



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση»

ΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην
Παιδική Ηλικία. Μελέτη περίπτωσης "Ο Πορτοκαλοφύλλης"»**

Φοιτήτρια: Προκοπίου Ειρήνη

Επιβλέπουσα: Κωτσαλίδου Δόξα

Θεσσαλονίκη 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην
Παιδική Ηλικία. Μελέτη περίπτωσης "Ο Πορτοκαλοφύλλης"»**

Φοιτήτρια: Προκοπίου Ειρήνη

Επιβλέπουσα: Κωτσαλίδου Δόξα

Εξεταστική επιτροπή: Βακάλη Άννα

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Θεσσαλονίκη 2022

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
ABSTRACT.....	7
Εισαγωγή.....	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	12
A. 1. Συναισθηματική Νοημοσύνη- Κοινωνική Νοημοσύνη: Εννοιολογική αποσαφήνιση και η (ΚΣΝ).	12
1.1 Η θεωρία του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	17
1.2 Στάδια ανάπτυξης του ανθρώπινου εγκεφάλου στην παιδική ηλικία.....	18
1.3. Τα στάδια ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης έως τη μέση παιδική ηλικία (0-12 ετών).	22
2. Ενσυναίσθηση: Ορισμοί και προέλευση	26
2.1 Τα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία.....	29
2.2. Διαστάσεις της ενσυναίσθησης	30
2.3 Τα οφέλη καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον.....	32
3. Η Ψυχική ανθεκτικότητα : Έννοιες και ερμηνείες	34
3.1 Προστατευτικοί παράγοντες . Χαρακτηριστικά παιδιών με ψυχική ανθεκτικότητα.....	36
4. Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή: η διδασκαλία της καρδιάς	39
B. 5. Παιδική Λογοτεχνία: Ορισμοί και χαρακτηριστικά	42
5.1 Είδη παιδικής λογοτεχνίας	44
5.2 Το παιδικό παραμύθι.....	45
5.3 Τα οφέλη του παραμυθιού στο σχολικό περιβάλλον	47
B ΜΕΡΟΣ.....	49
6. Μελέτη περίπτωσης - παρουσιάσεις	49
6.1. Σκοποί και στόχοι της μελέτης περίπτωσης.....	50
6.2. Συμμετέχοντες.....	52
6.3. Δημιουργία των διαθεματικών παρουσιάσεων: «Η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην Παιδική Ηλικία. Μελέτη περίπτωσης : Ο Πορτοκαλοφύλλης».....	53
6.4 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού	54
6.4.1 Το παραμύθι «Πορτοκαλοφύλλης».....	54
6.4.2 Οι ήρωες	56
6.4.3. Το περιεχόμενο του βιβλίου και τα «κρυφά» νοήματα».....	59
6.5 Τρόπος επιλογής και δημιουργία δραστηριοτήτων	60

7. Εφαρμογή του προγράμματος	63
7.1 Πλαίσιο εφαρμογής	63
7.2 Διερεύνηση των προτιμήσεων των συμμετεχόντων με εισαγωγική δράση παρατήρησης	64
7.3 Διαδικασία υλοποίησης στα σχολικά περιβάλλοντα	65
7.3.1 1 ^ο Νηπιαγωγείο Θέρμης 20/01 /22	65
7.3.2 ΚΔΑΠ Δήμου Θέρμης 22/01/22	69
7.3.3 2 ^ο Νηπιαγωγείο Τριαδίου 27/01/2022	72
7.3.4 1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Παιδεστού 3/02/2022	74
7.3.5 Δημοτικό Σχολείο Θέρμου Ν. Αιτωλοακαρνανίας 5/02/2022	76
7.3.6 Δημοτικό Σχολείο Νικήτης Χαλκιδικής 12/02/2022 (Δ' τάξη).....	78
7.3.7 Δημοτικό Σχολείο Νικήτης 25/02/2022 (Γ' τάξη)	80
7.3.8 1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης 5/03/2022 (Ε' τάξη).....	82
7.3.9 1 ^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης 19/03/2022.....	85
7.3.10 Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών 1/04/2022.....	87
7.3.11 1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Μουδανιών 3/04/2022.....	90
7.3.12 1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης 5/4/2022 (Α' τάξη).....	92
7.3.13 1 ^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης 11/4/2022 (Β' τάξη).....	93
7.3.14 2 ^ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος (Πειραιάς) 16/5/2022.....	94
8. Αποτελέσματα	97
8.1 Δραστηριότητα εισαγωγικής παρατήρησης - ερωτήσεις.....	97
8.2. Ερώτηση ελέγχου	104
9. Συζήτηση.....	110
Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία	114
Παράρτημα εικόνων	124

Περίληψη

Οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο με αντίληψη, λογική κρίση αλλά χρωματίζουν τη ζωή με τα μάτια της ψυχής τους. Είναι δυνατόν η ψυχή να έχει μάτια; Από τα πρώτα στάδια της αναπτυξιακής του πορείας ο άνθρωπος ταυτόχρονα με τις αντιληπτικές του ικανότητες, οικοδομεί συναισθηματικούς δεσμούς οι οποίοι καθορίζουν τις συναισθηματικές του δεξιότητες και εν συνεχεία την ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Το πρώτο χαμόγελο, το λεγόμενο κοινωνικό χαμόγελο, η σχέση του παιδιού και της μητέρας από τη γέννηση του, δείχνουν πως ο άνθρωπος είναι κατά βάση ένα κοινωνικό ον που έχει ανάγκη την αλληλεπίδραση, την ένταξη σε ομάδες και την συναναστροφή με τους υπόλοιπους ανθρώπους.

Ο Πορτοκαλοφύλλης αποτέλεσε ένα παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με θέμα τη διαφορετικότητα που γράφηκε από την ερευνήτρια της παρούσας εργασίας προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές μέσα από το ζήτημα της διαφορετικότητας σε θέματα ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Πραγματοποιήθηκαν αρκετές δράσεις κατά την υπάρχουσα μελέτη περίπτωσης οι οποίες είχαν διαθεματικό χαρακτήρα συνδυάζοντας πληθώρα στόχων. Όλες οι δράσεις έγιναν σε έντεκα σχολεία, σε διάφορα μέρη της Ελλάδας και σε δεκατέσσερα τμήματα παιδιών, από πέντε ετών έως έντεκα ετών. Οι δράσεις κρατούσαν μία έως δύο διδακτικές ώρες και υλοποιούνταν σε χώρους του σχολείου.

Για την αξιολόγηση όλου του εγχειρήματος χρησιμοποιήθηκε μια εισαγωγική δραστηριότητα παρατήρησης σε κάθε παρουσίαση με ερωτήσεις αναφορικά με τα συναισθήματα οι οποίες ερωτήσεις τέθηκαν πριν και μετά την υλοποίηση των δράσεων για να εξετασθεί κατά πόσο οι παρουσιάσεις βοήθησαν τους μαθητές να εμβαθύνουν σε ζητήματα ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι απαντήσεις των μαθητών αναλύονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων και έδειξαν πως τόσο η ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη όσο και οι δράσεις ενεργοποίησαν πολύ την ενσυναίσθηση των παιδιών και ενδυνάμωσαν την αυτοαντίληψη τους αναφορικά με την ταυτότητά τους και με το πόσο σημαντικό είναι να δημιουργούν όμορφα συναισθήματα στους γύρω τους.

Λέξεις κλειδιά: Ενσυναίσθηση, ψυχική ανθεκτικότητα, διαφορετικότητα, παραμύθι

ABSTRACT

People experience the world around them with conception logical judgment but they color their life with a certain meaning through the eyes of their soul. But is it possible for soul to have eyes? From the very first developing stages of human nature a person builds emotional bond same time with perceptual abilities. Emotional bonds define emotional abilities and subsequently the development of emotional intelligence. By the very first smile of a baby or the bonding between a baby and a mother we can realize that people need the interaction necessarily. They need to be considered as a part of a team and to react into people opinions and exchange ideas about beliefs.

Portokalofillis is a tale that explains that we all are different and unique and everyone should respect their identity and be respected by others. Also this tale, has been written by the researcher of this case study, to raise awareness about empathy and mental resilience of children, young people etc. In this case study took place many cross-curricular activities which include many types of goals. Children sang , danced, played simulation games, they put themselves under dilemmatic situations, disagreed, created their own books or short stories, participated into activities with the goal of defining themselves in order to understand the importance of respect and being respected for exactly who they are and who their classmates are, created their own artworks about emotions. All the activities occurred in eleven schools in different places in Greece and in fourteen classes. The time the activities lasted was one or two school hours.

For the evaluation of this case, it was used an observational activity that included questions about emotional intelligence. The questions were answered before and after the activities because the researcher wanted to see in which level children were affected by the story of Portokalofillis. Did they develop empathy or mental resilience more? The answers analyzed with qualitative methods and they showed that the story of Portokalofillis, the activities helped them developing more their empathy and their mental resilience and made them understood how important is to respect their identity and to create beautiful emotions for the people around them.

Key words: Empathy, mental resilience, diversity, tale

Εισαγωγή

Η ανθρώπινη φύση από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης της σχηματίζει νοητικές ικανότητες που περιλαμβάνουν νοητικά σχήματα, τα οποία οικοδομούνται από την αντίληψη, τη λογική εξήγηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη η οποία περιέχει τα συναισθήματα και τις ερμηνείες τους. Ένας άνθρωπος προκειμένου να έχει εξασκήσει τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οφείλει πρώτα να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και να τα ελέγχει στα διαφορετικά πλαίσια που προκύπτουν.

Τότε ο άνθρωπος θα είναι έτοιμος για να αναπτύξει κάποιες ανώτερες συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες, μία εκ των οποίων είναι και η ενσυναίσθηση. Η ικανότητα δηλαδή να μπορεί κάποιος να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του άλλου και νοητά να μπαίνει στη θέση του. Επίσης είναι πάρα πολύ σημαντικό για τα παιδιά και τους ανθρώπους γενικότερα, να διατηρούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, η οποία είναι ακόμα μία ικανότητα που οφείλει να αναπτύξει κάθε άτομο προκειμένου να θωρακίσει τον εαυτό του. Είναι δηλαδή η διαδικασία με την οποία κάποιος φροντίζει την ψυχή του και το συναισθηματικό του κόσμο, χωρίς να επηρεάζεται από παράγοντες επικινδυνότητας που δεν τον βοηθάνε να εξελιχθεί στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοβελτίωσης.

Η λογοτεχνία και οι ήρωες - πρότυπα που προβάλλει, αποτελεί ένα φωτεινό δρόμο τέχνης και έκφρασης προκειμένου να διδάσκονται στα σχολικά περιβάλλοντα θέματα και ζητήματα που μπορούν να προάγουν την ενσυναίσθηση, να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Πορτοκαλοφύλλης είναι το παράδειγμα ενός ήρωα που μέσα από τη διαφορετικότητά του, κατάφερε να βιώσει τον κόσμο μέσα από τα μάτια της ψυχής του και να εμπνεύσει και άλλους ανθρώπους να κάνουν το ίδιο προκειμένου να σέβονται τον καθένα και να εκτιμάνε τα ιδιαίτερα γνωρίσματα όλων. Δίδαξε την ενσυναίσθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα πρωτίστως γιατί όσο κι αν δυσκολεύονταν στο ταξίδι του, πάντα διατηρούσε την αισιοδοξία και την ελπίδα μέσα του.

Έτσι λοιπόν, με βάση αυτό το λογοτεχνικό βιβλίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης του Πορτοκαλοφύλλη με στόχο μέσα από βιωματικές, διαθεματικές δραστηριότητες τα παιδιά να καλλιεργήσουν παραπάνω τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και συγκεκριμένα τις ανώτερες συναισθηματικές τους ικανότητες όπως

την ενσυναίσθηση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Πραγματοποιήθηκαν 14 παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων σε 14 τμήματα 11 σχολείων σε περιοχές διαφορετικών σημείων της Ελλάδας από το διάστημα 20/01/2022 έως 16/05/2022.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε δύο μεγάλα χωρία. Στο πρώτο το οποίο αποτελείται από πέντε μεγάλα κεφάλαια στα οποία παρουσιάζεται μια θεωρητική θεμελίωση των αξόνων στους οποίους βασίστηκαν οι κύριοι στόχοι της παρούσας έρευνας, αναφορικά με την ενσυναίσθηση και την ψυχική ανθεκτικότητα. Αρχικά αναλύεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και δίνονται κάποιιοι βασικοί ορισμοί για την εννοιολογική της οριοθέτηση και τον διαχωρισμό της από την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, καθώς έπειτα ως μετεξέλιξη αναφέρεται η συγχώνευση των παραπάνω εννοιών ως κάτι ολικό. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η θεωρία του Goleman για την συναισθηματική νοημοσύνη και τα βασικά στάδια της θεωρίας του. Αργότερα, η εργασία αναλύει τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης ενός παιδικού εγκεφάλου και τα στάδια στα οποία αναπτύσσεται η συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά, ως θέματα που βαδίζουν παράλληλα προκειμένου να μελετηθεί όλη η εξέλιξη και οι εναλλαγές στα στάδια ανάπτυξης του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών.

Ως δεύτερο κεφάλαιο, αφού αναλύθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη και μελετήθηκε μέσα από τα στάδια ανάπτυξής της, η εργασία περνά στην εστίαση μιας βασικής και ανώτερης, σύμφωνα με μερικούς μελετητές, ικανότητάς της, την ενσυναίσθηση. Φυσικά και πάλι πραγματοποιείται μια εννοιολογική οριοθέτηση της ερμηνείας της προκειμένου κάποιος να μπορέσει να προσδιορίσει τι ακριβώς σημαίνει και αμέσως μετά μελετώνται τα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία. Ακολουθήθηκε σε γενικές γραμμές μια πανομοιότυπη δόμηση των κεφαλαίων προκειμένου να μελετώνται ταυτόχρονα άξονες που βαδίζουν σε ίδιες τροχιές. Παρατέθηκαν επίσης κι άλλα δύο κεφάλαια αναφορικά με τις διαστάσεις και τα είδη της ενσυναίσθησης αλλά και με τη σημαντικότητα που οφείλει να καταλαμβάνει στα σχολικά περιβάλλοντα. Σε αυτό το σημείο καταγράφονται τα πλεονεκτήματα που μπορεί αυτή να προσφέρει στους μαθητές αλλά και στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος γενικότερα.

Ως συμπλήρωμα της ενσυναίσθησης έρχεται να ταιριάζει και το δεύτερο σημαντικό σκέλος της παρούσας εργασίας που ασχολείται με την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Στο θεωρητικό μέρος αναφορικά με αυτή αναλύονται ορισμοί της, τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα

αλλά και ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που την προωθούν και τη διευρύνουν. Τέλος, το κομμάτι της ψυχολογίας κλείνει με την είσοδο της έννοιας της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, που σαν ομπρέλα σκεπάζει όλες τις προηγούμενες έννοιες και που ως στόχους θέτει την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά. Αναλύονται φυσικά τα πλεονεκτήματα της συναισθηματικής αγωγής, το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει στα σχολεία, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί και κατά πόσο εφαρμόζεται στα σημερινά δεδομένα.

Μετά από αυτές τις αναφορές, το θεωρητικό μέρος φτάνει στο τελείωμα του με το λογοτεχνικό κομμάτι, διότι και αυτό απασχολεί την ερευνήτρια στην παρούσα εργασία επειδή ο Πορτοκαλοφύλλης δε παύει να είναι ένας ήρωας ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Η ερευνήτρια λοιπόν αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και την εννοιολογική οριοθέτηση της παιδικής λογοτεχνίας, στα είδη της παιδικής λογοτεχνίας όπως αυτά έχουν προκύψει από διάφορους ερευνητές και έπειτα πιο εξειδικευμένα στο παιδικό παραμύθι και τα είδη του.

Το δεύτερο μέρος αποτελεί και το ερευνητικό κομμάτι, εκείνο της μελέτης περίπτωσης. Στο έβδομο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν με λεπτομερή τρόπο ξεχωριστά σε κάθε σχολείο και σε κάθε τμήμα. Αναλύεται επίσης η φιλοσοφία στην οποία στηρίχθηκε η ερευνήτρια για να γράψει τον Πορτοκαλοφύλλη, οι στόχοι των δραστηριοτήτων και των παρουσιάσεων, τα κρυφά μηνύματα του βιβλίου αναφορικά με την ενσυναίσθηση, την διαφορετικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των ηρώων, η ψυχοσύνθεση των ηρώων, η πλοκή, ο τρόπος επιλογής και ο δρόμος σκέψης μέχρι τη δημιουργία των δραστηριοτήτων, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού και φυσικά ο τρόπος διερεύνησης των νοητικών σχημάτων των συμμετεχόντων αλλά και το πλαίσιο κάτω από το οποίο πραγματοποιήθηκαν αυτές οι δραστηριότητες.

Η αξιολόγηση επιτυχίας της μελέτης περίπτωσης έγινε μέσα από μια εισαγωγική δραστηριότητα παρατήρησης από ανάλυση ερωτήσεων που απαντήθηκαν πριν και μετά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Οι απαντήσεις των παιδιών του πριν και του μετά θα παρουσιαστούν συγκεντρωτικά για την καλύτερη κατανόησή τους.

Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι δραστηριότητες σε πρώτο στάδιο λειτούργησαν ως σταθερό σημείο ευαισθητοποίησης των παιδιών των διάφορων τάξεων σε όλες τις ηλικίες στο ζήτημα της διαφορετικότητας αλλά και σε θέματα ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας.

Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί πως η εν λόγω μελέτη περίπτωσης και η έρευνα μέσα σε αυτή, δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια των δασκάλων όλων των σχολείων που επισκέφθηκε η ερευνήτρια, χαρίζοντας τη βοήθειά τους απλόχερα όπου και όποτε τους χρειάστηκε.

.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Α. 1. Συναισθηματική Νοημοσύνη- Κοινωνική Νοημοσύνη: Εννοιολογική αποσαφήνιση και η (ΚΣΝ).

Έπειτα από παρατήρηση των χωρίων των αρμόδιων βιβλίων, γίνεται αντιληπτό, πως παρ' όλες τις μελέτες και τις έρευνες που έχουν διενεργηθεί αναφορικά με την Συναισθηματική Νοημοσύνη, δεν έχει βρεθεί μέχρι πρότινος, κάποιος ορισμός που να αντιπροσωπεύει απόλυτα τους πάντες (Ciarrochi, Caputi & Mayer, 2003). Με ένα χρόνο περιθώριο, οι Cooper και Martinez, έδωσαν μια διαφορετική πνοή στους ορισμούς που διατύπωσαν για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ο πρώτος την χαρακτηρίζει ως *«την δυνατότητα να νιώθεις, να καταλαβαίνεις και να κάνεις πράξη με αποδοτικό τρόπο τη δύναμη και την αίσθηση των συναισθημάτων ως τροφοδοσία ανθρώπινης δραστηριοποίησης, πληροφόρησης, εμπιστοσύνης, εφευρετικότητας και επιρροής»* (Cooper, 1996: 1) . Ο δεύτερος την επισημαίνει ως *«ακολουθία από δεξιότητες που δεν είναι γνωστικές, ικανότητες και βιώματα που επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά επιτυχώς στις περιβαλλοντικές συνθήκες του περιγύρου του και πιέσεις»* (Martinez, 1997: 72).

Κι άλλοι μελετητές, συνέβαλαν με τις διατυπώσεις τους στο να φωτισθούν ακόμα περισσότερο σκοτεινά σημεία της έννοιας αυτού που ονομάζουμε: «Συναισθηματική Νοημοσύνη». Η Αλεξοπούλου (2018) στο έργο της παραθέτει πως ο επίσημα αναγνωρισμένος ορισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, έκανε την πρώτη εμφάνισή του το 1990 με τους Salovey και Mayer. Η συγγραφέας λοιπόν αναφέρει πως, με βάση τον εν λόγω ορισμό των συγκεκριμένων επιστημόνων, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί την δυνατότητα ενός ανθρώπου να έχει επίγνωση των συναισθημάτων του αλλά και των συναισθημάτων των υπολοίπων και παράλληλα την ικανότητά του να ξεχωρίζει το είδος των συναισθημάτων του, προκειμένου να ορίζει τις σκέψεις και τις δράσεις του (Αλεξοπούλου, 2018). Εύλογο ακόμη είναι να ειπωθεί, πως μία πολύ πρώιμη προσέγγιση που θα μπορούσε να παραπέμπει στον προβληματισμό του ορισμού της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, συναντάται από την αρχαιότητα στα ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη. Ο ίδιος ο φιλόσοφος, υπογράμμισε την σημαντικότητα στην συναισθηματική κρίση του ατόμου, στο να μπορεί *«να θυμώνει με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό, στη σωστή*

στιγμή, για τη σωστή αιτία, με τον σωστό τρόπο». Επομένως επαληθεύει τους ισχυρισμούς των Salovey και Mayer που αναφέρθηκαν στο πόσο καίριο είναι κάποιος να κατανοεί τα συναισθήματα του εαυτού, του άλλου και κατ' επέκταση να τοποθετεί την αντίληψη και την αντίδρασή του στη σωστή οπτική. Τα παραπάνω γνωρίσματα οριοθετούν έως ένα βαθμό την προσπάθεια ορισμού της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Αργότερα, από τους Salovey και Mayer, ο Goleman (1999: 433) προσθέτει πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει να κάνει με την *«δυνατότητα να καταλαβαίνουμε τα δικά μας συναισθήματα και των ανθρώπων γύρω μας, να βρίσκουμε προσωπικά κίνητρα και να ρυθμίζουμε με αποτελεσματικό τρόπο τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις μας*». Η Νάνου- Ζήση (2009) στην εργασία της αναφέρει τους ορισμούς του E. Orioli και του T. Sparrow (στο Teng et al.,2002). Ο Orioli εισάγει τον όρο «τακτική» δίνοντας μια διαφορετική διάσταση στην Συναισθηματική Νοημοσύνη καθώς την θεωρεί *«ως ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους»* (E. Orioli στο Νάνου- Ζήση, 2009 : 24). Έπειτα ο Sparrow τοποθετεί στην εννοιολογική οριοθέτηση της την παράμετρο της λήψης αποφάσεων υπό τον καθορισμό του συναισθήματος αναφέροντας ότι ορίζεται ως *«η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη σου όταν είναι να πάρεις αποφάσεις»* (T. Sparrow στο Νάνου- Ζήση, 2009: 24).

Οι προαναφερόμενοι ερευνητές φανερώνουν μέσα από τον τρόπο που οι ίδιοι παρουσιάζουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη, διαφορετικές πτυχές της και όλοι μαζί συμβάλλουν ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς ολιστικά τα δυσδιάκριτα όρια της.

Ο Bar-On (2005) στον ορισμό του, την συλλαμβάνει ως ένα διαχωρισμό διαπλεκόμενων *«συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αρωγών»* (Bar-On, 2005:3) που διαμορφώνουν το κατά πόσο κάποιος κατανοεί επικοινωνιακά και εκφραστικά την προσωπικότητά του και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αλλά και την επιτυχία στον τρόπο συνδιαλλαγής και συναναστροφής του ατόμου με τους υπόλοιπους ανθρώπους στις συνθήκες της καθημερινότητας.

Τέλος δύο ακόμα ορισμοί που συμβάλλουν στην επιτυχέστερη κατανόηση της ουσίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελούν αυτοί του Μπουραντά (2015) και του Γ. Μπαμπινιώτη (1998). Ο Μπουραντάς υποστήριξε πως η Συναισθηματική

Νοημοσύνη εστιάζει στην δυνατότητα του ανθρώπου να συνειδητοποιεί, να γνωρίζει και να εφαρμόζει με επιτυχία τα συναισθήματά του ως «πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής, τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης» (Μπουραντάς, 2015 : 612). Ο Γ. Μπαμπινιώτης στον δικό του ορισμό διατυπώνει εύλογα πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται, όπως ανέφεραν και οι προηγούμενοι, με το να μπορεί κάποιος να κατέχει την εποπτεία των συναισθημάτων του, να ανταποκρίνεται θετικά σε δύσκολες συναισθηματικές συνθήκες, αλλά και να έχει τη δυνατότητα να εξελίσσεται στη φαντασία, στην τέχνη αλλά και σε ότι έχει να κάνει με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση (Μπαμπινιώτης, 1998).

Είναι όμως η Συναισθηματική Νοημοσύνη ένα συνώνυμο αυτού που ονομάζουμε Κοινωνική Νοημοσύνη; Η μεταξύ τους σχέση αποτελεί μια εξίσωση ισότητας ή μήπως η κάθε μια καταλαμβάνει το δικό της χωροχρονικό πλαίσιο στην σύσταση της ανθρώπινης προσωπικότητας; Η Συναισθηματική Νοημοσύνη προηγείται της Κοινωνικής ή μήπως η πρώτη είναι μετεξέλιξη της δεύτερης και το αντίστροφο;

Σύμφωνα με την Σκουλαρίγκη (2021) η έννοια «κοινωνική νοημοσύνη» ήρθε στο προσκήνιο για πρώτη φορά από τον Αμερικάνο ψυχολόγο Edward Thorndike, το 1920, ο οποίος την περιέγραψε ως τη δυνατότητα που εμφανίζουν οι άνθρωποι και των δύο φύλων στις ηλικιακές τους διακυμάνσεις, να έχουν επίγνωση και να ελέγχουν τις δράσεις τους για την ορθή διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων. Ο Thorndike πιστεύει πως υπάρχουν τρία είδη νοημοσύνης (η μηχανική, η αφηρημένη και η κοινωνική) και πως όταν ένα άτομο παρουσιάζει οξυμένα κάποια στοιχεία ενός συγκεκριμένου τύπου νοημοσύνης, οι επόμενες δύο μπορούν να παρατηρηθούν σε μικρότερο ποσοστό εκδήλωσης (Αντωνίου & Γαλατερού, 2016). Επισημαίνει πως η νοημοσύνη είναι γνώρισμα που εντοπίζεται εκ φύσεως στους ανθρώπους σε συγκεκριμένες διακυμάνσεις, μπορεί όμως και να παρουσιάσει ανοδική εξέλιξη από την πρόσφορη και συνεχή ένταξή της στη ζωή του ατόμου (Αντωνίου & Γαλατερού, 2016). Σε ό,τι έχει να κάνει με την κοινωνική νοημοσύνη τοποθετεί σε θέση εξέτασης το πρόβλημα της μέτρησης της, διότι παρατηρείται κάποιο κώλυμα στο να διερευνηθεί επ' ακριβώς σε εργαστηριακά περιβάλλοντα (Thorndike, 1920 στο Αντωνίου & Γαλατερού, 2016). Στη συνέχεια ο Dr. Sandeep A. (χ.χ.) αναφέρει πως ο όρος ανανεώθηκε και εμπλουτίστηκε από ψυχολόγους όπως ο Howard Gardner και ο Daniel Goleman.

Η στάση του Gardner, όπως περιγράφει αναλυτικά ο Dr. Sandeep A. (χ.χ.), είναι πως υπάρχουν ποικίλα είδη διαφορετικών νοημοσυνών, εκ των οποίων διέκρινε τις δύο που είχαν τη μεγαλύτερη βαρύτητα. Αυτές δεν ήταν άλλες από την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Σύμφωνα με αυτόν, στην ανάλυση του Dr. Sandeep A. (χ.χ.), η διαπροσωπική νοημοσύνη περιλαμβάνει κάποια δομικά συστατικά χαρακτηριστικά: Την ευαισθητοποίηση απέναντι στις διαθέσεις και τις αντιδράσεις των άλλων, αναφορικά με τα συναισθήματα, τις ιδιοσυγκρασίες και τα κίνητρά τους και το να μπορεί κανείς να αλληλεπιδρά ώστε να καταφέρνει να αποτελεί μέλος μιας ομάδας. Ο Gardner έβαλε στον ίδιο ζυγό ισοστάθμισης αυτόν τον τύπο νοημοσύνης, με αυτό που ονόμασε ο Daniel Goleman ως Συναισθηματική Νοημοσύνη (Dr. Sandeep A, χ.χ.) .

Ο Sternberg (1985), μετά από σχετικές έρευνες κατέληξε στο πόρισμα πως η κοινωνική νοημοσύνη συγκαταλέγεται ως ένα από τα μέρη διανοήσης του ατόμου και αποτελεί συντελεστικό παράγοντα αρωγής, στο να συνειδητοποιήσει ο άνθρωπος, ποια είναι εκείνη η ουσία που συμβάλει στο να αποδίδει καθημερινά στο κομμάτι εκείνο της ζωής που έχει να κάνει πρακτικά με τις ενέργειες και τις δράσεις του ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Πρωτίτερα ο Wechsler (1940) σύμφωνα με την Χαραλαμπίδου (2019) τοποθετεί τον φακό ενδιαφέροντος στην κοινωνική πλευρά της νοημοσύνης που έχει να κάνει με γνωρίσματα όπως το συναίσθημα και οι κοινωνικές δυνατότητες που επιδεικνύουν τα άτομα και συμβάλλουν παρασκηνακά στην πιο εύληπτη εξισορρόπηση της στάσης του ανθρώπου σε καινοτόμες συνθήκες ενισχύοντας πως τα γνωρίσματα αυτά οφείλουν να αξιολογούνται από τεστ νοημοσύνης.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως η Συναισθηματική και η Κοινωνική Νοημοσύνη είναι έννοιες εν μέρη ταυτόσημες αλλά με μερικές διαφοροποιήσεις που προκύπτουν από την εξέλιξη των ερευνών, των επιστημόνων για την μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και ψυχοσύνθεσης. Ως απότοκο αυτής της διερεύνησης μια άλλη έννοια ήρθε να συμπληρώσει αυτούς τους ισχυρισμούς, η λεγόμενη Κοινωνική – Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΝΣ).

Οι Γιατρά, Βενετσιάνου & Κουτσούμπα (2019) υποστηρίζουν ακριβώς αυτό που αναφέρθηκε, ότι η Κοινωνική Συναισθηματική Νοημοσύνη ως όρος παρουσιάστηκε στη βιβλιογραφική έρευνα τη στιγμή που οι αρμόδιοι μελετητές έχοντας κατανοήσει την ελλιπή ικανότητα της συνολικής νόησης να προλάβει να εντοπίσει νωρίς «την επιτυχία, την πρόοδο και την δια βίου ευεξία του ατόμου» (Λαθούρης, 2014 στο

Γιατρά, Βενετσιάνου & Κουτσούμπα, 2019: 164) αποφάσισαν να στραφούν σε άλλα στοιχεία εντοπισμού και πρόληψης τέτοιων χαρακτηριστικών με αποτέλεσμα να καταλήξουν σε διαφορετικές οδούς εξήγησης και ανάλυσης της νοημοσύνης του ατόμου (Λιγούτσικου, Κουτσούμπα, Κουστουράκης, & Λιοναράκης, 2015· Λυραράκη, 2015· Νεοφύτου & Κουτσελίνη, χ.χ, στο Γιατρά, Βενετσιάνου & Κουτσούμπα, 2019).

Ο Reuven Bar-On στο μοντέλο του περί ανάλυσης της ΚΝΣ τοποθετεί σε διαφορετική θέση την συναισθηματική νοημοσύνη από τις δεξιότητες που επιδεικνύει κάποιος στην κοινωνική αλληλεπίδραση και παραθέτει τη δική του θεωρητική ανάλυση για την κοινωνική νοημοσύνη σαν *«μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες, και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε και κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις ανάγκες της καθημερινής ρουτίνας»* (Bar-On, 1997:14 στο Κουτσελίνη, Κυριακίδης & Νεόφυτος, 2008).

Η García-Bullé (2019) ταξινομεί τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει ένας άνθρωπος με αυξημένη κοινωνική νοημοσύνη σε κάποιες κατηγορίες υποδεικνύοντας έτσι και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά που την οικοδομούν. Σύμφωνα με αυτή σε έναν άνθρωπο όταν η Κοινωνική Νοημοσύνη γίνεται κατάκτηση, του προσφέρει λεκτική και μη λεκτική ευχέρεια, την κατανόηση των κοινωνικών κανόνων και ρόλων στα αρμόδια κοινωνικά συγκείμενα, την δυνατότητα της ακουστικής εγρήγορσης που διευκολύνει την επικοινωνία και τη διάδραση, την επίγνωση του πως αισθάνονται οι άνθρωποι και της κατανόησης των συναισθηματικών τους πορειών, την επιτυχή ανάληψη κοινωνικών ρόλων ανάλογα με τα εκάστοτε πλαίσια και τέλος την ικανότητα αυτοπαρουσίασης και προβολής (Γιατρά, Βενετσιάνου & Κουτσούμπα, 2019).

Συμπερασματικά καταλαβαίνουμε πως όλοι οι προαναφερόμενοι ασχολήθηκαν σε βάθος με την μελέτη των παραπάνω εννοιών εστιασμένοι κάθε φορά στον τρόπο δράσης του ατόμου σε συνάρτηση με τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων του αλλά και τον τρόπο ελέγχου τους ή μη. Στο συγκεκριμένο χωρίο αναφέρθηκαν κάποιοι ορισμοί και μερικοί προβληματισμοί αναφορικά με την αποσαφήνιση των εννοιολογικών τους οριοθετήσεων. Παρακάτω, θα αναφερθούν κάποιες βασικές θεωρίες περί συναισθηματικής νοημοσύνης που θα καταστήσουν καθαρότερο το

πεδίο αναφορικά με τη θέση τους και τα συστατικά τους στοιχεία στην ανθρώπινη ύπαρξη.

1.1 Η θεωρία του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Η Πλατσίδου (2004) αναφέρει πως ο Goleman θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη οικοδομείται από πέντε επίπεδα ικανοτήτων στα οποία περιέχονται εικοσιπέντε συναισθηματικές δεξιότητες. Τα επίπεδα αυτά είναι η γνώση, ο έλεγχος των συναισθημάτων, η εγρήγορση της προσωπικότητας, ο εντοπισμός του συναισθήματος σε άλλα άτομα, ο τρόπος διεθétησης των σχέσεων (Πλατσίδου, 2004). Ο ίδιος υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια αρχιτεκτονική από την οποία ως απότοκο προκύπτει η συναισθηματική επάρκεια (emotional competence) (Πλατσίδου, 2014).

Ο Λαθούρης (2014) στην εργασία του παρουσιάζει με ιδιαίτερα κατανοητό τρόπο το μοντέλο του Goleman με τις δύο θεωρίες που διατύπωσε, την πρώτη το 1997 και τη δεύτερη ένα χρόνο αργότερα, περί συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο συγγραφέας αναφέρει πως η δεύτερη θεωρία δημιουργήθηκε ως ένας μετασχηματισμός αλλαγών εκείνης που προηγήθηκε (Λαθούρης, 2014).

Έτσι λοιπόν ο Goleman αρχίζει να πραγματοποιεί τη δική του ερευνητική συνθήκη με το συγγραφικό του δημιούργημα Emotional Intelligence (1995), το οποίο δημιούργησε μια νέα διάσταση ενδιαφέροντος αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στον δημόσιο και ιδιωτικό χώρο εργασίας (Σταυροπούλου,2021).

Η Βόρη πρωτύτερα (2011) παρατήρησε πως ο Goleman μέσα από τα θεωρήματά του εστιάζει στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του κάθε ανθρώπου, στην ταξινόμηση και τον τρόπο εξωτερίκευσης των συναισθημάτων αλλά και στην έκφραση παρεμφερών κοινωνικών ικανοτήτων στις οποίες αναφέρει τα κίνητρα, τον τρόπο προσαρμογής στις συνθήκες και την γενική συγκινησιακή κατάσταση και μία ακόμα που θα απασχολήσει αμέσως μετά σε μεγάλο βαθμό την εν λόγω εργασία, την ενσυναίσθηση.

Επομένως γίνεται κατανοητό πως ο συναισθηματικός ψυχισμός του ατόμου στο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης, διαθέτει κάποιες δεξιότητες που είναι αποτελέσματα κάποιων προηγθέντων ικανοτήτων που είτε τις έχει το άτομο από τη στιγμή που γεννιέται, είτε τις καλλιεργεί σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο στην πορεία της ζωής του. Πότε όμως εμφανίζεται η συναισθηματική

νοημοσύνη στην παιδική ηλικία και τότε κάνει την εμφάνισή της η ενσυναίσθηση; Μια τόσο σημαντική κοινωνική δεξιότητα που καταλαμβάνει μεγάλη βαρύτητα στο μοντέλου Goleman; Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα στάδια γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδικού εγκεφάλου προκειμένου να εντοπισθεί πότε ο άνθρωπος μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δεξιότητες για τις οποίες έγινε λόγος προωτέρω.

1.2 Στάδια ανάπτυξης του ανθρώπινου εγκεφάλου στην παιδική ηλικία

Σύμφωνα με τη Sriram (2020), ο παιδικός εγκεφάλος εξελίσσεται κατά την πορεία σχηματισμού του σε κύματα που ορίζονται ως «κρίσιμες περιόδους». Η αρθρογράφος αναφέρει πως η αρχική κρίσιμη περίοδος εμφανίζεται περίπου όταν το παιδί γίνεται δύο χρόνων και κλείνει τον κύκλο της περίπου στα επτά χρόνια του παιδιού. Η Gosline (2009) στο άρθρο της, που περιγράφει τις ηλικιακές διακυμάνσεις του εγκεφάλου, αναφέρει ότι στο διάστημα πριν ακόμα από την ύπαρξη του βρέφους δημιουργούνται 250.000 καινούργια κύτταρα κάθε λεπτό, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν 1, 8 εκατομμύρια πρωτοεμφανιζόμενες συνδέσεις ανά δευτερόλεπτο. Ως σύνδεση ορίζεται η ικανότητα του παιδικού (ή μη) εγκεφάλου να δημιουργεί συνάψεις με τα εκάστοτε ερεθίσματα που λαμβάνει ανάλογα με το που το πότε και τους νευρώνες που ενώνονται σε κάθε περίπτωση (Χοτζόγλου, χ.χ.). Η Gosline (2009) επίσης προσθέτει πως στην παιδική ηλικία ο εγκεφάλος παρουσιάζει τη μεγαλύτερη ανάπτυξη και κινητοποίηση διότι ο άνθρωπος σε αυτό το στάδιο περνά στη φάση της εξερεύνησης η οποία δημιουργεί συνδέσεις στους νευρώνες με πολύ μεγάλη ταχύτητα (Gosline, 2009).

Οι Καζέλα & Κοντοπούλου (2014) σημειώνουν πως ο Goleman πιστεύει ότι οι ικανότητες που έχουν να κάνουν με την επίγνωση και την εξωτερική των συναισθημάτων αλλά και εκείνες που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο και την αυτορρύθμιση, κάνουν την εμφάνισή τους και αρχίζουν να διευρύνονται από τα πρώτα έτη της γέννησης του παιδιού καθώς μετασχηματίζονται συνέχεια κατά τα σχολικά του χρόνια. Ο ίδιος ο Goleman θεωρεί μάλιστα ότι οι ικανότητες που σχετίζονται με συναισθηματικές συνθήκες χειρισμού, είναι δυνατό να μαθαίνονται

στα παιδιά, βελτιώνοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους πορεία, αμβλύνοντας τις αποκλίνουσες εκδηλώσεις χαρακτήρων συμβάλλοντας στην καλύτερευση των πρωτογενών κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τους (Elias, Arnold, & Hussey, 2002 Joseph & Strain, 2003, στο Καζέλα και Κοντοπούλου, 2014). Δεν πρέπει φυσικά να λησμονείται πως σε πολλούς από τους ορισμούς για τη συναισθηματική νοημοσύνη που συναντήθηκαν σε προηγούμενο χωρίο της εργασίας, αναφέρθηκε πως πριν τον έλεγχο και την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων προηγείται η κατανόηση και η επίγνωση, επομένως η λογική σκέψη.

Πρώτος ο Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget, μέσω ερευνών που διεξήγαγε, παρατηρούσε τα παιδιά έως ότου φτάσουν στην εφηβική τους φάση, προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται, δημιουργείται και διευρύνεται σε αυτά η λογική σκέψη αλλά και για να εξηγήσει πως μπορεί να διαμορφωθεί σε όλες του τις φάσεις ο ανθρώπινος εγκέφαλος. Όπως αναφέρθηκε πρωτότερα στους ποικίλους ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης, ένα στάδιο ανάπτυξης των δεξιοτήτων της προϋποθέτει την κατανόηση και τη γνώση των συναισθημάτων προκειμένου να επέλθει ο έλεγχος και η ερμηνεία τους. Σύμφωνα λοιπόν με τον Piaget υπάρχουν τέσσερα στάδια που συμβαίνουν στην διαδικασία διαμόρφωσης λογικής σκέψης και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού: το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-2 έτη), το προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο (2-7 έτη), το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων (7- 11 έτη) και το στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων (12 και άνω έτη).

Ο Kurt (2020) παρουσιάζοντας τη θεωρία του Piaget, περιγράφει το πρώτο στάδιο που διατύπωσε ο ερευνητής έως τα δύο έτη των παιδιών, ως το στάδιο στο οποίο τα βρέφη αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από τις τρεις βασικές αισθήσεις: την αφή, την όραση και την ακοή. Προσθέτει πως σύμφωνα με τον Piaget, από τους έξι μήνες τα μωρά, αρχίζουν να οργανώνουν τις ιδέες τους σε συγκεκριμένα συγκείμενα τα οποία οικοδομούνται με σταθερές βάσεις στο μυαλό τους (Kurt, 2020). Σημειώνει επίσης πως αυτό το στάδιο, όπως παρατήρησε ο Piaget, εξελίσσεται χωρίς την ανάπτυξη της γλώσσας ή του λόγου παρά μόνο των αισθητηριοκινητικών οδών (Kurt, 2020) .

Στο προεγνωσιολογικό ή προσυλλογιστικό στάδιο, στα δύο έως επτά έτη το παιδί ξεκινά βαθμιαία να μιλά και να χειρίζεται τη γλώσσα και σε αυτό το σημείο ο Piaget παρατήρησε τη «*συμβολική λειτουργία της σκέψης*» (Δρεμέτσικα, 2018: 225). Το παιδί ερμηνεύει τις ενέργειες έχοντας ως μέτρο τη δική του λογική χωρίς να είναι

ικανό να ερμηνεύσει τον τρόπο σκέψης των υπόλοιπων ανθρώπων και έτσι τοποθετεί ασυναίσθητα τον εαυτό του στο επίκεντρο όλων των γεγονότων (Δρεμέτσικα, 2018). Η λειτουργία της «συμβολικής σκέψης» όπως επεσήμανε η Δρεμέτσικα (2018 :225) στο άρθρο της, μέσω της θεωρίας του Piaget σε αυτό το ηλικιακό στάδιο οικοδομείται μέσα από το λεγόμενο παιχνίδι ρόλων (Kurt, 2020). Ο Kurt εξηγεί πως το παιχνίδι ρόλων προωθείται ιδιαίτερα από τους δασκάλους στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και ότι αυτός ο τύπος παιχνιδιού φαίνεται πως σύμφωνα με τον Piaget αποτελεί το πρώτο προπύργιο της μεταγνώσης του παιδιού και κάτι που συντελεί στο να διαμορφώσει την λεγόμενη διπλή σκέψη, τον διαχωρισμό του ρεαλιστικού και φανταστικού κόσμου (Kurt, 2020).

