

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συγγραφείς από καρδιάς»: Εκπαιδευτική πρόταση  
για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης  
μέσω της δημιουργικής γραφής**

από την  
Καπετανίδου Πηνελόπη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βακάλη Άννα



Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συγγραφείς από καρδιάς» - Εκπαιδευτική πρόταση  
για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης  
μέσω της δημιουργικής γραφής**

~

**«Writers from the heart»: An educational project proposal  
for the development of emotional intelligence  
through creative writing»**

από την  
Καπετανίδου Πηνελόπη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βακάλη Άννα

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Βακάλη Άννα	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κωτσαλίδου Δόξα	Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2023

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Δημιουργική Γραφή», του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Βακάλη Άννα για τη στήριξη και την καθοδήγηση, καθώς και τους καθηγητές κ. Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και κ. Κωτσαλίδου Δόξα, για τη συνεργασία τους και για το ότι δέχθηκαν να συμμετέχουν στην Εξεταστική Επιτροπή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ, επίσης, στην οικογένειά μου και στις φίλες μου που με υποστήριξαν ολόπλευρα κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

## Περιεχόμενα

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>6</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>8</b>
<b>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (ΜΕΡΟΣ Α΄) .....</b>	<b>10</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....</b>	<b>11</b>
1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	11
i. Ιστορική αναδρομή .....	11
ii. Επικρατέστερες θεωρίες.....	13
iii. Αναπτύσσεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη; .....	17
1.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαίδευση.....	19
i. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση είναι αναγκαία .....	19
ii. Εκπαιδευτικά προγράμματα .....	21
iii. Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα .....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....</b>	<b>26</b>
2.1. Δημιουργική Γραφή .....	26
i. Ιστορική αναδρομή .....	26
ii. Επικρατούντες ορισμοί .....	30
iii. Διδάσκεται η Δημιουργική Γραφή; .....	32
2.2. Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση .....	34
i. Η Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση είναι αναγκαία .....	34
ii. Εκπαιδευτικά προγράμματα .....	37
iii. Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα .....	39
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....</b>	<b>42</b>
3.1. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω της Δημιουργικής Γραφής...42	
3.2. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω της Δημιουργικής Γραφής στην Εκπαίδευση .....	45

<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ (ΜΕΡΟΣ Β΄)</b> .....	<b>48</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4</b> .....	<b>49</b>
4.1. Εκπαιδευτική πρόταση «Συγγραφείς από καρδιάς» .....	49
Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ «ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ».....	54
Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ «ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ» .....	67
Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ «ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ».....	78
Δ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ».....	86
Ε΄ ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ».....	99
4.2. Μεθοδολογία - Υλοποίηση .....	112
i. Πρακτικά ζητήματα.....	112
ii. Υλοποίηση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....	113
iii. Υλοποίηση κατά την ώρα της Λογοτεχνίας .....	114
iv. Υλοποίηση στα πλαίσια Εκπαιδευτικών Ομίλων.....	114
v. Υλοποίηση ως Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ).....	115
4.3. Εναλλακτικά.....	115
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5</b> .....	<b>117</b>
5.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα .....	117
5.2. Προβληματισμοί.....	117
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b> .....	<b>119</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	<b>120</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>149</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Καθώς η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης - η ευφυΐα του συναισθήματος- έχει κατακτήσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να πραγματευτεί την ανάπτυξή της στο χώρο της εκπαίδευσης, μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της Δημιουργικής Γραφής. Η Δημιουργική γραφή είναι μια διαδικασία, η οποία επιτρέπει σε κάποιον, στη συγκριμένη περίπτωση μαθητή, να καταγράψει και να κατανοήσει τα συναισθήματά και τις σκέψεις του, ή να τα αντικατοπτρίσει μέσα σε κάθε είδους δημιουργικά κείμενα που θα ετοιμάσει. Η εργασία λοιπόν χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό, όπου επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση αυτής της ιδέας, και το δημιουργικό, το οποίο προτείνει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κατάλληλα σχεδιασμένο ώστε να αναπτύξει τις συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών μέσα από το δημιουργικό γράψιμο.

Λέξεις κλειδιά: *Συναισθηματική Νοημοσύνη, Δημιουργική Γραφή, Εκπαιδευτική πρόταση*

## **ABSTRACT**

As the concept of emotional intelligence - the intelligence of emotion - has captured the interest of the scientific community in recent years, this study attempts to deal with its development, in the field of education, through the subject of Creative Writing. Creative writing is a process that allows students, in the compared case, to record and understand their feelings and thoughts, or to reflect them through any kind of creative writing they will prepare. The thesis is therefore divided into two parts, the theoretical one, where the theoretical foundation of this idea is presented, and the creative one, which proposes an educational program, appropriately designed to develop children's emotional abilities through creative writing.

*Key words: Emotional Intelligence, Creative Writing, Educational project proposal*



## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### *Γιατί Συναισθηματική Νοημοσύνη;*

Η αποξένωση και ο ατομοκεντρικός χαρακτήρας της εποχής μας φέρνουν ξανά στο προσκήνιο την ανάγκη ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων. Ακόμα περισσότερο, τα παιδιά καλούνται να ανταπεξέλθουν στη συναισθηματική δυσχέρεια του παρόντος και στις ανταγωνιστικές απαιτήσεις του αύριο μέσα από περιβάλλοντα, που ναι μεν διευκολύνουν την επικοινωνία, όχι όμως και την απρόσκοπτη έκφραση συναισθημάτων ή την ουσιαστική «τριβή» με άλλους χαρακτήρες και συμπεριφορές. Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης λοιπόν, ενός είδους ευφυΐας που αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων μας και των συναισθημάτων άλλων, καθώς και την αποτελεσματική διαχείρισή τους με παράλληλη δημιουργία κινήτρων, είναι κομβική για την ομαλή ένταξή τους στην πραγματικότητα. Επιπλέον, οι παραπάνω ικανότητες, έχει αποδειχθεί ότι, εκ γενετής ή όχι, μπορούν να εξελιχτούν, να βελτιωθούν και σίγουρα να διδαχθούν. Τα νέα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης, επίσημα πλέον, τις εντάσσουν στον «κύκλο των δεξιοτήτων ζωής» αλλά και η ίδια η ζωή, μας καλεί να τις εντάξουμε στον εργασιακό, ψυχικό και πνευματικό κόσμο που δημιουργούμε καθημερινά.

### *Γιατί Δημιουργική Γραφή;*

Πώς σκεφτόμαστε; Πώς νιώθουμε; Με λέξεις. Με λέξεις δημιουργούμε τον κόσμο μας, και πολύ περισσότερο, με αυτές που μπορούν να μπουν σε μια τέτοια σειρά, ώστε να παράγουν ένα αισθητικό, συγκινησιακό αποτέλεσμα. Η ικανότητα του ανθρώπου να γράφει ιστορίες και στίχους ανταποκρίνεται σε αυτήν ακριβώς την δημιουργική δύναμη. Η Δημιουργική Γραφή λοιπόν, εκτός από τον αναμφισβήτητο παιγνιώδη ρόλο της, είναι ένας από τους βασικότερους τρόπους διοχέτευσης αυτής την ανάγκης, ενώ παράλληλα μπορεί να αποτελέσει και αγωγό έκφρασης των συναισθημάτων μας, καθώς σε όλα τα κείμενα μυθοπλασίας πάντα τοποθετούμε την αλήθεια μας. Για αυτό τον λόγο, στην περίπτωση των παιδιών θεωρείται ότι έχει θεραπευτική αξία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εκφραστική γραφή. Μέσα από αυτήν, οι μαθητές μπορούν να αναδημιουργήσουν τους κόσμους που θέλουν ξανά από την αρχή, άρα να εξελίξουν την προσωπικότητά τους. Όσον αφορά την ένταξή της στην εκπαίδευση, η οποία ξεκίνησε τα τελευταία χρόνια, πρέπει να τονιστεί ότι δε

στοχεύει στο να δημιουργήσει άρτιους συγγραφείς, αλλά άτομα που μαθαίνουν, μπορούν και τολμούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσα από τον λογοτεχνικό λόγο, δηλαδή να γίνουν «συγγραφείς από καρδιάς».

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**  
**(ΜΕΡΟΣ Α')**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1



Tischbein (1790-1800)

Όταν ο Οδυσσέας κατάφερε επιτέλους να γυρίσει στο παλάτι του στην Ιθάκη, βρήκε τους μνηστήρες να κατασπαταλούν την περιουσία του. Ωστόσο, παρά τις πάμπολλες στιγμές θυμού και απελπισίας που βίωσε, υπέμεινε τον χλευασμό τους και την ταπείνωση της οικογένειάς του, περιμένοντας να αντιδράσει την κατάλληλη στιγμή με τον κατάλληλο τρόπο. Για αυτό το λόγο, ο Όμηρος τον ονόμασε «πολύτροπο» και «πολυμήχανο», αντανακλώντας ουσιαστικά την έννοια που θα χρησιμοποιούσαμε σήμερα για αυτό τον ήρωα: *Συναισθηματικά Ευφυής*. Η ικανότητά, λοιπόν, του να αναγνωρίζει κανείς και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά με σκοπό να πετύχει τον στόχο του, ονομάζεται *Συναισθηματική Νοημοσύνη* και είναι η έννοια που θα μας απασχολήσει σε αυτό το πρώτο κεφάλαιο.

### **1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη**

#### **i. Ιστορική αναδρομή**

*Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;* : αυτός ήταν ο υπότιτλος του βιβλίου - best seller που έκανε γνωστή ανά τον κόσμο την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου «EQ» ονομάστηκε ο Δείκτης Συναισθηματικότητας - Emotional Quotient (κατ' αναλογία με τον Δείκτη Νοημοσύνης -Intelligence Quotient: IQ). Από τότε και έπειτα ακολούθησαν πολυάριθμες έρευνες και συλλήψεις που ανέδειξαν τη σημασία των συναισθημάτων και τη

σχέση τους με την λογική, τη λήψη αποφάσεων και τη γενικότερη διαχείριση της καθημερινής ζωής. Γενικότερα, η διαδρομή που διήνυσε αυτός ο όρος έως σήμερα ήταν μεγάλη.

Η ιστορία της συναισθηματικής νοημοσύνης<sup>1</sup> ξεκίνησε το μακρινό 1920, όταν ο αμερικάνος ψυχολόγος Thorndike εισήγαγε την έννοια της *κοινωνικής νοημοσύνης*, της ικανότητας, δηλαδή, του να καταλαβαίνει κανείς τους άλλους και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις. Κάποια χρόνια αργότερα, το 1958, ένας άλλος ψυχολόγος, ονόματι Wechsler, έθεσε το ερώτημα του αν στις νοητικές ικανότητες, εκτός από την αφηρημένη σκέψη, πρέπει να εμπεριέχονται οι έννοιες της βούλησης και των μη-λογικών παραγόντων.

Εν συνεχεία, το 1970 ο Steiner, ανέπτυξε το μοντέλο της *συναισθηματικής νοημοσύνης με καρδιά*, όπως ονόμασε. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του, αυτή αποτελούσε πηγή προσωπικής δύναμης, απαραίτητη για την επιτυχία στο σύγχρονο κόσμο και ουσιαστικά ήταν η, εστιασμένη στην αγάπη, νοημοσύνη. Βασισμένοι σε όλα αυτά, οι Gardner (1983) και Sternberg (1988) χρησιμοποίησαν τους όρους *διαπροσωπική* και *ενδοπροσωπική νοημοσύνη*, και *δημιουργική* και *πρακτική νοημοσύνη* αντίστοιχα. (Ο Gardner θεωρήθηκε «ο πατέρας» της θεωρίας της *πολλαπλής νοημοσύνης*, η οποία εισήγαγε εκτός από το γνωστικό, και το συναισθηματικό στοιχείο στη νοημοσύνη.<sup>2</sup>)

Έτσι, η θέση και ο ρόλος των συναισθημάτων άρχισαν σταδιακά να διερευνώνται, είτε μέσω επιμέρους ερωτήσεων στα τεστ ευφυΐας, είτε μέσω της ανάπτυξης θεωριών για την ερμηνεία και την εμφάνιση των συναισθημάτων, ώσπου το 1985 ο Payne αναφέρθηκε στη συναισθηματική νοημοσύνη ως διακριτό πια είδος από την τυπική νοημοσύνη, χωρίς ωστόσο ακόμη να την κατονομάσει. Σύντομα, δυο ψυχολόγοι του πανεπιστημίου New Hampshire ανέφεραν τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη* σε μία ακαδημαϊκή έρευνα το 1989. Πρέπει να τονιστεί ότι οι Salovey και Mayer (2000) είχαν προσπαθήσει, επίσης, να εγκαθιδρύσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνήσια νοημοσύνη, ανεξάρτητη από τα άλλα είδη, βασιζόμενοι στη θεωρητική προσέγγιση και τον ορισμό περί νοημοσύνης γενικότερα.

Εν τέλει, ο όρος *συναισθηματική νοημοσύνη* έγινε ευρέως γνωστός από τον Daniel Goleman, το 1995, με το βιβλίο «Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;», το οποίο ήταν ανάρπαστο. Αυτό ακριβώς θεωρήθηκε και το έναυσμα για μια σειρά από πολλές δημοσιεύσεις που ακολούθησαν (Cantor & Kihlstrom, 2000, Mayer & Salovey, 1993) και αναζωπύρωσαν το ενδιαφέρον για τη σχέση ανάμεσα στα

<sup>1</sup> Από εδώ και στο εξής η συναισθηματική νοημοσύνη θα αναγράφεται ως ΣΝ.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια ενιαία ολότητα, αλλά διακρίνεται σε οκτώ διαφορετικά και ανεξάρτητα είδη (Βλ. παρακάτω σελ. 13)

συναισθήματα και τη γνώση. Ακόμη, το 1997 θεωρήθηκε χρονιά – σταθμός: ο Bar-on εισάγει τον όρο Συναισθηματικό πηλίκιο ή Δείκτης Συναισθηματικότητας (Emotional Quotient: EQ) για την εκτίμηση της ενδοπροσωπικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Ο Ισραηλινός αυτός ψυχολόγος ήταν ο πρώτος που επιχείρησε να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και βασίσει το μοντέλο του σε μεγάλο βαθμό στις έρευνες των Gardner (1983) και της Saarni (1990).

Από εκεί και έπειτα, άρχισαν να εμφανίζονται συνεχώς πιο εξειδικευμένες μελέτες πάνω στη συναισθηματική νοημοσύνη. Για παράδειγμα, την ίδια χρονιά οι Cooper και Sawaf μέσω του βιβλίου τους «Διοικητικό EQ» εισήγαγαν ένα μοντέλο που αναφερόταν σε πιο συγκεκριμένες δεξιότητες και τάσεις της ΣΝ, ενώ, ο Gottman με το βιβλίο «Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών» επιχείρησε να καθοδηγήσει πρακτικά τους γονείς, ώστε να μεγαλώσουν παιδιά με τέτοιου είδους ευφυΐα. Ο Goleman, παράλληλα, μαζί με άλλους συνεργάτες, συνέχισε να εκδίδει βιβλία όπως «Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο εργασίας», «Ο Νέος Ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση επιχειρήσεων και οργανισμών», «Η εστίαση της προσοχής: Το κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης» κ.α. Εκτός από τα παραπάνω είδη, προτάθηκε και το μοντέλο της *πνευματικής νοημοσύνης* (Zohar & Marshall: 2000), το οποίο όμως δεν έλαβε ευρεία αναγνώριση, επειδή κατά κάποιον τρόπο συγγένευε με τη ΣΝ. Αφορούσε την νοημοσύνη που «βοηθά το άτομο να επιλύει προβλήματα, να διατηρεί ισορροπία τόσο στον ψυχισμό του, όσο και στον εργασιακό του χώρο».

Τις τελευταίες δεκαετίες, συνεπώς, παρέμεινε θεμελιωμένη η άποψη περί συναισθηματικής νοημοσύνης. Καθίσταται, έτσι, κατανοητό πως το συναίσθημα μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών, αφού παρέχει σημαντικά αποτελέσματα σε ποικίλα πλαίσια (Cooper & Sawaf, 1997).

## ii. Επικρατέστερες θεωρίες

Το γεγονός ότι από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, ο χώρος της συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύχθηκε ραγδαία, δικαιολογεί και την έλλειψη διαμόρφωσης κάποιου ενιαίου μοντέλου, το οποίο να περικλείει και όλα όσα τη συνιστούν. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη τη βαρύτητα που φέρει αυτός ο όρος, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις θεωρίες που έχουν επικρατήσει ως οι πιο «σωστές», ή αλλιώς λειτουργικές.

### **Gardner: Πολλαπλή Νοημοσύνη**

Αρχικά, διάσημη είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης που παρουσιάζεται στο βιβλίο “Frames of Mind” (Gardner:1983), η οποία θεωρήθηκε αρκετά πρωτοποριακή την εποχή που βγήκε. Σύμφωνα με αυτή, η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια ενιαία ολότητα αλλά διακρίνεται σε οκτώ διαφορετικά και ανεξάρτητα είδη:

- ✓ Τη Γλωσσική Νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει σε κάποιον να κατανοεί τα γλωσσικά νοήματα.
- ✓ Τη Μουσική Νοημοσύνη, η οποία επιτρέπει στο άτομο να ανιχνεύει και να αναπαράγει μουσικές δομές.
- ✓ Τη Λογικο - Μαθηματική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κάνει αφηρημένους συλλογισμούς.
- ✓ Τη Χωρική Νοημοσύνη, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να έχει καλή αντίληψη των σχέσεων των αντικειμένων και να αναπαράγει από μνήμης οπτικές εικόνες.
- ✓ Τη Σωματική - Κινησθητική Νοημοσύνη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αναπαριστά σκέψεις και ιδέες που σχετίζονται με την κίνηση.
- ✓ Την Ενδο-προσωπική Νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση των δικών του συναισθημάτων και, λαμβάνοντάς τα υπόψη του, να προσδιορίζει τη συμπεριφορά του.
- ✓ Τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων και ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται κατάλληλα σε αυτές τις διαθέσεις, τις επιθυμίες και τα κίνητρα.
- ✓ Τη Νατουραλιστική Νοημοσύνη, η οποία αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις φυσικές μορφές, τα όντα και τα φαινόμενα της φύσης.

Ο Gardner εκτός από τα παραπάνω είδη νοημοσύνης, προτείνει και ένα ένατο είδος, την Υπαρξιακή Νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται

σχετικά με υπαρξιακά ζητήματα, και η οποία, όμως, ακόμη δεν έχει αποδειχθεί (Gardner, 1983; 1999; Goleman, 1995; Μόττη-Στεφανίδη, 1999).

### **Bar-on: Συναισθηματική Κοινωνική Νοημοσύνη**

Ο Bar-on (2000) εισήγαγε τον παραπάνω όρο, ο οποίος αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν το κατά πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε τους εαυτούς μας, κατανοούμε τους άλλους, σχετιζόμαστε με αυτούς και αντιμετωπίζουμε τις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Η συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη (Emotional Social Intelligence) περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις :

- ✓ Ενδοπροσωπικές δεξιότητες (intrapersonal skills), οι οποίες αφορούν την αυτογνωσία του ατόμου, την έκφραση των συναισθημάτων και την αυτοπραγμάτωσή του.
- ✓ Διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills), οι οποίες αναφέρονται στην αντίληψη του ατόμου για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και στην ικανότητά του να συνάπτει σχέσεις που βασίζονται στη συνεργασία και την αμοιβαιότητα.
- ✓ Προσαρμοστικότητα (adaptability), με την έννοια ότι το άτομο μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις αλλαγές στο περιβάλλον του και να μπορεί να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες (Bar-on, 2005).
- ✓ Έλεγχος του στρες (stress management) και
- ✓ Γενική διάθεση (general mood).

Εκτός από τα παραπάνω, ο ψυχολόγος αυτός συνεισέφερε στις θεωρίες της νοημοσύνης το μέγιστο, χρησιμοποιώντας τον όρο «EQ- Emotional Quotient» δηλαδή Δείκτης Συναισθηματικότητας ή Δείκτης Νοημοσύνης. Ο όρος αυτός είχε ξανασυναντηθεί στο παρελθόν, ωστόσο ο Bar-On τον έκανε γνωστό επιχειρώντας να δημιουργήσει το πρώτο μοντέλο μέτρησης της ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης. Έκτοτε, το μοντέλο αυτό θεωρείται ως ένα από τα τρία βασικότερα, ωστόσο δεν λείπουν οι μελέτες που υποστηρίζουν ότι δεν είναι ακριβές (Cherniss, 2004).



### **Salovey & Mayer (και Caruso)**

Η επόμενη θεωρία συναισθηματικής νοημοσύνης προτάθηκε από τους ψυχολόγους στο Πανεπιστήμιο του Yale, Salovey και Mayer (1990), οι οποίοι, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, ανέδειξαν τον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα και συμπυκνώνουν τα δύο αυτά είδη νοημοσύνης στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη. Σε συνεργασία με τον Caruso (Mayer, Caruso & Salovey, 2000), διατύπωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- ✓ Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται τα συναισθήματα των άλλων βασισμένος στη ψυχολογική τους κατάσταση, να εκφράζει τα ακριβή συναισθήματα, να τα συνδέει με τις ανάγκες και να μπορεί να διακρίνει τα ειλικρινή συναισθήματα του άλλου.
- ✓ Ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη: ικανότητα του ατόμου να προωθεί τη σκέψη που βασίζεται σε συναισθήματα, να χειρίζεται με τέτοιο τρόπο τα συναισθήματα ώστε να διευκολύνει κρίσεις ή αναμνήσεις σχετικές με συναισθήματα, να επικαλείται συναισθήματα ή να χρησιμοποιεί ζωντανά συναισθήματα για να διαμορφώσει απόψεις, να οδηγήσει στην επίλυση προβλημάτων ή να προωθήσει τη δημιουργικότητα.
- ✓ Κατανόηση και ανάλυση των συναισθηματικών πληροφοριών, αποκτώντας συναισθηματική γνώση: ικανότητα του ατόμου να συνδέει διάφορα συναισθήματα να διακρίνει τα αίτια ή τις συνέπειες που απορρέουν από αυτά, να αναλύει και να ερμηνεύει περίπλοκα ή αντιφατικά συναισθήματα και να μπορεί να προβλέπει συναισθηματικές αντιδράσεις ή μεταβολές.
- ✓ Διαχείριση και έλεγχος των συναισθημάτων: ικανότητα του ατόμου να είναι ευέλικτο και ανοιχτό απέναντι σε κάθε είδους συναίσθημα, να εκφράζει τα συναισθήματά του και να μπορεί να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του όσο και των άλλων.

### **Goleman**

Ο πλέον γνωστός Daniel Goleman, διδάκτορας του πανεπιστημίου του Harvard, ανέδειξε μέσα από βιβλία, όπως έχει προαναφερθεί, τη σπουδαιότητα της ΣΝ και τη δυνατότητά της να εξελίσσεται διαρκώς. Επιχείρησε να καταστήσει κατανοητή και γνωστή την έννοια αυτή στο ευρύ κοινό, την νοημοσύνη της καρδιάς, όπως ονόμασε. Ο Goleman (1995) αρχικά

θεώρησε ως κύρια χαρακτηριστικά της ΣΝ κάποιες προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και στη συνέχεια ανέπτυξε ένα μοντέλο που ήταν προσαρμοσμένο σε οργανισμούς και ενσωματώνει τις συναισθηματικές ικανότητες σε πέντε κατηγορίες:

- ✓ Αυτεπίγνωση: επίγνωση συναισθημάτων, αυτό-αξιολόγηση, αυτοπεποίθηση
- ✓ Αυτοέλεγχος: διαχείριση συναισθημάτων, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, καινοτομία
- ✓ Παρακίνηση: κίνητρα συμπεριφοράς, τάση προς επίτευξη, δέσμευση, πρωτοβουλία, αισιοδοξία
- ✓ Ενσυναίσθηση: επίγνωση συναισθημάτων, αναγκών, κατανόηση των άλλων, πρόβλεψη, αναγνώριση των αναγκών των πελατών και ικανοποίηση τους, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας, πολιτική αντίληψη, ενδυνάμωση των ενδο-ομαδικών σχέσεων
- ✓ Κοινωνικές δεξιότητες: διαχείριση σχέσεων, επιρροή, επικοινωνία, ηγεσία, καθιέρωση ή χειρισμός αλλαγών, χειρισμός διαφωνιών, καλλιέργεια δεσμών, σύμπραξη και συνεργασία, ομαδικές ικανότητες.

Η βασική διαφορά της θεωρίας του Goleman από αυτές των Bar On και των Salovey & Mayer έγκειται στο εξής: ενώ ο Ba-ron αντιλαμβάνεται τη ΣΝ ως μια θεωρία προσωπικότητας και οι Salovey και Mayer ως μια θεωρία νοημοσύνης, ο Goleman την καταδεικνύει ως μια θεωρία απόδοσης (performance)! Με άλλα λόγια, προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση σε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης.

<b>ΣΝ κατά Salovey &amp; Mayer</b>	Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων	Ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη		Κατανόηση των συναισθημάτων	Διαχείριση των συναισθημάτων
<b>ΣΝ κατά Goleman</b>	Αυτοεπίγνωση	Αυτοέλεγχος	Παρακίνηση	Ενσυναίσθηση	Κοινωνικές δεξιότητες

### iii. Αναπτύσσεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη;

Πολύ συχνά στις μέρες μας γίνεται λόγος για τη σημασία της ΣΝ και την επίδραση που αυτή ασκεί σε άτομα που κατέχουν ηγετικές θέσεις, ενώ παράλληλα έχουν καταρτιστεί πολλά

προγράμματα και προτείνονται διάφοροι τρόποι για την ανάπτυξη της. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ΣΝ είναι μία κληρονομική ικανότητα και επηρεάζεται από γενετικούς παράγοντες, χωρίς βέβαια να παραβλέπουν την επιρροή του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Emmerling και Goleman (2003) η ανθρώπινη συμπεριφορά σχετίζεται με ισχυρές νευρωνικές συνδέσεις του εγκεφάλου. Συνεπώς, για να μπορέσει κάποιος να αλλάξει τη συμπεριφορά του θα πρέπει να αντικαταστήσει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του με νέες. Αυτό μπορεί να το επιτύχει μόνο αν αφιερώσει πολύ χρόνο στη δημιουργία των νέων συμπεριφορών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν νέες νευρωνικές συνδέσεις τον εγκέφαλο. Απαιτείται όμως συστηματική προσπάθεια ώστε ο εγκέφαλος να διαγράψει τις παλιές συμπεριφορές και να αποθηκεύσει τις καινούριες. Έρευνες σε πειραματόζωα έδειξαν ότι προμετωπιαίος λοβός, η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος, τα οποία βρίσκονται στον εγκέφαλο, και συνδέονται με την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται τα συναισθήματά του, μπορούν να τροποποιηθούν και να αναπτυχθούν μέσα από τη μάθηση και την απόκτηση εμπειριών.

Επομένως, φαίνεται ότι η ικανότητα της ΣΝ των ανθρώπων εξελίσσεται βαθμιαία. Πρώτα αναπτύσσεται η ικανότητα της αυτογνωσίας που του επιτρέπει να συνειδητοποιεί τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του και ύστερα η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Σε ένα ανώτερο επίπεδο ΣΝ το άτομο μπορεί να χειρίζεται τις παραπάνω ικανότητες και να τις χρησιμοποιεί προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του (Diggins 2004).

Μια μελέτη σε στελέχη πωλήσεων έδειξε ότι οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες μετά από ένα εβδομαδιαίο σεμινάριο παρουσίασαν βελτίωση κατά τα 37%. Οι δεξιότητες συνεπώς μπορούν να μαθευτούν από κάθε άνθρωπο, ανά πάσα στιγμή. Θα εδραιωθούν όμως μόνο αν το θέλουν οι ίδιοι. Η εκμάθηση νέων πληροφοριών καθυστερεί λίγο. Για αυτό η επανεκπαίδευση του συναισθηματικού εγκεφάλου για την εκμάθηση ικανοτήτων απαιτεί διαφορετικά διδακτικά μοντέλα, εξάσκηση και επανάληψη (Goleman κ.α., 2002).

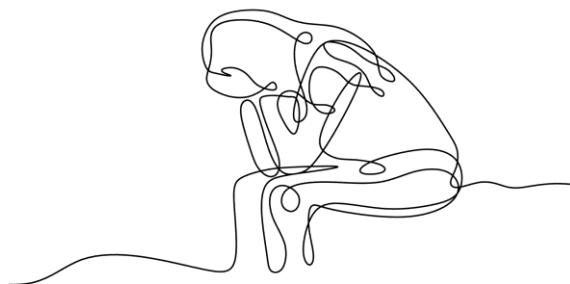
Η συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1993) είναι μία ικανότητα που αρχίζει να αναπτύσσεται στον άνθρωπο από πολύ μικρή ηλικία, επηρεάζεται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και μπορεί να βελτιωθεί υπό τις κατάλληλες συνθήκες κατά τη διάρκεια της ζωής του. Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι είναι καλύτερο η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης να ξεκινά από την παιδική ηλικία, καθώς τότε οι

αντιλήψεις δεν έχουν παγιωθεί και αλλάζουν ευκολότερα με αποτέλεσμα τη δυνατότητα διαμόρφωσης του χαρακτήρα (Dulewicz & Higgs 2001).

Τα πρώτα προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης έγιναν από το χώρο των επιχειρήσεων και στόχευαν στο να διδάξουν τους διευθυντές και τους υπαλλήλους πώς να αξιοποιούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες τους. Αργότερα τα προγράμματα αυτά βρήκαν εφαρμογή και σε άλλους εργασιακούς τομείς, αλλά και στην εκπαίδευση(!), και αυτό λοιπόν θα είναι και το βασικό θέμα του επόμενου κεφαλαίου.

## **1.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαίδευση**

### **i. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση είναι αναγκαία**



Λίγο καιρό πριν, τον Μάρτιο του 2022, η γνωστή εφημερίδα New York Times (The Learning Network, 2022) κυκλοφόρησε ένα πρωτότυπο άρθρο, όπου ζητούσε από αμερικάνους εφήβους - μαθητές να μιλήσουν σχετικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη: Θεωρούν τους εαυτούς τους συναισθηματικά ευφρείς; Πόσο εύκολο τους είναι να εκφράσουν όσα νιώθουν στους συμμαθητές τους; Οι περισσότεροι από αυτούς απάντησαν ότι, αν και έχουν κάποια επαφή με τα συναισθήματά τους, δυσκολεύονται να τα διαχειριστούν σωστά. Θα ήθελαν, και κρίνουν αναγκαίο ειδικά μετά την πανδημία του κορονοϊού, να μάθουν δεξιότητες όπως η καταπολέμηση του άγχους, η διαχείριση των συγκρούσεων, η μείωση του θυμού κ.α..

Τα λεγόμενά αυτά μας καλούν να ανατρέξουμε στη μελέτη του Emmerling και Goleman (2003) που παρουσιάσαμε παραπάνω, οι οποίοι κρούουν τον κώδωνα: *η δημιουργία νέων νευρωνικών συνδέσεων στον εγκέφαλο, και άρα συμπεριφορών, χρειάζεται πολύ χρόνο για να ξεκινήσει, αλλά και να καθιερωθεί*. Υπάρχει λοιπόν πιο κατάλληλη ηλικία για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων από την παιδική; Και πιο κατάλληλος χώρος από αυτόν του σχολείου, ενός μέρους που οι μικροί λαμβάνουν κατά κύριο λόγο αγωγή, αξίες, ενώ παράλληλα ξοδεύουν μεγάλο κομμάτι της ημέρας; Ο σχολικός χώρος, δεν πρέπει να ξεχνάμε, δεν μεταδίδει μόνο τις ηθικές αρχές, αλλά δίνει και τη δυνατότητα μιας κοινότητας, καθώς και ευκαιρία για αλληλεπίδραση, ομαδικότητα και πρακτική εφαρμογή όσων μαθαίνουν. Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και εξελίσσεται όταν δημιουργούνται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, ακριβώς όπως συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997).

Η δοκιμογράφος Gibbs (1995) έχει τονίσει σε άρθρο της: *πουθενά δεν είναι τόσο επιβεβλημένο ως αντικείμενο συζήτησης η συναισθηματική νοημοσύνη, όσο στο σχολείο, το οποίο αποτελεί ένα χώρο όπου οι στόχοι για τους νέους είναι πάντοτε υψηλοί και οι ευκαιρίες προόδου επίσης πολλές*. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να οδηγήσει, έτσι, στην ολοκλήρωση ενός ατόμου που θα τις εφαρμόσει στην προσωπική, αλλά και στην επαγγελματική του ζωή. Αυτό ακριβώς υπογραμμίζουν συνεχώς ο Goleman (1995), αλλά και άλλοι μελετητές (Gardner, 1990. Sternberg & Wagner, 1986): η επιτυχία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται, όχι μόνο από την ακαδημαϊκή ικανότητα, αλλά και από την ενδοπροσωπική, ή πρακτική ευφυΐα, που αφορά ικανότητες που συνεπάγονται υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Ακόμη και η ακαδημαϊκή επιτυχία κάποιου μαθητή, η είσοδος σε κάποιο πανεπιστήμιο, ή οι υψηλοί βαθμοί σε τεστ και διαγωνίσματα, δεν εξαρτώνται μόνο από «την εξυπνάδα ή την εργατικότητα του», συνηγορούν οι ερευνητές MacCann, Jiang, Brown κ.α. (2020) και τονίζουν ότι «πρέπει να είναι σε θέση και να κατανοεί/ διαχειρίζεται τα συναισθήματα του».

Τέλος, όπως φαίνεται και από έρευνες στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρών, για παράδειγμα της Βρετανίας, η εισαγωγή της συναισθηματικής μάθησης στο σχολείο δύναται να βοηθήσει και στην ένταξη των «δύσκολων» μαθητών στο σχολικό χώρο και να τους κάνει να έχουν θετικότερη στάση απέναντι σε αυτό, εμποδίζοντας παράλληλα την πρόωρη εγκατάλειψή του από μεγάλο ποσοστό αυτών. Παρατηρείται συνεπώς, ότι από τη στιγμή που

εισάγεται η συναισθηματική επικοινωνία σε σχολεία της Αγγλίας, από χρόνο σε χρόνο οι αποκλεισμοί από αυτά έχουν σταθερά όλο και πιο καθοδική τάση (Marziyah Panju, 2008).

## ii. Εκπαιδευτικά προγράμματα

Πολυάριθμες έρευνες τα τελευταία χρόνια μιλούν για τα αυξανόμενα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των νέων, οι οποίοι εμφανίζονται, από την μαθητική ηλικία ακόμα, να είναι εκτεθειμένοι στην κατάθλιψη, το άγχος και την απομόνωση. Ακόμη, δεν περνούν απαρατήρητες οι πολλαπλές επιθετικές συμπεριφορές, η ανυπακοή και η έλλειψη ενδιαφέροντος για απασχόληση με οτιδήποτε. Συνεπώς, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει προσανατολιστεί στην αναζήτηση νέων εκπαιδευτικών τεχνικών για την καταπολέμηση αυτών των φαινομένων, οι οποίες μπορούν να πλαισιωθούν αποτελεσματικά μέσα στα λεγόμενα «εκπαιδευτικά προγράμματα».

Τα προγράμματα αυτά, που στόχο έχουν την συναισθηματική ανάπτυξη και εκπαίδευση, αποτελούν αποδεδειγμένα έναν από τους πιο καινοτόμους τρόπους για τη στήριξη των μαθητών και τη σωστή διαπαιδαγώγησή τους. Μέσα από αυτά, τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο, μπορούν να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να μπορούν να κατανοούν, διαχειρίζονται και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους καλύτερα όταν αλληλεπιδρούν με τους άλλους, να γίνονται δηλαδή συναισθηματικά επαρκή άτομα. Έτσι, θα είναι πιο εύκολα σε θέση να αντιμετωπίσουν επικίνδυνες ή αγχογόνες καταστάσεις, να βελτιώσουν τόσο τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, όσο και με τον εαυτό τους –θα είναι, θα έλεγε κανείς, ικανά να εναρμονιστούν με το περιβάλλον τους, αντιστεκόμενα σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές και οδηγούμενα ομαλά προς την πρόοδο και την επιτυχία. Όλα τα παραπάνω αποτελούν μέρος της σχολικής πραγματικότητας. Για αυτό το λόγο, πολλά από τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα σε διάφορες χώρες του εξωτερικού προωθούν εξειδικευμένα προγράμματα κοινωνικής, συναισθηματικής αγωγής και προσωπικής ανάπτυξης εγκαθιδρύοντάς τα στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων τους και στα εβδομαδιαία σχολικά προγράμματα. Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο, λοιπόν, εντάσσεται σταδιακά στις παιδαγωγικές προτεραιότητες.

Η υλοποίησή τους, όμως, αναμφισβήτητα προϋποθέτει την σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις σύγχρονες απαιτήσεις και να δημιουργήσουν το εύφορο έδαφος πάνω στο οποίο θα σπαρθούν οι επιστημονικές αυτές

ιδέες, καθώς και τη συνεργασία όλης της σχολικής κοινότητας. «Πρόγραμμα συναισθηματικής μάθησης», σύμφωνα με τον Payton και άλλους συγγραφείς (2000), θεωρείται αυτό που παρέχει «συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους και να επιλύουν προβλήματα, και γενικότερα να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται, αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα».

Καταληκτικά, το σχολείο που ικανοποιεί τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών τα βοηθά να νιώθουν μέλη της σχολικής διαδικασίας και κοινότητας. Το άρθρο των Battistich, Soloman, κ.α, (1997) συνηγορεί σε αυτό: Έτσι δημιουργείται μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, αίσθημα αυτονομίας και αποτελεσματικότητας, κοινωνικές ικανότητες, μικρότερη παραβατική συμπεριφορά και σεβασμό στους εκπαιδευτικούς.» Είναι επόμενο, λοιπόν, με βάση τα ευρήματα αυτά, να ενθαρρύνουν οι ερευνητές τις κρατικές και τοπικές πρακτικές στην ευρεία εφαρμογή καλά σχεδιασμένων προγραμμάτων κατά τη διάρκεια του σχολείου.

Πριν κλείσουμε αυτό το κεφάλαιο, αξίζει να αναφερθεί ότι πολλά προγράμματα έχουν ξεχωρίσει ως αξιόλογα στο χώρο της εκπαίδευσης. Παραδειγματικά, μπορεί να αναφερθεί το πρόγραμμα με το όνομα «ELEVATE», το οποίο αποτελείται από επτά στρατηγικές που δείχνουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές πώς να εφαρμόσουν πρακτικά μέσα στον σχολικό χώρο τη θεωρία της ΣΝ. Να σημειωθεί ότι οι επτά αυτές στρατηγικές μεταφρασμένες στα αγγλικά, σχηματίζουν το προαναφερθέν όνομα με τα αρχικά τους (Panju & Chiarrochi, 2008). Για να υπάρξει λοιπόν μία τάξη, η οποία θα προωθεί την συναισθηματική ανάπτυξη από τον εκπαιδευτικό, καλό θα ήταν να χρησιμοποιηθούν οι εξής στρατηγικές:

1. δημιουργία ασφαλούς και θετικού περιβάλλοντος
2. χτίσιμο «γλώσσας» συναισθημάτων
3. δημιουργία σχέσεων φροντίδας και εμπιστοσύνης για το μαθητή
4. αξιολόγηση των συναισθημάτων του για την εξάλειψη εντάσεων μαζί του
5. ενθάρρυνση της «ενεργητικής συμμετοχής» από πλευράς του
6. η ενσωμάτωση των υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης στη μάθηση
7. η ενδυνάμωση μέσω της συνεχούς και χρήσιμης ανατροφοδότησης

Αν τα παραπάνω εφαρμοστούν μέσα σε μια σχολική τάξη, σε συχνή βάση, από τον δάσκαλο που θέλει να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές με τις ιδέες της ΣΝ, θα είναι πιθανώς πολύ αποτελεσματικά, αφού και ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος θα εξασκούνται ταυτόχρονα μαθαίνουν μέσα από αυτά. (Marziyah Panju, 2008).

### iii. Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Τα σχολεία σε όλο τον κόσμο θα έπρεπε να φροντίζουν για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, των κλίσεων και των ικανοτήτων του. Αυτή η ιδέα έχει υπογραφεί και στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1992). Αυτό προϋποθέτει ότι δεν πρέπει να υπάρχει μέριμνα μόνο για τα πνευματικά εφόδια που θα λάβουν τα παιδιά, αλλά και για τα συναισθηματικά / κοινωνικά εργαλεία που χρειάζονται, ώστε μετέπειτα να μπορούν να διαχειριστούν τις δύσκολες ή απαιτητικές καταστάσεις που θα βιώσουν.

Παρόλα αυτά, ακόμη και σήμερα στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει αποτελεσματικά. Αυτό οφείλεται πιθανώς στη μη ένταξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως βασικό στόχο μέσα στα σχολικά μαθήματα πάσης φύσεως. Ακόμη, επιβραδύνεται και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο και οι οποίοι δεν τυγχάνουν της κατάλληλης κατάρτισης, ώστε να αναπτύξουν πρώτα τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη και έπειτα με τη σειρά τους να μεταδώσουν στους μαθητές τους, ως επαγγελματίες, τις δεξιότητες της ΣΝ.

Όπως είναι λογικό, η πιθανή έλλειψη συναισθηματικής ευφυΐας σε έναν εκπαιδευτικό μπορεί να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα και προβλήματα στους μαθητές του, ενώ η κατάρτιση του σε αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα ένα πιο σταθερό, δημιουργικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη, το οποίο θα ενθαρρύνει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά (Bracket & Katulak, 2007).

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι η συναισθηματική νοημοσύνη ως μάθημα δεν υπάρχει στα περισσότερα σχολεία του κόσμου. Ωστόσο, υποκατηγορίες και δεξιότητες της διδάσκονται σε διάφορα σχολεία ανά τον κόσμο, με έμφαση τις βόρειες χώρες της Ευρώπης, όπως και σχολεία στην Κίνα τα οποία δεν διδάσκονται ακριβώς τη ΣΝ αλλά γενικότερη συμπεριφορά/ δημιουργία θετικού κλίματος/ επικοινωνία/ συνεργασία κ.α.. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Δανίας, η οποία εμπεριέχει στο πρόγραμμα σπουδών της μάθημα



Ενσυναίσθησης, το λεγόμενο «Klassens tid», του οποίου οι θετικές συνέπειες έχουν αποδειχθεί επανειλημμένα.

