναι απλή, σαφής και με ιδιαίτερη σημασία για σας. Έχει ο καθένας σας μια προσωπική εικόνα; Μπορούμε να προτείνουμε μερικές, αν δυσκολεύεστε να βρείτε μια. Ας προσπαθήσουμε! Κλείστε τα μάτια σας. Εργαστείτε με την εικόνα σας. Φέρτε τη στη φαντασία σας με μερικές λεπτομέρειες που να την κάνουν «αληθινή».

Στη συνέχεια, μοιράζεται στους μαθητές το φυλλάδιο με τις τεχνικές χαλάρωσης για να συζητηθεί στην τάξη, αλλά και να το έχουν μαζί τους και να το συμβουλεύονται κάθε φορά που θα νιώθουν την ανάγκη (Τριλίβα & Chimienti, 1998β, σελ. 25-26).

2η δραστηριότητα: Παιχνίδι χαλάρωσης-Η αναπνοή της κοιλιάς (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 146)

Στόχοι:

-Οι μαθητές να εξασκηθούν σε μια τεχνική χαλάρωσης.

-Οι μαθητές να ολοκληρώσουν τη συνάντηση χαλαρώνοντας.

Διάρκεια: 30΄

Υλικά: ορχηστρική μουσική για χαλάρωση.

Διαδικασία: Η ομάδα κάθεται κυκλικά στο πάτωμα. Η δασκάλα εξηγεί την άσκηση στους μαθητές, τη δείχνει για να γίνει κατανοητή και αναφέρει τα ακόλουθα:

Προτείνω να κάνουμε μια άσκηση αναπνοής για χαλάρωση. Καθίστε αναπαυτικά με την πλάτη ίσια. Εκπνεύστε αδειάζοντας τελείως τον αέρα. Εισπνεύστε πολύ αργά από τη μύτη. Συγχρόνως σπρώξτε προς τα έξω την κοιλιά σας σαν να ήταν ένα μπαλόνι. Κρατήστε τον θώρακά σας όσο πιο ακίνητο γίνεται... Μόλις φουσκώσει η κοιλιά σας εντελώς, αφήστε τον αέρα να γεμίσει και τον θώρακά σας. Ρουφήξτε ελαφρά την κοιλιά σας, ανοίξτε τους ώμους και αφήστε τον αέρα να γεμίσει εντελώς τα πνευμόνια σας. Κρατήστε την αναπνοή σας για 5΄΄. Εκπνεύστε αργά από τη μύτη. Αφήστε την κοιλιά σας να τραβηχτεί προς τα μέσα, ώστε να σηκωθεί το διάφραγμα. Ας επαναλάβουμε μερικές φορές.

2.12.3.9. 9η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Μικρά βήματα (Stallard, 2006, σελ. 177, 182)

Στόχος: Να μάθουν οι μαθητές να μοιράζουν τον στόχο τους σε μικρότερα βήματα.

Διάρκεια: 70΄

Υλικά: φύλλα εργασίας.

Διαδικασία: Η δασκάλα αναφέρει στους μαθητές τα ακόλουθα: «Όταν είμαστε θυμωμένοι, λυπημένοι, φοβισμένοι, οι σκέψεις μας αλλάζουν. Ένα σημαντικό βήμα για τον έλεγχο των δύσκολων συναισθημάτων είναι να αναγνωρίζουμε τις καταστάσεις και τις συνθήκες που τα προκαλούν σε μας. Ένα άλλο βήμα είναι να αναγνωρίζουμε τα σημάδια (αλλαγές στις κινήσεις του σώματος και στον τρόπο σκέψης) που μας δείχνουν ότι αρχίζουμε να τα νιώθουμε. Αυτά τα σημάδια μάς προσφέρουν έγκαιρες προειδοποιήσεις ότι το πρόβλημα πλησιάζει και ότι τώρα είναι η κατάλληλη στιγμή να δράσουμε» (Τριλίβα & Chimienti, 1998). «Πολλές φορές, μας φαίνεται πολύ δύσκολο να ελέγξουμε τα συναισθήματά μας και να εκδηλώσουμε μια πιο αποτελεσματική συμπεριφορά. Εάν έχουμε θέσει έναν υψηλό στόχο, το πιο πιθανό είναι να μην μπορέσουμε να τον πετύχουμε, τουλάχιστον από την πρώτη φορά. Σε αυτές τις περιπτώσεις μάς βοηθάει να μοιράσουμε τον στόχο μας σε μικρότερα βήματα. Έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας» (Stallard, 2006). Αποφασίζουμε να ασχοληθούμε με ένα δύσκολο συναίσθημα, για παράδειγμα τον θυμό ή τη ζήλια. Ας κάνουμε μια προσπάθεια να θυμηθεί ο καθένας το πιο πρόσφατο γεγονός που τον θύμωσε πολύ και την αντίδρασή του σε αυτό. Θα μπορούσαμε να αντιδράσουμε καλύτερα; Ποια θα ήταν η πιο επιθυμητή αντίδραση; Μπορούμε να την εφαρμόσουμε; Τι μας δυσκολεύει; Θα μπορούσαμε να κάνουμε ενδιάμεσα βήματα μέχρι να φτάσουμε στον επιθυμητό στόχο;

Δίνονται στους μαθητές τα φύλλα εργασίας: «Άλλο ένα βήμα πάνω στη σκάλα» και «Μικρά βήματα» (Stallard, 2006, σελ. 177, 182). Τους ζητείται να εργαστούν ατομικά και να τοποθετήσουν πάνω στη σκάλα όσα επιθυμούν να κάνουν για να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά ένα συναίσθημα που τους δυσκολεύει, σύμφωνα με τις οδηγίες της καρτέλας. Στη συνέχεια, τους δίνεται η δεύτερη καρτέλα και τους ζητείται να πάρουν τον πιο δύσκολο στόχο τους, αυτόν που έχουν βάλει πιο ψηλά στη σκάλα, και να τον μοιράσουν σε μικρότερα βήματα.

Στο τέλος, στην ολομέλεια, ο καθένας μιλάει για τους στόχους του και τα μικρότερα βήματα στα οποία τους έχει χωρίσει. Ο δάσκαλος επισημαίνει την ανάγκη να επιβραβεύουμε τον εαυτό μας κάθε φορά που γίνεται ακόμα και το πιο μικρό βήμα.

2η δραστηριότητα: Παιχνίδι χαλάρωσης-«Χαλάρωση στο δάσος» (Σέχτου, 2007, σελ. 137-138)

Στόχοι:

Οι μαθητές:

-Να εξασκηθούν σε μια τεχνική χαλάρωσης.

-Να ολοκληρώσουν τη συνάντηση χαλαρώνοντας.

Διάρκεια: 30΄

Διαδικασία: Φροντίζουμε να καθαριστεί το δάπεδο και να είναι ασφαλές για τα παιδιά, που υποτίθεται πως βρίσκονται σε ένα δάσος. Είναι ξαπλωμένα ανάσκελα, με τα χέρια δίπλα στους μηρούς και τις παλάμες προς τον ουρανό. Οι ώμοι είναι χαλαροί, τα πόδια ίσια και η αναπνοή ήρεμη, ενώ τα μάτια είναι κλειστά. Η δασκάλα λέει στους μαθητές να ταξιδέψουν μαζί του.

«Σκέψου τα πόδια σου και τα δάχτυλά σου ένα-ένα. Κούνησέ τα μαλακά. (Παύση.) Φαντάσου ότι βλέπεις τον εαυτό σου από ψηλά και σκέψου τι σχήμα έχει το σώμα σου έτσι που είναι ξαπλωμένο στο πάτωμα. Παρατηρείς το σώμα σου. (Παύση.) Τώρα θα ανοίξεις με τον νου σου μια πόρτα και θα βγεις έξω από αυτό το δωμάτιο. (Παύση.) Σιγά-σιγά μπαίνεις σε ένα όμορφο τοπίο. Είσαι σε ένα δάσος. Φαντάσου ότι βαδίζεις σε ένα μονοπάτι γεμάτο ψηλές βελανιδιές, μανιτάρια και όμορφες μοβ και κόκκινες ανεμώνες. Ακούς τα πουλιά. (Παύση.) Μυρίζεις το χώμα. (Παύση.) Νιώθεις το αεράκι του δάσους. (Παύση.) Ο ήλιος περνά ανάμεσα στα φύλλα και σου χαϊδεύει το πρόσωπο γλυκά. (Παύση.) Η καρδιά σου χτυπά αργά και σταθερά και χαλαρώνεις. Όλο το σώμα σου είναι χαλαρό. (Παύση.) Ο δρόμος θα είναι μακρύς. Προσπάθησε να παρατηρήσεις όσο πιο πολλά μπορείς στον περίπατό σου. Χωρίς να ανοίξεις τα μάτια σου, σε λίγο θα δεις μια βελανιδιά με μια μεγάλη κουφάλα. Όταν φτάσεις κοντά, να σταματήσεις και να παρατηρήσεις κάθε λεπτομέρεια σε αυτή, στον κορμό, στα φύλλα, στις φωλιές των πουλιών. Προχωράς. (Μεγάλη παύση.) Ακούς να έρχεται μέσα από τη βελανιδιά μουσική από βιολοντσέλο. (Παύση. Παίζει μουσική από το cd player.) Είσαι πολύ κοντά στη βελανιδιά. Υπάρχει μια πινακίδα κρεμασμένη. Τι γράφει; (Παύση.) Βάζεις το κεφάλι σου μέσα στην κουφάλα. Τι βλέπεις μέσα; (Μεγάλη παύση.) Κάτι σου γαργαλάει το πόδι. Είναι μια ανεμώνη που κάτι θέλει να σου πει. Σκύβεις και σου ψιθυρίζει στο αυτί ένα μυστικό. Πρέπει να συναντήσεις έναν φίλο. (Η μουσική χαμηλώνει και σβήνει.) Προχωράς, προχωράς μέσα στο δάσος και μπροστά σου βλέπεις δύο μεγάλα

αυτιά να βγαίνουν πίσω από ένα θάμνο. Ποιος είναι; Πλησιάζεις. Τι βλέπεις; (Μεγάλη παύση.) Παίρνεις τον φίλο σου από το χέρι, κάθεστε και μοιράζεστε ένα μεγάλο βάζο μαρμελάδα. Μμμμ! Τι νόστιμη. Τώρα νιώθεις την ανάγκη να ξεκουραστείς. Κάθεσαι στη ρίζα ενός δέντρου και χαλαρώνεις. Αναπνέεις βαθιά και χαλαρώνεις. (Μεγάλη παύση.) Τεντώνεσαι καλά, αλλάζεις στάση, έτσι που να σε βολεύει και, όταν θελήσεις, ανοίγεις τα μάτια σου. Αν θέλεις, λες στο παιδί που είναι δίπλα σου τι είδες και ποιους συνάντησες στον περίπατό σου.»

2.12.3.10. 10η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση και Αξιολόγηση ενότητας

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Το βλέπω αλλιώς

Στόχος: Να αναγνωρίσουν οι μαθητές την αξία της αναπλαισίωσης.

Διάρκεια: 60΄

Υλικά: έντυπο με χάρτινα γυαλιά, ψαλίδι, μολύβι.

Διαδικασία: Προβάλλεται απόσπασμα από την ταινία «Inside out», όπου η Ράιλι προσπαθεί να δει μια δύσκολη κατάσταση από άλλη οπτική. Συγκεκριμένα, η Ράιλι απογοητεύεται από την όψη του νέου της σπιτιού και κυρίως από το άδειο και βρώμικο δωμάτιο. Η Χαρά (το προσωποποιημένο συναίσθημα που πρωταγωνιστεί στην ταινία) αναλαμβάνει το κέντρο ελέγχου και προκαλεί θετικές σκέψεις στη Ράιλι λέγοντας: «Με τη σωστή διακόσμηση όλα φτιάχνουν. Κάπου διάβασα ότι ένα άδειο δωμάτιο είναι ευκαιρία» και αμέσως δημιουργεί με τη φαντασία ένα δωμάτιο οικείο και γεμάτο. Η Ράιλι, σκεπτόμενη θετικά για τη μετακόμιση και την επίπλωση του νέου δωματίου, τρέχει να φέρει τα προσωπικά της αντικείμενα από το φορτηγό για τις μεταφορές.

Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές με βάση τους ακόλουθους άξονες:

1. Πώς ένιωθε η Ράιλι; Γιατί;
2. Τι προσπάθησε να κάνει;
3. Τα κατάφερε;
4. Πώς;
5. Πόσο εύκολο είναι να δούμε μια κατάσταση διαφορετικά;
6. Πώς μπορούμε να το κάνουμε;
7. Μπορεί αυτό να γίνει αυτόματα ή πρέπει να εξασκηθούμε;

Ας σκεφτεί ο καθένας μια κατάσταση που του φαίνεται δύσκολη και ας σκεφτεί αν θα μπορούσε να τη δει διαφορετικά. Ένας τρόπος είναι να επικεντρωνόμαστε στο θετικό της

κατάστασης που μας προβληματίζει. Όλα στη ζωή έχουν δύο πλευρές. Μια θετική και μια αρνητική. Ας προσπαθήσουμε να επικεντρωνόμαστε στα θετικά και να μάθουμε να τα ανακαλύπτουμε.

Ο κάθε μαθητής παίρνει ένα φυλλάδιο με ένα ζευγάρι γυαλιά, το κόβει και το ζωγραφίζει όπως επιθυμεί.

Στην ολομέλεια μπορεί να αναφέρει ο κάθε μαθητής σε ποια περίπτωση θα ήθελε να φορέσει τα γυαλιά και πώς θα ήθελε να τη δει έτσι ώστε να τον δυσκολεύει λιγότερο.

2η δραστηριότητα: Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)

Στόχος: Να μπορούν οι μαθητές να επιλέγουν τι είναι σημαντικό για αυτούς και τι επιθυμούν να κρατήσουν από ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο οποίο συμμετέχουν.

Διάρκεια: 45΄

Υλικά: μικρά χάρτινα συννεφάκια, μολύβια, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Η δασκάλα εξηγεί τους κανόνες του παιχνιδιού. Οι παίκτες φαντάζονται ότι έχουν ο καθένας από μια βαλίτσα ή ένα μπαούλο θησαυρού, που θα πάρουν μαζί τους όταν φύγουν από την ομάδα. Επιλέγουν να βάλουν μέσα στη βαλίτσα ό,τι θέλουν, ίσως την ανάμνηση ενός συγκεκριμένου γεγονότος ή ενός μέλους της ομάδας, μια δεξιότητα που ανέπτυξαν, ένα νέο παιχνίδι που έμαθαν ή τα λόγια κάποιου από την ομάδα, που θεωρούν ότι είναι σημαντικά. (Ό,τι επιλέγουν να βάλουν στη φανταστική βαλίτσα τους μπορούν να το γράψουν ή να το ζωγραφίσουν σε μικρά χαρτιά-συννεφάκια). Τα παιδιά αναφέρουν με τη σειρά ή κατά βούληση τι θα βάλουν μέσα στη βαλίτσα τους. Φτιάχνονται δύο μεγάλες χάρτινες βαλίτσες και τα παιδιά επιλέγουν αν θα κολλήσουν τα συννεφάκια τους σε αυτές ή αν θα τα δέσουν με κορδέλα και θα τα πάρουν μαζί τους.

Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση γενικά για τις βαλίτσες που κουβαλάμε, τότε αυτές είναι βαριές, γεμάτες με ανησυχίες και προβλήματα και τότε είναι βαλίτσες με απαραίτητα εφόδια για την πορεία της ζωής μας. Τα παιδιά αξιολογούν αν αυτή η βαλίτσα, που μόλις έφτιαξαν, μπορεί να περιέχει απαραίτητα εφόδια για την πορεία της ζωής τους και γιατί.

2.12.4. Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

2.12.4.1. 1η συνάντηση: Διαφήμιση σε φυσικό μέγεθος (Αρχοντάκη & Φιλίππου, σελ. 167 & 178)

Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Εισαγωγική συζήτηση: Κατά την εισαγωγική συζήτηση η δασκάλα ενημερώνει τους μαθητές για τη θεματολογία και τους στόχους της. Γίνεται διευκρίνιση των εννοιών και ελέγχεται η κατανόησή τους.

1η δραστηριότητα: *Η διαφήμιση σε φυσικό μέγεθος* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, σελ. 167 & 178)

Στόχοι: Οι μαθητές:

- Να μπορέσουν να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εαυτού τους.
- Να προβάλλουν στους άλλους τα γνωρίσματά τους.
- Να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία τους.

Διάρκεια: 200΄

Υλικά: χαρτί του μέτρου, ψαλίδια, μολύβια, χρώματα, πινέλα, παλιά περιοδικά, κόλλες.

Διαδικασία: Η δασκάλα αναφέρει στα παιδιά τα ακόλουθα:

1ο στάδιο: Προτείνω να ζωγραφίσουμε τον εαυτό μας σε φυσικό μέγεθος. Θα βοηθήσουμε ο ένας τον άλλον να φτιάξει το αποτύπωμα του σώματός του ξαπλώνοντας πάνω στο χαρτί του μέτρου. Θα κόψουμε το περίγραμμα. Στη συνέχεια, θα ζωγραφίσουμε πάνω τον εαυτό μας, όπως τον νιώθουμε και τον καταλαβαίνουμε. Μπορούμε να γράψουμε μέσα τα προσόντα μας, να ζωγραφίσουμε κάτι που μας αντιπροσωπεύει, να κολλήσουμε εικόνες.

2ο στάδιο: Ο καθένας θα μας παρουσιάσει τι έφτιαξε.

3ο στάδιο: Ας καθίσουμε να συζητήσουμε.

Ερωτήσεις για συζήτηση:

- Τι σημαίνει για σας να προβάλλετε τον εαυτό σας;
- Σας ήταν εύκολο να αποτιμήσετε τα προσόντα σας;
- Αναγνωρίζετε στους άλλους προσόντα που οι ίδιοι δεν τα πρόβαλαν ή ακούσατε κάποια άλλα που δεν τα γνωρίζατε;

2.12.4.2. 2η συνάντηση: Η μοναδικότητα του καθενός

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Εισαγωγική συζήτηση: Στην εισαγωγική συζήτηση ερωτούνται οι μαθητές τι έκαναν τους χαρτινούς εαυτούς τους, όταν τους πήγαν στο σπίτι.

1η δραστηριότητα: *Είμαστε μοναδικοί* (Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 44-45).

Στόχοι:

- Η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός.
- Η επισήμανση της σημαντικότητας των προσωπικών γνωρισμάτων του κάθε ατόμου.

Διάρκεια: 45΄

Υλικά: εικόνες με πεταλούδες, λουλούδια, ηλιοβασιλέματα, δελφίνια.

Διαδικασία: Δείχνουμε δύο εικόνες με δύο διαφορετικές, αλλά εξίσου όμορφες πεταλούδες, λουλούδια, εικόνες από ηλιοβασίλεμα ή από δύο δελφίνια.

Ακολουθεί συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

-Ποια εικόνα θεωρείτε πιο ελκυστική;

-Είναι εύκολο να συμφωνήσουμε στο ποια εικόνα είναι πιο όμορφη; Αν όχι, γιατί;

-Πώς νιώθουμε όταν συγκρίνουμε εμείς τον εαυτό μας με άλλους ή όταν άλλοι μας συγκρίνουν με άλλους; (π.χ. οι γονείς τα αδέρφια ή ο δάσκαλος τους μαθητές)

-Πώς μπορούμε να αποφύγουμε να νιώθουμε δύσκολα ή άβολα όταν μας συγκρίνουν με άλλους ή όταν εμείς συγκρίνουμε τον εαυτό μας με άλλους;

2η δραστηριότητα: Το χαρτί στην πλάτη (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 161).

Στόχοι: Οι μαθητές:

-Να καλλιεργήσουν την αυτογνωσία τους.

-Να αναγνωρίσουν στους συμμαθητές τους θετικά στοιχεία.

-Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Διάρκεια: 70΄

Υλικά: χαρτιά, μαρκαδόροι, κολλητική ταινία.

Διαδικασία:

1ο στάδιο: Ας σηκωθούμε όλοι όρθιοι και ας κολλήσουμε ένα χαρτί στην πλάτη μας με τη βοήθεια των άλλων. Τώρα ας γράψουμε στην πλάτη καθενός κάτι που μας αρέσει πραγματικά σ' αυτόν.

2ο στάδιο: Έχετε γράψει όλοι σε όλους. Ας βγάλουμε τα χαρτιά από την πλάτη μας. Καθένας το διαβάζει μόνος του.

3ο στάδιο: Καθόμαστε πάλι στον κύκλο. Θα ήθελε κάποιος να μιλήσει;

Άξονες συζήτησης:

-Σας έκανε κάτι εντύπωση απ' αυτά που έγραψαν για σας;

-Υπάρχει κάτι που δεν αναγνωρίζετε στον εαυτό σας;

2.12.4.3. 3η συνάντηση: Είμαστε ξεχωριστοί, με δυνατότητες κι αδυναμίες

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Ένας πολύ ξεχωριστός άνθρωπος (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 45), Τα σακουλάκια (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 200) & Δυνατότητες και Αδυναμίες (Χατζηχρήστου et al., 2011, σελ. 46 & 47) (με τροποποιήσεις)

Στόχοι:

Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν όλες τις πλευρές του εαυτού τους.

Διάρκεια: 90΄

Υλικά: Ένα κουτί και ένας καθρέφτης, χάρτινα σακουλάκια, μικρά λευκά χαρτιά, χάρτινα συννεφάκια.

Διαδικασία: Μέσα σε ένα κουτί τοποθετούμε έναν καθρέφτη και το κλείνουμε. Λέμε στα παιδιά ότι μέσα στο κουτί κρύβεται ένας πολύ ξεχωριστός άνθρωπος. Δίνουμε στα παιδιά το κουτί να το κρατήσουν και να το κουνήσουν και προσπαθούμε να μαντέψουμε ποιος κρύβεται εκεί μέσα. Στη συνέχεια, τα αφήνουμε να κοιτάξουν μέσα στο κουτί, χωρίς να αποκαλύψουν τι είδαν. Μετά, τους δίνουμε μικρά λευκά χαρτιά και ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν ή να σχεδιάσουν τα αδύναμα και τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα τους, το καθένα σε ένα ξεχωριστό χαρτί. Τα τοποθετούν στα σακουλάκια, τα δυνατά σημεία του χαρακτήρα τους στο ένα και τα αδύναμα στο άλλο. Στο ένα σακουλάκι γράφουν «δυνατότητες» και στο άλλο «αδυναμίες». Στη συνέχεια, καθόμαστε σε κύκλο και ακολουθεί συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

- Τι περιμένατε να δείτε μέσα στο κουτί;
- Πώς νιώσατε από αυτό που είδατε;
- Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να βρείτε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες σας;
- Σε ποιους τομείς αναφέρθηκαν τα περισσότερα χαρακτηριστικά; (εξωτερικά χαρακτηριστικά, σχολική επίδοση, ικανότητες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας)
- Τι σας δυσκόλεψε πιο πολύ;
- Για ποιους λόγους νομίζετε ότι δυσκολευτήκατε;
- Ποιο σακουλάκι έχει τα πιο πολλά;
- Γιατί είναι χρήσιμο να έχουμε μια σφαιρική εικόνα του εαυτού, αναγνωρίζοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία του;
- Τι είναι αυτό που σας αρέσει περισσότερο στον εαυτό σας και τι είναι αυτό που θα θέλατε να αλλάξετε;

- Πώς μπορούμε να αλλάξουμε κάτι που δεν μας αρέσει;
 - Ποιοι θέλουμε να μας λένε κάτι θετικό για μας;
 - Για ποιους λόγους είναι χρήσιμο να εντοπίζουν οι άλλοι σε μάς και εμείς στους εαυτούς μας τις δυνατότητές μας;
- Ανάλογα τι θα προκύψει από τη συζήτηση, καταγράφουμε σε συννεφάκια πώς μπορούμε να αλλάξουμε κάτι που δεν μας αρέσει. Ουσιαστικά στοχεύουμε στο: «μικρά βήματα και μικροί στόχοι που μας οδηγούν στην επίτευξη του βασικού μας στόχου».
- Κολλάμε το χαρτάκι με αυτό που θέλουμε να αλλάξουμε πάνω στο χάρτινο συννεφάκι και, από την πίσω πλευρά, τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό. Στο τέλος, ο καθένας το παίρνει σπίτι του, μαζί με τα σακουλάκια με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.

2.12.4.4. 4η συνάντηση: Όλοι με τη σειρά (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 48-50· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 48-49)

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Όλοι με τη σειρά (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 48-50· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 48-49)

Στόχος:

Η αποδοχή ή απόρριψη χαρακτηριστικών του εαυτού μας που αποδίδονται από άλλους.

Διάρκεια: 45'

Υλικά: καρτέλες με επίθετα, φύλλο εργασίας, 2 χάρτινα σακουλάκια.

Διαδικασία: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Σε δύο σακουλάκια χάρτινα, περιέχονται θετικά και αρνητικά επίθετα αντίστοιχα. Ξεκινώντας ένας-ένας με τη σειρά, κάθε μαθητής παίρνει από κάθε σακουλάκι ένα επίθετο, τυχαία. Τους ζητείται να διαβάσουν το επίθετο που τους έτυχε. Στη συνέχεια, τους δίνεται να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας της δραστηριότητας. Αφού συμπληρωθεί, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια με βάση τις ερωτήσεις του φυλλαδίου, αλλά και τους ακόλουθους άξονες:

- Πόσο συχνά μας αποδίδονται χαρακτηρισμοί από τους άλλους που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα;
- Οι χαρακτηρισμοί που μας αποδίδονται είναι πιο συχνά θετικοί ή αρνητικοί;
- Ποιες είναι οι πιθανές επιπτώσεις στην περίπτωση που οι άλλοι μας αποδίδουν διαρκώς αρνητικούς χαρακτηρισμούς;

-Πώς μπορούμε να αποφύγουμε τις επιπτώσεις στην περίπτωση που οι άλλοι μας αποδίδουν χαρακτηρισμούς;

-Πώς νιώθουμε όταν οι άλλοι μας αποδίδουν θετικούς χαρακτηρισμούς και πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να τους αποδεχτούμε;

2η δραστηριότητα: Ένα πλαστικό μπουκάλι νερό (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 43)

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους.

Διάρκεια: 30 λεπτά

Υλικά: Ένα πλαστικό μπουκάλι με νερό, λεκάνη, καρφίτσες.

Διαδικασία: Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι ο εαυτός τους είναι ένα πλαστικό μπουκάλι με νερό. Αισθανόμαστε καλά και το μπουκάλι είναι γεμάτο με νερό. Κάθε φορά που κάποιος λέει κάτι αρνητικό για μας ή δεν καταλαβαίνει τις προσπάθειές μας, είναι σαν να ανοίγει μια τρύπα στο μπουκάλι και το νερό αρχίζει να χύνεται λίγο-λίγο.

Προτείνουμε στα παιδιά να μας πουν τρόπους με τους οποίους οι άλλοι άνθρωποι μπορούν να ανοίξουν τρύπες στο μπουκάλι του εαυτού μας και πώς εμείς μπορούμε να κλείσουμε αυτά τα ανοίγματα και να αισθανθούμε καλύτερα. Πραγματοποιείται συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

-Όλοι ανοίγουν τις ίδιες τρύπες στο μπουκάλι μας;

-Πώς μπορούμε να εκφράσουμε στους άλλους ότι αυτό που μας λένε μας ενοχλεί και μας πληγώνει;

-Πώς πιστεύουμε θα μπορούσαν να το πουν αλλιώς;

-Τι θα θέλαμε να μας πουν;

-Πότε τους ακούμε καλύτερα;

Η δραστηριότητα κλείνει γράφοντας σε συννεφάκια σκέψεις που μπορεί να προκύψουν από την παραπάνω συζήτηση και όλα μαζί δένονται και δίνονται στα παιδιά. Σκέψεις από αυτές τοιχοκολλούνται στην τάξη, έτσι ώστε να ανατρέχουμε στις συμβουλές αυτές όταν το έχουμε ανάγκη. Ενδεικτικά μπορεί να είναι οι ακόλουθες:

-Μπορεί να βελτιωθώ αν αυτό που μου λες, μου το λες με αγάπη και νοιάξιμο.

-Μη με μαλώνεις για τα ελαττώματά μου. Βοήθησέ με να τα βελτιώσω. Μάθε μου πώς μπορώ να το κάνω αλλιώς.

2.12.4.5. 5η συνάντηση: Αν ήμουν στο φως του προβολέα

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Στο φως του προβολέα (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 44)

Στόχος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους.

Διάρκεια: 30΄

Υλικά: Ένας φακός.

Διαδικασία: Παροτρύνουμε τα παιδιά να καθίσουν σε κύκλο και προσπαθούμε να δημιουργήσουμε σκοτάδι στην αίθουσα. Τοποθετούμε στο κέντρο του κύκλου έναν φακό και τον στριφογυρίζουμε. Το παιδί που θα βρεθεί στο φως του φακού θα πρέπει να πει 3 θετικά πράγματα για τον εαυτό του.

Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι, γίνεται συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

- Έχουμε όλοι τα ίδια ή διαφορετικά θετικά στοιχεία;
- Συγκρίνουμε τον εαυτό μας με άλλους. Νομίζετε ότι αυτό είναι καλό ή κακό;
- Ποια πράγματα νομίζετε ότι κάνουν τους ανθρώπους να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους;
- Ποια πράγματα τους κάνουν να νιώθουν άσχημα με τον εαυτό τους;
- Μπορείτε να σκεφτείτε ένα γεγονός που σας έκανε να νιώσετε άσχημα για τον εαυτό σας; Πώς αντιδράσατε; Θα μπορούσατε να αντιδράσετε αλλιώς;

2η δραστηριότητα: Αν ήμουν... (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 53΄ Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 54-55), ομαδικό παιχνίδι «Ο ψυχολόγος»

Στόχοι:

- Η ανάδειξη διαστάσεων της αυτοαντίληψης μέσα από την προσωπική εικόνα.
- Η αναγνώριση της εικόνας του εαυτού από τους άλλους.

Διάρκεια: 60΄

Υλικά: φύλλο εργασίας, μολύβια, φακός.

Διαδικασία: Τα παιδιά συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας της δραστηριότητας και η δασκάλα συγκεντρώνει τα συμπληρωμένα έντυπα. Στη συνέχεια, παίζεται το παιχνίδι «Ο ψυχολόγος» το οποίο έχει τους ακόλουθους κανόνες: Ένα παιδί βγαίνει έξω από την τάξη και κάνει τον ψυχολόγο, οι υπόλοιποι γυρίζουν έναν φακό και σε όποιον πέσει το φως είναι το παιδί για το οποίο θα συζητήσουν. Όταν τα παιδιά ολοκληρώσουν τη μεταξύ τους κουβέντα, ο

ψυχολόγος καλείται να μπει στην τάξη και να βρει σε ποιον μαθητή αναφέρονται οι υπόλοιποι, κάνοντας ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο φύλλο εργασίας που έχει ήδη συμπληρωθεί από όλους. Τα υπόλοιπα παιδιά πρέπει να τις απαντήσουν, λέγοντας χαρακτηριστικά που ταιριάζουν στο συμμαθητή για τον οποίο αναφέρονται και τις έχουν ήδη, από κοινού, αποφασίσει στην ομάδα. Το παιδί για το οποίο κουβεντιάζουν δεν συμμετέχει στη συζήτηση, απλά παρακολουθεί προσπαθώντας να μην προδοθεί και τον καταλάβει ο ψυχολόγος. Ο ψυχολόγος πρέπει να βρει για ποιον μιλάνε. Αν τον βρει, κάνει άλλος τον ψυχολόγο και το παιχνίδι συνεχίζεται.

Οι ερωτήσεις είναι:

-Αν ήταν παιχνίδι, θα ήταν...

-Αν ήταν ήρωας κόμικ, θα ήταν...

-Αν ήταν φαγητό, θα ήταν....

-Αν ήταν μάθημα, θα ήταν...

-Αν ήταν τραγούδι, θα ήταν ...

-Αν ήταν βιβλίο, θα ήταν...

-Αν ήταν ζώο, θα ήταν...

-Αν ήταν χρώμα, θα ήταν...

Ακολουθεί συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

-Πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι να μιλήσουμε για τον εαυτό μας;

-Σε τι μας βοηθά να γνωρίζουμε τον εαυτό μας;

-Κατά πόσο η προσωπική εικόνα συμφωνεί με την αντίληψη των άλλων για ένα άτομο;

2.12.4.6. 6η συνάντηση: Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: *Η βιτρίνα μου* (Plummer, 2013, σελ. 58 & 63) (με τροποποιήσεις)

Διάρκεια: 45'

Στόχος: Να εντοπίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους που προβάλλουν προς τα έξω.

Υλικά: φύλλο εργασίας.

Διαδικασία: Μοιράζονται στους μαθητές τα φύλλα εργασίας και ζητείται από αυτούς να σχεδιάσουν εικόνες μέσα στη βιτρίνα για να δείξουν ποια χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα προβάλλουν προς τα έξω. Αφού συμπληρώσουν το φυλλάδιο, ακολουθεί συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

- Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να ζωγραφίσετε τα χαρακτηριστικά σας γνωρίσματα που προβάλλετε προς τα έξω;
- Είναι όλα τα γνωρίσματά σας θετικά;
- Γίνεται να έχουμε μόνο θετικά γνωρίσματα;
- Υπήρξαν κάποια χαρακτηριστικά σας που προβάλλονται και τα οποία θα θέλατε να αλλάξετε;
- Πώς μπορούμε να αλλάξουμε κάτι που δεν μας αρέσει;

2η δραστηριότητα: Ο μαγικός καθρέφτης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 51· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 52 & 53)

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα χαρακτηριστικά του εαυτού μας (προσωπική, κοινωνική και ιδανική αυτοαντίληψη).

Διάρκεια: 45΄

Υλικά: φύλλο εργασίας «Ο μαγικός καθρέφτης».

Διαδικασία: Δίνεται σε κάθε παιδί ένα φύλλο εργασίας, που απεικονίζει έναν τρίπτυχο χάρτινο καθρέφτη. Σε κάθε πτυχή το παιδί καλείται να γράψει τρία χαρακτηριστικά που αποδίδει το ίδιο στον εαυτό του, που αναγνωρίζουν οι άλλοι σε αυτόν και που θα ήθελε να έχει. Ακολουθεί συζήτηση με βάση τους παρακάτω άξονες:

- Πόσο σημαντική είναι η άποψη των άλλων για τη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μας;
- Τι μας επηρεάζει περισσότερο στη διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού μας; *(Οι χαρακτηρισμοί που μας αποδίδουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι φίλοι.)*
- Πώς μπορούμε να αποκτήσουμε μια συνολική εικόνα του εαυτού μας; *(Να αναγνωρίσουμε και να πιστέψουμε τα θετικά στοιχεία του εαυτού μας, χωρίς να αγνοούμε ή να υπερτιμούμε τις απόψεις των άλλων.)*
- Πόσο συχνά συμφωνεί η άποψη που έχουν οι άλλοι για μας με αυτό που πραγματικά είμαστε ή αυτό που εμείς πιστεύουμε ότι είμαστε;
- Τι συμβαίνει στην περίπτωση που υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής αυτοαντίληψης; *(Αισθανόμαστε ότι οι άλλοι δεν μας καταλαβαίνουν, ότι υποτιμώνται τα θετικά μας στοιχεία και υπερτονίζονται τα αρνητικά μας κ.λπ.)*
- Πώς μπορεί να αποφευχθεί αυτή η ασυμφωνία; *(Ενίσχυση της πίστης στον εαυτό μας, δυνατότητα να εκφράζουμε αυτό που πραγματικά είμαστε πιστεύουμε/σκεφτόμαστε κ.λπ.)*

3η δραστηριότητα: Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου (Plummer, 2013, σελ. 68, 69 & 73)

Στόχοι:

-Να αποδεχτούν οι μαθητές τον εαυτό τους.

-Να γίνει κατανοητό από τους μαθητές ότι ο καθένας έχει τη δύναμη να προχωρήσει τον εαυτό του όσο επιθυμεί.

Διάρκεια: 15΄

Υλικά: φύλλο συμβουλών.

Διαδικασία: Διαβάζεται από τη δασκάλα το φύλλο δραστηριότητας και ζητείται από τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να προσπαθήσουν να τεντωθούν περισσότερο από όσο νομίζουν ότι μπορούν.

«Φανταστείτε πως είστε γάτες. Όταν οι γάτες κάθονται κάπου και δεν τρέχουν, ή όταν κοιμούνται, τους αρέσει να τεντώνονται από τη μύτη τους ως την ουρά τους. Δείτε αν μπορείτε να τεντωθείτε όπως μια γάτα. Γονατίστε με τις παλάμες σας στο πάτωμα, ακριβώς μπροστά σας. Σταδιακά αρχίστε να τεντώνετε τους ώμους σας μπροστά κάνοντας τις παλάμες σας να περπατούν στο πάτωμα, για να αισθανθείτε το σώμα σας όλο και πιο μακρύ... Τώρα φέρτε τις παλάμες σας πίσω, ακριβώς μπροστά σας, και αρχίστε να τεντώνετε τα πόδια σας προς τα πίσω. Πρώτα το ένα και ύστερα το άλλο...

Τώρα ξαπλώστε ανάσκελα στο πάτωμα και τεντώστε τους ώμους σας, ανοίξτε τα δάχτυλα των χεριών σας όσο περισσότερο γίνεται... τεντώστε τα πόδια σας μακριά και κατευθύνετε τα δάχτυλα των ποδιών σας προς την άλλη μεριά του δωματίου... τώρα χαλαρώστε και πάλι... με απαλές κινήσεις κουλουριαστείτε στη μία σας πλευρά και ύστερα με αργές κινήσεις καθίστε. Τώρα κουλουριαστείτε σαν να είσατε μια μπάλα και, όταν πω “πάμε”, ξετυλιχτείτε και σηκωθείτε όρθιοι, σηκωθείτε στις μύτες των ποδιών σας, απλώστε τα δάχτυλα των χεριών σας και τεντωθείτε όσο πιο πολύ μπορείτε σαν να θέλετε να πιάσετε το ταβάνι. “Πάμε”.

Μπράβο! Τώρα χαλαρώστε και πάλι και σιγά-σιγά κουλουριαστείτε και γίνετε μπάλα. Θέλω να σας δείξω πόσα μπορείτε να καταφέρετε με το μυαλό σας.

Αυτή τη φορά, αντί να τεντωθείτε, θέλω να φανταστείτε πως ξεδιπλώνεστε και προσπαθείτε να φτάσετε το ταβάνι. Μπορείτε να φτάσετε ψηλά, πολύ πιο ψηλά από το κεφάλι σας. Μπορείτε να αγγίζετε το ταβάνι. Είστε τόσο καλοί στο τέντωμα, που μπορείτε να φτάσετε πολύ πιο ψηλά από όσο νομίζετε. Με τη φαντασία σας προσπαθήστε να αισθανθείτε πώς είναι να τεντώνεσαι τόσο μακριά. Δείτε τον εαυτό σας να το κάνει... Ωραία.

Τώρα θέλω πραγματικά να ξεδιπλωθείτε, να τεντωθείτε και να δείτε πόσο μακριά μπορείτε να φτάσετε... Όταν φανταστήκατε πως το κάνατε αυτό, είπατε στο σώμα σας πως μπορεί να τεντωθεί και να φτάσει πολύ μακρύτερα από την πρώτη φορά που το κάνατε... λειτούργησε!

Τώρα χαλαρώστε και μετά τινάχτετε ολόκληροι. Τινάξτε τους ώμους σας και μετά τις παλάμες σας. Τινάξτε τα πόδια και τις πατούσες σας, τινάξτε τους ώμους, τινάξτε το σώμα σας...»

2.12.4.7. 7η συνάντηση: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) (με τροποποιήσεις)

Διάρκεια: 180΄

Υλικά: τρεις καρέκλες τοποθετημένες στη σειρά. Χαρτιά Α4 στα οποία αναγράφονται οι λέξεις «παρελθόν-παρόν-μέλλον».

Στόχοι:

-Ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών.

-Εξοικείωση με την έκθεση στην ομάδα των συνομηλίκων.

Διαδικασία: Η δασκάλα αναφέρει στα παιδιά τα ακόλουθα:

1ο στάδιο: Αυτές οι τρεις καρέκλες συμβολίζουν το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον. Όποιος θέλει, θα καθίσει στην πρώτη καρέκλα και θα μιλήσει σαν να βρίσκεται στο παρελθόν, πέντε χρόνια πριν. Μετά θα καθίσει στην καρέκλα που συμβολίζει το παρόν και τέλος στην τρίτη καρέκλα που συμβολίζει το μέλλον, πέντε χρόνια μετά. Ποιος θέλει να ξεκινήσει;

2ο στάδιο: Κάθισε στην πρώτη καρέκλα. Είσαι πέντε χρόνια πριν. Μπορείς να μας πεις πώς είσαι;

3ο στάδιο: Τώρα βγες από αυτή την κατάσταση και κάθισε στην επόμενη καρέκλα. Βρίσκεσαι στο παρόν. Μπορείς να μας πεις πώς είσαι;

4ο στάδιο: Τώρα κάθισε στην επόμενη καρέκλα. Βρίσκεσαι στο μέλλον. Έχουν περάσει είκοσι χρόνια από σήμερα. Πες μας πώς είσαι;

5ο στάδιο: Μπορείς να επιστρέψεις στη θέση σου και να μας πεις πώς νιώθεις τώρα.

6ο στάδιο: Θα ήθελες να ακούσεις πώς σε είδαν και σε ένιωσαν οι άλλοι; Προτείνω όποιος θέλει να μιλήσει.

7ο στάδιο: Μετά από αυτά που άκουσες, θέλεις να πεις κάτι;

2.12.4.8. 8η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση-Αξιολόγηση ενότητας

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Δραστηριότητα: *Ετοίμασε τη βαλίτσα σου* (Plummer, 2016, σελ. 143)

Η ίδια δραστηριότητα εφαρμόστηκε και κατά την ολοκλήρωση της πρώτης ενότητας. Για τον λόγο αυτόν, παραλείπεται οποιαδήποτε επιπλέον αναφορά σε αυτήν.

2.12.5. Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών

2.12.5.1. 1η συνάντηση: Εισαγωγική στην ενότητα

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

Εισαγωγική συζήτηση

Η συνάντηση ξεκινά με έναν καταγισμό ιδεών των παιδιών αναφορικά με το τι αναμένουν από τη συγκεκριμένη ενότητα. Οι ιδέες των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα και ακολουθεί συζήτηση και ενημέρωση των παιδιών για τους στόχους της ενότητας.

1η δραστηριότητα: *Ένα τμήμα με πολλή φασαρία* (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 79-80· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 34 & 35)

Στόχοι:

-Να αποσαφηνιστεί ο όρος «σύγκρουση».

-Να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες που γίνονται η αιτία συγκρούσεων:

α) ανάγκη να ανήκουμε και να συμμετέχουμε ενεργά σε μια ομάδα

β) ανάγκη να νιώθουμε ότι έχουμε τον έλεγχο

γ) ανάγκη να ακούγεται και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη μας.

Διάρκεια: 45΄

Υλικά: καρτέλες με καταστάσεις συγκρούσεων, καρτέλες με τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, κόλλα.

Διαδικασία: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Δίνεται σε κάθε ομάδα ένα φύλλο εργασίας στο οποίο παρουσιάζονται καταστάσεις συγκρούσεων. Οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των συγκρουόμενων μελών, οι οποίες καταπατώνται σε κάθε κατάσταση. Οι απαντήσεις της κάθε ομάδας καταγράφονται στον πίνακα και ακολουθούν σύγκριση απαντήσεων και συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

Άξονες συζήτησης:

-Ποια είναι τα χαρακτηριστικά μιας κατάστασης σύγκρουσης; (διαφωνία, θυμός, αίσθημα ότι αδικούμαστε, διεκδίκηση δικαιωμάτων, αμυντικότητα, επιθετικότητα κ.λπ.)

-Αναφορά σε ανάλογες προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, στις οποίες ένιωσαν ότι κάποια δική τους ανάγκη είχε καταπατηθεί. Ποια συναισθήματα τους προκάλεσε η κατάσταση που περιγράφουν και ποια ήταν η αντίδρασή τους;

2.12.5.2. 2η συνάντηση: «Τι τύπος είσαι;», «Δώσε τη λύση»

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Τι τύπος είσαι; (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 82 & 83· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 36 & 37)

Στόχοι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς αντιδρούμε σε καταστάσεις συγκρούσεων.
- Να μάθουν τους βασικούς τύπους αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων (παθητικό, επιθετικό, υποστηρικτικό).

Διάρκεια: 45 λεπτά

Υλικά: χαρτόνια κανσόν, κόλλες, φάκελοι με εικονοποιημένες καταστάσεις, διαλόγους και ετικέτες τύπων αντίδρασης, ψαλίδια, μαρκαδόροι.

Διαδικασία: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της ένα μεγάλο χαρτόνι, έναν φάκελο με εικόνες που δείχνουν καταστάσεις σύγκρουσης, έναν φάκελο με διαλόγους που σχετίζονται με τις καταστάσεις αυτές και έναν τρίτο φάκελο με ετικέτες, στις οποίες αναγράφονται οι τρεις τύποι αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων: παθητικός, επιθετικός, αυτοϋποστηρικτικός.

Κάθε ομάδα δημιουργεί ένα κολάζ, στο οποίο αντιστοιχεί τις εικόνες, τους διαλόγους και τις ετικέτες με τους τύπους αντίδρασης.

Στο τέλος της δραστηριότητας συγκρίνονται οι εργασίες των μαθητών και γίνεται συζήτηση για τις επιλογές της κάθε ομάδας.

Αξονες συζήτησης:

- Υπήρχαν διαφορές στα κολάζ;
- Ποια στοιχεία οδήγησαν τα παιδιά να συνδέσουν μια συγκεκριμένη κατάσταση με έναν από τους τύπους αντίδρασης; (π.χ. εκφράσεις του προσώπου, στάσεις του σώματος, διάλογοι κ.ά.)
- Ποιον από τους παραπάνω τρόπους αντίδρασης υιοθετούν συνήθως τα παιδιά στις συγκρούσεις τους στην καθημερινή ζωή; (μπορούν να αναφέρουν παραδείγματα)
- Ποιος τύπος αντίδρασης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικός;

2η δραστηριότητα: Δώσε τη λύση (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 86-88; Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 40 & 41) (Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε τροποποιημένη.)

Στόχοι:

-Να ασκηθούν οι μαθητές στις δεξιότητες επίλυσης καταστάσεων σύγκρουσης.

-Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του αμοιβαίου συμβιβασμού.

Διάρκεια: 45 λεπτά

Υλικά: φύλλα εργασίας με σενάριο.

Διαδικασία: Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται το ίδιο σενάριο που περιγράφει μια κατάσταση σύγκρουσης. Ζητείται από τους μαθητές να φανταστούν πώς ένιωσε και τι σκέφτηκε κάθε μέλος της σύγκρουσης. Στη συνέχεια, τους ζητείται να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο φύλλο εργασίας.

Ακολουθεί δραματοποίηση του σεναρίου, από κάθε ομάδα, στην τάξη. Κάθε ομάδα επιλέγει και δραματοποιεί το σενάριο με όποια αντίδραση του ήρωα επιθυμεί.

Η δραστηριότητα κλείνει με συζήτηση στην ολομέλεια στηριζόμενη στους ακόλουθους άξονες:

-Πόσο αποτελεσματικά επιλύθηκαν οι διαφορές και πότε;

-Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι μαθητές με την έκβαση της σύγκρουσης;

-Θα μπορούσε να γίνει κάτι που δεν έγινε;

Συμπέρασμα: Προσπαθούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι μια δράση προκαλεί μια αντίδραση. Όταν η δράση είναι επιθετική, συνήθως προκαλεί και αμυντική αντίδραση. Όταν είναι παθητική, τότε ο άλλος γίνεται πιο επιθετικός την επόμενη φορά. Όταν είναι διεκδικητική, τότε γίνεται κατανοητό στον άλλον ποια είναι τα όρια και οι επιθυμίες μας. Σκοπός σε μια σύγκρουση είναι να βρίσκεται όσο το δυνατόν μια λύση που να ικανοποιεί και τις δύο πλευρές.

2.12.5.3. 3η συνάντηση: Παρακολούθηση ταινίας *Moana* (2016)

Διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

*1η δραστηριότητα: Παρακολούθηση ταινίας *Moana* (2016).*

Συνοπτική παρουσίαση της ταινίας: Το νησί της Μοάνα στην Αρχαία Πολυνησία απειλείται με καταστροφή λόγω μιας παλιάς κατάρας. Η Μοάνα, κόρη του φύλαρχου του νησιού, με τη βοήθεια του ωκεανού, προσπαθεί να προστατέψει το νησί και να λύσει τα μάγια.

Λόγοι επιλογής και αξιοποίησής της: Η ταινία επιλέχθηκε λόγω των αρκετών στιγμιότυπων κατά τα οποία οι ήρωες βιώνουν συγκρούσεις.

Αποσπάσματα της ταινίας που θα αξιοποιηθούν:

Αξιοποιούνται δύο αποσπάσματα για περαιτέρω συζήτηση και ανάλυση:

Στο πρώτο απόσπασμα (13':30'' - 15':00''), η ηρωίδα συγκρούεται με τον πατέρα της. Η ίδια επιθυμεί να ταξιδέψει μακριά από το νησί, στον ανοιχτό ωκεανό, με σκοπό να βοηθήσει τους κατοίκους του νησιού να αντιμετωπίσουν προβλήματα ξηρασίας και κατά συνέπεια εύρεσης τροφής που αντιμετωπίζουν. Ο πατέρας της, της απαγορεύει να πραγματοποιήσει ένα τέτοιο ταξίδι, λόγω επικινδυνότητας. Στη σύγκρουση αυτή η ίδια υιοθετεί παθητική στάση, ενώ εκείνος επιθετική.

Στο δεύτερο απόσπασμα (36':00'' - 50':00''), η ηρωίδα ζητά τη βοήθεια ενός ημίθεου πολεμιστή, του Μάουι, ώστε να μπορέσει να λύσει τα μάγια που έχουν οδηγήσει στην ξηρασία και την καταστροφή του νησιού της. Υιοθετεί διεκδικητική-αυτοϋποστηρικτική στάση και επιτυγχάνει τον σκοπό της.

Στόχοι (Χατζηχρήστου et al., σελ. 2011δ, σελ. 42):

- Να κατανοήσουν οι μαθητές πώς αντιδρούμε σε καταστάσεις συγκρούσεων.
- Να μάθουν τους βασικούς τύπους αντίδρασης σε καταστάσεις συγκρούσεων (παθητικό, επιθετικό, υποστηρικτικό).
- Να αναδειχθεί ο διεκδικητικός ως καταλληλότερος τύπος αντίδρασης.

Διάρκεια: 120'

Υλικά: κινηματογραφική ταινία, Η/Υ, projector, φύλλο εργασίας.

Διαδικασία: Οι μαθητές παρακολουθούν την ταινία Moana και συζητούν πάνω στον τρόπο αντίδρασης που έχουν οι ήρωες, κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης. Ζητείται από τους μαθητές να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή σε δύο αποσπάσματα, τα οποία θα συζητηθούν μετά την προβολή της ταινίας.

Επίσης, μετά την προβολή, τα παιδιά συμπληρώνουν το φύλλο εργασίας της δραστηριότητας και ακολουθεί συζήτηση στηριζόμενη στους ακόλουθους άξονες:

- Πώς αναγνωρίζουμε τα σημάδια της σύγκρουσης στους άλλους;

(από την έκφραση του προσώπου, τη στάση του σώματος, τον τόνο της φωνής, το έντονο βλέμμα κ.λπ.)

- Με ποιους διαφορετικούς τρόπους μπορεί να αντιδράσουμε σε μια κατάσταση σύγκρουσης;

(Παθητικό: το άτομο καταπιέζει τα συναισθήματά και τις ανάγκες του και επιτρέπει στους άλλους να υπερισχύσουν.

Επιθετικό: το άτομο δε λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη των άλλων, προσπαθεί να επιβάλλει τη δική του γνώμη σε όλους και να ικανοποιήσει τις δικές του ανάγκες.

Αυτοϋποστηρικτικό: το άτομο σέβεται τη γνώμη των άλλων αλλά παράλληλα διεκδικεί και τις δικές του υποχρεώσεις.)

-Ποιες είναι οι συνέπειες των διαφορετικών τύπων αντίδρασης;

Τόσο ο παθητικός όσο και ο επιθετικός τρόπος αντίδρασης δεν προάγουν την επικοινωνία και τη διατήρηση μιας καλής σχέσης με τους άλλους, αφού πάντοτε η μια πλευρά επικρατεί έναντι της άλλης. Αντίθετα, όταν δίνεται μια «δίκαιη», «δημοκρατική» λύση, η οποία αναγνωρίζει και ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των πλευρών, τότε οι σχέσεις διατηρούνται και επικρατεί κλίμα κατανόησης, συνεργασίας και δικαιοσύνης.

2η δραστηριότητα: Όταν η σύγκρουση δεν λύνεται...

Στόχοι (Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 38-39):

-Να κατανοήσουν οι μαθητές πως μπορούν να αναλάβουν το ρόλο του ειρηνοποιού όταν δύο φίλοι τους συγκρούονται.

-Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του αμοιβαίου συμβιβασμού σε μια σύγκρουση.

Διάρκεια: 30΄

Εισαγωγική συζήτηση

Η δασκάλα αναφέρει στους μαθητές τα ακόλουθα και πραγματοποιείται συζήτηση για τα ερωτήματα που θέτει:

Καμιά φορά τα άτομα που παίρνουν μέρος στη σύγκρουση δεν μπορούν να βρουν λύση. Τότε μπορεί να επέμβει ένα τρίτο πρόσωπο.

Ποιος ο ρόλος του; (διαμεσολαβητικός)

Πότε είναι καλό να εμφανίζεται; (όταν δύο συγκρουόμενες πλευρές αδυνατούν να βρουν μια κοινή λύση, όταν η σύγκρουση κινδυνεύει να βγει εκτός ορίων κ.λπ.)