Στο τρίτο στάδιο, με γνώμονα τη σκέψη του Piaget, το στάδιο των συγκεκριμένων λογικών πράξεων, το παιδί γίνεται πιο έμπειρο στο να χρησιμοποιεί περισσότερο τη λογική του και να μετατοπίζει το βάρος της προσοχής του από τον εαυτό του στο γύρω περιβάλλον καθώς ξεκινά να ερμηνεύει το πώς οι άλλοι άνθρωποι εξετάζουν μια κατάσταση ή μια περίπτωση (Cherry, 2020). Επίσης τα παιδιά σε αυτό το στάδιο δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα αφηρημένες και υποθετικές έννοιες καθώς η σκέψη τους είναι πιο συγκεκριμένη και δύσκαμπτη στο να παρουσιάσει μια πλαστικότητα στον τρόπο αντίληψης (Cherry, 2020). Αναπτυξιακές μεταβολές που παρουσιάζουν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget είναι ότι: αρχίζουν να αντιλαμβάνονται λογικά τις απτές και ξεκάθαρες πράξεις, ο τρόπος αντίληψης γίνεται πιο λογικός και ξεκάθαρος αλλά ακόμη αρκετά εξειδικευμένος και προσανατολισμένος, ξεκινούν να χρησιμοποιούν επαγωγή στη σκέψη τους και την αιτιολόγηση από συγκεκριμένα γεγονότα σε μια καθολική αρχή, κατανοούν σε πρωτογενή μορφή την έννοια της διατήρησης αλλά και το γεγονός πως οι σκέψεις τους είναι μοναδικά δικές τους και όλοι ίσως να μη συμμερίζονται τα δικά τους συναισθήματα, απόψεις ή ιδέες αλλά και τα συναισθήματα (Cherry, 2020).

Τέλος στο καταληκτικό στάδιο του Piaget, εκείνο των τυπικών λογικών πράξεων, το παιδί ξεκινά σιγά - σιγά να περνά στην εφηβική φάση και πλέον αρχίζει να αποκτά την δυνατότητα να δομεί τη σκέψη του και με έναν πιο αφηρημένο τρόπο όπου η υπόθεση πια δεν είναι κάτι δύσκολο να αντιληφθεί (McLeod, 2020). Τα κύρια χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο είναι ότι κάνουν εξειδικευμένες πλέον ενέργειες σε απλά καθημερινά πράγματα όπως π.χ. κινήσεις όταν χρειάζεται κάτι σκέψη προς αλλαγή, ενώ πιο καινοτόμες παρεμβάσεις πραγματοποιούνται τώρα σε ιδέες (McLeod, 2020). Η λειτουργική σκέψη

αποδεσμεύεται εξ ολοκλήρου από περιορισμούς που προέρχονται από τη φυσική ανάπτυξη και από τη σκέψη (McLeod, 2020). Επίσης σε αυτό το στάδιο οι έφηβοι είναι ικανοί να δομήσουν και να ακολουθήσουν την οδό ενός επιχειρήματος χωρίς να χρειάζεται να σκεφτούν συγκεκριμένα παραδείγματα για την κατανόηση του, όμως είναι και ικανοί να σκέφτονται και να συζητάνε για υποθετικά διλήμματα προβληματισμού και να δίνουν παραπάνω από μία εφικτές απαντήσεις (το λεγόμενο τι θα γινόταν αν...) (McLeod, 2020).

Ο Jean Piaget μίλησε για τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου λαμβάνοντας υπ' όψιν την φυσική εξελικτική και γονιδιακή πορεία ανάλογα με το εκάστοτε ηλικιακό υπόβαθρο στο οποίο βρίσκεται το παιδί.

Αργότερα, η θεωρία του Lev Vygotsky (1934), έθεσε τα θεμέλια για μια ολότελα διαφορετική οπτική στη γνωστική ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην επήρεια του κοινωνικού και πολιτισμικού παράγοντα. Οι ενήλικες, λέει ο Vygotsky, τείνουν στο να μεταλαμπαδεύουν στα παιδιά το πώς η κουλτούρα τους μεταφράζεται και ανταποκρίνεται στον κοινωνικό περίγυρο (McLeod,2018). Ακόμη μεγάλο ρόλο κατά τον Vygotsky διαδραματίζει η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους, η οποία βοηθά το παιδί στο να αναπτύξει, εκτός από την ποιότητα γνώσεων που λαμβάνει και τις ικανότητές του, τις νοητικές λειτουργίες ανώτερου επιπέδου (McLeod,2018).

Τέλος, ένα σημαντικό σημείο της θεώρησής του αποτελεί εκείνο που υποστηρίζει τη διττή λειτουργία της γλώσσας (McLeod,2018). Η εσωτερική γλώσσα υπάρχει για τη νοητική περισυλλογή ενώ η εξωτερική λεκτική έκφραση χρησιμοποιείται για να συνεννοηθεί το παιδί με τους γύρω του (McLeod,2018) . Πριν το παιδί φτάσει στα δύο έτη, δε μπορεί να χειρίζεται τη γλώσσα με την εσωτερική περισυλλογική της λειτουργία αλλά μόνο κοινωνικά (McLeod,2018). Όταν έρθει η στιγμή να συντονιστούν η νόηση η γλώσσα και μαζί και η κοινωνική της λειτουργία, τότε το παιδί αναπτύσσει μια διαφορετική συλλογιστική που σύμφωνα με τον ερευνητή αποδεικνύει την άμεση σύνδεση του κοινωνικού περιβάλλοντος με την τοποθέτηση των γνωστικών βάσεων στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού (McLeod,2018).

Μέσα από τις θεωρήσεις των δύο σπουδαίων επιστημόνων για την γνωστική ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου κατανοούμε ότι υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες στις οποίες ένα παιδί αναπτύσσει τις γνωστικές του βάσεις οι οποίες αργότερα αποτελούν θεμέλια για τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Εκτός από τη γονιδιακή και εγγενής εξέλιξη, σημαντικό ρόλο

διαδραματίζει και το περιβάλλον του παιδιού. Οι ενήλικες που έχει σαν πρότυπα, η κουλτούρα, ο πολιτισμός και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο καθορίζουν τον τρόπο που δρα, που σκέφτεται αλλά και που εκφράζεται. Σε αυτό το κεφάλαιο απαντήθηκε το ερώτημα πότε περίπου τα παιδιά αρχίζουν αυτό που λέμε σε απλοϊκά λόγια «να καταλαβαίνουν». Η κατανόηση είναι το πρώτο στάδιο της επίγνωσης. Πότε όμως αρχίζουν να αισθάνονται; Να αποκτούν αυτό που παραπάνω ονομάστηκε συναισθηματική νοημοσύνη;

1.3. Τα στάδια ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης έως τη μέση παιδική ηλικία (0-12 ετών).

Κανείς δε θα μπορούσε να πει με βεβαιότητα πότε εμφανίζεται ακριβώς η ανάπτυξη συναισθήματος στα παιδιά από τη βρεφική ηλικία. Πολλοί επιστήμονες και αναπτυξιολόγοι αναφέρουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού αρχίζει από τα πρώτα στάδια σχηματισμού του στη μήτρα της μητέρας του, καθώς νιώθει ή πρωτοαντιδρά στα συναισθήματα της. Άλλοι υποστηρίζουν ότι η πρώτη εκδήλωση συναισθήματος είναι το πρώτο χαμόγελο του βρέφους, όταν αντιδρά στις περιποιήσεις των γονιών του, το λεγόμενο κοινωνικό χαμόγελο.

Σύμφωνα με τον Gottman (2000) η πρώτη εκδήλωση κάνει την αφετηρία της κατά τον τρίτο μήνα του βρέφους όταν εκείνο αντιδρά με προσήλωση στα κοινωνικά ερεθίσματα. Ο Gottman (2000) επισημαίνει πως το βρέφος έχει την ικανότητα να λάβει πολλές γνώσεις από τη διαδικασία της παρατήρησης και της μίμησης, κάτι που συναντήθηκε και στα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget. Επίσης όταν οι γονείς ενός βρέφους πραγματοποιούν μαζί του παιχνίδια μίμησης, όταν του μιλάν και έχουν συστηματική αλληλεπίδραση μαζί του, δείχνουν πως το προσέχουν και πως δίνουν την απαραίτητη σημασία που αρμόζει στα συναισθήματά του (Gottman, 2000). Αυτή σύμφωνα με τον Gottman (2000) είναι η αφετηρία της συναισθηματικής επικοινωνίας.

Τα μωρά βαθμιαία, προσπαθούν να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό στη διάρκεια ανάπτυξής τους: να συντονίζουν την ένταση που απορρέει από τα κοινωνικοσυναισθηματικά ερεθίσματα, αλλάζοντας επί τούτου το κύριο σημείο της προσοχής τους (Gottman, 2000). Τα συναισθήματά τους παρουσιάζουν μεταπτώσεις, επομένως ο γονιός οφείλει να είναι ευέλικτος και να λειτουργεί με διαισθητικότητα και κατανόηση (Gottman, 2000).

Όσο το βρέφος μεγαλώνει και αναπτύσσεται στον έκτο μήνα έως τον ένατο η πίεση και η ένταση που νιώθει όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συγκεκριμενοποιείται σε πιο εξειδικευμένα συναισθήματα όπως θυμός φόβος, και, μετέπειτα σε ζήλεια, ενώ την ίδια στιγμή πραγματοποιείται και η εξειδίκευση των χαρούμενων συναισθημάτων, θαυμασμό και αφοσίωση κλπ. (Σπύρου, 2015 στο Κουνενού & Κουρμούση,2021). Εξαιτίας της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τους γονείς, το βρέφος στρέφεται σε εκείνους προκειμένου να λάβει τη συναισθηματική ανατροφοδότηση που χρειάζεται καθώς άτυπα θα έλεγε κανείς ότι μέσω των πράξεών του, ζητά την έγκρισή τους προκειμένου να του δώσουν θετική απόκριση στο να πραγματοποιήσει μια ενέργεια ή όχι (Σπύρου, 2015 στο Κουνενού & Κουρμούση,2021).

Κατά τα τέλη του πρώτου έτους, τα παιδιά νιώθουν μια νέα συνθήκη εκδήλωσης και εμφανίζουν τα αισθήματα της έκπληξης ή της δυσαρέσκειας τα οποία δημιουργούνται ως καθρέφτισμα της ασφάλειας ή του φόβου που μπορεί να προκληθεί από την εμπειρία ενός ερεθίσματος (Κακαβούλης,1997 στο Γελαδάρη, Παράσχου, Παυλίδου,2009). Στην εργασία τους, οι συγγραφείς επισημαίνουν πως το κλάμα είναι η πιο συνηθισμένη αντίδραση σε έντονες συναισθηματικές διεγέρσεις (Γελαδάρη, Παράσχου, Παυλίδου,2009). Το παιδί ξεκινά πλέον να κατανοεί το πώς νιώθουν οι γύρω του και χρειάζεται ανταπόδοση όταν εκδηλώνει αισθήματα του άγχους του αποχωρισμού, για ενδυνάμωση της συναισθηματικής του σχέσης με το γονέα (Gottman: 226-229 στο Γελαδάρη, Παράσχου, Παυλίδου,2009). Αυτό το διάστημα στο οποίο το παιδί αρχίζει να μετατοπίζει το κέντρο βάρους της προσήλωσής του στο άτομο που μεριμνά για τη φροντίδα του, ονομάζεται περίοδος της προσκόλλησης και είναι ιδιαίτερα σημαντική στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, διότι νιώθει το άτομο που λειτουργεί τρυφερά και προστατευτικά απέναντί του ως πηγή ασφάλειας (Sroufe: 169, στο Γελαδάρη, Παράσχου, Παυλίδου,2009).

Το παιδί όταν φτάνει στην ηλικία των τριών ετών έχει οριοθετήσει όπως μπορεί μια μεταβαλλόμενη προσωπική ταυτότητα, και ξεκινά να κάνει πιο δικά του κάποια πρότυπα και συμπεριφορές, όρια και κανόνες που τα λαμβάνει ως ερεθίσματα από τους ανθρώπους που έρχονται σε συχνή και άμεση αλληλεπίδραση μαζί του (Μπιλίση, 2018). Το διάστημα της νηπιακής ηλικίας, φαίνεται αρχικά να είναι μια περίοδος που το παιδί έχει ως κέντρο βάρους των αναγκών του, ό,τι αφορά το δικό του «εγώ» (Χατζηχρήστου, 2008 στο Μπιλίση, 2018). Τα νήπια αρχίζουν να στηρίζονται περισσότερο στον εαυτό τους, χωρίς να εξαρτώνται απόλυτα από

κάποιον, όταν σιγά - σιγά ξεκινάν να χειρίζονται το λεκτικό κώδικα και την πολυπληθή εκτόνωση της κινησιολογίας του σώματός τους (Μπιλίση, 20218) . Βέβαια, ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας, διαθέτει αρκετά σημεία οξύμωρου σχήματος επειδή τα ίδια προσπαθούν να ισορροπήσουν ανάμεσα στο να είναι αυτόνομα και στο να νιώθουν ταυτόχρονα και την ασφάλεια που χρειάζονται (Australian Psychological Society, 2012, στο Μπιλίση, 2018). Τέλος, η συγγραφέας αναφέρει πως ένα τετράχρονο μπορεί να έχει τη δυνατότητα να κάνει έκδηλη την μη θετική του στάση και να ελέγχει τα συναισθήματά του οριοθετώντας τα, καθώς όπως προσθέτει παρακάτω, στη συγκεκριμένη ηλικία, ένα παιδί μπορεί να εμφανίσει ενσυναίσθηση όπως και να δημιουργεί κοινωνικές σχέσεις (Landy, 2009, στο Μπιλίση, 2018) .

Οι Αναγνωστάκη & Παπαδοπούλου (2021), προσθέτουν στα λεγόμενα των προηγούμενων αναφορικά με τη νηπιακή ηλικία και τη συναισθηματική ανάπτυξη ότι τα παιδιά καταφέρουν να ταιριάζουν τον τρόπο συμπεριφοράς τους στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια στα οποία λαμβάνουν κάποιο ρόλο, αλλά και ανάλογα στο τι χρειάζονται τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν, όπως η ανάγκη του να προσφέρουν κάποια αρωγή ή να κάνουν κάποιον να αισθάνεται λιγότερο στεναχωρημένος (Cutting & Dunn, 2006, στο Αναγνωστάκη & Παπαδοπούλου, 2021).

Οι συγγραφείς παραθέτουν πως τα νήπια αρχίζουν βαθμιαία να καταλαβαίνουν πιο αποτελεσματικά κανόνες πλαισίων που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά, την πολιτισμική κουλτούρα αλλά και με την έκφραση των συναισθημάτων (Saarni, 2011, στο Αναγνωστάκη & Παπαδοπούλου, 2021). Οι κοινωνικές δεξιότητες που εμφανίζουν τα παιδιά σε αυτό το στάδιο και αφορούν την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους είναι: (α)διαπροσωπικές δεξιότητες, (β) δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, (γ) δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, (δ) δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής, (Χατζηγηρήστου, 2011, τόμος 6, σελ. 20, στο Αναγνωστάκη & Παπαδοπούλου, 2021).

Στη μέση παιδική ηλικία, δηλαδή από το 6ο έως το 12ο έτος, όταν τα παιδιά πλέον έχουν περάσει από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, αποτελεί ένα διάστημα δίχως κάποιες τρανταχτές μεταβολές, διότι το παιδί διέπεται από κάποια συναισθηματική σταθερότητα (Τσέργας,2019). Το παιδί στη μέση σχολική ηλικία αγωνίζεται να καταλάβει τα σήματα που του εκπέμπει η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του τον οποίο οριοθετεί μεταθέτοντας το κύριο σημείο ενδιαφέροντος όχι μόνον στην

σωματική εμφάνιση, αλλά και στη ψυχολογική του ταυτότητα (Τσέργας,2019). Στη συγκεκριμένη φάση το παιδί είναι ικανό να φέρει σε αντιπαράβολή τα αποτελέσματα που παρουσιάζει αυτό σε συσχέτιση με των υπολοίπων παιδιών στους διάφορους τομείς, ενώ παράλληλα η αυτοεκτίμηση του βρίσκεται σε αρκετά αυξημένους δείκτες απ' την αρχή μέχρι ίσως και το τέλος της, όπου μόνο εκεί παρατηρείται μια πτώση (Τσέργας,2019).

Τέλος οι Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη (2000) αναφορικά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά θεωρούν ότι η εμπέδωση των συναισθημάτων σε πρωταρχική μορφή ξεκινά, από την ηλικία των δύο – τριών ετών περίπου όταν το παιδί έχει κατακτήσει μια στοιχειώδη ικανότητα να κατηγοριοποιεί τις συναισθηματικές συνθήκες και τις συναισθηματικές αντιδράσεις στο εγγύς περιβάλλον του (Bretherton & Beeghly, 1982· Elkman 1982· Bretherton et al., 1986· Lillard & Curenton, 1999, στο Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη,2000) . Σε αυτό το στάδιο το παιδί αντιλαμβάνεται τότε κάποιος απέναντί του αισθάνεται χαρά, λύπη και θυμό και υπάρχει φυσικά και η πιθανότητα να αποπειραθεί να παρηγορήσει έναν άνθρωπο που φαίνεται λυπημένος (Ντολιοπούλου & Κοντογιάννη,2000).

Αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί λοιπόν σχετικά με τη σταδιακή εμφάνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά, είναι πως αποτελεί μια δυναμική και σταθερή διαδικασία. Ξεκινά από τη βρεφική ηλικία, από το παραμικρό ερέθισμα ή την παραμικρή αλληλεπίδραση του εμβρύου με τους γονείς του και εξελίσσεται με βάση τα εκάστοτε κοινωνικά δεδομένα μέσω της συνεχούς επαφής και μέσω της συνεχούς προσοχής που παρέχεται στο παιδί και από τα εναύσματα που του δίνονται. Από πολύ νωρίς, στη νηπιακή ηλικία τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν τις περισσότερες συναισθηματικές ικανότητες μέσω της ανακάλυψης, της εξερεύνησης. Αρχίζουν να παρατηρούν τους γύρω τους, να διακρίνουν τη χαρά, τη λύπη, το φόβο, το θυμό αλλά και να παρηγορούν τους γύρω τους αισθανόμενα τα συναισθήματά τους. Και σε αυτό το σημείο, είναι αναγκαίο στο επόμενο κεφάλαιο να γίνει αναφορά σε μια σημαντική δεξιότητα. Μια εκ των σπουδαιότερων που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί και δεν είναι άλλη παρά αυτή της ενσυναίσθησης.

2. Ενσυναίσθηση: Ορισμοί και προέλευση

Σύμφωνα με την Μπογιατζάκη (2018) η ενσυναίσθηση ως λέξη εισήχθη με τον αμερικανό ψυχολόγο Edward Titchener το 1909, ο οποίος ήταν ο πρώτος που μετέφερε τη γερμανική ερμηνεία του όρου «Einführung» στην αγγλική γλώσσα με τον χαρακτηρισμό «empathy» (Καλφούντζου, 2016). Ως εννοιολογικό περιεχόμενο όμως η ενσυναίσθηση αναπτύχθηκε και διευρύνθηκε κι άλλο μέσα από γερμανικές εργασίες (Μπογιατζάκη, 2018) από τις οποίες προέκυψε η λέξη Einführung όπως αναφέρθηκε, η οποία δημιουργήθηκε από τον Robert Vischer (Ζώτης, 2017). Αυτός που εδραίωσε την ενσυναίσθηση ως πυρηνική έννοια της φιλοσοφίας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες ήταν ο Theodor Lipps (1851-1914), για τον οποίο η ενσυναίσθηση δεν διαδραματίζει κάποιο σημείο ενδιαφέροντος μόνο στην εξωτερική ομορφιά των πραγμάτων αλλά καθίσταται αναγκαίο να προσληφθεί στο νου ως το θεμέλιο για την κατανόηση των ανθρώπων, ως όντα με νου και λογική (Ζώτης, 2017).

Την θεώρηση αυτή του Lipps είχε ο Titchener στο μυαλό του για να μεταφράσει το einführung στην αγγλική λέξη empathy (Ζώτης, 2017) και γνωστή σε εμάς ως ενσυναίσθηση. Στο ξεκίνημά της, αυτή η γερμανική λέξη περιέγραφε *«την τάση των παρατηρητών να προβάλλουν τον εαυτό τους «σε» αυτό που παρατηρούν, συνήθως ένα φυσικό αντικείμενο ομορφιάς»* (Coplan & Goldie, Håkansson, 2003, στο Μπογιατζάκη, 2018: 1).

Το «empathy» που μεταφράζεται ως εμπάθεια, στα ελληνικά περιλαμβάνει αρνητικό νόημα στο σύνολό της, χωρίς να είναι ικανή να υποστηρίξει το νόημα της ενσυναίσθησης αυτό καθ' αυτό (Ρισβάνη, 2017). Ορισμένοι Έλληνες μελετητές ερμηνεύουν το empathy ως «εμπάθεια», κάποιοι ως «εμβίωση» ενώ μερικοί επίσης ως «ενσυναίσθηση», υπάρχουν όμως και εκείνοι που θεωρούν ότι το νόημα της αγγλικής λέξης μπορεί να χαρακτηριστεί με τη ελληνική λέξη «μέθεξη» (Ρισβάνη, 2017). Όπως σε κάθε εννοιολογική οριοθέτηση, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, πάρα πολλοί προσπάθησαν να αποδώσουν την ενσυναίσθηση μέσα από μια πληθώρα ορισμών και ερμηνειών, ενώ τις περισσότερες φορές οι σχετικοί επιστήμονες ήταν αρκετά δύσκολο να συγκλείσουν τις απόψεις τους σε έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό.

Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τη Ρισβάνη (2017) αποτελεί τον κόπο που καταβάλει κάποιος ούτως ώστε να βρεθεί στη θέση του άλλου νοητά και συναισθηματικά προκειμένου να καταλάβει το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον

κόσμο, ποιες είναι οι συναισθηματικές του αντιδράσεις, οι αντιλήψεις του, οι πεποιθήσεις του, τα βιώματά του και γενικότερα η καθημερινή του αντιμετώπιση μέσα στη δύνη της ζωής.

Η ενσυναίσθηση στον κλάδο της ψυχοθεραπείας υπολογίζεται ως ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος επιλέγει να συμπεριφέρεται και να αλληλεπιδρά με κάποιον, είναι δηλαδή μια έκφραση διαπροσωπικής φύσης (Κουννούσις,2022). Παρ' όλη την εξειδίκευση της χρήσης της έννοιας στον τομέα της ψυχοθεραπείας, αυτή η λέξη μπήκε κάτω από την ομπρέλα πληθώρας επιστημών εφόσον και εκείνες συμπεριλαμβάνουν τη συνθήκη κάποιου που μπαίνει στη διαδικασία να κατανοήσει τον άνθρωπο με τον οποίο συναναστρέφεται (Κουννούσις,2022). Η Παππά (2022) επίσης στο βιβλίο της αναφέρει για την ενσυναίσθηση ότι υπάρχει πληθώρα απόψεων που την θεωρεί όμοια με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όμως εκείνη τονίζει χαρακτηριστικά πως η ενσυναίσθηση αποτελεί το αποκορύφωμα, το ανώτερο σημείο κατάκτησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η Δέδε (2019) επισημαίνει πως η ενσυναίσθηση οικοδομεί ένα μονοπάτι ουσιαστικής αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και «ενεργητικής ακρόασης» με το γύρω περιβάλλον καθώς περιλαμβάνει την αποδοχή του διαφορετικού απέναντι, χωρίς συνθηκολογήσεις αλλαγής, την χειραφέτηση από κακόβουλα στοιχεία επικριτικής υποτίμησης, η οποία δημιουργείται από την αποδοχή της πολυτιμότητας του εαυτού κάθε ατόμου και της ικανότητάς του να πράττει, να στοχάζεται και να καθορίζει τις ατομικές του επιλογές όπως εκείνο ορίζει.

Ο Ιατρού (2015) στην εργασία του, προσθέτει και άλλους δύο πανομοιότυπους ορισμούς για την ενσυναίσθηση που φωτίζουν κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματά της, εκείνων των Mead (1934) και Goutu (1951). Ο πρώτος την οριοθέτησε ως την ικανότητα του να αναλαμβάνει ένα άτομο το ρόλο ενός άλλου ατόμου, η οποία του ανοίγει το δρόμο της συνειδητοποίησης και της ανακάλυψης καινούργιων προεκτάσεων για τον ίδιο (Hogan, 1969 στο Ιατρού, 2015). Ο Goutu (στο Ιατρού,2015) από την άλλη έδωσε έναν παρεμφερή ορισμό λέγοντας πως είναι η συνθήκη στην οποία ένας άνθρωπος υποδύεται έναν ρόλο για κάποιο μικρό χρονικό διάστημα στον ίδιο του τον εαυτό έτσι ώστε να είναι ικανός να εισάγει το χαρακτήρα του στο χαρακτήρα του διαφορετικού άλλου και να τον κατανοήσει σε μια καθορισμένη περίσταση. Επίσης οι Singer & Lamm (2009) καταθέτουν ακόμα έναν ορισμό των Vignemont και Singer (2006, σ. 435 στο Singer & Lamm, 2009), ο οποίος προσδιορίζει την ενσυναίσθηση με τέσσερις παραμέτρους. Υποστηρίζουν πως

κάποιος συμπάσχει σε βαθμό ενσυναίσθησης με ένα άλλο άτομο όταν υπάρχει μια συναισθηματική κατάσταση που επηρεάζει και επιδρά συναισθηματικά σε κάποιον και αντανακλά στην συναισθηματική και ψυχική κατάσταση του συνομιλητή του (Singer & Lamm 2009). Αυτή η συναισθηματική κατάσταση, προκαλείται από την παρατήρηση ή από την προσομοιωτική σκέψη του συνομιλητή για την κατάσταση του ατόμου – πομπού, γνωρίζοντας φυσικά πως η συναισθηματική αυτή κατάσταση του ατόμου πομπού είναι η ρίζα της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου παρατηρητή (Singer & Lamm, 2009). Αυτός ο πιο συγκεκριμένος ορισμός της ενσυναίσθησης εν μέρει προωθήθηκε από την έρευνα της νευρωνικής φύσης της (Vignemont & Singer, 2006).

Έπειτα, ο Hoffman από την πλευρά του όρισε την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική κατάσταση η οποία ενεργοποιείται από την συναισθηματική φάση ή από μια συναισθηματική περίσταση κατά την οποία ένα άτομο νιώθει ό,τι και το άτομο με το οποίο συνδιαλέγεται ή νιώθει αυτό που κανονικά είναι προδιαγεγραμμένο να νιώσει για τον συνομιλητή του στην εκάστοτε περίπτωση (Hoffman, 2008). Πρωτύτερα οι Eisenberg & Fabes (1990) είχαν καταθέσει έναν ορισμό για την ενσυναίσθηση που μοιάζει με εκείνον των Singer & Lamm (2009) ο οποίος αναφέρει την ενσυναίσθηση ως μια συναισθηματική αντίδραση που απορρέει από τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου με κριτήριο όμως να περικλείει ένα μικρό ποσοστό διαχωρισμού μεταξύ εαυτού και συναναστρεφόμενου ατόμου (Eisenberg, Shea, Carlo, Knight, στο Eisenberg & Fabes, 1990).

Ως προς την φύση της ενσυναίσθησης οι Vignemont & Singer, (2006) καταγράφουν πως έρευνες πάνω σε τωρινή λειτουργική μαγνητική τομογραφία, φανερώνουν πως η παρακολούθηση της συναισθηματικής φάσης ενός άλλου ανθρώπου διεγείρει σημεία του νευρωνικού δικτύου το οποίο καταλαμβάνει ενεργή δράση στην επεξεργασία της ταυτόσημης εκείνης συναισθηματικής κατάστασης του παρατηρητή. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι είναι μια διεργασία που παράγεται από τα νευρωνικά συστήματα και κατ' επέκταση εκ φύσεως στον άνθρωπο. Από την άλλη οι Cuff, Brown, Taylor & Howat (2016) ξεδιπλώνουν και την άλλη πλευρά του νομίσματος που ενισχύει πως η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κατάσταση του νου την οποία μπορούμε να αναστοχασθούμε, να οριοθετήσουμε και να μεταβάλλουμε (Hodges και Wegner, 1997, στο Cuff, Brown, Taylor & Howat, 2016), κάνοντας εφαρμογή μεθόδων όπως η αναπλαισίωση, η καταστολή και ο έλεγχος έκθεσης συναισθημάτων. Φυσικά επισημαίνουν πως για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω

είναι απαραίτητη η καταβολή γνωστικού μόχθου (Hodges & Biswas-Diener, 2007, στο Cuff, Brown, Taylor & Howat, 2016).

2.1 Τα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης στην παιδική ηλικία

Η Δημητρίου (χ.χ.) στο άρθρο της παρουσιάζει τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης σύμφωνα με τον Hoffman, ο οποίος θεωρεί ότι αυτή εξελίσσεται σε τέσσερα στάδια, θεωρώντας την ως μια ικανότητα που συνεχώς βελτιώνεται και εξελίσσεται στην πορεία της ζωής και της ωρίμανσης του παιδιού.

- **1^ο στάδιο: Συναισθηματική μετάδοση.** Σε αυτό το στάδιο το παιδί ταυτίζει τα δικά του συναισθήματα με τα συναισθήματα των γύρω του. Για παράδειγμα πολλές φορές όταν κάποιο παιδί κλαίει σε αυτή την ηλικία ίσως κλάψει και ένα άλλο που βρίσκεται κοντά του αν αντιληφθεί ότι το πρώτο συνεχίζει να κλαίει.
- **2^ο στάδιο: Αρχή διαφοροποίησης.** Αυτό το στάδιο αρχίζει όταν το παιδί είναι δύο ετών όπου ξεκινά να διαχωρίζει το ίδιο από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Να ξεχωρίζει το δικό του τρόπο σκέψης και δράσης σε πρωταρχική μορφή, παρόλο που ακόμα παρατηρούνται σε αυτό το επίπεδο δείγματα εγωκεντρικής ενσυναίσθησης.
- **3^ο στάδιο: Προσφορά.** Το παιδί πλέον κατά τα τρία του έτη είναι ικανό να δώσει κάτι σε ένα άτομο το οποίο πιστεύει ότι το έχει ανάγκη για να το κάνει να νιώσει καλύτερα και να το βοηθήσει.
- **4^ο στάδιο: Ανεξαρτητοποίηση.** Επέρχεται στην μέση παιδική ηλικία, το φυσιολογικό πλήρωμα όπου πλέον το παιδί κατανοεί ότι είναι μια ανεξάρτητη οντότητα από τους ανθρώπους που το περιστοιχίζουν και τα συναισθήματά του αντικατοπτρίζουν μόνο αυτό που νιώθει ο εαυτός του και κανένας άλλος.

2.2. Διαστάσεις της ενσυναίσθησης

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο μέσα από το πλήθος των ορισμών των διάφορων ερευνητών, διαπιστώνεται ότι υπάρχει μια κοινή ευθυγράμμιση σε τρία δομικά συστατικά που οριοθετούν την ενσυναίσθηση (Decety & Jackson, 2004). Αυτά είναι: η συναισθηματική απάντηση από ένα άτομο σε ένα άλλο, η οποία πολλές φορές αντανακλά την ίδια την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που ανταποκρίνεται στον συναισθηματικό πομπό, η γνωστική εγρήγορση του ατόμου παρατηρητή να κατανοεί την συναισθηματική εξέλιξη του απέναντι προσώπου, καθώς και ορισμένες ρυθμιστικές διεργασίες που συνεχίζουν να τοποθετούν το δείκτη βαρύτητας στην απαρχή των συναισθημάτων του εαυτού και των υπολοίπων (Decety & Jackson, 2004). Τι διαστάσεις μπορεί να πάρει όμως η ενσυναίσθηση; Αυτές συνδέονται με τα συστατικά της στοιχεία ή αποτελούν απλώς αυτοτελή σημεία της σύστασής της;

Σε όλες τις περιπτώσεις, χωρίς να έχει σημασία το είδος του ορισμού που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί η ενσυναίσθηση ως περιεχόμενο μεταξύ των διάφορων ψυχοθεραπευτικών θεωριών, γίνεται αντιληπτό πως για να πραγματοποιηθεί η εύρυθμη λειτουργία της είναι απαραίτητο να συνίσταται από τρεις καίριες διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την επικοινωνιακή (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2008:2 στο Λαρεντζάκη, χ.χ.).

Η γνωστική ενσυναίσθηση απευθύνεται σε περιπτώσεις που ένας άνθρωπος προσομοιώνει στο μυαλό του την ενδόμυχη νοητική και συναισθηματική συνθήκη του ανθρώπου που έχει απέναντί του (Frith & Frith, 2003, στο Ιωακειμίδου, 2018). Σε ό,τι αφορά τη συναισθηματική ενσυναίσθηση ο Blair (2008) υπογραμμίζει πως η συναισθηματική απάντηση του επιβλέποντα στον πομπό, είναι η αντίδραση απάντησης του εγκεφάλου σε εναύσματα τιμωρίας και ανταμοιβής (Ιωακειμίδου, 2018). Οι συναισθηματικές εκδηλώσεις μέσα από εξωτερικές μορφοποιήσεις, θεωρεί πως ενδυναμώνουν την απόκριση αυτή, για παράδειγμα η εκδήλωση του συναισθήματος στο πρόσωπο μέσω εκφράσεων χαρίζει εξειδικευμένα μηνύματα σε εκείνον που επιβλέπει την συναισθηματική κατάσταση (Ιωακειμίδου, 2018). Έχοντας τα προαναφερόμενα στο νου, οριοθετεί την συναισθηματική ενσυναίσθηση ως τη "μετάφραση" αυτών των μηνυμάτων από τον άνθρωπο που έχει το ρόλο του επιβλέπον (Blair, 2008 στο Ιωακειμίδου, 2018).

Έπειτα, υπάρχει η επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης που στην καρδιά του ορισμού της βρίσκεται η σωστή ερμηνεία και μεταβίβαση της συναισθηματικής

συνθήκης του ατόμου (Μαλικιώση-Λοΐζου,2008). Η Μαλικιώση-Λοΐζου(2008) σε αυτό το σημείο με βάση την επικοινωνιακή ενσυναίσθηση, θέτει και έναν άλλο παράγοντα κατανόησης, μεταβίβασης και βίωσης μιας συναισθηματικής κατάστασης. Τον πολιτισμό. Πώς μπορούμε να επικοινωνήσουμε με κάποιον χωρίς να γνωρίζουμε την εξωλεκτική και γλωσσική επικοινωνία της χώρας του; Έτσι λοιπόν, η συγγραφέας μας συστήνει την τέταρτη διάσταση της ενσυναίσθησης, την πολιτισμική. Ο Σιμόπουλος(2010) στο συγγραφικό του έργο επισημαίνει πως ο Lambert (1999) είχε ορίσει την διαπολιτισμική ενσυναίσθηση ως τις θέσεις και τις δεξιότητες που είναι όμοιες με τον εθνοσχετικισμό και την ευελιξία να βιώνει κάποιος τον κόσμο με τα αντιθετικά του μηνύματα, τα πολυδιάστατα περιεχόμενα των διάφορων πλαισίων καθώς και την απουσία σιγουριάς.

Η πολιτισμική ενσυναίσθηση λοιπόν αποτελεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο ενσυναίσθησης και έχει να κάνει με τον τρόπο που οι διάφοροι σύμβουλοι ψυχικής υγείας αντιλαμβάνονται τα βιώματα ανθρώπων που έχουν τις ρίζες τους σε διαφορετικούς πολιτισμούς καθώς και με το κατά πως και πόσο οι ίδιοι οι σύμβουλοι, εκφράζουν αυτή την κατανόηση αποτελεσματικά έτσι ώστε να φαίνεται πως νοιάζονται αληθινά για εκείνους τους ανθρώπους και τις εμπειρίες τους (Γρηγορόπουλος & Στραβογιάννη, 2017).

Ο μόχθος και το ενδιαφέρον λοιπόν οφείλει να συσσωρεύεται στην έρευνα της σημασίας που έχει μια εμπειρία για το ίδιο το άτομο από ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και όχι στην ρεαλιστική απτή αλήθεια (Μαλικιώση-Λοΐζου,2008), διότι το άτομο αυτό βιώνει γεγονότα ερμηνευμένα με τη δική του οπτική επηρεασμένη από διαφορετική πολιτισμική σκοπιά από εκείνη του συμβούλου με τον οποίο συνδιαλέγεται. Όταν κάποιος αντιμετωπίζει σεβασμό τις εμπειρίες και τις ερμηνείες των ανθρώπων, τους ενθαρρύνει να ξεδιπλώσουν πληθώρα ιδεών και είναι ωφέλιμο για την βέλτιστη κατανόησή τους (Μαλικιώση-Λοΐζου,2008). Κι όπως η αρθρογράφος τονίζει εύστοχα: *«με ενδιαφέρει να καταλάβω πως εσύ βλέπεις τα πράγματα, πως εσύ μιλάς για διάφορα θέματα. Θέλω να καταλάβω τα πράγματα από την δική σου οπτική γωνία»* (Μαλικιώση-Λοΐζου,2008:18).

2.3 Τα οφέλη καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον

Ο Goleman (2011) όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της εργασίας για τη συναισθηματική νοημοσύνη, είχε τονίσει πως ορισμένες βασικές συναισθηματικές ικανότητες είναι δυνατό να τις μάθουν τα παιδιά παρουσιάζοντας μια ανοδική πορεία στην εφαρμογή τους, εφόσον κάποιος προσπαθήσει να τις εισάγει σε εκείνα (Ζιούτα, & Χαριστού,2020). Ακόμη, οι αρθρογράφοι παραθέτουν πως οι μαθητές μέσα από την καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων, μια εκ των οποίων είναι η ενσυναίσθηση, κατακτούν την κριτική σκέψη που χρειάζεται να έχουν καθώς επικαλούνται και πάλι τον Goleman (2011) για να τονίσουν ότι τα αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών φαίνεται να γίνονται όλο και καλύτερα και οι αποκλίνουσες και μη αποδεκτές συμπεριφορές να μειώνονται με την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων (Ζιούτα, & Χαριστού,2020). Επίσης προσθέτουν πως πολύτιμο στοιχείο της κατάκτησης των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί η μέριμνα για την ψυχική και συναισθηματική ευεξία των παιδιών, που θα τα ωφελήσει στο μέλλον προκειμένου να αναλάβουν σημαντικούς ρόλους στην κοινωνία ως μελλοντικοί πολίτες (Ζιούτα, & Χαριστού,2020).

Η ψυχολόγος Price-Mitchell (2015) εξηγεί ότι αν οι εκπαιδευτικοί δώσουν βαρύτητα στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών, αυτόματα οι μαθητές μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα, περιέργεια, κοινωνικότητα, ανθεκτικότητα, αυτογνωσία, ακεραιότητα και επινοητικότητα τους. Οι νεαροί μαθητές αρχίζουν να νιώθουν πως κάποιος τους καταλαβαίνει και τους υπολογίζει διότι και μελέτη έχει αποδείξει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το πλήθος των παιδιών που αντιλαμβάνονται ποιοι πραγματικά είναι, τόσο με μεγαλύτερη επιτυχία καταλαβαίνουν τους γύρω τους (Price-Mitchell, 2015). Η Δημακοπούλου (2019) στα θετικά στοιχεία που προσφέρει η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον καταγράφει την άμβλυνση του ρατσισμού, του εκφοβισμού και των επιθετικών επεισοδίων ανάμεσα στους μαθητές, όπως και την αντιμετώπιση της ανισότητας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Η Ντούφο (2021) επίσης, υποστηρίζει πως κρίνεται άμεσα απαραίτητο να υπάρχει μια ισορροπία ως προς την ανάπτυξη όχι μόνο της γνωστικής οδού, αλλά και της συναισθηματικής παιδείας στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο οφείλει να διαπνέεται από αξίες ελευθερίας και δημιουργικότητας. Προκειμένου όμως να καλλιεργηθεί αυτή η συστηματική άσκηση της συναισθηματικής αγωγής χρειάζεται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να

δραστηριοποιηθούν σε αυτό τον τομέα αρχίζοντας, πέρα από τις διαθεματικές δράσεις και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με τον ίδιο τους τον εαυτό. Ο Κουντουράς (2017), υποστηρίζει για την ενσυναίσθηση αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, ότι ορίζεται ως απαραίτητο προσόν που είναι αναγκαίο να διαθέτουν στη φαρέτρα τους, η οποία φυσικά ενισχύεται από τις συνεχείς ενασχολήσεις και δράσεις που θα πραγματοποιούν προς τιμή της, στο εκάστοτε τμήμα του οποίου θα είναι υπεύθυνοι (Ming Lam et al., στο Κουντουράς, 2017). Προσθέτει μάλιστα πως δια μέσου αυτής ο δάσκαλος εκφράζει συναισθήματα όπως ανησυχία αλλά και τα θετικά αποτελέσματα προοπτικών των μαθητών του, βελτιώνοντας το επίπεδο της διδασκαλίας και της απόκτησης γνώσεων (Tettegah & Anderson, 2007 στο Κουντουράς, 2017). Επίσης όταν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν μια ενσυναισθητική επικοινωνία με τα παιδιά, ενισχύουν την όξυνση των θετικών στάσεων των μικρών τους μαθητών απέναντι στην αυτοεικόνα τους, στον κοινωνικό τους περίγυρο, σε κλίμα αποδοχής και κατανόησης (Κουντουράς, 2017).

Επομένως σύμφωνα με το όραμα του λεγόμενου «Νέου Σχολείου» η ενσυναίσθηση οφείλει να αποτελεί μια βασική ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι απαραίτητο να εμφυτεύεται στα παιδιά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής ζωής. Όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα, συμβάλει στην ισορροπημένη ψυχική υγεία, την συμπεριφορά, αλλά και την γνωστική επίδοση τους. Ακόμη, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την επίγνωση της ακριβούς αυτοεικόνας τους από την οποία προκύπτει η αξία τους σεβασμού απέναντι στον εαυτό τους και τους γύρω τους. Επίσης ο εκπαιδευτικός με παρεμβάσεις, με διαθεματικά προγράμματα, με κουβέντες και συζητήσεις έχει την ευκαιρία να θίγει ζητήματα συναισθηματικής αγωγής και εκπαίδευσης προκειμένου να συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών του.

Τέλος η Βενιώτη (2017) στην εργασία της αναφέρει το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο ως τρόπο για να καλλιεργήσει ένας εκπαιδευτικός τον κόσμο της συναισθηματικής νοημοσύνης του παιδιού καθώς στις εποχές που διανύει η κοινωνία υπάρχει πληθώρα παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων που πραγματεύονται ζητήματα όπως η διαχείριση δυνατών συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση κλπ. Αυτή η μέθοδος συναισθηματικής ανάπτυξης θα απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την εργασία σε επόμενο κεφάλαιο.

3. Η Ψυχική ανθεκτικότητα : Έννοιες και ερμηνείες

Η λέξη «ανθεκτικότητα» εμφανίστηκε πρώτη φορά στον κλάδο της φυσικής προκειμένου οι επιστήμονες να είναι ικανοί να προσδιορίσουν τις ιδιότητες ελαστικών πραγμάτων που επανήλθαν στην πρωταρχική τους μορφή μετά από συμπίεση ή τέντωμα (Dyer and McGuinness, 1996, στο Gómez Molinero, Zayas, Ruiz González, & Guil, 2018). Η Δόλογλου (2020) αναφέρει ότι η λέξη ανθεκτικότητα (resilience), σχηματίστηκε από το λατινικό απαρέμφοτο *resilire* που ερμηνεύεται ως «αναπηδώ», «ανα-κάμπτω» και εννοιολογείται ως η επιστροφή στην σταδιακή άνοδο έπειτα από δύσκολες συνθήκες και συνθήκες αποτυχίας.