Ωστόσο, είναι σίγουρο ότι και στα σχολεία όπου δεν εφαρμόζεται η ΣΝ ως αυτόνομο μάθημα, έχει γίνει προσπάθεια να διαχυθεί μέσα στα υπόλοιπα μαθήματα και να υπάρξει ως επιμέρους στόχευση. Οι ανάγκες όμως του αιώνα αυτού, και δη των τελευταίων χρόνων, ζητούν ακόμα πιο επιτακτικά να εφαρμοστεί ολιστικά.

Στην ελληνική πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων, η ΣΝ εντάχθηκε στην εκπαίδευση πιλοτικά μέσα από προγράμματα, και τον τελευταίο καιρό, μάλιστα, μέσα από τα νέα προγράμματα σπουδών που εμπεριέχουν τις συναισθηματικές δεξιότητες στους περισσότερους από τους κύκλους και ενότητες. Τα λεγόμενα νέα «εργαστήρια δεξιοτήτων» ομαδοποιούνται και καλλιεργούνται σε τέσσερις κύκλους στοχοθεσίας. Παρακάτω επιλέγονται και καταγράφονται, από όλες τις δεξιότητες, αυτές που σχετίζονται με τη ΣΝ.

Δεξιότητες 21 <sup>ου</sup> αιώνα (4cs)	Δεξιότητες ζωής	Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης	Δεξιότητες του νου
Κριτική σκέψη Επικοινωνία Συνεργασία Δημιουργικότητα  [...]	Ενσυναίσθηση Προσαρμοστικότητα Ανθεκτικότητα Ενσυναίσθηση Επίλυση συγκρούσεων Πρωτοβουλία  [...]	[...]	Επίλυση προβλημάτων  Ολιστική σκέψη  [...]

Επιπρόσθετα το πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» ομαδοποιείται σε τέσσερις Θεματικές Ενότητες. Οι Θεματικές Ενότητες προκύπτουν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη τεχνολογία και επιχειρηματικότητα) και αφορούν στη θεματολογία που ακολουθεί, οι οποίες επίσης φαίνεται σε αρκετά σημεία τους να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΣΝ, ιδιαίτερα στις ενότητες «Ευ ζην» και

«Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Παρακάτω παρουσιάζονται ποιες ενότητες από κάθε Δείκτη συνδέονται με τη ΣΝ:

<b>Ευ Ζην (Ζω καλύτερα) → Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη</b>
<b>Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη (Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ) →</b> Εθελοντισμός – Διαμεσολάβηση & Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός – Διαφορετικότητα
<b>Δημιουργική σκέψη &amp; Πρωτοβουλία (Δημιουργώ &amp; Καινοτομώ) →</b> Επιχειρηματικότητα – Αγωγή Σταδιοδρομίας

Διαφορετική προσπάθεια να αναπτυχθούν οι δεξιότητες της ΣΝ στους μαθητές καταβάλλεται και μέσα από τον θεσμό του σχολικού ψυχολόγου. Οι τελευταίοι, είτε μέσα από κάποια παρέμβαση ή μέσα από τις προσωπικές συναντήσεις που κάνουν με τους μαθητές στοχεύουν στο να ενισχύσουν την παιδική αυτοέκφραση, αυτοπεποίθηση, στο να υποστηρίξουν τη διαχείριση των συγκρούσεων που αντιμετωπίζουν ή των αρνητικών τους συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση και γενικότερα σε όλα αυτά που αποτελούν τη ΣΝ. Μπορεί αυτή η προσπάθεια να μην είναι ταυτόχρονα συντονισμένη σε όλα τα παιδιά, αλλά το γεγονός ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα ατομικά ψυχικά χαρακτηριστικά και ανάγκες του καθενός, προλειαίνει τον δρόμο για ομαδικές δραστηριότητες και συντονισμένες προσπάθειες που θα συμβάλουν στην γενική ανάπτυξη της ΣΝ στην εκπαίδευση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1. Δημιουργική Γραφή

Η Δημιουργική Γραφή συνδέεται με τρεις διαφορετικούς τομείς, αυτόν της Φιλολογίας ως λογοτεχνική γραφή, συγγραφική τεχνική και αναγνωστική θεωρία, αυτόν της Παιδαγωγικής ως βιωματική εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας και τέλος αυτόν της Ψυχολογίας, όπου αξιοποιείται ως θεραπευτική μέθοδος. Έτσι, επαληθεύεται το γεγονός ότι η Δημιουργική Γραφή ωφελεί πολύπλευρα τον άνθρωπο, τόσο τον ενήλικα, όσο και αυτόν που ήταν κανείς πριν γίνει ενήλικας: το παιδί.

#### i. Ιστορική αναδρομή

Η διαδρομή που διήνυσε η Δημιουργική Γραφή για να φτάσει στο σήμερα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά δαιδαλώδης: υπήρξε αυθόρμητη ανάγκη των ανθρώπων, μαθησιακή πρακτική και εργαλείο, κομμάτι της λογοτεχνικής ανάγνωσης, αλλά και αυτόνομη ως επιστήμη της συγγραφής.

Αν δεχτούμε ως δεδομένο ότι Δημιουργική Γραφή<sup>3</sup> είναι η «ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή» (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις), η δημιουργική γραφή είναι τόσο παλιά όσο οι ζωγραφιές των πρωτόγονων μέσα στα σπήλαια και οι προφορικές τους διηγήσεις γύρω από τη φωτιά –που αν και προφορικές, καταγράφονταν στη μνήμη του αφηγητή τους προκειμένου να τις εμπλουτίσουν και να τις διηγηθούν αλλιώς. Ουσιαστικά όμως, μετά την πρώτη λέξη που γράφτηκε (οι ερευνητές θεωρούν ότι είναι γύρω στο 3200 πΧ), ξεκίνησαν να γράφονται και ιστορίες. Κι έτσι άρχισε να ξετυλίγεται το κουβάρι της Δημιουργικής Γραφής.




---

<sup>3</sup> Στο εξής θα αναφέρεται ως ΔΓ

Κάποια πρώτα παραδείγματα γραπτών ιστοριών στην δυτική κοινωνία ήταν η Βίβλος και τα έπη του Ομήρου, ενώ στην ανατολική οι Ινδικές Βέδες (ιερά βιβλία των Ινδών), τα σανσκριτικά ποιήματα και οι Κώδικες των Μάγια. Βέβαια, τα περισσότερα από αυτά βασικά μεταφέρθηκαν από την προφορική στην γραπτή παράδοση. Το αρχαιότερο λογοτεχνικό είδος ήταν η ποίηση. Ο όρος ποίηση προέρχεται από την αρχαία λέξη για «ποιώ», που σημαίνει «κατασκευάζω» ή «δημιουργώ». Ο αρχικός όρος ποίηση αναφέρεται συνολικά στη δημιουργική γραφή. Δηλαδή, στην αρχή, όλη η δημιουργική γραφή ήταν ποίηση. Η πρώτη γνωστή συγγραφέας στον κόσμο θεωρείται ευρέως ότι ήταν η Eheduanna, μια γυναίκα που έζησε τον 23ο αιώνα π.Χ. στην αρχαία Μεσοποταμία (περίπου 2285-2250 π.Χ.). Η Eheduanna αποτέλεσε μια αξιοσημείωτη φιγούρα: ήταν πριγκίπισσα και ιέρεια, καθώς και συγγραφέας και ποιήτρια (Mark, 2014).

Κάποια στιγμή λοιπόν, οι άνθρωποι, οι εμπνευστές ιστοριών και οι επαγγελματίες αφηγητές άρχισαν να γράφουν τις ιστορίες τους. Μόλις συνέβη αυτό, η διαδικασία της δημιουργικής γραφής άρχισε να εξελίσσεται. Αντί να αφηγούνται και να επαναλαμβάνουν ιστορίες προφορικά, και να τις βελτιώνουν με την πάροδο του χρόνου, η γραπτή γλώσσα τους έδινε τη δυνατότητα να τις λένε στον εαυτό τους ξανά και ξανά χρησιμοποιώντας μια διαδικασία σύνταξης. Τους έδινε, ακόμη, έναν τρόπο να καταγράψουν περισσότερες ιστορίες παρέχοντάς τους μια φυσική επέκταση της μνήμης τους: το μελάνι και το χαρτί. Έτσι, όμως, οι ιστορίες και τα βιβλία έπρεπε να γραφούν και να διανεμηθούν, κάτι που απαιτούσε χρόνο και χρήμα. Η Βίβλος ήταν ένα παράδειγμα συλλογής ιστοριών που βρήκε πρόωρη επιτυχία και δημοτικότητα, όμως η πρόσβαση σε αυτήν ήταν περιορισμένη: οι Βίβλοι αντιγράφονταν και διανέμονταν με το χέρι.

Αυτή η επίπονη διαδικασία συνεχίστηκε για αρκετές εκατοντάδες χρόνια, έως ότου εμφανίστηκε ο Γουτεμβέργιος το 1450 και εφηύρε το τυπογραφείο, το οποίο έκανε δυνατή την πρώτη μαζική παραγωγή βιβλίων. Επίσης, κοντά στα τέλη του 1800, η εφεύρεση της γραφομηχανής άρχισε να αναπτύσσει σοβαρά τη διαδικασία δημιουργικής γραφής, καθώς έγινε γρήγορα απαραίτητο εργαλείο για τους συγγραφείς. Αντί να γράψει μια ιστορία με το χέρι και στη συνέχεια να τη στοιχειοθετήσει από ένα τυπογραφείο, ένας συγγραφέας μπορούσε πια να πατήσει κουμπιά για να εκτυπωθούν οι λέξεις του απευθείας στη σελίδα. Εκατό χρόνια αργότερα, εφευρέθηκαν οι υπολογιστές και μια άλλη δραματική αλλαγή, στη διαδικασία γραφής, έγινε δυνατή. Αντί να πληκτρολογούν μια ιστορία σε χαρτί, οι συγγραφείς μπορούσαν να την πληκτρολογήσουν σε μια οθόνη – δεν υπήρχε ανάγκη πια για χαρτί.

δημοφιλή από την αρχή, με πάνω από 150 φοιτητές να εγγράφονται το 1885<sup>4</sup>.

Γενικότερα, η τέχνη της γραφής συνέχισε να παραμένει μια εσωτερική επιστήμη για μεγάλο χρονικό διάστημα. Στην αρχή, μόνο οι μοναχοί και οι πλούσιες ή μορφωμένες τάξεις διδάσκονταν πώς να γράφουν. Επίσης, ο παγκόσμιος αλφαριθμητισμός ήταν στα ύψη. Από το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα όμως άρχισε να μειώνεται (το 1950 βρισκόταν στο 36%), και αυτό ενίσχυσε τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής<sup>5</sup>.

Αν λοιπόν εξισώσουμε το δημιουργικό γράψιμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, η ιστορία της συμβαδίζει με την ιστορία της λογοτεχνίας – άλλωστε, σύμφωνα με τον Κάλλερ (2013), *Δημιουργική Γραφή* ή *Δημιουργική Συγγραφή* είναι τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, τα ποιήματα και τα θεατρικά έργα, τα οποία προσελκύουν ένα ορισμένο είδος προσοχής που μπορεί να ονομαστεί λογοτεχνικό. Με δεδομένο όμως ότι ΔΓ είναι κάτι πολύ παραπάνω, μια τεχνική ίσως ή και μια ακόμα «ικανότητα του ατόμου να μετουσιώνει τις σκέψεις του σε γραφή» (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις), θα μπορούσαμε να αναφερθούμε συνοπτικά και στην διαδρομή που διήνυσε αυτή η έννοια ώστε να γίνει αποδεκτή, να μεταδοθεί και να διδαχθεί. Οι περισσότερες σχετικές πληροφορίες που έχουν καταγραφεί περιέχονται στη μοναδική ως τώρα μελέτη για την ιστορία της ΔΓ «The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880» (Myers 2006).

Αρχικά, πρώτος ο Αριστοτέλης (384-322 π. Χ.), στο Περί Ποιητικής, συνέλεξε, παρουσίασε και εμπλούτισε δημιουργικές πρακτικές, οι οποίες όμως εκείνα τα χρόνια υπήρχαν ήδη και ήταν αποδεκτές. Ο φιλόσοφος ανέλυσε τι πρέπει να αναζητήσει και να αποφύγει κανείς όταν συνθέτει κάποιο ποιητικό δράμα, τι στόχους πρέπει να έχουν τέτοια κείμενα, αλλά και ποια χαρακτηριστικά τους βοηθούν ή κάνουν έναν δημιουργό να αποτύχει.

Γενικότερα, ως τεχνική αυτή καθ' αυτή ξεκίνησε επίσημα και οργανώθηκε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Το 1870 προτάθηκε ως εκπαιδευτική τεχνική, δοκιμαστικά και ως μέθοδο βιωματικής μάθησης που ήθελε να αντιπαρατεθεί στη λογική της απομνημόνευσης. Στα αμερικάνικα Πανεπιστήμια, από τις δεκαετίες 1870-1880, εντάχθηκε στο πρόγραμμα ως μάθημα η «Σύνθεση Λόγου», κίνηση αρκετά ανατρεπτική, λόγω της γενικότερης αμφισβήτησης πάνω στη στείρα προσέγγιση της Λογοτεχνίας. Στο συγκεκριμένο μάθημα γίνονταν ασκήσεις αυτοέκφρασης, γραφής και κριτικής κατανόησης της λογοτεχνικής πρακτικής (Myers, 2006).

<sup>4</sup> Θα αναφερθούμε διεξοδικότερα σε αυτό το γεγονός παρακάτω.

<sup>5</sup> Από εδώ και στο εξής με τον όρο «ΔΓ», εννοείται «Δημιουργική Γραφή».

Αργότερα, ο άγνωστος έως τότε Βρετανός συγγραφέας Walter Besant, ίδρυσε το 1884 την Royal Society of Authors, έναν οργανισμό με έδρα το Λονδίνο η οποία εκπροσωπούσε επαγγελματίες συγγραφείς. Με αυτό τον τρόπο κατάφερε να βελτιώσει τη θέση τους στην κοινωνία, υποστηρίζοντας όχι ακριβώς την έννοια της ΔΓ, αλλά και τη σημασία και αξιοπιστία της διδασκαλίας της τεχνικής των συγγραφέων από τους ίδιους τους συγγραφείς στα Πανεπιστήμια (Dawson 2005). Έτσι, το δημόσιο ερώτημα σχετικά με το διδακτό της ΔΓ άρχισε να αναπτύσσεται περαιτέρω στα τέλη του 19ου αιώνα.

Επίσης, το 1925, ο διευθυντής και καθηγητής Hughes Mearns του Lincoln School Teachers College, γνωστός υπέρμαχος της δημιουργικότητας των παιδιών, έγραψε το βιβλίο «Creative Youth» (1925), μέσα από το οποίο αποσκοπούσε, όπως φανερώνει και ο υπότιτλος, να παρουσιάσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα απελευθέρωνε το δημιουργικό πνεύμα. Εκεί χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά ο όρος «Δημιουργική Γραφή», ως μία τεχνική διδασκαλίας που ενισχύει την αυτο-έκφραση και την ελεύθερη ανάπτυξη της γλωσσικής/ λογοτεχνικής ικανότητας των μαθητών (Mearns, 1958). Το βιβλίο αυτό προέκυψε από τη δουλειά του στο προαναφερθέν ίδρυμα, και υποστήριζε ότι η ελεύθερη παραγωγή λόγου πρέπει να είναι αυτοσκοπός της εκπαίδευσης και να μην υπόκειται σε κανόνες και αξιολογήσεις.

Φτάνοντας στο 1930, η Δημιουργική Γραφή εισήχθη, επιτέλους, ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στο Πανεπιστήμιο της Iowa, στις Ηνωμένες Πολιτείες. Ο καθηγητής του Norman Foerster, βασιζόμενος στις ιδέες της *Νέας Κριτικής*, διαφώνησε τόσο με την περιχαράκωση των φιλολογικών μελετών από τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, όσο και με την γραμματολογική άγνοια πολλών συγγραφέων, που ενδιαφέρονται αποκλειστικά για «τα προβλήματα τεχνικής» και τους τρόπους βελτίωσης της προσωπικών τους εκφραστικών μέσων (Myers, 2006).

Ακόμη, την περίοδο 1906-1925, ο George Baker του Harvard οργάνωσε το εργαστήριο «47 Workshop», το οποίο σχετιζόταν με την τεχνική της θεατρικής γραφής. Το εγχείρημα αυτό, μαζί με άλλα της ίδιας φύσεως, αποτέλεσαν προάγγελους του «Iowa Writer's Workshop», ενός εργαστηρίου που ιδρύθηκε το 1936 και υπάρχει έως και σήμερα στο Πανεπιστήμιο της Αϊόβα. Προσφέρθηκε σε ένα θερινό τμήμα στα 1939 και ήταν προσβάσιμο μόνο σε φοιτητές που μπορούν να παρουσιάσουν αποδείξεις της ικανότητάς τους να συμμετέχουν. Το εργαστήρι χαρακτήριζε η επίσημη ιδέα του ότι *η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχτεί, αλλά ότι το ταλέντο μπορεί να αναπτυχθεί* (Dawson, 2005). Έτσι λοιπόν καθιερώθηκε η ΔΓ ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος στα 1939.

Τελικά, το 1949 η ΔΓ εισήχθη επίσημα στα προγράμματα σπουδών των αμερικανικών Πανεπιστημίων, πρώτα στα μεταπτυχιακά και έπειτα στα προπτυχιακά προγράμματα (Kallas, 2006). Τα προπτυχιακά μαθήματα της ΔΓ σύντομα έγιναν πολλά και διάσημα, υποστηρίζοντας πάντα πιστά τον ιδρυτικό παιδαγωγικό στόχο της βαθύτερης κατανόησης μέσω της δημιουργικής άσκησης. Τη δεκαετία του '60 πολλαπλασιάστηκαν και άρχισαν πια να λειτουργούν ως τμήματα προετοιμασίας συγγραφέων, προσκαλώντας συγγραφείς να διδάξουν.

Στην Ελλάδα, η πρώτη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη μη τυπική εκπαίδευση έγινε από τον ποιητή Νίκο Φωκά μέσα από ένα εργαστήριο το 1983. Λίγα χρόνια αργότερα, η Βρετανία, εμπνεόμενη από την Αμερική, καθιέρωσε τη ΔΓ ως νέο γνωστικό αντικείμενο από την Πρωτοβάθμια ως και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τότε κι έπειτα, εξαπλώθηκε ταχύτατα μέσω σεμιναρίων, εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μέσα από την κυκλοφορία διάφορων σχετικών εγχειριδίων. (Το 2000 τα μεταπτυχιακά τμήματα Δημιουργικής γραφής στη Βρετανία ήταν 40 και το 2011 έφτασαν στα 90, ενώ την ίδια χρονιά αριθμούνταν 10.000 περίπου σεμινάρια σύντομης διάρκειας.)

Σήμερα η ΔΓ έχει πλέον μια αρκετά δυνατή παρουσία στον χώρο της διεθνούς εκπαίδευσης, καθώς τα τελευταία τριάντα χρόνια έχει αναπτυχθεί το μέγιστο στα βασικότερα πανεπιστήμια του κόσμου (Columbia, Iowa, Princeton, East Anglia κ.α.). Τα προγράμματά της λοιπόν έχουν καθιερωθεί και θεσμικά. Στην Ελλάδα λειτουργούν τα μεταπτυχιακά τμήματα Δημιουργικής Γραφής του ΠΔΜ και του ΕΑΠ, ενώ στην Κύπρο έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σχολική χρονιά 2012-2013. Επίσης, και στην Ελλάδα, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του τελευταίου χρόνου, και στα ελληνικά σχολεία προβλέπονται ασκήσεις στην εργαστηριακή λογική της δημιουργικής γραφής σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

## ii. Επικρατούντες ορισμοί

Τι ορίζουμε ως δημιουργική γραφή; Χρόνια τώρα προτείνονται διάφοροι ορισμοί, αναλόγως τη χρήση της έννοιας που θέλει ο καθένας να κάνει. Πάντα όμως θα «προκαλεί σύγχυση και αμηχανία» (Βακάλη κ.ά., 2003:13), λόγω της στενής σχέσης που έχει με την έννοια της δημιουργικότητας, έναν εξίσου συγκεκριμένο όρο. Σύμφωνα με τον κ.Κωτόπουλο (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις) «Σε κάθε πάντως περίπτωση αναφερόμαστε στην ικανότητα

του ατόμου να ελέγχει τις δημιουργικές του σκέψεις και να τις μετουσιώνει σε γραφή». Σε γενικές γραμμές υπάρχουν δύο οπτικές, η πρώτη θεωρεί τη δημιουργική γραφή ως συγγραφική λογοτεχνικών κειμένων, ενώ η δεύτερη πιστεύει ότι ο όρος αυτός είναι καταχρηστικός, διότι «η γραφή, ως πράξη, είναι ούτως ή άλλως δημιουργική» (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013).

Οι ορισμοί της ΔΓ, οι οποίοι κατά κύριο λόγο επικρατούν στις μέρες μας, θα λέγαμε ότι διαφέρουν πολύ, αλλά όλοι συνθέτουν κομμάτια της ίδιας έννοιας.

- Διαδικασία σκέψης και ανταπόκρισης, η οποία σχετίζεται με προηγούμενες εμπειρίες, ανταποκρίνεται σε διάφορα μοτίβα ερεθισμάτων και οδηγεί στην παραγωγή ενός μοναδικού συνδυασμού (Tsatsou-Nikolouli, 2020).
- Οποιαδήποτε γραφή πρωτότυπης σύνθεσης. Υπό αυτή την έννοια, η ΔΓ είναι ένα πιο σύγχρονο και προσανατολισμένο στη διαδικασία όνομα για αυτό που παραδοσιακά ονομάζεται λογοτεχνία, συμπεριλαμβανομένης της ποικιλίας των ειδών της. (Marksberry, 1963).
- Δραστηριότητα συγγραφής ιστοριών, ποίησης κ.λ.π. (Cambridge λεξικό).
- Η δημιουργική γραφή ή δημιουργική συγγραφή είναι τα μυθιστορήματα, τα διηγήματα, τα ποιήματα και τα θεατρικά έργα τα οποία προσελκύουν ένα ορισμένο είδος προσοχής που μπορεί να ονομαστεί λογοτεχνικό (Κάλλερ, 2013).

Από την άλλη, προκύπτουν άλλου είδους ορισμοί σε περίπτωση που διαφοροποιείται ως προς τη χρησιμότητά της:

- Χρήσιμο εργαλείο θετικής ψυχολογίας, το οποίο μπορεί να βοηθήσει κάθε μαθητή να χτίσει υγιείς σχέσεις με τον εαυτό του και με τον κόσμο γύρω του. Γι' αυτό τον λόγο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως πλαίσιο πρόληψης, βελτίωσης και αποκατάστασης της ψυχικής υγείας (Tsatsou-Nikolouli, 2020).
- Σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος και διαδικασία κατά την οποία, με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας, προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από, αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια, τρόπο



(Σουλιώτης, 1995). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι και τη μάθηση του λόγου και των δυνατοτήτων του και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό της παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Και άλλες πιο ελεύθερες νοηματοδοτήσεις:

- Ο εντοπισμός των χαρακτηριστικών εκείνων που διακρίνουν το δημιουργικό από το μη δημιουργικό άτομο (Guilford 1968, Barron 1969, Arieti 1976).
- Μία ολιστική αντιμετώπιση: για αυτήν η δημιουργικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο μπορεί κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες να απελευθερώνεται ή αντίθετα, να ατροφεί.

Καταληκτικά, η δημιουργική γραφή, όντας ένα σύνολο γνώσεων, τεχνικών και ικανοτήτων, μπορεί να αποτελέσει μια διαδικασία μοναχική και κουραστική, αλλά και ένα χρήσιμο εργαλείο με παιδευτικό, θεραπευτικό και κοινωνικό ρόλο.

### iii. Διδάσκεται η Δημιουργική Γραφή;

*«Γίνεσαι καλός συγγραφέας, ακριβώς όπως γίνεσαι καλός ξυλουργός:  
πλανιάροντας τις προτάσεις σου» Ανατόλ Φρανς*

Οι απόψεις για το διαχρονικό αυτό ερώτημα ήταν και θα είναι πάντα αντικρουόμενες. Φυσικό ταλέντο ή καλλιεργημένη δεξιότητα; Ή μήπως και τα δύο; Οι απόψεις των ειδικών δίστανται:

- Αριστοτέλη, *Ποιητική*: «Ο λόγος μας θα είναι για την ποίηση (~λογοτεχνία):[...] α) για τα χαρακτηριστικά του κάθε είδους και για τη λειτουργία του, β) για το πώς πρέπει να χτίζεται κάθε φορά η υπόθεση, αν πρόκειται να είναι καλό στο είδος του το ποιητικό δημιούργημα, γ) από πόσα και ποια μέρη αποτελείται, δ) για ό,τι άλλο περιλαμβάνει η διερεύνηση του γνωστικού αυτού αντικειμένου»
- Immanuel Kant: Ο συγγραφικός τρόπος χάνεται όταν επιχειρείται η διδασκαλία του.

- Henry James: Το μυθιστόρημα είναι μία μορφή τέχνης, του οποίου όμως οι νόμοι δεν μπορούν να διδαχτούν.
- Beasant (Άγγλος πεζογράφος ήσσονος σημασίας): Οι γενικοί κανόνες που διέπουν την πεζογραφία ως μορφή τέχνης μπορούν να διδαχτούν με ακρίβεια, αλλά σε όσους ήδη έχουν προικιστεί με τα απαραίτητα χαρίσματα.

Εν τέλει, η δημόσια συζήτηση για το αν η συγγραφή διδάσκεται, αναπτύσσεται ραγδαία στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Τότε καταγράφονται οι πρώτες φορμαλιστικές προσπάθειες να διδαχτεί η συγγραφή, είτε με οδηγίες σε κείμενα, είτε με την κριτική που γινόταν στα εργαστήρια. Συγχρόνως, αρχίζουν να κυκλοφορούν εγχειρίδια γραφής στην Αμερική και η ΔΓ αναπτύσσεται ως επιστημονικό αντικείμενο στα Πανεπιστήμια των ΗΠΑ την αρχή του 20ου αιώνα. Στη συνέχεια, η ΔΓ συγκροτείται ως παιδαγωγική πρακτική συνδυαστικά με την ανάπτυξη της *Νέας Κριτικής*. Τελικά, ως σύγχρονος επιστημονικός κλάδος θα μπορούσε να πει κανείς ότι ξεκινά το 1939, όταν ιδρύεται το Iowa Writer's Workshop.

Συνεπώς, έχει επικρατήσει στις μέρες μας ότι η Δημιουργική Γραφή είναι δυνατόν να διδαχθεί ή να κατακτηθεί από κάποιον ως γνώση, ως δεξιότητα, όπως συμβαίνει με κάθε τέχνη, ή με κάθε σημαντικό παιχνίδι. Από την Πρωτοβάθμια έως και την υψηλότερη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ιδιωτική και δημόσια, το αντικείμενο της ΔΓ αναπτύσσεται συνεχώς σε όλο τον κόσμο. Πολύ συχνά, επίσης, εντάσσεται σε πανεπιστημιακά μαθήματα που δεν είναι μαθήματα Δ.Γ., όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της Γλώσσας, το Θέατρο, τον Κινηματογράφο, τα μαθήματα των ΜΜΕ (Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης), της Μουσικής, της Ψυχολογίας, ακόμα και των ΤΠΕ (Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών).

Ως γνωστό αντικείμενο στα πανεπιστημιακά ιδρύματα παγκοσμίως, αποτελείται από την *ερευνητική* και από τη *διδασκτική - πρακτική* του πλευρά. Ακόμα και αν στο γνωστό *Master of Fine Arts* (MFA) των Η.Π.Α. εξακολουθεί κατά κύριο λόγο να προκρίνει την πρακτική άσκηση, γενικότερα το κύρος των πανεπιστημιακών σπουδών εδράζεται πλέον σε πιο αυστηρές διαδικασίες. Παράλληλα, έχει σημειωθεί και μεγάλη αύξηση στην έκδοση βιβλίων που σχετίζονται με τη διδασκαλία της Δ.Γ.

## 2.2. Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση



Πώς θα ήταν το μάθημα της έκθεσης στο σχολείο, αν οι επιστολές που έγραφαν οι μαθητές δεν απευθύνονταν στον δήμαρχο της πόλης ή στον υπουργό παιδείας, αλλά σε ένα σούπερ ήρωα; Πώς θα ένιωθαν τα παιδιά για τη γραφή, αν αντί να επιχειρηματολογήσουν για τα μειονεκτήματα του πολέμου, έγραφαν ένα τραγούδι για αυτά;

Ως θέματα εξετάσεων για το γαλλικό Baccalauréat τις προηγούμενες χρονιές, οι Γάλλοι 17χρονοι κλήθηκαν να γράψουν την άποψή τους π.χ. σε θέματα όπως «Δύο μαθητές διαφωνούν ως προς το αν παίζει ρόλο η εμπειρία του ταξιδιού στην ποιητική έμπνευση. Φανταστείτε τον διάλογο και τα επιχειρήματα που ανταλλάσσουν». Ή «Ένας μη ανθρωπίνος ήρωας μπορεί να είναι ένας εξίσου ενδιαφέρον μυθιστορηματικός ήρωας;». Ή «Ακουμπισμένος στο παράθυρό σας, περιγράψτε το αγαπημένο σας τοπίο, έτσι ώστε να αντανakλά την ψυχική σας κατάσταση!» (Χατζηαντωνίου, 2016) Παραδείγματα όπως αυτά, μας θυμίζουν πόσο αναγκαίο είναι να εμπλουτιστεί η εκπαίδευση με δημιουργικά γραψίματα, τα οποία δε θα έχουν κάποιον υπαινιγμό ή κατεύθυνση σωστής απάντησης, με αυτοσκοπό καθαρά την έκφραση, την διοχέτευση της δημιουργικότητας και την απόλαυση του γραψίματος.

### i. Η Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση είναι αναγκαία

Ο Μίμης Σουλιώτης, ιδρυτής μεταπτυχιακού προγράμματος δημιουργικής γραφής, είχε μιλήσει πολύ πετυχημένα για την ανάγκη αυτή: «γράφω για την αυλή του σχολείου σημαίνει, επομένως, δημιουργώ την αυλή του σχολείου· με υλικό τις εμπειρίες, τις γνώσεις και την φαντασία που έχω φτιάχνω την δική μου προσωπική εκδοχή για την αυλή του σχολείου —

που μοιάζει ασφαλώς με τις σχολικές αυλές που όλοι γνωρίζουμε, με την διαφορά ότι μόνον η δική μου αυλή έχει την λασπωμένη φτερούγα περιστεριού πλάι στον κάδο απορριμμάτων, κοντά στην σιδερένια εξώπορτα. » Μέσα από αυτή την ευρηματική διατύπωση εξηγεί πώς, γράφοντας δημιουργικά, ένα παιδί μπορεί να συνδυάσει τις ατομικές του γνώσεις με τις εμπειρίες που αποκτά στη σχολική ζωή σε ένα φανταστικό επίπεδο (Σουλιώτης, 2012). Η ΔΓ, συνεπώς, δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να περιγράψουμε, αλλά και να αναδημιουργήσουμε το περιβάλλον μας.

Στις μέρες μας είναι κοινώς αποδεκτό πως το σχολείο εκπαιδεύει τα παιδιά με έναν τρόπο, ο οποίος τα κάνει να παραμελούν τη δημιουργικότητά τους, και όχι να την εξελίσσουν. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συγκεκριμένα, δεν ενισχύει την γραπτή αποτύπωση των προσωπικών ιδεών, των συναισθημάτων και των συγκινήσεων των μαθητών. Προτιμά την ανάπτυξη επιχειρημάτων ή τις ερωτήσεις κατανόησης. Πολύ σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι οι έλληνες μαθητές εξασκούνται κατά τα σχολικά χρόνια μόνο στη γραφή του πεζού λόγου και όχι του ποιητικού!

Ακόμη, με βάση ποικίλες μελέτες, είναι κοινώς αποδεδειγμένο πως όλα τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν καλλιτεχνικά. Σύμφωνα με την μαρτυρία του Oliver (2001: xxiii), ο οποίος έχει πραγματοποιήσει αρκετά σχολικά εργαστήρια ποιητικής γραφής στην Αμερική, φαίνεται ότι αν ο δάσκαλος δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα και προσφέρει κίνητρα στους μαθητές, οι τελευταίοι θα δημιουργήσουν αποτελεσματικά, δημιουργικά και εμπνευσμένα κείμενα. Ωστόσο στα ελληνικά σχολεία δεν έχει δημιουργηθεί ακόμα κάποιο αυτόνομο μάθημα ΔΓ, παρά μόνο αποσπασματικές τεχνικές της<sup>6</sup>.

Παρόλα αυτά στις μέρες μας, ο σημερινός άνθρωπος καλείται να είναι κάτι παραπάνω από δημιουργικός, ώστε να μπορεί να διαμορφώσει μια πολιτισμική ταυτότητα που δε θα δεσμεύεται από μηχανικές ή αυτοματοποιημένες πρακτικές. Χρειάζεται, ακόμη, να έχει φαντασία και να εκφράζεται καλλιεργώντας τις ευαισθησίες και τις παρεμβάσεις του (Βακάλη κ.ά., 2013). Οι δεξιότητες αυτές λοιπόν μπορούν να καλλιεργηθούν από νωρίς και να εξασκηθούν στον σύνολό τους μέσα από το μάθημα της ΔΓ.

Η ΔΓ, ως γνωστικό αντικείμενο, δεν προσπαθεί να ετοιμάσει παιδιά - δυνάμει συγγραφείς, παρόλο που μπορεί εντέλει να γίνουν. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα καλεί να πειραματιστούν στη σχολική τάξη σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς να φοβούνται ότι κάτι από αυτά που θα γράψουν είναι λάθος (Morley, 2009). Έτσι, ενώ στο μάθημα της Λογοτεχνίας, με την παραδοσιακή του μορφή, προσεγγίζεται το κείμενο με βάση τις γνώσεις

<sup>6</sup> Σημ: Για την ένταξη της ΔΓ στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση, βλ. παρακάτω.

του διδάσκοντα, και παρέχονται βιογραφικά στοιχεία και πληροφορίες για τα κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που υπήρχαν όσο ζούσε ο συγγραφέας, στην περίπτωση της ΔΓ το αντικείμενό της χαρακτηρίζεται από ένα βαθμό αυθυπαρξίας (Harper, 2006)!

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω, τα οφέλη από την ένταξη της ΔΓ στην εκπαίδευση είναι πολλαπλά. Αρχικά, αναπτύσσει την γλωσσική έκφραση και τις συγγραφικές δεξιότητες (Tsimbidy, 2008). Ακόμη, σύμφωνα με τη Μουλά (2012 στο Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013), η δημιουργική γραφή, μέσω του παιγνιώδη τρόπου της, διεγείρει την παιδική δημιουργικότητα και, χωρίς να «επιτάσσει» αυστηρά πλαίσια, ενισχύει την παραγωγή λόγου. Η ΔΓ μπορεί, έτσι, να μεταδώσει βιωματικά στα παιδιά την αξία της έκφρασης, της γραφής και του λόγου (Τσαρουχάς, 2021). Με αυτό τον τρόπο, το γράψιμο μπορεί να φανεί ενδιαφέρον στους μαθητές, και όχι να το θεωρούν βαρετή διαδικασία, όπως συνήθως.

Με παρεμφερή τρόπο, η ΔΓ επωφελεί τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς κάνει τους μαθητές να την προσλαμβάνουν ενεργητικά και να έχουν την δυνατότητα να αναδημιουργήσουν καλλιτεχνικά τον κόσμο της, μέσα σε πλαίσια μαθητοκεντρικά και ομαδοσυνεργατικά. Ακόμη, «εξυπηρετεί» τη Φιλαναγνωσία, ενισχύει δηλαδή την λογοτεχνική ανάλυση, καθώς τους βοηθά να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα του έργου, να καταλάβουν τον τρόπο που σχεδιάστηκε ένα έργο και τέλος να τους ενεργοποιήσουν συναισθηματικά.

Τέλος, παρά το ότι δεν είναι μετρήσιμο όφελος και για αυτό συχνά δεν αναφέρεται, πρέπει να τονιστεί ότι η ΔΓ συνοδεύεται πάντα από μια παιγνιώδη χροιά, κάνει τον γραφέα να διασκεδάσει και να χαλαρώνει. Και το παιχνίδι, όπως έχει αποδειχθεί από τους μεγαλύτερους ψυχαναλυτές, είναι απαραίτητο για τη ζωή των ανθρώπων και συνδέεται με το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Ψυχανάλυση – Freud κ.α.). Χαρακτηριστικά ο Schiller (1990) δηλώνει πως κάποιος «είναι ολοκληρωμένος άνθρωπος μόνο όταν παίζει».

Εντέλει, οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ενισχύουν με πολλούς τρόπους το παιδί ως ατομικότητα, καθώς το καθοδηγούν ώστε να ανακαλύψει τον κόσμο που κρύβει μέσα του. Κάνουν όμως και κάτι άλλο: Του δίνουν την ευκαιρία να τον συνδέσει σταδιακά και με τους άλλους «κόσμους» που υπάρχουν τριγύρω του. Αυτό σημαίνει ότι είτε εμμέσως, με την αυτοπεποίθηση και την ψυχική ισορροπία που αποκτά είναι σε θέση να αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές του ευκολότερα είτε αμεσότερα, μέσα από τις βιωματικές πρακτικές και τα εργαστήρια ΔΓ, το παιδί αποκτά δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. (Tompkins, 1982 στο Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2013). Όλα αυτά αποτελούν στοιχεία

συναισθηματικής ανάπτυξης, και η αναπόδραστη σύνδεση που έχουν με τη ΔΓ θα αναλυθεί διεξοδικότερα στο Κεφάλαιο 3 αυτής της εργασίας.

ii. Εκπαιδευτικά προγράμματα

*«Διδάσκουμε πώς να μην γράψουμε»*

*Richard Hugo*

Με αυτή του τη φράση ο διάσημος ποιητής εξηγεί, πολύ πετυχημένα, τον μόνο τρόπο για να διδαχθεί η ΔΓ (Hugo, 1979). Για αυτό, όταν γίνεται λόγος για «εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργικής γραφής» θεωρούνται εργαστηριακής μορφής και όχι με τη μορφή π.χ. διάλεξης.

Μέσα από τα εργαστήρια ενισχύονται οι ατομικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και η αγάπη τους για τη γλωσσική έκφραση, χάριν στις βιωματικές πρακτικές που αφήνουν χώρο για παιχνίδι, διασκέδαση και ουσιαστική εμβάθυνση στη γνώση. Ακόμη, όπως έχει προαναφερθεί, δένουν την τάξη, δημιουργώντας αόρατες συναισθηματικές και επικοινωνιακές συνδέσεις ανάμεσα στους μαθητές, λόγω του ομαδοσυνεργατικού τους χαρακτήρα.

Τέλος, η σημαντικότερη προσφορά των προγραμμάτων Δ.Γ. είναι η κατάρριψη και διάψευση του μύθου πως η συγγραφή δεν μπορεί να διδαχθεί και ότι παραμένει προσβάσιμη μόνο στα παιδιά με ταλέντο. Κάτω από την καθοδήγηση και την πρακτική άσκηση οι μαθητές τους αποκτούν τις πρώτες τους συγγραφικές δεξιότητες. Και οπωσδήποτε, σύμφωνα με τον Oliver (2001), όλα τα παιδιά είναι ικανά να εκφραστούν ωραία και να μας εντυπωσιάσουν με το αποτέλεσμα της δουλειάς τους, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μεγαλώνοντας θα γίνουν συγγραφείς.

Βέβαια, θα ήταν λάθος να μην παρουσιαστούν και οι δυσκολίες που υπάρχουν στην υλοποίηση των προγραμμάτων ΔΓ. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς και σε αυτόν τον τομέα, ώστε να κάνουν τις κατάλληλες διορθώσεις. Επίσης, οι μαθητές μέσα σε μια τάξη μπορεί να είναι υπέρ-αρκετοί, και κάτι τέτοιο δε βοηθά στην δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας και αλληλεπίδρασης στα εργαστήρια. Τέλος, οι μαθητές είναι συχνά αρνητικά προδιατεθειμένοι απέναντι σε οτιδήποτε σχετίζεται με τη γραφή και αυτό φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά (Cetinkaya, 2015). Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να μην δίνει τη δέουσα σημασία στην ανάγκη των

μαθητών να μάθουν να αποτυπώνουν γραπτά τις προσωπικές τους ιδέες, τις συγκινήσεις και τα συναισθήματά τους και αυτό παρατηρείται και στο γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τις δημιουργικές ενασχολήσεις στη γραφή και τη γλώσσα γενικότερα (Βακάλη κ.ά., 2013). Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα γενικότερα, έρχεται συχνά σε αντιπαράθεση με τους δημιουργικούς στόχους που θέτει.

Για να είναι λοιπόν αποτελεσματικά, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις που θα έπρεπε να παρουσιαστούν. Αρχικά, η διδασκαλία θα πρέπει να είναι δημιουργική και να σχετίζεται με τη μεταλαμπάδευση του δημιουργικού πνεύματος στους μαθητές (Assimonye & Ibe, 2019). Επίσης, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι καλό να ενισχύουν τη συγγραφική αυτοεκτίμηση των παιδιών με την παρατήρηση, τον εντοπισμό και τον σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων των κειμένων τους (Γρόσδος, 2015). Δηλαδή, η εστίαση πρέπει να είναι στην έκφραση και στις διαφορετικές δεξιότητες σκέψης, και όχι στους γλωσσικούς κανόνες (Kirmizi, 2015). Ταυτόχρονα οι δάσκαλοι οφείλουν να διατηρούν μια δημοκρατική στάση και να ενθαρρύνουν τις ομαδικές και συνεργατικές διαδικασίες, επειδή έτσι διεγείρονται τα θετικά συναισθήματα των παιδιών και καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητές τους (Grosdos, 2014 στο Tsatsou-Nikolouli, 2020).

Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί η ανάγκη θετικού κλίματος και ενός περιβάλλοντος όπου οι μαθητές θα νιώθουν ασφάλεια να πειραματιστούν (Γρόσδος, 2015· Tsatsou-Nikolouli, 2020), κάτι το οποίο δημιουργείται όταν οι δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, δηλαδή να χαρακτηρίζονται από αίσθηση περιπέτειας, φαντασία, πειραματισμό και ανακάλυψη (Tsatsou-Nikolouli, 2020).