Τι είναι καλό να κάνει; (να επιδιώκει να ακουστούν και οι δύο πλευρές και να επιλέγεται η καλύτερη δυνατή, μέση λύση)

Τι δεν είναι καλό να κάνει; (να δίνει μονομερή λύση, να παίρνει πρωτοβουλία δράσης χωρίς να του έχει ζητηθεί, να δίνει τη λύση έτοιμη χωρίς αυτή να έχει προκύψει από προτάσεις των εμπλεκόμενων μελών, να παίρνει το μέρος ενός εκ των δύο μερών, χωρίς να μπορεί να είναι αντικειμενικός)

Διαδικασία: Αναφερόμενοι στην ταινία «Μοana», γίνεται συζήτηση για το πρόσωπο, τον ωκεανό, που βοηθάει τη Μοάνα να λύσει τη σύγκρουσή της με τον Μάουι. Τίθενται στους μαθητές οι ακόλουθες ερωτήσεις και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια:

- Πότε είναι καλό να εμφανίζεται ο ειρηνοποιός;
 - Τι πρέπει να κάνει;
 - Τι δεν πρέπει να κάνει;
 - Έχει χρειαστεί να κάνετε τον ειρηνοποιό;
 - Ποια αποτελέσματα είχε;
 - Ζητάτε τη συμβολή τρίτου για να λύσετε τις συγκρούσεις σας;
 - Τι αποτελέσματα έχει;
 - Πότε πιστεύετε πρέπει να ζητάμε τη συμβολή τρίτου;
- Στόχος είναι να οδηγηθούν οι μαθητές στα ακόλουθα συμπεράσματα:
- Όταν συγκρουόμαστε με κάποιον,
- Προσπαθούμε να βρούμε μόνοι μας τη λύση.
 - Σκεφτόμαστε ότι πιο αποτελεσματικό είναι να υιοθετήσουμε τον αυτοϋποστηρικτικό-διεκδικητικό τύπο.
 - Εάν δεν γίνεται αλλιώς, ζητάμε τη βοήθεια ενός τρίτου (φίλου, γονέα, δασκάλου).
- Εάν μας ζητάνε να γίνουμε «ειρηνοποιοί» σε μια σύγκρουση,
- Ακούμε και τα δύο μέρη.
 - Προσπαθούμε να είμαστε αντικειμενικοί.
 - Δεν δίνουμε έτοιμες λύσεις.

2.12.5.4. 4η συνάντηση: Ο φωτεινός σηματοδότης

Διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: Ο φωτεινός σηματοδότης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 92-94, Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 44- 45) - Σταμάτα, Προγραμματίσε και Προχώρα (Stallard, 2006, σελ. 187-188) (Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν με τροποποιήσεις.)

Στόχοι:

Να ασκηθούν οι μαθητές στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων με βάση τα προτεινόμενα στάδια, τα οποία αναφέρονται στη διαδικασία.

Διάρκεια: 120΄

Υλικά: χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, χρώματα.

Διαδικασία: Οι μαθητές φτιάχνουν φωτεινούς σηματοδότες με χαρτόνι, οι οποίοι αποτελούνται από τέσσερις βαθμίδες, πάνω στις οποίες αναγράφονται τα εξής:

«Όταν αισθάνεσαι να σε κυριεύει ο θυμός σε μια σύγκρουση, πριν κάνεις οτιδήποτε, φέρε στο μυαλό σου τον φωτεινό σηματοδότη.

Κόκκινο: Στοπ! Μέτρα ως το δέκα, ηρέμησε, έλεγξε τον θυμό σου.

Πορτοκαλί: Μίλησε για το πρόβλημα και για το πώς νιώθεις για αυτό.

Κίτρινο: Σκέψου εναλλακτικές λύσεις και τις συνέπειές τους.

Πράσινο: Προχώρησε στην εφαρμογή της λύσης που σου φαίνεται καλύτερη.

Αφού οι μαθητές φτιάξουν τους φωτεινούς σηματοδότες, χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα σενάριο που περιγράφει μια διαμάχη ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα παιδιά. Στη συνέχεια, καλούνται να δραματοποιήσουν το σενάριο που έφτιαξαν. Τους ζητείται να σκεφτούν και να χρησιμοποιήσουν τον φωτεινό σηματοδότη όταν η κατάσταση φθάσει στα πρόθυρα ενός τσακωμού. Με καθοδήγηση από τη δασκάλα, οδηγούνται στη σταδιακή επίλυση της σύγκρουσης, με βάση τα προτεινόμενα στάδια.

1ο βήμα: Είναι το πιο δύσκολο, για τον λόγο αυτόν πολλές φορές θα δυσκολευτείς αρκετά να σταματήσεις τον εαυτό σου και να μη βιαστείς να κάνεις το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό. Φαντάσου το φανάρι της τροχαίας και, καθώς βλέπεις με τη φαντασία σου ή νιώθεις στο σώμα σου τα σημάδια που δείχνουν ότι το κόκκινο χρώμα θα ανάψει, πες στον εαυτό σου «σταμάτα».

2ο βήμα: Καθώς το κόκκινο χρώμα δεν έχει σβήσει ακόμα, πάρε μερικές βαθιές αναπνοές. Αυτό θα σε βοηθήσει να ηρεμήσεις και να δώσεις χρόνο στον εαυτό σου, χρόνο να σκεφτείς και να σχεδιάσει τι θέλει να κάνει στη συνέχεια. Μίλησε για το πρόβλημα και το πώς νιώθεις γι' αυτό, μετά.

3ο βήμα: Σκέψου λύσεις και τις συνέπειές τους.

4ο βήμα: Προχώρησε στην εφαρμογή της λύσης που σου φαίνεται καλύτερη.

Οι μαθητές σκέφτονται ποια θα ήταν η καλύτερη λύση για τους ήρωες της ιστορίας τους.

Ακολουθεί συζήτηση με βάση τους παρακάτω άξονες:

-Ποια είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά, στην αρχή της διαμάχης, πριν από τη χρήση του φωτεινού σηματοδότη;

-Πόσο βοήθησε τα παιδιά η τεχνική «μέτρα ως το δέκα»;

-Πώς ένιωσαν τα παιδιά ακούγοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου/ των άλλων για την κατάσταση;

(Τα παιδιά συνειδητοποιούν πως πίσω από το θυμό μας, κρύβονται συνήθως λανθασμένες ερμηνείες μας για τη συμπεριφορά των άλλων. Κατανοούν, επίσης, πως, όπως κι εμείς, έτσι και οι άλλοι, από την πλευρά τους, μπορεί να αισθάνονται για κάποιον λόγο ότι αδικούνται και ότι παραβιάζονται κάποιες ανάγκες ή δικαιώματά τους.)

-Πόσο εύκολο ήταν να βρουν μια συμβιβαστική λύση;

-Ποιες είναι οι συνέπειες της λύσης που δόθηκε; Ποιες θα ήταν οι συνέπειες ενός τσακωμού, θα οδηγούσε σε αδιέξοδο;

Ο κάθε μαθητής παίρνει το φωτεινό σηματοδότη μαζί του στο σπίτι και προτρέπεται να τον χρησιμοποιεί κάθε φορά που τον έχει ανάγκη.

2.12.5.5. 5η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση-αξιολόγηση ενότητας

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Δραστηριότητα: *Ετοίμασε τη βαλίτσα σου* (Plummer, 2016, σελ. 143)

Η ίδια δραστηριότητα εφαρμόστηκε και κατά την ολοκλήρωση των προηγούμενων ενότητων. Για τον λόγο αυτόν, παραλείπεται οποιαδήποτε αναφορά σε αυτήν.

2.12.6. Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του προγράμματος

Εισαγωγική παρατήρηση: Για την ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση με τις ακόλουθες δραστηριότητες:

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

1η δραστηριότητα: *Παιχνίδι εμπιστοσύνης – Ανάποδες μουσικές καρέκλες*

Στόχοι:

-Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και της αποδοχής μέσα στην ομάδα των μαθητών.

-Να αποδειχθεί κατά πόσο έχει καλλιεργηθεί η εμπιστοσύνη και η αποδοχή, μέσα στην ομάδα.

Διάρκεια: 20΄

Υλικά: καρέκλες, μουσική.

Διαδικασία: Οι ανάποδες μουσικές καρέκλες είναι ένα παιχνίδι που παίζεται όπως οι μουσικές καρέκλες, αλλά αντί να βγαίνουν οι μαθητές, βγαίνουν οι καρέκλες. Στην αρχή κάθονται όλοι, ο καθένας σε μια καρέκλα. Κάθε φορά που σταματάει η μουσική, βγάζουμε μια καρέκλα και οι μαθητές πρέπει όλοι να καθίσουν στις υπάρχουσες. Δεν πρέπει κανείς να μείνει όρθιος. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μένει μία καρέκλα, στην οποία πρέπει να καθίσουν όλοι οι μαθητές μαζί. Ουσιαστικά, ο ένας μαθητής πρέπει να καθίσει πάνω στον άλλον και να κρατιούνται καλά για να μην πέσει κανείς.

2η δραστηριότητα: *Ανακεφαλαιωτική συζήτηση του προγράμματος*

Στόχοι: Οι μαθητές:

-Να εξοικειωθούν με τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν.

-Να εκφράζουν ελεύθερα και να υπερασπίζονται τη γνώμη τους.

-Να αναγνωρίσουν τα θετικά χαρακτηριστικά στοιχεία της επικοινωνιακής κριτικής.

Διάρκεια: 60΄

Διαδικασία: Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και διεξάγεται συζήτηση με βάση τους ακόλουθους άξονες:

-Πώς νιώθουν κατά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

-Τι τους άρεσε και τι όχι από αυτό;

-Νιώθουν διαφορετικά μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα;

-Ποιες δεξιότητες θεωρούν ότι απέκτησαν;

3η δραστηριότητα: Δημιουργία βιβλίου

Στόχος: Οι μαθητές να δημιουργήσουν ένα βιβλίο, ο καθένας με τις παλάμες του, τις οποίες έχει σχεδιάσει καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, ως ενθύμιο του προγράμματος.

Διαδικασία: Κάθε παιδί παίρνει τα χεράκια που έφτιαχνε μετά το τέλος κάθε συνάντησης και δημιουργεί το δικό του βιβλίο. Γίνονται τρύπες και με σπάγκο δένονται όλα μαζί. Στο τέλος, κάθε παιδί παίρνει το βιβλίο του, σπίτι του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ευρήματα

3.1. Ποιοτικά ευρήματα από την εφαρμογή του προγράμματος

Για την ανάλυση των ποιοτικών ευρημάτων του προγράμματος παρέμβασης «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται», χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση, η ηχογράφηση συζητήσεων, η αποδελτίωση των συζητήσεων και, τέλος, η καταγραφή των συμπεριφορών των μαθητών και η σύγκριση με προγενέστερες συμπεριφορές τους.

Ακολουθεί η αναλυτική παρουσίαση της εφαρμογής κάθε συνάντησης και των δραστηριοτήτων της, η αξιολόγησή της από τους μαθητές και η καταγραφή παρατηρήσεων από τη γράφουσα. Πέρα από την προφορική αξιολόγηση των μαθητών και τα σχόλιά τους, παρατίθενται αυτούσιες οι καταγραφές τους στα χεράκια, κατά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης. Ας σημειωθεί ότι τα γραπτά των μαθητών παρατίθενται με ελάχιστες παρεμβάσεις, που είναι κυρίως οι μικρές τροποποιήσεις στην έκφραση και η διόρθωση των ορθογραφικών λαθών. Επίσης, αναφέρονται ορισμένες εισαγωγικές συζητήσεις. Σε κάθε συνάντηση πραγματοποιούνταν εισαγωγική συζήτηση ανασκόπησης και ανακεφαλαίωσης της προηγούμενης, καθώς και σύνδεση αυτής με την τρέχουσα. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής συζήτησης, οι μαθητές ανέφεραν σκέψεις και προβληματισμούς που μπορεί να προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της εβδομάδας και σχετίζονταν με το πρόγραμμα και τις δραστηριότητές του. Παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές από αυτές. Όπου δεν γίνεται αναφορά, σημαίνει ότι οι μαθητές δεν είχαν κάτι σημαντικό να αναφέρουν. Επιπλέον, γίνονται ιδιαίτερες αναφορές στους μαθητές με Ε.Ε.Α., σε όσες συναντήσεις αυτό κρίνεται σκόπιμο.

Τέλος, για την εξασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα.

3.1.1. Εισαγωγικές συναντήσεις

3.1.1.1. 1η συνάντηση: Γνωριμία

1η δραστηριότητα: «Παιχνίδι γνωριμίας με το κουβάρι»

Εφαρμογή: Κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας, ο καθένας παρουσίασε τον εαυτό του, λέγοντας κάτι που του αρέσει πολύ, περιγράφοντας τις εξωσχολικές του δραστηριότητες και αναφέροντας πώς αισθάνεται τη συγκεκριμένη στιγμή που πραγματοποιείται το πρόγραμμα. Οι μαθητές αναφέρθηκαν κυρίως σε δύο συναισθήματα, τη

«χαρά» και τη «βαρεμάρα». Η δασκάλα εξέφρασε την ανυπομονησία της. Παρομοίασαν το σχήμα που δημιουργήθηκε με ιστό αράχνης, αστέρι, ακτίνες λείζερ. Στο τέλος της δραστηριότητας, οι μαθητές επέλεξαν να κόψουν ένα τμήμα του νήματος και να φτιάξει ο καθένας το βραχιόλι του, το οποίο αποφάσισαν να φοράνε έως το τέλος του προγράμματος.

2η δραστηριότητα: Καταγραφή προσδοκιών

Εφαρμογή: Τα παιδιά έγραψαν σε μικρά χαρτάκια τις προσδοκίες τους και όλα μαζί συγκεντρώθηκαν και κρεμάστηκαν από ένα νήμα. Αποφασίστηκε να διαβαστούν στο τέλος του προγράμματος, με σκοπό να διαπιστωθεί, από την ολομέλεια του τμήματος, η ικανοποίηση ή μη των προσδοκιών τους.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένες από τις προσδοκίες των μαθητών:

«Νιώθω χαρά και σε τέσσερις μήνες θα ήθελα να αλλάξει η φιλία μου, γιατί μερικές φορές τσακωνόμαστε.» (Δημητρούλα)

«Νιώθω χαρά!!! Μετά ελπίζω πως θα χωριστούμε σε ομάδες και θα παίζουμε και θα πούμε πώς μας φάνηκε. Επίσης, θέλω να αλλάξω τη σχέση μου με τους συμμαθητές μου.» (Παναγιώτα)

«Όταν η κυρία μας, μας βάζει να γράψουμε κάτι στο τετράδιο Γραπτού λόγου και μετά το διαβάζουμε στην τάξη, νιώθω άγχος, αλλά ελπίζω να το ξεπεράσω.» (Γεωργία)

«Ανυπομονώ να χτυπήσει κουδούνι για διάλειμμα και γιασχόλασμα.» (Βασίλης)

«Θέλω να έχω φίλους και θέλω όταν μεγαλώσω να έχω περισσότερους. Και εγώ ειδικά χαίρομαι που είμαι μικρή, αλλά θέλω να μεγαλώσω σύντομα και δεν θέλω να με κοροϊδεύουν και δεν μου αρέσει η γυμναστική και μου αρέσουν τα αγγλικά και μου αρέσει που έχω οικογένεια και που έχω αδέρφια και θέλω να είμαι πρώτη απ' όλους.» (Αθανασία)

«Νιώθω χαρά!!!! Μετά θέλω να παίζουμε κι άλλα παιχνίδια στην τάξη. Θέλω να αλλάξουν οι σχέσεις μου με τους άλλους.» (Νικολέτα)

«Θέλω να πάω σπίτι και νιώθω χαρά και ωραία.» (Αντώνης)

«Σήμερα νιώθω πολλή χαρά και ωραία. Πέρασα ωραία.» (Νίκος)

«Νιώθω χαρά, αλλά δεν ξέρω με ποια ομάδα θα πάω και δεν θέλω τα μαθήματα και σε 4 μήνες πιστεύω ότι θα έχουμε βελτιωθεί.» (Αποστολία)

«Νιώθω χαρά και θα ήθελα να μην είχαμε μαθήματα και κάθε μέρα να παίζαμε ποδόσφαιρο.» (Θάνος)

«Σε τέσσερις μήνες θα ήθελα να αλλάξει ο χαρακτήρας μου, γιατί θυμώνω εύκολα. Όμως λυπάμαι γιατί φωνάζω στην οικογένειά μου.» (Δήμητρα)

«Σήμερα πέρασα πολύ ωραία σ' αυτά που κάναμε και ελπίζω να είναι πάντα τόσο τέλεια!»
(Στάθης)

«Εγώ νιώθω λίγο αγχωμένη, αλλά πιστεύω θα το ξεπεράσω το άγχος.» (Κωνσταντίνα)

«Νιώθω τώρα χαρά και δεν μου αρέσει να με κοροϊδεύουν.» (Λέτα)

3η δραστηριότητα: Επικοινωνία - «Ακούει κανείς;» (Κυριακίδου & Φυλακτού, 2006, σελ. 22-23)

Εφαρμογή: Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αναφέρθηκαν από τους μαθητές τα ακόλουθα:

«Ενώ μιλούσα στον τοίχο, άρχισε να φτερνίζεται ο διπλάνός μου και ξέχασα τι ήθελα να πω.»

«Κατάλαβα πώς είναι να μιλάς σε έναν τοίχο.»

«Άκουγα μουρμούρα.»

«Ενιωσα σαν να ήμουν στο Εκπρωτικό Χωριό.»

«Σαν να είμαι στον ζωολογικό κήπο.»

«Σαν να μιλάω σε έναν πλατύ άνθρωπο.»

«Σαν να μιλάω σε ντουβάρι.»

«Οι φωνές των άλλων ήταν σαν να μου λένε «βούλωσέ το, Στάθη.»»

«Οχλαγωγία.»

Αρκετοί ήταν οι μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν νιώσει στη ζωή τους σαν να μιλούν στον τοίχο, κυρίως όταν μιλούν στους γονείς τους, ενώ εκείνοι είναι απασχολημένοι με κάτι άλλο. Τότε κάποιοι βάζουν τις φωνές για να ακουστούν, κάποιοι αποφασίζουν να μη μιλήσουν άλλο, κάποιοι απλά φεύγουν. Τα συναισθήματα που νιώθουν είναι θυμός, στεναχώρια και λύπη.

Μετά την ολοκλήρωση του σκέλους της δραστηριότητας «Η ιστορία της κολοκυθιάς», οι μαθητές εξέφρασαν τη χαρά και την ικανοποίησή τους από την ιστορία που δημιούργησαν όλοι μαζί και συνειδητοποίησαν τη σημασία του να ακούνε και να ακούγονται από/και στους συμμαθητές τους και ως μέλη μιας ομάδας.

4η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση έκλεισε με συζήτηση στην ολομέλεια, στην οποία αναφέρθηκαν ενδεικτικά τα ακόλουθα:

«Σήμερα κατάλαβα ότι είναι ωραίο να μιλάς και να σε ακούνε οι άλλοι.»

«Ενιωσα σαν να μιλάω σε μια τεράστια πλάτη, όταν μιλούσα στον τοίχο.»

«Κατάλαβα ότι όταν ο ένας ακούει τον άλλον, μπορούν μαζί να φτιάξουν μια ωραία ιστορία.»

«Νιώθω όμορφα και πέρασα πολύ καλά με τα παιχνίδια που παίζαμε.»

Στη συνέχεια, τα παιδιά σχεδίασαν τις παλάμες τους σε χαρτί, τις έκοψαν και έγραψαν μέσα σε αυτές κάτι που θα ήθελαν να κρατήσουν από την πρώτη συνάντηση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα:

«Πέρασα πολύ ωραία. Ανυπομονώ για τις επόμενες συναντήσεις.» (Στάθης)

«Χάρηκα που γνώρισα την κ. Ζένια.» (Γιάννης)

«Ήταν πολύ ωραία.» (Αποστολία)

«Μου άρεσε όταν φτιάξαμε την ιστορία.» (Δημητρούλα)

«Όταν μιλούσαμε στον τοίχο, είχε πολύ πλάκα.» (Θανάσης)

3.1.1.2. 2η συνάντηση: Διαμόρφωση συμβολαίου

1η δραστηριότητα: Εισαγωγικό παιχνίδι «Ο κανόνας του βασιλείου» (Plummer, 2016, σελ. 67)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Τα παιδιά ήταν συνεργάσιμα, ανταποκρίθηκαν επαρκώς στο παιχνίδι και βρήκαν τον «κρυμμένο» κανόνα. Στη συζήτηση που ακολούθησε, ανέφεραν ότι απόλαυσαν το παιχνίδι και δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να βρουν τον κανόνα.

2η δραστηριότητα: Ανέγερση κανόνων στην καθημερινή ζωή

Εφαρμογή: Κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας, διατυπώθηκαν από τους μαθητές οι ακόλουθες ιδέες και απόψεις αναφορικά με την έννοια του «κανόνα»:

«Ακούγοντας τη λέξη κανόνας μου έρχονται στον νου»:

1. Κανόνες του σπιτιού
2. Κανόνες του σχολείου
3. Κανόνες των παιχνιδιών
4. Κανόνες του σινεμά
5. Κανόνες κοινής ησυχίας
6. Κανόνες προστασίας της φύσης
7. Κανόνες για την εξασφάλιση της υγείας μας
8. Κανόνες υγιεινής
9. Άτυποι κανόνες
10. Δίκαιο
11. Νόμοι
12. Κ.Ο.Κ.

13. Συνταγές μαγειρικής

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν οι καρτέλες σεναρίων και οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, προσπάθησαν να βρουν επιθυμητές λύσεις για το πρόβλημα που τους είχε δοθεί. Ενδεικτικά, στο σενάριο που αναφέρεται στη διαδικασία της δραστηριότητας, οι μαθητές πρότειναν δύο αλλαγές: α) να μετράνε πιο αργά και β) να μετράνε έως έναν αριθμό μεγαλύτερο του 100, ώστε να προλαβαίνει ο ήρωας της ιστορίας να κρυφτεί.

Στη συζήτηση που ακολούθησε διαπιστώθηκε ότι οι στόχοι της δραστηριότητας επιτεύχθηκαν. Μια αξιοσημείωτη παρατήρηση είναι η δυσκολία των μαθητών να εκφράσουν με θετικό τρόπο κανόνες απαγόρευσης χωρίς τη χρήση του «μη» και του «δεν». Μια δεύτερη παρατήρηση αφορά στη δυσκολία μιας ομάδας να συνεργαστεί και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα στην ολομέλεια. Το γεγονός αυτό αντιμετωπίστηκε εκείνη τη στιγμή. Αφού ανέφεραν στην ολομέλεια τη δυσκολία τους και ο καθένας παρουσίασε τα επιχειρήματά του, έγινε αναπαράσταση της διαφωνίας τους από τις εκπαιδευτικούς και παρουσιάστηκαν εναλλακτικές εκδοχές. Στη συνέχεια, τους δόθηκε χρόνος ώστε σε μια άκρη της αίθουσας να συζητήσουν και να βρουν τρόπο να λύσουν το πρόβλημα συνεργασίας. Έχοντας λύσει το πρόβλημα, επέστρεψαν στην ολομέλεια και παρουσίασαν την εργασία τους.

3η δραστηριότητα: Δημιουργία κανόνων της ομάδας

Εφαρμογή: Μέσω της συζήτησης οι μαθητές κατέληξαν στην αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία μιας ομάδας. Κανόνων εφικτών και δοσμένων με ευχάριστο τρόπο. Οι κανόνες που έγιναν αποδεκτοί και αποφασίστηκαν αναφέρονται στη συνέχεια:

1. Αντί για “σςσ” λέμε “σπάστα”.
2. Σηκώνω το χέρι για να σταματήσουν οι άλλοι να μιλάνε. Όταν σηκωθούν όλα τα χέρια, έχουν όλοι σταματήσει. Τότε μπορώ να πάρω τον λόγο.
3. Συνεργαζόμαστε και ακούμε ο ένας τον άλλον.

4η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Στη συζήτηση κλεισίματος της συνάντησης, οι μαθητές ανέφεραν ότι απόλαυσαν τις δραστηριότητες και πέρασαν ευχάριστα. Επίσης, ανέφεραν ότι, μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν, κατανόησαν την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία των ομάδων, του σπιτιού, του σχολείου και της κοινωνίας.

Ενδεικτικά καταγράφηκαν στα χάρτινα χεράκια τα ακόλουθα:

«Εγώ σήμερα πέρασα τέλεια. Μου άρεσαν όλα όσα κάναμε, αλλά περισσότερο από όλα μου άρεσε αυτό που έπρεπε να μαντέψουμε τι τρόπο έχει ο άλλος να απαντάει τις ερωτήσεις.»

«Ένωσα χαρά κι ενθουσιασμό.»

«Σήμερα φτιάξαμε κανόνες και ένα παιχνίδι με κανόνες και πέρασα ωραία. Τέλος.»

«Έμαθα κάτι πώς να το χειριζόμαστε. Έμαθα κιόλας πώς να ακούω.»

3.1.2. Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

3.1.2.1. 1η συνάντηση: Εισαγωγική

1η δραστηριότητα: Η συνάντηση (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 114)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί, με την προσθήκη ενός ακόμη σταδίου κατά το οποίο τα παιδιά καλούνταν να συναντήσουν ανθρώπους που αντιπαθούν. Κατά το 5ο στάδιο τα παιδιά μίλησαν για τα συναισθήματα που ένιωσαν κάθε φορά.

Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα ακόλουθα:

«Ένωσα χαρά, αγάπη, όμορφα, όταν συνάντησα αγαπημένους φίλους.»

«Ένωσα θυμό, όταν συνάντησα κάποιον που δεν ήθελα.»

«Ένωσα ντροπή, όταν περπατούσα με τους φίλους μου και συνάντησα τη γιαγιά μου, η οποία μου μιλούσε σαν να είμαι μπέμης.»

«Ένωσα ότι ήθελα να πω στον φίλο μου, που συνάντησα τυχαία και είχαμε τσακωθεί, περασμένα, ξεχασμένα.»

Τέλος, αναφέρθηκε ότι υπάρχουν πολλά και διαφορετικά συναισθήματα που μπορούμε να νιώσουμε σε κάθε κατάσταση, καθώς και ότι η έντασή τους μπορεί να ποικίλλει.

2η δραστηριότητα: Το αλφάβητο των συναισθημάτων (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58)

Εφαρμογή: Η ομάδα κάθισε στο πάτωμα δημιουργώντας έναν κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετήθηκε χαρτί του μέτρου. Οι εκπαιδευτικοί έγραψαν την αλφαβήτα και ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν συναισθήματα από κάθε γράμμα. Ο καθένας που έλεγε ένα συναίσθημα επέλεγε με ποιο χρώμα θέλει αυτό να αποτυπωθεί στο χαρτί. Επιλέχθηκε αρκετά το κόκκινο χρώμα για ευχάριστα συναισθήματα, ενώ το μαύρο για δύσκολα συναισθήματα, όπως ο θυμός. Στη συνέχεια, το χαρτί τοιχοκολλήθηκε στην τάξη και αποφασίστηκε να

συμπληρώνουν σε αυτό όποια άλλα συναισθήματα νιώσουν ή θυμηθούν στο επόμενο διάστημα. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ξεχωρίσουν συναισθήματα από καταστάσεις ή σωματικά συμπτώματα.

Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα ακόλουθα: «νιώθω βάρος στο στήθος και στο κεφάλι», «νιώθω πόνο», «νιώθω ξένος», «νιώθω ξεχασμένος».

Το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας αναφορικά με τους άξονες συζήτησης δεν πραγματοποιήθηκε λόγω έλλειψης χρόνου και αποφασίστηκε από τις εκπαιδευτικούς να υλοποιηθεί μετά την προβολή της ταινίας, στην επόμενη συνάντηση.

3η δραστηριότητα: Παρακολούθηση ταινίας Inside out («Τα μυαλά που κουβαλάς») (Rivera & Docter, 2015).

Εφαρμογή: Τα παιδιά παρακολούθησαν με πολύ ενδιαφέρον την ταινία, παρόλο που όλοι την είχαν ήδη δει, τουλάχιστον μία φορά. Σημείωναν διαρκώς στο αλφαβητάρι των συναισθημάτων συναισθήματα και χαμηλόφωνα συζητούσαν μεταξύ τους τις παρατηρήσεις τους.

4η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση της ταινίας και λόγω έλλειψης χρόνου, δόθηκε στα παιδιά η οδηγία να φτιάξουν τα χεράκια στο σπίτι τους. Την επόμενη μέρα μαζεύτηκαν τα χεράκια από την εκπαιδευτικό και συζητήθηκε το πώς ένιωσαν τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα. Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε ήταν ότι κάποιοι είχαν ξεχάσει τα χεράκια σπίτι τους και έτσι αποφασίστηκε να μην ξαναδοθεί ως εργασία για το σπίτι η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Ενδεικτικά γράφτηκαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Νιώθω όμορφα γιατί μου άρεσαν οι δραστηριότητες που κάναμε, όπως όταν κάναμε την αλφάβητο των συναισθημάτων ή όταν είδαμε τα μυαλά που κουβαλάς.» (Δήμητρα).

«Πέρασα τέλεια και μου άρεσε πολύ που βλέπαμε την ταινία και γράφαμε τα συναισθήματα.» (Ευθυμία)

«Σήμερα είδαμε μια ταινία.» (Παναγιώτης)

«Σήμερα είδαμε μια ταινία με την κυρία μου και την κυρία Ζένια.» (Λέτα)

«Νιώθω ωραία που φτιάξαμε την αλφαβήτα των συναισθημάτων.» (Δημητρούλα)

«Μου άρεσε το αλφαβητάρι και που όταν βλέπαμε την ταινία σημειώναμε τα συναισθήματά μας.» (Στάθης)

«Ήταν πολύ ωραία η ταινία που είδαμε.» (Γιώργος)

«Στην τρίτη συνάντηση ένιωσα χαρά γιατί κάναμε τόσα πολλά ωραία πράγματα.» (Νικόλας)

«Την Τετάρτη ένιωσα χαρά.» (Κωνσταντίνα)

«Ένιωσα χαρά γιατί η ταινία ήταν πολύ ωραία.» (Αποστολία).

«Σήμερα 22-11-2016, είδαμε «τα μυαλά που κουβαλάς», παίξαμε κι ένα ωραίο παιχνίδι που είμαστε σε ένα πεζόδρομο.» (Ιωάννα)

«Σήμερα ένιωσα πολύ χαρά επειδή κάναμε πολύ πιο ωραία πράγματα από τις άλλες μέρες.» (Νίκος)

«Εγώ ένιωσα πολύ όμορφα.» (Ανδρέας)

Επιπλέον παρατηρήσεις: Κατά την προετοιμασία για την παρακολούθηση της ταινίας, οι δασκάλες υπενθύμισαν στα παιδιά το παιχνίδι των κανόνων που είχαν παίξει την προηγούμενη φορά και την ανάγκη τροποποίησής τους βάσει των αναγκών της ομάδας. Λόγος για αυτή την αναφορά-υπενθύμιση στάθηκε ένας μαθητής του τμήματος ο οποίος είχε σπάσει το πόδι του. Καθώς τα παιδιά τοποθετούσαν τις καρτέλες στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου με σκοπό την παρακολούθηση της ταινίας, όλοι τον προσπερνούσαν και κανείς δεν είχε ασχοληθεί να τοποθετήσει μια καρτέλα για αυτόν. Ζητήθηκε, λοιπόν, να σκεφτούν τι θα ήταν καλύτερο να είχαν κάνει και τι μπορούν να αλλάξουν τώρα. Οι μαθητές που ήταν καθισμένοι κατάλαβαν ότι «ξέχασαν» τον συμμαθητή τους και προθυμοποιήθηκαν να παραχωρήσουν τη θέση τους μπροστά, έτσι ώστε τουλάχιστον να μπορεί να καθίσει όσο πιο άνετα και βολικά γίνεται.

3.1.2.2. 2η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Εννοείς ότι...» (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 170)

Εφαρμογή: Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο άρχισαν, ανά δύο, να παίζουν το παιχνίδι, προχωρώντας το κυκλικά. Κάποιες φορές έβρισκαν εύκολα το τι ένιωθαν οι συμμαθητές τους, ενώ άλλοτε δυσκολεύονταν, γιατί έψαχναν να βρουν την αιτία που κάποιος ένιωθε κάτι, για παράδειγμα, όταν ένα παιδί είπε ότι νιώθει πονοκέφαλο, ο συμμαθητής του έψαχνε πολύ να βρει τον λόγο. Είπε: «Εννοείς ότι νιώθεις πονοκέφαλο γιατί είσαι κουρασμένος;». Ένας άλλος μαθητής, προσπαθώντας να ερμηνεύσει αυτό που νιώθει ο συμμαθητής του, του είπε: «Έχεις τη χαρά πολύ ελεύθερη μέσα σου και δεν πρέπει». Λόγω του ότι τα παιδιά δεν παρέμειναν μόνο στην παράφραση των λεγομένων των συμμαθητών τους, αλλά έψαχναν την αιτία, η δραστηριότητα δυσκόλεψε πολύ και χρειάστηκε πολύς χρόνος για την ολοκλήρωσή της.

2η δραστηριότητα: Ολοκλήρωση της δραστηριότητας «Το αλφάβητο των συναισθημάτων»
(Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58)

Εφαρμογή: Κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας, τα παιδιά ανέφεραν ποια συναισθήματα κατέγραψαν παρακολουθώντας την ταινία, είτε επειδή τα ένιωσαν τα ίδια, είτε επειδή θεώρησαν ότι τα ένιωθαν οι ήρωες της ταινίας. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν ο θυμός, η ζήλια, ο φόβος, η στεναχώρια και η βαρεμάρα. Ακολούθησε μακρά συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές αντάλλασσαν απόψεις, έθεταν ερωτήματα και προβληματισμούς αναφορικά με τα διάφορα συναισθήματα που ακούγονταν. Στη συζήτηση αυτή άλλοι είχαν πιο ενεργή συμμετοχή, ενώ άλλοι κουράστηκαν. Μαθητές οι οποίοι δεν σημείωσαν τίποτα παρακολουθώντας την ταινία λέγοντας ότι βαριόντουσαν, όπως ο Παναγιώτης και ο Γιώργος, είχαν πολύ ενεργή συμμετοχή στη συζήτηση και έθεταν πολλούς προβληματισμούς αναφέροντας διάφορα συναισθήματα.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Αφού έγινε συζήτηση για τα συναισθήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης και τον λόγο παρουσίασής τους, τα παιδιά έφτιαξαν χεράκια και έγραψαν ενδεικτικά σε αυτά τα ακόλουθα:

«Σήμερα πέρασα ωραία, αλλά ένιωθα μερικές φορές βαρεμάρα.» (Ιωάννα)

«Ένιωσα βαρεμάρα και πολύ ωραία με αυτά τα παιχνίδια.» (Γιάννης)

«Μου άρεσε πολύ αυτή η συνάντηση.» (Θανάσης)

«Ένιωθα χαρά και βαρεμάρα.» (Νικολέτα)

«Σήμερα δεν πέρασα τόσο καλά όπως την άλλη φορά. Εύχομαι την άλλη φορά να είναι πιο καλά και διασκεδαστικά.» (Μπάμπης)

«Σήμερα πέρασα όμορφα, αλλά λίγο βαρετά γιατί μιλούσαμε όλη την ώρα για τα συναισθήματα.» (Ευθυμία)

«Ένιωσα τρελή βαρεμάρα, αλλά πέρασα καλά.» (Βασίλης)

«Νιώθω ωραία αλλά και λίγο βαρετά.» (Δημητρούλα)

«Ένιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Ένιωσα πολύ βαρεμάρα με όλα αυτά τα παιχνίδια.» (Αποστολία)

«Νιώθω χαρά.» (Παναγιώτα)

«Ένιωσα βαρεμάρα και χαρά.» (Γιώργος)

«Αυτή η συνάντηση ήταν η πιο βαρετή κι ένιωθα βαρεμάρα.» (Στάθης)

«Σήμερα ήθελα να κάνουμε μαθηματικά.» (Παναγιώτης)

«Μου αρέσει πολύ μα πάρα πολύ να έχω φίλους και νιώθω χαρά.» (Αθανασία)

«Σήμερα καθίσαμε στα χαλάκια και παίξαμε δύο παιχνίδια. Το ένα για το τι νιώθουμε και το άλλο για την ταινία που είδαμε με την κυρία Ζένια.» (Λέτα)

«Σε αυτή τη συνάντηση ένιωσα όμορφα, μου άρεσαν τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες που κάναμε.» (Δήμητρα)

«Σήμερα ένιωσα περηφάνια.» (Κωνσταντίνα)

3.1.2.3. 3η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 31-32· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 61-62, 71-79)

Εφαρμογή: Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και, αφού έγινε μια ανασκόπηση της προηγούμενης συνάντησης, η δασκάλα τα ενημέρωσε για τη νέα δραστηριότητα και πώς αυτή θα υλοποιηθεί. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 5 ομάδες, όπως είναι χωρισμένα και στην τάξη, και εργάστηκαν για 45 λεπτά, φτιάχνοντας κάθε ομάδα τη δική της εργασία. Στη συνέχεια, κάθισαν πάλι σε κύκλο και η κάθε ομάδα παρουσίασε στους υπόλοιπους την εργασία της. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετιζόμενη με τα συναισθήματα που ανέφεραν οι ομάδες για την κάθε εικόνα.

Έγιναν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

«Σε ίδιες καταστάσεις μπορεί να βιώσουμε διαφορετικά συναισθήματα, διαφορετικοί άνθρωποι.»

«Σε διαφορετικές καταστάσεις μπορεί να βιώσουμε το ίδιο συναίσθημα.»

Μετά το τέλος των παρουσιάσεων, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους ακόλουθους άξονες:

-Πώς αναγνωρίζουμε το συναίσθημα που βιώνει κάποιος;

-Είναι πάντα εμφανές το τι αισθάνεται κάποιος;

-Εμείς δείχνουμε πάντα τα συναισθήματά μας;

-Ποια συναισθήματα κρύβονται δύσκολα;

-Πότε και σε ποιους εκφράζουμε τα συναισθήματά μας;

Τα παιδιά ανέφεραν ότι οι εκφράσεις του προσώπου κάποιου μας βοηθούν να καταλάβουμε τι αισθάνεται. Υπάρχουν όμως φορές που δεν είναι ξεκάθαρο τι αισθάνεται κάποιος παρατηρώντας μόνο το πρόσωπό του. Συναισθήματα όμως τα οποία είναι εμφανή και δύσκολα κρύβονται είπαν ότι είναι: η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η αηδία και ο φόβος. Με τον τρόπο αυτόν, οι μαθητές έκαναν τη σύνδεση και με τα συναισθήματα που αναφέρονταν στην ταινία «Τα μυαλά που κουβαλάς», στην οποία γινόταν λόγος για τα συγκεκριμένα, ως πιο βασικά. Στη συνέχεια, οι μαθητές ανέφεραν ότι κι εκείνοι δεν δείχνουν πάντα και παντού

τι αισθάνονται. Επισημάναν ότι, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, πρέπει να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Τα μόνα που είναι πολύ εμφανή και δύσκολα μπορούν να μην εκφραστούν είναι ο θυμός και ο φόβος.

Μετά τη συζήτηση, μοιράστηκε στα παιδιά το φύλλο εργασίας με τίτλο «Ένα συναισθήμα... πολλές καταστάσεις». Οι περισσότεροι μαθητές συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας, αλλά κανείς δεν εξέφρασε την επιθυμία να το παρουσιάσει στην τάξη.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Μετά την πραγματοποίηση ολιγόλεπτης συζήτησης ανασκόπησης και αξιολόγησης της συνάντησης, τα παιδιά έφτιαξαν τα χεράκια στα οποία έγραψαν τα ακόλουθα:

«Σήμερα κάναμε ομαδική δουλειά. Πέρασα πολύ ωραία.» (Ιωάννα)

«Σήμερα πέρασα τέλεια γιατί η κυρία μας, μας έδωσε διάφορες εικόνες και έπρεπε να γράψουμε τα συναισθήματά τους και να τα παρουσιάσουμε.» (Ευθυμία)

«Εγώ ένιωσα για την 5^η συνάντηση, πολύ όμορφα και ωραία.» (Ανδρέας)

«Σήμερα παρουσιάσαμε τα συναισθήματα στο χαρτόνι και πέρασα ωραία.» (Λέτα)

«Σήμερα ένιωσα χαρά.» (Κωνσταντίνα)

«Ένιωσα ωραία σκέτα, γιατί κάναμε μόνο ένα πράγμα.» (Αποστολία)

«Αυτή η συνάντηση ήταν μια από τις καλύτερες.» (Στάθης)

«Είμαι χαρούμενος που κάναμε τα χέρια.» (Αντώνης)

«Ένιωθα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Νιώθω υπέροχα» (Παναγιώτα)

«Σε αυτή τη συνάντηση ένιωσα όμορφα, μου άρεσε η δραστηριότητα που κάναμε και θα ήθελα να το ξανακάνουμε, διασκέδασα πολύ.» (Δήμητρα)

«Νιώθω ωραία που κάναμε αυτή την εργασία.» (Δημητρούλα)

«Η 5η συνάντηση ήταν λίγο βαρετή γιατί παρουσιάζαμε κάτι καρτέλες.» (Θάνος)

«Μ' άρεσε πολύ η 5η συνάντηση με την κ. Ζένια. Θα το θυμάμαι για πάντα.» (Γεωργία)

«Σήμερα φτιάξαμε ένα χαρτί με εικόνες και συναισθήματα.» (Παναγιώτης)

«Πολύ μου άρεσε αυτό που κάναμε με τα χαρτόνια. Αυτό κάναμε και τίποτα άλλο.» (Βασίλης)

«Ένιωσα πολύ ωραία και βαρετά.» (Γιώργος)

«Στην 5η συνάντηση ένιωσα χαρά και ευχαρίστηση.» (Νικόλας)

«Πέρασα ωραία. Ένιωθα χαρά και βαρεμάρα, γιατί όλοι είχαν τις ίδιες εικόνες.» (Μπάμπης)

«Νιώθω χαρά σήμερα.» (Θανάσης)

Επιπλέον παρατηρήσεις: Τα παιδιά εργάστηκαν πολύ καλά στις ομάδες τους, χωρίς έντονες διαφωνίες και ρήξεις. Οι εργασίες τους παρουσιάστηκαν χωρίς δυσκολίες ή συγκρούσεις, με τους υπόλοιπους μαθητές να παρακολουθούν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Γενικά, παρατηρείται ότι, καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με το πρόγραμμα και τη «ρουτίνα» του, αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτό, συμμετέχουν περισσότερο, ακολουθούν τους κανόνες του, εκφράζουν ενδιαφέρουσες γνώμες και απορίες και αντιμετωπίζουν την όλη διαδικασία με θετική διάθεση και υπευθυνότητα.

Δύο μαθητές, ο Παναγιώτης και ο Γιώργος, εκφράζουν έντονη αντιδραστικότητα, υιοθετούν εριστικές και ενοχλητικές συμπεριφορές για τους γύρω τους και συχνά επιδιώκουν να είναι το κέντρο της προσοχής των συμμαθητών τους, προκαλώντας φασαρία ή κάνοντας άτοπα αστεία. Οι μαθητές αυτοί, μαθητές με αναπτυγμένη κρίση και αντίληψη οι οποίοι ορισμένες φορές εκφράζουν πολύ ωραίες σκέψεις και ιδέες, φαίνεται ότι προτιμούν να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για το πρόγραμμα μέσω της αντιδραστικότητας.

Επίσης, παρατηρείται ότι μαθητές οι οποίοι μπορεί παλαιότερα να δήλωναν ότι δεν επιθυμούν να συνεργαστούν με κάποιον συμμαθητή τους, αλλάζουν στάση και εργάζονται χωρίς καμία δυσκολία ή αντίδραση στην ομάδα τους. Γενικά, το κλίμα της τάξης φαίνεται να γίνεται πιο ζεστό και οικείο για όλους. Παρατηρείται, ακόμη, μια γενικότερη αποδοχή του κάθε μαθητή, της γνώμης του και της άποψής του από τους υπόλοιπους.

3.1.2.4. 4η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: Εισαγωγική συζήτηση

Εφαρμογή: Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρεται στη διαδικασία. Επιπλέον, από τους μαθητές αναφέρθηκαν πραγματικά γεγονότα, μέσω των οποίων προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα: α) ένα συναίσθημα μπορεί να εκδηλώνεται μέσα από πολλές διαφορετικές, μη λεκτικές εκφράσεις του προσώπου, β) μπορεί μία έκφραση του προσώπου μας να αντανakλά περισσότερα από ένα συναισθήματα και γ) ορισμένες φορές το συναίσθημα κάποιου δεν είναι ευδιάκριτο από τις εκφράσεις του προσώπου του.

2η δραστηριότητα: Μάσκες συναισθημάτων

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα άρεσε πολύ στους μαθητές και αυτό ήταν εμφανές από τον ενθουσιασμό τους και τις έντονες και ζωντανές συζητήσεις που πραγματοποιούνταν ανάμεσά τους κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ο καθένας δημιούργησε μάσκες ξεχωριστές και ιδιαίτερες. Στο τέλος, όποιος μαθητής ήθελε, παρουσίασε τις μάσκες του στην ολομέλεια της τάξης.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Μετά την πραγματοποίηση ολιγόλεπτης συζήτησης ανασκόπησης και αξιολόγησης της συνάντησης, τα παιδιά έφτιαξαν τα χεράκια στα οποία έγραψαν τα ακόλουθα:

«Νιώθω χαρά.» (Θανάσης)

«Ήταν ωραία.» (Γιώργος)

«Σήμερα κάναμε τις μάσκες και πέρασα πολύ ωραία.» (Στάθης)

«Νιώθω καλά επειδή και είμαι πολύ ωραία και χαρά.» (Αθανασία)

«Χαρά» (Αντώνης)

«Στη συνάντηση ένιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Νιώθω χαρά και λύπη γιατί τελείωσε.» (Νικολέτα)

«Νιώθω χαρά.» (Παναγιώτα)

«Εγώ ένιωσα θυμό και χαρά γιατί χάσαμε τα θρησκευτικά.» (Ανδρέας)

«Ένιωσα χαρά.» (Μπάμπης)

«Πέρασα τέλεια, πολύ ωραία.» (Γεωργία)

«Ένιωσα καταπληκτικά. Καταπληκτικά!» (Αποστολία)

«Σε αυτή τη συνάντηση διασκέδασα πολύ. Μου άρεσε.» (Δήμητρα)

«Νιώθω τέλεια, γιατί νιώθω τέλεια.» (Χρήστος)

«Χαρά.» (Γιάννης)

«Σήμερα πέρασα πολύ ωραία επειδή φτιάξαμε μάσκες.» (Νίκος)

«Νιώθω ωραία.» (Δημητρούλα)

«Σήμερα φτιάξαμε μάσκες.» (Παναγιώτης)

3.1.2.5. 5η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Τι γεύση θα έδινες στα συναισθήματα;» Προβολή αποσπάσματος της ταινίας «Πολίτικη Κουζίνα» (Αντωνόπουλος, Λαμπρόπουλος, Παπαδοπούλου, & Μπουλμέτης, 2003)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους αντιστοίχισαν το πιπέρι με τον θυμό, ενώ την κανέλα με την αγάπη, τη χαρά και την ηρεμία. Στη γλυκιά πάπρικα είπαν αηδία, τρόμο, χάλια, υπέροχα. Στο γαρίφαλο χαρά και γαλήνη.

Τα παιδιά φάνηκε να απολαμβάνουν ιδιαίτερα τη δραστηριότητα. Γεύονταν και μύριζαν τα μπαχαρικά με ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Στη συνέχεια, έκαναν αρκετά ευφάνταστες

παρουσιάσεις. Στις εργασίες τους έδωσαν τους ακόλουθους τίτλους: α) η πολυκατοικία των συναισθηματικών μπαχαρικών, β) οι γευσιγνώστες των μπαχαρικοσυναισθημάτων, γ) το μυρωδάτο μπαχαροσυναίσθημα, δ) τα συναισθήματα των μπαχαρικών και ε) τα μπαχαρικά.

2η δραστηριότητα: «Θερμόμετρα συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 33-36· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 63-64)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε όπως σχεδιάστηκε. Οι μαθητές εργάστηκαν πολύ καλά στις ομάδες τους. Στα θερμόμετρα υπήρχαν ομάδες που αποτύπωσαν ένα συναίσθημα και άλλες που αποτύπωσαν όλα τα συναισθήματα των μελών της ομάδας και την έντασή τους. Η κάθε ομάδα παρουσίασε την εργασία της στην τάξη. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με την ατομική εργασία.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Μετά την πραγματοποίηση ολιγόλεπτης συζήτησης ανασκόπησης και αξιολόγησης της συνάντησης, τα παιδιά έφτιαξαν τα χεράκια, στα οποία έγραψαν τα ακόλουθα:

«Πέρασα τέλεια γιατί κάναμε κάτι με ένα θερμόμετρο και μας έδινε ένα χαρτάκι που έγραφε κάτι και έπρεπε να γράψουμε πόσο θα θυμόναμε και κάναμε κάτι με μπαχαρικά.» (Ευθυμία)

«Ένιωσα χαρά.» (Παναγιώτης)

«Σε αυτή τη συνάντηση μου άρεσε που είδαμε την ταινία, που φτιάξαμε με μπαχαρικά από συναισθήματα και που τα παρουσιάσαμε.» (Δήμητρα)

«Ένιωσα απίθανα.» (Ιωάννα)

«Ένιωσα πάρα πολύ ωραία.» (Αποστολία)

«Νιώθω ωραία γιατί μου άρεσε αυτό με τα μπαχαρικά και τα θερμόμετρα.» (Δημητρούλα)

«Ένιωσα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Μου άρεσε σήμερα η μέρα.» (Θανάσης)

«Νομίζω ότι νιώθω πολλή χαρά.» (Αθανασία)

«Νιώθω τέλεια γιατί νιώθω τέλεια.» (Χρήστος)

«Ένιωσα πολύ ωραία.» (Γεωργία)

«Ένιωσα πολλή χαρά.» (Γιώργος)

«Ένιωσα πολλή χαρά.» (Νικόλας)

«Εγώ ένιωσα χαρμολύπη.» (Ανδρέας)

«Ένιωσα ωραία γιατί κολλάγαμε μπαχαρικά σε ένα χαρτόνι.» (Κωνσταντίνα)

Επιπλέον παρατηρήσεις: Είναι πλέον εμφανές ότι τα παιδιά περιμένουν με λαχτάρα την ώρα εφαρμογής του προγράμματος και τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν κάθε φορά. Δεν υπάρχει μαθητής που να δυσανασχετεί ή να είναι αρνητικός στη συμμετοχή του στο πρόγραμμα. Ακόμη και παιδιά που αρχικά, στις δύο-τρεις πρώτες συναντήσεις, δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν ή να συμμετέχουν ενεργά (Παναγιώτης, Γιώργος), έχουν αλλάξει συμπεριφορά. Ακόμα κι αν δεν παραδέχονται, ούτε προφορικά αλλά ούτε και γραπτά, την ευχαρίστηση που μπορεί να παίρνουν συμμετέχοντας σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, αυτό γίνεται αντιληπτό από την ενεργή συμμετοχή τους, την παύση ενασχόλησής τους με άλλες ασχολίες, καθώς και την πολύ καλή ένταξή τους, τόσο στις μικρές ομάδες εργασίες, όσο και στην ολομέλεια.

Οι μαθητές εργάζονται πιο αποτελεσματικά, τόσο στις ομαδικές όσο και στις ατομικές τους εργασίες. Παρόλο που στις ομαδικές εργασίες μπορεί να υπάρχουν διαφωνίες και προστριβές, στο τέλος βρίσκουν τη λύση, χωρίς κάποια ιδιαίτερη παρέμβαση της εκπαιδευτικού, και όλοι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι.

Επιπλέον, οι μαθητές έχουν μάθει να εργάζονται χωρίς να ενοχλούνται από τις υπόλοιπες ομάδες, παρόλο που οι ομαδικές εργασίες που γίνονται αυξάνουν τα επίπεδα φασαρίας στην τάξη. Αυτό που ακόμα δεν έχει κατακτηθεί είναι ο χαμηλός τόνος της φωνής τους κατά τη διάρκεια αυτών των εργασιών. Οι μαθητές δίνουν την εικόνα ότι παρασύρονται από τον ενθουσιασμό τους και δεν μπορούν να λάβουν υπόψη τους ότι και άλλες ομάδες δουλεύουν δίπλα τους.

3.1.2.6. 6η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 39-42· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 67-68)

Εφαρμογή: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες. Κάθε ομάδα πήρε το σενάριό της και προετοίμασε την παρουσίασή του, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Η διαδικασία κράτησε περίπου 15'. Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο στα χαλάκια. Με κλήρωση, κάθε ομάδα παρουσίαζε το σενάριό της στους υπόλοιπους και ακολουθούσε συζήτηση στην ολομέλεια.

Κύρια σημεία των συζητήσεων παρουσιάζονται στη συνέχεια. Παρατίθενται τα σενάρια και οι συζητήσεις με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν.

α) Ομάδα παιδιών: Θανάσης, Χρήστος, Δημητρούλα

3ο σενάριο:

Και τότε έγινε η ζημιά. Ο Κωνσταντίνος, προσπαθώντας να πετάξει το μπαλάκι στον Πάνο, αστόχησε, με αποτέλεσμα αυτό να χτυπήσει το βάζο πάνω στην έδρα. Το ανθοδοχείο έγινε χίλια κομμάτια.

-Κοίτα τι έκανες! είπε ο Πάνος και κατευθύνθηκε προς την έδρα. Τη στιγμή εκείνη, η πόρτα άνοιξε και στην τάξη μπήκε η δασκάλα. Βλέποντας τον Πάνο κοντά στην έδρα, πίστεψε ότι εκείνος έφταιγε για το σπασμένο βάζο.

-Απρόσεχτε! τον μάλωσε. Αμέσως στον διευθυντή, να του πεις τι έκανες!!! Ο Πάνος δεν ήξερε πώς να αντιδράσει. Παρόλα αυτά, έριξε ένα βλέμμα στον Κωνσταντίνο και κατευθύνθηκε προς τα έξω.