Επισημαίνεται ακόμη, πως όλες οι προσπάθειες ορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας, χωρίζονται σε δύο οπτικές : εκείνη που αντιμετωπίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως στοιχείο της προσωπικότητας ενός ατόμου, η οποία είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του, χωρίς να ενέχει μέσα στοιχεία μεταβλητότητας του ανθρώπου αναλογικά με το πλαίσιο στο οποίο ζει (Lee et al., 2012, στο Gómez Molinero, Zayas, Ruiz González, & Guil, 2018) , ενώ η άλλη επικεντρώνεται στον περιβαλλοντικό παράγοντα που είναι καθοριστικός για την συνεχή ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στα άτομα, μέσα από την προσαρμοστικότητα τους στα γύρω ερεθίσματα, κατά το πέρασ των ετών (Lee et al. 2013, στο Gómez Molinero, Zayas, Ruiz González, & Guil, 2018). Την άποψη των προηγούμενων ως προς τον παράγοντα μελέτης της ανθεκτικότητας ενστερνίζονται οι Southwick, Bonanno, Masten, Panter-Brick & Yehuda, (2014) οι οποίοι αναφέρουν πως για να οριστεί η ανθεκτικότητα είναι απαραίτητο πρώτα να γίνει ξεκάθαρο αν αυτή αποτελεί συστατικό στοιχείο, διεργασία ή αποτέλεσμα.

Ο Αμερικάνικος Ψυχολογικός Οργανισμός (American Psychological Association) το 2014, όρισε την ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία και ως αυτό που προκύπτει από την αποτελεσματική προσαρμογή μέσα σε αντιξοότητες ή γεγονότα ζωής αρκετά απαιτητικά, συγκεκριμένα, με την βοήθεια της νοητικής, συναισθηματικής και συμπεριφορικής ευκολίας των ανθρώπων να βρίσκουν εύρυθμα τις ισορροπίες τους στις προκλήσεις του εξωγενούς και ενδογενούς περιβάλλοντος. Ο Cicchetti (2010) συγκλίνει με τους προηγούμενους προσθέτοντας στον ορισμό του και τον παράγοντα του τραύματος καθώς αναφέρει πως θεωρεί την ανθεκτικότητα ως μια συνεχώς αναπτυσσόμενη διαδικασία που περικλείει την προσαρμογή ενός ατόμου με

αποτελεσματικό τρόπο εν όψει μεγάλων αντιξοοτήτων (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, Egeland, Carlson & Sroufe, 1993, Masten, 2001 στο Cicchetti, 2010). Ο ερευνητής αναφέρει ότι για να αποδώσει μεν αυτό τον ορισμό έλαβε υπ' όψιν το άτομο ήρθε σε επαφή με κάποιο τραύμα ή με μια κρίσιμη απειλή ή δέχτηκε αρκετές επιθέσεις στην πορεία καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας αλλά παρ' όλα αυτά προσαρμόστηκε επιτυχώς (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, Masten, 2001 στο Cicchetti, 2010). Οι Κολωνιάρη και Τζουμερκιώτη (2020) στο άρθρο τους, τοποθετούν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον λέγοντας πως ονομάζεται η κατάσταση στην οποία ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αλλά και ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα έρχονται αντιμέτωποι με μια δύσκολη περίσταση σχολικής κρίσης, η οποία τους ταράζει και προσπαθούν να την αντιμετωπίσουν με όλη την ψυχική δύναμη που έχουν διοχετεύσει προκειμένου να ανταποκριθούν κατάλληλα. Επίσης αναφέρουν πως το ερευνητικό ενδιαφέρον για αυτή την έννοια, άρχισε τη δεκαετία του 1970, τη στιγμή που κάποιοι ψυχολόγοι και παιδοψυχίατροι ξεκίνησαν να ρίχνουν το κέντρο βάρους της προσοχής των επιστημόνων, στο γεγονός ότι ένα αρκετά ευρύ πλήθος παιδιών, ανεξάρτητα από το ότι βίωναν δυσμενείς καταστάσεις στον καθημερινό τους βίο, απέδιδαν στο κοινωνικό περιβάλλον και τις απαιτήσεις του αποτελεσματικά, δίχως να εμφανίζουν ιδιαίτερα ψυχολογικά προβλήματα (Κολωνιάρη και Τζουμερκιώτη, 2020). Συμπυκνώνοντας τις διαστάσεις των ορισμών που αναφέρθηκαν προκύπτουν οι παράμετροι: οι συνθήκες δυσμένειας, η έντονη προσαρμοστικότητα του ατόμου παρά τις δυσχερείς συνθήκες, η οποία επιφέρει και ψυχολογική επάρκεια και η τρίτη που αναφέρεται πρώτη φορά σε αυτό το χωρίο της εργασίας, είναι οι τομείς προστατευτικότητας που θωρακίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ανθρώπων από τους τομείς επικινδυνότητας οι οποίοι τη βλάπτουν (Κολωνιάρη και Τζουμερκιώτη, 2020).

Τέλος, η Δόλογλου (2020), παραθέτει στο άρθρο της, τρεις ακόμα ορισμούς, του Rutter (1987), του Perry (2002) και του Bonnano (2004). Ο πρώτος, αναφέρει πως αυτή *«περιγράφει τις διατομικές διαφορές ως προς την ανταπόκριση των ατόμων στο στρες και τη δυσκολία»* (Rutter, 1987 στο Δόλογλου, 2020: 114). Ο Perry (2002), επιβεβαιώνει τις αναφορές των προηγούμενων επιστημόνων ορίζοντάς την ως την επιτυχή στάση του ατόμου απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις δίχως να απορρυθμίζεται στην αποτελεσματικότητα απόκρισης στις καθημερινές απαιτήσεις (Perry, 2002 στο Δόλογλου, 2020). Και καταληκτικά ο Bonnano (2004), στοχεύει στην ανθεκτικότητα ως τομέα θωράκισης σε δύσκολες περιστάσεις η οποία όμως

ενισχύει την διεύρυνση των καλών και ευεργετικών γνωρισμάτων του χαρακτήρα του ανθρώπου (Bonnano,2004 στο Δόλογλου,2020).

3.1 Προστατευτικοί παράγοντες . Χαρακτηριστικά παιδιών με ψυχική ανθεκτικότητα

Πρωτίτερα στις παραμέτρους ορισμού των Κολωνιάρη και Τζουμερκιώτη (2020) για τη ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρθηκε πως ιδιαίτερα σημαντικοί κρίνονται οι προστατευτικοί παράγοντες για την ισχυρή θωράκιση των ατόμων απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις δυσμένειας και απογοήτευσης. Τι εννοεί κάποιος όμως όταν αναφέρεται στους προστατευτικούς παράγοντες; Σύμφωνα με τη γενική βιβλιογραφία οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν μηχανισμούς ενδυνάμωσης της προσωπικότητας του ατόμου που το βοηθούν στο να αντιμετωπίζει με θετική ψυχολογία κάθε κατάσταση με την οποία θα βρεθεί αντιμέτωπο, προκειμένου έτσι να ενισχύσει την ψυχική του ανθεκτικότητα. Ποιοι είναι όμως αυτοί;

Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein(2008) οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να προέρχονται είτε από το ίδιο το άτομο (ενδογενείς), είτε να δημιουργούνται στο άτομο από το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, συνομήλικοι κλπ.). Οι συγγραφείς, στους ενδογενείς προστατευτικούς παράγοντες εντάσσουν: το χιούμορ, το να έχει το άτομο ένα ενδόμυχο κέντρο οριοθέτησης, την προθυμία για συνεργασία, για την πραγματοποίηση ενός σκοπού, να διαθέτει αντίληψη για το τι αξίζει και να έχει την αυτοπεποίθηση του «μπορώ», να παρουσιάζει ικανότητα/κλίση σε κάποιον τομέα, να θέτει κίνητρα, να εμπλέκεται στα μαθησιακά στάδια και στο μαθησιακό μονοπάτι, να στηρίζεται στον εαυτό του, να είναι εύκαμπτος ως προς την προσαρμογή, να χαρακτηρίζεται από κοινωνική επάρκεια και την ικανότητα του να συνάπτει θερμές φιλικές σχέσεις αναλαμβάνοντας το ρόλο του υγιούς φίλου, να παίρνει αποφάσεις, να διορθώνει το αδιέξοδο των προβλημάτων του, να χαλιναγωγεί την παρορμητικότητά του (Henderson & Milstein,2008). Στους εξωγενείς παράγοντες που αφορούν την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας και σχετίζονται με το κομμάτι της οικογένειας ανήκουν οι ισορροπημένες σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, το όμορφο οικογενειακό κλίμα, το ποιοτικό μορφωτικό κεφάλαιο, το καλό κοινωνικό και χρηματικό κεφάλαιο, η υγιής επικοινωνία με καλό περιεχόμενο, η στήριξη μεταξύ των μελών της οικογένειας, κ.α. (Μπότου,2017).

Επίσης άλλοι προστατευτικοί εξωγενείς παράγοντες που συμβάλουν σε αυτή τη διαδικασία είναι οι αρμονικοί και γόνιμοι δεσμοί στήριξης που αναπτύσσει το άτομο με άλλους ανθρώπους του μεγαλύτερου συνόλου που περιλαμβάνει τα υποσύνολα της εργασίας, αλλά και των ομάδων στις οποίες ανήκει το άτομο στις κοινωνικές του συναναστροφές και φυσικά, το σχολικό κλίμα το οποίο έχει την ευκαιρία να φέρει κοντά τους ανθρώπους ώστε να δημιουργήσουν αληθινές σχέσεις υποστήριξης προκειμένου έτσι να ανθίσει η ψυχική τους ανθεκτικότητα (Μπότου,2017).

Οι μη προστατευτικοί παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα ενός παιδιού δε κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούν διότι είναι το ακριβώς αντίθετο από αυτούς που αναφέρθηκαν πρωτύτερα οι οποίοι και πάλι προέρχονται τόσο από το ενδότερο χαρακτήρα του ατόμου όσο και από το οικογενειακό και εξωγενές περιβάλλον γενικότερα. Βέβαια τίποτα δεν είναι μονοδιάστατο.

Κάτι που αξίζει να αναφερθεί εδώ, είναι η παρατήρηση που παρουσίασε ο Hornor (2017), στο άρθρο του. Ο Hornor (2017) εξηγεί εύστοχα ότι η ανθεκτικότητα είναι δυνατό να δημιουργηθεί και από παράγοντες που δεν έχουν θετικό πρόσημο όταν δεν υπάρχει κίνδυνος από το γύρω περιβάλλον και τα βιώματα που αυτό δημιουργεί. Ξεδιπλώνει την σκέψη του μέσω ενός παραδείγματος με αναφορά στη μητρική φροντίδα λέγοντας πως μπορεί να είναι επωφελής αλλά μπορεί και όχι, παρ' ότι σαν οικογενειακός παράγοντας είναι προστατευτικός. Αν φαντάζονταν κάποιος μια μητέρα που ήταν περιποιητική απέναντι στο παιδί της και του παρείχε ένα υγιές περιβάλλον, σε σύγκριση με μια μητέρα που υποφέρει από κάποια ψυχική διαταραχή, από χρήση ουσιών είτε είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας, στην πρώτη περίπτωση η μη μητρική φροντίδα δε θα ήταν επωφελής εφόσον η μητέρα μπορεί να παρέχει (άρα γιατί να μη το κάνει;), αλλά στη δεύτερη περίπτωση η απουσία της μητρικής φροντίδας θα δημιουργούσε ψυχική ανθεκτικότητα στο παιδί (Cote et al., 2008, στο Hornor,2017). Επομένως ακόμα και ο χαρακτηρισμός των προστατευτικών παραγόντων ή μη φαντάζει αναλογικός ως προς τις εκάστοτε κάθε φορά συνθήκες.

Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά που συναντάμε σε ένα ψυχικά ανθεκτικό παιδί; Δίνεται έμφαση στην παιδική ηλικία διότι από εκείνη την ηλικία ξεκίνησαν οι διάφοροι μελετητές και ερευνητές να ασχολούνται με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας και επίσης διότι η παρούσα εργασία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Ο Benard, (1991), ήταν ίσως, από τους πρώτους που συγκέντρωσε τα χαρακτηριστικά εκείνα που σκιαγραφούν την ταυτότητα ενός ψυχικά

ανθεκτικού παιδιού, επικαλούμενος πάντα φυσικά το έργο και τα ευρήματα κι άλλων μελετητών. Τα παιδιά σύμφωνα με αυτόν, χαρακτηρίζονται από:

- Συναισθηματική ανταπόκριση στα γύρω ερεθίσματα, ενσυναίσθηση
- Επικοινωνιακές δεξιότητες
- Αίσθηση του χιούμορ. Εμφανίζουν έχουν την ικανότητα να αποφορτίζονται στην κωμική πλευρά των πραγμάτων και αναζητούν διαφορετικούς τρόπους οπτικής των πραγμάτων καθώς κατακτάν την ικανότητα να αυτοσαρκάζονται (Masten, 1986, στο Benard,1991)
- Προσαρμοστικότητα και ευελιξία από τη βρεφική ήδη ηλικία (Werner and Smith, 1982· Demos,1989 στο Benard,1991)
- Από νωρίς στην παιδική τους ηλικία τείνουν να οικοδομούν πιο θετικές σχέσεις όπως φίλιες με παιδιά της ίδιας ηλικίας τους (Berndt και Ladd,1989; Werner και Smith, 1982, στο Benard,1991)
- Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων
- Αυτονομία και αυτό-αποτελεσματικότητα
- Αίσθηση του σκοπού και της θέσπισης στόχου για το μέλλον

4. Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή: η διδασκαλία της καρδιάς

Η Χατζηχρήστου (2015) μέσω του Zins και των συνεργατών του (2004), οριοθετεί εννοιολογικά την Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή (ΚΣΑ) ως τη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά αναβαθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέουν τη σκέψη με το συναίσθημα και μετέπειτα με τον τρόπο που ενεργούν προκειμένου να είναι αποτελεσματικά σε ενέργειες που εκτελούν κάθε μέρα και είναι σημαίνουσας βαρύτητας. Σύμφωνα με τη συγγραφέα, η ΚΣΑ αγκαλιάζει κάτω από την ομπρέλα της, τη δημιουργία κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στους μαθητές και θεμελιώνει την ύπαρξή της στον ισχυρισμό του ότι η οικοδόμηση δυνατών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον ενδυναμώνει και τη μαθησιακή διαδικασία (Χατζηχρήστου, 2015). Η έννοια της συναισθηματικής αγωγής περιλαμβάνει φυσικά και την έννοια της συναισθηματικής ανάπτυξης.

Ο Κακαβούλης, (1997) στο βιβλίο του είχε αναλύσει την έννοια της συναισθηματικής ανάπτυξης ως ένα θεμελιώδες κομμάτι της παιδικής ψυχολογίας καθώς συνέχισε με το να υποστηρίζει πως αυτή εστιάζει σε ευάλωτες οπτικές του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού, του χαρακτήρα και της κοινωνικής του συμπεριφοράς και συνδέεται με την ψυχική του εξισορρόπηση, την εκπαίδευσή του στο σχολικό περιβάλλον αλλά και την επιμόρφωσή του στους κανόνες, τις συμπεριφορές, τις αρχές στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι Καζέλα και Κακαβούλη (2014), δίνουν το δικό τους ορισμό για τη συναισθηματική ανάπτυξη ή συναισθηματική αγωγή λέγοντας ότι αφορά σε ένα σύνολο από δεξιότητες που κατακτά ο άνθρωπος μέχρι το πέρας της ζωής του.

Η Μάνεση, (2012) περιγράφει αρκετά αναλυτικά το πλαίσιο που σκιαγραφείται γύρω από τη θέσπιση της συναισθηματικής αγωγής και τα επίπεδα εφαρμογής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αναλύει λοιπόν ότι κατά το 1997, ο Οργανισμός για την Προώθηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (CASEL), Οργανισμός που ιδρύθηκε στην Αμερική από τον Daniel Goleman, παρουσίασε τις οκτώ βασικότερες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες, στις οποίες είναι αναγκαίο να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτές δεν είναι άλλες από την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση, την αυτοενημερότητα, την ικανότητα αποδοτικής επικοινωνίας και προγραμματισμού, την εργασία σε ομάδες, την ικανότητα επίλυσης έκρυθμων

καταστάσεων και την ενδυνάμωση της μεταγνωστικής γνώσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως τα κύρια θεμέλια της εκπαίδευσης των ανθρώπων που μορφώνονται (εκτός από γνωστικά) και συναισθηματικά (Elias & Weissberg, 2000, στο Μάνεση,2012). Η αρθρογράφος καταθέτει ότι παρ' όλη την προσπάθεια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) να τοποθετήσει την συνεχή μέριμνα για την φροντίδα και την ανάπτυξη του συναισθηματικού γίνεσθαι του παιδιού σε πρώτη μοίρα μέσω της αγωγής (ΙΕΠ, 2003, στο Μάνεση,2012), οι νέοι ή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί συναντάν εμπόδια στο να κάνουν αυτό το στόχο και σκοπό πράξη, εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσης ή η καθοδήγησης τους αναφορικά με την συναισθηματική αγωγή (Κόνσολας, 2007, στο Μάνεση,2012). Γι' αυτό είναι απαραίτητα τα προγράμματα της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής προκειμένου να εκπαιδεύουν τους μαθητές αλλά και να εκπαιδεύονται από αυτά οι δάσκαλοι προκειμένου να εμπνεύσουν τα παιδιά στην καλλιέργεια του συναισθηματικού παράγοντα της ζωής.

Σύμφωνα με τους Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger (2011), η κύρια σημαντικότητα στα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, έγκειται στο ότι τοποθετούν στο προσκήνιο πέντε ομάδες δεξιοτήτων που σχετίζονται με γνωστικούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς τομείς, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτές οι δεξιότητες είναι: η αυτογνωσία, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση, οι δεξιότητες σχέσεων και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Συνεργατική για Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, 2005, στο Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Παρακάτω παρουσιάζεται η ερμηνεία αυτών των δεξιοτήτων σύμφωνα με την Γραμμένου (2020):

- Αυτεπίγνωση: Έχω κατανοήσει τα τρωτά και ισχυρά μου στοιχεία, κρατώ την αυτοπεποίθησή μου σε σταθερές καλές τιμές, έχω επίγνωση των πραγμάτων που μου τραβάν την προσοχή, των αξιών μου.
- Αυτοδιαχείριση: Ελέγχω τα συναισθήματά μου ανάλογα με τις περιστάσεις, οριοθετώ το στρες και τις αυθόρμητες αποφάσεις στο «momentum» των στιγμών και δείχνω, περιμένω μεθοδικά, με επιδίωξη να πετύχω ό,τι έχω στοχεύσει.

- Κοινωνική επίγνωση: Έχω την δυνατότητα να δω μια κατάσταση μέσα από τα μάτια και τη νόηση των άλλων, να αισθανθώ με λίγα λόγια ενσυναίσθηση. Ξεχωρίζω και βλέπω τα μεμονωμένα και τα συλλογικά κοινά σημεία και μη κοινά σημεία και αναδεικνύω τους ανθρώπινους πόρους.
- Διαχείριση σχέσεων: Φτιάχνω και φροντίζω να κρατώ σχέσεις με ποιότητα που να οικοδομούνται στην αλληλεπίδραση με ομάδα και την αμοιβαία κατανόηση. Διαχειρίζομαι προσωπικές διαμάχες με άλλα άτομα σε έκρυθμες καταστάσεις και ζητάω στήριξη, αν κρίνεται απαραίτητη.
- Υπευθυνότητα στη λήψη αποφάσεων: Είμαι ικανός/η να κάνω επιλογές έχοντας κατά νου τα πάντα που σχετίζονται με αυτές, σεβόμενος/η αξίες που σχετίζονται με το ήθος και το κοινωνικό περιβάλλον, όμως και τις ενδεχόμενες συνέπειες από τις επιλογές αυτές.

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ξανά ο ρόλος του δασκάλου στο κομμάτι της συναισθηματικής αγωγής. Είναι σημαντική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα εν λόγω ζητήματα ώστε να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες μέσω των οποίων θα μπορούν να προσεγγίζουν πιο ολιστικά το θέμα της καλής επίγνωσης του τι πραγματικά χρειάζονται οι μαθητές τους, να βοηθάν ώστε να γίνεται πιο ισορροπημένη διαχείριση των συμπεριφορών που παρουσιάζουν κάποια αστάθεια ή απόκλιση από το προβλεπόμενο, στην προώθηση της συμπεριφοράς που εναρμονίζεται με τα περιβάλλοντα και τις αλλαγές τους και στην σχολική, κοινωνική και συναισθηματική άνθιση των παιδιών τους (Lindo et al., 2014 στο Ολοκτσίδου,2018).

B. 5. Παιδική Λογοτεχνία: Ορισμοί και χαρακτηριστικά

Οι Αναγνωστόπουλος & Δελώνης (1984) έκαναν κάποιες πρώιμες προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης της Παιδικής Λογοτεχνίας. Υποστηρίζουν λοιπόν πως με τον όρο «Παιδική Λογοτεχνία» συνυφαίνονται τα έργα πεπειραμένων ανθρώπων που είναι αναγνωρισμένα από άποψη αισθητικής, τα οποία έχουν ως αποδέκτη το παιδί. Είπαν επίσης ότι στο τομέα της παιδικής λογοτεχνίας, εντάσσονται καλλιτεχνικά έργα ενηλίκων που στοχεύουν στο να εντρυφήσουν το παιδί στη χαρά, στην πνοή της ζωής, στην καλαισθησία του οπτικού ερεθίσματος αλλά και της αίσθησης γενικότερα, όπως κι εκείνα που αποσκοπούν στο να μεταδώσουν αξίες και μηνύματα με περιεχόμενο που ποιεί ανθρώπους (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1984).

Η Χριστοφιδέλλη (2016), ορίζει την Παιδική Λογοτεχνία ως τον ενιαίο εκείνο τομέα στον οποίο εναρμονίζεται λειτουργικά το πλήθος των λογοτεχνικών δημιουργημάτων τα οποία έχουν ως έμμεσο ή άμεσο στόχο τις αισθητικές απαιτήσεις των παιδιών έως και την εφηβική φάση, καθώς και εκείνα τα έργα που απευθύνονται στο εκάστοτε νοητικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους στάδιο. Ο Hunt (2006), επισημαίνει ότι τα παιδικά βιβλία έχουν τις ρίζες της απαρχής τους σε όλα τα μέρη του κόσμου και έχουν συμπεριλάβει στη σύστασή τους γνωρίσματα της λαϊκής, προφορικής παράδοσης και του παραμυθιού. Η Βαλάση (2001) αναφέρει ότι η Παιδική Λογοτεχνία δεν είναι μια κατώτερη κατηγορία λογοτεχνίας όπως τείνει να περάσει σαν αντίληψη από μια μερίδα ανθρώπων, είναι ισοδύναμη με τις υπόλοιπες και φυσικά χρειάζεται αρκετές ικανότητες γραφής και σύλληψης γιατί το αναγνωστικό της κοινό έχει μεγάλες προσδοκίες αλλά και απαιτήσεις (Βαλάση, 2001).

Ο Δελώνης (2000), έδωσε έναν ορισμό παρόμοιο με εκείνο της Χριστοφιδέλλης που αναφέρθηκε, λέγοντας ότι η παιδική λογοτεχνία είναι ο ενιαίος τομέας που περιλαμβάνει ό,τι αξιόλογο λογοτεχνικό έργο έχει γραφεί το οποίο φυσικά, έχει ως κοινό τα παιδιά και τους νέους ή δημιουργείται για αυτά. Συμπληρώνει παραθέτοντας όπως και η Χριστοφιδέλλη, ότι αυτά τα δημιουργήματα οφείλουν να καλύπτουν τα αισθητικά κριτήρια της ομάδας στόχου, τα αντιληπτικά και γλωσσικά τους όρια καθώς και να εναρμονίζονται με το συναισθηματικό τους αισθητήριο (Δελώνης, 2000).

Σύμφωνα με τη Σαραφοπούλου (2018), κατά τα λεγόμενα της Κανατσούλη (2002:27-28), σε αυτό που επικεντρώνεται ο Hollindale είναι το μερίδιο στο οποίο οι ενήλικες, οι δημιουργοί των παιδικών βιβλίων, παράγουν βιβλία που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά ως ηλικία. Μήπως η εικόνα που δίνουν είναι αυτή που θέλουν οι ίδιοι να έχουν ή φαντάζονται ότι έχουν τα παιδιά για τη ζωή; Έτσι λοιπόν, ο ο Hollindale αναφέρει την έννοια της παιδικότητας εξηγώντας ότι αυτή ορίζεται ως το σύνολο των ιδιοτήτων που έχει ένα παιδί να είναι πρωτίστως παιδί, δηλαδή εκπρόσωπος της ηλικιακής του ομάδας, παιδί –δυναμικό, με φαντασία, να κάνει δοκιμές, να επικοινωνεί και να προσαρμόζεται (Σαραφοπούλου,2018). Η Σαραφοπούλου, (2018) συνεχίζει λοιπόν αναφέροντας την άποψη της Κανατσούλη (2002:27-28) αναφορικά με την παιδικότητα η οποία είναι πως αυτή αποτελεί τον χρόνο που ένα παιδί οφείλει να παραμένει παιδί και όχι να προετοιμάζεται για να εισαχθεί στον κόσμο των μεγάλων. Έτσι, προκύπτει και το συμπέρασμα, πως όλα τα κείμενα τα οποία περιέχουν ομάδες στοιχείων μυθοπλασίας και διαβάζονται από τα παιδιά, ότι συνιστούν τον κορμό της παιδικής λογοτεχνίας (Σαραφοπούλου,2018) όπως είναι φυσιολογικό άλλωστε, διότι ο κόσμος του παιδιού είναι και θα έπρεπε να είναι, ένας κόσμος γεμάτος όνειρα, φαντασία και έξυπνη σύλληψη πέρα από το καθορισμένο και το σύνηθες.

Ο Παπαντωνάκης (2008), αναφέρει πως η λογοτεχνία αλλά και η παιδική λογοτεχνία ειδικότερα δομούνται από κάποια βασικά χαρακτηριστικά και από ένα επικοινωνιακό προφίλ. Αναλύει λοιπόν ότι η λογοτεχνία ως τρόπος επικοινωνίας περιλαμβάνει λογοτεχνικά κείμενα που αποτελούν τα μηνύματα τα οποία μεταφέρονται από έναν πομπό (συγγραφέα) στους δέκτες (το αναγνωστικό κοινό). Ο πομπός διαχέει το λογοτεχνικό του κείμενο με καθορισμένο πλήθος σημείων (λέξεις, προτάσεις) τα οποία για να γίνουν αντιληπτά είναι σημαντικό να ανήκουν όλοι στο ίδιο επίπεδο κατανόησης της γλώσσας, πράγμα που εξαρτάται από την πολιτισμική προέλευση του καθενός γιατί αν δεν γίνεται αντιληπτή η γλωσσική ερμηνεία τότε δε θα μπορεί να μεταβιβαστεί σωστά (ή και καθόλου) το περιεχόμενο των μηνυμάτων μεταξύ πομπού και δέκτη είτε θα πρέπει να μνηθούν σύντομα όλοι στην κοινή ερμηνεία των λογοτεχνικών κωδίκων που εφαρμόζονται (Παπαντωνάκης,2008).

Υπό το πρίσμα αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό υπόβαθρο της λογοτεχνίας, αλλά και τον τρόπο διδασκαλίας της, είναι αναγκαία για να μπορούν να επεξεργάζονται ως περιεχόμενο ένα λογοτεχνικό κείμενο με μεγαλύτερη άνεση και βάθος προκειμένου να εισάγουν τους μαθητές, με βάση την ηλικιακή τους ομάδα,

στην ομορφιά και την ιδιαίτερη γλώσσα συμβόλων και ερμηνειών της Παιδικής Λογοτεχνίας (Παπαντωνάκης,2008).

5.1 Είδη παιδικής λογοτεχνίας

Οι Παπανικολάου και Τσιλιμένη (1992) πραγματοποιούν μια ταξινόμηση στις κατηγορίες της παιδικής λογοτεχνίας λαμβάνοντας υπ' όψιν το τι περιλαμβάνουν τα έργα, τη μορφή τους, και το κοινό που θα τα διαβάσει. Χωρίζουν την Παιδική Λογοτεχνία στους εξής τομείς: Την παιδική ποίηση η οποία με τη σειρά της διχοτομείται σε δημοτική ποίηση και έντεχνη ποίηση, στο παραμύθι που διαιρείται στο λαϊκό παραμύθι και το σύγχρονο ή έντεχνο παραμύθι, στο μύθο που περιλαμβάνει τους νεοελληνικούς παροιμιόμυθους, τις παραδόσεις, τις ευτράπελες διηγήσεις ή αστειολογήματα, στις μικρές ιστορίες, στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, στα παιδικά περιοδικά, στα κόμικς, στα βιβλία γνώσεων, στο παιδικό θέατρο, στο θεατρικό παιχνίδι, στο καραγκιόζη και το κουκλοθέατρο (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Η Κουράκη (2016) επισημαίνει ότι στην παιδική λογοτεχνία ανήκει ό,τι εντάσσεται και στη λογοτεχνία για ενήλικες δηλαδή θα μπορούσαν να περιέχονται μυθιστορήματα, διηγήματα, ποίηση, παραμύθια, μικρές ιστορίες, εικονογραφημένα βιβλία, κόμικς καθώς και βιβλία γνώσεων.

Οι ταξινομήσεις που έκαναν κι άλλοι μελετητές είχαν ως σημείο αναφοράς είτε τη λογοτεχνία των ενηλίκων για να οριοθετήσουν και τα είδη της λογοτεχνίας για παιδιά, είτε επικεντρώνονταν γύρω από την έννοια της παιδικότητας και του τι αυτή ενδεχομένως να περιέχει προκειμένου να καθορίσουν τους τομείς της παιδικής λογοτεχνίας. Σε αυτή την εργασία θα μελετηθεί ένα συγκεκριμένο είδος παιδικής λογοτεχνίας, που έχει τις ρίζες του από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας των μικρών φανταστικών ιστοριών, το παιδικό παραμύθι.

5.2 Το παιδικό παραμύθι

Ο Ακριτόπουλος αναφέρει ότι το παραμύθι «ως γενολογική λογοτεχνική κατηγορία ή ειδολογικός όρος ή ακόμη και ως υλικό που μας παραπέμπει στη μυθοπλασία ενός λογοτεχνικού έργου (*fiction*), στο φανταστικό ενός συγγραφέα ή ενός αναγνώστη (*imaginaire*), στην πλοκή μιας ιστορίας (*plot intrigue*), στα θέματα και μοτίβα ενός γραπτού πεζού ή έμμετρου αφηγηματικού λογοτεχνήματος (*themes and motifs*) είχε και εξακολουθεί να έχει πολλαπλή χρήση και λειτουργία στη θεωρία και την κριτική της λογοτεχνίας» (Ακριτόπουλος, 2013: 23). Με τα συστατικά στοιχεία των παραμυθιών (πιο πολύ των λαϊκών παραμυθιών από τη Ρωσία με περιεχόμενο μαγικών χαρακτηριστικών), ασχολήθηκε αναλυτικά ο V. Propp (1987) και αποφάνθηκε στο ότι τα παραμύθια ορίζονται ως λιτά είδη αφήγησης που συμβαίνουν εξαιτίας κάποιων ιδιαίτερων διεργασιών (31 αριθμητικά) που εμφανίζονται με καθορισμένη σειρά και στις οποίες μπορεί κανείς να συναντήσει επτά γενικούς τύπους χαρακτήρα και ρόλου: τον κακό, τον δωρητή, τον βοηθό, αυτόν που αναζητά το άτομο, τον διεκπεραιωτή, τον ήρωα και τον ψευτο-ήρωα (Κουράκη 2016).

Ο Bettelheim (1995), μίλησε για την χρησιμότητα του παραμυθιού στην οργάνωση του τρόπου με τον οποίο ένα παιδί μπορεί να αντιμετωπίσει και να συγχρονίσει τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τον κόσμο και την αντικειμενική οπτική του πως αυτός μοιάζει. Υποστηρίζει πως το παραμύθι έχει αυτή την ιδιότητα να ομαδοποιεί, ξεχωρίζοντας, τα βιώματα και τις ιδέες του παιδιού που έρχονται σε αντιπαράθεση μέσα του από τη μία, αλλά και να αντανακλά αυτές τις αντικρουόμενες οπτικές σε καινούργιους πρωτοεμφανιζόμενους ήρωες (Bettelheim, 1995).

Οι Boite & Polivka (1932), δίνουν από πολύ νωρίς έναν ορισμό για τη λέξη παραμύθι οριοθετώντας το ως μια διήγηση πλασμένη με ποιητική νότα, εμπνευσμένη κυρίως από τη διάσταση του μαγικού, καθώς και ως μια υπόθεση θαύματος, η οποία δεν είναι ταυτίσιμη με το ρεαλιστικό μοτίβο της καθημερινότητας και λαμβάνει θετική ανταπόκριση ακρόασης και από τους ενήλικες και από τα παιδιά, έστω κι αν οι πρώτοι την αντιμετωπίζουν ως μια φανταστική συνθήκη (Νικολακοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2007). Οι Νικολακοπούλου και Ζαφειροπούλου (2007) χωρίζουν πλέον το παραμύθι σε δύο κατηγορίες, στο λαϊκό και στο έντεχνο ή σύγχρονο.

Το σύγχρονο παραμύθι ή έντεχνο, δημιουργείται από συγγραφείς παραμυθιών που είναι γνωστοί στο αναγνωστικό κοινό με το όνομά τους, ενώ αποτελεί μια κατηγορία που περιλαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι το λαϊκό παραμύθι, προσωπικά βιώματα, το οποίο εκφράζει το σύνολο βιωμάτων ενός λαού (Νικολακοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2007). Άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σύγχρονου παραμυθιού είναι ότι το υπερβατικό μαγικό στοιχείο αρχίζει να εμφανίζεται όλο και λιγότερο καθώς τα θέματα του γράφονται βασισμένα σε προβλήματα της εκάστοτε εποχής του, δηλαδή της τωρινής ζωής (Νικολακοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2007). Βέβαια, τις πιο πολλές φορές ακόμα και στα σύγχρονα παραμύθια εμφανίζεται η αρχική του εικόνα υπό το πρίσμα μιας μαγικής φανταστικής συνθήκης ενώ πολλές φορές πραγματικότητα και ιδεατός κόσμος, αναμειγνύονται (Κανατσούλη, 2002 στο Νικολακοπούλου & Ζαφειροπούλου, 2007).

Ένα παιδί έχει την δυνατότητα να συμβαδίζει με την αναπτυξιακή του πορεία εξαιτίας του παραμυθιού, προκειμένου να εξερευνεί και να σχηματίζει την ταυτότητά του, να πάρει ερεθίσματα για περαιτέρω έμπνευση, να «μεγαλώσει», να αναβαθμίζεται συνεχώς και να αντικρίζει με αισθήματα ελπίδας και θετικότητας τη ζωή, αναδημιουργώντας τις ίδιες αλληλουχίες βιωμάτων της οικογενειακής του ιστορίας, βλέποντας τον δικό του «είναι» σε ήρωες και συναισθήματα (Gersie, 2002).

Οι Fleer & Hammer (2013) στο άρθρο τους προσθέτουν πως τα παραμύθια εκπροσωπούν μια πολιτιστική τεχνική που εφαρμόζεται από πολύ παλιά από δασκάλους προσχολικής ηλικίας για να προωθήσουν την ενδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής εξέλιξης των παιδιών. Πιστεύουν πως τα παραμύθια συμβάλουν σημαντικά στην ολιστική οριοθέτηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών, όπου ο συνδυασμός των συναισθημάτων και της γνώσης έρχεται στο προσκήνιο με την αφήγηση, την αναδιήγηση και το παιχνίδι ρόλων των παραμυθιών, δίνοντας το χώρο σε μια επιτυχή και συνεχή αλληλεπίδραση διαψυχολογικών και ενδοψυχολογικών διεργασιών (Fleer & Hammer, 2013).

5.3 Τα οφέλη του παραμυθιού στο σχολικό περιβάλλον

Το παραμύθι «τέρπει τα παιδιά και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα τη συναισθηματικότητα τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης,2011: 254).

Στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το 2001 έρχεται στην επιφάνεια το ζήτημα της σημαντικότητας του παραμυθιού ως βασικό λογοτεχνικό είδος, καθώς αρχίζει σταδιακά να εμφανίζεται στο προσκήνιο η χρησιμότητά του σε πολλούς γνωστικούς τομείς της σχολική ζωής των μαθητών. Το να προωθούν οι εκπαιδευτικοί την διδασκαλία των μαθημάτων μέσα από τα παραμύθια αποδεικνύεται ιδιαίτερα ωφέλιμο διότι σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2002), το παραμύθι είναι ικανό να παρέχει ψυχαγωγία, γνώσεις, ηθική εξύψωση των σημαντικών αξιών, όξυνση της κριτικής σκέψης αναφορικά με το κριτήριο του τι αποτελεί θετικό συναίσθημα και τι όχι, δυναμική αναβάθμιση δημιουργικών δεξιοτήτων και διεύρυνση της εκφραστικής πορείας του παιδιού (Αναγνωστόπουλος, 2002).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος αναφορικά με τα οφέλη του παραμυθιού στο σχολικό περιβάλλον κινήθηκε πρωτίτερα και ο Jean (1996) αναφέροντας εύστοχα πως τα παραμύθια διδάσκουν στη σιωπή ένα είδος συνάντησης του οπτικού- εξωτερικού κόσμου που βλέπουμε και περιγράφουμε γύρω μας με τον εσωτερικό κόσμο. Σε ό,τι έχει να κάνει με τα παιδιά, εξηγεί ότι η ισχύς του παραμυθιού συναντάται στο ότι τέρπουν την φαντασία τους , δίνοντας την έγκριση για την είσοδό τους σε μια διάσταση εμπειριών και εικόνων που δε θα μπορούσαν να συναντήσουν πουθενά υπό άλλες συνθήκες (Jean, 1996). Εκτός από τα θετικά στοιχεία του παραμυθιού που έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά με την εισαγωγή του στο σχολικό περιβάλλον, επιπλέον αυτό το λογοτεχνικό είδος αποτελεί ένα εξελικτικό εργαλείο που μετατρέπει τον προφορικό λόγο σε γραπτή έκφραση και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Καλαούζη,2019). Επίσης είναι εύλογο να χρησιμοποιηθεί για την υλοποίηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας με τη μέθοδο project όπου μέσα σε αυτό μπορούν να συμπεριληφθούν η προσθήκη εικόνων στο παραμύθι ή δραματοποίηση αλλά και η μεταμόρφωση των παραμυθιών σε ψηφιακά παραμύθια ή ψηφιακές αφηγήσεις(Καλαούζη,2019) .

Το παραμύθι είναι από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, αυτό οφείλεται στο γεγονός του ότι αποτελείται από πλήθος φανταστικών εικόνων συμβόλων παραβόλων και μεταφορών που προσθέτουν σημαντικό παιδαγωγικό και μορφωτικό περιεχόμενο αλλά και γιατί περιλαμβάνει μία πολύ κρίσιμη ψυχολογική διεργασία η οποία πραγματοποιείται μέσα από την ταύτιση που νιώθουν τα παιδιά με τους κεντρικούς ήρωες του (Τσαμπούρη , Μυτιληναίου, Γκιαούρης&Ευγενειάδης,2016) .

Σε ότι έχει να κάνει με τη θέση των παραμυθιών στην Ελλάδα η διδακτική τους αξία αναβαθμίστηκε με αργούς ρυθμούς. Μάλιστα στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου του 1997 το παραμύθι φαίνεται ότι κατείχε μία θέση μόνο σε ότι έχει να κάνει με τα γλωσσικά μαθήματα και οριοθετούνταν στη σφαίρα της γλωσσικής έκφραση στην α και β δημοτικού (Τσαμπούρη,Μυτιληναίου, Γκιαούρης&Ευγενειάδης,2016), αργότερα το 1982 παρατηρείται μία αλλαγή καθώς φαίνεται να γίνεται μεγαλύτερη διδακτική αξιοποίηση του καθώς να αναβαθμίζονται και οι προβλεπόμενοι σκοποί από τη διδασκαλία του. Στον ελλαδικό πλαίσιο λοιπόν το παραμύθι ακόμη συνεχίζει να αξιοποιείται από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς που κατέχουν μία συγκεκριμένη φιλοσοφία αλλά βλέπουμε ότι σταδιακά το παραμύθι αρχίζει να επιμένει να κατακτήσει μία αξιόλογη θέση στον εκπαιδευτικό χώρο (Τσαμπούρη , Μυτιληναίου, Γκιαούρης&Ευγενειάδης,2016).

B ΜΕΡΟΣ

6. Μελέτη περίπτωσης - παρουσιάσεις

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρουσιάσεων υλοποιήθηκε και δημιουργήθηκε πάνω στη βασική ιδέα ότι η σχολική πραγματικότητα αποτελεί καθρέφτη του κοινωνικού γίνεσθαι. Το σχολείο μεταβάλλει τα μηνύματα που λαμβάνουν οι μαθητές για τις αξίες της ζωής αλλά παράλληλα μεταβάλλεται αναλογικά με τα ισχύοντα δεδομένα. Ένα θέμα που ταλανίζει αρκετά με αύξουσα τροχιά την εσωτερική υγιή δόμηση μιας κοινωνίας είναι η αποδοχή της αυτοεικόνας και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα του άλλου. Είναι επίσης και το να είναι ικανός ένας άνθρωπος να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση του απέναντί του και να θωρακίσει τον εαυτό του από τον αρνητισμό και τους βλαπτικούς παράγοντες που μπορεί να υποβαθμίσουν την ασπίδα της ψυχικής υγείας και της εσωτερικής του γαλήνης. Φυσικά οι παρουσιάσεις άρχισαν να πραγματοποιούνται σε μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού καθώς είναι αναγκαίο αυτές οι στάσεις και οι αξίες για την ζωή και την προσωπικότητα των ανθρώπων, να διαχέονται στις σκέψεις και στις πράξεις των ατόμων, από τα πρώτα στάδια της ζωής και της κοινωνικοποίησής τους.

Για την πραγματοποίηση των παρουσιάσεων και των δραστηριοτήτων που ακολούθησαν σε αυτές στο περιβάλλον του σχολείου, τηρήθηκε μια γραμμή που διαπνέονταν από πολυτροπικότητα, πολυφωνία και πολυγλωμία, προκειμένου όλα τα παιδιά και να ευχαριστηθούν το βιβλίο του Πορτοκαλοφύλλη το οποίο και δούλεψαν αλλά και να εδραιωθεί μεταξύ τους, ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ελεύθερης δημιουργικότητας.

Κύρια μέρη των παρουσιάσεων αποτέλεσαν οι καλλιτεχνικές δημιουργίες, οι ιδεοθύελλες, οι μουσικοκινητικές δράσεις, η γραπτή έκφραση, οι συζητήσεις, το κουκλοθέατρο και τα παιχνίδια ρόλων καθώς φυσικά και το παραμύθι πάνω στο οποίο στηρίχθηκε όλο το πρόγραμμα. Επομένως, όπως γίνεται αντιληπτό σε αυτό το εγχείρημα, θα συναντηθούν εναλλακτικού τύπου δραστηριότητες, οι οποίες θα συμπεριλαμβάνουν στο σχεδιασμό τους έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, με κύριο σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας μέσα από το βιβλίο του «Πορτοκαλοφύλλη».

