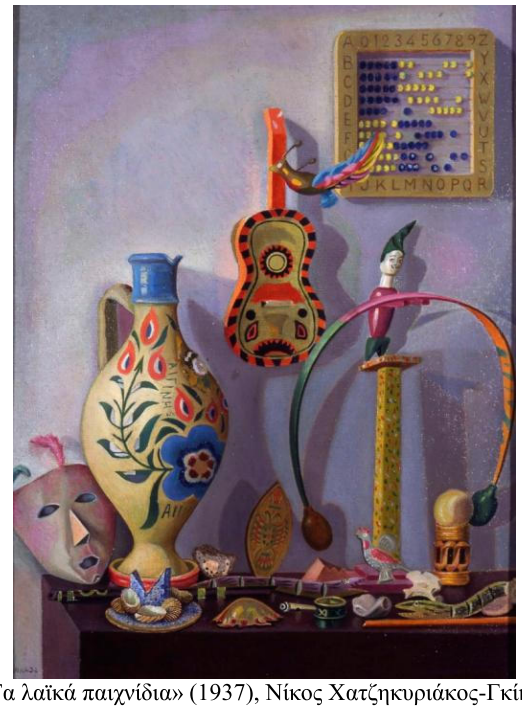
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ, ΕΥΡΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ-ΔΙΑΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «***ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ***»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ**:** «***ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ***»

Διπλωματική (μεταπτυχιακή) εργασία με θέμα:

Διαδικασίες καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε μια σχολική τάξη Γ' Δημοτικού μέσα από τη χρήση εναλλακτικών-βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι: Μελέτη περιπτώσεων τυπικών μαθητών/τριών 9-11 ετών στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής



«Τα λαϊκά παιχνίδια» (1937), Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας

Επόπτης-επιβλέπων καθηγητής: Πουρκός Α. Μάριος

Φοιτήτρια: Χαραλαμπάκη Μαριάνθη (Α.Μ. 109)

Ρέθυμνο, 2017

Το παιχνίδι είναι η υψηλότερη μορφή έρευνας
AlbertEinstein

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα 3
Περίληψη της διπλωματικής εργασίας 10
Abstract of the Master thesis 11
Εισαγωγή 12
Ευχαριστίες 14

ΜΕΡΟΣ Ι:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:
Η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία και οι διαδικασίες ανάπτυξής τους: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

1.1. Εισαγωγή 16
1.2. Η έννοια της συνεργασίας και επιστημονικές διαπιστώσεις 16
1.2.1. Η έννοια της συνεργασίας 16
1.2.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την συνεργασία 19
1.3. Η έννοια της αυτοπεποίθησης και επιστημονικές διαπιστώσεις 20
1.3.1. Η έννοια της αυτοπεποίθησης 20
1.3.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικάμε την αυτοπεποίθηση 22
1.4. Η έννοια της συμμετοχικότητας και επιστημονικές διαπιστώσεις 23
1.4.1. Η έννοια της συμμετοχικότητας 23
1.4.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την συμμετοχικότητα 24
1.5. Η έννοια της κοινωνικότητας και επιστημονικές διαπιστώσεις 26
1.5.1. Η έννοια της κοινωνικότητας 26
1.5.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την κοινωνικότητα 27
1.6. Επίλογος 28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:
Η έννοια του παιχνιδιού και διαδικασίες καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική και σχολική ηλικία: εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι

2.1. Εισαγωγή 29
2.2. Το ιστορικό πλαίσιο της έννοιας του παιχνιδιού 29
2.3. Οι ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες για την έννοια του παιχνιδιού 31
2.4. Οι ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες για την έννοια του παιχνιδιού 34
2.5. Η εννοιολόγηση του παιχνιδιού και οι βασικές του κατηγορίες 35
2.6. Το δραματικό παιχνίδι και το θεατρικό παιχνίδι 36
2.7. Τεχνικές βασισμένες στο δραματικό και θεατρικό παιχνίδι 38
2.8. Επίλογος 39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:
Εναλλακτικές-βιωματικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης: Η προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

3.1. Εισαγωγή 40
3.2. Επιρροές και στοχοθεσία της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισηςκαι της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής 40

3.3. Βασικές παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισηςκαι της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής 40
3.4. Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής 43
3.5. Προοπτικές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στον σχολικό χώρο 45
3.6. Επίλογος 45

ΜΕΡΟΣ ΙΙ:
ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:
Οι ποιοτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

4.1. Εισαγωγή 47
4.2.Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας 47
4.2.1.Η εθνογραφική έρευνα 47
4.2.2.Η μελέτη περίπτωσης 49
4.2.3. Η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης 49
4.3.Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα 50
4.3.1. Η εθνογραφική παρατήρηση ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας 50
4.3.2. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας 51
4.3.3. Η συνέντευξη ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας 52
4.3.4. Το κοινωνιομετρικό τεστ ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας 52
4.4. Επίλογος 53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:
Ερευνητικός σχεδιασμός

5.1. Εισαγωγή 54
5.2. Στόχοι της έρευνας 54
5.3. Δείγμα της έρευνας 55
5.4. Χρόνος και χώρος της έρευνας 56
5.5. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας 56
5.5.1. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας πριν τιςψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις 57
5.5.1.α. Πρώτη φάση: Η παρατήρηση και η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό 57
5.5.1.β. Δεύτερη φάση: ιχνογραφικά έργα με τα παιδιά 59
5.5.1.γ. Τρίτη φάση: προ-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα(εικαστική κατασκευή) 59
5.5.2. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας κατά τη φάση εφαρμογής των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων 60
5.5.2.α. Πρώτη συνάντηση: Εξοικείωση και γνωριμία της ομάδας - δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος 60
5.5.2.β. Δεύτερη συνάντηση: Συνεργασία 61
5.5.2.γ. Τρίτη συνάντηση: Αυτοπεποίθηση 62
5.5.2.δ. Τέταρτη συνάντηση: Κοινωνική αποδοχή 62
5.5.2.ε. Πέμπτη συνάντηση: Συμμετοχικότητα 63
5.5.2.στ. Έκτη συνάντηση: Γενικοί στόχοι 63
5.5.2.ζ. Έβδομη συνάντηση: Γενικοί στόχοι 64
5.5.3. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας μετάτις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις 64
5.5.3.α. Πρώτη φάση: Τα ιχνογραφήματα και οι συνεντεύξεις με τα παιδιά 65
5.5.3.β. Δεύτερη φάση: Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό 66
5.5.3.γ. Τρίτη φάση: μετά-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα (εικαστική κατασκευή) 66
5.6. Επίλογος 67

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ:
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6:
Η δυναμική της ομάδας των παιδιών και στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού τους κόσμου στην προ-παρεμβατική φάση της έρευνας

6.1. Εισαγωγή 69
6.2. Το κοινωνιόγραμμα της ομάδας των παιδιών 69
6.3. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμουτων υποκειμένων της έρευνας 73
6.3.1.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α1 74
6.3.1.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α1 80
6.3.2.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α2 81
6.3.2.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α2 85
6.3.3.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α3 85
6.3.3.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α3 88
6.3.4.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α4 88
6.3.4.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α4 92
6.3.5.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α5 92
6.3.5.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α5 96
6.3.6.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α6 97
6.3.6.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α6 101
6.3.7.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α7 102
6.3.7.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α7 105
6.3.8.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ1 105
6.3.8.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ1 110
6.3.9.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ2 111
6.3.9.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ2 115
6.3.10.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ3 115
6.3.10.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ3 121
6.3.11.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ4 122
6.3.11.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ4 128
6.3.12.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ5 128
6.3.12.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ5 131
6.3.13.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ6 132
6.3.13.γ. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ6 135
6.3.14.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ7 136
6.3.14.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ7 140
6.3.15.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ8 140
6.3.15.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ8 144
6.3.16.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ9 144
6.3.16.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Κ9 148
6.4. Συμπεράσματα από τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του συνόλου των παιδιών 148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:
Προ-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα

7.1. Εισαγωγή 149
7.2. Οι φάσεις της προ-παρεμβατικής ομαδικής δραστηριότητας 149
7.3. Υλικός εξοπλισμός, χώρος και χρόνος διεξαγωγής 150
7.4. Αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης τηςπρο- παρεμβατικής 150

δραστηριότητας στο πλαίσιο της ομάδας.
7.5. Αναστοχασμός πάνω στην υλοποίηση της προ-παρεμβατικής δραστηριότητας 155
7.6. Συμπεράσματα 156

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:
Περιγραφή των εναλλακτικών-βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι που εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξηκαι η αλληλεπιδραστική ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές

8.1. Εισαγωγή 157
8.2. Πρώτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 157
8.3. Δεύτερη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 160
8.4. Τρίτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 165
8.5. Τέταρτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 168
8.6. Πέμπτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 173
8.7. Έκτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 175
8.8. Έβδομη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση 179
8.9. Επίλογος 184

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9:
Αναλυτική παρουσίαση του προφίλ συμπεριφοράς των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι που εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξη

9.1. Εισαγωγή 185
9.2. Το προφίλ συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας από τησυμμετοχή τους στις εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι που εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξη 185
9.2.1.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α1 185
9.2.1.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α1 190
9.2.2.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α2 191
9.2.2.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α2 195
9.2.3.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α3 196
9.2.3.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α3 199
9.2.4.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α4 200
9.2.4.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α4 205
9.2.5.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α5 205
9.2.5.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α5 209
9.2.6.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α6 210
9.2.6.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α6 213
9.2.7.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α7 214
9.2.7.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α7 216
9.2.8.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ1 217
9.2.8.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ1 220
9.2.9.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ2 221
9.2.9.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ2 223
9.2.10.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ3 224
9.2.10.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ3 227
9.2.11.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ4 228
9.2.11.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ4 231
9.2.12.α.Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ5 232
9.2.12.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ5 236
9.2.13.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ6 236
9.2.13.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ6 241
9.2.14.α Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ7 241

9.2.14.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ7 244
9.2.15.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ8 245
9.2.15.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ8 249
9.2.16.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ9 249
9.2.16.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ9 253
9.3. Επίλογος 253

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10:
Περιγραφή της βιωματικής δραστηριότητας πουέγιναν στην μετά-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα

10.1. Εισαγωγή 254
10.2. Οι φάσεις της μετά-παρεμβατικής ομαδικής δραστηριότητας 254
10.3. Υλικός εξοπλισμός, χώρος και χρόνος διεξαγωγής 254
10.4. Αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης της μετά-παρεμβατικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της ομάδας 255
10.5. Αναστοχασμός πάνω στην υλοποίηση της μετα-παρεμβατικής δραστηριότητας 258
10.6. Συμπεράσματα 259

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11:
Αλλαγές που έχουν διαπιστωθεί στα στοιχεία του οικο-σωματικού-βιωματικού κόσμου των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι στη μετά-παρεμβατική φάση της έρευνας

11.1. Εισαγωγή 260
11.2. Η δυναμική (κοινωνιόγραμμα) της ομάδας των παιδιών στη μετα-παρεμβατική φάση της έρευνας 260
11.3. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος των υποκειμένων της έρευνας 263
11.3.1.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α1 263
11.3.1.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α1 265
11.3.2.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α2 266
11.3.2.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α2 267
11.3.3.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α3 267
11.3.3.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α3 269
11.3.4.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α4 269
11.3.4.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α4 271
11.3.5.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α5 271
11.3.5.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α5 273
11.3.6.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α6 274
11.3.6.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α6 276
11.3.7.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Α7 276
11.3.7.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α7 278
11.3.8.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ1 278
11.3.8.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ1 280
11.3.9.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ2 280
11.3.9.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο 282

του παιδιού Κ2
11.3.10.α. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ3 282
11.3.11.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ4 282
11.3.11.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ4 284
11.3.12.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ5 284
11.2.12.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ5 287
11.2.13.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ6 287
11.2.13.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ6 289
11.2.14.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ7 289
11.3.14.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ7 292
11.3.15.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ8 292
11.3.15.α. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ8 294
11.3.16.α. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του παιδιού Κ9 295
11.3.16.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ9 297
11.4.Επίλογος 297

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12:
Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα

12.1.Εισαγωγή 298
12.2.Η ιδιαιτερότητα του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του κάθεπαιδιού, που συμμετείχε στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγικήπαρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής 298
12.3.Η προσωπική πορεία του κάθε παιδιού και οι αλλαγές που υπήρξαν όσον αφορά τις κοινωνικές του δεξιότητες (συνεργασία, αυτοπεποίθηση,συμμετοχικότητα, κοινωνική αποδοχή) κατά την διάρκεια συμμετοχής του στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στη βάση των εθνογραφικών παρατηρήσεων και της εκτίμησης της εκπαιδευτικού των μαθητών 299
12.4.Ο βαθμός εφαρμογής του εναλλακτικού βιωματικού ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στο δείγμα της έρευνας και η συμβολή του στις αλλαγές των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που παρατηρήθηκαν 303
12.5.Η σημασία του ρόλου της συνεργασίας της εκπαιδευτικού των παιδιών και η συμβολή της στην εφαρμογή της εναλλακτικής-βιωματικής μας ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης 303
12.6.Η δυναμική της ομάδας των παιδιών στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόσαμε 304
12.7.Οι δυσκολίες και τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της εναλλακτικής-βιωματικής μας ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής 305
12.8.Ο ρόλος της διαδικασίας που ακολουθήσαμε και η αλληλεπίδραση μας με τα παιδιά ως εμψυχώτρια στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόσαμε. 306
12.9.Η προσκόμιση από πλευράς του εαυτού και η προσωπική ανάπτυξη του

εμψυχωτή που εφαρμόζει μια τέτοια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση 307
12.10.Επίλογος 307

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13:
Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική έρευνα 308

ΕΠΙΛΟΓΟΣ 311

Βιβλιογραφία 312

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 316

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1:Ενδεικτικό παράδειγμα εθνογραφικού ημερολογίου 317

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2:Ενδεικτικά παραδείγματα συνέντευξης της εκπαιδευτικούγια τα υποκείμενα της έρευνας στην προ-παρεμβατική φάση 320

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3:Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφήματος σε συνδυασμόμε συνέντευξη στην προ-παρεμβατική φάση 325

Περίληψη της διπλωματικής εργασίας

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση των μεταβολών στις κοινωνικές δεξιότητες μιας ομάδας παιδιών ηλικίας 9-11 ετών βάσει κάποιων κριτηρίων που τέθηκαν μελετώντας την συγκεκριμένη ομάδα. Τα κριτήρια αυτά ήταν η συνεργασία, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική αποδοχή και η συμμετοχή. Επίσης, μελετήθηκε και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, καθώς και το κοινωνικό τους στάτους. Η (όποια) μεταβολή αυτών των δεξιοτήτων διαμορφώθηκε έπειτα από την υλοποίηση μιας σειράς εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων μέσα από δραστηριότητες που βασίζονταν στο παιχνίδι και στις δραματικές τεχνικές στην προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής.

Η μέθοδος ανάλυσης που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης, η εθνογραφία και η μελέτη περίπτωσης, βάσει των οποίων τα δεδομένα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν οδηγώντας μας σε συμπεράσματα για το κάθε παιδί που πήρε μέρος στην έρευνα. Η ερευνητική διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις: την προ- παρεμβατική, την παρεμβατική και την μετα-παρεμβατική και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων ήταν η εθνογραφική παρατήρηση, οι συνεντεύξεις με τα παιδιά και την εκπαιδευτικό, τα ιχνογραφήματα, το κοινωνιομετρικό τεστ. Τα δεδομένα συλλέχτηκαν και μέσω οπτικοακουστικών εργαλείων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν και δυο ομαδικές εικαστικές κατασκευές, πριν και μετά την παρέμβαση, για να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πορισμάτων της έρευνας μέσω της εξέτασης των δεξιοτήτων των παιδιών και της (όποιας) μεταβολής τους στις συγκεκριμένες φάσεις.

***Λέξεις-κλειδιά**:* Αυτοπεποίθηση, Εθνογραφική μεθοδολογία, Εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, Έρευνα-δράση, Κοινωνική αποδοχή, Κοινωνικές δεξιότητες, Μελέτη περίπτωσης, Συμμετοχή, Συνεργασία.

Abstract of the Master thesis

This research project aimed at investigating changes in the social skills of a group of children, aged 9-11, on the basis of some criteria that were set by studying this group. These criteria were cooperation, self-confidence, social acceptance and participation.In addition, the interaction between children and their social status has also been studied. The alteration of these skills was shaped after the practice of a range of alternative psycho-pedagogical intervention through play-based and drama-based activities through the lens of eco-somatic-experiential approach and Experiential, Heuristic and Narrative-Dialogic Psychopedagogy .

The methodology that we used was action research, ethnography, and case study. Based on these methodologies, the data were collected and analyzed, leading us to conclusions about each child who took part in the survey. The research process was divided into three phases: pre-interventional, interventional and post-interventional. The data collection's tools were ethnographic observation, interviews with children and the teacher, children's drawing, sociometric tests, and the audiovisual material of the interventions. Furthermore, two collective art projects were performed,before and after the intervention phase, to enhance the validity and credibility of the findings of the research through the observations of the children's skills and their (propable) alterations in these phases.

Key words:Action research, Alternative psycho-pedagogical intervention, Case study, Cooperation, Ethnographic methodology, Self-confidence, Social acceptance and participation, Social skills.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία έχει ως θέμα την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (και συγκεκριμένα της συνεργασίας, της αυτοπεποίθησης, της συμμετοχής και της κοινωνικότητας) σε παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας μέσα από τη χρήση εναλλακτικών-βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι, με την πλειοηφία των δραστηριοτήτων να εμπνέονται από τεχνικές θεάτρου και δράματος, στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής. Η οργάνωση του ερευνητικού σχεδιασμού βασίστηκε κυρίως στις βασικές θεωρίες του παιχνιδιού καιστις επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις σχετικά με τις αναφερόμενες πιο πάνω τέσσερεις κοινωνικές δεξιότητες.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αναπτύσσονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν, στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ερευνητικός σχεδιασμός και οι ποιοτικές μεθοδολογίες/μέθοδοι έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν, και τέλος, στο τρίτο και τελευταίο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε με συντομία τα κεφάλαια που εμπεριέχονται στην παρούσα εργασία.

Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο των εννοιών των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι η συνεργασία, η αυτοπεποίθηση, η συμμετοχή και η κοινωνικότητα, που μελετώνται από την οπτική κυρίως της αναπτυξιακής και παιδαγωγικής ψυχολογίας, ενώ εμπεριέχονται και παραδείγματα ερευνών, ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις από έρευνες που έχουν διεξαχθεί για αυτά τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια παρουσίαση της έννοιας του παιχνιδιού από ιστορική, πολιτισμική, ανθρωπολογική και ψυχοπαιδαγωγική πλευρά και πώς το παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Συμπεριλαμβάνονται σχετικές εννοιολογήσεις, όροι και παραδείγματα, ενώ γίνεται ξεχωριστή μνεία στο δραματικό και θεατρικό παιχνίδι, τεχνικές των οποίων χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή των εναλλακτικών-βιωματικών παρεμβατικών δραστηριοτήτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται με συντομία οι στόχοι, οι επιρροές, οι βασικές αρχές και παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής και τον τρόπο που η συγκεκριμένη θεωρητική προοπτική–λαμβάνονταςυπόψη το πλαίσιο και την διαφορετικότητα, τον ιδιαίτερο οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του κάθε παιδιού σχετικά με την μάθηση και την ανάπτυξή τους μέσα στη σχολική τάξη– μπορεί να συμβάλλει σε μια νέα προοπτική για τις διαδικασίες της παιδείας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται οι ποιοτικές μεθοδολογίες/μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία που επιλέχθηκαν για να εξυπηρετήσουν τον σκοπό της έρευνας μας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφουμε αναλυτικά τον ερευνητικό σχεδιασμό και τα ακριβή βήματα που ακολουθήθηκαν στην εφαρμογή της έρευνας όσον αφορά τη στοχοθεσία και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφονται τα συμπεράσματα από την προ-παρεμβατική φάση της έρευνας για το κάθε υποκείμενο και τον οικο- σωματικο- βιωματικό του κόσμο, λαμβάνοντας υπόψη μας τις παρατηρήσεις, τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, τις συνεντεύξεις και τα ιχνογραφήματα των παιδιών και τις απαντήσεις του κοινωνιογράμματος.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύονται τα βήματα και οι συμπεριφορές των παιδιών στην προ-παρεμβατική ομαδική εικαστική δραστηριότητα που προηγήθηκε της εφαρμογής των εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων.

Στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφονται οι εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν και οι γενικές συμπεριφορές-δράσεις των παιδιών σε αυτές, ενώ στο ένατο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται τα συμπεράσματα για το κάθε παιδί στην παρεμβατική φάση της έρευνας, βάσει των συμπεριφορών, των αλληλεπιδράσεων και της δράσης του σε αυτές, τα οποία τεκμηριώθηκαν με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων.

Στο δέκατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα βήματα και οι συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια της ομαδικής εικαστικής μετα-παρεμβατικής δραστηριότητας από τις πληροφορίες που έχουμε από το οπτικοακουστικό υλικό.

Στο εντέκατο κεφάλαιο περιγράφονται και παρουσιάζονται αναλυτικά τα συμπεράσματα για το κάθε υποκείμενο στην μετα-παρεμβατική φάση λαμβάνοντας υπόψη μας τις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού, τα ιχνογραφήματα και τις συνεντεύξεις των παιδιών, καθώς και τις απαντήσεις του δεύτερου κοινωνιογράμματος που πραγματοποιήθηκε, τα οποία μας οδηγούν στην διαμόρφωση του οικο-σωματικού- βιωματικού κόσμου των παιδιών έπειτα από τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν.

Τέλος, στο δωδέκατο κεφάλαιο συνοψίζονται τα γενικά συμπεράσματα των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί στην έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο του ερευνητικού σχεδιασμού.

Σημαντικό είναι ακόμη το μέρος του παραρτήματος, το οποίο έπεται της επιστημονικής βιβλιογραφίας. Στο παράρτημα βρίσκονται ενδεικτικά κάποια τεκμήρια που χρησιμοποιήθηκαν σε όλη την διάρκεια της έρευνας, όπως το ημερολόγιο του ερευνητή, οι απομαγνητοφωνήσεις των υποκειμένων με κάποια από τα ιχνογραφήματα τους, καθώς και οι συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού για αυτά.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στα άτομα που με βοήθησαν, πρακτικά και ψυχολογικά, στην ολοκλήρωση αυτής της επίπονης, αλλά δημιουργικής μελέτης, καθώς χωρίς την πολύτιμη βοήθεια τους το εγχείρημα αυτό θα ήταν ακόμα δυσκολότερο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη-καθηγητή μου κ. Μάριο Πουρκό, για την επιστημονική έμπνευση, εμψύχωση, καθοδήγηση και στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και για την προθυμία του και τον χρόνο που αφιέρωσε στις απορίες και τους προβληματισμούς μου. Οι συμβουλές και οι ενθαρρύνσεις του ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμες, όταν η πορεία της έρευνας κάποιες φορές χώλαινε.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον διευθυντή και στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, και ιδιαίτερα στην δασκάλα της τάξης, η οποία ήταν παρούσα και συχνά βοηθητική ως προς τη διαχείριση του σχολικού κλίματος με τα παιδιά. Ευχαριστώ, επίσης, τους γονείς που με εμπιστεύτηκαν δίνοντας τη συγκατάθεση τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους, αλλά κυρίως τα ίδια τα παιδιά που συνεργάστηκαν ευχάριστα μαζί μου.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τις ευχαριστίες μου προς τα άτομα του οικογενειακού και φιλικού που περιβάλλοντος, που με εμψύχωναν και μου έδιναν κουράγιο όλον αυτό τον καιρό με τη θετική τους διάθεση και τα ενθαρρυντικά τους λόγια. Τους ευχαριστώ ειλικρινά για το έμπρακτο και αληθινό ενδιαφέρον τους.

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία και οι διαδικασίες ανάπτυξής τους: επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις

1.1. Εισαγωγή

Οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα σύνολο δεξιοτήτων που επιτρέπουν σε ένα άτομο να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά, να συνδέεται και να κοινωνικοποιείται με τους άλλους επιτυχώς, ενώ είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε ότι περιλαμβάνουν λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες που διαφοροποιούνται ανάλογα με το ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο που τοποθετούνται οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Στην παρούσα ερευνητική εργασία ασχολούμαστε με την έννοια της συνεργατικότητας, της αυτοπεποίθησης, της συμμετοχικότητας και της κοινωνικότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, γίνεται παρουσίαση των επιμέρους εννοιολογήσεων και ορισμών των εννοιών, οι οποίες πλαισιώνονται από τις σχετικές αναπτυξιακές θεωρίες της ψυχολογίας, αλλά και από μια πιο κοινωνιολογική οπτική. Τέλος, για κάθε έννοια που πλαισιώθηκε θεωρητικά, ακολουθούν οι βασικές επιστημονικές διαπιστώσεις από τις σχετικέςελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες έρευνες.

1.2. Η έννοια της συνεργασίας και επιστημονικές διαπιστώσεις

1.2.1. Η έννοια της συνεργασίας

Η συνεργασία, σύμφωνα με τους Williams και Sheridan, ορίζεται ως μια κατάσταση στην οποία δύο ή περισσότεροι άνθρωποι εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Svinth, 2013: 1244). Οι Damon και Phelps αναφερόμενοι στην συνεργασία των συνομηλίκων επεκτείνουν την έννοια της συνεργασίας προσθέτοντας στην κατάσταση και τον όρο του κοινού επιπέδου γνώσης μεταξύ των μελών που συνεργάζονται. Επιπλέον, οι Lindahl και Pramling-Samuelsson βασιζόμενοι στις ιδέες του Ρώσου ψυχολόγου Vygotsky κάνουν λόγο για τη μίμηση και την παραλλαγή ως βασικά συστατικά της συνεργατικής μάθησης στα παιδιά, καθώς όταν τα παιδιά μιμούνται νοηματοδοτούν τις κοινωνικές τους καταστάσεις μιμούμενα, αλλά και παραλλάζοντας την πραγματικότητα (Svinth, 2013: 1244). Στις θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τους Dillenbourg, Baker, Blaye και O'Malley, η συνεργατικότητα ορίζεται ως μια αμοιβαία εμπλοκή μιας ομάδας ατόμων σε μια εργασία, στην οποία προσπαθούν να βρουν από κοινού μια λύση, ενώ οι Damon και Phelps τονίζουν την ύπαρξη της ισότητας και της αμοιβαίας εμπλοκής ως τις αναγκαίες διαστάσεις της συνεργασίας (Williams& Sheridan, 2006: 84). Η παραπάνω παραδοχή βασίζεται στον ορισμό που δίνει ο Piaget για την συνεργασία λέγοντας ότι πρόκειται για μια κοινωνική διαντίδραση μεταξύ ξεχωριστών ατόμων που θεωρούν τους εαυτούς τους ίσους και συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλο με τον τρόπο αυτό (Williams& Sheridan, 2006: 86). Σε έρευνα που διεξήχθη σύμφωνα με την Margetts η συνεργασία απαιτεί χαρακτηριστικά όπως: το μοίρασμα μεταξύ των παιδιών, την ακολουθία οδηγιών ή κανόνων που έχουν δοθεί από τους ενήλικες, το να ακούν τα λεγόμενα των συνομηλίκων τους, να περιμένουν τη σειρά τους και να ζητούν βοήθεια όταν χρειάζεται από τους ενήλικες. Συνεπώς, ο αυτοέλεγχος των παιδιών είναι καίριας σημασίας για την ύπαρξη της συνεργασίας μεταξύ τους (Margetts, 2004: 82).

Από εξελικτικής άποψης είναι γνωστό ότι το ανθρώπινο είδος επιβίωσε χάρη στην ικανότητα του να συνεργάζεται για τη συλλογή τροφής, η οποία γινόταν ανά ομάδες σε

αντίθεση με άλλα είδη. Ένα από τα είδη που δρούσε επίσης συλλογικά για την εξασφάλιση της τροφής τους ήταν και το είδος των χιμπατζήδων, το οποίο όμως είχε κάποιες διαφοροποιήσεις σε σχέση με το ανθρώπινο, καθώς φάνηκε ότι τους λείπει η προσήλωση στον κοινό στόχο. Σε συγκριτική έρευνα αποδείχθηκε ότι τα ανθρώπινα βρέφη προσπάθησαν να εμπλέξουν ξανά το συνεργάτη τους στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που πραγματοποιούσαν από κοινού, όταν εκείνος δεν συμμετείχε πια στη δραστηριότητα. Δεν έγινε, όμως το ίδιο και με τους χιμπατζήδες, οι οποίοι συνέχιζαν μόνοι τους την δραστηριότητα. Ο λόγος ήταν ότι δεν είχαν συνδεθεί πραγματικά στον κοινό στόχο της δραστηριότητας σε αντίθεση με τα βρέφη, τα οποία είχαν αναπτύξει κάτι σαν κοινό στόχο και για αυτό δοκίμαζαν να εμπλέξουν εκ νέου τον συν- παίχτη τους στη δραστηριότητα (Tomasello & Hamman, 2012: 1, 2). Πολλοί ερευνητές, όπως οι Hobson, Trevarthen, Bakeman και Adamson έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα των απαρχών της συνεργασίας στο ανθρώπινο είδος μελετώντας τις κιόλας από την βρεφική ηλικία. Έτσι, έχουν διαμορφωθεί κάποια στάδια- ορόσημα, ανάλογα με την ωριμότητα του κάθε βρέφους, που σε γενικές γραμμές αναμένεται να έχουν κατακτηθεί σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα από τη γέννηση του. Αναλυτικότερα, στις πρώτες έξι εβδομάδες του βρέφους εμφανίζεται το κοινωνικό χαμόγελο. Στους έξι μήνες ξεκινούν να συνδιαλέγονται σε δυαδικές αλληλεπιδράσεις εκφράζοντας τα συναισθήματα τους μέσω του χαμόγελου, της επαφής, του βλέμματος και των μικρών ήχων, ενώ δείχνουν την ενόχληση τους όταν οι ενήλικες διακόψουν αυτή την αλληλεπίδραση που έχουν ξεκινήσει. Στην ηλικία των εννέα μηνών περίπου περνούν στην τριαδική φάση που περιλαμβάνει και κάποιο αντικείμενο στις αλληλεπιδράσεις τους, το οποίο μεταβιβάζουν σε κάποιον άλλο άνθρωπο ή βοηθούν τους φροντιστές τους στο ντύσιμο τους. Στη φάση των 18-24 μηνών είναι σε θέση, όπως περιγράψαμε παραπάνω να προσπαθούν να εμπλέξουν εκ νέου τους συνεργάτες τους στην κοινή τους δραστηριότητα, ενώ λίγο νωρίτερα στην ηλικία των 12-18 μηνών είναι ικανά να ανταλλάξουν ρόλους στο παιχνίδι με τους ενήλικες. Όταν πλησιάζουν στα δύο έτη τα παιδιά ήταν ικανά να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες για συνεργασία και να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, ακόμα και να συνεργάζονται με συνομήλικα βρέφη, ενώ στα τέλη των 2 ετών τα βρέφη προσπαθούσαν να εμπλέξουν τους συνεργάτες τους, αλλά όχι όταν εκείνοι έδειχναν απρόθυμοι για αυτό (Tomasello & Hamman, 2012:3, 4). Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης ήταν ότι τα παιδιά ηλικίας περίπου τριών ετών ήταν σε θέση να κατανοήσουν και να αναπαραστήσουν ταυτόχρονα δυο ρόλους ή να δουν την οπτική δυο ρόλων σε μια δεδομένη κατάσταση ή παιχνίδι (Tomasello & Hamman, 2012: 7).

Σύμφωνα με τον Ρώσο ψυχολόγο Βυγκότσκι η ύπαρξη της συνεργασίας υποδηλώνει την ύπαρξη μιας ποιοτικής παιδαγωγικής, όπου ενδεχομένως παρέχει περισσότερα κίνητρα για να αναδείξουν τα παιδιά τις μοναδικές τους ικανότητες. Η συγκεκριμένη θέση υποστηρίζεται από τη βυγκοτσκική θεωρία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» κατά την οποία τα παιδιά που καθοδηγούνται από κάποιον ενήλικο ή ικανότερο συνομήλικο και συμμετέχουν από κοινού σε κάποια δραστηριότητα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν τα κατάλληλα εργαλεία σκέψης για την δραστηριότητα αυτή. Η ιδέα αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι το άτομο συμμετέχει σε μια δραστηριότητα κατώτερη των δυνατοτήτων του, στην οποία όμως του παρέχεται βοήθεια από κάποιον άλλο για να βελτιωθεί σε αυτό που μπορεί να κάνει μόνο του. Το κλειδί σε αυτή τη διαδικασία είναι η μίμηση, την οποία το άτομο χρησιμοποιεί για να ξεπεράσει τα προσωπικά του όρια (Williams& Sheridan, 2006: 85-86). Ο Πιαζέ υποστηρίζει τη θεωρία αυτή διαφοροποιώντας, όμως, τη γνώμη του ως προς τη σχέση με τους ενήλικες. Συγκεκριμένα ο Πιαζέ θεωρεί ότι η ανωτερότητα των ενηλίκων δυσχεραίνει τη συνεργασία και τη συζήτηση, ενώ με τους συνομηλίκους κυριαρχεί η ισότητα που προάγει την κοινωνική διαντίδραση. Αναλυτικότερα, μέσα από την συνεργασία των παιδιών προκαλούνται διάλογοι, όπου ανταλλάζουν απόψεις έχοντας ως αποτέλεσμα να τα οδηγούν σε ανεξερεύνητα μονοπάτια σκέψεων. Μια σκέψη από

κάποιο παιδί ενδέχεται αλυσιδωτά να προκαλέσει ένα ερέθισμα για μια νέα σε κάποιο άλλο. Τα παιδιά μέσα από το μοίρασμα του κοινού νοήματος, του ομαδικού παιχνιδιού και της συνεργασίας μαθαίνουν πώς να ανταπεξέρχονται σε ενδεχόμενες συγκρούσεις στην καθημερινότητα τους, μαθαίνουν πώς λειτουργεί η κοινωνική οργάνωση της ομάδας των συνομηλίκων τους, οι πολιτισμικές αξίες που την διέπουν. Παράλληλα αναπτύσσουν και ορίζουν τους κοινωνικούς δεσμούς της ομάδας , καθώς, επίσης, μαθαίνουν πώς λειτουργεί ο ίδιος τους ο εαυτός μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αλλά και το ότι τα υπόλοιπα μέλη δεν θα τα δεχτούν χωρίς να είναι πεπεισμένα για αυτό (Williams& Sheridan, 2006: 86-87).

Τα οφέλη από τη συνεργασία είναι πολλαπλά τόσο για άτομα που συνεργάζονται, όσο και για το σύνολο της ομάδας. Μέσω της συνεργασίας τα παιδιά καλλιεργούν ικανότητες για την κατανόηση της έννοιας της δικαιοσύνης, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση τους, προθυμοποιούνται στο να μοιράζονται υλικά αγαθά και σκέψεις με τους άλλους, να βοηθούν τους ανθρώπους που βρίσκονται γύρω τους, ενώ αναπτύσσουν τη συμβολική και κριτική σκέψη τους, τη δημιουργικότητα και γενικώς τις επικοινωνιακές δεξιότητες (Williams& Sheridan, 2006: 84). Μαθαίνουν να διεκδικούν και να ξεκινούν αλληλεπιδράσεις γύρω από τη συνεργασία τους, όπως: να ζητούν πληροφορίες, να συστήνονται ή να αποκρίνονται στις δράσεις των άλλων, ενώ επίσης εξασκούνται στον αυτοέλεγχο, όπως να ανταποκρίνονται κατάλληλα σε κάποιο πείραγμα ενός συμμαθητή τους (Margetts, 2004: 77). Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών οδηγεί στην ανάπτυξη του αισθήματος του «εμείς», ενώ μετατρέπει τον ατομικισμό μιας δραστηριότητας σε δημιουργία φιλικών σχέσεων (Svinth, 2013: 1248). Ωστόσο, πέρα από τα οφέλη της συνεργασίας υπάρχουν και κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, θα λέγαμε ότι δεν είναι όλα τα παιδιά ίσα ως προς τη συμμετοχή τους σε μια συνεργατική δραστηριότητα. Αυτό συμβαίνει είτε επειδή το ίδιο το άτομο δεν είναι ενεργητικό, δηλαδή δεν παίρνει πρωτοβουλίες, ως προς την έναρξη μια συνεργασίας, είτε επειδή τα άλλα άτομα δεν το προσκαλούν για την έναρξη μιας συνεργασίας. Ακόμη, πολλά παιδιά δεν έχουν ίσες ευκαιρίες για να συμμετέχουν όπως άλλα λόγω του ότι δεν έχουν προηγούμενες εμπειρίες ή γνώσεις από το περιβάλλον τους, ώστε να τις χρησιμοποιήσουν κατάλληλα μέσα σε μια συνεργασία. Τέλος, υπάρχουν και οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος που συχνά δεν προωθούν την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά τον ατομικισμό, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που δεν λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικοί περιορισμοί ή οι διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά (Svinth, 2013: 53, 54).

Ωστόσο, σε αντίθεση έρχονται τα αποτελέσματα από μια έρευνα η οποία υποστηρίζει ότι η συνεργασία δεν αποτελεί μια κατάσταση που λαμβάνει χώρα μεταξύ συνομηλίκων, αλλά κυρίως ανάμεσα σε κάποιο παιδί και κάποιον ενήλικα. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι σε παιδαγωγικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν η συνεργασία είναι κάτι που τα παιδιά ξεκινούν και όχι οι ενήλικες. Ακόμη, αναφέρεται ότι τα παιδιά συνήθως δρουν μοναχικά και όταν χρειάζονται κάποια βοήθεια ή επεξήγηση απευθύνονται στους ενήλικες, καθώς τους θεωρούν ως την πηγή της γνώσης επιζητώντας τη βοήθεια και την προσοχή τους. Ταυτόχρονα υποστηρίζεται ότι η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων ήταν μια σπάνια κατάσταση, ενώ συχνά έλειπε και η ενθάρρυνση για να συνεργαστούν τόσο κατά την ομαδική συζήτηση της ομάδας όσο και στα εργαστήρια (Svinth, 2013: 1247).

Η μη ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών είναι κάτι που ήδη έχει θιχτεί. Τι άποψη έχουν όμως τα ίδια τα παιδιά για την συνεργασία; Και τι μπορούν να κάνουν οι ενήλικες για να προωθήσουν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών; Τα παιδιά περιέγραψαν τα οφέλη της συνεργασίας ως εξής: (α) ότι μπορούν να δουν πολλές διαφορετικές οπτικές για κάποιο θέμα, (β) το μοίρασμα του όγκου της δουλειάς και (γ) η ποσότητα των όσων μαθαίνουν, καθώς ο καθένας τους προσθέτει και ένα λιθαράκι στη γνώση. Τα παιδιά επίσης έκαναν λόγο και για τον αριθμό των ανθρώπων που θέλουν να συνεργάζονται, θεωρώντας ιδανική ομάδα την δυάδα ή την τριάδα, ενώ μίλησαν ακόμα και για την επιλογή των ατόμων αυτών από τους ίδιους, κάτι που συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς που

έχουν τάση να χωρίζουν τα παιδιά. Ωστόσο, έγινε και κάποια αναφορά για τους λόγους που δεν επιθυμούν να συνεργάζονται με άλλα παιδιά. Ένας από τους λόγους αυτούς είναι όταν πιστεύουν ότι οι συνεργάτες τους θα αποφύγουν να κάνουν μέρος ή και ολόκληρη την δουλειά παρά το ότι θα ωφεληθούν χωρίς να συνεισφέρουν σε αυτήν. Κάποια άλλα δεν μπορούν να συμβιβαστούν με τις απόψεις ή τα «θέλω» των υπολοίπων μελών με αποτέλεσμα να προτιμούν να δουλεύουν μόνα τους. Τέλος, άλλο κριτήριο τους αποτελεί η αξιολόγηση, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα αξιολογεί τα παιδιά ως μονάδες και όχι από την συλλογική δουλειά που μπορεί να γίνει (Williams& Sheridan, 2006: 90). Οι ενήλικες (εκπαιδευτικοί και γονείς) οφείλουν να παρέχουν τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε να ευνοούν την αυθεντική συνεργασία μεταξύ των παιδιών μέσω διαδραστικών διαδικασιών, οι οποίες ωθούν τα μικρά παιδιά να συμμεριστούν τα εγωκεντρικά τους χαρακτηριστικά και να ξεκινήσουν το παιχνίδι, τη μίμηση και τη συνεργασία για την επίτευξη των κοινών τους σκοπών. Οι κατάλληλες ευκαιρίες και το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον από τους ενήλικες συμβάλλουν για την καλλιέργεια της αίσθησης της συλλογικότητας μέσω της «ζώνης της επικειμένης ανάπτυξης» και της δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών για την συν- κατασκευή της γνώσης και του πολιτισμού (Rayna, 2001: 110, 112).

1.2.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την συνεργασία

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά από 14 μηνών ξεκινούν να ασχολούνται σε συνεργατικές δραστηριότητες με τους ενήλικες, ενώ πιο περίπλοκες δραστηριότητες ξεκινούσαν γύρω στα δύο έτη και μάλιστα με συνομηλίκους. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι γύρω στην ηλικία των 3.5 τα παιδιά υποστηρίζουν τους συνεργάτες τους βοηθώντας τους, περιμένοντας τους και μοιράζοντας ίσα την επιβράβευση τους από αυτή την συνεργασία, ενώ εντύπωση προκαλεί ότι περιμένουν να σιγουρευτούν για την δίκαιη απόδοση της, ακόμα και αν τα ίδια έχουν λάβει το μερίδιο τους από αυτή (Plötner et al, 2015: 162).

Από έρευνες που έγιναν σε μια πόλη της Γερμανίας σε παιδιά 3,5 και 5 ετών από την Plötner και τους συνεργάτες της διαπιστώθηκε ότι τα 5χρονα δεν συνεργάστηκαν απλώς με τους συνεργάτες τους, αλλά προχώρησαν και σε άλλους είδους σχέση παρέχοντας βοήθεια, δείχνοντας εμπιστοσύνη και αναπτύσσοντας κάποιο συναισθηματικό δέσιμο, ενώ οι προσωπικές προτιμήσεις που προέκυψαν από τη συνεργασία διατηρήθηκαν και μετά το τέλος της (Plötner et al, 2015: 170).

Σε έρευνα που έγινε σε βρετανικό σχολείο σε σχέση με τη συνεργασία παιδιών πάνω σε μια μουσική δημιουργία εξετάστηκε η επιρροή της ύπαρξης ή μη φιλίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Η έρευνα έγινε σε 20 ζευγάρια των οποίων τα μέλη είχαν το ίδιο φύλο με σκοπό να δημιουργήσουν ένα μουσικό κομμάτι για τους ήχους του δάσους μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Τα μισά ζευγάρια είχαν είδη φιλικές σχέσεις και τα άλλα μισά όχι, ενώ το ένα μέλος του ζεύγους είχε γνώση ή κάποια επαφή με τη μουσική και το άλλο όχι. Η διαδικασία καταγράφηκε σε βίντεο και τα δεδομένα επεξεργάστηκαν μουσικά και λεκτικά, ενώ οι δημιουργίες των παιδιών αξιολογήθηκαν από έναν εξωτερικό κριτή. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι συνθέσεις των ζευγαριών που ήταν φίλοι αξιολογήθηκαν καλύτερα συνολικά από τις συνθέσεις των μη- φίλων, το επικοινωνιακό στυλ διέφερε ανάμεσα στα δυο είδη ζευγαριών με τη διαντίδραση των ζευγαριών που ήταν ήδη φίλοι να έχει πιο ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά χαρακτηριστικά με περισσότερες πληροφορίες για την δραστηριότητα τους και περισσότερο διάλογο, μουσικές προτάσεις και διαπραγματεύσεις μεταξύ των δύο μελών με αποτέλεσμα η συνολική τους μουσική σύνθεση να αξιολογηθεί υψηλότερα από τον εξωτερικό κριτή. Οι ερμηνεία των αποτελεσμάτων βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά που ήταν ήδη φίλοι είχαν μοιραστεί προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας και μπορούσαν ευκολότερα να βρουν τους ρόλους και τις ισορροπίες

τους σε σχέση με τα ζευγάρια που αποτελούνταν από μη-φίλους (MacDonald, Miell & Morgan, 2000: 408-411).

Σε έρευνα διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου, σε παιδιά αστικής περιοχής και αγροτικών κοινοτήτων, τα οποία είχαν κοινή εθνικότητα (ισραηλινή) διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ως προς τη μορφή κοινωνικοποίησης μέσα από το εγχείρημα που τους δόθηκε να φέρουν εις πέρας και αφού θα είχαν κάποια επιβράβευση αν το κατάφερναν. Οι ερευνητές είχαν δεμένο ένα μολύβι σε τέσσερις σπάγκους, το οποίο καθώς το κινούσαν με τις τέσσερις άκρες του έπρεπε να περάσει από συγκεκριμένα σημεία ενός πίνακα χαρτιού. Όσες φορές το κατάφερναν, έχοντας έξι ευκαιρίες, θα έπαιρνε ο καθένας τους από ένα βραβείο. Τα παιδιά και από τις δυο ομάδες όντως συνεργάστηκαν και το κατάφεραν. Στη συνέχεια τους ανακοινώθηκε ότι θα επιβραβεύεται μόνο το παιδί, το οποίο θα περνάει στα δεξιά του το μολύβι έχοντες πάλι τον ίδιο αριθμό ευκαιριών. Έτσι, τα παιδιά της αστικής περιοχής τραβούσαν το μολύβι προς το μέρος τους χωρίς κάποια επιτυχία, αν και συνέχιζαν ως το τέλος τις προσπάθειες τους, ενώ τα παιδιά των αγροτικών κοινοτήτων έθεσαν τον κανόνα της συνεργασίας τους λέγοντας να το κάνουν με τη σειρά, ώστε να ανταμειφθούν όλοι. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, μια σημαντική διαφορά στην κοινωνικοποίηση των δυο ομάδων, καθώς ο πολιτισμός των παιδιών της πόλης έδινε έμφαση στον ανταγωνισμό, ενώ των αγροτικών κοινοτήτων στη συνεργασία (Cole & Cole, 2001: 528-529).