Συζήτηση μετά τη δραματοποίηση:

Νικόλας: Κυρία, γιατί δεν ρωτούσε η δασκάλα ποιος το έκανε;

Θανάσης: Τιμωρήθηκε άδικα ο Χρήστος. Ήθελα εγώ να τη γλιτώσω για να μην τιμωρηθώ.

Δασκάλα: Θα έκανες κάτι άλλο εκ των υστέρων;

Θανάσης: Θα έλεγα στη δασκάλα την αλήθεια και θα ζητούσα συγγνώμη από τον Τάσο.

Χρήστος: Εάν συνέβαινε πραγματικά, θα ένιωθα θυμό για τον Θανάση και επειδή ο διευθυντής δεν θα με πίστευε.

Δασκάλα: Γιατί δεν θα σε πίστευε ο διευθυντής;

Χρήστος: Γιατί θα πίστευε την κυρία και όχι εμένα.

Δασκάλα: Ποιος θα μπορούσε να σε βοηθήσει τελικά ώστε να λυθεί το πρόβλημα;

Χρήστος: Ο Θανάσης.

Δασκάλα (προς τη μαθήτριά που υποδυόταν τη δασκάλα στο σενάριο): Τι θα έκανες;

Δημητρούλα: Θα ρωτούσα πρώτα.

Δασκάλα: (ερώτηση στην ολομέλεια) Οι υπόλοιποι τι θα κάνατε αν ήσασταν μπροστά;

Στάθης: Αν ήμασταν μπροστά, θα το λέγαμε στην κυρία, 2-3 άτομα που θα ήμασταν εκεί και θα βλέπαμε το συμβάν.

Λέτα: Θα πήγαινα στον διευθυντή όταν θα γινόταν το συμβάν. Θα πήγαινα κι εγώ στον διευθυντή μαζί με τον Χρήστο.

Γεωργία: Θα το έλεγα στην κυρία, στον διευθυντή και θα υποστήριζα τον Χρήστο.

Νικόλας: Ή θα έλεγα την αλήθεια ή θα κατηγορούσα κάποιον που του τα έχω μαζεμένα.

Δασκάλα: Αν ήσασταν στη θέση του Θανάση, τι θα κάνατε;

Παναγιώτης: Δεν θα έκανα τίποτα, όπως κάνω πάντα.

Θανάσης: Θα έκανα και κάτι άλλο... Θα του έδινα κάτι του Τάσου, επειδή θα του είχα κάνει κάτι κακό. Επίσης, θα αγόραζα ένα καινούριο βάζο.

β) Ομάδα παιδιών: Λέτα, Μπάμπης, Θάνος, Νίκος, Ιωάννα

Σημείωση: Τον πρωταγωνιστικό ρόλο της Μαρίας τον έχει η Λέτα, ένα κορίτσι που φαίνεται να έχει αρκετές ανασφάλειες, που ντρέπεται και δεν προβάλλει τον εαυτό του. Στην προκειμένη περίπτωση, εκδηλώνει έναν αρκετά μεγάλο δυναμισμό. Μιλάει δυνατά. Εξηγεί τη θέση της. Παίρνει καθαρές αποφάσεις, τις οποίες μπορεί να υποστηρίξει με επιχειρήματα. Γενικά, στέκεται στη θέση της και δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τους άλλους. Επίσης, φαίνεται να απολαμβάνει ιδιαίτερα την όλη διαδικασία.

5ο σενάριο

Η Μαρία πάλι τσακώθηκε με τις φίλες της. Πάντα παίζουν όλες μαζί στο διάλειμμα. Σήμερα όμως της είπαν ότι, επειδή μίλησε στην Βασιλική, που δεν είναι στη παρέα τους, δεν μπορεί να παίξει μαζί τους. Να διαλέξει ποιες θέλει για φίλες. Δεν μπορεί να τους έχει όλους.

Σημείωση: Τα παιδιά τροποποίησαν λίγο το σενάριο. Έτσι, αντί για φίλες της Μαρίας, ανέφεραν φίλους της, για να μπορέσουν να ενταχθούν και τα αγόρια της ομάδας στο σενάριο.

Συζήτηση μετά τη δραματοποίηση:

Δασκάλα: Πώς νιώσατε που είπατε στη Μαρία (Λέτα) ότι δεν μπορεί να παίξει μαζί σας;

Μπάμπης: Δεν με ένοιαζε, γιατί είχε κι άλλους φίλους.

Θάνος: Σκέφτηκα ότι θα ήθελα να μην έχω κορίτσι φίλη, γιατί δεν μου αρέσουν όσα λένε.

Λέτα (το κορίτσι που υποδύθηκε τη Μαρία): Πιστεύω ότι δεν παίζαμε πολύ καλά. Ως Μαρία ένιωσα άσχημα. Σκέφτηκα «Γιατί δεν τη θέλουν; Τι τους έχει κάνει;». Αν ήμουν στη θέση της, θα έκανα άλλους φίλους, αφού δεν μπορούσα να είμαι με αυτούς. Δεν θα ήμουν ούτε με τη Βασιλική. Μια άλλη λύση θα ήταν να τα βρουν και τα αγόρια με τη Βασιλική.

Ιωάννα (υποδύθηκε τη Βασιλική): Ένιωθα χάλια και για μένα και για τη Μαρία. Θα ήθελα να πλακώσω τους άλλους, γιατί σκέφτηκα ότι πρέπει να την αφήσουν να κάνει παρέα και με μένα. Ήμουν μόνη μου.

Μπάμπης: Θα μπορούσαν να είναι παιδιά από το άλλο τμήμα, όπως τώρα που τσακωνόμαστε. Άλλωστε, όταν κάναμε παρέα με τη Μαρία, κι αυτή το ίδιο έκανε.

Δασκάλα: Πώς αλλιώς θα μπορούσατε να συμπεριφερθείτε;

Μπάμπης: Να τα βρούμε.

Δασκάλα (απευθύνεται στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης): Εσείς είστε μαθητές στην αυλή που βλέπετε τι γίνεται σ' αυτή την παρέα, τι νιώθετε, τι θα κάνατε;

Θανάσης: Θα ένιωθα ότι η Μαρία είναι μόνη. Απλά θα το παρατηρούσα και δεν θα έκανα κάτι.

Νικόλας: Εγώ θα έκανα, θα την έκανα παρέα.

Γιώργος: Θα φώναζα κάποιον δάσκαλο.

Νικολέτα: Θα ένιωθα λύπη.

Γεωργία: Ένωσα χάλια, επειδή την άφησαν. Θα την έπαιρνα μαζί μου τη Μαρία.

Παναγιώτης: Θα έκανα αρνητικά σχόλια. Θα τους έλεγα, αφού δεν ξέρετε τι έχει πει η Μαρία στη Βασιλική, γιατί την κρίνετε;

Αθανασία: Θα πήγαινα με τη Βασιλική που δεν είχε παρέα.

Αντώνης: Θέλω να ρωτήσω κάτι τη Μαρία (Λέτα). Δεν ένιωσες θυμό;

Λέτα: Ένωσα λύπη.

Αντώνης: Εγώ θα ένιωθα θυμό και λύπη. Θα σκεφτόμουν να φωνάξω έναν δάσκαλο. Θα ένιωθα χαρούμενα μετά, γιατί θα τους αγνοούσα και θα έκανα άλλους φίλους. Ο θυμός άλλωστε δεν είναι η λύση.

Γιώργος: Θα ήθελα να πάει στον δάσκαλο η Μαρία.

Δασκάλα: Πιστεύεις πώς με την παρέμβαση της δασκάλας θα σταματούσαν;

Γιώργος: Εγώ θα πήγαινα στον διευθυντή. Συνήθως οι δάσκαλοι δεν κάνουν κάτι.

Νικόλας: κ. Ελένη, μόνο εσείς και η κ. Ελένη της γυμναστικής μας βοηθάνε.

Παναγιώτης: Μερικές φορές λέμε «Δεν σε έχω φίλο», αλλά την άλλη μέρα όλα είναι καλά.

Δασκάλα: Δηλαδή εάν τσακωθούμε και την άλλη μέρα ξαναπαίζουμε, πιστεύεις ότι το έχουμε λύσει το πρόβλημα;

Παναγιώτης: Εγώ, για να μην ανοίξω θέμα, φεύγω όποτε έχω πρόβλημα με τον Νίκο.

Δασκάλα: Παίρνεις απόσταση. Άλλος τρόπος για να λύσεις το πρόβλημα;

Νικόλας: Να του ρίξεις μια χαστούκα.

Δασκάλα: Με τη βία δηλαδή.

Αποστολία: Να μιλήσουμε.

Δασκάλα: Είπατε λοιπόν: Να μιλήσετε, να πάρετε βοήθεια από μεγάλο, να απομακρυνθείτε, να χτυπήσετε. Ποιον θεωρείται τον πιο αποτελεσματικό τρόπο;

Αποστολία: Να μιλήσουμε, να πάρουμε βοήθεια.

γ) Ομάδα παιδιών: Γεωργία, Κωνσταντίνα, Αθανασία, Νικόλας, Ευθυμία

Σημείωση: τον πρωταγωνιστικό ρόλο της Έλσας τον έχει η Αθανασία.

2ο σενάριο:

Εδώ και λίγες εβδομάδες, η Έλσα δεν νιώθει και τόσο καλά. Αιτία είναι το μικρό της αδερφάκι που έχει τη φροντίδα και το ενδιαφέρον όλων των μελών της οικογένειας.

-Ακόμα και η γιαγιά, που μέχρι πριν από λίγο καιρό δεν με άφηνε από την αγκαλιά της, τώρα, όταν έρχεται να μας δει, όλο τον μπέμπη μας φροντίζει... σκέφτεται στεναχωρημένη.

Η Έλσα δεν θέλει να βγαίνει πια από το σπίτι. Ούτε στο σχολείο δεν θέλει καλά-καλά να πηγαίνει. Ακόμα και τα απογεύματα που της άρεσε να βγαίνει στη γειτονιά με το ποδήλατο, προτιμά να μένει κλεισμένη στο σπίτι, κοντά στο μωρό.

-Βαριέμαι να βγω έξω, απαντά σε όσους τη ρωτούν τι της συμβαίνει.

Συζήτηση μετά τη δραματοποίηση:

Γεωργία: Το σενάριο το αλλάξαμε.

Νικόλας: Αυτοσχεδιάσαμε.

Δασκάλα: Η Έλσα δεν ήθελε να φύγει από το σπίτι;

Νικόλας: Δεν ήθελε να πηγαίνει σχολείο.

Δασκάλα: Έλσα, γιατί δεν ήθελες να βγαίνεις από το σπίτι;

Αθανασία (Έλσα): Είχα σπασμένο το πόδι και προτιμούσα να παίζω με το αδερφάκι μου. Ήμουν και λυπημένη, γιατί η γιαγιά ασχολούνταν όλη την ώρα με το μωρό. Ξέρω ότι οι γιαγιάδες και τους δύο σκέφτονται, απλώς όταν έρχεται ένα μωρό, πρέπει να το φροντίσουν περισσότερο. Αυτό δεν μπορεί να κάνει τίποτα μόνο του.

Κωνσταντίνα (γιαγιά): Η Έλσα είναι 13 χρονών, έχει μεγαλώσει και μπορεί να κάνει πράγματα μόνη της. Εγώ αγαπάω το ίδιο και την Έλσα και το μωρό.

Δασκάλα: Άρα, Κωνσταντίνα, εσύ ένιωθες ότι η Έλσα δεν σε έχει μεγάλη ανάγκη, όπως το μωρό που δεν μπορεί να φάει μόνο του. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι την αγαπάς λιγότερο.

Κωνσταντίνα: Εγώ δεν ασχολούμαι με την Έλσα, γιατί νομίζω ότι την ενοχλώ αν μπαίνω διαρκώς μέσα στο δωμάτιό της. Αυτή θέλει την ησυχία της. Να είναι μόνη της, με τους φίλους της και να βλέπει ταινία.

Δασκάλα: Εσύ, Νικόλα, αν ήσουν στη θέση της Έλσας, τι θα ένιωθες;

Νικόλας: Θα ένιωθα χαρά που θα με άφηναν να κάνω ό,τι θέλω και θα με είχαν αφήσει στην ησυχία μου.

Κωνσταντίνα: Εγώ δεν μπορώ να καταλάβω, αφού ένιωθε ζήλια για το μωρό, όταν πήγαινα γιατί με έδιωχνε;

Δασκάλα: Πολλές φορές, ενώ λογικά καταλαβαίνουμε ότι αυτό που νιώθουμε είναι παράλογο, εμείς εξακολουθούμε να το νιώθουμε. Επίσης, πολλές φορές δεν δίνουμε στον άλλον να καταλάβει τι πραγματικά νιώθουμε, καλό θα ήταν να το λέμε, αν το καταλαβαίνουμε.

Δήμητρα: Ναι, εγώ καταλάβαινα ότι ο αδερφός μου θέλει πιο πολύ φροντίδα γιατί ήταν μωρό, αλλά θύμωνα.

Ιωάννα: Εγώ έκανα ζημιές για να με προσέξουν, όταν γεννήθηκε ο αδερφός μου.

Δασκάλα: Και τι έγινε;

Ιωάννα: Ο μπαμπάς μου μού είπε ότι με αγαπάει το ίδιο όπως πριν και ηρέμησα.

Ανδρέας: Εγώ νιώθω ότι στα μεγάλα αδέρφια μου δίνουν μεγαλύτερη σημασία. Η μαμά μου μού είπε ότι χρειάζονται ενθάρρυνση για τα μαθήματα και εγώ είμαι καλά με αυτό.

δ) Ομάδα παιδιών: Γιώργος, Στάθης, Παναγιώτης, Αντώνης, Νικολέτα

1ο σενάριο:

Στο διάλειμμα τα παιδιά μαζεύτηκαν να παίξουν ποδόσφαιρο. Και τότε ξέσπασε ο καβγάς. Ο Δημήτρης προσπαθούσε με αγκωνιές να βγάλει τους υπόλοιπους παίκτες εκτός μάχης για να βάλει γκολ. Ο Μιχάλης, μην αντέχοντας να βλέπει την άδικη συμπεριφορά του Δημήτρη, όρμησε κατά πάνω του και του έδωσε μια δυνατή γροθιά στη μύτη.

Συμπληρωματικές παρατηρήσεις: Μετά τη δραματοποίηση του σεναρίου, η δραστηριότητα διακόπηκε. Η δασκάλα έκρινε ότι η τάξη είχε κουραστεί και οι μαθητές δεν μπορούσαν πλέον να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση. Αποφασίστηκε να μην πραγματοποιηθεί συζήτηση στο συγκεκριμένο σενάριο και να μη δραματοποιηθεί το τελευταίο, τουλάχιστον σε αυτή τη συνάντηση. Το μόνο που έγινε μετά τη δραματοποίηση του τελευταίου σεναρίου ήταν να πουν τα παιδιά ποιους ρόλους είχαν στη δραματοποίηση. Γενικά, η δραστηριότητα φάνηκε να είναι περισσότερο χρονοβόρα από ό,τι είχε προγραμματιστεί εξ αρχής. Αυτό, σε συνδυασμό με την κούραση των παιδιών, οδήγησε τη δασκάλα στην απόφαση να σταματήσει η δραστηριότητα πριν την ολοκλήρωσή της. Φυσικά υπήρξαν οι έντονες αντιδράσεις των παιδιών που δεν παρουσίασαν. Όμως ήταν φανερό ότι η συνέχιση της δραστηριότητας δεν θα είχε πλέον κανένα όφελος.

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, τα παιδιά εξέφρασαν απόψεις και προβληματισμούς, μπήκαν στη θέση των ηρώων, μίλησαν για δικά τους αντίστοιχα βιώματα (χωρίς όμως να δοθεί ιδιαίτερη έκταση σε αυτά) και οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα. Παρόλο που η συζήτηση ήταν πολύ εποικοδομητική, το ενδιαφέρον των περισσότερων παιδιών ήταν στραμμένο στο πότε θα παίξουν τα ίδια το δικό τους σενάριο. Έτσι έλεγαν ο ένας στον άλλο: «Μην απαντάτε στην κυρία όταν σας ρωτάει». «Θέλουμε να παίξουμε κι εμείς, όχι μόνο να συζητάμε.» Η συζήτηση, ιδιαίτερα από κάποιο σημείο και μετά, φάνηκε να τους κουράζει. Άρχισαν να αρνούνται να απαντήσουν ή να εκφράζουν απόψεις με μόνο σκοπό να κλείσουν πιο γρήγορα την κουβέντα.

Η δραστηριότητα έκλεισε με μια αναφορά στα τρία Σ (Σκέψη-Συναίσθημα-Συμπεριφορά) και με παραδείγματα που δόθηκαν από τις εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά όμως ουσιαστικά αρνούνταν να συμμετέχουν και να ακούσουν άλλο. Έτσι το θέμα αυτό αφέθηκε ανοιχτό για να συζητηθεί στην επόμενη συνάντηση.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εφαρμογή της δραστηριότητας κατέστησαν κατανοητή την ανάγκη τήρησης του χρόνου που έχει οριστεί για την κάθε δραστηριότητα. Επίσης, επιβεβαίωσαν πρακτικές δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση προγραμμάτων σε μεγάλες ομάδες. Για την αντιμετώπιση των προαναφερόμενων δυσκολιών, προτάθηκε στους μαθητές η επιλεκτική παρουσίαση εργασιών, κυκλικά ή με κλήρωση. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν εάν επιθυμούν την εφαρμογή της επιλεκτικής παρουσίας, ήταν ομόφωνα αρνητικοί.

Μια επιπλέον παρατήρηση είναι ότι τα παιδιά συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο πρόγραμμα όταν οι δραστηριότητες περιέχουν κίνηση, δραματοποίηση και καλλιτεχνικές δημιουργίες, ενώ το ενδιαφέρον τους μειώνεται όταν η δραστηριότητα περιλαμβάνει ατομική, γραπτή εργασία ή συζήτηση (ιδιαίτερα όταν αυτή τραβάει σε μακρός, κάτι όμως που δύσκολα μπορεί να αποφευχθεί σε μεγάλες ομάδες). Επίσης, τα παιδιά δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να οδηγηθούν σε συμπεράσματα. Προτιμούν να παίζουν, χωρίς να καταλήξουν κάπου μέσα από αυτό. Περίπου οι μισοί μαθητές, και συνήθως οι ίδιοι, είναι αυτοί που θέτουν προβληματισμούς και συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτοί είναι συνήθως παιδιά με ανεπτυγμένη κρίση, αντίληψη και σκέψη.

Παρατηρήσεις για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.: Παρατηρούνται αλλαγές συμπεριφοράς στους μαθητές με Ε.Ε.Α. Η Αθανασία συμμετέχει όλο και πιο ενεργά, τόσο στην ομάδα, όσο και στη συζήτηση, και δεν δυσκολεύεται να εκθέσει τον εαυτό της στους άλλους. Παίζει ακόμη και πρωταγωνιστικό ρόλο στη δραματοποίηση σεναρίου. Ο Αντώνης είναι πιο ενεργός, συμμετοχικός και κεφάτος. Δυσκολεύεται ακόμα να συγκεντρωθεί για πολλή ώρα, αλλά γενικά είναι πιο δραστήριος, κάνει πιο εύστοχα σχόλια, είναι παρών. Η Γεωργία παρουσιάζει βελτίωση αναφορικά με τη συγκέντρωσή της. Είναι πιο ενεργή, λέει τη γνώμη της και συνεργάζεται καλά με την ομάδα. Ο Γιάννης φαίνεται να συγκεντρώνεται περισσότερο και να είναι πιο συμμετοχικός κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Τα παιδιά, μετά τη συζήτηση αξιολόγησης της συνάντησης, έγραψαν τα ακόλουθα στα χεράκια:

«Οι δραστηριότητες ήταν ωραίες.» (Αντώνης)

«Σήμερα ήταν πολύ ωραία τα σενάρια. Το πιο ωραίο ήταν του Νικόλα και δεύτερο και καλό ήταν του Στάθη!!!» (Νίκος)

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Χάσαμε όλη την ώρα για το τίποτα. Μπούρδες.» (Παναγιώτης)

«Ένιωσα τέλεια γιατί κάναμε θέατρο.» (Κωνσταντίνα)

«Ένιωσα λίγο βαρεμάρα αλλά και λίγο χαρά.» (Γεωργία)

«Ένιωσα βαρεμάρα και τέλεια.» (Νικολέτα)

«Σήμερα παίξαμε θέατρο και πέρασα πολύ ωραία.» (Λέτα)

«Εγώ ένιωσα πάρα μα πάρα πολύ βαρετά και άσχημα. Μόνο και απλώς ήταν χάλια.» (Αποστολία)

«Σήμερα ένιωσα ωραία αλλά στο τέλος κουράστηκα, γιατί όλοι μιλούσαν και δεν μπορούσα να ακούσω.» (Ιωάννα)

«Τα πέρασα ωραία.» (Θανάσης)

«Στη συνάντηση ένιωσα χαρά και λύπη γιατί δεν πρόλαβαν όλοι.» (Νικόλας)

«Σ' αυτή τη συνάντηση ένιωσα χάλια, γιατί κάναμε μια δραστηριότητα που έπρεπε να κάνουμε μια παράσταση και η δικιά μου ομάδα δεν έπαιξε.» (Δήμητρα)

«Σήμερα ένιωσα χαρά.» (Μπάμπης)

«Δεν μ' άρεσε γιατί εγώ και η ομάδα μου δεν κάναμε γιατί δεν προλάβουμε. Εγώ νιώθω πολύ θυμό.» (Ανδρέας)

«Σήμερα μου άρεσαν πολύ τα σενάρια και πολύ τα θεατρικά!» (Στάθης)

«Ένιωσα τέλεια γιατί ένιωσα τέλεια.» (Χρήστος)

«Εγώ πέρασα τέλεια γιατί μας έδιναν σενάρια και εμείς έπρεπε να τα κάνουμε θέατρο.» (Ευθυμία)

«Νιώθω χαρά. Και μου άρεσε πολύ η παράσταση και μου άρεσε που ήμουν η Έλσα.» (Αθανασία)

«Νιώθω βαρετά γιατί δέκα ώρες μιλάγαμε.» (Δημητρούλα)

3.1.2.7. 7η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

Εισαγωγική παρατήρηση: Η προηγούμενη συνάντηση δεν ολοκληρώθηκε λόγω της μεγάλης διάρκειάς της, η οποία προκάλεσε κούραση στους μαθητές. Στην αρχή αυτής της συνάντησης, τα παιδιά ρωτήθηκαν εάν θέλουν να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα που διακόπηκε κατά την προηγούμενη συνάντηση, ή αν επιθυμούν να προχωρήσει η ομάδα στις δραστηριότητες της επόμενης. Οι μαθητές αποφάσισαν να προχωρήσει η ομάδα στις νέες δραστηριότητες και να μην παρουσιαστούν όσα έχουν μείνει σε εκκρεμότητα.

1η δραστηριότητα: Συζήτηση αναφορικά με τα τρία Σ (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 39-42) και «Διαβάζουμε στο σώμα μας τα συναισθήματα» (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012· Stallard, 2006).

Εφαρμογή: Το κείμενο του Ανθολογίου «Η Κατερίνα και ο Αόρατος στο σκοτάδι», που είχε διδαχθεί την ίδια ημέρα στο μάθημα της Γλώσσας, ήταν αυτό που βοήθησε για την ομαλή εισαγωγή στη δραστηριότητα. Αναφερόμενοι στο περιστατικό που προκάλεσε φόβο στην ηρωίδα του κειμένου, τον τρόπο αντίδρασής της, καθώς και τα σημάδια στο σώμα της, σχεδιάσαμε και εξηγήσαμε τα 3Σ + 1. Έτσι δημιουργήθηκε το σχέδιο στον πίνακα της τάξης, που παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Σχέδιο 4Σ. Σκέψη-Συναίσθημα-Συμπεριφορά-Σημάδια στο σώμα

<i>Σκέψη</i>	<i>Συναίσθημα</i>	<i>Συμπεριφορά</i>	<i>Σημάδια στο σώμα</i>
Στο σκοτάδι θα την φάνε τα σκυλιά	Φόβος	Κουκουλώνεται κάτω από τα παπλώματα.	1. Τρέμουλο 2. Κόμπος στην κοιλιά 3. Χτυπάει η καρδιά της δυνατά.

Στη συνέχεια, δόθηκε στα παιδιά το φυλλάδιο της δραστηριότητας και τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν. Χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να το συμπληρώσουν και σχετικά αρκετή βοήθεια. Ο Αντώνης ήταν αρνητικός να συμπληρώσει το φυλλάδιο, το ίδιο και η Λέτα, στην αρχή. Στη συνέχεια όμως, το συμπλήρωσε και συνέχισε να το συμπληρώνει και κατά τη διάρκεια της παρουσίας των άλλων. Ακολούθως, κάθισαν όλοι σε κύκλο και ο καθένας με τη σειρά παρουσίασε την εργασία του. Μετά από κάθε παρουσίαση ακολουθούσε συζήτηση, η οποία οδήγησε σε ωφέλιμα συμπεράσματα. Αρνήθηκαν να παρουσιάσουν στην ομάδα η Δημητρούλα, η Λέτα και η Αθανασία, παρόλο που και οι τρεις δήλωσαν ότι απολάμβαναν τη διαδικασία συμπλήρωσής του.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αναφέρθηκαν ενδεικτικά τα ακόλουθα:

Ο Θανάσης, όταν αναφέρθηκε στο πότε ένιωσε θυμό και τι έκανε, είπε: «Ένωσα θυμό όταν η αδερφή μου ήθελε να πάω να της κλείσω το φως στο δωμάτιό της.» Στη

συνέχεια είπε: «Της είπα να το κλείσει μόνη της.» Μετά δήλωσε ότι με την αντίδρασή του αυτή χάρηκε, γιατί δεν της έκανε τη χάρη και έκανε αυτό που ήθελε εκείνος.

Όταν η Γεωργία μίλησε για το δικό της περιστατικό θυμού, είπε: «Ένιωσα θυμό όταν η φίλη μου με «απείλησε» ότι εάν δεν κάνω αυτό που λέει δεν θα με έχει φίλη. Εγώ θύμωσα, αλλά δεν είπα τίποτα και έκανα αυτό που μου είπε.»

Τα δύο αυτά περιστατικά ήρθαν σε αντιδιαστολή και συζητήθηκε με τα παιδιά τι είναι πιο λειτουργικό να κάνουμε. Καταλήξαμε ότι είναι προτιμότερο να λέμε στον άλλον τι μας ενοχλεί και να θέτουμε τα όριά μας ξεκάθαρα. Επίσης, ότι αυτό χρειάζεται τόλμη και θάρρος. Τα παιδιά ισχυρίστηκαν πως πολλές φορές φοβούνται να πουν τι αισθάνονται (ζήλια, θυμό), γιατί δεν θέλουν να ακούσουν κάτι αρνητικό ή να χάσουν τους φίλους τους. Έτσι, καταπίνουν τα συναισθήματά τους.

Η Αποστολία ανέφερε ότι ένιωσε χαρά όταν αγωνίστηκε στη συγχρονισμένη κολύμβηση και δεν πήρε καλή θέση η ομάδα της. Τότε ρωτήθηκε πώς ένιωσε χαρά αφού έχασε; Εκείνη απάντησε ότι χάρηκε που έζησε μια τόσο ωραία εμπειρία. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε η έννοια της αναπλαισίωσης, της αλλαγής οπτικής από όπου κοιτάζουμε τα πράγματα, καθώς και η θετική πλευρά ακόμη και των αρνητικών καταστάσεων. Η Δήμητρα ανέφερε ότι, όταν θύμωσε, άρχισε να τρώει ανεξέλεγκτα και ασταμάτητα φράουλες. Η Κωνσταντίνα συμπλήρωσε ότι, όταν χάρηκε πολύ, έκανε το ίδιο. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, αλλά καλό είναι να προσέχουμε, γιατί έτσι μπορεί να φάμε πολύ περισσότερο από ό,τι θέλουμε πραγματικά. Ο Παναγιώτης ανέφερε ότι, όταν θύμωσε, ήθελε να «πλακώσει» τον άλλον στο ξύλο και ο Γιάννης ότι, όταν θύμωσε, πήγε να παίξει play station.

Γενικά, από τα λεγόμενα των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Πρόβλημα παρουσιάζεται όταν ο τρόπος που επιλέγεται δεν είναι λειτουργικός ή μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, για τον λόγο αυτόν είναι χρήσιμη η εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης των συναισθημάτων, οι οποίες οδηγούν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση διαφόρων καταστάσεων.

Επίσης, πολλά παιδιά ανέφεραν ότι συναισθήματα, όπως η ζήλεια, δεν τα εκδηλώνουν, ούτε τα εκφράζουν στους άλλους. Στο σημείο αυτό επισημάνθηκε ότι είναι προτιμότερο να γνωστοποιούμε στους άλλους τα συναισθήματά μας και να μην περιμένουμε ο άλλος να τα καταλάβει από μόνος του. Επίσης, ότι πολλές φορές συναισθήματα δύσκολα μπορεί να μας κινητοποιήσουν να γίνουμε καλύτεροι, για παράδειγμα ζηλεύω που ο φίλος

μου είναι καλύτερος στο ποδόσφαιρο από μένα, προσπαθώ και εξασκώμαι για να γίνω κι εγώ εξίσου καλός.

Μέσω της συζήτησης φάνηκε ότι τα παιδιά δυσκολεύονται πολύ να διακρίνουν σημάδια στο σώμα τους που τους προκαλούν τα συναισθήματα. Λίγοι ήταν αυτοί που συνέδεσαν για παράδειγμα, την αγάπη με το φτερούγισμα στην κοιλιά, τη ζήλια με τον κόμπο στο στομάχι. Προτάθηκε στα παιδιά κάθε φορά που νιώθουν ένα ξεκάθαρο και έντονο συναίσθημα, να κάθονται να το ακούσουν και να καταγράφουν το πώς αντιδρά το σώμα τους σε αυτό. Τότε ο Θάνος πρότεινε τα $3\Sigma + 1$ να γίνουν $3\Sigma + 2$ προσθέτοντας και το «σημειώνω στο χαρτί τι νιώθω.»

Κλείνοντας τη δραστηριότητα, έγινε μια ανακεφαλαίωση όλων των σημαντικών σημείων και έγινε λόγος για την εκμάθηση στρατηγικών διαχείρισης και έκφρασης των συναισθημάτων, επιτυγχάνοντας με τον τρόπο αυτόν την ομαλή εισαγωγή στην επόμενη συνάντηση, η οποία είναι αφιερωμένη στην εκμάθηση τέτοιων στρατηγικών.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Μετά από ολιγόλεπτη συζήτηση στην ολομέλεια, οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Ένιωσα όμορφα, όμως δεν κατάφερα να ολοκληρώσω το χαρτί και το είπα προφορικά.» (Θάνος)

«Εγώ πέρασα τέλεια γιατί ο καθένας έλεγε τι είχε νιώσει κάθε στιγμή.» (Ευθυμία)

«Πέρασα πολύ όμορφα.» (Γεωργία)

«Ένιωσα λίγο βαρεμάρα γιατί έπρεπε να ζωγραφίσω.» (Κωνσταντίνα)

«Εγώ πέρασα πολύ όμορφα. Μου άρεσε η δραστηριότητα που κάναμε και θα ήθελα να πάω πίσω στον χρόνο για να την ξανακάνω.» (Δήμητρα)

«Ένιωσα χαρά και πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Βαρεμάρα.» (Βασίλης)

«Ένιωσα χαζοβαρεμάρα... έλεος κάντε κάτι διασκεδαστικό!!!» (Αποστολία)

«Πέρασα ωραία. Ένιωσα χαρά.» (Μπάμπης)

«Ένιωσα χαρά και βαρεμάρα.» (Παναγιώτης)

«Ένιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Ένιωσα ωραία και μου άρεσε πολύ.» (Δημητρούλα)

«Νιώθω χαρά.» (Παναγιώτα)

«Πέρασα ωραία.» (Θανάσης)

«Σήμερα ένιωσα πολύ χαρά.» (Νίκος)

«Εγώ νιώθω χαρά γιατί έκανα αυτή την εργασία και καλά νιώθω συνεχόμενα. Και λίγο λύπη, αλλά και πιο πολύ νιώθω χαρά, πάρα μα πάρα πολύ χαρά.» (Αθανασία)

«Είμαι χαρούμενος.» (Αντώνης)

«Σήμερα μας έδωσαν κάτι φυλλάδια... βλακείες. Ένωσα βαρεμάρα.» (Στάθης)

«Πέρασα ωραία γιατί πέρασα ωραία.» (Λέτα)

«;;;» (Γιώργος)

Παρατηρήσεις: Από τη συνάντηση έλειπαν 6 μαθητές λόγω ασθένειας. Η δραστηριότητα δεν μπόρεσε να ολοκληρωθεί μέσα σε 3 ώρες, με αποτέλεσμα να αφιερωθεί άλλη μία διδακτική ώρα σε αυτήν, την επόμενη ημέρα. Την ημέρα που ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα είχαν επιστρέψει 3 μαθητές. Έγινε ανασκόπηση της συνάντησης και εξηγήθηκε στους μαθητές που έλειπαν πώς είχαμε εργαστεί. Τους ζητήθηκε αν θέλουν να πουν προφορικά και αυτοί τι θα έγραφαν στο φυλλάδιο. Το έκαναν ευχάριστα. Παρόλα αυτά, στα χεράκια ένας μαθητής έγραψε «βαρεμάρα» και άλλος μαθητής έβαλε ερωτηματικά.

Γενικά, παρατηρήθηκε ότι, όταν η ομάδα είναι μικρότερη, η συζήτηση μπορεί να πραγματοποιηθεί πιο εύκολα και τα παιδιά δεν κουράζονται τόσο πολύ.

Επίσης, παρατηρήθηκε η ανάγκη για εφαρμογή δραστηριοτήτων μικρότερης διάρκειας. Το πρόγραμμα δεν είναι ωφέλιμο να ξεπερνά τις 2 με 3 ώρες, τόσο για τους μαθητές, όσο και για όλη τη διδακτική διαδικασία και τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα, παρόλο που διαθεματικά μέσω αυτού μπορούν να διαπραγματευτούν ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γλώσσας και των Θρησκευτικών. Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι, όσο τα παιδιά εξοικειώνονται με τη λειτουργία της ομάδας, τους κανόνες και τη ρουτίνα της, μαθαίνουν να ακούνε με περισσότερη προσοχή, σταματούν περιπαικτικά σχόλια και θέτουν αρκετά ερωτήματα στους συμμαθητές τους.

Τα αγόρια δυσκολεύονται λίγο περισσότερο να ακούσουν με προσοχή και να καθίσουν ήσυχα. Παρόλα αυτά, αρκετά από αυτά θέτουν προβληματισμούς και συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση. Μπορεί να αναφερθεί, επίσης, ότι αρκετοί βασικοί προβληματισμοί τίθενται από τα αγόρια.

Ακόμη, παρατηρείται ότι οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη άνεση ως προς τη δασκάλα τους και πλέον της θέτουν ερωτήματα για τα δικά της συναισθήματα που εγείρονται από τη διαδικασία. Για παράδειγμα, η Ειρήνη σε κάποια στιγμή που μιλούσαν πολλοί μαζί και η δασκάλα φώναξε, ρώτησε: «Κυρία τώρα εσείς είστε θυμωμένη μαζί μας;». Η δασκάλα τής εξήγησε ότι δεν είναι κυρίως θυμός, αλλά ματαίωση. Ότι προβληματίζεται μήπως ζητάει να κάνουν πράγματα πέρα από τις δυνατότητές τους. Τους εξήγησε ότι αυτό φυσικά και δεν σημαίνει ότι τους αγαπάει λιγότερο.

Επιπλέον, είναι εμφανές ότι η εμπιστοσύνη, τόσο προς τα πρόσωπα των εκπαιδευτικών, όσο και προς τη διαδικασία, είναι περισσότερη. Τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια να εκφράσουν αρνητική κριτική και δυσaráσκεια, καθώς και να αναφερθούν σε θέματα που αφορούν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Παρόλα αυτά, είναι εμφανές ότι, αν ιεραρχήσουμε τις δραστηριότητες ανάλογα με το επίπεδο ικανοποίησης που αντλούν τα παιδιά από αυτές, τότε θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά προτιμούν:

1. Ομαδικές εργασίες κάθε είδους.
2. Παιχνίδια στην ομάδα
3. Ατομικές εργασίες
4. Συζήτηση στην ολομέλεια.

Παρατηρήσεις για τα παιδιά με Ε.Ε.Α.: Αντώνης: Αρνήθηκε να συμπληρώσει το φυλλάδιο, λόγω του ότι είχε να γράψει ή να σχεδιάσει και αυτό δεν ήθελε να το κάνει. Στη συνέχεια, αρνήθηκε να είναι μέσα στην ομάδα και να συμμετέχει στην συζήτηση. Παρόλα αυτά, όταν του ζητήθηκε να αποφασίσει από ποιον να αρχίσει η συζήτηση, το έκανε με χαρά. Στο τέλος, στο χεράκι έγραψε ότι είναι χαρούμενος.

Αθανασία: Συμμετέχει σε κάθε είδους δραστηριότητα με χαρά. Παρόλα αυτά, αρνήθηκε να παρουσιάσει στην ομάδα τη δική της εργασία. Στη συζήτηση, επίσης, συμμετέχει ελάχιστα ή και καθόλου. Δεν ενοχλεί όμως. Είναι ήρεμη και χαμογελαστή.

Γεωργία: Συμμετέχει σε κάθε είδους δραστηριότητα με χαρά, με λίγο πιο αργό ρυθμό. Εκφράζει τις απορίες της, είναι χαρούμενη και γελαστή. Στην ολομέλεια μιλάει για τον εαυτό της με θάρρος. Συχνά δυσκολεύεται να παραμείνει ήσυχη στη συζήτηση. Επίσης, δυσκολεύεται να είναι ακίνητη ή να μην απασχολεί με κάτι τα χέρια της.

Γιάννης: Συμμετέχει σε κάθε είδους δραστηριότητα χωρίς δυσaráσκεια. Στην ολομέλεια μιλάει για τον εαυτό του χωρίς δυσκολία. Προτιμά να διηγείται με λίγα λόγια αυτό που έχει γράψει, παρά να το διαβάσει. Δεν θέτει ιδιαίτερους προβληματισμούς, αλλά είναι πολύ πιο ενεργός από ό,τι σε άλλα μαθήματα.

Βασίλης: Συμμετέχει στις δραστηριότητες, αλλά χωρίς ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Στην ολομέλεια μιλάει για τον εαυτό του και δεν φαίνεται να δυσκολεύεται με την έκθεση στους υπόλοιπους. Παρόλα αυτά, δεν συμμετέχει ιδιαίτερα στις συζητήσεις.

3.1.2.8 8η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: Μαθαίνω να ελέγχω τις αντιδράσεις μου (Τριλίβα & Chimienti, 1998α, σελ. 61-63· Τριλίβα & Chimienti, 1998β, σελ. 25-26)

Εφαρμογή: Τρία παιδιά (Νικόλας, Κωνσταντίνα, Παναγιώτα) κληρώθηκαν να δραματοποιήσουν το σενάριο. Μετά από τη δραματοποίηση ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια. Έγινε αναφορά στο τι έκαναν τα παιδιά: πώς χειρίστηκαν την κατάσταση, αν ήταν αποτελεσματικός αυτός ο τρόπος και τι μπορούμε να κάνουμε σε ανάλογες περιπτώσεις που νιώθουμε ότι ένα συναίσθημα μας οδηγεί να χάσουμε τον έλεγχο. Ο Νικόλας ανέφερε ότι μια λύση είναι να φανταστούμε ότι είμαστε κάπου αλλού, σε ένα ωραίο μέρος, για να ηρεμήσουμε. Η Λέτα είπε ότι μπορούμε να μετρήσουμε μέχρι το 10. Άλλος είπε να πάρουμε βαθιές ανάσες. Ακούστηκαν και γνώμες όπως να «σπάσουμε τον άλλον στο ξύλο», να «βαρέσουμε το κεφάλι μας στον τοίχο». Η ομάδα κατέληξε ότι πιο λειτουργικές είναι οι 3 πρώτες συμπεριφορές που αναφέρθηκαν.

Στη συνέχεια, και πριν μοιραστεί το χαρτί με τις τεχνικές στα παιδιά, αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί η 2η δραστηριότητα, για να εξασκηθούν οι μαθητές σε μια τεχνική συγκέντρωσης στην αναπνοή και στις ανάσες, με σκοπό την εκτόνωση της έντασης.

2η δραστηριότητα: Παιχνίδι χαλάρωσης-Η αναπνοή της κοιλιάς (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 146)

Εφαρμογή: Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο στα χαλάκια. Τους ζητήθηκε να καθίσουν όσο πιο άνετα γίνεται, να ησυχάσουν και να συγκεντρωθούν στην αναπνοή τους. Τους ήταν δύσκολο να ηρεμήσουν, να βολευτούν, να συγκεντρωθούν. Παρόλο που είχε ξεκινήσει η μουσική, αρκετοί δυσκολεύονταν να κλείσουν τα μάτια τους, προτιμούσαν να δουν τι κάνουν οι γύρω τους, δεν μπορούσαν να σταματήσουν να πειράζουν τους άλλους και να ενοχλούν. Κάποιοι είχαν ξεκινήσει τη δραστηριότητα και ακολουθούσαν τις οδηγίες. Για τον λόγο αυτόν, ζητήθηκε από δύο παιδιά να βγουν από την ομάδα (Γιώργος και Ανδρέας), έτσι ώστε οι άλλοι να μπορέσουν να συνεχίσουν, πιο συγκεντρωμένοι, την άσκηση. Πραγματικά, δυσαρεστημένοι αρκετά, πήγαν και κάθισαν στα θρανία τους. Η δασκάλα τούς είπε ότι αν θέλουν ας κάνουν την άσκηση από εκεί. Εκείνοι αρνήθηκαν. Τους είπε ακόμη ότι, αν κάποια στιγμή θελήσουν και θεωρήσουν ότι μπορούν να μουν στην ομάδα χωρίς να ενοχλούν, μπορούν να επιστρέψουν. Η άσκηση έγινε μία φορά και ακολούθησε συζήτηση για το πώς ένιωσαν οι μαθητές κατά την εφαρμογή της. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τόσο ο Γιώργος, όσο και ο Ανδρέας επέστρεψαν στην ομάδα. Μάλιστα ο Γιώργος δήλωσε ότι αυτές τις ασκήσεις τις ξέρει χρόνια. Τότε η δασκάλα του είπε ότι θα μπορούσε να δείξει εκείνος την άσκηση αφού την ξέρει και όχι να προσπαθήσει να μην την μάθει κανείς. Στη συζήτηση ειπώθηκε, κυρίως, ότι ένιωσαν ευχάριστα, παρόλο που «είναι περίεργο να προσπαθείς να συγκεντρωθείς στην αναπνοή σου και πολλές φορές σε κάνει να γελάς.»

Μετά τη συζήτηση, τα παιδιά ρωτήθηκαν εάν θέλουν να επαναλάβουν την άσκηση. Οι περισσότεροι ήθελαν και έτσι η άσκηση έγινε άλλη μια φορά με πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Τα παιδιά ήταν απόλυτα συγκεντρωμένα και ήσυχα. Συγκεντρώθηκαν στην αναπνοή τους και χαλάρωσαν.

Όταν ρωτήθηκαν για το πώς ένιωσαν, ορισμένοι απάντησαν τα ακόλουθα:

«Ένιωσα ηρεμία. Δεν σκεφτόμουν τίποτα.» (Αντώνης)

«Ένιωσα χαλαρά.» (Στάθης)

«Χαλάρωσα εντελώς και όσο είχα κλειστά τα μάτια, έβλεπα χρώματα.» (Λέτα)

«Φανταζόμουν ότι βρίσκομαι στη θάλασσα.» (Θανάσης)

«Έβλεπα μία άσπρη εικόνα κι ένιωθα ελευθερία.» (Θάνος)

«Νύσταξα.» (Αποστολία)

«Κατάφερα να χαλαρώσω αλλά δεν θέλω να πω τι ένιωσα.» (Γεωργία)

«Σκεφτόμουν λουκουμάδες και τις δύο φορές.» (Νικολέτα)

Μετά από αυτό εξηγήθηκε στα παιδιά πόσο μεγάλο ρόλο στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς έχει η εξοικείωση με αυτήν. Ότι κάτι που μας είναι άγνωστο μπορεί να μας προκαλεί γέλιο στην αρχή.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε στα παιδιά το φυλλάδιο με τις τεχνικές, έτσι ώστε να το πάρουν στο σπίτι τους και σε χάρτινα συννεφάκια γράφτηκαν οι βασικές τεχνικές και τοιχοκολλήθηκαν στην τάξη. Αναφέρθηκαν τα ακόλουθα: «Όταν βλέπω ότι χάνω τον έλεγχο: Παίρνω βαθιές αναπνοές, μετράω αντίστροφα, φαντάζομαι μια ωραία εικόνα.».

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Μετά από ολιγόλεπτη συζήτηση τα παιδιά έφτιαξαν και έγραψαν, ενδεικτικά, στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Ένιωσα μεγάλη χαλάρωση.» (Θανάσης)

«Σήμερα ένιωσα πολύ ήρεμα επειδή κάναμε χαλαρωτικές ασκήσεις.» (Στάθης)

«Χαρά.» (Μπάμπης)

«Ένιωσα τέλεια και χαλάρωση.» (Νικολέτα)

«Μου άρεσαν οι τεχνικές για να ηρεμήσουμε.» (Βασίλης)

«Ένιωσα χαλαρά.» (Γιώργος)

«Ένιωσα πάρα πολύ χαλάρωση.» (Κωνσταντίνα)

«Σήμερα κάναμε διαλογισμό στην τάξη και έπεσα από γκρεμό.» (Δήμητρα)

«Δεν ένιωσα τίποτα.» (Ανδρέας)

«Νιώθω χαρά.» (Παναγιώτα)

«Σήμερα χαλάρωσα και συγκεντρώθηκα.» (Λέτα)

«Σήμερα κάναμε διαλογισμό και χάθηκα και νυστάζω. Πέρασα τέλεια.» (Αποστολία)

«Ένωσα ωραία, γαλήνια και ήρεμα.» (Δημητρούλα)

«Ένωσα χαρμολύπη.» (Γεωργία)

«Ένωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Μου αρέσει γιατί μου αρέσει.» (Χρήστος)

«Σε αυτή τη συνάντηση ένωσα ηρεμία και κούραση αλλά και όμορφα.» (Θάνος)

«Ήταν η καλύτερη συνάντηση. Θα ήθελα να την ξανακάνουμε.» (Ευθυμία)

«Και αυτή η συνάντηση ήταν ωραία για εμένα.» (Γιάννης)

«Ήμουν χαρούμενος που κάναμε διαλογισμό.» (Αντώνης)

«Σήμερα ένωσα χαλάρωση γιατί κάναμε μια τεχνική χαλάρωσης που κλείνεις τα μάτια σου και ηρεμείς.» (Ιωάννα)

«Χάσαμε τον χρόνο που θα μπορούσαμε να κάνουμε Μαθηματικά ή Γλώσσα.» (Παναγιώτης)

Παρατηρήσεις: Ενώ οι περισσότεροι μαθητές συμμετέχουν πλέον με μεγάλο ενδιαφέρον, αποδέχονται τη διαδικασία και την απολαμβάνουν, παραμένουν αντιδραστικοί ο Γιώργος και ο Παναγιώτης, παρόλο που ιδιαίτερα ο πρώτος συμμετέχει ενεργά και με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη συζήτηση.

Παρατηρήσεις για τα παιδιά με Ε.Ε.Α.: Ο Αντώνης συγκεντρώθηκε εξαιρετικά στην τεχνική της αναπνοής. Ήταν η πρώτη φορά που έκανε μια δραστηριότητα με τόση συγκέντρωση και προσοχή. Μάλιστα κατά τη διάρκεια της συζήτησης ανέφερε το πόσο πολύ απόλαυσε τη δραστηριότητα αυτή. Η Γεωργία δυσκολεύτηκε αρκετά να ηρεμήσει και να συγκεντρωθεί. Όταν τα κατάφερε φάνηκε ότι το απόλαυσε. Ο Γιάννης δήλωσε ότι πέρασε πολύ όμορφα. Ο Βασίλης συμμετείχε με μεγάλο ενδιαφέρον. Φάνηκε ότι απόλαυσε τη δραστηριότητα και ήθελε να μάθει τρόπους για να διαχειριστεί συναισθήματα που τον δυσκολεύουν. Γενικά παρατηρείται μια πιο ενεργή συμμετοχή του στο πρόγραμμα και αύξηση της συγκέντρωσής του. Είναι παρών και πιο ευδιάθετος.

3.1.2.9. 9η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: Μικρά βήματα (Stallard, 2006, σελ. 177, 182)

Εφαρμογή: Οι σκάλες που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά αφορούσαν στα συναισθήματα του θυμού, του φόβου, της ζήλιας και της χαράς. Οι σκάλες της χαράς δημιουργήθηκαν από δύο μαθήτριες που δεν είχαν αντιληφθεί επακριβώς τι έπρεπε να γράψουν και στη συνέχεια αρνήθηκαν να συμπληρώσουν οτιδήποτε στη σκάλα. Οι περισσότεροι μαθητές δημιούργησαν τη σκάλα του θυμού. Αρκετοί δυσκολεύτηκαν να

μοιράσουν τον στόχο τους σε μικρότερα βήματα. Τελικά, χρειάστηκε να παρουσιαστούν κάποιες ιδέες παιδιών για να αντιληφθούν όλοι πώς έπρεπε να δομήσουν τη δική τους σκάλα. Ορισμένα παιδιά είχαν θέσει ως στόχο να μη βιώνουν καθόλου το συναίσθημα, να το «πνίγουν», για παράδειγμα το συναίσθημα του θυμού, και τότε η δασκάλα τούς εξήγησε πως όλα τα συναισθήματα είναι αναγκαία και το ζητούμενο δεν είναι να μην τα εκφράζουμε, αλλά να μάθουμε να τα διαχειριζόμαστε σωστά. Δύο ενδιαφέρουσες σκάλες και η κατάτμηση του δυσκολότερου στόχου τους σε μικρότερα κομμάτια παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και στον Πίνακα 4.

Πίνακας 3. Η σκάλα της ζήλιας

Κάποιος έχει κάτι που μου αρέσει και ζηλεύω			
Ευκολότερο			Δυσκολότερο
Να το αγνοήσω και να σκεφτώ κάτι άλλο.	Να του πω ότι θέλω να το δω για λίγο.	Να του πω να μου το δανείσει.	Να του πω να μου το χαρίσει.
Στόχος Να του πω να μου το χαρίσει ευγενικά!			
Βήμα 1	Βήμα 2	Βήμα 3	
Να γίνουμε φίλοι	Να του πω ότι θέλω να μου χαρίσει κάτι.	Να του πω ότι, αν θέλει, μπορεί να πάρει κάτι από εμένα.	

Πίνακας 4. Η σκάλα του θυμού

Θύμωσα με κάποιον			
Ευκολότερο			Δυσκολότερο
Να ξεσπάσω σε αυτόν που με έχει θυμώσει.	Να φανταστώ μια ωραία εικόνα.	Να μετρήσω ανάποδα από το 20.	Να τον αγνοήσω και να θυμηθώ τις βαθιές ανάσες.
Στόχος Να θυμηθώ τις βαθιές ανάσες.			
Βήμα 1	Βήμα 2	Βήμα 3	Βήμα 4
Αυξάνω σταδιακά τον αριθμό των ανασών. Από 2 σε 10, ανά 2.	Κολλάω post it που να το βλέπω.	Να το εφαρμόσω.	Να το θυμάμαι.