6.1. Σκοποί και στόχοι της μελέτης περίπτωσης

Οι βασικοί στόχοι αυτής της μελέτης περίπτωσης μέσω των παρουσιάσεων του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου «Πορτοκαλοφύλλης» είναι τρεις. Αρχικά, όπως αποκαλύπτεται και από τον τίτλο της εργασίας είναι να αφυπνίσει στην ψυχή των παιδιών έως και τη μέση παιδική ηλικία, μία κύρια ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ενσυναίσθηση. Για να επιτευχθεί όμως αυτό πρωτίστως έπρεπε να πραγματοποιηθεί μια προεργασία από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στα οποία δουλεύτηκε το βιβλίο, έτσι ώστε να εισάγουν τα παιδιά στον κόσμο των συναισθημάτων και στην αξία τους μέσω συζητήσεων, διαθεματικών δραστηριοτήτων στη διάρκεια των σχολικών τους ωρών. Έτσι, ο χώρος και ο χρόνος που καταλαμβάνουν στη μνήμη και στην καρδιά τους οι δράσεις του Πορτοκαλοφύλλης, όπως και οι ήρωες του είναι πιο εύληπτος, κατανοητός με βαθιά και ουσιαστικά μηνύματα.

Κατά δεύτερον, οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στόχευαν και στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών των διαφόρων τάξεων. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις του για τον κόσμο και τη ζωή, μέσα από έξυπνες δραστηριότητες που θωρακίζουν τα παιδιά από μη προστατευτικούς παράγοντες όπως αναφέρθηκαν στην εργασία, προκειμένου να σχηματίσουν μια όμορφη οπτική για την αυτοεικόνα τους και να σέβονται τη διαφορετικότητα των υπόλοιπων ανθρώπων.

Φυσικά απώτερος στόχος του προγράμματος είναι να επιτευχθεί η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δεξιοτήτων της και η ευημερία των όμορφων αξιών μέσα από ένα βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Είναι ευρέως γνωστό πως στη σημερινή περίοδο το βιβλίο αρχίζει και χάνει το έδαφος που κατείχε, από την δημοφιλή διάδοση των νέων τεχνολογιών. Κάτι τέτοιο παρατηρείται στον τομέα της παιδικής λογοτεχνίας, κυρίως όταν το παιδί αρχίζει να περνάει από την νηπιακή ηλικία στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού. Αυτό πραγματοποιείται κυρίως επειδή οι μαθητές συνδέουν το λογοτεχνικό έργο, με κάποιο γνωστικό αντικείμενο του σχολικού περιβάλλοντός τους νομίζοντας πως μπροστά τους έχουν ένα ακόμα βιβλίο το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίσουν ως «τα καθήκοντα των σχολικών εργασιών για το σπίτι». Το πρόγραμμα των δράσεων που πραγματοποιήθηκε μέσω του «Πορτοκαλοφύλλης» στόχευε επίσης στο να αποδείξει στα μικρά παιδιά πως το

παιδικό βιβλίο που κράτησαν στα χέρια τους ήταν κάτι παραπάνω από ένα κείμενο και κάποιες εικόνες. Ήθελε να επισημάνει πως ένα βιβλίο θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα για συζήτηση, για καλλιτεχνικά δρώμενα, για δημιουργία στίχων, τραγουδιών, για σύναψη συνεργασιών, για εμπλουτισμό λεξιλογίου και καλλιέργεια ήθους.

Με λίγα λόγια βασικός σκοπός αυτού του προγράμματος ήταν να προκληθεί ο προβληματισμός των μαθητών σε ζητήματα συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από δράσεις που απευθύνονταν στο λογοτεχνικό βιβλίο «Πορτοκαλοφύλλης», το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Φυσικά παράλληλος στόχος ο οποίος συμβαδίζει με τους παραπάνω σκοπούς που ήδη έχουν ορισθεί είναι και η καλλιέργεια του ομαδοσυνεργατικού κλίματος μέσα στις τάξεις για την επίτευξη των δράσεων, η ενεργοποίηση των κινήτρων τους για να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον τους για την υλοποίηση της παρουσίασης με γόνιμα αποτελέσματα και φυσικά η εύλογη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και την συγγραφέα οι οποίοι λειτουργούσαν άλλοτε ως συντονιστές και άλλοτε ως παρατηρητές για τους μικρούς μαθητές.

Σύμφωνα με τους Ψυχάρη και Γιαβρή (2003), η χρήση παραπάνω από έναν τρόπο προσέγγισης για την επεξεργασία ενός συστήματος, συμβάλει στην πιο ευκρινή αντίληψη του νοήματός του, εφόσον αυτοί οι τρόποι που συνδυάζονται δεν ταυτίζονται αλλά έχουν σχέση μεταξύ τους. Αυτή ακριβώς η προσέγγιση ακολουθήθηκε και στο εν λόγω πρόγραμμα που δε θα μπορούσε να είναι άλλο παρά διαθεματικό. Να συνδυάζει διαφορετικούς τύπους δράσεων, για ποικίλους τύπους νοημοσύνης, δίνοντας την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να αναλάβουν ρόλους, να αναδειχθούν και να συμμετέχουν, ενώνοντας έτσι αυτές τις διαφορετικές όψεις που συνιστούν έννοιες αποτυπωμένες στην πλευρά του ίδιου νομίσματος.

Αξίζει να αναφερθεί πως το πρόγραμμα αυτό μέσω του λογοτεχνικού βιβλίου «Πορτοκαλοφύλλης» βασίζεται σε δραστηριότητες που διαπνέονται με τη θεμελιακή οδό της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η συγγραφέας του βιβλίου που είναι και εκπαιδευτικός, φρόντιζε ώστε οι εκάστοτε δραστηριότητες και τα εργαλεία παρουσίασης των λογοτεχνικών ηρώων του βιβλίου να αλλάζουν ανάλογα με το προφίλ της τάξης, της ηλικιακής ομάδας στην οποία απευθύνονταν κάθε φορά, έτσι ώστε να υπάρχει ισοτιμία στον τρόπο διάδοσης του βασικού και του βαθύτερου μηνύματος του βιβλίου ως προς τις δυνατότητες των συμμετεχόντων σε αυτό.

6.2. Συμμετέχοντες

Στο διαθεματικό πρόγραμμα παρουσιάσεων συμμετείχαν διακόσια ενενήντα περίπου παιδιά από σχολεία νηπιαγωγεία και δημοτικά δημόσιου και ιδιωτικού τομέα που εδρεύουν στην ανατολική Θεσσαλονίκη, στην Αθήνα, στη Χαλκιδική και στην Αιτωλοακαρνανία, πιο συγκεκριμένα στις περιοχές: Πέραμα (στον Πειραιά), στη Θέρμη, στα Μουδανιά, στα Βασιλικά, στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, στη Νικήτη, στο Θέρμο, στη Ν. Ραιδεστό και στο Τριάδι. Αναλυτικότερα, τα σχολεία τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα αυτού του προγράμματος ήταν: το δεύτερο δημοτικό σχολείο Περάματος, το πρώτο δημοτικό σχολείο Θέρμης, το πρώτο δημοτικό σχολείο Μουδανιών, το δημοτικό σχολείο των Βασιλικών, το πρώτο πειραματικό σχολείο Θεσσαλονίκης, το δημοτικό σχολείο Νικήτης, το δημοτικό σχολείο Θέρμου, το πρώτο δημοτικό σχολείο Νέας Ραιδεστού, το δεύτερο νηπιαγωγείο Τριαδίου ένα ΚΔΑΠ του δήμου Θέρμης και το πρώτο νηπιαγωγείο Θέρμης. Οι ηλικίες των παιδιών που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα μέσω των σύντομων παρουσιάσεων κυμάνθηκαν στα πέντε έως έντεκα έτη. Σε κάποιες παρουσιάσεις η συγγραφέας χρησιμοποίησε τη μέθοδο της τηλεδιάσκεψης για την υλοποίηση των δράσεων εξαιτίας της απόστασης των σχολείων. Στις περισσότερες τάξεις, πριν την επίσκεψη της συγγραφέως και εκπαιδευτικού οι δάσκαλοι είχαν δουλέψει προγράμματα που αφορούσαν την εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της γνωριμίας και της αντίληψης των συναισθημάτων τους καθώς είχαν προχωρήσει σε κάποιες πρώτες αναλύσεις των εννοιών «ενσυναίσθηση» και «ψυχική ανθεκτικότητα». Στις περισσότερες παρουσιάσεις τα σχολεία είχαν ασχοληθεί συστηματικά με τον Πορτοκαλοφύλλη ως βιβλίο και ως ήρωα και είχαν μιλήσει για τα ενδότερα μηνύματά του και προχώρησαν στην εφαρμογή κάποιων καλλιτεχνικών δράσεων πριν από τις εφαρμογές που πραγματοποίησε μαζί τους η συγγραφέας.

Τέλος, σε κάποια από τα έντεκα σχολεία με αίτημα της συγγραφέως οι εκπαιδευτικοί δεν προχώρησαν σε καμία εισαγωγική δραστηριότητα, ούτε σε συζήτηση του βιβλίου ή του θέματός του προκειμένου η ερευνήτρια – συγγραφέας να συγκρίνει τα αποτελέσματα αυτού του δείγματος με τα αποτελέσματα των προηγούμενων σχολείων που είχαν εντυφώσει πάνω στην ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη.

6.3. Δημιουργία των διαθεματικών παρουσιάσεων: «Η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην Παιδική Ηλικία. Μελέτη περίπτωσης : Ο Πορτοκαλοφύλλης»

Ο λόγος για τον οποίο ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου προγράμματος επιλέγει να εστιάζει στις έννοιες της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι γιατί η κοινωνία μας δομείται από ένα σύνολο αντιθέσεων και διαφορετικών ταυτοτήτων. Αξίες όπως αυτή του σεβασμού, της πολιτισμικής γνώσης και επίγνωσης, της αποδοχής, είναι αναγκαίο να καλλιεργούνται από τα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας κατά τα οποία το παιδί θα κάνει την είσοδό του στο σχολικό περιβάλλον. Κρίθηκε επίσης βασικό οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν να συνδεθούν με ήχο, εικόνες, κίνηση, χρώμα, προκειμένου να ενώσουν όλες τις μορφές τέχνης και να συνδυαστούν με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

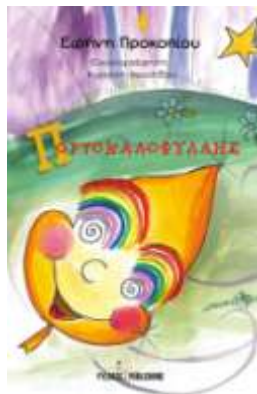
Το συναίσθημα οποιασδήποτε μορφής είναι πηγαίο σε κάθε άνθρωπο και όταν το άτομο μπορεί να κατανοεί το είδος των συναισθημάτων του για να αποκτά ορθότερη κρίση, τότε αλλάζει ολιστικά ο τρόπος αντιμετώπισης του κόσμου και της ζωής γύρω του. Αρχίζει να μετατοπίζει την προσοχή από τον εαυτό του στους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά και να αναρωτιέται για τα συναισθήματα τους.

Όπως επεσήμανε και ο Δελώνης (1990:1) *«το Παραμύθι είναι αυτό που αποτέλεσε την τροφή άπειρων γενιών ανθρώπων και αποτελεί ως σήμερα -και ως ένα σημείο- τον καθρέφτη του κοινωνικού γίνεσθαι»*. Γι' αυτό και η ερευνήτρια επέλεξε τον Πορτοκαλοφύλλη, ένα παραμύθι, προκειμένου να μεταδώσει στα παιδιά μέσω της δικής του οπτικής για τον κόσμο, σημαντικά μηνύματα τα οποία πέρα από τη γνωστική ενημερότητα, συνεισφέρουν στο να αντικρίζει κανείς τον κόσμο με τα μάτια της ψυχής του.

Ακόμη, η λογοτεχνία είναι εκείνο το επικοινωνιακό εργαλείο του λόγου, των ποικίλων εκφραστικών μέσων, των κωδίκων και των αλλαγών ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις, που περιλαμβάνει όλες τις φάσεις της ανθρώπινης ζωής, παρουσιαζόμενη μέσα από την τέχνη και τον αυτοσχεδιασμό. Προσφέρει την ελευθερία στους μαθητές να αξιοποιήσουν το ερέθισμα που τους παρέχεται και από αυτό, να δομήσουν με βάση την αντίληψή τους, έναν καινούργιο μεταγνωστικό μοτίβο εννοιών.

6.4 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού

6.4.1 Το παραμύθι «Πορτοκαλοφύλλης»



Το παραμύθι αυτό ήταν απότοκο προσωπικών βιωμάτων της συγγραφέως από τα χρόνια της παιδικής της ηλικίας. Φυσικά μεγάλο ρόλο διαδραμάτισε το γεγονός πως η συγγραφέας είναι και εκπαιδευτικός και μπόρεσε να μπει στη θέση και να δείξει κατανόηση της ψυχοσύνθεσης των παιδιών της προ σχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στόχευσε στο εν λόγω παραμύθι, στο να δημιουργήσει μια ιστορία, βασισμένη στο συναισθηματικό κόσμο των μικρών παιδιών και στους προβληματισμούς που προκύπτουν σε αυτόν. Δεν έδωσε έμφαση στον διδακτισμό που περιείχαν οι παλιότερες λαϊκές αφηγήσεις αλλά στον τρόπο που νιώθουν οι ήρωες μετά από μία λέξη, έναν χαρακτηρισμό ή μια απόφαση. Δεν υποδεικνύει στο παιδί ποιο μονοπάτι θα πρέπει να διαλέξει ο ήρωας ή οι ήρωες, αλλά το ταξιδεύει σε μια πορεία γνωριμίας με πληθώρα διαφορετικών θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Η απόφαση όμως παραμένει στα χέρια του αναγνώστη. Το τέλος ορίζεται από ερμηνείες που μπορεί να δώσει ο καθένας με βάση του πως εκείνος ερμηνεύει τα συναισθήματα των ηρώων.

Όσο η συγγραφέας βρίσκονταν μέσα στις τάξεις, πριν την συγγραφή του εν λόγω παραμυθιού, παρατηρούσε τα παιδιά και την συμπεριφορά τους σε διαφορετικές περιστάσεις εντάσεων και διαπληκτισμού. Την προβληματίζει το γεγονός της έντονης ανταγωνιστικότητας μεταξύ ακόμα και μαθητών μικρότερων ηλικιών. Επίσης, η συγγραφέας του βιβλίου προβληματίστηκε και από την απουσία του θετικού σχολίου μεταξύ των συνομήλικων παιδιών που έκαναν παρέα σε κάποια ομάδα. Η συχνότητα των αρνητικών σχολίων, των κατηγοριών αυτή η έντονη ανάγκη για υπερπροβολή, προκαλούσε στα παιδιά έναν κλονισμό της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ακόμη,

ήταν έντονο το φαινόμενο της έλλειψης αναγνώρισης της αντίληψης των συναισθημάτων και της καλλιέργειάς τους στο σχολικό κλίμα. Για παράδειγμα η συγγραφέας παρατηρούσε πως όταν ρωτούσε από κάποια παιδιά να της περιγράψουν κάποια συναισθήματα πρωταρχική θέση είχαν οι λέξεις «χαρά» και «λύπη» χωρίς όμως οι μαθητές να δείχνουν να μπορούν να τα συγκεκριμενοποιήσουν σε κατηγορίες ή να αντιληφθούν τότε μια πράξη τους, στεναχωρεί ή ευχαριστεί κάποιον.

Επιπροσθέτως, ως παιδί την ενδιέφερε ιδιαίτερα το θέμα της διαφορετικότητας και της αποδοχής, που ως αξία είναι η ναυαρχίδα της ενσυναίσθησης. Σαν νεαρή μαθήτρια, ένιωθε διαφορετική μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων και μεγαλώνοντας κατάφερε να αναγνωρίζει την διαφορετικότητα, να την εκτιμά και να τη σέβεται. Οι εκπαιδευτικοί έχουν χρέος να δίνουν σημαντική βαρύτητα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον και πολλές φορές να την τοποθετούν σε κυρίαρχη θέση έναντι του άγχους διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης. Οι μαθητές οφείλουν πρώτα να είναι ισορροπημένοι άνθρωποι που νοιάζονται και αγαπάν την ευημερία και την γαλήνη τη δική τους και των γύρω τους.

Υπό αυτό το πλαίσιο η συγγραφέας, αποφάσισε να γράψει το βιβλίο Πορτοκαλοφύλλης, το οποίο αποτέλεσε αυτή την έντονη έκφραση του δικού της προβληματισμού που αναφέρθηκε πρωτίτερα. Φυσικά έγραψε το εν λόγω βιβλίο και για να καλλιεργήσει στα παιδιά την αγάπη της για τη λογοτεχνία και να τα φέρει σε επαφή με μια πιο παιγνιώδη πλευρά της. Το βιβλίο δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιείται για μια παθητική ανάγνωση. Προσπάθησε να διαμορφώσει με τρόπο τέτοιο τους διαλόγους, σαν να αποτελούν αυτούσια λόγια ενός μικρού παιδιού, έτσι ώστε αυτοί να απευθύνονται αμέσως στην καρδιά του. Το λεξιλόγιο είναι εν μέρει απλό αλλά και σε κάποια σημεία απαιτητικό στις περιγραφές καθώς η συγγραφέας ήθελε το βιβλίο αυτό να έχει τη δυνατότητα να αξιοποιείται σε διάφορα επίπεδα και μαθησιακά/γνωστικά αλλά φυσικά και για να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράζονται στη γλώσσα των συναισθημάτων.

Τέλος, διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά ενός σύγχρονου παραμυθιού που αναφέρθηκαν σε διαφορετικό χωρίο της εργασίας, καθώς θίγει σύγχρονα διλήμματα σε ρεαλιστικούς χώρους με παρουσία όμως του μαγικού στοιχείου σε αρκετά μέρη του. Τα χρώματα των εικόνων είναι επιλεγμένα με συγκεκριμένα μοτίβα έτσι ώστε οπτικά να συνδέονται με τα συναισθήματα που θέλει να προξενήσει η συγγραφέας και ερευνήτρια στο αναγνωστικό κοινό.

6.4.2 Οι ήρωες

Οι ήρωες του παραμυθιού είναι πολύ προσεκτικά επιλεγμένοι. Καθένας από αυτούς εξυπηρετεί και έναν ρόλο που είναι κομβικός για τη συνέχεια της ιστορίας. Επίσης το είδος των ηρώων είναι καθορισμένο με τρόπο τέτοιο, ώστε να εξασφαλίζεται πέρα από το ενδότερο μήνυμα που αντιπροσωπεύει ο χαρακτήρας τους και η λογική τοποθέτηση τους, στο χωροχρονικό πλαίσιο για να μην υπάρξει σύγχυση στο μυαλό του παιδιού.

Ο Πορτοκαλοφύλλης, ο κεντρικός ήρωας του βιβλίου δεν είναι τίποτε παραπάνω, από ένα απλό φύλλο ενός δέντρου και τίποτε λιγότερο, από έναν λογοτεχνικό ήρωα που είχε ανάγκη να βρει φίλους που να τον αγαπάν, με όλες του τις ιδιαιτερότητες. Ξεχώριζε για το πορτοκαλί του χνούδι, ανάμεσα στα υπόλοιπα ανοιξιάρικα φύλλα και για το γεγονός του ότι ήταν τυφλός. Είναι ένας κεντρικός ήρωας γεμάτος περιέργεια για τον κόσμο και με αστείρευτη υπομονή και καλοσύνη για όλους τους τύπους της συμπεριφοράς που συναντά στο ταξίδι του προς την εύρεση ενός μέρους που θα μπορούσε επιτέλους να αποκαλεί «σπίτι». Ακόμη, ένα σημαντικό στοιχείο του ήρωα είναι η ανάγκη του να νιώσει αγαπητός. Όχι με την έννοια της φήμης αλλά με την ουσία της αποδοχής. Έμεινε αμετάκλητος στην άποψή του να αλλάξει την εξωτερική του εμφάνιση προκειμένου να ταιριάζει σε ένα δάσος ή μια πόλη απλά και μόνο γιατί θα διαφοροποιούνταν ως προς κάποιο εξωτερικό στοιχείο και επέμενε στο να ταξιδεύει πάντα με μοναδικό γνώμονα να οδηγηθεί σε μέρη και πλάσματα που να τον αντίκριζαν με όλες τις αποχρώσεις της ψυχής του, που καθρεφτίζονταν στα πολύχρωμα μάτια του.

Ο άνεμος, ο μοναδικός (από την αρχή) και πιο πιστός του φίλος, ήταν εκείνος ο χαρακτήρας που συναντά κάθε άνθρωπος έστω μια φορά στη ζωή του, ο οποίος τον νιώθει, τον καταλαβαίνει και τον βοηθά, στο έργο της αναζήτησης, εξοπλίζοντας τον με ασφάλεια όταν τον έκλεινε στην αγκαλιά του τις περιπτώσεις που τα λόγια και οι συμπεριφορές των πλασμάτων τον πλήγωναν. Είναι ένας σταθερός παράγοντας παρουσίας στο ταξίδι του ήρωα, για αυτό και εμφανίζεται όταν κάποιος προορισμός πλησιάζει στην περάτωσή του. Τον βοηθά και του συμπαραστέκεται με πράξεις κι όχι με λόγια (δεν έχει κάποιο διάλογο μαζί του στο παραμύθι) υπογραμμίζοντας την αθόρυβη αλλά δυναμική στήριξη, φυσικά πάντα διαπνεόμενη από τη μορφή της ανιδιοτέλειας. Ποτέ δε του ζήτησε αντάλλαγμα για να τον μεταφέρει σε ένα προορισμό ούτε νοιάστηκε ποτέ για το χρώμα του ή την τύφλωσή του. Ο άνεμος

αντιπροσωπεύει όλους εκείνους τους παράγοντες ασφαλείας που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα ενός χαρακτήρα και τον βοηθούν να προχωρά και να επουλώνει τη σκέψη και την ψυχή του.

Τα πράσινα φύλλα στην αφετηρία του ταξιδιού του ήρωα, στο καμαρωτό δέντρο που γεννήθηκε, αποτελούν εκείνους τους τύπους χαρακτήρων που έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τη ζωή με στεγανά και μοτίβα ασφαλείας. Δε μπορούν να δεχθούν το διαφορετικό και δε μπορούν να αναπτύξουν την κατάλληλη ενσυναίσθηση καθώς δεν τους έχει καλλιεργηθεί. Όλα τα πράσινα φύλλα δε χρειάστηκε ποτέ να μείνουν μόνα ή να αντιμετωπισθούν ως αποκλίνουσες προσωπικότητες, επομένως δεν μπορούσαν να κατανοήσουν το πώς ένιωθε ή πώς αντανάκλουσε η αντίδρασή τους στην ψυχή του Πορτοκαλοφύλλη. Στην ίδια κατηγορία ανήκει επίσης και η κάμπια που παρ' όλο που ο Πορτοκαλοφύλλης δεν βρίσκονταν στο δέντρο της, ήρθε για να ενισχύσει την άποψη του ότι είναι παρείσακτος αποτελώντας έναν ακόμα βλαπτικό παράγοντα της ψυχικής του ανθεκτικότητας.

Η γριά ρίζα εκπροσωπεί το χάσμα της παλαιάς γενιάς που στηρίζει μεν το δέντρο όμως ο τρόπος σκέψης της αν και σοφός, έχει μείνει στα πλαίσια μιας διαφορετικής περιόδου και επομένως είναι αδύνατο κι εκείνη να μπει στη θέση του νεαρού ήρωα, να τον νιώσει και να τον αντιμετωπίσει με τα μάτια της ψυχής της.

Στον πρώτο προορισμό του, σε ένα άλλο δάσος ο Πορτοκαλοφύλλης συναντά την Αυγούλα. Μία κοκκινολαίμη πρόθυμη να τον βοηθήσει να εγκλιματιστεί και να ενταχθεί σε εκείνο το δάσος που μόλις είχε προσγειωθεί. Η Αυγούλα αντιπροσωπεύει το είδος εκείνο των χαρακτήρων που έχουν γνώση των ανθρώπινων συναισθημάτων αλλά δε μπορούν να τα αντιληφθούν. Επισημαίνει στον Πορτοκαλοφύλλη την μοναδική ιδιότητα του να μπορεί να νιώθει τον κόσμο γύρω του με τα μάτια της ψυχής του, όμως η ίδια δεν ακολουθεί αυτό το μονοπάτι. Στο τέλος της ξενάγησης επισημαίνει στον Πορτοκαλοφύλλη να αλλάξει στοιχεία της εξωτερικής του εμφάνισης. Επομένως είναι μια μορφή αποδοχής αλλά με όρους και προϋποθέσεις όπως εκείνη που μπορεί κάποιος να συναντήσει στην πραγματική ζωή. Μια φαινομενική επικαλυμμένη ευγένεια με ένα κρυφό «αλλά».

Στο δεύτερο προορισμό συναντά μία δεύτερη φίλη την Κρυσταλλένια. Η Κρυσταλλένια, ένα άλλο τυφλό φύλλο αποδεικνύεται μια πραγματική φίλη. Έχει μεγάλη ενσυναίσθηση καθώς διαθέτει κάποια κοινά στοιχεία που τη διαφοροποιούν με τον Πορτοκαλοφύλλη, επομένως μπορεί ευκολότερα να μπει στη θέση του. Ακόμη, εκπροσωπεί την θετική πλευρά του νομίσματος παρουσιάζοντας κάποιους

ακόμη προστατευτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας όπως την κατανόηση, το σεβασμό, την πραγματική ευγένεια, την καλοσύνη. Αξίες που οφείλουν να διαπνέουν και να διαπνέονται στα παιδιά από ήρωες ενός παραμυθιού. Στο τέλος βέβαια, δε τον ακολουθεί στο ταξίδι του. Η συγγραφέας ήθελε να εισάγει το συναίσθημα του φόβου προς το άγνωστο και του φόβου που αισθάνεται κάποιος σε ό,τι επιθυμεί η ψυχή του. Ο ήρωας φτάνει μοναχικός (όχι όμως μόνος) στο ταξίδι προς την αυτοπραγμάτωση και την αυτοεκπλήρωση. Στον ίδιο προορισμό συνάντησε τον τυφλοπόντικα και την κουκουβάγια που αν και γνωστοί για τη σοφία τους έδειξαν μια απωθητική στάση στο ενδεχόμενο του να γνωρίσουν ένα φύλλο με πορτοκαλί χνουδάκι. Επομένως εδώ η συγγραφέας ήθελε να δείξει ότι η γνωστική ωρίμανση δεν σχετίζεται πάντα στο ίδιο ποσοστό με την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι ήρωες του τρίτου προορισμού αποτελούν τα ορόσημα της κορύφωσης του έργου. Οι πολυκατοικίες εκπροσωπούν όλες τις δυσκολίες που φαντάζουν ψηλές και πελώριες στο μυαλό ενός παιδιού αφενός (για αυτό και μιλάν αρνητικά και κοροϊδευτικά στον Πορτοκαλοφύλλη) και αφετέρου εξυπηρετούν το δυσκολότερο σημείο του ταξιδιού του ήρωα πάνω στο οποίο οφείλει να βρει τα κίνητρα για να συνεχίσει την προσπάθεια. Για αυτό και ο Πορτοκαλοφύλλης παρ' όλο που στεναχωρήθηκε σε όλη την πορεία της διαδρομής δε σταμάτησε ποτέ να ελπίζει και να προχωρά.

Τέλος, ο Πορτοκαλοφύλλης καταφθάνει αισίως στο τέλος του ταξιδιού του όπου βρίσκει το σπίτι του. Συναντά την πεταλούδα, έναν χαρακτήρα με πολλά χρώματα και πολλά συναισθήματα που προσαρμόζει και προσαρμόζεται στη συμπεριφορά των γύρω της. Η πεταλούδα αντιπροσωπεύει τη λογική του συναισθηματικά ώριμου ανθρώπου, που έχει κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και φέρεται στους συνανθρώπους του με τον τρόπο που πρέπει στο χρόνο και τον χώρο που ορίζεται.

6.4.3. Το περιεχόμενο του βιβλίου και τα «κρυφά» νοήματα»

Το βιβλίο «Πορτοκαλοφύλλης» αναφέρεται στο ταξίδι ενός ανοιξιάτικου φύλλου που γεννήθηκε από τις ψιχάλες τις βροχής. Το χρώμα του ήταν πορτοκαλί και δε μπορούσε να δει τον κόσμο γύρω του εξαιτίας της τυφλότητάς του. Ωστόσο όμως, ο Πορτοκαλοφύλλης είχε ένα χάρισμα ξεχωριστό. Μπορούσε να νιώσει! Ένιωθε όλα τα συναισθήματα που εισέπραττε από τα βιώματα του γύρω περιβάλλοντός του και από τα λόγια και τις πράξεις των πλασμάτων γύρω του. Με τη βοήθεια του ανέμου, άρχισε το ταξίδι του για άλλους προορισμούς από το καμαρωτό δέντρο στο οποίο είχε γεννηθεί. Φύτρωσε στην κορυφή, όμως δε μπορούσε να αντιληφτεί πόσο διαφορετικά ξεχωριστός ήταν και για εκείνον η κορυφή συνόρευε με την απομόνωση. Ταξίδεψε στα δάση, στις πόλεις. Συνέχεια συναντούσε το εμπόδιο της αποδοχής. Επιθυμούσαν να τον αλλάξουν προκειμένου να μπορέσουν να τον εντάξουν στο ευρύ σύνολο, όμως εκείνος συνέχιζε μέχρι να βρει το μέρος που θα μπορούσε να αποκαλέσει «σπίτι» με όλη την έννοια της λέξης. Στο τέλος, συναντά την πεταλούδα σε ένα διαφορετικό δάσος, όχι ως προς την μορφή των πλασμάτων του, αλλά ως προς την ψυχή τους. Είχαν μάθει να αντιμετωπίζουν τον κόσμο γύρω τους με τα μάτια της καρδιάς τους και εκεί ο Πορτοκαλοφύλλης αποφάσισε να μείνει, χαμογελώντας για πάντα αυτή τη φορά.

Ο Πορτοκαλοφύλλης ως βιβλίο περιέχει πληθώρα νοημάτων που μεταδίδονται στα παιδιά μέσα από τα ταξίδια του ήρωα και από τις γνωριμίες με τους ήρωες που συναντά στους προορισμούς του. Στην αρχή τα πράσινα φύλλα του μητρικού δέντρου έλεγαν: *«Μήπως αν του μιλήσουμε θα πρασινίσει και όλα θα λυθούν»*, *«θα κολλήσει και εμάς με αυτό το... πορτοκαλί»*, προτάσεις που δείχνουν την έντονη έλλειψη ενσυναίσθησης από χαρακτήρες της καθημερινής ζωής. Αντί να προσπαθήσουν να κατανοήσουν συναισθηματικά τη διαφορετικότητα του, θεωρούν πως η μετατροπή σε μια αναγκαστική ομοιότητα θα αποτελεί τη λύση από μια διαφοροποίηση χρώματος που μπορεί να τα «μολύνει». Επίσης ο Πορτοκαλοφύλλης είναι ένας χαρακτήρας με μια θετική αντιμετώπιση σε όλες τις δύσκολες καταστάσεις. Έχει ισχυρούς μηχανισμούς αυτορρύθμισης γιατί ενώ στεναχωριέται όταν εισπράττει μια αρνητική συμπεριφορά, στον επόμενο προορισμό του είναι πάντα κεφάλτος και ελπιδοφόρος για το καλύτερο. Αυτή είναι και η στάση που προσδοκεί το βιβλίο να περάσει στους μαθητές που γίνονται αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών προκειμένου να αυξήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ακόμη, ο Πορτοκαλοφύλλης αναρωτιέται. Είναι

τόσο κακό να είναι διαφορετικός; Και γιατί να είναι όλοι τόσο αυστηροί μαζί του; Γιατί να στεναχωριέται; Παρουσιάζεται στο παιδί ο προβληματισμός ως μονοπάτι κατάκτηση μιας γνώσης ή συνειδητοποίησης. Ότι ένα καλά δομημένο νοητικό μοτίβο δεν σημαίνει ότι είναι απαραίτητα σωστό.

Κατά δεύτερον, η ενσυναίσθηση διαφαίνεται μέσα από τα παραδείγματα των ηρώων - συμμάχων μέσα στο παραμύθι όπως προαναφέρθηκε. Αυτοί είναι ο άνεμος, η Κρυσταλλένια και φυσικά η πεταλούδα και τα πλάσματα στο δάσος της διαφορετικότητας. Το βιβλίο κλείνει με την πρόταση *«τον αγκαλιάσουν με τα μάτια της ψυχής τους»* και αυτός είναι ένας περιφραστικός τρόπος για να περιγράψει η συγγραφέας στο μικρό παιδί το τι πάει να πει «μπορώ να αισθανθώ τα συναισθήματα του διαφορετικού ‘άλλου’ και να κατανοήσω τη θέση του».

Τέλος το βιβλίο προσδοκεί να διερευνήσει μέσα από τις βασικές αυτές δεξιότητες, τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Οι εικόνες, οι εκφράσεις των ηρώων σε αυτές και τα χρώματα, εναρμονίζονται με τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, ή τη θετική και αρνητική στάση προκειμένου να οπτικοποιηθεί στο παιδί η αντίθεση και να κατανοήσει με εύληπτο τρόπο γιατί πρέπει να καλλιεργούνται τα θετικά συναισθήματα και τα σημαντικά κίνητρα έναντι των αρνητικών συμπεριφορών και τι αντίκτυπο έχουν αυτές στην καρδιά των ανθρώπων σε κάθε περίπτωση και πλαίσιο.

6.5 Τρόπος επιλογής και δημιουργία δραστηριοτήτων

Εκτός από το παραμύθι που αποτέλεσε το σκελετό ολόκληρου του εγχειρήματος στα σχολεία, δεύτερη και καθόλου ασήμαντη παράμετρος που έπαιξε σπουδαίο ρόλο στην επιτυχία του προγράμματος, ήταν οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε κάθε σχολείο. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο τμήμα αυτής της εργασίας, οι δραστηριότητες τροποποιούνταν κάθε φορά στις παρουσιάσεις του βιβλίου ανάλογα με την δυναμική της εκάστοτε τάξης, την ηλικία των παιδιών, το χρόνο και το ποσοστό στο οποίο το βιβλίο είχε ήδη δουλευτεί, πριν η συγγραφέας το παρουσιάσει η ίδια μέσα στα σχολεία.

Οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα βοηθάν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην υλοποίηση ενός προγράμματος αξιοποιώντας όλες τους τις δυνατότητες και τις κλίσεις. Επίσης στα παιχνίδια με δημιουργικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα το παιδί δε φοβάται να κάνει λάθη, λαμβάνει πρωτοβουλίες, προσφέρει τις δικές του

ιδέες στο θέμα που είναι προς μελέτη, συνεργάζεται και αξιοποιεί όλες του τις αισθήσεις για να προσεγγίσει το κομμάτι της γνώσης.

Ένας ενδοιασμός της συγγραφέως αναφορικά με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν να κρατούν το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα τους προκειμένου να αντανακλάν στην ψυχή τους για να μπορέσουν να καλλιεργηθούν συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες. Ένας ακόμη ενδοιασμός της ήταν να σχεδιάσει δραστηριότητες διαφορετικών ταχυτήτων για κάθε σχολείο, που να μπορούν όμως να είναι πολυεπίπεδες. Να διαβαθμίζονται δηλαδή σε επίπεδο απαιτήσεων και πολυπλοκότητας, προσφέροντας έτσι την ευκαιρία σε κάθε παιδί να βάζει το προσωπικό του στίγμα και να παραθέτει την ατομική του άποψη μέσα σε αυτές.

Όπως φάνηκε φυσικά από τα αποτελέσματα, όλοι οι μαθητές απόλαυσαν τις δραστηριότητες που εστίαζαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας τους, καθώς όταν ρωτήθηκαν κατά πόσο απόλαυσαν το πρόγραμμα των παρουσιάσεων απαντούσαν είτε με τη λέξη «πολύ» είτε το χαρακτήριζαν ως «κάτι διαφορετικό, κάτι που δεν έχω ξανακάνει και μου άρεσε πολύ». Αυτή φυσικά ήταν και η επιτυχία του προγράμματος. Να αφήσει στα παιδιά τις καλύτερες εντυπώσεις και να προσπαθήσει να εμφυτέψει μέσα τους όμορφες αξίες, ήθος και να τα φέρει σε επαφή και γνωριμία με τον κόσμο του βιβλίου και των συναισθημάτων.

Πιο συγκεκριμένα το είδος το δραστηριοτήτων (παιχνιδιών) που συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα των παρουσιάσεων ήταν οι εξής: Μουσικοκινητικές δραστηριότητες, παιχνίδια κατασκευών/ δομικά παιχνίδια, κοινωνικά παιχνίδια, γλωσσικές δραστηριότητες, δημιουργικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων (η κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών και η θεωρία που παρουσιάζεται είναι σύμφωνα με το βιβλίο των Γρίβα & Σέμογλου,2015).

- **Μουσικοκινητικές δραστηριότητες:** Αυτές τις δραστηριότητες τα παιδιά τις ευχαριστιούνται πλήρως και πιάνουν αμέσως το νόημα τους αντιληπτικά. Οι δραστηριότητες σε αυτή την κατηγορία συνδυάζουν την κίνηση του σώματος με τη συνοδεία μουσικής και βοηθούν τους μαθητές να συνεργαστούν ομαδικά για την επίτευξη ενός αποτελέσματος που είναι όμοιο σε όλους αλλά και να δημιουργήσουν γενικότερα. Είναι ιδιαίτερα αρεστές στις μικρές ηλικίες.

- **Παιχνίδια κατασκευών / δομικά παιχνίδια:** Σε αυτή τη κατηγορία τα παιδιά αξιοποιούν κυρίως τα χέρια τους και τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες με στόχο να χρησιμοποιήσουν κάποια υλικά για να δημιουργήσουν δικές τους κατασκευές εντάσσοντας βέβαια την ικανότητα τους να σκέφτονται διαπλέκοντας αρκετούς τομείς και παραμέτρους και φυσικά αξιοποιώντας τη φαντασία τους. Συχνά σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, το παιδί συγχρονίζει το χέρι του με την οπτική ικανότητα, βλέπει προσεκτικά αλλά και αντιστοιχίζει συγκρίνοντας την εικόνα που είναι μπροστά του με το όραμα ή με το προσδοκώμενο μελλοντικό κατασκευαστικό αποτέλεσμα.
- **Κοινωνικό παιχνίδι:** Τα κοινωνικά παιχνίδια περιλαμβάνουν συνεργατικό και γενικότερα ομαδικό κλίμα μεταξύ των μαθητών. Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση, στο να διαμορφώνεται ένα συλλογικό πνεύμα και στο να βοηθούν τους μαθητές να είναι έτοιμοι προκειμένου να μπορούν να διεκδικήσουν μια ενεργή θέση σε πολλά κοινωνικά περιβάλλοντα με τα οποία θα συνυπάρξουν στη ζωή εκτός του σχολικού περιβάλλοντος ως νέοι μελλοντικοί πολίτες.
- **Γλωσσικές δραστηριότητες:** Τέτοιες δραστηριότητες ρίχνουν το βάρος της προσοχής κυρίως σε στρατηγικές που εφαρμόζουν οι μαθητές όμορα με την πραγματοποίηση ορισμένων γλωσσικών στόχων. Σε αυτή την κατηγορία, εντάσσονται δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που έγιναν.
- **Δημιουργικά παιχνίδια:** Σε αυτού του είδους τα παιχνίδια οι μαθητές βάζουν στο προσκήνιο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους δομώντας νέους δρόμους και μονοπάτια έκφρασης και χρησιμοποιώντας λειτουργικά ένα πλήθος ικανοτήτων.
- **Παιχνίδια ρόλων:** Τα παιχνίδια ρόλων αποτελούν άλλη μια ομάδα δημιουργικών παιχνιδιών. Στα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά παράγουν προφορικό ρόλο, προάγουν τη δημιουργική τους σκέψη και τη συνδυαστική τους ικανότητα, εκφράζουν τις ιδέες τους, αναβαθμίζουν το γλωσσικό επίπεδο και προσκομίζουν νέες γνώσεις δια μέσου του μονοπατιού του θεάτρου. Χαρακτηρίζονται ως δραστηριότητες κοινωνικού τύπου, εφόσον στοχεύουν στη σύμπνοια της ομάδας, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

7. Εφαρμογή του προγράμματος

7.1 Πλαίσιο εφαρμογής

Το διερευνητικό πρόγραμμα παρουσιάσεων «Η καλλιέργεια της Ενσυναίσθησης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην Παιδική Ηλικία. Μελέτη περίπτωσης "Ο Πορτοκαλοφύλλης"» εφαρμόστηκε σε έντεκα σχολεία της Ελλάδας σε παιδιά ηλικίας πέντε έως έντεκα ετών. Η γραμμή που ακολουθήθηκε σε αυτό το εγχείρημα είχε βλέψη στη καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και πιο συγκεκριμένα στο να ενεργοποιηθούν στα παιδιά δύο από τις βασικότερες δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ενσυναίσθηση και η ψυχική ανθεκτικότητα μέσα από ένα πρόγραμμα βιωματικών δραστηριοτήτων. Επίσης η ερευνήτρια και συγγραφέας του Πορτοκαλοφύλλης, στόχευε στο να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τον κόσμο του βιβλίου. Να τους κάνει να αγαπήσουν τη λογοτεχνική έκφραση μέσα από τα παραμύθια.

Οι βιωματικές δραστηριότητες αποτελέσαν φυσικά τον δεύτερο πυλώνα πάνω στον οποίο δομήθηκε όλη η διαδικασία παρατήρησης και διερεύνησης. Η συγγραφέας και ερευνήτρια του βιβλίου στόχευε στην διαμόρφωση δραστηριοτήτων με πολυεπίπεδα νοήματα, με συνθήκη η οποία να προωθεί όλες τις ξεχωριστές ικανότητες των μαθητών και να εκπροσωπεί όσο το δυνατό σε μεγαλύτερο βαθμό τους περισσότερους τύπους νοημοσύνης, έτσι ώστε το κάθε παιδί να έχει την ευκαιρία να εκφράσει τις ιδέες και τις απόψεις του με τον τρόπο που επιθυμεί χωρίς να δημιουργούνται αισθήματα άγχους, ανασφάλειας ή κατωτερότητας.

Ο σκελετός των δραστηριοτήτων, των παρουσιάσεων, βασίστηκε φυσικά στο παιδικό παραμύθι «Πορτοκαλοφύλλης» το οποίο μετά την παρουσίαση του στα τμήματα των διάφορων σχολείων που αναφέρθηκαν, χωρίζονταν σε δύο επιμέρους άξονες: α) της διαφορετικότητας και β) της ομοιότητας. Με βάση αυτές τις έννοιες τα παιδιά εφάρμοσαν δραστηριότητες που στόχευαν στην όξυνση της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους και στην αποφυγή των μη ασφαλών παραγόντων που τα απομακρύνουν από τις κοινωνικές και συναισθηματικές αυτές δεξιότητες. Το πρόγραμμα διήρκεσε πέντε μήνες από τις 20/01/2022 έως τις 16/05/2022.

Φυσικά για την περάτωση των παρεμβάσεων χρειάστηκε η βοήθεια των εκπαιδευτικών του εκάστοτε σχολείου (κυρίως των δασκάλων των τάξεων) οι οποίοι βοήθησαν την ερευνήτρια να πραγματοποιήσει τις δράσεις και τους στόχους των δράσεων της, με τα παιδιά των τμημάτων σε κλίμα ομαδικότητας, συνεργασίας και συναδελφικότητας.