1.3. Η έννοια της αυτοπεποίθησης και επιστημονικές διαπιστώσεις

1.3.1. Η έννοια της αυτοπεποίθησης

Η έννοια της αυτοπεποίθησης είναι μια σύνθετη έννοια που αποτελείται από επιμέρους ψυχολογικές εννοιολογήσεις όπως αυτή της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης. Οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης αποτελούν συνιστώσες της έννοιας του εαυτού. Η αυτοεκτίμηση είναι κοινωνικό προϊόν (Mead, 1934), ενώ η αυτοαντίληψη είναι προϊόν της ενέργειας του ατόμου ως υποκειμένου, το οποίο παρατηρεί τον εαυτό του ως αντικείμενο (Γιαννέλος, 2009: 39). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά του εαυτού. Αντιπροσωπεύει μια περιγραφή της ψυχολογικής ταυτότητας του ατόμου, μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη, είναι η συναισθηματική πλευρά του εαυτού, η αξιολόγηση της ψυχολογικής ταυτότητας και της αξίας του ως άτομο (Γιαννέλος, 2009: 30˙Μακρή-Μπότσαρη, 2001:19).

Στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης η αυτοεκτίμηση αναδύεται όταν το άτομο έρχεται σε επαφή με τις απόψεις της κοινωνίας για αυτό. Η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται από τις απόψεις, τις οποίες το άτομο πιστεύει ότι έχουν οι άλλοι για αυτό και ιδίως τι πιστεύουν οι «σημαντικοί άλλοι» (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι, ευρύτερο περιβάλλον) για αυτό (Γιαννέλος, 2009: 31). Σύμφωνα με τον Cooley, οι ρίζες της σφαιρικής εκτίμησης για την αξία μας ως άτομα βρίσκονται στην αντίληψη που έχουμε αναφορικά με το τι σκέφτονται οι «σημαντικοί άλλοι» για εμάς. Αυτό απαιτεί την εκτίμηση των στάσεων των άλλων, που οδηγεί στην εσωτερικοποίηση των στάσεων των άλλων στην αυτοεκτίμηση του ατόμου. Σύμφωνα με τον Mead, η κοινωνία δίνει νόημα και μορφή στην αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του. Οι συμβολικοί κώδικές, η γλώσσα, καθώς και η ικανότητα του να μπαίνει το άτομο στην θέση του άλλου και να βλέπει από τη θέση του άλλου τον εαυτό του έχουν σημασία για την συνειδητοποίηση του εαυτού. Αυτό, όμως, απαιτεί την αξιολόγηση των απόψεων ως πιο σημαντικές από άλλες ανάλογα το είδος των αξιών και το βαθμό σπουδαιότητας που τους αποδίδει η κοινωνία (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 22). Η αξιολόγηση των απόψεων των άλλων ως σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές σχετίζεται με το γεγονός της επιρροής της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης από τους «σημαντικούς άλλους». Συνεπώς, στο παιδί οι οικογενειακές-διαπροσωπικές σχέσεις, το σχολικό-κοινωνικό

περιβάλλον, καθώς και η ευρύτερη ομάδα συνομηλίκων παρέχουν πληροφορίες για την αξία του, τις οποίες χρησιμοποιεί για να αξιολογήσει την αυτοαντίληψη του και να χτίσει την αυτοεκτίμηση του (Γιαννέλος, 2009: 31). Σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας όταν σκέπτονται ή αναφέρονται στον εαυτό τους είναι ότι κάνουν συγκριτικές εκτιμήσεις μεταξύ του εαυτού τους και των άλλων παιδιών, συσχετίζοντας αυτές τις εκτιμήσεις με τις διαπροσωπικές συνέπειες μεταξύ αυτών και των άλλων παιδιών (Cole & Cole, 2001: 544), ενώ συχνά προσπαθούν να προστατέψουν την αυτοεκτίμηση τους.. Για παράδειγμα, μέλη από ομάδες στιγματισμένων ατόμων συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άτομα από άλλες στιγματισμένες ομάδες περισσότερο από ότι με άτομα από πλεονεκτικές ομάδες για να αποφύγουν πληγές στην αυτοεκτίμηση τους. Άλλο στοιχείο είναι ότι υποτιμούν τα πλεονεκτήματα που εμφανίζονται στις άλλες ομάδες και εκτιμούν περισσότερο τους τομείς που η ομάδα τους υπερέχει (Rosenberg, Schooler & Schoenbach et. al, 1995:143). Τέλος, βασική θέση αποτελεί η θεωρία του James περί σταθερής και μεταβαλλόμενης αυτοαντίληψης, η οποία παραμένει μεταβαλλόμενη στα επιμέρους χαρακτηριστικά της, αλλά σταθερή ως προς τη βασική της μορφή (Λεονταρή, 1998: 78). Κατά τον James, το κατά πόσο η αυτοαντίληψη του ατόμου σε κάθε τομέα θα επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το άτομο αποδίδει στον τομέα αυτό. Η άποψη του James βρίσκεται σε συμφωνία με το μοντέλο διερεύνησης του εαυτού της Harter, το οποίο αναφέρθηκε προηγουμένως (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 69). Επιπλέον, υπάρχει και η αρχή της αυτοαπόδοσης, σύμφωνα με την οποία για να επηρεάσει κάτι την αυτοεκτίμηση ενός ατόμου, θα πρέπει να πιστεύει το άτομο ότι είναι υπεύθυνο για αυτό και ότι ανήκει σε αυτό η επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία (Hughes & Krohler, 2007: 186).

Στη συνέχεια θα αναλυθούν οι διαδικασίες με τις οποίες παγιώνονται οι επιμέρους εννοιολογήσεις του εαυτού σύμφωνα με τις αναπτυξιακές θεωρίες από τη γέννηση ως την ενηλικίωση του ανθρώπου. Η διαδικασία συνειδητοποίησης και αίσθησης του εαυτού έχει κατακτηθεί γύρω στους 18 πρώτους μήνες της ζωής, παρ' όλα αυτά περνάει από έξι χαρακτηριστικά στάδια, όπως έχει διερευνηθεί σε πειράματα αντικατοπτρισμών σε καθρέπτες. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό της σύγχυσης ("Confusion"), κατά το οποίο μια εικόνα στον καθρέπτη γίνεται αντιληπτή ως προέκταση του κόσμου και όχι ως ανάκλαση του. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της διαφοροποίησης ("Differentiation"), κατά το οποίο το υποκείμενο αντιλαμβάνεται ότι διαφοροποιούνται όσα βλέπει στον καθρέπτη και όσα βιώνει στην πραγματικότητα. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της κατάστασης ("Situation"), όπου το άτομο αντιλαμβάνεται ότι όσα βλέπει στον καθρέπτη σχετίζονται με τον εαυτό του και είναι μοναδικά βιώματα για αυτό. Αυτό το στάδιο συνδέεται με το πρώτο-ναρκισσιστικό στάδιο του ατόμου μέσω της εξερεύνησης του εαυτού. Το τέταρτο στάδιο είναι εκείνο της αναγνώρισης ("Identification"), κατά το οποίο το άτομο αναγνωρίζει ότι αυτό που βλέπει στον καθρέφτη είναι ο εαυτός του και όχι κάποιος τρίτος. Το πέμπτο στάδιο είναι εκείνο της μονιμότητας ("Permanence"), όταν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει ως οντότητα ανεξάρτητα από αυτό που βλέπει στον καθρέπτη ή σε κάποια φωτογραφία ή βίντεο. Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό της ενσυνειδητότητας ("self-consciousness" or ''meta'' self-awareness), όπου το άτομο πλέον αντιλαμβάνεται όχι μόνο τη δική του οπτική για τον ίδιο τον εαυτό του, αλλά και την οπτική των άλλων για αυτόν, οπότε και αναπτύσσονται τα πρώτα αισθήματα ντροπής ή υπερηφάνειας του ατόμου για τον εαυτό του (Rochat, 2003: 721-722). Στα νήπια η αίσθηση του εαυτού περιορίζεται στα φυσικά χαρακτηριστικά τους και αργότερα μετατοπίζεται σε πιο κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, όπως οι κοινωνικές τους σχέσεις, τα συναισθήματα τους ή τα σχέδια τους για το μέλλον (Elliot, Kratochwill et al, 2008: 148).

Τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας αυτό-αξιολογούνται λαμβάνοντας υπόψη τους συγκεκριμένους τομείς αυτοαξιολόγησης που σχετίζονται με το αίσθημα της επάρκειας, οι οποίοι είναι: η γνωστική επάρκεια που συσχετίζεται με τη σχολική επίδοση, η κοινωνική

επάρκεια που σχετίζεται με το πόσο δημοφιλές είναι/ νιώθει το κάθε παιδί, η σωματική επάρκεια που σχετίζεται με τις αθλητικές ικανότητες και τα ομαδικά παιχνίδια και με τη γενική αυτό-αξία που σχετίζεται με τη γενική εικόνα και το ήθος που νιώθει ότι έχει το κάθε παιδί (Cole & Cole, 2001: 551). Συγκεκριμένα, οι βασικές κινητικές λειτουργίες παγιώνονται μεταξύ 2-10 ετών και για αυτό είναι καλό τα παιδιά να εκτίθενται σε ποικιλία κινητικών δραστηριοτήτων που θέτουν σε λειτουργία την ανάπτυξη της λεπτής και της αδρής κινητικότητας. Η επαφή με τις κινητικές δραστηριότητες μέσα από τα παιχνίδια, ανεξάρτητα από το φύλο των παιδιών, είναι σημαντική για την ανάπτυξη της αυτό-αξίας τους και της προσωπικής τους ταυτότητας, ενώ για τον σχηματισμό των παραπάνω τα παιδιά λαμβάνουν υπόψη τους την κριτική και την ενίσχυση που δέχονται από τους ενήλικες, η οποία αν είναι πολύ χαλαρή έχει τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην αυτοπεποίθηση τους, καθώς νιώθουν ότι οι ενήλικες έχουν χαμηλές προσδοκίες για αυτά, ενώ υποστηρίζεται ότι υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στη σταδιακή αύξηση των στόχων τους. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες μπορούν να θέσουν σταδιακά στόχους, που όταν τους επιτύχουν θα νιώσουν καλά για τον εαυτό τους, ενώ ταυτόχρονα γνωρίζουν την αξία της σκληρής δουλειάς και της εξάσκησης. Παράλληλα μέσα από την ανάπτυξη των φυσικών δεξιοτήτων εξερευνούν τον εαυτό τους, το σώμα τους και τα όρια του, αλλά και το περιβάλλον τους (Bunker, 1991: 467, 469).

1.3.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την αυτοπεποίθηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούν κάποια παραδείγματα ερευνών τα οποία έχουν φέρει στην επιφάνεια διαπιστώσεις αναφορικά με την αυτοπεποίθηση των παιδιών και τις συνιστώσες τους, τόσο ατομικά, όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον τους.

Η αυτοαντίληψη του ατόμου, βάσει ερευνών (βλ. Measelle et al., 1998) διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και το φύλο, αλλά δεν έχει γίνει σαφές το πότε αυτές οι διαφορές ξεκινούν. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός που τα παιδιά αυτοαξιολογούν την ικανότητα τους σε ένα τομέα φθίνει με τον καιρό. Αυτό αποδίδεται, κατά την Case, στις βελτιωμένες αιτιολογικές τους ικανότητες, είτε κατά την Harter στην αυξημένη χρήση της σύγκρισης με τους άλλους όταν αξιολογούν μια ικανότητα τους, είτε κατά την Stipek στο ότι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στους βαθμούς (εξωτερική αξιολόγηση), καθώς προοδεύουν στο σχολείο (Measelle et al., 1998: 1557). Σύμφωνα με τους Harter και Pike, σε κάθε ηλικία το άτομο είναι σε θέση να διακρίνει διαφορετικούς τομείς αυτοαντίληψης. Τα παιδιά ηλικίας 4-7 ετών μπορούν να έχουν αξιόπιστες κρίσεις για τον εαυτό τους σε τέσσερις τομείς. Αυτοί είναι: (α) η σχολική ικανότητα, (β) οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, (γ) η σωματική ικανότητα και (δ) η σχέση με τη μητέρα (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 39). Στις μικρές αυτές ηλικίες δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά την σφαιρική εκτίμηση του εαυτού τους, καθώς δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με αυτά τα κριτήρια ή δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το τι σκέφτονται, αλλά η αυτοεκτίμηση τους αποτυπώνεται στη συμπεριφορά τους. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η ηλικία των 7 ετών είναι κρίσιμη, διότι αλλάζει η δομή της έννοιας του εαυτού. Πρώτον, διακρίνουν επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και δεύτερον, αρχίζουν να έχουν αξιόπιστες κρίσεις για την αξία τους ως άτομα. Στο να καταλάβει το άτομο σε τι είναι καλό και σε τι όχι συμβάλει το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον και οι συνομήλικοι μέσα από τις αξιολογήσεις τους (Davis-Kean & Sandler, 2001: 901˙ Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 39). Στο στάδιο της προεφηβείας, το οποίο έχει μελετήσει ο Γιαννέλος, οι τομείς αυτοαντίληψης που μπορούν να διακριθούν από τα παιδιά έχουν αυξηθεί. Συνολικά αυτοί είναι: (α) η σχολική ικανότητα, (β) οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, (γ) η σχέση με τους γονείς, (δ) η αθλητική ικανότητα, (ε) η φυσική εμφάνιση και (στ) η διαγωγή-συμπεριφορά. (Γιαννέλος, 2003: 130). Ακόμη, στις ηλικίες 15-18 οι έφηβοι είναι σε θέση να διακρίνουν τρείς επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης: (α) η σχέση με τους στενούς φίλους, (β) οι

συναισθηματικές- διαφυλικές σχέσεις και (γ) η εργασιακή ικανότητα, ενώ ως τα 23 έτη προστίθενται και άλλοι τομείς αυτοαντίληψης, όπως: (α) η ακαδημαϊκή ικανότητα, (β) η διανοητική ικανότητα, (γ) η δημιουργικότητα, (δ) η κοινωνική αποδοχή, (ε) η αίσθηση του χιούμορ και (στ) η ηθική (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 40-41). Όσον αφορά στις διαφορετικές αντιλήψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά με κριτήριο το φύλο τους, φάνηκε ότι οι μαθητές Δημοτικού έχουν πιο ανεπτυγμένη την αυτοαντίληψη της φυσικής τους ικανότητας, ενώ οι συμμαθήτριες τους τομείς αυτοαντίληψης που αφορούν στη φυσική εμφάνιση και την αναγνωστική ικανότητα (Measelle et al., 1998: 1557).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν συσχετίσεις αναφορικά με τη στάση των γονέων ως προς τη συμμετοχή και την ανάπτυξη των παιδιών στα κινητικά παιχνίδια με κριτήριο το φύλο τους. Η διαφοροποίηση παρατηρείται από τους γονείς (τον πατέρα κυρίως) αλλά και άλλους ενήλικες, οι οποίοι συνήθως νιώθουν ότι έχουν την ευθύνη να δείξουν μια κινητική δεξιότητα σε ένα αγόρι, όχι όμως και σε ένα κορίτσι. Όταν η επίδειξη μιας τέτοιας δεξιότητας γίνει σε κάποιο κορίτσι, πραγματοποιείται αφού αυτά ήδη έχουν επιδείξει κάποια σχετική ικανότητα. Οι μητέρες από την άλλη δεν ξεκινούν συχνά τέτοιου είδους δραστηριότητες ούτε με τα αγόρια, ούτε με τα κορίτσια, αν και είναι το ίδιο ενθαρρυντικές ως προς τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτά (Bunker, 1991: 468-469).

1.4. Η έννοια της συμμετοχικότητας και επιστημονικές διαπιστώσεις

1.4.1. Η έννοια της συμμετοχικότητας

Η συμμετοχή δεν σημαίνει μια ασαφή έννοια που μπορεί να διδαχθεί, αλλά μια «ικανότητα» που τα παιδιά αναπτύσσονται σταδιακά μέσω της επαφής με τις εμπειρίες στο άμεσο περιβάλλον τους (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2013: 243). Η έννοια της συμμετοχής είναι μια πολυδιάστατη κατασκευή και ορίζεται ως η συμμετοχή ενός ατόμου σε μια κατάσταση ζωής. Ο Dewey δηλώνει ότι «εάν η δημοκρατία αφορά τη συμμετοχή, τότε η εκπαίδευση είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα βιώνουν τη συμμετοχή». Η εμπλοκή, τα κίνητρα και η διαθεσιμότητα αποτελούν επίσης κάποιες κεντρικές έννοιες που περικλείονται στην έννοια της συμμετοχής, ενώ γίνεται λόγος και για τη θεωρία της «θέσης». Ο Wachs υποστηρίζει ότι το ίδιο περιβάλλον μπορεί να θεαθεί διαφορετικά από το κάθε παιδί, να το επηρεάσει με διαφορετικούς τρόπους και έτσι το παιδί να δημιουργήσει τις δικές του «θέσεις» θέασης των πραγμάτων. Όσο περισσότερες θέσεις έχει κάθε παιδί, τόσες πιο πολλές δυνατότητες ανάπτυξης έχει και διευκολύνεται περισσότερο η συμμετοχή του (Sandberg & Eriksson, 2010: 619-620).

Η στροφή των παιδαγωγών για τη συμμετοχή των παιδιών στις διάφορες διαδικασίες ξεκίνησε μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο όταν διαπιστώθηκαν οι βλαβερές συνέπειες των πολέμων και των άσχημων συνθηκών στα παιδιά. Ήδη, όμως, από τον 20ο αιώνα, ο Dewey τόνισε τη σημασία της εμπειρίας των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή την αμοιβαία κατανόηση, τα κοινά ενδιαφέροντα και τον διάλογο ως θετικά στοιχεία για τη μελλοντική κοινωνία που θα στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές (Sheridan & Samuelsson, 2001: 172).

Το δικαίωμα των παιδιών στη συμμετοχή τους σε διαδικασίες που τα αφορούν άμεσα κατοχυρώθηκε το 1989 με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού που υιοθετήθηκε από τον ΟΗΕ και άρχισε να ισχύει από το 1990. Μέσα από αυτή τη σύμβαση τα παιδιά άρχισαν να θεώνται από πολλές διαφορετικές οπτικές οι οποίες άνοιξαν νέους δρόμους στην οικονομία, στη διαφήμιση, αλλά και στην έρευνα που αφορά στα παιδιά, αφού επικρατεί η αντίληψη των παιδιών «ως ειδημόνων της δικής τους ζωής» (Σοφού, 2011: 7-8).

Συγκεκριμένα, οι Sandberg και Eriksson υποστηρίζουν ότι εάν οι ενήλικες στο νηπιαγωγείο κατορθώσουν να συλλάβουν την προοπτική ενός παιδιού και να κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται εμπλεκόμενα, τότε τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν ότι είναι αξιόλογοι

συμμετέχοντες. Στην περίπτωση που τα παιδιά αντιληφθούν ότι τα ακούνε και γνωρίζουν ότι τα συμφέροντά τους και οι ανάγκες τους έχουν ληφθεί υπόψη με σεβασμό από τους ενήλικες, τότε θα βιώσουν την πραγματική συμμετοχή νιώθοντας ότι και εκείνα βρίσκονται σε θέση να ασκήσουν επιρροή, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση τους (Sandberg & Eriksson, 2010: 620).

Τα τελευταία χρόνια είναι γνωστό ότι η διαντίδραση, η επικοινωνία και η συμμετοχή των παιδιών χαρακτηρίζουν ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα ως υψηλής ποιότητας (Sheridan & Samuelsson, 2001: 170). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά απαιτούν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στις παιδαγωγικές διαδικασίες.

Συγκεκριμένα, η αξία της συμμετοχής συνδέεται με σημαντικά οφέλη όπως: η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, η σύνδεση της και η εξοικείωση των συμμετεχόντων στις δημοκρατικές διαδικασίες και η εξάσκηση της ικανότητας να συνδιαλέγεσαι με άλλους και να συμβιβάζεσαι. Η ενεργός συμμετοχή, μέσω του μοιράσματος των απόψεων και των επιχειρημάτων τους, της έκφρασης των περιορισμών τους και της κριτικής εξέτασης των επιλογών τους, παρακινεί τους μαθητές να έχουν αυτονομία, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να έχουν ευθύνες, ενώ εστιάζουν στα δυνατά τους σημεία (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015: 15). Σημαντικό όφελος έχουν επίσης και από την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για συλλογική δράση, καθώς παράλληλα διερωτώνται για την προσωπική τους συνεισφορά στις διαδικασίες μέσω της αυτοκριτικής (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2013: 244). Ακόμη, τα παιδιά που έχουν επιλογές και γνήσιες ευκαιρίες να αναλάβουν την ευθύνη για τις ενέργειές τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν τους ενήλικες ως πηγή για μάθηση αντί να αναμένουν την έγκριση τους για κάποια ενέργεια (Sheridan & Samuelsson, 2001: 187).

Από την άλλη πλευρά είναι γνωστό ότι παρουσιάζεται μια δυσκολία για τη διαχείριση μιας τέτοιας κατάστασης από τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι δύσκολο να διευκολύνουν τους μαθητές, κυρίως για τις μικρότερες ηλικίες του νηπιαγωγείου, ως προς τη συμμετοχή τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γνώση του τι μπορούν να αποφασίσουν τα παιδιά και πώς να εμπλέξουν τα παιδιά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Sheridan & Samuelsson, 2001: 188). Μια ακόμη δυσκολία αφορά στα όρια των δικαιωμάτων των παιδιών στις λήψεις των αποφάσεων και των αποτελεσμάτων της συμμετοχής του στη διαδικασία αυτή (Sheridan & Samuelsson, 2001: 170). Επιπλέον, οι τρέχουσες συμμετοχικές διαδικασίες έχουν δεχτεί κριτική επειδή δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως αυτόνομες προσωπικότητες με δίκαιους ρόλους, αλλά αναμένουν να προσαρμοστούν στις συχνά προκαθορισμένες διαδικασίες από τους εκπαιδευτικούς (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2013: 244).

1.4.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την συμμετοχικότητα

Στη συνέχεια αναφέρονται τρεις διαφορετικές περιπτώσεις σύγχρονων ερευνών σχετικές με τη συμμετοχή των παιδιών στο πλαίσιο κάποιας εκπαιδευτικής δομής στο εξωτερικό και στην Ελλάδα. Στα ερευνητικά παραδείγματα, παρουσιάζονται με συντομία η έννοια της συμμετοχικότητας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αλλά και παραδείγματα μέσα από τα οποία οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε διάφορες δράσεις, καθώς και τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών.

Σε έρευνα που έγινε σε 20 σουηδικά νηπιαγωγεία οι ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τα στοιχεία που κάνουν ένα παιδί συμμετοχικό μέσω ενός ερωτηματολογίου που περιλάμβανε τέσσερις ερωτήσεις. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποιοτικά, αφού οι ερευνητές κατασκεύασαν κατηγορίες και υποκατηγορίες μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντόπισαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, μελετώντας σε βάθος το νόημα τους. Τα νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν με βάση το αν σε αυτά φοιτούσαν παιδιά που είχαν

επισήμως κάποια δυσκολία που απαιτούσε ειδική υποστήριξη ή αν υπήρχαν παιδιά που δεν είχαν διαπιστωμένη δυσκολία, αλλά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είχαν παρατηρήσει κάποια αναπτυξιακή καθυστέρηση που απαιτούσε κάποια βοήθεια. Η έρευνα έλαβε υπόψη της τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούσαν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες τους για τη σημασία της έννοιας «συμμετοχικός». Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με συντομία στη συνέχεια. Σύμφωνα με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, η οπτική των παιδιών για την έννοια «συμμετοχικός» περιλάμβανε στις γενικές κατηγορίες το αίσθημα του «ανήκειν», το αυτο-συναίσθημα και την ικανότητα επαφής και διαντίδρασης με τους άλλους. Οι ενήλικες ανέφεραν ως υποκατηγορία του αισθήματος του «ανήκειν» το να είναι το παιδί ενεργό με το περιβάλλον και να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή, το να παίζει και να συμμετέχει σε όσα συμβαίνουν γύρω του, ενώ το αυτοσυναίσθημα το συνδέουν με το πώς το παιδί χειρίζεται την καθημερινότητα, αν για παράδειγμα είναι σε επαγρύπνηση, αν είναι εξωστρεφές και αυτόνομο, ενώ για την ικανότητα επαφής μελετούν την επικοινωνία, τη χρήση της γλώσσας, την έκφραση του, αλλά και την ικανότητα του να επηρεάζει τους άλλους (Sandberg & Eriksson, 2010: 620-624).

Σε έρευνα- δράση που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο στο Λαύριο σε μαθητές Έ και ΄ΣΤ Δημοτικού με θέμα την περιβαλλοντική αφύπνιση τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μέσω των δράσεων της έρευνας οι μαθητές μπορούσαν να μοιράζονται τις απόψεις τους, τα επιχειρήματά τους, να εκφράζουν τους ενδοιασμούς τους και να εξετάζουν κριτικά τη δράση και τις επιλογές τους. Ταυτόχρονα, εκδήλωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, εξοικειώθηκαν με τις διαδικασίες που απαιτούσαν συνεργασία, αλλά και με τις δημοκρατικές διαδικασίες (Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2015: 19-20). Η έρευνα περιλάμβανε τρεις κύκλους δράσης: την τάξη, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Τα παιδιά μέσω της εξοικείωσης με το άμεσο περιβάλλον και μειώνοντας τις ανησυχίες τους για την προέκταση του θέματος στα ευρύτερα περιβάλλοντα, προχώρησαν στα επόμενα στάδια. Τα παιδιά καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας ήταν συμμετέχοντες αλλά και δρώντα πρόσωπα, αφού συμμετείχαν ενεργά, δημιουργώντας βίντεο και μαθητικές εφημερίδες σχετικές με την περιβαλλοντική αφύπνιση των συμπολιτών τους και διεξάγοντας μια έρευνα περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος φτιάχνοντας ερωτηματολόγια για αυτούς.

Σε νηπιαγωγεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης πραγματοποιήθηκε ακόμα μια έρευνα σχετική με τη συμμετοχικότητα των παιδιών, ως συν- ερευνητών, με τη μέθοδο του «μωσαϊκού». Η συγκεκριμένη μέθοδος χαρακτηρίζεται από την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων, την πολυμεθοδικότητα, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, το στοχαστικό της προσανατολισμό και την δημοκρατική της διαδικασία, καθώς μέσω αυτής λαμβάνεται υπόψη η οπτική και η νοηματοδότηση των απόψεων και των εμπειριών των ίδιων των συμμετεχόντων. Η έρευνα που διεξήχθη την περίοδο 2010-2011 σε 79 μαθητές νηπιαγωγείου είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο συλλέγοντας δεδομένα από ατομικές συνεντεύξεις, ζωγραφιές και φωτογραφήσεις των ίδιων των παιδιών. Όταν όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν και οι ερευνητές τα επεξεργάστηκαν με τη συμβολή και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, τα παιδιά παρείχαν πολλές προτάσεις για το πώς θα ήθελαν να είναι το νηπιαγωγείο τους, κάποιες από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί κατόρθωσαν να τις υλοποιήσουν. Τα παιδιά μέσω αυτής της διαδικασίας ανέπτυξαν κριτική σκέψη και αυτενέργεια, συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και ανέπτυξαν ικανότητες συνεργασίας, ενώ παράλληλα τα παιδιά που δεν είχαν ως μητρική την ελληνική ή αντιμετώπιζαν γλωσσικές ή ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες έκφρασης βοηθήθηκαν σημαντικά (Σοφού, 2011: 12-15).

1.5. Η έννοια της κοινωνικότητας και επιστημονικές διαπιστώσεις

1.5.1. Η έννοια της κοινωνικότητας

Η έννοια της κοινωνικότητας ειδικά στην παιδική ηλικία είναι μια περίπλοκη έννοια, που έχει προβληματίσει αρκετά τους ερευνητές, καθώς εμπεριέχει τις έννοιες της «κοινωνικής αποδοχής», των «κοινωνικών σχέσεων» και της «φιλίας». Όλες αυτές οι έννοιες εμπεριέχουν τις κοινωνικές αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, οι οποίες αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής τους ως προς την ταυτότητά τους και την αίσθηση του «ανήκειν», καθώς έτσι νιώθουν ότι έχουν αξία, δέχονται σεβασμό και συμπερίληψη από τους συνομηλίκους τους (Konstantoni, 2012: 344). Όπως, θα δούμε και στη συνέχεια η αποδοχή από τους συμμαθητές και η φιλία συνδέεται με προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως οι φυσικοί παράγοντες (όπως το γένος και η εθνικότητα), οι κοινωνικοσυναισθηματικοί και ακαδημαϊκοί παράγοντες και οι ψυχολογικοί παράγοντες (η αυτο-αντίληψη, αυτο-εκτίμηση και η προσαρμογή) (Beazidou & Botsoglou, 2016: 1616). Αρχικά, θα γίνει μια σύντομη παρουσίαση των πρώτων σταδίων της ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης του βρέφους και στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις πιο σύνθετες κοινωνικές έννοιες.

Η θεωρία της κοινωνικοποίησης βασίζεται σε ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες. Οι πιο διαδεδομένες από την ψυχολογική οπτική είναι αυτή της κοινωνικής μάθησης και συγκεκριμένα των εξαρτημένων αντανακλαστικών (Skinner), που βασίζεται σε ένα σύστημα ενθαρρύνσεων και αποτροπών, δηλαδή ενισχύσεων και τιμωριών, από τον κοινωνικό περίγυρο και της μάθησης μέσω της παρατήρησης ενός προτύπου (Bandura), τη μίμηση δηλαδή μιας συμπεριφοράς. Στην ψυχολογική οπτική ανήκει, επίσης και η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, που χωρίζεται σε κάποια αναπτυξιακά στάδια, τα οποία έχουν κάποιες αδυναμίες που οφείλονται στην ανωριμότητα των παιδιών. Τα στάδια αυτά είναι το αισθησιοκινητικό (ως 18 μηνών), όπου το παιδί αδυνατεί να αντιληφθεί την ύπαρξη του ως ανεξάρτητη από το περιβάλλον του, το προσυλλογιστικό (ως τα 6-7 έτη), όπου ο υπάρχει έντονο το στοιχείο του εγωκεντρισμού, δηλαδή της αδυναμίας να βλέπουν τα πράγματα από την οπτική των άλλων, το συγκεκριμένο λειτουργικό στάδιο (ως τα 11-12 έτη), όπου ξεκινούν να βλέπουν τα πράγματα όπως οι άλλοι, ενώ ταυτόχρονα ξεκινά η αφαιρετική τους σκέψη και το τυπικό λειτουργικό στάδιο (ως την ενηλικίωση), όπου υπάρχει ανάπτυξη των νοητικών και αφαιρετικών λειτουργιών, η επιχειρηματολογία, η βαθύτητα της ταυτότητας και της ηθικής ευαισθησίας. Ο Kohlberg προσθέτει στο δεύτερο στάδιο του Piaget την προσπάθεια των παιδιών για ενεργό μάθηση όσων είναι απαραίτητο να γνωρίζουν για τους ίδιους και το περιβάλλον, στοιχεία απαραίτητα για την κοινωνικοποίηση τους. Από κοινωνιολογική άποψη είναι διαδεδομένη η θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης που έχει ως κεντρική έννοια για την κοινωνικοποίηση, την έννοια της αντανακλαστικής συμπεριφοράς, δηλαδή της παρατήρησης της συμπεριφοράς μας με την οπτική των άλλων (Hughes & Kroehler, 2007: 170).

Σπουδαία θέση στην κοινωνικότητα των παιδιών κατέχει η έννοια της φιλίας, η οποία χτίζεται από τις πολύ μικρές ακόμα ηλικίες των παιδιών, αν και σε κάθε φάση της αποδίδονται διαφορετικές εννοιολογήσεις και χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η φιλία ορίζεται στο πλαίσιο μια δυαδικότητας και μιας εθελοντικής σχέσης την οποία απολαμβάνουν και ορίζουν και οι δυο συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς και αντιμετωπίζονται ως ίσοι. Τα μικρότερα παιδιά ορίζουν την έννοια "φίλος" ως κάποιον που παίζουν μαζί, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά την προσδιορίζουν αναφερόμενοι σε συναισθηματικές κατηγορίες, όπως η εμπιστοσύνη και η πίστη και οι έφηβοι βασίζουν τη φιλία τους σε έννοιες όπως η ειλικρίνεια, η ανοιχτότητα ως προς την έκθεση του εαυτού και η τρυφερότητα (Beazidou & Botsoglou, 2016: 1617). Μέχρι πριν μερικές δεκαετίες (τέλη 1970 αρχές 1980) οι ερευνητές μελετούσαν χωρίς να διαχωρίζουν τις

έννοιες «αποδοχή» από τους συνομηλίκους και «φιλία» χωριστά, όμως πρόκειται για δυο διαφορετικές έννοιες. Η διαφορά έγκειται στο ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους δεν απαιτεί υψηλό συναισθηματικό δέσιμο ούτε και αμοιβαιότητα, απλώς διευκολύνει το παιχνίδι και τη συνεργασία των παιδιών στην τάξη. Η αποδοχή από την ομάδα αντικατοπτρίζει το επίπεδο στο οποίο το παιδί γενικά είναι συμπαθές από τους συμμαθητές του, ενώ η φιλία είναι η επιλογή σε ατομικό επίπεδο (Beazidou & Botsoglou, 2016: 1625). Σημαντική είναι και η έννοια της «κοινωνικής ικανότητας», η οποία απαιτεί περίπλοκες δεξιότητες όπως η διαπραγμάτευση, το μοίρασμα, η βοήθεια και η συνεργασία και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιτυχία της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης και συνεπώς της φιλίας και της αποδοχής (Beazidou & Botsoglou, 2016: 1618).

1.5.2. Ερευνητικά αποτελέσματα και διαπιστώσεις σχετικά με την κοινωνικότητα

Οι κοινωνιομετρικές έρευνες, οι οποίες μετρούν τη δημοτικότητα, δηλαδή την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη των μελών μιας ομάδας, έχουν δείξει ότι υπάρχουν συγκεκριμένα αίτια που συνδέονται με την κατάσταση αυτή του ατόμου. Συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της εξωτερικής εμφάνισης και της κοινωνικής αποδοχής ενός ατόμου και αντίστοιχα υπάρχει σύνδεση μεταξύ της απόρριψης και των επιθετικών συμπεριφορών ή της ελλιπούς κοινωνικής ή γνωστικής ικανότητας που ενδέχεται να παρουσιάζει κάποιο άτομο.

Ακόμη, στις κατηγορίες των μαθητών (δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα, αντιφατικά) ανάλογα με το κοινωνικό στάτους που έχουν στην τάξη φαίνεται ότι τα παραμελημένα παιδιά, είναι λιγότερο επιθετικά από τα απορριπτόμενα. Τα απορριπτόμενα παιδιά φαίνεται να έχουν γνώση της κατάστασης τους, ωστόσο θέλουν να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση και επειδή συνειδητοποιούν την ελλιπή κοινωνική τους ικανότητα νιώθουν πιο μοναχικά, πιο ανικανοποίητα ως προς τις κοινωνικές τους σχέσεις και εν τέλει πιο δυστυχισμένα λόγω της κοινωνικής τους αποτυχίας (Cole & Cole, 2001: 521-523). Ωστόσο, άλλη έρευνα υποστηρίζει ότι πολλά παιδιά που δεν είναι κοινωνικά δημοφιλή μπορεί να μην έχουν γνώση της μη αποδοχής τους από τους συνομηλίκους και για αυτό να μην εκδηλώνουν δυσαρέσκεια σε σχέση με την κοινωνικότητα τους. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι τα απορριπτόμενα παιδιά είναι πιο πιθανόν να παραμείνουν απορριπτόμενα όταν τοποθετηθούν σε ένα νέο περιβάλλον, ενώ τα παραμελημένα είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν κοινωνικό στάτους του ΜΟ ή ακόμα να γίνουν δημοφιλή (Asher, Hymel & Renshaw, 1984: 1461). Τέλος, οι ερευνητές έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν δεχτεί απόρριψη στη μέση παιδική ηλικία είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν κοινωνικές, συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες στην εφηβεία και στην ενηλικίωση (Crosby, Fireman & Clopton, 2011: 2).

Έρευνες δείχνουν, ακόμη, ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ δημοφιλών και μη δημοφιλών παιδιών ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας τους. Συγκεκριμένα, τα μη δημοφιλή παιδιά γελούσαν λιγότερο, ήταν λιγότερο ενεργά και κατηγορηματικά παρέχοντας λιγότερες οδηγίες, ενώ έδειχναν περισσότερα ποσοστά συμφωνίας με τους συνεργάτες τους. Άλλη έρευνα μεταξύ δημοφιλών και μη κοριτσιών, ηλικίας 5 και 7 ετών, έδειξε ότι τα δημοφιλή παιδιά παρείχαν περισσότερες οδηγίες και συσχετίσεις, αλλά και γενικότερα ήταν πιο αποτελεσματικά στην επικοινωνία(Crosby, Fireman & Clopton, 2011: 3).

Άλλες μελέτες ασχολήθηκαν με το θέμα του τι οδηγεί στην αποδοχή, την απόρριψη ή την παραμέληση των παιδιών μέσα στην ομάδα. Οι ερευνητές (Dodge & συνεργάτες, 1986) μαγνητοσκοπούσαν τις συνδιαλλαγές των παιδιών και στη συνέχεια ανέλυσαν τα δεδομένα. Οι έρευνες, λοιπόν, έδειξαν ότι η γοητεία έχει σημαντική θέση στις επιλογές των αγοριών, καθώς τα δημοφιλή αγόρια χαρακτηρίστηκαν πιο ελκυστικά από τα παραμελημένα και τα παραμελημένα από τα απορριπτόμενα. Σπουδαίο ρόλο είχε, όμως, και η συμπεριφορά των

δημοφιλών παιδιών, η οποία διέπονταν από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά ήταν η προθυμία να βοηθήσουν, η υπενθύμιση των κανόνων στους άλλους, οι προτάσεις και αντιπροτάσεις σε δύσκολες καταστάσεις και η σχεδόν απούσα επιθετική συμπεριφορά. Αντίθετα, όσα παιδιά ήταν απορριπτόμενα συχνά ήταν φλύαρα, υπερβολικά ενεργητικά και επιθετικά, ενώ είχαν την τάση να απομακρύνονται. Τα παραμελημένα παιδιά δεν σημείωσαν πολλές συνδιαλλαγές με την υπόλοιπη ομάδα, ενώ σπάνια δημιουργούσαν συγκρούσεις με προσβλητικά λόγια. Ο Dodge και οι συνεργάτες του (1986) κατέληξαν ότι τα παιδιά που ήταν απορριπτόμενα είχαν έλλειψη κοινωνικής γνώσης και για αυτό είχαν αδυναμία να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα. Η αδυναμία ένταξης παρατηρήθηκε ότι έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) δυσκολία στη συμβολή μιας δημιουργικής συζήτησης, (β) αδυναμία εκμετάλλευσης των κανόνων των κοινωνικών συναλλαγών και ελλιπή επεξεργασία κοινωνικών πληροφοριών, όπως η ερμηνεία μαγνητοσκοπημένων κοινωνικών σκηνών (Cole & Cole, 2001: 524- 525). Άλλοι ερευνητές (Dorsch & Keane, 1994 ˙ Underwood, Coie & Herbsman, 1992) υπογραμμίζουν και τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης τεκμηριώνοντας το με τη δυσκολία κάποιων παιδιών να αναγνωρίσουν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων (ενσυναίσθηση) ή να ελέγξουν τα προσωπικά τους συναισθήματα, ενώ ανέφεραν ότι βλέπουν εχθρικές προθέσεις στις συμπεριφορές των άλλων (Cole & Cole, 2001: 526).

Ως προς τις διαφορές στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με βάση τον παράγοντα φύλο τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι:

- Τα αγόρια δρουν περισσότερο σε δυάδες σε σχέση με τα κορίτσια.
- Τα αγόρια στην πρώτη παιδική ηλικία απολαμβάνουν περισσότερο την αλληλεπίδραση από ότι τα κορίτσια, αν και οι συναναστροφές των κοριτσιών διαρκούν περισσότερη ώρα.
- Τα κορίτσια φάνηκαν να ανταποκρίνονται πιο υποστηρικτικά σε θέματα που απαιτούσαν βοήθεια.
- Οι φιλίες των κοριτσιών βασίζονται περισσότερο στο μοίρασμα των λεπτομερειών της ζωής τους, ενώ των αγοριών σε κοινές δραστηριότητες (Beazidou & Botsoglou, 2016: 1618).

1.6. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια συνοπτική παρουσίαση των κοινωνικών δεξιοτήτων που μελετήθηκαν στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία, οι οποίες αποτέλεσαν τις προς διερεύνηση έννοιες- κριτήρια, όπως προέκυψαν από το προ-παρεμβατικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας. Οι έννοιες πλαισιώθηκαν θεωρητικά σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία και με την παράθεση σχετικών ερευνών και αποτελεσμάτων από προηγούμενους ερευνητές και μελετητές, οι οποίες θα συμβάλλουν στη μελλοντική πορεία της έρευνας για την κατανόηση της πορείας της και του σκεπτικού της, αλλά και την επιστημονική θεμελίωση της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η έννοια του παιχνιδιού και διαδικασίες καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσχολική και σχολική ηλικία: εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι

2.1. Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αναφερόμαστε στην έννοια του παιχνιδιού μέσα από την ιστορική, την ανθρωπολογική, την κοινωνιολογική και την ψυχοπαιδαγωγική προοπτική. Ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση των ειδών του παιχνιδιού που σχετίζονται με τις εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες, εστιάζοντας την προσοχή σε δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού.

2.2. Το ιστορικό πλαίσιο της έννοιας του παιχνιδιού

Στο υποκεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του παιχνιδιού από ιστορική και κοινωνικο- πολιτισμική σκοπιά. Είναι εύλογο, λοιπόν, να πραγματοποιηθεί μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν της έννοιας του παιχνιδιού από την αρχαιότητα ως σήμερα, αφού το παιχνίδι αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που οι ιδέες για αυτό σχετίζονται άμεσα με το πολιτικοκοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο.

Μαρτυρίες για τη θέση του παιχνιδιού από την αρχαιότητα ως σήμερα έχουμε τόσο από αναφορές σε αρχαία έργα, όσο και από αρχαιολογικά ευρήματα και έργα τέχνης. Κάποια από τα πρώτα ευρήματα δείχνουν ότι υπήρχε αγοραπωλησία παιχνιδιών στη λεκάνη της Μεσογείου ήδη πριν από τον 5ο και 4ο αιώνα. Στις «Νεφέλες» του Αριστοφάνη αναφέρεται η ιστορία κάποιου πατέρα που υποχωρεί στη θέληση του παιδιού του να του αγοράσει ένα μικρό καρότσι ως δώρο για το τέλος του χρόνου. Από τον 5ο και 4ο αιώνα π.Χ. οι αρχαίοι Έλληνες και Ρωμαίοι φαίνεται ότι δημιουργούσαν και πουλούσαν παιχνίδια για μωρά, για μικρά παιδιά και για μεγαλύτερα, αντίστοιχης φύσης με αυτά που υπάρχουν στις μέρες μας για τα συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης των παιδιών (Μανσόν, 2009: 135-136). Όλα αυτά δείχνουν ότι οι αρχαίοι είχαν κατανοήσει την παιδική ηλικία ως ηλικία παιχνιδιού και είχαν αναπτύξει μια άποψη σχετικά με τη διαχωριστική θέση των παιδιών έναντι της σφαίρας της ενήλικης ζωής, με διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες. Παράλληλα, κάποια παιχνίδια δρούσαν ως μεταβατικά αντικείμενα από μια φάση της ζωής σε μια άλλη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κούκλα για τα κορίτσια τόσο στην αρχαία Ελλάδα (προσφορά σε θεότητες πριν το γάμο), όσο και στη Ρώμη (στην εφηβεία). Για τα αγόρια στη Ρώμη η εγκατάλειψη της παιδικής ηλικίας και η είσοδος στην εφηβεία σηματοδοτούνταν με τη φράση «εγκαταλείπω τα καρύδια», παιχνίδι αντίστοιχο με τους σημερινούς βόλους. Προχωρώντας ακόμα πιο πίσω στα 2300 π.Χ στην περιοχή της Μεσοποταμίας έχουν βρεθεί ευρήματα από ένα μικρό πρόβατο και στην περιοχή της Αιγύπτου από μια ξύλινη μινιατούρα τίγρη από το 1000 π.Χ., τα οποία βρίσκονται στο Βρετανικό Μουσείο. Αποτελούν παραδείγματα μικρογραφιών ζώων ή αντικειμένων από άλλες κουλτούρες, που για τους ενήλικες της εποχής είχαν μια τελετουργική σημασία, αφού τις χρησιμοποιούσαν ως επιθανάτιες προσφορές στους νεκρούς για να τους συντροφεύουν και να τους δίνουν κουράγιο στο μεταθανάτιο ταξίδι τους. Κι σε αυτούς τους πολιτισμούς, λοιπόν, τα μικρά αυτά αντικείμενα αποτελούν μεταβατικά στοιχεία για μια άλλη φάση της ζωής του ατόμου. Αυτές οι μινιατούρες, όμως, στον κόσμο των ενηλίκων δεν ήταν μόνο προσφορές σε επιτάφιες τελετές, αλλά λειτουργούσαν και ως διακοσμητικά. Η αλλαγή θέασης των μινιατούρων των ενηλίκων ως παιχνίδια για τα παιδιά

έγινε στα τέλη του 18ου αιώνα όπου άρχισε να εννοιολογείται η παιδική ηλικία, καθώς και το παιχνίδι (Fleming, 1996: 81).

Στον Μεσαίωνα δεν υπάρχουν επιστημονικά κριτήρια- μαρτυρίες για την ιστορία του παιχνιδιού περίπου μέχρι και τον 12ο αιώνα μ.Χ., όπου παρατηρείται αύξηση στην κοπή νομισμάτων, στο διεθνές εμπόριο και στην οργάνωση των πόλεων με την ανερχόμενη τάξη των βιοτεχνών και των εμπόρων. Τότε, επανέρχεται στη λογοτεχνία το παιδί και το παιχνίδι με την αναφορά σε ένα παιδί που ηρεμεί όταν του προσφέρουν ένα παιχνίδι ή σε ένα μικροπωλητή που πουλάει παιχνίδια μπροστά από το παρεκκλήσι του Σεν Κεντέν (Μάνσον, 2009: 136). Σύμφωνα με τον Huizinga πάντως, κατά τη μεσαιωνική περίοδο το παιχνίδι ήταν αχαλίνωτο και χαρακτηριζόταν από την ευθυμία του λαού, ενώ έβριθε από παγανιστικά στοιχεία που είχαν χάσει τη θρησκευτική τους διάσταση και έμεναν μόνο ως αστεϊσμοί. Το παιχνίδι κατά τον Μεσαίωνα έπαιξε, επίσης, σημαντικό ρόλο στην έκφραση της διάρθρωσης των θεσμών που υπήρχαν (Huizinga, 1989: 266-267).