### iii. Σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Η εκπαιδευτική διαδικασία του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναζητά άτομα δημιουργικά, με φαντασία και αυτοέκφραση που μπορούν να ανταπεξέλθουν ως ενήλικες στις κοινωνικές απαιτήσεις με τον ίδιο τρόπο. Ωστόσο, η σύνδεση της δημιουργικότητας με τη μάθηση δεν απασχολεί όσο χρειάζεται τη σημερινή εκπαίδευση (Smith & Smith, 2001). Το ζήτημα αυτό δεν αφορά μόνο την Ελλάδα, αλλά τίθεται σε διεθνές επίπεδο, ενώ οι σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί είναι περιορισμένες και χρήζουν εμπλουτισμού (Beghetto κ.α., 2011).

Θα ήταν αρκετά χαώδες να ελέγξουμε την ένταξη της ΔΓ ανά τον κόσμο ως αυτόνομο μάθημα, καθώς είναι ένα νέο αντικείμενο στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Το σίγουρο είναι, όπως φαίνεται από μελέτες που έχουν προαναφερθεί, ότι η Αγγλία και η Αμερική το έχουν εισάγει στα σχολεία τους αρκετά νωρίτερα από τον υπόλοιπο κόσμο. Επίσης οι βόρειες χώρες της Ευρώπης, με το μοντέρνο εκπαιδευτικό σύστημα που έχουν αναπτύξει, το εντάσσουν στο πρόγραμμα σπουδών τους, είτε άμεσα, μέσα από εργαστήρια και προγράμματα, είτε εμμέσως, με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που έχουν στα μαθήματά τους. Αυτό συνδέεται και με την υψηλή κατάταξη που παίρνουν στους διαγωνισμούς της PISA σχετικά με την ικανότητα της ανάγνωσης, της γραφής και γενικότερα της γλωσσικής έκφρασης (Schleicher, 2018).

Αν στρέψουμε τώρα το ενδιαφέρον προς την εγχώρια πραγματικότητα, πρέπει να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια η ΔΓ ως διδακτικό αντικείμενο έχει λάβει σημαντικές διαστάσεις, ακόμα και στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά τα νέα προγράμματα σπουδών του 2021. Αρχικά, η ενασχόληση των Ελλήνων ενηλίκων με τη Δημιουργική Γραφή μέχρι τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα δεν είναι συστηματική, αφού εξαντλείται συχνά σε σεμιναριακά μαθήματα. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αρχίζει να παρατηρείται η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια, όταν θεσμοθετείται το 2008-09 το πρώτο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Δημιουργική Γραφή» στην Ελλάδα, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Η ΔΓ κάνει την είσοδο της στα ελληνικά σχολεία ως ειδική παιδαγωγική εφαρμογή και αντίστοιχη πρακτική μόλις την τελευταία δεκαετία και αρχικά σε επίπεδο άτυπης, μη θεσμοποιημένης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μελέτες (Ντιούδη, 2012, Φιλιππούλου, 2013) διδάσκεται στην τυπική εκπαίδευση στα καλλιτεχνικά σχολεία, σε πιλοτικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πειραματικά σχολεία), και με τη μορφή λεσχών και εργαστηρίων. Πρόσφατα καθιερώθηκαν και οι εκπαιδευτικοί όμιλοι, τα



προγράμματα και τα εργαστήρια δεξιοτήτων μέσα από τα οποία μπορεί κάλλιστα να αναδειχθεί το αντικείμενο της ΔΓ.

Πιο συγκεκριμένα, με τα νέα προγράμματα σπουδών του 2021, ο ρόλος της ΔΓ αναβαθμίζεται, καθώς φαίνεται να αποκτά μεγάλη σημασία για το μάθημα της Λογοτεχνίας κυρίως: Στο Λύκειο προβλέπονται ασκήσεις ΔΓ και μια γενικότερη δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών πονημάτων, καθώς η διδασκαλία θα οργανώνεται σε ενότητες κειμένων, το καθένα από τα οποία θα περιλαμβάνει τον ίδιο περίπου αριθμό κειμένων, από ποίηση, πεζογραφία, θέατρο, λογοτεχνικό δοκίμιο. Επιλέγονται και στίχοι τραγουδιών, κόμικς, γκράφικ νόβελς.

Η ΔΓ καταγράφεται ως επιμέρους στόχευση κυρίως στο θεματικό πεδίο της Παραγωγής Λόγου, ώστε οι μαθητές «να ασκούνται στον βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο προσέγγισης και σύνθεσης των κειμένων/ να μεταπλάθουν με τον δικό τους τρόπο τα λογοτεχνικά κείμενα»), αλλά και στην προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ζητείται «να διαλέγονται με διαφορετικά είδη λογοτεχνικών κειμένων, με εργαλεία [...] και τη δημιουργική γραφή».

Όσον αφορά την αξιολόγηση της δημιουργικής γραφής προτείνεται μια σειρά κριτηρίων με βάση τα οποία μπορούν να αξιολογούνται, κατά περίπτωση, τα σχετικά κείμενα των μαθητών/ τριών, με διαβάθμιση ως προς το συνολικό βαθμό δημιουργικότητας (Γράφει πολύ δημιουργικά, Γράφει δημιουργικά, Προσπαθεί, μπορεί να γίνει πιο δημιουργικός/-η, Πρέπει να εμπλακεί περισσότερο).

Στη λογοτεχνία του Γυμνασίου βλέπουμε ότι η άσκηση στη ΔΓ κατέχει επίσης μια ιδιαίτερη θέση στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία ξεκινά με απλές δραστηριότητες αρχικά, που εξελίσσονται και προσαρμόζονται στο είδος των κειμένων και στην ηλικία των παιδιών. Προτείνονται ασκήσεις παραγωγής δημιουργικού λόγου και γενικά δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης σε σχέση με τα λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. δραματοποίηση, εικαστική έκφραση).

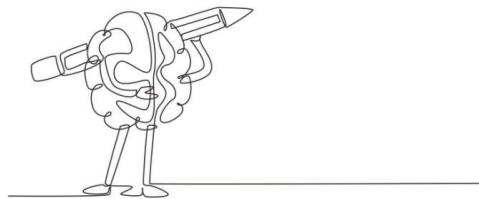
Όσον αφορά το Δημοτικό και το Νηπιαγωγείο, η ΔΓ διαχέεται ως δημιουργική τεχνική σε πολλά από τα μαθήματα ή δραστηριότητες. Στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενθαρρύνονται γενικά οι δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής, ενώ στο Προσχολικό υπάρχει ως γενικότερο ζητούμενο η ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας και δημιουργικής έκφρασης μέσα από τη χρήση κατάλληλων εργαλείων.

Φαίνεται, τελικά, ότι η ΔΓ χρειάστηκε να διανύσει ένα δύσκολο μονοπάτι διεθνώς, αλλά και ειδικά στη χώρα μας, έως ότου να καθιερωθεί και επίσημα ως αντικείμενο μάθησης

και να ερευνηθούν τρόποι για να εντάσσεται αποτελεσματικά στο σχολικό πρόγραμμα. Παρατηρώντας την πορεία λοιπόν έως τώρα, αισιοδοξούμε ότι η άνοδος είναι μονόδρομος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### 3.1. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω της Δημιουργικής Γραφής



Εκτός από την άρρηκτη σχέση που παρουσιάζεται ανάμεσα στη Δημιουργική Γραφή και τις λογοτεχνικές ή παιδαγωγικές πρακτικές, δε θα μπορούσε ποτέ να αμφισβητηθεί η σύνδεση της με τον συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων. Η δημιουργικότητα και γενικότερα η διαδικασία της δημιουργικής έκφρασης καλλιεργεί θετικά συναισθήματα, υποστηρίζει την εκδήλωση των συναισθημάτων και μπορεί να βοηθήσει ακόμα και στη θεραπεία κάποιας ψυχικής ή σωματικής ασθένειας (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2021). Ειδικότερα, προκαλεί απελευθέρωση ενδορφινών και άλλων νευροδιαβιβαστών, που επηρεάζουν τα κύτταρα του εγκεφάλου ώστε να ανακουφίζουν τον πόνο και το άγχος (Αλεξανδρή, 2014).

Αυτό επαληθεύεται κι από το γεγονός ότι στις μέρες μας, οι ειδικοί του χώρου της ψυχικής υγείας την χρησιμοποιούν ως εκφραστική / θεραπευτική γραφή. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο πρακτικές δεν είναι ξεκάθαρη, αλλά σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε ότι συνήθως, εκφραστική είναι η γραφή που βασίζεται σε βιωματικές εμπειρίες ζωής και αφορά την αναστοχαστική γραφή που αυτοπαράγεται, ενώ θεραπευτική θεωρείται όταν προτείνεται από το θεραπευτή και στοχεύει στην ψυχοθεραπεία μέσω της γραφής. (Χρυσανθοπούλου, 2014).

Καθίσταται σαφές λοιπόν, ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αρχικά, αναφορικά με το πρώτο χαρακτηριστικό της ΣΝ, την αυτοεπίγνωση, την αυτοέκφραση και τον προσδιορισμό του τι είμαστε και τι νιώθουμε, είναι δεδομένο πλέον ότι όλα αυτά μπορούν να αναπτυχθούν μέσα από το γράψιμο μιας ιστορίας καθώς, μέσα στα αφηγήματα που δημιουργούμε βλέπουμε τον εαυτό μας και τη ζωή μας. Αυτό γίνεται γιατί,

προκειμένου να οργανωθούν τα γεγονότα που ζούμε κατά διαστήματα, χρειάζεται η ύπαρξη μιας αφηγηματικής δομής που θα οδηγήσει σε μια συγκροτημένη αντίληψη για τον εαυτό μας (Λεοντσίνη, 2011).

Γενικότερα, η προβολή του εαυτού μας και των συναισθημάτων μας γίνεται πιο εύκολα πάνω σε άλλους ανθρώπους ή και αντικείμενα ακόμα (Libera Universita dell' autobiografia, 2015). Η αφήγηση λοιπόν μπορεί να γίνει ένας αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης της υποκειμενικής μας πραγματικότητας και της προσωπικής μας ταυτότητας (Χρυσανθοπούλου, 2014).

Όσον αφορά την αυτοδιαχείριση, την ικανότητα του να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του και να τα χρησιμοποιεί με λειτουργικό τρόπο, η εκφραστική γραφή, με τα σύμβολα και τις μεταφορές που περιέχει, διευκολύνει τον γραφέα στο να εκφράσει και να επεξεργαστεί συναισθήματα, τα οποία θα μπορούσαν να είναι ακόμα και οδυνηρά (Αντωνοπούλου, 2014). Μέσα από συμβολικούς τρόπους, μπορεί κανείς να εκφράσει πολύπλοκα και αντιφατικά συναισθήματα και του είναι ευκολότερο να τα συνθέσει και να τα ολοκληρώσει (Malchiodi, 2009). Γενικότερα η ΔΓ δίνει την ευκαιρία σε κάποιον να έχει μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στη διαδικασία του να αλλάξει τον εαυτό του (Bolton κ.α..2004) και γενικότερα να προχωρήσει δυνητικά σε διαδικασίες προσωπικής μεταμόρφωσης (Αντωνοπούλου, 2014).

Σχετικά με την εύρεση κινήτρων και την γενικότερη στάση αισιοδοξίας, θα μπορούσε κανείς να πει ότι αρκετές μελέτες έχουν αποδείξει ότι είμαστε πιο ευτυχισμένοι, όταν δουλεύουμε για κάποιο σκοπό και όταν το περιβάλλον για το οποίο δουλεύουμε μπορεί να μας προκαλέσει εκπλήξεις (Morley, 2007). Το γράψιμο μπορεί να απορροφήσει κάποιον σε τέτοιο βαθμό ώστε να νιώσει ευφορία και ευεξία, συνδυαστικά με τις ορμόνες που παράγει ως καλλιτεχνική και δημιουργική πρακτική. Βέβαια, αν και δεν αποτελεί πανάκεια, αρκετοί συγγραφείς βρίσκουν την πρακτική της θεραπευτική και ορισμένοι καθηγητές της πιστεύουν ότι αποτελεί μία πολύ δυνατή μορφή ψυχικής εκτόνωσης που βοηθά στην αντιμετώπιση διάφορων ασθενειών, από την αντιμετώπιση της κατάθλιψης μέχρι την κοινωνική αποκατάσταση. (Morley 2007). Η Tara Parker-Pope, σε άρθρο της στους New York Times (2015) υποστηρίζει ότι η έκφραση μέσω της γραφής μπορεί να οδηγήσει τα άτομα προς περισσότερες αισιόδοξες σκέψεις, γιατί τα ωθεί να αναπλαισιώσουν αυτό που τα προβληματίζει και να το νοηματοδοτήσουν εκ νέου (Parker- Pope, 2015).

Για παράδειγμα, σε μια έρευνα πάνω σε μηχανικούς που είχαν απολυθεί πρόσφατα, διαπιστώθηκε ότι, όσοι μηχανικοί ασχολήθηκαν με την εκφραστική γραφή εκείνη την

περίοδο, άρχισαν να αισθάνονται λιγότερο θυμό και εχθρότητα απέναντι στον πρώην εργοδότη τους και ήταν ικανοί να βρουν επόμενη δουλειά πιο γρήγορα. Οκτώ μήνες αργότερα, λιγότερο από το 19% των μηχανικών που δεν δοκίμασαν την εκφραστική γραφή επαναπροσλήφθηκαν με πλήρες ωράριο, σε σύγκριση με το μεγαλύτερο από το 52% της άλλης ομάδας των μηχανικών (Ciotti, 2016).

Επίσης, σε μια άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι το γράψιμο σχετικά με τραύματα του παρελθόντος, μπορεί να έκανε αρχικά τους γραφείς πιο καταθλιπτικούς, αλλά έξι μήνες περίπου αργότερα παρατηρήθηκε ότι όσοι έγραφαν για τα μελλοντικά τους όνειρα, τους στόχους και τις φιλοδοξίες ήταν πιο υγιείς και χαρούμενοι σε σύγκριση με εκείνους που δεν το έκαναν (Ciotti, 2016). Το να καταγράφει κανείς τα θετικά σημεία της ζωής του κάθε φορά, δημιουργεί τη βεβαιότητα ότι αυτά είναι σημαντικά και προκαλεί συναισθήματα ευγνωμοσύνης και ικανοποίησης. Οι άνθρωποι, οι οποίοι παρουσίαζαν τα καλά στη ζωή τους μία φορά την εβδομάδα μέσα από τη γραφή, ενίσχυαν την ευγνωμοσύνη τους για τα όσα μπορούσαν να απολαύσουν και ήταν εν γένει πιο θετικοί και με καλύτερα κίνητρα για τις παροντικές καταστάσεις και το μέλλον τους (Ciotti, 2016).

Επιπλέον, όσοι γράφουν, προκειμένου να επιλέξουν τις κατάλληλες λέξεις μέσα από την κατάλληλη οπτική γωνία, κατανοούν βαθύτερα τους χαρακτήρες, τους προσεγγίζουν μέσα από διαφορετικές πλευρές και κατασκευάζουν πολυτρόπως την πραγματικότητα προκειμένου να είναι καλύτερα τα κείμενα. (Παπατρέχα κ.α. 2019). Αυτό αναμφισβήτητα αυξάνει την ενσυναίσθηση, την κατανόηση των άλλων και των αναγκών τους. Το τελευταίο επιβεβαιώνεται σε πολυάριθμες έρευνες, όπως για παράδειγμα σε ένα διήμερο εργαστήριο που περιείχε συγγραφή αφηγήσεων κατά τη διάρκεια της ιατρικής εκπαίδευσης στο Yale Internal Medicine Residency, όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι αυξήθηκε η ικανότητα για ενσυναίσθηση προς ασθενείς ή συναδέλφους τους (51 από 77, 66%) (Lemay κ.α. 2017) . Επίσης σε παρεμφερή έρευνα στην ιατρική σχολή, όσοι έγιναν εκτός από επίδοξοι γιατροί και για λίγο «συγγραφείς» παραδέχτηκαν σημαντική αύξηση στην ενσυναίσθηση τους (Batt-Rawden, 2013).

Σχετικά με τις κοινωνικές συγκρούσεις, φαίνεται ότι γενικότερα η καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και πιο συγκεκριμένα η δημιουργική γραφή βελτιώνει τη διαχείριση συγκρούσεων στους ενήλικες. Επίσης, επειδή το άτομο καταφέρνει να εκφράζεται με σαφήνεια, ενισχύονται οι επικοινωνιακές του δεξιότητες και η ικανότητα του να κατανοεί τον εαυτό του, τους άλλους αλλά και τις γενικότερες συνθήκες, οι οποίες επικρατούν γύρω του (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2021). Τέλος, γενικότερα η αλλαγή της οπτικής γωνίας, η

περιγραφή των συνθηκών και ο προσδιορισμός της θέσης των εμπλεκόμενων μέσα σε αυτές οδηγεί σε καλύτερη ερμηνεία των προβληματικών καταστάσεων και διαχείρισή τους. Σε μία από τις μελέτες, οι επιστήμονες συγκέντρωσαν σαράντα πρωτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Duke, οι οποίοι είχαν προβλήματα με τις σπουδές τους. Οι φοιτητές που συμμετείχαν στο πείραμα και αφηγήθηκαν τα προβλήματά τους βελτίωσαν τον βαθμό τους και παρουσίασαν μικρότερη πιθανότητα εγκατάλειψης των σπουδών τους. (Parker- Pope, 2015).

Καταλήγουμε λοιπόν ότι οι άνθρωποι γράφουμε και λέμε ιστορίες γιατί έτσι κατανοούμε εμάς και τον κόσμο γύρω μας. Και γιατί είμαστε και οι ίδιοι ιστορίες.

### **3.2. Ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης μέσω της Δημιουργικής Γραφής στην Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, δεν μπορούν να υπάρξουν μέσα μας φύσει ηθικές αξίες αν δεν τελειοποιηθούν με την εξάσκηση (Βρεττός, 2005). Έχουμε λοιπόν τις προϋποθέσεις από την πλευρά της φύσης για την απόκτηση των αρετών, όμως για την τελείωσή τους χρειάζεται η «έξις».

Για να «πλαστούν» λοιπόν συναισθηματικά επαρκείς και ευφυείς μαθητές, δεν αρκεί η διδασχία και οι κανόνες: Θα πρέπει να συμμετέχουν οι μαθητές, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Pestalozzi, όχι μόνο με το κεφάλι, αλλά και με την καρδιά και το χέρι, με συναίσθημα και δράση (Reble, 2012) σε μια μαθησιακή διαδικασία, με την πράξη δηλαδή και το βίωμα. Και ποια άλλη εκπαιδευτική τεχνική χρησιμοποιεί περισσότερο «την καρδιά και το χέρι» από τη δημιουργική γραφή;

Η ΔΓ λοιπόν είναι μια διαδικασία, όπου όπως έχει προαναφερθεί, οι μαθητές βιώνουν τα συναισθήματα που επικαλούνται και εξασκούνται σε καταστάσεις πραγματικής ζωής, επειδή τις επαναδημιουργούν. Σύμφωνα με την επιστήμη της νευρολογίας, την ώρα που γράφει ή διαβάζει κανείς μια ιστορία, ο εγκέφαλος δημιουργεί συνάψεις πολύ κοντινές με αυτές που θα έκανε αν τη βίωνε στα αλήθεια.

Για αυτό, καλό είναι να μη παραληφθεί ότι και στα νέα προγράμματα σπουδών της λογοτεχνίας, η πρακτική της ΔΓ συνδέεται με τους συναισθηματικούς στόχους του μαθήματος της Λογοτεχνίας, και όχι μόνο τους γνωστικούς. Όπως φαίνεται και στην Υπουργική Απόφαση 158779/Δ2/2021 (ΦΕΚ 5769/Β/10-12-2021), «Η επίτευξη των συναισθηματικών στόχων μπορεί να ελεγχθεί τόσο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ελεύθερης

ανάπτυξης, δοκιμαϊκού χαρακτήρα, όσο και με δραστηριότητες που εμπλέκουν ψυχοκινητικά τους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως είναι οι δημιουργικές εργασίες και οι θεατρικές τεχνικές (π.χ. δραματοποίηση). [...]\_Ενδεικτικές ερωτήσεις: Πώς θα ένιωθες εσύ, αν ήσουν στη θέση του ήρωα/ του ποιητικού υποκειμένου; Πώς θα αντιδρούσες; Να συνθέσεις ένα κείμενο αιτιολογώντας την απάντησή σου.»

Αυτό επιβεβαιώνει, λοιπόν, ό,τι και οι έως τώρα έρευνες: οι δραστηριότητες ΔΓ καλλιεργούν πολύπλευρα το παιδί, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του και βελτιώνουν σημαντικά τη διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή (Benton, 1999). Βέβαια, πρέπει να παρατηρηθεί ότι στην ελληνική εκπαίδευση δεν υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για γραπτή αποτύπωση των προσωπικών συναισθημάτων και συγκινήσεων των μαθητών. Τα παιδιά υποχρεώνονται συνήθως να επιχειρηματολογήσουν πάνω σε ένα ζήτημα, να αναπτύξουν οπτικές και ιδέες που έχουν προσυζητηθεί και πλαισιώνονται συνήθως από έναν επίσημο μανδύα σοβαρότητας.

Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι, μέσα από τη συγγραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος, οι μαθητές πρώτα-πρώτα καταφέρνουν να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους στο χαρτί, στη συνέχεια έρχονται σε επαφή μαζί τους έπειτα προχωρούν παρακάτω. Αρχικά, το κάνουν με πιο αφηρημένο τρόπο, μετά όμως, καταλήγουν να ορίζουν όλο και πιο συγκεκριμένα τις αγωνίες τους. Με αυτό τον τρόπο οδηγούνται σε ένα καλύτερο επίπεδο αυτογνωσίας, αυτορρύθμισης, ενσυναίσθησης (Tsatsou-Nikolouli, 2020). Ακόμα και αν δεν είναι ο βασικός αρωγός συναισθηματικής ανάπτυξης σε κάθε περίπτωση, η ΔΓ λειτουργεί συνεπικουρικά στην προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία ενός ατόμου (Βακάλη κ.ά., 2013).

Σε ένα επόμενο επίπεδο, η Rombough (2017), σε μελέτη της παρουσιάζει την ανάγκη για σχολικές παρεμβάσεις ψυχικής υγείας, οι οποίες θα αντιμετωπίζουν τις συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές προκλήσεις που συνοδεύουν την παιδική ηλικία και το εφηβικό άγχος. Μέσα σε αυτές περιλαμβάνει τις παρεμβάσεις δημιουργικής γραφής, όπως αυτή της βιβλιοθεραπείας, της εκφραστικής γραφής και τις θεραπευτικές ιστορίες, οι οποίες έχει αποδειχθεί ότι έχουν αντίκτυπο σε διαταραχές άγχους και σε παρόμοια θέματα.

Μετέπειτα, όσων αφορά την εύρεση κινήτρων και την αίσθηση της αισιοδοξίας, η Τσάτσου-Νικολούλη (2020) έχει επίσης εξετάσει την ενίσχυση των «θετικών μεταβλητών» όπως η χαρά, η ελπίδα, η ευτυχία, η αισιοδοξία, η ψυχική ανθεκτικότητα και το ενδιαφέρον στο σχολείο μέσω της ΔΓ και επιχειρεί στην έρευνά της να συνδέσει αυτά τα δύο: τη θετική ψυχολογία με τη δημιουργική γραφή στον τομέα της εκπαίδευσης. Στη μελέτη της υπογραμμίζει επίσης, ότι η δημιουργική γραφή και η θετική ψυχολογία σχετίζονται και οι

δύο με το υποκειμενικό επίπεδο, και έτσι ενθαρρύνουν το παιδί να εξωτερικεύσει τις προσωπικές του εμπειρίες και ερμηνείες ελεύθερα, δημιουργικά, χωρίς να φοβάται αν θα κάνει λάθος ή αν θα αποτύχει. Έτσι σιγά - σιγά το παιδί γίνεται ικανό να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του σε ένα κλίμα ελευθερίας, αμοιβαίας κατανόησης και αμοιβαίας αποδοχής (Tsatsou-Nikolouli, 2020).

Σε γενικές γραμμές, έχει διαπιστωθεί ότι οι δραστηριότητες που στοχεύουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται άμεσα με τη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη (Γρόσδος, 2016). Συνεπώς, η δημιουργική γραφή δεν αποτελεί τη λύση για όλα τα προβλήματα, αλλά σίγουρα μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά συνεισφέροντας στην προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία ενός ατόμου (Βακάλη κ.ά., 2013).

Τέλος, σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από την Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη (2021), μετά από εργαστήρια ΔΓ που έγιναν σε δημοτικά σχολεία, ενισχύθηκαν οι δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των μαθητών που συμμετείχαν. Γενικότερα έχει διαπιστωθεί ότι δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία, κοινωνική υπευθυνότητα μπορούν να αναπτυχθούν μέσω δραστηριοτήτων ΔΓ στα παιδιά (Binkley κ.α., 2012).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, και θέλοντας να υπενθυμίσουμε πόσο σημαντική είναι η δημιουργική γραφή για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, παραθέτουμε ένα τελευταίο λόγο της συγγραφέως και καθηγήτριας Σοφίας Τσάτσου-Νικολούλη (2021).

*«η συγγραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος μπορεί να θεωρηθεί ως η πύλη μέσω της οποίας το παιδί εισέρχεται στον κόσμο και κατακτά τη γνώση για την κοινωνική διαπραγμάτευση και συνεργασία».*



**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**  
**(ΜΕΡΟΣ Β')**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### 4.1. Εκπαιδευτική πρόταση «Συγγραφείς από καρδιάς»

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αναπτύσσεται μια εκπαιδευτική πρόταση τριάντα (30) συναντήσεων, η οποία ονομάζεται «συγγραφείς από καρδιάς» και φιλοδοξεί να αναπτύξει τη συναισθηματική ευφυΐα μαθητών της Γ' Γυμνασίου μέσα από τη συγγραφή. Οι «συγγραφείς» αυτοί θα πειραματιστούν με τις λέξεις και τις σκέψεις που έχουν στην καρδιά τους, βάζοντας τες σε μια σειρά, έτσι ώστε να πάρει το «σχήμα» των συναισθημάτων τους. Οι συναντήσεις, εκτός της πρώτης και της τελευταίας, χωρίζονται σε πέντε «κύκλους», σύμφωνα πάντα με το επικρατέστερο μοντέλο ΣΝ, δηλαδή αυτό του Goleman: Αυτογνωσία, Αυτοδιαχείριση, Παρακίνηση, Ενσυναίσθηση, Κοινωνικές δεξιότητες,

Κάποιες διευκρινήσεις που καλό θα ήταν να γίνουν, πριν αναγνωστεί η πρόταση, είναι:

- ✓ Με την έννοια «γραφική/ χαρτική υλη» εννοούνται τετράδια, σημειωματάρια, μπλοκ ζωγραφικής, λευκές κόλλες Α4, χαρτόνια όλων των χρωμάτων, μαρκαδόροι, στυλοί, μολύβια, φάκελοι, αυτοκόλλητα και λίγα ψαλίδια, κόλλες, σελοτέιπ.
- ✓ Όπου καταγράφεται ότι οι μαθητές πρέπει να είναι σε κύκλο ή ημικύκλιο είναι ενδεικτικό. Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής της συνάντησης μπορεί να κρίνει, αναλόγως την ποσότητα των μαθητών ή την αίθουσα, ποια μορφή είναι καλύτερη.
- ✓ Η συζήτηση στο τέλος κάθε συνάντησης είναι πάντα απαραίτητη, ενώ το παιχνίδι προθέρμανσης στην αρχή είναι αρκετά σημαντικό, αλλά καλό είναι να γίνεται αν υπάρχει χρόνος.
- ✓ Στη συζήτηση στο τέλος, ο εκπαιδευτικός ρωτά πάντα πώς ένιωσαν, τι σκέψεις και προβληματισμοί τους δημιουργήθηκαν, αν συμπέραναν κάτι μέσα από αυτή τη συνάντηση και αν έχουν κάποιο άλλο σχόλιο να προσθέσουν. Σε περίπτωση που πρέπει κάτι άλλο να προσθέσει, είναι καταγεγραμμένο κάτω από το «Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά».

- ✓ Όλα τα κείμενα, έργα, στίχοι κ.α. που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό υπάρχουν αναλυτικά καταγεγραμμένα στο τέλος στο «Παράρτημα», όπως και ένα προτεινόμενο παιχνίδι προθέρμανσης.
  
- ✓ Αν η κάθε συνάντηση έχει διαθέσιμο χρόνο περισσότερο από 45 λεπτά, που είναι η διδακτική ώρα, καλό είναι οι δραστηριότητες συγγραφής να επεκταθούν στη μισή ώρα και οι συζητήσεις στα 20 λεπτά. Ωστόσο, σε περίπτωση που ο χρόνος μειωθεί περισσότερο από 45 λεπτά κάποια φορά, π.χ. λόγω ενός απρόοπτου συμβάντος στο σχολείο, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να «σπάσει» τη συνάντηση σε δύο διδακτικές ώρες, παρά να παραλείψει δραστηριότητες, καθώς η κάθε μία είναι αλληλοσυνδεδεμένη με τις προηγούμενες και τις επόμενες, προκειμένου να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα ως προς την ανάπτυξη της ΣΝ ενός παιδιού, καθώς και τη συγγραφική του ικανότητα.
  
- ✓ Όπου αναφέρεται ο όρος «μαθητές», εξυπακούεται ότι εννοούνται και «μαθήτριες», και ότι παραλείπεται χάριν συντομίας.



## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 1: ΓΝΩΡΙΜΙΑ

### Σκοπός

Γνωριμία όλων των μελών της ομάδας και σύσφιξη σχέσεων ανάμεσά τους  
Εισαγωγή στον τρόπο που θα λειτουργήσει αυτό το πρόγραμμα  
Διασκέδαση – χαλάρωση.

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη της συνάντησης να έχει δημιουργηθεί ένας χώρος μέσα στην τάξη, χωρίς πολλά θρανία και καρέκλες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τοποθετήσει σε κάποιο θρανίο ή στην έδρα χαρτικά και γραφική ύλη, τα οποία κατά την διάρκεια της ώρας οι μαθητές θα μπορούν να οικειοποιηθούν.

Υλικά: Χαρτικά και γραφική ύλη διαφόρων χρωμάτων και σχεδίων (τετράδια/μπλοκάκια όσα είναι οι μαθητές/ μαρκαδόροι/ στυλοί /μολύβια/ φάκελοι/ χαρτόνια/ χαρτιά A4/αυτοκόλλητα και λίγα ψαλίδια-κόλλες)

### Διαδικασία

1. Γνωριμία – 10 λεπτά: Κάνουμε έναν κύκλο (όρθιοι) και ο πρώτος λέει το όνομά του και κάνει μια γκριμάτσα με το πρόσωπό του, που δείχνει τι συναίσθημα νιώθει εκείνη την ώρα. Ο επόμενος πρέπει να πει επίσης το δικό του όνομα και να κάνει μια γκριμάτσα, αλλά αμέσως μετά να πει και το όνομα του προηγούμενου, στον κύκλο, μαθητή, δείχνοντας παράλληλα και την γκριμάτσα που είχε κάνει. Ο τρίτος στη σειρά, κατ' αντιστοιχία, επαναλαμβάνει την ίδια διαδικασία για τον εαυτό του και έπειτα πρέπει να πει τα ονόματα και να κάνει τις γκριμάτσες των δύο προηγούμενων. Έτσι, φτάνουμε στον τελευταίο, ο οποίος πρέπει να θυμάται όλων των προηγούμενων. Ξεκινάει και δίνει το παράδειγμα ο εκπαιδευτικός.
2. Σύσφιξη σχέσεων – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι σε αυτή τη δραστηριότητα το κάθε δάχτυλο από την παλάμη μας αντιπροσωπεύει ένα συναίσθημα που νιώθει ο καθένας προσωπικά.  
Αντίχειρας: Με ευχαριστεί...  
Δείκτης: Θυμώνω...

Μεσαίος: Λυπάμαι...

Παράμεσος: Ενθουσιάζομαι...

Μικρός: Φοβάμαι...

Ο κάθε μαθητής καλείται να πάει τυχαία σε κάποιον άλλο μαθητή και να ενώσουν τον αντίχειρά τους αντικριστά. Εκείνη τη στιγμή ο μαθητής Α πρέπει να πει στο ζευγάρι του κάτι που τον ευχαριστεί, για παράδειγμα «Με ευχαριστεί να παίζω κιθάρα». Έπειτα ενώνοντας ένα – ένα και τα υπόλοιπά τους δάχτυλα, θα πει για το καθένα το αντίστοιχο συναίσθημα και τότε το νιώθει. Μετά, σειρά έχει ο μαθητής Β, ο οποίος κάνει την ίδια διαδικασία για το κάθε δάχτυλο. Έτσι, οι δυο τους γνωρίζονται καλύτερα, αφού μοιράζονται κάτι προσωπικό. Στο τέλος κάνουν «κόλλα πέντε» και πηγαίνουν να βρουν άλλο ζευγάρι και να κάνουν το ίδιο. Η δραστηριότητα αυτή πρέπει να γίνεται με γρήγορους ρυθμούς και αυθόρμητα, ενώ όλοι οι μαθητές πρέπει να περάσουν από όλους.

3. Τεφτέρι – 5 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να οικειοποιηθούν ελεύθερα τη γραφική ύλη που έχει αγοραστεί για αυτούς. Συγκεκριμένα μπορεί να πάρει ο καθένας από ένα τετράδιο ή μπλοκ και να φτιάξει το δικό του προσωπικό «τεφτέρι» για αυτό το μάθημα. Κάποια υπόλοιπα υλικά θα μείνουν στην τάξη, σε κάποια βιβλιοθήκη ίσως, ώστε να χρησιμοποιούνται καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος.
4. Κλήρος – 5 λεπτά: Ο καθένας γράφει το όνομά του σε ένα χαρτάκι και το βάζουμε μέσα σε ένα βάζο. Εξηγούμε ότι αυτό το βάζο με τα ονόματα θα είναι χρήσιμο κατά διαστήματα σε κάποιες από τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, αλλά και στην αμέσως επόμενη.
5. Μυστικός φίλος – 5 λεπτά: Ο κάθε μαθητής διαλέγει με κλειστά μάτια ένα όνομα από το βάζο. Ελέγχει ότι δεν είναι το δικό του –σε αυτή την περίπτωση πρέπει να διαλέξει ένα άλλο. Εξηγούμε ότι σε αυτό το χαρτάκι βρίσκεται το όνομα ενός συμμαθητή του, στον οποίο είναι καλό κατά τη διάρκεια της χρονιάς να συμπεριφέρεται ως μυστικός φίλος. Μπορεί να του παίρνει δωράκια ή να του αφήνει όμορφα σημειώματα, αλλά με προσοχή ώστε να μην τον καταλάβει.

6. Κανόνες– 10 λεπτά: Με τη χρήση του ελεύθερου συνειρμού, η τάξη προσπαθεί να προσδιορίσει τους κανόνες που διέπουν την ομάδα μας και πρέπει να τηρηθούν κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας, για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Ο εκπαιδευτικός γράφει τις προτάσεις σε ένα μεγάλο χαρτόνι που θα βρίσκεται σε περίοπτη θέση για το υπόλοιπο της χρονιάς. Θα πρέπει να προκύψουν οι παρακάτω κανόνες:
- ειλικρίνεια
  - εμπιστευτικότητα
  - προσεκτική ακρόαση μεταξύ των μελών
  - αποφυγή προστριβών μεταξύ των μελών
  - τήρηση οδηγιών

Α' ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ  
«ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ»

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 2: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ & ΤΗ ΣΤΙΧΟΥΡΓΙΑ

**Σκοπός**

Γνωριμία με την ποίηση και τη στιχουργία

Σύνταξη απλών οδηγιών για το πώς να γράψει κανείς ποιήματα ή στίχους

**Πρακτικές συμβουλές**

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη της συνάντησης να υπάρχει στην τάξη ένα ηχείο με θύρα usb, έτοιμο για χρήση.

Υλικά: Ένα usb με τα παρακάτω 3 τραγούδια, καθώς και οι στίχοι από τα τραγούδια και από άλλα 3 ποιήματα, που καταγράφονται παρακάτω, εκτυπωμένα για τον κάθε μαθητή.

3 τραγούδια:

1. Τρελό από χαρά – Κωστής Μαραβέγιας

<https://www.youtube.com/watch?v=XYDD97mqN2g>

2. Συννεφιασμένη Κυριακή – Βασίλης Τσιτσάνης & Ελένη Γερανή

<https://www.youtube.com/watch?v=BrGIy73XR5k>

3. Σιγά μην κλάψω – Γιάννης Αγγελάκας

<https://www.youtube.com/watch?v=adwiXSE5VVk>

3 ποιήματα:

1. Η τρελή ροδιά – Οδυσσέας Ελύτης

2. [Λύπη ας ερχόταν ή χαρά...] – Κώστας Καρυωτάκης

3. Μικρή ευτυχία – Μάρκος Μέσκος

## Διαδικασία

1. Τραγούδια – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός βάζει να παίξουν τα τρία τραγούδια και παράλληλα ζητά από τους μαθητές να έχουν μπροστά τους στίχους τους, στη φωτοτυπία. Στο τέλος από το κάθε ένα, τούς ρωτά τι συναισθήματα και εικόνες τους γέννησε. Οι απαντήσεις μπορούν να δοθούν με ελεύθερο συνειρμό – δεν υπάρχει σωστή απάντηση.
  
2. Χαρακτηριστικά στιχουργικής – 15 λεπτά: Όταν τελειώσουν, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν όλοι κάπου κοντά του (ιδανικά σε ημικύκλιο) για να συζητήσουν. Αρχικά τους τονίζει ότι οι άνθρωποι έγραφαν από στίχους είτε με μουσική, είτε σε μορφή ποίησης για να εκφράσουν τα συναισθήματά και τον εσωτερικό τους κόσμο. Έπειτα, με ελεύθερο συνειρμό βρίσκουν όλοι μαζί κάποια απλά και γενικά χαρακτηριστικά που έχουν οι στίχοι, ώστε να τα έχει κάποιος υπόψη του, αν θέλει να γράψει. Φυσικά ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί και συμπληρώνει, όταν πρόκειται για πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Επίσης, καλό είναι να τα γράφει κάπου π.χ. στον πίνακα, ώστε να μπορεί να τα αντιγράψει όποιος θέλει. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:
  - Ρυθμός
  - Ομοιοκαταληξία
  - Μέτρο
  - Στίχος (δύο σχολές: αποθέωση εικόνας & αποθέωση νοήματος ή σουρεαλιστικής εικόνας)
  
3. Ανάγνωση ποιημάτων – 5 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός ζητά με κλήρο τέσσερις μαθητές να διαβάσουν τα τέσσερα ποιήματα, ένα ο καθένας. Θα πρέπει να σηκωθούν όρθιοι και να τα έχουν κάνει μια μικρή ανάγνωση πριν τα «απαγγείλουν». Στο τέλος από το κάθε ένα ρωτά τους υπόλοιπους μαθητές τι συναισθήματα και εικόνες τους γέννησε. Οι απαντήσεις μπορούν να δοθούν με ελεύθερο συνειρμό – δεν υπάρχει σωστή απάντηση.
  
4. Χαρακτηριστικά ποίησης – 10 λεπτά: Δεδομένου ότι οι μαθητές είναι ήδη καθισμένοι κάπου κοντά στον εκπαιδευτικό (ιδανικά σε ημικύκλιο), αρχίζει η συζήτηση. Με



ελεύθερο συνειρμό βρίσκουν όλοι μαζί κάποια βασικά χαρακτηριστικά που έχει η ποίηση, ώστε να τα έχει κάνει υπόψη του, αν θέλει να γράψει. Φυσικά ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί και συμπληρώνει, όταν πρόκειται για πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:

- Ομοιοκαταληξία
- Μέτρο
- Στίχος (σχολές: υπερρεαλιστική, συμβολική, ρομαντική κ.α.)

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 3: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΜΟΥ

### Σκοπός

Γνωριμία με τον εαυτό μου

Έκφραση του εαυτού μου μέσα από τραγούδια ή ποιήματα

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά που θα χρειαστούν: Χαρτικά και γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Φτιάχνω την ταυτότητά μου – 10 λεπτά: Στη μέση μιας κόλλας Α4 ή του τετραδίου ο μαθητής πρέπει να κολλήσει τη φωτογραφία του. Γύρω από αυτή, γράφει ή ζωγραφίζει ό,τι θεωρεί πολύ σημαντικό για αυτόν. Το πιο σημαντικό είναι να σημειώσει στίχους από κάποιο τραγούδι/ ποίημα που τον εκφράζει. Η ταυτότητα αυτή μπορεί να παραμείνει προσωπική, δε χρειάζεται να τη δείξουν σε κάποιον. Επίσης, μπορούν να δοθούν και ερωτήσεις προτεινόμενες από τον εκπαιδευτικό, όπως:
  - Ποιο είναι το όνομα και η ηλικία τους;
  - Ποια είναι τα βασικά στοιχεία της εμφάνισής τους; Τι τους αρέσει και τι τους ενοχλεί περισσότερο σ' αυτήν;
  - Έχουν κάποιο ιδιαίτερο εσωτερικό ή εξωτερικό χαρακτηριστικό που δεν συναντάει κανείς συχνά;
  - Ποιο είναι το αγαπημένο τους χρώμα, η αγαπημένη μυρωδιά και ποια δραστηριότητα προτιμούν;
  - Με ποιους είναι φίλοι;
  - Έχουν καλές σχέσεις με την οικογένειά τους, και αν ναι, με ποιους;
  - Τι τους αρέσει και τι όχι να βλέπουν στο διαδίκτυο ή στην τηλεόραση;
  - Διαβάζουν, και αν ναι, τι;
  - Ποιο είδος μουσικής προτιμούν;
  - Ποιο είναι το ισχυρότερο και ποιο το πιο αδύνατο στοιχείο του χαρακτήρα τους;
  - Αυτή την περίοδο νιώθουν ευτυχισμένοι, δυστυχισμένοι, προβληματισμένοι ή κάτι άλλο;
  - Τους αρέσει κάποιος/ κάποια/ κάποι@ αυτή την περίοδο;

- Τι σκέφτονται πριν κοιμηθούν το βράδυ;
  - Πότε είπαν τελευταία φορά ψέματα και γιατί;
  - Τι είναι αυτό για το οποίο έχουν μετανιώσει περισσότερο μέχρι σήμερα;
  - Ποιο είναι το μεγαλύτερο κατόρθωμά τους;
  - Τι επιθυμούν πολύ να κάνουν και δεν το έχουν καταφέρει μέχρι σήμερα;
  - Ποιο είναι το μεγαλύτερό τους όνειρο;
2. Μοιράζομαι την ταυτότητά μου – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει σε ζευγάρια τα παιδιά (τυχαία/ με κλήρο). Κάθονται σε καρέκλες, ο ένας απέναντι από τον άλλο, και κοιτιούνται για λίγο στα μάτια. Στη συνέχεια, ο ένας ξεκινάει και μοιράζεται για τον εαυτό του ό,τι θεωρεί σημαντικό από την ταυτότητά του και θα ήθελε να ξέρει ο άλλος. Μπορεί να πάρει ιδέες από αυτά που έχει γράψει, και όσα θέλει, μπορεί να τα αποσιωπήσει. Έπειτα, κάνει την ίδια διαδικασία και ο άλλος.
3. Κοινοποιώ την ταυτότητά μου – 20 λεπτά: Γίνεται ένας κύκλος, και ο κάθε μαθητής έχει λίγο χρόνο για να παρουσιάσει το ζευγάρι του στους άλλους. Λέει ό,τι θυμάται και τονίζει ό,τι θεωρεί χρήσιμο.
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 4: ΜΕ ΑΚΟΥΩ

### Σκοπός

Αφουγκράζομαι τα συναισθήματά μου

Έκφραση των συναισθημάτων μέσω στιχουργικής

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη της συνάντησης να υπάρχει στην τάξη ένα ηχείο με θύρα usb, έτοιμο για χρήση.