7.2 Διερεύνηση των προτιμήσεων των συμμετεχόντων με εισαγωγική δράση παρατήρησης



Η ερευνήτρια στο εισαγωγικό σημείο κάθε παρουσίασης σκέφτηκε μια δραστηριότητα οπτικού τύπου που να συνδυάζει αρκετά νοητικά σχήματα τα οποία ενεργοποιούνταν στους μαθητές προκειμένου να κατανοήσει τα συναισθήματά τους από κάποια απλή προτίμηση και να επακολουθήσει συζήτηση για ανταλλαγή απόψεων αναφορικά με την διαφορετικότητα και την λειτουργία των συναισθημάτων.

Στο πορτοκαλί ταμπλό, που ονομάστηκε «Για πες μου πώς (;)» τα παιδιά σε εισαγωγικό στάδιο καλούνταν χωρίς να προηγηθεί καμία συζήτηση, να διαλέξουν φύλλα διαφορετικών ή ίδιων σχημάτων χρωμάτων και μεγεθών και να τα τοποθετήσουν με τον τρόπο που νομίζουν στους χρωματιστούς κύκλους. Τα φύλλα ήταν έτοιμα από την ερευνήτρια και τα παιδιά μετά την τοποθέτηση τους πάνω στους κύκλους περίμεναν τη σειρά τους για να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια σχετικά με τον τρόπο που σκέφτηκαν για την επιλογή της

θέσης τους στους κύκλους, αναφορικά με τη διαφορετικότητα και με τα συναισθήματα που τους προκαλούνταν.

Αυτή η δραστηριότητα με τις επακόλουθες ερωτήσεις και τη συζήτηση που ακολούθησε μετά, βοήθησε αρκετά την ερευνήτρια έτσι ώστε να γνωρίζει σε ποιον άξονα να προσανατολίσει τις δράσεις της, να κατανοήσει τη δυναμική κάθε τάξης και μερικούς δείκτες αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, προκειμένου να μπορεί να δουλέψει πιο κατάλληλα και το θέμα του λογοτεχνικού βιβλίου που όφειλε να επεξεργαστεί. Οι μαθητές απαντούσαν προφορικά στις ερωτήσεις και η ερευνήτρια σημείωνε τις απαντήσεις των παιδιών, στο χωρίο των αποτελεσμάτων θα εμφανιστούν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που θα παρουσιαστούν. Φυσικά αυτά έγιναν πριν από την έναρξη της παρουσίασης και των δράσεων.

Τα αποτελέσματα από τη δραστηριότητα παρατήρησης και από τις απαντήσεις των μαθητών ήταν ικανοποιητικά ως προς την τέλεση της δραστηριότητας σε κάποια τμήματα, όμως οι απαντήσεις ποίκιλαν και για αυτό το παρόν εγχείρημα αποτέλεσε μια πρόκληση για την ερευνήτρια, με στόχο να κάνει τα παιδιά να καλλιεργήσουν βασικές δεξιότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης ως προς τον εαυτό τους και τους άλλους αλλά και να τα φέρει σε επαφή μέσα από το ζήτημα της διαφορετικότητας του Πορτοκαλοφύλλη, με το λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο.

7.3 Διαδικασία υλοποίησης στα σχολικά περιβάλλοντα

7.3.1 1^ο Νηπιαγωγείο Θέρμης 20/01 /22

Αυτή αποτέλεσε την πρώτη παρουσίαση του βιβλίου που έκανε η συγγραφέας του και ερευνήτρια. Δεδομένης της ηλικίας των παιδιών η συγγραφέας φρόντισε να καταστήσει τον τρόπο παρουσίασης και το ύφος άμεσο, ζωντανό και κατά βάση, θεατρικό. Χρησιμοποίησε αρκετό εποπτικό υλικό όπως μια κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη, ηχείο με μικρόφωνο, για να συνοδεύεται η αφήγηση με μουσική η οποία εναλλάσσονταν αναλογικά με τα συναισθήματα του ήρωα σε κάθε ταξίδι του και φυσικά χαρτί μέτρου, φύλλα σε όλα τα χρώματα από κανσόν χαρτόνι και πέταλα σε όλα τα χρώματα από το ίδιο υλικό, κόλλες στικ και μαρκαδόρους.

Στην αρχή, αφού η συγγραφέας παρουσιάστηκε στα παιδιά με την κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη, μέσω αυτής, τους ζήτησε να πραγματοποιήσουν την δραστηριότητα παρατήρησης. Τα παιδιά ένα - ένα, με αρκετό ενθουσιασμό σηκώνονταν για να κολλήσουν στους κύκλους φύλλα διαφόρων ή και ιδίων χρωμάτων και σχημάτων. Η ερευνήτρια παρέμενε αμέτοχη και παρατηρούσε το συλλογισμό των παιδιών σε κάθε κύκλο. Σημείωνε επίσης για κάθε παιδί τα χρώματα που επέλεγε να κολλήσει σε κάθε κύκλο για να θυμάται τις αντιστοιχίσεις του καθένα. Όταν τελείωσε και το τελευταίο παιδί, η ερευνήτρια ρωτούσε τα παιδιά γιατί σκέφτηκαν να κολλήσουν με τέτοιο τρόπο τα φύλλα ή τους μετέφερε σε ένα μικρό κολπάκι. Έβαζε τα φύλλα όμοιων χρωμάτων μαζί και τα ρωτούσε ποιος κύκλος τους αρέσει περισσότερο. Εκείνος με τα όμοια φύλλα ή εκείνος με τα πολύχρωμα φύλλα; Επίσης αφού συνέλεξε τις απαντήσεις προχώρησε στις ερωτήσεις των συναισθημάτων. Ρωτούσε λοιπόν τους μαθητές ποιο είναι το πρώτο συναίσθημα που μπορούσαν να σκεφτούν κοιτάζοντας τους κύκλους και τα χρώματά τους. Κι έπειτα αν έχουν νιώσει ποτέ το συναίσθημα που αναφέρουν. Τέλος η συζήτηση ολοκληρώνονταν με την ερώτηση *«τι μπορείς να κάνεις εσύ για να κάνεις κάποιον να αισθανθεί όμορφα;»*. Και με αυτόν τον τρόπο η συγγραφέας άρχιζε την αφήγηση του Πορτοκαλοφύλλη παρουσιάζοντας τον αρχικά ως ένα μικρό φυλλαράκι που δεν αισθάνονταν καθόλου όμορφα στην αρχή της ιστορίας.

Η αφήγηση πραγματοποιούνταν με θεατρικό τρόπο από την ερευνήτρια, πάντα με τη βοήθεια της κούκλας που κρατούσε στο χέρι. Η ερευνήτρια χοροθεατρικά εξέφραζε τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη αυξομειώνοντας τον τόνο της φωνής της, αλλάζοντας το ύφος της και τροποποιώντας τη μουσική που έπαιζε παράλληλα με την αφήγησή της από ηχεία, σε χαρούμενο και θλιβερό τόνο. Παρατήρησε ότι κάθε διακύμανσή της καθρεφτιζόνταν στις εκφράσεις των παιδιών καθώς όταν η φωνή της εξέφρασε μια θλίψη τα παιδιά στεναχωριούνταν λέγοντας *«καημένη Πορτοκαλοφύλλη»* ή όταν κατέληξε να βρει την Κρυσταλλένια και το σπίτι του τα παιδιά χαίρονταν φωνάζοντας *«Ναι!»*. Αυτή ήταν μια πρώιμη δοκιμαστική μέθοδος για τη συγγραφέα και ερευνήτρια προκειμένου να κατανοήσει κατά πόσο τα παιδιά του εκάστοτε τμήματος μπορούν να ταυτιστούν με τον ήρωα και να βιώσουν τα συναισθήματά του, επομένως να αρχίσουν να αναπτύσσουν κάποιο βαθμό ενσυναίσθησης.

Επίσης η αφήγηση πραγματοποιήθηκε με ερωταποκρίσεις, δηλαδή σε πολλά σημεία του παραμυθιού η συγγραφέας διέκοπτε την ιστορία και ρωτούσε τα παιδιά

«και τι λέτε να έγινε μετά;», «πώς ένιωθε ο Πορτοκαλοφύλλης;», «εσάς θα σας άρεζε να έχετε όλοι τα ίδια ρούχα; Ή να μην σας παίζουν στα διαλείμματα επειδή έχετε καστανά/ξανθά/μαύρα μαλλιά;». Μέσω των απαντήσεων τα παιδιά έμπαιναν στο νόημα, εύκολα και γρηγορότερα κατανοώντας τον αντίκτυπο μιας συμπεριφοράς στην ψυχή του απέναντι.

Μόλις τελείωσε η αφήγηση, η ερευνήτρια έδειχνε τις εικόνες του παραμυθιού στα παιδιά και απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του βιβλίου αλλά και με το παιδικό παραμύθι γενικότερα. Στο συγκεκριμένο τμήμα, αν και νεαρά σε ηλικία τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στο να ρωτήσουν πληθώρα πραγμάτων αναφορικά με την δομή και το πώς κατασκευάζεται ένα παιδικό βιβλίο. Στη συνέχεια ακολούθησαν οι δράσεις για την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Οι μαθητές των δύο τμημάτων, είκοσι τρεις στο σύνολο, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες από τις εκπαιδευτικούς των τάξεων. Σε κάθε ομάδα μοιράστηκαν κόλλες στικ και μαρκαδόροι. Έπειτα η ερευνήτρια άπλωσε στο πάτωμα δύο μεγάλα χαρτόνια μέτρου. Ένα στο ένα τμήμα και ένα στο άλλο. Τα χαρτόνια αυτά απεικόνιζαν ένα δέντρο και ένα λουλούδι που χωρίζονταν όμως από ένα άξονα συμμετρίας. Το μισό δέντρο στο ένα χαρτόνι και το μισό λουλούδι στο άλλο χαρτόνι χαμογελούσε και βρίσκονταν σε ένα μέρος με λιακάδα και με όλα τα χρώματα του ουράνιου τόξου, ενώ το άλλο μισό δέντρο και το άλλο μισό λουλούδι ήταν θλιμμένα σε έναν βροχερό καιρό σε ένα τοπίο μόνο με ένα χρώμα στο παρασκήνιο (βλ. Παράρτημα). Η ερευνήτρια στην ομάδα του δέντρου μοίρασε όμοια και διαφορετικά φύλλα και στην ομάδα του λουλουδιού όμοια και διαφορετικά πέταλα. Αφού τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο γύρω από τα χαρτόνια των ομάδων τους, η ερευνήτρια τα άφησε ελεύθερα να κολλήσουν τα φύλλα όπως νομίζουν με μόνη κατεύθυνση που τους έδωσε να σκεφτούν ποια φύλλα θα ήταν χαρούμενα και ποια φύλλα θα ήταν θλιμμένα. Το ίδιο και ποια πέταλα.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν κατευθείαν με το αποτέλεσμα να ικανοποιεί και συνάμα να εκπλήσσει τις δασκάλες τους. Τα παιδιά κόλλησαν τα όμοια φύλλα και πέταλα στην θλιμμένη πλευρά, ζωγραφίζοντας από μόνα τους θλιμμένες εκφράσεις πάνω τους ενώ στη χαρούμενη πλευρά τοποθέτησαν τα πολύχρωμα και διαφορετικά φύλλα και πέταλα ζωγραφίζοντας πελώρια χαμόγελα. Αφού τελείωσαν τα έργα τους, οι δασκάλες τα κόλλησαν μέσα στους τοίχους των αιθουσών και έπειτα έγινε κουβέντα πάνω στον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν να αποτυπώσουν τη θλίψη και τη

χαρά. «Ο Πορτοκαλοφύλλης θα ήταν χαρούμενος με τα χρώματα». «Πρέπει να βοηθήσουμε τον Πορτοκαλοφύλλη», «Κι εμείς όλοι πρέπει να είμαστε φίλοι μεταξύ μας γιατί είμαστε καλοί», «Πρέπει όλους τους φίλους μας να τους παίζουμε στο διάλειμμα, δε πρέπει να τους αφήνουμε μόνους. Ούτε εμάς θα μας άρεζε». Αυτές οι αντιπροσωπευτικές απαντήσεις έστω και με την πρωταρχική υποχρεωτικότητα μέσω του «πρέπει» δείχνουν πως τα παιδιά μπόρεσαν στη θέση του Πορτοκαλοφύλλη, μεταφέρθηκαν στο συναισθηματικό του κόσμο γιατί κατανόησαν οπτικά τη λύπη και τη χαρά και αντικατόπτρισαν τη συμπεριφορά του στη δική τους σχολική συμπεριφορά, διατυπώνοντας απλοϊκά τι είναι σωστό και με τι οι άλλοι αλλά και τα ίδια θα αισθάνονταν όμορφα. Φανέρωσαν δηλαδή κάποιους προστατευτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας.

Την επόμενη ώρα τα παιδιά ζωγράρισαν τις αγαπημένες τους σκηνές από το βιβλίο. Η οδηγία που έδωσε η ερευνήτρια ήταν να προσέξουν οι μικροί ζωγράφοι την έκφραση του ήρωα. Τα παιδιά έδωσαν έμφαση στη λεπτομέρεια και δημιούργησαν εικόνες με χρώμα αναπαριστώντας όμορφα και καλαίσθητα τα συναισθήματα. Οι εκπαιδευτικοί χώρισαν τις εικόνες σε εικόνες χαράς και λύπης με τις εικόνες της δεύτερης κατηγορίας να είναι λιγότερες. Οι εικόνες μοιράστηκαν στη μέση. Τα παιδιά χωρίστηκαν πάλι στις προηγούμενες ομάδες και τοποθέτησαν τις εικόνες σε μια δική τους σειρά κατασκευάζοντας μια νέα ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη. Η κάθε ομάδα διηγήθηκε την ιστορία της και η εκπαιδευτικός διέκοπτε την αφήγηση για να κάνει ερωτήσεις αναφορικά με τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη σε κάθε περίπτωση. Τα παιδιά αιτιολογούσαν γιατί ο Πορτοκαλοφύλλης ένιωθε με έναν συγκεκριμένο τρόπο και πολλές φορές μάλιστα απευθύνονταν το ένα στο άλλο λέγοντας «Αφού κι εσύ αν ήσουν μόνος θα έκλαιγες» δηλώνοντας έτσι ότι κατανόησαν πλήρως τα συναισθήματα του ήρωα και τον αντίκτυπό τους στην ψυχή του αλλά και στη δική τους ψυχή.

Τέλος, τραγούδησαν το τραγούδι του Πορτοκαλοφύλλη σχηματίζοντας κύκλο για να δηλώσουν ότι όλοι μαζί είναι μια χαρούμενη παρέα και ότι κανένας δε μένει μόνος έξω από τον κύκλο όπως τους επεσήμανε η ερευνήτρια. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης έδωσαν τις ζωγραφιές και τις μετέτρεψαν σε βιβλίο, δωρίζοντάς το στην ερευνήτρια.

Ο εκπαιδευτικός ψυχολόγος Benjamin Bloom το 1956 ταξινόμησε σε επίπεδα σημαντικότητας τους εκπαιδευτικούς στόχους σε κατηγορίες. Διέκρινε τον γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον ψυχοκινητικό τομέα. Οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν στο εν λόγω σχολείο περιείχαν στόχους και από τις τρεις κατηγορίες

ταξινόμησης καθώς προβλέπονταν το παιδί να: αναφέρει είδη συναισθημάτων, εντοπίζει τον αρνητικό/ θετικό αντίκτυπο των συμπεριφορών στην ψυχοσύνθεση του «άλλου», αναγνωρίζει τις σωστές και μη σωστές συμπεριφορές, να διατυπώνει τους συλλογισμούς του αναφορικά με τον τρόπο που το ίδιο νιώθει σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και περιστασιακά πλαίσια και να αιτιολογεί, επαληθεύει τη γνώμη του ανταλλάσσοντας απόψεις με τους συμμαθητές του, αναπαριστά καλλιτεχνικά τα συναισθήματα που του προξενούνται, συνεργάζεται σε ομάδες, νιώθει τα συναισθήματα των λογοτεχνικών ηρώων μέσω της ταύτισης.

7.3.2. ΚΔΑΠ Δήμου Θέρμης 22/01/22

Λίγες μέρες αργότερα από την πρώτη παρουσίαση η εκπαιδευτικός επισκέφτηκε ένα ιδιωτικό ΚΔΑΠ του Δήμου Θέρμης και δούλεψε το βιβλίο σε ένα τμήμα δέκα ατόμων. Η ερευνήτρια και εδώ αξιοποίησε εποπτικό υλικό όπως μια κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη, ηχείο με μικρόφωνο, για να συνοδεύεται η αφήγηση με μουσική η οποία εναλλάσσονταν αναλογικά με τα συναισθήματα του ήρωα σε κάθε ταξίδι του, χαρτί Α4, κόλλες στικ και μαρκαδόρους.

Στην αρχή, αφού η συγγραφέας παρουσιάστηκε στα παιδιά και πάλι με την κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη, μέσω αυτής τους ζήτησε να πραγματοποιήσουν την δραστηριότητα παρατήρησης. Τα παιδιά ένα- ένα, σηκώνονταν για να κολλήσουν στους κύκλους τα φύλλα των διαφόρων ή και ιδίων χρωμάτων και σχημάτων. Η ερευνήτρια παρέμενε αμέτοχη και παρατηρούσε το συλλογισμό των παιδιών σε κάθε κύκλο. Σημείωνε επίσης για κάθε παιδί τα χρώματα που επέλεγε να κολλήσει σε κάθε κύκλο για να θυμάται τις αντιστοιχίσεις του καθένα. Όταν τελείωσε και το τελευταίο παιδί, η ερευνήτρια ρωτούσε τα παιδιά γιατί σκέφτηκαν να κολλήσουν με τέτοιο τρόπο τα φύλλα ή τους μετέφερε ξανά στο μικρό κολπάκι. Έβαζε τα φύλλα όμοιων χρωμάτων μαζί τα ρωτούσε ποιος κύκλος τους αρέσει περισσότερο. Εκείνος με τα όμοια φύλλα ή εκείνος με τα πολύχρωμα φύλλα; Εδώ αξίζει να αναφερθεί το εξής: Επειδή τα παιδιά του τμήματος ήταν παιδιά διαφόρων ηλικιών από πρώτη έως πέμπτη δημοτικού, φάνηκε πως τα μεγαλύτερα παιδιά προτιμούσαν να βλέπουν στους κύκλους φύλλα όμοιων χρωμάτων *«Γιατί έτσι ταιριάζει καλύτερα»* όπως ανέφεραν.

Ενώ αντιθέτως τα παιδιά μικρότερων ηλικιών απαιτούσαν σχεδόν τα πολύχρωμα φύλλα. Όταν η ερευνήτρια έσπευδε να τοποθετήσει τα όμοια φύλλα σε ομάδες τη σταματούσαν ένθερμα λέγοντάς: *«Όχι είναι λάθος έτσι, καν' τα ξανά με πολλά χρώματα»*.

Επίσης αφού συνέλεξε τις απαντήσεις προχώρησε ξανά στις ερωτήσεις των συναισθημάτων. Ρωτούσε λοιπόν τους μαθητές ποιο είναι το πρώτο συναίσθημα που μπορούσαν να σκεφτούν κοιτάζοντας τους κύκλους και τα χρώματά τους. Κι έπειτα αν έχουν νιώσει ποτέ το συναίσθημα που αναφέρουν. Τέλος η συζήτηση ολοκληρώνονταν με την ερώτηση *«τι μπορείς να κάνεις εσύ για να κάνεις κάποιον να αισθανθεί όμορφα;»*. Είχε αρκετό ενδιαφέρον να ακούγονται απαντήσεις σε ταυτόχρονο χρόνο από παιδιά ηλικιών κάθε τάξης του δημοτικού. Φαίνονταν ξεκάθαρα η εξέλιξη της σκέψης, των νοητικών σχημάτων και οι αντιληπτικοί μηχανισμοί της κάθε ηλικιακής ομάδας.

Η αφήγηση πραγματοποιούνταν με θεατρικό τρόπο από την ερευνήτρια, πάντα με τη βοήθεια της κούκλας που κρατούσε στο χέρι. Η ερευνήτρια χοροθεατρικά όπως και στην προηγούμενη παρουσίαση, εξέφραζε τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη αυξομειώνοντας τον τόνο της φωνής της, αλλάζοντας το ύφος της και τροποποιώντας τη μουσική σε χαρούμενο και θλιβερό τόνο. Παρατήρησε και εδώ ότι οι μικρότερες ηλικίες περισσότερο μέχρι την τρίτη δημοτικού, επηρεάζονταν από τη διακύμανσή της φωνής, καθώς όταν η φωνή της εξέφρασε μια θλίψη τα παιδιά στεναχωριούνταν ή όταν η φωνή φανέρωνε χαρά και ευχάριστη έκπληξη τα παιδιά ανακουφίζονταν επαληθεύοντας ξανά την εμφάνιση της πρώιμης ταύτισης με τον ήρωα του παραμυθιού που είναι ο προάγγελος της ενσυναίσθησης. Επίσης, η αφήγηση και εδώ πραγματοποιήθηκε με ερωταποκρίσεις. Μέσω των απαντήσεων, τα παιδιά έμπαιναν στο νόημα, στο ενδότερο νόημα εύκολα και γρηγορότερα κατανοώντας τον αντίκτυπο μιας συμπεριφοράς στην ψυχή του απέναντι. Εδώ λειτούργησε πολύ η ανταλλαγή των απόψεων καθώς όταν τελείωσε η ανάγνωση του παραμυθιού τα μεγάλα παιδιά άτυπα έκαναν συνδιδασκαλία με την ερευνήτρια εξηγώντας στα μικρότερα τι επήρεια μπορεί να έχουν λόγια και συμπεριφορές στα γύρω άτομα και πως επηρεάζει αυτό τα συναισθήματά τους. Μόλις τελείωσε η αφήγηση, όπως πάντα η ερευνήτρια έδειχνε τις εικόνες του παραμυθιού στα παιδιά και απαντούσε σε ερωτήσεις σχετικές με το περιεχόμενο του βιβλίου αλλά και με το παιδικό παραμύθι γενικότερα.

Στη συνέχεια ακολούθησαν οι δράσεις για την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Πρέπει να λεχθεί ότι η ερευνήτρια ήταν και εκπαιδευτικός στο εν λόγω ΚΔΑΠ επομένως γνώριζε καλά την δυναμική της τάξης και σχεδίασε δραστηριότητες βασισμένες ακριβώς στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το συγκεκριμένο τμήμα παρουσίαζε μια έφεση στο θέατρο και σε δραστηριότητες μουσικοκινητικού χαρακτήρα, επομένως η ερευνήτρια κατεύθυνε την εν λόγω παρουσίαση σε παιχνίδια προσομοίωσης και σε παιχνίδια ρόλων.

Σε πρώτο στάδιο το τμήμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες των πέντε ατόμων. Η μία ομάδα είχε ως στόχο να αναλάβει να αναπαραστήσει μουσικοκινητικά τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη όταν θα άκουγε τα λόγια που θα της έλεγε η επόμενη ομάδα. Η επόμενη ομάδα, αναπαρίστανε τις πολυκατοικίες. Η σκηνή διαλέχτηκε από τα παιδιά και όχι από την ερευνήτρια. Οι πολυκατοικίες ήταν το σημείο στο οποίο εκμηδενίστηκε η ψυχική ανθεκτικότητα του ήρωα. Η ερευνήτρια τους έβαλε το τραγούδι «Διαφορετικοί» σε μουσική και στίχους των Αερικών. Η μελωδία έπαιζε σε σιγανή ένταση και οι ομάδες, είχανε είκοσι λεπτά να ετοιμαστούν. Η μία να ακούσει την μελωδία και να σκεφτεί μια χορογραφία σχετικά με τα λόγια που αναφέρονται στα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση, αναπαριστώντας τον Πορτοκαλοφύλλη, και οι δε να μοιράσουν τους ρόλους των πολυκατοικιών. Όταν οι ομάδες τελείωσαν κάθισαν σε δύο ξεχωριστά τραπέζια και η ερευνήτρια έδωσε κάποιες οδηγίες. Είπε στην πρώτη ομάδα, την ομάδα του χορού, ότι θέλει να αποτυπώσει τα συναισθήματα που θα εισπράξει από τα λόγια των πολυκατοικιών αρχικά έντονα στο πρόσωπο, κι έπειτα σταδιακά στα υπόλοιπα μέλη του σώματος με κινήσεις. Στις δε πολυκατοικίες ζήτησε να καθίσουν ακούνητες και να απαγγέλουν τα λόγια που σχεδίασαν δυνατά και κοφτά σε συνεχόμενο τέμπο. Έγιναν τρεις πρόβες σε χρόνο δέκα λεπτών.

Στην τελική πρόβα τα παιδιά ήταν έτοιμα. Το αποτέλεσμα δικαίωσε τους πάντες και στα πρόσωπα των ομάδων καταγράφηκαν όλα τα συναισθήματα που ένιωσε ο ήρωας όταν απορρίφθηκε από τις πολυκατοικίες της πόλης. Όταν τελείωσε το δρώμενο τα παιδιά που ανέλαβαν τον ρόλο των πολυκατοικιών είχαν γόνιμες απορίες *«Μα κυρία γιατί να μιλήσουν έτσι οι πολυκατοικίες; Δε καταλαβαίνουν ότι τον στεναχωρούν;»*, *«Εγώ δε θα μιλούσα έτσι στους φίλους μου»*, *«Στεναχωρήθηκα που μίλησα έτσι στον Πορτοκαλοφύλλη»* ήταν μερικές από τις ανατροφοδοτικές απαντήσεις της ομάδας που φανέρωσαν ότι ο στόχος επιτεύχθηκε. Κατανόησαν,

ένιωσαν, αναπαρέστησαν και συνειδητοποίησαν ότι τα λόγια πολλές φορές όταν λέγονται με άσχημο τρόπο στεναχωρούν.

Τέλος, το επόμενο σαρανταπεντάλεπτο δημιουργήθηκε το χαρτόνι του «Νιώθουμε χαρούμενοι και χαρούμενες όταν...» και από κάτω κάθε παιδί έγραφε όμορφες προτάσεις που αποτελούν στοιχεία ψυχικής ανθεκτικότητας εφόσον με το χοροθέατρο αναπαραστάθηκε η αντίπερα πλευρά. Χρωμάτισαν το χαρτόνι με χαρούμενα πρόσωπα, με παιδιά που περπατάνε σε κύκλο χέρι - χέρι και το καθιέρωσαν ως το πόστερ της χαράς. Η ερευνήτρια τα προέτρεψε να διαβάζουν έστω μία πρόταση από το πόστερ όταν θα μπαίνουν στην τάξη για να θυμούνται τη σημερινή μέρα και να τους προκαλούνται θετικά συναισθήματα.

Οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν στη συγκεκριμένο ΚΔΑΠ περιείχαν στόχους ξανά και από τις τρεις κατηγορίες ταξινόμησης καθώς προβλέπονταν το παιδί να: εντοπίζει τον αρνητικό/ θετικό αντίκτυπο των συμπεριφορών στην ψυχοσύνθεση του «άλλου», αναγνωρίζει τις σωστές και μη σωστές συμπεριφορές, να διατυπώνει τους συλλογισμούς του αναφορικά με τον τρόπο που το ίδιο νιώθει σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά και περιστασιακά πλαίσια και να αιτιολογεί, επαληθεύει τη γνώμη του ανταλλάσσοντας απόψεις με τους συμμαθητές του, να αναπαριστά καλλιτεχνικά τα συναισθήματα που του προξενούνται, να χρησιμοποιεί την κίνηση ως τρόπο έκφρασης συναισθημάτων, να συνεργάζεται σε ομάδες, νιώθει βιώνει τα συναισθήματα των λογοτεχνικών ηρώων και να αποκωδικοποιεί τις συμπεριφορές του μέσω της ταύτισης.

7.3.3 2^ο Νηπιαγωγείο Τριαδίου 27/01/2022

Η ερευνήτρια επισκέφτηκε το 2^ο Νηπιαγωγείο Τριαδίου, μια τάξη δεκατριών αγοριών και κοριτσιών. Όπως και στο πρώτο νηπιαγωγείο που επισκέφτηκε έτσι και σε αυτή την παρουσίαση σκέφτηκε πως θα έπρεπε να τη διαμορφώσει με τρόπο οικείο, άμεσο, θεατρικό, προκειμένου να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Χρησιμοποίησε λοιπόν δύο κούκλες του Πορτοκαλοφύλλη, που κατασκεύασε η ίδια, για να μιλάει στα παιδιά μέσω αυτών, το ηχείο και το μικρόφωνο για τη μουσική και για να ακούγεται καλύτερα στο χώρο κατά τη

διάρκεια της διήγησης, μονόχρωμες και πολύχρωμες πεταλούδες, μονόχρωμα και πολύχρωμα λουλούδια, κόλεις και μαρκαδόρους.

Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία όπως και στις προηγούμενες παρουσιάσεις με την εισαγωγική δραστηριότητα και με τις ερωτήσεις της ερευνήτριας και συγγραφέως αναφορικά με τα συναισθήματα. Επίσης και σε αυτό το νηπιαγωγείο φάνηκε ένας ιδιαίτερος ζήλος να μάθουν τα παιδιά πως γράφεται ένα βιβλίο. Ήθελαν να αγγίξουν και να ξεφυλλίσουν τον Πορτοκαλοφύλλη από την πρώτη στιγμή, πριν τους τον διαβάσει η ερευνήτρια και έδιναν πάρα πολλή έμφαση στα χρώματα των εικόνων. Κατά το πέρας της αφήγησης τόνιζαν πολύ τις εναλλαγές των χρωμάτων. Ανέφεραν ότι όταν ο Πορτοκαλοφύλλης δάκρυζε όταν σχεδόν σε όλες τις εικόνες υπήρχαν σκούρα χρώματα και πιο μουντά, ενώ όταν χαίρονταν όλος ο κόσμος άλλαζε «σαν ουράνιο τόξο» όπως είπαν μερικά. Αφού η τελείωσε η παρουσίαση του βιβλίου και έγινε μια εισαγωγική κουβέντα για τα συναισθήματα η ερευνήτρια κάλεσε την εκπαιδευτικό της τάξης να χωρίσει τα παιδιά ξανά σε δύο ομάδες καθισμένα σε δύο κύκλους στο πάτωμα. Η ερευνήτρια άφησε μπροστά από τη μία ομάδα δύο χαρτόνια σε σκούρο χρώμα με ζωγραφισμένα ένα κίτρινο και ένα πράσινο στεφάνι αντίστοιχα και στην άλλη ομάδα ένα γαλάζιο χαρτόνι με τρία στεφάνια διαφορετικών χρωμάτων (βλ. Παράρτημα). Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να κολλήσει στο κίτρινο στεφάνι τις κίτρινες πεταλούδες που είχαν μοιραστεί και στο πράσινο τα θλιμμένα πράσινα φύλλα που είχαν μοιραστεί. Ενώ αντίστοιχα η άλλη ομάδα ανέλαβε να κολλήσει πολύχρωμες πεταλούδες, φύλλα και λουλούδια στα τρία στεφάνια του μπλε χαρτονιού. Στα σκούρα χαρτόνια της ομοιότητας τα παιδιά τοποθέτησαν στο κέντρο έναν θλιμμένο Πορτοκαλοφύλλη, ενώ στο άλλο χαρτόνι, στη μέση των στεφανιών της διαφορετικότητας, ήταν τοποθετημένοι οι χαρούμενοι φίλοι του Πορτοκαλοφύλλη με τον Πορτοκαλοφύλλη κάπου να χαμογελά.

Μόλις τελείωσε η κατασκευή τα παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού της τάξης κόλλησαν τα χαρτόνια στον τοίχο και άρχισαν να λένε τι παρατηρούν σχετικά με τους ήρωες και τον Πορτοκαλοφύλλη. Μίλησαν για τις εκφράσεις των προσώπων των ηρώων και αιτιολόγησαν γιατί ενδεχομένως να νιώθουν έτσι, ανέφεραν τότε τα ίδια αισθάνονται χαρά ή λύπη ή και θυμό. Μετά από αυτή την κουβέντα καθίσανε όλα μαζί στα ξύλινα παγκάκια που είχαν στη τάξη τους και η ερευνήτρια κάθισε στο κέντρο του μικρού κύκλου που σχηματίστηκε. Από το ηχείο έβαλε τη μουσική του Μάνου Χατζηδάκη «Βαλς των Χαμένων ονείρων» και έκανε κάποιες κινήσεις. Ξεκίνησε με την αγκαλιά, έπειτα με το σχηματισμό του χαμόγελου στο πρόσωπό της

με τα χέρια της, κι ύστερα το σχηματισμό του θλιμμένου στόματος με τα χέρια της ξανά. Τα παιδιά την μιμούνταν και στο τελείωμα τέντωσε τα χέρια της προσποιούμενη ότι θέλει να αγγίξει κάτι που βρίσκεται πολύ ψηλά. Τα παιδιά έκαναν το ίδιο και τότε η μουσική σταμάτησε απότομα. Η ερευνήτρια εξακολουθούσε να έχει τα χέρια της ακούνητα προς τα πάνω και ρωτούσε τα παιδιά τι προσπαθούσε να φτάσει. Με κάθε θετικό συναίσθημα που της ανέφεραν (χαρά, αγάπη, ηρεμία, γαλήνη) χαμήλωνε τα χέρια της πιο κοντά στο ύψος της καρδιάς της και χαμογελούσε όλο και πλατύτερα. Τα παιδιά κατέθεταν έναν καταγισμό θετικών συναισθημάτων και στο τέλος η ερευνήτρια τα ρώτησε *«Είδατε πόσο με κάνατε να χαμογελάω; Έτσι νιώθουν και οι άνθρωποι γύρω σας όταν συμπεριφέρεστε με αυτόν τον όμορφο τρόπο που μόλις περιγράψατε»*.

Τέλος, στο τελευταίο δεκάλεπτο της ώρας η εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με την ερευνήτρια παρότρυνε τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον Πορτοκαλοφύλλη και να γράψουν πάνω στην ζωγραφιά τους ένα συναίσθημα. Οι στόχοι που επιτεύχθηκαν σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν κυρίως δημιουργικοί και γνωστικοί διότι επιδιώχθηκε τα παιδιά να : είναι ικανά να κατονομάσουν τα βασικά συναισθήματα, ανταλλάξουν απόψεις, συνεργαστούν γόνιμα σε ομάδες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, εκφραστούν μέσω καλλιτεχνικών δημιουργικών αναφορικά με τους ωφέλιμους παράγοντες για την ψυχική ανθεκτικότητα, αντιληφθούν τρόπους συμπεριφοράς και αξίες συναισθηματικού κόσμου που προκαλούν ευχάριστο κλίμα σε αυτά και τους γύρω τους, ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα διαφορετικότητας.

7.3.4 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ραιδεστού 3/02/2022

Η ερευνήτρια σε εκείνο το σχολείο δούλεψε με τα δύο τμήματα της τρίτης δημοτικού. Αυτό το οποίο διαφοροποίησε την συγκεκριμένη παρουσίαση από τις υπόλοιπες ήταν αρχικά ο χώρος που επιτελέστηκε (ένα μεγάλο θέατρο του σχολείου) ο οποίος έδωσε πολλές δυνατότητες για τα δρώμενα που πραγματοποιήθηκαν, τα υλικά μέσα (το σχολείο παρείχε στην ερευνήτρια ηχεία, προτζέκτορα, μικρόφωνα) και το γεγονός του ότι τα παιδιά είχαν ήδη δουλέψει το βιβλίο με τις εκπαιδευτικούς

της τάξης επομένως γνώριζαν τη θεματολογία του και δόθηκε λιγότερος χρόνος στην ανάγνωσή του και περισσότερος χρόνος στις δραστηριότητες παρέμβασης.

Τα παιδιά ήταν τριανταδύο στο σύνολο και υπήρχε πάρα πολλή συμμετοχή και ενδιαφέρον στις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν τόσο από τα παιδιά αλλά και από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Παρούσα ήταν και η υπεύθυνη της δανειστικής βιβλιοθήκης του σχολείου η οποία συντέλεσε πολύ στην οργάνωση των παιδιών για τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Όπως σε όλες τις παρουσιάσεις η ερευνήτρια προχώρησε πρώτα στην εισαγωγική δραστηριότητα παρατήρησης που αναφέρθηκε προωτέρα, έπειτα έκανε τις ερωτήσεις περί συναισθημάτων στα τμήματα καταγράφοντας τις απαντήσεις τους αλλά εδώ αξίζει να σημειωθεί μία ερώτηση ενός αγοριού που ρώτησε την ερευνήτρια: *«Κυρία, η λύπη είναι πάντα κακό συναίσθημα;»* έτσι λοιπόν η ερευνήτρια άδραξε την ευχάριστη πάσα που της έκαναν τα ίδια τα παιδιά και μίλησε μαζί τους για την αξία των συναισθημάτων μέσα από ερωταποκρίσεις στην αρχή κι έπειτα μέσα από την πρώτη δραστηριότητα. Αναγκάστηκε να αλλάξει τον σχεδιασμό της γιατί θεώρησε πως η παρουσίαση του βιβλίου, εφόσον τα παιδιά το είχαν δουλέψει με τις εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να γίνει στο τέλος αντί για την αρχή.

Η πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ήταν τα αερόστατα των συναισθημάτων. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε ομάδα με χρώματα που έδωσε η ερευνήτρια και χαρτί μέτρου πάνω στη σκηνή του θεάτρου δημιούργησε το δικό της αερόστατο των συναισθημάτων το οποίο μέσα αντιπροσωπεύονταν από διάφορες αξίες. Μερικά παιδιά έβαλαν μέσα και τη λύπη γιατί από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε κατάλαβαν πως όλα τα συναισθήματα είναι κομμάτι της ανθρώπινης φύσης και πως οφείλουμε να τα διαχειριζόμαστε με τον σωστό τρόπο στα σωστά πλαίσια προκειμένου να μην πληγώνουμε τους ανθρώπους γύρω μας. Η κάθε ομάδα χρωμάτισε το αερόστατο της (βλ. Παράρτημα) και κόλλησε πάνω του πολύχρωμα φύλλα σαν τα συναισθήματά μας.

Έπειτα αφού οι ομάδες κάθισαν και πάλι στις θέσεις του αμφιθεάτρου οι ερευνήτρια έδωσε οδηγίες για την επόμενη δράση που διήρκησε τα τελευταία δέκα λεπτά της ώρας. Έβαλε τη μουσική «Διαφορετικοί» των Αερικών και είπε στις δύο ομάδες να έρθουν στο κέντρο μαζί με τα χαρτόνια τους. Τοποθέτησε τα παιδιά σε κύκλο και έπειτα εξήγησε στις ομάδες τι σημαίνει το αερόστατο των συναισθημάτων που μόλις έφτιαξαν, με ερωταποκρίσεις ρώτησε στα παιδιά: *«Τι κάνει ένα αερόστατο στον ουρανό;»* *«Πετάει»* απαντούσαν. *«Το δικό μας πετάει ελεύθερο»* είπε κάποιος

παιδί και έτσι η ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές πως έτσι κι ο καθένας θα πρέπει να είναι ελεύθερος να εκφράζει τα συναισθήματά του με τρόπο τέτοιο που να είναι σεβαστός ως προς τους γύρω του. Τα παιδιά έπειτα χόρευαν στον κύκλο το τραγούδι ανεμίζοντας τα αερόστατα με τις αξίες και σε κάθε παύση της μουσικής συνεννοούνταν με την ομάδα τους και φώναζαν κάποιο συναίσθημα.

Την επόμενη ώρα πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του παραμυθιού από την ερευνήτρια φυσικά όπως πάντα με θεατρικό τρόπο και με την προβολή των εικόνων του παραμυθιού στον προτζέκτορα του θεάτρου. Στο τέλος, μετά την παρουσίαση, το τελευταίο μισάωρο τα παιδιά κατασκεύασαν τον σκαντζόχοιρο της διαφορετικότητας και τον σκαντζόχοιρο της ομοιότητας (βλ. Παράρτημα) με φύλλα ίδιου και διαφορετικού χρώματος που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια από πριν και συζητήθηκαν οι απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα μέσω του Πορτοκαλοφύλλη.

Οι στόχοι αυτών των δραστηριοτήτων ήταν φυσικά δημιουργικοί, γνωστικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Οι δράσεις στόχευαν στο να είναι ικανοί οι μαθητές να: εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με τα συναισθήματά τους για κάποιο ζήτημα, αναγνωρίζουν τα βασικά συναισθήματα, δημιουργούν ένα καλλιτεχνικό έργο που να αντανακλά την ψυχή τους, σκεφτούν τι προκαλεί χαρά και τι όχι στους γύρω τους, μετουσιώσουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε έκφραση μέσω της κίνησης.

7.3.5 Δημοτικό Σχολείο Θέρμου Ν. Αιτωλοακαρνανίας 5/02/2022

Αυτή η παρουσίαση ήταν από αυτές που αναφέρονται σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας ότι πραγματοποιήθηκαν ηλεκτρονικά. Η ερευνήτρια δούλεψε με ένα τμήμα δεκαεπτά παιδιών της Β΄ δημοτικού όπου το κάθε παιδί προμηθεύτηκε ένα δικό του βιβλίο Πορτοκαλοφύλλη, με τη βοήθεια του διευθυντή του σχολείου (βλ. Παράρτημα). Το βιβλίο είχε ήδη δουλευτεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ήταν αρκετά απαιτητικό έργο για την ερευνήτρια να δουλέψει μια διαδικτυακή παρουσίαση γιατί απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό προκειμένου τα παιδιά να κρατήσουν το ενδιαφέρον του αμείωτο στο βιβλίο και τις δραστηριότητες αλλά και να κατανοήσουν σε βάθος της αξία των συναισθημάτων στη ζωή τους. Η ερευνήτρια είχε ειδοποιήσει από πριν τον εκπαιδευτικό της τάξης να διαμορφώσει τον χώρο της

αίθουσας έτσι ώστε να μη παρεμβάλλονται τα θρανία στο κέντρο της για τις κινητικές δραστηριότητες. Τα παιδιά υποδέχθηκαν την ερευνήτρια μέσω κάμερας από το Webex του σχολείου καθισμένα στις καρέκλες τους σε σχήμα κύκλου. Μόλις την είδαν σήκωσαν στον αέρα τα βιβλία του Πορτοκαλοφύλλη για να τη χαιρετήσουν και εκείνη ξεκίνησε να κάνει στην κάμερα την πρώτη δραστηριότητα παρατήρησης όπως και στα προηγούμενα σχολεία που είχε επισκεφθεί. Λόγω της κάμερας οι ερωτήσεις αναφορικά με τα συναισθήματα και η δραστηριότητα πήραν παραπάνω χρόνο και τότε η ερευνήτρια άλλαξε ξανά το σχεδιασμό της ξεκινώντας από την πιο χρονοβόρα δραστηριότητα. Ζήτησε από τα παιδιά να παραμερίσουν τις καρέκλες τους και να είναι όρθια στον κύκλο. Έπειτα είπε στον εκπαιδευτικό της τάξης να τα χωρίσει σε δύο ομάδες.

Η κάθε ομάδα ανέλαβε να σχηματίσει τις λέξεις το συναισθημάτων με το σώμα της (κάθε γράμμα και παιδί) και να τις συλλαβίζει με παλαμάκια, δημιουργώντας το σταυρόλεξο των συναισθημάτων. Όταν μία ομάδα έβρισκε κάποιο συναίσθημα, ο εκπαιδευτικός της τάξης το κατέγραφε σε μια λίστα. Η μία ομάδα δε μπορούσε να επαναλάβει το συναίσθημα που είχε πει η προηγούμενη ομάδα. Η ερευνήτρια πίστευε πως αυτή η δραστηριότητα θα δυσκόλευε τους μαθητές λόγω της ηλικίας τους όμως αποδείχθηκε πως τους φάνηκε σχετικά εύκολη και διασκεδαστική. Αφού οι ομάδες βρήκαν όσες περισσότερες λέξεις μπορούσαν η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να καθίσουν πάλι στις καρέκλες τους. Τα ρώτησε ποιο είναι το αγαπημένο τους συναίσθημα από αυτά που αναφέρθηκαν και τα περισσότερα της απάντησαν «χαρά» ενώ άλλα «ευτυχία» και μερικά άλλα προσπάθησαν να το περιγράψουν περιφραστικά «όταν παίζω με τους φίλους μου μπάλα».