Για τον 14ο, 15ο και 16ο αιώνα πληροφορούμαστε από τα παιχνίδια από την τέχνη, από μικρογραφίες χειρογράφων με ένα αγόρι που παίζει με μια σβούρα, αλλά και μέσα από ζωγραφικούς πίνακες γνωστών ζωγράφων, όπως: του Ιερώνυμου Μπος και αργότερα του Ντίρερ, του Κράμαχ και του Μπρέγκελ. Οι πίνακες ζωγραφικής αναπαριστούν με ένα συμβολικό τρόπο τα παιχνίδια που παίζονταν, τις χειρονομίες και τις πολιτισμικές αντιλήψεις της εποχής (Μανσόν, 2009: 137). Η τάση που επικρατούσε κατά την περίοδο της Αναγέννησης και του Ουμανισμού για μίμηση της αρχαιότητας και των προτύπων της, η επιτηδευμένη και συνάμα αυθόρμητη προσπάθεια για τη μορφή και την ομορφιά αποτελεί ένα παράδειγμα πολιτισμού που παίζει και μάλιστα με ιερή σοβαρότητα (Huizinga, 1989: 267).

Σχετικά με το εμπόριο των παιχνιδιών ως τον 13ο αιώνα ήταν στα χέρια μικροπωλητών και περίπου μετά από δυο αιώνες καθιερώνονται οι συντεχνίες στην Παρασκευή παιχνιδιών κυρίως στο Παρίσι. Γύρω στο 16^{ο} αιώνα τα παιχνίδια ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα, κυρίως ανάμεσα στη Γαλλία και τη Γερμανία και αυτό το γνωρίζουμε από αναφορές στα τελωνειακά τέλη που οφείλουν να καταβληθούν για κούκλες και σφυρίχτρες το 1692. Την εποχή εκείνη παρατηρείται και η ταξική αγορά των παιχνιδιών ανάλογα με το αν είσαι φτωχός ή πλούσιος και αστός. Συνήθως οι πιο φτωχές τάξεις αγόραζαν παιχνίδια συνήθως κατασκευασμένα με ξύλο από τα πανηγύρια, ενώ οι ανώτερες τάξεις από τα παριζιάνικα καταστήματα ή ακόμα και με παραγγελίες σε τεχνίτες πολυτελείας που επεξεργάζονταν ελεφαντόδοντο, χρυσό ή γυαλί. Από τα συμβολαιογραφικά αρχεία μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το βιοτεχνικό σύστημα ήδη παρήγαγε σε βιομηχανικές ποσότητες (Μανσόν, 2009: 138-139). Ωστόσο στην προ-βιομηχανική περίοδο η αναγκαιότητα για εργασία λόγω των δυσμενών οικονομικών συνθηκών και των στερήσεων ανάγκαζαν μικρούς και μεγάλους σε δύσκολες συνθήκες εργασίας (Κωνσταντινόπουλος, 2007: 20). Κατά τη γαλλική επανάσταση οι συντεχνίες καταργούνται, το εμπόριο απελευθερώνεται και ξεκινάει η βιομηχανική επανάσταση και στο χώρο του παιχνιδιού. Ο 19^{ος} αιώνας είναι κομβικός, διότι τότε έγινε η εισαγωγή μηχανισμών στα παιχνίδια, οι οποίοι προέρχονταν από το χώρο του θεάματος και συγκεκριμένα το θέατρο παιχνιδιών (toy theatre) (Fleming, 1996: 82). Το 1873 ξεκινάει το πρώτο εργοστάσιο κούκλας στη Γαλλία, όπου το ίδιο χρονικό διάστημα παράγονται παιχνίδια αξίας 6 εκατομμυρίων φράγκων και εξάγονται 875 τόνοι παιχνιδιών. Οι βιοτεχνίες οπισθοχωρούν στην επαρχία και στα προάστια της γαλλικής πρωτεύουσας εγκαθίστανται εργοστάσια (Μανσόν, 2009: 141). Κατά τον 20ο αιώνα τα γνωστά αυτοκινητάκια παιχνίδια αναπτύχθηκαν παράλληλα με την πραγματική αυτοκινητοβιομηχανία με την αναπαραστατική ακρίβεια να ξεκινάει από τη μηχανική δραστηριότητα των αυτοκινήτων- παιχνιδιών (Fleming, 1996: 90). Στις αρχές του ίδιου αιώνα, εμφανίζονται πάγκοι παιχνιδιών σε μεγάλα καταστήματα, καθώς δημιουργούνται και πολυτελείς βιτρίνες με γαλλικά και γερμανικά παιχνίδια που επηρεάζουν τις καταναλωτικές συμπεριφορές των αστών (Μανσόν, 2009: 141). Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελούν οι γιορτές στο τέλος του χρόνου που μετατρέπονται σε εμπορικές γιορτές παιχνιδιού, όπως ξεκίνησαν και από την αρχαιότητα, όπως είδαμε παραπάνω.

Στην εκπαίδευση το παιχνίδι φαίνεται πως άργησε να πάρει τη θέση που του αρμόζει. Αν και υπήρχαν οι παιδαγωγοί της Αναγέννησης (Έρασμος, Ραμπελέ, Μοντέν) που είχαν στραφεί σε μια εκπαίδευση μέσω του παιχνιδιού, αρκετά χρόνια αργότερα χρειάστηκε ο Κομένιος και ο Τζον Λοκ για να εμφανιστεί το παιχνίδι στις πραγματείες περί εκπαίδευσης. Οι γονείς και οικοδιδάσκαλοι αντιλήφθηκαν το πόσο άρεσε στα παιδιά το παιχνίδι και δεν γινόταν να το παραλείψουν, αφού αυτό αποκάλυπτε πολλά για το χαρακτήρα τους. Συχνά γινόταν, όμως, αντιληπτό ως επιπόλαιο αντικείμενο, που δεν έχει να προσφέρει πολλά στο παιδί (Μανσόν, 2009: 139). Αυτή η άποψη ίσως ήταν επηρεασμένη και παρανοημένη από το προτεσταντικό πνεύμα της Δύσης, στην οποία η εργασία βρίσκεται σε πρώτη θέση. Παρ' όλα αυτά ο δρόμος για το παιχνίδι έχει ανοίξει, θεωρώντας το μάλιστα σπουδαίο μεσολαβητή στην ψυχολογία μέσω των παρατηρήσεων παιδαγωγών και καλλιτεχνών. Η ρομαντική επανάσταση συνέβαλε σημαντικά σε αυτό δημιουργώντας μια θετική εικόνα για το παιχνίδι, το οποίο έγινε βοήθημα για την ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού για πολλούς εκπαιδευτικούς. Σπουδαία ήταν και η συμβολή του Φρέμπελ και της Κεργομάρντ που εισήγαγαν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια στους κήπους για παιδιά και τα δημοτικά σχολεία, αντιστοίχως. Μόνο κατά τη δεκαετία του 1970 το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό καθαρά για τη χαρά που προσφέρει με την εμφάνιση των παιχνιδότοπων στη Γαλλία στο πλαίσιο της νέας εποχής (Μανσόν, 2009: 141).

Στα μέσα του 20ου αιώνα το παιχνίδι σταδιακά ενσωματώνεται στη λεγόμενη μαζική κουλτούρα που παγκοσμιοποιείται συνεχώς μέσα από τα κινούμενα σχέδια του Ντίσνεϊ και τα ιαπωνικά παιχνίδια (Μανσόν, 2009: 142). Η συμβολή των ΜΜΕ και των βιντεοπαιχνιδιών είναι καθοριστική στο μοίρασμα αυτής της παγκόσμιας εμπειρίας, ενώ στις μέρες ίσως πιο σημαντική θεωρείται και η συμβολή του διαδικτύου στη δημιουργία μιας παγκόσμιας παιδικής κουλτούρας της Δύσης.

2.3. Οι ανθρωπολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες για την έννοια του παιχνιδιού

Πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με το παιχνίδι ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Ένας από τους ανθρωπολόγους που ασχολήθηκε από τους πρώτους με αυτό είναι ο Huizinga, ο οποίος θεωρούσε ότι το παιχνίδι προηγείτο από τον πολιτισμό. Κι αυτό γιατί η έννοια του πολιτισμού προϋποθέτει την ύπαρξη μιας κοινωνίας ανθρώπων, όμως, το παιχνίδι έχει παρατηρηθεί στα ζώα όπως ακριβώς και στον άνθρωπο. Επιπλέον, ο ανθρώπινος πολιτισμός δεν έχει προσθέσει τίποτα νέο στη γενική έννοια του παιχνιδιού. Ακριβώς, όπως τα ζώα παίζουν για τη διασκέδαση και την απόλαυση, ακολουθώντας μια τελετουργία και κάποιους κανόνες, έτσι και οι άνθρωποι παίζουν με παρόμοιο τρόπο (Huizinga, 1989: 11). Ο Huizinga άσκησε κριτική στις θεωρίες της βιολογικής λειτουργίας του παιχνιδιού, καθώς θεωρούσε ότι υποστηρίζουν πως το παιχνίδι πρέπει να εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο σκοπό και ότι δίνουν μόνο επιμέρους λύσεις στην πραγματική κατανόηση της έννοιας του παιχνιδιού, χωρίς να εξηγούν την ουσία του παιχνιδιού και τι προκαλεί την απορρόφηση του παίχτη στο παιχνίδι (Huizinga, 1989: 13). Για το λόγο αυτό εξαιρεί τις βιοψυχολογικές εξηγήσεις από τον ορισμό του παιχνιδιού, καθώς αυτές δεν περιέχουν το νόημα του παιχνιδιού (Anchor, 1978: 78). Ο Huizinga ορίζει το παιχνίδι ως μια προσδιορισμένη ποιότητα πράξης, διαφορετική από τη «κανονική ζωή», με αυτοτέλεια και χωρίς ύλη (Huizinga, 1989: 15), ενώ, μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών διακρίνει την ελευθερία, τη μετάβαση σε μια μη «πραγματική» σφαίρα, την ανιδιοτέλεια, έχει συγκεκριμένο χωροχρόνο και αποσκοπεί σε ένα τέλος, διέπεται από τάξη, κανόνες, ρυθμό και αρμονία, αλλά και από ένταση, ανταγωνισμό και μια ατμόσφαιρα μυστικότητας ή καρναβαλικών στοιχείων (Huizinga, 1989: 21-27). Ακόμη, σύμφωνα με τον ίδιο το παιχνίδι είναι το αντίθετο της σοβαρότητας, τουλάχιστον για τους ενήλικες και μάλιστα προϋπήρχε αυτής. Επισημαίνει ότι

όταν η πραγματικότητα γίνεται δυσάρεστη και αβάσταχτη, τότε ο άνθρωπος στρέφεσαι στο παιχνίδι: είτε ψάχνοντας εναλλακτική στην πραγματικότητα μέσω του παιχνιδιού, είτε μετατρέποντας την πραγματικότητα μέσα από το παιχνίδι. Έτσι, το παιχνίδι γίνεται ο ιδανικό τρόπος προσέγγισης ενός ανυπέρβλητου τρόπου ζωής (Anchor, 1978: 70).

Ο μεταγενέστερος ανθρωπολόγος Caillois, στηριζόμενος στη θεωρία του Huizinga, βλέπει το παιχνίδι συνολικά, ταξινομώντας το ταυτόχρονα σε επιμέρους γενικές κατηγορίες, σύμφωνα με τα είδη παιχνιδιών που έχει παρατηρήσει σε διάφορους πολιτισμούς με το πέρασμα του χρόνου. Στο σημείο αυτό, όμως, θα ήταν καλύτερο να παρατεθεί ένας σύντομος προσδιορισμός του παιχνιδιού σύμφωνα με τον Caillois, ο οποίος ορίζει το παιχνίδι ως μια ελεύθερη, προαιρετική δραστηριότητα, σαφώς διαχωρισμένη από την «κανονική» ζωή και την εργασία, αβέβαιη προς την έκβαση, μη- παραγωγική, διεπόμενη από κανόνες και από μυθοπλασία (Caillois, 2001: 42- 45). Με λίγα λόγια το παιχνίδι κατά τον Caillois αποτελεί αυτοσκοπό και σε αντίθεση με τον Huizinga ο οποίος θεωρεί ότι το παιχνίδι προϋπάρχει του πολιτισμού, ο Caillois θεωρεί ότι το παιχνίδι είναι η ειδοποιός διαφορά για την διαφοροποίηση των κοινωνιών σε κοινωνίες του πανδαιμόνιου και λογιστικές κοινωνίες (Caillois, 2001: 17).

Για την επίτευξη αυτής της διαφοροποίησης ο Caillois διαίρεσε βάσει των παρατηρήσεων του τα παιχνίδια σε τέσσερις κατηγορίες ταξινόμησης σύμφωνα με τα κύρια χαρακτηριστικά τους. Η πρώτη θεμελιακή κατηγορία που επινόησε ο Caillois είναι αυτή του ανταγωνισμού (agon) που στηρίζεται στην αντιπαλότητα μεταξύ των παιχτών μέσα από τη φαινομενική τους ισότητα με σκοπό να αναδειχθεί η υπεροχή τους σε μια συγκεκριμένη και μοναδική ιδιότητα (Caillois, 2001: 54-57). Δεύτερη θεμελιακή κατηγορία είναι αυτή της τύχης (alea), όπου το παιχνίδι βασίζεται σε μια εξωτερική έννοια από τον παίχτη, την τύχη, η οποία έχει σκοπό να εξαλείψει την φυσική ή επίκτητη υπεροχή του ατόμου (Caillois, 2001: 58-59). Άλλη κατηγορία είναι αυτή της μίμησης (mimicry), η οποία έχει ως βασική έννοια την ιδέα ενός μυθοπλαστικού σύμπαντος, στο οποίο το άτομο- παίχτης «πιστεύει» ότι είναι κάποιος άλλος ή προσπαθεί να κάνει τους άλλους να πιστέψουν ότι είναι κάποιος άλλος, αποβάλλοντας προσωρινά την προσωπικότητα του. Σκοπός αυτής της κατηγορίας είναι η απόλαυση του να σε περάσουν για κάποιον άλλο, του φόβου που μπορεί να προξενήσεις στους άλλους, ακόμα και η ελευθεριότητα που κρύβει η μεταμφίεση και η μάσκα κι όλα αυτά με τον κανόνα της μη άρνησης της ψευδαίσθησης της κατάστασης (Caillois, 2001: 62-66). Τελευταία κατηγορία αποτελεί ο ίλιγγος (ilinx) που στοχεύει στην προσωρινή καταστροφή της σταθερότητας, της αντίληψης και της διαύγειας με τελικό σκοπό τον ηδονικό πανικό, έχοντας ως κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα την ελευθερία για αποδοχή ή άρνηση της δοκιμασίας, τα αυστηρά και αμετάβλητα όρια και το διαχωρισμό από την πραγματικότητα (Caillois, 2001: 67, 78).

Ο Caillois για την ταξινόμηση των παιχνιδιών χρησιμοποίησε και δυο άλλους όρους την paidia και τον ludus. Η paidia αποτελεί μια δύναμη αυτοσχεδιασμού και ευθυμίας περικλείοντας τις αυθόρμητες εκδηλώσεις του παιγνιακού ενστίκτου, ενώ ο ludus περιλαμβάνει την τάση προς την άσκοπη δυσκολία με στόχο την ενδόμυχη ευχαρίστηση που προκαλείται στο άτομο από την υπερπήδηση μιας σκοπίμως δημιουργημένης δυσκολίας (Caillois, 2001: 72-75). Από την δημιουργία αυτών των δύο πόλων και τον συνδυασμό τους με τις υπόλοιπες τέσσερις κατηγορίες που αναφέρθηκαν δημιουργούνται νέες ζεύξεις παιχνιδιών, από τις οποίες μπορεί να υπάρξει μια κατάταξη σε λογικές κοινωνίες και κοινωνίες του «πανδαιμόνιου».

Στην ταξινόμηση των παιχνιδιών σε κατηγορίες προχώρησε και ο Csikszentmihalyi, ο οποίος μάλιστα εξήγησε και την έννοια της απορρόφησης μέσα από την δραστηριότητα, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Ο Csikszentmihalyi διέκρινε τα παιχνίδια σε τρεις κατηγορίες με βάση το ερέθισμα που προσφέρει το περιβάλλον ή το είδος της θεματικής που σχετίζεται με το παιχνίδι. Αυτές οι κατηγορίες είναι οι εξής: τα παιχνίδια τύχης, τα παιχνίδια στρατηγικής

και τα παιχνίδια ικανότητας (Csikszentmihalyi & Bennett, 1971: 47). Στα παιχνίδια τύχης το κίνητρο του παίχτη είναι κυρίως οικονομικό και η πρόβλεψη που κάνει παίζει σημαντικό ρόλο. Το παιχνίδι της πρόβλεψης είναι η χαρά μεταξύ της χαοτικής ανησυχίας για το αποτέλεσμα της πρόβλεψης και της αποχαυνωτικής βαρεμάρας. Στο διάστημα αυτό ο παίχτης χάνει τον εαυτό του μεταξύ μιας κατάστασης δραστηριότητας και συνειδητότητας, ελεύθερος από κάποια ανησυχία ή ανία (Csikszentmihalyi & Bennett, 1971: 49). Τα παιχνίδια στρατηγικής βασίζονται περισσότερες στις πνευματικές δεξιότητες του παίχτη, αλλά στην κατηγορία αυτή απαντάται ένα πρόβλημα. Τα περισσότερα παιχνίδια στρατηγικής δεν βασίζονται καθαρά στις δεξιότητες και τις ικανότητες του παίχτη, αλλά ενίοτε και στην τύχη καθώς σε κάποια επιβάλλεται η χρήση ζαριών ή εν μέρει υπάρχει και ο κλήρος της τύχης ως μέρος και όρος του παιχνιδιού. Φαινομενικά και οι δυο δραστηριότητες προσπαθούν να συνταιριάξουν το σχέδιο κάποιου που βασίζεται στις πνευματικές του ικανότητες με τις πιθανότητες που δίνονται από την τύχη (Csikszentmihalyi & Bennett, 1971: 49). Τα παιχνίδια που απαιτούν φυσικές ικανότητες είναι πιο διαδεδομένα παγκοσμίως και φαίνονται πιο απλά στη δομή. Σύμφωνα με τους Roberts et al. στο παρελθόν αυτά τα παιχνίδια απαιτούσαν υψηλά επίπεδα φυσικών ικανοτήτων για να ανταπεξέλθουν οι παίχτες με το φυσικό περιβάλλον, ενώ στις μέρες μας για να ελέγχουν την υγεία και την αποδοτικότητα του σώματος (Csikszentmihalyi & Bennett, 1971: 52).

Τέλος, μια ακόμη ταξινόμηση πραγματοποιήθηκε από τους Schwartzman και Barbera, οι οποίοι μελέτησαν την παιγνιακή συμπεριφορά των παιδιών στην Αφρική και στη Νότια Αμερική. Οι Schwartzman και Barbera προχώρησαν σε μια κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών χωρίζοντας τα σε τέσσερα είδη: (1) τη μίμηση ως προπαρασκευή των παιδιών για την ενήλικη ζωή, θεωρώντας τη λειτουργική ως προς την κοινωνικοποίηση και τον εκπολιτισμό των παιδιών, (2) ως απλή παιγνιώδη δραστηριότητα, (3) ως προβολικό τεστ για τις ανησυχίες που παρουσιάζονται στα παιδιά, οι οποίες διαμορφώνονται από την ανατροφή και την κουλτούρα τους και (4) ως απλό πέρασμα του χρόνου τους (Schwartzman, 1976: 291-292).

Στον 20^{ο} αιώνα οι ανθρωπολογικές σπουδές για το παιχνίδι διαχωρίζονται περισσότερο σε ακολούθους της υλιστικής προσέγγισης και της αναπαραστατικής προσέγγισης. Η θεωρία της υλιστικής προσέγγισης βλέπει το παιχνίδι ως δραστηριότητα που διέπεται από ελλιπή παραγωγικότητα, χαρακτηρίζοντας το ως μη εργασία, έχοντας επηρεαστεί από την υλιστική προσέγγιση του Μαρξ (Malaby, 2009: 206). Ο Geertz έφερε μια νέα προσέγγιση στη θεωρία περισσότερο επηρεασμένος από τις ιδέες του Βέμπερ, στις οποίες υπήρχε χώρος για νοηματοδότηση ως κάτι διαφορετικό από το επιφαινόμενο (Malaby, 2009: 207). Συνδέει, με τον τρόπο αυτό, τα παιχνίδια με άλλους τομείς της εμπειρίας, δείχνοντας ότι περιλαμβάνουν τα ίδια είδη απρόβλεπτων καταστάσεων που έχουν κορέσει αυτές τις εμπειρίες μας, αν και συνδυάζονται με μια σκηνοθετική φόρμα. Έτσι τα παιχνίδια σχετίζονται με την ανθρώπινη πρακτική και τη κοινωνική πρόοδο (Malaby, 2009: 208).

Τελευταία οι ανθρωπολόγοι δεν εξετάζουν το παιχνίδι από υλιστική ή αναπαραστατική σκοπιά, αλλά ασκούν κριτική στο διαχωρισμό εργασίας και παιχνιδιού και τοποθετούν τις πολιτισμικές μορφές του παιχνιδιού σε συγκεκριμένες πολιτισμικο-ιστορικές καταστάσεις (Malaby, 2009: 208), όπως θα δούμε στο επόμενο υποκεφάλαιο σε παραδείγματα. Προς στα τέλη του 20ου αιώνα εισάγεται η έννοια της ροής ως πλήρους απορρόφησης από τη δράση από τον Mihalyi Csikszentmihalyi. Μάλιστα το 1971 ο Mihalyi Csikszentmihalyi και ο H. Stith Bennett σε κοινό άρθρο τους αναφέρουν το παιχνίδι ως μια κατάσταση εμπειρίας, στην οποία η ικανότητα του δρώντος να δράσει ταιριάζει με τις απαιτήσεις της δράσης στο περιβάλλον του (Malaby, 2009: 209). Αυτή η θεωρία θα μπορούσε να συνδεθεί με την οικολογική προσέγγιση του Gibson και τις προσφερόμενες δυνατότητες που δίνονται από το περιβάλλον στο δρών πρόσωπο. Πώς επιτυγχάνεται όμως η απορρόφηση του ατόμου μέσω της δράσης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού; Ο περιορισμός του χωρο-χρόνου, όπως προκύπτει από τους παραπάνω ορισμούς, που δημιουργείται μέσα από το παιχνίδι προς τον

παίκτη οδηγεί τον παίκτη στην απώλεια του εαυτού του και της αυτοσυνείδησης του (Csikszentmihalyi & Bennett, 1971: 46). Η σημασία που δίνει ο Csikszentmihalyi στην έννοια της απορρόφησης ή διαφορετικά ροής σχετίζεται άμεσα και με τον ορισμό που δίνει για το παιχνίδι:

Το παιχνίδι αναδύεται έξω από το περιεχό γίνεται πολύ στενάχωρη ν ή αζωή π ό τ ά ρ χ ε η τ α ι σ τ η β α ρ ε ς ή (Csikszentmihalyi & Bennett, 1971: 56).

Από κοινωνιολογική σκοπιά ο Erving Goffman βλέπει το παιχνίδι ως μια πολιτισμική αρένα όπου οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους, δημιουργούν προσδοκίες και αυτοοριοθετούνται. Σε μια πιο δι-υποκειμενική οπτική ο Brian Sutton Smith και ο Mikhail Bakhtin βλέπουν το παιχνίδι ως διαλακτική και διαλογικη δραστηριότητα, δηλαδή, ως μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ του ατόμου και των στοιχείων του κόσμου που το περιβάλλουν (Henricks, 2008: 163).

2.4. Οι ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες για την έννοια του παιχνιδιού

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στις ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για το παιχνίδι και ειδικά στις γνωστές θεωρίες των ψυχολόγων Piaget και Vygotski.

Με τον όρο «παιχνίδι» ο Piaget βλέπει έναν τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών γύρω από τον εξωτερικό κόσμο, οι οποίες ενσωματώνονται στα σχήματα της ήδη υπάρχουσας κατανόησης του ατόμου, όπως έχει σχηματιστεί από τις προηγούμενες εμπειρίες του. Πρότεινε τρία στάδια στην εξέλιξη του παιχνιδιού των παιδιών, τα οποία διαχωρίζονται ηλικιακά και έχουν συγκεκριμένα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι το αισθησιοκινητικό παιχνίδι (2-18 μηνών), όπου το παιδί εξασκείται να επαναλαμβάνει ορισμένες ικανότητες από τις οποίες παίρνει χαρά. Το δεύτερο στάδιο είναι της παραστατικής σκέψης (2-7 ετών) το οποίο συνδέει με το συμβολικό παιχνίδι μεταφέροντας γνωστά του θέματα από την πραγματικότητα στο παιχνίδι. Τελευταίο στάδιο είναι αυτό της συγκεκριμένης σκέψης, το οποίο το συνδέει με τα οργανωμένα παιχνίδια κανόνων (Κωνσταντινόπουλος, 2007: 28).

Ο Vygotski βλέπει το παιχνίδι ως βασικό τμήμα της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού και συγκεκριμένα «μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης του παιδιού», καθώς μέσα από αυτό αναπτύσσεται νοητικά, κοινωνικά, γνωστικά, ενώ κατέχει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της φαντασίας, αλλά και στην ανάπτυξη της ζώνης της εγγύτερης ανάπτυξης. Η ΖΕΑ αποτελεί βασική έννοια στην θεωρία του ρώσου ψυχολόγου και με αυτήν εννοείται η απόσταση μεταξύ των πραγματικών δυνατοτήτων του παιδιού και των εν δυνάμει δυνατοτήτων του στην αντιμετώπιση ή λύση ενός προβλήματος με την συμβολή ενός ενήλικα ή ενός ικανότερου συνομηλίκου (Olusoga, 2009:42). Βασική θέση του ήταν ότι η μάθηση προηγείται της ανάπτυξης.

Την άποψη αυτή ενστερνιζόταν και ο Bruner, ενώ ήταν ο ίδιος που εισήγαγε τον όρο της «σκαλωσιάς» (scaffolding), αναφερόμενος στην παροχή οργανωτικής δομής από κάποιον ενήλικα ή ικανότερο συνομήλικο, προκειμένου να υποστηρίξει τα παιδιά στη διαδικασία της μάθησης. Στην θεωρία του είχαν σημαντική θέση οι βυγκοτσκιανές έννοιες της συν-κατασκευής της γνώσης και της δι-υποκειμενικότητας, δηλαδή της δημιουργίας κοινών εμπειριών και του μοιράσματος κοινών νοημάτων που δημιουργούν εκ νέου νοήματα για τα δύο υποκείμενα επεκτείνοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Olusoga, 2009: 45). Ο Bruner, επίσης, αναφέρθηκε στην αλλαγή του κόσμου σύμφωνα με τις επιθυμίες του παίχτη μέσα από το παιχνίδι (ανακατασκευή), ενώ αναφερόμενος στη διαδικασία της μάθησης είπε ότι αλλάζουμε τους εαυτούς μας, ώστε να ταιριάζουν καλύτερα στη δόμηση του κόσμου, ενώ αναφέρθηκε και στο θεραπευτικό ρόλο του παιχνιδιού, καθώς μέσα από αυτό τα παιδιά

βοηθούνται να βρουν τη θέση τους στις δύσκολες καταστάσεις που θα συναντήσουν στη μέλλουσα ζωή τους (Bruner, 1983: 61).

Σημαντική είναι και η συνεισφορά του Winnicott από ψυχαναλυτική σκοπιά στις θεωρίες του παιχνιδιού. Θεωρεί το παιχνίδι την ψυχική και διυποκειμενική βάση για την επικοινωνία και την ανάπτυξη κάθε πολιτισμού επισημαίνοντας τον δημιουργικό χαρακτήρα του και την ικανότητα κάθε ανθρώπου για παιχνίδι που δύναται να αποκτηθεί μέσα από τη σχέση του μωρού με το σώμα του, με το σώμα της μητέρας του και με τα αντικείμενα του περιβάλλοντος του προκειμένου να καλύψεις τις προσωπικές του ανάγκες. Προχωρά και σε μια ταξινόμηση των παιχνιδιών σε στάδια που διαφοροποιούνται αρκετά από του Piaget. Αυτά είναι:

1. Τα παιχνίδια αισθήσεων, τα οποία διευρύνει σταδιακά με την πείρα του αποκτώντας περισσότερες γνώσεις για τον έξω κόσμο (μετά την 3η εβδομάδα).
2. Τα κινητικά παιχνίδια που απαιτούν τον συντονισμό των κινήσεων και την ανάπτυξη των νευρικών κινητικών κέντρων (2ο με 5ο έτος).
3. Τα παιχνίδια φαντασίας με τα χαρακτηριστικά της μίμησης και του ανιμισμού ($3^{ο}$ - 10ο έτος).
4. Τα νοητικά και συναισθηματικά παιχνίδια για τα οποία απαιτούνται νοημοσύνη, κριτική σκέψη, έκφραση ή συγκράτηση των συναισθημάτων (10ο - 12ο έτος).
5. Τα κοινωνικά παιχνίδια σε ομάδες με κανόνες.

Ο Erikson επισημαίνει τρία πιο γενικά στάδια για την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Πρόκειται για τα εξής:

1. Το «αυτοκοσμικό», όπου το παιδί εξερευνά το σώμα του και το σώμα της μητέρας επαναλαμβάνοντας μια δραστηριότητα που του φαίνεται ενδιαφέρουσα.
2. Το «μικροκοσμικό» όπου το παιδί χειρίζεται μικρά παιχνίδια και αντικείμενα παίρνοντας ευχαρίστηση από την βελτίωση της δεξιοτεχνίας του στο χειρισμό αυτών των αντικειμένων.
3. Το «μακροκοσμικό», όπου το παιδί ξεκινά να επεξεργάζεται τον κόσμο που μοιράζεται με τους άλλους (Κωνσταντινόπουλος, 2007:73-74).

2.5. Η εννοιολόγηση του παιχνιδιού και οι βασικές του κατηγορίες

Ο ορισμός του παιχνιδιού είναι δύσκολος, καθώς υπάρχουν αρκετοί που προσπαθούν να απαντήσουν στην ερώτηση «τι είναι παιχνίδι;». Μια πρόταση που ορίζει το παιχνίδι είναι η ακόλουθη: «το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα ευχαρίστησης, η οποία είναι απαλλαγμένη από εξωτερικούς σκοπούς, αβίαστη, κυρίως καθοδηγούμενη από τη φαντασία, αυτοπαρακινούμενη» (Κωνσταντινόπουλος, 2007: 111). Μια άλλη οπτική βλέπει το παιχνίδι ως ένα μέσο, που χρησιμοποιεί το παιδί για να νοηματοδοτήσει τον κόσμο γύρω του (Samuelsson & Carlsson, 2008: 625).

Το παιχνίδι ως διαδικασία παρέχει πολλά πλεονεκτήματα στους παίχτες, καθώς μέσα από αυτό μπορούν ευκολότερα να κοινωνικοποιηθούν και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, να προγυμναστούν για μελλοντικές καταστάσεις της ζωής, να ασκήσουν άλλες γνωστικές, κινητικές ή πνευματικές δεξιότητες, να ψυχαγωγηθούν, να εκτονωθούν, να ζήσουν συγκρουσιακές καταστάσεις, να διαπραγματευτούν με τους συμπαίκτες τους και να ευαισθητοποιηθούν για την δική τους υποκειμενικότητα, να αποκτήσουν τον αυτοέλεγχο τους, να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα ή σύμβολα με τους δικούς τους όρους, που θα έχουν ουσία και νόημα για τους ίδιους και τέλος, μέσα από όλα αυτά να συγκροτήσουν την προσωπική τους ταυτότητα (Κωνσταντινόπουλος, 2007: 124˙ Samuelsson & Carlsson, 2008: 626).

Αν και υπάρχουν πολλές κατηγορίες και ταξινομήσεις του παιχνιδιού, είναι αρκετά δύσκολο να χωριστεί σε συγκεκριμένες κατηγορίες, καθώς υπάρχουν πολλοί εισηγητές και κάποιες από τις κατηγοριοποιήσεις διαφοροποιούνται ελάχιστα, ενώ προκύπτουν έννοιες που

προκαλούν σύγχυση στην ορολογία της ελληνικής και αγγλικής γλώσσας. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι η ταξινόμηση γίνεται με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται για το παιχνίδι, δηλαδή οι αισθήσεις (παιχνίδι με αντικείμενα), η κίνηση των μελών του σώματος (παιχνίδι μετακίνησης), η φαντασία (φανταστικό παιχνίδι) ή η συνδιαλλαγή με κάποιο άλλο πρόσωπο (κοινωνικό παιχνίδι). Τα παραπάνω ανταποκρίνονται στην περιγραφή του Peter Smith για το παιχνίδι (Κωνσταντινόπουλος, 2007: 221). Πολλοί προσθέτουν και το παιχνίδι με κανόνες. Ας δούμε, όμως, ποιες άλλες υποκατηγορίες παιχνιδιού υπάρχουν και ποιες ορολογίες απαντώνται στην βιβλιογραφία. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού υπάρχει το «διερευνητικό» ή «αισθητικό» παιχνίδι ("exploratory" or "sensory" play), στη διάρκεια του οποίου το παιδί διερευνά και ανακαλύπτει το περιβάλλον του με τις αισθήσεις του, αγγίζοντας, μυρίζοντας, γεύοντας, ακούγοντας, ανακαλύπτοντας τις προσφερόμενες δυνατότητες των υλικών σε συνδυασμό με το περιβάλλον και τον εαυτό του (Hewes, 2006: 3˙ Kernan, 2007: 19). Υπάρχει, επίσης, το κινητικό-σωματικό παιχνίδι ("physical play" ή "physical locomotor play"), όπου τα παιδιά χρησιμοποιούν τη λεπτή ή αδρή τους κινητικότητα προκειμένου να επιτύχουν το στόχο του παιχνιδιού (είτε πρόκειται για τρέξιμο, άλματα ή τη ρίψη μιας μπάλας). Συνήθως σε αυτό τον τύπο του παιχνιδιού, τα παιδιά βγαίνουν από τα όρια του τι θεωρείται αποδεκτό και παρουσιάζουν μια πιο επιθετική πτυχή του χαρακτήρα τους, που παρερμηνεύεται από τους ενήλικες, οι οποίοι προσπαθούν να τα οριοθετήσουν (Hewes, 2006: 3˙ Kernan, 2007: 19). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν δοκιμάζουν το κοινωνικό-δραματικό (όταν συμπεριλαμβάνουν σε αυτό μονολόγους ή διαλόγους και υποδύονται κοινωνικούς ρόλους μέσα από το παιχνίδι) παιχνίδι ("pretend, fantasy and socio-dramatic play" or "dramatic play") με την υιοθέτηση παιχνιδιών ρόλων ή μικρότερων αντικειμένων που χρησιμοποιούν στο παιχνίδι είτε με την χρήση που έχουν στον κόσμο των ενηλίκων, είτε όχι (συμβολικό παιχνίδι), ενώ σε ωριμότερη φάση τα παιδιά χρησιμοποιούν και μικρά αντικείμενα, από τα οποία παίρνουν απόλαυση χάρη στη δεξιοτεχνία του χειρισμού τους. Τα γεγονότα που παίζουν μπορεί να είναι είτε πραγματικά, είτε φανταστικά (Hewes, 2006: 3˙ Kernan, 2007: 19). Το δημιουργικό παιχνίδι ("creative play") είναι μια υποκατηγορία της παραπάνω έννοιας κατά το οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν φυσικό υλικό με διάφορους τρόπους που εξάπτουν τη φαντασία και την ευελιξία τους (Kernan, 2007: 19). Το κατασκευαστικό παιχνίδι/ παιχνίδι κατασκευών ("constructive play") είναι μια κατηγορία παιχνιδιού που περιλαμβάνει τις κατασκευές με έτοιμο υλικό (τουβλάκια, lego, πηλό ή πλαστελίνη, ακόμα και άμμο ή νερό ή ανακυκλώσιμο υλικό) που εμπλέκει τα παιδιά στη δημιουργία, τον προβληματισμό και την επίλυση προβλημάτων (Hewes, 2006: 3˙ Kernan, 2007: 19). Το παιχνίδι με άμμο, νερό και πηλό, ζωγραφική με τα χέρια ή γενικά υλικά που δίνουν την εντύπωση της «ακαταστασίας» αποκαλούνται συχνά και ως "messy play" και πρόκειται για μια σχετικά πρόσφατη ορολογία στα είδη του παιχνιδιού (Brock, 2009: 128). Αναφέρονται, ακόμη, τα παιχνίδια κανόνων είτε υπάρχουν σε αυστηρή μορφή ("game with rules"), όπως στα επιτραπέζια παιχνίδια, στα παιχνίδια με τράπουλα ή στα αθλητικά ομαδικά παιχνίδια, είτε στα με παιχνίδια με πιο χαλαρούς κανόνες ("game with invented rules"), όπως το κρυφτό (Hewes, 2006: 3). Υπάρχουν ακόμα τα γλωσσικά παιχνίδια ("language ή word play") που συνήθως αναφέρονται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και περιλαμβάνουν γλωσσοδέτες, ρυθμό και χιούμορ (Kernan, 2007: 19).

2.6. Το δραματικό παιχνίδι και το θεατρικό παιχνίδι

Το «δραματικό παιχνίδι» θα το εξετάσουμε χωριστά ως κατηγορία, αφού οι περισσότερες από τις εναλλακτικές παρεμβατικές δραστηριότητες που πραγματοποιήσαμε βασίζονται σε αυτό και σε ένα άλλο είδος παιχνιδιού το «θεατρικό παιχνίδι». Η ορολογία είναι αρκετά συγκεχυμένη και για αυτά τα είδη, καθώς εμπλέκουν όχι μόνο θεωρίες παιχνιδιού, αλλά και θεάτρου με αποτέλεσμα να δημιουργούνται διαφορετικές τυπολογίες και παραλλαγές.

Το «δραματικό παιχνίδι», όπως ορίζεται από την επιτροπή έρευνας της Διδασκαλίας των τεχνών στο Κεμπέκ (1961) «αποτελεί ουσιαστικά ένα φαντασιακό παιχνίδι όπου το εγώ προβάλλεται μέσω του λεκτικού ή κινητικού αυτοσχεδιασμού, σ' ένα καθορισμένο, γι' αυτό το σκοπό, χώρο μπορούμε ακόμα να μιλήσουμε για ένα παιχνίδι όπου το παιδί, μόνο του ή σε ευρύτερες συνθήκες, παίζει τη ζωή του» (Beauchamp, 1998: 65). Το δραματικό παιχνίδι δεν είναι θέατρο, αλλά επιτρέπει την εξοικείωση του παιδιού με αυτό, καθώς εκφράζει μέσω του δραματικού παιχνιδιού την προσωπική του ευαισθησία, να πειθαρχήσει το σώμα του, τη φωνή, τη συγκίνηση, την επαφή με τη θεατρική γλώσσα (Beauchamp, 1998: 68).

Με τον όρο "creative drama", στα ελληνικά «δημιουργικό δράμα», αναφερόμαστε σε μια αυτοσχεδιαστική πράξη δράματος που δεν προορίζεται για το κοινό, αλλά δίνει έμφαση στη διαδικασία μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες υποβοηθούνται από τον εμψυχωτή στο να φανταστούν, να παίξουν ένα ρόλο και να σκεφτούν την ανθρώπινη εμπειρία (Mages, 2008: 127). Ο Peter Slade ήταν αυτός που πρώτος ασχολήθηκε με το δημιουργικό δράμα παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών. Χρησιμοποίησε την ελληνική λέξη «δράμα» από το ρήμα «δρω», σημαίνοντας μια δραστηριότητα πράξης και αγώνα στο παιχνίδι των παιδιών στο οποίο απαιτείται απορρόφηση και ολοκληρωτική συμμετοχή και το οποίο από τον ίδιο έχει οριστεί ως «μια απεικόνιση ή ερμηνεία της ζωής» (Σέργη, 1987: 19). Το δημιουργικό δράμα πρόκειται για μια ελεύθερη, μη τυπική, ομαδική δραστηριότητα με έντονο το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού και της φαντασίας. Είναι ένας μοναδικός τρόπος εργασίας, σκέψης, πειραματισμού και δημιουργίας των παιδιών μέσω του οποίου φτάνουν σε ένταση και χαλαρώνουν (Σέργη, 1987: 27, 30).

Το «θεατρικό παιχνίδι», κατά τον Γραμματά, είναι η ελεύθερη, ακαθοδήγητη και ψυχαγωγική ενασχόληση των παιδιών μέσω της οποίας εκφράζονται, επικοινωνούν, διασκεδάζουν, ενώ ταυτόχρονα κατακτούν γνώσεις με έμμεσο τρόπο, αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την προσωπικότητα τους (Γραμματάς, 1997: 109).

Σύμφωνα με τη Σέξτου, το θεατρικό παιχνίδι έγκειται στην ανάγκη του παιδιού για έκφραση και απελευθέρωση των συναισθημάτων του μέσω της γλώσσας, του σώματος και των τεχνικών και υλικών μέσων. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και τη μίμηση επιτρέποντας στα μέλη του να ψυχαγωγηθούν, να επικοινωνήσουν, να εκφραστούν λεκτικά και κινητικά, καθώς επίσης και να αυτενεργήσουν και να αλλάξουν την πραγματικότητα τους μέσω της σύμβασης του παιχνιδιού. Από το θέατρο δανείζεται την ανάγκη της οριοθέτησης του χώρου και του τόπου, μετατρέποντας τη σκηνική σύμβαση σε παιδαγωγική σύμβαση, δηλαδή το παιχνίδι ταλάντευσης μεταξύ πραγματικού και φανταστικού στην ομάδα. Ακόμη, υιοθετεί μέσα και τεχνικές έκφρασης, όπως τα παιχνίδια δραματικής έκφρασης (παιχνίδια αισθήσεων, σωματικά παιχνίδια, φωνητικά παιχνίδια, παιχνίδια εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας, παιχνίδια μνήμης, παρατηρητικότητας και φαντασίας, ασκήσεις αναπνοής και χαλάρωσης- αποφόρτισης), τον αυτοσχεδιασμό (που χωρίζεται σε ατομικό, ομαδικό, καθοδηγούμενο, ελεύθερο και σκηνικό) και τη μίμηση (στην οποία μπορούν να οδηγηθούν μέσω κάποιων δημιουργικών ερεθισμάτων, όπως: πανιά, μάσκες, διάφορα αντικείμενα και αξεσουάρ, λογοτεχνικά κείμενα, άλλου είδους έγγραφα ή απλές λέξεις, οπτικά μέσα, όπως: φωτογραφίες, βίντεο, έργα τέχνης, αφίσες, ακουστικά μέσα, όπως: φυσικοί ή τεχνητοί ήχοι, διάφορες μελωδίες και τραγούδια) (Σέξτου, 2007: 19-30).

Ο Λάκης Κουρετζής, εισηγητής του θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα, θεωρεί ότι το θεατρικό παιχνίδι, όπως άλλωστε και η θεατρική πράξη κινείται σε τέσσερα επίπεδα: το ψυχολογικό, το κοινωνικό, το εκπαιδευτικό- παιδαγωγικό και το αισθητικό- ψυχαγωγικό (Κουρετζής, 2008: 81). Αυτά τα τέσσερα επίπεδα συνδέονται και με τους τομείς που το θεατρικό παιχνίδι ωφελεί τον άνθρωπο και ιδιαίτερο το μικρό μαθητή. Ακόμη, ξεχώρισε κάποιες βασικές τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο θεατρικό παιχνίδι. Σημαντική τεχνική είναι αυτή της σωματικής έκφρασης μέσω της ευαισθητοποίησης του

σώματος με ασκήσεις για την αίσθηση του χώρου, για καλύτερη αίσθηση των μελών του σώματος, για έκφραση καταστάσεων μέσω αυτών των μελών και την αντίληψη των ιδιοτήτων του σώματος του, καθώς και άλλων αντικειμένων, αλλά και για την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί και στη μέθοδο του Κουρετζή σημαντική παράμετρος, αφού μέσω αυτού το παιδί παίζει με το σώμα του, τη φαντασία, τις σκέψεις του και του δίνεται η ευκαιρία να επιδράσει σε μια πραγματικότητα, να ανακαλύψει και να συνθέσει έναν ρόλο. Ο αυτοσχεδιασμός κι εδώ διακρίνεται σε κατευθυνόμενο (ένα συγκεκριμένο θέμα που δίνεται στα παιδιά από τον εμψυχωτή και αυτά πρέπει να το εκτελέσουν ατομικά ή ομαδικά), τον ελεύθερο (τα παιδιά ανακαλύπτουν μόνα τους το θέμα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν), τον αυθόρμητο (ο οποίος μπορεί να προκύψει από τα παιδιά τυχαία μέσα στο παιχνίδι) και τον σκηνικό (που αποτελεί την σκηνική πραγμάτωση ενός προηγούμενου αυτοσχεδιασμού). Σημαντικό μέσο στο θεατρικό παιχνίδι είναι μάλιστα και η εκμετάλλευση του τυχαίου γεγονότος, ενός ισχυρού ερεθίσματος που αν η ομάδα με τη βοήθεια του εμψυχωτή το εκμεταλλευτεί κατάλληλα αυτό μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και έκταση. Άλλα χρήσιμα μέσα είναι η παντομίμα, το γκροτέσκο, το παράλογο, η υπερβολή και η αντίθεση ως κωμικά στοιχεία, η κωμωδία των παρεξηγήσεων, καθώς και η συζήτηση και ανάλυση του θεατρικού παιχνιδιού στο τέλος του (Κουρετζής, 2008: 233, 236-237).