Υλικά: Ένα usb με τις παρακάτω 3 μελωδίες (μουσική χωρίς λόγια)

- Χαρταετοί – Μίκης Θεοδωράκης

<https://www.youtube.com/watch?v=pSujHbm-rG8>

- Χάρτινο το φεγγαράκι – Μάνος Χατζηδάκις

[https://www.youtube.com/watch?v=r2g3\\_Fm5ta4](https://www.youtube.com/watch?v=r2g3_Fm5ta4)

- Le Peuple Migrateur soundtrack (Makrokosmos - Feathers and stripes)

<https://www.youtube.com/watch?v=Gw-jFfgrKjY>

### Διαδικασία

1. Εισαγωγή – 5 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι το να ακούει κανείς τα συναισθήματά του δεν είναι εύκολο. Πολλές φορές δεν μπορούμε να τα βάλουμε σε λέξεις και πολλές φορές δε χρειάζεται κιόλας. Όπως, όμως, όταν θέλουμε να ακούσουμε ένα τραγούδι κάνουμε ησυχία και το αφουγκραζόμαστε προσεκτικά, έτσι πρέπει να κάνουμε και με τα συναισθήματά μας.
2. Ακρόαση τραγουδιών – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός βάζει τις τρεις μελωδίες στην τάξη, χωρίς να πει το όνομά τους ή κάτι για αυτές. Οι μαθητές το μόνο που έχουν να κάνουν είναι να τις ακούσουν (σε χαλαρό κλίμα).
3. Ακρόαση συναισθημάτων – 5 λεπτά: Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητά από όλα τα παιδιά να κάνουν απόλυτη ησυχία και να προσπαθήσουν να «ακούσουν» τα

συναισθήματά τους, δηλαδή να σκεφτούν πώς νιώθουν τώρα. Δε χρειάζεται να τα πουν σε κάποιον.

4. Γράψιμο στίχων – 20 λεπτά: Ζητάται από τους μαθητές να εκφράσουν γραπτά κάποια από τα συναισθήματα που ένιωσαν, σε μορφή τραγουδιού. Αν χρειαστεί, μπορεί να επαναληφθούν στην τάξη κάποια από τα χαρακτηριστικά/ τεχνικές της στιχουργικής. Επίσης, υπενθυμίζεται ότι δε χρειάζεται να παρουσιάσουν άμεσα ένα συναίσθημά τους στο τραγούδι, αλλά και έμμεσα μέσα από μια εικόνα, π.χ. η χαρά μπορεί να εκφραστεί μέσα από την εικόνα ενός καταπράσινου δάσους, όπου ακούγονται πολλά πουλάκια να κελαηδούν. Ακόμη, οι στίχοι μπορεί να «πατάνε» αν θέλουν και πάνω σε μία από τις μελωδίες που άκουσαν (ακόμα καλύτερα), για αυτό αν χρειαστεί μπορούν να τις ξαναακούσουν.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, εξηγεί ότι όποιος θέλει μπορεί να συνεχίσει το τραγούδι του στο σπίτι. Επίσης, τονίζει να μη πετάνε τίποτα από όσα γράφουν στην τάξη (τα δημιουργήματά τους δηλαδή), γιατί στο τέλος κάθε κύκλου συναντήσεων, μπορούν να τα διαβάζουν, αν το θέλουν κι οι ίδιοι. Επίσης, τους ζητάει αν θέλουν, την επόμενη φορά να φέρουν ακόμα μια φωτογραφία του εαυτού τους, κάποια που να τους αρέσει πολύ.

Τέλος, τους λέει τους τίτλους των τραγουδιών που έγραψαν και τους παροτρύνει να ακούσουν και άλλα των ίδιων συνθετών.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 5: ΜΕ ΕΚΤΙΜΩ

### Σκοπός

Αυτοεκτίμηση

Έκφραση των συναισθημάτων μέσα από το γράψιμο ποίησης

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
  
2. Αυτοεκτίμηση – 15 λεπτά: Σε μια κόλλα Α4, ή στο τετράδιό τους, ή στην πίσω μεριά από την «ταυτότητα» που είχαν φτιάξει, κολλάνε τη φωτογραφία του εαυτού τους. Αν δεν έχουν φέρει, δεν υπάρχει πρόβλημα. Από δίπλα ή κάτω πρέπει να γράψουν δέκα χαρακτηριστικά που έχουν (εξωτερικά ή εσωτερικά) και τους αρέσουν. Αν θέλουν μπορούν και να τα ζωγραφίσουν, αντί να τα γράψουν, όπως προτιμούν καλύτερα. Δε χρειάζεται να τα δείξουν κάπου. Για να πάρουν ιδέες μπορούν να συμπληρώσουν κάποιες από αυτές τις προτάσεις (ο εκπαιδευτικός τις γράφει στον πίνακα):
  - Είμαι καλός σε...
  - Μια ευγενική πράξη που έκανα ήταν...
  - Ένα ωραίο εξωτερικό χαρακτηριστικό που έχω...
  - Κάτι άλλο που έχω εξωτερικά και είναι ωραίο είναι...
  - Δεν έχω πρόβλημα με...
  - Φέρθηκα θαρραλέα όταν...
  - Ξεπέρασα...
  - Όταν μεγαλώσω θέλω να...
  - Το μεγαλύτερό μου προτέρημα είναι...
  - Πραγματικά θέλω πολύ να...
  - Μια επιτυχία μου ήταν...
  - Σταμάτησα να φοβάμαι...

- Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που έχω (εξωτερικό ή εσωτερικό) και δεν το συναντάς συχνά είναι...
5. Γράψιμο ποίησης – 20 λεπτά: Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν ένα ποίημα για τον εαυτό τους σε γ' πρόσωπο. Δε χρειάζεται να είναι άμεση απεικόνιση του εαυτού τους μέσα στο ποίημα, αλλά να περιέχει κάτι από τον εαυτό τους, τα χαρακτηριστικά και τα προτερήματα που προτιμούν πιο πολύ. Ακόμη, όπως έχει προειπωθεί, αυτό μπορεί να γίνει και μέσα από την περιγραφή μιας εικόνας και όχι οπωσδήποτε με λέξεις που έγραψαν προηγουμένως στο χαρτί τους.
6. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, εξηγεί ότι όποιος θέλει μπορεί να συνεχίσει το ποίημα του στο σπίτι.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 6: ΜΕ ΕΜΠΙΣΤΕΥΟΜΑΙ

### Σκοπός

Εμπιστοσύνη στα συναισθήματά μας

Έκφραση των συναισθημάτων μέσα από το γράψιμο στίχων (ποίηση ή τραγούδι)

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Εισαγωγή – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει και λέει ένα παράδειγμα που έχει συμβεί στους περισσότερους. Κάποιες φορές όταν είναι καλοκαίρι περπατάμε ξυπόλυτοι. Τυχαίνει λοιπόν, όντας βιαστικοί και απρόσεχτοι, να περνάμε δίπλα το τραπέζι και να χτυπάμε το μικρό μας δαχτυλάκι σε ένα από τα πόδια του. Αυτό είναι κάτι που, όσοι το έχουν πάθει, θυμούνται ότι πονάει πολύ και απότομα. Γίνεται λοιπόν η ερώτηση προς τους μαθητές: «Τι μαθαίνουμε από κάτι τέτοιο;» Οι απαντήσεις είναι ελεύθερες με τη μορφή ελεύθερου συνειρμού. Καλό θα ήταν να καταλήξει η συζήτηση στο μήνυμα, ότι μέσα από το χτύπημα που παθαίνουμε, μαθαίνουμε κάποια πράγματα, π.χ. το πού είναι τα όρια του τραπεζιού, τι δεν πρέπει να κάνουμε, πότε πρέπει να είμαστε προσεκτικοί... Συνεπώς, αυτό το χτύπημα έχει κάτι να μας πει, είναι ένα μήνυμα για εμάς και δεν πρέπει να το αγνοήσουμε, γιατί θα το ξαναπάθουμε.

Έτσι, συμβαίνει και με το κάθε συναίσθημα που νιώθουμε: όταν το νιώθουμε, δεν πρέπει να το προσπερνάμε ή να το αρνούμαστε, γιατί έχει «κάτι να μας πει», είναι ένα μήνυμα για εμάς. Πρέπει, όπως έχει προειπωθεί, να το ακούμε και να το εμπιστευόμαστε, ώστε να μας μάθει κάτι. Έπειτα γίνεται συζήτηση για το τι καταλαβαίνουν από αυτά, αν συμφωνούν/ διαφωνούν και αν τους έχουν τύχει τέτοιου είδους καταστάσεις.



3. Γράψιμο awkward – 20 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι κάποιες φορές, ακόμα κι αν νιώθουμε κάτι, δεν μπορούμε να το εξηγήσουμε. Μπορεί να υπάρξουν κάποιες καταστάσεις που νιώθουμε περίεργα (στα αγγλικά υπάρχει η λέξη “awkward” ), αλλά δεν καταλαβαίνουμε γιατί. Γίνεται η ερώτηση λοιπόν στους μαθητές «Τι πρέπει να κάνουμε τότε;» και αυτοί δίνουν ελεύθερες απαντήσεις. Πρέπει να καταλήξουν στο ότι πρέπει να εμπιστευόμαστε αυτό που νιώθουμε και ότι υπάρχει λόγος που το νιώθουμε, και να μην κατηγορούμε τον εαυτό μας αν δεν μπορούμε να το εξηγήσουμε με λέξεις.

Έτσι, λοιπόν, ζητείται από τους μαθητές να γράψουν στίχους για μια τέτοια κατάσταση που ένιωσαν awkward, παρουσιάζοντας την άμεσα ή έμμεσα, σε όποιο πρόσωπο προτιμούν. Μπορούν να το γράψουν εντελώς ελεύθερα, αρκεί να είναι, κατά κάποιο τρόπο, με τη μορφή ενός ποιήματος ή τραγουδιού, αλλά όσο ελεύθερης προτιμούν. Μπορούν να δοθούν τέτοιες κάρτες περιπτώσεων, όπως οι παρακάτω, ώστε οι μαθητές να πάρουν ιδέες, χωρίς να τις χρησιμοποιήσουν, όμως, απαραίτητα.

- Είπα στην κολλητή μου φίλη ότι ο Δημήτρης, που είναι ο πιο ωραίος της ομάδας μπάσκετ, ήρθε και μου μίλησε. Η κολλητή μου μού είπε ότι χαίρεται πάρα πολύ για αυτό! Βέβαια, συμπλήρωσε ότι αυτός δεν είναι και τόσο ωραίος.
- Είχαμε οικογενειακό τραπέζι και κάποια στιγμή έπιασα την κουβέντα με έναν θείο μου, που εκτιμώ πολύ. Κάποια στιγμή στη συζήτηση και ενώ γελούσαμε, με τσίμπησε για πλάκα σε κάποιο σημείο του σώματος μου που δεν ήθελα.
- Τα καλοκαίρια δουλεύω σε ένα μαγαζί για να βγάλω κάποιο χαρτζιλίκι. Με τους συναδέλφους μου συνεργαζόμαστε πολύ καλά και υπάρχει αμοιβαία αλληλοεκτίμηση. Κάποιες φορές, όταν το αφεντικό μου με επικροτήσει για την καλή δουλειά που κάνω, ή κάποιος πελάτης μου πει ότι έμεινε ιδιαίτερα ικανοποιημένος από τη δική μου εξυπηρέτηση, πιάνω έναν συνάδελφό μου να με παρατηρεί έντονα με περίεργο ύφος.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 10 λεπτά

Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, εξηγεί ότι όποιος θέλει μπορεί να συνεχίσει το ποίημα του στο σπίτι.

Επίσης, αναφέρει ότι στην επόμενη συνάντησή τους θα πρέπει να φέρουν τα ποιήματα/ τραγούδια που έχουν γράψει μέχρι στιγμής. Καλό είναι να επιλέξουν ένα από όλα, για να το παρουσιάσουν μες στην τάξη, το οποίο και μπορούν να επιμεληθούν – συμπληρώσουν στο σπίτι μέχρι τότε. Η παρουσίαση, μπορεί να είναι με οποιοδήποτε τρόπο τους εκφράζει και, φυσικά, δεν προσβάλλει/ ενοχλεί κανέναν. Μπορούν να απαγγείλουν/ τραγουδήσουν με μουσικά όργανα και μπορεί να είναι τοποθετημένοι οπουδήποτε και με οποιοδήποτε τρόπο θέλουν μέσα στην αίθουσα.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

### Σκοπός

Προσωπική έκφραση και αυτοεκτίμηση

Παρουσίαση όσων έχουν δημιουργήσει τα παιδιά

Διασκέδαση

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν ο καθηγητής να είναι προετοιμασμένος για κάθε δυνατό τρόπο παρουσίασης, οπότε να έχει στη διάθεσή του λάπτοπ, προτζέκτορα, ηχεία και γραφική ύλη.

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Παρουσιάσεις – 35 λεπτά: Καλό θα ήταν οι μαθητές να είναι σε κύκλο, ή κάπου που νιώθουν άνετα μες στην τάξη, αλλά και κοντά σε αυτόν που παρουσιάζει, ώστε να μην νιώθει ότι «εκτίθεται» πολύ. Θα λειτουργούσε καλύτερα, αν ο καθένας διάβαζε από ένα. Δεν ενθαρρύνονται οι σχολιασμοί, μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του καθενός, εκτός κι αν είναι ένα σύντομο σχόλιο (π.χ. πολύ ωραίο). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει γενικά, αν πρόκειται για ζήτημα τεχνικής, γλωσσικής έκφρασης κ.τ.λ., επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να μην αποθαρρύνει τον μαθητή. Ζητούμενο είναι να νιώσουν όλοι όμορφα που δημιούργησαν κάτι δικό τους και εκφράστηκαν. Όταν ολοκληρώνει ο καθένας την παρουσίαση, ακολουθεί χειροκρότημα από όλους.
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Ο εκπαιδευτικός κλείνει τον πρώτο αυτό κύκλο του προγράμματος, ρωτώντας αν κάτι τους έκανε καλή ή κακή εντύπωση.

**Β' ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ**  
**«ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ»**

**ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 8: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ, ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ & ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ  
ΣΕ BLOG**

**Σκοπός**

Γνωριμία με τα τρία αυτά λογοτεχνικά είδη

Σύνταξη απλών οδηγιών για το πώς να γράψει κανείς ημερολόγιο, γράμμα, κείμενο σε blog.

**Πρακτικές συμβουλές**

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη της συνάντησης να υπάρχει στην τάξη ένας προτζέκτορας έτοιμος για χρήση.

Υλικά: Ένα usb τα τρία παρακάτω κείμενα (αποσπάσματα) για να προβληθούν, καθώς και εκτυπωμένα για τον κάθε μαθητή. Τα κείμενα αυτά υπάρχουν στο κεφάλαιο «Παράρτημα».

1. Ημερολόγιο: Φτωχή Μάργκο – Σώτη Τριανταφύλλου (σελ. 13 – 17 αποσπασματικά)
2. Γράμμα: Αγαπητέ Θεέ – Ερίκ Εμανουέλ Σμιτ (σελ. 9 – 22 αποσπασματικά)
3. κείμενο σε blog: Είσαι αυτό που είσαι – Υπεραστικό κορίτσι  
[https://yperastikokoritsi.blogspot.com/2015/04/blog-post\\_94.html](https://yperastikokoritsi.blogspot.com/2015/04/blog-post_94.html)

**Διαδικασία**

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Ανάγνωση τριών κειμένων – 15 λεπτά: Με κλήρο επιλέγονται τρεις μαθητές για να τα διαβάσουν. Καλό είναι να σηκωθούν όρθιοι, ή αν είναι καθιστοί, οι υπόλοιποι να βρίσκονται σε ημικόκλιο κοντά τους. Έχουν ένα λεπτό για να τα κάνουν μια ανάγνωση και να τα προετοιμάσουν, πριν τα διαβάσουν. Μετά την ολοκλήρωση του καθενός, μπορεί να σχολιαστεί ή διευκρινιστεί κάτι από κάποιον μαθητή αν το θέλει.

3. Χαρακτηριστικά κειμένων ομοιότητες/ διαφορές – 20 λεπτά: Όταν τελειώσουν, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν όλοι κάπου κοντά του (ιδανικά σε ημικύκλιο) για να συζητήσουν. Αρχικά τους τονίζει ότι γράφοντας κάποιο από αυτό το είδος οι άνθρωποι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν σε ένα πιο ελεύθερο πλαίσιο τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, για αυτό πρόκειται για είδη που ευνοούν την προσωπική έκφραση. Έπειτα, με ελεύθερο συνειρμό βρίσκουν όλοι μαζί κάποια απλά και γενικά χαρακτηριστικά που έχουν, ώστε να τα έχει κάνει υπόψη του, αν θέλει να γράψει. Φυσικά ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί και συμπληρώνει, όταν πρόκειται για πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Επίσης, καλό είναι να τα γράφει κάπου π.χ. στον πίνακα, ώστε να μπορεί να τα αντιγράψει όποιος θέλει. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:

- Γράμμα – ζωντανό και καθημερινό ύφος /απλό λεξιλόγιο/ α' & β' πρόσωπο/ προσφώνηση/επιφώνηση/ ημερομηνία
- Ημερολόγιο – ζωντανό και καθημερινό ύφος /απλό λεξιλόγιο/ κυρίως α' πρόσωπο/ προσφώνηση/ ημερομηνία
- Κείμενο σε blog - ζωντανό και καθημερινό ύφος /απλό λεξιλόγιο/ κυρίως β' πρόσωπο/ (τίτλος)

Καλό είναι να αναφερθεί η τεχνική του εσωτερικού μονολόγου, την οποία θα δουλέψουν σε επόμενο μάθημα. Ακόμη, ο καθηγητής πρέπει να τονίσει, ότι ακριβώς επειδή δεν είναι κείμενα με αυστηρό πλαίσιο, μπορούν να τα γνωρίσουν και με άλλη μορφή, πχ το γράμμα σαν e-mail, το κείμενο σε blog σαν κείμενο που θα μπορούσε να γραφτεί σε κάποια άλλη ιστοσελίδα ή μέσο κοινωνικής δικτύωσης, αρκεί να έχει μια παρόμοια μορφοποίηση, έκφραση και αισθητική.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 9: YIN YANG

### Σκοπός

Αποδοχή ύπαρξης θετικών και αρνητικών συναισθημάτων.

Έκφραση συναισθημάτων μέσα από εσωτερικό μονόλογο.

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά που θα χρειαστούν: Χαρτικά και γραφική ύλη και ένα ζωγραφισμένο σε χαρτόνι yin yang

### Διαδικασία

1. Εισαγωγή yin yang – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός, δείχνοντας το χαρτόνι με το yin yang, εξηγεί ότι στην κινέζικη φιλοσοφία, το Γιν-Γιανγκ περιγράφει πως φαινομενικά αντίθετες δυνάμεις μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να είναι αλληλεξαρτώμενες στον φυσικό κόσμο, και πως το ένα μπορεί να δημιουργήσει το άλλο χάρη στη μεταξύ τους αλληλοσύνδεση. Θα μπορούσε κανείς να συμβολίσει όλα τα θετικά συναισθήματα με το άσπρο, ενώ τα αρνητικά με το μαύρο. Αυτά τα δύο συμπληρώνουν το ένα το άλλο και υπάρχει πάντα το ένα μέσα στο άλλο. Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν καταστάσεις που κάτι τέτοιο συμβαίνει.

π.χ.

Η λύπη μας μπορεί να μας κάνει πιο δυνατούς, άρα και πιο χαρούμενους στο μέλλον.

Ο ενθουσιασμός μπορεί να ακολουθηθεί πολύ εύκολα από απογοήτευση.

Πολλές φορές η έντονη χαρά συνοδεύεται από μια μελαγχολία, επειδή νιώθουμε ότι κάποια στιγμή θα τελειώσει.

2. Εσωτερικός μονόλογος – 10 λεπτά: Επανερχόμενοι στο γράμμα και στη σελίδα ημερολογίου που διαβάσαμε την προηγούμενη φορά, γίνεται γενική συζήτηση για το τι είναι ο εσωτερικός μονόλογος: Μια αδιάκοπη ροή σκέψεων, εικόνων, αναμνήσεων, συνειρμών και εντυπώσεων του αφηγητή, που δίνουν την εντύπωση ότι προσπαθούν να μας εισαγάγουν στην εσώτερη ζωή του. Η σύνταξη και η γλώσσα είναι απλή, σαν να μιλά πραγματικά το υποσυνείδητο. Συνήθως, υπερισχύει το α' πρόσωπο, αλλά όχι πάντα.

3. Γράψιμο εσωτερικού μονολόγου – 20 λεπτά: Οι μαθητές ζωγραφίζουν ένα yin yang στο τετράδιό τους ή σε μια κόλλα χαρτί. Γράφουν μέσα σε αυτό συναισθήματα που βιώνουν συχνά, αυτά που θεωρούν θετικά στο άσπρο και τα άλλα στο μαύρο. Έπειτα, από κάτω, πρέπει να γράψουν μια παράγραφο με την τεχνική του εσωτερικού μονολόγου, μιλώντας για κάποια συνθήκη που περιέχει κάποια από αυτά τα συναισθήματα και πώς αλληλοσυμπληρώνονται/ αλληλοδιαδέχονται το ένα το άλλο. Δεν είναι υποχρεωμένοι να δείξουν το κείμενο σε κάποιον.
  
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Καλό είναι να τονιστεί το συμπέρασμα ότι στη ζωή βιώνουμε και θετικά, αλλά και αρνητικά συναισθήματα, και αυτό είναι το φυσιολογικό. Δεν πρέπει να υποτιμούμε κάποιο από τα δύο.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 10: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

### Σκοπός

Γνωριμία και αποδοχή αρνητικών συναισθημάτων

Έκφραση συναισθημάτων με τη μορφή γράμματος (ή mail)

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη και ένα κάρβουνο (όχι πολύ μικρό), το οποίο πρέπει να έχει φέρει ο καθηγητής.

### Διαδικασία

1. Κάρβουνο / Εισαγωγή – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός κρατά ένα κάρβουνο στο χέρι του. Το δείχνει στους μαθητές και εξηγεί ότι τα αρνητικά συναισθήματα είναι σαν κι αυτό: είναι άσχημα και σκοτεινά, μπορεί να μας αφήσουν σημάδι, αλλά μπορούν και να μας βοηθήσουν πολύ αν τα αποδεχτούμε, τα αντιμετωπίσουμε και τα χρησιμοποιήσουμε με τον σωστό τρόπο. Έτσι, εξαρτάται από εμάς τι θα κάνουμε το κάρβουνο: α) Θα το κρατήσουμε και θα το αφήσουμε να μας κάψει; β) Θα το πετάξουμε σε άλλον, ώστε να κάψει αυτόν; γ) Θα το σβήσουμε; ή δ) θα το χρησιμοποιήσουμε για να ψήσουμε κάτι ωραίο; Έπειτα, ζητάει από τους μαθητές να πουν τέτοια παραδείγματα που τους έρχονται στο μυαλό.
2. Κάρβουνο / Παιχνίδι – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός πετάει το κάρβουνο σε κάποιον από τους μαθητές λέγοντάς του ένα αρνητικό συναίσθημα (π.χ. ζήλια). Ο μαθητής πρέπει να αποφασίσει τι θα έκανε αυτό συναίσθημα αν ήταν ένα κάρβουνο (π.χ. θα προσπαθούσε να το σβήσει ή να το χρησιμοποιήσει για να μάθει κάτι). Έπειτα αυτός ο μαθητής λέει ένα άλλο αρνητικό συναίσθημα και πετάει το κάρβουνο σε κάποιον άλλον, ο οποίος πρέπει να αποφασίσει αντίστοιχα τι θα το κάνει σε κάποια περίπτωση. Καλό είναι να περάσει το κάρβουνο από όλους τους μαθητές και να ειπωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα συναισθήματα, τα οποία καταγράφει ένας μαθητής (επιλεγμένος με κλήρο) στον πίνακα. (Αμηχανία, νευρικότητα,



απογοήτευση, πίεση, ζήλια, φόβος, τρόμος, ντροπή, απογοήτευση, ενοχικότητα, δυστυχία, θλίψη, πόνος, θυμός, μπέρδεμα, λύπη, ενόχληση, εκνευρισμός, άγχος, ανησυχία, μοναξιά κ.α.)

3. Γράψιμο γράμμα/ mail – 20 λεπτά: Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν ένα γράμμα σε όποιον θέλουν, ξεκινώντας

«Αγαπητέ/ή...

Χτες ήμουν σαν ένα κάρβουνο που έκαιγε και ένιωθα... »

Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να υπενθυμίσει τα χαρακτηριστικά του γράμματος/ mail.

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 11: ΜΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΡΝΗΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

### Σκοπός

Γνωριμία με τη λειτουργία του αλκοόλ και των ναρκωτικών ουσιών

Έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα από το γράψιμο ημερολόγιου

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Φωτοτυπημένα αντίτυπα για όλους από τα δύο παρακάτω κείμενα

1. Κείμενο: Το δωμάτιο με τις πεταλούδες – Ευγένιος Τριβιζάς (σελ.pdf 162-168)

[http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/books/biblio\\_poly\\_dhm.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/books/biblio_poly_dhm.pdf)

2. Ημερολόγιο: Φτωχή Μάργκο – Σώτη Τριανταφύλλου (σελ. 364 – 365)

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Το δωμάτιο με τις πεταλούδες – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός μοιράζει τις φωτοτυπίες και διαβάζει το κείμενο. Γίνεται συζήτηση για τις ναρκωτικές ουσίες και ό,τι άλλο είναι παρεμφερές, όπως π.χ. το αλκοόλ.
3. Το ημερολόγιο της Μάργκο – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός διαβάζει το απόσπασμα από το ημερολόγιο της ηρωίδας που βρίσκεται στην απεξάρτηση και καταγράφει τις συνέπειες των ουσιών πάνω της. Παράλληλα, γίνεται ξανά συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του ημερολογίου ως είδους.
4. Γράψιμο ημερολογίου – 15 λεπτά: Ζητείται από τους μαθητές να γράψουν στο ημερολόγιο τους για μια αντίστοιχη κατάσταση, όπου κάποιος δικός τους άνθρωπος ή κάποιος φανταστικός ήρωας έκανε χρήση ουσιών ή αλκοόλ - πώς ήταν η κατάσταση τους και πώς ένιωσαν οι ίδιοι ως προς αυτό.

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ο καθηγητής ακόμη, τους παροτρύνει να διαβάσουν το βιβλίο «Ο κήπος με τις 11 γάτες» εκδ. ΣΧΗΜΑ & ΧΡΩΜΑ, το οποίο πραγματεύεται ακριβώς αυτό το ζήτημα μέσα από μια ιστορία, ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά Γυμνασίου.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 12: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΥΤΥΧΙΑΣ

### Σκοπός

Γνωριμία με την έννοια της ευτυχίας

Έκφραση μέσα από το γράψιμο ελεύθερου κειμένου για blog ή κάτι παρόμοιο.

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Προτζέκτορας, έτοιμος για χρήση, και φωτοτυπημένα αντίτυπα για όλους από τα δύο παρακάτω κείμενα

1. blog Mark Manson: Stop Trying to Be Happy (αποσπασματικά & μεταφρασμένα)

<https://markmanson.net/stop-trying-to-be-happy>

2. κείμενο: Αντεύχομαι - Κική Δημουλά (απόσπασμα από το βιβλίο «Εκτός σχεδίου»)

### Διαδικασία

1. Blog Mark Manson – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός δείχνει το blog στον προτζέκτορα, επισημαίνοντας ότι είναι από τα πιο διάσημα σε όλο τον κόσμο. Διαβάζει αποσπάσματα από το κείμενο σε μετάφραση και γίνεται συζήτηση για το τι καταλαβαίνουν τα παιδιά ότι είναι η ευτυχία. Καλό είναι να καταλήξουν ότι είναι στιγμές και όχι κάτι που διαρκεί για πάντα.

(Αν υπάρχει χρόνος, καλό θα ήταν να διαβαστεί και ένα άλλο κείμενο του ίδιου συγγραφέα, το οποίο δεν είναι ανεβασμένο στο ιστολόγιό του, αλλά εμπεριέχεται σε ένα από τα βιβλία του. Το κείμενο μιλάει για την ιστορία ενός πρίγκιπα που ήθελε να μάθει τι είναι ευτυχία, και στην πραγματικότητα πρόκειται για την ιστορία του Βούδα, σε μορφή παραμυθιού <https://movemequotes.com/story-of-buddha/>. Από αυτό μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα ότι η ευτυχία είναι κάτι που μπορεί να νιώσει ο καθένας και συνήθως νιώθει, άσχετα αν οι συνθήκες στη ζωή του είναι εύκολες ή δύσκολες).

2. Αντεύχομαι – 10 λεπτά: Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση με τις απόψεις των μαθητών περί ευτυχίας, ο καθηγητής περνάει στο ζήτημα της θετικής σκέψης, πώς προκύπτει, πότε χρειάζεται κ.τ.λ. Τα συμπεράσματα πρέπει να είναι γενικά και να εξάγονται από τις σκέψεις των μαθητών. Έπειτα, διαβάζεται στην τάξη το κείμενο της Κικής Δημουλά. Καλό είναι να το διαβάσει κάποιος μαθητής (με κλήρο), έχοντας κάνει μια ανάγνωση ο ίδιος πιο πριν.
  
3. Γράψιμο κειμένου – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν ένα κείμενο, σαν να επρόκειτο να δημοσιευτεί σε κάποιο προσωπικό τους ιστολόγιο, με τίτλο «Ευτυχία είναι».
  
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υπενθυμίσει στα παιδιά ότι στην επόμενη συνάντησή τους θα πρέπει να φέρουν τα κείμενα που έχουν γράψει μέχρι στιγμής. Καλό είναι να επιλέξουν ένα από όλα, για να το παρουσιάσουν μες στην τάξη, το οποίο και μπορούν να επιμεληθούν – συμπληρώσουν στο σπίτι μέχρι τότε. Η παρουσίαση, μπορεί να είναι με οποιοδήποτε τρόπο τους εκφράζει και, φυσικά, δεν προσβάλλει/ ενοχλεί κανέναν. Μπορούν να αναρτήσουν το κείμενο τους σε κάποιο online ιστολόγιο, να το κολλήσουν κάπου στην αίθουσα ή οτιδήποτε άλλο θέλουν.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 13: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

### Σκοπός

Προσωπική έκφραση και αυτοδιαχείριση

Παρουσίαση όσων έχουν δημιουργήσει τα παιδιά

Διασκέδαση

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν ο καθηγητής να είναι προετοιμασμένος για κάθε δυνατό τρόπο παρουσίασης, οπότε να έχει στη διάθεσή του λάπτοπ, προτζέκτορα, ηχεία και γραφική ύλη.

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
  
2. Παρουσιάσεις – 35 λεπτά: Καλό θα ήταν οι μαθητές να είναι σε κύκλο, ή κάπου που νιώθουν άνετα μες στην τάξη, αλλά και κοντά σε αυτόν που παρουσιάζει, ώστε να μην νιώθει ότι «εκτίθεται» πολύ. Θα λειτουργούσε καλύτερα, αν ο καθένας διάβαζε από ένα. Δεν ενθαρρύνονται οι σχολιασμοί, μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του καθενός, εκτός κι αν είναι ένα σύντομο σχόλιο (π.χ. πολύ ωραίο). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει γενικά, αν πρόκειται για ζήτημα τεχνικής, γλωσσικής έκφρασης κ.τ.λ., επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να μην αποθαρρύνει τον μαθητή. Ζητούμενο είναι να νιώσουν όλοι όμορφα που δημιούργησαν κάτι δικό τους και εκφράστηκαν. Όταν ολοκληρώνει ο καθένας την παρουσίαση, ακολουθεί χειροκρότημα από όλους.
  
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
 Ο εκπαιδευτικός κλείνει τον δεύτερο αυτό κύκλο του προγράμματος, ρωτώντας αν κάτι τους έκανε καλή ή κακή εντύπωση.

Γ' ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ  
«ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ»

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 14: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΚΟΜΙΚ

**Σκοπός**

Γνωριμία με το είδος των κόμικς

Σύνταξη απλών οδηγιών για το πώς να δημιουργήσει κανείς ένα κόμικ

**Πρακτικές συμβουλές**

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη της συνάντησης να υπάρχει στην τάξη ένας προτζέκτορας έτοιμος για χρήση.

Υλικά: Διάφορα κόμικς που έχει φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για να ξεφυλλίσουν οι μαθητές και φωτοτυπημένα για όλους μία σελίδα από τα εξής κόμικς

1. Κουραφέλκυθρα – Future Αιμίλιος

[https://www.facebook.com/Kouraphelkythra/posts/562755991875120/?paipv=0&eav=AfZ2DUdi8fV9tq1xZLto4oKaNpmabZ4TwbH4M3o\\_uSOrEHZMur9\\_jcr15S-rUB0QQQ&\\_rdr/](https://www.facebook.com/Kouraphelkythra/posts/562755991875120/?paipv=0&eav=AfZ2DUdi8fV9tq1xZLto4oKaNpmabZ4TwbH4M3o_uSOrEHZMur9_jcr15S-rUB0QQQ&_rdr/)

Εναλλακτικά/ συμπληρωματικά: <https://www.socomic.gr/2013/10/kolibithroxila-twenty-three-episode/>

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=692281392255912&set=a.248904506593605>

2. Dimitradrawing – Η Χιονάτη και οι 7 Νάνοι (Μέρος α': Η κακιά βασίλισσα)

<https://www.instagram.com/p/CYjcb4vqAVq/>

3. Αρκάς – Θανασάκης

<https://www.facebook.com/ARKAS-The-Original-Page-352589524877216/photos/2786793568123454>

4. Κατερίνα Προκοπίου – Εισαγωγή στην Οδύσσεια

[https://2stav-glossa.blogspot.com/2013/09/blog-post\\_24.html](https://2stav-glossa.blogspot.com/2013/09/blog-post_24.html)

## Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
  
2. Ανάγνωση κόμικς– 15 λεπτά: Με κλήρο επιλέγονται τρεις μαθητές για να τα διαβάσουν. Καλό είναι να σηκωθούν όρθιοι, ή αν είναι καθιστοί, οι υπόλοιποι να βρίσκονται σε ημικύκλιο κοντά τους. Έχουν ένα λεπτό για να τα κάνουν μια ανάγνωση και να τα προετοιμάσουν, πριν τα διαβάσουν. Μετά την ολοκλήρωση του καθενός, μπορεί να σχολιαστεί ή διευκρινιστεί κάτι από κάποιον μαθητή αν το θέλει.
  
3. Χαρακτηριστικά κόμικ ομοιότητες/ διαφορές – 20 λεπτά: Όταν τελειώσουν, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν όλοι κάπου κοντά του (ιδανικά σε ημικύκλιο) για να συζητήσουν. Αρχικά τους τονίζει ότι γράφοντας κάποιο από αυτό το είδος οι άνθρωποι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους μέσα από το συνδυασμό εικόνας με λέξεις, όπου το ένα συμπληρώνει το άλλο. Έπειτα, με ελεύθερο συνειρμό βρίσκουν όλοι μαζί κάποια απλά και γενικά χαρακτηριστικά που έχουν, ώστε να τα έχει κάνει υπόψη του, αν θέλει να γράψει. Φυσικά ο εκπαιδευτικός τους καθοδηγεί και συμπληρώνει, όταν πρόκειται για πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Επίσης, καλό είναι να τα γράφει κάπου π.χ. στον πίνακα, ώστε να μπορεί να τα αντιγράψει όποιος θέλει. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:
  - Εικόνες: με απλό ή πιο λεπτομερειακό σχεδιασμό
  - Λέξεις: Συμπληρώνουν την εικόνα, απλές, γραμμένες στο χέρι ή όχι
  - Συννεφάκια, πλαίσια, καρέ κ.α.
  - Είδη κόμικ: Ηλεκτρονικό/ έντυπο, Μονοσέλιδο/ πολυσέλιδο, Χιουμοριστικό, αφηγηματικό, ιστορικό κ.α.
  
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
 Ο καθηγητής μπορεί να προτείνει άλλα κόμικς στους μαθητές, τα οποία προσεγγίζουν και θέμα τα εκπαιδευτικά, ιστορικά κ.α.  
 π.χ. - Logicomix, Απόστολος Δοξιάδης & Χρίστος Παπαδημητρίου, εκδ. Ίκαρος  
 - <https://katproko.blogspot.com/2013/04/blog-post.html> (Κατερίνα Προκοπίου, εκπαιδευτικός που κάνει κόμικ την ύλη των μαθημάτων)  
 - Αϊβαλί, Solour, εκδ. Κέδρος



## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 15: ΘΕΣΠΙΣΗ ΣΤΟΧΩΝ

### Σκοπός

Θέσπιση στόχων των μαθητών και τάση προς επίτευξη

Έκφραση των στόχων και της επίτευξής τους μέσα από τη δημιουργία κόμικ

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Στόχοι / Εισαγωγή – 20 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν έναν σημαντικό στόχο τους σε ένα χαρτόνι και να το τοποθετήσουν κάπου στην τάξη ανάποδα, μακριά από αυτούς. Έπειτα, να γυρίσουν στο ίδιο σημείο που βρίσκονταν και να κλείσουν τα μάτια τους –η φορά του σώματός τους πρέπει να είναι γυρισμένη προς την κατεύθυνση που έχουν τοποθετήσει τον στόχο τους. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει ότι όλοι έχουν κλειστά τα μάτια τους, κάνει μια μικρή παύση και ξεκινάει να τους μιλάει με ήρεμη και σταθερή φωνή.

α) Αρχικά, τους λέει να πάρουν λίγο χρόνο για να συγκεντρωθούν και να κάνουν εικόνα τον στόχο τους. Τους ζητάει να φανταστούν / οραματιστούν ακριβώς με κάθε λεπτομέρεια μια κατάσταση όπου ο στόχος τους θα είχε πραγματοποιηθεί. Έπειτα, τους ζητάει σκεφτούν σε ποιο σημείο της πορείας τους προς το στόχο βρίσκονται τώρα, σε μια κλίμακα 1-10. Σκεφτόμενοι αυτό μπορούν να μισανοίξουν τα μάτια τους και να κάνουν ένα βήμα, με κατεύθυνση προς το χαρτόνι-στόχο τους. Μόλις το κάνουν ξανακλείνουν τα μάτια τους.

β) Εκεί, ο εκπαιδευτικός τους ρωτάει να φανταστούν και να κάνουν εικόνα κάτι που τους βοήθησε να φτάσουν ως εδώ, ένας άνθρωπος, μια ικανότητά τους ή μια κατάσταση. Σκεφτόμενοι αυτό, μπορούν να κάνουν ακόμα ένα βήμα προς την κατεύθυνση του στόχου τους και να ξανακλείσουν τα μάτια.

γ) Τώρα ήρθε η ώρα να σκεφτούν τι θα ήθελαν να αλλάξουν στην πορεία τους προς

το στόχο, κάτι που θα έπρεπε να το κάνουν διαφορετικά από ό,τι κάνουν έως τώρα, για να γίνει πιο λειτουργικό. Οραματιζόμενοι αυτό κάνουν ακόμα ένα βήμα με κατεύθυνση το χαρτόνι - στόχο τους.

δ) Τώρα ο εκπαιδευτικός τους ρωτάει να σκεφτούν ποιος άνθρωπος μπορεί να τους βοηθήσει, ώστε να προχωρήσουν μπροστά σε αυτή τους την πορεία. Αφού τον κάνουν εικόνα, κάνουν ακόμα ένα βήμα με κατεύθυνση προς το χαρτόνι τους.

ε) Τέλος, ο εκπαιδευτικός τους ζητάει να σχηματίσουν στο μυαλό τους μια καθαρή εικόνα για το ποιο θα ήταν το επόμενο μικρό και ρεαλιστικό βήμα που θα έπρεπε να κάνουν, ώστε να φτάσουν λίγο πιο κοντά στον στόχο τους. Αφού το σκεφτούν καλά, τα παιδιά μπορούν να ανοίξουν τα μάτια τους εντελώς και να δουν πόσο κοντά έχουν φτάσει στο στόχο τους, σε σχέση με πριν. (Εναλλακτικά: μπορούν να ανοίξουν τα μάτια τους εντελώς και να προχωρήσουν προς το χαρτόνι – στόχο τους, για να το πάρουν στα χέρια τους).

Έτσι, αφού γυρίσουν όλοι στα θρανία ή σε κύκλο, ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι το να πετυχαίνει κανείς τους στόχους του δεν είναι πάντα εύκολο. Πολλές φορές στην πορεία προς τα εκεί, νιώθουμε ότι είναι δύσκολα και τα παρατάμε. Αν όμως καθορίσουμε καλύτερα και πιο ρεαλιστικά στο μυαλό μας τι χρειάζεται για να φτάσουμε ως το στόχο μας, θα νιώσουμε ότι όλα είναι πολύ πιο εύκολα και πραγματοποιήσιμα.