2η δραστηριότητα: Παιχνίδι χαλάρωσης-«Χαλάρωση στο δάσος» (Σέχτου, 2007, σελ. 137, 138)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια. Τα παιδιά ρωτήθηκαν ποιον συνάντησαν στο δάσος. Αναφέρονται, ενδεικτικά, απαντήσεις τους:

«Συνάντησα τον παππού μου μέσα στην κουφάλα.» (Γιάννης)

«Συνάντησα έναν μεγάλο τζίτζικα που τραγουδούσε. Έβλεπα πολύ κόσμο. Και με τα μεγάλα αυτιά ήταν ο πασχαλινός λαγός.» (Στάθης)

«Μέσα στην κουφάλα είδα ένα παγιδευμένο πουλί και το βοήθησα να βγει.» (Παναγιώτα)

«Είδα μια κουκουβάγια και η ταμπέλα έλεγε μην ενοχλείτε.» (Ευθυμία)

«Είδα μέσα στην κουφάλα μια οικογένεια από σκίουρους. Ο μικρότερος σκίουρος έπαιζε μουσική.» (Ιωάννα)

«Προσοχή γκρεμός! Γλίστρησα και κατέληξα μέσα στην κουφάλα.» (Βασίλης)

Γενικά, τα παιδιά ανέφεραν ότι απόλαυσαν τη δραστηριότητα, τις οδηγίες της οποίας εκτέλεσαν με πολύ μεγάλη προσοχή και συγκέντρωση. Ενδεικτική είναι η αντίδραση του Στάθης, ο οποίος ζήτησε να του δοθούν τα λόγια και η μουσική που συνόδευαν την αφήγηση,

για να τα εφαρμόσει στο σπίτι με τη μητέρα του. Υπήρξαν όμως και 7 μαθητές οι οποίοι αποχώρησαν εκούσια από την ομάδα. Πρόκειται για τους μαθητές που δεν κατάφεραν να συγκεντρωθούν, να κλείσουν τα μάτια τους και να μην ενοχλούν τους διπλανούς τους. Αυτοί ήταν ο Ανδρέας, η Αποστολία, ο Παναγιώτης, ο Μπάμπης, η Γεωργία, η Κωνσταντίνα και η Λέτα. Ένας από τους αποχωρήσαντες, ο Μπάμπης, συνέχισε την προσπάθεια για συγκέντρωση εκτός ομάδας και ανέφερε ότι κατάφερε να χαλαρώσει.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε η δασκάλα ενημέρωσε τους μαθητές ότι η μεταπτυχιακή φοιτήτρια θα αποχωρήσει από το πρόγραμμα μόλις ολοκληρωθεί η ενότητα των συναισθημάτων. Το νέο αυτό στεναχώρησε τους μαθητές, η στεναχώρια των οποίων αποτυπώθηκε και σε μερικά χεράκια. Γενικά, τα παιδιά έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Σήμερα πέρασα τέλεια επειδή μου άρεσε πολύ αυτό στο δάσος. Ένιωσα τέλεια.» (Στάθης)

«Νιώθω χαρά γιατί κάναμε γιόγκα κάπως. Αλλά πάντως ένιωσα καλά.» (Αθανασία)

«Σε αυτή τη συνάντηση ένιωσα πολλή χαρά.» (Νικόλας)

«Στη συνάντηση αυτή πέρασα υπέροχα.» (Θανάσης)

«Ένιωσα χαρά και χαλάρωση.» (Μπάμπης)

«Σήμερα πέρασα ωραία παρόλο που δεν έκανα συνεργασία.» (Γεωργία)

«;;;;» (Γιώργος)

«Ένιωσα ήρεμη.» (Ιωάννα)

«Στη συνάντηση αυτή μου άρεσε πάρα πολύ η άσκηση χαλάρωσης.» (Βασίλης)

«Νιώθω λύπη γιατί τελειώνουμε.» (Παναγιώτα)

«Ένιωσα χαρά και βαρεμάρα.» (Αποστολία)

«Δεν ένιωσα τίποτα.» (Ανδρέας)

«Εγώ σε αυτή τη συνάντηση ένιωσα γαλήνη και ηρεμία. Πέρασα πολύ όμορφα και θα ήθελα πολύ να ξανακάνουμε αυτή τη δραστηριότητα.» (Δήμητρα)

«Ένιωσα λίγο βαρεμάρα γιατί πιο πολύ μιλάγαμε.» (Κωνσταντίνα)

«Χάρηκα πολύ για όσα περάσαμε μαζί.» (Γιάννης)

«Μου άρεσε γιατί μου άρεσε.» (Χρήστος)

«Σήμερα πέρασα πολύ πιο ωραία από ό,τι τις άλλες φορές και νιώθω λύπη επειδή θα φύγει η κ. Ζένια.» (Νίκος)

«Πέρασα λίγο βαρετά σχετικά με τις άλλες φορές.» (Θάνος)

«Ένωσα ωραία και ήρεμα. Μου άρεσε πολύ αυτό που κάναμε με το δάσος.» (Δημητρούλα)

«Μου αρέσουν πολύ οι ασκήσεις με τις αναπνοές, γι' αυτό πέρασα τέλεια.» (Ευθυμία)

«Πέρασα ωραία. Τέλος.» (Λέτα)

Παρατηρήσεις: Καθώς προχωρούν οι συναντήσεις, φαίνεται ότι πιο ενεργή συμμετοχή σε αυτές έχουν όσοι έχουν άμεσο ενδιαφέρον για το θέμα, όσοι έχουν αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη και ένα αρκετά καλό γνωστικό επίπεδο. Λιγότερη συμμετοχή έχουν μαθητές με μειωμένα κίνητρα μάθησης, με έλλειψη ωριμότητας και με δυσκολίες στη συγκέντρωση.

3.1.2.10. 10η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση και Αξιολόγηση ενότητας

1η δραστηριότητα: Το βλέπω αλλιώς

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Τα παιδιά απαντώντας τις ερωτήσεις που τέθηκαν ανέφεραν τα ακόλουθα:

1. Η Ράιλι ένωσε απογοήτευση, αηδία, θλίψη, φόβο.
2. Σκέφτηκε «πώς θα ζήσω εγώ εδώ;»
3. Αρχικά τον πύργο ελέγχου τον κατεύθυναν ο φόβος, η θλίψη, η αηδία και ο θυμός, όμως στη συνέχεια ανέλαβε η χαρά, η οποία της είπε: «Δες τη θετική πλευρά της ζωής.»
4. Αν ήμουν στη θέση της Ράιλι, θα προσπαθούσα να δω τα πράγματα αλλιώς.
5. Θα έψαχνα να βρω τα θετικά.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συζήτηση για την έννοια της αναπλαισίωσης και μοιράστηκε στα παιδιά το φύλλο εργασίας με τα γυαλιά. Ο κάθε μαθητής ζωγράφισε και έγραψε μέσα στα γυαλιά ό,τι ήθελε, προσέχοντας να αποτυπώσει από τη μια πλευρά των γυαλιών τη θετική πλευρά και από την άλλη την αρνητική πλευρά μιας κατάστασης.

Γενικά, τα παιδιά απόλαυσαν πολύ τη δραστηριότητα. Φόρεσαν τα γυαλιά και άλλαζαν εκφράσεις αποτυπώνοντας στο πρόσωπό τους τα συναισθήματά τους ανάλογα με το πώς τα φορούσαν κάθε φορά.

2η δραστηριότητα: Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)

Εφαρμογή: Η ομάδα κάθισε σε κύκλο και πραγματοποιήθηκε ανακεφαλαιωτική συζήτηση για την ενότητα των συναισθημάτων. Η δασκάλα έκανε αναδρομή σε όλες τις συναντήσεις και τα παιδιά προσπαθούσαν να θυμηθούν τι έκαναν σε κάθε μία και με ποια σειρά. Βοηθούσαν σε αυτό και οι εργασίες του προγράμματος, που βρίσκονταν τοιχοκολλημένες στην τάξη. Τα παιδιά θυμήθηκαν τα περισσότερα από όσα είχαν

πραγματοποιηθεί και ξαφνιάστηκαν συνειδητοποιώντας την ποικιλία και την ποσότητα τόσο των εργασιών που έκαναν, όσο και των γνώσεων που αποκόμισαν.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν στα παιδιά χάρτινα συννεφάκια και έγραψαν σε αυτά ό,τι θα ήθελαν να βάλουν στη βαλίτσα τους. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, η ομάδα κάθισε ξανά σε κύκλο και όσοι επιθυμούσαν διάβασαν ό,τι είχαν γράψει. Φτιάχτηκαν δύο μεγάλες βαλίτσες από χαρτόνι, οι οποίες στο τέλος της δραστηριότητας θα τοιχοκολλούνταν στην αίθουσα. Η δασκάλα ενημέρωσε τα παιδιά ότι έχουν τη δυνατότητα να κολλήσουν σε αυτές τα συννεφάκια που έφτιαξαν. Ορισμένοι θέλησαν να μην τα κολλήσουν, αλλά να τα πάρουν σπίτι τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δέθηκαν με σπάγκο και τα παιδιά τα πήραν μαζί τους. Η συζήτηση έκλεισε με τα καινούρια εφόδια που είχε ο καθένας αποκτήσει και με την ευχή να μπορούμε όλοι να τα χρησιμοποιούμε όποτε τα χρειαστούμε.

Αναφέρονται, ενδεικτικά, σημειώματα των παιδιών στα συννεφάκια:

«Θυμάμαι την ταινία και τα γυαλιά.»

«Μου άρεσε που κάναμε την αλφαβήτα των συναισθημάτων.»

«Θυμάμαι που συνεργαζόμασταν και κάναμε θέατρο.»

«Θυμάμαι τα γυαλιά, που μιλάγαμε στον τοίχο, θυμάμαι που κάναμε τις ανάσες.»

«Θυμάμαι που καθόμασταν στον κύκλο και παίζαμε και μιλάγαμε.»

«Θυμάμαι τα πάντα.»

«Θυμάμαι τι πρέπει να κάνω όταν θυμώνω.»

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Πέρασα πάρα πολύ ωραία.» (Θάνος)

«Νιώθω λύπη.» (Παναγιώτα)

«Στεναχωριέμαι λίγο γιατί θα φύγει η κ. Ζένια.» (Νικολέτα)

«Πέρασα πολύ καλά και θα ήθελα να ξανάρθετε, κ. Ζένια.» (Γιάννης)

«Μου άρεσε γιατί φτιάξαμε τα γυαλιά και τη βαλίτσα.» (Χρήστος)

«Σ' αυτή τη συνάντηση το μόνο που έχω να πω είναι πως θα μου λείψει η κ. Ζένια.» (Δήμητρα)

«Δεν ένιωσα τίποτα.» (Ανδρέας)

«Σήμερα ένιωσα πολύ ωραία για αυτά που κάναμε.» (Νίκος)

«Ένιωσα χαρά.» (Αντώνης)

«Θα μου λείψει η κ. Ζένια.» (Θανάσης)

«Πέρασα τέλεια.» (Γεωργία)

«Πέρασα πολύ ωραία. Τέλος.» (Λέτα)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Αποστολία)

«Μου άρεσε πολύ αυτό που κάναμε.» (Δημητρούλα)

«Νιώθω πολλή χαρά και νιώθω πολύ ωραία. Την κ. Ζένια θα ήθελα να την ξαναδώ.»
(Αθανασία)

«Σήμερα μου άρεσαν τα γυαλιά. Χάρηκα πολύ.» (Στάθης)

«Ενιωσα χαρμολύπη γιατί δεν θα ξαναδούμε την κ. Ζένια και χαρά γιατί κάναμε ωραία πράγματα.» (Κωνσταντίνα)

«Ενιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«I am angry.» (Γιώργος)

«Μου άρεσαν τα γυαλιά πάρα πολύ.» (Βασίλης)

«Σήμερα πέρασα τέλεια γιατί φτιάξαμε γυαλιά που από τη μια πλευρά τα βλέπουμε θετικά και απ' την άλλη αρνητικά.» (Ευθυμία)

Παρατηρήσεις: Στη συγκεκριμένη συνάντηση και για πρώτη φορά, ο Παναγιώτης εκδήλωσε μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Η δασκάλα, παρατηρώντας την αλλαγή στη συμπεριφορά του, του ανέφερε ότι υιοθετώντας συχνά αντιδραστική συμπεριφορά χάνει πράγματα από τη διαδικασία και ότι θα μπορούσε να αξιοποιεί περισσότερο τα ερεθίσματα που δέχεται από το πρόγραμμα, εάν δεν εκδήλωνε τόση άρνηση. Τέλος, του ανέφερε ότι συχνά η συμπεριφορά του έρχεται σε αντίθεση με όσα υποστηρίζει με τα λόγια του. Έτσι, ενώ θέλει να δηλώνει ότι δεν απολαμβάνει το πρόγραμμα και τις δραστηριότητές του, η συμμετοχή του και ο ενθουσιασμός που εκδηλώνει κατά τη διάρκειά του, δηλώνουν το αντίθετο. Για τον λόγο αυτόν, τόσο η ίδια, όσο και οι συμμαθητές του τείνουν να πιστέψουν τελικά τις πράξεις του και όχι τα λόγια του. Μετά από αυτή τη συζήτηση, ο Παναγιώτης άρχισε να είναι πιο ζεστός και χαμογελαστός, να εκφράζει περισσότερο τους προβληματισμούς και τις σκέψεις του και να εκδηλώνει λιγότερη αντιδραστικότητα. Σε αντίθεση με τον Παναγιώτη, ο Γιώργος συνέχισε να λειτουργεί αντιδραστικά και διασπαστικά για τους υπόλοιπους και οι παρατηρήσεις που του έγιναν τον θύμωσαν τελικά.

Παρατηρήσεις για τους μαθητές με Ε.Ε.Α: Ο Αντώνης αποδεικνύεται ότι συμμετέχει ενεργά σε όσα τον ενδιαφέρουν πολύ. Αν όμως θυμώσει ή στεναχωρηθεί λίγο, τότε αρνείται να κάνει οτιδήποτε. Ο Βασίλης δείχνει μεγάλο ενθουσιασμό, ιδιαίτερα όταν αυτό που έχει να κάνει περιέχει ζωγραφική ή οτιδήποτε άλλο δημιουργικό και όχι γράψιμο. Η Αθανασία κάνει

όλες τις εργασίες με το ίδιο ενδιαφέρον. Ο Γιάννης και η Γεωργία άλλοτε συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό και άλλοτε με λιγότερο, ανάλογα με τη διάθεσή τους.

Αναφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε σχετικά με την αποχώρηση της συναδέλφου Ζαχαρένιας Σταύρου από την ομάδα: Από την προηγούμενη συνάντηση, οι μαθητές είχαν ενημερωθεί ότι η κ. Ζένια, μετά την ολοκλήρωση της ενότητας των συναισθημάτων, θα σταματούσε να έρχεται στο σχολείο και να συμμετέχει στο πρόγραμμα, λόγω του ότι θα έπρεπε να πάει σε κάποιο άλλο σχολείο για να εφαρμόσει εκεί κάποιο ανάλογο πρόγραμμα. Τα παιδιά στεναχωρήθηκαν γιατί είχαν δεθεί αρκετά μαζί της και είχαν περάσει πολύ όμορφα. Τη στεναχώρια και την απογοήτευσή τους την εξέφρασαν σχεδόν όλοι.

Στην παρούσα συνάντηση, μετά το τέλος των δραστηριοτήτων και μετά το τέλος της συζήτησης στην ολομέλεια, η συνάδελφος τους αποχαιρέτισε, δίνοντάς τους από ένα σημείωμα στον καθένα, στο οποίο ανέφερε όσα έχει κρατήσει και ό,τι εκτιμά σε αυτούς. Αντίστοιχα και τα παιδιά της πρόσφεραν ζωγραφίες και σημειώματα που της είχαν ετοιμάσει. Με τον τρόπο αυτόν, έγινε η επεξεργασία του αποχωρισμού των παιδιών από τη συνάδελφο.

3.1.3. Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

3.1.3.1. 1η συνάντηση: Διαφήμιση σε φυσικό μέγεθος (Αρχοντάκη & Φιλίππου, σελ. 167 & 178)

Εισαγωγική συζήτηση: Η δασκάλα ενημέρωσε τα παιδιά σχετικά με την ενότητα που θα ασχοληθούν στη συνέχεια του προγράμματος. Αυτό έγινε με τον ακόλουθο τρόπο: Έγραψε στον πίνακα τις λέξεις: αυτοεκτίμηση, αυτογνωσία, αυτοεικόνα, αυτοπεποίθηση, αυτοαντίληψη και ζήτησε από τα παιδιά να αναφέρουν πώς τις καταλαβαίνουν.

Μέσω συζήτησης οι μαθητές κατέληξαν στα ακόλουθα:

- Αυτοεικόνα: Σημαίνει ποια εικόνα έχω για τον εαυτό μου.
- Αυτοεκτίμηση: Σημαίνει πόσο εκτιμώ τον εαυτό μου.
- Αυτοπεποίθηση: Σημαίνει πόσο πιστεύω στον εαυτό μου.
- Αυτογνωσία: Σημαίνει πόσο γνωρίζω τον εαυτό μου.
- Αυτοαντίληψη: Σημαίνει πώς καταλαβαίνω τον εαυτό μου.

Στη συνέχεια, η δασκάλα ενημέρωσε τα παιδιά ότι στη νέα ενότητα θα ασχοληθούν με όλα όσα προαναφέρθηκαν και ότι κατά τη διάρκειά της θα προσπαθήσουν να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να τον κατανοήσουν.

1η δραστηριότητα: Διαφήμιση σε φυσικό μέγεθος (Αρχοντάκη & Φιλίππου, σελ. 167 & 178)
(η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τροποποιήσεις)

Εισάγοντας τους μαθητές στη δραστηριότητα, η δασκάλα δήλωσε ότι ένας τρόπος να γνωρίσουμε τον εαυτό μας είναι να μιλήσουμε για αυτόν στους άλλους. Για τον λόγο αυτόν, οι μαθητές θα σχεδιάσουν, θα ζωγραφίσουν και θα φτιάξουν ο καθένας τον εαυτό του σε χαρτί του μέτρου και, στη συνέχεια, θα τον παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Τους ενημέρωσε, επίσης, ότι στο τέλος της δραστηριότητας, ο καθένας θα πάρει τον εαυτό του σπίτι του. Εκεί μπορεί, αν θέλει, να τον κολλήσει στο δωμάτιό του και πάνω σε αυτόν να προσθέτει ό,τι καινούριο ανακαλύπτει για τον ίδιο.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν ιδιαίτερα με αυτή τη δραστηριότητα. Χωρίστηκαν σε δυάδες και ο ένας σχεδίαζε τον άλλον. Στη συνέχεια, ο καθένας έκοβε και φρόντιζε τον δικό του «χάρτινο» εαυτό. Μέσα σε αυτόν έγραφαν ό,τι ήθελαν για τον εαυτό τους, κολλούσαν εικόνες που τους είχε ζητηθεί από την προηγούμενη μέρα να φέρουν στην τάξη και σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντά τους, και ζωγράφιζαν τον εαυτό τους όπως ήθελε ο καθένας.

Η δραστηριότητα αποδείχθηκε αρκετά χρονοβόρα. Χρειάστηκαν 3 διδακτικές ώρες μέχρι οι μαθητές να ολοκληρώσουν τον εαυτό τους και, κατά συνέπεια, η παρουσίαση και η συζήτηση στην ολομέλεια πραγματοποιήθηκε την επόμενη μέρα, για την οποία διατέθηκαν 2 διδακτικές ώρες.

Κατά την παρουσίαση, το κάθε παιδί μίλησε στην ολομέλεια για τον εαυτό του και, στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε συζήτηση με βάση τους άξονες που έχουν αναφερθεί στη διαδικασία της δραστηριότητας.

Τα παιδιά είπαν, ενδεικτικά, τα ακόλουθα:

«Μάθαμε καλύτερα τον άλλον.»

«Θα ήθελα να συμπληρώσω κι άλλα πάνω στον εαυτό μου, αλλά δεν πρόλαβα. Μάλλον θα έπρεπε να δουλέψω πιο συγκεντρωμένα.»

«Στεναχωρήθηκα που κάποιοι δεν είπαν πολλά για τον εαυτό τους. Θα ήθελα να ακούσω κι άλλα για αυτούς.»

«Δεν ακούσαμε κάτι καινούριο. Ξέρουμε τι αρέσει στους συμμαθητές μας και ποιοι είναι.»

«Διαπίστωσα ότι στην τάξη, μόνο εγώ τρώω γλυκά.»

Όταν ρωτήθηκαν πώς ένιωσαν με την έκθεση του εαυτού τους στους συμμαθητές τους, κανείς δεν είπε ότι δυσκολεύτηκε με αυτό. Συγκεκριμένα, μια άποψη που ειπώθηκε και με την οποία συμφώνησαν οι περισσότεροι, ήταν η ακόλουθη: «Νομίζω ότι οι άλλοι ήδη με ήξεραν και δεν είχα πρόβλημα να τους μιλήσω λίγο περισσότερο για μένα.» Τότε η δασκάλα

τους ενημέρωσε ότι αυτό είναι πολύ όμορφο και δείχνει την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια που νιώθουν μέσα στην τάξη τους.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Μου άρεσε πολύ που γνώρισα καλύτερα τους φίλους μου!!!» (Γεωργία)

«Μου άρεσε πάρα πολύ λίγο. Πέρασα σχετικά καλά.» (Παναγιώτης). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Παναγιώτης στην ολομέλεια είχε δηλώσει ότι του άρεσε πολύ η συγκεκριμένη δραστηριότητα και ότι πέρασε πολύ καλά. Επίσης, να σημειωθεί ότι η γραπτή του δήλωση πως πέρασε σχετικά καλά, είναι πρόοδος, αφού έως τώρα και, παρά την ενεργή του συμμετοχή, σχεδόν πάντα δήλωνε ότι θα ήθελε να κάνει μαθηματικά.

«Μου άρεσε πάρα πολύ που κάναμε τους εαυτούς μας.» (Βασίλης)

«Πέρασα τέλεια.» (Αποστολία)

«Νιώθω χαρά γιατί έμαθα καλύτερα τους συμμαθητές μου.» (Αθανασία)

«Πέρασα πολύ ωραία γιατί γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου.» (Λέτα)

«Ένωσα χαρμολύπη.» (Νικόλας)

«Πέρασα πολύ όμορφα και κρίμα που δεν έφερα τον εαυτό μου σε χαρτί.» (Θάνος) Να σημειωθεί ότι ο Θάνος είχε πάρει τον εαυτό του μαζί του στο σπίτι και δεν τον έφερε. Του ζητήθηκε να διαλέξει αν θέλει να τον παρουσιάσει χωρίς να τον έχει στο χαρτί ή αν θέλει να τον παρουσιάσει την επόμενη φορά. Διάλεξε το δεύτερο, οπότε θα τον παρουσιάσει στην επόμενη συνάντηση μαζί με άλλους 2 μαθητές που έλειπαν.

«Η δραστηριότητα με έκανε χαρούμενο.» (Αντώνης)

«Μου άρεσε πάρα πολύ αυτή η εργασία γιατί γνωρίσαμε περισσότερο τον άλλον.» (Ευθυμία)

«Τόσο όμορφα που ένιωσα δεν περιγράφεται!!!» (Δήμητρα)

«Μου άρεσε πάρα πολύ. Ένωσα ωραία.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα τέλεια γιατί έμαθα τους συμμαθητές μου καλύτερα.» (Νικολέτα)

«Νιώθω υπέροχα.» (Παναγιώτα)

«Πέρασα τέλεια.» (Θανάσης)

«Πέρασα ωραία που παρουσίασα τον εαυτό μου.» (Στάθης)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Πέρασα πολύ καλά!!! Θα ήθελα να ήταν μαζί μας και η κ. Ζένια.» (Γιάννης)

«Μου άρεσε πάρα πολύ αυτό με τους εαυτούς μας που τους ζωγραφίσαμε.» (Νίκος)

«Μου άρεσε γιατί μου άρεσε.» (Χρήστος)

Επιπλέον παρατηρήσεις: Η δραστηριότητα ήταν αρκετά χρονοβόρα. Χρειάστηκε 5 διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί και έγινε τμηματικά σε 2 ημέρες (ένα 3ωρο για τον σχεδιασμό του εαυτού και 2 ώρες για την παρουσίαση.) Χρειάστηκε πολύς χώρος έτσι ώστε να μπορούν να ξαπλώσουν τα παιδιά, με αποτέλεσμα να σχεδιάζουν τον εαυτό τους στην αίθουσα, αλλά και στο διάδρομο, έξω από αυτήν. Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών, προκαλούσε δυσκολία στη μετακίνησή τους μέσα στον χώρο, με αποτέλεσμα να σκίζονται αρκετά χάρτινα σώματα και να χρειάζεται να κολληθούν ξανά. Επίσης, λόγω της παράλληλης εργασίας των μαθητών, υπήρχε αυξημένη ένταση και φασαρία. Τέλος, λόγω του αριθμού των μελών της ομάδας, η διαδικασία παρουσίασης χρειάστηκε αρκετό χρόνο για να ολοκληρωθεί.

Τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ καλά στις δυάδες. Καθώς δούλευαν, ο ένας ενημέρωνε τον άλλον για το τι κάνει, τι γράφει κ.λπ. Υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις για τον τρόπο με τον οποίον ο ένας είχε σχεδιάσει τον άλλον, αλλά ξεπεράστηκαν γρήγορα.

Δυσκολίες παρουσιάστηκαν με τη Λέτα και την Κωνσταντίνα, δύο υπέρβαρα κορίτσια. Η Λέτα δεν θέλησε να ξαπλώσει στο χαρτί του μέτρου και να σχεδιάσει το περίγραμμα του σώματός της ούτε ο συμμαθητής της, ούτε και η δασκάλα της, όταν της το πρότεινε. . Η Κωνσταντίνα, ενώ σχεδίασε τον εαυτό της, στο τέλος είπε ότι σκίστηκε και προτίμησε να τον φτιάξει σε χαρτί Α4. Από την ενέργεια της Κωνσταντίνας παρασύρθηκε και η Λέτα, η οποία σχεδίασε τελικά τον εαυτό της σε χαρτί Α4.

Αναφορικά με τον Γιώργο και τον Παναγιώτη, και οι δύο έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ιδιαίτερα ο Γιώργος εργάστηκε πολύ ήρεμα και συγκεντρωμένα.

Γενικά διαπιστώθηκε, για άλλη μια φορά, ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες ελκύουν πολύ το ενδιαφέρον των παιδιών.

Παρατηρήσεις για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.: Τα παιδιά με Ε.Ε.Α. εργάστηκαν με πολλή χαρά και ενθουσιασμό και με πολύ μεγαλύτερη συγκέντρωση. Όλοι επίσης παρουσίασαν τον εαυτό τους.

Γενικά, παρατηρείται ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είναι εμφανώς πιο έντονη από ό,τι σε κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στην τάξη.

3.1.3.2. 2η συνάντηση: Η μοναδικότητα του καθενός

Εισαγωγική συζήτηση: Στην εισαγωγική συζήτηση ρωτήθηκαν τα παιδιά τι έκαναν τους χάρτινους εαυτούς τους. Οι περισσότεροι τους κόλλησαν στο δωμάτιό τους. Άλλοι

συμπλήρωσαν πάνω τους και άλλα στοιχεία που είχαν ξεχάσει. Ένας τον έβαλε να κάθεται σε κάτι μαξιλάρια, χαλαρά. Ένας δήλωσε ότι τον πήρε σπίτι και συνέχισε να τον ζωγραφίζει, αλλά οι γονείς του τού είπαν ότι δεν είναι ωραίο, ότι δεν μοιάζει με εκείνον και το πέταξαν στα σκουπίδια.

1η δραστηριότητα: Είμαστε μοναδικοί (Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 44-45)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα ξεκίνησε με την προβολή των εικόνων. Τα παιδιά έλεγαν τη γνώμη τους για το ποια εικόνα προτιμούν. Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν τα ερωτήματα που αναφέρονται στη διαδικασία.

Δόθηκαν, ενδεικτικά, οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Είναι δύσκολο να επιλέξεις ανάμεσα σε δύο όμορφα πράγματα.»

«Είναι λογικό στον καθένα μας να μας αρέσει κάτι άλλο, γιατί είμαστε διαφορετικοί μεταξύ μας και άλλα μας αρέσουν.»

«Ευτυχώς που είμαστε διαφορετικοί. Θα ήταν πολύ βαρετό να είμαστε όλοι ίδιοι.»

2η δραστηριότητα: Το χαρτί στην πλάτη (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 161)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρεται στη διαδικασία. Τα παιδιά έγραφαν στους συμμαθητές τους με μεγάλο ενθουσιασμό. Στη συνέχεια, κάθισαν σε κύκλο και ο καθένας διάβασε σιωπηρά το δικό του χαρτί.

Ακολούθησε συζήτηση στην οποία, ενδεικτικά, οι μαθητές ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Δεν ήξερα ότι νόμιζαν τέτοια πράγματα για μένα. Ένιωσα μεγάλη χαρά.»

«Δεν πίστευα ότι θα μου γράψουν ότι είμαι όμορφη και είμαι αστεία.»

«Είχα αγωνία και τώρα χαίρομαι που έμαθα πώς νιώθουν οι φίλοι μου για μένα.»

Γενικά, όλοι δήλωσαν ότι πέρασαν καλά και χάρηκαν που μπόρεσαν να δουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων. Κανείς δεν δυσαρεστήθηκε με κάτι.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Δεν το πίστευα ότι θα μου έγραφαν ωραία πράγματα.» (Θανάσης)

«Διασκέδασα πολύ.» (Δήμητρα)

«Πέρασα πολύ, πολύ ωραία.» (Λέτα)

«Ένιωσα χαρά.» (Μπάμπης)

«Σήμερα ένιωσα χαρμολύπη γιατί σκέφτηκα ότι τελειώνει το σχολείο.» (Κωνσταντίνα)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Σήμερα πέρασα ωραία. Μου άρεσαν τα πράγματα που έγραψαν οι συμμαθητές μου για μένα.» (Παναγιώτης)

«Μου άρεσε γιατί μάθαμε τι πιστεύουν οι συμμαθητές μας για μας.» (Ευθυμία)

«Νιώθω περήφανη.» (Παναγιώτα)

«Μου άρεσε γιατί δεν ήξερα πως τα νομίζουν αυτά για μένα.» (Γεωργία)

«Πέρασα τέλεια.» (Θάνος)

«Μου άρεσε πολύ αυτό που γράφαμε ο ένας στον άλλον.» (Βασίλης)

«Έχω ενθύμια. Πέρασα ωραία.» (Στάθης)

«Ήταν τέλεια γιατί ήταν τέλεια.» (Χρήστος)

«Σήμερα ένιωσα χαρά γιατί μου άρεσε αυτή η εργασία και γιατί μας έγραψαν ωραία πράγματα οι συμμαθητές μας.» (Αθανασία)

«Είχε πλάκα.» (Γιώργος)

«Ένιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Σήμερα ήταν η καλύτερή μου μέρα.» (Νίκος)

«Πέρασα τέλεια γιατί γράψαμε ο ένας στον άλλον κάτι καλό.» (Ιωάννα)

«Ωραία ήταν.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα τέλεια γιατί έμαθα πώς με βλέπουν οι άλλοι.» (Νικολέτα)

«Τέλεια.» (Αντώνης)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

3.1.3.3. 3η συνάντηση: Είμαστε ξεχωριστοί, με δυνατότητες κι αδυναμίες

1η δραστηριότητα: Ένας πολύ ξεχωριστός άνθρωπος (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 45), *Τα σακουλάκια* (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, σελ. 200) & *Δυνατότητες και Αδυναμίες* (Χατζηχρήστου et al., 2011, σελ. 46-47)

Εφαρμογή: Τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο και η δασκάλα τα ενημέρωσε ότι το κουτί που κρατά στα χέρια της έχει μέσα κάτι πολύτιμο για την ίδια. Στη συνέχεια, τους είπε ότι θα το δώσει σε όλους να το δουν με προσοχή. Ο καθένας θα ανοίξει το κουτί και θα δει τι έχει μέσα, ενώ οι άλλοι θα μετρούν έως το 10. Μετά ο καθένας θα καθίσει στη θέση του και δεν θα πει σε κανέναν τι είδε, μέχρι το τέλος της δραστηριότητας.

Καθώς άνοιγαν το κουτί, τα παιδιά ένιωθαν αμηχανία, προσπαθούσαν να συγκρατήσουν το γέλιο τους, εντυπωσιάζονταν. Αφότου όλοι άνοιξαν το κουτί, τους ζητήθηκε να πάρουν στα χέρια τους από δύο σακουλάκια και να γράψουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που έχει το πρόσωπο που είδαν μέσα στο κουτί, σύμφωνα με τις οδηγίες

που αναφέρονται στη διαδικασία. Αφού ολοκληρώθηκε η εργασία από τους μαθητές, κάθισαν στον κύκλο και ακολούθησε συζήτηση.

Όταν ρωτήθηκαν τι περίμεναν να δουν μέσα στο κουτί, τα παιδιά ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Μια φωτογραφία από όλους σας τους μαθητές που είχατε όλα τα προηγούμενα χρόνια.»

«Ένα απολίθωμα.»

«Ένα κόσμημα.»

«Ένα κείμενο που γράψατε και θέλετε να το διαβάσουν όλοι, αλλά ο καθένας μόνος του.»

«Διορθωμένα διαγωνίσματα.»

«Κάτι παλιό που σας έχει χαρίσει κάποιος.»

«Έναν αρλεκίνο που πετάγεται.»

«Μια μπαλαρίνα που γυρνάει.»

Όταν ρωτήθηκαν πώς ένιωσαν από αυτό που είδαν, είπαν:

«Δεν έσκυψα να δω τον εαυτό μου. Κοιτούσα το κουτί.»

«Απογοητεύτηκα, γιατί τον εαυτό μου τον βλέπω κάθε μέρα.»

«Με είδα πιο μεγάλο, σαν να πηγαίνω γυμνάσιο.»

«Σκέφτηκα... χμ!!!καλό!!!»

«Σκέφτηκα πώς ήμουν μικρή.»

«Δεν είδα κάτι σημαντικό.»

«Περίμενα να δω κάτι πιο σημαντικό από τον εαυτό μου.»

Στο σημείο αυτό, συζητήθηκε εάν υπάρχει κάτι πιο σημαντικό από τον εαυτό μας. Κάποια παιδιά είπαν ναι, η οικογένειά μας, οι φίλοι μας. Μέσα από συζήτηση, η ολομέλεια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το πιο σημαντικό για τον καθένα μάλλον είναι ο ίδιος του ο εαυτός.

Όταν ρωτήθηκαν πόσο εύκολο ήταν να βρουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, οι περισσότεροι είπαν ότι δυσκολεύτηκαν να βρουν τις αδυναμίες. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε: «Κυρία, δεν ξέρουμε πού δεν είμαστε καλοί». Ένας είπε ότι δεν έχει καμία αδυναμία. Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στις αδυναμίες που έχουν σε κάποιο άθλημα, για παράδειγμα δεν παίζω καλό βόλεϊ, δεν είμαι καλός στο ποδόσφαιρο, δεν ξέρω μπάσκετ κ.λπ.

Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν τι νομίζουν ότι πρέπει να κάνουμε για να βελτιώσουμε ή να αλλάξουμε τις αδυναμίες μας. Ειπώθηκαν τα ακόλουθα:

«Αρχικά να αποφασίσω ότι θέλω να το αλλάξω.»

«Να προσπαθήσω πολύ.»

«Να μην τα παρατάω στην πρώτη δυσκολία.»

«Να προχωράω λίγο-λίγο.»

Στο τέλος, αποφασίστηκε να καταγραφούν σε συννεφάκια και να τοιχοκολληθούν στην τάξη τα βήματα που πρέπει να κάνουμε όταν θέλουμε να αλλάξουμε κάτι. Γράφτηκαν τα ακόλουθα:

Πώς μπορώ να αλλάξω κάτι που δεν αρέσει σε μένα;

1. Πρέπει να θέλω να το αλλάξω.
2. Να προσπαθήσω πολύ, κάνοντας μικρά βήματα.
3. Να έχω υπομονή και επιμονή.
4. Να μου λέω «μπράβο» όταν τα καταφέρνω.

Οι τέσσερις αυτές συμβουλές δέθηκαν με σπάγκο και τοιχοκολλήθηκαν. Στη συνέχεια, δόθηκε στα παιδιά ένα συννεφάκι και πάνω σε αυτό κόλλησαν τη μεγαλύτερη για τους ίδιους αδυναμία τους και, από την άλλη πλευρά, τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να την αλλάξουν ή να τη βελτιώσουν.

Κάποιοι μαθητές θέλησαν να αναφέρουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους στην ολομέλεια. Κυρίως ως αδυναμίες αναφέρονταν δυσκολίες σε αθλητικές δραστηριότητες, για παράδειγμα δεν είμαι καλός στο τένις, στο βόλεϊ, ή σε σχολικές δραστηριότητες, για παράδειγμα δυσκολεύομαι να διαβάσω γρήγορα, βαριέμαι να μελετάω στο σπίτι. Μόνο δύο μαθήτριες, η Δήμητρα και η Δημητρούλα, ανέφεραν ως αδυναμίες χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, για παράδειγμα θέλω πάντα να γίνεται το δικό μου, δεν έχω υπομονή. Οι μαθητές ανέφεραν ότι μπορούν να βελτιώσουν την πιο σημαντική αδυναμία τους στηριζόμενοι στις τέσσερις συμβουλές στις οποίες είχε καταλήξει η ομάδα νωρίτερα.

Στο τέλος, τα σακουλάκια με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες και το συννεφάκι του κάθε παιδιού δέθηκαν με έναν σπάγκο και ο καθένας πήρε τα δικά του.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Μου άρεσε πολύ. Πέρασα ωραία.» (Δημητρούλα)

«Νιώθω χαρά γιατί κάναμε αυτά τα πράγματα και πάνω από όλα νιώθω χαρά.» (Αθανασία)

«Δεν πέρασα ωραία, πέρασα τέλεια.» (Γεωργία)

«Πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Πέρασα πολύ ωραία. Γιούπι.» (Αποστολία)

«Σήμερα πέρασα πολύ ωραία.» (Νίκος)

«Στην 3η συνάντηση ένιωσα χαρά.» (Νικόλας)
 «Θέλετε να σας πω τι είχε το κουτί; Όχι.» (Γιώργος)
 «Ένιωσα άγχος.» (Θάνος)
 «Σε αυτή τη συνάντηση πέρασα πολύ όμορφα.» (Δήμητρα)
 «Πέρασα πολύ ωραία. Τέλος.» (Λέτα)
 «Ένιωσα χαρά.» (Μπάμπης)
 «Μου άρεσε γιατί μου άρεσε.» (Χρήστος)
 «Σήμερα μου άρεσαν τα συννεφάκια.» (Στάθης)
 «Μου άρεσε αυτό με τον καθρέφτη.» (Βασίλης)
 «Μου άρεσε πολύ αυτό που κάναμε.» (Θάνος)
 «Πέρασα τέλεια γιατί μάθαμε πώς να κάνεις κάτι που δεν ξέρεις.» (Ευθυμία)
 «Πέρασα τέλεια.» (Γιάννης)
 «Πέρασα τέλεια.» (Θανάσης)
 «Βαρέθηκα πάρα πολύ.» (Παναγιώτης) Να σημειωθεί ότι ο Παναγιώτης δήλωσε ότι δεν βρίσκει κανένα αδύναμο στοιχείο στον εαυτό του και άρα δεν έχει λόγο να γράψει τα συννεφάκια και τις τέσσερις συμβουλές. Η δασκάλα δεν έδωσε περαιτέρω έκταση στη συζήτηση. Του είπε μόνο αν θα ήθελε να γράψει τις συμβουλές για πιθανή μελλοντική χρήση. Ο ίδιος αρνήθηκε.

Παρατηρήσεις: Όσο οι συναντήσεις προχωρούν, τα παιδιά συμμετέχουν ακολουθώντας καλύτερα τους κανόνες της ομάδας. Συζητούν χωρίς φασαρία, ακούνε περισσότερο τους συμμαθητές τους, εργάζονται πιο ήσυχα και πιο γρήγορα.

3.1.3.4. 4η συνάντηση: Όλοι με τη σειρά (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 48-50· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 48-49)

1η δραστηριότητα: Όλοι με τη σειρά (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 48-50· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 48-49)

Εφαρμογή: Τα παιδιά πήραν ένα επίθετο από κάθε σακουλάκι και το κόλλησαν στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια, απάντησαν στις ερωτήσεις. Εξέφρασαν απορίες σχετικά με τη σημασία κάποιων επιθέτων και έψαξαν στο λεξικό να βρουν τον ορισμό τους. Καθώς απαντούσαν στις ερωτήσεις, προσπαθούσαν να σκεφτούν πότε τους έχει αποδοθεί κάποιος χαρακτηρισμός, από ποιους και αν τον αποδέχονται. Τα θετικά επίθετα φάνηκε να τα αποδέχονται πιο εύκολα, όποιο κι αν τους είχε τύχει. Τα αρνητικά είναι αυτά που τους προκαλούσαν τους μεγαλύτερους προβληματισμούς.

Αφού συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας, πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην ολομέλεια. Από τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε ότι η δραστηριότητα τους προκάλεσε το ενδιαφέρον.

Κάποιοι μαθητές δήλωσαν ότι τα χαρτάκια που τους έτυχαν τους ταίριαζαν, κάποιοι ότι τους ταίριαζε το ένα από τα δύο, ενώ ένας είπε ότι δεν του ταίριαζε κανένα. Οι μαθητές ανέφεραν ότι τρίτοι τους αποδίδουν άδικους χαρακτηρισμούς κατά τη διάρκεια καβγάδων ή διαφωνιών, κυρίως λόγω του θυμού τους. Επίσης, ειπώθηκε πως πολλές φορές κάποιος μπορεί να κρύψει τα δικά του λάθη, αποδίδοντας άδικους χαρακτηρισμούς στους άλλους. Άλλες περιπτώσεις που μπορεί να τους αποδίδονται αρνητικοί χαρακτηρισμοί είναι περιπτώσεις παιχνιδιού με τους φίλους τους. Ανέφεραν, επίσης, ότι όταν κάτι τέτοιο συμβαίνει άδικα, θυμώνουν και ανταποδίδουν ή θυμώνουν και απομακρύνονται, πηγαίνοντας στο δωμάτιό τους, ξεσπώντας μόνοι τους, συνήθως, σε κλάματα. Είναι, ακόμη, πιθανό να φύγουν χωρίς να μιλήσουν. Άλλοι πάλι δήλωσαν ότι διαχειρίζονται τον θυμό που τους προκαλεί ο άδικος χαρακτηρισμός, χορεύοντας και τραγουδώντας. Είπαν ότι δυσκολεύονται εξίσου να αποδεχτούν αρνητικούς χαρακτηρισμούς που τους αποδίδονται δίκαια, λόγω του τρόπου με τον οποίο αυτοί δηλώνονται από τους τρίτους. Η αντίδρασή τους σε τέτοιες συμπεριφορές είναι συνήθως η απόδοση ενός αρνητικού χαρακτηρισμού και από τους ίδιους προς τους άλλους. Άλλοτε πάλι μπορεί να τους πουν ότι πρέπει να κοιτάνε τον εαυτό τους, «την καμπούρα» τους, και να τους αφήσουν ήσυχους. Γενικά, από τη συζήτηση προέκυψε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να διαχειριστούν έναν αρνητικό χαρακτηρισμό και ότι περισσότερο τους ενοχλούν οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί που τους αποδίδονται από τους σημαντικούς άλλους, κυρίως τους συμμαθητές και τους γονείς τους.

Αναφορικά με τους θετικούς χαρακτηρισμούς, αυτοί γίνονται πολύ εύκολα και με χαρά αποδεκτοί από όλους και είναι, όπως ανέφεραν, και αυτοί που τους αποδίδονται συχνότερα.

2η δραστηριότητα: Ένα πλαστικό μπουκάλι νερό (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 43)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης συζήτησης.

Τα παιδιά σημείωσαν ότι οι τρύπες που ανοίγονται στο μπουκάλι μας είναι μεγαλύτερες όταν γίνονται από τους δικούς μας ανθρώπους. Επίσης, ότι οι τρύπες που ανοίγουν στου καθενός το μπουκάλι εξαρτώνται από τον χαρακτήρα του. Συγκεκριμένα,

ειπώθηκε ότι: «Για κάποιον κάτι που θα του πει κάποιος άγνωστος μπορεί να μην έχει καμία σημασία, ενώ κάποιον άλλον μπορεί να τον ενοχλήσει.»

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς μπορώ να κρατήσω το νερό στο μπουκάλι μου για να είμαι καλά, στην αρχή είπαν προσθέτοντας κι άλλο νερό. Στη συνέχεια όμως, κατάλαβαν ότι οι τρύπες θα παραμένουν ανοιχτές και νερό θα συνεχίσει να χάνεται. Έτσι, μέσα από τη συζήτηση, κατέληξαν ότι η πιο επιθυμητή λύση είναι να κλείσω με κάποιον τρόπο τις τρύπες που είναι στο μπουκάλι.

Όταν ρωτήθηκαν πώς μπορώ να κλείσω τις τρύπες στο μπουκάλι μου, τα παιδιά είπαν τα ακόλουθα:

«Μπορώ να μιλήσω σε αυτόν που μου λέει κάτι.»

«Να του πω ότι έτσι είμαι.»

«Να του πω ότι με πληγώνει αυτό που λέει.»

«Να σκεφτώ κάτι καλό για μένα. Να βρω ένα θετικό, για αυτό το αρνητικό που μου είπαν.»

«Να του το ανταποδώσω.»

Στο σημείο αυτό, ένας μαθητής είπε ότι σκοπός δεν είναι να ανοίξουμε τρύπα και στο μπουκάλι του άλλου, αλλά να κλείσουμε τη δική μας. Κάποια παιδιά υποστήριξαν ότι με το να ανταποδώσουν έναν χαρακτηρισμό, η δικιά τους τρύπα κλείνει. Τελικά, μέσα από τη συζήτηση και με αρκετή καθοδήγηση από τη δασκάλα, κατέληξαν ότι πρέπει να εξηγήσουμε στους άλλους πως για να ακούσει κάποιος έναν αρνητικό χαρακτηρισμό και να μη θυμώσει ή να μη στεναχωρηθεί, πρέπει να ειπωθεί με τον σωστό τρόπο, με νοιάξιμο και αγάπη.

Κλείνοντας τη συζήτηση και συνοψίζοντας τα όσα ειπώθηκαν, γράφτηκαν σε συννεφάκια και τοιχοκολλήθηκαν στην τάξη τα ακόλουθα:

Όταν κάποιος μας αναφέρει ένα αρνητικό χαρακτηριστικό μας γνώρισμα, μπορούμε να του πούμε:

«Ακούω αυτό που λες. Πες μου πώς μπορώ να βοηθηθώ;»

«Θα σε άκουγα καλύτερα αν μου το έλεγες με πιο ωραίο τρόπο.»

«Μπορώ να βελτιωθώ αν αυτό που λες, μου το λες με αγάπη και νοιάξιμο και δεν με φοβίζεις.»

Οι τρεις αυτές φράσεις γράφτηκαν, επίσης, από τα παιδιά σε μικρά συννεφάκια, τα οποία έδεσαν σε βιβλιαράκι και πήραν μαζί τους.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Πάρα πολύ καλά.» (Λέτα)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Πέρασα ωραία.» (Αποστολία)

«Σήμερα πέρασα τέλεια.» (Νίκος)

«Νιώθω καλά και τέλεια και χαρά.» (Αθανασία)

«Σήμερα ήταν βαρετά γιατί συνέχεια συζητούσαμε.» (Στάθης)

«Πέρασα χάλια.» (Αντώνης)

«Πέρασα ωραία.» (Θανάσης)

«Πέρασα χάλια στην 4η συνάντηση.» (Νίκος)

«Πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Μου άρεσε αυτό με το μπουκάλι.» (Βασίλης)

«Σε αυτή τη συνάντηση πέρασα πολύ όμορφα, μου άρεσε που γράψαμε τα συννεφάκια και που γράψαμε σε ένα χαρτί αν το χαρτάκι που είχε ο καθένας ταίριαζε σε αυτόν και γιατί.» (Δήμητρα)

«Πέρασα ωραία. Καλά, δεν πέρασα ωραία, πέρασα έτσι κι έτσι.» (Γεωργία)

«Μου άρεσε γιατί μου άρεσε.» (Χρήστος)

«Πέρασα όμορφα.» (Θάνος)

«Σήμερα πέρασα ωραία γιατί γράψαμε για κάτι συναισθήματα.» (Ιωάννα)

«Τίποτα.» (Παναγιώτης)

«Πέρασα τέλεια γιατί κάναμε κάτι ωραίο με τα συναισθήματα, αλλά δεν μπορώ να το εξηγήσω.» (Ευθυμία)

3.1.3.5. 5η συνάντηση: Αν ήμουν στο φως του προβολέα

1η δραστηριότητα: Στο φως του προβολέα (Κάντζου, Δαμηλάκη, & Λαμπρινέα, 2009, σελ. 44)

Εφαρμογή: Η διαδικασία της δραστηριότητας ακολουθήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να βρουν τρία θετικά στοιχεία για τον εαυτό τους, κάποιοι άλλοι απάντησαν λέγοντας τι τους αρέσει (π.χ. μου αρέσει η ζωγραφική κ.λπ.). Οι περισσότεροι αναφέρθηκαν σε αθλητικές δραστηριότητες στις οποίες είναι καλοί (π.χ. μπάσκετ, ποδόσφαιρο), άλλοι σε εξωτερικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ωραία μαλλιά, μάτια) και λίγοι ήταν αυτοί που αναφέρθηκαν σε στοιχεία του χαρακτήρα τους (π.χ. ευγενικός, δημιουργικός).

Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά διαπίστωσαν ότι έχουν κοινά χαρακτηριστικά με τους συμμαθητές τους, αλλά και αρκετές διαφορές, καθώς και ότι πολλές φορές το να βρίσκουν θετικά στοιχεία στους άλλους μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο για προσωπική βελτίωση. Συγκεκριμένα, ειπώθηκε η ακόλουθη φράση: «Θα ήθελα κι εγώ να γίνω τόσο καλός όσο εκείνος.»

Αναφέρθηκε, επίσης, ότι είναι πιο δύσκολο να βρουν τα θετικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους παρά των άλλων και ακόμη πιο δύσκολο να μιλήσουν για τα θετικά χαρακτηριστικά τους σε τρίτους, γιατί, όπως συγκεκριμένα είπαν, «Έτσι μπορεί να σε θεωρήσουν “ψώνιο”». Γενικά, τα παιδιά φάνηκε ότι φοβούνται τους σχολιασμούς των συνομηλίκων τους. Δεν μπορούν να εμπιστευτούν απόλυτα την ομάδα της τάξης και να εκτεθούν χωρίς φόβο, κάτι που έρχεται σε αντιδιαστολή με όσα είχαν δηλώσει κατά την πρώτη συνάντηση της ενότητας. Προφανώς, μπορούν να μοιραστούν τα πιο ανώδυνα, όπως εύστοχα δήλωσε ένας μαθητής: «Ψάχνεις να βρεις να πεις τα πιο ανώδυνα, αυτά που θα προκαλέσουν τις λιγότερες αντιδράσεις.»

Οι φόβοι τους επιβεβαιώθηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Την ώρα που κάποιος μιλούσε για τον εαυτό του, άλλοι μαθητές σχολίαζαν ή επέκριναν τα λεγόμενά του και για τον λόγο αυτόν τέθηκε από τη δασκάλα το θέμα της εμπιστοσύνης στην ομάδα. Μέσω της συζήτησης διαπιστώθηκε ότι δεν εμπιστεύονται όλοι το ίδιο την ομάδα. Παιδιά με καλύτερη εικόνα εαυτού την εμπιστεύονται περισσότερο και δεν φοβούνται τόσο την έκθεση σε αυτήν.

2η δραστηριότητα: Αν ήμουν... (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 53· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 54-55), ομαδικό παιχνίδι «Ο ψυχολόγος»

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρεται στη διαδικασία. Τα παιδιά συμπλήρωσαν με αρκετό ενδιαφέρον το φυλλάδιο και συμμετείχαν στο παιχνίδι με ενθουσιασμό. Ήταν εμφανής και εκφράστηκε η ικανοποίηση που ένιωθαν όταν διαπίστωναν ότι οι συμμαθητές τους τους γνωρίζουν ή ενδιαφέρονται να τους κατανοήσουν και να τους μάθουν. Χάρηκαν που διαπίστωσαν ότι οι συμμαθητές τους, κυρίως οι κοντινοί τους φίλοι, τους ξέρουν καλά. Ειπώθηκε ότι, για να μάθουμε κάποιον, πρέπει να μας μιλά αυτός για τον εαυτό του, να δηλώνει τι του αρέσει και τι όχι, να αφήνει περιθώριο να τον γνωρίσουν οι άλλοι. Γενικά, το παιχνίδι άρεσε σε όλους και ένιωσαν δυσαρέσκεια μόνο γιατί δεν μπόρεσαν όλοι να παίξουν τον ρόλο του ψυχολόγου.

Στην ερώτηση αν είναι βοηθητικό να γνωρίζουμε πολλές πλευρές του εαυτού μας, τα παιδιά απάντησαν ότι είναι χρήσιμο να βλέπουμε όλες μας τις ικανότητες, αλλά και τις

δυσκολίες μας, για να ξέρουμε ποιοι είμαστε, να βελτιώνουμε όσα δεν θεωρούμε ωφέλιμα και να διατηρούμε τα θετικά μας χαρακτηριστικά. Στην ερώτηση κατά πόσο η προσωπική εικόνα συμφωνεί με την αντίληψη των άλλων για εμάς, γενικά αναφέρθηκε ότι συμφωνεί σε κάποια σημεία και διαφέρει σε άλλα.

Η δραστηριότητα έκλεισε διαβάζοντας τα φυλλάδια όλων όσων δεν είχαν διαβαστεί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χωρίς να αναφέρονται τα ονόματά τους, και οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούσαν να μαντέψουν ποιου συμμαθητή τους είναι το κάθε φυλλάδιο.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Πέρασα τέλεια.» (Λέτα)

«Ενιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Σήμερα πέρασα πολύ πιο ωραία!!!» (Νίκος)

«Ωραία!» (Γιώργος)

«Μου άρεσε γιατί μου άρεσε.» (Χρήστος)

«Βαρέθηκα όσο ποτέ στο πρώτο, αλλά στο δεύτερο πέρασα ωραία, όπως όταν ο παππούς μου, μου αγόρασε το tablet.» (Παναγιώτης) Να σημειωθεί ότι ο Παναγιώτης είχε πολύ ενεργό ρόλο στο παιχνίδι γιατί έτυχε να κάνει και τον ψυχολόγο και είναι και ένας από τους μαθητές που έπρεπε να βρει ο ψυχολόγος στη συνέχεια.

«Μου άρεσε πάρα πολύ αυτό που κάναμε με τον ψυχολόγο.» (Δημητρούλα)

«Σε αυτή τη συνάντηση μου άρεσε το παιχνίδι που παίζαμε, που γυρίζαμε τον φακό και όποιος τύχαινε, ήταν ο ψυχολόγος που έβγαινε έξω. Οι άλλοι διάλεγαν κάποιον και μετά με κάποιες πληροφορίες ο ψυχολόγος μάντευε ποιος είναι.» (Δήμητρα)

«Πέρασα τέλεια. Όμως ήθελα να γίνω ψυχολόγος. Παρ' όλα αυτά πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Νιώθω τέλεια.» (Παναγιώτα)

«Σήμερα ένιωσα άγχος γιατί ήθελα να δω τι θα κάναμε.» (Κωνσταντίνα)

«Ενιωθα καταπληκτικά και ωραία και θα ήθελα να το ξανακάνω.» (Αθανασία)

«Σήμερα πέρασα ωραία με τον ψυχολόγο. Χάρηκα και διασκέδασα.» (Στάθης)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Πέρασα πάρα πολύ ωραία. Μου άρεσε πάρα πολύ.» (Αποστολία)

«Εγώ πέρασα τέλεια γιατί μου άρεσαν πολύ τα παιχνίδια, ειδικά το δεύτερο παιχνίδι.» (Ευθυμία)

«Μ' άρεσε πολύ. Θέλω να το ξανακάνουμε.» (Μπάμπης)

«Μ' άρεσε πολύ και ένιωσα πολλή χαρά, αλλά δεν είπα κι άλλο ένα, πως είμαι καλή στη διακόσμηση.» (Γεωργία)

«Σήμερα πέρασα ωραία γιατί παίξαμε προβολέα και ψυχολόγο.» (Ιωάννα)

«Μου άρεσε αυτό που κάναμε με τον ψυχολόγο.» (Βασίλης)

«Είμαι χαρούμενος. Πέρασα τέλεια.» (Αντώνης)

«Πέρασα ωραία και θέλω να ξαναπαίξω αυτό το παιχνίδι που παίξαμε!!!» (Θάνος)

«Πέρασα τέλεια και μου άρεσε το δεύτερο παιχνίδι.» (Θανάσης)

Παρατηρήσεις: Αποδεικνύεται, για άλλη μια φορά, ότι τα παιδιά απολαμβάνουν περισσότερο τα παιχνίδια και τις κατασκευές. Δεν τους αρέσει τόσο η συζήτηση ή η πολλή ανάλυση πάνω σε κάποιο θέμα. Μπορεί να πουν κάτι σημαντικό, αλλά προτιμούν να μην το αναλύσουν περισσότερο. Για τον λόγο αυτόν, είναι προτιμότερο οι συζητήσεις να γίνονται μετά από κάθε δραστηριότητα και όχι συγκεντρωτικά στο τέλος. Έτσι, διαρκούν λιγότερο και τα παιδιά δεν δυσανασχετούν.