Ακόμη, διέκρινε ότι το θεατρικό παιχνίδι διεξάγεται σε τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση ονομάζεται φάση της «απελευθέρωσης» και χαρακτηρίζεται από έντονη αισθησιοκινητική δραστηριότητα, καθώς στη φάση αυτή προσπαθούμε να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά μέσω της κινητικής δραστηριότητας και της σωματικής έκφρασης, ώστε αυτά να αποδεσμευτούν από συστολές και προσωπικές τους επιφυλάξεις. Η δεύτερη φάση είναι αυτή της «αναπαραγωγής», όπου διάφορες ιδέες των παιδιών αρχίζουν να εκφράζονται και να δουλεύονται σε ομάδες με διάφορους αυτοσχεδιασμούς και παιξίματα ρόλων, συχνά με την υποβοήθηση του εμψυχωτή και την επικοινωνία μέσα στην ομάδα. Η τρίτη φάση είναι η εκτέλεση, ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός, όπου τα παιδιά παρουσιάζουν το δρώμενο τους με το σώμα, την κίνηση, το λόγο και την εικόνα με βάση το θέμα που τα ίδια σκέφτηκαν και δημιούργησαν. Τέταρτη και τελευταία φάση του θεατρικού παιχνιδιού είναι η αυτή της αξιολόγησης και είναι προαιρετική. Στη φάση αυτή η ομάδα συζητάει τι είδε, τι έκανε, λέγονται γνώμες για το θέμα που παίχτηκε και τις λύσεις που δόθηκαν και φυσικά η ομάδα θελήσει μπορεί να ξεκινήσει ένα νέο θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 2008: 239-240).

Με τη μέθοδο του Μουδατσάκι τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού κάπως διαφοροποιούνται. Ως πρώτο στάδιο ο Μουδατσάκις τοποθετεί αυτό της προθέρμανσης που περιέχει παιχνίδια με τα αισθητήρια, το σώμα και τη φωνή. Δεύτερο στάδιο είναι αυτό της σύνθεσης σεναρίου, όπου δημιουργείται το σχέδιο βάσης για το θεατρικό παιχνίδι που πρέπει να βασίζεται σε μια λογική, να έχει ειδυλλιακό και παιδαγωγικό χαρακτήρα, καθώς και φαντασία. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την εξεύρεση αντικειμένων για τη δράση. Τα παιδιά ψάχνουν για αντικείμενα με μεταβατικές ιδιότητες (πχ μια κούτα ως περικεφαλαία) ή τα κατασκευάζουν με χειροτεχνίες. Στο τέταρτο στάδιο τα παιδιά δρουν συνθέτοντας τις εμπειρίες τους, ενώ στο τελευταίο της αξιολόγησης επιχειρηματολογούν, ασκούν κριτική και αξιολογούν. Μέσα από το διάλογο αποκτούν αισθητικά κριτήρια και αποκτούν κριτικό πνεύμα (Μουδατσάκις, 1994: 53-54).

2.7. Τεχνικές βασισμένες στο δραματικό και θεατρικό παιχνίδι

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα αναφερθούν οι τεχνικές δραματικού και θεατρικού παιχνιδιού που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των εφαρμογών στις παρεμβατικές συναντήσεις με την ομάδα των παιδιών, που συνήθως προηγούνταν της κυρίας δράσης τους.

Αρχική δραστηριότητα ήταν ένα παιχνίδι γνωριμίας με την ομάδα. Λόγω του ότι η ομάδα γνωριζόταν ήδη αρκετά καλά επιλέχθηκε ένα πιο διαδραστικό παιχνίδι που τον κύριο

λόγο τον είχα οι συμμετέχοντες οι οποίοι εκφωνούσαν κάποιες προτάσεις αρεσκείας ή δυσαρέσκειας ως προς διάφορα αντικείμενα, αφηρημένες έννοιες κλπ και οι υπόλοιποι θα έπρεπε να εκφράσουν την δυσαρέσκεια ή την προτίμηση τους σωματικά, δηλαδή αλλάζοντας τη θέση τους. Τα παιχνίδια γνωριμίας είναι καλό να γίνονται με αυθεντικό και ευχάριστο τρόπο, ώστε τα μέλη της ομάδας να γνωρίζονται και να εξοικειώνονται μεταξύ τους, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται και η αίσθηση του «ανήκειν» ή αλλιώς η αίσθηση της «κοινοτικής ατμόσφαιρας» (Παπαδόπουλος, 2010: 259).

Σημαντική θέση είχαν οι ασκήσεις χαλάρωσης και απελευθέρωσης των παιδιών, οι οποίες σκοπεύουν στην χαλάρωση του σώματος και του πνεύματος ώστε να μειωθούν οι εντάσεις και οι αναστολές των παιδιών, ενώ μέσω αυτών ενισχύεται ο έλεγχος και η αίσθηση του σώματος τους και του περιβάλλοντος γύρω τους. Γίνονται συνήθως στην αρχή ενός μαθήματος ή μια συνάντησης και περιλαμβάνουν ρυθμικά ή σωματικά παιχνίδια, όπως ασκήσεις αναπνοής, το «κίνημα- σταμάτημα», «χορευτικά σχήματα με αρχηγό» ή «ομαδικός χορός», δημιουργία αγαλμάτων ή αλλιώς «πάγωμα- ξεπάγωμα» (Σέργη, 1987: 70-71).

Συχνοί, επίσης, ήταν και οι αυτοσχεδιασμοί μέσω των οποίων τα παιδιά μιμούνται την ανθρώπινη ζωή χωρίς να υπάρχει ένα προκατασκευασμένο κείμενο, αλλά μόνο η αυθόρμητη έμπνευση της στιγμής (Κουρετζής, 2008: 133). Τα παιδιά της ομάδας πραγματοποίησαν κατευθυνόμενους αυτοσχεδιασμούς μέσω ενός παιχνιδιού ρόλων με κάποιο τυχαίο συμμαθητή τους έχοντας ένα συγκεκριμένο θέμα, καλώντας τους δηλαδή να πραγματοποιήσουν από κοινού μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Πραγματοποίησαν όμως και ελευθέρους ομαδικούς σχεδιασμούς επιλέγοντας εκείνοι και το θέμα και τον συμπαίχτη τους. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή και με την τεχνική της παντομίμας, η οποία συνδέεται άμεσα με το θεατρικό ρόλο, βοηθά στην εξοικείωση με το σώμα, ενώ φέρνει τον συμμετέχοντα σε επαφή με τους θεατρικούς κώδικες. Ακόμη, πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, όπως το «οδηγός-τυφλός».

Τέλος, μετά την αφήγηση κάποιων ιστοριών είτε με κάποιο οπτικοακουστικό μέσο, είτε με τη φυσική αφήγηση ακολουθούσε κάποια επεξεργασία της ιστορίας προκειμένου να ακολουθήσει ο χωρισμός σε μικρότερες ομάδες, η απονομή των ρόλων και η απόδοση τους από τα παιδιά με θεατρικό τρόπο. Τέτοιες τεχνικές ήταν το χτίσιμο του ρόλου, όπως στην περίπτωση του ρόλου του αστεριού, όπως θα δούμε στη συνέχεια, με την τεχνική «ρόλος στο πάτωμα», όπου τα παιδιά στο περίγραμμα ενός αστεριού κατέγραψαν τα εξωτερικά και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ήρωα της ιστορίας, όπως τα βίωσαν. Μια ακόμα τεχνική ήταν ο «διάδρομος της συνείδησης», όπου τα παιδιά προσπαθούν να απαντήσουν διάφορες ερωτήσεις σχετικά με τους προβληματισμούς των ηρώων της ιστορίας.

2.8. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήσαμε να συμπεριλάβουμε τις θεωρίες που θεμελιώνουν την έννοια του παιχνιδιού διεπιστημονικά φωτίζοντας τον τρόπο σκέψης πίσω από τη διαδικασία επιλογής των συγκεκριμένων εναλλακτικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στο παιχνίδι και με τις οποίες υλοποιήθηκε η παρεμβατική διαδικασία. Οι εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, καθώς και η λεπτομερής παρουσίαση τους και τα αποτελέσματα τους θα αναλυθούν σε επόμενα κεφάλαια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Εναλλακτικές-βιωματικές διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης: Η προοπτική της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

3.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια σύντομης παρουσίασης των θεωρητικών επιρροών, των στόχων, των βασικών αρχών, παραδοχών και εννοιών της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης.

3.2. Επιρροές και στοχοθεσία της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

Η οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση βασίζεται της στο ερμηνευτικό, στο αφηγηματικό-διαλογικό, το οικολογικό-ενσώματο και το κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμικό «παράδειγμα». Ως θεωρητική προσέγγιση- οπτική έχει δεχτεί επιρροές από άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η φαινομενολογία, η οικολογική ψυχολογία, η σημειωτική προσέγγιση, η σύγχρονη γνωσιακή γλωσσολογία, η αφηγηματική-διαλογική προσέγγιση, η συστημική προσέγγιση, η κοινωνικοιστορικοπολιτισμική προσέγγιση, η κριτική ψυχολογία, η πολυτροπικότητα και η ενσώματη προσέγγιση. Η οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση ως εκ τούτου ενδιαφέρεται για την ερμηνεία και την κατανόηση των φαινομένων και των υποκειμένων και συγκεκριμένα στοχεύει στην περιγραφή των ψυχολογικών διαδικασιών των υποκειμένων, στη μελέτη των κοινωνικο-πολιτισμικών αρχών που διέπουν μια ομάδα, οι οποίες βασίζονται στην ανθρώπινη δράση και στην περιγραφή των κοινωνικών διαδικασιών μέσα σε αυτήν (Πουρκός, 2016: 269). Ακόμη, η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει στη σχεσιακή μελέτη των φαινομένων, καθώς τα υποκείμενα είναι αλληλένδετα με το πλαίσιο τους, τις «προσφερόμενες δυνατότητες» του περιβάλλοντος, τους προσωπικούς νοητικούς θώκους τους, αλλά και τα υπόλοιπα υποκείμενα του άμεσου περιβάλλοντός τους (Πουρκός, 2015: 89). Εισηγητής της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής είναι ο κ. Μάριος Πουρκός, επόπτης της συγκεκριμένης ερευνητικής- διπλωματικής εργασίας.

3.3. Βασικές παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

Μερικές από τις βασικές παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης είναι οι ακόλουθες (βλ. Πουρκός, 2016):

1. **Η αρχή της λειτουργικής και δομικής ενότητας.** Με την αρχή της λειτουργικής και της δομικής ενότητας εννοείται η σύζευξη μεταξύ μιας οντότητας και του περιβάλλοντος της. Είναι μια συνεξάρτηση χωρίς την οποία δεν μπορεί να αναπτυχθεί το ον και σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη του χώρου. Στη θεωρία της οικο-

σωματικο-βιωματικής οπτικής πρόκειται για τις δυναμικές συζεύξεις που δημιουργούνται μεταξύ του σώματος και συγκεκριμένα του εγκεφάλου και του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και δρα το άτομο αυτό.

2. **Η αρχή της εμφώλευσης.**Η αρχή αυτή σχετίζεται άμεσα με τη συστημική προσέγγιση. Ένα σύστημα είτε αυτό σχετίζεται με το περιβάλλον, είτε με το σώμα ή και με τη συμπεριφορά σχετίζεται με άλλα υποσυστήματα, όπου το ένα είναι εμφωλευμένο στο άλλο δημιουργώντας μια σύνθετη, πολυδύναμη δομή που επηρεάζει την αντίληψη και τη δράση του υποκειμένου, όπως ακριβώς τα αισθητήρια όργανα ως συστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δίνοντας πληροφορίες στον εγκέφαλο μέσω του νευρικού συστήματος.
3. **Η αρχή της αντιληπτικής διαφοροποίησης.**Η αρχή της αντιληπτικής διαφοροποίησης σχετίζεται με την αντίληψη του περιβάλλοντος και την «αντίληψη του τι» και στηρίζεται στην αντιληπτική μάθηση. Υποστηρίζει ότι οι διαφοροποιήσεις που προκύπτουν είναι αποτέλεσμα της συναισθηματικής σημασίας και των σημασιολογικών συνειρμών που φέρουν τα υποκείμενα για αυτά. Η αντίληψη και η κατηγοριοποίηση που οδηγεί στη μάθηση είναι μια διαδικασία που συνδέεται με τις προσφερόμενες δυνατότητες και λειτουργίες των αντικειμένων, με τα βιώματα, τις εμπειρίες των υποκειμένων, καθώς και με το περιβάλλον.
4. **Η αρχή του μη εγκεφαλικού ή νευροφυσιολογικού αναγωγισμού.**Η αρχή αυτή βασίζεται στο ότι στη συγκεκριμένη προσέγγιση οι γνωστικές διαδικασίες δεν μπορούν να εξηγηθούν από τον εγκέφαλο και το σύστημα των νευρώνων, αλλά στηρίζεται σε όλες αυτές τις αρχές. Υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι η αντίληψη και η ανάπτυξη είναι μια σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου υποκειμένου και του περιβάλλοντος του, βασισμένη στη διαφοροποίηση και την διάκριση με αποτέλεσμα την εξειδικευμένη χρήση των πληροφοριών ως προς τις προσφερόμενες δυνατότητες του περιβάλλοντος.
5. **Η αρχή του οικολογικού επιπέδου περιγραφής των αντιληπτικών φαινομένων.**Το καταλληλότερο επίπεδο για την καταγραφή των αντιληπτικών φαινομένων είναι αυτό που το περιβάλλον συνδέεται με τις συμπεριφορικές δυνατότητες του ατόμου, με τον τρόπο ζωής του και αυτό ονομάζεται οικολογικό. Η σύζευξη της λειτουργικής ολότητας μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντος του συμβάλλουν στον μεθοδολογικά και οικολογικά κατάλληλο και έγκυρο τρόπο περιγραφής των φαινομένων.
6. **Η αρχή της πλαισιοθετημένης γνώσης.**Στην οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση το πλαίσιο θεωρείται ως η θεμελιώδης μονάδα ανάλυσης για την κατανόηση και την εξήγηση των προς διερεύνηση φαινομένων. Το πλαίσιο αποτελεί έναν οικολογικό θώκο, μια πολυδύναμη σχεσιακή δομή που εμπεριέχει άπειρες πληροφορίες τόσο για το ίδιο το πλαίσιο ως χωροχρόνο, όσο και για το ίδιο το άτομο και το περιβάλλον του, από τις οποίες λαμβάνουμε πλαισιοθετημένη γνώση (Πουρκός, 2016:269-274).
7. **Η αρχή του ζωτικού και κενού/ ευέλικτου χώρου.**Ο τρόπος που είναι δομημένος ένας χώρος έχει μεγάλη οικολογική σημασία και παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των βιωμάτων που δέχεται το άτομο που δρα στο συγκεκριμένο χώρο. Ο χώρος αποτελεί ένα πλαίσιο που συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζει το άτομο μέσω των δυνατοτήτων που του προσφέρει. Σε σχέση με τη διδασκαλία και την παιδαγωγική ο χώρος αυτός θα πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση με ευέλικτο, ευχάριστο, δημιουργικό, βιωματικό και ευεργετικό τρόπο.
8. **Η αρχή της φυσικής επαφής.**Η αρχή της φυσικής επαφής σχετίζεται με την επαφή του ανθρώπου με το φυσικό του περιβάλλον. Ως κομμάτι της φύσης, ο άνθρωπος ερχόμενος σε επαφή μαζί της μέσα από εργασίες, αλλά και υλικά μπορεί να βοηθηθεί

στην ψυχοσωματική του ισορροπία, ενώ η επαφή με τη φύση μπορεί να λειτουργήσει και θεραπευτικά σε άτομα με ψυχοπαθολογικές διαταραχές ή και με ειδικές ανάγκες.

9. **Η αρχή του ενσώματου βιώματος.**Σε συνδυασμό με την αρχή του ζωτικού χώρου, η αρχή του ενσώματου βιώματος εξασφαλίζει ότι δεν αρκούν απλώς οι προσφερόμενες δυνατότητες που παρέχονται, αλλά οφείλουν μα λαμβάνουν υπόψη τους και τις κινητικές, σωματικές και συμπεριφορικές δυνατότητες που παρέχονται στα υποκείμενα και να συμπεριλαμβάνουν τις έννοιες της επενέργειας, της ενεργητικής δεκτικότητας, της σωματοποίησης και της ενσώματης γνώσης.
10. **Η αρχή των ατομικών διαφορών και της ετερότητας.**Η αρχή αυτή λαμβάνει υπόψη της την διαφορετικότητα των υποκειμένων σε όλες τις πτυχές της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς τους, που οφείλονται σε περιβαλλοντικούς, βιολογικούς, βιογραφικούς ή ιδιοσυγκρασιακούς λόγους. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με την οικο-σωματικο-βιωματική προοπτική, οφείλει να σέβεται την ετερότητα μεταξύ των υποκειμένων και να αλλάξει πορεία προσανατολίζοντας τους σκοπούς της προς την διαφορετικότητα και τις ανάγκες που προκύπτουν από αυτό το χαρακτηριστικό.
11. **Η αρχή της περιέργειας.**Η αρχή της περιέργειας έχει τη βάση της στο ένστικτο του ανθρώπου για εξερεύνηση του περιβάλλοντος του που ονομάζεται παρωθητικό σύστημα, το οποίο ερεθίζει τα αντιληπτικά συστήματα, ενώ ταυτόχρονα μειώνει το φόβο του άγνωστου. Το παρωθητικό σύστημα ενεργοποιεί το σύστημα περιέργειας των μαθητών οδηγώντας τον σε νέα μονοπάτια γνώσης και για αυτό θα πρέπει να έχει κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία.
12. **Η αρχή της δημιουργικότητας.**Η αρχή της δημιουργικότητας αναφέρεται στην αφύπνιση και στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων και της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών στοχεύοντας στη μείωση της ομοιομορφίας και της ομοιογενοποίησης. Στην αρχή αυτή υπάρχει κάποια σύνδεση με την αρχή της ετερότητας, καθώς και οι δυο στοχεύουν στην ύπαρξη της ποικιλομορφίας.
13. **Η αρχή της αφήγησης.**Οι άνθρωποι είναι εκ φύσεως αφηγηματικά όντα και χρησιμοποιούν την αφήγηση για να νοηματοδοτήσουν τα όσα συμβαίνουν, ενώ συχνά χρησιμοποιούν ιστορίες και παραδείγματα για να δώσουν κάποιες εξηγήσεις ή ερμηνείες. Οι λέξεις που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα είναι φορτισμένες από τα βιώματα, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα τους και παρέχουν πληροφορίες για αυτά.
14. **Η αρχή του παιχνιδιού.**Το παιχνίδι αποτελεί το καλύτερο μέσο για την έκφραση, την επικοινωνία, τη μάθηση, την ανάπτυξη, την ψυχαγωγία και την κοινωνικότητα των παιδιών, ενώ αποτελεί μια παγκόσμια δραστηριότητα που προηγείται και καθοδηγεί την ανάπτυξη σε ένα βιωματικό, ψυχοπαιδαγωγικό πλαίσιο.
15. **Η αρχή της πολυτροπικής- καλλιτεχνικής έκφρασης και της πολυτροπικής-μεταφορικής διαδικασίας.**Η αρχή της πολυτροπικής καλλιτεχνικής έκφρασης βασίζεται στην θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, συμφώνα με την οποία οι άνθρωποι έχουν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, που πρακτικά σημαίνει ότι μπορούμε να θέσουμε σε εφαρμογή τη θεωρία στην εκπαίδευση προσφέροντας πολλές διαφορετικές εμπειρίες. Η εμπλοκή των μαθητών στην πολυτροπική μάθηση μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης αναπτύξει τις δυνατότητες βιωματικής έκφρασης, επικοινωνίας και ανάπτυξης. Μέσω της πολυτροπικότητας αναπτύσσεται και η μεταφορική σκέψη, η οποία συμβάλλει στην κατανόηση και μάθηση των σύνθετων αφαιρετικών εννοιών.
16. **Η αρχή της ενσώματης καρναβαλικής διαλογικότητας.**Το καρναβαλικό στοιχείο και η πολιτική του σώματος είναι στοιχεία της θεωρίας του Μπαχτίν και στο πλαίσιο της προσέγγισης που μελετάμε μέσω αυτών προσφέρεται η δυνατότητα βίωσης της ελευθερίας, της ειλικρίνειας και της ισότητας. Μέσα από αυτές τις καταστάσεις υπερβαίνουμε το επίσημο πλαίσιο της καθημερινής ζωής, με την άμεση

αλληλεπίδραση, την αποδόμηση του εξουσιαστικού επίσημου λόγου και του ορθολογισμού, αλλά και με τη χρήση χειρονομιών που ενδεχομένως δηλώνουν την ψυχοσυναισθηματική διάθεση των υποκειμένων.

17. **Η αρχή της ροής και της θετικής ενέργειας.**Η αρχή της θετικής ενέργειας και της ροής στοχεύει στη μελέτη των θετικών διαστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης και σχετίζεται με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και θετικού κλίματος μεταξύ της ομάδας. Στην ομάδα πρέπει να υπάρχει ένα κλίμα θερμό, υποστηρικτικό, ήρεμο που θα προωθεί τη συνεργασία, τις καλές σχέσεις, την αγάπη, την αισιοδοξία, την ελπίδα και την ελευθερία στα μέλη της για να δράσουν και να αλληλεπιδράσουν. Να παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και ευκαιρίες αξιοποίησης των δυνατοτήτων μέσα από τα ενσώματα αντιληπτικά συστήματα, των ευκαιριών για ενασχόληση με πράγματα που πραγματικά ενδιαφέρουν και ευχαριστούν τα υποκείμενα. Ο συνδυασμός των παραπάνω ωφελεί στην ψυχική υγεία και ισορροπία, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της γενικότερης ευεξίας.

3.4. Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής

Βασικές έννοιες της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής είναι οι ακόλουθες (βλ. Πουρκός, 2016):

1. **Η έννοια του οίκου-πλαισίου.** Ο «οίκος» είναι το στενότερο, αλλά και ευρύτερο πλαίσιο μιας δραστηριότητας και εμπεριέχει τις ποιότητες εκείνες που μπορούν να επηρεάσουν τη δραστηριότητα κάποιου ατόμου. Με την έννοια «οίκος» εννοείται ένας τόπος χωρικά συγκεκριμένος, με χρονικά όρια, τα οποία είναι διακριτά και αντιληπτά από το υποκείμενο. Αποτελεί ένα αυτορυθμιζόμενο σύστημα που προσπαθεί να διατηρήσει την ολότητα του και συνεπώς έχει ελαστικότητα και αντοχή ανάλογα και με τα χαρακτηριστικά των αλληλεπιδρώντων στοιχείων. Τα υποκείμενα που βρίσκονται στον ίδιο οίκο βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και η δράση του ενός επηρεάζει το άλλο καθιστώντας έτσι τους οίκους ένα σύνολο περίπλοκων δυναμικών συστημάτων, που διέπεται από άδηλες συμφωνίες και κανόνες. Με τον τρόπο αυτό το κάθε μέλος του πλαισίου είναι υπεύθυνο για τη λειτουργία του. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο οίκος με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όσων τον απαρτίζουν έχει τη δική του ιστορία, τις δικές του ισορροπίες και τη δική του εξέλιξη που στηρίζεται στις αμοιβαίες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των μελών του.
2. **Η έννοια του πολιτισμικού πλαισίου και των σημειωτικών συστημάτων.**Μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο υπάρχουν σημειωτικά και πολιτισμικά συστήματα με τα οποία τα παιδιά έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή, μέσω της διαδικασίας διαπαιδαγώγησης και εκπαίδευσης τους, αλλά και μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης τους από την οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο περιβάλλον. Μέσα από αυτούς τους φορείς τα παιδιά αφομοιώνουν, δέχονται και αναπαράγουν τον πολιτισμό που τους έχει δοθεί, άλλοτε αποδεχόμενοι και άλλοτε απορρίπτοντας, αγνοώντας ή αναδομώντας αυτές τις πολιτισμικές και σημειωτικές πληροφορίες. Ανάλογα με το αν τα άτομα ταυτίζονται ή όχι με τις νοηματοδοτήσεις που κάνουν σε αυτές, μπορούν να διατηρήσουν ή να μεταβάλλουν τον πολιτισμό τους μέσω της ενεργητικής εμπλοκής τους στους μηχανισμούς αυτούς.
3. **Η έννοια της διαμεσολαβημένης δραστηριότητας.**Η διαμεσολαβημένη δραστηριότητα, κατά τον Wertsch, είναι η κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου με την βοήθεια των διαμεσολαβητικών μέσων (τεχνολογικά, ψυχολογικά και σημειωτικά

εργαλεία). Η κάθε δραστηριότητα έχει συγκεκριμένους σκοπούς χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να εξυπηρετεί κι άλλους, αντικρουόμενους με τους αρχικούς σκοπούς της. Τα διαμεσολαβημένα εργαλεία που απαιτούνται για τη δραστηριότητα χρησιμοποιούνται από τα υποκείμενα, αλλά δεν απαιτούν πάντα την παρουσία τους. Έχουν ιδεολογική βάση και συχνά όχι μόνο διευκολύνουν, αλλά και περιορίζουν τη δραστηριότητα και για αυτό απαιτείται η οικειοποίηση τους από τα υποκείμενα, να τα ενστερνιστούν δηλαδή πλήρως κάνοντας τα δικά τους. Αυτή δεν είναι μια εύκολη διαδικασία καθώς τα εργαλεία δεν οικειοποιούνται εύκολα, γιατί συναντούν αντιστάσεις και η δημιουργία νέων εργαλείων αλλάζει την εξουσία σε όσους τα χειρίζονται.

4. **Η έννοια της ενεργητικής δεκτικότητας.**Η έννοια της «ενεργητικής δεκτικότητας» αναφέρεται σε ένα ανοικτή και δυναμική παρουσία του ανθρώπου σε ένα πλαίσιο, αλλά και στην τάση του να δρα ευρετικά και αυτοσχεδιαστικά ανάλογα με την κατάσταση του πλαισίου αυτού. Η «ενεργητική δεκτικότητα» είναι μια δυναμική κατάσταση που μπορεί να περιγραφεί από την πλευρά του οίκου, του σώματος και του βιώματος. Οι διαδικασίες της δεν έχουν μόνο οικο-σωματικό-βιωματικό θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και κοινωνικο-ιστορικό-πολιτισμική βάση, ενώ σημαντική είναι και η έννοια του “habitus” του Bourdieu. Το “habitus” εμπεριέχει όλες τις πληροφορίες που είναι εγγεγραμμένες στο βίωμα κάθε ανθρώπου σχετικά με την δράση του και είναι κοινωνικο-πολιτισμικά επηρεασμένες (Πουρκός,2016:274-280).
5. **Η έννοια του σώματος.**Το σώμα ή αλλιώς σωματοποίηση είναι αυτό που διαμορφώνει το βίωμα, τη γνώση και τη δράση και έχει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες της ενσώματης, πλαισιοθετημένης γνώσης και στον εκτεταμένο νου (Πουρκός, 2015:90).
6. **Η έννοια του βιώματος.**Το βίωμα είναι η ενεργητική γνωστική και συναισθηματική επαφή που έχει το άτομο με το αντικείμενο για το οποίο μιλάει ή συνδέεται συνειδητά ή ασυνείδητα. Η πραγματικότητα του βασίζεται στις διαδικασίες επενέργειας του υποκειμένου και οι οποίες συνδέονται με το σώμα, τα αντιληπτικά συστήματα και τις διαδικασίες οικειοποίησης και νοηματοδότησης. Υπάρχουν δυο είδη βιώματος, το πρωτογενές και το δευτερογενές. Το πρωτογενές βίωμα είναι το βίωμα της άμεσης αντίληψης με ένα μη συνειδητό τρόπο και βασίζεται στην αλληλεπίδραση του οίκου, του σώματος και της αντίληψης ενός υποκειμένου (πρωτογενής ενεργητική δεκτικότητα). Το δευτερογενές βίωμα είναι βίωμα από δεύτερο χέρι και αποτελεί μια ερμηνεία, μια διαμεσολαβημένη ενέργεια. Η νοηματοδότηση του δεν πηγάζει από την άμεση απόσπαση πληροφοριών, αλλά μέσω των μηνυμάτων που υπάρχουν στις διάφορες αναπαραστάσεις γλωσσικές και μη. (Πουρκός,2016:281). Το βίωμα ως εκ τούτου αποτελεί την οντολογική και επιστημολογική βάση για τις ποιοτικές ερευνητικές μεθοδολογίες έχοντας μεθοδολογική, ερμηνευτική και φαινομενολογική σημασία στην έρευνα (Πουρκός, 2015: 91).
7. **Η έννοια της αντίληψης.**Η έννοια της αντίληψης στην οικο-σωματικο-βιωματική θεωρία είναι σε αντίθεση με την θεωρία του γνωστικισμού. Η αντίληψη θεωρείται ως μια πολυτροπική και δυναμική διαδικασία που σχετίζεται με την ενσώματη και βιωματική δράση του υποκειμένου και ο βασικός της ρόλος είναι η διαμεσολάβηση μεταξύ των προσαρμοστικών σχέσεων του περιβάλλοντος με την απόσπαση των δοσμένων άμεσα στο περιβάλλον πληροφοριών. Στην έννοια της αντίληψης περιλαμβάνεται και η έννοια των προσφερόμενων δυνατοτήτων της οικολογικής θεωρίας των Gibson, οι οποίες σχετίζονται με το σώμα, το περιβάλλον και τις δυνατότητες δράσεις του υποκειμένου (Πουρκός, 2015: 91).

3.5. Προοπτικές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στον σχολικό χώρο

Οι παραδοχές και οι αρχές τηςοικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής, αν και ακούγονται απλές στην κατανόηση και στην εφαρμογή, ως επί το πλείστον δεν τίθενται σε εφαρμογή στα σχολεία, όχι λόγω οικονομικών δυσκολιών, αλλά λόγω του ότι οι εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι προετοιμασμένη για μια τέτοια αλλαγή. Ο λόγος είναι ότι εμμένουν στο τυποποιημένο σχολικό πρόγραμμα από άγνοια, από ανασφάλεια και από ελλιπή γνώση.

Η πρόταση που δίνει η οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική- Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική είναι η απομάκρυνση από το νοησιαρχικό σχολικό πρόγραμμα και η στροφή στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης σε θέματα πολυφωνίας, διαφορετικότητας και έκφρασης μέσα από ποικίλα μέσα και με διαφορετικούς τρόπους που θα υποστηρίζουν την ύπαρξη της ποικιλομορφίας στην ίδια την ύπαρξη του ατόμου, αλλά και στα μέσα με τα οποία επιλέγει να εκφραστεί, να επικοινωνήσει, να δημιουργήσει και να νοηματοδοτήσει όσα συμβαίνουν στο πλαίσιο που ζει, δρα και αισθάνεται. Σημαντικό είναι επίσης τα άτομα να είναι και να νιώθουν ελεύθερα μέσα σε ένα ευχάριστο, υποστηρικτικό και επικοινωνιακό κλίμα, όπου αποφεύγεται ο διαχωρισμός σε ικανούς και ανίκανους, δεν θα υπάρχουν αμοιβές και τιμωρίες, ούτε θα καλλιεργείται ο ανταγωνισμός, αλλά αντίθετα θα προάγονται οι προσωπικές παρωθήσεις του κάθε ατόμου μέσω των ενδιαφερόντων του. Επιπλέον, η παραδοσιακή ως τώρα εκπαιδευτική έρευνα θα πρέπει να κάνει στροφή από τον θετικισμό και το γνωστικισμό, στο ανθρωπιστικό «παράδειγμα» δίνοντας ιδιαίτερη σημασία και προσοχή στα βιώματα, στις εμπειρίες, στις αφηγήσεις που έχουν να πουν τα άτομα μέσα από τις ιστορίες τους- γλωσσικές και μη.

Κλείνοντας από τις παραπάνω αρχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικήςγίνεται σαφές ότι το σχολείο είναι ένα πολυδύναμο σύστημα αποτελούμενο από άλλα μικρότερα. Αποτελείται, δηλαδή, από θώκους που μέσα τους εμφωλεύουν άλλοι μικρότεροι και ο καθένας από αυτούς δημιουργούν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του σχολείου. Ο κάθε θώκος (παιδί, δάσκαλος, γονιός) φέρει την δική του ιδιοσυγκρασία και την δική του αντίληψη για τη σχολική πραγματικότητα, τη νοοτροπία, τις αντιλήψεις για τη γνώση, την επιστήμη και τις σχέσεις των δασκάλων και των μαθητών και η οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και η Βιωματική, Ευρετική και Αφηγηματική-Διαλογική Ψυχοπαιδαγωγική στοχεύουν προς τη μελέτη, την κατανόηση, την ερμηνεία και την ανάδειξη των ατομικών αυτών διαφορών στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού και επικοινωνιακού περιβάλλοντος.

3.6. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν οι βασικές έννοιες και παραδοχές της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης και της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής και πώς συμβάλλουν στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης. Στη συνέχεια θα δούμε πώς οι αρχές της συγκεκριμένης προσέγγισης μπορούν να πλαισιώσουν το πνεύμα των δραστηριοτήτων της έρευνας που εκπονήθηκε, καθώς και της οπτικής των υποκειμένων.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΟ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Οι ποιοτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της θεωρητικής βάσης της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας που εμπίπτει στο πεδίο των ποιοτικών μεθόδων και του ανθρωπιστικού «παραδείγματος». Αναλύουμε με συντομία τους όρους της ποιοτικής έρευνας, της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, αλλά και τα μεθοδολογικά εργαλεία των οποίων έγινε χρήση σε όλες τις φάσεις της διεξαγωγής της έρευνας.

4.2.Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι ένα ευρύ πεδίο συστηματικών, επιστημονικών και τεκμηριωμένων μεθοδολογικά τρόπων με σκοπό την περιγραφή και κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Τσιώλης, 2014: 45) ενός προς εξέταση φαινομένου. Υπάρχει ένα ευρύ πλαίσιο εφαρμογής των ποιοτικών μεθόδων έρευνας και μερικοί τομείς από αυτούς είναι η εκπαίδευση, η ιστορία, οι πολιτικές επιστήμες, οι επιχειρήσεις, η ιατρική και νοσηλευτική, η κοινωνική εργασία και οι επικοινωνίες (Denzin & Lincoln, 2005: 2).

Ακρογωνιαίος λίθος στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής μεθόδου έρευνας είναι ο ερευνητής και οι συνθήκες που εκείνος δημιουργεί με τις επιλογές του, αλλά και τις διαισθητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να έχει καλλιεργήσει. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνες γίνονται στο φυσικό πλαίσιο ζωής και δράσης των υποκειμένων και ο ερευνητής οφείλει με κατάλληλα εργαλεία να διερευνήσει την προσωπικότητα και τις κάθε λογής επιρροές που το υποκείμενο μπορεί να έχει δεχτεί. Οφείλει να έχει συναίσθηση, αλλά και οι αναγνώστες τις έρευνας οφείλουν να έχουν υπόψη τους την υποκειμενικότητα και τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές του ερευνητή που ενδεχομένως διαμορφώνουν την οπτική του. Ένα ακόμα γνώρισμα των ποιοτικών μεθόδων είναι ότι πέρα από τις περιγραφές στα όσα παρατηρεί ό ερευνητής, λαμβάνει σημαντικά υπόψη την «φωνή» των υποκειμένων στην ερμηνεία των δεδομένων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 3).

4.2.1.Η εθνογραφική έρευνα

Σκοπός της εθνογραφικής έρευνας είναι η κατά το δυνατόν πιστή παρουσίαση της ομάδας που βρίσκεται υπό διερεύνηση. Βασικά στοιχεία μιας τέτοιας έρευνας είναι ότι λαμβάνεται υπόψη η οπτική των συμμετεχόντων με τους «ορισμούς» της κατάστασης μέσω της ερμηνευτικής και ολιστικής διαδικασίας όπου αποκαλύπτονται τα νοήματα και από τις δυο πλευρές των συμμετεχόντων (ερευνητών και ερευνώμενων). Ακόμη, τα δεδομένα συλλέγονται στο φυσικό τους περιβάλλον και όχι σε τεχνητές συνθήκες ή ελεγχόμενα περιβάλλοντα. Ο ερευνητής σε ένα τέτοιο είδος έρευνας μετατρέπεται σε «ανθρώπινο εργαλείο» χρησιμοποιώντας έγκυρες μεθόδους στο πλαίσιο των ανθρωπιστικών επιστημών, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση των δεδομένων, μέσω των οποίων θα προσεγγίσει τις απόψεις των ερευνώμενων «από μέσα» στην προσπάθεια του να γίνει κατανοητή η κοινωνική τους συμπεριφορά (Cohen, Manion & Morrison, 2012: 234-236).

Τα ζητήματα που προβληματίζουν έναν ερευνητή στη διεξαγωγή μιας εθνογραφικής έρευνας (όπως για παράδειγμα: ο προσδιορισμός του ερευνητικού προβλήματος και των στόχων, η απόφαση για την εστίαση της έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός και η εύρεση των κατάλληλων εργαλείων, η διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, τα ζητήματα δεοντολογίας, η προσέγγιση της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων) συχνά δεν

προκύπτουν μόνο για αυτήν, αλλά παρουσιάζονται ως κοινά ζητήματα προβληματισμού και σε άλλες ποιοτικές μεθόδους (Cohen, Manion & Morrison, 2012: 237).

Σε γενικές γραμμές θα λεγόταν ότι η εθνογραφική έρευνα αποτελείται από έντεκα στάδια. Αρχικά, πραγματοποιείται ο εντοπισμός του πεδίου έρευνας όπου τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται στο φυσικό τους πλαίσιο με όλη την πολυπλοκότητα που αυτά παρουσιάζουν κατά την διάρκεια της παρατήρησης. Σε δεύτερο στάδιο ο ερευνητής ασχολείται με τα ζητήματα δεοντολογίας, είτε αυτά αφορούν την ίδια τη φύση της έρευνας, η οποία μπορεί να είναι φανερή ή συγκαλυμμένη, ανάλογα με το σε ποιο βαθμό ο ίδιος αποκαλύπτεται ως ερευνητής με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, είτε αφορά τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα, που στην περίπτωση της συναίνεσης έπειτα από ενημέρωση μπορεί να βοηθήσει τον ερευνητή να ακολουθήσει συγκεκριμένες μορφές έρευνες, είτε αφορούν την επίλυση των προβλημάτων σχετικά με τον κίνδυνο και την έκθεση των συμμετεχόντων σύμφωνα με την αρχή της μη βλάβης, το ζήτημα της τρωτότητας για λόγους ηλικίας, υγείας ή κοινωνικών περιορισμών και τέλος, το ζήτημα της εξασφάλισης της εμπιστευτικότητας και της απόκρυψης της ταυτότητας των υποκειμένων της έρευνας. Σε τρίτο στάδιο ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει το δείγμα της έρευνας του. Η δειγματοληψία καθορίζεται στην αρχική φάση της έρευνας, αν και πάντα υπάρχει κίνδυνος να υπάρξει «θνησιμότητα» στο δείγμα λόγω αποχώρησης από την έρευνα. Ωστόσο, στην εθνογραφική έρευνα η γενικευσιμότητα στο δείγμα δεν είναι δυνατή αλλά ούτε και ουσιώδης, αφού στόχος είναι η ανάδειξη της μοναδικότητας και της ατομικότητας της περίπτωσης που μελετάται. Σε επόμενη φάση ο ερευνητής οφείλει να εντοπίσει τον ρόλο του και να διαχειριστή την είσοδο του στην ομάδα ώστε να γίνει αποδεκτός. Πρέπει να κατανοήσει την λεπτότητα των ορίων που έχει με το διττό ρόλο του ως ερευνητή και ως συμμετέχων της ομάδας, να είναι ευέλικτος, ευαίσθητος και με ανταπόκριση ως προς τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να διατηρεί κάποιες αποστάσεις από τα άτομα που παρατηρεί για να είναι αντικειμενικός. Παράλληλα, θα πρέπει να διασφαλίσει την καταλληλότητα της χρονικής στιγμής για την είσοδο του στην ομάδα και την αποδοχή του ως προς αυτήν μέσα από ένα σύνολο παραγόντων που δυνάμει μπορούν να επηρεάσουν, όπως η ηλικία, ο τρόπος ντυσίματος και ομιλίας ή πολιτισμική του ταυτότητα. Στη συνέχεια, ο ερευνητής θα πρέπει να βρει τους κατάλληλους πληροφοριοδότες, τα οποία είναι άτομα μέσα από την ομάδα που θα είναι αξιόπιστα αλλά και αντιπροσωπευτικά δείγματα της ομάδας. Επόμενο σημαντικό στάδιο είναι η ανάπτυξη και η διατήρηση σχέσεων στο πεδίο μεταξύ του ερευνητή και των ερευνώμενων μέσα από το χτίσιμο της εμπιστοσύνης, της αμοιβαίας συμπάθειας, την διακριτικότητα και την ανάπτυξη της εχεμύθειας από την πλευρά του ερευνητή, καθώς και τη διαχείριση διάφορων ζητημάτων που ενδεχομένως δεν τον βρίσκουν σύμφωνο.

Βασικό είναι το ακόλουθο στάδιο της εθνογραφικής έρευνας που περιλαμβάνει την επιτόπια συλλογή δεδομένων. Στην εθνογραφική έρευνα υπάρχει ένα πλήθος τεχνικών και εργαλείων που μπορεί να επιλέξει ο ερευνητής με την προϋπόθεση να είναι κατάλληλα για τον σκοπό που έχει θέσει. Τα πιο διαδεδομένα εργαλεία μεταξύ των οποίων μπορεί να διαλέξει ο ερευνητής που θέλει να ακολουθήσει μια τέτοιου τύπου έρευνα είναι: οι σημειώσεις πεδίου, η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη, τα ημερολόγια, οι ιστορίες ζωής, τα τεχνήματα, κάποια έγγραφα και αρχεία, οι βιντεοσκοπήσεις και οι μαγνητοσκοπήσεις. Μετά την συλλογή των δεδομένων σειρά έχει η ανάλυση τους. Η ανάλυση είναι μια διαδικασία που θα λέγαμε ότι μπορεί να γίνει σχεδόν παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων και αυτό γιατί κατά πρώτον περιορίζεται το πρόβλημα της υπερφόρτωσης των δεδομένων, καθώς γίνεται μια «εκκαθάριση» σε αυτά και κατά δεύτερον τα δεδομένα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον χρησιμοποιούνται ως βάση για την συνέχιση της έρευνας. Το στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει την οργάνωση, την διερεύνηση και την επεξήγηση των δεδομένων. Τα δεδομένα που τελικά αναλύονται θα πρέπει να έχουν κάποιο νόημα σχετικά με το πώς το ορίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες και να παρατηρούνται σε αυτά

πρότυπα, κατηγορίες και κανονικότητες που μπορούν να θέσουν γερές βάσεις για την παραγωγή επιστημονικής θεωρίας.

Προτελευταίο στάδιο της έρευνας αποτελεί η αποχώρηση από το πεδίο της έρευνας με όσο γίνεται πιο ομαλό τρόπο, ώστε να γίνει ομαλή απεμπλοκή των προσώπων και των σχέσεων που έχουν δημιουργηθεί μεταξύ τους, καθώς και να μην υπάρξει αναστάτωση μέσα στην ομάδα. Τέλος, ακολουθεί η σύνταξη της αναφοράς που θα πρέπει να διακρίνεται από απλότητα, να αναφέρει πρωτίστως τα γεγονότα και σε δεύτερο λόγο να περιλαμβάνει τα ζητήματα της ερμηνείας, της αξιολόγησης, των δεοντολογικών δεσμεύσεων, καθώς και των τελικών συμπερασμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2012: 240-260).

4.2.2.Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί ένα είδος έρευνας με στόχο την σκιαγράφηση μιας γενικότερης κατάστασης, ενός ευρύτερου συστήματος (π.χ. ένα παιδί, μια ομάδα ή μια τάξη) σε ένα πραγματικό και ρεαλιστικό πλαίσιο, όπου δρουν τα υποκείμενα. Η μελέτη περίπτωσης διερευνά εις βάθος την σύνδεση αιτίου- αιτιατού μέσα στις περίπλοκες, δυναμικές και εκτεταμένες αλληλεπιδράσεις ανθρώπων και καταστάσεων. Υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα μελέτης περίπτωσης, ωστόσο το πιο διαδεδομένο μοντέλο ακολουθεί το ερμηνευτικό παράδειγμα αν και συχνά για αυτό δέχεται κριτική. Οι αδυναμίες της μελέτης περίπτωσης σχετίζονται με την υποκειμενισμό και τις προκαταλήψεις που μπορεί να έχει ο ερευνητής και να επηρεάσουν όλη την πορεία της έρευνας, με την αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων εκτός του πλαισίου εφαρμογής, καθώς και την αδυναμία επανελέγχου τους. Τα πλεονεκτήματα, από την άλλη, της μελέτης περίπτωσης σχετίζονται με την καθημερινή γλώσσα διατύπωσης των αποτελεσμάτων, το άμεσο και πραγματικό πλαίσιο της έρευνας που αποδίδει τα μοναδικά χαρακτηριστικά της κατάστασης και την εις βάθος διείσδυση στα γεγονότα και τα πρόσωπα που συμβάλλει στην καλύτερη ερμηνεία τους. Παράλληλα μπορεί να διεξαχθεί από ένα μόνο ερευνητή, ενώ παρουσιάζει ευελιξία στο απρόσμενο (Cohen, Manion & Morrison, 2012: 309-315). Οι πιο συνηθισμένοι τύποι μελέτης περίπτωσης σχετίζονται με τη δομή της παρατήρησης (δομημένη, μη δομημένη), με το πλαίσιο (φυσικό και τεχνητό) και με τη συμμετοχή του ερευνητή στη διαδικασία της παρατήρησης (συμμετοχική, μη συμμετοχική).