2. Δημιουργία κόμικ – 20 λεπτά: Ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια σελίδα από το προσωπικό τους κόμικ με έξι καρέ. Ήρωες είναι οι ίδιοι και η σελίδα αυτή θα παρουσιάζει την πορεία προς το στόχο τους, όπως στην προηγούμενη δραστηριότητά τους, δηλαδή: Στο τελευταίο – έκτο καρέ εικονοποιούν τον στόχο τους, όπως ιδανικά μοιάζει, ενώ στο πρώτο καρέ ζωγραφίζουν το σημείο που βρίσκονται τώρα στην πορεία τους προς τα εκεί, στο δεύτερο κάτι που τους βοήθησε να φτάσουν ως εδώ, ένας άνθρωπος, μια ικανότητά τους ή μια κατάσταση, στο τρίτο τι θα ήθελαν να αλλάξουν στην πορεία τους προς το στόχο, κάτι που θα έπρεπε να το κάνουν διαφορετικά από ό,τι κάνουν έως τώρα, στο τέταρτο τον άνθρωπο που μπορεί να τους βοηθήσει, ώστε να προχωρήσουν μπροστά σε αυτή τους την πορεία και στο

πέμπτο το επόμενο μικρό και ρεαλιστικό βήμα που θα έπρεπε να κάνουν, ώστε να φτάσουν λίγο πιο κοντά στον στόχο τους. Φυσικά, στο κάθε καρέ μπορούν να προσθέσουν ή όχι τον ήρωα, να το ζωγραφίσουν όπως προτιμούν και όπως μπορούν και να βάλουν ό,τι συννεφάκια και λόγια τους εκφράζουν.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι αν θέλουν μπορούν να συνεχίσουν το κόμικ στο σπίτι τους και φυσικά να το κρατήσουν, γιατί αν θέλουν θα το παρουσιάσουν στην τελική παρουσίαση. Επίσης, αναφέρει ότι μια δωρεάν ηλεκτρονική πλατφόρμα κόμικς για μαθητές είναι αυτή <https://edtech.gr/make-beliefs-comix/>, για όσους προτιμούν τη δημιουργία ηλεκτρονικών κόμικς.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 16: ΑΙΣΙΟΔΟΞΙΑ – ΤΑΣΗ ΠΡΟΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗ

### Σκοπός

Επαφή των μαθητών με το αίσθημα της αισιοδοξίας και της τάσης προς επίτευξη  
Έκφραση των παραπάνω αισθημάτων μέσα από τη δημιουργία κόμικ

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν πριν την έναρξη της συνάντησης να υπάρχει στην τάξη ένας προτζέκτορας έτοιμος για χρήση.

Υλικά: Τα εξής τέσσερα κόμικ που έχει φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για να δείξουν στον προτζέκτορα και τα ίδια φωτοτυπημένα για όλους:

1. Ευτυχία [https://scontent.fath3-3.fna.fbcdn.net/v/t1.6435-9/133109457\\_3656864961046139\\_1634657737546974939\\_n.jpg?nc\\_cat=104&ccb=1-7&nc\\_sid=a26aad&nc\\_ohc=9KRmyHpZJVMAX86YtBo&nc\\_ht=scontent.fath3-3.fna&oh=00\\_AfDOq\\_Ned1mkAaAWVgviVGmYP54wauZlIrZy0O1rkj7KDg&oe=63E78644](https://scontent.fath3-3.fna.fbcdn.net/v/t1.6435-9/133109457_3656864961046139_1634657737546974939_n.jpg?nc_cat=104&ccb=1-7&nc_sid=a26aad&nc_ohc=9KRmyHpZJVMAX86YtBo&nc_ht=scontent.fath3-3.fna&oh=00_AfDOq_Ned1mkAaAWVgviVGmYP54wauZlIrZy0O1rkj7KDg&oe=63E78644)

2. Lunarbaboon – Burning <https://twitter.com/lunarbaboon/status/1220961293449998336>

(Εναλλακτικά/ συμπληρωματικά: <http://www.lunarbaboon.com/comics/powers.html>  
[https://www.webtoons.com/en/slice-of-life/lunarbaboon/ep-128-priorities-/viewer?title\\_no=523&episode\\_no=129](https://www.webtoons.com/en/slice-of-life/lunarbaboon/ep-128-priorities-/viewer?title_no=523&episode_no=129) )

3. Έχω ένα μπισκότο

<https://www.facebook.com/keparalimni/photos/a.667039363347181/3173884795995946/?type=3>

4. Μαρία Τερζάκη – Σερβιτόρα

[https://itravelpoetry.com/wp-content/uploads/2021/07/217711811\\_2993274897659757\\_6194799728888717270\\_n.jpg](https://itravelpoetry.com/wp-content/uploads/2021/07/217711811_2993274897659757_6194799728888717270_n.jpg)

## Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Ανάγνωση κόμικ– 15 λεπτά: Στον προτζέκτορα προβάλλονται τα τέσσερα κόμικς και με κλήρο επιλέγονται τέσσερις μαθητές για να τα διαβάσουν. Έχουν ένα λεπτό για να τα κάνουν μια ανάγνωση και να τα προετοιμάσουν, πριν τα διαβάσουν. Μετά την ολοκλήρωση του καθενός, μπορεί να σχολιαστεί ή να διευκρινιστεί κάτι από κάποιον μαθητή αν το θέλει. Επίσης ο εκπαιδευτικός σχολιάζει κάτι για το καθένα ως προς το περιεχόμενο, αλλά και τη διαφορά στη μορφοποίησή τους. Όσον αφορά το τέταρτο κόμικ με τη σερβιτόρα που βοήθησε την κοπέλα που βρισκόταν σε κίνδυνο (βλ. Υπόθεση Ηλιούπολη), καλό είναι ο εκπαιδευτικός να μην μπει σε λεπτομέρειες της ιστορίας, αλλά να αναφέρει για το θύμα σεξουαλικής κακοποίησης που βρισκόταν σε ομηρία και κίνδυνο και η σερβιτόρα πήρε την πρωτοβουλία να τη βοηθήσει.
3. Δημιουργία αισιόδοξου κόμικ – 20 λεπτά: Όταν τελειώσουν, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα σύντομο κόμικ (μπορεί να αποτελείται ακόμα και από ένα καρτέ), στο οποίο θα παρουσιάζουν μια κατάσταση με πρωταγωνιστή τους ίδιους ή κάποιον άλλον και θέμα μια αισιόδοξη στάση σε μια δύσκολη κατάσταση/ μια πρωτοβουλία που μπορεί να πάρει κανείς ή μια θετική αλλαγή που θέλει να πραγματοποιήσει.
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση, ο εκπαιδευτικός αναφέρει στα παιδιά ότι στην επόμενη συνάντησή τους θα πρέπει να φέρουν τα κόμικς που έχουν ετοιμάσει. Καλό είναι να επιλέξουν ένα από όλα, για να το παρουσιάσουν μες στην τάξη, το οποίο και μπορούν να επιμεληθούν – συμπληρώσουν στο σπίτι μέχρι τότε. Η παρουσίαση, μπορεί να είναι με οποιοδήποτε τρόπο τους εκφράζει αν, φυσικά, δεν προσβάλλει/ ενοχλεί κανέναν.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 17: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

### Σκοπός

Προσωπική έκφραση και παρακίνηση

Παρουσίαση όσων έχουν δημιουργήσει τα παιδιά

Διασκέδαση

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν ο καθηγητής να είναι προετοιμασμένος για κάθε δυνατό τρόπο παρουσίασης, οπότε να έχει στη διάθεσή του λάπτοπ, προτζέκτορα, ηχεία και γραφική ύλη.

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
  
2. Παρουσιάσεις – 35 λεπτά: Καλό θα ήταν οι μαθητές να είναι σε κύκλο, ή κάπου που νιώθουν άνετα μες στην τάξη, αλλά και κοντά σε αυτόν που παρουσιάζει, ώστε να μην νιώθει ότι «εκτίθεται» πολύ. Θα λειτουργούσε καλύτερα, αν ο καθένας παρουσίαζε από ένα κόμικ του, αλλά αν υπάρχει χρόνος και για δεύτερο, καλώς. Δεν ενθαρρύνονται οι σχολιασμοί, μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του καθενός, εκτός κι αν είναι ένα σύντομο σχόλιο (π.χ. πολύ ωραίο). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει γενικά, αν πρόκειται για ζήτημα τεχνικής, γλωσσικής έκφρασης κ.τ.λ., επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να μην αποθαρρύνει τον μαθητή. Ζητούμενο είναι να νιώσουν όλοι όμορφα που δημιούργησαν κάτι δικό τους και εκφράστηκαν. Όταν ολοκληρώνει ο καθένας την παρουσίαση, ακολουθεί χειροκρότημα από όλους.
  
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
 Ο εκπαιδευτικός κλείνει τον τρίτο αυτό κύκλο του προγράμματος, ρωτώντας αν κάτι τους έκανε καλή ή κακή εντύπωση.

Δ' ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ  
«ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ»

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 18: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΑ/ ΔΙΗΓΗΜΑ

**Σκοπός**

Γνωριμία με το λογοτεχνικό είδος «short story»

Σύνταξη απλών οδηγιών για το πώς να γράψει κανείς ένα short story

**Πρακτικές συμβουλές**

Υλικά: Γραφική ύλη και φωτοτυπημένες για όλους οι εξής μικρές ιστορίες:

1. Χόρχε Μπουκάι – [Ο άντρας που έψαχνε την αλήθεια] από το «20 βήματα μπροστά»

2. Το παράθυρο του νοσοκομείου (ελεύθερο στο διαδίκτυο)

3. Η Κοκκινσκοουφίτσα (το γνωστό, ευρωπαϊκής προέλευσης, παραμύθι)

(Συμπληρωματικά, μπορεί να δοθεί και αυτή η σύντομη ιστορία – διήγημα, και να τη διαβάσουν, είτε στην τάξη, είτε στο σπίτι μόνοι τους:

4. Το ποτάμι – Αντώνης Σαμαράκης)

**Διαδικασία**

1. Ανάγνωση ιστοριών– 10 λεπτά: Με κλήρο επιλέγονται τρεις μαθητές για να τις διαβάσουν. Καλό είναι να σηκωθούν όρθιοι, ή αν είναι καθιστοί, οι υπόλοιποι να βρίσκονται σε ημικύκλιο κοντά τους. Έχουν ένα λεπτό για να τις κάνουν μια ανάγνωση και να τις προετοιμάσουν πριν τις διαβάσουν. Μετά την ολοκλήρωση του καθενός, μπορεί να σχολιαστεί ή να διευκρινιστεί κάτι από κάποιον μαθητή αν το θέλει.
2. Εισαγωγή για την μικρή ιστορία – 10 λεπτά: Όταν τελειώσουν, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να καθίσουν όλοι κάπου κοντά του (ιδανικά σε ημικύκλιο) για να συζητήσουν. Αρχικά τους τονίζει ότι γράφοντας κανείς ένα αφήγημα, για

οποιοδήποτε θέμα και με οποιοδήποτε ήρωα, στην ουσία εκφράζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται αυτός την εκάστοτε πραγματικότητα. Μέσα λοιπόν σε κάθε ιστορία που δημιουργούν οι άνθρωποι, είναι πολύ πιθανόν να βάζουν την αλήθεια τους, καταστάσεις που τους έχουν συμβεί, απόψεις που έχουν. Ακόμα, κι αν πρόκειται να γράψουν μια ιστορία με έναν κακό ήρωα για παράδειγμα, ασυνείδητα θα εντάξουν σε αυτόν χαρακτηριστικά που έχουν οι ίδιοι ή έχουν βιώσει στον περίγυρο, ή γενικά είναι σημαντικά για αυτούς.

Ακόμη, κάτι παρόμοιο φαίνεται και από τα stories που τραβάνε συχνά οι νέοι και ανεβάζουν: Ο καθένας «τραβάει»/εκφράζει τη δική του αλήθεια. Μπορούν 100 άνθρωποι να ακούσουν το ίδιο τραγούδι σε μια συναυλία και ο καθένας να τραβήξει και να κοινοποιήσει διαφορετικό πλάνο, αναλόγως τι νιώθει ότι τον εκφράζει (κάποιος μπορεί να τραβήξει τα αστέρια, κάποιος τον τραγουδιστή, κάποιος το κοινό).

Τέλος, καλό είναι να αναφερθούν κάποια funny facts (αστεία γεγονότα) για τις ιστορίες, έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών ακόμα περισσότερο για αυτό το είδος.

- Σύμφωνα με την νευροεπιστήμη, όταν κάποιος ακούει μια ιστορία, ο εγκέφαλος ενεργοποιεί τα ίδια σημεία που θα ενεργοποιούσε αν τη ζούσε στα αλήθεια! Εκείνη τη στιγμή είναι σαν να παίρνει φωτιά, βρίσκεται σε παροξυσμό.

- Σύμφωνα και πάλι με την νευροεπιστήμη, όταν ένα ακροατήριο ακούει και συγκεντρώνει την προσοχή του στην ίδια ιστορία, συγχρονίζονται και οι καρδιακοί παλμοί των ανθρώπων που βρίσκονται σ' αυτό! (Για αυτό καλό είναι να ξεκινάμε τις ομιλίες μας με μια ιστορία.)

3. Χαρακτηριστικά μικρής ιστορίας – 20 λεπτά: Με ελεύθερο συνειρμό βρίσκουν όλοι μαζί κάποια απλά και γενικά χαρακτηριστικά που έχουν οι τρεις ιστορίες, ώστε να τα έχει κανείς υπόψη του, αν θέλει να γράψει. Σε αυτό το είδος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγήσει αρκετά τους μαθητές, αναφέροντας κάποια χαρακτηριστικά, με τα οποία πιθανότατα να μην έχουν έρθει σε επαφή οι μαθητές. Μπορούν όμως αυτοί να τα επαληθεύσουν μέσα στις τρεις ιστορίες. Επίσης, καλό είναι να τα γράφει κάπου



π.χ. στον πίνακα, ώστε να μπορεί να τα αντιγράψει όποιος θέλει. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:

- Χώρος: Οριοθετημένος, συγκεκριμένος (άσχετα με την έκτασή του) - σαν μια εικόνα, ένας πίνακας που συμπληρώνουμε ψηφίδες
- Χρόνος: Οριοθετημένος, συγκεκριμένος (άσχετα με την έκτασή του) – σαν μια τροχιά, ένα στιγμιότυπο από ένα μεγαλύτερο αφήγημα
- Διάρκεια αφήγησης: «Να διαβάζεται σε μια “καθισιά”» [Edgar Alan Poe]
- Χαρακτήρες: Ένας ή λίγοι, απλοί και χαρακτηριστικοί (φιγούρες), ώστε να μένουν στην μνήμη των αναγνωστών
- Αρχή: Απλή – ώστε να ξεκινάει να «τρέχει» προς το τέλος η ιστορία
- Μέση (Πλοκή)
- Τέλος: Αποφασιστικό σταμάτημα – σαν γκρεμός
- Διάλογοι: (αν υπάρχουν) απλοί αλλά με δραματουργική δύναμη, αληθοφανείς αλλά όχι αληθινοί

Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συμπληρώσει ότι για να είναι μια ιστορία επιτυχημένη, πρέπει ή κάτι να παθαίνει ο ήρωας, ή να πρέπει να αντιμετωπίσει ένα εμπόδιο ή να συγκρούεται με κάποιον (ακόμα και με τη μοίρα του), γιατί, σύμφωνα με την επιστήμη της Ψυχολογίας, έτσι οι αναγνώστες ταυτίζονται ευκολότερα με αυτόν και τους φαίνεται ενδιαφέρουσα η ιστορία.

#### 4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές να βρουν κι άλλες μικρές ιστορίες στο σπίτι και να ελέγξουν αν περιέχουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Φυσικά, τους καθησυχάζει ότι θα τα επαναλάβουν και στις επόμενες συναντήσεις που θα κάνουν, και θα τα εξασκήσουν.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 19: ΜΠΑΙΝΩ ΣΤΑ ΠΑΠΟΥΤΣΙΑ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ

### Σκοπός

Γνωριμία των μαθητών με την έννοια της ενσυναίσθησης

Έκφραση μιας ιστορίας από μια άλλη οπτική γωνία, μέσα από storytelling

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά που θα χρειαστούν: γραφική ύλη και φωτοτυπημένα για όλους οι ιστορίες:

1. Το ποτάμι με τους αλιγάτορες (κυκλοφορεί στο διαδίκτυο) - «The Alligator river story» σε μετάφραση <https://www.oakland.edu/Assets/upload/docs/Instructor-Handbook/The-Alligator-River-Story.pdf>
2. Η ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας από την πλευρά του Λύκου (κυκλοφορεί στο διαδίκτυο) <https://www.thessalonikiartsandculture.gr/life/humor/i-istoria-tis-kokkinoskoufitsas-apo-tin-plevra-tou-lykou/>

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Το ποτάμι με τους αλιγάτορες – 20 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία και ρωτάει ποιος έχει δίκιο και ποιος φταίει σε αυτή την ιστορία. Οι απόψεις των μαθητών, όπως είναι αναμενόμενο, αλληλοσυγκρούονται. Αν κάτι τέτοιο δεν συμβεί, ο εκπαιδευτικός μπορεί να «πυροδοτήσει» την συζήτηση, δίνοντας δίκιο σε έναν από τους ήρωες που δεν έχει δώσει κανείς μέχρι στιγμής. Έπειτα, εξηγεί ότι από ό,τι φαίνεται, σε μια κατάσταση ο καθένας έχει τη δική του οπτική γωνία και αυτό είναι φυσιολογικό. Αφού καταλήξουν και βρουν δίκιο στον καθένα, ζητάει από πέντε μαθητές – εθελοντές να πουν σύντομα και προφορικά την ιστορία μέσα από τα μέσα από τα μάτια του κάθε ήρωα, διανθίζοντας την με τα αντίστοιχα σχόλια που θα μπορούσε να κάνει ο κάθε ήρωας.

3. Η πλευρά του Λύκου – 15 λεπτά: Αυτή η δραστηριότητα ξεκινάει αντίστροφα. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν για λίγο την πλευρά του Λύκου, στο παραμύθι της Κοκκινοσκουφίτσας. Κατά τη γνώμη του, έχει και αυτός δίκιο και δεν θα έπρεπε να θεωρείται ο κακός της ιστορίας. Έπειτα, τους ζητά να φτιάξουν μια σύντομη εκδοχή της ιστορίας στο μυαλό τους, με τον λύκο – πρωταγωνιστή να αφηγείται την ιστορία από τη δική του οπτική γωνία, κατά την οποία είναι στην πραγματικότητα αθώος. Καλό είναι όσοι μαθητές θέλουν να καταγράψουν την ιστορία που σκέφτονται, ώστε να την παρουσιάσουν αν θέλουν στη μέρα με τις παρουσιάσεις. Στο τέλος, ο καθηγητής διαβάζει την ιστορία που τους έχει φωτοτυπήσει με την εκδοχή του Λύκου.
  
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Καλό είναι να τονιστεί ότι, πριν βγάλουμε συμπεράσματα για κάποιον, θα πρέπει να προσπαθούμε να δούμε την συμπεριφορά του μέσα και από τη δική του οπτική γωνία, δηλαδή «να μπούμε στα παπούτσια του». Αυτή η ικανότητα είναι κάτι που αναπτύσσεται και ονομάζεται «ενσυναίσθηση».

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 20: BULLYING

### Σκοπός

Γνωριμία των μαθητών με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού «bullying»

Κλείσιμο μιας ιστορίας με άλλο τέλος

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Ένας προτζέκτορας, όπου θα προβληθεί η φωτογραφία του Βαγγέλη Γιακουμάκη

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Υπόθεση Βαγγέλη Γιακουμάκη – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός λέει την υπόθεση του Βαγγέλη Γιακουμάκη, του φοιτητή που ήταν θύμα εκφοβισμού (Βλ. Παράτημα). Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν πώς μπορεί να ένιωθε ο Β.Γ. μέσα σε όλη αυτή την κατάσταση.

Στη συνέχεια, τους διευκρινίζει πως συχνά οι εκφοβιστικές (λεκτικές και σωματικές) επιθέσεις που δεχόταν, φαίνεται να γίνονταν γνωστές σε φοιτητές ή καθηγητές. Υπήρχαν, δηλαδή, άνθρωποι που γνώριζαν αυτή την κατάσταση και δεν έκαναν κάτι για να το σταματήσουν (ας τους ονομάσουμε Παρατηρητές). Έτσι, ρωτάει τους μαθητές πώς πιστεύουν ότι ένιωθαν οι Παρατηρητές με αυτή την κατάσταση, τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει και γιατί δεν το έκαναν, κατά τη γνώμη τους.
3. Καλό τέλος – 20 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι παρά το γεγονός ότι οι ιστορίες που γράφουμε έχουν συνήθως καλό τέλος, στην πραγματική ζωή δεν είναι πάντα έτσι. Κάποιες φορές όμως είναι και εκεί στο χέρι μας να τις δώσουμε ένα καλό τέλος. Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα πρέπει να σκεφτούν και να γράψουν ένα καλό τέλος για την ιστορία, γράφοντας τα γεγονότα από την πλευρά ενός Παρατηρητή του bullying που είχε υποστεί ο Β.Γ.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ο εκπαιδευτικός τονίζει πως όταν γίνεται bullying σε κάποιον είναι ευθύνη όλων όσων βρίσκονται μέσα σε αυτή την κατάσταση να το σταματήσουν, γιατί ο θύτης πιθανώς να μην το κάνει, αφού αυτός το ξεκίνησε, και το θύμα να βρίσκεται εκείνη τη στιγμή σε αρκετά δύσκολη κατάσταση, ώστε να μην μπορεί να πράξει ψύχραιμα.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 21: ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

### Σκοπός

Γνωριμία των μαθητών με την έννοια του ρατσισμού

Εξιστόρηση της ζωής ενός ανθρώπου μέσα από το γράψιμο ενός διηγήματος/ μιας ιστορίας

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Καλεσμένος – 20 λεπτά: Αυτή τη φορά δεν ξεκινάει να μιλάει ο εκπαιδευτικός, αλλά ένας άνθρωπος που έχει καλέσει να μιλήσει στα παιδιά. Τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο γύρω του και ακούνε την ιστορία που έχει να τους πει, την ιστορία της ζωής του. Ο καλεσμένος έχει επιλεγθεί από τον εκπαιδευτικό, γιατί έχει βιώσει ρατσιστικές επιθέσεις στη ζωή του για κάποιο λόγο. Το καλύτερο είναι ο εκπαιδευτικός να καλέσει κάποιον που έχει έρθει μετανάστης ή πρόσφυγας από άλλο κράτος. Ωστόσο, οποιοσδήποτε άλλος άνθρωπος έχει δεχθεί άλλο είδος ρατσισμού στη ζωή του και νιώθει έτοιμος να μιλήσει για αυτό, είναι εξίσου κατάλληλος.
2. Γράψιμο διηγήματος – 20 λεπτά: Στη συνέχεια και αφού ευχαριστήσουν τον καλεσμένο για το ότι μοιράστηκε τα βιώματά του και τον χαιρετήσουν, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν μια ιστορία / διήγημα για αυτόν τον άνθρωπο ως μυθοπλαστικό πρόσωπο. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν α' ή γ' πρόσωπο και να γράψουν από μισή έως πέντε σελίδες. Φυσικά, πριν ξεκινήσουν, τους υπενθυμίζει ξανά τα πιο βασικά χαρακτηριστικά της μικρής ιστορίας / διηγήματος: → Χώρο / Χρόνο / Αρχή / Μέση / Τέλος / Εμπόδιο ή σύγκρουση ή πάθημα.
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Επειδή ο χρόνος μπορεί να μην ήταν αρκετός, τους ζητάει να προσπαθήσουν να το συνεχίσουν στο σπίτι ή και την επόμενη φορά αν θέλουν, αντί της δραστηριότητας που θα έχουν.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 22: ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ

### Σκοπός

Ευαισθητοποίηση των μαθητών

Συμπλήρωση της ιστορίας που είχαν ξεκινήσει την προηγούμενη φορά

Εξέφραση των προβληματισμών τους και της ανάγκης για ευαισθητοποίηση μέσα από παραμύθι (προαιρετικό)

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη και έτοιμες κάρτες με έναν «ρόλο» για τον κάθε μαθητή

Παραδείγματα καρτών:

- Είσαι άνεργη ανύπαντρη μητέρα.
- Είσαι η κόρη του διευθυντή της τοπικής τράπεζας.
- Σπουδάζεις οικονομικά στο πανεπιστήμιο.
- Είσαι ο γιος ενός Κινέζου μετανάστη που διευθύνει μια επιτυχημένη επιχείρηση γρήγορου φαγητού.
- Είσαι μια τουρκάλα μουσουλμάνα κοπέλα που ζεις με τους γονείς σου που είναι πιστά θρησκευόμενοι άνθρωποι.
- Είσαι η κόρη του Αμερικανού πρέσβη στη χώρα όπου ζείτε τώρα.
- Είσαι ένας ανάπηρος νεαρός που μπορεί να κινηθεί μόνο σε αναπηρικό καροτσάκι.
- Είσαι συνταξιούχος εργάτης από ένα εργοστάσιο που φτιάχνει παπούτσια.
- Είσαι μια 17χρονη Ρομά (Τσιγγάνα) που δεν τελείωσε ποτέ το δημοτικό.
- Είσαι μια 22χρονη λεσβία.
- Είσαι άνεργος απόφοιτος πανεπιστημίου που περιμένει την πρώτη ευκαιρία για δουλειά..
- Είσαι 24χρονος πρόσφυγας από το Αφγανιστάν.
- Είσαι ένας άστεγος νέος, 27 ετών.

### Διαδικασία

1. Ένα βήμα μπροστά – 20 λεπτά: Η δραστηριότητα αυτή είναι αρκετά γνωστή στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, και προτείνεται για να κατανοήσουν οι



μαθητές/ συμμετέχοντες ότι α) ίσως τελικά βρισκόμαστε στους «προνομιούχους» του παγκόσμιου πληθυσμού β) όση προσπάθεια και να κάνει ο καθένας για να πετύχει ένα στόχο, τελικά δεν ξεκινάμε όλοι από την ίδια αφετηρία. Η δραστηριότητα υπάρχει αναλυτικά εδώ: <https://www.coe.int/en/web/compass/take-a-step-forward#>

Συνοπτικά: Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, το κάθε παιδί παίρνει λίγη ώρα για να «μπει» στο ρόλο που του έχει τύχει. Έπειτα, όλοι οι μαθητές μπαίνουν σε μια ευθεία γραμμή με πλάτη τον έναν τοίχο. Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει και λέει κάποιες περιπτώσεις προνομίων που μπορεί να έχει κάποιος. Όποιος από τους μαθητές το έχει, σύμφωνα με το ρόλο του, κάνει ένα βήμα μπροστά. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει και λέει περίπου 6-7 προνόμια και φαίνεται ότι όταν τελειώνουν, δεν βρίσκονται όλοι σε μια ευθεία γραμμή, αλλά ο καθένας έχει κάνει διαφορετικά βήματα. Κάποια παραδείγματα προνομίων είναι: «Αν ψάξεις δουλειά, πιθανώς να βρεις πολύ γρήγορα / Μπορείς να βγεις μια βόλτα στη γειτονιά σου, χωρίς να φοβάσαι / Τρως τουλάχιστον τρία γεύματα φαγητού την ημέρα.»

Έπειτα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τι στατιστικά υπάρχουν στον πλανήτη, με βάση αυτά τα προνόμια που επέλεξε. π.χ. «Μόνο το τάδε% ποσοστό του πλανήτη έχει πρόσβαση σε τρία γεύματα φαγητού την ημέρα» ή «Το τάδε% ποσοστό του πλανήτη φοβάται για τη ζωή του όταν κυκλοφορεί έξω». Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν την προνομιακή θέση που έχουν σε σχέση με το υπόλοιπο του πλανήτη.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός τους ζητάει, με το που δώσει σήμα, να ξεκινήσουν όλοι από το σημείο που έχουν σταματήσει και να προσπαθήσουν να τρέξουν και να αγγίξουν πρώτοι τον απέναντι τοίχο. Αυτό γίνεται, αλλά παρατηρείται ότι τα άτομα που ήταν πιο μπροστά στο σημείο εκκίνησης (άρα με περισσότερα προνόμια) είχαν μεγαλύτερη ευκολία να φτάσουν στον τοίχο, σε αντίθεση με αυτούς που είχαν λιγότερα. Έτσι φαίνεται ότι, παρά την ισότητα που θεωρητικά υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων, οι διαφορετικές αφετηρίες δεν τους επιτρέπουν όλους να φτάσουν στους στόχους τους το ίδιο γρήγορα.

2. Γράψιμο μικρής ιστορίας για παιδιά / παραμυθιού – 20 λεπτά: Στη συνέχεια, τα παιδιά αναλαμβάνουν να γράψουν μια μικρή ιστορία για παιδιά ή ένα παραμύθι, όπου στόχο θα έχει να ευαισθητοποιήσει τον κόσμο με απλά λόγια και συμβολικά. Η πλοκή μπορεί να είναι πολύ απλή. Όσοι μαθητές δεν θέλουν να ξεκινήσουν ένα

καινούριο κείμενο, μπορούν να συνεχίσουν την ιστορία – ρατσισμού που είχαν ξεκινήσει την προηγούμενη φορά.

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι την επόμενη φορά είναι οι παρουσιάσεις.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 23: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

### Σκοπός

Προσωπική έκφραση και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Παρουσίαση όσων έχουν δημιουργήσει τα παιδιά

Διασκέδαση

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν ο καθηγητής να είναι προετοιμασμένος για κάθε δυνατό τρόπο παρουσίασης, οπότε να έχει στη διάθεσή του λάπτοπ, προτζέκτορα, ηχεία και γραφική ύλη.

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Παρουσιάσεις – 35 λεπτά: Καλό θα ήταν οι μαθητές να είναι σε κύκλο, ή κάπου που νιώθουν άνετα μες στην τάξη, αλλά και κοντά σε αυτόν που παρουσιάζει, ώστε να μην νιώθει ότι «εκτίθεται» πολύ. Θα λειτουργούσε καλύτερα, αν ο καθένας παρουσίαζε από ένα κείμενό του, αλλά αν υπάρχει χρόνος και για δεύτερο, καλώς. Δεν ενθαρρύνονται οι σχολιασμοί, μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του καθενός, εκτός κι αν είναι ένα σύντομο σχόλιο (π.χ. πολύ ωραίο). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει γενικά, αν πρόκειται για ζήτημα τεχνικής, γλωσσικής έκφρασης κ.τ.λ., επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να μην αποθαρρύνει τον μαθητή. Ζητούμενο είναι να νιώσουν όλοι όμορφα που δημιούργησαν κάτι δικό τους και εκφράστηκαν. Όταν ολοκληρώνει ο καθένας την παρουσίαση, ακολουθεί χειροκρότημα από όλους.
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Ο εκπαιδευτικός κλείνει τον τέταρτο αυτό κύκλο του προγράμματος, ρωτώντας αν κάτι τους έκανε καλή ή κακή εντύπωση.

Ε' ΚΥΚΛΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ  
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ»

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 24: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ

**Σκοπός**

Γνωριμία με το κινηματογραφικό/ θεατρικό σενάριο

Σύνταξη απλών οδηγιών για το πώς να γράψει κανείς ένα σενάριο

**Πρακτικές συμβουλές**

Υλικά: Γραφική ύλη και φωτοτυπημένο το εξής απόσπασμα:

Τέννεση Ουίλλιαμς – Γυάλινος κόσμος, εκδ. ΚΕΔΡΟΣ (σελ. 97 - 105)

**Διαδικασία**

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Ανάγνωση σεναρίου– 15 λεπτά: Με κλήρο επιλέγονται δύο μαθητές για να διαβάσουν/ παίξουν το σενάριο (ένας την Λώρα και ένα τον Τζιμ). Καλό είναι να σηκωθούν όρθιοι, ή αν είναι καθιστοί, οι υπόλοιποι να βρίσκονται σε ημικύκλιο κοντά τους. Έχουν δύο λεπτά για να τα κάνουν μια ανάγνωση και να το προετοιμάσουν, πριν το διαβάσουν. Μετά την ολοκλήρωσή του, μπορεί να σχολιαστεί ή να διευκρινιστεί κάτι από κάποιον μαθητή αν το θέλει.
3. Χαρακτηριστικά σεναρίου – 20 λεπτά: Με ελεύθερο συνειρμό βρίσκουν όλοι μαζί κάποια απλά και γενικά χαρακτηριστικά που έχει το συγκεκριμένο σενάριο, ώστε να τα έχει κανείς υπόψη του, αν θέλει να γράψει. Ο εκπαιδευτικός φυσικά θα πρέπει να καθοδηγήσει κάπως τους μαθητές, αναφέροντας κάποια πιο εξειδικευμένα χαρακτηριστικά. Επίσης, καλό είναι να τα γράφει κάπου π.χ. στον πίνακα, ώστε να μπορεί να τα αντιγράψει όποιος θέλει. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:
  - Σκηνές: Η κάθε σκηνή μπορεί να διαφοροποιείται ως προς το θέμα/ σκηνικό/ χαρακτήρες

- Σκηνικό: Στο κινηματογραφικό σενάριο δίνεται αρκετή σημασία, μιας και κατά κύριο λόγο οι θεατές βλέπουν, σε αντίθεση με το θεατρικό που κυρίως ακούνε
- Διάλογοι: Απλοί, αλλά με δραματουργική δύναμη (να προωθούν τη δράση). Ιδιαίτερα στο θέατρο είναι πιο σημαντικοί και με κάθε νέα ατάκα πρέπει να χτίζεται ένα νέο τείχος πληροφοριών
- Χαρακτήρες: Πρέπει να ξετυλίγονται μέσα από τους διαλόγους τους και τις επιλογές τους
- Σκηνικές οδηγίες: Δείχνουν τι έχει πάνω η σκηνή και τι δράση θα υπάρξει εκεί πάνω. Καλό είναι στην αρχή κάθε σκηνής να υπάρχει μια περιγραφή του σκηνικού
- ( Σκηνοθετικές οδηγίες: δεν είναι απαραίτητες, καλύτερα να φαίνονται μέσα από τους διαλόγους)

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 25: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

### Σκοπός

Γνωριμία με τις προϋποθέσεις της ουσιαστικής επικοινωνίας & διαλόγου  
Έκφραση επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από το γράψιμο διαλόγων

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Εισαγωγή στο διάλογο – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους γίνεται με πολλούς τρόπους και ρωτάει τους μαθητές ποιοι πιστεύουν ότι είναι αυτοί (καλό είναι να αναφερθούν στη γλώσσα του σώματος, τη λεκτική επικοινωνία κ.α.). Έπειτα, εξηγεί ότι σε αυτή τη συνάντηση θα επικεντρωθούνε στο διάλογο.

Έτσι, επισημαίνει ότι ο διάλογος είναι μια μορφή επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους για την ανταλλαγή απόψεων, για την εύρεση της αλήθειας, την επίτευξη μιας συμφωνίας την επίλυση διαφορών. Για να είναι ουσιαστικός και εποικοδομητικός όμως πρέπει να τηρεί κάποιες προϋποθέσεις. Λέγοντας αυτό, τους ζητάει να τις σκεφτούν και να τις βρουν όλοι μαζί. Θα πρέπει να καταλήξουν σε αυτές:

- ακρόαση του συνομιλητή με προσοχή
- σεβασμός και ανεκτικότητα στις απόψεις του συνομιλητή
- διαλλακτικότητα
- απουσία εριστικού πνεύματος
- ειλικρίνεια, εντιμότητα

3. Ακούω τον συνομιλητή – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε ζευγάρια τυχαία (με κλήρο) και το κάθε ένα κάθεται σε δύο καρέκλες αντικριστά. Επίσης με κλήρο, ορίζεται ο μαθητής α' και ο μαθητής β'. Ο α' εκφράζει μια άποψη/

προβληματισμό του για κάτι και ο β' το μόνο που έχει να κάνει είναι να ΑΚΟΥΕΙ προσεκτικά και να απαντάει ένα επιχείρημα συσχετισμένο πάνω σε αυτό που μόλις προείπε ο συνομιλητής του. Ο ρόλος του α' είναι να εκφράζεται και του β' είναι να ακούει προσεκτικά και να απαντάει σχετικά (για 5 λεπτά). Μετά αλλάζουν ρόλους, ο α' γίνεται β' κ.ο.κ. για άλλα 5 λεπτά.

4. Γράψιμο διαλόγου – 15 λεπτά: Οι μαθητές δοκιμάζουν να γράψουν μια σύντομη σκηνή, όπου κεντρική θέση έχει ο διάλογος ανάμεσα σε δύο άτομα. Αυτή τη φορά ο ένας λέει μια άποψη / προβληματισμό και ο άλλος δείχνει να μην τον ακούει ή να μη τηρεί άλλες προϋποθέσεις ενός ουσιαστικού διαλόγου. Καλό είναι να χρησιμοποιήσουν και σκηνικές ( και σκηνοθετικές οδηγίες).

Αν υπάρχει χρόνος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει και την τεχνική συγγραφής «show don 't tell» με απλά λόγια, δίνοντας τους παραδείγματα. Έτσι τα παιδιά, αντί π.χ. να βάλουν σκηνοθετική οδηγία (Ο Α θυμώνει) μπορούν να δείξουν αυτό το θυμό μέσα από τις λέξεις που επιλέγουν για τον διάλογο (Α: -Και τις θες επιτέλους από 'μενα; )

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 26: ΒΑΖΩ ΟΡΙΑ

### Σκοπός

Εξάσκηση των μαθητών στο να θέτουν τα προσωπικά τους όρια, καθώς και να υπερασπίζονται τα ατομικά τους δικαιώματα  
Γράψιμο μικρών σεναρίων / περιπτώσεων

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Κάρτες περιπτώσεων για τους μισούς από τους μαθητές της τάξης. Καλό είναι να έχουν προετοιμαστεί από πριν

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Αναπαράσταση σεναρίων – 10 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε τυχαία ζευγάρια (με κλήρο). Ο ένας παίρνει μια κάρτα περίπτωσης τυχαία και τη διαβάζουν μαζί. Σε αυτήν εμπεριέχεται μια περίπτωση καταπάτησης ορίων από τον Β μαθητή προς τον Α. π.χ. ο Β θέλει να πείσει τον Α να πάνε το βράδυ σε ένα πάρτυ, αλλά ο Α δε θέλει. Το ζευγάρι πρέπει να αναπαραστήσει αυτό το σενάριο: Ο Β' πρέπει να προσπαθεί με κάθε τρόπο, λεκτικά ή σωματικά να πείσει τον άλλον, παρόλο που ξέρει ότι ο άλλος δε θέλει. Αυτό που έχει να κάνει ο Α σε κάθε προσπάθεια του είναι να φωνάζει δυνατά «ΟΧΙ» προς το μέρος του, χωρίς να δίνει περισσότερες εξηγήσεις. Όσο πιο ενοχλητικός γίνεται ο Β' τόσο πιο δυνατά πρέπει να του φωνάζει ο Α' ΟΧΙ.  
Αυτό εξηγεί ο εκπαιδευτικός ότι γίνεται για να συνηθίσει ο καθένας μας να βάζει τα όρια του, π.χ. αν δε θέλει να κάνει κάτι, να το εκφράσει θραυλλέα και άμεσα, χωρίς δικαιολογίες. Αν το θεωρεί απαραίτητο, μπορεί να εξηγήσει το γιατί, αλλά χωρίς να δικαιολογείται. Έπειτα οι ρόλοι αντιστρέφονται, κρατώντας το ίδιο σενάριο – κάρτα.
3. Σύνταξη ατομικών δικαιωμάτων – 10 λεπτά: Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να συντάξουν όλοι μαζί μια λίστα με μερικά από τα ατομικά δικαιώματα που



έχει ο καθένας μας, όπως προκύπτει μέσα από τις κάρτες περιπτώσεων που αναπαράστησαν. Πρέπει να καταλήξουν σε αυτά:

- ✓ Το δικαίωμα να με αντιμετωπίζουν με σεβασμό (ανεξάρτητα από την ευφυΐα, την εμφάνιση, τις ικανότητες, τη φυλή και την κοινωνική μου θέση)
  - ✓ Το δικαίωμα να εκφράζω τα συναισθήματά μου (σεβόμενος τα συναισθήματα των άλλων)
  - ✓ Το δικαίωμα να εκφράζω τις σκέψεις, τις απόψεις και τα πιστεύω μου (ακόμα κι αν οι άλλοι δεν συμφωνούν με αυτά)
  - ✓ Το δικαίωμα να λέω «ναι» ή «όχι» σε προτάσεις, προσφορές ή πιέσεις, χωρίς να αισθάνομαι ενοχές
  - ✓ Το δικαίωμα να αλλάζω γνώμη  
κ.α. (Βλ. Παράρτημα)
4. Συγγραφή μικρού σεναρίου – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να γράψουν ένα μικρό σενάριο μισής/μίας σελίδας (με σκηνικές οδηγίες και διάλογο), όπου θα φαίνεται η καταπάτηση ορίων από έναν άνθρωπο προς έναν άλλον, λεκτικά αλλά και με εκφράσεις του σώματος/ προσώπου.
5. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 27: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ BULLYING

### Σκοπός

Εξάσκηση στη διαχείριση bullying μέσα από την ανάληψη ρόλων

Γράψιμο κινηματογραφικού σεναρίου ή δημιουργία video για το bullying

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη και κάρτες περιπτώσεων για τους μαθητές της τάξης. Καλό είναι να έχουν προετοιμαστεί από πριν: Τα 3/6 της τάξης θα είναι παρατηρητές, το 1/6 θύματα bullying και τα 2/6 θύτες.

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Σενάρια bullying – 20 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός δίνει στον καθένα τυχαία από μία κάρτα που γράφει πάνω είτε «θύμα», είτε «θύτης», είτε «παρατηρητής» και τα συνοδεύει ένα μικρό σενάριο για το πώς πρέπει να πράξουν. Θύμα είναι μόνο ένας κάθε φορά και πρέπει να σηκώσει το χέρι για ξέρουν όλοι ποιος είναι. Οι κάρτες θα λένε κάτι τέτοιο.  
 π.χ. Θύτης 1: Πηγαίνεις κοντά στο θύμα και τον κοροϊδεύεις για τα μαλλιά του. /  
 Θύτης 2: Σκουντάς το θύμα και του λες ότι δεν προσέχει (με άσχημα λόγια) /  
 Παρατηρητής 1: Κοιτάς όλα όσα γίνονται και στεναχωριέσαι, αλλά αποφασίζεις ότι δεν θα πεις τίποτα, γιατί φοβάσαι./ Παρατηρητής 2: Βλέπεις όλα όσα γίνονται και προσπαθείς διστακτικά να τα σταματήσεις, αλλά τελικά δεν το τολμάς. /  
 Παρατηρητής 3: Βοηθάς το θύμα.