Πλέον η ομάδα εργάζεται πιο ήρεμα. Τα παιδιά ακούνε πολύ περισσότερο όταν μιλούν οι συμμαθητές τους. Επίσης, συμμετέχουν περισσότεροι μαθητές στις συζητήσεις, έχουν αποκτήσει περισσότερο θάρρος και δεν φοβούνται να τοποθετηθούν στην ομάδα.

3.1.3.6. 6η συνάντηση: Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου

1η δραστηριότητα: Η βιτρίνα μου (Plummer, 2013, σελ. 58 & 63) (Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε με τροποποιήσεις)

Εφαρμογή: Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να βρουν και να εκθέσουν χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Αρκετοί παρουσίασαν πράγματα που τους αρέσουν και όχι χαρακτηριστικά τους. Χρειάστηκαν αρκετή βοήθεια από τη δασκάλα, έτσι ώστε να κατανοήσουν τι πρέπει να γράψουν ή να ζωγραφίσουν. Επίσης, ήταν δύσκολο να αναφέρουν κάποιο αρνητικό τους χαρακτηριστικό. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που το έκαναν, δηλώνοντας για παράδειγμα ότι είναι γκρινιάρηδες ή υπερβολικά επίμονοι. Αναφέρθηκε ξανά από τους μαθητές ότι μας γνωρίζουν καλύτερα οι οικείοι μας και ότι χρειάζεται αρκετός χρόνος μέχρι κάποιος να μας γνωρίσει καλά. Επίσης, αναφέρθηκε ότι δεν είναι εφικτό να έχουμε μόνο θετικά στοιχεία και ότι σε όλους υπάρχουν στοιχεία που θα ήθελαν να αλλάξουν. Στο σημείο αυτό, έγινε αναφορά στο τι μπορώ να κάνω αν θέλω κάτι να αλλάξω στον εαυτό μου, το οποίο είχε προκύψει ως συμπέρασμα σε δραστηριότητα προηγούμενης συνάντησης.

2η δραστηριότητα: Ο μαγικός καθρέφτης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 51· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 52 & 53)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Τα παιδιά δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν περισσότερη ψυχική δύναμη, περισσότερο θάρρος και τόλμη, να είναι πιο οργανωτικοί. Επίσης, κάποιοι περιορίστηκαν σε δεξιότητες που θα ήθελαν να αποκτήσουν, για παράδειγμα να γίνουν καλοί τερματοφύλακες. Γενικά, χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να μπορέσουν να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας. Αρκετοί ήταν αυτοί που ρώτησαν τους συμμαθητές τους να τους πουν ποια είναι η εικόνα που έχουν εκείνοι για τους ίδιους. Επίσης, τα παιδιά είπαν ότι βλέπουν, κάποιες φορές, τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων, κυρίως όταν οι άλλοι είναι σημαντικοί για τους ίδιους. Ανέφεραν ότι η γνώμη των άλλων τους επηρεάζει, αλλά η επίδρασή της εξαρτάται από το ποιος είναι αυτός που εκφέρει αυτή τη γνώμη, πότε την εκφέρει και με ποιον τρόπο. Είπαν, ακόμη, ότι η γνώμη των σημαντικών άλλων συμφωνεί συνήθως με τη γνώμη που έχουν και οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Εάν συμβεί το αντίθετο, τότε πληγώνονται και στεναχωριούνται. Τέλος, θα ήθελαν, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενη δραστηριότητα, οι άλλοι να μην τους αποδίδουν χαρακτηριστικά που δεν τους αναλογούν.

Γενικά, από τη συζήτηση προέκυψε το συμπέρασμα ότι την εικόνα του εαυτού δεν τη διαμορφώνουμε μόνο από όσα λένε οι άλλοι για μας, αλλά και από όσα πιστεύουμε εμείς για τον εαυτό μας. Επίσης, ότι αυτές οι δύο γνώμες είναι καλό να βρίσκονται σε μια ισορροπία. Όταν κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, τότε υπάρχουν σωματικά συμπτώματα, για παράδειγμα κόμπος στο λαιμό, πόνος στο στομάχι. Σε τέτοιες περιπτώσεις, καλό είναι να δίνουμε λίγο χρόνο στον εαυτό μας, να ακούμε το σώμα μας και να είμαστε ειλικρινείς με όσα νιώθουμε. Επιπλέον, όταν κάτι που μας αποδίδει ο άλλος δεν μας ευχαριστεί, καλό είναι να το αναφέρουμε στον άλλον. Στο τέλος της συζήτησης, αναφέρθηκε ότι μπορούμε να αποκτήσουμε αυτά που θέλουμε αν προσπαθήσουμε για αυτά και αν προχωρήσουμε με μικρά βήματα προς τους στόχους μας.

3η δραστηριότητα: Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου (Plummer, 2013, σελ. 68, 69 & 73)

Εφαρμογή: Η άσκηση ξεκίνησε λέγοντας ότι, αν θέλουμε να αποκτήσουμε κάτι που δεν έχουμε, μπορούμε να το αποκτήσουμε χρησιμοποιώντας τον τρόπο με τον οποίο τεντώνονται οι γάτες. Επίσης, ότι για να τα καταφέρουμε, χρειάζεται να πιστέψουμε ότι μπορούμε να τεντωθούμε περισσότερο από όσο νομίζουμε αρχικά ότι μπορούμε.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η άσκηση όπως αναφέρεται στη διαδικασία, την οποία τα παιδιά απόλαυσαν αρκετά. Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση πάνω σε αυτήν. Τα

παιδιά ρωτήθηκαν γιατί πιστεύουν ότι πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη άσκηση. Αρκετοί δεν μπορούσαν να τη συνδυάσουν με τις προηγούμενες δραστηριότητες. Ο Παναγιώτης, συγκεκριμένα, ανέφερε τα ακόλουθα: «Δεν ξέρω, μάλλον για να τεντωθούμε πιο πολύ, μα και τι θα μας προσφέρει πέρα από μια πονεμένη μέση;». Κάποιοι είπαν ότι ήταν μια άσκηση γυμναστικής για να ξεπιαστούμε, ότι την κάναμε για να δούμε πως είναι να είσαι μια γάτα, για να δυναμώσουμε τα χέρια μας και τα πόδια μας.

Στη συνέχεια, τα παιδιά ρωτήθηκαν γιατί νομίζουν ότι η δραστηριότητα αυτή έγινε μετά από τις προηγούμενες. Πώς σκέφτηκε η δασκάλα τους και την ένωσε με τις προηγούμενες. Τα παιδιά δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να απαντήσουν στην ερώτηση και έτσι η δασκάλα τούς ανέφερε τα ακόλουθα: «Καμιά φορά, όταν θέλω να αποκτήσω ένα χαρακτηριστικό που δεν έχω, χρειάζεται να τεντωθώ πολύ, να ξεπεράσω ακόμη και το ταβάνι, μπορεί να με πονέσει η μέση μου ή να νιώσω ότι είναι μάταιο ή ότι όσο και να τεντωθώ, το ταβάνι δεν μπορώ να το ξεπεράσω. Επίσης, μπορεί κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μου, από το πολύ τέντωμα, να κουραστώ και να χρειαστεί να κουλουριαστώ για να ξεκουραστώ. Και μετά να προσπαθήσω πάλι. Και να κουλουριαστώ ξανά από την άλλη μεριά, όπως τα γατιά. Αξίζει, όμως, να γνωρίζουμε ότι η δύναμη της θέλησης είναι τόσο μεγάλη, που πραγματικά αν κάτι θέλουμε πολύ να το αποκτήσουμε, μπορούμε, αρκεί να φανταστούμε ότι είμαστε γατιά, αρκεί να μάθουμε να τεντώνουμε τον εαυτό μας προς τα πάνω.» Στη συνέχεια, μέσα από αρκετά κατευθυνόμενη συζήτηση, τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε για να μάθουν να εξελίσσουν τον εαυτό τους και να τον κάνουν καλύτερο.

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, μοιράστηκε στα παιδιά το φυλλάδιο συμβουλών της δραστηριότητας.

4η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση έκλεισε με μια ανακεφαλαίωση των δραστηριοτήτων. Τα παιδιά δήλωσαν ότι πέρασαν πολύ όμορφα σε γενικές γραμμές και έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Νιώθω υπέροχα.» (Παναγιώτα).

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Σήμερα ήταν λίγο καλά γιατί δεν κάναμε κάτι σπουδαίο.» (Νίκος)

«Μου άρεσε γιατί μου άρεσε.» (Χρήστος)

«Στην 6η συνάντηση ένιωσα κούραση.» (Νικόλας)

«Ήταν πολύ ωραία.» (Μπάμπης)

«Πέρασα πολύ ωραία γιατί μάθαμε πώς να αποκτήσουμε ένα χαρακτηριστικό που δεν έχουμε.» (Ευθυμία)

«Σήμερα ένιωσα χαρά γιατί παίζαμε το παιχνίδι με τις γάτες.» (Αθανασία)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Σήμερα κάναμε τη βιτρίνα, τον καθρέφτη και τη γάτα. Πέρασα πολύ καλά.» (Στάθης)

«Νιώθω υπέροχα και βρώμικη από το κύλισμα κάτω.» (Νικολέτα)

«Ήταν πολύ ωραίο. Ένιωσα πολύ όμορφα.» (Ανδρέας)

«Μου άρεσε αυτό που κάναμε σήμερα, που τεντωνόμασταν σαν γάτες.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα τέλεια πολύ.» (Αντώνης)

«Μου άρεσε.» (Θανάσης)

«Μου άρεσε αυτό που τεντωνόμασταν.» (Βασίλης)

«Δεν μου άρεσε αυτό που κάναμε.» (Θάνος)

«Πέρασα χάλια.» (Παναγιώτης)

«Πέρασα πολύ, πολύ ωραία.» (Λέτα)

«Σήμερα ένιωσα βαρεμάρα γιατί όλο μιλάγαμε.» (Κωνσταντίνα)

«Πέρασα πολύ όμορφα, μου άρεσε όταν ζωγραφίσαμε και γράψαμε τον καθρέφτη και την ντουλάπα. Επίσης μου άρεσε όταν τεντωθήκαμε.» (Δήμητρα)

«Βαρέθηκα λίγο, αλλά εντάξει δεν ήταν κακό.» (Γεωργία)

«Πέρασα πολύ ωραία. Τέλειο. Τέλειο.» (Αποστολία)

3.1.3.7. 7η συνάντηση: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον

1η δραστηριότητα: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) (η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τροποποιήσεις)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Αναφέρθηκε στα παιδιά ότι θα χρησιμοποιηθεί μια χρονομηχανή, με την οποία θα μεταφέρονται στο παρελθόν (5 χρόνια πριν), στο παρόν και στο μέλλον (20 χρόνια μετά). Παρουσιάστηκε παράδειγμα από τη δασκάλα.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από τη δραστηριότητα. Μεταφέρθηκαν εύκολα στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Μίλησαν με νοσταλγία για τον εαυτό τους στο νηπιαγωγείο, καθώς και με λαχτάρα και προσμονή για τον εαυτό τους στην ηλικία των 30 ετών. Τα παιδιά αναφέρθηκαν σε περιστατικά που είχαν ζήσει στην ηλικία των 4-5 ετών, τα πιο πολλά εκ των οποίων αφορούσαν το σχολικό περιβάλλον, τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο και τις σχέσεις τους με τους φίλους τους. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον της ομάδας ήταν επικεντρωμένο στο μέλλον, εκεί τα παιδιά ανέφεραν τα σχέδια και τις επιθυμίες τους.

Η δραστηριότητα διήρκεσε περισσότερο από όσο είχε αρχικά προγραμματιστεί, λόγω της συζήτησης και των ερωτήσεων που έθεταν οι μαθητές.

Παρατηρείται ότι πλέον δεν υπάρχει κανένα παιδί που να έχει ενδοιασμούς με την έκθεση στους συνομηλίκους του. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών όταν χρειάζεται να ακούσουν τους άλλους. Η ανυπομονησία που παλαιότερα είχαν για να μιλήσουν οι ίδιοι και ο εγωκεντρικός τρόπος αντιμετώπισης των δραστηριοτήτων έχουν ελαχιστοποιηθεί. Απολαμβάνουν με μεγάλη ευχαρίστηση την όλη διαδικασία, ακούνε με ενδιαφέρον τους συμμαθητές τους και δεν έχουν στραμμένη την προσοχή τους μόνο στον εαυτό τους.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο, που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Πέρασα ωραία, γιατί πέρασα ωραία.» (Χρήστος)

«Πέρασα καταπληκτικά.» (Θάνος)

«Ένιωσα τέλεια, πιο τέλεια από τις άλλες δραστηριότητες.» (Κωνσταντίνα)

«Ωραία.» (Μπάμπης)

«Πέρασα τέλεια γιατί μάθαμε τι θέλουν να γίνουν οι άλλοι όταν θα μεγαλώσουν.» (Ευθυμία)

«Ήτανε πολύ ωραία, το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.» (Λέτα)

«Σήμερα πέρασα πολύ ωραία γιατί έμαθα πώς θα είμαι 20 χρόνια μετά.» (Νίκος)

«Νιώθω τέλεια.» (Παναγιώτης)

«Πέρασα τέλεια.» (Γιάννης)

«Ένιωσα πολύ ωραία που έκανα αυτό σήμερα και νιώθω πολύ ωραία.» (Αθανασία)

«Μ' άρεσε πολύ. Ένιωσα πολύ ωραία.» (Ανδρέας)

«Μ' άρεσε όταν κάναμε ταξίδι στον χρόνο και είπαμε πολλά πράγματα. Πέρασα υπέροχα.» (Δήμητρα)

«Σήμερα πήγα στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Πέρασα πολύ ωραία.» (Στάθης)

«Νιώθω υπέροχα.» (Νικολέτα)

«Πέρασα πολύ βαρετά.» (Αποστολία)

«Μου άρεσε που άκουσα όλων των παιδιών το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.» (Δημητρούλα)

«Σήμερα πέρασα ωραία γιατί παίξαμε τη χρονομηχανή.» (Ιωάννα)

«Είχε μυστήριο.» (Γιώργος)

«Ήταν τέλεια η χρονομηχανή.» (Θανάσης)

«Μου άρεσε αυτό με τον κύκλο.» (Βασίλης)

«Πέρασα τέλεια.» (Γεωργία)

3.1.3.8. 8η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση-Αξιολόγηση ενότητας

1η Δραστηριότητα: Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε όπως και την προηγούμενη φορά, κατά την ολοκλήρωση της ενότητας των συναισθημάτων. Οι μαθητές, εξοικειωμένοι πλέον με τη διαδικασία, εργάστηκαν πιο γρήγορα και χωρίς περισπασμούς. Ενδεικτικά, στα συννεφάκια που έφτιαξαν, ανέφεραν τα ακόλουθα:

«Στη βαλίτσα μας θα βάλω πολλά πράγματα, όπως αυτό με τον καθρέφτη, αυτό με τους ανθρώπους και αυτό με τις γάτες. Πέρασα πολύ ωραία με όλη αυτή την ενότητα της αυτοεκτίμησης.»

«Αυτό που βάζω στη βαλίτσα είναι που είδαμε τον εαυτό μας μέσα σε έναν καθρέφτη, που κάναμε αυτές τις ερωτήσεις μυστηρίου και θα ήθελα να μην τελειώναμε ποτέ!!!»

«Έμαθα πώς μπορώ να βελτιώσω τα αρνητικά και τις αδυναμίες μου.»

«Θυμάμαι όταν ζωγραφίσαμε το σώμα μας σε ένα χαρτί.»

«Μου άρεσαν όλα, μα πιο πολύ η χρονομηχανή. Μακάρι να έχουμε τόσο καλή δασκάλα και του χρόνου.»

«Αυτό που θέλω να κρατήσω είναι το παιχνίδι του ψυχολόγου και αυτό με το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον.»

«Έμαθα πόσο καλός είμαι σε άλλα πράγματα που νόμιζα ότι δεν είμαι καλός.»

«Έμαθα να τεντώνομαι σαν γάτα. Έμαθα τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τα θετικά και τα αρνητικά μου.»

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές στα χεράκια έγραψαν τα ακόλουθα:

«Πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Νιώθω φανταστικά.» (Παναγιώτα)

«Πέρασα ωραία.» (Λέτα)

«Μου άρεσαν όλα όσα κάναμε.» (Δημητρούλα)

«Επιτέλους τελείωσε!!!» (Γιώργος)

«Μακάρι να μην τελειώνει η χρονομηχανή!» (Θανάσης)

«Πέρασα τέλεια γιατί τελειώσαμε την ενότητα της αυτοεκτίμησης.» (Ευθυμία)

«Πέρασα απαίσια, αλλά χάρηκα λίγο πολύ.» (Αντώνης)

«Πέρασα τέλεια και δεν θέλω να χάσω την κ. Ελένη.» (Γεωργία)

«Σήμερα ένιωσα υπέροχα γιατί είναι η τελευταία συνάντηση της αυτοεκτίμησης.» (Ιωάννα)

«Διασκέδασα πολύ γεμίζοντας άλλη μια βαλίτσα στην Ευέλικτη Ζώνη και χάρη σε αυτό θα θυμάμαι πόσο ωραίο μάθημα είναι η αυτοεκτίμηση.» (Δήμητρα)

«Σήμερα ήταν πολύ ωραία γιατί κάναμε αυτά τα πράγματα.» (Αθανασία)

«Πέρασα τέλεια, γιατί πέρασα τέλεια.» (Χρήστος)

«Σήμερα κάναμε το κλείσιμο της ενότητας, τις βαλίτσες και το ερωτηματολόγιο. Πέρασα ευχάριστα.» (Στάθης)

«Πέρασα πολύ ωραία σήμερα.» (Αποστολία)

«Μου άρεσε πολύ γιατί κάναμε πολλά πράγματα.» (Ανδρέας)

«Μου άρεσε αυτό που κάναμε με τα σύννεφα και σάμπως κάναμε και τίποτα άλλο;» (Βασίλης)

«Ένιωσα βαρεμάρα.» (Νικόλας)

«Πέρασα τέλεια.» (Γιάννης)

«Πέρασα ωραία.» (Μπάμπης)

«Πέρασα ωραία.» (Θάνος)

«Πέρασα πολύ ωραία με όλη αυτή την ενότητα.» (Νίκος)

3.1.4. Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών

3.1.4.1. 1η συνάντηση: Εισαγωγική στην ενότητα

Εφαρμογή εισαγωγικής συζήτησης: Κατά την πραγματοποίηση της εισαγωγικής συζήτησης η δασκάλα έγραψε στον πίνακα: «Ενότητα: Επίλυση συγκρούσεων» και ρώτησε τους μαθητές ποιος πιστεύουν ότι θα είναι ο στόχος της τελευταίας ενότητας. Οι μαθητές εξέφρασαν τις ακόλουθες ιδέες:

- Να μάθουμε καλύτερους τρόπους αντίδρασης σε μια σύγκρουση.
- Να λύνουμε τις συγκρούσεις μας χωρίς να τσακωθούμε.
- Να παίζουμε διάφορα παιχνίδια, αντί να τσακωνόμαστε.
- Να συζητάμε τι έγινε στο διάλειμμα και οι άλλοι να μας βοηθούν να το λύσουμε.
- Αντί να βαράμε, να μιλάμε.
- Να προσπαθούμε να λύνουμε τα προβλήματά μας.
- Να μάθουμε πώς μπορούμε να βρούμε λύσεις στις διαφωνίες μας, χωρίς να τσακωνόμαστε.

1η δραστηριότητα: Ένα τμήμα με πολλή φασαρία (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 79-80· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 34-35)

Εφαρμογή: Τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες, όπως αναφέρεται στη διαδικασία.

Παρόλο που σταδιακά και με την εξοικείωση με τις ομαδικές εργασίες η φασαρία αρχίζει και μειώνεται, τα παιδιά δύσκολα μπορούν να ελέγξουν την ένταση της φωνής τους και να εργάζονται χαμηλόφωνα. Συγκρούσεις μέσα στις ομάδες δεν παρουσιάστηκαν, παρά μόνο σε μία, με έναν μαθητή, τον Βασίλη, ο οποίος παρουσιάζει δυσκολίες διαχείρισης του θυμού και επέλεξε τελικά να μην πάρει μέρος στη δραστηριότητα.

Οι μαθητές διάβασαν τις ιστορίες και κατέγραψαν τα συναισθήματα των ηρώων. Στη συνέχεια, κάποιοι μαθητές δραματοποίησαν τις ιστορίες. Μετά τη δραματοποίηση, κάθε ομάδα ανέφερε τι είχε γράψει σε κάθε περιστατικό. Ενδεικτικά, αναφέρθηκαν τα ακόλουθα:

«Ο Αλέξης θύμωσε με τον Βασίλη γιατί δεν υπήρχε καμία εικόνα του στο χαρτί.»

«Ο λόγος είναι ότι ο Βασίλης ξεκολλάει τις εικόνες και κολλάει τις δικές του. Ο Βασίλης νιώθει αδικημένος.»

«Ο λόγος που οδήγησε αυτή την ομάδα σε καυγά ήταν ότι ο Βασίλης ήθελε να έχει περισσότερες ζωγραφιές από τους άλλους. Κι οι άλλοι θύμωσαν πολύ.»

«Ο λόγος που οδήγησε αυτή την ομάδα σε καυγά ήταν ότι έδωσαν στη Μαίρη τις λιγότερες δουλειές κι αυτή παραπονέθηκε.»

«Η Μαίρη θύμωσε με τους συμμαθητές της.»

«Ο λόγος που οδήγησε αυτή την ομάδα σε καυγά ήταν ότι δεν άκουγαν τον Παναγιώτη κι αυτός θύμωσε.»

«Ο Παναγιώτης νιώθει λυπημένος, γιατί δεν τον ακούει κανείς.»

«Ο Παναγιώτης πήρε τον λόγο και διαμαρτυρήθηκε, γιατί οι άλλοι δεν άκουγαν ό,τι τους έλεγε και αυτό τον έκανε δυσαρεστημένο. Οι άλλοι ήταν θυμωμένοι μαζί του.»

«Ο Παναγιώτης ένιωσε ότι δεν υπάρχει.»

Στο τέλος, έγινε συζήτηση στην ολομέλεια, στην οποία τα παιδιά ανέφεραν ότι έχουν αρκετές φορές ζήσει τέτοιες συγκρούσεις και ότι τα περιστατικά που αναφέρθηκαν, τους είναι πολύ οικεία. Γενικά ήταν αρκετά εύκολο για τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που μπορεί να ένιωσε ο κάθε ήρωας. Αναφέρθηκαν σε δικά τους περιστατικά, στα οποία είχαν νιώσει ανάλογα συναισθήματα, χωρίς όμως να γίνει εκτενής συζήτηση για αυτά.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση έκλεισε με μια ανακεφαλαίωση των δραστηριοτήτων και τα χεράκια. Τα παιδιά δήλωσαν ότι πέρασαν όμορφα και έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Πέρασα τέλεια.» (Γιάννης)

«Ένιωσα βαρεμάρα.» (Μάνος)

«Πέρασα ωραία.» (Νικολέτα)

«Πέρασα ωραία, γιατί έμαθα ότι υπάρχουν κι άλλοι τρόποι να λύνεις τα προβλήματά σου, χωρίς τσακωμούς.» (Δήμητρα)

«Ένιωσα λίγο βαρετά.» (Θάνος)

«Βαρέθηκα λίγο, αλλά εντάξει. Δεν ήταν και τέλειο.» (Γεωργία)

«Πέρασα ωραία.» (Μπάμπης)

«Μ' άρεσε πολύ αυτό που κάναμε.» (Αποστολία)

«Νιώθω χαρά.» (Παναγιώτα)

«Πέρασα τέλεια.» (Λέτα)

«Ένιωσα χαρά.» (Ανδρέας)

«I am angry.» (Γιώργος) Ο Γιώργος δήλωσε ότι θύμωσε γιατί δεν είχε ρόλο στη δραματοποίηση.

«Πέρασα υπέροχα σε αυτή την πρώτη συνάντηση.» (Ιωάννα)

«Πέρασα τέλεια γιατί πέρασα τέλεια.» (Χρήστος)

«Πέρασα τέλεια.» (Αντώνης)

«Σήμερα παίξαμε θέατρο. Πέρασα όμορφα.» (Στάθης)

«Ένιωσα πολύ ωραία που κάναμε αυτή τη δραστηριότητα.» (Αθανασία)

«Μου άρεσε η πρώτη μέρα.» (Δημητρούλα)

«Μου άρεσε πολύ.» (Θανάσης)

«Σήμερα ένιωσα πολύ ωραία.» (Νίκος)

«Πέρασα ωραία» (Παναγιώτης)

«Πέρασα καλά, αλλά λίγο βαρετά.» (Βασίλης)

«Πέρασα τέλεια γιατί αρχίσαμε το επόμενο κεφάλαιο που λέγεται επίλυση συγκρούσεων.» (Ευθυμία)

3.1.4.2. 2η συνάντηση: «Τι τύπος είσαι;», «Δώσε τη λύση»

1η δραστηριότητα: Τι τύπος είσαι; (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 82-83· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 36-37)

Εφαρμογή: Οι μαθητές εργάστηκαν αποτελεσματικά και γρήγορα. Αρχικά, δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τις έννοιες παθητικός και αυτοϋποστηρικτικός, γιατί δεν

δόθηκαν από τη δασκάλα εξηγήσεις ως προς τον ορισμό τους. Έτσι, οδηγήθηκαν στο να ψάξουν και να βρουν τη σημασία τους στο λεξικό. Οι μαθητές συζήτησαν στις ομάδες τους τη σημασία των λέξεων αυτών και προσπάθησαν να συνδέσουν τις καταστάσεις που τους είχαν δοθεί με τους τύπους αντίδρασης. Αναγνώρισαν εύκολα τον παθητικό τύπο, ενώ δυσκολεύτηκαν να διακρίνουν τον επιθετικό από τον αυτοϋποστηρικτικό.

Κατά την παρουσίαση των εργασιών τους, οι ομάδες συμφώνησαν ότι οι εκφράσεις των προσώπων, οι στάσεις του σώματος, καθώς και οι λεκτικές εκφράσεις των ηρώων, τους οδήγησαν να συμπεράνουν ποιον τύπο αντίδρασης υιοθετούσαν. Υπήρξαν διαφωνίες για τον επιθετικό και αυτοϋποστηρικτικό τύπο και ακολούθησε ομαδική συζήτηση διασαφηνίζοντας τις έννοιες αυτές.

Μέσω της συζήτησης στην ολομέλεια, τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο πιο αποτελεσματικός τύπος αντίδρασης είναι ο αυτοϋποστηρικτικός, ο οποίος όμως είναι ο πιο δύσκολος στην υιοθέτησή του, λόγω φόβου ή ανασφαλειών. Ανέφεραν συγκεκριμένα: «φοβάμαι ότι αν διεκδικήσω το δικίο μου θα θυμώσουν και δεν θα με κάνουν παρέα», «προτιμώ να μη μιλήσω για να μην τσακωθούμε», «με μια μπουνιά λύνω τις διαφωνίες μου».

2η δραστηριότητα: Δώσε τη λύση (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 86-88· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 40-41)

Εφαρμογή: Οι μαθητές συζήτησαν και συμπλήρωσαν με τις ομάδες τους τα φύλλα εργασίας. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα διάβασε τις απαντήσεις της στην ολομέλεια και δραματοποίησε το σενάριο, παρουσιάζοντας όποια αντίδραση του ήρωα επιθυμούσε.

Μέσα από τη συζήτηση που ακολουθούσε κάθε παρουσίαση, οι μαθητές κατέληξαν στα συμπεράσματα που έχουν αναφερθεί στη διαδικασία. Έτσι, ενώ αρχικά κάποιες ομάδες ανέφεραν ότι ο επιθετικός ή ο παθητικός τύπος αντίδρασης θα επίλυε αποτελεσματικότερα τη διαφωνία, τελικά μέσω της συζήτησης, καθολικά αποδέχτηκαν ότι είναι πιο αποτελεσματικό να μιλούν, να εκφράζουν τη διαφωνία τους, να παρουσιάζουν τη θέση και τα όριά τους και να τολμούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, κατανοώντας πως και ο άλλος έχει δικαίωμα να κάνει ακριβώς το ίδιο για τον εαυτό του. Κατέληξαν, επίσης, στο συμπέρασμα ότι κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο και ασυνήθιστο και, για να επιτευχθεί, χρειάζεται να γνωρίζουν πολύ καλά τις τεχνικές διαχείρισης του θυμού.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Σήμερα ήταν πολύ ωραία.» (Νίκος)

«Πέρασα τέλεια γιατί συνεργάστηκα με την ομάδα μου.» (Ευθυμία)

«Πέρασα ωραία.» (Νικολέτα)

«Πέρασα εντάξει, δεν λέω ωραία. Λίγο βαρετά.» (Γεωργία)

«Μου άρεσε πολύ αυτό.» (Δημητρούλα)

«Δεν ξέρω τι νιώθω.» (Παναγιώτα)

«Σε αυτή τη συνάντηση μου άρεσε που κάναμε παρουσίαση.» (Δήμητρα)

«Μου άρεσε πολύ.» (Λέτα)

«Πέρασα χάλια.» (Βασίλης)

«Πέρασα τέλεια.» (Αντώνης)

«Σήμερα πέρασα τέλεια, γιατί κάναμε τα αγαπημένα μου πράγματα.» (Κωνσταντίνα)

«Ήταν τέλεια γιατί ήταν τέλεια.» (Χρήστος)

«Ενιωσα τέλεια.» (Νικόλας)

«Μου άρεσε η δραματοποίηση.» (Θανάσης)

«Σήμερα πέρασα υπέροχα!» (Ιωάννα)

«Ήταν τέλειο. Να το ξανακάνουμε. Επίσης και διασκεδαστικό.» (Αποστολία)

«Πέρασα καλά.» (Παναγιώτης)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Σήμερα πάντως νιώθω πολύ ωραία γιατί κάναμε αυτά τα πράγματα και παίξαμε και νιώθω χαρά.» (Αθανασία)

«Σήμερα πέρασα όμορφα με τον Άρη και τις εικόνες με τους διαλόγους.» (Στάθης)

«Πέρασα ωραία.» (Θάνος)

3.1.4.3. 3η συνάντηση: Παρακολούθηση ταινίας Moana (2016)

(Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε σε δύο ημέρες λόγω της μεγάλης χρονικής της διάρκειας)

Εισαγωγική παρατήρηση: Κατά τη διάρκεια της εβδομάδας που μεσολάβησε από την προηγούμενη συνάντηση, στην οποία έγινε αναφορά στους τρεις τύπους αντίδρασης (επιθετικό, παθητικό και διεκδικητικό-αυτοϋποστηρικτικό) και σε κάθε σύγκρουση που εκδηλώθηκε ανάμεσα στους μαθητές και έπρεπε να επιλυθεί, πραγματοποιούνταν συζήτηση αναφορικά με τους τύπους αντίδρασης που υιοθετούσε ο κάθε μαθητής και την αποτελεσματικότητα του καθενός. Μέσα από τις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν, έγινε

αντιληπτό ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει τη διαφορά παθητικού-επιθετικού τύπου, αλλά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διαφορά επιθετικού-διεκδικητικού.

1η δραστηριότητα: Παρακολούθηση ταινίας Moana (2016)

Εφαρμογή: Οι μαθητές παρακολούθησαν με πολύ ενδιαφέρον την ταινία. Συχνά, κατά τη διάρκεια της προβολής και κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης που παρουσιαζόταν σε αυτήν, οι μαθητές ανέφεραν τον τύπο αντίδρασης που υιοθετούσαν οι ήρωες.

Μετά την προβολή της ταινίας, την επόμενη ημέρα, ακολούθησε συζήτηση αναφορικά με τα αποσπάσματα που είχαν επιλεγεί από αυτήν. Αρχικά, οι μαθητές δραματοποίησαν τα αποσπάσματα της ταινίας. Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας και ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια με βάση τους άξονες που έχουν αναφερθεί στη διαδικασία, καθώς και τις ερωτήσεις που αναφέρονται στο φύλλο εργασίας. Μέσω της συζήτησης, οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα τους τύπους αντίδρασης, καθώς και τις συνέπειες της υιοθέτησης του καθενός από αυτούς.

2η δραστηριότητα: Όταν η σύγκρουση δεν λύνεται...

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί και οι μαθητές οδηγήθηκαν στα συμπεράσματα που αναφέρονται στη διαδικασία.

Αξιοσημείωτες είναι οι ακόλουθες παρατηρήσεις των μαθητών: α) τα παιδιά πολύ συχνά ζητάνε τη βοήθεια ενός τρίτου προσώπου, κυρίως ενήλικα, για την επίλυση συγκρούσεων· β) σπάνια είναι οι ίδιοι τα τρίτα πρόσωπα· και γ) συχνά υιοθετούν τον επιθετικό τύπο σε μια σύγκρουση, ενώ σπάνια θεωρούν ότι υιοθετούν τον διεκδικητικό.

3η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Βαρέθηκα το ερωτηματολόγιο, δεν βαρέθηκα την ταινία.» (Παναγιώτης)

«Η ταινία ήταν τέλεια!!!» (Λέτα)

«Νιώθω χαρά.» (Παναγιώτα)

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Ενιωσα υπέροχα που είδα την ταινία και που συμπληρώσαμε το χαρτί.» (Ιωάννα)

«Πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Διασκέδασα πολύ βλέποντας την ταινία.» (Δήμητρα)

«Σήμερα πέρασα πάρα πολύ ωραία με την ταινία και όλα!!!» (Νίκος)

«Πέρασα τέλεια γιατί είδαμε την ταινία Μοάνα» (Ευθυμία)

«Πέρασα τέλεια με την ταινία και μετά με το ερωτηματολόγιο.» (Στάθης)

«Ενιωσα σήμερα πολύ ωραία που είδαμε την ταινία και νιώθω χαρά.» (Αθανασία)

«Μου άρεσε η ταινία.» (Θανάσης)

«Μου άρεσε η ταινία.» (Βασίλης)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Λυπάμαι που δεν ήμουν αυτή τη φορά.» (Θάνος) Έλειπε την ημέρα που προβλήθηκε η ταινία.

«Ήταν τέλεια.» (Μπάμπης)

«Ενιωσα υπέροχα που είδα αυτή την ταινία.» (Κωνσταντίνα)

«Μου άρεσε η ταινία.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα πολύ ωραία!!!» (Αποστολία)

«Πέρασα τέλεια γιατί πέρασα τέλεια.» (Χρήστος)

«Ενιωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Πέρασα τέλεια.» (Γεωργία)

3.1.4.4. 4η συνάντηση: Ο φωτεινός σηματοδότης

1η δραστηριότητα: Ο φωτεινός σηματοδότης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 92-94· Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 44-45) & *Σταμάτα, Προγραμματίσε και Προχώρα* (Stallard, 2006, σελ. 187-188)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Τα παιδιά, όπως έχει ξανά ειπωθεί, απολαμβάνουν ιδιαίτερα τις δραστηριότητες που περιέχουν κατασκευές. Έφτιαξαν με μεγάλο ενθουσιασμό τα φανάρια τους και, στη συνέχεια, χωρισμένα σε ομάδες, δραματοποίησαν τα σενάρια τους. Από τις πέντε ομάδες, η μία συγκρούστηκε κατά τη δημιουργία του σεναρίου και αποφάσισε ότι η καλύτερη λύση είναι να μην παρουσιάσουν το σενάριό τους. Ο λόγος ήταν η κατανομή των ρόλων. Παρόλο που οι συμμαθητές τους και η δασκάλα προσπάθησαν να μεσολαβήσουν έτσι ώστε να βρεθεί κάποια λύση, εκείνοι παρέμειναν στην αρχική τους απόφαση. Από τις υπόλοιπες ομάδες, δύο παρουσίασαν σενάρια κατά τα οποία η σύγκρουση λύθηκε χωρίς διαμεσολαβητή, μία χρειάστηκε την παρέμβαση τρίτου προσώπου, ενώ η τελευταία δεν μπόρεσε να φτάσει στην επιθυμητή λύση και να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τον φωτεινό σηματοδότη.

Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια, μέσα από την οποία προέκυψαν τα ακόλουθα:

Όταν εκδηλώνεται μια σύγκρουση, το πιο έντονο συναίσθημα είναι ο θυμός και η αίσθηση αδικίας. Η εφαρμογή τεχνικών για τη διαχείριση του θυμού, τις οποίες έχουν διδαχθεί οι μαθητές στην ενότητα αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης συναισθημάτων, δεν είναι εύκολη στην πράξη. Το φανάρι όμως, σε συνδυασμό με τις τεχνικές, μπορεί να βοηθήσει. Επίσης, οι άνθρωποι είναι δύσκολο να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων σε μια σύγκρουση. Συνήθως πιστεύουν ότι έχουν δίκιο οι ίδιοι. Η συμβιβαστική λύση βιώνεται συχνά ως αδικία απέναντί τους και, για τον λόγο αυτόν, είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι τσακωμοί οδηγούν σε αδιέξοδο.

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Σήμερα πέρασα ωραία με τα φανάρια.» (Στάθης)

«Ήταν τέλεια.» (Μπάμπης)

«Είχε περίεργα φανάρια.» (Γιώργος)

«Διασκέδασα παίζοντας το σενάριο που φτιάξαμε και όταν φτιάξαμε ένα φανάρι.» (Δήμητρα)

«Πέρασα έτσι κι έτσι.» (Λέτα)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Πέρασα τέλεια.» (Αντώνης)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Ήταν πολύ ωραία.» (Νίκος)

«Ένωσα χαρά.» (Νικόλας)

«Σήμερα ένωσα τέλεια γιατί κι αυτές είναι αγαπημένες μου δραστηριότητες.» (Κωνσταντίνα)

«Πέρασα τέλεια γιατί φτιάξαμε φανάρια που μας βοηθάνε να βρούμε τη λύση του προβλήματος.» (Ευθυμία)

«Μου άρεσε πολύ.» (Παναγιώτης)

«Πέρασα ωραία, αλλά με νευρίασε η Δημητρούλα και ήθελα να της δώσω μια μπουνιά, αλλά είναι και φίλη μου.» (Γεωργία)

«Σήμερα ένωσα ωραία αλλά και λίγο χάλια, αλλά πιο πολύ ένωσα χαρά από όλα όσα κάναμε.» (Αθανασία)

«Μου άρεσε, αλλά λυπάμαι που δεν παίξαμε το θέατρο.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα τέλεια.» (Νικολέτα)

«Μου άρεσε αυτό με τα φανάρια.» (Βασίλης)

«Πέρασα πολύ ωραία γιατί το θεατρικό μας τα 'σπασε!!!» (Αποστολία)

«Και σήμερα πέρασα πολύ ωραία.» (Θάνος)

«Νιώθω χαρά!» (Παναγιώτα)

3.1.4.5. 5η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση-αξιολόγηση ενότητας

Δραστηριότητα: Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα εφαρμόστηκε όπως είχε σχεδιαστεί. Οι μαθητές γνώριζαν πολύ καλά πλέον τη διαδικασία που τηρούνταν κατά την τελευταία ανακεφαλαιωτική συνάντηση. Αφού συζητήθηκαν στην ολομέλεια οι δραστηριότητες των συναντήσεων που αφορούσαν τη συγκεκριμένη ενότητα, ο κάθε μαθητής έγραψε στα συννεφάκια όσα ήθελε να κρατήσει. Άξιο αναφοράς είναι ότι αρκετοί μαθητές δήλωσαν πως η συγκεκριμένη ενότητα ήταν για αυτούς πολύ σημαντική, για ορισμένους δε, η πιο σημαντική, λόγω του ότι οι σχέσεις και οι συγκρούσεις με τους φίλους και τους συμμαθητές τους, τους απασχολούν αρκετά.

Ενδεικτικά, τα παιδιά έγραψαν στα συννεφάκια τα ακόλουθα:

«Θυμάμαι την ταινία.»

«Θυμάμαι τα σενάρια και το θεατρικό.»

«Θυμάμαι τα φανάρια που φτιάξαμε.»

«Τον τελευταίο μήνα ένιωσα πολύ ωραία γιατί έμαθα περισσότερα.»

«Εγώ έμαθα πώς πρέπει να φερόμαστε στους φίλους μας.»

«Θυμάμαι το φανάρι και την πραγματική σύγκρουση που έγινε με εμένα και τη Δημητρούλα.»

«Νομίζω ήταν το καλύτερο κεφάλαιο.»

«Τα φανάρια και η ταινία ήταν διασκεδαστικές δραστηριότητες.»

«Έμαθα ότι πρέπει να λύνουμε τα προβλήματα μόνοι μας.»

2η δραστηριότητα: Κλείσιμο συνάντησης

Εφαρμογή: Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τον συνηθισμένο τρόπο που ακολουθείται κάθε φορά. Οι μαθητές έγραψαν στα χεράκια τα ακόλουθα:

«Νιώθω βαρετά.» (Παναγιώτα)

«Μου άρεσε η ταινία και τα φανάρια και πέρασα καλά.» (Μπάμπης)

«Σήμερα πέρασα πολύ ωραία γιατί έμαθα περισσότερα πράγματα.» (Νίκος)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Δεν περνάω καλά. Κρίμα.» (Αντώνης)

«Ωραία ήταν αλλά μου άρεσαν πιο πολύ οι άλλες συναντήσεις.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα τέλεια γιατί τελειώσαμε το πρόγραμμα.» (Κωνσταντίνα)

«Δεν πέρασα τόσο ωραία γιατί δεν κάναμε τίποτα.» (Γεωργία)

«Ένιωσα υπέροχα. Πέρασα ωραία γιατί τελείωσε η ενότητα.» (Ιωάννα)

«Πέρασα έτσι κι έτσι.» (Λέτα)

«Ένιωσα ωραία.» (Θάνος)

«Ένιωσα χαρά μέσα μου.» (Αθανασία)

«Σήμερα κάναμε τα συννεφάκια για το κλείσιμο της ενότητας στις βαλίτσες μας.» (Στάθης)

«Πέρασα πολύ ωραία γιατί δεν κάναμε τίποτα.» (Αποστολία)

«Θυμήθηκα πολλά πράγματα.» (Θανάσης)

«Μου άρεσε πολύ.» (Ανδρέας)

«Πέρασα ωραία γιατί πέρασα ωραία.» (Χρήστος)

«Σήμερα τα ανακεφαλαιώσαμε όλα.» (Παναγιώτης)

«Μου άρεσε που φτιάξαμε τις βαλίτσες και τα συννεφάκια. Νιώθω υπέροχα.» (Δήμητρα)

«Πέρασα καλά.» (Γιώργος)

«Ένιωσα βαρεμάρα.» (Νικόλας)

«Δεν μου άρεσε και τόσο.» (Μπάμπης)

3.1.5. Ανακεφαλαίωση και αξιολόγηση του προγράμματος

1η δραστηριότητα: Παιχνίδι εμπιστοσύνης – Ανάποδες μουσικές καρέκλες

Εφαρμογή: Το παιχνίδι πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρεται στη διαδικασία. Οι μαθητές προσπαθούσαν να κρατήσουν ο ένας τον άλλον. Κάποιοι δεν τολμούσαν να πάνε να καθίσουν στην αγκαλιά κανενός, κάποιοι άλλοι δεν είχαν κανέναν ενδοιασμό. Στο τέλος όμως, όλοι προσπάθησαν να σταθούν αγκαλιασμένοι. Ακούστηκαν παράπονα, όπως «με έλιωσαν», «έκατσαν όλοι πάνω μου», «πόνεσαν τα πόδια μου», αλλά οι εκφράσεις των προσώπων τους, καθώς και οι φωνές και τα γέλια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δήλωναν ότι το απόλαυσαν αρκετά.

2η δραστηριότητα: Ανακεφαλαιωτική συζήτηση του προγράμματος

Εφαρμογή: Στην ολομέλεια πραγματοποιήθηκε συζήτηση-αποτίμηση συνολικά του προγράμματος. Αρχικά, διαβάστηκαν οι προσδοκίες των μαθητών από το πρόγραμμα, τις οποίες είχαν γράψει σε μικρά χαρτάκια πριν την έναρξη του προγράμματος, και συζητήθηκε

εάν αυτές πραγματοποιήθηκαν ή όχι. Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έμαθαν περισσότερα από όσα περίμεναν. Όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι οι ώρες που διεξαγόταν το πρόγραμμα ήταν για αυτούς από τις πιο ευχάριστες της σχολικής χρονιάς. Απόλαυσαν τις δραστηριότητες, ιδιαίτερα όσες περιείχαν κατασκευές και δραματοποιήσεις. Θεωρούν ότι έμαθαν τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων, εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές, βοηθήθηκαν να ξεπεράσουν ενδοιασμούς ως προς την έκθεση και προβολή του εαυτού τους, ένιωσαν μεγαλύτερη αποδοχή και οικειότητα από το σύνολο της τάξης και έμαθαν πώς να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές, τους φίλους και τα αδέρφια τους. Θα ήθελαν το πρόγραμμα να μπορούσε να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά, έτσι ώστε να αποκτήσουν και άλλες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Μετά τη συζήτηση, οι μαθητές θέλησαν να γράψουν ένα τελευταίο χεράκι στο οποίο να αναφέρουν τι κρατούν από την ανακεφαλαιωτική συνάντηση. Έγραψαν τα ακόλουθα:

«Σήμερα ένιωσα πολύ ωραία γιατί έπαιξα αυτό το παιχνίδι που λέγεται ανάποδες μουσικές καρέκλες και με αυτό ένιωσα ωραία και χαρά.» (Αθανασία)

«Πέρασα ωραία γιατί παίζαμε ανάποδες μουσικές καρέκλες.» (Ιωάννα)

«Στην αξιολόγηση του προγράμματος ένιωσα καλά.» (Νικόλας)

«Μου άρεσε πολύ, πάρα πολύ, έσπασα τα παιδιά μου.» (Ανδρέας)

«Θα μου λείψει η Ευέλικτη Ζώνη.» (Θανάσης)

«Πέρασα τις πιο ωραίες ώρες.» (Νίκος)

«Μου άρεσαν οι ανάποδες μουσικές καρέκλες.» (Στάθης)

«Ημουν η τελευταία στις μουσικές καρέκλες και όλη η τάξη ήρθε πάνω μου.» (Αποστολία)

«Πέρασα ωραία. Νιώθω χαρά.» (Αντώνης)

«Πέρασα πολύ ωραία.» (Γιάννης)

«Πέρασα πολύ ωραία γιατί τελειώσαμε τα προγράμματα εντελώς.» (Παναγιώτης)

«Διασκέδασα γιατί παίζαμε ανάποδες μουσικές καρέκλες και όταν έμεινε μία καρέκλα, όλοι καθίσαμε πάνω και γίναμε παϊδάκια.» (Δήμητρα)

«Είχε πολλά σπασμένα κόκαλα.» (Γιώργος)

«Ένιωσα υπέροχα.» (Κωνσταντίνα)

«Μου άρεσαν πολύ οι μουσικές καρέκλες γιατί ήταν διασκεδαστικό παιχνίδι.» (Δημητρούλα)

«Πέρασα τέλεια γιατί μου άρεσαν πολύ τα παιχνίδια στην Ευέλικτη Ζώνη και μου άρεσαν πολύ οι ανάποδες μουσικές καρέκλες.» (Ευθυμία)

«Πέρασα τέλεια γιατί πέρασα τέλεια.» (Χρήστος)

«Πέρασα καλά.» (Βασίλης)

«Μου άρεσαν πολύ οι μουσικές καρέκλες και όταν είχε δύο καρέκλες, είχε πολλή πλάκα.»
(Γεωργία).

3η δραστηριότητα: Δημιουργία βιβλίου

Εφαρμογή: Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε όπως αναφέρεται στη διαδικασία. Τα παιδιά, δένοντας τα χεράκια σε βιβλίο, ανέτρεχαν σε κάποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος, ανέφεραν στιγμές, γελούσαν, αναπολούσαν. Το κλίμα της τάξης ήταν ζεστό και συναισθηματικά φορτισμένο.

3.1.6. Συγκεντρωτική αναφορά στα ποιοτικά ευρήματα της παρέμβασης

Η εφαρμογή του προγράμματος Κ.Σ.Α. επέφερε αλλαγές στους μαθητές, στις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και στις σχέσεις τους με τη δασκάλα.

Οι περισσότεροι στόχοι, από όσους είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν. Οι μαθητές, ανάλογα με την προσωπική ευαισθητοποίηση του καθενός, προβληματίστηκαν για την διαχείριση των σχέσεων με τους φίλους και τους συμμαθητές τους, καθώς και για τον τρόπο συνύπαρξης με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, υιοθέτησαν νέες τεχνικές διαχείρισης συναισθημάτων, αναγνώρισαν και τροποποίησαν δυσλειτουργικές συμπεριφορές, δέθηκαν με την ομάδα των συνομηλίκων τους, εξοικειώθηκαν με την έκθεση σε αυτήν, κατανόησαν έννοιες, όπως την ενσυναίσθηση και την αναπλαισίωση, αναγνώρισαν και αποδέχθηκαν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους και μίλησαν για αυτά. Τέλος, αλλαγές παρουσιάστηκαν και στον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων τους και στη διαχείριση καταστάσεων που τους προκαλούν έντονα συναισθήματα, όπως συναισθήματα θυμού, ζήλιας, άγχους.

Η ελευθερία έκφρασης και η ενεργή συμμετοχή στη λειτουργία της τάξης, που καλλιεργήθηκαν μέσω του προγράμματος, οδήγησαν τους μαθητές να λειτουργούν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα, να τηρούν προσυμφωνημένους κανόνες, να ενεργούν εντός ορίων, να σέβονται τους άλλους και να διεκδικούν και οι ίδιοι τον σεβασμό που τους αναλογεί.

Τα ίδια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και στους μαθητές με Ε.Ε.Α., οι οποίοι επιπλέον απέκτησαν πιο ενεργό ρόλο στη ζωή της τάξης, τροποποίησαν προβληματικές συμπεριφορές τους, κυρίως ως προς τη διαχείριση του θυμού και την απογοήτευσή τους, άρχισαν να αναλαμβάνουν πιο ουσιαστικές πρωτοβουλίες, να εκφράζουν περισσότερο τη γνώμη τους, να εκθέτουν χωρίς ενδοιασμούς και φόβο τον εαυτό τους στην ομάδα των συμμαθητών τους και να ικανοποιούνται πιο πολύ από τη σχολική τους ζωή και από το

σχολείο γενικότερα. Χαρακτηριστική είναι η φράση του Βασίλη ο οποίος δήλωσε: «Τώρα θέλω να έρχομαι σχολείο, κυρία.»

Παράλληλα, πολλοί ήταν οι μαθητές που μοιράζονταν με τους γονείς τους τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκαλούσε το πρόγραμμα. Η γνώμη των γονέων για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν πολύ θετική, εξέφραζαν προβληματισμούς και ζητούσαν περισσότερη πληροφόρηση.

Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του προγράμματος εκφράστηκε εύστοχα μέσω μιας μαθήτριας, η οποία έγραψε το ακόλουθο σημείωμα στο τέλος της χρονιάς: «Λάτρεψα την Ευέλικτη Ζώνη. Έμαθα πάρα πολλά από αυτήν, όπως να διαχειρίζομαι τον θυμό μου, να βρίσκω νέους τρόπους να λέω πράγματα στους άλλους χωρίς να τους πληγώνω και να λύνω καβγάδες χωρίς πάντα τη βοήθεια ενός τρίτου ατόμου.».

Συγκεντρωτικά λοιπόν, κατά την εφαρμογή του προγράμματος, παρατηρήθηκαν τα ακόλουθα: α) βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της ομάδας, β) βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, γ) βελτίωση των σχέσεων με τη δασκάλα, δ) αύξηση συνεργατικότητας και ομαδικότητας, ε) μεγαλύτερη αποδοχή του διαφορετικού, στ) εξοικείωση με την έκθεση και την προβολή του εαυτού - αύξηση της αποδοχής του και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του, ζ) αναγνώριση των συναισθημάτων και αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους από τους μαθητές, η) αύξηση της ενσυναίσθησης, θ) ανάληψη ευθυνών, τροποποίηση μη αποτελεσματικών συμπεριφορών, ι) υιοθέτηση αποτελεσματικότερων τρόπων επίλυσης συγκρούσεων και ια) ανάπτυξη αποτελεσματικότερων σχέσεων με τους γονείς.

3.2. Ποσοτικά ευρήματα

Τα δεδομένα για την ποσοτική αποτίμηση του προγράμματος αντλήθηκαν από τα ευρήματα των ακόλουθων ψυχομετρικών μέσων: (α) την ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου» (Ladd & Price, 1987) για την αξιολόγηση της ικανοποίησης του παιδιού από το σχολείο, (β) την κλίμακα «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II» (Harter, 1985· Μακρή-Μπότσαρη, 2013) για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και (γ) ένα κοινωνιομετρικό τεστ, για τη χαρτογράφηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Ακολουθούν πίνακες για την απεικόνιση των απόλυτων τιμών καθώς και των μέσων όρων, Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι δεν έγινε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος και οι αριθμητικές διαφορές θα παρουσιαστούν και θα συζητηθούν ως τάσεις.