4.2.3. Η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης

Η έρευνα-δράση εμπίπτει στις ποιοτικές μεθοδολογίες έρευνας και αποτελεί ένα τρόπο διερεύνησης της πραγματικότητας που ακολουθεί τις εθνογραφικές προσεγγίσεις. Αυτό που την διαφοροποιεί είναι ότι αυτή προσπαθεί να επιτεύξει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Παπαστεφανάκη, 2013: 47). Ένας συνοπτικός και περιεκτικός ορισμός από τους Cohen και Manion ορίζει την έρευνα- δράση ως «μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια προσεκτική εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen, Manion &Morrison, 2012:386). Άλλος ορισμός που δόθηκε από τον Elliot για την έρευνα δράση είναι ότι «η έρευνα-δράση είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή», ενώ ο Kemmis υποστηρίζει έναν ευρύτερο ορισμό σύμφωνα με τον οποίο «η έρευνα- δράση είναι μια μορφή αυτό-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει: (α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, (β) την κατανόηση τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, (γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Ζούκης, 2007: 196). Το ειδικό ενδιαφέρον της έρευνας- δράσης έγκειται στο συνδυασμό της έρευνας με τη δράση, καθώς αυτές αποτελούν ξεχωριστές ενέργειες με δική τους ιδεολογία και τρόπο λειτουργίας. Μέλημα της είναι ο εντοπισμός ενός προβλήματος σε ένα ειδικό πλαίσιο και η επίλυση του μέσα σε αυτό αποσκοπώντας στον εμπλουτισμό των γενικών

γνώσεων του ανθρώπου πάνω σε αυτό το ζήτημα και όχι στη γενίκευση (Παπαστεφανάκη, 2013: 47). Κύριος στόχος της έρευνας δράσης είναι ο εντοπισμός μιας προβληματικής κατάστασης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και η προσπάθεια ανεύρεσης των αιτιών που την προκαλούν, ενώ απώτερος στόχος είναι η εφαρμογή εναλλακτικών δράσεων- πρακτικών για την αλλαγή και βελτίωση της κατάστασης (Τσιάμη, 2013: 22). Αναλυτικότερα, οι επιμέρους σκοποί της έρευνας δράσης που λαμβάνει χώρα στο σχολικό πλαίσιο είναι: (α) η επίλυση προβλημάτων, (β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικούς αφού μέσω αυτής μπορούν να εισάγουν καινοτόμες δράσεις στην τάξη, (γ) η βαθύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του εκπαιδευτικού και (δ) η παροχή μιας εμπεριστατωμένης λύσης σε κάποιο πρόβλημα (Παπαστεφανάκη, 2013: 47). Βασικές αρχές της έρευνας- δράσης είναι η επικέντρωση στην επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχικότητα και η συνεργατικότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων σε ένα τηρούμενο δεοντολογικό πλαίσιο, η επιτόπια διεξαγωγή της, η κατανόηση περίπλοκων κοινωνικών καταστάσεων μέσω μιας κυκλικής, διαλογικής και διαμορφωτικής διαδικασίας, καθώς και η στόχευση προς την αμφισβήτηση, την άσκηση κριτικής και προαγωγή της χειραφέτησης στους εμπλεκόμενους (Cohen, Manion, Morrisson, 2012: 389).

Σε ευρύτερο πλαίσιο η έρευνα- δράση αποτελείται από τρεις διαφορετικές τάσεις, η τεχνική, η πρακτική και η χειραφετική. Η τεχνική έρευνα- δράσης αποσκοπεί σε μια εργαλειακή προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας με την απόκτηση τεχνικών γνώσεων που θα βοηθήσουν στη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή οι εφαρμογές γίνονται από τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο στο πνεύμα του θετικισμού με ερωτήματα που έχουν δοθεί ήδη από τους ερευνητές. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί απλώς εφαρμόζουν την έρευνα χωρίς να του δίνεται η ευκαιρία για διερεύνηση των επιμέρους ερωτημάτων που πιθανόν να προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Η πρακτική έρευνα- δράσης επιχειρεί να αναδείξει τα νοήματα που προκύπτουν, φέρνοντας σε άμεση επαφή τους εκπαιδευτικούς της πράξης με τον ερευνητή-διευκολυντή, ο οποίος καλλιεργώντας τον αναστοχασμό θέλει να αναδείξει το σύνολο των αξιών και αντιλήψεων που μπορούν να επηρεάσουν τις πρακτικές τους. Με άλλα λόγια γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης της κοινωνικής πραγματικότητας στο πνεύμα της ερμηνευτικής οπτικής. Τέλος, η χειραφετική έρευνα- δράσης εμπλουτίζοντας την οπτική της πρακτικής θέτει ως στόχο την κοινωνική αλλαγή. Έτσι μέσα από τον αναστοχασμό και τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις η έρευνα-δράσης δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση των σχολικών πρακτικών, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής αλλαγής (Τσιάμη, 2013: 23).

4.3.Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Στο σημείο αυτό θα αναλυθούν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη υπό το πρίσμα των ποιοτικών μεθοδολογιών και συγκεκριμένα της εθνογραφικής μεθοδολογίας, της μελέτης περίπτωσης και της έρευνας-δράσης.

4.3.1. Η εθνογραφική παρατήρηση ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Η εθνογραφική συμμετοχική παρατήρηση είναι ένα βασικό εργαλείο της έρευνας πεδίου που έχει συνδεθεί κυρίως με τις ποιοτικού τύπου έρευνες, καθώς μέσω αυτής ο ερευνητής μπορεί να μελετήσει τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των ατόμων, αλλά και τις ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις που κάνουν τα άτομα για τα συμβάντα γύρω τους.

Η συμμετοχική παρατήρηση έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία την καθιστούν ιδανική για τις παρατηρήσεις μικρότερων ομάδων, αφού παρουσιάζει ευελιξία, αλλά συγχρόνως είναι απαιτητική και αρκετά χρονοβόρα. Έχει συγκεκριμένα βήματα και απαιτεί συγκεκριμένες διαδικασίες προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή διεξαγωγή της. Τα

βήματα που ακολουθούνται είναι η επιλογή του προς μελέτη θέματος, η πρόσβαση στο χώρο-πεδίο και η καταγραφή των παρατηρήσεων από τον ερευνητή. Τα πλεονεκτήματα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι πολλά για τον ερευνητή, αφού του παρέχει τη δυνατότητα να έχει τη δική του αντίληψη για τον χωροχρόνο και τη ζωή των υποκειμένων της έρευνας, να αναλύει πολύπλευρα τα επιμέρους φαινόμενα, του επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων βλέποντας το «ειδικό» στο «γενικό» και να τα καταγράφει στο προσωπικό του ημερολόγιο. Από την άλλη, η συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζει και κάποιες δυσκολίες ως προς την πρόσβαση του ερευνητή στο πεδίο, οι οποίες μπορούν να παρακαμφθούν όταν υπάρξει μια ειλικρινής δήλωση του ερευνητή για την ιδιότητα του προς τα υποκείμενα της έρευνας, όταν γίνει μια ομαλή παρουσίαση του από πρόσωπα- κλειδιά στην ομάδα, όταν υπάρχει η σχετική άδεια από τους αρμόδιους φορείς κι όταν ο ερευνητής βρει τη σωστή απόσταση μεταξύ του ιδίου και των υποκειμένων ώστε να υπάρχει οικειότητα, αλλά και αντικειμενικότητα (Πασχαλιώρη & Μίλεση, Χ: 21-25).

4.3.2. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Το ιχνογράφημα αποτελεί ένα από τα βασικά πολυτροπικά εργαλεία στη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας μέσω του οποίου τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να αφηγηθούν τις ιστορίες τους και να αναπτύξουν ενδοπροσωπικούς και διαπροσωπικούς διαλόγους, οι οποίοι συμβάλλουν στην βαθύτερη κατανόηση των συναισθημάτων, των βιωμάτων, των εμπειριών και των λόγων των παιδιών από τους ενήλικες που έχουν το ρόλο του ερευνητή, του παιδαγωγού, του γονέα ή κάποιου ειδικού. Αποτελεί ένα μέσο χάρη στο οποίο οι ενήλικες μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες και δεδομένα που σε κάποιες περιπτώσεις θα ήταν δύσκολο να εκπορευθούν (Τρούλη, Κοντοπόδης, Graeser, 2015: 246).

Το ιχνογράφημα ως εργαλείο αποκτά μεγαλύτερη αξία για τον ερευνητή τόσο κατά τη διάρκεια της ιχνογράφησης, όσο και στην μετέπειτα διαδικασία εξέτασης των πλαισίων επικοινωνίας, καθώς και των σχέσεων που αποκαλύπτονται μεταξύ του παιδιού και των σχεδιαζόμενων προσώπων ή του παιδιού με την πραγματικότητα που απεικονίζει όπως τη βλέπει ή όπως τη βιώνει. Σημαντική σε αυτό ήταν η συμβολή του Vygotsky, αφού ήταν ο πρώτος που παρατήρησε ότι τα παιδιά καθώς ιχνογραφούν αφηγούνται μια ιστορία. Η Malchiodi, με την ιδιότητα της ως εικαστική θεραπεύτρια, θεωρεί ότι η ζωγραφική των παιδιών ενισχύει τη δυναμική της αφήγησης τους, τα οποία χρησιμοποιούν οι ερευνητές ή θεραπευτές προκειμένου να τα αναλύσουν και να κατανοήσουν καλύτερα την οπτική και τα συναισθήματα των παιδιών (Hsu, 2014: 59). Για τον Vygotsky, επίσης, το παιδικό σχέδιο ήταν σημαντικό, γιατί μέσω αυτού τα παιδιά μπορούσαν να εκφράσουν τις πιο καθημερινές αντιλήψεις τους σε πιο σύνθετες και πολύπλοκες έννοιες. Αυτό καθιστά το παιδικό σχέδιο ως ένα άριστο εργαλείο, το οποίο συμβάλλει στην προσέγγιση υψηλότερων νοητικών λειτουργιών, ενώ λειτουργεί και ως εργαλείο ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής γνώσης. αλλά και μεταγνώσης, καθώς το σχέδιο βοηθά στη σύνδεση αντιλήψεων και ιδεών μέσα από τις συζητήσεις που ακολουθούν μεταξύ ερευνητών και παιδιών. Η Brooks επηρεασμένη από τον Vygotsky θεωρεί ότι ένα παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί ένα πιο έμπιστο σημείο αναφοράς, καθώς αυτό απαιτεί όχι μόνος τις παρούσες και παρελθούσες εμπειρίες του υποκειμένου, αλλά και την διέγερση της φαντασίας του, της αναδυόμενης σκέψης του, ενώ εμπλέκει και τις διαδικασίες μνήμης και παρατήρησης. Εξισορροπεί με άλλα λόγια τις αυθόρμητες, αλλά και επιστημονικές αντιλήψεις των παιδιών γύρω από ένα ζήτημα (Brooks, 2009: 2-6). Γύρω στη δεκαετία του 1970 ο Eisner έφερε στην επιφάνεια την αξία της «μυστικής συζήτησης» μεταξύ του παιδιού και του σχεδίου του, καθώς σε αυτό περιλαμβάνονται σκηνές όχι μόνο από την πραγματική του ζωή, αλλά και από τη φαντασία του, ενώ λίγα χρόνια αργότερα ο Goodman σημείωσε ότι τα παιδιά δεν αποδίδουν πιστά την πραγματικότητα, αλλά κάνουν και χρήση συμβολικών τρόπων, τους οποίους οι ερευνητές καλούνται να ερμηνεύσουν (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser,2015: 248).

Σύμφωνα με τους Kitahara και Matsuishi, μέσα από τις εικόνες τα παιδιά φτιάχνουν μια αίσθηση εμπιστοσύνης με τους ενήλικες, καθώς μέσα από αυτές εξωτερικεύουν ό, τι υπάρχει στο ασυνείδητο τους κάνοντας χρήση συμβολιστικών μεθόδων επικοινωνίας, αφού δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις γλωσσικές τους ικανότητες (Kitahara& Matsuishi, 2008: 10, 12). Η διαδικασία της ερμηνείας ενός ιχνογραφήματος γίνεται συνήθως συμπληρωματικά με τη συλλογή κι ερμηνεία κι άλλων δεδομένων, ενώ λαμβάνεται υπόψη και το πλαίσιο τόσο του υποκειμένου, όσο και του ιχνογραφήματος (Τρούλη, Κοντοπόδης &Graeser,2015: 249), ενώ ενίοτε αποτελεί και αφορμή για θέματα φιλοσοφικού επιπέδου μεταξύ των παιδιών, των νέων και των ερευνητών (Τρούλη, Κοντοπόδης & Graeser,2015: 250).

4.3.3. Η συνέντευξη ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Η συνέντευξη, σύμφωνα με τον Βάμβουκα, είναι η κατεξοχήν τεχνική εφαρμογής της κλινικής μεθόδου για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς που σκοπεύει στη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Βάμβουκας, 2007: 229).

Η συνέντευξη των προς έρευνα υποκειμένων είναι ιδιαιτέρως χρήσιμη για τη λήψη πληροφοριών αφού λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενική οπτική τους. Η χρησιμότητα έγκειται στη συλλογή στοιχείων, στην πρόσβαση σε διάφορες απόψεις σχετικές με διάφορα γεγονότα, στον εντοπισμό των συναισθημάτων ή των κινήτρων των υποκειμένων, στο σχολιασμό κάποιων καταστάσεων, συμπεριφορών ή ακόμα και στην αιτιολόγηση ή εξήγηση κάποιων φαινομένων ή συμπεριφορών (Cohen, Manion & Morrison, 2012: 248).

Για την αποτελεσματικότητα της συνέντευξης πολύ σημαντικός είναι ο σχεδιασμός της συνέντευξης από τον ερευνητή, καθώς εκείνος οφείλει να έχει διαπροσωπικές ικανότητες για να μπορεί να συνάπτει και να κατανοεί ανθρώπινες σχέσεις, να έχει τις απαραίτητες γνώσεις των αρχών και των κανόνων για την διεξαγωγή μιας συνέντευξης, καθώς και κάποια σχετική εμπειρία και εξάσκηση σε αυτό. Επιπλέον, θα πρέπει να έχει μελετήσει πολλούς παράγοντες όπως τον αριθμό των ατόμων και τον τρόπο που θα συνεντευξιαστούν (ατομικά ή ομαδικά), τη χρονική διάρκεια και τη χρονική στιγμή της συνέντευξης, τον τόπο που θα διεξαχθεί, καθώς και τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων ώστε να μπορέσει να το παρωθήσει, να συνεργαστεί και να το απελευθερώσει για να μπορέσει να νιώσει άνετα και να του εκμαιεύσει πληροφορίες (Βάμβουκας, 2007: 229). Ακόμα, ο ερευνητής θα πρέπει να χειρίζεται με άνεση τις ερωτήσεις χωρίς να δείχνει την δική του οπτική για το θέμα επικρίνοντας, αποδοκιμάζοντας ή επιδοκιμάζοντας τις απόψεις του συνεντευξιαζόμενου (Cohen, Manion & Morrison, 2012: 249).

Η συνέντευξη βασίζεται στην επικοινωνία μεταξύ δυο ατόμων, του συνεντευξιαστή και του συνεντευξιαζόμενου και έχει ως βασικό εργαλείο τον διάλογο, την καλή παρατήρηση ως προς τα εξωγλωσσικά στοιχεία και στην «ενεργητική ακρόαση» από την πλευρά του συνεντευξιαστή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008: 5).

Η συνέντευξη μπορεί να είναι δομημένη, ημι-δομημένη ή μη δομημένη. Στη ημι-δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει κατασκευάσει μια λίστα ερωτήσεων προς τους ερευνώμενους, αλλά έχει την ευελιξία για να προσθέσει κι άλλες ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Στην μη δομημένη συνέντευξη ο ερευνητής αφήνει τον ερωτούμενο να μιλήσει χωρίς να του υποβάλει ερωτήσεις, αλλά θέτοντας κάποιες θεματικές αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό την προσωπική του οπτική για το εκάστοτε ζήτημα (Edwards & Holland, 2013: 29-30).

4.3.4. Το κοινωνιομετρικό τεστ ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Η χρήση της κοινωνιομετρίας μέσω της εφαρμογής του κοινωνιομετρικού τεστ στοχεύει στο να εντοπίσει τις άτυπες σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, να προσδιορίσει τις τυχόν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών και να προσδιορίσει τη θέση του

κάθε μέλους μέσα στην ομάδα. Η εφαρμογή του δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφή μιας κατάστασης, αλλά μπορεί να δώσει πληροφορίες χρήσιμες για τον ερευνητή- εκπαιδευτικό προκειμένου να μεταβάλλει μια κατάσταση, όπως αυτή διαγράφεται μέσα από το εργαλείο.

Το κοινωνιομετρικό τεστ ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας είναι αρκετά απλό, σύντομο και ανέξοδο στη χρήση του, αν και παρέχει μεγάλο όγκο ψυχοκοινωνικών πληροφοριών που χρήζουν ενδελεχούς επεξεργασίας. Το κοινωνιομετρικό τεστ περιλαμβάνει συνήθως δυο ερωτήσεις μέσω των οποίων το κάθε παιδί της ομάδας κατονομάζει δυο ή περισσότερα μέλη, τα οποία επιθυμεί ή δεν επιθυμεί να βρίσκεται μαζί τους για την επίτευξη μιας δραστηριότητας, δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό την αποδοχή ή την απόρριψη τους προς αυτά. Τα ερωτήματα που θα τεθούν πρέπει να είναι σαφή και ακριβή και να ενθαρρύνουν τις άμεσες και αυθόρμητες απαντήσεις των συμμετεχόντων (Βάμβουκας, 2007: 322-324).

Όπως, ειπώθηκε και πριν μέσω του κοινωνιομετρικού τεστ μπορούμε να διερευνήσουμε την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη του κάθε παιδιού, καθώς είναι ένα μέσο με το οποίο έρχονται στην επιφάνεια οι φυσικές επιλογές του κάθε ατόμου στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Τα αποτελέσματα του τεστ μπορούν να γίνουν ευκολότερα κατανοητά με τον σχεδιασμό ενός κοινωνιομετρικού χάρτη από τον οποίο θα υπάρχει μια καλύτερη οπτική για τις επιλογές του κάθε μέλους και τον τρόπο που το κάθε μέλος βλέπει τα υπόλοιπα. Η δημοφιλία ως χαρακτηριστικό παίζει σπουδαίο ρόλο στην κοινωνική ιεραρχία μέσα σε μια ομάδα ή σε μια σχολική τάξη κι αυτό διότι, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που απορρίπτονται από δημοφιλή παιδιά, βρίσκονται σε κίνδυνο να απορριφθούν και από άλλους συμμαθητές, ενώ έχει διαπιστωθεί ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα ακαδημαϊκού ή κοινωνικού τύπου. Έτσι, ο ερευνητής- εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει μια παρέμβαση με στόχο την επίτευξη μιας θετικής αλλαγής στη θέση ενός μεμονωμένου ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων ή ακόμα και στη συνολική σχεσιοδυναμική της ομάδας (Leung & Silberling, 2006: 58-59).

4.4. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκαν με συντομία το επιστημολογικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο των ποιοτικών μεθόδων έρευνας και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης και στη συνέχεια θα ακολουθήσει ο ερευνητικός σχεδιασμός που βασίστηκε σε όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ερευνητικός σχεδιασμός

5.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρουμε αναλυτικά τα στάδια που ακολουθήσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι στόχοι της έρευνας και τα πιθανά ερευνητικά ερωτήματα που ήταν υπό διαπραγμάτευση. Στη συνέχεια γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση του δείγματος της έρευνας, καθώς και ο τόπος και χρόνος της διεξαγωγής της. Έπειτα, περιγράφεται η όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, στη φάση κατά τη διάρκεια υλοποίησής τους και τέλος στη μετα-παρεμβατική φάση.

5.2. Στόχοι της έρευνας

Αρχικό μέλημα μας στην έναρξη της έρευνας ήταν να πραγματοποιηθεί μια διερεύνηση για ζητήματα που απασχολούν τα παιδιά και επηρεάζουν κατά κάποιο τρόπο τη σχέση μεταξύ τους, αλλά και τη δυναμική της ομάδας τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, όσο και στο πώς αντιλαμβάνονται τις μεταξύ τους σχέσεις. Η διερεύνηση έγινε σταδιακά μέσα από παρατηρήσεις του ωρολογίου προγράμματος, μέσα από συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, αλλά και με ιχνογραφήματα των παιδιών με συνοδεία συνέντευξης, ενώ πολύτιμο εργαλείο ήταν η διεξαγωγή του κοινωνιογράμματος της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών που συνέβαλε σημαντικά στο να αποκτήσουμε μια εικόνα για τις σχέσεις που επικρατούν στην ομάδα, καθώς αυτός ήταν ένας από τους βασικούς στόχους μας.

Μέσα από την παραπάνω διαδικασία καταλήξαμε στα ζητήματα που φαίνεται ότι επηρεάζουν ποιοτικά τόσο τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, όσο και τα ίδια ως άτομα. Πρόκειται για τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που λειτούργησαν ως κριτήρια για την μετέπειτα παρατήρηση μας για το κάθε παιδί χωριστά, αλλά και για τη διαμόρφωση των παρεμβατικών ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων. Η κάθε μια παρέμβαση στόχευε στην ευαισθητοποίηση και στην καλλιέργεια αυτών των χαρακτηριστικών, που είτε συμβάλλουν στις ομαλές σχέσεις των παιδιών, είτε στον τρόπο που λειτουργούν στο σχολικό αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον τους. Βασικός στόχος της έρευνας βέβαια παραμένει η διερεύνηση των σχέσεων της ομάδας, καθώς και η βελτίωση τους μέσα από τις ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα παρεμβάσεις.

Τα τέσσερα αυτά κριτήρια που δημιουργήθηκαν από τα δεδομένα της προ-παρεμβατικής φάσης σχετίζονταν με τις έννοιες της συνεργατικότητας, της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικής αποδοχής και της συμμετοχικότητας. Βασικοί στόχοι λοιπόν ήταν πέρα από την ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια, όσο γίνεται, αυτών των δεξιοτήτων. Επιμέρους στόχοι ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τις έννοιες αυτές μέσα από τις συζητήσεις και τις ερωτήσεις που γίνονταν μετά το τέλος κάποιων δραστηριοτήτων των παρεμβάσεων, αλλά και των νοημάτων που έδιναν τα ίδια τα παιδιά μέσα από τους αυτοσχεδιασμούς και τα σκετς που παρουσίαζαν στο πλαίσιο της εκάστοτε παρέμβασης.

Με λίγα λόγια, στόχος της έρευνας είναι η αλλαγή και ο μετασχηματισμός. Η αλλαγή τόσο σε προσωπικό επίπεδο σε σχέση με τα τέσσερα κριτήρια που προαναφέρθηκαν, όσο και σε συλλογικό επίπεδο με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτονται είναι:

1. Ποια είναι η ιδιαιτερότητα του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του κάθε παιδιού, που συμμετείχε στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδιστο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής;
2. Ποια ήταν η προσωπική πορεία του κάθε παιδιού και τι αλλαγές υπήρξαν όσον αφορά τις κοινωνικές του δεξιότητες (συνεργασία, αυτοπεποίθηση, συμμετοχικότητα, κοινωνική αποδοχή) κατά την διάρκεια συμμετοχής του στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση βασισμένη στο παιχνίδι στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στη βάση των εθνογραφικών παρατηρήσεων και της εκτίμησης της εκπαιδευτικού των μαθητών;
3. Σε ποιο βαθμό το εναλλακτικό-βιωματικό ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής στο δείγμα της έρευνάς μας, λειτούργησε στην πράξη και ποια ήταν η συμβολή του στις αλλαγές των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών που παρατηρήθηκαν;
4. Πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεργασία της εκπαιδευτικού των παιδιών στην εφαρμογή της εναλλακτικής-βιωματικής μας ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης και ποια ήταν στην πράξη η συμβολή της;
5. Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η δυναμική της ομάδας των παιδιών στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόσαμε;
6. Τι είδους δυσκολίες και εμπόδια παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία εφαρμογής της εναλλακτικής-βιωματικής μας ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης στο πνεύμα της Βιωματικής, Ευρετικής και Αφηγηματικής-Διαλογικής Ψυχοπαιδαγωγικής;
7. Πόσο σημαντικό ρόλο έπαιξε η διαδικασία που ακολουθήσαμε και η αλληλεπίδραση μας με τα παιδιά ως εμψυχώτρια στην εναλλακτική-βιωματική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση που εφαρμόσαμε;
8. Τι μπορεί τελικά να προσκομίσει από πλευράς του εαυτού του και της δικής του προσωπικής ανάπτυξης ένας εμψυχωτής που εφαρμόζει μια τέτοια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση;

5.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 16 μαθητές της Γ΄ Δημοτικού σε ένα σχολείο στην επαρχεία του Νομού Ηρακλείου. Επιλέχθηκε το σχολείο αυτό αφενός λόγω ευκολότερης προσβασιμότητας του ερευνητή και αφετέρου επειδή πρόκειται για τη μέση σχολική ηλικία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από τους 16 μαθητές οι 14 είναι 9-10 ετών και οι δυο 10-11 ετών. Τα περισσότερα παιδιά κατοικούν στο ίδιο χωριό όπου βρίσκεται το σχολείο και λιγότερα μένουν σε γειτονικά χωριά. Όλα τα παιδιά έχουν ελληνική καταγωγή πλην ενός κοριτσιού που έχει αλβανική καταγωγή, αν και έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Το δείγμα αποτελείται από 9 κορίτσια και 7 αγόρια των οποίων τα ονόματα έχουν κωδικοποιηθεί για να τηρηθεί η ανωνυμία της έρευνας. Όπου Α υπάρχει ένα αγόρι και όπου Κ ένα κορίτσι. Τα παιδιά που συμμετέχουν είναι οι:

- Α1, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Α2, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Α3, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Α4, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Α5, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Α6, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Α7, μαθητής της Γ΄Δημοτικού
- Κ1, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού

- Κ2, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού
- Κ3, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού, η οποία κανονικά θα έπρεπε να φοιτά στην Δ΄ Δημοτικού, καθώς έχει επαναλάβει την Β΄τάξη δύο φορές.
- Κ4, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού
- Κ5, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού
- Κ6, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού, η οποία κανονικά θα έπρεπε να φοιτά στην Δ΄ Δημοτικού, καθώς έχει παρακολουθήσει στο σχολείο από το οποίο ήρθε φέτος με μεταγραφή τον κύκλο μαθημάτων της Δ΄ (πλην των μαθηματικών) και έπρεπε να παρακολουθήσει αυτόν της Γ΄ τάξης.
- Κ7, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού
- Κ8, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού
- Κ9, μαθήτρια της Γ΄Δημοτικού

5.4. Χρόνος και χώρος της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων διήρκησε από τον Οκτώβριο (τέλη) ως τον Απρίλιο (τέλη) του σχολικού έτους 2016- 2017 στην περιοχή του Νομού Ηρακλείου. Από τον Οκτώβριο ως τον Δεκέμβριο πραγματοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις στη σχολική τάξη, το κοινωνιόγραμμα, η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, καθώς και η δημιουργία των ιχνογραφημάτων με τη συνοδεία συνέντευξης με τα παιδιά. Τον Φεβρουάριο πραγματοποιήθηκε η προ- παρεμβατική ομαδική κατασκευή και ξεκίνησαν οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που διήρκησαν ως τον Απρίλιο. Τέλος, τον Απρίλιο ολοκληρώθηκε η μετα- παρεμβατική φάση της έρευνας που περιλάμβανε τη φάση των συνεντεύξεων με την εκπαιδευτικό, τα ιχνογραφήματα με τις συνεντεύξεις από τα παιδιά, το δεύτερο κοινωνιόγραμμα και η μετα- παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα.

Όλες οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο που έτυχε να υπάρχει στην αίθουσα διδασκαλίας του συγκεκριμένου τμήματος. Ο χώρος αυτός κάλυπτε περίπου το 1/3 της αίθουσας και περιλάμβανε κάποια παγκάκια από παλέτες και πολλά μαξιλάρια, στα οποία καθόντουσαν τα παιδιά. Ακόμη υπήρχε ένα μικρό ξύλινο τραπεζάκι από παλέτες και ένα μεγάλο καλάθι γεμάτο με βιβλία και παραμύθια. Ο χώρος ήταν στο πίσω μέρος της αίθουσας κοντά στην είσοδο με τα σκαλάκια και κάθε φορά διαμορφωνόταν αφαιρώντας το καλάθι με το τραπέζι και μετακινώντας προς τα εμπρός τα τελευταία θρανία ώστε να δημιουργηθεί ακόμα περισσότερος χώρος για τις δραστηριότητες.

5.5. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Η διαδικασία που γενικά ακολουθήθηκε στην όλη ερευνητική μας προσπάθεια βασίστηκε και εμπνεύστηκε σε σημαντικό βαθμό από τιςποιοτικές μεθοδολογίες και τις βασισμένες στο παιχνίδι, το σώμα και την τέχνη ποιοτικές μεθόδους έρευνας πουπρωτογενώς χρησιμοποιήθηκανστιςποικίλες εναλλακτικές-βιωματικέςκαι πολυτροπικές δραστηριότητεςστο πλαίσιο των σεμιναριακών μαθημάτων των μεταπτυχιακών μου σπουδών, τα οποία έλαβαν χώρα στη *Μονάδα Οικολογικής Ψυχολογίας και Αφηγηματικής Ψυχοπαιδαγωγικής* υπό την επόπτεια του καθηγητή Μάριου Πουρκού. Η διαδικασία που ακολουθήσαμε για την διεξαγωγή της έρευνάς μας αποτελείται από τρία στάδια και ήταν ίδια για όλους τους συμμετέχοντες. Το πρώτο στάδιο ήταν της προ-παρεμβατικής φάσης και είχε διερευνητικό χαρακτήρα. Το δεύτερο ήταν το στάδιο της παρέμβασης και είχε ως στόχο την εφαρμογή μιας ποικιλίας ψυχοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων που ήταν βασισμένες στο παιχνίδι με θεατρικές και δραματικές τεχνικές. Το τρίτο στάδιο ήταν το μετα-παρεμβατικό και είχε επαληθευτικό ή αναιρετικό χαρακτήρα σε σχέση με όσα είχαν συλλεχθεί και αναλυθεί στις προηγούμενες φάσεις.

Το πρώτο στάδιο είχε διερευνητικό χαρακτήρα. Αρχικά, περιλάμβανε την παρατήρηση του ωρολογίου προγράμματος της τάξης. Η παρατήρηση επικεντρωνόταν στο κάθε παιδί χωριστά, αλλά και στο σύνολο τους δίνοντας έμφαση στις μεταξύ τους σχέσεις και τα δεδομένα κρατήθηκαν με τη μορφή ημερολογίου. Κατά την τρίτη στη σειρά παρατήρηση, που απείχε χρονικά από τις δύο πρώτες, πραγματοποιήθηκε και το κοινωνιόγραμμα της ομάδας. Μεταξύ της δεύτερης και τρίτης παρατήρησης έγιναν κάποιες συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό του τμήματος για το κάθε παιδί χωριστά. Μετά την τρίτη παρατήρηση έγινε μια συνάντηση με το κάθε παιδί όπου τους ζητήθηκε να κάνουν κάποια ιχνογραφήματα και στη συνέχεια έγινε μια σύντομη ατομική συνέντευξη μαζί τους. Τελευταίο στάδιο του πρώτου σταδίου ήταν η δημιουργία μιας ομαδικής κατασκευής με συγκεκριμένο θέμα και ελευθερία στη χρήση υλικών από τα παιδιά. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με οπτικοακουστικά υλικά και ημερολόγια παρατήρησης.

Στο δεύτερο στάδιο, που ήταν και το παρεμβατικό στάδιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν οι εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες με βάση το παιχνίδι. Οι ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις ήταν στο σύνολο τους επτά. Η πρώτη ήταν μια παρέμβαση γνωριμίας και εξοικείωσης με την ομάδα και το ύφος των συναντήσεων μας. Οι επόμενες τέσσερις ήταν προσανατολισμένες στα κριτήρια που είχαν προκύψει και οι τελευταίες δύο επεξεργάζονταν θέματα που είχαν αναδυθεί από τις τέσσερις προηγούμενες παρεμβάσεις. Το υλικό των δεδομένων σε αυτή την περίπτωση συλλέχθηκε με οπτικοακουστικά μέσα.

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο πραγματοποιήθηκαν εκ νέου συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό της τάξης και με το κάθε παιδί χωριστά έπειτα από την ολοκλήρωση ενός νέου κύκλου δημιουργίας ιχνογραφημάτων, ενώ τέλος πραγματοποιήθηκε μια ομαδική κατασκευή με συγκεκριμένο θέμα και ελευθερία επιλογής ως προς τα υλικά από τα παιδιά ως αξιολόγηση της παρέμβασης συγκριτικά με τις σχέσεις τους και με το αν ατομικά έχουν επηρεαστεί, κατά κάποιον τρόπο, στο πώς συνυπάρχουν μεταξύ τους. Τα δεδομένα σε αυτή την περίπτωση συλλέχθηκαν με οπτικοακουστικά μέσα.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ποικιλοτρόπως αναλύθηκαν σύμφωνα με τις αρχές της ποιοτικής μεθοδολογίας και υπό την εποπτεία του καθηγητή κ. Μάριου Πουρκού. Ο τρόπος ανάλυσης τους, καθώς και τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν λεπτομερώς στη συνέχεια της εργασίας.

5.5.1. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας πριν τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθεί όλη η διαδικασία που υλοποιήθηκε πριν την έναρξη της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την παρατήρηση των παιδιών μέσα στη σχολική τους τάξη, αλλά και στα διαλείμματα κατά τη διάρκεια τριών ημερών. Ως επιστημονικό εργαλείο βασισμένο στην ποιοτική μέθοδο έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο του ερευνητή, ενώ κατά την τρίτη παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο και το κοινωνιόγραμμα. Ακολούθησε η φάση της συνέντευξης με την εκπαιδευτικό, η οποία μας μίλησε για το κάθε παιδί χωριστά. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η κλινική συνέντευξη με ίδιες ερωτήσεις για την κάθε περίπτωση παιδιού. Σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις με τα ίδια τα παιδιά με παρόμοιες ερωτήσεις στο καθένα, έπειτα από τη δημιουργία ιχνογραφημάτων με όμοια θέματα. Ως εργαλείο στη συγκεκριμένη φάση επιλέχθηκε το ιχνογράφημα και η κλινική συνέντευξη. Τελευταία φάση πριν την έναρξη των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων ήταν η δημιουργία μιας ομαδικής εικαστικής κατασκευής από τα παιδιά. Ως εργαλεία καταγραφής χρησιμοποιήθηκαν η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση, καθώς και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

5.5.1.α. Πρώτη φάση: Η παρατήρηση και η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Στη συνέχεια θα αναλυθούν όλες οι φάσεις του πρώτου σταδίου της έρευνας πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Η πρώτη φάση περιλάμβανε την παρατήρηση των παιδιών μέσα στην τάξη, το φυσικό χώρο τους στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους εκεί. Η παρουσία τους ερευνητή μέσα σε αυτό το χώρο έκανε τα παιδιά σταδιακά να νιώσουν άνετα και οικεία με μια άλλη ανθρώπινη παρουσία, όπου στη συνέχεια θα περνούσαν χρόνο μαζί. Η παρατήρηση στην τάξη πραγματοποιήθηκε σε τρεις διαφορετικές μέρες (26/ 10, 31/ 10 και 5/12) χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή του ερευνητή στα δρώμενα της σχολικής ζωής. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων επικεντρωθήκαμε στο χαρακτήρα των δεσμών μεταξύ των παιδιών, αλλά και στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού λαμβάνοντας υπόψη τη στάση του και τις αντιδράσεις του τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και στα διαλείμματα και όλα τα δεδομένα συμπεριλήφθηκαν στο ημερολόγιο του ερευνητή.. Οι παρατηρήσεις αυτές μας έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για το κάθε παιδί, αλλά δεν ήταν αρκετές ώστε να βγουν ασφαλή συμπεράσματα. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε στο ενδιάμεσο μια συνάντηση με την εκπαιδευτικό, η οποία μας μίλησε για το κάθε παιδί χωριστά, καθώς εκείνη θα μπορούσε να μας καθοδηγήσει καλύτερα σε θέματα που ίσως άξιζαν να μελετηθούν, αφού ήταν η τρίτη συνεχόμενη σχολική χρονιά που είχε το συγκεκριμένο τμήμα μαθητών. Όσα είπε σχετίζονταν με τον χαρακτήρα, την οικογένεια και τη συμπεριφορά του παιδιού στις φιλικές του σχέσεις. Οι συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο και απομαγνητοφωνήθηκαν αυτούσιες. Τα δεδομένα από τις δύο πρώτες παρατηρήσεις, καθώς και από τις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού αναλύθηκαν και λήφθηκαν υπόψη για τη δημιουργία κάποιων πρώτων συμπερασμάτων. Ωστόσο, θεωρήθηκε απαραίτητη και μια τρίτη παρατήρηση των παιδιών ώστε η διαδικασία να καταστεί εγκυρότερη με τη διασταύρωση των δεδομένων από τις παρατηρήσεις και τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα ήταν μια ευκαιρία για να γίνουν οι ερωτήσεις που θα διαμόρφωναν το κοινωνιόγραμμα της ομάδας και θα προετοίμαζαν τα παιδιά για την διαδικασία των συνεντεύξεων στη συνέχεια.

Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Όπως αναφέρθηκε ήδη πραγματοποιήθηκε μια συνέντευξη με την εκπαιδευτικό για το κάθε παιδί χωριστά. Συνεπώς, έγιναν 16 σύντομες συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 20΄- 30΄ για το κάθε παιδί. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ίδιες για όλα τα παιδιά και προστέθηκαν και άλλες αναλόγως της περίπτωσης και της ροής της συζήτησης. Η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις σχετικά με την οικογένεια του παιδιού, τη σχέση με τους γονείς και τα αδέρφια αν υπάρχουν, καθώς και την ευρύτερη οικογένεια, την πορεία του παιδιού στο σχολείο, τη στάση του με τους συμμαθητές, το χαρακτήρα, τα ενδιαφέροντα, καθώς και άλλες πληροφορίες που θα ήταν πολύτιμες να τις έχουμε από την εκπαιδευτικό σε σχέση με ζητήματα που το κάθε παιδί ενδέχεται να αντιμετωπίζει και να αξίζει να μελετηθούν. Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, η συνέντευξη είχε ως θεματικές την οικογένεια του παιδιού, το χαρακτήρα του και το παιδί σε σχέση με το σχολείο και τους συμμαθητές του. Οι βασικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου από την συνέντευξη με την εκπαιδευτικό του τμήματος είναι οι ακόλουθες:

1. Τι ξέρεις για το παιδί…. (την ιστορία του, την οικογένεια του);
2. Τι ξέρεις για την οικογένειά του, για τους γονείς του; Είναι συνεργάσιμοι;
3. Με τι θεωρείς ότι αρέσει σε αυτό το παιδί να ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του;
4. Πώς θα χαρακτήριζες το παιδί… στις σχέσεις του, στο παιχνίδι του, κ.ά.;
5. Είναι το παιδί αυτό εξωστρεφές ή εσωστρεφές;
6. Ποια θεωρείς τα θετικά και ποια τα αρνητικά στοιχεία του παιδιού;
7. Ποια είναι η σχέση του με τα άλλα παιδιά της τάξης;

8. Έχει φίλους; Αγόρια ή κορίτσια;
9. Πώς είναι οι σχέσεις του μαζί τους;
10. Τσακώνεται καθόλου με τους άλλους και αν ναι ποιοί είναι οι λόγοι που τσακώνονται συνήθως;
11. Ποια πλευρά του παιδιού αυτού δυσκολεύεσαι να διαχειριστείς;
12. Αν μπορούσες να αλλάξεις/βελτιώσεις κάτι ως προς το ψυχοπαιδαγωγικό κομμάτι σε αυτό το παιδί, τι θα ήταν αυτό;
13. Τι νομίζεις ότι θα άξιζε να μελετήσω στις παρατηρήσεις και παρεμβάσεις μου στην τάξη σου σε σχέση με το παιδί αυτό;

5.5.1.β. Δεύτερη φάση: ιχνογραφικά έργα με τα παιδιά

Σε δεύτερη φάση του πρώτου σταδίου υλοποιήθηκαν οι ατομικές συναντήσεις με τα παιδιά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Οι συναντήσεις αυτές έγιναν λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων και διήρκησαν δύο μέρες. Ο τόπος συνάντησης μας ήταν είτε το γραφείο των δασκάλων όταν δεν υπήρχε πολύ φασαρία σε αυτό, είτε μια αίθουσα που ήταν κενή δίπλα στο γραφείο. Ο χρόνος των συναντήσεων με τα παιδιά είχε μια μέση διάρκεια 30΄, η οποία περιλάμβανε ένα ιχνογράφημα που ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη και μια μικρή συνέντευξη με κοινές ερωτήσεις για όλους τους μαθητές σε σχέση με τα θεμάτων ιχνογραφικών τους έργων, δηλαδή τον εαυτό τους, το σχολείο και την οικογένεια τους. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης φάσης συλλέχθηκαν σε μαγνητόφωνο, ενώ τα ιχνογραφήματα υπάρχουν σκαναρισμένα στο αρχείο. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτούσιες και αναλύθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, αλλά και τις πληροφορίες από τις παρατηρήσεις.

Οι οδηγίες που δόθηκαν για το ιχνογράφημα ήταν ουσιαστικά τρεις, καθώς το ιχνογραφικό έργο έγινε σε κόλλα Α3 σαν τρίπτυχο και περιλάμβανε τρεις ζωγραφιές, η πρώτη ζωγραφιά αφορούσε στον εαυτό, η δεύτερη στον εαυτό του παιδιού στο χώρο του σχολείου και η τρίτη στην οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν οι εξής:

> «Ζωγράφισε τον εαυτό σου όταν είσαι μόνος σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στο τέλος βάλε έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου».

> «Ζωγράφισε τον εαυτό σου όταν βρίσκεσαι στο σχολείο με τους συμμαθητές και τη δασκάλα σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στο τέλος βάλε έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου».

> «Ζωγράφισε τον εαυτό σου με την οικογένεια σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στο τέλος βάλε ένα τίτλο στη ζωγραφιά σου».

Η ημι-δομημένη συνέντευξη που ακολουθούσε μετά από κάθε ιχνογραφικό έργο με το κάθε παιδί περιλάμβανε τις παρακάτω πυρηνικές ερωτήσεις (ανάλογα με τη ροή της συζήτησης γίνονταν και συμπληρωματικές ερωτήσεις):

1. Περιέγραψε μου την ζωγραφιά σου.
2. Με ποιους είσαι μαζί;
3. Τι κάνετε;
4. Τι θα ήθελες να κάνετε;
5. Πώς νιώθεις;
6. Τι σου αρέσει;
7. Τι δεν σου αρέσει;
8. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξεις;

5.5.1.γ. Τρίτη φάση: προ-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα (εικαστική κατασκευή)

Στην τρίτη και τελευταία φάση του πρώτου σταδίου πραγματοποιήθηκε η προ-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα. Η ομαδική δραστηριότητα έλαβε χώρο στο πρώτο δίωρο τον Φεβρουάριο και είχε ως θέμα την κατασκευή του σχολείου τους σε μακέτα. Τους δόθηκαν διάφορα υλικά όπως ένα μεγάλο κομμάτι φελιζόλ, άδειες χάρτινες συσκευασίες, χαρτιά τύπου κάνσον χρωματιστά και άσπρα, χαρτί τύπου γκοφρέ χρώματα, πινέλα, κόλλες και ψαλίδια. Επιλέχθηκε το θέμα αυτό μεταξύ άλλων, καθώς εκείνη την περίοδο στο σχολείο μάθαιναν για τους χάρτες και τις κλίμακες, οπότε ήταν μια ευκαιρία αφού γίνει μια συζήτηση γύρω από τις γνώσεις τους για το θέμα αυτό να προχωρήσουν στην κατασκευή της μακέτας του σχολείου τους. Τα παιδιά με τη βοήθεια του ερευνητή και της εκπαιδευτικού κατέληξαν στις ομάδες εργασίας και στο πόστο από το οποίο επιθυμούσε ο καθένας να συμβάλει προκειμένου να ολοκληρωθεί το έργο. Η διαδικασία της κατασκευής αφού ηχογραφήθηκε ανά ομάδα εργασίας και βιντεοσκοπήθηκε σε ένα γενικό πλάνο, τέθηκε υπό επεξεργασία και ανάλυση ώστε να βγουν κάποια συμπεράσματα από την προ- παρεμβατική φάση της έρευνας. Σκοπός άλλωστε της δραστηριότητας πέρα από το να διαπιστωθεί πώς συνυπάρχουν τα παιδιά σε μικρότερες ομάδες προκειμένου να δημιουργήσουν ένα κοινό έργο, ήταν να ελεγχθούν τα κριτήρια με τα οποία θα ξεκινούσαμε την παρεμβατική φάση της έρευνας. Μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες του προ- παρεμβατικού σταδίου καταλήξαμε σε τέσσερα κριτήρια τα οποία θα επεξεργαστούμε με τα παιδιά στο επόμενο στάδιο μέσω των βασισμένων στο θέατρο/ δράμα ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Τα κριτήρια αυτά σχετίζονται με δεξιότητες όπως η συνεργατικότητα, η αυτοπεποίθηση, η κοινωνική αποδοχή και η συμμετοχικότητα, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν αρχικά ατομικά ώστε μετέπειτα να συμβάλλουν στην ομαδικότητα και στην ομαλή συνύπαρξη του ατόμου σε μια ευρύτερη ομάδα.

5.5.2. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας κατά τη φάση εφαρμογής των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων

Στη φάση αυτή πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι οποίες ήταν επτά στο σύνολο τους και βασίζονταν στο παιχνίδι και σε μεγάλο βαθμό σε τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, όπως οι παντομίμες, οι αυτοσχεδιασμοί, οι δραματοποιήσεις και η σωματική έκφραση. Πέρα από τις παραπάνω τεχνικές έγινε και χρήση οπτικοακουστικών μέσων και προφορικής αφήγησης με σκοπό το άκουσμα μια ιστορίας από τα παιδιά. Στην πρώτη συνάντηση έγινε μια προσπάθεια εξοικείωσης και γνωριμίας της ομάδας με τις τεχνικές που θα ακολουθούσαμε και τις εναλλακτικές βιωματικές δραστηριότητες, αλλά και με τον τρόπο που θα εφαρμόζονταν οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης. Οι επόμενες τέσσερις είχαν μια συγκεκριμένη θεματική, η οποία δεν επιλέχθηκε τυχαία αλλά προέκυψε βάσει των κριτηρίων που είχαν αναδυθεί από την επεξεργασία του υλικού κατά την προηγούμενη φάση, ενώ οι δύο τελευταίες είχαν δραστηριότητες βασισμένες στα κριτήρια αυτά, ώστε να υπάρχει μια πιο εμπεριστατωμένη άποψη για αυτά μέσα από τις νοηματοδοτήσεις των παιδιών.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής όλες οι παρεμβάσεις ηχογραφήθηκαν και βιντεοσκοπήθηκαν και το υλικό υπάρχει στο αρχείο, το οποίο τέθηκε υπό επεξεργασία και στη συνέχεια αναλύθηκε. Η ανάλυση έγινε σε πρώτο στάδιο σε συλλογικό επίπεδο, δηλαδή τι γινόταν στο σύνολο της ομάδας και στις υπο-ομάδες που κατά περιστάσεις δημιουργούνταν και σε δεύτερο στάδιο ατομικά, δηλαδή πώς συμμετέχει και δρα το κάθε παιδί χωριστά στην κάθε παρέμβαση και μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης αλλά και των μικρότερων ομάδων.