Τότε, η ερευνήτρια εφόσον συζήτησε με τα παιδιά την ευχάριστη όψη των συναισθημάτων, πέρασε στην επόμενη δραστηριότητα όπου ζήτησε ξανά από τους μαθητές να σχηματίσουν έναν κύκλο. Η ερευνήτρια έβαλε ξανά τη μουσική «Διαφορετικοί» και έδωσε οδηγίες στα παιδιά να επαναλαμβάνουν τις λέξεις και τις κινήσεις της. Η ερευνήτρια ανέφερε διάφορους τύπους συναισθημάτων και τους αναπαρίστανε με κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου και των χεριών της. Τα παιδιά έκαναν το ίδιο επαναλαμβάνοντας τα συναισθήματα δυνατά. Έπειτα, κάθισαν στις θέσεις τους και εκτός από τη μουσική η ερευνήτρια πρόβαλε στα παιδιά κάποιες εικόνες από το βίντεο του τραγουδιού που άκουσαν. Τα παιδιά ανέλυσαν τις εικόνες, περιέγραψαν τι έβλεπαν και πως αισθάνονταν για αυτό που έβλεπαν και το αντιστοίχισαν με τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη. Ανέφεραν τύπους

συμπεριφορών που τα στεναχωρούν και περιστάσεις χαράς καθώς συζήτησαν τα ίδια τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη σε κάθε ταξίδι του, ανέφεραν τι τα προβλημάτισε σχετικά με τις συμπεριφορές των υπόλοιπων ηρώων και τους διόρθωναν λέγοντας πως θα έπρεπε κανονικά να του συμπεριφέρονται για να νιώθει όμορφα. Στο τέλος οι μαθητές βοήθησαν τον δάσκαλο να αναδιαμορφώσει τον χώρο της τάξης και αποχαιρέτησαν την ερευνήτρια με χαμόγελο.

Οι στόχοι αυτής της παρουσίασης ήταν γνωστικοί, ψυχοκινητικοί και φυσικά απηχούσαν στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Οι μαθητές με το πέρας των δραστηριοτήτων ήταν ικανοί να: εντοπίζουν τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα, να κατανοούν την αιτιότητα «γιατί αυτή η συμπεριφορά είναι βλαπτική;», να συνδέουν τις εικόνες που είδαν με τα βιώματα του Πορτοκαλοφύλλη και να τον συμπονούν, να οξύνουν την ενσυναίσθηση τους, να αναπαριστούν κινητικά και να εκφράζουν λεκτικά συναισθήματα και στάσεις ζωής που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

7.3.6 Δημοτικό Σχολείο Νικήτης Χαλκιδικής 12/02/2022 (Α' τάξη)

Όπως και η προηγούμενη, έτσι και η εν λόγω παρουσίαση πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά μέσω του Webex του σχολείου. Η ερευνήτρια δούλεψε σε ένα τμήμα δεκαπέντε παιδιών Δ' Δημοτικού και σχεδίασε ξανά την παρουσίαση της με τρόπο τέτοιο ώστε να γίνουν βιωματικές και ενδιαφέρουσες στο βέλτιστο βαθμό.

Στο συγκεκριμένο τμήμα η ερευνήτρια είχε ενημερωθεί από την εκπαιδευτικό ότι είναι ιδιαίτερα αρεστό το κουκλοθέατρο και τα παραμύθια. Όλα τα παιδιά άλλωστε παρουσιάστηκαν στην ερευνήτρια μέσω της κάμερας καθισμένα πάνω σε ένα χαλί με πολλά αρκουδάκια. Έτσι λοιπόν, αφού όπως πάντα η ερευνήτρια πραγματοποίησε τη δραστηριότητα παρατήρησης και τις ερωτήσεις και κατέγραψε τις απαντήσεις των παιδιών οι οποίες παρουσίασαν ενδιαφέρον γιατί σε αυτό το τμήμα διεξήχθησαν με τη μορφή ντιμπέιτ. Όταν κάποια παιδιά άκουσαν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους διαφώνησαν εμφανώς και η ερευνήτρια είχε την ιδέα να τους χωρίσει σε ομάδες προκειμένου με επιχειρήματα να προσπαθήσουν να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα. Πιο συγκεκριμένα η διαφωνία υπήρξε στην ερώτηση «αν η ψυχή έχει μάτια» (μεταφορικά) και στον τρόπο που αντιλαμβάνονταν ο καθένας την ερώτηση. Αυτή η ερώτηση χρησιμοποιήθηκε σε όλα τα σχολεία στο τέλος της παρουσίασης ως

ερώτηση αξιολόγησης. Οι μαθητές απαντούσαν σε αυτή πριν και μετά το πέρας των δραστηριοτήτων. Αφού το ντιμπέιτ έληξε, οι ομάδες κατέληξαν στο ότι οι άνθρωποι αισθάνονται όμορφα αλλά και άσχημα πολλές φορές ανάλογα με τις συμπεριφορές που εισπράττουν.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάγνωση του παραμυθιού αλλά αυτή τη φορά ακολούθησε ένα διαφορετικό τρόπο. Χρησιμοποίησε ένα ταμπλό κουκλοθέατρου με κουρτινάκια που είχε κατασκευάσει η ίδια και με τη βοήθεια της κούκλας του Πορτοκαλοφύλλη παρουσίασε το παραμύθι μέσω μελωδιών που άλλαζε ανάλογα με τα συναισθήματα της κάθε σκηνής. Η παρουσίαση έγινε με ερωταποκρίσεις και με τους διαλόγους που έκανε με τα παιδιά μέσω της κούκλας του Πορτοκαλοφύλλη με ύφος άμεσο, οικείο και θεατρικό.

Αφού τελείωσε η αφήγηση, τα παιδιά έκαναν από μόνα τους την αντιστοίχιση του παραμυθιού με την κουβέντα που έκαναν πρωτύτερα στο ντιμπέιτ λέγοντας «άρα ο Πορτοκαλοφύλλης ήταν τυφλός αλλά έκανε φίλο όποιον τον έκανε να νιώθει καλά». «Αυτό που έλεγαν τα φύλλα δεν είναι σωστό, εμένα δε θα μου άρεζε να μου άλλαζαν τα μαλλιά», «Τον λυπήθηκα που ήταν μόνος του», ήταν μερικά από τα συμπεράσματα των παιδιών που φανερώνουν πως συμπάσχουν με τον Πορτοκαλοφύλλη και ότι οξύνθηκε μέσα τους η ενσυναίσθηση αναφορικά με το πως θα ένιωθαν εκείνα στη θέση του. Η πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ήταν μια δραστηριότητα προσομοίωσης. Οι δύο ομάδες που είχαν χωριστεί πρωτύτερα ζωγράφισαν δύο περιστάσεις. Στη μία όπου εξέφραζαν μια ιστορία σε εικόνες όπου οι ήρωες του παραμυθιού του Πορτοκαλοφύλλη τον αποδέχονταν όπως ήταν και του συμπεριφέρονταν όμορφα και στην άλλη περίπτωση δημιούργησαν μια ιστορία στην οποία ο Πορτοκαλοφύλλης δεν γίνονταν ποτέ αποδεκτός από κανέναν. Έπειτα η κάθε ομάδα έγραψε μια μικρή παράγραφο, διαβάζοντας την ιστορία της στην άλλη ομάδα και έγιναν οι συγκρίσεις της συναισθηματικής κατάστασης στην πρώτη και τη δεύτερη περίπτωση.

Αφού τοποθετήθηκαν οι ιστορίες στην άκρη τα τελευταία δέκα λεπτά του χρόνου οι μαθητές έπαιξαν το παιχνίδι «το ζάρι του αισθάνομαι». Κάθισαν σε κύκλο και η εκπαιδευτικός τους έδωσε ένα πάνινο ζάρι (η ερευνήτρια γνώριζε ότι η εκπαιδευτικός είχε τέτοιο ζάρι). Κάθε παιδί έδινε το ζάρι στον διπλανό του και όταν το έδινε έλεγε κάτι όμορφο που αισθάνεται για τον συμμαθητή του ενισχύοντας έτσι την ψυχική του ανθεκτικότητα.

Οι στόχοι που πραγματοποιήθηκαν στην παρουσίαση ήταν γνωστικοί και συναισθηματικοί καθώς όπως σε όλες τις δράσεις οι παρουσιάσεις στόχευαν στο να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και να τονώσουν την ενσυναίσθηση μέσα τους από τις εμπειρίες και τα ταξίδια του Πορτοκαλοφύλλη. Οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης ήταν ικανοί να συγκρίνουν απόψεις και να διαφωνούν ή να συμφωνούν σχετικά με θέματα διαφορετικότητας που απηχούν στο συναισθηματικό τους κόσμο, να δημιουργούν όμορφο κλίμα χαράς μεταξύ τους μέσω των θετικών συμπεριφορών τους απέναντι στους συμμαθητές τους, να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν τόσο με τον ήρωα του παραμυθιού όσο και με την ερευνήτρια, να τονώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των γύρω τους εκφράζοντας συναισθήματα χαράς, να διατυπώνουν γραπτά μια ιστορία μετατρέποντας οι ίδιοι τους εαυτούς τους σε μικρούς συγγραφείς εξασκώντας τη γλωσσική τους έκφραση.

7.3.7 Δημοτικό Σχολείο Νικήτης 25/02/2022 (Γ' τάξη)

Λίγες μέρες αργότερα η ερευνήτρια επισκέφτηκε διαδικτυακά το ίδιο σχολείο αυτή τη φορά όμως δούλεψε με ένα τμήμα δεκαεπτά παιδιών της τρίτης τάξης. Σε αυτή την παρουσίαση η ερευνήτρια για να μην χρησιμοποιήσει ξανά το κουκλοθέατρο ντύθηκε η ίδια ως Πορτοκαλοφύλλης με πορτοκαλί ρούχα και μια μάσκα Πορτοκαλοφύλλη από κανσόν χαρτόνι που έφτιαξε η ίδια και την τοποθέτησε στο πρόσωπό της. Στο χέρι της κρατούσε και πάλι βέβαια την κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη.

Αφού πραγματοποίησε την δραστηριότητα παρατήρησης, έπειτα πέρασε στην ανάγνωση του παραμυθιού όμως αποφάσισε να παρουσιάσει το παραμύθι κάπως διαφορετικά. Φορώντας τη μάσκα του Πορτοκαλοφύλλη έκανε ζωντανό διάλογο με την κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη και πολλές φορές διέκοπτε την ανάγνωση προκειμένου να θέσει στα παιδιά κάποιο ερώτημα αναφορικά με τα συναισθήματα και να τα ρωτήσει τι θα έκαναν σε διάφορες περιστάσεις. Έβαζε με λίγα λόγια κάποια διλήμματα προκειμένου να εξετάσει κατά πόσο οι μαθητές έχουν οξυμένη την ενσυναίσθηση μέσα τους. Μόλις τελείωσε η παρουσίαση η ερευνήτρια όπως κάθε φορά έδειξε τις εικόνες του παραμυθιού και έγινε σχολιασμός για το παραμύθι το λογοτεχνικό βιβλίο γενικότερα και για τα συναισθήματα μέσω της παιδικής λογοτεχνίας.

Έπειτα η ερευνήτρια πραγματοποίησε την πρώτη δραστηριότητα παρέμβασης που την ονόμασε «Ο κύκλος». Ζήτησε από τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο και να σηκωθούν όρθια στην τάξη. Πιο πριν όταν γίνονταν η κουβέντα η εκπαιδευτικός φρόντισε να διαμορφώσει το χώρο έτσι ώστε να είναι εφικτή η πραγματοποίηση μιας τέτοιας δραστηριότητας. Όταν οι μαθητές σχημάτισαν τον κύκλο, η ερευνήτρια ζήτησε από την εκπαιδευτικό να επιλέξει ένα παιδί και να το βγάλει εκτός του κύκλου παίρνοντας το παραπέρα και απασχολώντας το για να μην ακούσει τις οδηγίες που θα δώσει η ερευνήτρια στα παιδιά του υπόλοιπου κύκλου. Η ερευνήτρια λοιπόν είπε στους μαθητές ποτ βρίσκονταν στον κύκλο να μην δίνουν σημασία όταν έρθει το άλλο παιδί εκτός κύκλου να τους μιλήσει και να ψιθυρίζουν μεταξύ τους σαν να μην βρίσκεται εκεί. Εάν δε προσπαθήσει να μπει στον κύκλο, να κρατάν τα χέρια τους γερά σαν αλυσίδες και να μην τον αφήνουν να έρθει στο εσωτερικό σημείο του κύκλου.

Έπειτα η ερευνήτρια πήγε στον άλλο μαθητή και στην εκπαιδευτικό και του ζήτησε να προσπαθεί διαρκώς να μιλήσει με τα παιδιά και να μπει με κάποιον τρόπο μέσα στον κύκλο. Όταν η ερευνήτρια είπε «πάμε» όλοι άρχιζαν να πραγματοποιούν τους ρόλους τους. Στην αρχή το παιδί προσπαθούσε πιο δειλά να μπει στον κύκλο αλλά όσο περνούσε η ώρα έκανε όλο και πιο γενναίες προσπάθειες ώσπου μετά μανιωδώς ήθελε να ακούσει ό,τι έλεγαν ψιθυριστά οι υπόλοιποι. Κάποια από τα παιδιά του κύκλου στην πορεία φαίνονταν ότι ήθελαν να του μιλήσουν ενώ άλλα ένοιωθαν άσχημα που δεν άφηναν το παιδί να μπει μέσα στον κύκλο μαζί τους και ξεκίνησαν να του μιλάνε. Όταν η ερευνήτρια είπε «τέλος» όλοι σταμάτησαν τους ρόλους τους και συζητήθηκε πως ένιωσε ο καθένας στη δραστηριότητα. Τα πιο πολλά παιδιά απάντησαν ότι ένιωθαν άσχημα που δεν μιλούσαν στο παιδί ενώ άλλα είπαν ότι στη θέση του θα απογοητεύονταν που κανείς δε θα τους έδινε σημασία. Το παιδί εκτός κύκλου είπε πως δεν είχε πρόβλημα τόσο που δε του μιλούσαν όσο με το γεγονός του ότι δε μπορούσε να βρεθεί στον κύκλο. Έτσι λοιπόν, αυτή η προσομοίωση ταυτίστηκε με τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη και με τις συμπεριφορές που μειώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων.

Αργότερα αφού όλοι εξέφεραν την άποψή τους για το ποιες είναι όμορφες συμπεριφορές απέναντι στους γύρω μας, η ερευνήτρια ζήτησε από τα παιδιά να καθίσουν στα θρανία τους και να αποτυπώσουν σε ζωγραφιά το αγαπημένο τους συναίσθημα. Έπειτα η εκπαιδευτικός της τάξης χώρισε τα παιδιά σε ομάδες και αφού

ζωγράφισαν όλοι, η κάθε ομάδα δημιούργησε τη δική της ιστορία σε ένα κείμενο μιας παραγράφου βασισμένη στη σειρά των ζωγραφιών της.

Οι στόχοι που επιτεύχθηκαν σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν συναισθηματικοί και γνωστικοί καθώς τα παιδιά μέσα από βιωματικού χαρακτήρα δρώμενα κατάφεραν να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να μπουν έμπρακτα στη θέση των συμμαθητών τους καταλαβαίνοντας τι είναι η ενσυναίσθηση. Επομένως οι μαθητές μπόρεσαν να αναγνωρίζουν βασικά συναισθήματα, να ενεργοποιούν την ενσυναίσθηση τους, να συνεργάζονται σε ομάδες και να αλληλεπιδράν μεταξύ τους, να προβληματίζονται θετικά με δίλημματικές καταστάσεις προσομοίωσης, να εντοπίζουν πότε κάποιος συμμαθητής τους είναι στεναχωρημένος και να συμπάσχουν μαζί του, να εξασκούν την γραπτή έκφραση .

7.3.8 1^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης 5/03/2022 (Ε' τάξη)

Η συγκεκριμένη παρουσίαση αποτελεί μια πολύ σημαντική παρουσίαση ελέγχου καθώς στο τμήμα το οποίο έγινε η παρουσίαση, της Ε' δημοτικού, είχε ήδη δουλευτεί ο Πορτοκαλοφύλλης δύο χρόνια πιο πριν, όταν τα παιδιά πήγαιναν στην Γ' τάξη. Επομένως η ερευνήτρια ήθελε να ελέγξει κατά πόσο η δουλειά που έκαναν σε ζητήματα διαφορετικότητας, απέδωσε και κατά πόσο εκείνη η ενασχόληση με αυτά τα ζητήματα ευαισθητοποίησε τους μαθητές σε συναισθηματικές ικανότητες όπως αυτή της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Εφόσον το τμήμα γνώριζε πολύ καλά την ιστορία του βιβλίου η ερευνήτρια αντέστρεψε τους ρόλους και αυτή την φορά έγινε η ίδια ακροάτρια. Ζήτησε από τα παιδιά να της διηγηθούν το παραμύθι και να επαναφέρουν στο μυαλό τους όλα όσα είχαν βιώσει και είχαν διδαχθεί από την επεξεργασία του δύο χρόνια πριν. Επίσης, στη δραστηριότητα παρατήρησης φάνηκε πως τα παιδιά ήταν πιο «υποψιασμένα» αλλά και πιο προετοιμασμένα να απαντήσουν στις ερωτήσεις για την εξέταση της συναισθηματικής νοημοσύνης . Πολλές φορές μάλιστα σε ό,τι απαντούσαν ξεκινούσαν με την πρόταση «όπως τότε που είχαμε κάνει πρώτη φορά το βιβλίο καταλάβαμε...» πράγμα που φανέρωσε ότι η παλιά προετοιμασία και τα παλιά προγράμματα περί διαφορετικότητας τα βοήθησαν και στην εν λόγω έρευνα αλλά και να αναπτύξουν περεταίρω κάποιες ανώτερες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Εφόσον η παρουσίαση του βιβλίου τελείωσε σχετικά γρήγορα τα παιδιά είχαν μια ιδέα μέσα από τη συζήτηση που προέκυψε στη δραστηριότητα παρατήρησης και η ερευνήτρια την συνδύασε με τη δράση που ήθελε να κάνει γιατί της φάνηκε αρκετά έξυπνη και δεν ήθελε επίσης να περιορίσει την δημιουργικότητα και να απορρίψει τις ιδέες τους. Άλλαξε λοιπόν τον σχεδιασμό της και συμφώνησε με τα παιδιά στο να αναπαραστήσουν μια δική τους ταινία σαν βουβό κινηματογράφο. Και από τα προηγούμενα χρόνια που είχε δουλέψει μαζί τους η ερευνήτρια γνώριζε ότι πρόκειται για ένα τμήμα που τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά και συνεργάζονται άψογα, επομένως ήξερε πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί. Όλη η τάξη λοιπόν, ένα τμήμα εικοσιένα παιδιών περίμενε την ερευνήτρια η οποία τους μοίρασε πολύχρωμες καρτέλες με συναισθήματα όλων των ειδών. Ανάμεσα σε εκείνες τις καρτέλες υπήρχε μια λευκή καρτέλα που δεν έγραφε τίποτα. Εκείνη ορίζονταν ως η καρτέλα που όποιος την έπαιρνε θα αναλάμβανε έναν πολύ συγκεκριμένο ρόλο στη πλοκή της υπόθεσης. Θα αναπαριστούσε με το πρόσωπό του ακριβώς τα συναισθήματα των κεντρικών ηρώων και όταν εκείνοι θα χαίρονταν, θα χαίρονταν και εκείνος. Όταν θα λυπόνταν θα τους καταλάβαινε και θα τους βοηθούσε. Κάθε καρτέλα ήταν και ένα συναίσθημα και κάθε συναίσθημα και μια σκηνή της ιστορίας.

Στα παιδιά μοιράστηκαν επτά καρτέλες συναισθημάτων χαρά, φόβος, θυμός, λύπη, πανικός ευτυχία, ανακούφιση. Όλη η τάξη κάθισε σε κύκλο στο πάτωμα και τα παιδιά μεταξύ τους άρχιζαν να μοιράζουν σκηνές, ρόλους και καρτέλες. Τα παιδιά ήταν αρκετά μεγάλα, επομένως γνώριζαν καλά και μέσω των προγραμμάτων που είχαν πραγματοποιήσει ποιος θα μπορούσε να κάνει κάποιον ρόλο καλύτερα και δεν υπήρχαν διαφωνίες ούτε δυσκολίες στον τρόπο οργάνωσης. Η ερευνήτρια παρατηρούσε το τμήμα και μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης λειτουργούσαν ως συντονιστές μόνο όταν οι μαθητές είχαν κάποια απορία σχετικά με το χρόνο που έπρεπε να κρατήσει το έργο ή με τους κανόνες του βουβού κινηματογράφου κλπ. Η τάξη είχε σε ένα καλάθι κάποια ρούχα και αντικείμενα θεάτρου και φυσικά ο εκπαιδευτικός επέτρεψε στα παιδιά να πάρουν ό,τι χρειαστούν. Η ερευνήτρια άφησε στα παιδιά είκοσι λεπτά προκειμένου να οργανωθούν και να είναι έτοιμα να παρουσιάσουν το έργο τους.

Όταν οι μαθητές ανακοίνωσαν ότι όλα ήταν έτοιμα, η ερευνήτρια κάθισε με τον εκπαιδευτικό και παρακολούθησαν την μικρή παράσταση των μαθητών. Ενσάρκωσαν την καθημερινότητα ενός μικρού παιδιού στο σχολείο που συναντά στιγμές ευτυχίας όταν βρίσκεται με τους φίλους του και την οικογένειά του ή όταν πετυχαίνει ένα

στόχο αλλά και όταν αγαπά και αγαπιέται αλλά και στιγμές στεναχώριας όταν για κάποιο λόγο μένει χωρίς φίλους ή απογοητεύεται από διάφορους παράγοντες μέσα και έξω από το σχολείο. Ο ρόλος του ατόμου με την άσπρη καρτέλα ήταν καθοριστικός γιατί λειτούργησε ως εκείνος ο παράγοντας ενσυναίσθησης που ταυτόχρονα ενδυνάμωνε την ψυχική ανθεκτικότητα των ηρώων, βοηθώντας τους άλλοτε με ένα χαμόγελο και άλλοτε με κάποιες πράξεις.

Το κουδούνι χτύπησε και την επόμενη ώρα (η παρουσίαση κράτησε δύο ώρες) η ερευνήτρια συγχαίρηκε τα παιδιά για την εξαιρετική δουλειά τους και συζήτησε μαζί τους τις σκηνές της ταινίας και τον ρόλο του παιδιού με την άσπρη καρτέλα. Τους μίλησε για τον όρο ενσυναίσθηση και τα παιδιά τον ταύτισαν με τους φίλους του Πορτοκαλοφύλλη στο βιβλίο. Έκαναν μάλιστα και κάποιες προτάσεις όμορφων καθημερινών πράξεων που θα μπορούσαν να κάνουν τους συμμαθητές τους να νιώθουν όμορφα τονώνοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Τέλος, το εικοσάλεπτο που έμεινε, εν όψει των Αποκριών η ερευνήτρια έκανε μια τελευταία δράση για να θυμίσει στους μαθητές τις παλιότερες δράσεις που είχαν πραγματοποιήσει περί διαφορετικότητας χώρισε το τμήμα σε δύο ομάδες και στην κάθε ομάδα μοίρασε από δύο χαρτόνια. Η μία ομάδα ανέλαβε να κολλήσει όμοιες ψηφίδες από χαρτόνι του ίδιου χρώματος πάνω σε σχέδιο ενός κλόουν, για να κατασκευάσει τον κλόουν της ομοιότητας (βλ. Παράρτημα) και η άλλη με πολύχρωμες ψηφίδες είχε ως στόχο να κατασκευάσει κολλώντας πολύχρωμες πυξίδες τον κλόουν της διαφορετικότητας (οι ψηφίδες ήταν έτοιμες από την ερευνήτρια). Έπειτα μόλις τελείωσαν αυτή τη δραστηριότητα, κατασκεύασαν με τριγωνικά κομματάκια χαρτονιού όμοια και διαφορετικά στο χρώμα τους χαρταετούς της ομοιότητας και της διαφορετικότητας και το τελευταίο πεντάλεπτο συζητήσανε και πάλι μεταξύ τους τα συναισθήματά που τους δημιουργούνται με βάση τα έργα που έφτιαζαν στα χαρτόνια.

Οι στόχοι που επιτεύχθηκαν στις παραπάνω δραστηριότητες ήταν δημιουργικοί, συναισθηματικοί, γνωστικοί και ψυχοκινητικοί καθώς τα παιδιά ήταν ικανά να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, να κατανοήσουν απλά συναισθήματα και να τα εντάξουν στην πλοκή ενός έργου, να αντιληφθούν τον όρο ενσυναίσθηση και να τον ενσαρκώσουν θεατρικά, να συζητήσουν για θέματα ψυχικής ανθεκτικότητας και ζητήματα διαφορετικότητας, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω κινήσεων του σώματος και εκφράσεων του προσώπου, να συνεργαστούν αρμονικά για την

επίτευξη κοινών στόχων, να εντοπίσουν κοινά στοιχεία των δραστηριοτήτων και των παραδειγμάτων τους στην ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη.

7.3.9 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης 19/03/2022

Τον Μάρτιο η ερευνήτρια επισκέφτηκε το 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης και δούλεψε το παραμύθι της με ένα τμήμα της τετάρτης δημοτικού το οποίο αποτελούνταν από δεκαπέντε παιδιά. Η συγκεκριμένη τάξη δεν είχε ξαναδουλέψει το βιβλίο επομένως η ερευνήτρια ακολούθησε και πάλι τη σειρά όπως στις περισσότερες παρουσιάσεις με την εισαγωγική δραστηριότητα παρατήρησης. Έπειτα έγινε μια μικρή κουβέντα για τη διαφορετικότητα και τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτή ή τη μη αποδοχή της κι ύστερα η ερευνήτρια προχώρησε στην παρουσίαση του βιβλίου.

Η ανάγνωση έγινε με τρόπο παραστατικό, θεατρικό και χοροκινητικό με τη συνοδεία των μελωδιών που χρησιμοποιήθηκαν σε προηγούμενες παρουσιάσεις για την αλλαγή και την αυξομείωση της έντασης των συναισθημάτων. Το ενδιαφέρον των μαθητών κρατήθηκε αμείωτο και μετά τα παιδιά έκαναν αρκετές ερωτήσεις για το βιβλίο, για τη συγγραφή ενός βιβλίου αλλά είχαν και αντιρρήσεις ως προς την πλοκή και τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη στους διάφορους προορισμούς. «Γιατί ένιωθε στεναχωρημένος και απλά τους έδινε σημασία και δεν αδιαφορούσε;» «Γιατί τα άλλα φύλλα δε τον καταλάβαιναν αφού όλα ήταν φύλλα» «Γιατί όμως ο Πορτοκαλοφύλλης δεν μιλούσε και δε τους έλεγε κάτι κακό και εκείνος; Αφού όλο τον έκαναν να είναι στεναχωρημένος». Με αυτές τις ερωτήσεις έγινε ένας πολύ γόνιμος διάλογος για τα συναισθήματα. Για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι δεν πρέπει να ανταποδίδουν τις άσχημες συμπεριφορές υποβαθμίζοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των υπολοίπων, για το πόσο σημαντικό είναι να κατανοεί κάποιος τα συναισθήματα του απέναντί του και να προσπαθεί να τον βοηθήσει και φυσικά για την αποδοχή της διαφορετικότητας και της μοναδικότητας της ταυτότητας του καθενός.

Η πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε μετά τον διάλογο με τα παιδιά ήταν το παιχνίδι ταυτότητας. Η ερευνήτρια ετοίμασε κάποια φύλλα από χαρτόνι και τα κόλλησε στις πλάτες των παιδιών με χαρτοταινία. Έπειτα έδωσε οδηγίες στους μαθητές να γράψουν όλοι στις πλάτες όλων πάνω στα φύλλα μόνο θετικά στοιχεία

της προσωπικότητας των συμμαθητών τους. Κάθε παιδί έγραφε στην πλάτη κάθε συμμαθητή του, μια διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη και στο τέλος, αφού όλοι είχαν γράψει σε όλους κάθισαν στα θρανία τους και ένα ένα άρχισε να διαβάζει τι είχαν γράψει οι συμμαθητές του για εκείνο. Πολλές φορές κάποια παιδιά που φαίνονταν ήσυχα και πιο αθόρυβα παρατηρήθηκε ότι πήραν θάρρος από αυτή τη δραστηριότητα ενδυναμώνοντας την αυτοπεποίθησή τους. Ακόμη πολλά παιδιά απορούσαν και χαίρονταν με τα θετικά χαρακτηριστικά που έβλεπαν οι άλλοι σε εκείνα. Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά του τμήματος ήρθαν πιο κοντά ενισχύοντας την αυτοεικόνα και την ψυχική τους ανθεκτικότητα μέσα από τα μάτια των συμμαθητών τους.

Στο τελευταίο δεκάλεπτο της ώρας που έμεινε τα παιδιά πραγματοποίησαν μια δραστηριότητα που ονομάστηκε «Είμαι εδώ». Η ερευνήτρια μοίρασε σε όλα τα παιδιά πολύχρωμες παλάμες χεριών που είχε φτιάξει από χαρτόνι οι οποίες ήταν κολλημένες σε καφέ ξυλάκια. Το κάθε παιδί έπαιρνε την δική του παλάμη και περίμενε στη θέση του μέχρι η ερευνήτρια να δώσει κάποιες οδηγίες. Μόλις πήραν όλοι τις παλάμες στα χέρια τους η ερευνήτρια είπε στα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να σκεφτούν κάτι που τα κάνει να χαίρονται πολύ και κάτι που κάποιες φορές τα στεναχωρεί. Το κάθε παιδί μετά από το χρόνο που τους έδωσε η ερευνήτρια όταν έλεγε αυτό που έπρεπε να πει τα υπόλοιπα παιδιά σήκωναν τις παλάμες στον αέρα φωνάζοντας όλα μαζί «Είμαι εδώ» υποδηλώνοντας έτσι ότι καθένα παιδί είναι δίπλα στο συμμαθητή του στις καλές και στις λιγότερο καλές στιγμές του στηρίζοντάς τον με ενσυναίσθηση. Όλα τα παιδιά μοιράστηκαν τις χαρές και τους φόβους τους και όλοι οι συμμαθητές τους ήταν εκεί για να τους ακούσουν

Όπως σε όλες τις παρουσιάσεις που αναφέρθηκαν έτσι και στην εν λόγω παρουσίαση οι στόχοι παραμένουν οι ίδιοι. Γνωστικοί και συναισθηματικοί. Τα παιδιά με το πέρας των δραστηριοτήτων ήταν ικανά να κατανοήσουν τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, να εκτιμήσουν την αυτοεικόνα τους, να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, να εντοπίζουν τα βασικά συναισθήματα, να διατυπώνουν προβληματισμούς, να αλληλεπιδρούν ανταλλάσσοντας απόψεις και ιδέες.

7.3.10 Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών 1/04/2022

Η παρουσίαση αυτή πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις ξεχωριστές ώρες σε δύο τμήματα δύο τάξεων, συνολικά σαράντα παιδιών, της τρίτης και της τετάρτης τάξης, στην Δημοτική Βιβλιοθήκη των Βασιλικών. Ο χώρος της βιβλιοθήκης στη συγκεκριμένη περίπτωση βοήθησε πάρα πολύ στο να πραγματοποιηθούν κουβέντες για την παιδική λογοτεχνία, για τον τρόπο συγγραφής ενός βιβλίου και για να έρθουν σε ακόμα μεγαλύτερη επαφή τα παιδιά με τον κόσμο του βιβλίου. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε και πάλι το μικρόφωνό της για να ακούγεται αρκετά μέσα στην αίθουσα, την κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη, χαρτόνια, πεταλούδες από χαρτόνι σε πολλά χρώματα, χρώματα, κόλλες Α4.

Την πρώτη ώρα η ερευνήτρια παρουσίασε το βιβλίο της στα δύο τμήματα της τρίτης δημοτικού και επέλεξε κάποιες ομάδες για να κάνουν την δραστηριότητα παρατήρησης. Όσο εκείνες οι ομάδες έκαναν την δραστηριότητα παρατήρησης τα υπόλοιπα παιδιά απαντούσαν γραπτά στις ερωτήσεις εισαγωγής που έβαζε η ερευνήτρια αναφορικά με τα συναισθήματα. Μόλις τελείωσαν όλα τα παιδιά ακολούθησε διάλογος αναφορικά με τα συναισθήματα που προκλήθηκαν σε όλους από τον τρόπο με τον οποίο σκέφτηκαν και δούλεψαν κάποιες ομάδες παιδιών στη δραστηριότητα παρατήρησης.

Στη συνέχεια η ερευνήτρια προχώρησε στην ανάγνωση του βιβλίου και στην αναπαράστασή του μέσω της κούκλας του Πορτοκαλοφύλλη. Η ανάγνωση και εδώ γίνονταν με ερωταποκρίσεις καθώς αρκετά παιδιά γνώριζαν το βιβλίο και ήξεραν ήδη την πλοκή επομένως η διαδικασία κινήθηκε γρηγορότερα. Κάποιες ομάδες παιδιών μάλιστα είχαν ήδη ετοιμάσει στην ερευνήτρια πόστερ και ζωγραφιές με τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη σε κάθε προορισμό του και τις έδωσαν μετά την παρουσίαση του παραμυθιού. Έπειτα, την επόμενη ώρα, η ερευνήτρια προχώρησε στην πρώτη δραστηριότητα με τα παιδιά που ονομάστηκε «το δέντρο των συναισθημάτων». Τα παιδιά χωρίστηκαν στις ομάδες των τμημάτων τους μία ομάδα τα παιδιά του πρώτου τμήματος και άλλη μια ομάδα τα παιδιά του δεύτερου τμήματος. Ο χώρος ήταν πολύ μεγάλος και εξυπηρετούσε στο σχηματισμό τέτοιων ομάδων. Η ερευνήτρια μοίρασε σε κάθε ομάδα κάποιες πεταλούδες όλων των χρωμάτων και από έναν Πορτοκαλοφύλλη που είχε φτιάξει με χαρτόνι. Έναν στη μία ομάδα και έναν στην άλλη. Αργότερα, εξήγησε στις ομάδες πως πρέπει όλοι μαζί να σχηματίσουν ένα δέντρο με το σώμα τους. Κάποια παιδιά να αναπαριστούν τον

κορμό, κάποια τα κλαδιά, κάποια τα μη δεκτικά και αγενή φύλλα. Στο χέρι τους θα κρατάν από μία πεταλούδα. Οι ανοιχτόχρωμες πεταλούδες αντιπροσώπευαν τα εύθυμα συναισθήματα που είχε γράψει η ερευνήτρια στο πίσω μέρος τους (χαρά, ευτυχία, ανακούφιση, ευημερία, γαλήνη, ευφορία, ενθουσιασμός, ευγνωμοσύνη, υπερηφάνεια, ελπίδα, αγάπη, έμπνευση, ενδιαφέρον, καλοσύνη, ευαισθησία, ελευθερία, συμπόνια, κατανόηση, αισιοδοξία, θάρρος, αποδοχή, συγχώρεση) και οι σκουρόχρωμες τα λιγότερο θετικά συναισθήματα (θυμός, φόβος, θλίψη, άγχος, πανικός, απογοήτευση, απόγνωση, ζήλεια, απάθεια). Τα παιδιά σχημάτισαν τα δέντρα και τοποθέτησαν τις πεταλούδες με τη σειρά προτεραιότητας που ήθελαν. Τέλος η ερευνήτρια τους ζήτησε να βάλουν τον Πορτοκαλοφύλλη σε μια θέση που κατά τη γνώμη τους θα ήταν χαρούμενος πάνω στο δέντρο.

Οι ομάδες είχαν τελειώς διαφορετικό σκεπτικό. Η μία ομάδα τοποθέτησε στα «κλαδιά» της μπλεγμένες τις πεταλούδες σκούρες και ανοιχτόχρωμες και αιτιολόγησε τη σκέψη της με ένα πολύ από και ολόσωστο πάραυτα «Κάποιες μέρες είμαστε και χαρούμενοι άλλες λιγότερο χαρούμενοι για αυτό τις βάλαμε παντού στο δέντρο μπλεγμένες τις σκούρες μαζί με τις ανοιχτόχρωμες. Δε γίνεται να είμαστε μόνο χαρούμενοι ή μονό λυπημένοι αλλά λυπόμαστε τον Πορτοκαλοφύλλη που του μιλούσαν έτσι». Ενώ η άλλη ομάδα είχε ένα άλλο σκεπτικό εξίσου λογικό «Εμείς βάλαμε τις σκούρες κάτω και τις ανοιχτόχρωμες πιο ψηλά γιατί θέλουμε να είμαστε πιο πολύ χαρούμενοι και ο Πορτοκαλοφύλλης να είναι μόνο μέσα στη χαρά. Στη θέση του δε θα μας άρεζε να ήμασταν λυπημένοι». Και οι δύο ομάδες φυσικά τοποθέτησαν τον Πορτοκαλοφύλλη στα θετικά συναισθήματα. Έπειτα οι δύο ομάδες κάθισαν στη θέση τους και ακολούθησε η οπτικοποίηση του δέντρου που σχημάτισαν στο χαρτόνι. Η ερευνήτρια τοποθέτησε στα τζάμια της βιβλιοθήκης ένα χαρτόνι με ένα σχεδιασμένο δέντρο και άλλο ένα όμοιό του στο διπλανό παράθυρο. Το ένα τμήμα σηκώθηκε και κόλλησε πεταλούδες ίδιου χρώματος στο πρώτο δέντρο σχηματίζοντας το δέντρο της ομοιότητας και το άλλο τμήμα σχημάτισε το δέντρο της διαφορετικότητας με πολύχρωμες πεταλούδες (βλ. Παράρτημα).

Τέλος τα παιδιά μίλησαν με την ερευνήτρια για ζητήματα διαφορετικότητας, ανέλυσαν τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν στις δραστηριότητες και πρότειναν «κανόνες» που θα μπορούσαν να ακολουθήσουν τα φύλλα του παραμυθιού για να συμπεριφέρονται όμορφα και να μην ξανααισθανθεί ο Πορτοκαλοφύλλης ποτέ μόνος του.

Την Τρίτη ώρα ακολούθησαν τα δύο τμήματα της τετάρτης δημοτικού, όπου ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία στο εισαγωγικό κομμάτι. Πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα παρατήρησης, η απάντηση των ερωτήσεων και έπειτα ακολούθησε η παρουσίαση του παραμυθιού. Τα συγκεκριμένα τμήματα δεν είχαν ακούσει ξανά το βιβλίο ή την πλοκή επομένως δεν είχαν δουλέψει την ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη έτσι χρειάστηκε να δοθεί περισσότερο βήμα στην ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Φυσικά και πάλι υπήρχαν ερωταποκρίσεις και έντονη συμμετοχή των παιδιών στην εξέλιξη της πλοκής της ιστορίας. Στη συνέχεια ακολούθησε πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων μετά τη συζήτηση του παραμυθιού και τις ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με το παιδικό βιβλίο και τους ήρωες του Πορτοκαλοφύλλη.

Η πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ήταν στην ίδια λογική με το «δέντρο των συναισθημάτων». Τα παιδιά χωρίστηκαν στα τμήματά τους και η ερευνήτρια μοίραζε στον καθένα φτερά σε όλα τα χρώματα. Άλλα πιο σκουρόχρωμα και άλλα ανοιχτόχρωμα. Τα σκουρόχρωμα έγραφαν από πίσω κάποια λιγότερο ευχάριστα συναισθήματα και τα ανοιχτόχρωμα κάποια ευχάριστα συναισθήματα. Η ερευνήτρια έβαλε μια μελωδία και είπε στους μαθητές να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν ότι είναι παπαγάλοι. Άφησε στα παιδιά να χόρο να αναπαραστήσουν για λίγο τα πουλιά με τη μελωδία που άκουγαν και έπειτα τους είπε να υψώνουν στον ουρανό τα φτερά με τα συναισθήματα που θα ήθελαν να έχουν τα ίδια αλλά και ο Πορτοκαλοφύλλης. Όλα τα παιδιά υψωναν τα πολύχρωμα φτερά φώναζαν δυνατά τα θετικά συναισθήματα. Κανένα παιδί δεν σήκωσε κάποιο αρνητικό συναίσθημα απαντώντας μετά στη συζήτηση πως «Δεν είναι ωραίο να στεναχωρούμε τους άλλους. Θέλουμε να είμαστε όλοι χαρούμενοι».

Μετά από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά σε χαρτόνια δημιούργησαν και καλλιτεχνικά τα παπαγαλάκια της ομοιότητας με φτερά ιδίου χρώματος και τα παπαγαλάκια της διαφορετικότητας (βλ. Παράρτημα) με φτερά διαφορετικού χρώματος και συζήτησαν για το ποιοι χαρακτήρες τους άρεσαν στο παραμύθι και ποιοι όχι. Τα περισσότερα διάλεξαν τον άνεμο και την πεταλούδα γιατί ήταν «σωστοί φίλοι και έκαναν τον Πορτοκαλοφύλλη να γελάει». Τα παιδιά έτσι με αυτή την απλοϊκή παρατήρηση ήρθαν πιο κοντά με ήρωες που επέδειξαν ενσυναίσθηση και βοήθησαν στην τόνωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του κεντρικού ήρωα.

Οι στόχοι που πραγματοποιήθηκαν και στις δύο ομάδες δραστηριοτήτων ήταν γνωστικοί, συναισθηματικοί, δημιουργικοί και ψυχοκινητικοί. Τα παιδιά μπόρεσαν να

εντοπίσουν ποιοι ήρωες έδειξαν ενσυναίσθηση στον Πορτοκαλοφύλλη και να ταυτιστούν μαζί τους, να δημιουργήσουν τα δικά τους καλλιτεχνικά ευρήματα σχετικά με την διαφορετικότητα και την ομοιότητα, να συζητήσουν σχετικά με τα ευχάριστα και τα δυσάρεστα συναισθήματα, να εκφραστούν κινησεολογικά ενσαρκώνοντας συναισθήματα, να προτιμήσουν τις ορθές συμπεριφορές ενδυναμώνοντας την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την ψυχική ανθεκτικότητα των γύρω τους.

7.3.11 1^ο Δημοτικό Σχολείο Μουδανιών 3/04/2022

Αυτή η παρουσίαση πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε δύο ώρες μέσω του Webex του δημοτικού των Μουδανιών με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα του βιβλίου . Η ερευνήτρια είχε σχεδιάσει κάποιες δραστηριότητες όπως κάθε φορά που επισκέπτονταν κάποιο σχολείο οι οποίες στόχευαν φυσικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και πιο συγκεκριμένα στις συναισθηματική ικανότητα της ενσυναίσθησης και στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Η ερευνήτρια χαιρέτησε τα τμήματα της Δ' τάξης μαζί με το Τμήμα Ένταξης του σχολείου, σε εικοσιπέντε παιδιά, στα οποία έκανε την παρουσίαση στο μεγάλο χώρο του γυμναστηρίου του σχολείου . Τα παιδιά όλα γνώριζαν το βιβλίο και το είχαν δουλέψει σε μορφή προγράμματος με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων σε συνεργασία με τις ειδικότητες του σχολείου.