Τέλος, τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ απεικονίζονται σε κοινωνιογράμματα.

3.2.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των μαθητών «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου»

Το ερωτηματολόγιο βαθμολογήθηκε με κλίμακα από το 1 έως το 3, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον μικρότερο. Από τις 14 ερωτήσεις, οι 8 αξιολογήθηκαν με αντίστροφη βαθμολογία. Η μέγιστη συνολική τιμή του ερωτηματολογίου είναι 42.

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα «Αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 17 στους 24 μαθητές εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίησή τους από το σχολείο. Σε 2 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 5 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 5. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση

α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	26	27
2. Στάθης	40	41
3. Βασίλης	25	41
4. Γιάννης	28	39
5. Αντώνης	17	38
6. Νίκος	39	40
7. Γιώργος	28	36
8. Ανδρέας	42	42
9. Θανάσης	27	34
10. Χρήστος	42	29
11. Μπάμης	41	26
12. Παναγιώτης	28	14
13. Θάνος	36	38
14. Λέτα	24	39
15. Αθανασία	33	37
16. Δήμητρα	33	41
17. Δημητρούλα	36	39
18. Αποστολία	34	40
19. Γεωργία	39	25
20. Κωνσταντίνα	30	33
21. Παναγιώτα	39	37
22. Νικολέτα	36	36
23. Ευθυμία	31	33
24. Ιωάννα	37	39

Σημείωση. Εύρος:14-42.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων της τάξης για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο πριν ($M = 32,95$) και μετά ($M = 35,17$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 2,22 μονάδες.

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανοποίηση από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά και στα δύο φύλα. Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 9 από τα 13 αγόρια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο. Σε 1 μαθητή δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 3 παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Αναφορικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα δείχνουν ότι 8 από τα 11 κορίτσια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο. Σε 1 κορίτσι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 2 παρουσιάζουν μη

αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 6. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ανά φύλο

Αγόρια (N = 13)			Κορίτσια (N = 11)		
α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	26	27	1. Λέτα	24	39
2. Στάθης	40	41	2. Αθανασία	33	37
3. Βασίλης	25	41	3. Δήμητρα	33	41
4. Γιάννης	28	39	4. Δημητρούλα	36	39
5. Αντώνης	17	38	5. Αποστολία	34	40
6. Νίκος	39	40	6. Γεωργία	39	25
7. Γιώργος	28	36	7. Κων/να	30	33
8. Ανδρέας	42	42	8. Παναγιώτα	39	37
9. Θανάσης	27	34	9. Νικολέτα	36	36
10. Χρήστος	42	29	10. Ευθυμία	31	33
11. Μπάμπης	41	26	11. Ιωάννα	37	39
12. Παναγιώτης	28	14			
13. Θάνος	36	38			

Σημείωση. Εύρος: 14-42.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των αγοριών για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 32,23$) και μετά ($M = 34,23$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 2,00 μονάδες. Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των κοριτσιών για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 33,82$) και μετά ($M = 36,27$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 2,45 μονάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα κορίτσια είχαν πριν την παρέμβαση μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια.

Ως προς το 3ο ερευνητικό ερώτημα «Αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών των μαθητών με Ε.Ε.Α. πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 4 από τους 5 μαθητές εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίησή τους από το σχολείο, ενώ 1 μαθητής παρουσιάζει μη αναμενόμενη μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 7. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση

α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	25	41
2. Γιάννης	28	39
3. Αντώνης	17	38
4. Αθανασία	33	37
5. Γεωργία	39	25

Σημείωση. Εύρος: 14-42.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των μαθητών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 28,40$) και μετά ($M = 36,00$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 7,60 μονάδες.

Ως προς το 4ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν διαφορές φύλου στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην ικανοποίησή τους από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά μόνο στα αγόρια με Ε.Ε.Α. Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι και τα 3 αγόρια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο. Αναφορικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα δείχνουν ότι 1 από τα 2 κορίτσια εμφανίζει την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο, ενώ 1 παρουσιάζει μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 8. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ανά φύλο

Αγόρια ($N = 3$)			Κορίτσια ($N = 2$)		
α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	25	41	1. Αθανασία	33	37
2. Γιάννης	28	39	2. Γεωργία	39	25
3. Αντώνης	17	38			

Σημείωση. Εύρος: 14-42.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των αγοριών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 23,33$) και μετά ($M = 39,33$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 16 μονάδες. Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των κοριτσιών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 36,00$) και μετά ($M = 31,00$) την παρέμβαση δείχνει μη αναμενόμενη μείωση κατά 5 μονάδες. Ωστόσο, ήδη πριν από την παρέμβαση, τα κορίτσια με

Ε.Ε.Α. είχαν κατά πολύ μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια με Ε.Ε.Α.

3.2.2. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου των γονέων «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου»

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλίμακα από το 1 έως το 5, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον ελάχιστο. Από τις 10 ερωτήσεις, οι 6 αξιολογήθηκαν με αντίστροφη βαθμολογία. Η μέγιστη συνολική τιμή του ερωτηματολογίου είναι 50.

Ως προς το 5ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών των απόψεων των γονέων αναφορικά με την ικανοποίηση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 11 από τους 24 μαθητές, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων τους, εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίησή τους από το σχολείο. Σε 2 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 11 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μικρή μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων τους.

Πίνακας 9. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων

α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	36	41
2. Στάθης	50	49
3. Βασίλης	48	46
4. Γιάννης	39	42
5. Αντώνης	34	35
6. Νίκος	45	46
7. Γιώργος	45	43
8. Ανδρέας	41	46
9. Θανάσης	45	47
10. Χρήστος	45	48
11. Μπάμπης	45	46
12. Παναγιώτης	37	45
13. Θάνος	48	44
14. Λέτα	42	48
15. Αθανασία	47	36
16. Δήμητρα	49	49
17. Δημητρούλα	50	47
18. Αποστολία	44	42
19. Γεωργία	43	42
20. Κωνσταντίνα	46	46
21. Παναγιώτα	47	47
22. Νικολέτα	49	48
23. Ευθυμία	39	48
24. Ιωάννα	48	46

Σημείωση. Εύρος: 10-50.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων της τάξης για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων πριν ($M = 44,25$) και μετά ($M = 44,87$) την παρέμβαση δείχνει μικρή αριθμητική αύξηση κατά 0,62 μονάδες.

Ως προς το 6ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανοποίηση από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά μόνο στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια παρουσιάζεται μικρή μη αναμενόμενη μείωση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 9 από τα 13 αγόρια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο, ενώ 4 παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μικρή μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Αναφορικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα

δείχνουν ότι 2 από τα 11 κορίτσια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο. Σε 3 κορίτσια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 6 παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων.

Πίνακας 10. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων

Αγόρια (N = 13)			Κορίτσια (N = 11)		
α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	36	41	1. Λέτα	42	48
2. Στάθης	50	49	2. Αθανασία	47	36
3. Βασίλης	48	46	3. Δήμητρα	49	49
4. Γιάννης	39	42	4. Δημητρούλα	50	47
5. Αντώνης	34	35	5. Αποστολία	44	42
6. Νίκος	45	46	6. Γεωργία	43	42
7. Γιώργος	45	43	7. Κων/να	46	46
8. Ανδρέας	41	46	8. Παναγιώτα	47	47
9. Θανάσης	45	47	9. Νικολέτα	49	48
10. Χρήστος	45	48	10. Ευθυμία	39	48
11. Μπάμπης	45	46	11. Ιωάννα	48	46
12. Παναγιώτης	37	45			
13. Θάνος	48	44			

Σημείωση. Εύρος: 10-50.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των αγοριών για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 42,92$) και μετά ($M = 44,46$) την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, δείχνει αύξηση κατά 1,54 μονάδες. Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των κοριτσιών για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 45,81$) και μετά ($M = 45,36$) την παρέμβαση δείχνει μείωση κατά 0,45 μονάδες. Ωστόσο, ήδη πριν την εφαρμογή του προγράμματος, στα κορίτσια υπήρχε μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων τους.

Ως προς το 7ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι μάλλον δεν λειτούργησε θετικά, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών των μαθητών με Ε.Ε.Α. πριν και μετά την παρέμβαση,

σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 2 από τους 5 μαθητές εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίησή τους από το σχολείο, ενώ 3 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων.

Πίνακας 11. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων

α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	48	46
2. Γιάννης	39	42
3. Αντώνης	34	35
4. Αθανασία	47	36
5. Γεωργία	43	42

Σημείωση. Εύρος: 10-50.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των μαθητών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων πριν ($M = 42,20$) και μετά ($M = 40,20$) την παρέμβαση δείχνει μείωση κατά 2,20 μονάδες.

Ως προς το 8ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, υπάρχουν διαφορές φύλου στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην ικανοποίησή τους από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι επέφερε μικρή αναμενόμενη αύξηση στα αγόρια, ενώ στα κορίτσια μη αναμενόμενη μείωση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το 1 από τα 3 αγόρια εμφανίζει την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο, ενώ 2 αγόρια εμφανίζουν μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων. Αναφορικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα δείχνουν ότι και τα 2 κορίτσια παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων.

Πίνακας 12. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων

Αγόρια (N = 13)			Κορίτσια (N = 11)		
α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	48	46	1. Αθανασία	47	36
2. Γιάννης	39	42	2. Γεωργία	43	42
3. Αντώνης	34	35			

Σημείωση. Εύρος: 10-50.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των αγοριών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 40,33$) και μετά ($M = 41,00$) την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων, δείχνει αύξηση κατά 0,67 μονάδες. Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των κοριτσιών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 45,00$) και μετά ($M = 38,50$) την παρέμβαση δείχνει μη αναμενόμενη μείωση κατά 6,50 μονάδες. Ωστόσο, ήδη πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τα κορίτσια με Ε.Ε.Α. εμφάνιζαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο, σύμφωνα με τη γνώμη των γονέων τους, σε σύγκριση με τα αγόρια με Ε.Ε.Α.

3.2.3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου της εκπαιδευτικού «Πόσο αγαπώ το σχολείο μου»

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κλίμακα από το 1 έως το 3, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον ελάχιστο. Από τις 13 ερωτήσεις, οι 9 αξιολογήθηκαν με αντίστροφη βαθμολογία. Η μέγιστη συνολική τιμή του ερωτηματολογίου είναι 39.

Ως προς το 9ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών των απόψεων της δασκάλας αναφορικά με την ικανοποίηση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 18 από τους 24 μαθητές εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίησή τους από το σχολείο. Σε 3 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 3 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μικρή μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας.

Πίνακας 13. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας

α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	39	38
2. Στάθης	39	39
3. Βασίλης	30	29
4. Γιάννης	32	33
5. Αντώνης	29	33
6. Νίκος	36	37
7. Γιώργος	31	36
8. Ανδρέας	39	39
9. Θανάσης	38	39
10. Χρήστος	32	34
11. Μπάμπης	38	39
12. Παναγιώτης	37	39
13. Θάνος	35	39
14. Λέτα	36	39
15. Αθανασία	36	38
16. Δήμητρα	37	39
17. Δημητρούλα	37	39
18. Αποστολία	39	39
19. Γεωργία	37	39
20. Κωνσταντίνα	36	39
21. Παναγιώτα	39	37
22. Νικολέτα	36	39
23. Ευθυμία	34	39
24. Ιωάννα	38	39

Σημείωση. Εύρος: 13-39.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων της τάξης για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας πριν ($M = 35,83$) και μετά ($M = 37,50$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 1,67 μονάδες.

Ως προς το 10ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, υπάρχουν διαφορές φύλου στην ικανοποίηση από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτουργήσε θετικά και στα δύο φύλα. Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 9 από τα 13 αγόρια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο. Σε 2 αγόρια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 2 παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μικρή μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας. Αναφορικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα δείχνουν ότι 9 από τα 11 κορίτσια εμφανίζουν την

αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο. Σε 1 κορίτσι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 1 παρουσιάζει μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας.

Πίνακας 14. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας

Αγόρια (N = 13)			Κορίτσια (N = 11)		
α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	39	38	1. Λέτα	36	39
2. Στάθης	39	39	2. Αθανασία	36	38
3. Βασίλης	30	29	3. Δήμητρα	37	39
4. Γιάννης	32	33	4. Δημητρούλα	37	39
5. Αντώνης	29	33	5. Αποστολία	39	39
6. Νίκος	36	37	6. Γεωργία	37	39
7. Γιώργος	31	36	7. Κων/να	36	39
8. Ανδρέας	39	39	8. Παναγιώτα	39	37
9. Θανάσης	38	39	9. Νικολέτα	36	39
10. Χρήστος	32	34	10. Ευθυμία	34	39
11. Μπάμπης	38	39	11. Ιωάννα	38	39
12. Παναγιώτης	37	39			
13. Θάνος	35	39			

Σημείωση. Εύρος: 13-39.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των αγοριών για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 35,00$) και μετά ($M = 36,46$) την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, δείχνει αύξηση κατά 1,46 μονάδες. Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των κοριτσιών για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 36,82$) και μετά ($M = 38,73$) την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, δείχνει αύξηση κατά 1,91 μονάδες. Ας σημειωθεί ότι, ήδη πριν την εφαρμογή του προγράμματος και σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια.

Ως προς το 11ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, αυξήθηκε η ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών των μαθητών με Ε.Ε.Α. πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας. Τα

ευρήματα δείχνουν ότι 4 από τους 5 μαθητές με Ε.Ε.Α. εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίησή τους από το σχολείο, ενώ 1 μαθητής παρουσιάζει μη αναμενόμενη μείωση στην ικανοποίηση από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας.

Πίνακας 15. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας

α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	30	29
2. Γιάννης	32	33
3. Αντώνης	29	33
4. Αθανασία	36	38
5. Γεωργία	37	39

Σημείωση. Εύρος: 13-39.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των μαθητών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας πριν ($M = 32,80$) και μετά ($M = 34,40$) την παρέμβαση δείχνει αύξηση κατά 1,60 μονάδες.

Ως προς το 12ο ερευνητικό ερώτημα «Σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, υπάρχουν διαφορές φύλου στους μαθητές με Ε.Ε.Α. στην ικανοποίησή τους από το σχολείο;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά και στα δύο φύλα. Ο Πίνακας 16 παρουσιάζει τα αθροίσματα των απόλυτων τιμών ανά φύλο πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι 2 από τα 3 αγόρια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση στην ικανοποίηση από το σχολείο, ενώ 1 αγόρι εμφανίζει μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας. Αναφορικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα δείχνουν ότι και τα 2 κορίτσια εμφανίζουν την αναμενόμενη αύξηση της ικανοποίησης από το σχολείο μετά την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας.

Πίνακας 16. Αθροίσματα για την ικανοποίηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. από το σχολείο ανά φύλο, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας

Αγόρια (N = 13)			Κορίτσια (N = 11)		
α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	α/α	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	30	29	1. Αθανασία	36	38
2. Γιάννης	32	33	2. Γεωργία	37	39
3. Αντώνης	29	33			

Σημείωση. Εύρος: 13-39.

Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των αγοριών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 30,33$) και μετά ($M = 31,67$) την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας δείχνει αύξηση κατά 1,34 μονάδες. Η σύγκριση των δύο μέσων όρων των κοριτσιών με Ε.Ε.Α. για την ικανοποίησή τους από το σχολείο πριν ($M = 36,50$) και μετά ($M = 38,50$) την παρέμβαση, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας δείχνει μη αναμενόμενη μείωση κατά 2,00 μονάδες. Ωστόσο, ήδη πριν από την παρέμβαση, τα κορίτσια είχαν, σύμφωνα με τη γνώμη της δασκάλας, μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια.

3.2.4. Αποτελέσματα της κλίμακας «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II», για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει κλίμακα από το 1 έως το 4, με τις θετικές απαντήσεις να λαμβάνουν τον μέγιστο βαθμό, ενώ τις αρνητικές απαντήσεις τον ελάχιστο, σύμφωνα με το κλειδί του. Ο μέγιστος βαθμός σε κάθε τομέα αυτοαντίληψης είναι 4.

3.2.4.1. Τομείς αυτοαντίληψης μαθητών

Ως προς το 13ο ερευνητικό ερώτημα «Βελτιώθηκαν τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά σε όλους τους τομείς. Ο Πίνακας 17 παρουσιάζει τους μέσους όρους των τομέων αυτοαντίληψης των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι: α) η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 11 από τους 24 μαθητές, σε 5 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 8 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της σχολικής ικανότητας· β) η αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 15 από τους 24 μαθητές, σε 5 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 4 μαθητές

παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους· γ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 12 από τους 24 μαθητές, σε 4 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 8 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της αθλητικής ικανότητας· δ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 10 από τους 24 μαθητές, σε 5 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 9 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της φυσικής εμφάνισης· και ε) η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 9 από τους 24 μαθητές, σε 6 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 9 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι τομέων της αυτοαντίληψης των μαθητών ($N = 24$) πριν και μετά την παρέμβαση

α/α	Σχολική ικανότητα		Σχέσεις με τους συνομηλίκους		Αθλητική ικανότητα		Φυσική εμφάνιση		Διαγωγή-Συμπεριφορά	
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Νικόλας	3,80	4,00	3,40	3,20	3,00	4,00	3,00	2,20	2,40	3,40
2.Στάθης	3,20	3,60	3,20	3,80	3,40	3,60	3,20	3,80	3,20	3,40
3.Βασίλης	1,80	1,60	2,60	3,00	3,80	2,80	3,20	2,80	3,40	2,80
4.Γιάννης	3,60	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
5.Αντώνης	3,20	3,00	3,20	3,60	3,20	3,80	3,20	3,20	2,80	3,40
6.Νίκος	3,60	3,20	3,40	3,80	4,00	3,80	3,60	3,40	3,60	3,20
7.Γιώργος	3,60	4,00	3,20	3,40	3,20	4,00	3,60	4,00	3,80	3,80
8.Ανδρέας	2,60	3,00	3,80	4,00	3,80	4,00	4,00	3,80	4,00	4,00
9.Θανάσης	3,20	3,60	3,60	3,80	3,40	3,20	3,40	3,40	3,00	2,80
10.Χρήστος	3,80	3,40	3,80	4,00	3,80	4,00	3,80	4,00	2,40	4,00
11.Μπάμπης	3,00	3,00	3,80	3,80	4,00	4,00	3,80	3,60	3,20	3,80
12.Παναγιώτης	4,00	3,40	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,40	3,00
13.Θάνος	3,20	3,00	3,40	2,20	3,80	3,40	4,00	3,40	3,40	3,00
14.Λέτα	2,00	2,80	3,20	3,20	2,20	2,80	0,80	2,40	4,00	3,40
15.Αθανασία	3,00	4,00	2,40	3,40	3,20	4,00	3,40	4,00	3,40	4,00
16.Δήμητρα	3,40	3,20	3,20	3,20	1,80	1,80	2,40	3,20	2,00	2,60
17.Δημητρούλα	2,60	3,00	2,00	3,40	2,40	2,00	3,40	3,00	3,00	3,60
18.Αποστολία	3,00	3,00	3,40	3,60	3,00	3,20	3,40	3,80	3,20	3,20
19.Γεωργία	3,20	3,20	3,80	2,80	3,00	2,60	3,20	2,60	3,00	2,60
20.Κωνσταντίνα	2,40	2,80	3,00	3,60	3,20	3,40	2,80	3,60	4,00	3,80
21.Παναγιώτα	3,00	3,00	3,00	2,80	3,00	3,20	3,00	3,00	3,20	3,00
22.Νικολέτα	2,80	3,20	2,80	3,60	2,80	3,20	3,00	3,40	3,20	3,20
23.Ευθυμία	4,00	4,00	3,00	3,60	3,00	2,80	3,60	3,20	4,00	4,00
24.Ιωάννα	3,20	2,80	3,20	3,40	3,20	4,00	3,00	3,40	3,60	3,80

Σημείωση. Εύρος: 1-4.

Η σύγκριση των μέσων όρων της τάξης στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει τα ακόλουθα: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν ($M = 3,13$) και μετά ($M = 3,24$) την παρέμβαση παρατηρείται αύξηση 0,11 μονάδες, β) στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν ($M = 3,27$) και μετά ($M = 3,47$) την παρέμβαση αύξηση 0,20 μονάδες, γ) στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν ($M = 3,26$) και μετά ($M = 3,40$) την παρέμβαση αύξηση 0,14 μονάδες, δ) στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν ($M = 3,28$) και μετά ($M = 3,83$) την παρέμβαση αύξηση 0,55 μονάδες και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν ($M = 3,30$) και μετά ($M = 3,41$) την παρέμβαση αύξηση 0,11 μονάδες.

3.2.4.2. Τομείς αυτοαντίληψης των μαθητών ανά φύλο

Ως προς το 14ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν διαφορές φύλου στους τομείς της αυτοαντίληψης;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά στους 4 από τους 5 τομείς στα αγόρια και σε όλους τους τομείς στα κορίτσια. Ο Πίνακας 18 παρουσιάζει τους μέσους όρους των τομέων της αυτοαντίληψης αγοριών και κοριτσιών πριν και μετά την παρέμβαση.

Αναφορικά με τα αγόρια, τα ευρήματα δείχνουν ότι: α) η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 6 από τα 13 αγόρια, σε 1 αγόρι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 6 αγόρια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· β) η αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 6 από τα 13 αγόρια, σε 1 αγόρι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 6 αγόρια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· γ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 6 από τα 13 αγόρια, σε 3 αγόρια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 4 αγόρια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· δ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 3 από τα 13 αγόρια, σε 4 αγόρια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 6 αγόρια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· και ε) η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 5 από τα 13 αγόρια, σε 3 αγόρια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 5 αγόρια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Σχετικά με τα κορίτσια, τα ευρήματα δείχνουν ότι: α) η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 5 από τα 11 κορίτσια, σε 4 κορίτσια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 2 κορίτσια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του· β) η αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 7 από τα 11 κορίτσια, σε 2 κορίτσια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 2 κορίτσια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· γ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 8 από τα 11 κορίτσια, σε 1 κορίτσι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 2 κορίτσια παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· δ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 7 από τα 11 κορίτσια, σε 1 κορίτσι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 3 κορίτσια παρουσιάζεται μη

αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· και ε) η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στα 4 από τα 11 κορίτσια, σε 3 κορίτσια δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 4 κορίτσια παρουσιάζεται μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 18. Διαφορές φύλου στους τομείς αυτοαντίληψης των μαθητών (μέσοι όροι), πριν και μετά την παρέμβαση

Φ Υ Λ Ο	α/α	Σχολική ικανότητα		Σχέσεις με τους συνομηλίκους		Αθλητική ικανότητα		Φυσική εμφάνιση		Διαγωγή- Συμπεριφορά	
		Πριν την παρέμ βαση	Μετά την παρέμ βαση	Πριν την παρέμ βαση	Μετά την παρέμ βαση	Πριν την παρέμ βαση	Μετά την παρέμ βαση	Πριν την παρέμ βαση	Μετά την παρέμ βαση	Πριν την παρέμ βαση	Μετά την παρέμ βαση
Α Γ Ο Ρ Ι Α	1. Νικόλας	3,80	4,00	3,40	3,20	3,00	4,00	3,00	2,20	2,40	3,40
	2. Στάθης	3,20	3,60	3,20	3,80	3,40	3,60	3,20	3,80	3,20	3,40
	3. Βασίλης	1,80	1,60	2,60	3,00	3,80	2,80	3,20	2,80	3,40	2,80
	4. Γιάννης	3,60	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	5. Αντώνης	3,20	3,00	3,20	3,60	3,20	3,80	3,20	3,20	2,80	3,40
	6. Νίκος	3,60	3,20	3,40	3,80	4,00	3,80	3,60	3,40	3,60	3,20
	7. Γιώργος	3,60	4,00	3,20	3,40	3,20	4,00	3,60	4,00	3,80	3,80
	8. Ανδρέας	2,60	3,00	3,80	4,00	3,80	4,00	4,00	3,80	4,00	4,00
	9. Θανάσης	3,20	3,60	3,60	3,80	3,40	3,20	3,40	3,40	3,00	2,80
	10. Χρήστος	3,80	3,40	3,80	4,00	3,80	4,00	3,80	4,00	2,40	4,00
	11. Μπάμπης	3,00	3,00	3,80	3,80	4,00	4,00	3,80	3,60	3,20	3,80
	12. Παναγιώτης	4,00	3,40	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,40	3,00
	13. Θάνος	3,20	3,00	3,40	2,20	3,80	3,40	4,00	3,40	3,40	3,00
Κ Ο Ρ Ι Τ Σ Ι Α	1. Λέτα	2,00	2,80	3,20	3,20	2,20	2,80	0,80	2,40	4,00	3,40
	2. Αθανασία	3,00	4,00	2,40	3,40	3,20	4,00	3,40	4,00	3,40	4,00
	3. Δήμητρα	3,40	3,20	3,20	3,20	1,80	1,80	2,40	3,20	2,00	2,60
	4. Δημητρούλα	2,60	3,00	2,00	3,40	2,40	2,00	3,40	3,00	3,00	3,60
	5. Αποστολία	3,00	3,00	3,40	3,60	3,00	3,20	3,40	3,80	3,20	3,20
	6. Γεωργία	3,20	3,20	3,80	2,80	3,00	2,60	3,20	2,60	3,00	2,60
	7. Κωνσταντίνα	2,40	2,80	3,00	3,60	3,20	3,40	2,80	3,60	4,00	3,80
	8. Παναγιώτα	3,00	3,00	3,00	2,80	3,00	3,20	3,00	3,00	3,20	3,00
	9. Νικολέτα	2,80	3,20	2,80	3,60	2,80	3,20	3,00	3,40	3,20	3,20
	10. Ευθυμία	4,00	4,00	3,00	3,60	3,00	2,80	3,60	3,20	4,00	4,00
	11. Ιωάννα	3,20	2,80	3,20	3,40	3,20	4,00	3,00	3,40	3,60	3,80

Σημείωση. Εύρος: 1-4.

Η σύγκριση των μέσων όρων της τάξης ανά φύλο στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει τα ακόλουθα ευρήματα για τα αγόρια: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν ($M = 3,28$) και μετά ($M = 3,29$) την παρέμβαση αύξηση 0,01 μονάδες, β) στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν ($M = 3,49$) και μετά ($M = 3,58$) την παρέμβαση αύξηση 0,09 μονάδες, γ) στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν (M

= 3,65) και μετά ($M = 3,74$) την παρέμβαση αύξηση 0,09 μονάδες, δ) στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν ($M = 3,60$) και μετά ($M = 3,51$) την παρέμβαση μείωση 0,09 μονάδες και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν ($M = 3,28$) και μετά ($M = 3,43$) την παρέμβαση αύξηση 0,15 μονάδες.

Η σύγκριση των μέσων όρων της τάξης ανά φύλο στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει για τα κορίτσια: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν ($M = 2,96$) και μετά ($M = 3,18$) την παρέμβαση αύξηση 0,22 μονάδες, β) στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν ($M = 3,00$) και μετά ($M = 3,28$) την παρέμβαση αύξηση 0,28 μονάδες, γ) στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν ($M = 2,80$) και μετά ($M = 3,00$) την παρέμβαση αύξηση 0,20 μονάδες, δ) στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν ($M = 2,91$) και μετά ($M = 3,27$) την παρέμβαση αύξηση 0,36 μονάδες και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν ($M = 3,28$) και μετά ($M = 3,38$) την παρέμβαση αύξηση 0,10 μονάδες.

Η σύγκριση των μέσων όρων αγοριών-κοριτσιών στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει τα ακόλουθα: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας, πριν (M αγοριών = 3,28), (M κοριτσιών = 2,96) και μετά (M αγοριών = 3,29), (M κοριτσιών = 3,18) την παρέμβαση, τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,32 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,11 μονάδες. Επιπλέον, το πρόγραμμα φαίνεται ότι είχε μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια στον τομέα της σχολικής ικανότητας κατά 0,21 μονάδες. β) Στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, πριν (M αγοριών = 3,49), (M κοριτσιών = 3,00) και μετά (M αγοριών = 3,58), (M κοριτσιών = 3,28) την παρέμβαση φαίνεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,49 μονάδες και μετά την εφαρμογή κατά 0,30 μονάδες. Επιπλέον, το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους κατά 0,17 μονάδες. γ) Στον τομέα της αθλητικής ικανότητας, πριν (M αγοριών = 3,65), (M κοριτσιών = 2,80) και μετά (M αγοριών = 3,74), (M κοριτσιών = 3,00) την παρέμβαση φαίνεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,85 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,74 μονάδες. Επιπλέον, το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια στον τομέα της αθλητικής ικανότητας κατά 0,11 μονάδες. δ) Στον τομέα της φυσικής εμφάνισης, πριν (M αγοριών = 3,60), (M κοριτσιών = 2,91) και μετά (M αγοριών = 3,28), (M κοριτσιών = 3,27) την παρέμβαση φαίνεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,69 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,01 μονάδες. Επιπλέον, το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στα κορίτσια, ενώ αρνητική στα

αγόρια, με συνέπεια τη μείωση της διαφοράς τους στις 0,01 μονάδες. Και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς, πριν (M αγοριών = 3,28), (M κοριτσιών = 3,28) και μετά (M αγοριών = 3,43), (M κοριτσιών = 3,38) την παρέμβαση τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια παρουσιάζουν τις ίδιες τιμές πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ μετά την εφαρμογή της παρέμβασης τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές κατά 0,05 μονάδες. Κατά συνέπεια, φαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα αγόρια κατά 0,05 μονάδες.

3.2.4.3. Τομείς αυτοαντίληψης μαθητών με Ε.Ε.Α.

Ως προς το 15ο ερευνητικό ερώτημα «Βελτιώθηκαν τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά σε όλους της τομείς. Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει τους μέσους όρους των τομέων αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α. πριν και μετά την παρέμβαση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι: α) η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 2 από τους 5 μαθητές, σε 1 μαθητή δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 2 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της σχολικής ικανότητας· β) η αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 3 από τους 5 μαθητές, σε 1 μαθητή δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 1 μαθητής παρουσιάζει μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους· γ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 2 από τους 5 μαθητές, σε 1 μαθητή δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 2 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της αθλητικής ικανότητας· δ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στον 1 από τους 2 μαθητές, σε 2 μαθητές δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 2 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της φυσικής εμφάνισης· και ε) η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στους 2 από τους 5 μαθητές, σε 1 μαθητή δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ 2 μαθητές παρουσιάζουν μη αναμενόμενη μείωση στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς.

Πίνακας 19. Μέσοι όροι τομέων της αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α. ($N = 5$) πριν και μετά την παρέμβαση

α/α	Σχολική ικανότητα		Σχέσεις με τους συνομηλίκους		Αθλητική ικανότητα		Φυσική εμφάνιση		Διαγωγή - Συμπεριφορά	
	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση
1. Βασίλης	1,80	1,60	2,60	3,00	3,80	2,80	3,20	2,80	3,40	2,80
2. Γιάννης	3,60	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
3. Αντώνης	3,20	3,00	3,20	3,60	3,20	3,80	3,20	3,20	2,80	3,40
4. Αθανασία	3,00	4,00	2,40	3,40	3,20	4,00	3,40	4,00	3,40	4,00
5. Γεωργία	3,20	3,20	3,80	2,80	3,00	2,60	3,20	2,60	3,00	2,60

Σημείωση. Εύρος: 1-4.

Η σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών με Ε.Ε.Α. στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει τα ακόλουθα: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν ($M = 2,96$) και μετά ($M = 3,16$) την παρέμβαση αύξηση 0,20 μονάδες, β) στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν ($M = 3,20$) και μετά ($M = 3,36$) την παρέμβαση αύξηση 0,16 μονάδες, γ) στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν ($M = 3,44$) και μετά ($M = 3,44$) την παρέμβαση καμία αριθμητική μεταβολή, δ) στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν ($M = 3,40$) και μετά ($M = 3,32$) την παρέμβαση μείωση 0,08 μονάδες και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν ($M = 3,32$) και μετά ($M = 3,36$) την παρέμβαση αύξηση 0,04 μονάδες.

3.2.4.4. Τομείς αυτοαντίληψης μαθητών με Ε.Ε.Α. ανά φύλο

Ως προς το 16ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν διαφορές φύλου στους τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α.», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε πολύ θετικά στα αγόρια στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, δεν παρουσιάστηκε μεταβολή στον τομέα της σχολικής ικανότητας και στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς, ενώ στους τομείς της αθλητικής ικανότητας και της φυσικής εμφάνισης υπήρξε μείωση. Αναφορικά με τα κορίτσια, το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά σε όλους τους τομείς σε 1 από τα 2 κορίτσια.

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει τους μέσους όρους των τομέων της αυτοαντίληψης αγοριών με Ε.Ε.Α. και κοριτσιών με Ε.Ε.Α., πριν και μετά την παρέμβαση. Αναφορικά με τα αγόρια με Ε.Ε.Α., τα ευρήματα δείχνουν ότι: α) η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση στο 1 από τα 3 αγόρια με Ε.Ε.Α., ενώ σε 2 αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· β) η αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 2 από τα 3 αγόρια με Ε.Ε.Α., ενώ σε 1 αγόρι με

E.E.A. δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή· γ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 από τα 3 αγόρια με E.E.A., σε 1 αγόρι με E.E.A. δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 1 αγόρι με E.E.A. παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· δ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε κανένα αγόρι με E.E.A., σε 2 αγόρια με E.E.A. δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 1 αγόρι με E.E.A. παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· και ε) η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 από τα 3 αγόρια με E.E.A., σε 1 αγόρι δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ σε 1 αγόρι παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Σχετικά με τα κορίτσια με E.E.A., τα ευρήματα δείχνουν ότι: α) η αυτοαντίληψη στον τομέα της σχολικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 από τα 2 κορίτσια με E.E.A., ενώ σε 1 κορίτσι με E.E.A. δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή· β) η αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 κορίτσι με E.E.A., ενώ σε 1 κορίτσι με E.E.A. παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· γ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 από τα 2 κορίτσια με E.E.A., ενώ σε 1 κορίτσι με E.E.A. παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· δ) η αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 από τα 2 κορίτσια με E.E.A., ενώ σε 1 κορίτσι παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος· και ε) η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς παρουσιάζει την αναμενόμενη αύξηση σε 1 από τα 2 κορίτσια με E.E.A., ενώ σε 1 κορίτσι παρουσιάζεται μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Πίνακας 20. Διαφορές φύλου στους τομείς αυτοαντίληψης των μαθητών με Ε.Ε.Α. (μέσοι όροι), πριν και μετά την παρέμβαση

Φ Υ Λ Ο	α/α	Σχολική ικανότητα		Σχέσεις με τους συνομηλίκους		Αθλητική ικανότητα		Φυσική εμφάνιση		Διαγωγή- Συμπεριφορά	
		Πριν την παρέ- μβασ- η	Μετά την παρέ- μβασ- η	Πριν την παρέ- μβασ- η	Μετά την παρέμ- βαση	Πριν την παρέμ- βαση	Μετά την παρέμ- βαση	Πριν την παρέμ- βαση	Μετά την παρέμ- βαση	Πριν την παρέμ- βαση	Μετά την παρέμ- βαση
Α Γ Ο Ρ Ι Α	1. Βασίλης	1,80	1,60	2,60	3,00	3,80	2,80	3,20	2,80	3,40	2,80
	2. Γιάννης	3,60	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	3. Αντώνης	3,20	3,00	3,20	3,60	3,20	3,80	3,20	3,20	2,80	3,40
Κ Ο Ρ Ι Τ Σ Ι Α	1. Αθανασία	3,00	4,00	2,40	3,40	3,20	4,00	3,40	4,00	3,40	4,00
	2. Γεωργία	3,20	3,20	3,80	2,80	3,00	2,60	3,20	2,60	3,00	2,60

Σημείωση. Εύρος: 1-4.

Η σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών με Ε.Ε.Α. ανά φύλο στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση παρατηρούνται τα ακόλουθα για τα αγόρια με Ε.Ε.Α.: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν ($M = 2,87$) και μετά ($M = 2,87$) την παρέμβαση καμία αριθμητική μεταβολή· β) στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν ($M = 3,27$) και μετά ($M = 3,53$) την παρέμβαση αύξηση 0,26 μονάδες· γ) στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν ($M = 3,67$) και μετά ($M = 3,53$) την παρέμβαση μείωση 0,14 μονάδες· δ) στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν ($M = 3,47$) και μετά ($M = 3,33$) την παρέμβαση μείωση 0,14 μονάδες· και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν ($M = 3,40$) και μετά ($M = 3,40$) καμία αριθμητική μεταβολή.

Στα κορίτσια παρατηρούνται τα ακόλουθα: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν ($M = 3,10$) και μετά ($M = 3,60$) την παρέμβαση αύξηση 0,50 μονάδες· β) στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν ($M = 3,10$) και μετά ($M = 3,10$) την παρέμβαση καμία αριθμητική μεταβολή· γ) στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν ($M = 3,10$) και μετά ($M = 3,30$) την παρέμβαση αύξηση 0,20 μονάδες· δ) στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν ($M = 3,30$) και μετά ($M = 3,30$) την παρέμβαση καμία αριθμητική μεταβολή·

και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν ($M = 3,20$) και μετά ($M = 3,30$) την παρέμβαση αύξηση 0,10 μονάδες.

Η σύγκριση των μέσων όρων αγοριών-κοριτσιών με Ε.Ε.Α. στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει τα ακόλουθα: α) στον τομέα της σχολικής ικανότητας πριν (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 2,87*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,10*) και μετά (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 2,87*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,60*) την παρέμβαση τα κορίτσια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,23 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,73 μονάδες. Επιπλέον, το πρόγραμμα φαίνεται ότι είχε μεγαλύτερη επίδραση στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια στον τομέα της σχολικής ικανότητας κατά 0,50 μονάδες. β) Στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους πριν (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,27*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,10*) και μετά (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,53*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,10*) την παρέμβαση τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,17 μονάδες και μετά την εφαρμογή κατά 0,43 μονάδες. Επιπλέον, φαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα αγόρια με Ε.Ε.Α. από ό,τι στα κορίτσια με Ε.Ε.Α. στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους κατά 0,26 μονάδες. γ) Στον τομέα της αθλητικής ικανότητας πριν (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,67*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,10*) και μετά (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,53*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,30*) την παρέμβαση τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,57 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,23 μονάδες. Επιπλέον, φαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στα κορίτσια, ενώ αυτό δεν ισχύει στα αγόρια, με συνέπεια τη μείωση της διαφοράς τους στις 0,23 μονάδες. δ) Στον τομέα της φυσικής εμφάνισης πριν (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,47*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,30*) και μετά (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,33*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,30*) την παρέμβαση τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,17 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,03 μονάδες. Επιπλέον, φαίνεται ότι το πρόγραμμα προκάλεσε μείωση στα αγόρια με Ε.Ε.Α. και δεν παρουσίασε αριθμητική μεταβολή στα κορίτσια με Ε.Ε.Α., με συνέπεια τη μείωση της διαφοράς τους στις 0,03 μονάδες. Και ε) στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς πριν (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,40*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,20*) και μετά (*Μαγοριών με Ε.Ε.Α. = 3,40*), (*Μκοριτσιών με Ε.Ε.Α. = 3,30*) την παρέμβαση τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,20 μονάδες και μετά την εφαρμογή του προγράμματος κατά 0,10 μονάδες. Επιπλέον, φαίνεται ότι το πρόγραμμα δεν προκάλεσε αριθμητική μεταβολή στα

αγόρια με Ε.Ε.Α., ενώ προκάλεσε αύξηση στα κορίτσια με Ε.Ε.Α., με συνέπεια τη μείωση της διαφοράς τους στις 0,10 μονάδες.

3.2.5. Ανάλυση κοινωνιομετρικού τεστ

Ως προς το 17ο ερευνητικό ερώτημα «Υπάρχουν θετικές αλλαγές στις σχέσεις των παιδιών;», το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Η ποσοτική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κοινωνιομετρικού τεστ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Τα Σχήματα 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 και 8 απεικονίζουν τα κοινωνιογράμματα.

Ο στόχος των κοινωνιομετρικών αξιολογήσεων είναι η διείσδυση, μέσω διαφόρων τεχνικών, στην πραγματική δομή μιας ομάδας, έτσι ώστε να καταμετρηθεί η ένταση και η έκταση των συναισθηματικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της (Πυργιωτάκης 2011). Οι απαντήσεις στις κοινωνιομετρικές ερωτήσεις αποτελούν κατά κάποιο τρόπο επιλογή ή απόρριψη κάθε ατόμου, γεγονός το οποίο καθορίζεται από το κριτήριο επιλογής το οποίο τίθεται μέσω των ερωτήσεων.

Η αξία της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αδιαμφισβήτητη, αφού μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει τις σχέσεις των μαθητών του και να εντοπίσει τα αίτια που προκαλούν ενδεχομένως απομόνωση, αναστολές, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ τους. Επίσης, του δίνεται τη δυνατότητα παρέμβασης και επίλυσης προβλημάτων, τα οποία προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, με σκοπό την εξασφάλιση συναισθηματικών προϋποθέσεων απαραίτητων για την ομαλή κοινωνικοποίησή τους, αλλά και τη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία (Sherman, 2017).

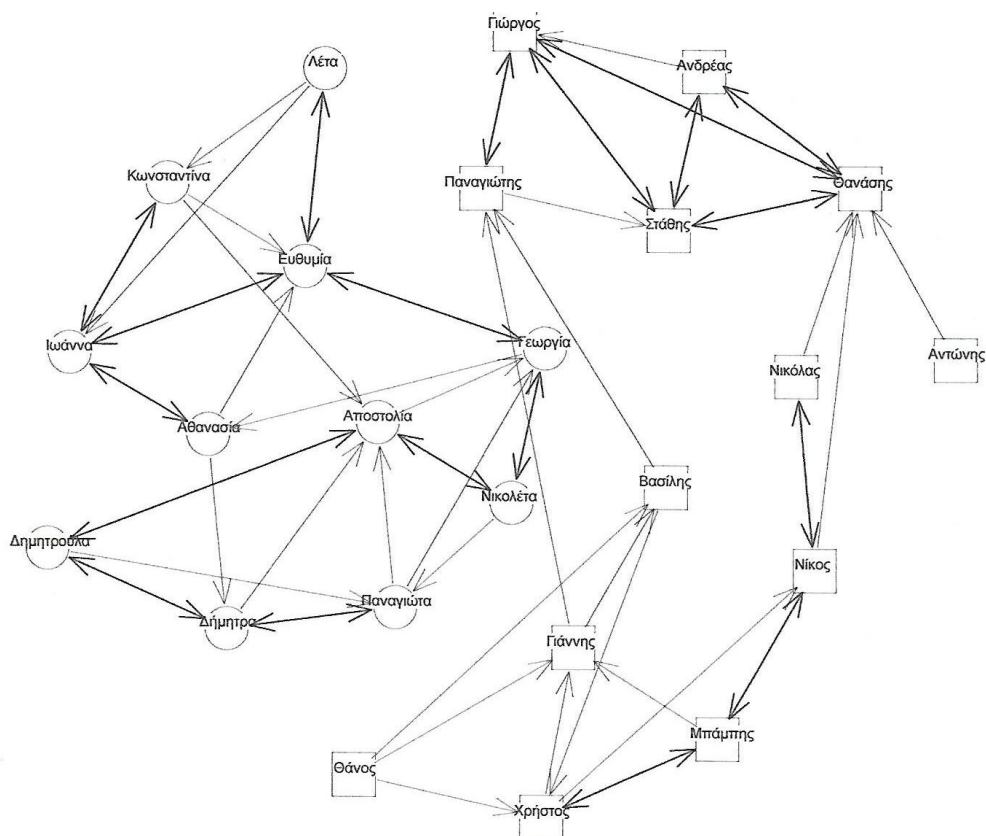
Στην παρούσα κοινωνιομετρική αξιολόγηση, τα ερωτήματα 1 «Αν η τάξη σας οργανωθεί σε μικρές ομάδες, με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί;» και 3 «Αν πάτε εκδρομή με το σχολείο, με ποια παιδιά θα θέλατε να καθίσετε παρέα στο λεωφορείο;» στοχεύουν στην αποκάλυψη θετικών σχέσεων στην ομάδα των μαθητών και στην ανάδειξη των αποδεκτών και μη αποδεκτών παιδιών. Τα ερωτήματα 2 «Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι σας διάλεξαν για να κάτσουν μαζί σας στην τάξη;» και 4 «Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι θα θέλανε να καθίσουν μαζί σας στο λεωφορείο, αν πάτε εκδρομή με το σχολείο;» στοχεύουν στην αποκάλυψη της ενσυναίσθησης, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη δόμηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις 1 και 3 αφορούν την εργασία των μαθητών στην τάξη, ενώ οι ερωτήσεις 2 και 4 την ψυχαγωγία. Ο διαχωρισμός αυτός πραγματοποιήθηκε με βάση το

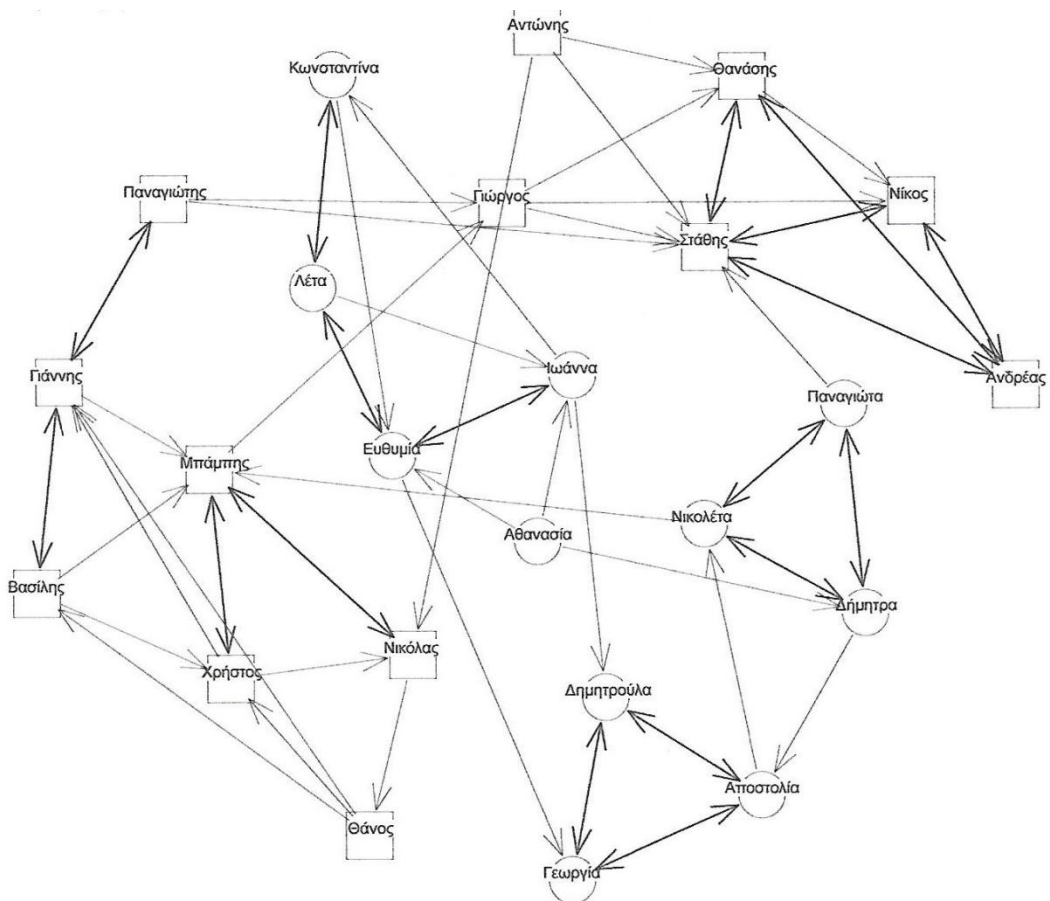
σκεπτικό ότι, αλλάζοντας το κριτήριο επιλογής, συχνά διαφοροποιείται η σύνθεση των υποομάδων. Έτσι, άτομα που επιλέγονται να καθίσουν μαζί στην τάξη, ενδεχομένως να μην επιλέγονται στο παιχνίδι ή σε δραστηριότητες ψυχαγωγικές ή το αντίστροφο (Coie et al., 1992).

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα κοινωνιογράμματα και ακολουθεί η ανάλυσή τους.

1η ερώτηση: «Αν η τάξη σας οργανωθεί σε μικρές ομάδες με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί;»

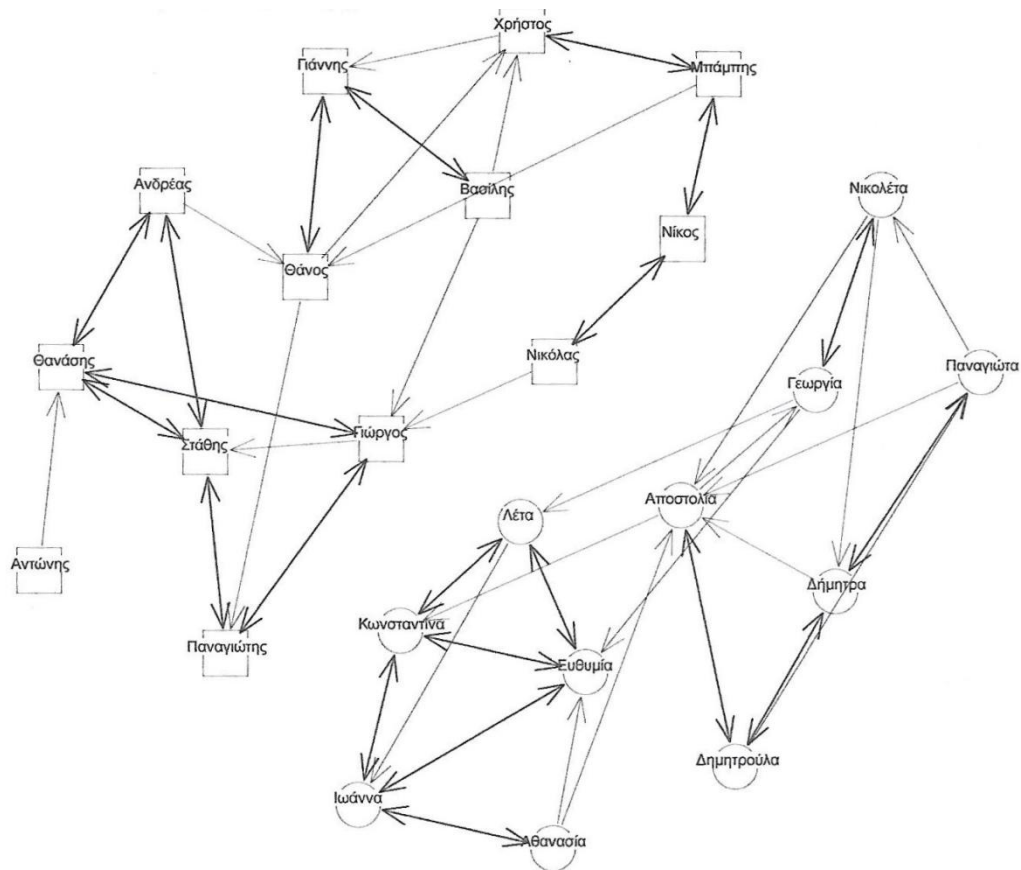


Σχήμα 1. Κοινωνιογράμμα αρχικό 1ης ερώτησης.

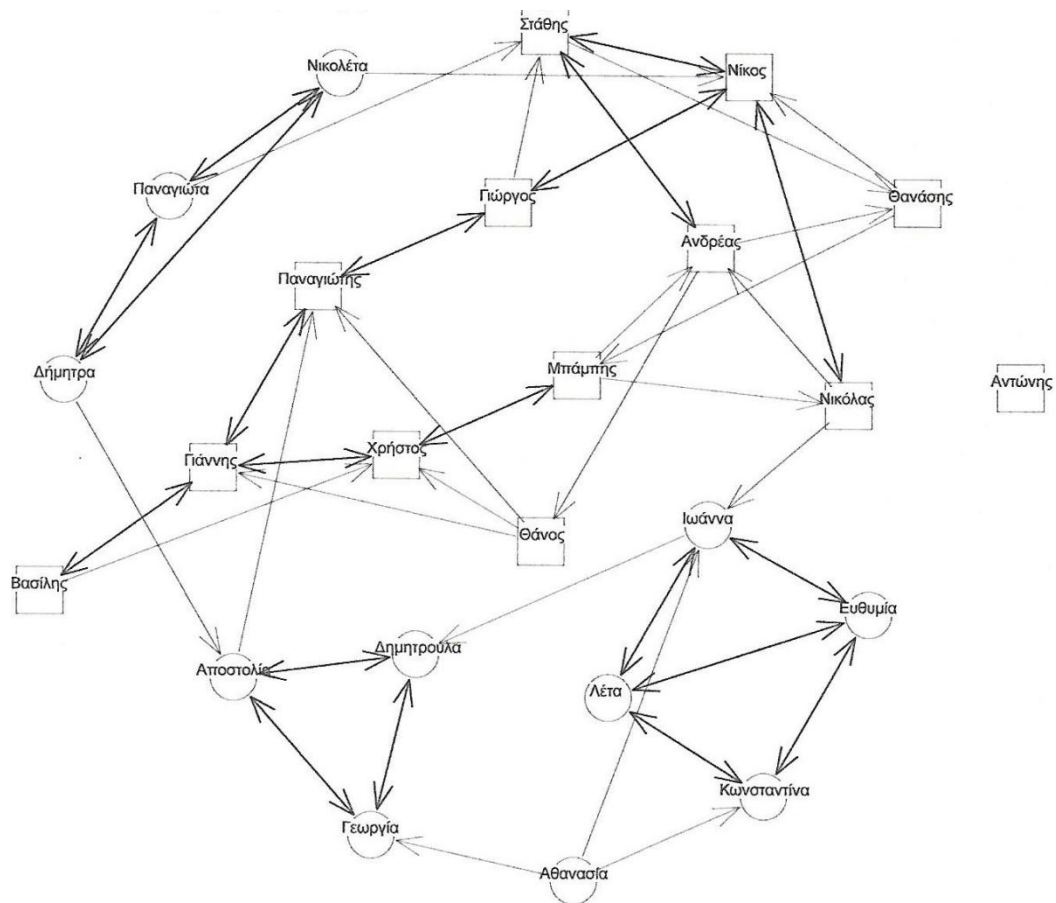


Σχήμα 2. Κοινωνιόγραμμα τελικό 1ης ερώτησης.