5.5.2.α. Πρώτη συνάντηση: Εξοικείωση και γνωριμία της ομάδας- Δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος

Η πρώτη συνάντηση ήταν για την εξοικείωση των παιδιών με άλλα μέλη της ομάδας όσον αφορά στο μοίρασμα εμπειριών ή πιο προσωπικών θεμάτων, καθώς και η γνωριμία με παιγνιώδεις δραστηριότητες που βασίζονται στην πλειοψηφία τους στο θέατρο και το δράμα. Η διάρκεια της πρώτης συνάντησης ήταν μια διδακτική ώρα και πραγματοποιήθηκε στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο της αίθουσας, όπου πραγματοποιούνται και τα μαθήματα του συγκεκριμένου τμήματος. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- «Ας σηκωθεί όποιος...». Σύμφωνα με αυτήν αλλάζουμε θέσεις ενώ καθόμαστε κυκλικά σύμφωνα με τις οδηγίες. Π.χ. Ας σηκωθεί όποιος.... του αρέσει η ποδηλασία, έχει αδερφό, είναι γρήγορος κλπ. Η διάρκεια της είναι περίπου 10 λεπτά.
- Η δεύτερη δραστηριότητα ονομάζεται «Πες μια καλή κουβέντα!». Τα παιδιά πρέπει να γράψουν σε χαρτάκια κάτι θετικό για τον διπλανό τους στα δεξιά. Η διάρκεια είναι 10- 15 λεπτά.
- Η τρίτη δραστηριότητα ονομάζεται «Μάντεψε τι μπορώ να κάνω καλά!» και είναι μια δραστηριότητα παντομίμας, όπου τα παιδιά πρέπει να δείξουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι είναι καλοί. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι περίπου 15 λεπτά.
- Η τελευταία δραστηριότητα λέγεται «Έλα μαζί μου!» και στην οποία κάθε παιδί διαλέγει ένα άλλο για να κάνουν κάτι που θα σκεφτούν μαζί. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι περίπου 10 λεπτά.

5.5.2.β. Δεύτερη συνάντηση: Συνεργασία

Στη συνάντηση αυτή σκοπός είναι να ευαισθητοποιήσουμε και να «δουλέψουμε» με τα παιδιά την έννοια της συνεργασίας. Η παρέμβαση είχε διάρκεια το πρώτο δίωρο της σχολικής ημέρας και χωρίστηκε σε τρεις φάσεις, της χαλάρωσης, των ασκήσεων και της κύριας δραστηριότητας. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- Στη φάση της χαλάρωσης τα παιδιά άκουσαν ήχους από πουλιά και τους δόθηκε το ερέθισμα να φανταστούν πώς φτιάχνουν τις φωλιές τους, ακόμα και όταν οι συνθήκες έγιναν καιρικά δύσκολες να αναρωτηθούν πώς προστατεύονται εκείνα και τα μικρά τους; Έπειτα, ήταν η ώρα να σηκωθούν και με τη συνοδεία μουσικής να πετάξουν σαν πουλιά. Με το σταμάτημα της μουσικής έπρεπε να πάρουν μια στάση σαν άγαλμα αρχικά ατομικά και στη συνέχεια σε ζεύξη ή και σε μεγαλύτερες ομάδες.
- Στη φάση των ασκήσεων έγιναν δύο ασκήσεις. Η πρώτη λέγεται «οδηγός και τυφλός», όπου τα παιδιά λειτουργούσαν σε ζεύγη. Το ένα παιδί είχε ανοιχτά μάτια και το άλλο κλειστά με ένα μαντήλι. Το παιδί με τα ανοιχτά μάτια έπρεπε με τις κατάλληλες κινήσεις- απαλά χτυπήματα στο σώμα να δώσει εντολές στο ζευγάρι του ώστε να το οδηγήσει σε μια διαδρομή χωρίς να συγκρουστεί με τα υπόλοιπα ζευγάρια. Στη συνέχεια άλλαζαν ρόλους και επαναλαμβανόταν από την αρχή. Στόχος είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης. Η δεύτερη άσκηση λέγεται «Η ζωγραφιά του άλλου». Τα παιδιά πάλι σε ζεύγη (διαφορετικά αυτή τη φορά) θα πρέπει να δώσουν οδηγίες στο ζευγάρι τους για να φτιάξει μια ζωγραφιά με το να χρησιμοποιεί οδηγίες για το μέγεθος, το σχήμα ή το σημείο που πρέπει να σχεδιάσει στο χαρτί χωρίς όμως να ασκεί κριτική. Πάλι όταν το πρώτο παιδί ολοκληρώσει, ακολουθεί το άλλο. Και στις δυο περιπτώσεις ακολούθησε μια

συζήτηση για το πώς ένιωσαν τα παιδιά στη μια ή στην άλλη περίπτωση και τι τα δυσκόλεψε.

- Τέλος, στη φάση της κύριας δραστηριότητας τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο https://www.youtube.com/watch?v=uL5mHE3H5wE, το οποίο δείχνει τρεις ομάδες ζώων να συνεργάζονται για να αποφύγουν κάποιο κίνδυνο. Αφού προηγήθηκε μια συζήτηση για όσα είδαν στο βίντεο, αλλά και για τη συνεργασία των ανθρώπων τα παιδιά σε τρεις ομάδες επέλεξαν ένα από τα ζώα που έδειξαν στο βίντεο και τα αναπαράστησαν επιλέγοντας ρόλους μεταξύ τους.

5.5.2.γ. Τρίτη συνάντηση: Αυτοπεποίθηση

Η τρίτη κατά σειρά συνάντηση μας είχε ως θέμα την αυτοπεποίθηση και πραγματοποιήθηκε το πρώτο δίωρο στη σχολική αίθουσα. Σκοπός ήταν αφενός η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για κάποιον που πιστεύει ότι δεν είναι καλός σε κάτι και αφετέρου τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν τομείς που τα καταφέρνουν καλά ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση τους. Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν ήταν οι εξής:

- Στη φάση της χαλάρωσης τα παιδιά περπατούσαν με τη συνοδεία μουσικής και ως εμψυχώτρια τα κάλεσα να κάνουν όμορφες και θετικές σκέψεις για τον εαυτό τους.
- Στη συνέχεια στη φάση της ευαισθητοποίησης κάναμε τον «Ομαδικό χορό» όπου το κάθε παιδί που ήταν μπροστά από το ημικύκλιο που είχαν σχηματίσει οι υπόλοιποι έπρεπε να κάνει μια χορευτική φιγούρα και οι υπόλοιποι να ακολουθήσουν. Μια ακόμα άσκηση που κάναμε ήταν «η εφημερίδα». Μοίρασα σε όλα τα παιδιά από ένα φύλλο εφημερίδας και εκείνα έπρεπε να το μεταποιήσουν σε κάποιο άλλο αντικείμενο και μετά ο καθένας χωριστά θα παρουσίαζε το αντικείμενο και τη χρήση του με παντομίμα στην υπόλοιπη ομάδα, η οποία θα έπρεπε να μαντέψει το θέμα που ο καθένας πραγματεύεται.
- Η κύρια δραστηριότητα περιλάμβανε την αφήγηση μιας μικρής ιστορίας για ένα αστέρι που ήταν χωρίς χρώμα και φως επειδή δεν είχε ανακαλύψει ακόμα κάτι στο οποίο να είναι καλό. Έτσι, ζήτησε βοήθεια από τα λαμπερά αστέρια στη χώρα των αστεριών. Τα παιδιά στη συνέχεια με την τεχνική «ρόλος στον τοίχο» έγραψαν σε χαρτί του μέτρου τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τα εσωτερικά σε ένα περίγραμμα αστεριού και έπειτα έγραψαν σε ένα χάρτινο αστέρι πού πιστεύουν ότι είναι τα ίδια καλά ώστε να βοηθήσουν το αστεράκι της ιστορίας.

5.5.2.δ. Τέταρτη συνάντηση: Κοινωνική αποδοχή

Η συνάντηση αυτή είχε ως σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών για άτομα που μπορεί να είναι μην είναι αποδεκτά από το σύνολο μέσω του ακούσματος μιας ιστορίας με ήρωα ένα σκαντζόχοιρο που ήθελε να τον χαϊδέψουν. Η ιστορία βρίσκεται στο διαδίκτυο στην παραπάνω τοποθεσία http://www.mikrosanagnostis.gr/library/pageflip31/Default.html. Ακόμη, τα παιδιά ήταν σε θέση να προβληματιστούν και να μπουν στη θέση του άλλου για ζητήματα κοινωνικότητας με τις διαστάσεις της αποδοχής και της απόρριψης από την ομάδα.

- Η πρώτη δραστηριότητα ονομάζεται «Χαιρετισμοί» και περιλάμβανε την κίνηση με το ρυθμό του ταμπουρίνου μέσα στο χώρο και με το σταμάτημα έπρεπε να χαιρετήσουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους που τους ζητήθηκε όποιον έβλεπαν μπροστά τους. Το ίδιο έκαναν και στη συνέχεια αλλά αντί να χαιρετούν, έδειχναν την απόρριψη τους στο πρόσωπο που συναντούσαν. Ακολούθησε συζήτηση για το πώς βίωσαν τη μια ή την άλλη περίπτωση.

- Η επόμενη δραστηριότητα λέγεται «Πάω ταξίδι και παίρνω…» και ήταν μια δραστηριότητα που μπορούσε να δείξει κατά κάποιο τρόπο τις σχέσεις της ομάδας μέσα από τις επιλογές των παιδιών. Επέλεξα τυχαία δυο παιδιά για να είναι τα πρώτα βαγόνια δύο τρένων. Το κάθε παιδί διάλεγε το επόμενο λέγοντας τη φράση «Πάω ταξίδι και παίρνω..» συμπληρώνοντας τη με όποιο τρόπο ήθελαν για να επιλέξουν το φίλο- η τους (π.χ. αγκαλιά, χάδι, γαργαλητό). Εκείνα στη συνέχεια διάλεξαν άλλα παιδιά και εκείνα άλλα κοκ. Τα δυο τρένα, αφού ολοκληρώθηκαν, τα οδήγησα στα θρανία τους για να ξεκινήσει από εκεί η επόμενη δραστηριότητα.
- Η κύρια δραστηριότητα περιλάμβανε την αφήγηση ενός παραμυθιού από τον Η/Υ της τάξης. Όταν η ιστορία ολοκληρώθηκε έγιναν κάποιες ερωτήσεις κατανόησης σε σχέση με την ιστορία και έπειτα οι δυο ομάδες- τρένα θα δημιουργούσαν στο χώρο των δράσεων έναν διάδρομο. Με την τεχνική του «διαδρόμου της συνείδησης» ένα παιδί φορώντας μια μάσκα και υποδυόμενο ένα ρόλο από τη μια ομάδα θα περνάει ενδιάμεσα και τα παιδιά από την άλλη ομάδα θα απαντούν στο δίλημμα- ερώτημα που αφορά το χαρακτήρα που υποδύεται το εκάστοτε παιδί. Τα ερωτήματα σχετίζονται άμεσα με την ιστορία που ακούστηκε. Στο τέλος οι δυο ομάδες δραματοποίησαν την ιστορία που άκουσαν επιλέγοντας τους ρόλους τους και παραλλάζοντας τη, όπου και όταν επιθυμούσαν.

5.5.2.ε. Πέμπτη συνάντηση: Συμμετοχικότητα

Η πέμπτη συνάντηση είχε ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στις δραστηριότητες και την ανίχνευση ως προς το ποια παιδιά δείχνουν άνετα ως προς τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες, καθώς και τους λόγους που τελικά το επιλέγουν ή δεν το επιλέγουν.

- Ως προς την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά έπαιξαν με κάποια αντικείμενα (καρέκλα, καλάθι, καθρέπτης, κοχύλια, ρολόι, βαλιτσάκι) που τους είχα αφήσει να παρατηρήσουν στο χώρο. Έπειτα, ο καθένας έπρεπε να επιλέξει ένα αντικείμενο από αυτά και να πει μια λέξη ή φράση που να συνδέει με το αντικείμενο που επέλεξε.
- Η δεύτερη δραστηριότητα σχετιζόταν με κάποιους ρόλους που έπρεπε να παίξουν κάνοντας μικρούς διαλόγους για να δεχτούν ή να αρνηθούν επιχειρηματολογώντας μια πρόταση που τους γίνεται. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζευγάρια και αφού διάβασαν από κάποια χαρτάκια τη συνθήκη για το διάλογο τους, αυτοσχεδίασαν πάνω σε αυτό.
- Η κύρια δραστηριότητα ήταν μια ομαδική δημιουργία μιας ιστορίας η οποία βασιζόταν πάνω σε κάποιες κάρτες από το επιτραπέζιο παιχνίδι dixit. Οι εικόνες ήταν τοποθετημένες στο πάτωμα και σε μικρές ομάδες τα παιδιά πλησίαζαν για να τις δουν από κοντά. Με τη σειρά που κάθονταν ο καθένας συνέχιζε την ιστορία του προηγούμενου με τελικό σκοπό να την δραματοποιήσουν.

5.5.2.στ. Έκτη συνάντηση: Γενικοί στόχοι

Η έκτη συνάντηση δεν είχε κάποια συγκεκριμένη κατεύθυνση σε σχέση με τα κριτήρια που είχαν τεθεί, καθώς οι δραστηριότητες εξυπηρετούσαν και τα τέσσερα αυτά κριτήρια.

- Η πρώτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε όρθια θέση με κυκλικό σχηματισμό. Ένα από τα παιδιά που θα επέλεγα με ένα επίμονο βλέμμα θα έβγαινε στη μέση του κύκλου και η υπόλοιπη ομάδα θα έλεγε το όνομα του

παιδιού με όποιο τρόπο, ύφος και τόνο ήθελε. Η διαδικασία θα επαναλαμβανόταν για όλα τα παιδιά και στη συνέχεια θα γινόταν μια συζήτηση για τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προσανατολίζεται περισσότερο στα κριτήρια της αυτοπεποίθησης, αλλά και της κοινωνικότητας.

- Η επόμενη δραστηριότητα που ήταν και η κύρια της συνάντησης ήταν ομαδική, καθώς τα παιδιά χωρίστηκαν τυχαία σε τρεις μικρότερες ομάδες. Η κάθε ομάδα είχε από μια σελίδα Α4 και ένα μολύβι. Από τα μέλη της κάθε ομάδας ζητήθηκε να γράψουν δύο λέξεις άσχετες μεταξύ τους. Έτσι κάθε ομάδα είχε διπλάσιες λέξεις από τα μέλη της ομάδας της. Η ομάδα καλούνταν να χρησιμοποιήσει τις λέξεις αυτές για να εμπνευστεί μια ιστορία και στη συνέχεια να την παίξει δραματοποιώντας την. Η δραστηριότητα αυτή είχε ως σκοπό να εμπλέξει τα παιδιά στη συμμετοχή για μια κοινή δημιουργία μέσω της συνεργασίας τους.
- Η τελευταία δραστηριότητα της έκτης συνάντησης σχετιζόταν με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών και τον έλεγχο της κοινωνικότητας τους, χωρίς να γίνεται άμεσα αντιληπτό από εκείνα. Το κάθε παιδί είχε κολλημένο στην πλάτη του με χαρτοταινία από μια σελίδα Α4 και ένα μαρκαδόρο. Τα παιδιά με το άκουσμα του ταμπουρίνου, ενώ κινούνταν στο χώρο έπρεπε να σταματήσουν και να γράψουν ένα θετικό στοιχείο του χαρακτήρα ή της εμφάνισης σε όποιο παιδί επιθυμούσαν. Αυτό επαναλήφτηκε αρκετές φορές και στο τέλος πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση σχετικά με το πώς ένιωσαν με αυτά που τους έγραψαν και αν τα αναγνωρίζουν στους εαυτούς τους.

5.5.2.ζ. Έβδομη συνάντηση: Γενικοί στόχοι

Η τελευταία συνάντηση της παρεμβατικής φάσης είχε όμοιο προσανατολισμό με την προηγούμενη, καθώς οι δραστηριότητες κάλυπταν το σύνολο των κριτηρίων που είχαν τεθεί.

- Η πρώτη δραστηριότητα της ημέρας ξεκίνησε σε όρθια θέση, αφού είχε ζητηθεί από τα παιδιά να σχηματίζουν ένα σφιχτό κύκλο έχοντας ενωμένους τους ώμους τους. Ένα παιδί έβγαινε εκτός κύκλου και προσπαθούσε να «τρυπώσει» μέσα στην ομάδα μέσα από τους κενούς χώρους που μπορεί να άφηναν. Στη συνέχεια διάλεγε το επόμενο παιδί κοκ. Αφού η δραστηριότητα είχε πραγματοποιηθεί από όλα τα παιδιά, ακολουθεί μια συζήτηση σχετικά με το πώς ένιωσαν είτε ως μέλη της ομάδας που κάποιος προσπαθούσε να εισβάλει, είτε στην περίπτωση που ήταν εκείνοι το άτομο που βρισκόταν εκτός της ομάδας και προσπαθούσε να ενταχθεί. Η κοινωνική αποδοχή και η αυτοπεποίθηση ήταν τα κριτήρια- κλειδιά στη συγκεκριμένη περίπτωση.
- Η επόμενη δραστηριότητα ήταν η κύρια δραστηριότητα της ημέρας και χωριζόταν σε δυο φάσεις. Η πρώτη περιλάμβανε την παρουσίαση ενός αγαπημένου αντικειμένου από τα παιδιά, όπως τους είχαμε ζητήσει να φέρουν, και η εναπόθεση του σε ένα από τα τρια χρωματιστά πανιά που βρίσκονταν εκεί. Στη φάση αυτή τα παιδιά εξηγούσαν τους λόγους που θεωρούν το αντικείμενο πολύτιμο για αυτούς, ενώ παράλληλα ενισχυόταν η δεξιότητα της έκθεσης του εαυτού σε ένα κοινό, καθώς και το δέσιμο της ομάδας μέσα από το μοίρασμα πιο προσωπικών στιγμών ή συναισθημάτων. Η δεύτερη φάση περιλάμβανε τη δραματοποίηση μιας ιστορίας με ελεύθερο θέμα από τα παιδιά, σύμφωνα με τις ομάδες που είχαν σχηματιστεί από την εναπόθεση των αντικειμένων στα πανιά. Μέσα από την ελεύθερη δημιουργία της ιστορίας και το παίξιμο της από την ομάδα ενισχύεται η συμμετοχικότητα και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, καθώς έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις ιδέες τους και να τις εφαρμόσουν στην πράξη.

5.5.3. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας μετά τις ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια αναφορά στη διαδικασία και τα εργαλεία της έρευνας που ακολουθήθηκαν κατά την μετα- παρεμβατική φάση της έρευνας, δηλαδή έπειτα από την ολοκλήρωση των επτά ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η μετα- παρεμβατική φάση της έρευνας αποτελείται από τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει τη δημιουργία ιχνογραφημάτων από τα παιδιά με τη συνοδεία κλινικής συνέντευξης και τις ερωτήσεις για τον σχηματισμό ενός δεύτερου κοινωνιογράμματος. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει μια ομαδική εικαστική κατασκευή με παρόμοιο τρόπο όπως και στην προ- παρεμβατική φάση και η τρίτη φάση περιλαμβάνει τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό για το κάθε παιδί που πήρε μέρος στην έρευνα. Ως εργαλεία στην πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκαν το ιχνογράφημα και η κλινική συνέντευξη και ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το μαγνητόφωνο. Στη δεύτερη φάση τα δεδομένα συλλέχθηκαν με οπτικο-ακουστικά μέσα, ενώ στην τρίτη φάση χρησιμοποιήθηκε η κλινική συνέντευξη για την εκπαιδευτικό και ως μέσο συλλογής των δεδομένων το μαγνητόφωνο.

5.5.3.α. Πρώτη φάση: Τα ιχνογραφήματα και οι συνεντεύξεις με τα παιδιά

Μετά την ολοκλήρωση της κύριας παρεμβατικής φάσης επαναλήφθηκαν τα βήματα που είχαν ακολουθηθεί στην προ- παρεμβατική φάση για λόγους επαλήθευσης, εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Πρώτο μέλημα μας ήταν, συνεπώς, να ξαναγίνουν κάποια ιχνογραφήματα από τα παιδιά και να ακολουθήσουν κάποιες σύντομες συνεντεύξεις μαζί τους σχετικά με τα ιχνογραφήματα, αλλά και τις σκέψεις τους για τις δραστηριότητες στις οποίες πήραν μέρος. Ο τόπος διεξαγωγής της πρώτης φάσης ήταν η βιβλιοθήκη του σχολείου, όπου ένα- ένα παιδί ερχόταν με σκοπό να σχεδιάσει το ιχνογράφημα του και στη συνέχεια να συζητήσουμε πάνω σε αυτό.

Οι οδηγίες για τα ιχνογραφήματα

Τα ιχνογραφήματα και στη φάση αυτή ήταν στην ουσία τρία. Τους δόθηκε μια σελίδα σε μέγεθος Α3, η οποία ήταν χωρισμένη σε τρία μέρη, σχηματίζοντας ένα τρίπτυχο. Η πρώτη ζωγραφιά αφορούσε στον εαυτό, η μεσαία στο σχολείο και η τελευταία στην οικογένεια.

Οι ακριβείς οδηγίες που δόθηκαν για την καθεμία είναι όμοιες με την προ- παρεμβατική φάση και έχουν ως εξής:

> «Ζωγράφισε τον εαυτό σου όταν είσαι μόνος σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στο τέλος βάλε έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου».

> «Ζωγράφισε τον εαυτό σου όταν βρίσκεσαι στο σχολείο με τους συμμαθητές και τη δασκάλα σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στο τέλος βάλε έναν τίτλο στη ζωγραφιά σου».

> «Ζωγράφισε τον εαυτό σου με την οικογένεια σου. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μολύβι, μαρκαδόρους και ξυλομπογιές. Στο τέλος βάλε ένα τίτλο στη ζωγραφιά σου».

Η ημι-δομημένη συνέντευξη με τα παιδιά μετά τα ιχνογραφήματα

Μετά το πέρας του ιχνογραφήματος ακολούθησε μια σύντομη συνέντευξη στο πλαίσιο μιας χαλαρής συζήτησης με το κάθε παιδί χωριστά. Οι ερωτήσεις που τους έγιναν ήταν ίδιες σε όλους και προστέθηκαν και άλλες αναλόγως της εκάστοτε περίστασης. Ο βασικός κορμός των ερωτήσεων ήταν ο ακόλουθος.

1. Περιέγραψε μου τον εαυτό σου στη ζωγραφιά.

1.α. Πώς νιώθεις; Τι κάνεις; Θα ήθελες να ήσουν κάπου άλλου;

2. Περιέγραψε μου τον εαυτό σου στη ζωγραφιά που είσαι στο σχολείο.

2.α. Πώς νιώθεις; Τι κάνεις; Θα ήθελες να ήσουν κάπου άλλου;

3. Περιέγραψε μου τον εαυτό σου στη ζωγραφιά που είσαι με την οικογένεια σου

3.α. Πώς νιώθεις; Τι κάνεις; Θα ήθελες να ήσουν κάπου άλλου;

4. Τι γνώμη έχεις για τις δραστηριότητες που κάναμε;
5. Τι σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;
6. Τι σου άρεσε λιγότερο; Γιατί;
7. Υπήρχε κάτι που να σε δυσκόλεψε ή σε έκανε να νιώσεις άσχημα κάποια στιγμή; Τι ήταν αυτό;
8. Τι έμαθες από αυτά που κάναμε στις δραστηριότητες;
9. Ένιωσες ότι ήρθες πιο κοντά με κάποιο συμμαθητή σου που πριν δεν ήσουν τόσο κοντά;
10. Θέλεις να μου πεις κάτι άλλο για όλα αυτά που κάναμε;

5.5.3.β. Δεύτερη φάση: Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Η συνάντηση με την εκπαιδευτικό για την ολοκλήρωση του κύκλου των συνεντεύξεων μαζί της πραγματοποιήθηκε εκτός σχολικού χώρου. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία για το κάθε παιδί χωριστά με ερωτήσεις από τις οποίες αντλήθηκαν πληροφορίες για την άποψη και την οπτική της εκπαιδευτικού ως προς τα παιδιά. Συγκεκριμένα, θέλαμε να πληροφορηθούμε για τυχόν αλλαγές που η ίδια παρατήρησε γενικά, τόσο ως προς τις σχέσεις και τις φιλίες των παιδιών, όσο και ως προς την ανάπτυξη τους κυρίως ως προς τα κριτήρια που είχαμε θέσει. Με λίγα λόγια, αν η ίδια παρατήρησε κάποια εξέλιξη τόσο σε προσωπικό επίπεδο στον κάθε μαθητή της, όσο και στη σχεσιοδυναμική της ομάδας της τάξης της.

Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθησαν ως μέρος της ημι-δομημένης κλινικής συνέντευξης προς την εκπαιδευτικό του τμήματος είναι οι ακόλουθες:

1. Μίλησε μου για το παιδί... Παρατήρησες κάποια αλλαγή μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων ως προς (α) τη σχολική του πρόοδο, β) τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, γ) τη γενική συμπεριφορά του;
2. Θεωρείς ότι προσέγγισε περισσότερο κάποιο παιδί; Αν ναι ποιο και γιατί;
3. Θεωρείς Ότι προσεγγίστηκε περισσότερο από κάποιο παιδί; Αν ναι ποιο και γιατί;
4. Είδες κάποια διαφορά στη συμμετοχή του στην τάξη ή στα παιχνίδια στην αυλή;
5. Παρατήρησες κάποια αλλαγή σε σχέση με την αυτό-εικόνα του ή την αυτοπεποίθηση του;
6. Άλλαξε κάτι στη σχέση- συνεργασία του/της μαζί σου;
7. Άλλαξε κάτι στη σχέση- συνεργασία του/της με τους συμμαθητές του/της;
8. Έχεις εντοπίσει κάποια άλλη αλλαγή στο παιδί αυτό;

5.5.3.γ. Τρίτη φάση: μετά-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα (εικαστική κατασκευή)

Η ομαδική δραστηριότητα ολοκληρώνει τη διαδικασία της έρευνας και για αυτό χρειάστηκε ένα ολόκληρο διδακτικό δίωρο. Η δραστηριότητα αυτή έχει ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα ακολουθώντας τα αντίστοιχα βήματα του προ-παρεμβατικού σταδίου, καθώς η θεματική ήταν παρόμοια. Η αφόρμηση έγινε με την ανακοίνωση της δημιουργίας μια μακέτας

με το σχολείο τους όπως πραγματικά θέλουν να είναι έχοντας ως πρώτη ύλη μια βάση από φελιζόλ και διάφορα ανακυκλώσιμα υλικά.

Τα βήματα που έγιναν ήταν η δημιουργία ενός πρόχειρου σχεδίου με τη συμπερίληψη των ιδεών όλων των παιδιών στον πίνακα της τάξης. Στη συνέχεια βρήκαν ποιες ομάδες εργασίας θα χρειαστούν, ενώ στη συνέχεια επέλεξαν σε ποιες ομάδες επιθυμούν να δουλέψουν. Αφού σχηματίστηκαν τρεις αυτόνομες υπο- ομάδες (ομάδα σχεδίου, ομάδα κατασκευής κτηρίων, ομάδα σχεδιασμού οικοπέδου) και η καθεμία ξεκίνησε να εργάζεται ως προς την ολοκλήρωση του έργου της, η κάθε ομάδα παρουσίασε τον τρόπο εργασίας της και ανέφερε τυχόν προβλήματα ή δυσκολίες που συνάντησε. Όταν, όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν την παρουσίαση τους ακολούθησε η συγκόλληση των κατασκευών και η ολοκλήρωση της μακέτας.

Στόχος της ομαδικής εικαστικής κατασκευής ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών σε ένα ελεύθερο, αλλά ελεγχόμενο περιβάλλον, καθώς και ο έλεγχος των κριτηρίων που είχαν τεθεί για τους σκοπούς της έρευνας, που δεν είναι άλλοι από την συνεργασία, τη συμμετοχικότητα, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικότητα των παιδιών στο πλαίσιο της ομάδας. Για το λόγο αυτό η δραστηριότητα καταγράφηκε σε βίντεο, ενώ ανά ομάδες υπήρχε και ηχογράφηση για την καλύτερη δυνατή λήψη των δεδομένων.

5.6. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια αναλυτική περιγραφή του ερευνητικού σχεδιασμού όπως αυτός επινοήθηκε για τις τρείς φάσεις της έρευνας, την προ- παρεμβατική, την παρεμβατική και την μετα-παρεμβατική, προσπαθώντας να δώσει μια όσο γίνεται πιο ξεκάθαρη εικόνα του θεωρητικού- επιστημολογικού υπόβαθρου που υπάρχει πίσω από την συγκεκριμένη σχεδίαση. Σε επόμενα κεφάλαια θα γίνει μια λεπτομερέστερη και αναλυτικότερη παρουσίαση του τι στα αλήθεια πραγματοποιήθηκε από όλα αυτά, καθώς και με ποιον τρόπο λειτούργησε ο ερευνητής και τα υποκείμενα στο πραγματικό περιβάλλον του πεδίου.

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η δυναμική της ομάδας των παιδιών και στοιχείατου οικο-σωματικο-βιωματικού τους κόσμου στην προ-παρεμβατική φάση της έρευνας

6.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα συμπεράσματα για το κάθε παιδί χωριστά που έχουν συλλεχθεί από το ημερολόγιο της εθνογραφικής παρατήρησης, από το κοινωνιόγραμμα, τις συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού και των παιδιών, καθώς και από το ιχνογράφημα τους. Τα συμπεράσματα θα αφορούν στη δημιουργία τουοικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου των παιδιών από πληροφορίες που έχουν συλλεχθεί για την οικογένεια τους, τη συμπεριφορά και τη στάση τους στο σχολείο, καθώς και το είδος σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους.

6.2. Το κοινωνιόγραμμα της ομάδας των παιδιών

Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα κατά το προ-παρεμβατικό στάδιο ήταν το κοινωνιόγραμμα που στόχο έχει την ανίχνευση της σχεσιοδυναμικής της προς διερεύνησης ομάδας. Για τη διαμόρφωση του κατασκευάστηκαν δυο διαφορετικές ερωτήσεις (εκλογής και απόρριψης) οι οποίες πληρούν τα απαραίτητα σχετικά με αυτό κριτήρια τα οποία είναι α) η ακτίνα προτίμησης (από την τάξη σου), β) το σημείο προτίμησης (θα επιθυμούσες ή δεν θα επιθυμούσες), γ) το κριτήριο εκλογής ή απόρριψης (να καθίσεις στο ίδιο θρανίο) και δ) ο αριθμός των εκλογών ή απορρίψεων (με ποια τρία παιδιά) (Βάμβουκας, 2007: 325).

Η ερώτηση εκλογής ήταν «Με ποια τρία παιδιά από την τάξη σου θα επιθυμούσες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο τον επόμενο μήνα;» και η ερώτηση απόρριψης ήταν «Με ποια τρία παιδιά από την τάξη σου δεν θα επιθυμούσες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο τον επόμενο μήνα;».

Παρακάτω παρουσιάζεται ο κοινωνιομετρικός πίνακας , ενώ ακολουθούν οι σχετικές αναλύσεις που προέκυψαν για τη σχεσιοδυναμική της τάξης. Με μια πρώτη ματιά μπορεί κάποιος να διακρίνει ότι υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δημοφιλών και των απορριπτόμενων παιδιών της τάξης. Για την ακρίβεια ο «αστέρας» της τάξης φαίνεται να είναι ο Α7 (με 7 θετικές και 0 αρνητικές ψήφους) και ακολουθούν σε δημοφιλία τα κορίτσια Κ9 (με 6 θετικές και 0 αρνητικές ψήφους) και η Κ1 και Κ2 (με 5 θετικές και 0 αρνητικές ψήφους). Οι απορριπτόμενοι είναι ξεκάθαρα τα δυο κορίτσια Κ3 και Κ4 που δεν συγκέντρωσαν καθόλου θετικές ψήφους, ενώ είχαν 13 και 14 αρνητικές αντίστοιχα η κάθε μία. Αμέσως μετά ακολουθεί ο Α1 (με 8 αρνητικές και 1 θετική) και έπειτα με μεγάλη διαφορά η Κ8 (με 4 αρνητικές και 1 θετική ψήφο). Παραμελημένος εμφανίζεται το παιδί Α4, ο οποίος δεν συγκέντρωσε ούτε θετικές, ούτε αρνητικές ψήφους. Ένα ακόμα στοιχείο που έχει ενδιαφέρον είναι ότι τα αγόρια ψήφιζαν θετικά κυρίως άτομα του ίδιου φύλου και αρνητικά κυρίως τα κορίτσια. Ενώ τα κορίτσια ψηφίζονταν θετικά και αρνητικά κυρίως μεταξύ τους. Εξαίρεση αποτελούν ο Α4 ο οποίος ψήφισε θετικά μόνο κορίτσια και οι Α2 και Α4 που ψήφισαν αρνητικά τον Α1. Ακόμη ο Α1 ψήφισε αρνητικά τον Α3. Στην ομάδα των κοριτσιών εξαίρεση αποτελεί η Κ3, η οποία (ήταν και η μοναδική στην τάξη) που ψήφισε θετικά τον Α1, αλλά έδωσε και τη δεύτερη θετική της ψήφο στο αγόρι Α7. Ακόμη, το αγόρι Α7 ήταν το μοναδικό παιδί στην τάξη που ψηφίστηκε θετικά από δυο άτομα του αντίθετου

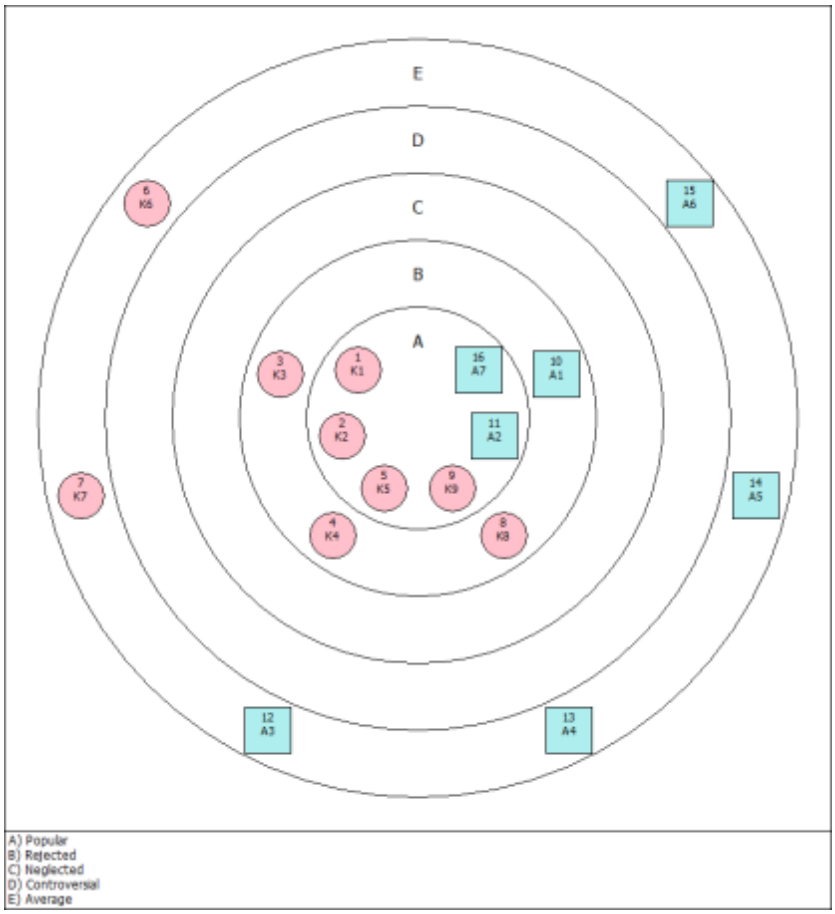
φύλου. Η Κ4 είναι επίσης η μοναδική από τα κορίτσια που έδωσε και τις τρεις αρνητικές της ψήφους σε αγόρια. Εξαίρεση στις αρνητικές ψήφους των κοριτσιών αποτελεί το παιδί Α1, ο οποίος ψηφίστηκε από έξι κορίτσια, ενώ κανένα άλλο κορίτσι (πλην της Κ3) δεν ψήφισε αρνητικά άλλο αγόρι. Μετά την επεξεργασία και ενοποίηση των δεδομένων προέκυψε ο πίνακας 1. Στην αριστερή κάθετη στήλη φαίνεται ποιος ψηφίζει και στην πάνω οριζόντια ποιος ψηφίζεται. Στο κάτω μέρος του πίνακα συγκεντρώνονται οι αρνητικές, οι θετικές και οι συνολικές ψήφοι που δέχτηκε το κάθε παιδί, από τις οποίες κατατάσσεται στις εξής κατηγορίες κοινωνιομετρικού status: α) Δημοφιλής (όπου «Δ»), β) Μαθητής Μέσου όρου (όπου «ΜΟ»), γ) Αντιφατικός (όπου «Αντ»), δ) Παραμελημένος (όπου «Π»), ε) Απορριπτόμενος (όπου «Απ») (Ξωχέλλης, 2007: 388- 389).

	Α1	Α2	Α3	Α4	Α5	Α6	Α7	Κ1	Κ2	Κ3	Κ4	Κ5	Κ6	Κ7	Κ8	Κ9	Συνολικά		
Α1		+	-			+	+			-	-						3	3	6
Α2	-		+			+	+			-	-						3	3	6
Α3		+				+	+			-	-		-				3	3	6
Α4	-							+		-	-				+	+	3	3	6
Α5		+	+				+			-	-				-		3	3	6
Α6		+			+		+			-	-				-		3	3	6
Α7		+			+	+				-	-			-			3	3	6
Κ1	-						+			-	-	+		+			3	3	6
Κ2	-									-	-	+		+		+	3	3	6
Κ3	+	-					+	+					-		-		3	3	6
Κ4	-				-	-			+					+		+	3	3	6
Κ5								+	+		-		-	-		+	3	3	6
Κ6	-								+	-	-	+		+			3	3	6
Κ7	-							+		-	-		+			+	3	3	6
Κ8	-								+	-	-			+		+	3	3	6
Κ9								+	+	-	-	+			-		3	3	6
+	1	5	2	0	2	4	7	5	5	0	0	4	1	5	1	6			
-	8	1	1	0	1	1	0	0	0	13	14	0	3	2	4	0			
Κατάταξη	Απ	ΜΟ	Αντ	Π	Αντ	ΜΟ	Δ	Δ	Δ	Απ	Απ	ΜΟ	Απ	Αντ	Απ	Δ			

Πίνακας 1. Κοινωνιομετρικός πίνακας.

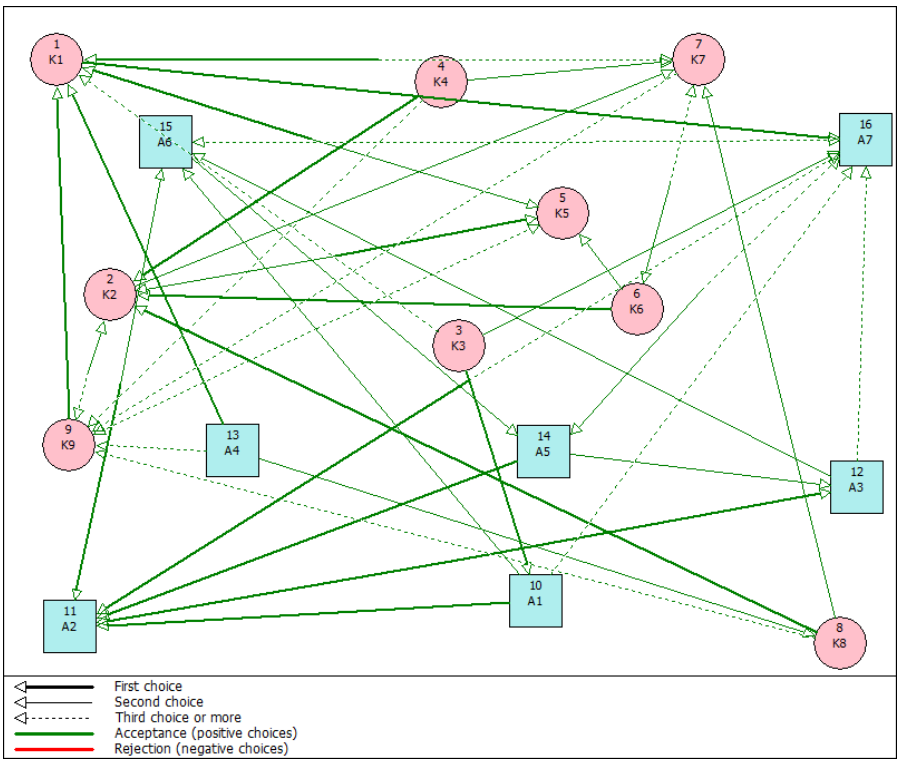
Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζονται τα ίδια στοιχεία με διαφορετικό τρόπο κατατάσσοντας τους μαθητές ανάλογα με τις ψήφους που έχουν δεχτεί. Στα κυκλικά σχήματα απεικονίζονται τα κορίτσια της τάξης και στα τετράγωνα τα αγόρια. Στο συγκεκριμένο μοντέλο απεικόνισης των προτιμήσεων των παιδιών διακρίνονται κυρίως τρεις κατηγορίες, σύμφωνα με το υπόμνημα. Στο κέντρο του κύκλου (Α) τοποθετούνται οι πλέον δημοφιλείς μαθητές της ομάδας, που είναι η Κ1, η Κ2, η Κ5, η Κ9, ο Α2 και ο Α7. Ένα συμπέρασμα είναι ότι τα δημοφιλή παιδιά είναι περισσότερα κορίτσια (4) και λιγότερα αγόρια (2). Στον ομόκεντρο κύκλο (Β) τοποθετούνται οι απορριπτόμενοι από την ομάδα μαθητές που είναι η

Κ3, η Κ4, η Κ8 και ο Α1. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι οι απορριπτόμενοι μαθητές είναι περισσότερα κορίτσια (3) παρά αγόρια (1). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών δεν υπάρχουν παραμελημένοι ή αντιφατικοί μαθητές, που θα τοποθετούνταν στους ομόκεντρους κύκλους C και D αντίστοιχα. Τέλος, στον εξωτερικό κύκλο (Ε) τοποθετούνται οι μαθητές που βρίσκονται στο μέσο όρο (Μ.Ο.) και αυτοί είναι οι Κ7, Κ7, Α3, Α4, Α5 και Α6. Ένα, ακόμη συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές του Μ.Ο. είναι οι περισσότεροι αγόρια (4) και λιγότερα κορίτσια (2). Από όλα τα παραπάνω μπορεί να διαπιστωθεί ότι οι μαθητές των δυο άκρων- δημοφιλέστεροι και απορριπτόμενοι- είναι κυρίως κορίτσια, ενώ η πλειοψηφία των αγοριών (4 από τα 7) βρίσκεται στο Μ.Ο. της ομάδας. Από τον συγκεκριμένο πίνακα κοινωνιομετρικού status γίνεται φανερό ότι υπάρχουν τρεις μεγάλες κατηγορίες δημοφιλίας μεταξύ των μαθητών για την ομάδα που ερευνάται: τους δημοφιλείς μαθητές, τους μαθητές Μ.Ο. και τους απορριπτόμενους μαθητές. Οι δημοφιλείς μαθητές (6) και εκείνοι του Μ.Ο. (6) είναι ισάριθμοι, ενώ οι απορριπτόμενοι είναι μόλις τέσσερις. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που έχουν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους είναι περισσότερα από αυτά που έχουν αρνητικές.

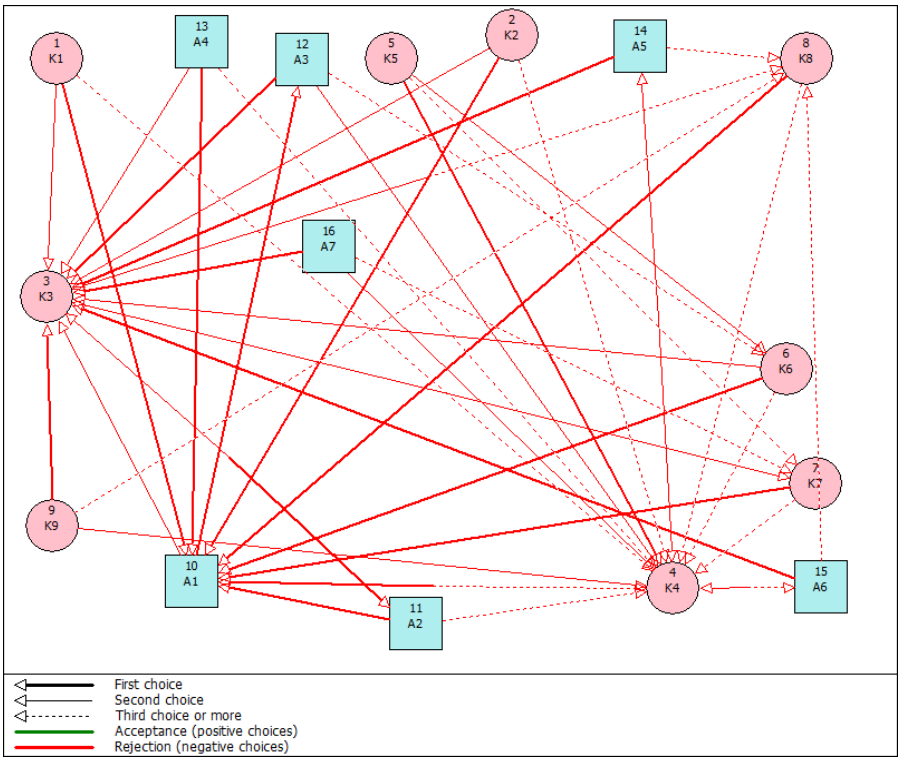


Κοινωνιόγραμμα 2.Το κοινωνιομετρικό status των παιδιών.

Στους πίνακες (3 και 4) που ακολουθούν αποτυπώνονται αναλυτικά οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους αποκαλύπτοντας τις θετικές και αρνητικές επιλογές τους με σχηματικό τρόπο. Με κυκλικό σχήμα δηλώνονται τα κορίτσια και με τετράγωνο τα αγόρια. Τα βέλη δείχνουν τις σχέσεις όπως τις έχουν υποδηλώσει τα ίδια τα υποκείμενα. Τα πράσινα βέλη στον πίνακα 3 είναι οι θετικές επιλογές και τα κόκκινα στον πίνακα 4 οι αρνητικές. Τα βέλη με δυο αιχμές στην αρχή και στο τέλος συμβολίζουν μια αμοιβαία επιλογή, η πιο χοντρή γραμμή στο βέλος συμβολίζει την πρώτη επιλογή του υποκειμένου, η απλή την δεύτερη και η διακεκομμένη την τρίτη.