Κάθε φορά 6 μαθητές, ένα θύμα, δύο θύτες και τρεις παρατηρητές αναπαριστούν σύντομα αυτή την περίπτωση που είναι γραμμένη στα χαρτάκια τους. Στην καλύτερη περίπτωση, όλοι θα περάσουν από όλους τους ρόλους.

3. Γράψιμο κινηματογραφικού σεναρίου – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να γράψουν ένα σενάριο μίας – τριών σελίδων σχετικό με το bullying, σαν να ήταν να «παιχτεί» σε κάποια οθόνη. Αν ο χρόνος δεν είναι επαρκής, μπορούν να το συνεχίσουν στο σπίτι ή μία από τις επόμενες φορές. Τους ενθαρρύνει, επίσης, να το βιντεοσκοπήσουν, ώστε να το προβάλλουν την τελευταία μέρα αυτού του κύκλου συναντήσεων, στις παρουσιάσεις.
  
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 28: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

### Σκοπός

Ανακάλυψη τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων

Συγγραφή σεναρίων

### Πρακτικές συμβουλές

Υλικά: Γραφική ύλη

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Συγκρούσεις – 15 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη σε τυχαία ζευγάρια τα οποία κάθονται μαζί δίπλα – δίπλα. Έπειτα ζητά να σκεφτούν ο καθένας και να πουν στο ζευγάρι τους κάτι που τους έκανε πολύ να θυμώσουν. Αφού το πουν, τους ζητάει να περιγράψουν ο ένας στον άλλον τι συναισθήματα ένιωσαν ακριβώς εκείνη τη στιγμή. (Παραδείγματα συναισθημάτων: πληγωμένος, δυστυχισμένος, ανήσυχος, πικραμένος, καταπιεσμένος κ.α.) Τέλος, τους ζητάει να πουν μία βραχυχρόνια συνέπεια αυτών των συναισθημάτων που βίωσαν (π.χ. χάλασε η διάθεσή μου και δεν βγήκα) και μία μακροχρόνια (π.χ. μεγαλύτερο κλείσιμο στον εαυτό τους). Έτσι, ολοκληρώνεται η δραστηριότητα και ο καθηγητής εξηγεί ότι καλό είναι όταν συγκρουόμαστε με κάποιον, να μαθαίνουμε να κατανοούμε καλύτερα τι συναισθήματα μας δημιουργούνται και ποιες είναι οι συνέπειες, ώστε να τα διαχειριζόμαστε καλύτερα.
3. Ελεύθερο γράψιμο σεναρίου – 20 λεπτά: Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι αυτή είναι η τελευταία συνάντηση που έχουν να γράψουν, γιατί μετά ακολουθούν οι παρουσιάσεις και τελευταία ο αποχαιρετισμός. Συνεπώς για τα επόμενα 20 λεπτά έχουν δύο επιλογές: α) να γράψουν ένα μικρό σενάριο, στο οποίο να περιέχεται μια σύγκρουση (μιας και όπως έχουμε πει και στη συγγραφή ιστοριών, οι συγκρούσεις είναι στοιχείο σχεδόν απαραίτητο για την εξέλιξη της πλοκής) και β) να συνεχίσουν

να γράφουν τα σενάρια που ξεκίνησαν στις προηγούμενες συναντήσεις και ίσως χρειάζονται περισσότερη δουλειά, αν θέλουν να τα παρουσιάσουν την επόμενη φορά.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά

Ο εκπαιδευτικός υπενθυμίζει ότι την επόμενη φορά είναι οι παρουσιάσεις, όπου ο καθένας μπορεί να παρουσιάσει, κατά προτίμηση, ένα σενάριό του, διαβάζοντάς το ή αναπαριστώντας το ζωντανά ή μέσα από ένα video

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 29: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

### Σκοπός

Προσωπική έκφραση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων

Παρουσίαση όσων έχουν δημιουργήσει τα παιδιά

Διασκέδαση

### Πρακτικές συμβουλές

Καλό θα ήταν ο καθηγητής να είναι προετοιμασμένος για κάθε δυνατό τρόπο παρουσίασης, οπότε να έχει στη διάθεσή του λάπτοπ, προτζέκτορα, ηχεία και γραφική ύλη.

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
  
2. Παρουσιάσεις – 35 λεπτά: Καλό θα ήταν οι μαθητές να είναι σε κύκλο, ή κάπου που νιώθουν άνετα μες στην τάξη, αλλά και κοντά σε αυτόν που παρουσιάζει, ώστε να μην νιώθει ότι «εκτίθεται» πολύ. Θα λειτουργούσε καλύτερα, αν ο καθένας παρουσίαζε από ένα σενάριο του, αλλά αν υπάρχει χρόνος και για δεύτερο, καλώς. Μπορεί να το διαβάσει / αναπαραστήσει ή να το δείξει, αν το έχει γυρίσει σε video. Δεν ενθαρρύνονται οι σχολιασμοί, μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του καθενός, εκτός κι αν είναι ένα σύντομο σχόλιο (π.χ. πολύ ωραίο). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει γενικά, αν πρόκειται για ζήτημα τεχνικής, γλωσσικής έκφρασης κ.τ.λ., επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να μην αποθαρρύνει τον μαθητή. Ζητούμενο είναι να νιώσουν όλοι όμορφα που δημιούργησαν κάτι δικό τους και εκφράστηκαν. Όταν ολοκληρώνει ο καθένας την παρουσίαση, ακολουθεί χειροκρότημα από όλους.
  
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 5 λεπτά  
Ο εκπαιδευτικός κλείνει τον πέμπτο αυτό κύκλο του προγράμματος, ρωτώντας αν κάτι τους έκανε καλή ή κακή εντύπωση.

## ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ 30: ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

### Σκοπός

Διασκέδαση

Σύσφιξη σχέσεων

Δημιουργία όμορφων συναισθημάτων

### Πρακτικές συμβουλές

Δημιουργία χαλαρού κλίματος

Υλικά: Γραφική ύλη και χαρτικά

### Διαδικασία

1. Παιχνίδι προθέρμανσης – 5 λεπτά
2. Μυστικός φίλος – 15 λεπτά: Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των συναντήσεων, το κάθε παιδί είχε αναλάβει να είναι μυστικός φίλος για κάποιον, δηλαδή να του κάνει δωράκια, να του γράφει σημειώματα, να του κάνει εκπλήξεις και ό,τι άλλο ήθελε, χωρίς να το καταλάβει. Ήρθε η ώρα να αποκαλυφθεί ποιος είναι για τον καθένα. Έτσι τα παιδιά κάθονται σε ημικύκλιο και ο καθένας με τη σειρά κλείνει τα μάτια του. Την ώρα που έχει κλειστά τα μάτια του, ο μυστικός φίλος πρέπει να πάει κοντά του και ο πρώτος να προσπαθήσει να τον ψηλαφίσει (αυστηρά μόνο στα χέρια ή στο κεφάλι) για να καταλάβει ποιος είναι. Μόλις το βρει ανοίγει τα μάτια του και μετά ξεκινάει ο επόμενος στο ημικύκλιο να κλείνει τα μάτια του κ.ο.κ.
3. Λόγια πίσω από την πλάτη – 10 λεπτά: Σε αυτή την τελευταία δραστηριότητα του προγράμματος, ο κάθε μαθητής πρέπει να κολλήσει μια λευκή κόλλα Α4 πίσω από την πλάτη του και τα υπόλοιπα άτομα να περάσουν να γράψουν κάτι καλό για αυτόν εκεί, μια ευχή, κάτι που τους αρέσει και ή ένα γενικό όμορφο σχόλιο ή αστείο που λένε οι δυο τους. Όλοι πρέπει να περάσουν από όλους και αυτό γίνεται ταυτόχρονα, με τα παιδιά να είναι διασκορπισμένα στην τάξη. Το χαρτί θα το βγάλει ο καθένας από την πλάτη του για να το δει, μόνο αφού τελειώσει η ώρα.

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Πώς αισθάνθηκαν (σε κύκλο) – 15 λεπτά

Δίνεται χώρος και χρόνος για κάθε είδους και σκέψη και συναίσθημα που θέλει ο καθένας να μοιραστεί.



## **4.2. Μεθοδολογία - Υλοποίηση**

Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να υλοποιηθεί στον σχολικό χώρο, σε διαφορετικά πλαίσια. Το καθένα από αυτά έχει διαφορετικές προϋποθέσεις, οι οποίες καταγράφονται παρακάτω. Επίσης, όπως κάθε εκπαιδευτική πρόταση, έτσι και αυτή συσχετίζεται με κάποια πρακτικά ζητήματα, όπως αυτό του προϋπολογισμού (budget), του χώρου και χρόνου πραγματοποίησης.

### **i. Πρακτικά ζητήματα**

*Πού;*

Το πρόγραμμα αυτό έχει σχεδιαστεί για να πραγματοποιηθεί σε μαθητές ηλικίας Γ' Γυμνασίου, στα πλαίσια Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ή κατά την ώρα της Λογοτεχνίας, ή συνδυασμού των δύο. Ακόμη, όπως φαίνεται και στα υποκεφάλαια που ακολουθούν, μπορεί να γίνει πραγματικότητα και μέσα από Εκπαιδευτικούς Ομίλους ή ως Πολιτιστικό – Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, καταλληλότεροι για συμμετέχοντες είναι οι μαθητές ηλικίας 14- 15 ετών. Ωστόσο, αυτό δεν αποκλείει και τις υπόλοιπες ηλικίες, στις οποίες μπορεί επίσης να έχει σημαντική εφαρμογή.

Καλό είναι να υλοποιηθεί μες στην αίθουσα του κάθε τμήματος που το κάνει. Ωστόσο, αν οι μαθητές δείχνουν διάθεση συνεργασίας και υπάρχει ήρεμο κλίμα, κάποιες από τις συναντήσεις μπορούν να γίνουν και στην αυλή του σχολείου ή σε κάποια άλλη ευρύχωρη αίθουσα που επιτρέπει μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, όπως π.χ. το κλειστό γυμναστήριο του σχολείου.

*Πότε;*

Η εκπαιδευτική αυτή πρόταση ξετυλίγεται μέσα από τριάντα συναντήσεις, άρα πιθανώς και μέσα από τριάντα εβδομάδες. Καλό είναι να υπάρχει μια μικρή απόσταση ανάμεσα στην κάθε συνάντηση, ώστε οι μαθητές να προλαβαίνουν να αφομοιώνουν τυχόν γνώσεις και νέες εμπειρίες / συναισθήματα. Ως μήνας έναρξης καλό είναι να είναι ο Σεπτέμβριος και λήξης ο Απρίλιος ή Μάιος.

*Πόσο;*

Το πρόγραμμα προϋποθέτει ένα μικρό ποσό για την αγορά γραφικής και χαρτικής ύλης, η οποία θα διατεθεί δωρεάν στους συμμετέχοντες. Το ποσό θα είναι της τάξεως των 50- 70 €.

*Ποιος;*

Ο συντονιστής – εκπαιδευτικός που θα αναλάβει να υλοποιήσει το πρόγραμμα δεν χρειάζεται απαραίτητα να είναι φιλόλογος, αν και αυτή θα ήταν η καταλληλότερη ειδικότητα για να το αναλάβει. Ωστόσο, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, με άριστες γνώσεις γλώσσας και καλές ψυχολογίας, θα μπορούσε να το αναλάβει επίσης. Το σημαντικότερο όμως είναι να έχει επιμορφωθεί στη Δημιουργική Γραφή, το οποίο είναι ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο και απαιτεί λεπτές και προσεκτικές ικανότητες, ειδικά όταν εφαρμόζεται σε παιδιά. Πρέπει να προσεκτικός στο σχολιασμό των δημιουργημάτων των παιδιών, κάνοντάς τους εποικοδομητικές προτάσεις ή διευκρινήσεις, και μεταδοτικός όταν πρόκειται να εξηγήσει λογοτεχνικά είδη και τεχνικές.

## ii. Υλοποίηση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Όπως καταγράφεται στο ΦΕΚ (2021), στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Γ' Γυμνασίου διατίθεται μία διδακτική ώρα την εβδομάδα για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Η συγκεκριμένη ώρα είναι η καταλληλότερη για την υλοποίηση της παρούσας πρότασης, καθώς η Γ' Γυμνασίου συνδέεται με τις εξής τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Ψυχική και Συναισθηματική Υγεία – Πρόληψη
- Παγκόσμια & τοπική Πολιτιστική κληρονομιά
- Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, Διαφορετικότητα
- Επιχειρηματικότητα – Αγωγή Σταδιοδρομίας – Γνωριμία με τα επαγγέλματα

και όλα αυτά κάτω από την «ομπρέλα» του αντικειμένου του ΣΕΠ (Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού).

Οι (υπογραμμισμένες) τρεις από τις ενότητες αυτές συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική αυτή πρόταση. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα, ακόμα και αν, φαινομενικά, δεν έχει κάποια σχέση με τις υπόλοιπες ενότητες, όπως και με τον ΣΕΠ, είναι σίγουρο ότι συμβάλλει έμμεσα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και για αυτές. Για παράδειγμα, ο κύκλος συναντήσεων «Παρακίνηση» στοχεύει στην «επίτευξη στόχων» ή στην «τάση προς επίτευξη», κάτι το οποίο εμπεριέχει θετικά αποτελέσματα και για την επιχειρηματικότητα ή τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Παρόλα αυτά, προκειμένου να ακολουθηθεί το Πρόγραμμα Σπουδών με ακρίβεια, και να μη παραληφθούν μαθήματα ΣΕΠ, πολιτιστικής κληρονομιάς κ.α., το πρόγραμμα μπορεί να οργανωθεί έτσι ώστε να ολοκληρωθεί τον Απρίλιο και να υπάρχει χρόνος και για τα υπόλοιπα τον Μάιο / Ιούνιο.

Επίσης, αν ο εκπαιδευτικός – συντονιστής είναι και ο φιλόλογος της τάξης, μπορεί να δανειστεί κάποιες από τις ώρες της Λογοτεχνίας, μιας και το πρόγραμμα αυτό πραγματεύεται και ζητήματα της νεότερης Λογοτεχνίας, αυτής δηλαδή που μαθαίνουν τα παιδιά στην Γ' Γυμνασίου.

### iii. Υλοποίηση κατά την ώρα της Λογοτεχνίας

Όπως προαναφέρθηκε, το πρόγραμμα αυτό συνδέεται και με την ύλη της Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. Ο εκπαιδευτικός – φιλόλογος μπορεί να το εντάξει και εκεί ή ακόμα και να αλλάξει κάποια προτεινόμενα κείμενα – πρότυπα των συναντήσεων και να βάλει άλλα σχετικά, αντλημένα μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο του μαθητή. Σύμφωνα, επίσης, με το ΦΕΚ (2021), οι ώρες της λογοτεχνίας αριθμούνται στις δύο κάθε εβδομάδα, οπότε η μία μπορεί να χρησιμοποιείται για το πρόγραμμα αυτό.

### iv. Υλοποίηση στα πλαίσια Εκπαιδευτικών Ομίλων

Σύμφωνα με το ΦΕΚ (2022), σε κάθε σχολείο δύνανται να λειτουργήσουν οι λεγόμενοι «Εκπαιδευτικοί Όμιλοι», συγκροτημένοι από 6 έως 12 μαθητές, διαφορετικής ή όμοιας τάξης, με ενδεικτικά αντικείμενα, μεταξύ άλλων «δημιουργική απασχόληση, δημιουργική γραφή, ελεύθερη έκφραση και ψυχαγωγία, τα ομαδικά αθλήματα» κ.α., τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το πρόγραμμα «Συγγραφείς από καρδιάς». Οι Όμιλοι λειτουργούν μετά

το τέλος των ημερήσιων μαθημάτων, κάτι το οποίο δίνει μεγαλύτερο εύρος χρόνου για την κάθε συνάντηση, και είναι προαιρετικοί για τους μαθητές.

Ακόμη, η λειτουργία των ομίλων αρχίζει στις 15 Οκτωβρίου και ολοκληρώνεται δύο εβδομάδες πριν από τη λήξη των μαθημάτων, άρα οι 30 συναντήσεις που προϋποθέτει το πρόγραμμα μπορούν να διαρκέσουν μέχρι τα μέσα / τέλη Μαΐου.

#### v. Υλοποίηση ως Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ)

Σύμφωνα με το ΦΕΚ (2022), τα Γυμνάσια και τα Λύκεια δύνανται να οργανώσουν Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (ΠΣΔ)<sup>7</sup>, τα οποία θα υλοποιούνται ένα δίωρο εβδομαδιαίως. Οι μαθητές που μπορούν να συμμετέχουν δεν είναι απαραίτητο να είναι από την ίδια τάξη, και αριθμητικά μπορούν να είναι μέχρι 30. Οι συναντήσεις γίνονται εκτός ωρολογίου προγράμματος, με εξαίρεση τους μαθητές των ΕΠΑΛ που λαμβάνουν μέρος σε σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της Ζώνης Δημιουργικών Δραστηριοτήτων στην Α΄ ΕΠΑΛ.

Τα προγράμματα αυτά μπορούν να σχετίζονται με μία από τις εξής θεματικές ενότητες: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγή Σταδιοδρομίας. Η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση μπορεί να συσχετιστεί με τις δύο από αυτές (Υγεία → Ψυχική Υγεία). Ακόμη, καλύπτει όλες τις προϋποθέσεις, όπως αυτές ορίζονται στο ΦΕΚ (2022), με πρώτη και βασικότερη αυτή της «ενσωμάτωσης των αρχών και των αξιών της αειφορίας, της ανάδειξης και προώθησης τους». Ο ένας από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης είναι το «ευ ζην», μέσα στον οποίο συμπεριλαμβάνεται η Συναισθηματική Υγεία, ο κεντρικότερος στόχος του «Συγγραφείς από καρδιάς».

### 4.3. Εναλλακτικά...

Η εκπαιδευτική πρόταση «Συγγραφείς από καρδιάς» έχει σχεδιαστεί προσεκτικά, ώστε να εκπροσωπεί τις αρχές και τις αξίες της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, καθώς και της δημιουργικότητας. Για αυτό το λόγο, μπορεί να είναι ευέλικτη, μόνο ως προς κάποια

---

<sup>7</sup> στο εξής ΠΣΔ

συγκεκριμένα ζητήματα, και δεν μπορεί να εναπόκειται στη διάθεση του κάθε εκπαιδευτικού για να το παραλλάξει εντελώς.

Επομένως, εναλλακτικές υπάρχουν ως προς την τάξη υλοποίησης. Μπορεί για παράδειγμα πολύ εύκολα να πραγματοποιηθεί και στην Α' Λυκείου, στην ώρα της Λογοτεχνίας (μιας και δεν ορίζονται Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο Λύκειο), στους Εκπαιδευτικούς Ομίλους και στα ΠΣΔ. Μάλιστα, στην Α' τάξη του Ενιαίου Επαγγελματικού Λυκείου υπάρχει μάθημα «Ζώνη Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (Μαθήματα Προσανατολισμού), το οποίο γίνεται τρεις ώρες εβδομαδιαίως σύμφωνα με το ΦΕΚ (2022). Πρόκειται για μια ζώνη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που δίνει τη δυνατότητα στη σχολική μονάδα να διαμορφώσει από κοινού ένα σύνολο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, τόσο των μαθητών όσο και της τοπικής κοινωνίας. Συνεπώς, το «Συγγραφείς από καρδιάς» μπορεί να ενταχθεί σε αυτές τις ώρες.

Ακόμη, το πρόγραμμα αυτό μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα και στις τάξεις Α' και Β' Γυμνασίου, στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Σε αυτές τις ηλικίες όμως η θεωρία και οι δραστηριότητες ΔΓ πρέπει να είναι πολύ πιο απλές, όπως και η ορολογία των ζητημάτων της συναισθηματικής ευφυΐας. Επίσης, μπορεί να γίνει και στην Β' και Γ' Λυκείου, στην ώρα της Λογοτεχνίας Κορμού, στους Εκπαιδευτικούς Ομίλους ή στα ΠΣΔ.

Τέλος, είναι πιθανό να μπορεί να ενταχθεί και σε ΚΔΑΠ (Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών), αλλά μόνο στις μεγάλες ηλικίες (11 – 12 ετών), και αυτό πάλι με μειωμένη και απλοποιημένη θεωρία δραστηριότητες ΔΓ.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### 5.1. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται το κατά πόσο η Δημιουργική Γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα εργαλείο, το οποίο θα συντελέσει στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών. Μέσα από τη θεωρητική θεμελίωση αυτού του θέματος, αλλά και την ρεαλιστική απεικόνισή σε ένα προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ονόματι «Συγγραφείς από καρδιάς», φαίνεται ότι ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται.

Οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου φαίνεται να έχουν μεταβληθεί αρκετά, καθώς στοχεύει στο να μεταδώσει αξίες και αγωγή που θα διαμορφώσουν ολοκληρωμένους πολίτες συναισθηματικά εξελισσόμενους, με δημιουργικότητα και κοινωνικές δεξιότητες. Για αυτό το λόγο έχει πρόσφατα εντάξει τη Δημιουργική Γραφή και την Ψυχική/ Συναισθηματική Υγεία στα γνωστικά του αντικείμενα. Συνεπώς, σήμερα περισσότερο από ποτέ, η εκπαίδευση θα επωφελούνταν από ένα πρόγραμμα «ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δημιουργικής γραφής».

### 5.2. Προβληματισμοί

Σύμφωνα με την θεωρία της ΣΝ που παρουσιάστηκαν στο Α' ΜΕΡΟΣ της διπλωματικής εργασίας, η ικανότητα της ΣΝ του ανθρώπου εξελίσσεται βαθμιαία. Πρώτα αναπτύσσεται η ικανότητα της αυτογνωσίας που του επιτρέπει να συνειδητοποιεί τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του και ύστερα η ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Σε ένα ανώτερο επίπεδο ΣΝ το άτομο μπορεί να χειρίζεται τις παραπάνω ικανότητες και να τις χρησιμοποιεί προκειμένου να επιτύχει τους στόχους του (Diggins 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Emmerling και Goleman (2003), αυτό μπορεί να το επιτύχει μόνο αν αφιερώσει πολύ χρόνο στη δημιουργία των νέων συμπεριφορών, έτσι ώστε να δημιουργηθούν νέες νευρωνικές συνδέσεις τον εγκέφαλο. Έτσι, απαιτείται όμως συστηματική προσπάθεια ώστε ο εγκέφαλος να διαγράψει τις παλιές συμπεριφορές και να αποθηκεύσει τις καινούριες.

Προκύπτει, συνεπώς, ο εξής προβληματισμός: είναι αρκετό αυτό το πρόγραμμα για τη συναισθηματική εξέλιξη ενός μαθητή; Ή μήπως αυτή η εκπαιδευτική πρόταση πρέπει να

είναι η αρχή από ένα σύνολο σχετικών συναντήσεων των παιδιών, στις επόμενες τάξεις του σχολείου, ώστε να συνειδητοποιήσουν σε βάθος τις πρακτικές και τις αρχές με τις οποίες ήρθαν σε επαφή; Κι αν κάτι τέτοιο γίνει τελικά πραγματικότητα, μήπως πρέπει να αποτελέσει μια ένδειξη ότι η συναισθηματική υγεία, η δημιουργικότητα και η γραπτή έκφραση είναι οι κατάλληλοι «αγωγοί» μέσα από τους οποίους πρέπει να περνά κάθε ζητούμενο και στόχευση στη ζωή του ανθρώπου;

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Όλοι χρειαζόμαστε ένα καλό παραμύθι για να κοιμόμαστε ήσυχα τα βράδια.

Ας δώσουμε την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν το δικό τους.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Παιχνίδια προθέρμανσης, κατάλληλα για αυτό το πρόγραμμα, μπορούν να είναι πολλά, αναλόγως το πλαίσιο στο οποίο θα χρησιμοποιηθούν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ψάξει διάφορα παιχνίδια προθέρμανσης, τα λεγόμενα «Energizers» που κυκλοφορούν ελεύθερα στο διαδίκτυο. Αυτό, που θα ήταν αρκετά καλό, για το συγκεκριμένο πλαίσιο που μελετάται σε αυτή τη διπλωματική είναι το εξής:

Τα παιδιά κάνουν έναν κύκλο με τον εκπαιδευτικό στη μέση, ο οποίος λέει τραγουδιστά μια φράση και αυτή πρέπει να την επαναλαμβάνουν δυνατώτερα από αυτόν. Επίσης, σε κάθε επόμενη φράση υπάρχει κλιμάκωση της φωνής, ώστε στην τελευταία να φωνάζουν πολύ δυνατά. Το τραγούδι είναι αυτό, το πρωτότυπο και σε μετάφραση:

Good morning – GOOD MORNINNG

A riki riki tumba – A RIKI RIKI TUMBA

A pana pana pene – A PANA PANA PENE

It's not strong enough – IT' S NOT STRONG ENOUGH

We can make it better – WE CAN MAKE IT BETTER

Καλημέρααα – ΚΑΛΗΜΕΡΑΑΑ

Α ρίκι ρίκι τούμπα – Α ΡΙΚΙ ΡΙΚΙ ΤΟΥΜΠΙΑ

Α πάνα πάνα πένε – Α ΠΑΝΑ ΠΑΝΑ ΠΕΝΕ

Δεν είναι δυνατό – ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟ

Μπορούμε δυνατώτερα – ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΔΥΝΑΤΟΤΕΡΑ

- Κείμενα / Έργα (Ο αριθμός στην αρχή κάθε κειμένου αφορά τον αριθμό της συνάντησης, στην οποία χρησιμοποιείται το κάθε κείμενο.)

### **2. Τρελό Από Χαρά – Κωστής Μαραβέγιας** <https://www.greeklyrics.gr/stixoi/trelo-apo-xara/>

Σπίθες και φωτιές ξεπηδάνε από παντού  
 ειν' το πανηγύρι του τρελού χωριού  
 Ο Στάθης κι η Ελίζα βουτάν από ψηλά  
 κρύα τα νερά, ζεστή όμως η καρδιά

Δεν έχουμε μυαλό  
 δεν είμαστε καλά

φωνάζει το χωριό  
 τρελό από χαρά

Στημένο σταφυλάκι λευκό και Συριανό  
 κανείς του δεν αφήνει ποτήρι αδειανό  
 Αρχίζει στροβιλίζει ο κυκλικός χορός  
 Γυρίζει όλη την πλάση ο οίνος ο λευκός

Δεν έχουμε μυαλό  
 δεν είμαστε καλά  
 φωνάζει το χωριό  
 τρελό από χαρά

Στρίβουνε και πίνουν, πίνουν και μεθούν  
 αγκαλιά ιδρωμένοι με φάλτσα τραγουδούν  
 Αστράφτει κοκκινίζει ανοίγει ο ουρανός  
 ρίχνει και μια μπόρα, γλεντάει κι ο θεός

Δεν έχουμε μυαλό  
 δεν είμαστε καλά  
 φωνάζει το χωριό  
 τρελό από χαρά

Μούσκεμα η δασκάλα κι αγχώθηκε η γιατρός  
 σέρνονται οι δόλιες, πως τα 'φερε ο καιρός  
 αυτές που τόσους μήνες δεν έβγαιναν ποτέ  
 κατάλαβαν πως είναι να γίνεται τοπέ

Δεν έχουμε μυαλό  
 δεν είμαστε καλά  
 φωνάζει το χωριό  
 τρελό από χαρά

Ανέβηκε κι ο ήλιος νωρίς δειλά - δειλά  
 μη φοβηθούν και φύγουν γυναίκες και παιδιά  
 Βγάζουνε τα ρούχα, φοράνε τα γυαλιά  
 γυμνά σαν καβουράκια στην ακρογιαλιά

Δεν έχουμε μυαλό  
 δεν είμαστε καλά  
 φωνάζει το χωριό  
 τρελό από χαρά

~~~~~

## 2. Συννεφιασμένη Κυριακή – Βασίλης Τσιτσάνης & Ελένη Γερανή

<https://www.youtube.com/watch?v=BrGIy73XR5k>

Συννεφιασμένη Κυριακή,  
μοιάζεις με την καρδιά μου  
που έχει πάντα συννεφιά,  
Χριστέ και Παναγιά μου.  
που έχει πάντα συννεφιά,  
Χριστέ και Παναγιά μου.

Είσαι μια μέρα σαν κι αυτή,  
που 'χασα την χαρά μου.  
συννεφιασμένη Κυριακή,  
ματώνεις την καρδιά μου.  
συννεφιασμένη Κυριακή,  
ματώνεις την καρδιά μου.

Όταν σε βλέπω βροχερή,  
στιγμή δεν ησυχάζω.  
μαύρη μου κάνεις τη ζωή,  
και βαριαναστενάζω.

~~~~~

## 2. Σιγά μην κλάψω – Γιάννης Αγγελάκας

<https://www.youtube.com/watch?v=adwiXSE5VVk>

Μου λεν αν φύγω από τον κύκλο θα χαθώ  
στα όρια του μοναχά να γυροφέρνω  
και πως ο κόσμος είν' ανήμερο θεριό  
κι όταν δαγκώνει εγώ καλά είναι να σωπαίνω.

Κι όταν φοβούνται πως μπορεί να τρελαθώ  
μου λεν να πάω κρυφά κάπου να κλάψω  
και να θυμάμαι πως αυτό το σκηνικό  
είμαι μικρός, πολύ μικρός για να τ' αλλάξω.

Μα εγώ μ' ένα άγριο περήφανο χορό  
σαν αετός πάνω απ' τις λύπες θα πετάξω.  
Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ,  
σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ.

Θα πάω να χτίσω μια φωλιά στον ουρανό,  
θα κατεβαίνω μόνο αν θέλω να γελάσω  
Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ,  
σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ.

Μου λεν αν φύγω πιο ψηλά θα ζαλιστώ  
καλύτερα στη λάσπη εδώ μαζί τους να κυλιέμαι  
και πως αν θέλω περισσότερα να δω,  
σ' ένα καθρέφτη μοναχός μου να κοιτιέμαι.

Κι όταν φοβούνται πως μπορεί να τρελαθώ  
μου λεν να πάω κρυφά κάπου να κλάψω.  
Και να θυμάμαι πως αυτό το σκηνικό  
είμαι μικρός πολύ μικρός για να τ' αλλάξω.

Μα εγώ μ' ένα άγριο περήφανο χορό  
σαν αετός πάνω απ' τις λύπες θα πετάξω.  
Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ,  
σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ

Θα πάω να χτίσω μια φωλιά στον ουρανό,  
θα κατεβαίνω μόνο αν θέλω να γελάσω  
Σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ,  
σιγά μην κλάψω, σιγά μη φοβηθώ.

~~~~~

## 2. Η τρελή ροδιά – Οδυσσέας Ελύτης

Σ' αυτές τις κατάσπρες αυλές όπου φυσά ο νοτιάς  
Σφυρίζοντας σε θολωτές καμάρες, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
Που σκιρτάει στο φως σκορπίζοντας το καρποφόρο γέλιο της  
Με ανέμους πείσματα και ψιθυρίσματα, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
Που σπαρταράει με φυλλωσιές νιογέννητες τον όρθρο  
Ανοίγοντας όλα τα χρώματα ψηλά με ρίγος θριάμβου;

Όταν στους κάμπους που ξυπνούν τα ολόγυμνα κορίτσια  
Θερίζουνε με τα ξανθά τους χέρια τα τριφύλλια  
Γυρίζοντας τα πέρατα των ύπνων τους, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
Που βάζει ανύποπτη μες στα χλωρά πανέρια τους τα φώτα  
Που ξεχειλίζει από κελαηδισμούς τα ονόματά τους, πέστε μου  
Είναι η τρελή ροδιά που μάχεται τη συννεφιά του κόσμου;

Στη μέρα που απ' τη ζήλια της στολίζεται μ' εφτά λογιά φτερά  
Ζώνοντας τον αιώνιον ήλιο με χιλιάδες πρίσματα  
Εκτυφλωτικά, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
Που αρπάει μια χαίτη μ' εκατό βιτσιές στο τρέξιμό της  
Ποτέ θλιμμένη και ποτέ γκρινιάρα, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
Που ξεφωνίζει την καινούρια ελπίδα που ανατέλλει;

Πέστε μου, είναι η τρελή ροδιά που χαιρετάει στα μάκρη  
Τινάζοντας ένα μαντίλι φύλλων από δροσερή φωτιά  
Μια θάλασσα ετοιμόγεννη με χίλια δυο καράβια  
Με κύματα που χίλιες δυο φορές κινάν και πάνε  
Σ' αμύριστες ακρογιαλιές, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
Που τρίζει τ' άρμενα ψηλά στο διάφανον αιθέρα;

Πανύψηλα με το γλαυκό τσαμπί που ανάβει κι εορτάζει

Αγέρωχο, γεμάτο κίνδυνο, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
 Που σπάει με φως καταμεσής του κόσμου τις κακοκαιριές του δαίμονα  
 Που πέρα ως πέρα την κροκάτη απλώνει τραχηλιά της μέρας  
 Την πολυκεντημένη από σπαρτά τραγουδία, πέστε μου είναι η τρελή ροδιά  
 Που βιαστικά ξεθιλωκώνει τα μεταξωτά της μέρας;

Σε μεσοφούστανα πρωταπριλιάς και σε τζιτζίκια δεκαπενταυγούστου  
 Πέστε μου, αυτή που παίζει, αυτή που οργίζεται, αυτή που ξελογιάζει  
 Τινάζοντας απ' τη φοβέρα τα κακά μαύρα σκοτάδια της  
 Ξεχνώντας στους κόρφους του ήλιου τα μεθυστικά πουλιά  
 Πέστε μου, αυτή που ανοίγει τα φτερά στο στήθος των πραγμάτων  
 Στο στήθος των βαθιών ονείρων μας, είναι η τρελή ροδιά;

~ ~ ~ ~ ~

## 2. [Λύπη ας ερχόταν ή χαρά...] – Κώστας Καρυωτάκης

Λύπη ας ερχόταν ή χαρά, μόνο ήθελα να σπάσει  
 εμέ η καρδιά κι ανάλαφρη να πέσει καταγής,  
 όπως το ροδοπέταλο που θύελλα έχει αρπάσει,  
 ή ακόμη που το εβάρυνε και η δρόσος της αυγής.

~ ~ ~ ~ ~

## 2. Μικρή ευτυχία – Μάρκος Μέσκος

Είναι μια μικρή ευτυχία που ζω·  
 στα χέρια μου κρατάω το άσπρο ρίγος της ζωής  
 στα χέρια μου κρατάω το μαύρο ρίγος του θανάτου,  
 τα χρόνια μου περνούν κι ανθίζουνε όπως τριαντάφυλλα την άνοιξη  
 μαδιούνται το χινόπωρο,  
 αγαπάω τον κόσμο, πονάω για τον κόσμο,  
 σκέφτομαι και λέω ζωή είναι αγάπη,  
 σκέφτομαι και λέω θάνατος είναι αγάπη,  
 δακρύζω από χαρά όταν πυρπολεί τα δέντρα  
 το ερωτιάτικο αηδόνι,  
 δακρύζω από τη λύπη που σταμάτησε  
 στη ράχη του χελιδονιού,  
 χαίρομαι την αυγή, θλίβομαι τη δύση...

~ ~ ~ ~ ~

## 8. Φτωχή Μάργκο – Σώτη Τριανταφυλλού (σελ. 13 – 17 αποσπασματικά)

31 Ιουλίου 1990

ΕΧΟΥΝΕ περάσει δυο μήνες από τότε που πήρα απολυτήριο, κι ακόμα δεν ξέρω τι να κάνω στη ζωή μου. Κάθε μέρα η μάνα μου μου λέει, Θα με στείλεις στον τάφο, και μ' αγριοκοιτάζει και ρίχνει πού και πού κανένα δάκρυ· ξέρω ακριβώς τι θέλει από μένα, αλλά λυπάμαι, δεν θα μπορέσω. Θέλει να μεταμορφωθώ σε θεοσεβούμενη, νομοταγή κι εργατική κοπέλα απ' τα Μεσοδυτικά. Ε, δεν θα μπορέσω. Ότι είμαι απ' τα Μεσοδυτικά, είμαι, δεν τίθεται θέμα, αλλά με το θεό δεν τα πάω καλά, κι αυτό δεν αλλάζει με τίποτα· επιπλέον, πιστεύω ότι οι νόμοι πρέπει ν' αλλάξουν· και, ναι, μπορεί και να 'μαι τεμπέλα. Για να πω την αλήθεια, δεν είμαι ακριβώς τεμπέλα· δούλεψα όλα τα καλοκαίρια μετά το γυμνάσιο; ήμουνα απογευματινή πωλήτρια στο μαγαζί με τις κιθάρες του κυρίου Τζένκινς στην οδό Μίσιον —κάτι ξέρω κι εγώ από κιθάρες— και επί της υποδοχής στο κομμωτήριο της κυρίας Σκαρλέτα. Από θέματα ομορφιάς δεν σκαμπάζω, αλλά έχω μια ελαφρώς βρετανική προφορά, που είναι περιζήτητη στα μέρη μας. Την ξεσήκωσα απ' τις ξένες ταινίες που βλέπω στο κανάλι PBS. Βλέπω πολλές ταινίες στο PBS. Τέλος πάντων, δεν είμαι στ' αλήθεια τεμπέλα, διαβάζω ένα σωρό βιβλία, έχω διαβάσει ολόκληρο το ράφι της κοινοτικής βιβλιοθήκης με τα μυθιστορήματα κι ολόκληρο το ράφι με τα δοκίμια και τα

ποιήματα, και τώρα τα ξαναδιαβάζω, γιατί στη βιβλιοθήκη δεν φέρνουνε καινούρια βιβλία. (Ο δήμαρχος είναι Ρεπουμπλικάνος και τελείως βλαμμένος. Χτίζει φυλακές κι εκκλησίες, και τις καμαρώνει· δεκάρα δεν δίνει που ξέμεινα από βιβλία.) Λοιπόν, είμαι τεμπέλα μόνο όταν πρόκειται για τις δουλειές του σπιτιού και το κολέγιο και τις αγγαρείες, παραείμαι μεγάλη για να με στέλνουν για θελήματα, μόνο τα δεκαπεντάχρονα τα στέλνουν για θελήματα. Χριστός κι απόστολος. Αλλά πάλι, παραείμαι μεγάλη για διάφορα πράγματα που κάνω· π.χ. ακόμα μου λένε τι ώρα πρέπει να γυρίσω σπίτι· ο πατέρας μου έχει μανία μ' αυτό το πράγμα. Νομίζει ότι είναι κάτι το απολύτως φυσικό. Αλλά, άμα σου λένε τι ώρα να γυρίσεις όταν είσαι δεκαεφτά χρονών και εννιά μηνών, είσαι για τα μπάζα, άρα συμπεραίνω πως είμαι για τα μπάζα. Μόνο εγώ κι η Τζούλι Σκαρλέτα έχουμε τέτοιου εί-

Επίσης, έχω έναν αδερφό δύο χρόνια μικρότερό μου, που είναι δεκαπεντέμισι, αλλά μοιάζει δωδεκάχρονο και φέρεται σαν δωδεκάχρονο· ο Μο (Μόργκαν), έτσι λένε τον αδερφό μου, είναι μεγάλο καρφί. Μ' ακολουθεί παντού κι έπειτα πάει και με καρφώνει. Όπου και να πάω, πέφτω πάνω του συμπτωματικά. Του κώλου συμπτωματικά. Ο πατέρας μου τον πληρώνει για να το κάνει, νομίζουν ότι δεν το ξέρω, αλλά το ξέρω, σιγά μη δεν το ξέρω, χαζή είμαι; Τέλος πάντων, το παιδί είναι βλαμμένο, κι όσο για τον πατέρα μου, καλύτερα να μην ανοίξω το στόμα μου.

Γι' αυτό άρχισα να κρατάω ημερολόγιο: έχω ακούσει ότι άμα γράφεις ό,τι αισθάνεσαι δεν αρρωσταίνεις, κι εγώ νομίζω ότι όπου να 'ναι θ' αρρωστήσω; αν δεν είμαι αρρωστιάρα, γιατί μου 'ρχεται να σκάσω; Μου 'ρχεται να σκάσω.

## 8. Γράμμα: Αγαπητέ Θεέ – Ερίκ Εμανουέλ Σμιτ (σελ. 9 – 22 αποσπασματικά)

Αγαπητέ Θεέ,

Με λένε Όσκαρ, είμαι δέκα χρονών, έχω βάλει φωτιά στη γάτα, στο σκύλο, στο σπίτι (αν δεν κάνω λάθος έχω ψήσει και τα χρυσόψαρα), κι αυτή είναι η πρώτη φορά που σου γράφω, γιατί μέχρι σήμερα, λόγω του σχολείου, δεν είχα χρόνο.

Σού το λέω ευθύς εξαρχής: σιχαίνομαι να γράφω. Για να γράψω, πρέπει πραγματικά να είμαι αναγκασμένος να το κάνω• γιατί το γράψιμο είναι γιρλάντα και στολίδι και μεταξωτή κορδέλα. Τι άλλο είναι το γράψιμο από ένα ωραιοποιημένο ψέμα; Το γράψιμο είναι για τους μεγάλους.

Θες να σ' το αποδείξω; Ξανακοιτά λίγο πιο πάνω και δες πώς αρχίζω το γράμμα μου! «Με λένε Όσκαρ, είμαι δέκα χρονών, έχω βάλει φωτιά στη γάτα, στο σκύλο, στο σπίτι (αν δεν κάνω λάθος έχω ψήσει και τα χρυσόψαρα), κι αυτή είναι η πρώτη φορά που σου γράφω, γιατί μέχρι σήμερα, λόγω του σχολείου, δεν είχα χρόνο». Ε, δε θα μπορούσα να γράψω: «Με φωνάζουν Γλόμπο, δε δείχνω παραπάνω από επτά, μένω στο νοσοκομείο λόγω του καρκίνου μου, και δεν σου 'χω απευθύνει ποτέ το λόγο γιατί δεν πιστεύω ότι υπάρχουν»;

Βέβαια, αν το γράψω αυτό, την πάτησα, γιατί θα δείξεις λιγότερο ενδιαφέρον για μένα. Κι εγώ το 'χω ανάγκη το ενδιαφέρον σου.

Κι όχι μόνο αυτό, αλλά θα 'θελα να βρεις χρόνο να μου κάνεις και δυο-τρεις χάρες.

Εξηγούμαι:

Το νοσοκομείο, δε λέω, είναι ένα μέρος παρά πολύ συμπαθητικό, γεμάτο ευχάριστους μεγάλους που μιλάνε δυνατά, γεμάτο παιχνίδια και ροζ κυρίες που τους αρέσει να διασκεδάζουν με τα παιδιά, γεμάτο φίλους που είναι πάντα εκεί όταν τους θέλεις, όπως ο Μπέικον, ο Αϊνστάιν ή ο Ποπ Κορν. Για να μη σ' τα πολυλογώ, το νοσοκομείο είναι μια χαρά για έναν άρρωστο που το διασκεδάζει.

Εγώ, όμως, δεν το διασκεδάζω πια. Από τότε που μου έκαναν τη μεταμόσχευση, το καταλαβαίνω: δεν το διασκεδάζω πια. Κάθε πρωί που μ' εξετάζει ο γιατρός Ντίσελντορφ, δεν το αντέχω πια, τον απογοητεύω. Με κοιτάζει αμίλητος, σαν να 'χα κάνει καμιά αταξία. Κι όμως, ήμουν τόσο συνεργάσιμος στην εγχείρηση! Καθόμουν φρόνιμος, τους άφησα να με κοιμίσουν, πόνεσα και δε φώναξα, πήρα όλα μου τα φάρμακα. Είναι κάτι μέρες, όμως, που έτσι μου έρχεται να του φωνάξω κατάμουτρα, να του πω ότι μπορεί να φταίει κι αυτός ο ίδιος, ο γιατρός Ντίσελντορφ με τα μαύρα φρύδια, να φταίει αυτός που απέτυχε η εγχείρηση. Μα παίρνει εκείνο το δυστυχισμένο ύφος του, και δε μου πάει να τον βρίσω. Όσο πιο πολύ σωπαίνει ο γιατρός Ντίσελντορφ μ' εκείνο το λυπημένο βλέμμα, τόσο πιο ένοχος αισθάνομαι. Έχω καταλάβει ότι έγινα ένας κακός άρρωστος, ένας άρρωστος που δε θέλει να πιστέψει ότι η ιατρική κάνει θαύματα.

[...]

Αυτά που λες, Θεέ. Ήθελα, με το πρώτο μου γράμμα, να σου δείξω λίγο πώς ζω εδώ, στο νοσοκομείο, όπου τώρα με κοιτάζουν σαν να 'μουν ένα εμπόδιο στην ιατρική, και θα 'θελα να μου δώσεις μιαν απάντηση! Θα γίνω καλά; Απάντησε μου μ' ένα «ναι» ή ένα «όχι». Δεν είναι δύσκολο. Ναι ή όχι. Διαγράφεις το ένα από τα δύο.

Τα λέμε. Φιλάκια,

Όσκαρ.

Υ.Γ. Δεν έχω τη διεύθυνση σου. Τι κάνω;

~ ~ ~ ~ ~

### **8. Είσαι αυτό που είσαι – υπεραστικό κορίτσι**

[https://yperastikokoritsi.blogspot.com/2015/04/blog-post\\_94.html](https://yperastikokoritsi.blogspot.com/2015/04/blog-post_94.html)

Πρέπει να προσπαθήσεις πολύ για να γίνεις αποδεκτός- ή μήπως όχι;

Μεγαλώνοντας κάνουμε ό,τι μπορούμε για να μπούμε στο καλούπι που αποφασίσαμε πως μας χωράει, ξεχνώντας πως έχουμε μια μεγάλη υποχρέωση από τη στιγμή που γεννηθήκαμε. Να κάνουμε ευτυχισμένο τον ταλαίπωρο εαυτό μας.

Αλλά το μυστικό είναι, αντί να καταπιέξεις αυτό που έχεις μέσα σου (ό,τι κι αν είναι αυτό), να το εκδηλώσεις, να το γιγαντώσεις, να είσαι υπερβολικά πολύ ο εαυτός σου. Με αυτόν τον τρόπο θα νιώθεις πιο καθαρός, γιατί δεν θα κρύβεις τίποτα. Δεν θα κρύβεις απωθημένα πίσω από κομπλεξικές συμπεριφορές, δεν θα έχεις κρυμμένα χαρτιά.

Οι πιο ευτυχισμένοι άνθρωποι είναι εκείνοι που αδιαφορούν για τους άλλους και ok, μπορεί να μη σε συμπαθούν όλοι, όμως όλοι θα σε σέβονται. Και αυτό είναι αρκετό.

~ ~ ~ ~ ~

### **11. Φτωχή Μάργκο – Σώτη Τριανταφύλλου (σελ. 364 – 365)**



11 Ιουνίου 1995

ΒΡΙΣΚΟΜΑΙ σ' ένα νοσοκομείο που λέγεται «Φωνάζω Βοήθεια», στο Βόρειο Χόλλυγουντ, αλλά δεν θυμάμαι πώς βρέθηκα εδώ. Η Γουάντα είπε ότι με βρήκε αναίσθητη στο πάτωμα του διαμερίσματος. Φαίνεται, ήταν διαφορετικά από την άλλη φορά που είχα πάθει κρίση και σπασμούς κι είχε σταματήσει η καρδιά μου. Το «Φωνάζω Βοήθεια» είναι συμπαθητικό μέρος, όλοι μιλάνε απαλά και σιγανά, λες κι οι ασθενείς κι οι νοσοκόμες έχουν υπερφυσική ακοή. Είναι ένα ιατρικό κέντρο γι' αυτούς που κάνουν «κατάχρηση ουσιών», άρα φαίνεται πως κι εγώ αυτό κάνω: κατάχρηση ουσιών. Ουσίες. Κατάχρηση. Μου έκαναν χιλιάδες ερωτήσεις, μ' έβαλαν και υπέγραψα στοίβες έγγραφα, είπαν διάφορα όπως, «Μην ανησυχείτε, μισ Κρουπ, όλα θα πάνε καλά», λες κι ανησυχούσα. Δεν ανησυχώ, θέλω μόνο να φύγω από δω μέσα. Αλλά δεν μπορώ, γιατί λένε ότι παρά λίγο να πάθω εγκεφαλική αιμορραγία και πρέπει να 'χουν το νου τους. Ας μην υπερβάλλουμε· αν ήταν να πάθω εγκεφαλική αιμορραγία, θα την είχα πάθει και θα τα 'χα τινάξει τώρα. Λένε, πάντως, πως παρά λίγο να την πάθω. Έτσι, με κρατάνε στο κρεβάτι λες κι είμαι άρρωστη και μου δίνουν φάρμακα που με κάνουν να βλέπω ακατάληπτα όνειρα, όχι επιάλτες, αλλά έγχρωμα, αν και σκοτεινά, όνειρα· όνειρα

364

με σκιές και εικόνες σαν αντανακλάσεις σε παραμορφωτικούς καθρέφτες. Βλέπω τρομαχτικά καρναβάλια με τέρατα, με μεγάλα κόκκινα στόματα, με μάτια που εξέχουν μέσα από μαύρες τρύπες. Και με πιάνουν τα στερητικά μου, όπως λένε, αλλά όχι αυτή τη στιγμή, υπάρχουν στιγμές μες στην ημέρα που αισθάνομαι σχεδόν φυσιολογική.

Σήμερα το απόγευμα ήρθε να με δει ο Γκρεγκ, αλλά έμεινε μόνο πέντε λεπτά· μου έφερε μερικά παλιά τεύχη του BAM, ένα απ' αυτά ήταν εκείνο που είχα διαβάσει στο διαμέρισμά του πριν από χρόνια, με τους Redd Kross στο εξώφυλλο. Κι έτσι, έχω ένα σωρό BAM και μάλλον θα τα διαβάσω όταν αισθανθώ καλύτερα. Μόνο που έχω μεγαλώσει κι έχω ξεπεράσει τα συγκροτήματα και το μεγαλύτερο μέρος της μουσικής που άκουγα όταν έπαιζα με τις Αγριόγατες στο Μάουντ Πλέζαντ του Μίσιγκαν· τώρα ακούω κυρίως ροκ της δεκαετίας του εξήντα, ίσως να 'μαι μια ηρωινομανής που πάει να γίνει βινυλιομανής σαν τον Πητ. Χα. Αλλά έχω αλλάξει πολύ από μουσική άποψη. Κι είναι περίεργο, δεν έχω χάσει όλες αυτές τις μαλακίες που ακούνε εδώ: New Age, γλυκανάλατα, ατμοσφαιρικά και κάτι ήχους σαν του διαστήματος· αυτή η μουσική είναι για ανεγκέφαλους· χίλιες φορές καλύτερος ο Μάικλ Τζάκσον. Τέλος πάντων, στο BAM, στο τεύχος Μαΐου του 1995, υπάρχει μια ολοσέλιδη αναφορά στο βιβλίο του Γκρεγκ. Δεν είναι κριτική, γιατί το βιβλίο πάλιωσε πια, αλλά μια πλήρης περιγραφή των περιεχομένων, οι τίτλοι των κεφαλαίων —«Η Πρώτη μου Συναυλία», «Η Σχολή των Ρούντι», «Καλές και Κακές Στιγμές», «Σπίτι μου, Σπιτάκι μου»— κι ένα σύντομο βιογραφικό του Γκρεγκ.

Το βρήκα πολύ τρυφερό και μου 'ρθαν δάκρυα στα μάτια. Αλλά φαίνεται πως η αποτοξίνωση είναι που με κάνει τόσο ευαίσθητη.

## 12. Σταματήστε να προσπαθείτε να είστε ευτυχισμένοι – Mark Manson

<https://markmanson.net/stop-trying-to-be-happy>

[...] Η ευτυχία, όπως και άλλα συναισθήματα, είναι όχι κάτι που αποκτάται, αλλά μάλλον κάτι που μας κατακλύζει. Προσωρινά. Πάντα.

Αυτό σημαίνει αυτό είναι ότι η ευτυχία δεν επιτυγχάνεται από μόνη της, αλλά μάλλον είναι η παρενέργεια ενός συγκεκριμένου συνόλου εμπειριών της ζωής. Αυτό είναι κάτι πολύπλοκο, ειδικά από τότε η ευτυχία διατίθεται στο εμπόριο τόσο πολύ αυτές τις μέρες ως στόχος από μόνος του. Αγοράστε το X και θα είστε ευτυχισμένοι. Μάθετε το Y και θα είστε ευτυχισμένοι. Αλλά δεν μπορείτε να αγοράσετε ευτυχία και δεν μπορείτε να πετύχετε την ευτυχία. Είναι απλώς αυτό που παίρνετε όταν βάζετε άλλα κομμάτια της ζωής σας σε μια σειρά.

[...] Η ευτυχία δεν είναι το ίδιο με την ευχαρίστηση

Όταν οι περισσότεροι άνθρωποι αναζητούν την ευτυχία, αναζητούν βασικά την ευχαρίστηση: καλό φαγητό, περισσότερο χρόνο για τηλεόραση και ταινίες, ένα νέο αμάξι, συνεχή διασκέδαση, το να χάσουν δέκα κιλά, το να γίνουν δημοφιλείς και ούτω καθεξής.

Αλλά ενώ η ευχαρίστηση είναι τέλεια, δεν είναι το ίδιο με την ευτυχία. Η ευχαρίστηση σχετίζεται με την ευτυχία, αλλά δεν την προκαλεί. Ρωτήστε οποιονδήποτε ναρκομανή πού οδήγησε η επιδίωξη για ευχαρίστηση. Ρωτήστε κάποια που απατώντας το σύζυγό της διέλυσε την οικογένειά της και έχασε τα παιδιά της, εάν η ευχαρίστηση τελικά την έκανε ευτυχισμένη. Ρωτήστε έναν άνθρωπο που έτρωγε μέχρι θανάτου πόσο ευτυχισμένο που τον έκανε αυτό να νιώσει.

Η ευχαρίστηση είναι ένα ψεύτικος θεός. Η έρευνα δείχνει ότι οι άνθρωποι που εστιάζουν την ενέργειά τους σε υλιστικές και επιφανειακές απολαύσεις καταλήγουν πιο ανήσυχοι, πιο συναισθηματικά ασταθής και λιγότερο χαρούμενοι μακροπρόθεσμα. Η ευχαρίστηση είναι η πιο επιφανειακή μορφή ικανοποίησης στη ζωή και επομένως η ευκολότερη. Η ευχαρίστηση είναι αυτό που μας δίνεται. Είναι αυτό στο οποίο μπορούμε να ακουμπήσουμε. Είναι αυτό που χρησιμοποιούμε για να μουδιάζουμε και να αποσπούμε την προσοχή μας. Αλλά η ευχαρίστηση, αν και είναι απαραίτητη, δεν αρκεί.

[...] Η ευτυχία δεν είναι το ίδιο με τη θετικότητα

Το κλειδί για την εύρεση της ευτυχίας δεν είναι ένα ψεύτικο χαμόγελο. Πολύ πιθανόν να γνωρίζετε κάποιον που φαίνεται πάντα να είναι παράλογα χαρούμενος ανεξάρτητα από τις περιστάσεις ή τάσεις. Πολύ πιθανόν αυτός να είναι στην πραγματικότητα ένα από τα πιο δυσλειτουργικά άτομα που γνωρίζετε. Η άρνηση αρνητικών συναισθημάτων οδηγεί σε βαθύτερα και πιο παρατεταμένα αρνητικά συναισθήματα και συναισθηματική δυσλειτουργία.

Η πραγματικότητα είναι απλή: Πάντα συμβαίνουν χάλια καταστάσεις. Τα πράγματα πάνε στραβά. Οι άνθρωποι μας αναστατώνουν. Λάθη γίνονται και προκύπτουν αρνητικά συναισθήματα. Και αυτό είναι οκ. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι απαραίτητα και υγιή για τη διατήρηση μιας σταθερής βασικής ευτυχίας στη ζωή κάποιου.

[...] Ευτυχία είναι η διαδικασία του να γίνεις ο ιδανικός σου εαυτός

Το να ολοκληρώσουμε έναν μαραθώνιο μας κάνει πιο ευτυχισμένους από το να φάμε ένα κέικ σοκολάτας. Το να μεγαλώσουμε μας κάνει πιο ευτυχισμένους από το να παίξουμε ένα βιντεοπαιχνίδι. Η έναρξη μιας μικρής επιχείρησης με φίλους και η αγωνία να κερδίσουμε χρήματα μας κάνει πιο ευτυχισμένους από την αγορά ενός νέου υπολογιστή.

Και το αστείο είναι ότι και οι τρεις από τις παραπάνω δραστηριότητες είναι υπερβολικά δυσάρεστες και απαιτούν τον καθορισμό υψηλών προσδοκιών που πολύ πιθανόν να οδηγήσουν σε αποτυχίες. Ωστόσο, είναι μερικές από τις πιο ουσιαστικές στιγμές και δραστηριότητες της ζωής μας. Περιλαμβάνουν πόνο, αγώνα, ακόμη και θυμό και απόγνωση, αλλά μόλις τις κάνουμε, κοιτάζουμε πίσω και συγκινούμαστε.

Γιατί;

Επειδή είναι αυτά τα είδη δραστηριοτήτων που μας επιτρέπουν να φτάσουμε στον ιδανικό εαυτό μας. Η διαρκής επιδίωξη του να γίνουμε η ιδανική εκδοχή του εαυτού μας είναι αυτό που μας δίνει ευτυχία, ανεξάρτητα από τις επιφανειακές απολαύσεις ή τον πόνο που εμπειριάζει, άσχετα από τα αρνητικά ή θετικά συναισθήματα που προκαλούνται. Γι 'αυτό μερικοί άνθρωποι είναι ευτυχισμένοι σε έναν πόλεμο και άλλοι δυστυχισμένοι σε έναν γάμο. Γι 'αυτό ορισμένοι είναι ενθουσιασμένοι με τη δουλειά και άλλοι μισούν τα πάρτι.

Τα τελικά αποτελέσματα δεν επηρεάζουν τον ιδανικό μας εαυτό. Το να ολοκληρώσουμε έναν μαραθώνιο δεν μας κάνει ευτυχισμένους, μας κάνει όμως η επίτευξη ενός δύσκολου μακροπρόθεσμου στόχου. Το να έχεις ένα τέλειο παιδί δεν μας κάνει ευτυχισμένους, αλλά το γεγονός ότι δίνουμε τον εαυτό μας για να ασχοληθούμε με την μεγάλωμα ενός άλλου ανθρώπου. Δεν είναι το κύρος και χρήματα από τη νέα επιχείρηση που σε κάνει ευτυχισμένο, είναι η διαδικασία υπέρβασης όλων των εμποδίων που υπάρχουν, παρέα με άτομα που εκτιμάς.

Και αυτός είναι ο λόγος που προσπαθώντας να είσαι ευτυχισμένος, αναπόφευκτα θα σε κάνει δυσαρεστημένο. Επειδή η προσπάθεια του να είστε ευτυχισμένοι υπονοεί ότι δεν έχετε ακόμα φτάσει στον ιδανικό εαυτό σας, δεν έχετε καταλάβει ποιος θέλετε πραγματικά να είστε.

~ ~ ~ ~ ~

## 12. Αντεύχομαι – Κική Δημουλά

Έχω πολλά ράμματα για τη γούνα αυτής της μεγαλοκυρίας που λέγεται ευτυχία. Μου έχει σπάσει τα νεύρα με όσα ισχυρίζεται απολογούμενη που με έστησε.

Ότι τάχα ήρθε, αλλά εγώ είχα το νου μου σε τούτο και σε κείνο, ενώ εκείνη με περίμενε σε τούτο και σε κείνο, κι όπως μου τα προσδιόρισε, με περίμενε σε πράγματα αδύνατα να συμβούν, εκεί ακριβώς δηλαδή που είχα το νου μου.

Κι αυτός ήτανε, λέει, ο λόγος που την προσπέρασα. Άλλοτε πάλι, επιμένει πως ήρθε, στάθηκε λέει έξω από κάτι ιστορίες, στις οποίες εγώ είχα ήδη μπει μέσα, είχε τη διάθεση να πηδήξει από το παράθυρο και να μπει, αλλά ήταν τόσο υπερυψωμένη η δυσπιστία μου που δεν το τόλμησε.

Άλλη δικαιολογία, τραβηγμένη από τα μαλλιά, πως εγώ χτύπησα πολύ σιγά την πόρτα της και δε με άκουσε ή ότι χτύπησα πολύ δυνατά την πόρτα της, φοβήθηκε και δεν μου άνοιξε, και τι ψεύτρα, Θεέ μου, ότι χτύπησα λάθος τη διπλανή της πόρτα και βλέποντάς με να καθυστερώ, συμπέρανε ότι το λάθος μου βγήκε σε καλό και δεν ήθελε να το διακόψει.

Μου έχει απαριθμήσει μία μία τις στιγμές με το όνομά τους, που την περιείχαν, λέει, αλλά εγώ θυμάμαι μόνο τι φόβο είχα μην τις χάσω.

Βλέπεις; μου λέει η κουτοπόνηρη, αν δεν ήμουνα εγώ εκεί μέσα, σ' αυτές τις στιγμές, γιατί θα φοβόσουν μην τις χάσεις, τι σ' ένοιαζε; Άρα ήρθα.

Αμέτρητες οι φορές που είπαμε να συναντηθούμε σε κάποιο φωτεινό μέρος, είτε στις κάποιες έξι των απογευμάτων είτε στις κάποιες οκτώ των δειλινών που έχουνε πιο φρόνιμο φως, κι εγώ να περιμένω, να την περιμένω με τις ώρες και πού να φανεί.

Και με τι θράσος να εμφανίζεται μετά στα όνειρά μου, να μου ζητάει συγνώμη που δεν ήρθε, γιατί είχε χάσει κάποιον δικό της κι ήτανε στις μαύρες της, ή και μου επιτίθεται πως ενώ ήρθε, ενώ περίμενε εκεί μέσα με στις ώρες της αναμονής μου, εγώ δεν την αναγνώρισα και δεν φταίει αυτή.

Είδα κι έπαθα να μην έχω την ανάγκη της. Και τώρα που παλεύοντας τα κατάφερα, έρχεται και μου δίνει συγχαρητήρια, πως αυτό ακριβώς, ότι δεν έχω την ανάγκη της, αυτό είναι ευτυχία.

Άπιαστη σου λέω.

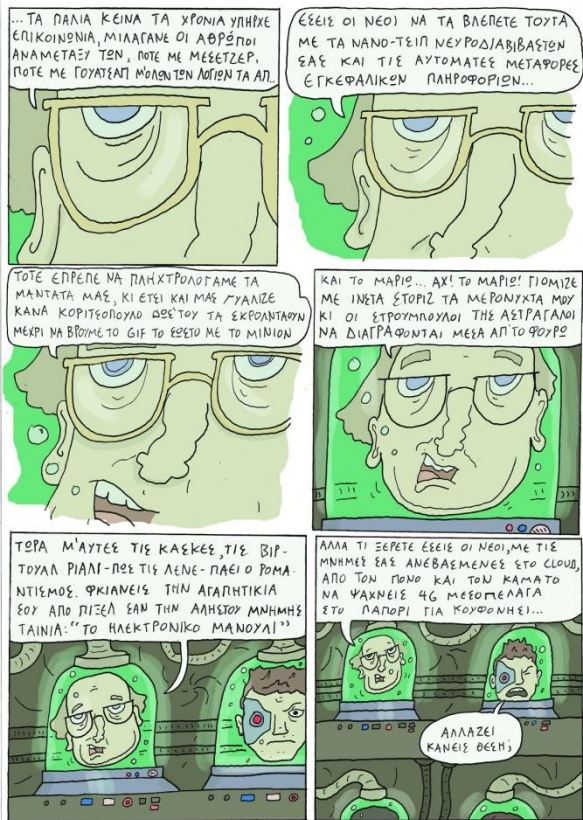
~~~~~

#### 14. Dimitradrawing – Η Χιονάτη και οι 7 Νάνοι (Μέρος α': Η κακιά βασίλισσα)



~~~~~

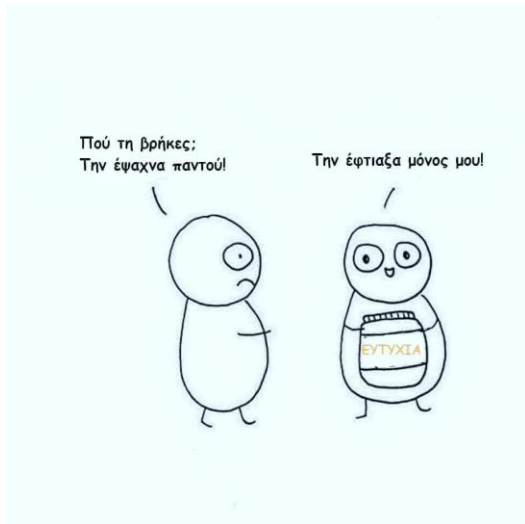
#### 14. Κουραφέγκυθρα – Future Αιμίλιος



14. Αρκάς – Θανασάκης



16. Ευτυχία



### 16. Lunarbaboon – Burning



16. Έχω ένα μπισκότο



16. Μαρία Τερζάκη – Σερβιτόρα



~~~~~

## 18. Χόρχε Μπουκάι – [Ο άντρας που έψαχνε την αλήθεια] από το «20 βήματα μπροστά»

Ήταν κάποτε ένας άνδρας που έψαχνε την αλήθεια. Είχε ακούσει σοφούς ανθρώπους να λένε πως η αλήθεια είναι ένα φως που λάμπει• ένα φως που φωτίζει ακόμα και την πιο σκοτεινή γωνιά της άγνοιας.

Ο άνδρας άρχισε ν' αναζητά μέρα νύχτα το φως της αλήθειας, αλλά, καθώς δεν το έβλεπε πουθενά, άρχισε να λέει πως η αλήθεια δεν υπάρχει. Ένα ξάστερο βράδυ, την ώρα που σκύβει στο πηγάδι του για να βγάλει νερό, βλέπει να καθρεφτίζεται στην επιφάνεια ένας τεράστιος, φωτεινός κύκλος.

«Η αλήθεια!» σκέφτεται. «Υπάρχει! Και την έχω εγώ, στην αυλή του σπιτιού μου!»

Φουσκωμένος από υπερηφάνεια και ματαιοδοξία, βγαίνει να φωνάξει στο χωριό πως έχει βρει την αλήθεια και λάμπει στο βάθος του πηγαδιού του. Πολλοί τον χλευάζουν, αλλά ο άνδρας τους αντιμετωπίζει με περιφρόνηση. «Αυτοί είναι όπως ήμουν εγώ πριν» σκέφτεται. «Δεν πιστεύουν στην αλήθεια γιατί δεν την έχουν συναντήσει ποτέ.»

Άλλοι, απλώς, δεν τον πιστεύουν, κι εκείνος τους φωνάζει: «Είστε δύσπιστοι!». Μερικοί τον ακούνε με προσοχή, κι όχι μόνο τον πιστεύουν, αλλά τον διαβεβαιώνουν ότι έχουν δει και οι ίδιοι την αλήθεια στο πηγάδι τους. Για κάποιο λόγο, αυτοί οι τελευταίοι τον εκνευρίζουν περισσότερο από τους προηγούμενους.

Σκέφτεται ότι δεν πρέπει να θυμώνει. Στο κάτω κάτω, τούτοι δω οι κακόμοιροι είναι απλώς αφελείς που ζουν με την αυταπάτη ότι κατέχουν την αλήθεια, ενώ, φυσικά, δεν έχουν ιδέα για τι πρόκειται. «Πως θα μπορούσαν να έχουν δει την αλήθεια», σκέφτεται, «αφού την έχω εγώ, στο δικό μου πηγάδι;»

Αποφασίζει όμως να ελέγξει, και τότε διαπιστώνει ότι το φως στα πηγάδια τους είναι όχι μόνο πραγματικό, αλλά εξίσου λαμπερό με το δικό του. «Τώρα καταλαβαίνω... Πρέπει να υπάρχουν πολλές αλήθειες. Ο καθένας έχει τη δική του, και η καθεμία εκπέμπει τη δική της λάμψη».

(...)

Κάπως έτσι εξελίσσεται η σχέση μας με την αλήθεια. Στην αρχή αμφισβητούμε την ύπαρξή της, έρχεται όμως η ώρα που ανακαλύπτουμε μian ακρούλα της, και τότε ερωτευόμαστε την ανακάλυψή μας. Θεωρούμε τον εαυτό μας ανώτερο και προικισμένο φορέα της μιας, μόνης και αδιαμφισβήτητης αλήθειας. Με τον καιρό, βλέπουμε πως κι άλλοι γύρω μας υποστηρίζουν ότι έχουν ανακαλύψει τη δική τους αλήθεια. Η πρώτη μας αντίδραση είναι να τους απαξιώσουμε, αναγκαζόμαστε όμως να τους συμπεριλάβουμε στον κατάλογο των «εκλεκτών κατόχων της αλήθειας» – στον οποίο κατάλογο, φυσικά, δεν παραλείπουμε να εντάξουμε και τον εαυτό μας.

Τελικά, συνειδητοποιούμε πως η αλήθεια δεν είναι κάτι που μπορεί κάποιος να κατέχει. Αποδεχόμαστε τους περιορισμούς μας και αρκούμαστε να έχουμε πρόσβαση στην – έστω και αχνή – αντανάκλαση του φωτός της, γνωρίζοντας πως ούτε αυτό θα



ισχύει για πάντα. Κάνοντας αυτό το – τόσο αναγκαίο – βήμα, μπαίνουμε στη θέση του ανθρώπου που δέχεται με ταπεινότητα ότι δεν γνωρίζει πολλά, είναι όμως πρόθυμος να μάθει και δέχεται πως η αλήθεια δεν ανήκει σε κανέναν.

Όμως, καθένας, μπορεί να έχει πρόσβαση – για λίγα μόνο λεπτά – σε ψήγματα της, αντανάκλασεις μιας μεγαλύτερης αλήθειας που μας φωτίζει όλους.

~ ~ ~ ~ ~

### **18. Το παράθυρο του νοσοκομείου (ελεύθερο στο διαδίκτυο)**

Δύο άντρες μοιράζονταν το ίδιο δωμάτιο νοσοκομείου. Ανάμεσά τους υπήρχε μόνιμα ένα παραβάν. Το τοποθέτησαν οι γιατροί. Ο ένας ήταν υποχρεωμένος να περνάει όλο του τον χρόνο ξαπλωμένος. Ο άλλος κάθε απόγευμα καθόταν μία ώρα στην καρέκλα του. Οι δυο άντρες μιλούσαν με τις ώρες. Για τις οικογένειες και τα παιδιά τους, για τα σπίτια, τους φίλους τους και τις εμπειρίες τους. Το απόγευμα, ο καθισμένος στην καρέκλα κύριος, περιέγραφε στον άλλον ό,τι έβλεπε από το παράθυρο. Του μιλούσε για την όμορφη λίμνη που μέσα υπήρχαν πάπιες και χήνες. Του έλεγε για τα παιδιά που έπαιζαν χαρούμενα γύρω της. Περιέγραφε τα νεαρά ζευγαράκια που περπατούσαν ανάμεσα από πολύχρωμα λουλούδια. Ο ένας άντρας μιλούσε και ο άλλος, με κλειστά μάτια, ζωντάνευε τις παραστάσεις στο μυαλό του. Μια μέρα, ο άνθρωπος που καθόταν μίλησε στον άλλον για μια μπάντα που έπαιζε σ' εξέδρα στημένη μπροστά στη λίμνη. Του είπε για τα ζευγαράκια που χόρευαν, για τα παιδιά που έτρεχαν με μπαλόνια. Και ο άλλος, χωρίς καν ν' ακούει, φανταζόταν τον ρυθμό και ταξίδευε. Πέρασαν έτσι πολλές εβδομάδες και κάποια μέρα η νοσοκόμα που μπήκε για τα πρωινά νοσήλια, βρήκε τον άνθρωπο που έμενε δίπλα στο παράθυρο, νεκρό. Απολύμαναν το κρεβάτι και πήραν το παραβάν που χώριζε τους δύο άντρες. Ο άλλος τότε, είδε με έκπληξη ότι δεν υπήρχε παράθυρο.

- Μα πού είναι το παράθυρο, ρώτησε.

- Ποιο παράθυρο; είπε η νοσοκόμα. Σ' αυτόν τον τοίχο δεν υπήρχε ποτέ παράθυρο.

- Μα ο συγκάτοικός μου κάθε απόγευμα έβλεπε έξω από το παράθυρο και μου μιλούσε για την λίμνη απέναντι.

Η νοσοκόμα χαμογέλασε.

- Ο άντρας δίπλα σας δεν έβλεπε, κύριε. Ο άντρας δίπλα σας ήταν τυφλός, του είπε και έφυγε.

~ ~ ~ ~ ~

### **18. Η Κοκκινσκοουφίτσα (το γνωστό, ευρωπαϊκής προέλευσης, παραμύθι)**

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι που το αγαπούσαν όλοι. Πιο πολύ απ' όλους την αγαπούσε η γιαγιά της, αλλά ήταν φτωχή και το μόνο που μπόρεσε να της δώσει ήταν ένα μικρό κόκκινο σκουφάκι από βελούδο. Η μικρή το φορούσε πάντα και της ταίριαζε πολύ, έτσι όλοι τη φώναζαν "η Κοκκινσκοουφίτσα".

Μια μέρα της είπε η μητέρα της: "Έλα Κοκκινোসκουφίτσα, πάρε λίγο φαγητό, αυτό το ψωμί και ένα μπουκάλι κρασί να τα πας στη γιαγιά σου. Έχει αρρωστήσει και πρέπει να φάει για να δυναμώσει και να γίνει καλά. Ξεκίνα νωρίς για να μη σε προλάβει ο ήλιος του μεσημεριού, και στον δρόμο, περπάτα ήσυχα και καλά, μη βγεις από το δρόμο σου γιατί μπορεί να σκοντάψεις και να σπάσει το μπουκάλι και θα πας στη γιαγιά σου με άδεια χέρια. Κι όταν φτάσεις να μην ξεχάσεις πρώτα από όλα να την καλημερίσεις".

"Θα προσέχω πολύ", είπε η Κοκκινোসκουφίτσα στη μητέρα της.

Η γιαγιά της ζούσε μακριά στο δάσος, δυόμισι χιλιόμετρα από το χωριό. Μόλις η Κοκκινোসκουφίτσα μπήκε στο δάσος συνάντησε έναν λύκο. Η Κοκκινোসκουφίτσα δεν ήξερε τι κακό ζώο ήταν αυτός, και δεν τον φοβήθηκε καθόλου.

"Καλημέρα Κοκκινোসκουφίτσα".

"Καλημέρα, λύκε".

"Πού πηγαίνεις πρωί-πρωί, Κοκκινোসκουφίτσα;"

"Στη γιαγιά μου".

"Τι κουβαλές στην ποδιά σου;"

"Λίγο φαγητό και κρασί. Χτες έψησε η μητέρα μου στον φούρνο κι έφτιαξε κάτι καλό για την άρρωστη γιαγιά μου. Άμα τα φάει θα γίνει καλά".

"Και πού ζει η γιαγιά σου Κοκκινোসκουφίτσα;"

"Ένα χιλιόμετρο από εδώ, βαθύτερα μέσα στο δάσος. Το σπίτι της στέκει κάτω από τρεις μεγάλες βαλανιδιές, οι καρυδιές είναι παραδίπλα, σίγουρα θα το 'χεις δει", απάντησε η Κοκκινোসκουφίτσα.

Ο λύκος σκέφτηκε "τι καλή που είναι αυτή η μικρούλα! Τι νόστιμη γεύση που θα έχει. Πρέπει να δράσω με πανουργία και να τις πιάσω και τις δυο". Έτσι περπάτησε για λίγο μαζί της και μετά της είπε: "Κοίτα Κοκκινোসκουφίτσα, τι όμορφα λουλούδια! Λέω πως δεν ακούς τι ωραία που τραγουδούν τα πουλιά κι εσύ προχωράς βαρετά λες και πηγαίνεις σχολείο. Κοίτα όλη η φύση γιορτάζει σήμερα".

Η Κοκκινোসκουφίτσα σήκωσε το βλέμμα της και είδε τις ηλιαχτίδες να χορεύουν ανάμεσα στα κλαδιά, όμορφα λουλούδια να είναι φυτρωμένα παντού και σκέφτηκε "Αν μαζέψω ένα μικρό μπουκέτο λουλούδια θα κάνω τη γιαγιά μου πολύ χαρούμενη. Είναι ακόμη νωρίς και σίγουρα θα προλάβω". Άφησε λοιπόν τον δρόμο πίσω της και χώθηκε στο δάσος για να βρει τα πιο όμορφα λουλούδια. Κάθε φορά που έκοβε ένα λουλούδι, νόμιζε πως λίγο παρακάτω έβλεπε ένα άλλο ακόμη πιο όμορφο κι έτσι, από λουλούδι σε λουλούδι, έμπαινε όλο και πιο βαθειά στο δάσος.

Στο μεταξύ ο λύκος έφτασε τρέχοντας στο σπίτι της γιαγιάς και της χτυπά την πόρτα.

"Ποιος είναι;"

"Η Κοκκινোসκουφίτσα", απαντάει ο λύκος. "Φέρνω φαγητό και κρασί, άνοιξε την πόρτα".

"Σήκωσε τον σύρτη", φώναξε η γιαγιά, "είμαι πολύ αδύναμη και δεν μπορώ να ανοίξω".

Ο λύκος σήκωσε τον σύρτη, άνοιξε την πόρτα και χωρίς λέξη πήγε στο κρεβάτι της γιαγιάς και την έφαγε. Μετά έβαλε τα ρούχα της γιαγιάς, ξάπλωσε στο κρεβάτι της και τράβηξε τις κουρτίνες.

Ο κακός Λύκος παριστάνει ότι είναι η γιαγιά της Κοκκινোসκουφίτσας

Η Κοκκινোসκουφίτσα, αφού μάζεψε όσα λουλούδια μπορούσε να κουβαλήσει, θυμήθηκε τη γιαγιά της και πήρε τον δρόμο για το σπίτι της.

Της φάνηκε παράξενο που η πόρτα ήταν ανοιχτή και όταν μπήκε στο δωμάτιο της γιαγιάς ένιωσε ένα παράξενο αίσθημα και σκέφτηκε "Τι άβολα που νιώθω σήμερα! Άλλες φορές μου άρεσε τόσο πολύ να είμαι με τη γιαγιά μου", και δυνατά είπε "Καλημέρα". Μα δεν πήρε απάντηση. Έτσι πήγε στο κρεβάτι και άνοιξε τις κουρτίνες. Στο κρεβάτι είδε τη γιαγιά της ξαπλωμένη, με το σκουφί της τραβηγμένο πολύ, κι ένα βλέμμα ιδιαίτερα παράξενο.

"Ω γιαγιά!", είπε, "τι μεγάλα αυτιά που έχεις!"

"Για να σε ακούω καλύτερα, παιδάκι μου".

"Μα, γιαγιά, τι μεγάλα μάτια που έχεις!"

"Για να σε βλέπω καλύτερα, παιδάκι μου".

"Γιαγιά, γιατί έχεις τόσο μεγάλα χέρια;"

"Για να σε αγκαλιάζω καλύτερα, παιδάκι μου".

"Γιαγιά τι τρομακτικά μεγάλο στόμα που έχεις!"

"Για να σε τρώω καλύτερα!"

Με το που το είπε αυτό ο λύκος, ορμάει με ένα σάλτο και τρώει την Κοκκινোসκουφίτσα.

Αφού ο λύκος χόρτασε την πείνα του, ξάπλωσε και πήρε έναν υπνάκο. Ροχάλιζε πολύ δυνατά. Ένας κυνηγός τον άκουσε καθώς πέρναγε έξω απ' το σπίτι και μονολόγησε "Πώς ροχαλίζει έτσι η γιαγιάκα! Πάω να δω μήπως χρειάζεται κάτι". Μπαίνοντας μέσα βλέπει τον λύκο να κοιμάται. "Εσύ εδώ αχρείε! Έχω ράμματα για τη γούνα σου!" Και τη στιγμή που θα πυροβολούσε σκέφτηκε ότι ίσως ο λύκος έχει φάει τη γιαγιά. Έτσι ο κυνηγός δεν πυροβόλησε, μήπως ακόμα προλάβαινε να σώσει την ηλικιωμένη γυναίκα. Άρπαξε το ψαλίδι και άρχισε να κόβει το στομάχι του λύκου. Με τις δυο πρώτες ψαλιδιές είδε την Κοκκινোসκουφίτσα. Έκοψε άλλες δυο φορές, νάσου και η γιαγιά. Έκοψε λίγο ακόμα και η Κοκκινোসκουφίτσα βγήκε λέγοντας: "Αχ, πόσο φοβήθηκα! Τι σκοτεινά που ήταν μέσα στον λύκο" και μετά βγήκε ζωντανή και η γιαγιά, ίσα-ίσα που ανέπνεε. Η Κοκκινোসκουφίτσα μάζεψε γρήγορα πέτρες και γέμισε την κοιλιά του λύκου. Όταν ο λύκος ξύπνησε ήθελε να ξεφύγει αλλά οι πέτρες ήταν πολύ βαριές και ο λύκος έπεσε νεκρός.

Η Κοκκινোসκουφίτσα, η γιαγιά και ο κυνηγός ήταν πολύ χαρούμενοι. Ο κυνηγός έγδαρε το τομάρι του λύκου και πήγε σπίτι του. Η γιαγιά έφαγε το φαγητό, το ψωμί και ήπιε λίγο κρασί και δυνάμωσε. Τότε η Κοκκινোসκουφίτσα είπε στη γιαγιά της: "Όσο ζω δε θα ξαναβγώ απ' το δρόμο μου, όπως μου 'χε πει και η μητέρα μου, γιατί υπάρχουν πολλοί κίνδυνοι".

## 19. Το ποτάμι με τους αλιγάτορες (κυκλοφορεί στο διαδίκτυο)

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια γυναίκα που ονομαζόταν Άμπιγκεϊλ που ήταν ερωτευμένη με έναν άντρα που λεγόταν Γκρεγκ.

Ο Γκρεγκ ζούσε στην όχθη ενός ποταμού. Το ποτάμι, που χώριζε τους δύο ερωτευμένους, ήταν γεμάτο αλιγάτορες. Η Άμπιγκεϊλ ήθελε να περάσει το ποτάμι για να είναι με τον Γρηγόρη. Δυστυχώς, η γέφυρα είχε σπάσει. Πήγε λοιπόν να ζητήσει από τον Σίνμπαντ, έναν καπετάνιο ποταμόπλοιο, να την πάει απέναντι. Αυτός της απάντησε ότι θα της έκανε την χάρη, μόνο αν συμφωνούσε να κοιμηθεί μαζί του πριν από το ταξίδι. Εκείνη αρνήθηκε αμέσως και πήγε σε μια φίλη της που ονομαζόταν Ιβάν για να της εξηγήσει τα δεινά της. Η Ιβάν δεν ήθελε καθόλου να εμπλακεί στην κατάσταση.

Η Άμπιγκεϊλ ένιωθε ότι η μόνη της εναλλακτική ήταν να αποδεχτεί τους όρους του Σίνμπαντ. Έτσι, ο Σίνμπαντ εκπλήρωσε την υπόσχεσή του στην Άμπιγκεϊλ και την παρέδωσε στην αγκαλιά του Γκρεγκ. Όταν όμως αυτή του για την ερωτική της συμφωνία προκειμένου να διασχίσει το ποτάμι, ο Γρηγόρης την πέταξε στην άκρη με περιφρόνηση. Αποκαρδιωμένη και απογοητευμένη, η Άμπιγκεϊλ στράφηκε στον φίλο της τον Σλαγκ λέγοντας την ιστορία της και τον καημό της. Αυτός, νιώθοντας συμπόνια για την Άμπιγκεϊλ, έψαξε τον Γκρεγκ και τον χτύπησε βάνουσα. Η Άμπιγκεϊλ χάρηκε πολύ που πήρε την εκδίκησή της.

~ ~ ~ ~ ~

## 19. Η ιστορία της Κοκκινোসκουφίτσας από την πλευρά του Λύκου

Το δάσος ήταν το σπιτικό μου. Ζούσα εκεί και νοιαζόμουν γι' αυτό. Προσπαθούσα να το διατηρώ τακτικό και καθαρό.

Κάποτε, μια ηλιόλουστη μέρα, ενώ προσπαθούσα να συμμαζέψω κάτι σκουπίδια που κλασικά παράτησαν δυο εκδρομείς, άκουσα βήματα. Πήδηξα πίσω από ένα δέντρο και είδα μια μικρή κοπέλα να έρχεται, κρατώντας ένα καλάθι. Μου φάνηκε ύποπτη από την αρχή, γιατί φορούσε αστεία κατακκόκινα ρούχα και το κεφάλι της ήταν καλυμμένο με κουκούλα σαν να μην ήθελε να την αναγνωρίσουν.