2η ερώτηση: «Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι σας διάλεξαν για να κάτσουν μαζί σας στην τάξη.»

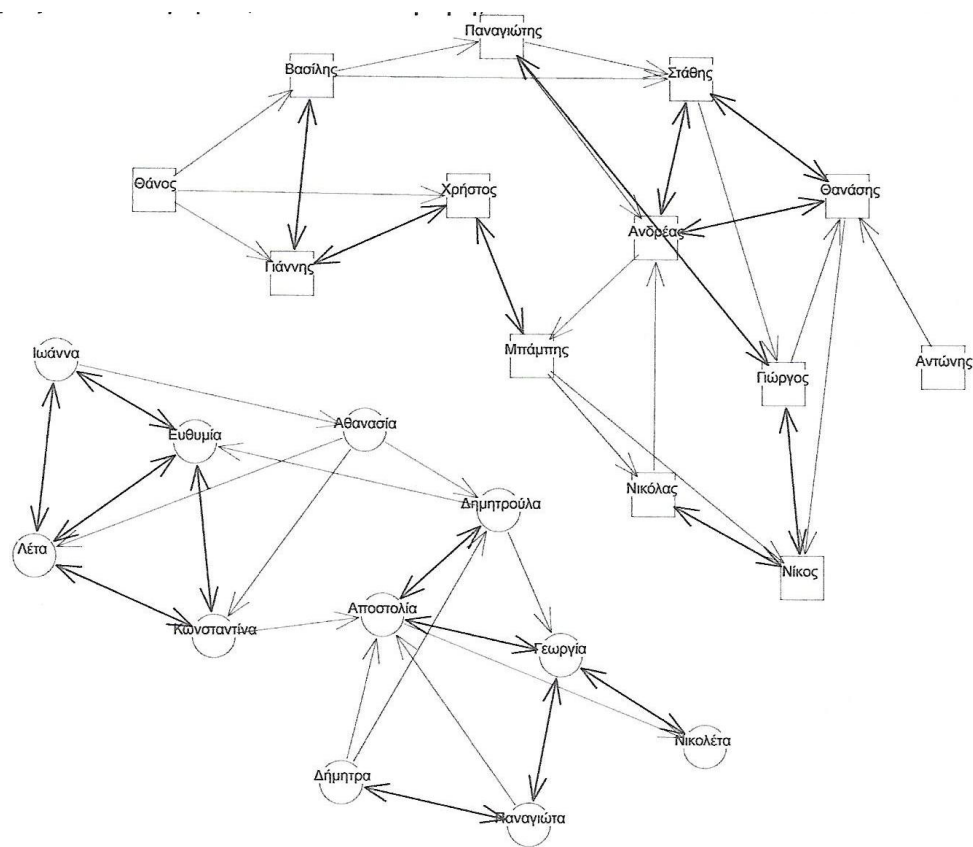


Σχήμα 3. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 2ης ερώτησης.

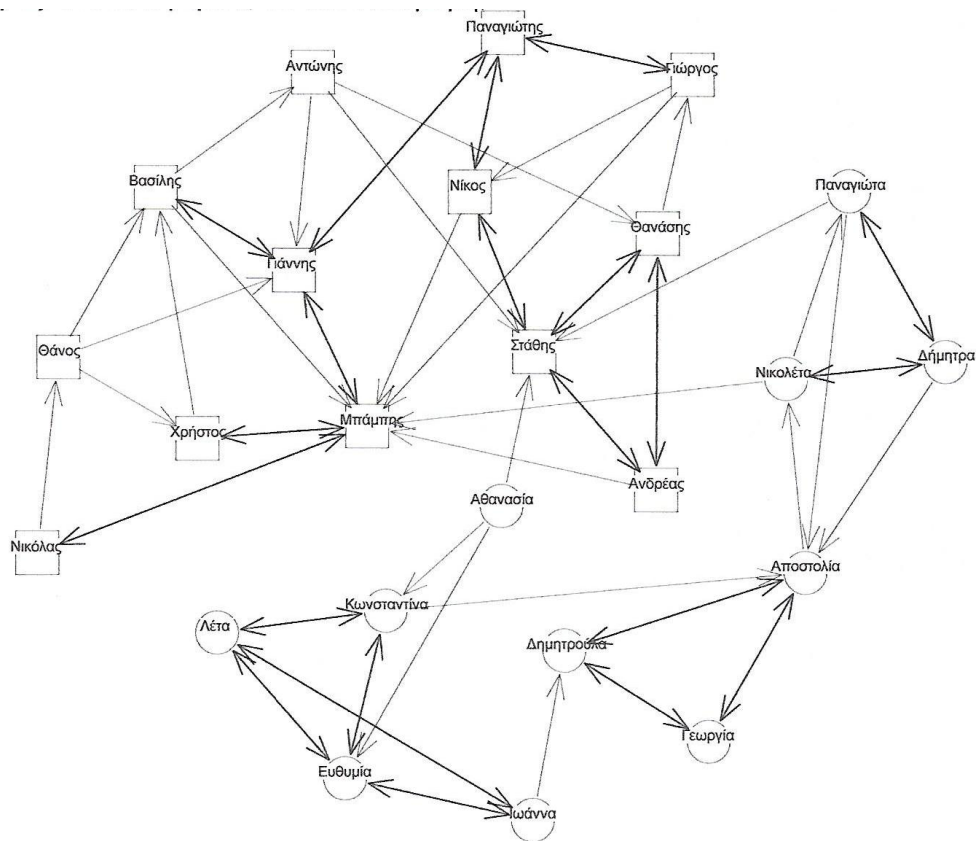


Σχήμα 4. Κοινωνιόγραμμα τελικό 2ης ερώτησης.

3η ερώτηση: «Αν πάτε εκδρομή με το σχολείο, με ποια παιδιά θα θέλατε να καθίσετε παρέα στο λεωφορείο;»

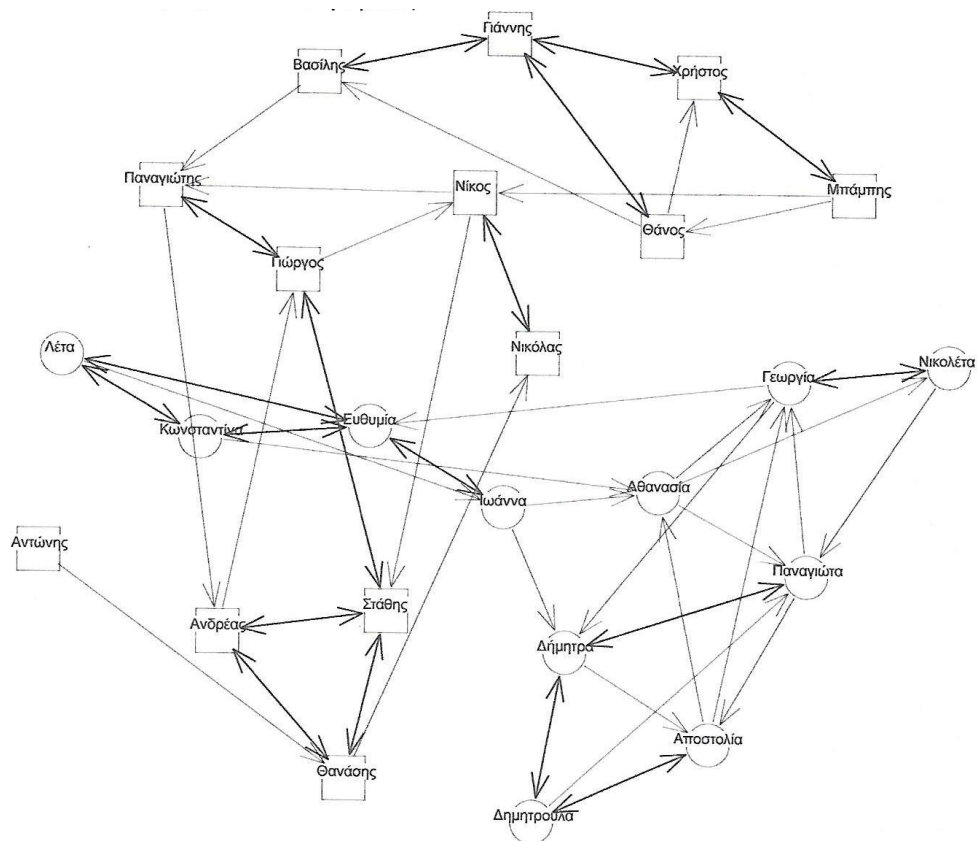


Σχήμα 5. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 3ης ερώτησης.



Σχήμα 6. Κοινωνιόγραμμα τελικό 3ης ερώτησης.

4η ερώτηση: «Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι θα θέλανε να καθίσουν μαζί σας στο λεωφορείο, αν πάτε εκδρομή με το σχολείο.»



Σχήμα 7. Κοινωνιόγραμμα αρχικό 4ης ερώτησης.

Από την ανάλυση των κοινωνιογραμμάτων προκύπτουν τα ακόλουθα:

α) Πριν την εφαρμογή του προγράμματος, οι προτιμήσεις των μαθητών ήταν αποκλειστικά ομόφυλες σε όλα τα κοινωνιογράμματα. Ακόμη, ένας μαθητής, ο Αντώνης, δεν επιλεγόταν από κανέναν σε κανένα από αυτά, ενώ ο ίδιος επέλεγε μόνο έναν συμμαθητή του, τον Θανάση, και θεωρούσε ότι επιλεγόταν μόνο από αυτόν. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο Αντώνης είναι ένας μαθητής με Ε.Ε.Α. και ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης, είναι ένας μαθητής που συχνά έρχεται στο σχολείο βρώμικος, με αποτέλεσμα να μυρίζει άσχημα.

β) Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, είναι εμφανής η μεγαλύτερη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο φύλα και δεν υπάρχει μαθητής που να μην έχει επιλεγεί από κάποιον συμμαθητή του. Εξαίρεση αποτελεί το 1ο κοινωνιογράμμα το οποίο αφορά την ερώτηση «Αν η τάξη σας οργανωθεί σε ομάδες, με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί;», στο οποίο φαίνεται ο Αντώνης να μην επιλέγεται από κανέναν. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι στο 2ο κοινωνιογράμμα, το οποίο αφορά την ερώτηση «Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι σας διάλεξαν για να κάτσουν μαζί σας στην τάξη», σύμφωνα με την απάντησή του ίδιου μαθητή, δεν πιστεύει ότι θα τον επέλεγε κάποιος. Παρόλα αυτά, μπορεί να θεωρηθεί θετικό το ότι ο ίδιος επιλέγει πλέον περισσότερους του ενός συμμαθητές του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, με τίτλο «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται». Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα Δ΄ Δημοτικού σε δημόσιο σχολείο της περιοχής της Νέας Μάκρης Αττικής, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017. Σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας και την καλλιέργεια ποικίλων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι στόχοι του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών και, τέλος, η ενίσχυση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο, τη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα. Με βάση τους στόχους αυτούς, διατυπώθηκαν ερευνητικά ερωτήματα και επιχειρήθηκε να δοθούν απαντήσεις με τη χρήση αξιόπιστων και έγκυρων ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά και μέσω κοινωνιομετρικής αξιολόγησης της ομάδας της τάξης. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε διεξοδική και λεπτομερής ποιοτική αξιολόγηση των συμπεριφορών των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος και, συγκεκριμένα, των συμπεριφορών τους ανά δραστηριότητα και ενότητα του προγράμματος.

Οι ποιοτικές και ποσοτικές αναλύσεις του προγράμματος ανέδειξαν τις θετικές επιδράσεις του σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς, επιδράσεις που είναι σύστοιχες με τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών για την υψηλή αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στους μαθητές παγκοσμίως και έχει αναλυτικά παρουσιαστεί κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην παρούσα εργασία (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007· Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012· Brown, Jones, LaRusso, & Aber, 2010· Durlak et al., 2011· Goleman, 2011· Greenberg et al., 2003, 2017· Jones et al., 2010· Μαλαφάντης, 2012· Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007· Μπαμπάλης, 2012· McClelland et al., 2017· McCormick et al., 2016· Raver et al. 2011· SEL Research Group, 2011· Sklad et al., 2012· Χατζηχρήστου et al., 2011α, 2011β, 2011γ, 2011δ· Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β, 2014, 2015).

Συγκεκριμένα, η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά σε όλους τους μαθητές, με τον βαθμό επίδρασής του να διαφοροποιείται ανάλογα με τη

δεκτικότητα, την προσωπική ευαισθητοποίηση, το γνωστικό επίπεδο, τη συναισθηματική ωριμότητα και τη γενικότερη προσαρμογή του κάθε μαθητή. Οι μεγαλύτερες θετικές αλλαγές παρουσιάστηκαν στους μαθητές με Ε.Ε.Α. και κυρίως στα αγόρια με Ε.Ε.Α., στους μαθητές που εκδήλωναν αντιδραστικές/εναντιωματικές συμπεριφορές, καθώς και στα κορίτσια με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Γενικά, η εφαρμογή του προγράμματος οδήγησε στη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας της ομάδας της τάξης, των σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και των σχέσεών τους με τη δασκάλα. Επίσης, το πρόγραμμα συνέβαλε στην αύξηση της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας, τη μεγαλύτερη αποδοχή του διαφορετικού, την εξοικείωση με την έκθεση και την προβολή του εαυτού, καθώς και τη μεγαλύτερη αποδοχή του εαυτού και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του από τους ίδιους τους μαθητές, την αναγνώριση των συναισθημάτων και την αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους, την αύξηση της ενσυναίσθησης, την ανάληψη ευθυνών, την τροποποίηση δυσλειτουργικών συμπεριφορών και την υιοθέτηση αποτελεσματικότερων τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων. Επιπλέον, η ελευθερία έκφρασης και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη λειτουργία της τάξης, όπως καλλιεργήθηκαν μέσω του προγράμματος, τους οδήγησαν να λειτουργούν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα, να τηρούν προσυμφωνημένους κανόνες, να ενεργούν εντός ορίων, να σέβονται τους άλλους και να διεκδικούν και οι ίδιοι τον σεβασμό που τους αναλογεί.

Όλα τα παραπάνω ποιοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με αντίστοιχα ευρήματα πληθώρας ερευνών σε διεθνές επίπεδο που επιβεβαιώνουν την επίδραση των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στη μείωση των περιστατικών εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων (π.χ. Greenberg et al., 2004· Frey et al., 2005). Επίσης, είναι σύστοιχα με τα ευρήματα ερευνών που δείχνουν τη θετική επίδραση αυτών των προγραμμάτων στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και στη συναισθηματική τους επάρκεια, καθώς τα καθιστούν ικανά να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Kusche & Greenberg, 1994, όπ. αναφ. στο Κουρμούση, 2014· Χατζηχρήστου, 2009,2011α, 2011β, 2015· Χατζηχρήστου et al., 2011α). Τέλος, είναι σύμφωνα και με τα ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση των προγραμμάτων στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών (Beelman & Losef, 2006).

Ως προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α., η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε στο να αποκτήσουν πιο ενεργό ρόλο στη ζωή της τάξης, να τροποποιήσουν προβληματικές

συμπεριφορές, κυρίως διαχείρισης του θυμού, να περιορίσουν την απογοήτευση και τη ματαιώσή τους, να αρχίσουν να αναλαμβάνουν πιο ουσιαστικές πρωτοβουλίες, να εκφράζουν περισσότερο τη γνώμη τους, να εκθέτουν χωρίς ενδοιασμούς και φόβο τον εαυτό τους στην ομάδα των συμμαθητών τους και να ικανοποιούνται πιο πολύ από τη σχολική τους ζωή και από το σχολείο γενικότερα. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύστοιχα με διεθνείς έρευνες που δείχνουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στους μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι απαραίτητη (Kam, Greenberg, & Kushe, 2004), καθώς και ότι η επίδρασή τους είναι μεγαλύτερη στους μαθητές αυτούς από ό,τι στους μαθητές γενικής αγωγής (Jones, Brown, & Aber, 2011). Ο λόγος που τα προγράμματα αυτά επιδρούν περισσότερο στους μαθητές με Ε.Ε.Α. είναι ότι συχνά τα παιδιά αυτά στερούνται κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους στον χώρο του σχολείου (Kavale & Forness, 1996· La Greca & Vaughn, 1992), εμφανίζουν πιο συχνά προβλήματα συμπεριφοράς (Pearl, 1992) και είναι πιθανότερο να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά προς τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να μη γίνονται εύκολα αποδεκτοί στη σχολική τάξη (Farmer, 2000).

Ως προς τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς και τις σχέσεις της δασκάλας με τους γονείς, το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά και οδήγησε στην αναθεώρηση των απόψεων των γονέων για το σχολικό πλαίσιο. Γενικά, η γνώμη των γονέων για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν πολύ θετική και η ικανοποίησή τους από αυτό εκφραζόταν τόσο στις ενημερωτικές συναντήσεις, όσο και σε άτυπες συζητήσεις της δασκάλας μαζί τους. Επίσης, οι γονείς εξέφρασαν έντονα τον προβληματισμό τους για τη μη καθολική εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων στον μαθητικό πληθυσμό, καθώς και την επιθυμία τους να συνεχιστεί το πρόγραμμα κατά την επόμενη σχολική χρονιά. Συγκεκριμένα, οι γονείς ανέφεραν ότι οι δραστηριότητες του προγράμματος γίνονταν αφορμή για σημαντικές συζητήσεις με τα παιδιά τους, μέσω των οποίων τα γνώρισαν καλύτερα, καθώς και ότι τα παιδιά τους έκαναν κοινωνούς δεξιοτήτων με τις οποίες δεν ήταν εξοικειωμένοι οι ίδιοι (τεχνικές διαχείρισης του θυμού, επίλυσης των συγκρούσεων κ.λπ.).

Οι απόψεις των γονέων συνάδουν με τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, τα οποία δείχνουν ότι η ενημέρωση των γονέων για τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο, τους στόχους και τις μεθόδους υλοποίησής τους, ενδυναμώνει τις σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, αλλά και τις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και στους μαθητές (Κουρμούση, 2014). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι η ένταξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

είναι καίριας σημασίας, αφού η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές χωρίς την εμπλοκή τους είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Xanthacou, Babalis, & Stavrou, 2013).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, το πρόγραμμα φαίνεται να ωφέλησε τους μαθητές σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς, με τη μεγαλύτερη θετική επίδραση να παρουσιάζεται στα κορίτσια και στα αγόρια με Ε.Ε.Α, όπως αναλυτικά παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Ως προς την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο, σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών, των γονέων και της δασκάλας, το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά. Οι μεγαλύτερες θετικές αλλαγές παρουσιάζονται στα κορίτσια, ενώ στα αγόρια παρουσιάζεται μικρότερη θετική αλλαγή. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι τα κορίτσια εμφάνιζαν και πριν την παρέμβαση μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια.

Αναφορικά με τους μαθητές με Ε.Ε.Α., το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά μόνο στα αγόρια με Ε.Ε.Α. σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών, των γονέων και της δασκάλας. Στα κορίτσια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζεται μη αναμενόμενη μείωση της ικανοποίησής τους από το σχολείο. Ωστόσο, ήδη πριν από την παρέμβαση, τα κορίτσια με Ε.Ε.Α. παρουσίαζαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το σχολείο σε σύγκριση με τα αγόρια με Ε.Ε.Α.

Ως προς τους τομείς της αυτοαντίληψης των μαθητών, συγκεκριμένα τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, την αθλητική ικανότητα, τη φυσική εμφάνιση και τη διαγωγή-συμπεριφορά, το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά και παρατηρήθηκε αύξηση σε όλους τους εξεταζόμενους τομείς της αυτοαντίληψης συνολικά στους μαθητές.

Αναφορικά με τα αγόρια, το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά στους τέσσερις από τους πέντε εξεταζόμενους τομείς αυτοαντίληψης και, συγκεκριμένα, στη σχολική ικανότητα, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην αθλητική ικανότητα και στη διαγωγή-συμπεριφορά. Μη αναμενόμενη μείωση παρουσιάστηκε στον τομέα της φυσικής εμφάνισης. Ενδεχομένως, η μείωση αυτή να οφείλεται στην τάση των αγοριών, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, να τοποθετούν τον εαυτό τους σε πιο ρεαλιστικές διαστάσεις, με άλλα λόγια να δείχνει μείωση του ναρκισσισμού τους όσον αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση – αν και αυτό αποτελεί απλώς μια υπόθεση. Στα κορίτσια, η εφαρμογή του προγράμματος προκάλεσε αύξηση σε όλους τους τομείς της αυτοαντίληψης.

Γενικά, η σύγκριση των μέσων όρων αγοριών-κοριτσιών στους τομείς αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα

κορίτσια από ό,τι στα αγόρια σε όλους τους τομείς, εκτός του τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς, όπου φαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα αγόρια.

Ενδεχομένως, η θετικότερη επίδραση του προγράμματος στα κορίτσια να οφείλεται στην τάση των κοριτσιών, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, να αξιολογούν πιο αντικειμενικά τον εαυτό τους και να αναγνωρίζουν την αυτοαξία τους –αν και αυτό αποτελεί απλώς μια υπόθεση. Παρόλα αυτά, το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας συνάδει με το εύρημα και άλλων ερευνών (π.χ. Geldard & Geldard, 2011) ότι, παρόλο που η εικόνα του εαυτού παραμένει σχετικά σταθερή και αμετάβλητη, οι κατάλληλες παρεμβάσεις μπορούν να την επηρεάσουν και να την τροποποιήσουν.

Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί ότι, πριν την εφαρμογή του προγράμματος, τα αγόρια παρουσίαζαν πολύ υψηλότερες τιμές, σε σχέση με τα κορίτσια, σε όλους τους τομείς αυτοαντίληψης, εκτός του τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς, στον οποίο δεν υπήρχε αριθμητική διαφορά μεταξύ των φύλων. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από αυτές των κοριτσιών, σε όλους τους τομείς της αυτοαντίληψης, αλλά πλέον οι διαφορές τιμών μεταξύ των δύο φύλων είναι μικρότερες.

Ως προς τους μαθητές με Ε.Ε.Α., το πρόγραμμα λειτούργησε θετικά στους τομείς της σχολικής ικανότητας, των σχέσεων με τους συνομηλίκους και της διαγωγής-συμπεριφοράς. Στον τομέα της αθλητικής ικανότητας, δεν παρουσιάστηκε αριθμητική μεταβολή, ενώ στον τομέα της φυσικής εμφάνισης, παρουσιάστηκε μη αναμενόμενη μικρή μείωση, με πιθανή ερμηνεία αυτή που αναφέρθηκε παραπάνω για τα αγόρια χωρίς Ε.Ε.Α.

Αναφορικά με τα αγόρια με Ε.Ε.Α., το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε πολύ θετικά στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Αριθμητική μεταβολή δεν παρουσιάστηκε στην αυτοαντίληψή τους στους τομείς της σχολικής ικανότητας και της διαγωγής-συμπεριφοράς, ενώ στους τομείς της αθλητικής ικανότητας και της φυσικής εμφάνισης υπήρξε μη αναμενόμενη μείωση μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ίσως πάλι ως ένδειξη της απόκτησης μιας πιο ρεαλιστικής αυτοαντίληψης και της μείωσης του ναρκισσισμού. Ως προς τα κορίτσια με Ε.Ε.Α., το πρόγραμμα φαίνεται ότι λειτούργησε θετικά ως προς την αύξηση της αυτοαντίληψης στους τομείς της σχολικής ικανότητας, της αθλητικής ικανότητας και της διαγωγής-συμπεριφοράς, ενώ δεν παρατηρήθηκε αριθμητική μεταβολή στην αυτοαντίληψη στους τομείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους και της φυσικής εμφάνισης.

Γενικά, η σύγκριση των μέσων όρων αγοριών-κοριτσιών με Ε.Ε.Α. στους τομείς της αυτοαντίληψης πριν και μετά την παρέμβαση δείχνει ότι τα κορίτσια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στον τομέα της σχολικής ικανότητας τόσο πριν όσο και

μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με την επίδραση της παρέμβασης να είναι μεγαλύτερη στα ίδια, από ό,τι στα αγόρια, στον συγκεκριμένο τομέα. Στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, φαίνεται ότι το πρόγραμμα είχε μεγαλύτερη επίδραση στα αγόρια με Ε.Ε.Α. από ό,τι στα κορίτσια με Ε.Ε.Α. στον συγκεκριμένο τομέα. Στον τομέα της αθλητικής ικανότητας, τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και μετά την εφαρμογή του, σε σχέση με τα κορίτσια με Ε.Ε.Α. Παρόλα αυτά, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στα κορίτσια με Ε.Ε.Α., ενώ αυτό δεν ισχύει για τα αγόρια με Ε.Ε.Α. Στον τομέα της φυσικής εμφάνισης, τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές πριν την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και μετά την εφαρμογή του, παρόλο που το πρόγραμμα προκάλεσε μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα αυτόν στα αγόρια με Ε.Ε.Α. και δεν έδειξε αριθμητική μεταβολή στα κορίτσια με Ε.Ε.Α. Στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς, τα αγόρια με Ε.Ε.Α. παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρόλο που το πρόγραμμα δεν προκάλεσε αριθμητική μεταβολή στον τομέα αυτόν στα αγόρια με Ε.Ε.Α., ενώ προκάλεσε αύξηση στα κορίτσια με Ε.Ε.Α.

Όλα τα παραπάνω αποτελέσματα είναι σύμφωνα με τα ευρήματα διαφόρων ερευνών που δείχνουν ότι διαφορετικά αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τον εαυτό τους τα κορίτσια από τα αγόρια. Πιθανές ερμηνείες είναι ότι οι αξιολογήσεις αυτές συνδέονται με τα κοινωνικά στερεότυπα των δύο φύλων, τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών από τους γονείς και τους λοιπούς ενήλικες, καθώς και τη διαφορά των κινήτρων τους (π.χ. Bukatko & Daehler, 2011). Ως εκ τούτου, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη έναντι των αγοριών σε τομείς όπως η σχολική επίδοση και οι διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ, αντίστοιχα, τα αγόρια σε τομείς όπως οι αθλητικές δραστηριότητες και η φυσική εμφάνιση (π.χ. Underwood & Rosen, 2011).

Με βάση την κοινωνιομετρική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε και τα κοινωνιογράμματα, φαίνεται ότι το πρόγραμμα προκάλεσε θετικές αλλαγές στις σχέσεις των μαθητών. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα δύο φύλα, η οποία ήταν ανύπαρκτη αρχικά, είναι εμφανής μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Επιπλέον, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, δεν υπάρχει κανένας μαθητής ο οποίος να βρίσκεται αποκλεισμένος από την ομάδα των συμμαθητών του, όπως συνέβαινε πριν την εφαρμογή του. Τα αποτελέσματα της κοινωνιομετρικής αξιολόγησης συμφωνούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών που δείχνουν τη θετική επίδραση των προγραμμάτων Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στις

διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, το κλίμα της τάξης και την ευημερία της (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007· Durlak et al., 2011· Goleman, 2011· Greenberg et al., 2003· Jones et al., 2010· Μαλαφάντης, 2012· Μπαμπάλης, Γαλανάκη, & Σταύρου, 2007· Μπαμπάλης, 2012· McClelland et al., 2017· McCormick et al., 2016· SEL Research Group, 2011· Sklad et al., 2012· Χατζηχρήστου, 2011α, 2011β, 2014, 2015).

4.1. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές παρεμβάσεις και έρευνες

Η παρούσα έρευνα δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Πρώτος περιορισμός είναι ο διπλός ρόλος της γράφουσας, τόσο ως ερευνήτριας όσο και ως δασκάλας του τμήματος, ο οποίος εμπεριέχει τον κίνδυνο της μη αντικειμενικής αποτίμησης και αξιολόγησης των ποιοτικών ευρημάτων. Δεύτερος περιορισμός είναι το μικρό δείγμα, ένα τμήμα Δ' τάξης 24 μαθητών, στο οποίο εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Το μικρό μέγεθος του δείγματος δεν επέτρεψε τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των ποσοτικών δεδομένων, καθώς και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προτείνονται τα ακόλουθα: α) εφαρμογή του προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής «Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται», όπως διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και παρέμβασης, σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών και β) εφαρμογή και αξιολόγηση του εν λόγω προγράμματος για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, πέραν της μίας σχολικής χρονιάς, με συνεχή επανέλεγχο της μακροχρόνιας επίδρασης και της αποτελεσματικότητάς του.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοσοπούλου, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Ο Αγχόσαυρος*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ακρίβου, Ε., Μπονώτη, Φ., & Δερμιτζάκη, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για την οικονομική κρίση. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4, 305-322.
- Αντωνόπουλος, Χ., Λαμπρόπουλος, Κ., & Παπαδοπούλου, Α. (παραγωγοί) & Μπουλμέτης, Τ. (σκηνοθέτης-σεναριογράφος) (2003). *Πολίτικη κουζίνα*. Ελλάδα-Τουρκία: Village Roadshow Productions.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Association for Supervision and Curriculum Development. (2007). *The learning compact redefined: A call to action—A report of the Commission on the whole child*. Alexandria, VA: Author. Retrieved August 27, 2017, from <http://www.ascd.org/learningcompact>
- von Bertalanffy, L. (2013). *General system theory: Foundations, development, applications* (rev. ed.). New York: Braziller. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1968)
- Beelman, A., & Losel, F. (2006). Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. Στο R. Diekstra (Επιμ.), *Review of Meta-analytic Reviews: Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programmes World-Wild*, 2008.
- Beneson, J. F., & Dweck, C. S. (1986). The development of trait explanations and self-evaluations in the academic and social domains. *Child Development*, 57, 1179- 1187.
- Brackett, M. A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2012). Enhancing Academic Performance and Social and Emotional Competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218–224.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood. Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Brown, J. L., Jones, S.M., LaRusso, M.D., & Aber, L.J. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program, *Journal of Educational Psychology*, 102, 153-167.
- Bucay, J. (2011). *Ο αλυσοδεμένος ελέφαντας*. Opera: Αθήνα.
- Bucay, J. (2013). *Ο τρομερός εχθρός*. Opera: Αθήνα .
- Bukatko, D., & Daehler, M. W. (2011). *Child development: A thematic approach* (6th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 7-25.
- Γαλανάκη, Ε. (2002). Οι νηπιαγωγοί και η προβληματική συμπεριφορά του νηπίου στο σχολείο: Πώς την αντιλαμβάνονται και πώς την αντιμετωπίζουν. *Μακεδόν*, 10, 241-254.
- Γαλανάκη, Ε. (2017). Η αναδυόμενη ενηλικίωση και η μετάβαση στην ενηλικίωση στην Ελλάδα. *Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Ενημερωτικό Δελτίο*, 32, 11-14.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Επιστημονική σειρά*. Τόμος 5, Πάτρα.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M., & Tam, H. (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12, 523-544.
- Chen, D. W., & Smith, K. E. (2002). The Social Conflict Inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23, 299-313.
- Chen, D. W. (2003). Preventing violence by promoting the development of competent conflict resolution skills: exploring roles and responsibilities. *Early Childhood Educational Journal*, 30, 203-208.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. R. B., (2011). *Research methods in education*. Oxon. UK: Routledge.
- Coie, J.D., Lochman, J.E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved August 27, 2017 from http://indiana.edu/~pbisin/pdf/Safe_and_Sound.pdf

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 2 Σεπτεμβρίου 2017, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Department for Education and Skills (2005). *Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning: Relationships Foundation Stage (guidance)*. Nottingham: DfES Publications. Retrieved February 19, 2016, from <http://files.lgfl.net/ESafety/education/relationshipsfoundationstage.pdf>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.
- Doppler-Bourassa, E., Harkins, D. A., & Mehta, C. (2008). Emerging empowerment: conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior. *Early Education and Development*, 19, 885-906.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Epstein, R. (1985). The positive side effects of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 73-78.
- Farmer, T. W. (2000). Misconceptions of peer rejection and problem behavior: Understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 21, 194-208.
- Feldman, R.S. (2009) *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Frijda, N. H. (2007). *The laws of emotion*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110. doi:10.1037/1089-2680.9.2.103
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic Books. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983)
- Geldard, K., & Geldard, D. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στα παιδιά* (Επιμ. Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gerouki, M. (2008). "Innovations" on hold: Sex education in the Greek primary schools. *Health Education*, 109, 49-65. doi:10.1108/09654280910923372

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995)
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώνουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1997)
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27, 13-32.
- Gross, J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on self*, 3 (pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hatzichristou, C., & Lianos, P. G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *The International Journal of Emotional Education*, 8, 105-127.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: theory, research and applications*. New York: Mc Graw Hill Open University Press.
- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, 93-136.
- Θάνου, Α. Γ. (2009). *Το ψάρι που προσπαθεί*. Αθήνα: Πατάκης.
- James, W. (1890/1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jenkins, S., Ritblatt, S., & McDonald, J. S. (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 429-450.

- 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, 491-525.
- Jones, S. M., Brown J. L., & Aber L. J., (2010). Three year cumulative impacts of the 4Rs program on children's social-emotional, behavioral, and academic outcomes. *2010 Conference Research into Practice. Annual Conference, 4-6 March 2010*. Washington: Society for Research on Educational Effectiveness.
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Aber, L. J., (2011). The longitudinal impact of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*, 82, 533-554.
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Αλιβίζος, Σ., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-36.
- Κάντζου, Ν., Δαμηλάκη, Ρ., & Λαμπρινέα, Ζ. (2009). *Ο κήπος των συναισθημάτων. 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κέντρο Θεραπείας Εξαρτημένων Ατόμων (2003). *Δεξιότητες για παιδιά του Δημοτικού*. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- Κουρμούση, Ν. (2014). *Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για τις Α', Β' & Γ' Δημοτικού - Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Σοκόλη.
- Κυριακίδου, Μ., & Φυλακτού, Κ. (2006). *Το σπίτι των παιδιών. Εκπαιδευτικό υλικό προγράμματος αντιμετώπισης της παιδικής επιθετικότητας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Συκιές: Πυξίδα-Κέντρο Πρόληψης της εξάρτησης από ναρκωτικά και προαγωγής της υγείας σε συνεργασία με τον Ο.ΚΑ.ΝΑ.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., & Kushe, C. (2004). Sustained Effects of PATHS Curriculum on the Social and Psychological Adjustment of Children. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 12, 66-78.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). *The School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ)*. Pathways Project University of Illinois at Urbana-Champaign.
- La Greca, A. M, & Vaughn, S. (1992). Social functioning of individuals with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 340-347.

- Landy, S. (2009). *Pathways to competence: Encouraging healthy social and emotional development in young children. Second edition*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Leadbeater, B. J., Ohan, J. L., & Hoglund, W. L. (2006). How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 721-754.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2008). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013α). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου Ι*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013β). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ΙΙ*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαλαφάντης, Κ. (1990). Το ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης. *Σχολείο και Ζωή*, 4.
- Μαλαφάντης, Κ. (2012). Χαιρετισμός. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές: Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*, 11-13 Μαΐου 2012: Πρακτικά (σσ. 25-28) Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάνος, Γ. Κ. (2000). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουλάκη, Ε. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπάλης, Θ., Γαλανάκη, Ε., & Σταύρου, Ν. (2007). Η ζωή στη σχολική τάξη: Σύνδεσμοι μεταξύ υποστήριξης, συνεργασίας και σχολικής αυτοεκτίμησης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 35-50.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27, 33-34.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor E. E., Jennifer H., & McClowry, S. G. (2016). Do effects of social-emotional learning programs vary by level of parent participation? Evidence from a randomized trial. *SREE Spring 2016 Conference*. New York University.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση* (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-39.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2010). *Αγωγή Υγείας: Βασικές Αρχές – Σχεδιασμός Προγράμματος. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου, 2017, από http://www.pi-schools.gr/programs/agogi_ygeias/agogi_ygeias.pdf
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης. (2011α). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών: Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης (2011β). *Νέο Σχολείο Σχολική και Κοινωνική Ζωή: Οδηγός Εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια βίου Μάθησης.
- Παπατσούμας, Ν., & Χίος, Α. (2006). «Εμείς» και οι «Άλλοι». Από την ύπαρξη στη συνύπαρξη: προκατάληψη-ξеноφοβία-ανεκτικότητα. Αθήνα: Λιθογραφία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pearl, R. (1992). Psychosocial characteristics of learning disabled students. In N. N. Singh & I. L. Beale (Eds.), *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* , 96–125.
- Pervin, L. A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Pink, H. D. (2005). *A whole new mind. Moving from information age to the conceptual age*. New York: Penguin.
- Pink, H. D. (2006). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. New York: Penguin.
- Plummer, D. M. (2013). *Αλλαγές, άγχος, αγωνίες. Πώς να βοηθήσετε το παιδί να τα αντιμετωπίσει*. Αθήνα: Πατάκης.
- Plummer, D. M. (2016). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Purkey, W. W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors. An ERIC/CAPS Digest*. Retrieved October 12, 2017, from <http://ericae.net/edo/ed304630.htm>
- Raver, C. C., Jones, M. S., Li-Grining, C., Fuhua, Z., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on Low-Income Preschoolers Pre-Academic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism, *Child Development*, 82, 362–378.

- Rivera, J. (Producer) & Docter, P. (Director). (2015). *Inside Out* [Motion picture]. Emmerlyville, CA: Pixar Animation Studios.
- Rourke, M. T., Wonzniak, R. H., & Cassidy, K. W. (1999). The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: do children act differently with different peers? *Early Education and Development*, 10, 209-227.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Krieger.
- Σέχτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσειακή εκπαίδευση, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σιδέρης, Ν. (2014). *Το κατά διαβόλου ευαγγέλιο. Πολιτική ψυχολογία της κρίσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- «Συν-φροντίζω». (2012). *Στηρί-Ζώντας στην κρίση*. Ανακτήθηκε στις 3 Σεπτεμβρίου 2017, από <http://www.connecting4caring.gr/research/active/c4c>
- Santrock, J. W. (2008). *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία* (Επιμ. Γ. Π. Χρούσος & Γ. Παπαδάτος). Αθήνα: Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιάνου.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SEL Research Group. (2011). The benefits of school-based social and emotional learning programs: Highlights from a major new study. University of Illinois at Chicago. Retrieved September 10, 2017 from [http://www.innerresiliencetidescenter.org/documents/Meta-analysis3-pagesummary7-5-10\(2\).pdf](http://www.innerresiliencetidescenter.org/documents/Meta-analysis3-pagesummary7-5-10(2).pdf)
- Sherman, L. (2017). *Sociometry in the classroom: how to do it*. Retrieved November 15, 2017, from http://www.users.miamioh.edu/shermalw/sociometryfiles/socio_introduction.htmlx
- Skherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can them be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M., & Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, 892-909.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
- Shurer, O. (Producer) & Clements, R. & Musker, J. (Directors). (2016). *Moana*. United States: Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.

- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά - Νιώθω καλά. Ένα εγχειρίδιο γνωσιακής-συμπεριφοριστικής θεραπείας για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Stallard, P. (2011). *Σκέφτομαι σωστά - Νιώθω καλά. Χρησιμοποιώντας τη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία σε παιδιά και νέους. Οδηγός του Ειδικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998α). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς. Εγχειρίδιο για Ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998β). *Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς. Τετράδιο δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. Φ., & Μπαμπάλης, Θ. Κ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio de Castro, B., Bushman, B. J., Poorthuis, A., & Telch, M. J. (2010). I like me if you like me: On the interpersonal modulation and regulation of preadolescents' state self-esteem. *Child Development*, 81, 811-825.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2017). *Γυμνάσιο. Διδακτέα Ύλη*. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου, 2017 από <https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/didaktea-yli-gymn/23280-08-09-16-allages-sto-gymnasio-2>
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2011). *Social development. Relationships in infancy, childhood and adolescence*. New York, NY: Guilford.
- Wang, M. C., Haertel G. D. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). «Από την μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: Κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2009). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία*, 16, 379-399.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011α). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό*

- Υλικό I για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Νηπιαγωγείο, Α' και Β' Δημοτικού. Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού. Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του προγράμματος.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Μπουμπούσης, Γ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2011α). *Πρόγραμμα για την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης στη Σχολική Κοινότητα: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Τετράδιο Δραστηριοτήτων για μαθητές Δημοτικού. Εκπαιδευτικό Υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Μπουμπούσης, Γ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2011β). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2011γ). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Μπουμπούσης, Γ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2011δ). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή-Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα.* Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ψύλλου, Ρ., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2012). *Τα φιλαράκια. Πώς να αντιμετωπίζουμε τα αρνητικά συναισθήματά μας.* Αθήνα: Πεδίο.
- Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). The role of parental involvement in classroom life in Greek primary and secondary education. *Psychology*, 4, 118.

Παράρτημα Α

Έντυπο συγκατάθεσης γονέων

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί γονείς,

Όπως ήδη γνωρίζετε, στην τάξη μας φέτος, τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, εφαρμόζουμε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και συγκεκριμένα **Πρόγραμμα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής**, με τίτλο «**Μαθαίνοντας τον νου να νιώθει και την καρδιά να σκέφτεται**». Το πρόγραμμα αυτό είναι προσεκτικά διαμορφωμένο και συστηματικά δομημένο, ώστε να ανταποκρίνεται στο αναπτυξιακό επίπεδο και στις ανάγκες των παιδιών. Περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες που έχουν στόχο να εκπαιδεύσουν τα παιδιά στην έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Αγωγής Υγείας, σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους.

Στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Εφαρμοσμένη Ψυχολογία στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο παρακολουθώ και, συγκεκριμένα, στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Εφαρμογή προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στη σχολική τάξη», μελετώ τον τρόπο εφαρμογής και την αποτελεσματικότητα αυτού του προγράμματος.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω ότι στο πλαίσιο της προαναφερόμενης εργασίας θα γίνει αναφορά στις δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί μέσα στην τάξη και στα αποτελέσματα αυτών στους μαθητές. Οι αναφορές θα αφορούν ομαδικές και ατομικές εργασίες, **ανώνυμα και χωρίς κανένα προσωπικό στοιχείο των μαθητών**. Φωτογραφικό υλικό, επίσης, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, θα περιέχει **μόνο εργασίες των μαθητών και όχι τα πρόσωπα ή τα ονόματά τους**.

Για την υλοποίηση της εργασίας αυτής, σας παρακαλώ να υπογράψετε τη συγκατάθεση που ακολουθεί με το όνομά σας ολογράφως και την υπογραφή σας.

Η συμμετοχή των παιδιών σας σε τέτοιες εργασίες θα αποβεί ωφέλιμη για τα ίδια και θα συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας.

Η δασκάλα της τάξης
Ελένη Ζαφειριάδου

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Επιτρέπω να χρησιμοποιηθεί υλικό που έχει παραχθεί από το παιδί μου και να γίνει εξαγωγή συμπερασμάτων από αυτό, στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας με τίτλο: «Εφαρμογή Προγράμματος Κοινωνικής και Συναισθηματικής Αγωγής στη Σχολική Τάξη», σύμφωνα με τα οριζόμενα στο παραπάνω Ενημερωτικό Σημείωμα.

Ο/Η γονέας:

Υπογραφή:

Ερωτηματολόγιο κοινωνιομετρικής αξιολόγησης

1

Αν η τάξη σας οργανωθεί σε μικρές ομάδες με ποιους συμμαθητές σας θα θέλατε να κάθεστε μαζί; Επιλέξτε μέχρι τρία παιδιά. Γράψτε τα ονοματεπώνυμα το ένα κάτω από το άλλο. Γράψτε πρώτα το παιδί που προτιμάτε περισσότερο, έπειτα το όνομα του δεύτερου και τέλος το όνομα του τρίτου.

1.....

2.....

3.....

2

Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι σας διάλεξαν για να κάτσουν μαζί σας στην τάξη. Επιλέξτε μέχρι τρία παιδιά. Γράψτε τα ονοματεπώνυμα το ένα κάτω από το άλλο. Γράψτε πρώτα το παιδί που προτιμάτε περισσότερο, έπειτα το όνομα του δεύτερου και τέλος το όνομα του τρίτου.

1.....

2.....

3.....

3

Αν πάτε εκδρομή με το σχολείο, με ποια παιδιά θα θέλατε να καθίσετε παρέα στο λεωφορείο. Γράψτε τα ονοματεπώνυμα το ένα κάτω από το άλλο. Γράψτε πρώτα το παιδί που προτιμάτε περισσότερο, έπειτα το όνομα του δεύτερου και τέλος το όνομα του τρίτου.

1.....

2.....

3.....

4

Προσπαθήστε να μαντέψετε ποιοι θα θέλανε να καθίσουν μαζί σας στο λεωφορείο, αν πάτε εκδρομή με το σχολείο. Γράψτε τα ονοματεπώνυμα το ένα κάτω από το άλλο. Γράψτε πρώτα το παιδί που προτιμάτε περισσότερο, έπειτα το όνομα του δεύτερου και τέλος το όνομα του τρίτου.

1.....

2.....

3.....

Παράρτημα Β

Φύλλα εργασίας των συναντήσεων

Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

1η συνάντηση: Εισαγωγική

Φύλλο εργασίας: «Το αλφάβητο των συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 25· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 58)

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ✱ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ, ΕΚΦΡΑΣΗ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

ΤΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Α' ΕΠΙΠΕΔΟ

Μπορείς να σκεφτείς συναισθήματα που αρχίζουν από κάθε γράμμα του αλφάβητου και να τα γράψεις δίπλα από αυτό;

Για παράδειγμα, από το γράμμα Α θα μπορούσες να γράψεις το συναισθήμα «αγάπη».

Α _____	Ν _____
Β _____	Ξ _____
Γ _____	Ο _____
Δ _____	Π _____
Ε _____	Ρ _____
Ζ _____	Σ _____
Η _____	Τ _____
Θ _____	Υ _____
Ι _____	Φ _____
Κ _____	Χ _____
Λ _____	Ψ _____
Μ _____	Ω _____

3η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις» (Χατζηχρήστου et al. 2011α, σελ. 31-32· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 61-62, 71-79)

Φύλλα εργασίας: «Ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις»

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ✱ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ, ΕΚΦΡΑΣΗ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

ΕΝΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ... ΠΟΛΛΕΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

Α' ΕΠΙΠΕΔΟ

Μπορείς να συμπληρώσεις τις παρακάτω φράσεις, με προσωπικές σου εμπειρίες;

Μετάνιωσα πολύ όταν

Ανυπόδικα πολύ όταν

Γέλασα πολύ όταν

Χάρηκα πολύ όταν



Φοβήθηκα πολύ όταν

Ντραπήκα πολύ όταν

Έκλαψα όταν

Ξαφνιασθήκα πολύ όταν

Υλικό για τη δραστηριότητα
«Ένα συναίσθημα ... πολλές καταστάσεις»

» Λεξιλόγιο Συναισθημάτων

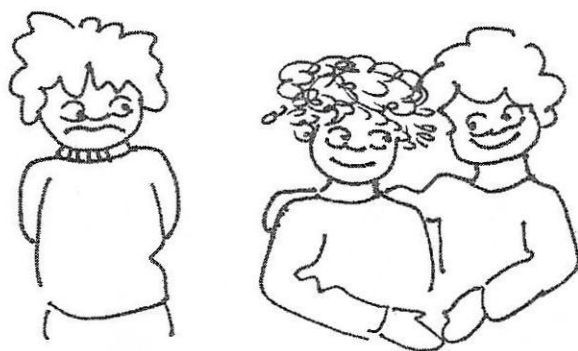
αγχωμένος	αδύναμος
αδέξιος	αηδιασμένος
αισιόδοξος	αμήχανος
ανακουφισμένος	ανάξιος
ανήσυχος	ανόητος
ανυπόμονος	ανώτερος
απαισιόδοξος	απογοητευμένος
αποδεκτός	απομονωμένος
απελπισμένος	δραστήριος
δυνατός	δυστυχισμένος
εκνευρισμένος	έκπληκτος
ελεύθερος	ενθουσιασμένος
ενθουσιώδης	ενοχλημένος

||₇₁

ένοχος	εντυπωσιασμένος
εξαντλημένος	ερωτευμένος
ευγνώμων	ευτυχισμένος
ευχαριστημένος	ζεστός
ζηλιάρης	ήρεμος
ικανοποιημένος	κεφάτος
λυπημένος	μοναχικός
μπερδεμένος	νευρικός
νικημένος	ντροπιασμένος
ξαφνιασμένος	ξένοιαστος
οργισμένος	παραμελημένος
περήφανος	πιεσμένος
πληγωμένος	τρομαγμένος
τρυφερός	υπεύθυνος
φιλικός	φοβισμένος
χαλαρός	χαρούμενος

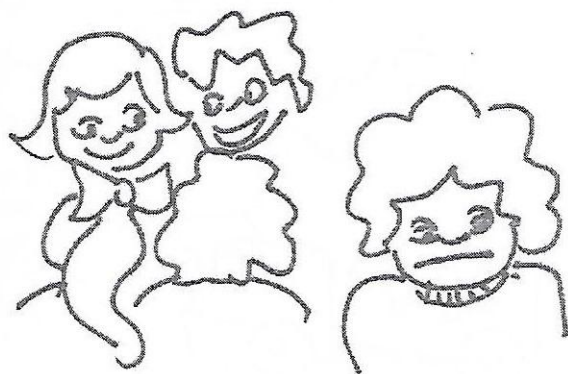
» Σκίτσο















5η συνάντηση: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων

2η δραστηριότητα: «Θερμόμετρα συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 33-36

Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 63-64)

Σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν:

Η Ματίνα κάνει πάρτι και έχει καλέσει όλα τα παιδιά της τάξης εκτός από εσένα.
Η μαμά φτάνει από το μαιευτήριο στο σπίτι αγκαλιά με το μωρό.
Οι φίλοι σου θα πάνε για παιχνίδι στο πάρκο το απόγευμα, αλλά εσύ δε μπορείς να πας γιατί σε έχουν βάλει οι γονείς σου τιμωρία επειδή χτες δεν έκλεισες την τηλεόραση όταν σου το ζήτησαν.
Στο διαγώνισμα πήρες Γ γιατί δεν είχες διαβάσει καλά.
Ο φίλος σου είναι στεναχωρημένος γιατί στο διάλειμμα έμεινες μόνος.

Φύλλα εργασίας: «Θερμόμετρα συναισθημάτων» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 33-36·
Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 63-64)

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ✱ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ, ΕΚΦΡΑΣΗ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

ΤΟ ΘΕΡΜΟΜΕΤΡΟ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Α' ΕΠΙΠΕΔΟ

Οι παρακάτω ιστοριούλες περιγράφουν γεγονότα που μας προκαλούν διάφορα συναισθήματα. Αφού τις διαβάσεις, προσπάθησε να χρωματίσεις με κόκκινο το θερμόμετρο δίπλα από κάθε ιστοριούλα, από το ένα έως το δέκα.

Το θερμόμετρο θα το χρωματίζεις ανάλογα με το πόσο έντονα θα ένιωθες το συναίσθημα που περιγράφεται στην ιστορία, αν εσύ ήσουν στη θέση του ήρωα. Δηλαδή, αν φοβήθηκες ελάχιστα για κάτι που περιέγραψε η ιστορία, μπορείς να χρωματίσεις το θερμόμετρο μέχρι το δύο-τρία. Αν φοβήθηκες σε μέτριο βαθμό μέχρι το πέντε-έξι κι αν φοβήθηκες πολύ από οκτώ και πάνω.

Κάθε Πέμπτη η Μαίρη την πρώτη ώρα έχει μαθηματικά. Πάντα έρχεται διαβασμένη, όμως, το προηγούμενο βράδυ είχε πάει στα γενέθλια της φίλης της της Γιώτας, με αποτέλεσμα να μην προλάβει να διαβάσει.

Εκείνο το πρωινό ο δάσκαλος μπήκε στην τάξη σοβαρός και έγραψε στον πίνακα τρία προβλήματα σχετικά με τη χθεσινή ύλη.

—Έχετε ένα τέταρτο να τα λύσετε, τους είπε αυστηρά. Το χθεσινό μάθημα ήταν πολύ σημαντικό και θέλω να δω ποιος διάβασε καλά. Δεν θα δεχθώ καμία δικαιολογία.

Η Μαίρη κοίταξε τα προβλήματα. Δεν ήξερε τίποτα...

✱ Τί νομίζεις ότι ένωσε η Μαίρη εκείνη τη στιγμή;

Χρωμάτισε το θερμόμετρο ανάλογα με τον βαθμό έντασης του συναισθήματος της Μαίρης.



Ο Ανδρέας γύρισε σπίτι κρατώντας το αγαπημένο του περιοδικό που το διαβάζει από μικρό παιδί. Ανοίγοντας το συρτάρι του γραφείου του για να το βάλει μαζί με τα προηγούμενα τεύχη, βρέθηκε μπροστά σε μια δυσάρεστη έκπληξη.

Τα περιοδικά ήταν άνω κάτω. Ορισμένα είχαν τσαλακωθεί, ενώ από κανά δύο, είχε σκιστεί το εξώφυλλο.

— Τι έγινε εδώ; Ποιος τα έκανε όλα αυτά; φώναξε.

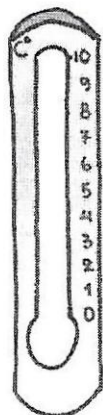
Η μητέρα στάθηκε στην άκρη του δωματίου του.

— Αχ, βρε Ανδρέα μου, είχε έρθει η θεία σου με τον Βασιλάκη το πρωί. Ο μικρός μπήκε στο δωμάτιο και βρήκε τα περιοδικά χωρίς να τον προσέξουμε. Όταν το κατάλαβα ήταν αργά.

Ο Ανδρέας έχασε τα λόγια του!