Κοινωνιόγραμμα 3. Οι θετικές επιλογές των υποκειμένων.



Κοινωνιόγραμμα 4. Οι αρνητικές επιλογές των υποκειμένων.

6.3. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου των υποκειμένων της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο των υποκειμένων της έρευνας. Ο οικο-σωματικο-βιωματικός κόσμος του κάθε παιδιού

περιλαμβάνει αναλύσεις και αποσπάσματα από το ερευνητικό υλικό που αφορά στον εαυτό του παιδιού, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές και το σχολείο, καθώς και τις σχέσεις με την οικογένεια του. Το υλικό έχει αντληθεί αρχικά από τις εθνογραφικές παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη, έπειτα από τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό του τμήματος και στη συνέχεια με τα ιχνογραφήματα και τις συνεντεύξεις των ίδιων των παιδιών, ενώ λαμβάνεται υπόψη και το κοινωνιόγραμμα για το οποίο προηγουμένως έγινε λόγος και πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια μιας εκ των παρατηρήσεων. Τέλος, έχουν συμπεριληφθεί και παρατηρήσεις από την διεξαγωγή της ομαδικής προ- παρεμβατικής δραστηριότητας σχετικά με τη συμπεριφορά, τον τρόπο εργασίας και τη συμμετοχή του παιδιού, καθώς και από τις σχέσεις που διαφαίνονται μέσα από αυτήν.

6.3.1.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α1

Ο Α1 παρουσιάζεται από την δασκάλα του ως ένα παιδί με έλλειψη ορίων από την οικογένεια και με αδυναμίες στα μαθήματα. Όπως λέει η ίδια:

> [...] στο σπίτι δεν του έχουν βάλει όρια μιας και τον έχουν μεγαλώσει σαν να είναι ο άντρας της οικογένειας και έχει το ελεύθερο να κάνει ο,τι θέλει […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ. 26).

Φαίνεται αρκετά οξύθυμος (δυο περιστατικά με τον Α6 που αναφέρονται στη συνέχεια) από τις παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, αλλά με τάσεις προσπάθειας για να αυτοελεγχθεί (βλ. Από το Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης 5/12) καθώς, προσπαθεί να μην χτυπήσει την διπλανή του Κ3 που φαίνεται να τον εκνευρίζει. Σύμφωνα με την άποψη της δασκάλας όταν θέλει είναι φιλότιμος και πολύ βοηθητικός στην τάξη χωρίς να περιμένει κάποιο αντάλλαγμα.

> [...] τις τελευταίες μέρες προσπαθεί και δείχνει έτσι μια συμπόνια και προσπαθεί να το βοηθήσει. Με τον τρόπο τον δικό του, δεν είναι πάντα ευγενικός, αλλά τουλάχιστον προσπαθεί να το βοηθήσει, ...Μόνος του επειδή είχε τελειώσει τις ασκήσεις του προθυμοποιήθηκε να το βοηθήσει. Με έντονο, όχι με έντονο.. όχι με υπομονετικό τρόπο και έτσι ήρεμο, αλλά προσπάθησε να βοηθήσει […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ. 31).

Ακόμη, είναι αυθόρμητος στην έκφραση του και αρκετά πεισματάρης και ενίοτε αφηρημένος. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από το ημερολόγιο παρατήρησης και από την προσωπική του μαρτυρία που έγινε μετά το ιχνογράφημα (βλ. Α1.3).

> [...] από την πρώτη στιγμή που μπήκα στην αίθουσα με ρώτησε αν είμαι η δασκάλα της θεατρικής αγωγής […](Από το ημερολόγιο Α΄ παρατήρησης 26/10).

> […]Το κείμενο ανέφερε ως τιμωρία ότι ο δάσκαλος έστελνε τα παιδιά να κόβουν ξύλα και τότε άκουσα τον Α1 να ρωτάει «Κυρία θα με στείλετε να κόβω ξύλα;» […] (Από το ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης).

> […] Επειδή μου ‘παιξε ο μπαμπάς και είπε να ξεμαλώσουμε και ξεμαλώσαμε. Αλλιώς θα ήμασταν ακόμα μαλωμένοι[…] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.3).

Ως προς την κοινωνικότητα του είναι φαινομενικά φυσιολογικός, καθώς έχει παρέες, παίζει με τα άλλα παιδιά και κυρίως τα αγόρια, αλλά εμφανίζεται ως απορριπτόμενος από τους συμμαθητές του (βλ. παραπάνω Κοινωνιόγραμμα 1 και 2).

Το γεγονός ότι είναι οξύθυμος είναι κάτι που παραδέχεται και ο ίδιος στη συζήτηση που είχαμε κατόπιν της ολοκλήρωσης του ιχνογραφήματος (βλ. ιχνογράφημα Α1.2), καθώς αναφέρει ότι νευριάζει εύκολα και όταν συμβαίνει αυτό συνήθως το διαχειρίζεται με «ξύλο».

> […]Ότι νευριάζω εύκολα., .. Ε: Και όταν θυμώνεις πώς το χειρίζεσαι το θέμα; Τι κάνεις; Α1: Δέρνω [...] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.2).

Α1.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Κοιτώντας το ιχνογράφημα του Α1.1 γίνεται φανερό ότι το να βρίσκεται έξω στο αμπέλι και στα χωράφια είναι κάτι που τον ευχαριστεί, καθώς για να ζωγράφισε τον εαυτό του σε αυτό το περιβάλλον είναι κάτι που πράγματι τον ενδιαφέρει τόσο στο παρόν του, όσο και στο μέλλον του, αφού δήλωσε ότι θα γίνει αγρότης όταν μεγαλώσει:

> **Ε:** Και πώς νιώθεις που είσαι εκεί;
> **Α1:** Χαρούμενος […]. Θέλω να είμαι αγρότης[…](Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.1).

Α1.1. Ο εαυτός μου.

Το παιδί Α1, όπως φαίνεται και από το σχετικό ιχνογράφημα του (βλ. ιχνογράφημα Α1.3), προέρχεται από μια τετραμελή, αγροτική οικογένεια που αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα, την μεγαλύτερη του αδερφή που φοιτά στην Στ΄Δημοτικού, και τον ίδιο. Επιβεβαιώνοντας και η εκπαιδευτικός αναφέρει:

> […]Είναι από μια οικογένεια τετραμελή. Η μητέρα του και ο πατέρας του ασχολούνται με τη γεωργία[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.1).

Α1.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ο ίδιος φαίνεται να έχει αδυναμία στον πατέρα του όπως φαίνεται από τα λόγια του «Θα σκάβει μαζί» (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου Α1) ή και πιθανό πρότυπο, ενώ προς τη μητέρα έχει μια χειριστική στάση αλλά και σχέση εμπιστοσύνης. Με την αδερφή του έχουν φυσιολογικές αδελφικές σχέσεις με τους τσακωμούς, αλλά και τις καλές στιγμές τους. Από την άλλη φαίνεται από μαρτυρίες της εκπαιδευτικού ότι ο πατέρας επιδεικνύει διαφορετική στάση απέναντι στα δύο παιδιά του, ευνοϊκότερη ως προς τον Α1, που είναι αγόρι:

> […]ο μπαμπάς δείχνει περισσότερη αδυναμία στο γιο από ότι στην κόρη[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.2).

Συνεχίζει λέγοντας ότι ο Α1 συμμετέχει ενεργά στην εργασία των γονιών του στις αγροτικές εργασίες, λαμβάνοντας μάλιστα ευθύνες και εργασίες που είναι άνω των ικανοτήτων της ηλικίας του. Η εκπαιδευτικός ακόμη πληροφορεί ότι δείχνει αρκετά παραμελημένος ως προς την εμφάνιση και την υγιεινή του, καθώς δεν είναι αρκετά προσεγμένος από το σπίτι του.

> […]ο μπαμπάς του τον αντιμετωπίζει σαν να μην είναι ένα παιδί της ηλικίας αυτής, αλλά τον αντιμετωπίζει σαν πιο μεγάλο, εμ, αναθέτοντας του εργασίες που δεν τις κάνει ένα παιδί της ηλικίας του, όπως να οργώνει το χωράφι με το τρακτέρ. Που μερικές φορές του έχουν κοστίσει γιατί έχει πάθει ατυχήματα […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ. 1).

Αναφέρει ακόμη ότι υπάρχουν περιστατικά ενδοοικογενειακής βίας από τον πατέρα προς τη μητέρα όπως πληροφορούνται από τον κύκλο του χωριού, καθώς και από εξομολογήσεις της μεγαλύτερης αδερφής:

[…]Ίσως υπάρχει ένα είδος οικογενειακής βίας, που όμως εμείς δεν είμαστε μάρτυρες τελοσπάντων αυτής της βίας, αλλά απέξω πράγματα μπορούμε να τα μάθουμε[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.2).

Προσθέτει ότι στην Α΄ Δημοτικού ο ίδιος της είχε αναφέρει ότι η μαμά του δεν τον αγαπάει, ενώ σε μικρότερες τάξεις κυρίως θεωρούσε την αδερφή του ως προστάτιδα και την συμβουλευόταν.

[…]Στην α δημοτικού μου έλεγε ότι η μαμά μου δεν με αγαπάει, αλλά αυτό πιστεύω ότι το έβγαζε στιγμιαία ως παράπονο […], ήταν η προστάτιδα του στο σχολείο.. όταν έρχεται σε δύσκολη θέση ζητάει τη στήριξη της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.12,6).

Ένα ακόμα, πρόσφατο περιστατικό που αναφέρει η εκπαιδευτικός είναι η άσχημη στάση του απέναντι στη μητέρα του, καθώς του έφερε φαγητό στο ολοήμερο που δεν του άρεσε, αν και η αντίδραση της ήταν ήπια και γλυκιά:

[…]του είχε φέρει φαγητό στο ολοήμερο, το οποίο δεν του άρεσε και άρχισε να την κλωτσάει μπροστά σε πολύ κόσμο[…], αντέδρασε με γλυκό τρόπο [...](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ. 12- 13).

Στηριζόμενη στα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη το ιχνογράφημα της οικογένειας του (βλ.Α1.3) ο Α1 ενδεχομένως να θέλει να προστατεύσει τη μητέρα ή την αδερφή του από συμπεριφορές του πατέρα του (για αυτό εκείνος βρίσκεται ανάμεσα τους και οι τρεις σε απόσταση από τον πατέρα), αλλά υποσυνείδητα να μιμείται τον ίδιο όπως χαρακτηριστικά δηλώνει η εκπαιδευτικός:

[…]Βλέποντας όμως τη συμπεριφορά που έχει ο πατέρας του στη μητέρα του πολλές φορές έχω δει ότι της συμπεριφέρεται και ο ίδιος με τρόπο άσχημο[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.12).

Επίσης, ο ίδιος περιέγραψε στη συνέντευξη που ακολούθησε μετά το ιχνογράφημα ότι ο πατέρας του τον έδειρε μετά από διαπληκτισμό που είχε με την αδερφή του και τα «ξαναβρήκε» μαζί της λόγω αυτού του γεγονότος.

[…]Επειδή μου ‘παιξε ο μπαμπάς και είπε να ξεμαλώσουμε και ξεμαλώσαμε. Αλλιώς θα ήμασταν ακόμα μαλωμένοι[…](Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.3).

Επιπλέον στη συνέντευξη του ο Α1 ανέφερε ότι τα θετικά και αδύναμα σημεία του δεν θα ήθελε να τα αναφέρει και ότι αυτά τα μοιράζεται μόνο με τη μητέρα του, το οποίο είναι δείγμα εγγύτητας και εμπιστοσύνης:

Ε: δεν έχεις κάποιον που να θες να μοιράζεσαι έτσι πιο πολύ;
Α1: Μόνο στη μάνα μου […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.2).

Ακόμη, ο ίδιος ανέφερε ότι τις καθημερινές περνάει αρκετή ώρα μόνος του καθώς οι γονείς του έχουν δουλειές στα χωράφια και η αδερφή του απασχολείται στο ΚΔΑΠ του χωριού, όπου του ίδιου δεν του αρέσει να πηγαίνει.

[…]Με κανένα. Η αδερφή μου πάει σε ένα σχολείο που λέγεται ΚΔΑΠ. Η μάνα μου και ο πατέρας μου πάνε όξω και εγώ είμαι μόνος […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.3.).

Εκδηλώνει έντονο ενδιαφέρον για τις αγροτικές ασχολίες δηλώνοντας ότι μελλοντικά θέλει να γίνει αγρότης και εκφράζοντας χαρά που με το κλείσιμο των σχολείων για τις γιορτές των Χριστουγέννων θα πηγαίνει και εκείνος με τους γονείς του στην εξοχή, αφού τώρα λόγω του σχολείου πηγαίνει μόνο τα σαββατοκύριακα:

> […]Θέλω να είμαι αγρότης,.. Τα σαββατοκύριακα και όταν κλείσουμε θα πηγαίνω κάθε μέρα[…]. (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.3).

Η εκπαιδευτικός υπαινίσσεται ότι ο Α1 δεν εκτίθεται σε πλούσια ερεθίσματα, αλλά αντιθέτως σε ερεθίσματα που δεν ανταποκρίνονται στην ηλικία του:

> […]Ο μπαμπάς του τον μεγαλώνει στα καφενεία θεωρώντας ότι είναι ένας άντρας 50 χρονών και εκεί είναι η θέση του, .. Αλλά από ένα σημείο και έπειτα, όταν το μόνο ερέθισμα που του δίνει ο πατέρας του είναι τα χωράφια, δεν έχει και άλλη επιλογή θα του αρέσει. Αν του έδινε ερέθισμα επιτραπέζιο παιχνίδι, θα του άρεσαν τα επιτραπέζια παιχνίδια, .. Μου έχει αναφέρει κατά καιρούς ότι παίζει ηλεκτρονικά στο καφενείο και ότι τις περισσότερες ώρες όταν δεν είναι σπίτι είναι στο καφενείο[…]. (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ. 14, 17).

Παρόμοια διαπίστωση πηγάζει και από την συνέντευξη του ίδιου ο οποίος αναφέρει ότι με τον πατέρα του παίζει «ξερή» στα χαρτιά, καθώς και με την αδερφή του, ενώ ασχολείται αρκετή ώρα και με το τάμπλετ, όταν είναι μόνος του, αλλά και παίζοντας με τη μαμά του.

> […]Ε με το μπαμπά παίζουμε ξερή και με τη μαμά ένα παιχνίδι που έχει κάρτες[…]. (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α1.3).

Τέλος, οι γονείς δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού τους, καθώς έρχονται σπάνια να ρωτήσουν για αυτό, ενώ γνωρίζουν ότι δυσκολεύεται. Πιθανώς έχουν χαμηλές προσδοκίες ή και άλλες βλέψεις για εκείνον.

> […]Η μητέρα κατά διαστήματα ενδιαφέρεται, αλλά όχι με τη φυσική της παρουσία. Και μόνο κατόπιν δικής μου ενόχλησης θα έρθει στο σχολείο […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.11).

Ο Α1 γενικώς ενώ έχει σχέσεις κυρίως με τα αγόρια της τάξης του, αναφέροντας συγκεκριμένα στη συνέντευξη τους Α7, Α5, Α6 και Α3 και επιλέγοντας ως διπλανούς τους Α2, Α6 και Α7, βρίσκεται χαμηλά στις προτιμήσεις των συμμαθητών του, αφού είναι ο τρίτος στη σειρά απορριπτόμενος. Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων μου σημείωσα δυο έντονες αντιδράσεις του με τον μαθητή Α6. Η πρώτη σημειώθηκε την ώρα του μαθήματος της γυμναστικής, καθώς ο Α6 είπε «Ουστ!» στον Α1 κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά εκείνος άκουσε ότι του είπε κάποια βρισιά με αποτέλεσμα να έρθουν σχεδόν στα χέρια. Διαπληκτίστηκαν έντονα και ο Α1 αποχώρησε για λίγο από το παιχνίδι, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές έσπευσαν να εξηγήσουν στη γυμνάστρια ότι ο Α6 δεν είχε πει την λέξη που ο Α1 είχε ακούσει (βλ. Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης). Ένα ακόμα περιστατικό με τα δυο παιδιά σημειώθηκε και στην επόμενη στη σειρά παρατήρηση:

> […]Το κουδούνι χτύπησε και μπαίνοντας προς την τάξη άκουσα τον Α1 να λέει στον Α6 «Άντρας μωρέ, δες» με ειρωνική διάθεση. Όταν αργότερα ρώτησα την εκπαιδευτικό γιατί το είπε αυτό μου απάντησε πως ο Α6. όταν τσακώθηκαν είπε ότι θα φέρει τον ξάδερφο του που πάει στο Γυμνάσιο για να τον δείρει (τον Α1) και ο άλλος το είπε αυτό γιατί χρειάζεται τους «μεγάλους» για να τα βγάλει πέρα[…]. (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι ο Α1 δεν είναι ιδιαίτερα συγκαταβατικός στις σχέσεις του, εμμένει στις ιδέες του και δεν αναγνωρίζει τα λάθη του ή δεν προσαρμόζεται με τους κανόνες κάποιων παιχνιδιών, το οποίο δυσχεραίνει αρκετά την ανάπτυξη ομαλών σχέσεων με τους άλλους:

> […]Δηλαδή παίζει με τους συμμαθητές του, αλλά πολλές φορές επειδή έχει συνηθίσει να περνάει το δικό του από την οικογένεια, εε δεν είναι δεκτικός στο να αφήσει και χώρο στους υπόλοιπους, .. πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα στα παιχνίδια ή είναι αυτός που θα κάνει μια σκανταλιά ώστε να χαλάσει το παιχνίδι των υπολοίπων. Τις περισσότερες φορές αυτοί δεν τον βγάζουν. Αυτός επειδή τσατίζεται βγαίνει και μετά ξαναζητάει να τον βάλουν μέσα[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ. 19, 20, 41).

Επίσης, λόγω της έλλειψης φροντίδας από το σπίτι που κάποιες φορές έχει ο Α1 σχολιάζεται από τους συμμαθητές του. Ο Α1 δεν αναφέρει κάτι σχετικό αυτό κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αλλά αναφέρεται σε κάποια μεγαλύτερα παιδιά που κοροϊδεύουν εκείνον και τον ξάδερφο του χωρίς, όμως, να θέλει να επεξηγήσει τους λόγους. Ερωτώμενος για τους λόγους που τον επιλέγουν στην παρέα απαντάει *επειδή έχουμε γνωρ*
νήπιο και έχουμε γ, αναφέροντας το ότι λέει κάποιο αστείο και τους *καλά* κάνει να γελάνε, αποδίδοντας δηλαδή την φιλία τους κυρίως στα χρόνια γνωριμίας τους και όχι σε κάποια χαρακτηριστικά του εαυτού του, τα οποία δήλωσε ότι τα γνωρίζει και τα λέει μόνο στη μαμά του, καθώς είναι «μυστικά».

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων σημείωσα την άσκηση κριτικής από την Κ7 προς τον Α1, ο οποίος αντέδρασε άμεσα (βλ. Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης). Από την πλευρά του και εκείνος ασκεί συχνά κριτική σε συμμαθητές του, ιδίως στην Κ3 (βλ. Ημερολόγιο Β΄ και Γ΄ Παρατήρησης). Την τάση του αυτή επιβεβαιώνει και η εκπαιδευτικός.

> […]Έχει σχέσεις με τα παιδιά της τάξης του, απλά έχει κάποιες εξάρσεις ορισμένες φορές και προκαλεί προβλήματα ή πειράζει ή χτυπάει ή να κοροϊδεύει ή να μαρτυράει κατά κάποιο τρόπο κάτι αρνητικό που έχει κάνει κάποιος άλλος έτσι ώστε να καλύψει τη δικιά του αδυναμία[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.27)

Από την άλλη η εκπαιδευτικός αναφέρει στιγμές που ο Α1 δείχνει φιλότιμο και προθυμία τόσο για να βοηθήσει για κάτι μέσα στην τάξη με κάποια δουλειά, όσο και να βοηθήσει την συμμαθήτρια του Κ3 στην υπαγόρευση της ορθογραφίας, όταν εκείνη έχει μείνει πιο πίσω ή γενικώς όταν χρειάζεται βοήθεια στα μαθήματα. Γεγονός που επαληθεύεται και από τις παρατηρήσεις.

> […]Μέχρι πρότινος είχε με ένα συγκεκριμένο άτομο, αλλά τις τελευταίες μέρες προσπαθεί και δείχνει έτσι μια συμπόνια και προσπαθεί να το βοηθήσει, ..Το παιδί αυτό που το κατακρίνει συνήθως γιατί έχει αυτές τις δυσκολίες τις πολλές. Μόνος του επειδή είχε τελειώσει τις ασκήσεις του προθυμοποιήθηκε να το βοηθήσει[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.31, 53).

Ως προς το σχολείο η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις, πιθανώς να έχει και μαθησιακές δυσκολίες που δεν είναι διαπιστωμένες καθώς οι γονείς δεν έχουν προσέλθει στο σχολείο για να γίνουν οι απαραίτητες γραφειοκρατικές διαδικασίες:

> […]Οι γονείς του δεν έχουν έρθει ακόμα για να το συζητήσουμε και να κάνουμε τα γραφειοκρατικά που χρειάζεται... Ξέρουν ότι δυσκολεύεται, αλλά δεν ενδιαφέρονται για να δουν τι μπορεί να γίνει […].

Από τις παρατηρήσεις στην τάξη αλλά και στη διάρκεια της συνέντευξης παρατήρησα δυσκολία στην προφορική έκφραση λόγω της μη εύρεσης κατάλληλου λεξιλογίου για να διατυπώσει αυτό που ήθελε. Συμμετέχει στην τάξη σηκώνοντας το χέρι του, αλλά συχνά όταν του δίνεται ο λόγος μοιάζει σα να κομπιάζει ή να έχει ξεχάσει τι ακριβώς θέλει να πει ή δυσκολεύεται να το εκφράσει:

> […]Ο Α1 συχνά σηκώνει το χέρι του, αλλά όταν του δίνεται ο λόγος φαίνεται πώς το ξεχνάει ή δεν μπορεί να το εκφράσει, αλλά τελικά καταφέρνει να το θυμηθεί […] (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Επίσης, κάποιες φορές μπορεί να είναι αφηρημένος και να ασχολείται με άλλα πράγματα κατά τη διάρκεια που η τάξη κάνει κάτι άλλο με αποτέλεσμα να μένει πίσω (ασχολείται με τις σφραγίδες και τις γόμες του με αποτέλεσμα να χάσει κάποια σημεία) [βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης]. Ακόμη, φαίνεται να είναι αρκετά αμελής αφού αρκετές φορές ανέφερε στην δασκάλα ότι είχε ξεχάσει κάποιο τετράδιο, τεστ ή εργασία:

> […]ο Α1 λέει στη δασκάλα του ότι ούτε αυτός έχει φέρει το τεστ και εκείνη του λέει να το φέρει την επόμενη φορά., ..η δασκάλα λέει σιγά- σιγά να ανοίξουν τα βιβλία για ανάγνωση για να δουν ποιος δούλεψε και στο σπίτι. Ο Α1 αναφέρει «Εγώ δε δούλεψα» […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄και Γ΄Παρατήρησης)].

Η εκπαιδευτικός αρκετά συχνά ως επιβράβευση για θετικές συμπεριφορές του δίνει κάποιες πρωτοβουλίες γνωρίζοντας ότι θα μπορεί να ανταποκριθεί τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθηση του σε κάποιους τομείς.

> […]Τον έχω βάλει τον τελευταίο καιρό σε φάση που κάποιος δυσκολεύεται αν αυτός μπορεί να τον βοηθήσει, να τον βοηθήσει έτσι ώστε να νιώθει ότι μπορεί να τα καταφέρει ακόμα καλύτερα και να γίνει βοηθός κάποιου για να του ανεβάσω την αυτοπεποίθηση όσον αφορά και το θέμα της γλώσσας[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α1, Απ.51)

Επιπλέον, τον επιπλήττει όταν δείχνει κριτική στάση απέναντι σε συμμαθητές του σχολιάζοντας επικριτικά, κάτι το οποίο φαίνεται να κάνει τακτικά όπως η ίδια μας ανέφερε στην συνέντευξη της για αυτόν.

> […]Λίγο μετά ρωτάει κάτι η Κ3 και ο Α1 σχολιάζει, οπότε η δασκάλα του λέει να κοιτάζει την δουλειά του […].(βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης)].

Δυστυχώς, κατά τη φάση της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας το παιδί Α1 απουσίαζε για λόγους υγείας οπότε δεν μπορούσαμε να έχουμε περισσότερες πληροφορίες μέσα από αυτή την ομαδική δραστηριότητα για τον τρόπου που θα μπορούσε να λειτουργήσει και να ενταχθεί μέσα σε μια μικρότερη ομάδα εργασίας.

6.3.2.β. Συμπεράσματα για τονοικο-σωματικο-βιωματικό κόσμοτου παιδιού Α1

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν κάποια γενικά συμπεράσματα για το παιδί Α1, κάποια από τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως κριτήρια για τη βιωματική φάση της παρέμβασης με στόχο να γίνουν κάποιες δραστηριότητες που να αφορούν το συγκεκριμένο παιδί, αλλά και τα παιδιά στο σύνολο τους. Τα στοιχεία που παρατηρούνται σε εντονότερο βαθμό είναι: παραμέληση από την οικογένεια (που συμπεριλαμβάνει ελλιπή φροντίδα, ανάθεση αγροτικών εργασιών ανώτερες από την ηλικία του, έλλειψη ορίων, φτωχά

ερεθίσματα, μοναχικότητα στο χρόνο του τα απογεύματα, έκφραση ανασφάλειας ως προς την αγάπη των γονιών, ενδεχόμενος φόβος μη συμμόρφωσης), αντιδραστικότητα σε συνδυασμό με πείσμα (οξυθυμία, επίλυση διαφορών με χειροδικία ή φιλονικία) που οδηγεί σε δυσκολία προσαρμοστικότητας. Ενώ εμφανίζεται παιδί που έχει παρέες, δεν είναι δηλαδή φαινομενικά μοναχικός, παρουσιάζεται ως απορριπτόμενος από τους συμμαθητές του, πιθανώς λόγω των παραπάνω χαρακτηριστικών και των αντιφάσεων που έχει όπως θα παρουσιαστεί ευθύς αμέσως. Ο Α1 έχει έντονο αυθορμητισμό στις εκδηλώσεις του μέσα και έξω από την τάξη και τάση προς το φιλότιμο, την προσφορά και την βοήθεια. Είναι αεικίνητο παιδί. Ακόμη, παρατηρήθηκε φόβος έκθεσης εαυτού, αμέλεια ως προς τα μαθήματα, έλλειψη συγκέντρωσης και δυσκολία ως προς την λεκτική έκφραση, άσκηση κριτικής σε άλλους ενώ υπάρχουν και στοιχεία που δείχνουν χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες τόσο από τον ίδιο για τον εαυτό του, όσο και από τους γονείς του.

6.3.2.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α2

Το παιδί Α2 δίνει την εντύπωση ενός ήρεμου παιδιού που συνήθως δεν δίνει δικαιώματα. Η δασκάλα του χαρακτηριστικά τον περιγράφει ως υπεύθυνο, σοβαρό και αυθόρμητο παιδί, το οποίο έχει διαφοροποιημένη στάση στην τάξη και στο διάλειμμα.

> […]Είναι προσεκτικός, συνεργάσιμος, αυθόρμητος. Δηλαδή, στα παιχνίδια στο διάλειμμα αν τον παρατηρήσεις δεν είναι έτσι σοβαρός. Στην τάξη μέσα είναι., Γελάει, κάνει αστεία, τρέχει. Σχολιάζει, παίζει. Δεν έχει τέτοια θέματα. Στην τάξη όμως είναι αλλιώς. […]
> […]στους φίλους του έξω στην αυλή μπορεί να είναι πιο ομιλητικός στην τάξη όμως είναι συγκρατημένος. […]
> […]τα θετικά του χαρακτηριστικά είναι ότι είναι υπεύθυνος, ότι και αυτός θα βοηθήσει κάποιον αν του το ζητήσεις. Είναι ευγενικός, φιλότιμος επίσης […]. (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α2, Απ. 9,10, 13).

Σε αυτό πιστεύει ότι συμβάλλει και η οικογένεια του, η ευρύτερη και η στενότερη, καθώς του παρέχουν τέτοια ερεθίσματα. Αναφέρει μάλιστα ότι της δίνει την εντύπωση ότι είναι ένα παιδί με πιο ειδικά ενδιαφέροντα σε σχέση με τον μέσο όρο της τάξης της, καθώς και η οικογένειά του, του παρέχει τέτοιου είδους ερεθίσματα, όπως φάνηκε και από τη συνέντευξη του. μάλιστα το ιχνογράφημα που αφορά στον εαυτό (βλ. Α2.1.) ανέφερε ότι βρίσκεται στο ενυδρείο με τους γονείς του και τον βγάζουν φωτογραφία.

> […](η μαμά του) μου έχει πει ότι γενικά του αρέσει να διαβάζει και εξωσχολικά βιβλία, έχει γενικές ανησυχίες και για άλλα πράγματα. Όπως ας πούμε να μάθει για το διάστημα, για τους δεινόσαυρους.[…],
> […]Η μαμά του προσπαθεί να τον βάλει να έχει έτσι περισσότερες ανησυχίες και ερεθίσματα. Και γενικότερα το οικογενειακό περιβάλλον, ακόμα και οι παππούδες του μπορεί να συμβάλλουν σε αυτό[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α2, Απ. 4, 7).

Α2.1. Ο εαυτός μου.

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει πολύ καλές σχέσεις με την οικογένεια του και περνάει χρόνο και με τους δυο του γονείς παρά το ότι ζει κυρίως με τη μητέρα του, καθώς οι γονείς του είναι διαζευγμένοι. Έχει μάλιστα και έναν μικρότερο αδερφό που όπως είπε δεν τον αναφέρει συχνά, αλλά τον αναφέρει για καλό όταν τύχει και μιλήσει για αυτόν:

> […]Ο Α2 είναι σε μια οικογένεια που οι γονείς του χώρισαν όταν πήγε Α΄Δημοτικού. Έχει καλές σχέσεις και με τον μπαμπά του και με τη μαμά του. Επισκέπτεται και τον ένα και τον άλλο. Τα ΣΚ συνήθως πηγαίνει στον μπαμπά. […],
> […] Έχει ένα πιο μικρό αδερφό, ο οποίος πάει νήπιο[…]
> […]Δεν τον αναφέρει συχνά, αλλά όσες φορές τον έχει αναφέρει, τον έχει αναφέρει για καλό […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α2, Απ.1, 2, 5).

Η σχέση του με την οικογένεια του, τόσο την πατρική όσο και την ευρύτερη, φαίνεται ότι είναι στενή και από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά τη διαδικασία του ιχνογραφήματος (βλ. Ιχνογράφημα Α2.3.), όπου όλη η οικογένεια ετοιμάζεται να φτιάξει ένα γλυκό στο σπίτι της γιαγιάς..

Ε: Με τον μπαμπά ή με τη μαμά;
Α2: Με όλη μου την οικογένεια.
Ε: Και πώς νιώθεις που είσαι εκεί;
Α2: Χαρούμενος… Ε χαρούμενος![…]
Ε: Και τι κάνετε εδώ με την οικογένεια σου;
Α2: Θα μπορούσαμε να φτιάχναμε το κέικ και περιμένουμε. Βγάζουμε μια φωτογραφία μέχρι να ψηθεί.
Ε: Και βοηθάτε όλοι στο γλυκό ή το κάνει μόνη η μαμά;
Α2: Όχι, όλοι. Και η γιαγιά και θεία μου.[…] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α2.3).

Α2.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Προσωπικά μου έδωσε την εντύπωση ότι είναι ένα παιδί που γνωρίζει πώς να μιλήσει και πώς με ήπιο και διακριτικό τρόπο θα υπερασπιστεί τον εαυτό του. Παρατηρώντας τον στις επισκέψεις μου στην τάξη διαπίστωσα ότι είναι από τα παιδιά που δεν είναι ιδιαίτερα αισθητά μέσα στην τάξη, καθώς η παρουσία του είναι αρκετά διακριτική.

> […]Η δασκάλα καθώς διορθώνει με τη σειρά τα τετράδια σχολιάζει επιβραβεύοντας τα αγόρια ότι τα έχουν πάει πολύ καλά στην ορθογραφία μέχρι στιγμής. Η Κ8 τότε λέει ότι θα πάρουν μεγάλο αυτοκόλλητο, ενώ η δασκάλα αναφέρει ότι «αυτός που θα πάρει το μεγάλο αυτοκόλλητο πρέπει να έχει κάνει κάτι πολύ σπουδαίο». Ο Α5 τότε αναφέρει «ας πούμε όλα σωστά στο τεστ. Ο Α2 ας πούμε…». Τότε η Κ8 του λέει «Ο Α2 θα πάρει το κοριτσίστικο;» και ο Α2 που κάθεται μαζί με την Κ8 απαντά αρνητικά, ενώ ο Α5 την πληροφορεί ότι έχει και άλλο σε αγορίστικο. […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

> […]Κλείνοντας, η δασκάλα ρώτησε τα παιδιά «Τι γνώμη έχετε για την ιδέα των παιδιών;». Ο Α2 τότε είπε πώς «ήταν μια έξυπνη ιδέα, αλλά όχι πετυχημένη» και η Κ8 πρόσθεσε ότι θα μπορούσαν να είχαν χωρίσει τα βαγόνια […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης)

Ακόμη, φαίνεται ότι έχει ευφράδεια λόγου, καθώς χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως: Θα μπορούσαμε να είχαμε πάει…, Θα μπορούσε να είναι…, Θα μ΄ άρεσε πολύ αν… (Από τη συνεντεύξεις του υποκειμένου Α2)

Αυτό το επιβεβαιώνει και η εκπαιδευτικός, καθώς αναφέρει ότι διακρίνεται από εσωστρέφεια, δεν συμμετέχει πάντα, ενώ έχει τις γνώσεις για να το κάνει και αυτό γιατί δεν θέλει να «δειχθεί» και να δείξει ότι διαφέρει.

> […]Είναι ένα παιδί έτσι πολύ εσωστρεφές. Δεν ανοίγεται εύκολα. Γενικότερα δεν μιλάει πολύ. Παρόλα αυτά έχει φίλους οι οποίοι τον εκτιμούν. Και μέσα στην τάξη τα παιδιά τον προτιμάνε, ιδιαίτερα τα αγόρια που παίζουν σαν μια ομάδα μεταξύ τους στα διαλείμματα τον έχουν ως πρότυπο […].
> […]Ίσως δεν έχει το θάρρος να πει αυτό που σκέφτεται […]
> […]στους φίλους του έξω στην αυλή μπορεί να είναι πιο ομιλητικός στην τάξη όμως είναι συγκρατημένος […].
> […]Δεν θέλει να φαίνεται διαφορετικός από τους άλλους […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α2, Απ. 8, 14, 15)

Και ο ίδιος, όμως, μαρτυρά κατά κάποιον τρόπο το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό του στο ιχνογράφημα του (βλ. Ιχνογράφημα Α2.2), στο οποίο εκείνος και οι δυο του φίλοι είναι ίδιοι στο ύψος, αλλά και στη συνέχεια στο σχόλιο που κάνει για αυτό, δείχνει τη συγκαταβατικότητα του ως προς το παιχνίδι και την καλοσύνη και τις αξίες του ως προς τους φίλους του.

> **Ε:** Και παρόλο που είστε αντίπαλοι στο παιχνίδι τους διάλεξες ε;
> **Α2:** Ναι.
> **Ε:** Νιώθετε μου είπες χαρούμενοι και λίγο αγχωμένοι. Θα άλλαζες κάτι στο παιχνίδι αυτό; Ή στη ζωγραφιά;
> **Α2:** Όχι.
> **Ε:** Υπάρχει κάτι που θα σου άρεσε πολύ;
> **Α2:** Θα μ' άρεσε πολύ αν πηγαίναμε ισοπαλία. Και νικούσαμε και οι δυο ομάδες.
> **Ε:** Για ποιο λόγο όμως;
> **Α2:** Για να είμαστε ίσοι. […](Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α2.2).

Α2.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Στις σχέσεις του με τους συμμαθητές η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι χαίρει της εκτίμησης όλων των παιδιών, καθώς είναι αρκετά προσαρμοστικός και πράος.

> […]δε δημιουργεί προβλήματα, δεν έχει γίνει ποτέ η αφορμή να μαλώσει ένα παιδί.
> στους φίλους του έξω στην αυλή μπορεί να είναι πιο ομιλητικός στην τάξη όμως είναι συγκρατημένος […].
> […]Ξέρει να βάζει όρια στον εαυτό του. δεν παρεκτρέπεται. Είναι καλός φίλος. Σέβεται τους διπλανούς του (δεν εννοώ αυτούς που κάθονται δίπλα του). σέβεται γενικά τους συμμαθητές του […].
> […]Ε θα υπερασπιστεί τον εαυτό του, αλλά θα το κάνει με ήρεμο τρόπο πάλι. . Και το θετικό είναι ότι επειδή ποτέ δεν δίνει αφορμές και οι άλλοι θα τρέξουν να τον υποστηρίξουν από τη στιγμή που ξέρουν ότι έχει δίκιο […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α2, Απ. 16,19,20).

Πράγματι και μέσα στην τάξη οι συμμαθητές του φαίνεται ότι αναγνωρίζουν το ανεβασμένο του γνωστικό επίπεδο σχολιάζοντας το θετικά (βλ. Ημερολόγιο Β΄Παρατήρησης), καθώς και τη σωστή του συμπεριφορά.

> […]Του λένε μπράβο και αμέσως αν διαβαστεί ένα κείμενο που έχει γράψει ανώνυμα κάποιος όταν είναι του Α2, καταλαβαίνουν ότι το έχει γράψει γιατί διαφέρει παρασάγγας από τα υπόλοιπα […].
> […]Και το θετικό είναι ότι επειδή ποτέ δεν δίνει αφορμές και οι άλλοι θα τρέξουν να τον υποστηρίξουν από τη στιγμή που ξέρουν ότι έχει δίκιο[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α2, Απ.20, 25).

Φαίνεται ένα αγαπητό παιδί και αυτό γίνεται σαφές και στο κοινωνιόγραμμα (βλ. Πίνακας 1), στο οποίο ο Α2 έχει 5 θετικές ψήφους και 1 αρνητική. Εκείνος επέλεξε θετικά τους Α3, Α6 και Α7. Κατατάσσεται έτσι στο Μ.Ο. των παιδιών της τάξης από άποψη κοινωνικότητας στον πίνακα, ενώ σύμφωνα με το πίνακα του κοινωνικού status (2) ο Α2 κατατάσσεται στους δημοφιλείς.

Σε σχέση με την προ-παρεμβατική δραστηριότητα το παιδί Α2 φάνηκε ότι είναι ένα αρκετά συνεργάσιμο παιδί. Αρχικά είχε επιλέξει την ομάδα του βαψίματος της μακέτας (ομάδα Β), αλλά έπειτα από δική μου προτροπή λόγω της μεγάλη συγκέντρωσης παιδιών στην ομάδα αυτή, αλλά και λόγω του ότι η ομάδα Γ είχε μόνο ένα παιδί, ο Α2 επέλεξε μόνος

του να μεταβεί στην ομάδα του σχεδίου (ομάδα Γ), λέγοντας «Εγώ θα πάω με τον Α5», όπου αργότερα αιτιολόγησε αυτή του την απόφαση λέγοντας ότι πήγε για να μην αφήσει το φίλο του Α5 μόνο του να κάνει όλη αυτή τη δουλειά, αλλά και επειδή του άρεσε η συγκεκριμένη ομάδα ως τρόπος εργασίας. Πριν τον διαχωρισμό των παιδιών στις ομάδες εργασίας έφτιαξαν ομαδικά το σχέδιο του σχολείου τους στον πίνακα, δραστηριότητα στην οποία συμμετείχε κανονικά. Στην ομάδα του ο Α2 συνεργαζόταν ομαλά, διαφωνούσε με ήπιο τόνο και επιχειρηματολογώντας. Όταν κάποιες στιγμές ενοχλούνταν επειδή το παιδί Α5 έκανε περισσότερη δουλειά ή έπαιρνε πρωτοβουλίες εξηγώντας του γιατί το κάνει έτσι και όχι με τον τρόπο που του έλεγε ο Α2, εξέφραζε τη δυσανασχέτηση του λέγοντας ότι θα έπρεπε να είχε επιλέξει άλλη ομάδα ή λέγοντας ότι δεν τον αφήνει να πει την ιδέα του. Ο Α2 από την άλλη επιβράβευε συχνά τον Α5 όταν έβλεπε ότι τα πηγαίνει καλά και στο τέλος έδειξε ενθουσιασμένος και ικανοποιημένος από το αποτέλεσμα, δηλώνοντας ότι «Είμαστε καλοί ζωγράφοι» ή «Wow! Είμαστε σχεδιαστές!». Ο Α2 ήταν αρκετά εργατικός, προτείνοντας λύσεις, ενώ ήταν και υπάκουος όταν τους υπέδειξα ότι πρέπει να πάνε στο χώρο εργασίας τους στην έναρξη της εργασίας των ομάδων, όπου μαζί με τον Α5 είχαν επισκεφτεί το χώρο εργασίας της ομάδας Α. Ακόμη, ήταν αρκετά συγκαταβατικός καθώς υποχωρούσε τις περισσότερες φορές σε αυτά που πρότεινε ο Α5, ίσως επειδή έβλεπε ότι είχαν κάποια λογική βάση, εκφράζοντας βέβαια και την δική του οπτική. Ένα ακόμη σημείο στο οποίο στάθηκα ήταν ότι καθώς περνούσα από το θρανίο τους ρώτησα αν υπάρχει κάποια διαφορετική άποψη από τον Α2 την στιγμή που ο Α5 πρότεινε την ιδέα του, αλλά εκείνος αρνήθηκε. Στο ακουστικό αρχείο όμως φαίνεται ότι πράγματι υπήρχε μια διαφωνία εκείνη την στιγμή μεταξύ τους, την οποία όμως δεν θέλησε να την εκφράσει σε μένα. Τέλος, φαίνεται να είναι κάπως ανασφαλής σε σχέση με τις σχεδιαστικές του ικανότητες, καθώς δέχεται την πρόταση του Α5 να του κάνει κάποιους κύκλους λέγοντας ότι «Ναι, δεν ξέρω να κάνω καλούς κύκλους», ενώ σε άλλες φάσεις αναφέρει με χαμηλούς τόνους «Καλύτερο ήταν το δικό μου.. Έλα να σου πω..Σβήστο!».

6.3.2.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α2

Συνολικά για το παιδί Α2 θα λέγαμε ότι προέρχεται από μια οικογένεια με την οποία έχει καλές σχέσεις με όλα τα μέλη του, τα οποία έχουν για αυτόν υψηλές προσδοκίες, καθώς του προσφέρουν ερεθίσματα για τα ενδιαφέροντα του.

Ο ίδιος ως χαρακτήρας διακρίνεται από συγκαταβατικότητα, προσαρμοστικότητα και πραότητα, αφού μπορεί να διαχειρίζεται τον εαυτό του χωρίς να παρεκτρέπεται σεβόμενος τους άλλους και δίνοντας σημασία στο παιχνίδι και τους φίλους του. Αυτό γίνεται εμφανές και από τον χειρισμό της συνεργασίας του με τον Α5 και στην επιλογή του να αλλάξει ομάδα. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του Α2 είναι η συστολή ως προς την έκθεση του εαυτού του, καθώς δεν θέλει να επιδεικνύει τον εαυτό του με κάποιον τρόπο είτε στο γνωστικό τομέα είτε στο παιχνίδι, ενώ και σε μένα αρνήθηκε ότι υπάρχει κάποια διένεξη πιθανώς λόγο αυτής της συστολής.

Τέλος, ο Α2 έχει την αποδοχή τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον, όσο και από τους συμμαθητές τους και παρουσιάζει φυσιολογική προς υψηλή κοινωνικότητα.

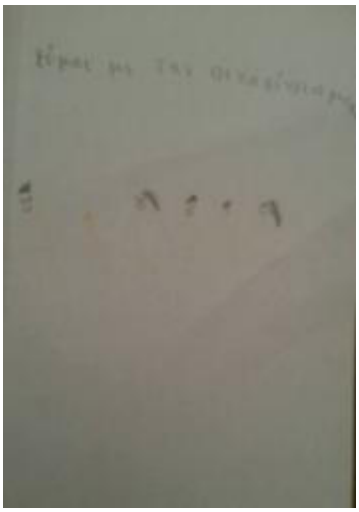
6.3.3.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α3

Το παιδί Α3 προέρχεται από μια πολύτεκνη οικογένεια και εκείνος είναι ο τρίτος από τα τέσσερα παιδιά. Η εκπαιδευτικός πληροφορεί ότι πρόκειται για μια αγαπημένη οικογένεια που αν και αντιμετωπίζει σημαντικά οικονομικά προβλήματα οι γονείς φροντίζουν και προσέχουν πολύ τα παιδιά τους. Οι σχέσεις του με τους γονείς του είναι καλές, καθώς και με

τα αδέρφια του. Οι γονείς δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και ως προς το σχολείο των παιδιών και συμμετέχουν όποτε χρειαστεί.

> […]Η οικογένεια του είναι εξαμελής. Έχει τέσσερα παιδιά. Ζουν υπό πολύ φτωχικές συνθήκες […].
> […]Η κατάσταση η οικονομική της οικογένειας είναι πάρα πολύ κακή. Όμως, τα παιδιά, όλα όσα έχουν φοιτήσει στο Δημοτικό, εε είναι παιδιά τα οποία είναι πολύ καλά αναθρεμμένα. Δηλαδή έχουν καλούς τρόπους, είναι ευγενικά, είναι φιλότιμα […].
> […]γενικά είναι ένα παιδί που παρ' όλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην οικογένεια του προσπαθεί και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου και δεν φαίνεται.[…]
> […]Είναι μια πολύ αγαπημένη οικογένεια. Ε γενικά τα παιδιά φαίνεται να έχουν πολύ καλή σχέση και με τον μπαμπά και με τη μαμά […].
> […]Δηλαδή έρχεται και δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον (ο μπαμπάς) όταν θα έρθει να ρωτήσει και για τους μεν και για τους δε (εννοεί τους γιούς και την κόρη)[…]
> […]Μου λέει ότι παίζει με το πιο μικρό του αδερφάκι. Δηλαδή, δεν έχω ακούσει κάτι τραγικό. Ε τώρα σίγουρα θα έχουν μικροδιαφορές μεταξύ τους και κόντρες, αλλά στα πλαίσια του φυσιολογικού […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α3, Απ. 1, 2, 7, 8).