Φυσικά τη σταμάτησα για να ερευνήσω το ζήτημα. Τη ρώτησα ποια ήταν, από πού ερχόταν κ.τ.λ. Μου είπε μια ιστορία για κάποια γιαγιά που έμενε λίγο πιο κάτω και της πήγαινε φαγητό. Βασικά, μπορεί να ήταν και έντιμο άτομο, αλλά βρισκόταν στο δάσος μου και έδειχνε πολύ ύποπτη μ' αυτά τα ρούχα. Έτσι αποφάσισα να της δείξω πόσο σοβαρό ήταν να εισβάλλει χωρίς ειδοποίηση, ντυμένη περίεργα.

Την άφησα να συνεχίσει, αλλά έτρεξα πριν από αυτήν στο σπίτι της γιαγιάς της. Όταν συνάντησα τη συμπαθητική γριούλα της εξήγησα το πρόβλημα μου και συμφώνησε ότι η εγγονή της χρειαζόταν ένα μάθημα. Η γριούλα δέχτηκε να κρυφτεί ώσπου να τη φωνάξω. Έτσι, κρύφτηκε κάτω από το κρεβάτι. Όταν έφτασε η Κοκκινোসκουφίτσα, την κάλεσα να μπει στην κρεβατοκάμαρα όπου βρισκόμουν ήδη στο κρεβάτι, ντυμένος γιαγιά.

Το κορίτσι ήρθε και μόλις με είδε είπε κάτι άσχημο για τα μεγάλα μου αυτιά. Με είχαν προσβάλλει κι άλλοτε, αλλά προσπάθησα να είμαι ευγενικός. Είπα ότι, ίσως, τα

μεγάλα μου αυτιά, μου επέτρεπαν να την ακούω καλύτερα. Δηλαδή έδειχνα ότι τη συμπαθούσα και ήθελα να πιάνω καλά αυτά που λέει.

Αλλά έκανε άλλο ένα καλαμπούρι, για τα γουρλωτά μου μάτια. Τώρα καταλαβαίνετε πώς άρχισα να αισθάνομαι γι' αυτή τη μικρή, που ενώ ήταν γλυκιά ήταν και τόσο κακοήθης. Παρ' όλα αυτά, έχω την τακτική να γυρίζω και το άλλο μάγουλο και της είπα ότι τα γουρλωτά μου μάτια με βοηθούν να τη βλέπω καλύτερα.

Η επόμενη προσβολή στ' αλήθεια με νευρίασε. Έχω κάποιο κόμπλεξ για τα μεγάλα μου δόντια κι αυτό το κορίτσι έκανε μία προσβλητική παρατήρηση. Με ρώτησε γιατί έχω τόσο μεγάλα δόντια. Ξέρω ότι θα έπρεπε να μη χάσω την ψυχραιμία μου, αλλά πήδηξα από το κρεβάτι και της φώναξα πως τα μεγάλα μου δόντια ήταν χρήσιμα για να τη φάω.

Τώρα ας είμαστε ειλικρινείς, κανείς λύκος δεν θα έτρωγε ποτέ ένα κορίτσι, όλοι το ξέρουν αυτό, αλλά αυτό το τρελοκόριτσο άρχισε να τρέχει γύρω-γύρω ουρλιάζοντας κι εγώ προσπαθούσα να το φτάσω για να το ηρεμήσω. Έβγαλα και τα ρούχα της γιαγιάς, αλλά αυτό φάνηκε να χειροτερεύει τα πράγματα.

Ξαφνικά όμως ανοίγει η πόρτα με δυνατό κρότο και ένας μεγαλόσωμος τύπος στεκόταν μπροστά μου με το τσεκούρι του. Τον κοίταξα και κατάλαβα ότι είχα βρει το μπελά μου. Υπήρχε ένα ανοιχτό παράθυρο πίσω μου και την κοπάνησα σφαίρα.

Θα ήθελα να μπορούσα να πω πως εδώ τελειώνει η ιστορία. Όμως αυτή η γιαγιά ποτέ δεν είπε την αλήθεια. Σύντομα κυκλοφόρησε η φήμη ότι ήμουν κακός και μοχθηρός. Όλοι άρχισαν να με αποφεύγουν. Δεν ξέρω τι έγινε το κακοήθες κοριτσάκι με τα αστεία κόκκινα ρούχα, όμως εγώ δεν πέρασα καλά από τότε.

Έτσι, αποφάσισα να σας γράψω την ιστορία μου, μήπως και σώσω τη φήμη μου, έστω και τώρα. Και να θυμάστε: μην πιστεύετε κανέναν, αν δεν ακούσετε και την άλλη πλευρά.

Μπορεί να είναι παραμύθι.

Με εκτίμηση,  
Ο Λύκος

~~~~~

## 20. Υπόθεση Βαγγέλη Γιακουμάκη

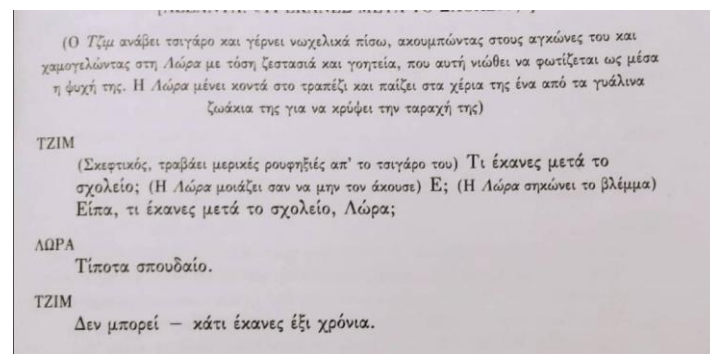
Ήταν Παρασκευή και ο 20χρονος Βαγγέλης Γιακουμάκης έφευγε από το δωμάτιο όπου έμενε στην εστία της Γαλακτοκομικής Σχολής Ιωαννίνων, αφήνοντας πίσω του πορτοφόλι και κινητό. Έκτοτε, τα ίχνη του χάθηκαν για πάντα. Μετά από πολλές έρευνες ήρθαν στο φως ανατριχιαστικές λεπτομέρειες για τις δύσκολες μέρες που περνούσε ο Γιακουμάκης μέσα στη σχολή. Ο Βαγγέλης - αλλά και άλλοι μαθητές - είχε πέσει συχνά θύμα λεκτικού και σωματικού εκφοβισμού και βίας, εξευτελιστικής συμπεριφοράς από μια παρέα πέντε ατόμων. Του έκλειναν το ζεστό νερό όταν έκανε μπάνιο, τον είχαν κλείσει μέσα σε ντουλάπα και του πετούσαν

κέρματα για να «τραγουδήσει» όπως τα μηχανήματα, τον χτυπούσαν και τον έδεναν σε καρέκλες. Όπως ο ίδιος είχε πει στη μητέρα του, τον είχαν χτυπήσει και είχαν βγάλει δύο τάβλες από το κρεβάτι του, μεταξύ άλλων. Όταν η παρέα που του έκανε όλα αυτά ανακρίθηκε, είπαν ότι ήταν απλά «αγορίστικα παιχνίδια», σε φιλικό επίπεδο.

Στις 15 Μαρτίου του 2015, έπειτα από περίπου 40 μέρες ερευνών, το πτώμα του Γιακουμάκη εντοπίστηκε 800 μέτρα μακριά από την Γαλακτοκομική Σχολή Ιωαννίνων. Το 2015 ασκήθηκαν ποινικές διώξεις σε δύο στελέχη της σχολής του φοιτητή, στον πρώην διευθυντή της Σχολής και στην υπεύθυνη της Εστίας, για συνεχή παραβίαση των καθηκόντων τους και για τους χειρισμούς τους απέναντι στην υπόθεση του Γιακουμάκη. Στις 7 Ιουλίου 2021 οι 5 από τους 8 κατηγορούμενους κρίθηκαν ένοχοι από το δικαστήριο ενώ και για τους υπόλοιπους τρεις, που εκείνη την περίοδο ήταν ανήλικοι, το δικαστήριο απεφάνθη ότι τέλεσαν τις πράξεις που κατηγορούνται.

~ ~ ~ ~ ~

#### 24. Τέννεση Ουίλλιαμς – Γυάλινος κόσμος, εκδ. ΚΕΔΡΟΣ (σελ. 97 - 105)



## VII

ΛΩΡΑ

Ναι.

ΤΖΙΜ

Ωραία — τι έκανες;

ΛΩΡΑ

Παρακολούθησα μαθήματα σε μια Εμπορική Σχολή.

ΤΖΙΜ

Και πώς τα πήγες;

ΛΩΡΑ

Πώς να τα πάω — όχι και πολύ καλά. Τα παράτησα — είχα προβλήματα με το στομάχι μου.

(Ο Τζιμ γελάει σιγανά)

ΤΖΙΜ

Και τώρα τι κάνεις;

ΛΩΡΑ

Τίποτα ιδιαίτερο. Ω, μη νομίζεις ότι κάθομαι εδώ και δεν κάνω τίποτα! Ασχολούμαι πολλές ώρες με τη συλλογή μου — τα γυάλινα ζωάκια μου. Το γυαλί θέλει πολλή φροντίδα.

ΤΖΙΜ

Ποιο; Το γυαλί, είπες;

ΛΩΡΑ

Η συλλογή μου — έχω μια συλλογή από γυάλινα...

(Ξεροβήχει να καθαρίσει το λαιμό της και στρέφει το πρόσωπό της ντροπαλή)

ΤΖΙΜ

(Ξαφνικά) Νομίζω ότι ξέρω το πρόβλημά σου: σύμπλεγμα κατωτερότητας! Τι είναι αυτό; Όταν δεν εκτιμάς όσο πρέπει τον εαυτό σου. Το ξέρω γιατί το είχα κι εγώ. Αν και η περίπτωσή μου δεν ήταν τόσο προχωρημένη όσο η δικιά σου. Το είχα κι εγώ, ώσπου άρχισα μαθήματα για εκφωνητής, βελτίωσα τη φωνή μου, και κατάλαβα ότι έχω κλίση στις Επιστήμες. Ως τότε νόμιζα ότι δεν μπορώ να διακριθώ σε κάτι, πως

## VII

ήμουν ανίκανος για οτιδήποτε! Βέβαια, δεν έχω μελετήσει και πολύ το ζήτημα, αλλά ένας φίλος μου λέει ότι ξέρω να κάνω ψυχανάλυση καλύτερα κι από επαγγελματία γιατρό. Δεν δέχομαι ότι αυτό εί' εντελώς αλήθεια, όμως πιστεύω ότι μπορώ να ψυχολογήσω έναν άνθρωπο. (Βιάζει την τσιζλα του) Συγνώμη, αλλά την πετάω μόλις φύγει η γεύση της. Θα την τυλίξω σ' αυτό το χαρτάκι. Ξέρω τι άσχημο είναι άμα κολλάει στο παπούτσι. Ναι, αυτό είναι, νομίζω, το κυριότερο πρόβλημά σου: η έλλειψη αυτοπεποίθησης! Κι αυτό που λέω το βασίζω σε όσα μου έχεις πει μέχρι τώρα και στις δικές μου παρατηρήσεις. Για παράδειγμα, εκείνος ο χρότος που εσένα σου φαινόταν τόσο απαίσιος στο σχολείο. Η ίδια είπες ότι φοβόσουνα ως και να μπεις στην τάξη. Και τι έκανες; Παράτησες το σχολείο, παράτησες τη μόρφωσή σου εξαιτίας ενός θορύβου που ήταν, κατά τη γνώμη μου, ανύπαρκτος! Έχεις ένα ελάχιστο φυσικό ελάττωμα — κάτι που δεν φαίνεται καν, και η φαντασία σου το έχει κάνει χιλιάδες φορές μεγαλύτερο! Άκου τη συμβουλή μου, ξέρω τι σου λέω: σκέψου ότι σε κάτι υπερχειλεις!

ΛΩΡΑ

Σε τι;

ΤΖΙΜ

Μη χειρότερα, Λώρα, κοίτα γύρω σου! Τι βλέπεις; Εκατομμύρια κοινοί άνθρωποι, που όλοι τους γεννηθήκανε κι όλοι τους θα πεθάνουν! Ποιος απ' αυτούς έχει έστω και το ένα δέκατο απ' τα δικά σου χαρίσματα; Ή τα δικά μου; Ή οποιουδήποτε άλλου; Καθένας έχει κάτι ξεχωριστό. Μερικοί έχουν πολλά. (Ασυναίσθητα κοιτάζεται στον καθρέφτη) Το παν είναι ν' ανακαλύψεις αυτό το ξεχωριστό που έχεις εσύ! (Καθώς κοιτάζεται στον καθρέφτη, διορθώνει τη γραβάτα του) Εγώ, λόγω χάρη, έχω μια κλίση στην ηλεκτροδυναμική. Πάω σε μια νυχτερινή σχολή και παρακολουθώ μαθήματα ραδιομηχανικής, και σκέφου, Λώρα, ότι αυτό το κάνω μετά τη δουλειά στην αποθήκη, όπου έχω πολύ υπεύθυνη θέση. Κι εκτός απ' αυτή τη σχολή, πάω και στη σχολή Εκφωνητών!

ΛΩΡΑ

Ω, τι να πω...

TZIM

Εσύ, τι; Πες μου. Δεν υπάρχει κάτι που να σ' ενδιαφέρει πιο πολύ απ' οτιδήποτε άλλο;

ΛΩΡΑ

Ναι, σου είπα ότι - να - μαζεύω - έχω - τα γυάλινα ζωάκια μου.

(Από την κουζίνα ακούγεται ένα κοριτσίστικο γέλιο)

TZIM

Τι θες να πεις; Δεν καταλαβαίνω. Τι γυάλινα;

ΛΩΡΑ

Αντικείμενα... μινιατούρες... στολίδια! Τα πιο πολλά είναι γυάλινα ζωάκια, τα πιο μικρά γυάλινα ζωάκια που γεννήθηκαν ποτέ! Η μητέρα τα λέει «Ο γυάλινος κόσμος της Λώρας»! Νά, σαν κι αυτό που κρατάω - θες να το δεις; Είναι από τα πιο παλιά μου, σχεδόν δεκατριών χρόνων. [ΜΟΥΣΙΚΗ: «Ο γυάλινος κόσμος»] (Ο Τζιμ απλώνει το χέρι του) Πρόσεξε, σπάει με το παραμικρό.

TZIM

Τότε άσ' το, δεν τα εμπιστεύομαι τα χέρια μου για τέτοια πράγματα.

ΛΩΡΑ

Τα εμπιστεύομαι εγώ - πάρ' το! (Του το αφήνει στην παλάμη του) Νά, είδες τι μαλακά που το κρατάς! Σήκωσέ το στο φως - το λατρεύει το φως! Βλέπεις πώς αστράφτει μέσα του το φως;

TZIM

Ναι, αστράφτει.

ΛΩΡΑ

Αποφεύγω να κάνω διακρίσεις, αλλά αυτός είναι ο αγαπημένος μου.

TZIM

Τι είναι;

ΛΩΡΑ

Δεν βλέπεις το κερατάκι στο μέτωπό του;

TZIM

Μονόκερως, ε;

ΛΩΡΑ

Μιμ - χιμμ!

TZIM

Δεν υπάρχουνε πια μονόκεροι.

ΛΩΡΑ

Το ξέρω.

TZIM

Ο κακομοίρης, θα νιώθει πολύ μόνος.

ΛΩΡΑ

(Χαμογελάει) Και να νιώθει, δεν παραπονιέται. Μένει στο ίδιο ράφι με κάτι άλλα που δεν έχουν, φυσικά, κέρατα, και φαίνεται να περνάνε καλά όλα μαζί.

TZIM

Πώς το ξέρεις;



## VII

ΛΩΡΑ

(Ανάσπρα) Δεν τα έχω ακούσει να μαλώνουνε.

ΤΖΙΜ

(Χαμογελάει) Ε, αφού δεν μαλώνουνε. Πού να τον ακουμπήσω;

ΛΩΡΑ

Στο τραπέζι. Τους αρέσει ν' αλλάζουνε πότε-πότε θέση.

ΤΖΙΜ

Νά, εκεί, εκεί. (Τεντώνεται) Κοίτα τεράστια που γίνεται η σκιά μου όταν τεντώνομαι!

ΛΩΡΑ

Ω - φτάνει στο ταβάνι!

ΤΖΙΜ

(Σηκώνεται, πάει προς την εξώπορτα) Σταμάτησε να βρέχει. (Ανοίγει την πόρτα) Από πού έρχεται αυτή η μουσική;

ΛΩΡΑ

Απ' τον «Παράδεισο», το χορευτικό κέντρο απέναντι.

ΤΖΙΜ

Θέλετε να χορέψουμε, δεσποινίς Γουίνγκφιλντ;

ΛΩΡΑ

Ω, μα -

ΤΖΙΜ

Εκτός αν έχετε υποσχεθεί όλους τους χορούς. Για να δω το καρνέ σας. (Κάνει ότι διαβάζει) Όλοι οι χοροί κλεισμένοι! Θα διαγράψω κάποιον καβαλιέρο σας. [ΜΟΥΣΙΚΗ: ΒΑΛΣ] Ω, Βαλς!

(Ο Τζιμ κάνει μερικές στροφές μόνος του, έπειτα τείνει τα χέρια προς τη Λώρα)

ΛΩΡΑ

(Με κομμένη την ανάσα) Δεν - δεν χορεύω.

ΤΖΙΜ

Νά τα μας πάλι: αυτό το σύμπλεγμα κατωτερότητάς σου! Έλα, προσπάθησε!

VII

ΛΩΡΑ  
Ω, μα θα σε πατήσω.

ΤΖΙΜ  
Δεν είμαι από γυαλί.

ΛΩΡΑ  
Πώς - πώς ξεκινάμε;

ΤΖΙΜ  
'Ασ' το σ' εμένα. Άπλωσε λίγο τα χέρια σου.

ΛΩΡΑ  
Έτσι;

ΤΖΙΜ  
Λίγο πιο ψηλά. Αυτό είναι. Τώρα, μη σφίγγεσαι, αυτό είναι το κυριότερο - χαλάρωσε.

ΛΩΡΑ  
(Γελάει με κομμένη την ανάσα) Είναι δύσκολο. Δεν θα μπορέσεις να με κουνήσεις.

ΤΖΙΜ  
Πας στοίχημα ότι θα μπορέσω;  
(Την παρασύρει στο ρυθμό)

ΛΩΡΑ  
Αχ, ναι, μπορείς.

ΤΖΙΜ  
Τώρα άφησε τον εαυτό σου, Λώρα - ελεύθερα.

ΛΩΡΑ  
Δεν -

ΤΖΙΜ  
Έλα.

ΛΩΡΑ  
Προσπαθώ!

103

VII

ΤΖΙΜ  
Όχι τόσο σφιγμένη - χαλάρωσε!

ΛΩΡΑ  
Ξέρω, αλλά -

ΤΖΙΜ  
Χαλάρωσε την πλάτη. Νά το, πολύ καλύτερα.

ΛΩΡΑ  
Ναι;

ΤΖΙΜ  
Πολύ, πολύ καλύτερα.  
(Τη στριφογυρίζει στο δωμάτιο σ' ένα αδέξιο βαλς)

ΛΩΡΑ  
Αχ, Θεέ μου!

ΤΖΙΜ  
Χα, χα!

ΛΩΡΑ  
Παναγία μου!

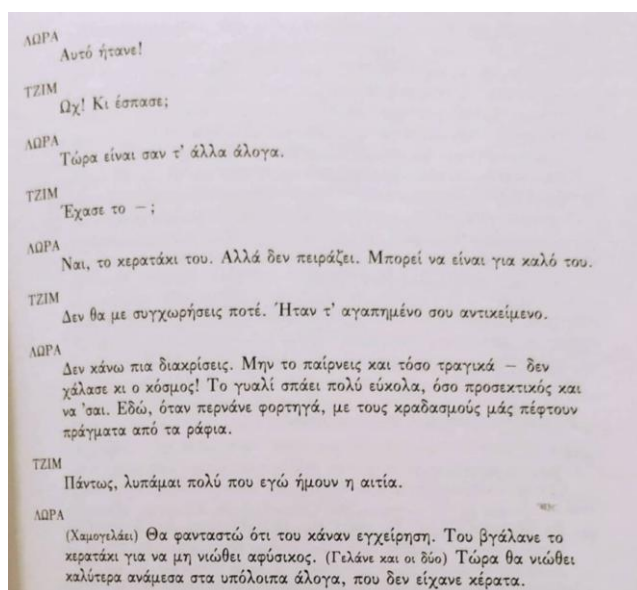
ΤΖΙΜ  
Χα, χα, χα! (Ξαφνικά σκοντάφτουν στο τραπέζι. Ο Τζιμ σταματάει) Πού χτυπήσαμε;

ΛΩΡΑ  
Στο τραπέζι.

ΤΖΙΜ  
Έπεσε τίποτα;

ΛΩΡΑ  
Ναι.

ΤΖΙΜ  
Ελπίζω να μην ήτανε το γυάλινο άλογο με το κέρατο.



## 26. Αναπαράσταση σεναρίων

### ΑΤΟΜΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Ένας φίλος, ο οποίος έχει δανείσει μερικά CD σου, δε σου τα επιστρέφει την ημέρα που είχατε συμφωνήσει αλλά μερικές μέρες αργότερα λέγοντάς σου:

«Συγγνώμη που άργησα να σου επιστρέψω τα CD. Είμαι σίγουρος πως δε σου έλειψαν! Κράτησα βέβαια μερικά που δεν πρόλαβα να ακούσω. Θα τα ακούσω όμως αυτή την εβδομάδα και θα σου τα επιστρέψω την Τετάρτη. Τα λέμε!»

(Το δικαίωμα της έκφρασης συναισθημάτων ενόχλησης, αν έχεις ενοχληθεί. Το δικαίωμα να απαιτείς να τηρούνται οι συμφωνίες που έχεις κάνει. Το δικαίωμα άρνησης της πρόθεσης που εκδηλώνεται έμμεσα να σου επιστρέψει τα υπόλοιπα CD την Τετάρτη).

—X—

Μία θεία η οποία συνηθίζει να σε στέλνει για δικά της ψώνια ή για θελήματα άλλων, χωρίς να υπολογίζει τη δική σου διάθεση, σου λέει:

«Δεν μπορώ να καταλάβω τι σε έπιασε! Εσύ πάντα πήγαινες με ευχαρίστηση όταν σε έστειλα για ένα θέλημα. Τα παιδιά σήμερα είναι πολύ τυχερά. Έχετε μάθει να «παίρνετε» μόνο χωρίς να «δίνετε».

(Το δικαίωμα να αρνούμαστε ένα αίτημα, χωρίς να αισθανόμαστε ένοχοι γι' αυτό).

—X—

Έχεις πει σε ένα φίλο τον οποίο λυπάσαι κάπως, ότι θα πας μαζί του στην ντίσκο. Στην πραγματικότητα όμως δε θέλεις να πας και αποφασίζεις να του το πεις.

Τότε αυτός σου λέει:

«Έλα για τελευταία φορά. Δεν έχω κανέναν για παρέα και, τέλος πάντων, μου το υποσχέθηκες.»

(Το δικαίωμα να αλλάζουμε γνώμη).

—X—

Κανονίζετε με μία παρέα να πάτε κάμπινγκ. Ο αρχηγός της παρέας προτείνει να δώσετε όλοι λεφτά για να αγοράσετε χασίς. Εσύ δε θέλεις να ανακατευτείς με εξαρτησιογόνες ουσίες και τους το λες. Εκείνος τότε λέει:

«Κανόνως λογικός άνθρωπος δε θα ήθελε να κάνει παρέα μαζί σου. Έχεις πάντα τόσο ανόητες ιδέες!»

(Το δικαίωμα να μας αντιμετωπίζουν με σεβασμό και το δικαίωμα να εκφράζουμε τις ιδέες μας χωρίς να μας επικρίνουν γι' αυτές).

—X—

Ενώ έχεις προσπαθήσει πάρα πολύ για μία σχολική εργασία, ο καθηγητής σου λέει:

«Πώς τολμάς να μου δείχνεις τέτοια εργασία; Και μην προσπαθήσεις να δικαιολογηθείς. Έχεις πολύ περισσότερες δυνατότητες. Τι σηδίες είναι αυτές που έχεις γράψει!»

(Το δικαίωμα να μας αντιμετωπίζουν με σεβασμό. Το δικαίωμα να κάνουμε λάθη).

—X—

Ενώ ο καθηγητής έχει εξηγήσει την άσκηση ήδη δύο φορές, εσύ δεν την έχεις καταλάβει και του ζητάς κάποιες επιπλέον εξηγήσεις. Τότε αυτός λέει:

«Τι σημαίνει δεν την κατάλαβες; Την εξήγησα ήδη δύο φορές!»

(Το δικαίωμα να μας αντιμετωπίζουν με σεβασμό ανεξάρτητα από την κοινωνική μας θέση, την ηλικία ή την ευφυΐα μας).

—X—

Κάποια παιδιά από την παρέα αποφασίζουν να πάνε να πιουν. Εσύ δε θέλεις να ακολούθησες και αντιπροτείνεις να πάτε στον Κινηματογράφο. Τότε ένα παιδί σου λέει:

«Αν δε συμφωνείς με την απόφαση της παρέας, μπορείς να του δίνεις μαμόθρεφο!»

(Το δικαίωμα να εκφράζουμε μία διαφορετική γνώμη χωρίς να μας τιμωρούν ή να μας γελοιοποιούν γι' αυτό).

—X—

Ρίχνεις κατά λάθος ένα ποτήρι γάλα στο πάτωμα της κουζίνας. Η μητέρα σου αρχίζει να φωνάζει:

«Τι ανόητο παιδί! Τι σε έπιασε παιδάκι μου και το έκανες αυτό!»

(Το δικαίωμα να μας αντιμετωπίζουν με σεβασμό και το δικαίωμα να κάνουμε λάθη).

—X—

Ένας γείτονας σου ζητάει να τον βοηθήσεις να μετακινήσει μερικά έπιπλα. Εκαστη τη στιγμή είσαι απασχολημένος και του λες ότι θα τον βοηθήσεις αργότερα. Εκείνος σου λέει:

«Έλα μωρέ. Το ξέρω πως έχεις δουλειά τώρα, αλλά δε θα σε καθυστερήσω καθόλου, έλα!»

(Το δικαίωμα να γίνονται σεβαστές και να λαμβάνονται υπόψη οι επιθυμίες μας).

—X—

Θέλεις να πας στο σινεμά και ζητάς από τους γονείς σου λίγα χρήματα παραπάνω επειδή δε σου φτάνει το συνηθισμένο χαρτζιλίκι. Τότε αυτοί σου λένε:

«Ποιος νομίζεις ότι είσαι! Μήπως νομίζεις ότι έχουμε καμιά μηχανή που κόβει λεφτά; Εμείς στην ηλικία σου δεν ξέραμε τι θα πει χαρτζιλίκι!»

(Το δικαίωμα να ζητάμε αυτό που θέλουμε).

—X—

Βρίσκεσαι με μία παρέα που μόλις έχει αγοράσει ένα μπουκάλι ούσκι. Όταν σου προσφέρουν κι εσένα τους λες ότι δεν πίνεις. Τότε ένα παιδί λέει:

«Ο πατέρας μου λέει ότι ο άντρας που δεν πίνει, δεν είναι άντρας. Συμφωνώ μαζί του. Δε γουστάρω τους ανθρώπους που δεν πίνουν ένα ποτό όπως όλοι μας, παρά κάθονται και το παίζουν σοβαροί!»

(Το δικαίωμα της άρνησης. Το δικαίωμα να κάνουμε ό,τι θεωρούμε σωστό για μας τους ίδιους).

—X—

~ ~ ~ ~ ~

## 25. Σύνταξη ατομικών δικαιωμάτων

### ΜΕΡΙΚΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

- Το δικαίωμα να με αντιμετωπίζουν με σεβασμό (ανεξάρτητα από την ευφυΐα, την εμφάνιση, τις ικανότητες, τη φυλή και την κοινωνική μου θέση).
- Το δικαίωμα να εκφράζω τα συναισθήματά μου (σεβόμενος τα συναισθήματα των άλλων).
- Το δικαίωμα να εκφράζω τις σκέψεις, τις απόψεις μου και τα πιστεύω μου (ακόμα κι αν οι άλλοι δε συμφωνούν με αυτά).
- Το δικαίωμα να ζητώ αυτό που θέλω (χωρίς να το απαιτώ).
- Το δικαίωμα να λέω «ναι» ή «όχι» σε προτάσεις, προσφορές ή πιέσεις, χωρίς να αισθάνομαι ενοχές (με άλλα λόγια, να ζω σύμφωνα με τις πεποιθήσεις μου).
- Το δικαίωμα να κάνω λάθη (χωρίς να νιώθω άσχημα και χωρίς να πρέπει να δικαιολογηθώ γι' αυτά - μαθαίνουμε μέσα από τα λάθη μας).
- Το δικαίωμα να αλλάζω γνώμη.
- Το δικαίωμα να ζητάω περισσότερες πληροφορίες ή να λέω «δεν κατάλαβα».
- Το δικαίωμα να αρνηθώ τη βοήθειά μου σε κάποιον (δε σημαίνει ότι είμαι κακός ή εγωιστής αν πω «όχι» σε κάτι).
- Το δικαίωμα να φροντίζω για τις ανάγκες μου (και να τις θεωρώ τόσο σημαντικές όσο και των άλλων).
- Το δικαίωμα να είμαι ο εαυτός μου και να μην επικρίνομαι γι' αυτό.
- Το δικαίωμα να κάνω ό,τι θεωρώ σωστό (η αποδοχή των άλλων είναι επιθυμητή αλλά όχι απαραίτητη).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενογλώσση

- Arieti, S. (1976). *Creativity The Magic Synthesis*. New York: Basic Books.
- Assimonye, A. C. & Ibe, S. U. (2019). Developing Creative Writing Skills in Children. *Multidisciplinary Journal of Education, Research and Development*, 3(1).  
<https://acjol.org/index.php/mujerd/article/view/528/525> (12/10/2022)
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363–388). California: Jossey-Bass.
- Barron, F. (1969). *Creative person and the creative process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151.  
[https://www.researchgate.net/publication/233346529\\_Caring\\_School\\_Communities](https://www.researchgate.net/publication/233346529_Caring_School_Communities) (28/01/2023)
- Batt-Rawden, Chisolm, S., Anton, M.S., Flickinger, T. (2013). Teaching Empathy to Medical Students: An Updated, Systematic Review, *Academic Medicine* 88(8), 1171-1177.  
[https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2013/08000/Mastery\\_Learning\\_for\\_Health\\_Professionals\\_Using.37.aspx](https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2013/08000/Mastery_Learning_for_Health_Professionals_Using.37.aspx)
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., & Baxter, J. (2011). Answering the unexpected questions: Exploring the relationship between students' creative self-efficacy and teacher ratings of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(4), 342–349.
- Benton, P. (1999). Unweaving the Rainbow: Poetry Teaching in the Secondary School I, *Oxford Review of Education* 25 (4): 521–531.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). New York: Springer.

- Bolton, C., Howlett, S., Lago C. & Wright J.K. (eds) (2004). *Writing Cures: An introductory handbook of writing in counseling and therapy*. Oxfordshire: Routledge.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). *Psychology Press*.
- Cetinkaya, G. (2015). Examining teachers' use of creative writing activities. *The Anthropologist*, 19(1), 111-121. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09720073.2015.11891645> (20/12/2022).
- Cherniss, C (2004). Emotional intelligence. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology, Vol. 2*. Oxford, UK: Elsevier. pp. 315–321.
- Ciotti, Gr. (2016) The Psychological Benefits of Writing, <https://www.helpscout.com/blog/benefits-of-writing/> (20/12/2022).
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Business*. London: Orion Business Books.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Routledge.
- Diggins, C. (2004). Emotional intelligence: The key to effective performance. *Human Resource Management*, 12(1), 33–35.
- Dulewicz, V. & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20, 242-252
- Emmerling, R. J., & Goleman, D. (2003, October). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*. [https://eiconsortium.org/pdf/EI\\_Issues\\_And\\_Common\\_Misunderstandings.pdf](https://eiconsortium.org/pdf/EI_Issues_And_Common_Misunderstandings.pdf) (20/12/2022).
- Gardner H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gibbs, N. (1995). The EQ Factor. *Time*, 146, 60-68.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it Can Matter More Than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2014). *Ο νέος ηγέτης: Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (2016). *Η εστίαση της προσοχής: Το κλειδί της συναισθηματικής νοημοσύνης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Brighton: Harvard Business School Press.
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη (Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. Robert R. Knapp.
- Harper, G. (Eds.) (2006). *Teaching Creative Writing*. London: Continuum.
- Hugo, R. (1979). *The Triggering Town*. Manhattan: W. W. Norton & Company
- John W. Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., and Weissberg, R.P. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70, (5).
- Kallas-Kalogeropoulou, C. (2006). *Scripts -The art of confecting a narration to the cinema. 66 exercises and 1 method*. Athens: Nefeli.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359–379). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirmizi, F. S. (2015). The effect of creative drama and creative writing activities on creative writing achievement. *Egitim ve Bilim*, 40(181), 93-115. <https://www.proquest.com/docview/1735636790/BB739D3A136F4CA1PQ/1?accountid=16059> (20/12/2022)



- Lemay, M., Encandela, J., Sanders, L., Reisman, A., (2017). Writing Well: The Long-Term Effect on Empathy, Observation, and Physician Writing Through a Residency Writers' Workshop, *J Grad Med Educ* 9 (3): 357–360. <https://meridian.allenpress.com/jgme/article/9/3/357/35474/Writing-Well-The-Long-Term-Effect-on-Empathy> (17/01/2023).
- Libera Università dell' autobiografia (2015), Γράφοντας μετά τη σιωπή.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
- Malchiodi, C. A. (2009). *Εικαστική θεραπεία: ένας πρακτικός οδηγός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mark, J.J.(2014). Enheduanna. *World History Encyclopedia*
- Marksberry, M.L. (1963). *Foundation of creativity*. New York: Harper & Row.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence *Intelligence*, 17, 433– 442.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mearns, H. (1958). *Creative Power: The Education of Youth in the Creative Arts*. New York: Dover Pubns
- Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers, D. G. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. New Jersey: Prentice Hall.
- Oliver, F. L. (2001). *Turning children on to poetry, A Creative Writing Experiment*. New York: Writers Club Press.
- Panju, M. & Chiarrochi, J. (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. Cornwall: MPG Books Ltd.
- Parker- Pope, T. (2015) Ξαναγράψτε την προσωπική σας ιστορία, λένε έρευνες, INTERNATIONAL NEW YORK TIMES, <http://www.kathimerini.com.cy/gr/195584/?ctype=ar> (17/01/2023).

- Payne, W. L. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire*. [Doctoral Dissertation, Cincinnati, OH: The Union Institute].
- Reble, A., (2012). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, (μτφ. Χατζηστεφανίδου –Πολυζώη, Σ.). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Rombough, K. (2017). *The " Write" way: Creative writing as a school-based approach to treat childhood and adolescent anxiety* (Master's thesis). Queen's University, Canada. <https://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/15611> (17/01/2023).
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115–182). Nebraska: University of Nebraska Press.
- Schiller, F. (1990). *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*. (μτφ. Λεονταρίτου, Κ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2001). Spending time on art. *Empirical Studies of the Arts*, 19(2), 229–236.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy: Intelligence with a Heart*. Chicago: Personhood Press.
- Sternberg, R. J. (1988). Triangulating love. In R. J. Sternberg & M. L. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 119–138). Yale University Press.
- Sternberg, R.J. and Wagner, R.K. (Eds.) (1986) Tacit Knowledge and Intelligence in the Everyday World. Στο: Sternberg, R.J. and Wagner, R.K., Eds., Practical intelligence. Nature and Origins of Competence in Everyday World, *Cambridge University Press*, 51-83.
- The Learning Network (2022). What Students Are Saying About Emotional Intelligence, Speaking Their Mind at School and Underappreciated Sports. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/03/17/learning/students-emotional-intelligence-school.html> (17/01/2023).
- Thorndike, E.L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25–29.
- Tsatsou-Nikolouli, S. (2020). Positive psychology and creative writing in education. *Journal of Modern Education Review*, 10(3), 174-180.

- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Philadelphia: Williams & Wilkins Co.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *Spiritual Intelligence: The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Kallas–Καλογεροπούλου, Χ. (2006). *Σενάριο – Η Τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο*, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος. Αθήνα: Νεφέλη.

### **Ελληνόγλωσση**

- Αλεξανδρή, Τ. (2014) Η θεραπευτική και μεταμορφωτική δυνατότητα της τέχνης, Trauma & Art. [http://www.trauma-art-alexandritonya.com/?page\\_id=617&lang=el](http://www.trauma-art-alexandritonya.com/?page_id=617&lang=el) (17/01/2023).
- Αντωνοπούλου, Α. (2014). Ο εαυτός στην άκρη της πέννας. Δημιουργική γραφή και εκφραστικές–δημιουργικές θεραπείες. Στο Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα.
- Βακάλη, Α. Π., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ. & Κωτόπουλος Τ. Η. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βρεττός, Ι. / Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της αγωγής* (δεύτερος τόμος), Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.
- Γρόσδος, Σ. (2015). 9+1 Μαθήματα Δημιουργικής Γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η Δημιουργική Γραφή. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, (90), 72-85. <https://tinyurl.com/s5mxjf78> (17/01/2023).
- Γρόσδος, Σ. (2016). Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης: διδάσκοντας έννοιες διαμέσου προσομοιώσεων. Στο Σ. Γρόσδος, Α. Κόπτης, Χ. Ρουμπίδης, Α. Τσιβάς (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Σχολική Βία και Εκφοβισμός», 8-10 Απριλίου 2016 (74-83). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. <http://www.kmaked.gr/site/phocadownload/praktika.pdf> (20/12/2022)

- Κάλλερ, Τζ. (2013). «2». *Λογοτεχνική θεωρία, Μία συνοπτική εισαγωγή*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. & Βακάλη, Α. Π. (2021). Οι θεραπευτικές ιδιότητες της Δημιουργικής Γραφής. Στο Τ.Η. Κωτόπουλος & Α. Π. Βακάλη (Επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 12 – 15 Σεπτεμβρίου 2019 (1082-1111). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.  
[https://cwconference.web.uowm.gr/plugins/content/pdfviewer/assets/pdfjs/web/viewer.html?file=%2Farchives%2F4rd\\_proceedings.pdf](https://cwconference.web.uowm.gr/plugins/content/pdfviewer/assets/pdfjs/web/viewer.html?file=%2Farchives%2F4rd_proceedings.pdf) (19/12/2022).
- Λεοντσίνη, Ελ. (2011) «Βλέποντας τη ζωή μέσα από μια ιστορία: η αφηγηματική ενότητα της ανθρώπινης ζωής κατά τον Alasdair MacIntyre». Στο ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕΡΙΜΝΑ, Τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη, Α1, Εκδόσεις Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών: Αθήνα, σ. 677, 682-685.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο.  
[http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st\\_conference/moutafidou\\_bratitsis\\_article.pdf](http://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratitsis_article.pdf) (29/01/2023).
- Ντιούδη, Α. (2012). *Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011* (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Παπατρέχα, Β. κ.αλ. (2019) Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ, *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 1/2019*, σελ. 134- 161.
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκη
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή – Οδηγίες πλεύσεως*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.
- Τσαρουχάς, Ν. Θ. (2021). Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: πεδία εφαρμογών, τρόποι δράσεων και σύγχρονες-καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο *10ο*

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. «Πρότυπα Σχολεία: Ιστορία, Παρόν και Μέλλον στον 21ο Αιώνα», 19-21 Ιουνίου 2020 (137-145). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσάτσου-Νικολούλη, Σοφία (2021). Η δημιουργική γραφή και η διαπολιτισμική λογοτεχνία σε πρόγραμμα ενίσχυσης δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση του προγράμματος υπό την οπτική των δασκάλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 71/2021.

ΦΕΚ 5769/Β/10-12-2021. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deuterothemia-ekpaideuse/upourgike-apophase-158779-d-2021.html> (29/01/2023).

Φιλιππούλου, Ε. (2013). *Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα: 2012-2013* (Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Χατζηαντωνίου, Ν. (2016). Το μάθημα της έκθεσης (και οι κάλτσες της Στελλίτσας). *Lifo*. <https://www.lifo.gr/print/plagiometopika/mathima-tis-ekthesis-kai-oi-kaltses-tis-stellitsas-apo-ti-natali-hatziantoniou> (29/01/2023).

Χρυσανθοπούλου, Κ. (2014) Δημιουργική γραφή και Ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή. Στο Κωτόπουλος Η.Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα.

### **Εικόνες**

Tischbein, J. H. W. (1790-1800). *Ο Οδυσσεύς παρακολουθεί τους μνηστήρες που σπαταλούν την περιουσία του*. [Πίνακας]. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/OMHROS%20ODYSS EIA/Eikones.Odysseia/Mnistires.htm#1-7>

### **Ιστοσελίδες**

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1992). Άρθρο 29. <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-2101-1992/arthro-29-diethnis-symvasi-gia-ta-dikaiomata-toy-paidiuy>

Schleicher, A. (2018). PISA 2018 Insights and interpretations. *OECD*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

### **Σκίτσα**

Τα σκίτσα που διανθίζουν αυτή τη διπλωματική κυκλοφορούν ελεύθερα στο διαδίκτυο, και έχουν γίνει με την τεχνική «μία συνεχόμενη γραμμή»

### **Πανεπιστημιακές Σημειώσεις**

Μεγάλο κομμάτι της θεωρητικής θεμελίωσης της Δημιουργικής Γραφής (Κεφάλαιο 2), έχει εμπνευστεί και αναπροσαρμοστεί δημιουργικά από τις Πανεπιστημιακές Σημειώσεις του ΠΜΣ Δημιουργικής Γραφής (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), οι οποίες διατέθηκαν στα πλαίσια του μαθήματος.

### **Εκπαιδευτική πρόταση «Συγγραφείς από καρδιά»**

Οι δραστηριότητες που υπάρχουν αποτελούν κατά βάση δημιουργήματα της συγγραφέως της διπλωματικής αυτής εργασίας. Ωστόσο δεν θα έπρεπε να παραληφθεί να ειπωθεί ότι κάποιες από αυτές είναι εμπνευσμένες ή επεξεργασμένες εκδοχές δραστηριοτήτων από εκπαιδευτικά προγράμματα Erasmus, ή και άλλα εκπαιδευτικά εργαστήρια που έλαβαν χώρα ανά τον κόσμο.

~ ΤΕΛΟΣ ~