✿ Τι νομίζεις ότι ένιωσε ο Ανδρέας εκείνη τη στιγμή; _____

Χρωμάτισε το θερμόμετρο ανάλογα με την ένταση του συναισθήματος του Ανδρέα.



Η Αλεξία κι ο Πέτρος γύρισαν από το σχολείο κουρασμένοι. Στο τραπέζι του σαλονιού, όμως, τους περίμενε μια ευχάριστη έκπληξη: δύο πακέτα με τα ονόματά τους γραμμένα πάνω!!!

— Σας τα έστειλε η θεία Διονυσία από τον Καναδά. Ήρθαν σήμερα το πρωί με το ταχυδρομείο, τους είπε χαμογελώντας ο πατέρας.

Τα παιδιά, χωρίς καθυστέρηση, άνοιξαν τα δώρα τους.

— Ουάάου! αναφώνησε η Αλεξία. Ένα μίνι στερεοφωνικό για το δωμάτιό μου. Τώρα θα ακούω συνέχεια μουσική!

— Εσένα Πέτρο δεν σου αρέσει το δώρο; Γιατί δεν μιλάς; ρώτησε ο πατέρας τον Πέτρο που φαινόταν κάτι να σκέφτεται.

Ο Πέτρος κοίταξε τα τρία παιχνίδια για το play-station που του είχε στείλει η θεία.

— Είναι το τέλειο δώρο, απάντησε. Όμως, να βρε μιαμπά, ένα από αυτά το αγόρασα εγώ πριν ένα μήνα κι έτσι τώρα θα το έχω διπλό!!!

✧ Πώς νομίζεις ότι ένωσαν τα παιδιά, όταν άνοιξαν τα δώρα τους; _____

Χρωμάτισε, τώρα, το θερμόμετρο του κάθε παιδιού ανάλογα με το πόσο έντονο ήταν το συναίσθημά του.

ΑΛΕΞΙΑ



ΠΕΤΡΟΣ



Θέλω να κρατήσω για μένα _____

6η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: «Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα» (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 39-42· Χατζηχρήστου et al., 2011β, σελ. 67-68)

Σενάρια που χρησιμοποιήθηκαν:

1ο: Στο διάλειμμα τα παιδιά μαζεύτηκαν να παίξουν ποδόσφαιρο. Και τότε ξέσπασε ο καβγάς. Ο Δημήτρης προσπαθούσε με αγκωνιές να βγάλει τους υπόλοιπους παίκτες εκτός μάχης για να βάλει γκολ. Ο Μιχάλης, μην αντέχοντας να βλέπει την άδικη συμπεριφορά του Δημήτρη, όρμησε κατά πάνω του και του έδωσε μια δυνατή γροθιά στη μύτη.

2ο: Εδώ και λίγες εβδομάδες, η Έλσα δε νιώθει και τόσο καλά. Αιτία είναι το μικρό της αδερφάκι που έχει τη φροντίδα και το ενδιαφέρον όλων των μελών της οικογένειας.

-Ακόμα και η γιαγιά, που μέχρι πριν από λίγο καιρό δε με άφηνε από την αγκαλιά της, τώρα, όταν έρχεται να μας δει, όλο τον μπέμπη μας φροντίζει... σκέφτεται στεναχωρημένη.

Η Έλσα δε θέλει να βγαίνει πια από το σπίτι. Ούτε στο σχολείο δε θέλει καλά-καλά να πηγαίνει. Ακόμα και τα απογεύματα που της άρεσε να βγαίνει στη γειτονιά με το ποδήλατο, προτιμά να μένει κλεισμένη στο σπίτι κοντά στο μωρό.

-Βαριέμαι να βγω έξω, απαντά σε όσους τη ρωτούν τι της συμβαίνει.

3ο: Και τότε έγινε η ζημιά. Ο Κωνσταντίνος, προσπαθώντας να πετάξει το μπαλάκι στον Πάνο, αστόχησε, με αποτέλεσμα αυτό να χτυπήσει το βάζο πάνω στην έδρα. Το ανθοδοχείο έγινε χίλια κομμάτια.

-Κοίτα τι έκανες! Είπε ο Πάνος και κατευθύνθηκε προς την έδρα. Τη στιγμή εκείνη, η πόρτα άνοιξε και στην τάξη μπήκε η δασκάλα. Βλέποντας τον Πάνο κοντά στην έδρα, πίστεψε ότι εκείνος έφταιγε για το σπασμένο βάζο.

-Απρόσεχτε! τον μάλωσε. Αμέσως στον διευθυντή να του πεις τι έκανες!!! Ο Πάνος δεν ήξερε πώς να αντιδράσει. Παρόλα αυτά, έριξε ένα βλέμμα στον Κωνσταντίνο και

κατευθύνθηκε προς τα έξω.

4ο: Τα παιδιά γράφουν διαγώνισμα και ενώ όλοι είναι ήσυχοι και εργάζονται, ο Μανώλης αρχίζει να φωνάζει δυνατά στη διπλανή του.

-Σου έχω πει να μην ασχολείσαι με το τι κάνω εγώ. Δε σου πέφτει λόγος αν ξέρω να κάνω την άσκηση η όχι. Να κοιτάς τη δουλειά σου. Κυρία, δεν την αντέχω. Με κοροϊδεύει και γελάει όταν δεν ξέρω κάτι.

Η διπλανή του τον κοιτάζει απαθής και του απαντά:

-Αφού είσαι άσχετος, δεν ξέρεις μαθηματικά, το ξέρουμε όλοι.

Η δασκάλα προσπαθεί να τους ηρεμήσει.

5ο: Η Μαρία πάλι τσακώθηκε με τις φίλες της. Πάντα παίζουν όλες μαζί στο διάλειμμα. Σήμερα όμως της είπαν ότι επειδή μίλησε στην Βασιλική, που δεν είναι στη παρέα τους, δεν μπορεί να παίξει μαζί τους. Να διαλέξει ποιες θέλει για φίλες. Δεν μπορεί να τους έχει όλους.

6ο: Η Ελίνα είναι έτοιμη να βγει στη σκηνή για να απαγγείλει το ποίημά της για τη γιορτή των Χριστουγέννων. Πριν ανέβει τις σκάλες, γυρίζει και κοιτάζει τη δασκάλα της για να πάρει θάρρος. Όταν πλησιάζει το μικρόφωνο, κοιτάζει το κοινό, στο οποίο βρίσκονται παιδιά και γονείς, και ξεχνάει τα λόγια της.

7η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: Συζήτηση αναφορικά με τα τρία Σ (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012, σελ. 39-42) και «Διαβάζουμε στο σώμα μας τα συναισθήματα» (Ψύλλου & Ζαφειροπούλου, 2012· Stallard, 2006)

Φύλλο εργασίας:

Σκέψη	Συναίσθημα	Συμπεριφορά	Σημάδια στο σώμα
Θυμάμαι και σχεδιάζω ένα χαρούμενο περιστατικό.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα νιώσει.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα κάνει.	
Θυμάμαι και σχεδιάζω ένα περιστατικό που με έκανε να ζηλέψω.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα νιώσει.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα κάνει.	
Θυμάμαι και σχεδιάζω ένα περιστατικό που με έκανε να θυμώσω.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα νιώσει.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα κάνει.	

Θυμάμαι και σχεδιάζω ένα περιστατικό που ένιωσα αγάπη.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα νιώσει.	Γράφω ή δείχνω με σκίτσο τι είχα κάνει.	
--	--	---	--

8η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: Μαθαίνω να ελέγχω τις αντιδράσεις μου (Τριλίβα & Chimienti, 1998α, σελ. 61-63· Τριλίβα & Chimienti, 1998β, σελ. 25-26)

Φυλλάδιο με τις τεχνικές χαλάρωσης

Σε μια δύσκολη κατάσταση...

Όταν βλέπετε ότι κατευθύνετε προς μια σύγκρουση...

Όταν τα πράγματα ανάμεσα σε σας και σ' ένα άλλο πρόσωπο, οξύνονται...

Και **ΠΡΙΝ** ακόμη χαθεί ο έλεγχος, **ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ!**

Είναι ώρα για διάλειμμα – χαλαρώστε!



ΘΥΜΗΘΕΙΤΕ: Όταν χάνετε τον έλεγχο, τότε εγκαταλείπετε τον έλεγχο σε κάποιον άλλο!

Στη συνέχεια ακολουθούν μερικά τεχνάσματα χαλάρωσης, που θα σας βοηθήσουν να διατηρήσετε τον έλεγχο.

① ΜΙΛΗΣΤΕ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΑΣ!

Σας ενοχλεί κάποιος;

Μήπως κάποιος προσπαθεί να σας προκαλέσει πρόβλημα;

Αρχίζετε να "βράζετε";

Προσπαθήστε να ΜΙΛΗΣΤΕ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΑΣ!

Διαλέξτε την προσωπική σας υπενθύμιση.

Πέστε τη στον εαυτό σας πάλι και πάλι.

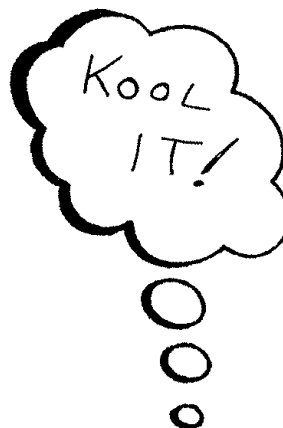
⇒ Χαλάρωσε! Χαλάρωσε! Χαλάρωσε!

⇒ Αγνόησέ το! Αγνόησέ το! Αγνόησέ το!

⇒ Εγώ έχω τον έλεγχο!, Εγώ έχω τον έλεγχο! Εγώ έχω τον έλεγχο!

Ο εσωτερικός διάλογος σάς υπενθυμίζει κάτι σημαντικό:

Ο εσωτερικός διάλογος σάς υπενθυμίζει ότι εσείς έχετε τον έλεγχο, κι όχι το άλλο άτομο!



② ΒΑΘΙΕΣ ΑΝΑΠΝΟΕΣ!

Το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο και μεγαλύτερο;

Το πρόσωπο του άλλου ατόμου έχει πάρει μια έντονα θυμωμένη έκφραση;

Είστε έτοιμοι να εκραγείτε;

Χαλαρώστε! Πάρτε αργές, ΒΑΘΙΕΣ ΑΝΑΠΝΟΕΣ!

Αναπνεύστε! (1-2-3-4-5) Αναπνεύστε (1-2-3-4-5) Αναπνεύστε (1-2-3-4-5)

Οι βαθιές αναπνοές σας κάνουν να προσέχετε μέσα σας
κι όχι έξω.

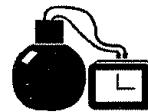
Οι βαθιές αναπνοές σας βοηθούν να ελέγχετε τον εαυτό σας.

③ ΜΕΤΡΗΣΤΕ ΑΝΑΠΟΔΑ!

Σε μια δύσκολη κατάσταση...

Όταν βλέπετε ότι κατευθύνετε προς μια σύγκρουση...

Όταν τα πράγματα ανάμεσα σε σας και σ' ένα άλλο πρόσωπο, οξύνονται...



Και **ΠΡΙΝ** ακόμη χαθεί ο έλεγχος, **ΣΤΑΜΑΤΗΣΤΕ!**

Είναι ώρα για διάλειμμα – χαλαρώστε!

ΘΥΜΗΘΕΙΤΕ: Όταν χάνετε τον έλεγχο, τότε εγκαταλείπετε τον έλεγχο σε κάποιον άλλο!

Στη συνέχεια ακολουθούν μερικά τεχνάσματα χαλάρωσης, που θα σας βοηθήσουν να διατηρήσετε τον έλεγχο.

① ΜΙΑΗΣΤΕ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΑΣ!

Σας ενοχλεί κάποιος;

Μήπως κάποιος προσπαθεί να σας προκαλέσει πρόβλημα;

Αρχίζετε να "βράζετε";

Προσπαθήστε να ΜΙΑΗΣΤΕ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΣΑΣ!

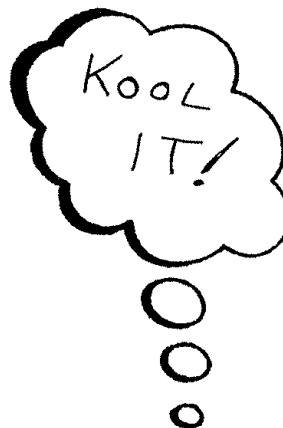
Διαλέξτε την προσωπική σας υπενθύμιση.

Πέστε τη στον εαυτό σας πάλι και πάλι.

⇒ Χαλάρωσε! Χαλάρωσε! Χαλάρωσε!

⇒ Αγνόησέ το! Αγνόησέ το! Αγνόησέ το!

⇒ Εγώ έχω τον έλεγχο!, Εγώ έχω τον έλεγχο! Εγώ έχω τον έλεγχο!



Ο εσωτερικός διάλογος σάς υπενθυμίζει κάτι σημαντικό:

Ο εσωτερικός διάλογος σάς υπενθυμίζει ότι εσείς έχετε τον έλεγχο, κι όχι το άλλο άτομο!

② ΒΑΘΙΕΣ ΑΝΑΠΝΟΕΣ!

Το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο και μεγαλύτερο;

Το πρόσωπο του άλλου ατόμου έχει πάρει μια έντονα θυμωμένη έκφραση;

Είστε έτοιμοι να εκραγείτε;

Χαλαρώστε! Πάρτε αργές, ΒΑΘΙΕΣ ΑΝΑΠΝΟΕΣ!

Αναπνεύστε! (1-2-3-4-5) Αναπνεύστε (1-2-3-4-5) Αναπνεύστε (1-2-3-4-5)

Οι βαθιές αναπνοές σάς κάνουν να προσέχετε μέσα σας
κι όχι έξω.

Οι βαθιές αναπνοές σάς βοηθούν να ελέγχετε τον εαυτό σας.

③ ΜΕΤΡΗΣΤΕ ΑΝΑΠΟΔΑ!

9η συνάντηση: Διαχείριση συναισθημάτων

1η δραστηριότητα: Μικρά βήματα (Stallard, 2006, σελ. 177, 182)

Φύλλα εργασίας:

Πώς να αλλάξεις τη συμπεριφορά σου



Άλλο ένα βήμα πάνω στη σκάλα

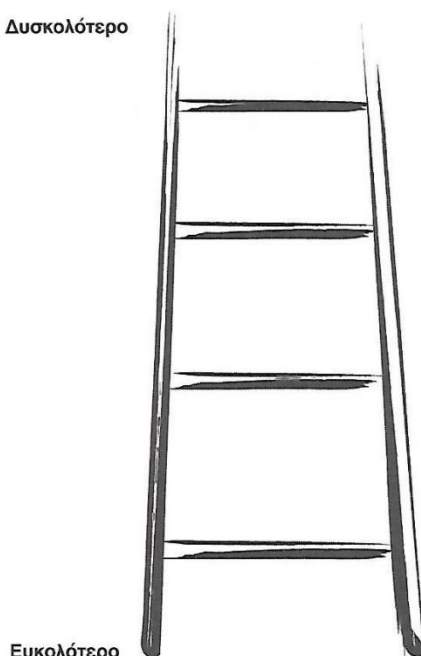
Υπάρχουν σίγουρα πάρα πολλά πράγματα που θα ήθελες να κάνεις. Κάποια από αυτά σίγουρα θα σου φανούν πιο εύκολα, ενώ κάποια άλλα μπορεί να σε δυσκολέψουν περισσότερο.

Γράψε ή ζωγράφισε όλα όσα θα ήθελες να κάνεις σε σελίδες χαρτιού. Μετά κόψε τα και κάνε ένα κολλάζ. Τοποθέτησέ τα στη σκάλα που βλέπεις πιο κάτω.

Δοκίμασε να βάλεις αυτά που θεωρείς πιο εύκολα στο κάτω μέρος της σκάλας, τα πιο δύσκολα στην κορυφή, ενώ εκείνα που θεωρείς μέτριας δυσκολίας κάπου προς τη μέση.

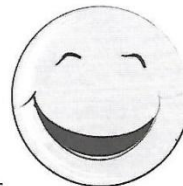
Ξεκίνησε, λοιπόν, από τη βάση της σκάλας και δοκίμασε να δεις αν θα τα καταφέρεις με τη δραστηριότητα του επόμενου σκαλιού. Μόλις τα καταφέρεις, σκαρφάλωσε ένα σκαλί πιο πάνω και δοκίμασε την αντίστοιχη δραστηριότητα. Τα μικρά βήματα θα σε βοηθήσουν να σκαρφαλώσεις σιγά-σιγά τη σκάλα.

Δυσκολότερο



Ευκολότερο

ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΣΩΣΤΑ -
ΝΙΩΘΩ ΚΑΛΑ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΩΔΕΚΑΤΟ



Μικρά βήματα

Πολλές φορές οι προκλήσεις και οι στόχοι που έχουμε να πραγματοποιήσουμε μας φαίνονται πολύ δύσκολοι. Σε αυτές τις περιπτώσεις θα μας βοηθήσει να μοιράσουμε το στόχο σε μικρότερα βήματα. Έτσι θα αυξήσεις τις πιθανότητες επιτυχίας.



Ποιος είναι ο στόχος που έχεις θέσει για να επιτύχεις;

Μοίρασε το στόχο σου σε μικρότερα βήματα και γράψε τα ή ζωγράφισέ τα σ' αυτό το κουτί

Κοίταξε προσεκτικά όλα τα βήματα και βάλε τα σε σειρά από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο. Βάλε τα πιο εύκολα στο κάτω μέρος του κουτιού και τα πιο δύσκολα στην κορυφή (θυμήσου τη σκάλα).

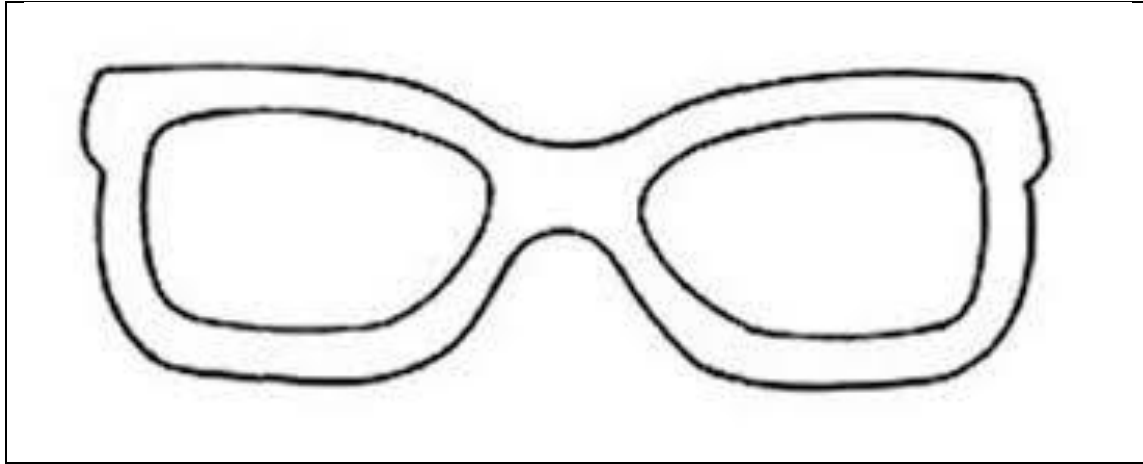


Ξεκίνησε από το πιο εύκολο βήμα. Όταν το πετύχεις, προχώρησε στο επόμενο. Τα μικρά αυτά βήματα θα σε βοηθήσουν να έχεις επιτυχία.

10η συνάντηση: Ανακεφαλαίωση και Αξιολόγηση ενότητας

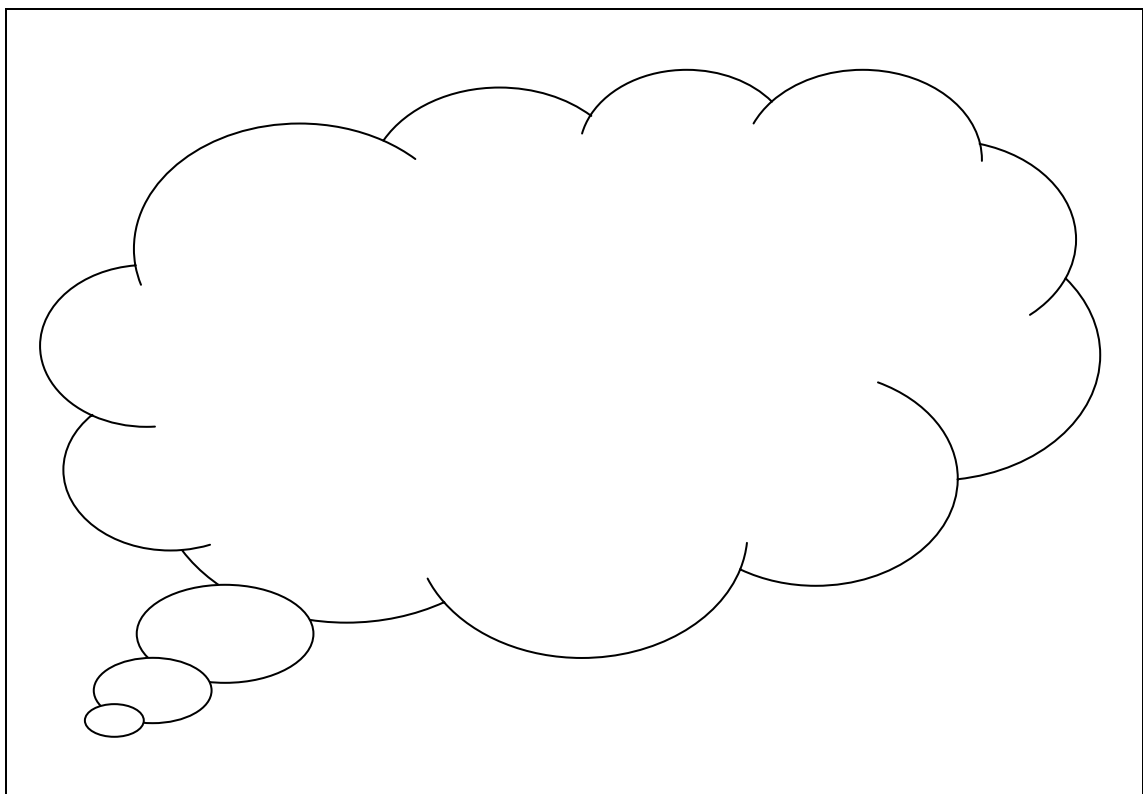
1η δραστηριότητα: Το βλέπω αλλιώς

Έντυπο με χάρτινα γυαλιά



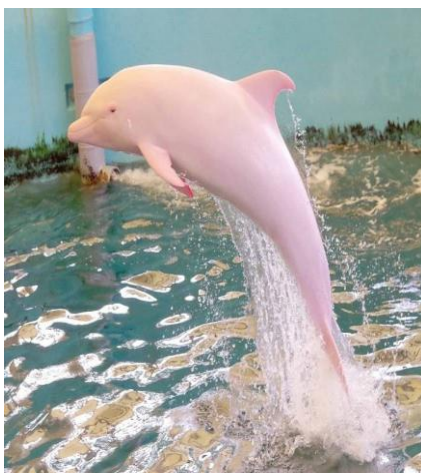
2^η δραστηριότητα: Ετοίμασε τη βαλίτσα σου (Plummer, 2016, σελ. 143)

Μικρά χάρτινα συννεφάκια



Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
2η συνάντηση: Είμαστε μοναδικοί (Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 44-45).

Εικόνες:





4η συνάντηση: Όλοι με τη σειρά (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 48-50· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 48-49)

1η δραστηριότητα: Όλοι με τη σειρά

Φύλλο εργασίας, επίθετα

ΕΥΓΕΝΙΚΟΣ

ΕΠΙΠΟΛΑΙΟΣ

ΕΠΙΜΕΛΗΣ

ΖΗΛΙΑΡΗΣ

ΕΥΔΙΑΘΕΤΟΣ

ΜΑΡΤΥΡΙΑΡΗΣ

ΚΑΛΟΣΥΝΑΤΟΣ

ΑΚΑΤΑΣΤΑΤΟΣ

ΑΣΤΕΙΟΣ

ΠΑΡΑΠΟΝΙΑΡΗΣ

ΕΞΥΠΝΟΣ	ΦΛΥΑΡΟΣ
ΑΓΑΠΗΤΟΣ	ΑΤΑΚΤΟΣ
ΤΑΛΑΝΤΟΥΧΟΣ	ΑΔΕΞΙΟΣ
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ	ΓΚΡΙΝΙΑΡΗΣ
ΑΘΛΗΤΙΚΟΣ	ΑΝΥΠΟΜΟΝΟΣ
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΣ	ΖΑΒΟΛΙΑΡΗΣ

ΗΡΕΜΟΣ	ΤΕΜΠΕΛΗΣ
ΔΥΝΑΤΟΣ	ΟΞΥΘΥΜΟΣ
ΤΥΧΕΡΟΣ	ΑΓΧΩΔΗΣ
ΜΕΘΟΔΙΚΟΣ	ΑΔΙΑΚΡΙΤΟΣ

Θεματική ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Δραστηριότητα: «Όλοι με τη σειρά»

Φύλλο εργασίας

Αρνητικό επίθετο

1. Ποιο αρνητικό επίθετο «έτυχε» σε εσένα;

.....
.....

2. Συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτό; Γιατί;

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

3. Ποια πρόσωπα σου αποδίδουν συνήθως αυτόν τον χαρακτηρισμό;

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

4. Ο χαρακτηρισμός αυτός ταιριάζει σε εσένα ή όχι; Αναφέρσου σε κάποιο περιστατικό που να αποδεικνύει την απάντησή σου.

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

Θετικό επίθετο

1. Ποιο θετικό επίθετο «έτυχε» σε εσένα;

.....
.....

2. Συμφωνείς ή διαφωνείς με αυτό; Γιατί;

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

3. Ποια πρόσωπα σου αποδίδουν συνήθως αυτόν τον χαρακτηρισμό;

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

4. Ο χαρακτηρισμός αυτός ταιριάζει σε εσένα ή όχι; Αναφέρσου σε κάποιο περιστατικό που να αποδεικνύει την απάντησή σου.

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

5η συνάντηση: Αν ήμουν στο φως του προβολέα

2η δραστηριότητα: *Αν ήμουν...* (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 53· Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 54-55), ομαδικό παιχνίδι «Ο ψυχολόγος»

Θεματική ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Δραστηριότητα: «Αν ήμουν...»

Φύλλο εργασίας

-Αν ήμουν παιχνίδι, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν ήρωας κόμικ, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν φαγητό, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν μάθημα, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν τραγούδι, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν βιβλίο, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν ζώο, θα ήμουν

.....

-Αν ήμουν χρώμα, θα ήμουν

.....

6η συνάντηση: Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου

1η δραστηριότητα: Η βιτρίνα μου (Plummer, 2013, σελ. 63)

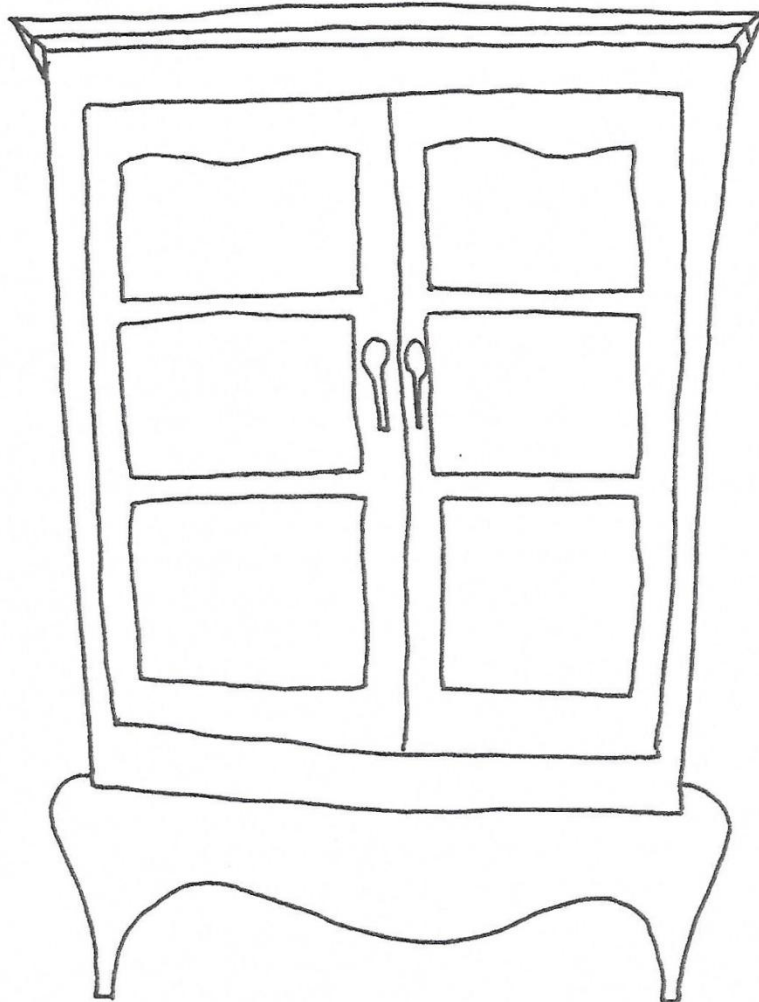
Φύλλο εργασίας

03

Η βιτρίνα μου

Φαντάσου πως έχεις ένα ιδιαίτερο μέρος όπου μπορείς να τοποθετείς σημαντικά πράγματα για να τα βλέπει ο καθένας.

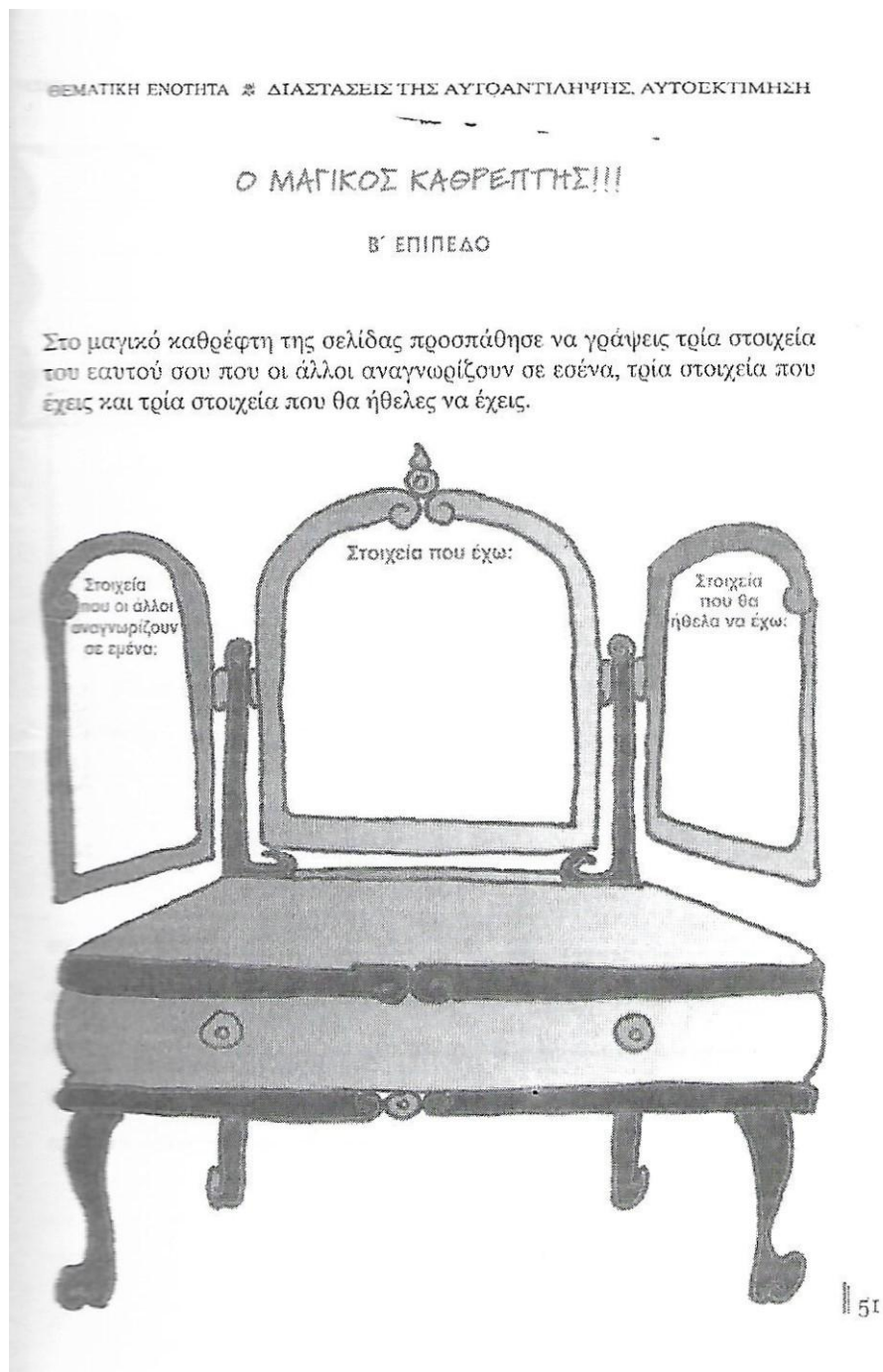
Σκέψου μερικά σημαντικά πράγματα σχετικά με εσένα που θα ήθελες να εκθέσεις.



Copyright © Deborah M. Plummer 2010



2η δραστηριότητα: Ο μαγικός καθρέφτης (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 51·
Χατζηχρήστου et al., 2011γ, σελ. 52 & 53)



3η δραστηριότητα: Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου (Plummer, 2013, σελ. 68, 69 & 73)

Φύλλο συμβουλών:

IMAGEWORK

73

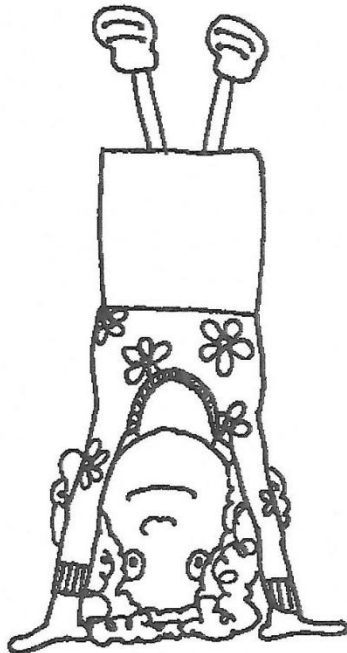
Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου

Το να αισθάνεσαι όμορφα γι' αυτό που είσαι είναι πολύ σημαντικό.

Υπάρχουν πολλά πράγματα που συμβαίνουν σε εμάς τους ίδιους και γύρω μας και μας βοηθούν να αισθανόμαστε καλά με τον εαυτό μας. Μερικές φορές όμως συμβαίνουν πράγματα που δεν είναι τόσο καλά, και μπορεί να καταλήξουμε να αισθανόμαστε άσχημα με τον εαυτό μας.

Μπορεί να αρχίσουμε να σκεφτόμαστε «Δεν μπορώ να το καταφέρω αυτό», ή «Δεν είμαι τόσο καλός/-ή σ' αυτό», ή «Όλοι έχουν περισσότερους φίλους από μένα».

Αν αυτό συμβαίνει, τότε η φαντασία σου μπορεί να σε κάνει να αισθανθείς καλύτερα με τον εαυτό σου και πάλι – και μπορεί να σε βοηθήσει πραγματικά να γίνεις καλύτερος/-η και να καταφέρεις μερικά από τα δύσκολα πράγματα.



Copyright © Deborah M. Plummer 2010

✓

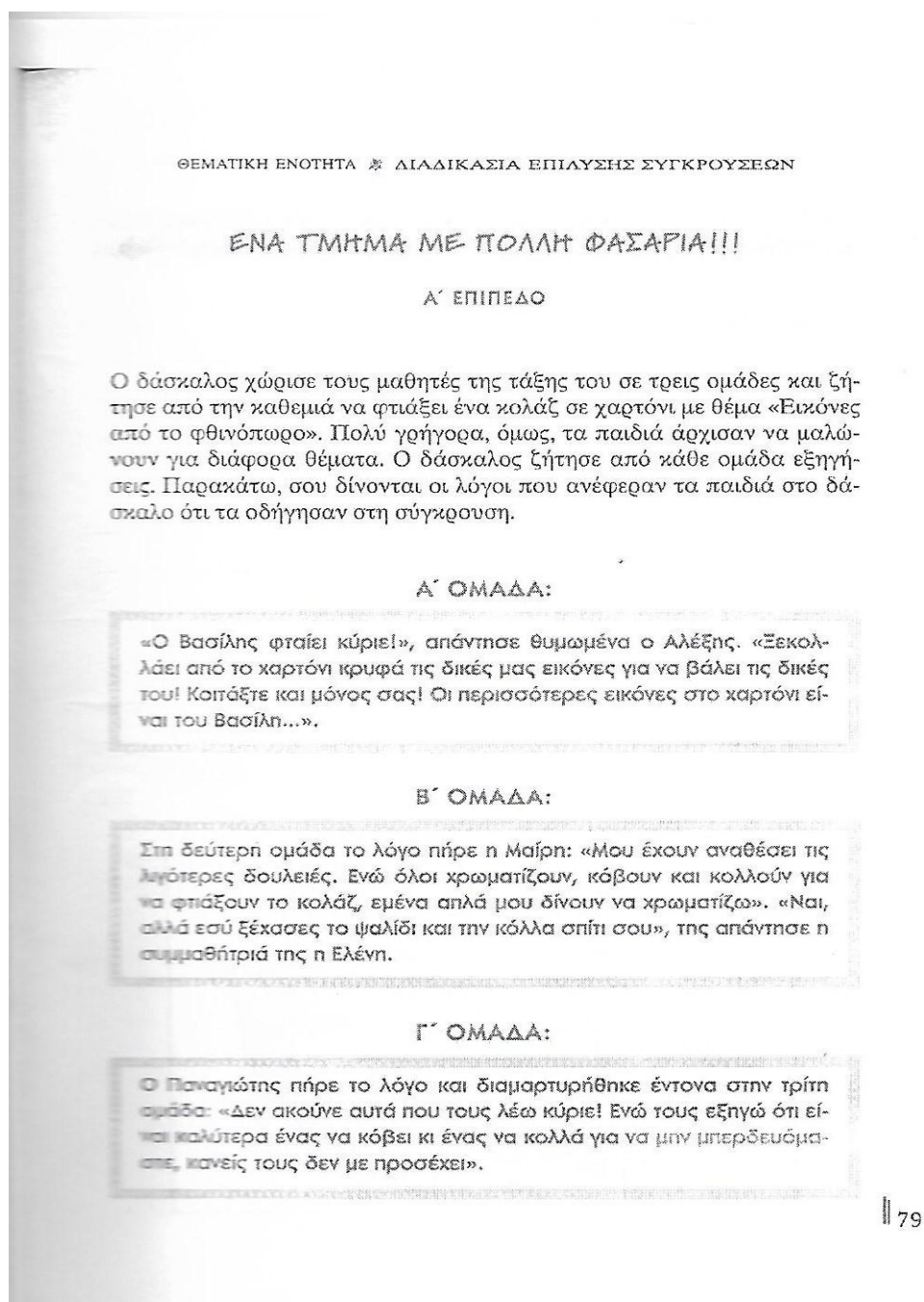
Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών

1η συνάντηση: Εισαγωγική

1η δραστηριότητα: Ένα τμήμα με πολλή φασαρία (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 79-80·

Χατζηχρήστου et al., 2011δ, σελ. 34 & 35)

Καρτέλα με καταστάσεις συγκρούσεων

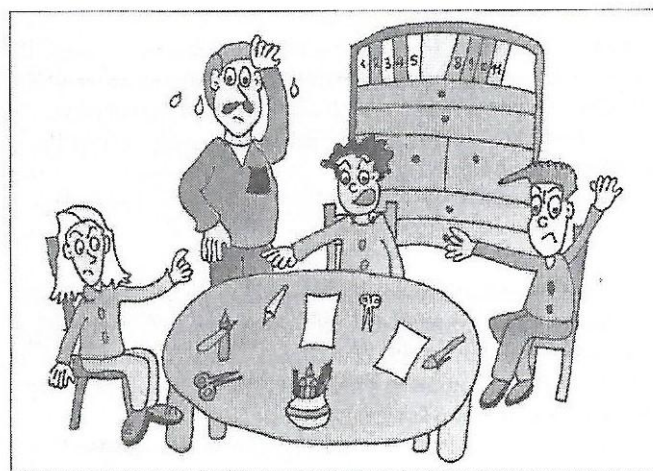


- ✱ Ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν την κάθε ομάδα στη σύγκρουση; Συζήτησε με την ομάδα σου κάποιες σκέψεις σου και γράψε τις στους παρακάτω πίνακες.

Α΄ ΟΜΑΔΑ

Β΄ ΟΜΑΔΑ

Γ΄ ΟΜΑΔΑ



2η συνάντηση: «Τι τύπος είσαι;», «Δώσε τη λύση»

1η δραστηριότητα: Τι τύπος είσαι; (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 82 & 83)

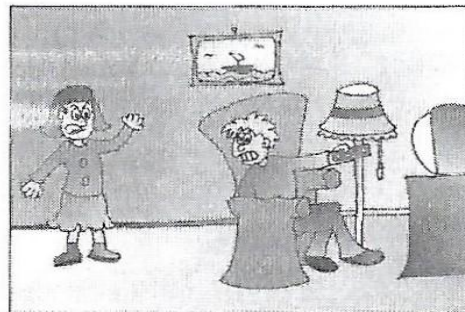
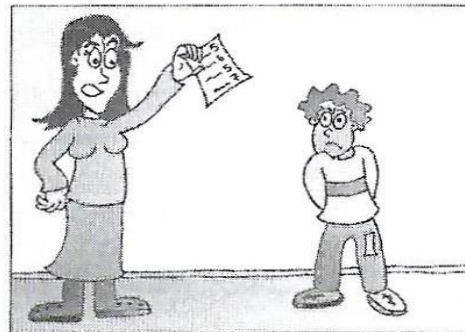
Εικονοποιημένες καταστάσεις

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ✱ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

ΤΙ ΤΥΠΟΣ ΕΙΣΑΙ;

Α' ΕΠΙΠΕΔΟ

Οι παρακάτω εικόνες παρουσιάζουν ανθρώπους που φαίνεται να διαφωνούν για κάποια θέματα μεταξύ τους. Μπορείς να φανταστείς τις αιτίες που οδήγησαν τα άτομα αυτά στη σύγκρουση;



Διάλογοι:

1ο κείμενο:

-Μπορείς να μου πεις τι βαθμοί είναι αυτοί;

-Ε, να... ο δάσκαλος...

-Είσαι αδικαιολόγητος! Δε θέλω να ακούσω κουβέντα!

2ο κείμενο

-Άλλαξε αμέσως κανάλι! Θέλω να δω την αγαπημένη μου σειρά!

-Τι μας λες; Κι εγώ θέλω να δω ποδόσφαιρο!

-Αν δεν αλλάξεις κανάλι τώρα, θα τσακωθούμε άγρια!

-Βρε τι μας λες; Για έλα, αν τολμάς, και θα δεις τι έχει να γίνει...

3ο κείμενο

-Έχω την εντύπωση ότι οι τιμές σας είναι λίγο τσουχτερές!

-Κανείς δε μου έχει παραπονεθεί ως τώρα!

-Να, λοιπόν, που είμαι ο πρώτος! Είσαστε πολύ ακριβός! 15 ευρώ για λίγα φρούτα; Απαράδεκτο!

Επίθετα τύπων αντίδρασης

Επιθετικός	Παθητικός	Διεκδικητικός
Επιθετικός	Παθητικός	Διεκδικητικός
Επιθετικός	Παθητικός	Διεκδικητικός
Επιθετικός	Παθητικός	Διεκδικητικός

2η δραστηριότητα: Δώσε τη λύση (Χατζηχρήστου et al., 2011α, σελ. 86-88)

Φύλλο εργασίας:

Σενάριο:

Ο Άρης φτάνει καθυστερημένος στο χώρο του παιχνιδιού και οι υπόλοιποι φίλοι του έχουν ήδη αρχίσει να παίζουν έναν αγώνα ποδοσφαίρου. Οι ομάδες έχουν ήδη καθοριστεί και τα παιδιά λένε στον Άρη ότι δεν μπορεί να παίξει μαζί τους στον συγκεκριμένο αγώνα.

-Τι θα έπρεπε να κάνει ο Άρης αν αντιδρούσε επιθετικά; Ποια θα ήταν η πιθανή αντίδραση των φίλων του;

-Τι θα έπρεπε να κάνει ο Άρης αν αντιδρούσε παθητικά; Ποια θα ήταν η πιθανή αντίδραση των φίλων του;

-Τι θα έπρεπε να κάνει ο Άρης αν αντιδρούσε διεκδικητικά; Ποια θα ήταν η πιθανή αντίδραση των φίλων του;

- Ποιος από τους τρεις τρόπους θα ήταν πιο κατάλληλος για την αποτελεσματική επίλυση της σύγκρουσης;

3η συνάντηση: Παρακολούθηση ταινίας *Moana* (2016)

1η δραστηριότητα: Παρακολούθηση ταινίας

Φύλλο εργασίας

Παρακολούθηση αποσπασμάτων της ταινίας «*Moana*»

1ο απόσπασμα:

.....

<i>Ηρωες</i>	<i>Τι ένιωσε;</i>	<i>Πώς εκφράστηκε το συναίσθημά του;</i>	<i>Με τι τρόπο αντέδρασε;</i>

Εάν ήσασταν στη θέση της *Moana*, πώς θα νιώθατε;

Εάν ήσασταν στη θέση της *Moana*, πώς θα αντιδρούσατε;

Εάν ήσασταν στη θέση του πατέρα, πώς θα νιώθατε;

Εάν ήσασταν στη θέση του πατέρα, πώς θα αντιδρούσατε;

Πώς πιστεύετε θα μπορούσε να επιλυθεί η σύγκρουση;

2ο απόσπασμα:

.....

<i>Ηρώες</i>	<i>Τι ένιωσε;</i>	<i>Πώς εκφράστηκε το συναίσθημά του;</i>	<i>Με τι τρόπο αντέδρασε;</i>

Εάν ήσασταν στη θέση της Moana, πώς θα νιώθατε;

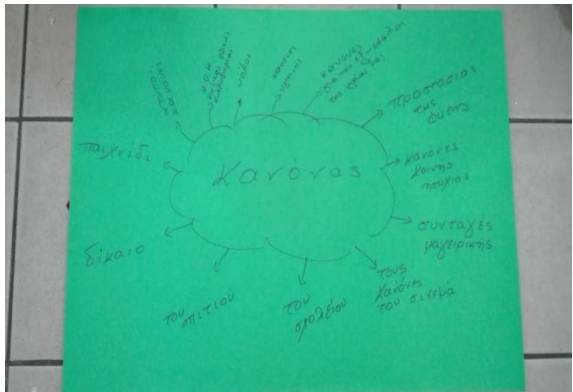
Εάν ήσασταν στη θέση της Moana, πώς θα αντιδρούσατε;

Εάν ήσασταν στη θέση του Μάουι, πώς θα νιώθατε;

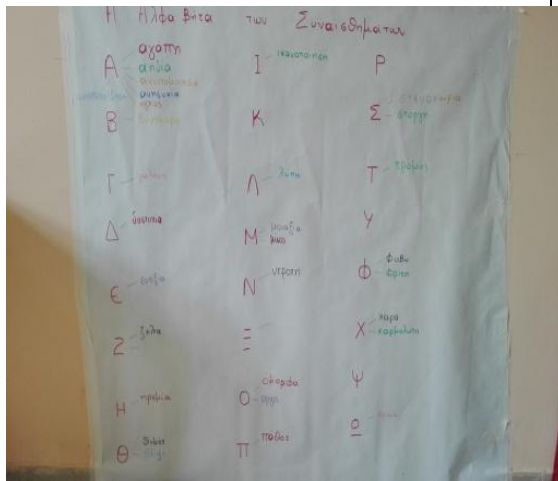
Εάν ήσασταν στη θέση του Μάουι, πώς θα αντιδρούσατε;

Πώς πιστεύετε θα μπορούσε να επιλυθεί η σύγκρουση;

Φωτογραφικό υλικό του προγράμματος παρέμβασης

Εισαγωγικές συναντήσεις	
Δραστηριότητα: Το κουβάρι 	Δραστηριότητα: «Ακούει κανείς;» και «Η ιστορία της κολοκυθιάς» 
Δραστηριότητα: Καταγραφή προσδοκιών 	Δραστηριότητα: Ανεύρεση κανόνων στην καθημερινή ζωή 
Ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων	
Δραστηριότητα: «Η συνάντηση»  	

Δραστηριότητα: Το αλφάβητο των συναισθημάτων



Παρακολούθηση ταινίας
«Τα μυαλά που κουβαλάς»



Δραστηριότητα:
«Μάσκες συναισθημάτων»



Δραστηριότητα:
«Εκφράζοντας δυσάρεστα συναισθήματα»



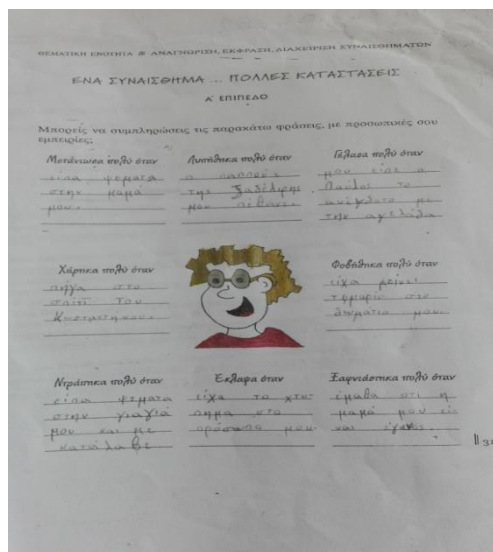
Δραστηριότητα: «Τι γεύση θα έδινες στα συναισθήματα;»



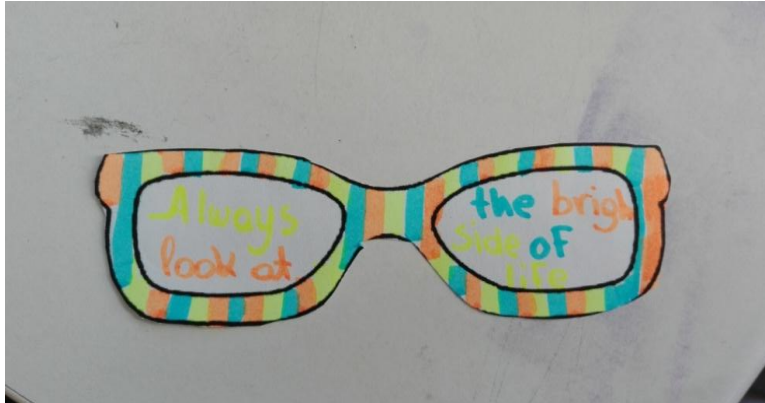
Δραστηριότητα:
«Τα θερμόμετρα των συναισθημάτων»



Δραστηριότητα: «Ένα συναίσθημα... πολλές καταστάσεις»

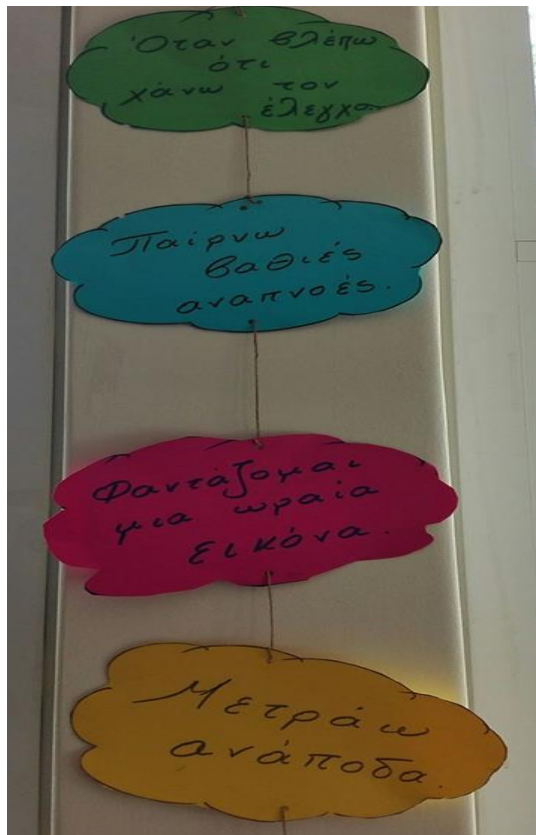


Δραστηριότητα: «Το βλέπω αλλιώς»



Δραστηριότητα:

«Μαθαίνω να ελέγχω τις αντιδράσεις μου»

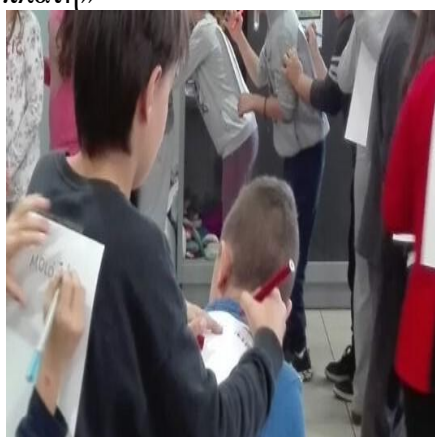


Ενότητα: Καλλιέργεια της αυτοαντίληψης και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Δραστηριότητα: Η διαφήμιση σε φυσικό μέγεθος



Δραστηριότητα: «Το χαρτί στην πλάτη»



Δραστηριότητα: «Νιώθω όμορφα που είμαι ο εαυτός μου»



Δραστηριότητα: «Ένας πολύ ξεχωριστός άνθρωπος, Τα σακουλάκια & Δυνατότητες και Αδυναμίες»



Ενότητα: Διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών

Δραστηριότητα: «Τι τύπος είσαι;»



Δραστηριότητα: «Ο φωτεινός σηματοδότης, Σταμάτα, Προγραμματίσε και Προχώρα»



Δραστηριότητα κλεισίματος κάθε συνάντησης: «Τα χεράκια, hand-book»



Δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης κάθε ενότητας: «Ετοίμασε τη βαλίτσα σου»