Όταν η ερευνήτρια ξεκίνησε να εξηγεί την πρώτη δραστηριότητα που ήθελε να πραγματοποιήσουν με τα παιδιά τα ίδια τα παιδιά την εξέπληξαν λέγοντας της ότι θέλουν να της δείξουν κάτι. Έτσι λοιπόν πρόβαλαν ένα βίντεο που ετοίμασαν σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς της των τμημάτων τους στο οποίο πολλά παιδιά κρατώντας μια ζωγραφιά του Πορτοκαλοφύλλη μπροστά από τα πρόσωπά τους έλεγαν γιατί νιώθουν σαν τον Πορτοκαλοφύλλη ή γιατί θα μπορούσαν τα ίδια να είναι Πορτοκαλοφύλλης. Το βιντεάκι αυτό κράτησε κάποια λεπτά και αποτέλεσε εξαιρετικό έναυσμα για να κάνει η ερωτήσεις η ερευνήτρια στα παιδιά σχετικά με την ενσυναίσθηση. Επίσης με αυτό το βιντεάκι η ερευνήτρια κατάλαβε ότι τα παιδιά ταυτίστηκαν με τον ήρωα, ένιωσαν τα συναισθήματά του και μετέφεραν τα συναισθήματά του σε βιώματα της καθημερινής τους ζωής. Ακόμη, τα παιδιά, μαζί με

τις δασκάλες, ξενάγησαν την ερευνήτρια σε πίνακες ανακοινώσεων του σχολείου στους οποίους τα συγκεκριμένα τμήματα έκαναν ένα αφιέρωμα στον ήρωα με ζωγραφιές και σε κάθε θεματολογία των ταξιδιών του, έγραφαν από κάτω τη λίστα των συναισθημάτων του (βλ. Παράρτημα). Ακόμη τα παιδιά ήταν προετοιμασμένα από πριν προκειμένου να μιλήσουν και να συζητήσουν με την ερευνήτρια θέματα διαφορετικότητας, αποδοχής και παιδικής λογοτεχνίας.

Η ερευνήτρια διαπιστώνοντας ότι τα παιδιά έχουν ήδη επεξεργαστεί αρκετά το βιβλίο μαζί με τις δασκάλες της τάξης έμαθε στα παιδιά το τραγούδι του Πορτοκαλοφύλλη, σε στίχους της ίδιας και μουσική της αδερφής της, το οποίο αναφέρεται στα συναισθήματα και κάλεσε τα παιδιά να σταθούν σε δύο κύκλους και να το χορέψουν. Στη συνέχεια σε συνεννόηση με τις δασκάλες έδωσε την οδηγία να τοποθετηθεί μία μπάλα στο κέντρο των κύκλων. Εκείνη η μπάλα από κάτω περιείχε κάποια κομματάκια από πανί τα οποία οι δασκάλες είχαν ετοιμάσει πιο πριν για τα παιδιά. Η μουσική ξεκίνησε από την αρχή να παίζει πιο χαμηλά και η ερευνήτρια είπε στα παιδιά ένα ένα με τη σειρά να παίρνουν την μπάλα και να τη δίνουν στο διπλανό τους άτομο λέγοντας φωναχτά ένα θετικό συναίσθημα ή ένα θετικό του στοιχείο. Μόλις το έκανε αυτό το παιδί που έδωσε τη μπάλα μοιράζεται από ένα μικρό πανάκι που πήρε από το κέντρο του κύκλου με τον διπλανό του. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι όλα τα παιδιά να κρατάνε ένα πανάκι με τον διπλανό τους και να σχηματιστεί μια κυκλική αλυσίδα με πανιά. Όταν η διαδικασία τελείωσε η μουσική σταμάτησε αλλά η ερευνήτρια είπε στα παιδιά να μην αφήσουν τα πανάκια. Τους έδωσε οδηγία να υψώσουν τα χέρια τους πάνω όλοι και να φωνάξουν κάποια θετικά συναισθήματα. Έπειτα η δραστηριότητα έκλεισε με τα παιδιά να φωνάζουν «Είμαστε όλοι μαζί εδώ» για να υποδηλώσουν ότι όλοι είναι ενωμένοι στο να μεταδίδουν τη χαρά στους συμμαθητές τους.

Οι στόχοι που υλοποιήθηκαν σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί και φυσικά δημιουργικοί. Τα παιδιά μπόρεσαν να φτιάξουν και να περιγράψουν τις δικές τους ιστορίες με τον Πορτοκαλοφύλλη με το να γίνουν τα ίδια μικροί παραμυθάδες, να δημιουργήσουν καλλιτεχνικά έργα, να βιώσουν τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη και να τα μεταφέρουν στην καθημερινότητά τους οξύνοντας την ενσυναίσθησή τους, να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των γύρω τους εντοπίζοντας και αναφέροντας τα θετικά τους γνωρίσματα, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσω της μουσικής και του χορού,

να κατανοήσουν την αξία της ομάδας, να συζητήσουν ανταλλάσσοντας απόψεις για ζητήματα διαφορετικότητας και παιδικής λογοτεχνίας.

7.3.12 1^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης 5/4/2022 (Α' τάξη)

Σε αυτό το σχολείο ξανά βρέθηκε η ερευνήτρια για να παρουσιάσει το βιβλίο της αυτή τη φορά στα δύο τμήματα, σε σαράντα δύο παιδιά της Α' τάξης. Η παρουσίαση έγινε στο γυμναστήριο του σχολείου με τα παιδιά να κάθονται σε ξύλινα παγκάκια κυκλικά γύρω από την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια όπως κάθε φορά προχώρησε στην εισαγωγική δραστηριότητα παρατήρησης, στις ερωτήσεις και έπειτα στην παρουσίαση του βιβλίου. Εδώ την βοήθησε αρκετά η κούκλα του Πορτοκαλοφύλλη γιατί έβλεπε πως το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν αμείωτο όταν η ερευνήτρια άλλαζε τη φωνή της μέσω της κούκλας του Πορτοκαλοφύλλη.

Αφού έγινε η παρουσίαση τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στην ερευνήτρια σχετικά με το βιβλίο και την πλοκή και έπειτα η ερευνήτρια κατεύθυνε την κουβέντα στο κομμάτι των συναισθημάτων του Πορτοκαλοφύλλη. Τα παιδιά είχαν δουλέψει ξανά το βιβλίο με τις δασκάλους των τμημάτων τους και φάνηκε να είχαν αποκωδικοποιήσει πολύ καλά τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα σε κάθε του ταξίδι. Η ερευνήτρια εφόσον απάντησε όλες τις ερωτήσεις των μαθητών πέρασε στην πρώτη δραστηριότητα. Οι δασκάλους των τμημάτων χώρισαν τα παιδιά σε ομάδες και οι ομάδες σηκώθηκαν όρθιες στο χώρο. Η ερευνήτρια έβαζε κάποιες μουσικές. Τα παιδιά χόρευαν στο ρυθμό της μουσικής του ανέμου, του καλύτερου φίλου του Πορτοκαλοφύλλη και στη συνέχεια όταν η μουσική πάγωνε η ερευνήτρια φώναζε κάποια συναισθήματα και οι ομάδες έπρεπε να δημιουργήσουν μια εικόνα που να εκφράζει το συναίσθημα που άκουσαν. Στη συνέχεια όταν όλες οι ομάδες κατάφεραν τον στόχο του παιχνιδιού κάθισαν στις θέσεις τους και οι δασκάλους των τμημάτων εξέπληξαν την ερευνήτρια προσφέροντας της μικρά βιβλιαράκια ιστοριών που έγραψαν τα ίδια τα παιδιά (βλ. Παράρτημα) για τον Πορτοκαλοφύλλη και το πώς αισθάνθηκαν σε κάποιες από τις περιπέτειές του.

Στη συνέχεια πριν λήξει ο χρόνος κάποια παιδιά διάβασαν τις ιστορίες του Πορτοκαλοφύλλη τους και με βάση τα συναισθήματα που αναφέρθηκαν η ερευνήτρια τους ζήτησε να δημιουργήσουν σε ένα χαρτί μια βεντάλια όμορφων συναισθημάτων

και να τη χαρίσουν στο διπλανό τους, ενισχύοντας έτσι την ψυχική του ανθεκτικότητα. Τα παιδιά αφού σχεδίασαν τη βεντάλια όπως μπορούσαν τη χρωμάτισαν με χρώματα που έφερε η ερευνήτρια και έπειτα έγραψαν τα αγαπημένα τους θετικά συναισθήματα από τη λίστα συναισθημάτων που είχε κολλήσει η ερευνήτρια στον τοίχο του γυμναστηρίου. Μόλις τελείωσαν αντάλλαξαν ζωγραφίες με τον διπλανό τους διαβάζοντας τα θετικά συναισθήματα που προκαλεί ο ένας στον άλλο.

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν είναι γνωστικοί, γλωσσικοί, δημιουργικοί, συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί. Τα παιδιά ήταν ικανά να δημιουργήσουν τα δικά τους καλλιτεχνικά έργα, να εκφράσουν θετικά συναισθήματα για τους συμμαθητές τους ενδυναμώνοντας έτσι την δική τους ψυχική ανθεκτικότητα αλλά και των γύρω τους, να χρησιμοποιήσουν τον χορό για να εκφράσουν συναισθήματα, να παράγουν προφορικό λόγο για να εντοπίσουν και να αναλύσουν την συναισθηματική κατάσταση του Πορτοκαλοφύλλη, να ταυτιστούν με τον ήρωα δείχνοντας ενσυναίσθηση στις χαρές και τις λύπες του.

7.3. 13 1^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης 11/4/2022 (Β' τάξη)

Λίγο αργότερα η ερευνήτρια επισκέφθηκε το ίδιο σχολείο προκειμένου να δουλέψει την ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη με ένα τμήμα δεκατεσσάρων παιδιών της Β' δημοτικού. Τα παιδιά δεν είχαν ξαναδουλέψει την ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη, έτσι λοιπόν όπως σε όλα τα τμήματα που δεν είχαν ξαναγνωρίσει τον μικρό ήρωα, δόθηκε από την ερευνήτρια ιδιαίτερη έμφαση στο θέμα της παρουσίας του παραμυθιού μέσα στον χώρο της τάξης. Η ερευνήτρια φυσικά τήρησε τη σειρά που έκανε σε κάθε παρουσίαση με την δραστηριότητα εισαγωγικής παρατήρησης και τις ερωτήσεις περί συναισθημάτων που θα παρουσιαστούν παρά κάτω (βλ. Αποτελέσματα). Και έπειτα παρουσίασε το παραμύθι της με χοροθεατρικό τρόπο και με ενεργή συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών μέσα στην αίθουσα.

Μόλις τελείωσε η παρουσίαση ακολούθησε η συζήτηση για το περιεχόμενο του Πορτοκαλοφύλλη με τα παιδιά να κάνουν διάφορες ερωτήσεις για το βιβλίο και τον τρόπο συγγραφής ενός βιβλίου. Έπειτα η ερευνήτρια προχώρησε στην πρώτη δραστηριότητα που ήθελε να υλοποιήσει. Κόλλησε δύο χαρτόνια στον πίνακα της αίθουσας και μοίρασε στα παιδιά μπαλόνια διαφορετικών χρωμάτων από χαρτόνι. Τα

παιδιά στο πρώτο χαρτόνι του πίνακα κολλούσαν μπαλόνια πολύχρωμα τα οποία μέσα έγραφαν αξίες και συναισθήματα (βλ. Παράρτημα) ενώ στη δεύτερη περίπτωση τα παιδιά κόλλησαν μπαλόνια του ίδιου χρώματος με τον Πορτοκαλοφύλλη ωστόσο να είναι χαρούμενος πάνω στα χαρτόνια και στις δύο περιπτώσεις. Μόλις τα παιδιά κόλλησαν τα μπαλόνια στα χαρτόνια η ερευνήτρια τους παρότρυνε να περιγράψουν τι δημιούργησαν. Τα παιδιά απαντούσαν «πολύχρωμα και ίδια μπαλόνια. Αλλά είναι πιο ωραία τα πολύχρωμα». Η ερευνήτρια εξήγησε στα παιδιά ότι τα πολύχρωμα μπαλόνια με τις αξίες και τα συναισθήματα είναι ο τρόπος με τον οποίο ο Πορτοκαλοφύλλης βίωσε τον κόσμο μέσα από τα μάτια της ψυχής του, ενώ τα μονόχρωμα μπαλόνια αποτελούσαν τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν τον κόσμο τα κακότεροπα φύλλα. Ένα παιδί μάλιστα ρώτησε « Γιατί τότε είναι χαρούμενος και στο χαρτόνι που είναι όλα πράσινα; Αφού τα φύλλα δεν τον έπαιζαν». Αυτή η πολύ έξυπνη ερώτηση του παιδιού, έδωσε την αφορμή στην ερευνήτρια για να προτείνει από κοινού με τα παιδιά τρόπους με τους οποίους μπορούν να ενδυναμώσουν τον εαυτό τους ψυχικά αλλά και για να αναλύσουν τις αξίες και τα συναισθήματα που ήταν γραμμένα στο άλλο χαρτόνι ως όλα αυτά που οφείλει κάποιος να έχει στην καρδιά του «για να μη στεναχωριέται» όπως είπαν τα παιδιά αλλά και για να τονίσει την ψυχική του ανθεκτικότητα.

Πριν λήξει η ώρα, τα παιδιά τραγούδησαν το τραγούδι του Πορτοκαλοφύλλη αναπαριστώντας με κινήσεις των χεριών και εκφράσεις των προσώπων τους συναισθήματα της ιστορίας του Πορτοκαλοφύλλη.

Οι στόχοι που πραγματοποιήθηκαν σε αυτή την παρουσίαση ήταν φυσικά γνωστικοί, συναισθηματικοί, δημιουργικοί και ψυχοκινητικοί. Τα παιδιά με τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατάφεραν να συνεργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, να διατυπώσουν με επιχειρήματα τις ιδέες τους, να προβληματιστούν σε ζητήματα ενσυναίσθησης, να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από το τραγούδι, να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για την διαφορετικότητα και την ομοιότητα, να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας.

7.3.14 2^ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος (Πειραιάς) 16/5/2022

Το πρόγραμμα των παρουσιάσεων έκλεισε με την ηλεκτρονική παρουσίαση μέσω Webex, με το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος. Η παρουσίαση του βιβλίου έγινε στα δύο τμήματα της τετάρτης δημοτικού, τα οποία είχαν δουλέψει διαθεματικά το βιβλίο του Πορτοκαλοφύλλη σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποίησαν τα παιδιά με τις δασκάλες της τάξης. Επομένως οι μαθητές είχαν πολύ καλή γνώση του περιεχομένου του βιβλίου και των μηνυμάτων που περιείχε αυτό αναφορικά με την διαφορετικότητα και την αξία της αποδοχής.

Η παρουσίαση της ερευνήτριας ξεκίνησε με την δραστηριότητα παρατήρησης που σε αυτή την περίπτωση, όπως και στα παιδιά της Ε΄ δημοτικού στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης, φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν υλοποιήσει πλήθος συζητήσεων και είχαν επεξεργαστεί θέματα διαφορετικότητας αλλά και είχαν εντυπώσει σε ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και στην ενσυναίσθηση. Στην αρχή τα παιδιά παρουσίασαν τις κατασκευές που είχαν προετοιμάσει για την ερευνήτρια με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών των τάξεων οι οποίες σχετίζονταν με την πολυπροισματικότητα της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση όλων σε τέτοια ζητήματα (βλ. Παράρτημα).

Στη συνέχεια η ερευνήτρια έδινε το λόγο στα παιδιά και άρχισαν να της αφηγούνται τα ίδια την ιστορία του Πορτοκαλοφύλλη και τους προορισμούς στους οποίους ταξίδεψε για να βρει το πραγματικό του σπίτι. Μετά την αφήγηση, οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις στην ερευνήτρια για το βιβλίο, για θέματα συγγραφής και για την συγγραφική της πορεία. Αφού η ερευνήτρια απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των παιδιών προχώρησε στην πρώτη δραστηριότητα.

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε με τα παιδιά το παιχνίδι του καθρέφτη. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες με την βοήθεια των δασκάλων της τάξης. Η ερευνήτρια όρισε τις μισές ομάδες ως καθρέφτη και τις άλλες μισές ομάδες ως εκείνες που θα μιμούνται τον καθρέφτη που θα τους αντιστοιχεί. Η ερευνήτρια έλεγε κάποιο συναίσθημα και ο καθρέφτης έπρεπε να αναπαραστήσει εκφραστικά μια εικόνα που να περιγράφει το συναίσθημα που ακούστηκε και οι υπόλοιποι να τον μιμηθούν. Οι ρόλοι του καθρέφτη και της αντανάκλασης άλλαζαν μετά από κάποια ώρα προκειμένου όλες οι ομάδες να περάσουν από όλους τους ρόλους.

Αφού πραγματοποιήθηκε αυτή η δραστηριότητα τα παιδιά χωρισμένα ακόμα στις ομάδες τους κατέγραψαν τα συναισθήματα που ακούστηκαν σε λίστες και σχημάτισαν τέσσερα χάρτινα ζάρια με έδρες τους στα συναισθήματα που είπε η ερευνήτρια πρωτύτερα. Όταν μια ομάδα έριχνε το ζάρι η ερευνήτρια ρωτούσε τα

παιδιά σε ποιο ταξίδι του ο Πορτοκαλοφύλλης βίωσε ένα τέτοιο συναίσθημα και γιατί. Επίσης οι ομάδες συζητούσαν μεταξύ τους για το αν οι συμπεριφορές των ηρώων της ιστορίας ήταν όλες αποδεκτές και αν όχι γιατί. Μπήκαν με τη σειρά τους στη θέση του Πορτοκαλοφύλλη και έγραψαν συνθήματα συμπαράστασης πάνω σε σαΐτες που έφτιαξαν και πέταξαν στον αέρα για να της ταξιδέψει ο άνεμος στο μικρό ήρωα. Όπου παρατηρήθηκε δυσκολία στην κατανόηση κάποιου συναισθήματος η ερευνήτρια αργότερα με τα παιδιά πραγματοποίησε μια σύντομη ιδεοθύελλα ερμηνεύοντας και αναλύοντας με τα παιδιά τα είδη των συναισθημάτων.

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν όπως σε όλες τις περιπτώσεις συναισθηματικοί, γνωστικοί και ψυχοκινητικοί. Τα παιδιά με αυτές τις δραστηριότητες είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν την άποψή τους αναφορικά με τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη, να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους για το αν συμφωνούν με κάποιες προτάσεις ή όχι, να συμπονέσουν τον ήρωα και να του συμπαρασταθούν με μηνύματα κάνοντάς τον να νιώθει λιγότερο μόνος στο ταξίδι του, να συνεργαστούν σε ομάδες, να αλληλεπιδράσουν οργανωμένα με τα μέλη της ομάδας τους, να μετατρέψουν το χορό σε έκφραση, να εντοπίσουν βασικά συναισθήματα.

Έτσι, έκλεισε ο κύκλος των παρουσιάσεων και δραστηριοτήτων μέσα από μια διαδικασία που δίδαξε πολλά στην ερευνήτρια αναφορικά με το πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και με το πόσο έχουν καλλιεργήσει τις συναισθηματικές τους δεξιότητες στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης με τις δραστηριότητες η ερευνήτρια κατάφερε να μιλήσει στα παιδιά για τα παιδικά βιβλία, να τα συμφιλιώσει λίγο παραπάνω με τον κόσμο της παιδικής λογοτεχνίας και του βιβλίου γενικότερα και προσπάθησε να τα ευαισθητοποιήσει σε ζητήματα ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

8. Αποτελέσματα

8.1 Δραστηριότητα εισαγωγικής παρατήρησης - ερωτήσεις

Όπως αναφέρθηκε και στο κομμάτι της έρευνας της εργασίας, σε κάθε παρουσίαση η ερευνήτρια προκειμένου να καταλάβει τον τρόπο σκέψης και τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών πραγματοποιούσε μια εισαγωγική δραστηριότητα κατά την οποία εξέταζε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την διαφορετικότητα αλλά και τα συναισθήματα που τους προκαλούνται από αυτή. Σε αυτό το σημείο λοιπόν θα καταγραφούν ομαδοποιημένες σε άξονες οι απαντήσεις των μαθητών αναλυμένες ποιοτικά προκειμένου να βγουν κάποια συμπεράσματα.

Η δραστηριότητα ονομάστηκε από την ερευνήτρια «Για πες μου πως;». Η ερευνήτρια σε έναν μεγάλο πορτοκαλί ζωγραφικής, άπλωσε πορτοκαλί χρώμα και στο κέντρο ζωγράφησε πέντε κύκλους διαφορετικού χρώματος. Έπειτα έφτιαξε από χαρτόνι φύλλα διαφορετικών χρωμάτων, σχημάτων και μεγεθών και ζήτησε από τα παιδιά να σηκώνονται και να κολλάνε τα φύλλα με τον τρόπο που θα ήθελαν να τα δουν μέσα στους κύκλους. Έπειτα η ερευνήτρια ρωτούσε ξεχωριστά τα παιδιά γιατί επέλεξαν να κολλήσουν έτσι τα φύλλα και τι συναισθήματα τους προκαλεί αυτή η εικόνα που δημιούργησαν, αν έχουν νιώσει κάποια από αυτά τα συναισθήματα και τέλος πώς μπορούν να κάνουν κάποιον να αισθάνεται όμορφα.

Με βάση αυτή τη δραστηριότητα, τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτουν δύο άξονες μεταξύ των σχολείων όπου εξετάστηκε το ζήτημα της διαφορετικότητας, της ενσυναίσθησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω του παραμυθιού του Πορτοκαλοφύλλη.

A) Σχολεία όπου όλα τα παιδιά (ή οι ομάδες) που πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα κολλώντας στους κύκλους όλα τα φύλλα με πολυχρωμία και εκφράζοντας συγκεκριμένα συναισθήματα

Τα τμήματα των εν λόγω σχολείων φάνηκε ότι αρχικώς ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένα σε ζητήματα διαφορετικότητας αλλά πραγματοποίησαν αμέσως αναλυτικότερες σκέψεις σε θέματα ενσυναίσθησης και ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι μαθητές των εν λόγω τμημάτων όλοι, ανεξαιρέτως, κόλλησαν σε όλους τους κύκλους πολύχρωμα και ανόμοια φύλλα και μάλιστα πολλές φορές προσπαθούσαν να πείσουν

κάποιο παιδί της τάξης τους ότι αυτή η οπτική είναι πιο χαρούμενη συγκριτικά με έναν κύκλο όπου όλα τα φύλλα θα ήταν μονόχρωμα και ίδια. Τα σχολεία αυτά είναι: Το 1ο Νηπιαγωγείο Θέρμης, το 2ο Νηπιαγωγείο Τριαδίου, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ραιδεστού, το Δημοτικό Σχολείο Θέρμου Ν. Αιτωλοακαρνανίας, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης (Ε΄ τάξη), το 1ο Δημοτικό Σχολείο Μουδανιών και τέλος το 2ο Δημοτικό Σχολείο Περάματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα δύο Νηπιαγωγεία όπου η ερευνήτρια προσπάθησε να τοποθετήσει τα φύλλα στους κύκλους σε μοτίβα ομοιότητας τα παιδιά απαντούσαν : *«Όχι, είναι λάθος έτσι. Είναι πιο λυπημένο»* και φαινόταν ιδιαίτερα ένθερμα να υποστηρίζουν την άποψή τους καθώς κάποια σηκώνονταν ξανά όρθια και άλλαζαν το μοτίβο ομοιότητας που δημιουργούσε η ερευνήτρια . *«Μας αρέσει το ουράνιο τόξο που έχει πολλά χρώματα», «Εμένα οι κάλτσες μου έχουν πολλά χρώματα», «Τα χρώματα είναι πιο ωραία από τα μόνο πράσινα»*. Επομένως η διαφορετικότητα ήταν ενταγμένη στο πλαίσιο της ζωής τους καθώς συνδέουν την ύπαρξη των διαφόρων χρωμάτων με τη χαρά και το ενδιαφέρον, κάτι που δε συνέβει τόσο έντονα στα δημοτικά που αναφέρθηκαν. Όταν η ερευνήτρια άλλαξε τη πολυχρωμία των φύλλων και τα σχήματα, κάποια παιδιά που κόλλησαν τα φύλλα με διαφορετικό τρόπο παραδέχονταν ότι ίσως να προτιμούσαν και τη μονοχρωμία τελικά. Αυτό το γεγονός οφείλεται φυσικά και στο ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου φαίνεται εξαιτίας του πιο νεαρού της ηλικίας να είναι πιο δύσκολο να αποδομήσουν κάποια νοητικά σχήματα που τα έχουν συνδυάσει με μια συγκεκριμένη έννοια όπως το χρώμα με τη χαρά στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Στην ερώτηση *«Τι συναισθήματα σας προκαλεί ο τρόπος με τον οποίο τοποθετήσατε τα φύλλα στον πίνακα»* όλα τα παιδιά απάντησαν: *«Χαρά, ευτυχία»* Ένα παιδί εκτός από αυτά που αναφέρθηκαν απάντησε *«Δεν είναι βαρετό. Όλα τα φύλλα έχουν παρέα έτσι»*. Ένα άλλο κορίτσι στο 1^ο Νηπιαγωγείο Θέρμης ανέφερε ένα συναίσθημα που το εξήγησε έπειτα στους συμμαθητές της γιατί κανένα παιδί δε μπορούσε να εξηγήσει τι σημαίνει. *«Εγώ νιώθω γαλήνη, γιατί τα χρώματα είναι χαρούμενα στα φύλλα και μου αρέσει που μοιάζουν σαν ουράνιο τόξο»*. Όταν η ερευνήτρια ρώτησε το κορίτσι τι σημαίνει γαλήνη εκείνο απάντησε: *«Νιώθω ήρεμα. Ότι όλα τα φύλλα έχουν χαρούμενα χρώματα και είναι μαζί»* Οι υπόλοιπες απαντήσεις των μαθητών κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα με το συναίσθημα της χαράς να κυριαρχεί σε όλες .

Στην ερώτηση αν έχουν ποτέ αισθανθεί κάποιο τέτοιο συναίσθημα από αυτά που αναφέρθηκαν υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις. Αρχικά πρέπει να αναφερθεί ότι όλα τα παιδιά επέλεξαν να αναλύσουν πότε έχουν αισθανθεί το συναίσθημα της χαράς γιατί αυτό ήταν το συναίσθημα που κατανοούσαν με μεγαλύτερη σαφήνεια. Οι απαντήσεις που αναφέρονται είναι συγκεκριμένες γιατί πολλές απαντήσεις των παιδιών συνέπιπταν μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα στα νήπια τα παιδιά αναφέρονταν συχνά στους γονείς τους και στο γεγονός του ότι κάποιο αντικείμενο τους προκαλεί χαρά, ενώ όσο μεγαλώνουν οι ηλικίες στο δημοτικό τα παιδιά των συγκεκριμένων σχολείων αναφέρθηκαν περισσότερο στους φίλους τους και στην επίτευξη ενός στόχου. Οι απαντήσεις ήταν οι εξής: «Έχω νιώσει χαρά όταν η μαμά μου μας πηγαίνει με την αδερφή μου να πάρουμε παιχνίδια», «Νιώθω χαρά όταν έχουμε μακαρόνια στο σπίτι», «Νιώθω χαρά όταν έρχεται Σάββατο και Κυριακή και πηγαίνουμε με τον μπαμπά και την μαμά στην παιδική χαρά», «Είμαι χαρούμενη όταν κοιμάμαι και ξυπνάω και έχει ήλιο και έχουμε το αγαπημένο μου φαγητό», «Είμαι χαρούμενη όταν στο σχολείο παίζουμε με τα παιχνίδια», «Νιώθω χαρούμενη όταν ζωγραφίζω», «Νιώθω χαρούμενος όταν παίζω με τους φίλους μου στο διάλειμμα»

«Νιώθω χαρούμενος όταν νικάμε στο ποδόσφαιρό και είμαι με τους φίλους μου στην ίδια ομάδα», «Νιώθω χαρά όταν έρχεται Παρασκευή και το Σαββατοκύριακο πάω στο χορό», «Χαίρομαι όταν έρχονται οι φίλοι μου σπίτι και παίζουμε», «Είμαι χαρούμενη όταν έχουμε λίγα μαθήματα και έχω χρόνο να παίζω με τους φίλους μου», «Είμαι πολύ χαρούμενη όταν κάνουμε βόλτες με τις φίλες μου στο διάλειμμα στην αυλή και μιλάμε», «Νιώθω χαρούμενος όταν κάνω γρήγορα τα μαθήματα και μετά συναντιέμαι με τους φίλους μου για μπάλα», «Χαίρομαι όταν τα καταφέρνω καλά στο ποδόσφαιρο και βάζω γκολ», «Είμαι χαρούμενη όταν πηγαίνουμε με τον μπαμπά και τη μαμά ταξίδια και παίρνω δώρα», «Χαίρομαι όταν κάνω κάτι καλό για τους φίλους μου», «Χαίρομαι όταν έχω παρέα».

Από όλα αυτά τα σχολεία οι υπόλοιπες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ακριβώς σε αυτούς τους άξονες που αναφέρθηκαν που κατά κύριο λόγο έχουν να κάνουν με την οικογένεια, τα υλικά αγαθά και την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται το κάθε παιδί. Παρατηρείται ότι μόνο ένα παιδί, ένα αγόρι, εξέφρασε ένα είδος χαράς που φανερώνει ενσυναίσθηση «Χαίρομαι όταν κάνω κάτι καλό για τους φίλους μου» και το συγκεκριμένο παιδί ανέλυσε την απάντησή του λέγοντας ότι όταν κάνει κάτι όμορφο για κάποιον νιώθει και ο ίδιος όμορφα, κάτι που δηλώνει μεγάλο δείκτη ενσυναίσθησης και υψηλή κατάκτηση δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στην τρίτη ερώτηση αναφορικά με το τι μπορεί να κάνει κάποιος για να νιώθουν όμορφα οι άλλοι, τα παιδιά έδωσαν ένα ευρύ δίκτυο απαντήσεων το οποίο περιελάμβανε και πάλι άξονες που έχουν να κάνουν με τον υλικό κόσμο, αλλά και γενικότερα με όμορφες πράξεις και χειρονομίες.

Τα παιδιά των δύο νηπιαγωγείων απάντησαν: «*Να παίζουμε μαζί του*», «*Να λέμε όμορφα λόγια*», «*Να είμαστε ευγενικοί*», «*Να του δίνουμε τα πράγματα μας όταν τα χρειάζεται*», «*Να πηγαίνουμε όλοι μαζί για φαγητό στην αυλή*», «*Να μην κοροϊδεύουμε*» ενώ στα δημοτικά σχολεία οι απαντήσεις τους συγκεντρώνονταν σε κάποιους συγκεκριμένους άξονες που περιλάμβαναν αποκρίσεις τύπου: «*Να φροντίζουμε να μην λέμε πράγματα που πληγώνουν*», «*Να είμαστε πάντα χαμογελαστοί*», «*Να μιλάμε όμορφα*», «*Να συμπεριφερόμαστε σωστά και να μην κάνουμε κάτι που ενοχλεί τον συμμαθητή μας*», «*Να τον υποστηρίζουμε όταν το χρειάζεται*», «*Να μη μιλάμε άσχημα για αυτόν χωρίς να το ξέρει*», «*Να του λέμε όμορφα λόγια και να τα εννοούμε*», «*Να του λέμε πάντα την αλήθεια*», «*Να πηγαίνουμε μαζί βόλτες*», «*Να πηγαίνουμε μαζί για μπάλα*», «*Να πηγαίνουμε μαζί για χορό*», «*Να μην τον αφήνουμε μόνο*».

Παρατηρούμε λοιπόν ότι σε αυτή την απάντηση τα περισσότερα παιδιά αποκάλυψαν ένα μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης διότι περιέγραψαν στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες παράλληλα με την όξυνση της ενσυναίσθησης ως η ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης, βοηθάν στο να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμαθητών τους, προβαίνοντας σε όμορφες πράξεις, σε ευγενικές χειρονομίες, εκπροσωπώντας αξίες, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες θα έπρεπε να καλλιεργούνται και να υπάρχουν σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα προκειμένου να τους συντροφεύσουν από τη νεαρή ηλικία, στην ενήλικη ζωή για να γίνουν οι μελλοντικοί υπεύθυνοι και συναισθηματικά ώριμοι πολίτες.

A) Σχολεία όπου στη δραστηριότητα παρατήρησης υπήρχαν ποικίλες απόψεις και όχι ομοιογένεια.

Τα τμήματα των συγκεκριμένων σχολείων πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα ακριβώς με τον τρόπο με τον οποίο την πραγματοποίησαν τα τμήματα των προηγούμενων σχολείων. Αυτά τα σχολεία είναι: ΚΔΑΠ Δήμου Θέρμης, το Δημοτικό Σχολείο Νικήτης Χαλκιδικής (Δ' τάξη), το Δημοτικό Σχολείο Νικήτης (Γ' τάξη), το 7^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, το Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης (Α' τάξη), το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης (Β' τάξη). Βέβαια στα συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία υπήρχαν κάποιες επικοινωνιακές διαφωνίες σχετικά με τον τρόπο τοποθέτησης των φύλλων μέσα στους κύκλους στη δραστηριότητα παρατήρησης. Πιο συγκεκριμένα στο ΚΔΑΠ του δήμου Θέρμης καθώς και στο Δημοτικό Σχολείο Βασιλικών αλλά και στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Θέρμης στην Α τάξη, τα παιδιά στην πλειοψηφία τους τοποθέτησαν τα φύλλα σε όμοιο χρώμα και όμοιο σχήμα μέσα στους κύκλους, υποστηρίζοντας πως έτσι τους φαίνονταν πιο σωστά. Μερικά μάλιστα ανέφεραν την έννοια του μοτίβου καθώς η ερευνήτρια κατάλαβε ότι η ομοιότητα σε συμφωνία με το συνδυασμό ενός σταθερού και επαναλαμβανόμενου μοτίβου φαίνεται ότι ενεργοποίησε ένα σχήμα ανάκλησης γνώσης (μεταγνώσης) που είχαν ήδη διδαχθεί από τα γνωστικά αντικείμενα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Στα σχολεία λοιπόν που αναφέρθηκαν τα πιο πολλά παιδιά για να αιτιολογήσουν τον τρόπο με τον οποίον είχαν τοποθετήσει τα φύλλα σε κύκλους είπαν τα εξής λόγια: *«Έτσι φαίνονται πιο όμορφα», «Έτσι έχουν μία σειρά», «Αν τα τοποθετήσω έτσι μοιάζουν με μοτίβο είναι ωραία», «Γιατί έτσι είναι όλα ίδια και έχουν παρέα μεταξύ τους», «Είναι ωραίο να είναι ένας κύκλος μόνο με πράσινα φύλλα ένας κύκλος μόνο με κίτρινα φύλλα και ένας κύκλος μόνο με πορτοκαλί φύλλα γιατί έτσι φαίνονται πιο ωραία αλλιώς είναι πολύ μπερδεμένα», «Εμένα μου αρέσουν τα φύλλα να έχουν ίδιο χρώμα στους κύκλους αλλά να μην έχουν πολύ σκούρα χρώματα γιατί τα λουλούδια πρέπει να είναι χαρούμενα», «Εμένα δεν μου αρέσουν τα φύλλα μες στους κύκλους να έχουνε πολλά χρώματα γιατί έτσι μπερδεύομαι δεν ξέρω ποιο πρέπει να κοιτάζω πρώτο», «Εμένα μου αρέσει καλύτερα που τα φύλλα είναι έτσι ίδια γιατί με αυτό τον τρόπο το θυμάμαι πιο εύκολα», «Μου αρέσει που τα φύλλα είναι ίδια γιατί έτσι τα πολλά χρώματα είναι μπερδευτικά», «Εμένα μου αρέσουν τα φύλλα που έχουν*

το μακρύ κοτσανάκι για αυτό τα έβαλα όλα σε έναν κύκλο και τα φύλλα με το πιο κοντό κοτσανάκι τα έβαλα όλα σε έναν άλλον κύκλο και τα υπόλοιπα φύλλα στον κύκλο που έμεινε», «Εμένα μου αρέσει πολύ το πορτοκαλί, το κίτρινο και το πράσινο και για αυτό τα έβαλα μέσα στους κύκλους μόνο αυτά τα χρώματα, τα άλλα δεν μου αρέσουν και τα έβγαλα». Στα σχολεία αυτά, τα παιδιά στα τμήματα ήταν χωρισμένα στα άτομα τα οποία υποστήριζαν ότι κύκλοι θα έπρεπε να είναι πολύχρωμοι, ενώ υπήρχαν και πολλές ομάδες που υποστήριζαν ότι η μονοχρωμία και ομοιότητα στους κύκλους είναι ένα αισθητικά καλύτερο αποτέλεσμα και ότι είναι πιο εύκολο να θυμούνται τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να τοποθετούν τα φύλλα σε κύκλους όταν έχουν όλα ενιαία χαρακτηριστικά μεταξύ τους.

Φυσικά σε αυτές τις τάξεις πραγματοποιήθηκε ένας μικρός διάλογος μεταξύ των παιδιών που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις αλλά αυτό που αξίζει να παρατηρηθεί είναι πως ούτε στη μία αλλά ούτε και στην άλλη περίπτωση φάνηκε κάποιο παιδί να υποχωρεί αναφορικά με τη γνώμη του σχετικά με την ομοιότητα και τη διαφορετικότητα αλλά και με τα συναισθήματα που απορρέουν από αυτές.

Έπειτα η ερευνήτρια προχώρησε στην ερώτηση: «Τι συναισθήματα σου προκαλεί ο τρόπος με τον οποίον τοποθέτησες στα φύλλα επάνω στους κύκλους;» και φυσικά οι ομάδες που είχαν επιλέξει τα φύλλα να είναι όλα ίδια μεταξύ τους, υπήρξε πάλι διχασμός ως προς τα συναισθήματα που τους προξενούνταν, διότι πολλές φορές όταν τα φύλλα ήταν σκουρόχρωμα τα παιδιά απαντούσαν θλίψη και στεναχώρια η λύπη ενώ όταν τα μονόχρωμα φύλλα ήταν πιο φωτεινά χρώματα και πιο φωτεινές αποχρώσεις, απαντούσαν χαρά και ευτυχία. Όταν κάποια από τα παιδιά που υποστήριζαν την ομοιότητα απαντούσαν στεναχώρια λύπη τότε οι μαθητές οι οποίοι υποστήριζαν τους κύκλους με τα πολλά χρώματα, προσπαθούσαν να τους πείσουν πως είναι πιο όμορφο να νιώθουν ευχάριστα συναισθήματα όταν τα φύλλα ήταν πολύχρωμα, επομένως θα έπρεπε να τοποθετήσουν τα φύλλα τους με διαφορετικό τρόπο, με πολυχρωμία μέσα στους κύκλους. Η απάντηση των υπόλοιπων παιδιών ήταν όμως πως: «Είναι πιο εύκολο να κολλάμε τα ίδια χρώματα παρά διαφορετικά».

Στη συνέχεια στην ερώτηση αν ποτέ έχουν αισθανθεί κάποια από τα συναισθήματα που ανέφεραν, κάποια παιδιά ακόμα και αν απάντησαν λύπη στην προηγούμενη ερώτηση, επέλεξαν συνεχώς να αναλύουν το συναίσθημα της χαράς γιατί όλοι ήθελαν να αναφέρουν χαρούμενα περιστατικά, χαρούμενες συνήθειες, χαρούμενα συμβάντα και γεγονότα με άτομα της καθημερινότητας τους, με αγαπημένα τους πρόσωπα, με τους γονείς τους, με τις δασκάλους και τους δασκάλους

τους, με τους φίλους τους και έτσι οι περιγραφές συνέπιπταν με τις απαντήσεις των μαθητών των προηγούμενων σχολείων που αναφέρθηκαν πρωτύτερα στο σκέλος (Α).

Τέλος, στην ερώτηση με την πράξεις θα μπορούσαν να κάνουν άλλους συμμαθητές τους να νιώθουν πιο όμορφα, πολλά παιδιά απάντησαν: «Με το να κάνουμε στους άλλους παρέα», «Με το να είμαστε όλη την ώρα μαζί στα διαλείμματα», «Με το να παίζουμε όλοι μαζί κυνηγητό», «Με το να βοηθάει ο ένας τον άλλο στα μαθήματα για να τελειώνει πιο γρήγορα και για να έχουμε χρόνο για παιχνίδι», «Με το να μιλάμε όμορφα και να μη μαλώνουμε ποτέ», «Με το να υποστηρίζει ο ένας τον άλλον», «Με το να πηγαίνουμε όλοι μαζί βόλτες», «Με το να πηγαίνουμε όλοι μαζί μπάλα», «Με το να μοιραζόμαστε τα πράγματα μας με κάποιον όταν χρειάζεται να πάρει κάτι όπως για παράδειγμα γόμα ή μολύβι κι αν δεν μας το δώσει μετά δεν πειράζει, δεν χρειάζεται να το ζητάμε πίσω».

Παρατηρούμε λοιπόν ότι και σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά έχουν δείξει ένα πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ενσυναίσθησης συγκριτικά με τον τρόπο με τον οποίον είχαν σκεφθεί να κολλήσουν τα φύλλα στην δραστηριότητα παρατήρησης. Αυτό που μπορεί ίσως να βγει ως ένα μικρό συμπέρασμα σχετικά με το συλλογισμό τους, είναι ότι τα παιδιά έψαχναν τρόπους να αποκωδικοποιήσουν κάποια μοτίβα ή να θυμούνται κάποια χαρακτηριστικά των φύλλων ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίον είχαν κολλήσει κάποια φύλλα, γιατί ίσως να ήθελαν να απομνημονεύσουν μία πληροφορία χωρίς να επικεντρωθούν όμως στην ουσία και να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο, διότι τα συναισθήματα τα οποία ανέφεραν και τα συναισθήματα που ήθελαν να περιγράψουν αλλά και από τις υπόλοιπες απαντήσεις τους, φαίνονταν πως αποδέχονται το διαφορετικό και πως είχαν αρκετά οξυμένο το αισθητήριο της ενσυναίσθησης. Επίσης με τις προτάσεις της τελευταίας ερώτησης φάνηκε πώς είναι παιδιά που μπορούν με τον τρόπο συμπεριφορά τους, δυναμώσουν την ψυχική θετικότητα των συμμαθητών τους αλλά και τη δική τους.

8.2. Ερώτηση ελέγχου

Ως δραστηριότητα ελέγχου και αξιολόγησης για την επιτυχία της μελέτης περίπτωσης αναφορικά με την εμπάθυση σε ζητήματα ενσυναίσθησης και στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε την απάντηση των μαθητών σε μία ερώτηση που επέλεγε να βάλει σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, μετά την περάτωση των δραστηριοτήτων, οι οποίες ήταν η εξής: *«Τι σημαίνει πως τα πλάσματα αγκάλιασαν τον Πορτοκαλοφύλλη με τα μάτια της ψυχής τους;»*.

Η ερευνήτρια διαπίστωσε πως οι απαντήσεις των μαθητών διέφεραν αρκετά συγκριτικά με τις απαντήσεις που είχαν δώσει στην αρχή αναφορικά με τα συναισθήματα που της είχαν αναφέρει. Αρχικά τα παιδιά μπόρεσαν να συγκεκριμενοποιήσουν περισσότερο τα είδη των συναισθημάτων και να καταλάβουν τι είναι το κάθε συναίσθημά καθώς περιέγραψαν με αναλυτικό τρόπο τι ακριβώς σήμαινε η παραπάνω φράση. Επίσης η ερευνήτρια παρατήρησε πως πολλά παιδιά είχαν περισσότερη θέληση να αναπτύξουν το θέμα της παραπάνω ερώτησης συγκριτικά με την αρχή στη δραστηριότητα παρατήρησης όπου ήταν πιο διστακτικά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους γιατί πίστευαν πως η γνώμη τους ίσως να ήταν λάθος. Απαντήσεις λοιπόν που έλαβε η ερευνήτρια κυμαίνονταν οι περισσότερες στους ίδιους άξονες. Τα παιδιά φάνηκε να εστίασαν αρκετά στους όρους της πρότασης «αγκαλιά», «ψυχή» και «μάτια». Σε αυτή την ερώτηση φαίνεται να απάντησαν όπως είναι φυσιολογικό πιο ολοκληρωμένα τα παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών όπως για παράδειγμα τα παιδιά της Γ, Δ, Ε' δημοτικού, ενώ παιδιά των πιο μικρών τάξεων, φαίνεται ότι ερμήνευσαν τον συναισθηματικό παράγοντα στην ερώτηση μέσα από όρους που σχετίζονται με τις αισθήσεις όπως παράδειγμα είναι η αγκαλιά.

Οποιαδήποτε οδό και αν ακολούθησαν τα παιδιά το σημαντικό ήταν πως κατάφεραν να απαντήσουν στοχευμένα και με μία λογική δόμηση δείχνοντας έτσι ότι κατανόησαν σε βάθος κάποιες δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού πρώτα βιωματικά πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Οι αντιπροσωπευτικές απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την παραπάνω ερώτηση ήταν οι εξής: (αναφέρονται οι απαντήσεις που είναι διαφορετικές και παρουσιάζουν νέες οπτικές στα νοητικά σχήματα των παιδιών. Όσες δεν αναφέρονται είναι γιατί ταυτίζονται με τις απαντήσεις που ήδη παρατίθενται).

«Αυτή η ερώτηση σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης κατάφερε να ταιριάζει πολύ με εκείνα τα πλάσματα. Γιατί δεν τους ένοιαζε η εμφάνιση του, ούτε ότι δεν μπορούσε να δει και τον αγαπούσαν πολύ για αυτό που ήταν για ό,τι και να ήταν και έτσι πρέπει να κάνουμε και εμείς με τους φίλους μας».

«Ο Πορτοκαλοφύλλης μπορεί να στεναχωρήθηκε πολύ στο ταξίδι του, όμως στο τέλος μετά από τη στεναχώρια κατάλαβε πόσο σημαντική είναι η χαρά. Αυτά τα πλάσματα του έκαναν μία μεγάλη αγκαλιά μόνο με χαρά και αγάπη γιατί κατάλαβαν πως αν έμπαιναν στη θέση του θα ένιωθαν και εκείνα το ίδιο».

«Ο Πορτοκαλοφύλλης μπορεί να αισθάνονταν πολλά συναισθήματα όπως λύπη, χαρά, φόβο, ευτυχία, ανακούφιση, γαλήνη, όμως πιστεύω ότι αυτή η έκφραση σημαίνει ότι τελικά ο Πορτοκαλοφύλλης έψαχνε φίλους που απλά θα ήθελαν να τον δεχτούν. Γιατί κανείς δεν θα ήθελε να είναι μόνος ή να είναι με φίλους χωρίς όμως να είναι καλοί φίλοι».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης ήταν ένα φύλλο που αγαπούσε όλα τα πλάσματα για τη φωνή τους, τις κινήσεις τους, που αν και δεν μπορούσε να τις δει μπορούσε να τις νιώσει όπως του είπε η Αυγούλα και αυτό ήταν πολύ σημαντικό. Γιατί δεν συμπαθούσε κάποιον μόνο από το πώς έμοιαζε δηλαδή δεν συμπαθούσε ένα μυρμήγκι γιατί ήταν ένα μυρμήγκι αλλά γιατί μπορεί να ήταν ένα ευγενικό μυρμήγκι και έτσι ήταν ένα πολύ καλό φύλλο και όλα τα πλάσματα που συνάντησε το τέλος τον αγάπησαν για αυτό».

«Σημαίνει ότι βρήκε την αγάπη την παρέα και την φιλία που ήθελα να βρει».

«Σημαίνει ότι η ψυχή δεν έχει μάτια, κανονικά μάτια αλλά όπως είπαμε όλοι έχουμε συναισθήματα και εκείνα τα ζωάκια αγκάλιασαν τον Πορτοκαλοφύλλη με τα συναισθήματά τους τα οποία ήταν μόνο χαρούμενα για να νιώθει καλά».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης επιτέλους βρήκε το σπίτι του γιατί θα μπορούσε να μένει μόνο σε ένα σπίτι δηλαδή σε ένα δάσος που να νιώθει όμορφα γιατί όλοι θα θέλαμε να μείνουμε κάπου που να νιώθουμε ωραία».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης ένιωθε όλα εκείνα τα συναισθήματα που

συζητήσαμε μες στην τάξη και τα χαρούμενα και τα λυπημένα όμως στο τέλος αυτά τον βοήθησαν για να φτάσει στο το διαφορετικό δάσος και να γνωρίσει την γαλήνη γιατί και αυτός αγαπούσε όλο τον κόσμο άρα ήταν δίκαιο να τον αγαπάνε και τα πλάσματα».

«Σημαίνει ότι είναι ωραίο να συμπεριφέρεσαι όμορφα γιατί θα συμπεριφερθούν και σε εσένα όμορφα και αυτό είναι κάτι που σε κάνει να χαμογελάς συνέχεια όπως χαμογέλασε και ο Πορτοκαλοφύλλης στην τελευταία εικόνα του παραμυθιού μαζί με την πεταλούδα. Γιατί κανείς δεν του έλεγε πια ότι δεν τον θέλει στην παρέα του».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης βρήκε ένα δάσος που όλοι τον αγαπούσαν επειδή ήταν και πορτοκαλί και τυφλός αλλά πιο πολύ επειδή πάντα χαμογελούσε και μιλούσε σε όλους πολύ καλά ακόμα και αν είχε στεναχωρηθεί πολύ και αν και είχε στεναχωρηθεί πολύ ποτέ δεν μίλησε άσχημα σε κανένα πλάσμα Και για αυτό κανένα πλάσμα δεν μπορούσε να μην τον κάνει παρέα».

«Σημαίνει πως αυτό που έκαναν τα πλάσματα πρέπει να το κάνουμε και εμείς δηλαδή να συμπεριφερόμαστε με όμορφο τρόπο στους συμμαθητές μας για να τους κάνουμε να νιώσουν όμορφα αλλά και εκείνοι να κάνουν το ίδιο σε μας και να αγκαλιάζουμε με τα συναισθήματά μας τους ανθρώπους όπως έκαναν και τα πλάσματα στο τελευταίο δάσος που πήγε ο Πορτοκαλοφύλλης».

«Είναι ωραία πρόταση γιατί μου άρεσε πολύ και η εικόνα στο τέλος από το βιβλίο, με βοήθησε λίγο να καταλάβω παραπάνω τι να γράψω ότι δηλαδή σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης κατάφερε μετά την Κρυσταλλένια να συναντήσει πολλούς άλλους φίλους που επιτέλους δεν θα τον έκαναν να νιώθει μόνος ποτέ ξανά και επειδή δεν τους ένοιαζε το χρώμα του ή ότι ήταν τυφλός θα τον αγαπούσαν πάντα».

«Είναι ωραίο που βρήκε και όλα εκείνα τα ωραία συναισθήματα που είπαμε στην τάξη και που καταλάβαμε μέσα από αυτά που κάναμε στην τάξη γιατί και εμείς περάσαμε όμορφα με αυτά όπως πρέπει να περάσει όμορφα και ο Πορτοκαλοφύλλης στο τελευταίο δάσος που βρέθηκε».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης επιτέλους μπόρεσε να πάρει και όμορφα συναισθήματα και όχι μόνο να δώσει όμορφα συναισθήματα και αυτό ήταν το δίκαιο».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης τώρα ένιωθε μόνο καλά συναισθήματα όπως χαρά, ευγνωμοσύνη, ευτυχία, ευημερία, γαλήνη, εφορία, ανακούφιση, αποδοχή, όλα αυτά δηλαδή που είπαμε μες στην τάξη και άλλα πολλά και αν τα νιώθει όλα αυτά τώρα επειδή όλα τα πλάσματα τον αγαπούν είμαι πολύ χαρούμενος».

«Ο Πορτοκαλοφύλλης δεν θα στεναχωριέται άλλο γιατί εκεί που πήγε είναι όλοι καλοί επειδή τον αγκαλιάζουν, τον αγαπάνε και τον προσέχουν».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης τελικά ήταν ένα πολύ καλό φύλλο από την αρχή και έτσι έμεινε και στο τέλος αλλά το κατάλαβαν μόνο όλα τα ζώακια που ήθελαν να τον ακούσουν και να τον καταλάβουν».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης δεν ήταν διαφορετικός δηλαδή το πορτοκαλί χρώμα που είχε και το ότι ήταν τυφλός δεν ήταν πρόβλημα για να κάνει παρέα με άλλα φύλλα, ή με άλλα ζώα, ή με άλλα λουλούδια, αλλά πιστεύω ότι αυτά τα πλάσματα στο δάσος που ήταν πιο διαφορετικό απλά δεν είχαν πρόβλημα με το πορτοκαλί χρώμα ούτε με το ότι ήταν τυφλός και δεν μπορούσε να δει και έτσι μπορούσαν να δώσουν σημασία σε διαφορετικά πράγματα στον Πορτοκαλοφύλλη που ήταν πιο σημαντικά».

«Πιστεύω ότι έχει να κάνει με τα συναισθήματα δηλαδή με τη χαρά, τη λύπη, την ευτυχία, την εφορία, την ευημερία, την ανακούφιση, τη γαλήνη, όλα αυτά δηλαδή που είπαμε στην τάξη και αυτό φαίνεται και επειδή ο Πορτοκαλοφύλλης χαμογελάει γιατί είναι χαρούμενος. Γιατί όλα τα ζώα τον κατάλαβαν και δεν του μίλησαν άσχημα».

«Σημαίνει χαρά, σημαίνει ευτυχία, σημαίνει γαλήνη, σημαίνει ευημερία, σημαίνει χαμόγελο, σημαίνει αγκαλιά, σημαίνει όλα εκείνα που κάνουν κάποιον να χαμογελάει σημαίνουν αποδοχή, σημαίνουν όλα τα ωραία όλα τα καλά».

«Είναι αυτό που λέγαμε και στην τάξη ότι οι όμορφες συμπεριφορές κάνουν τους συμμαθητές μας να αισθάνονται όμορφα άρα όταν άλλαξε η συμπεριφορά των πλασμάτων άλλαξαν και τα συναισθήματα του Πορτοκαλοφύλλη και μπόρεσε επιτέλους να βρει το σπίτι του που δεν τους ένοιαζε αν ήταν πορτοκαλί ή τυφλός».

«Σημαίνει σεβασμός, που είπε και η κυρία, στα συναισθήματα και στη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου γιατί τα πλάσματα τους αρέσει η διαφορετικότητα του Πορτοκαλοφύλλη και δεν του λένε άσχημα λόγια για αυτή γιατί στο τέλος καταλάβαμε όλοι ότι όλα τα πλάσματα ήταν διαφορετικά μεταξύ τους αλλά κατάφεραν να ζουν μαζί και να παίρνει το ένα καλά πράγματα από το άλλο χωρίς να χρειάζεται να είναι πάντα ίδια και χωρίς να χρειάζεται να κάνει κάποιο πλάσμα ένα άλλο πλάσμα να κλαίει»

«Σημαίνει ότι τον αγαπούσαν και ήθελαν να του κάνουν παρέα για πάντα».

«Σημαίνει ότι έγιναν οι καλύτεροι φίλοι γιατί ούτε ο Πορτοκαλοφύλλης ούτε και τα άλλα ζώακια είχαν πλέον κακά συναισθήματα γιατί κατάλαβαν ότι ο Πορτοκαλοφύλλης ήταν καλός».

«Τα πλάσματα τον αγκάλιασαν πραγματικά και στα αλήθεια χωρίς να τους νοιάζει που ο Πορτοκαλοφύλλης ήταν πορτοκαλί και τυφλός και τον έκαναν να νιώθει όμορφα συναισθήματα όπως χαρά ευτυχία, γαλήνη, ηρεμία και ανακούφιση που είπαμε στην τάξη».

«Σημαίνει ότι τα πλάσματα κατάλαβαν ότι αν ήταν στη θέση του Πορτοκαλοφύλλη, θα ένιωθαν το ίδιο με τον Πορτοκαλοφύλλη και επειδή δεν θα ήθελαν να νιώθουν ότι ένιωθε αυτός κατάλαβαν πώς θα ήταν λάθος να μην του μιλάνε καλά και τον αγκάλιασαν με αγάπη».

«Σημαίνει ότι όλα τα φύλλα και όλα τα ζώα αγαπούσαν μετά τον Πορτοκαλοφύλλη για πάντα και όλα όσα συναντούσε καταλάβαιναν πόσο ξεχωριστός και όμορφος είναι».

«Σημαίνει ότι όλα τα φύλλα αγαπούσαν τον Πορτοκαλοφύλλη και όλα τα ζώα του έκαναν παρέα γιατί δεν τους ένοιαζε αν ήταν πορτοκαλί ή αν ήταν τυφλός αλλά τους ένοιαζε να τους συμπεριφέρεται ωραία».

«Σημαίνει ότι ο Πορτοκαλοφύλλης ήταν ένα πάρα πολύ καλό φύλλο το οποίο όμως πέρασε πολλές δυσκολίες μέχρι να φτάσει στους πραγματικούς του φίλους αλλά όταν

τους βρήκε ήταν πραγματικά καλοί φίλοι γιατί τον αγαπούσαν πραγματικά για ότι ήτανε άρα είχαν όλα εκείνα τα θετικά συναισθήματα που είπαμε στην τάξη».

9. Συζήτηση

Η διαφορετικότητα νοείται ως ένα πάρα πολύ σημαντικό και κρίσιμο ζήτημα το οποίο απασχολεί τη σύγχρονη κοινωνία. Μέσα από αυτό το θέμα του παραμυθιού «Πορτοκαλοφύλλης» αναλύθηκε στα παιδιά το πόσο σημαντικό είναι να έχουν οξυμένη μία πάρα πολύ σημαντική ικανότητα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, όπως είναι η ενσυναίσθηση αλλά και να φροντίζουν για την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Ζούμε σε ένα κόσμο στον οποίο η γνώση, η πληροφορία και διαχείριση της αποτελούν μία δύναμη η οποία καθορίζει την καθημερινότητα των ανθρώπων. Ωστόσο όμως, ένας άνθρωπος προκειμένου να θεωρείται ένας ενεργός και υπεύθυνος πολίτης οφείλει να έχει καλλιεργήσει μέσα του το κομμάτι των αξιών, το κομμάτι του ήθους και το κομμάτι των ιδεών, οι οποίες προκύπτουν από το ποιόν της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του. Ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά ενός ανθρώπου καθώς και ο τρόπος με τον οποίον σκέφτεται για να δράσει και για να πράξει στην καθημερινότητα του, βασίζεται και στα συναισθήματα τα οποία αναπτύσσει με βάση τις καταστάσεις που βιώνει και τα ερεθίσματα με τα οποία έρχεται σε επαφή. Προκειμένου ένας άνθρωπος να μπορέσει να ελέγξει τα συναισθήματά του, να τα αναγνωρίσει, να τα χαλιναγωγήσει όταν πρέπει καθώς και να τα εκφράσει με το σωστό τρόπο, στο σωστό χρόνο, χρειάζεται να καλλιεργηθούν κάποιες ικανότητες οι οποίες εντάσσονται κάτω από την ευρύτερη ομάδα της λεγόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέρθηκε πρωτύτερα.

Είναι πάρα πολύ σημαντικό στη σύγχρονη κοινωνία το σχολείο να έχει ενεργό ρόλο στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών καθώς το σχολείο συνδέεται με την κοινωνία με τρόπο άμεσο και είναι ένας ζωντανός οργανισμός ο οποίος προετοιμάζει τα παιδιά για τη ζωή του αύριο. Η ζωή του αύριο θα πρέπει να είναι μία καθημερινότητα απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αντιλήψεις και από άσχημες συμπεριφορές, οι οποίες προκαλούν αισθήματα άγχους, απομόνωσης, ανασφάλειας, εσωστρέφειας στους ανθρώπους. Τα παιδιά οφείλουν να μάθουν αλλά και να καταλάβουν πώς οι σωστές αξίες και τα όμορφα συναισθήματα μπορούν να επιφέρουν την αλλαγή και να βοηθήσουν τους γύρω τους να καλυτερεύσουν τη ζωή της σχολικής πραγματικότητας και μελλοντικά τη ζωή του κόσμου όλου.

Σε αυτή τη γραμμή βασίστηκε και η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης μέσα από το παραμύθι του Πορτοκαλοφύλλη το οποίο εμβάθυνε στο πόσο σημαντική είναι η ενσυναίσθηση στη ζωή των ανθρώπων, καθώς και στο πόσο σημαντικό είναι ένα άτομο ή μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων ή ειδικότερα ένα σύνολο ατόμων, να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε κάποιους παράγοντες επικινδυνότητας που μπορεί να συναντήσει στο γύρω περιβάλλον, να ενδυναμώνει την αυτοεικόνα του και την ταυτότητά του και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ανθρώπων γύρω του. Έτσι λοιπόν, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης η οποία εφαρμόστηκε μέσω του παραμυθιού, είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά σε ζητήματα ενσυναίσθησης, διαφορετικότητας, να ενδυναμώσει την ψυχική τους ανθεκτικότητα, να τα κάνει να κατανοήσουν πόσο σημαντικό είναι να έχουν πλήρη επίγνωση της αυτοεικόνας τους αλλά και του σεβασμού απέναντι τους συμμαθητές τους και φυσικά να τα φέρει σε επαφή με το θαυμαστό κόσμο της λογοτεχνίας, δημιουργώντας νοητικά σχήματα τα οποία θα περιλαμβάνουν γνώσεις αρχικά κι έπειτα πράξεις ενσυναίσθησης, οι οποίες θα ενδυναμώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα όλων όσων ασχολούνται με αυτές.

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης ήταν να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στα παραπάνω ζητήματα, αλλά επίσης φάνηκε πως το παρόν πρόγραμμα ήταν επιτυχημένο, από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στην αρχή και στο τέλος των δραστηριοτήτων ελέγχου οι οποίες πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας με διαφορετικό τρόπο. Ως πρωταρχική διερεύνηση τα παιδιά στην αρχή πραγματοποίησαν μία δραστηριότητα εισαγωγικής παρατήρησης κατά την οποία έπρεπε να κολλήσουν κάποια φύλλα συγκεκριμένου χρώματος, σχήματος, μεγέθους, σε κάποιους κύκλους με ένα δικό τους σκεπτικό το οποίο ανέλυσαν στην ερευνήτρια. Η ερευνήτρια συνέλεξε τις απαντήσεις των ομάδων που διάλεξε για να πραγματοποιούν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και έπειτα μαζί με όλα τα παιδιά πραγματοποιούσε συζητήσεις με συγκεκριμένες ερωτήσεις περί συναισθημάτων από τις οποίες κατέγραφε τις απαντήσεις προκειμένου να τις συλλέξει και να τις οργανώσει σε άξονες για να καταλάβει τον τρόπο με τον οποίον τα συγκεκριμένα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, είχαν αναπτύξει το βαθμό της ενσυναίσθησης τους καθώς και πόσο μπορούσαν τα ίδια να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των συμμαθητών τους αλλά και τη δική τους.

Επίσης, η επιτυχία της συγκεκριμένης μελέτης και του συγκεκριμένου παραμυθιού φάνηκε στο τέλος των δραστηριοτήτων όταν η ερευνήτρια ως

δραστηριότητα αξιολόγησης έβαζε τα παιδιά να απαντήσουν την ερώτηση «*Τι σημαίνει ότι τα πλάσματα στο δάσος της διαφορετικότητας αγκάλιασαν τον Πορτοκαλοφύλλη με τα μάτια της ψυχής τους;*». Έπειτα από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, οι οποίες έκαναν τα παιδιά να χορέψουν, να τραγουδήσουν, να παίξουν θέατρο, να συμμετέχουν σε παιχνίδια προσομοίωσης και σε παιχνίδια ρόλων, να φέρουν εις πέρας debate, να ζωγραφίσουν, να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, να συμμετέχουν σε μουσικοκινητικές δράσεις, να παίξουν παντομίμα, όλες αυτές οι δραστηριότητες βοήθησαν στις απαντήσεις που έλαβε η ερευνήτρια στο τέλος της μελέτης περίπτωσης, οι οποίες έδειξαν πως τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν σε πρώτο στάδιο τα συναισθήματα και τα είδη των συναισθημάτων αλλά και να κατανοήσουν το πόσο σημαντικό είναι μία συμπεριφορά να δημιουργεί τα επιθυμητά συναισθήματα σε έναν άνθρωπο, δηλαδή όμορφες συμπεριφορές οι οποίες ενδυναμώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα των γύρων τους αλλά και τη δική τους, την αυτοεικόνα, την αυτοεκτίμηση, λειτουργώντας πάντα με σεβασμό.

Οι δυσκολίες που συνάντησε η ερευνήτρια οφείλονταν πιο πολύ στη διαδικασία πριν την υλοποίηση των δράσεων, στο σχεδιασμό τους, διότι είχε στο μυαλό της να πραγματοποιήσει δράσεις οι οποίες να εστιάζουν σε όλα τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες ανάγκες, καθώς και στα κίνητρα που ήθελε να δημιουργήσει σε κάθε τάξη προκειμένου να κρατήσει αμείωτη την προσοχή των παιδιών και παράλληλα να είναι για εκείνα μια διαδικασία ευχάριστη. Ακόμη, κάθε τμήμα στο οποίο έμπαινε στα διάφορα σχολεία, η ερευνήτρια είχε να δουλέψει με διαφορετικές δυναμικές παιδιών διότι μιλάμε για πλήθος διαφορετικών σχολείων. Αυτή όμως δυσκολία αντιμετωπίστηκε διότι συνεργάστηκε με τους εκπαιδευτικούς που τη βοήθησαν πάρα πολύ στο να την ενημερώσουν για το πλαίσιο της τάξης τους, έτσι ώστε να μπορέσει με επιτυχία να σχεδιάσει κάποιες δραστηριότητες οι οποίες να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών του εκάστοτε τμήματος.

Έπειτα το θέμα των συναισθημάτων είναι ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο κομμάτι για να επεξεργαστεί σε κάθε τμήμα έτσι λοιπόν η ερευνήτρια έπρεπε να είναι ιδιαίτερα προσεκτική στον τρόπο με τον οποίον πραγματοποιούσε κάποιες δραστηριότητες προκειμένου να λειτουργήσουν. Από την πλευρά των μαθητών δεν εντοπίστηκαν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες ίσως μόνο στο να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους ή στο να μπορέσουν να περιγράψουν ακριβώς τα συναισθήματά τους σε κάποιες δραστηριότητες. Επίσης δεν πρέπει να λησμονείται ότι το κομμάτι της διαχείρισης των συναισθημάτων είναι μία συνεχής και δυναμική διαδικασία η οποία πρέπει να

πραγματοποιείται αέναα κατά την πορεία φοίτησης του παιδιού στα σχολικά περιβάλλοντα.

Το πρόγραμμα λοιπόν αυτό, των παρουσιάσεων αναφορικά με τη μελέτη περίπτωσης του «Πορτοκαλοφύλλη» κρίνεται επιτυχής διότι τα παιδιά μπόρεσαν να οξύνουν περισσότερο την ικανότητα της ενσυναίσθησης, να καλλιεργήσουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη αναφορικά με τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων τους αλλά και με τη γνώση των ειδών των συναισθημάτων που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος στα διάφορα περιστασιακά και επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Επιπροσθέτως μπόρεσαν να έρθουν σε επαφή με το λογοτεχνικό βιβλίο, να δυναμώσουν την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους, να καταλάβουν τι σημαίνει να ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα του εαυτού τους αλλά και των γύρω τους. Γι' αυτούς του λόγους λοιπόν το πρόγραμμα κρίνεται επιτυχές, όχι μόνο γιατί πραγματοποιήθηκε η εμβάθυνση σε ζητήματα συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και γιατί κατάφερε να καλλιεργήσει την αξία του σεβασμού, την αξία της διαφορετικότητας και της συνύπαρξης.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

- Ακριτόπουλος, Α., Ν. (2013). *Τέρψεις και ιστορίες. Κριτικές, φιλολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας του παραμυθιού*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα
- Αλεξοπούλου, Α. (2018). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία).
Αναρτήθηκε από: <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/7081>
- Αναγνωστάκη, Α. & Παπαδοπούλου, Κ. (2021). *Μεγαλώνοντας στο Νηπιαγωγείο Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Αναγνωστόπουλος, Β. & Δελώνης, Α. (1984). *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2002). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού (2η έκδ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αντωνίου, Α., Σ., Γαλατερού, Ι. (2016). Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht. Στο Μπαστέα, Α., Παπαδόπουλος, Γ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (Επιμ). *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015 (σ. χ.χ.)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. doi: <https://doi.org/10.12681/edusc.182>. Αναρτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/182>
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη Μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βενιώτη, Α., Β. (2017). *Οι αντιλήψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ενσυναίσθηση μέσα από την αξιοποίηση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων*. Διπλωματική εργασία, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47554/16175.pdf?sequence=1>
- Βόρρη, Ζ. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη-θεωρία και εφαρμογές στη νοσηλευτική διοίκηση, *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 4(1), 46-50. Αναρτήθηκε από: http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2011/05/sinaisthimatiki_noimosini.pdf
- Γελαδάρη, Ε., Παράσχου, Ε., Παυλίδου, Α. (2009). *Η συναισθηματική αγωγή του παιδιού. Ο ρόλος των γονέων*. (Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή –Τεπαιε. Αναρτήθηκε από: <http://www.eparaschou.gr/wp-content/uploads/2008/08/%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%91%CE%99%CE%A3%CE%98%CE>

%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%9D%CE%9F%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%97.pdf

Γιατρά, Α. Α., Βενετσάνου Φ. Δ., & Κουτσούμπα Μ. Ι. (2019). Χορός και κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 163–181. <https://doi.org/10.12681/hjre.20870>

Γραμμένου, Μ. (2020, Δεκέμβρης, 19). Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *MaxMag*. Αναρτήθηκε από: <https://www.maxmag.gr/politismos/ekpaideusi/koinoniki-kai-synaisthimatiki-agogi/>

Γρηγορόπουλος, Η., & Στραβογιάννη, Π. (2017). Η άσκηση της συμβουλευτικής σε δομές φιλοξενίας προσφυγών: η εμπειρία των συμβούλων - μια ποιοτική προσέγγιση. *Κοινωνική εργασία*, (128), 62-82. Αναρτήθηκε από: http://www.socwork.gr/journal_det.php?id=667

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Δέδε, Μ. (2019, Μάης 30). Ενσυναίσθηση: βλέποντας τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου. Αναρτήθηκε στο: <https://www.psychologynow.gr/arhra-psyxikis-ygeias/proagogi-psyxikis-ygeias/ensynaisthisi/7079-ensynaisthisi-vlepontas-ton-kosmo-mesa-apo-ta-matia-tou-allou.html>

Δελώνης, Α. (2000). *Στοιχεία Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος

Δελώνης, Α. (1990). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία. 1835-1985 Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: ηράκλειτος ε.π.ε.

Δ.Ε.Π.Π.Σ.–Α.Π.Σ. (2001). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ–Π.Ι.

Δημακοπούλου, Φ. (2019). Ενσυναίσθηση και Εκπαίδευση. Διεθνές Περιοδικό "C.V.P. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Ανακτήθηκε 22 Φεβρουαρίου 2021, από: <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/freeonline-journals/education/education-articles/dimakopoylou-foteini/empathyand-education-dimakopoulou-foteini.htm>

Δημητρίου, Μ. (χ.χ.). Η ενσυναίσθηση: Ή αλλιώς η γλώσσα της αγάπης. Αναρτήθηκε από: <https://www.projectparenting.gr/psixologia/i-ensynaisthisi-i-allios-i-glossa-tis-agapis/>

Δόλογλου, Μ. (2020). Η ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα συστατικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας. *Επιστημονικό περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 2(7). 112-117.

Δρεμέτσικα, Β. (2018). *Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών*. Εισήγηση στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. Αναρτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/2670>.

Ζιούτα, Ε. & Χαριστού, Ν. (2020). Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ενσυναίσθηση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, (6). 377-389

Ζώτης, Σ., Ι. (2017). *Ενσυναίσθηση και πολυπρισματικότητα: Δυο ιστορικές έννοιες σε τροχιά σύγκρουσης και μια απόπειρα σύνθεσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Φλώρινα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/123456789/547/1/Zotis%20Serafeim.pdf>

Ιωακειμίδου, Ρ. (2018). *Στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης παιδιών δημοτικού. Ο ρόλος της θεωρία του νου, της ενσυναίσθησης και του ανασταλτικού ελέγχου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αναρτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/302588/files/GRI-2019-23498.pdf>

Καζέλα, Κ., & Κοντοπούλου, Φ. (2014). Συναισθηματική αγωγή: «Μια προσέγγιση που μιλάει στην καρδιά των παιδιών». *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, (13), 134–143. <https://doi.org/10.12681/icw.17930>

Κακαβούλης, Κ., Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Κακαβούλης.

Καλαούζη, Κ. (2019). Σχολική λογοτεχνία και δημιουργική έκφραση: Το παραμύθι ως μέσο λογοτεχνικού γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *MENTOPAS Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, (17-18), 218-243.

Καλφούντζου, Χ. (2016). *Η ενσυναίσθηση, η συγχωρητικότητα και η αυτό- συμπόνια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχέση τους με την εργασιακή ικανοποίηση*. Διπλωματική εργασία, Λάρισα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Τμήμα Ιατρικής. Αναρτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49144/14933.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κολωνiάρη, Ζ., Τζουμερκιώτη Κ. (2020). Ψυχική ανθεκτικότητα στις σχολικές κρίσεις. *Επιστημονικό περιοδικό Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, 1 (6). 347-356.

Κουνενού, Κ. & Κουρμούση, Ν. (2021). Αναπτυξιακή ψυχολογία. Αναρτήθηκε από: <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EML210/5%CE%B5.%20CE%92%CE%A1%CE%95%CE%A6%CE%99%CE%9A%CE%97%20%26%20CE%9D%CE%97%CE%A0%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%97%20CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%99%CE%91.pdf>

Κουννούσης, Γ. (2022, Μάιος, 21). Ενσυναίσθηση: ερμηνεία του όρου και επιστημονική προσέγγιση της έννοιας. Αναρτήθηκε από: <https://www.pemptousia.gr/2022/05/ensinesthisi-erminia-tou-orou-ke-epistimoniki-prosengisi-tis-ennias/>

Κουντουράς, Γ. (2017). Ενσυναίσθηση και Κοινωνική Εργασία στην Εκπαίδευση. *Κοινωνική Εργασία Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, (125), 48-70. Αναρτήθηκε από: https://www.socwork.gr/journal_det.php?id=647

Κουράκη, Χ. (2016). Η παιδική λογοτεχνία και τα είδη της. Στο Κουράκη, Χ., Κουρμούση, Ν. & Σαλαγιάννη, *Η κοινωνική - συναισθηματική μάθηση μέσα από την παιδική λογοτεχνία και το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»* (σ. 18-23). Αθήνα: Ελληνική επιτροπή παγκόσμιας οργάνωσης προσχολικής αγωγής.

Κουτσελίνη, Μ., Κυριακίδης, Λ., Νεόφυτος, Λ. (2008). Κοινωνική Συναισθηματική Νοημοσύνη και ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών. Στο Φτιάκα, Ε., Συμεωνίδου, Σ., & Σωκράτους, Μ. (Επιμ.). *Πρακτικά 10^{ου} Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.), Λευκωσία 6-7 Ιουνίου 2008* (σ. 776-785). Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου & Κυπριακού Ομίλου Ενιαίας Εκπαίδευσης (Κ.Ο.Ε.Ε.). Αναρτήθηκε από: https://www.academia.edu/29123508/%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%9D%CE%BF%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%91%CE%BA%CE%B1%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%8A%CE%BA%CE%AE_%CE%95%CF%80%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7_%CF%86%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD

Λαθούρης, Α., Π. (2014). *Συναισθηματική νοημοσύνη: μελέτη περίπτωσης φαρμακευτικής εταιρείας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αναρτήθηκε από: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/6012>

Λαρεντζάκη, Κ. (χ.χ.). Η έννοια της ενσυναίσθησης και η σύνδεσή της με την έννοια του εαυτού. Αναρτήθηκε από: https://www.academia.edu/40473457/%CE%97_%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B5%CE%BD%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CE%B5%CF%83%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%BC%CE%B5_%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%B1_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%B5%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CF%8D?sm=b

Μαλικιώση, Λ., Μ. (2008). Η πολυπολιτισμική διάσταση της ενσυναίσθησης. *Psychologia*, 15 (1), 1-15. Αναρτήθηκε από: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Malikiosi-Loizos/publication/270589453_The_multicultural_dimension_of_empathy_in_Greek/

Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 22-31. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.18037>

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπιλίση, Π. (2018). *Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων: απόψεις και πρακτικές νηπιαγωγών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αναρτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2766581/theFile>

Μπογιατζάκη, Β. (2018). *Ενσυναίσθηση και Σύνδρομο Εργασιακής Εξουθένωσης σε Επαγγελματίες Υγείας. Μεταπτυχιακή εργασία*, Πάτρα, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Αναρτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/38934/1/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%20%CE%9C%CE%A0%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97.pdf>

Μπότου, Α. (2017). *Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1668243/theFile>

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ: Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο – Σύγχρονες προσεγγίσεις και μεθόδους – Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Νάνου-Ζήση, Σ, Γ. (2009). *Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτική ηγεσία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αναρτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.26253/heal.uth.5857>

Νικολακοπούλου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2007). Το παραμύθι ως μέσο εξοικείωσης τον παιδιού με την έννοια του θανάτου: Συναισθηματικές αντιδράσεις μαθητών από αστικές και αγροτικές περιοχές. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, (7), 101–122. <https://doi.org/10.12681/icw.18226>

Ντολιοπούλου, Έ. & Κοντογιάννη, Ά. (2000). Αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 34–52. <https://doi.org/10.12681/icw.18132>

Ντούφο, Α, (2021, Απρίλιος, 13). Ενσυναίσθηση: Τρόποι ανάπτυξης της στο σχολείο. *MaxMag*. Αναρτήθηκε από: <https://www.maxmag.gr/politismos/ekpaideusi/ensynaisthisi/>

Ολοκτσίδου, Ι. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην εφαρμογή ενός προγράμματος προαγωγής των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού*. Διπλωματική εργασία, Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Παιδαγωγικό τμήμα ειδικής αγωγής. Αναρτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/159785959.pdf>

Παπαντωνάκης, Γ. (2008). Διδάσκοντας Παιδική Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τζιάνι Ροντάρι Περιπέτεια με την τηλεόραση. *Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, (8). Αναρτήθηκε από: <http://keimena.ece.uth.gr>

Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παππα, Β. (2022). *Επικοινωνία και ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Οκτώ

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, (1), 27-39.

Ρισβάνη, Μ. (2017, Δεκέμβρης 11). Ενσυναίσθηση. Αναρτήθηκε από: <http://www.mariarisvani.gr/b/ensynaisthese>

Σαραφοπούλου, Α. (2018). *Η Πιπίνα Τσιμικάλη και η συμβολή της στην Παιδική Λογοτεχνία: ιστορική και ερμηνευτική προσέγγιση του έργου της*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αναρτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/299380/files/GRI-2018-22410.pdf>

Σιμόπουλος, Γ. (2010). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από βιωματική προσέγγιση. Αναρτήθηκε 2017 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/

Σκουλαρίγκη, Δ. (2021). Κοινωνική νοημοσύνη: Ο νέος δείκτης ευφυΐας. Στο Offline Post. Αναρτήθηκε από: <https://www.offlinepost.gr/2021/09/17/koinoniki-nohmosynh-neos-deikths-eyfyias/>

Σταυροπούλου, Κ. (2021). *Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αναρτήθηκε από: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/14210/Stavropoulou.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Τσαμπούρη, Α., Μυτίληναίου, Ε., Γκιαούρης, Χ., Ευγενειάδης, Γ. (2016). «Φτιάξε μαζί μας το δικό σου παραμύθι». Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστέα, Α. (Επιμ). *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015* (σ. . χ.χ.). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. doi: 10.12681/edusc.366

Τσέργας, Ν. (2019). Στάδια σωματικής και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Προσαρμογή στη σχέση και ανάπτυξη ψυχικού δεσμού με το παιδί. Αποδοχή της

διαφορετικότητας. Στο «Ένα σπίτι για κάθε παιδί» Εγχειρίδιο εκπαίδευσης υποψήφιων θετών γονέων (σ. 67-88). Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Εργασίας Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αναρτήθηκε από: https://www.anynet.gr/training_Pfds/thetoi_pfd/%CE%A5%CE%98%CE%93-%CE%98%CE%95%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%20%CE%94.pdf

Χαραλαμπίδου, Π. (2019). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμβολή της στη διαχείριση συγκρούσεων από τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αναρτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11728/11446>

Χατζηχρήστου, Γ., Χ.(2015).*Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg

Χοτζόγλου, Κ. (χ.χ.). *Η Ανάπτυξη του Εγκεφάλου 0 - 2 Ετών*. Αναρτήθηκε από: <https://www.kessaris.edu.gr/el/psychology/4639-i-anaptiksi-tou-egkefalou-0-2-etwn>

Χριστοφιδέλλη, Σ. (2016). Η παιδική λογοτεχνία και ο εγγραμματισμός στην προσχολική ηλικία. Στο Μπαστέα, Α., Παπαδόπουλος, Γ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (Επιμ). *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή», Αθήνα 19-21 Ιουνίου 2015* (σ. . χ.χ.). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης. doi: <https://doi.org/10.12681/edusc.388>
Αναρτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/388>

Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α. (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο* (σ. 40-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.

American Psychological Association. (2014). *The road to resilience*. Washington, DC: American Psychological Association; Ανακτήθηκε από: <http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>

Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. Αναρτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-on_Model_of_Emotional-Social_Intelligence (15/2/2019).

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the Family, School and Community*. Western Regional Center, Oregon: Eric. Αναρτήθηκε από: http://www.nationalresilienceresource.com/BB_Fostering_Resilience_F_9_2012.pdf

Bettelheim, B. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*. Αθήνα: Γλάρος

Cherry, K. (2020, Μάρτιος 31). *What Are Piaget's Four Stages of Development? Verywell Mind*. Αναρτήθηκε από: <https://www.verywellmind.com/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457>

Ciarrochi, J., Caputi, P. and Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, Vol. 28, pp. 539-561.

Cicchetti D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry*, 9(3), 145–154. doi: 10.1002/j.2015-5545.2010.tb00297

Cooper, R. K. (1996). *EQ map interpretation guide*. San Francisco: AIT and Essi Systems.

Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>

Decety, J. & Jackson, P. (2004). The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3 (2), 71-100. doi:10.1177/1534582304267187

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R, D., & Schellinger, K. (2011). Enhancing students' social and emotional development promotes success in school: Results of a meta-analysis. *Child Development*. 82. 474-501.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131–149. <https://doi.org/10.1007/BF00991640>

Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in Imaginative Situations: The Valued Place of Fairytales for Supporting Emotion Regulation. *Mind, Culture & Activity*, 20(3), 240–259. <http://doi.org/10.1080/10749039.2013.781652>

García-Bullé, S. (2019). What is social intelligence and why it should be taught at schools. Στο Technologico de Monterrey Institute for the future of Education. Αναρτήθηκε από: <https://observatory.tec.mx/edu-news/social-intelligence>

Gersie, A. (2002). *Και η ζωή συνεχίζεται*. Αθήνα. Κέδρος

Goleman. D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. (μτφ. Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Gómez Molinero, R., Zayas, A., Ruiz González, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 1(1), 147-153. doi:10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1179

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. (μτφ. Χρύσα. Ξ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Henderson N. & Milstein M.M.(2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Βασσαρά Β.)Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος

Honor, G. (2017).Resilience. *Journal of Pediatric Health Care*, 31 (3). 384-390.
Αναρτήθηκε από: [https://www.jpedhc.org/article/S0891-5245\(16\)30254-1/fulltext](https://www.jpedhc.org/article/S0891-5245(16)30254-1/fulltext)

Hoffman, M. L. (2008). Empathy and Prosocial Behavior. Στο Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (Επιμ.), *The Handbook of emotions* (σ. 3-138). (3^η έκδοση). Νέα Υόρκη: The Guilford Press.

Hunt, P. (2006). Introduction: the expanding world of Children's Literature Studies. Στο P. Hunt (Επιμ.), *Understanding Children's Literature: Key essays from the second edition of The International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (σ.1-14). Λονδίνο: Routledge Taylor & Francis Group. Αναρτήθηκε στο: https://www.academia.edu/8689367/Understanding_Children_s_Literature

Jean, J. (1996). Η δύναμη του παραμυθιού. (Μ. Τζαφεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Καστανιώτης.

Kurt, S. (2020, Αύγουστος 8). *Jean Piaget and His Theory & Stages of Cognitive Development. Educational Technology*. Αναρτήθηκε από: <https://educationaltechnology.net/jean-piaget-and-his-theory-stages-of-cognitive-development/>

Martinez, M.N. (1997).The smarts that count. *HR Magazine*, 42 (11), 72-78.

McLeod, S. (2018, Αύγουστος 5). *Lev Vygotsky.Simply Psychology*. Αναρτήθηκε από: <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>

McLeod, S. (2020, Δεκέμβριος 7). *Jean Piaget's Theory and Stages of Cognitive Development. Simply Psychology*. Αναρτήθηκε από: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>

Price-Mitchell,M.(2015,Σεπτέμβριος,11). Empathy in Action: How Teachers Prepare Future Citizens. *George Lucas educational foundation: Edutopia*. Αναρτήθηκε από: <https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-empathy-in-action-marilyn-price-mitchell>

Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M., & Pope, D. J. (2007).Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.
<https://doi.org/10.1080/02667360601154584>

Sandeep, A. (χ.χ.). Difference between IQ, EQ and SQ – the Social Intelligence, and why SQ is the future!.Αναρτήθηκε από:

<https://www.socialigence.net/blog/difference-between-iq-eq-and-sq-the-social-intelligence-and-why-sq-is-the-future/>

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q.* New York, Cambridge University Press.

Singer, T. & Lamm, C. (2009). The Social Neuroscience of Empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*. doi: 1156. 10.5167/uzh-25655.

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5, doi:10.3402/ejpt.v5.25338.

Sriram, R. (2020, Ιούνιος). Why Ages 2-7 Matter So Much for Brain Development. Στο Αλεξάνδρου, Σ. (Επιμ). Αναρτήθηκε από:

<https://proseggisi.gr/2-7-%CE%B5%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CE%B7-%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BC%CE%B7-%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84/>

Vignemont, F. & Singer, T. (2006). The empathic brain: how, when and why?. *Trends in Cognitive Sciences*. Elsevier, 2006, 10 (10). 435-441. Αναρτήθηκε από: https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_00169584

Παράρτημα εικόνων

Ενδεικτικές εικόνες των δραστηριοτήτων:

