Μετά την ολοκλήρωση του ιχνογραφήματος του (βλ. ιχνογράφημα Α3.3.) ο ίδιος ανέφερε ότι βρίσκεται στο σπίτι της γιαγιάς του με την οικογένεια του και εκείνος παίζει με τα ξαδέρφια του. οπότε υπάρχουν στενές σχέσεις με την ευρύτερη οικογένεια.



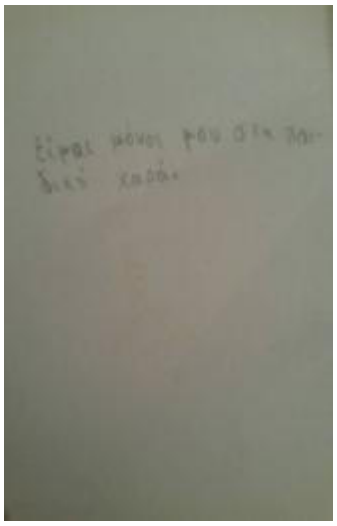
Α3.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ως προς τον χαρακτήρα του η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πρόκειται για ένα ήπιο, φιλότιμο και ευγενικό παιδί με καλούς τρόπους. ωστόσο, αναφέρει ότι όταν αδικηθεί θα διεκδικήσει το δίκιο του με όμορφο τρόπο. Ωστόσο, αναφέρει ότι θα ήθελε να ήταν πιο εκδηλωτικός και με περισσότερη αυτοπεποίθηση.

> […]δοτικός, συμμετέχει στα παιχνίδια. κι αυτός έχει φιλότιμο. Αν κάποιος τον αδικήσει θα το εκφράσει άμεσα, αλλά με ωραίο τρόπο. Χωρίς να δημιουργήσει ιδιαίτερη ένταση ή να τσακωθεί, να παίξει ξύλο ή να είναι βίαιος […].
> […]έχει πολύ καλούς τρόπους. Είναι πολύ γλυκό παιδί. Ξέρει να αναγνωρίζει τα λάθη του, να τα διορθώνει. Προσεγγίζει τους συμμαθητές του και τα παιδιά γενικότερα. Είναι υπεύθυνος και στις περιπτώσεις ακόμα που μπορεί να αμελήσει κάποια από τα μαθήματα του, είναι σίγουρο ότι θα φροντίσει να το διορθώσει άμεσα. Γενικά είναι ένα παιδί που έχει, έτσι, μια ωριμότητα […].

[…]Ε ίσως και αυτός θα έπρεπε να είναι έτσι λίγο πιο εκδηλωτικός στην τάξη μέσα. Να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να είναι πιο συμμετοχικός την ώρα του μαθήματος.[…]
[...]θα ήθελα να βελτιώσει θα ήταν η αυτοπεποίθηση του στο να συμμετέχει στην τάξη έτσι λίγο περισσότερο, [...] Αν εκφράζει όλα αυτά που νιώθει[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α3, Απ. 18, 19, 23, 28, 29).

Σε σχέση με τον εαυτό του ο Α3 δεν ανέφερε πολλά πράγματα, καθώς ήταν αρκετά ντροπαλός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Στη ζωγραφιά του (βλ. Ιχνογράφημα Α3.1.) σχεδίασε τον εαυτό στην παιδική χαρά λέγοντας ότι του αρέσει να παίζει έξω και λέγοντας ότι νιώθει χαρούμενος.



Α3.1. Ο εαυτός μου.

Ως προς τις σχέσεις του η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι φιλικός, δεν δημιουργεί προβλήματα και δεν είναι ποτέ απομονωμένος. Έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες του και προτιμά την παρέα του Α5 και του Α2, χωρίς όμως να αποκλείει και άλλους.

[…]Είναι συμμετοχικός. Δεν τον έχω δει ποτέ να είναι απομονωμένος. Είναι μέσα στην ομάδα της τάξης που παίζουν όλοι μαζί[…].
[…] Τα πηγαίνει πολύ καλά και με τα αγόρια και με τα κορίτσια. Κάνει πιο πολύ παρέα με τον Α5 που είναι και κοντά τα χωριά τους και γνωρίζονται και επειδή είναι στα δρομολόγια με τα σχολικό μαζί […].
[…]Καλή δεν έχει θέματα. Τον προσεγγίζουν και τους προσεγγίζει. Είναι δοτικός, συνεργάζεται. Δεν δημιουργεί προβλήματα στα παιχνίδια, αλλά και όταν άθελα του μπορεί να δημιουργήσει κάποιο πρόβλημα το καταλαβαίνει και σταματάει […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α3, Απ. 12, 14, 26).

Στη ζωγραφιά που σχετίζεται με το σχολείο (βλ. ιχνογράφημα Α3.2.) ο Α3 έφτιαξε το σχολείο με το προαύλιο και συμπεριέλαβε κάποιους συμμαθητές του με τους οποίους παίζει. Οι συμμαθητές που ανέφερε ήταν οι Α2, Α7, Α6 και Α5, ενώ συμπεριέλαβε και τον εαυτό του.

Ο Α3, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μου, αλλά και τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, φαίνεται ένα αγαπητό παιδί, καθώς ποτέ δεν τον είδα στα διαλείμματα να είναι μόνος ή να μην παίζει. Το κοινωνιομετρικό του status σύμφωνα με το πίνακα 2 είναι του Μ.Ο, καθώς έχει δεχτεί 2 θετικές και 1 αρνητική ψήφο (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4), από τον συμμαθητή του Α1, ο οποίος είναι και ο μοναδικός από τα αγόρια που δεν τον συμπεριέλαβε στη

ζωγραφιά του. Από τις επισκέψεις στην τάξη διαπιστώνεται ότι ο Α3 είναι ένα διακριτικό και ήπιων τόνων παιδί που σπάνια θα προκαλέσει. Φαίνεται να είναι αρκετά δίκαιος και ευγενικός. Ο ίδιος δεν είναι αρκετά συμμετοχικός από δική του πρωτοβουλία, αλλά όταν ερωτηθεί συνήθως έχει κάποια απάντηση, καθώς είναι συνεσταλμένος μέσα στην τάξη. Ακόμη, διαπίστωσα ότι κάποιες φορές ήταν αμελής ως προς τα μαθήματα του, καθώς ξέχασε να φέρει το βιβλίο του και το υπογεγραμμένο τεστ, αλλά ίσως ήταν σπάνιο περιστατικό.

> […]Δυο αγόρια (ο Α3 και ο Α1) δεν τα έχουν φέρει, .. ο Α3 αναφέρει στην δασκάλα του ότι δεν κρατάει το βιβλίο της γλώσσας και εκείνη ζητάει από την διπλανή του (Κ2) να το βάλει στη μέση, η οποία της δηλώνει ότι το έχει ήδη κάνει […]
> […]Η Κ8 δήλωσε ότι «εμένα δε με ενδιαφέρει ότι και να μου κάνουν, γιατί μετά παίζουμε» (αναφερόμενη στα μικρότερα παιδιά που κάποιες φορές πειράζουν) και ο Α3 δήλωσε το ίδιο «γιατί μετά κουτουλάμε και μ΄ αρέσει» […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).
> […]Ο Α3 ενώ ρωτιέται από την εκπαιδευτικό αν θέλει να μοιραστεί κάτι αρχικά αρνείται, αφού δεν έχει σκεφτεί κάτι, αλλά αργότερα παίρνοντας πρωτοβουλία αναφέρεται σε μια επίσκεψη τους σε μια εκκλησία […] (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Το παιδί Α3 επίσης απουσίαζε κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής παρέμβασης για λόγους υγείας, οπότε δεν είχαμε περαιτέρω πληροφορίες για τον τρόπο που εργάζεται και συνεργάζεται σε μικρότερες ομάδες.

6.3.3.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α3

Ο Α3 είναι το τρίτο παιδί από μια πολύτεκνη οικογένεια, η οποία αντιμετωπίζει οικονομικές δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά οι γονείς προσέχουν πολύ τα παιδιά, τα οποία είναι φροντισμένα και έτσι οι όποιες ελλείψεις δεν είναι εμφανείς. Έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και τα αδέρφια του.

Ο ίδιος ως χαρακτήρας είναι δοτικός, φιλότιμος, ήπιος και ευγενικός. Φαίνεται ότι έχει δυσκολία στο να εκφράσει όσα σκέφτεται ή όσα νιώθει λόγω μιας μικρής συστολής. Είναι σε γενικές γραμμές αγαπητός από τους συμμαθητές του και έχει την αποδοχή τους. Είναι μέλος της ομάδας κυρίως των αγοριών, ακολουθεί τους κανόνες και δεν δημιουργεί ιδιαίτερα θέματα ούτε στο παιχνίδι, ούτε στις σχέσεις του.

6.3.4.α. Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α4

Ο Α4 είναι ένα παιδί που προέρχεται από μια οικογένεια που οι γονείς του έχουν χωρίσει και πρόσφατα απέκτησε ένα αδερφάκι από το δεύτερο γάμο της μητέρας του. Περνάει, ωστόσο, χρόνο και με τους δυο του γονείς αν και περισσότερο με τη μητέρα. Η εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά αναφέρει ότι υπάρχει εμφανής διαφορά στην φροντίδα που παρατηρεί στο παιδί όταν μένει με τον μπαμπά του, ενώ και η μητέρα δείχνει πιο πολύ ενδιαφέρον για το παιδί της σε σχέση με το σχολείο.

> […] είναι ένα παιδί που μέχρι πρότινος ήταν μοναχοπαίδι. Οι γονείς του έχουν χωρίσει. Η μητέρα του, όμως, ξαναπαντρεύτηκε και πρόσφατα απέκτησε αδερφάκι από τη μητέρα του[…].
> […]τις περισσότερες μέρες της εβδομάδας έχω καταλάβει ότι είναι στο σπίτι της μητέρας του και σπάνιες φορές τον παίρνει ο μπαμπάς του. έχει καλές σχέσεις με το μπαμπά του και με τη μαμά του. απλά θεωρώ ότι ίσως ο μπαμπάς του δεν είναι τόσο υπεύθυνος τις φορές που ο Α4 μένει μαζί του […].
> […]Μόνο με τη μητέρα έχω μιλήσει. Ο μπαμπάς του δεν έχει δείξει ποτέ ενδιαφέρον να έρθει να ρωτήσει για το Α4 απλά τον φέρνει και τον παίρνει κάποιες φορές από το σχολείο […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α4, Απ. 1, 2, 7).

Για τη σχέση του με το αδερφάκι του δεν μπορούμε να έχουμε σαφή εικόνα, καθώς είναι νεογέννητο, αλλά η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν εκφράστηκε από μόνος του για τη γέννηση του αδερφού του, αλλά όταν ερωτηθεί για το γεγονός ή για το παιδάκι απαντά χαρούμενος. Χαρακτηριστικό, είναι ακόμα το ότι δεν το συμπεριέλαβε στο ιχνογράφημα Α4.3 που αφορά στην οικογένεια και απάντησε για αυτό μόνο αφού ρωτήθηκε λέγοντας ότι «κοιμάται».

> […]Δεν εκφράστηκε για το αδερφάκι του να πει έτσι με ενθουσιασμό που έρχονται άλλα παιδιά να πει ότι η μαμά μου γέννησε, ενώ εγώ ήξερα ότι η μαμά του περιμένει από στιγμή σε στιγμή να γεννήσει. Και όταν τον ρώτησα μου το είπε ότι «ναι η μαμά μου γέννησε» […].
> […]Όταν τον ρωτάς όμως απαντάει έτσι με χαμόγελο. Χαρούμενος […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α4, Απ. 4,5).

Α4.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Η εκπαιδευτικός τον χαρακτηρίζει ως ένα παιδί με καλούς τρόπους, φιλότιμο και συνεργάσιμο, αλλά και πολύ κλειστό, το οποίο δεν εκφράζεται εύκολα και που δεν ανήκει στην ομάδα ή στην παρέα της τάξης του, καθώς κάνει παρέα μόνο με την ξαδέρφη του, η οποία φοιτά στο άλλο τμήμα. Ο Α4 κάνει παρέα μαζί της, καθώς εκείνη έχει κάποια ιδιαιτερότητα και είναι ο μόνος που ίσως την ανέχεται ή έχει βρει τρόπο για να μπορεί να συνεργαστεί και να παίξει μαζί της. Η εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι αυτό τον έχει κρατήσει πίσω ως προς την κοινωνικότητα του, γιατί η ξαδέρφη του δεν του αφήνει χώρο και χρόνο για να μπορεί να παίξει και με άλλα παιδιά. Αυτό διαπιστώνεται και από το κοινωνιόγραμμα (βλ. Πίνακας 1), καθώς ο Α4 είναι το μοναδικό παιδί που δεν έχει ψηφιστεί ούτε θετικά, ούτε αρνητικά από τους συμμαθητές του, κατατάσσοντας τον έτσι «παραμελημένο» ως προς το κοινωνιομετρικό στάτους. Σύμφωνα όμως με τον πίνακα 2 ο Α4 παρουσιάζεται στο Μ.Ο. των παιδιών ως προς την κοινωνικότητα.

> […]Είναι και αυτός ευγενικός, φιλότιμος. Είναι συνεργάσιμος, ειλικρινής […].
> […]έχει αναζητήσεις έτσι διαφορετικές από ότι τα άλλα παιδιά, αλλά.. δεν τις εκφράζει εύκολα. Δηλαδή, εγώ μέχρι τώρα δεν ήξερα ότι του άρεσαν τόσο πολύ οι δεινόσαυροι. Μου το εκμυστηρεύτηκε πρόσφατα. Και ήξερε και πολλά πράγματα για τους δεινόσαυρους […].
> […]είναι λίγο κλειστός έως πάρα πολύ… Για παράδειγμα, πέρυσι τον είχαν πάρει τα κλάματα εε... ότι κι αν τον ρωτούσαμε, αν πονούσε, αν ένιωθε άσχημα, αν κάποιος του είπε κάτι που τον στεναχώρησε δεν εκδήλωσε τελικά το τι έχει. Ακόμα ούτε και στη μητέρα του που της το ανέφερα στο σχόλασμα. Της είπα ότι έκλαιγε με αναφιλητά, αλλά ούτε και στην ίδια εκμυστηρεύτηκε τι ήταν αυτό που είχε […].

[…]Δεν μιλάει και αυτός πολύ μέσα στην τάξη, δεν εκφράζεται. Κάνει τα διαλείμματα συνήθως παρέα με μια ξαδέρφη του που έχει στο άλλο τμήμα της τρίτης. Δεν είναι τόσο μέλος της ομάδας των υπολοίπων παιδιών της τάξης […].
[…]Συνήθως κάνει παρέα με την ξαδέρφη του, γιατί η ξαδέρφη του επιδιώκει την παρέα του Γ., επειδή έχει μια ιδιαιτερότητα σαν παιδί και μόνο ο Γ. μπορεί να την κατανοήσει, τελοσπάντων να την ανεχτεί τη συμπεριφορά της. Και ίσως αυτό τον κρατάει πίσω στην κοινωνικοποίηση του, άμα κάνει παρέα μόνο με την ξαδέρφη του […].
[…]Μπορεί και από μόνος του να το νιώθει, αλλά μπορεί να του το λένε και από την οικογένεια του. αλλά και η ξαδέρφη του είναι τέτοιος τύπος που δεν του αφήνει περιθώρια. Τον κυνηγάει για να είναι μαζί της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α4, Απ. 9, 11, 12, 16, 17).

Α4.1. Ο εαυτός μου.

Το ότι είναι αρκετά κλειστός ως χαρακτήρας φαίνεται και από τις απαντήσεις που δίνει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς αυτές είναι σύντομες ή μονολεκτικές. Παρόμοια στάση διαπιστώθηκε και στις παρατηρήσεις μέσα στην τάξη, όπου η παρουσία του ήταν διακριτική. Θα ρωτούσε σπάνια μόνο για κάποιες επεξηγήσεις ή θα σήκωνε το χέρι του για να δώσει κάποια απάντηση ή να συμμετέχει (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Για τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα παιδιά η εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι έχει καλές σχέσεις με τα παιδιά, αλλά δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο φίλο ή φίλη που να έχει έρθει πιο κοντά. Πιστεύει μάλιστα ότι αυτό ίσως συμβαίνει και εκτός σχολείου, καθώς η μοναδική του επιλογή για να κάνει παρέα θα είναι η ξαδέρφη του.

[…]Είναι καλή, αλλά δεν μπορώ να πω ότι έχει ένα ιδιαίτερο δέσιμο με κάποιο από τα παιδιά της τάξης. Δε μπορώ να πω ότι έχει ένα κολλητό φίλο μέσα στην τάξη. Τα πάει με όλους καλά και αυτοί τα πάνε καλά μαζί του, αλλά δεν έχει επιδιώξει να κάνει παρέα, να πλησιάσει περισσότερο κάποιο από τα παιδιά.[…].
[…]Θα μπορούσε να έχει περισσότερους φίλους. Δεν ξέρω γιατί δεν έχει. Εκτός κι αν και στον ελεύθερο χρόνο του εκτός σπιτιού πάλι είναι η μοναδική του παρέα εξ ανάγκης η ξαδέρφη του[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α4, Απ. 20, 24).

Βέβαια από το ιχνογράφημα του (βλ. ιχνογράφημα Α4.2) φαίνεται ότι θα ήθελε να πλησιάσει το παιδί Α7, αφού ο ίδιος αποτυπώνει την εξής κατάσταση στη ζωγραφιά του: εκείνος και η ξαδέρφη του παίζουν μαζί και ο Α7 είναι πιο μακριά και παίζει ανεξάρτητα από

αυτούς. Με τον τρόπο αυτό δηλώνει ότι θα ήθελε να πλησιάσει τον Α7 χωρίς όμως να αφήσει μόνη της και την ξαδέρφη του.

Ε: Θα ήθελες να παίξετε και οι τρεις μαζί; Ή θα ήθελες να παίξετε μόνο με;
Α4: Και οι τρεις. […](Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α4.2).

Ιχνογράφημα Α4.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Ακόμη, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, που μέρος της πραγματοποιήθηκε σε ώρα διαλείμματος, η ξαδέρφη του μας διέκοψε 2-3 φορές ψάχνοντας τον και ρωτώντας αν μπορούσε να κάτσει μαζί μας. Της εξήγησα ότι αυτό δεν γίνεται αυτή τη στιγμή και ότι μόλις τελειώσει ο ξάδερφος της θα την έβρισκε. Παράλληλα, ρώτησα το παιδί Α2 αν θα ήθελε να διακόψουμε για να μην χάσει το παιχνίδι του και να συνεχίσουμε μετά, αλλά δεν επιθυμούσε κάτι τέτοιο.

Ως προς τον χαρακτήρα του πληροφορούμαστε ακόμα ότι εκτός από κλειστός, δεν είναι και διεκδικητικός, αφού μόνο αν χρειαστεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του για κάτι θα το κάνει, αλλά με πολύ ήρεμο τρόπο.

> […]δεν είναι διεκδικητικός τύπος,..μπορεί και να μην διεκδικήσει το δίκιο του […], […]Επειδή ξέρει ότι δε θα βρει το μπελά του, λόγω του ότι είναι ήπιος χαρακτήρας. Σου λέει ότι εμένα δεν θα με επιπλήξει κανείς, οπότε θα καταλάβουν ότι δεν φταίω. Αν τώρα είναι πολύ τραβηγμένη κατάσταση θα το δηλώσει με πολύ ήπιο τόνο, ότι εγώ δεν το κάνα αυτό ας πούμε ή εγώ δεν φταίω […].
> […]Πιστεύω όμως ότι παίζει ρόλο το ψυχολογικό κομμάτι και δεν τις εκφράζει τις γνώσεις του[…](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α4, Απ. 26, 27).

Θεωρεί ότι ίσως ευθύνεται το ψυχολογικό κομμάτι για την αδυναμία έκφρασης του γνωστικά και συναισθηματικά, καθώς και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, γιατί αναφέρει ότι ως μαθητής δεν παρουσιάζει κάποιο ιδιαίτερο θέμα.

> […]Στο ψυχολογικό κυρίως. Γιατί στο γνωστικό δεν είναι ότι αντιμετωπίζει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία σαν μαθητής […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α4, Απ. 30).

Το παιδί Α4 φάνηκε αρκετά πιο ανοιχτό ως προς τους συμμαθητές του κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας σε σχέση με προηγούμενες παρατηρήσεις στην τάξη. Αυτή η αλλαγή του επισημάνθηκε και από την εκπαιδευτικό σε κατ' ιδίαν συζήτηση που είχαμε σχολιάζοντας ότι ο Α4 έχει αρχίσει να ξεθαρρεύει. Βέβαια κατά τη διάρκεια του ομαδικού σχεδίου στον πίνακα ήταν από τα τελευταία παιδιά που δεν είχαν έρθει για να σχεδιάσουν αφού είχε δηλώσει ότι δεν επιθυμούσε, στο τέλος όμως ήρθε χωρίς κάποια πίεση. Όταν ανακοίνωσα τον χωρισμό των ομάδων εκείνος δυο φορές ανέφερε ότι δεν

θέλει να μπει στην ομάδα του σχεδίου και εγώ συμφώνησα. Επέλεξε να είναι στην ομάδα Β (βάψιμο βάσης) όπου εργαζόταν μαζί με τα άλλα παιδιά χωρίς να δημιουργεί προβλήματα ή να παρεμποδίζει το έργο της ομάδας. Αυτό που προσωπικά με εντυπωσίασε ήταν ότι ενώ ταυτόχρονα δούλευε βάφοντας το φελιζόλ που αποτελούσε τη μακέτα μας, αστειευόταν κυρίως με την Κ4 λέγοντας «Αλείφω τη μερέντα στο ψωμί» παραλληλίζοντας το φελιζόλ με ψωμί και το καφέ χρώμα με την μερέντα, προκαλώντας το γέλιο της ομάδας. Ήταν κάτι μη αναμενόμενο, καθώς ποτέ άλλοτε δεν τον είχα δει σε κάποια κατάσταση «μη- σοβαρή», ξεφεύγοντας λίγο από τον κλειστό χαρακτήρα που είχαμε παρατηρήσει από τις προηγούμενες φορές. Ακόμη, εξέφρασε την γνώμη του προς την Κ8 της ομάδας Α λέγοντας της να κάνουν κόκκινο το υπόστεγο αφού κανονικά έτσι είναι μιας και έχει κεραμίδια.

6.3.4.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α4

Το παιδί Α4 είναι ιδιαίτερα φροντισμένο από την οικογένεια του και ιδίως από τη μητέρα. Έχει σχέσεις και με τους δυο γονείς του, αλλά πιο πολύ με τη μητέρα αφού μένει μαζί της μετά το διαζύγιο των γονιών του. Για τον ερχομό του αδερφού του από τον δεύτερο γάμο της μητέρας του δεν εκφράστηκε από μόνος του, αλλά γενικά είναι κλειστός ως χαρακτήρας.

Οι απαντήσεις του είναι σύντομες ή μονολεκτικές. Χαρακτηρίζεται από την δασκάλα του ως συνεργάσιμο, φιλότιμο και ήπιο παιδί που δεν είναι διεκδικητικό, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει έλλειψη αυτοπεποίθησης και έκφρασης. Η αποκλειστική σχέση που έχει δημιουργηθεί με την ξαδέρφη του κατά το παιχνίδι έχει οδηγήσει τον Α4 στο να παρουσιάζει χαμηλή κοινωνικότητα και να φαίνεται παραμελημένος ως προς το κοινωνιομετρικό στάτους του κοινωνιογράμματος παρά το ότι τυπικά μπορεί να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του και χωρίς προβλήματα. Γενικά, από τις παρατηρήσεις δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για ένα παιδί χαμηλών τόνων, που δεν προκαλεί και είναι λιγομίλητο και κλειστό. Ωστόσο, από την προ- παρεμβατική δραστηριότητα διαπιστώθηκε κάποια αλλαγή ως προς τον χαρακτήρα του, την οποία μας εξέφρασε και η δασκάλα του, καθώς ανέφερε ότι τον τελευταίο καιρό φαίνεται να έχει ξεθαρρέψει. Αν αυτό είναι μια μόνιμη αλλαγή ή κάτι παροδικό θα φανεί στις επόμενες συναντήσεις μας, που θα έχουν παρεμβατικό χαρακτήρα.

6.3.5.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α5

Το παιδί Α5 παρουσιάζεται από την εκπαιδευτικό ως ένα πολύ βοηθητικό, φιλότιμο και εργατικό παιδί που θέλει να βοηθάει τους άλλους όταν έχουν ανάγκη και μεγαλύτερους και μικρότερους.

> […] Και με μικρότερους και με την ίδια ηλικία με αυτόν και σε πιο μεγάλους σε ηλικία. Ε είναι ένα παιδί που βοηθάει όλους όσους έχουν ανάγκη. Είναι εξυπηρετικός […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α5, Απ.8).

Πιθανώς αυτό να οφείλεται και στο ότι προέρχεται από μια πολύτεκνη, αγροτική οικογένεια και να διαπιστώνει ότι οι γονείς του έχουν ανάγκη από τη βοήθεια του ή να έχει το παράδειγμα από τα μεγαλύτερα αδέρφια του, καθώς είναι ο μικρότερος σε ηλικία.

> […]είναι το τελευταίο από τα πέντε παιδιά της οικογένειας του […].
> […]Είναι μια οικογένεια που ασχολείται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία […].
> […]Βοηθάει και στις δουλειές του σπιτιού και στις δουλειές με τα πρόβατα, στα αγροτικά, στα κτηνοτροφικά. Βοηθάει και τη μητέρα του σε σχέση με τις δουλειές του σπιτιού. Δεν είναι από τα παιδιά που ζητάνε από τους γονείς να του πάρουν το ένα, να του πάρουν το άλλο.[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α5, Απ. 1, 3, 8).

Παρά το ότι προέρχεται από μια οικογένεια με πολλά παιδιά ο ίδιος είναι πολύ προσεγμένος, οι γονείς του ενδιαφέρονται για αυτόν και για το σχολείο, παρά το ότι σύμφωνα με την εκπαιδευτικό δεν έρχονται και πολύ συχνά να ρωτήσουν για εκείνον, μάλλον επειδή γνωρίζουν ότι τα πηγαίνει καλά ως προς τα μαθήματα του και ότι δεν δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα ως προς τη συμπεριφορά του. Με άλλα λόγια του έχουν εμπιστοσύνη. Εκείνος έχει πολύ καλή σχέση και με τους γονείς του και με τα αδέρφια του σύμφωνα με την εκπαιδευτικό.

> […]είναι το τελευταίο από τα πέντε παιδιά της οικογένειας του […]
> […]Είναι μια οικογένεια που ασχολείται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία. […]
> […]καλομαθημένος από την άποψη ότι έχει πάρει την προσοχή από τα μεγαλύτερα αδέρφια του και τη συμβουλή και τη βοήθεια. Η μαμά του τον έχει από κοντά. Ο μπαμπάς δεν έχει εμφανιστεί και πολλές φορές στο σχολείο, αλλά έχει καλή.. δηλαδή, τον έχει κι αυτός σε πολύ καλή θέση,… Η μητέρα συνήθως , που αυτή έρχεται να ενημερώνεται για την πρόοδο του Α5, είναι πολύ συγκαταβατική, δεχτική και να βοηθήσει τον Α5 να ρωτήσει τι μπορεί να κάνει […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α5, Απ.1,2).

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ακόμη ότι ο Α5 έχει πολύ καλές σχέσεις και με τους συμμαθητές του, καθώς παίζει με όλους -αγόρια και κορίτσια-, έχει ίσως κάποια προτίμηση στους Α7 και Α2, ενώ βοηθάει όσους μπορεί να το χρειάζονται. Σπάνια διαπληκτίζεται με κάποιον και αν γίνει είναι για να διεκδικήσει το δίκιο του στα όρια του φυσιολογικού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι και οι συμμαθητές του δείχνουν να τον θαυμάζουν ως προς κάποιες κλίσεις που έχει.

> […]Αν αδικηθεί θα το διεκδικήσει με έντονο τρόπο, αλλά όχι με άσχημο τρόπο. Δεν θα είναι πειθήνιος, να του πει ο άλλος δεν έχεις δίκιο και να επαναπαυτεί, να μην έχει θάρρος της άποψης του και να την εκφράσει. Στην αυλή ίσως και να τσακωθεί, αλλά στα πλαίσια του φυσιολογικού για να διεκδικήσει το δίκιο του συνήθως, όχι για να δημιουργήσει αυτός φασαρία […].
> […]Παίζει με όλους. Περισσότερο παίζει με τα αγόρια, αλλά όχι ότι έχει μια συγκεκριμένη προτίμηση σε ένα άτομο. Δεν έχει μόνο έναν φίλο, παίζει με όλα τα αγόρια. Και με τα κορίτσια[…].
> […]Γενικά είναι ένα άτομο που έχει τη συμπάθεια των συμμαθητών του […].
> […]Θαυμάζουν και την ικανότητα του στα μαθηματικά, μιας και είναι πολύ καλός στα μαθηματικά. Πολλές φορές ζητάνε τη βοήθεια του, όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα ή λένε ότι εντάξει θα το λύσει το πρόβλημα ο Α5. ή ο Α5 «ο μαθηματικός», που έχει μαθηματική σκέψη και θα τα καταφέρει […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α5, Απ. 9,11, 19, 17).

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις δυο στις τρεις παρατηρήσεις στην τάξη και συγκεκριμένα από το παιδί Α7 (βλ. Ημερολόγιο Α΄ & Β΄ Παρατήρησης).

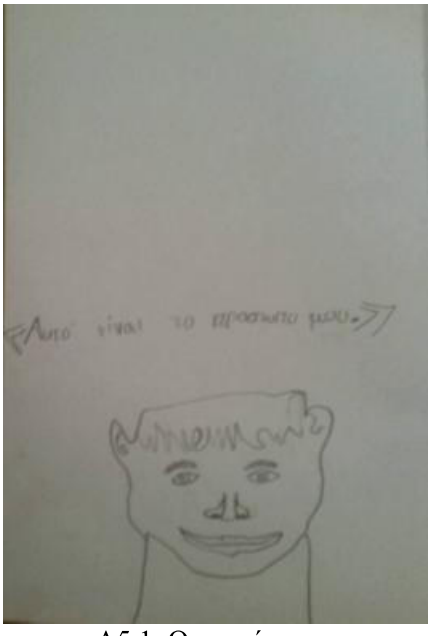
Όσον αφορά στο χαρακτήρα του κατά την εκπαιδευτικό έχει βρει κάποιες ισορροπίες γνωρίζοντας τα όρια του. Ξέρει πώς να διεκδικήσει το δίκιο του χωρίς να δημιουργεί προβλήματα και εντάσεις. Ως αρνητικό στοιχείο θα έλεγε ότι έχει παρατηρήσει κάποια παραίτηση σε μικρό βαθμό, όμως, σχετικά με κάποιο γνωστικό κομμάτι που δεν τον ενδιαφέρει όσο άλλα. Τότε παρατηρεί ότι δεν δίνει όλη του την προσπάθεια σε αυτό, αλλά τόσο όσο απαιτεί η διεξαγωγή της άσκησης ή της δραστηριότητας.

> […]Ξέρει τα όρια του και πώς πρέπει να συμπεριφερθεί. Δεν δημιουργεί προβλήματα ούτε εντός, ούτε εκτός. Κι αν κάποια φορά δημιουργήσει πρόβλημα, το καταλαβαίνει και ζητάει από μόνος του συγγνώμη[…]

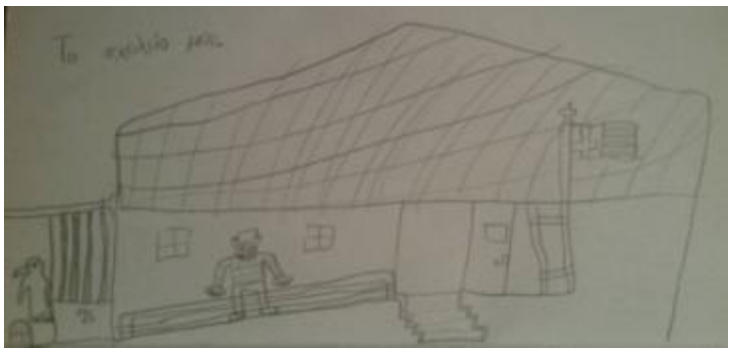
[…]σε κάποια πράγματα που ίσως λίγο υστερεί, εε.. θα μπορούσε να δουλέψει περισσότερο. Δουλεύει ναι μεν, αλλά όχι στο 100%, .. Στα μαθήματα που τον ενδιαφέρουν θα δείξει παραπάνω θέληση, όπως ας πούμε, στην ιστορία και στα μαθηματικά που του αρέσουν θα δείξει κάτι παραπάνω. Θα προσπαθήσει. Σε γλωσσικές δραστηριότητες δεν δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον και προσπαθεί να κάνει όσο το δυνατόν λιγότερη δουλειά, που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του μαθήματος, αλλά δεν δίνει το μάξιμουμ των δυνατοτήτων του […].
[…]Ίσως επειδή τα αδέρφια του είναι πιο μεγάλα και δεν είναι και στο σπίτι να τον βοηθήσουν και οι γονείς του δεν έχουν τη δυνατότητα, από άποψη γνώσεων, να μην έχει κάποιον να τον σπρώξει προς αυτή την κατεύθυνση […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α5, Απ.12, 14, 22).

Προσωπικά από τη συζήτηση που είχα μαζί του μετά την ολοκλήρωση των ιχνογραφημάτων (βλ. Α5.1. και Α5.2) μου έδωσε την εντύπωση ενός παιδιού χαρούμενου, μετριοπαθούς, αλλά με σχετική αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, αφού σε κάποια σημεία μπήκε στη διαδικασία να κάνει μια αυτοκριτική ως προς τις ικανότητες του και ως προς το τι πιστεύουν οι άλλοι για αυτές, καθώς δεν φοβάται να παραδεχτεί που έχει δυνατότητες και που έχει αδυναμίες.

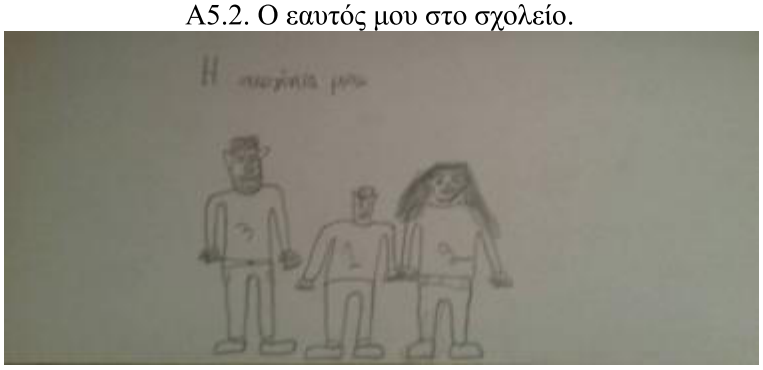
Α5: έκανα τη μαμά αλλά δεν την πέτυχα.
Α5: Προσπάθησα, αλλά δε μοιάζω πολύ., Α5: Δεν μπορούσα να φτιάξω τους φίλους μου., Τη μαμά μου δεν έχω πετύχει, ούτε το μπαμπά μου, αλλά εντάξει προσπάθησα. […]
Ε: Και σε τι πιστεύεις ότι είσαι πολύ καλός ή τα καταφέρνεις πολύ καλά;
Α5: Λίγο στη ζωγραφική πιστεύω. Τρέξιμο και σε διάφορα παιχνίδια., Δεν είμαι καλός στο κρυφτό, στους αστυνόμους- κλέφτες με πιάνουν (γελάει). Ε αυτά τα δυο πιστεύω, δεν μου έρχεται άλλο στο μυαλό.
Α5: Δεν τους έχω πειράξει ποτέ. (εννοεί τους φίλους του).
Ε: Ναι. Αλλά δεν είναι κάποιος πιο γρήγορος;
Α5: Ναι. Θα σας το πω με σειρά από τα αγόρια. Πρώτα είναι ο Α7, μετά ο Α6, αλλά εγώ με τον Α6 πάμε ισόπαλοι, μετά ο Α2, ο Α3 και ο Α1 […].
Α5: Ότι πιστεύουν ότι κάνω καλές ζωγραφιές, αλλά εγώ δεν το πιστεύω. Ότι τρέχω καλά και ότι είμαι καλός φίλος […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α5.1 και Α5.2).



Α5.1. Ο εαυτός μου.



Α5.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.



Α5.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ακόμα μέσα από τις παρατηρήσεις θα έλεγα ότι συμμετέχει στις συζητήσεις της τάξης, δεν είναι διστακτικός στο να πει τη γνώμη του ακόμα και αν είναι διαφορετική από των υπολοίπων αιτιολογώντας την (βλ. Ημερολόγιο Γ΄Παρατήρησης). Μερικές φορές μπορεί να γίνει περιπαιχτικός ως προς του συμμαθητές του (βλ. παρακάτω) και «πειραχτήρι», καθώς προσπαθούσε να κρυφτεί από τον Α1 και να τον αιφνιδιάσει πριν μπει στην τάξη (βλ. Ημερολόγιο Γ΄Παρατήρησης), αλλά είναι φιλότιμος στο να βοηθήσει για το κοινό καλό της τάξης (π.χ. καθάριζε την τάξη και τακτοποιούσε τα θρανία με τις καρέκλες) και ευγενικός, καθώς όταν έκανα μια εξυπηρέτηση για τη δασκάλα της τάξης (να φέρω κάποια τετράδια από το γραφείο των δασκάλων, καθώς τα παιδιά θα βρέχονταν αν πήγαιναν) ήταν το μόνο παιδί που με ευχαρίστησε για αυτό και χαμογέλασε συγκρατημένα (βλ. Ημερολόγιο Β΄Παρατήρησης).

Από τα λεγόμενα του φαίνεται ότι δίνει μεγάλη σημασία στις σχέσεις του τόσο με τους φίλους του, όσο και με τα αδέρφια του, συγκεκριμένα αναφέρει μια αδερφή του, η οποία μένει ακόμα μαζί τους, καθώς οι σχέσεις αυτές διαμορφώνουν τα συναισθήματα του. Δήλωσε ότι αυτό που τον ευχαριστεί είναι να βρίσκεται κοντά στους φίλους του και να παίζουν, ενώ τον στεναχωρεί όταν τσακώνεται με τον Α1 ή κάποιες φορές με την αδερφή του παραδεχόμενος ότι μερικές φορές έχει και εκείνος ευθύνη για τον τσακωμό τους..

> **Α5:** Γενικά να είμαστε μαζί. Και να έχω αυτούς που έχω φίλους κοντά μου. […]
> **Α5:** Ε ότι καμιά φορά αρχινάει ο Α1 ξύλο και εγώ του λέω να σταματήσει, αλλά αυτός δεν σταματάει. […]
> […]Με την αδερφή μου την τελευταία που πάει πρώτη Λυκείου παίζουμε διάφορα παιχνίδια. Διασκεδάζουμε, κάνουμε αστεία. Διάφορα. Βλέπουμε τηλεόραση.
> **Ε:** Και κάτι που μπορεί να σε στεναχωρεί κάποιες φορές;
> **Α5:** [...] Να τσακώνομαι με την αδερφή μου.,
> **Α5:** Ε καμιά φορά φταίει αυτή, καμιά φορά εγώ […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α5.2 και Α5.3).

Ακόμη, ανέφερε ότι δεν προτιμάει να παίζει με τα κορίτσια Κ3 και Κ4, καθώς την τελευταία την θεωρεί «γκρινιάρα», ενώ για την πρώτη δεν έχει καταλάβει το λόγο, απλώς

αναφέρει ότι «οι περισσότεροι δε θένε». Ακόμη κατά τη διάρκεια της Α΄ Παρατήρησης τον άκουσα να χαρακτηρίζει την Κ4 ως «κουτσομπόλα», γιατί προσπαθούσε να κρυφακούσει τι λέει η δασκάλα της σε ένα άλλο κορίτσι (Βλ. αντίστοιχο Ημερολόγιο), ενώ και ως προς τον Α1 είχε μιλήσει με κάποιο ύφος ειρωνείας όταν εκείνος είπε στη δασκάλα του ότι δεν είχε δουλέψει σπίτι (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης). Παρά το ότι και από τις παρατηρήσεις μου μέσα στην τάξη και από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, αλλά και του ίδιου το υποκειμένου φαίνεται ότι το κοινωνικό του στάτους θα αναμενόταν υψηλό ή στο Μ.Ο., σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα (βλ.Πίνακας 1) η κοινωνικότητα του παρουσιάζεται ως αντιφατική, καθώς έχει δεχτεί μόνο 2 θετικές ψήφους και 1 αρνητική. Ωστόσο, σύμφωνα με τον πίνακα 2 του κοινωνικού status, ο οποίος δηλώνει ότι δεν υπάρχουν αντιφατικοί ή παραμελημένοι μαθητές στην συγκεκριμένη ομάδα, ο Α5 κατατάσσεται στους μαθητές Μ.Ο.

Το παιδί Α5 είχε αρκετά ενεργό ρόλο στην προ- παρεμβατική δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά είχε επιλέξει την ομάδα Α, αλλά μόλις είδε ότι η ομάδα Γ δεν είχε άτομα άλλαξε γνώμη και θέλησε να πάει εκεί. Μάλιστα ήταν ο μοναδικός που αρχικά είχε δηλώσει αυτή την επιθυμία λέγοντας «κυρία αφού δεν θέλει κανείς, θα μπω εγώ». Στη συνέχεια πρότεινε στον Α7 και στον Α6 να μπουν μαζί του, αλλά δεν ήθελαν. Αφού καταλήξαμε στα άτομα και των υπόλοιπων ομάδων ο Α5 εξέφρασε την απορία για τι ακριβώς θα κάνει. Τότε πρότεινα να έρθει και κάποιος άλλος μαζί του και εκείνος δήλωσε ότι «Μπορώ να τα καταφέρω». Αρχικά το σκεφτόταν η Κ9 αλλά δεν το αποφάσιζε και πήρε την απόφαση ο Α2 λέγοντας «Εγώ θα πάω με τον Α5». Στην έναρξη της δραστηριότητας μου πρότεινε αν μπορούν να κάτσουν σε ένα διαφορετικό τραπέζι από αυτό που τους είχα βάλει, στο θρανίο του Α2, πιθανώς επειδή ήταν πιο ήσυχα και απομακρυσμένα από τις άλλες ομάδες και εγώ δέχτηκα από τη στιγμή που αυτό δεν δημιουργούσε πρόβλημα στη συνολική λειτουργία των ομάδων. Κατά τη διάρκεια ήταν εργατικός, έπαιρνε πρωτοβουλίες και έδινε λογικά επιχειρήματα στον συνεργάτη του Α2 για όσα σκόπευε να κάνει, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν υποχωρούσε όταν έβλεπε ότι ο Α2 είχε σωστή άποψη για κάποια πράγματα ή όταν πρότεινε να κάνουν και οι δύο κάποιο σχέδιο και να διαλέξουν το καλύτερο. Ήταν φανερό ότι είχε το «πάνω χέρι» στην ομάδα Γ, αλλά παράλληλα βοηθούσε τον Α2 όπου χρειαζόταν λέγοντας του ότι και εκείνος δεν τα κάνει όλα τέλεια, στην προσπάθεια του ίσως να τον ενθαρρύνει («Θαρρείς πώς ξέρω ‘γω;» εννοεί να κάνει κύκλους). Στη συνεργασία του σαφώς δεν έλειψαν και οι διαφωνίες, ειδικά στα αρχικά βήματα, και περισσότερο για το μέγεθος κάποιων εγκαταστάσεων του σχολείου, όπου ο Α5 δίνοντας το επιχείρημα του λέει στον Α2 «Έχε μου εμπιστοσύνη. Μου έχεις;». Λαμβάνοντας την απάντηση «Τώρα που το έκανες τόσο μεγάλο πώς να σου έχω;». Παρά ταύτα η συνεργασία τους φάνηκε στο τέλος να ικανοποιεί και τους δυο, καθώς ο Α5 ενθουσιώδης είπε «Είμαστε σχεδιαστές!» και ο Α2 «Wow! Είμαστε ζωγράφοι». Τέλος, ο Α5 ήταν εκείνος που έπαιρνε την πρωτοβουλία για να ζητήσει ανατροφοδότηση από την δασκάλα ή να ζητήσει πληροφορίες από τις άλλες ομάδες που θα ήταν χρήσιμες στο σχέδιο τους, ενώ όταν ο Α7 από την ομάδα Α τους επισκέφτηκε για να δει πώς τα πάνε εξέφρασε ότι «Εδώ δυσκολευόμαστε λίγο».

6.3.5.β.Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α5

Το παιδί Α5 είναι ιδιαίτερα προσεγμένος από την οικογένεια του και διατηρεί καλές σχέσεις με τους γονείς και τα αδέρφια του, καθώς φαίνεται ότι είναι μια οικογένεια που στηρίζει ο ένας τον άλλον.

Το γεγονός αυτό έχει κάνει τον Α5 ένα παιδί με μια σχετική αυτοπεποίθηση ώστε να μπορεί να έχει αυτοέλεγχο και συγκαταβατικότητα ως ένα βαθμό αλλά και να γνωρίζει κάποιες πτυχές του εαυτού του αρκετά καλά. Την ίδια εντύπωση έδωσε και κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας, καθώς φάνηκε αρκετά σίγουρος για το τι μπορεί να καταφέρει και τι ακριβώς κάνει, ακούγοντας παράλληλα τη γνώμη του συνεργάτη του Α2 και

ακολουθώντας τον, όταν έκρινε ότι αυτό που έλεγε ήταν βάσιμο ή επιχειρηματολογώντας όταν είχε αντίθετη άποψη. Είναι επιμελής μαθητής, αν και κάποιες φορές μπορεί να μην προσπαθεί στο ζενίθ των δυνατοτήτων του. Διακρίνεται ακόμα για τη φιλοτιμία και την εργατικότητα του, ενώ είναι αρκετά αυθόρμητος και συμμετοχικός. Πράγματι και στην ομαδική κατασκευή η συμπεριφορά του ήταν ανάλογη δείχνοντας μεγάλη προθυμία για αυτό που καταπιάνεται, αναζητώντας λύσεις και από τους μεγαλύτερους, αλλά και από τους συνομηλίκους του. Είναι εξωστρεφής χαρακτήρας και μοιάζει να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του σε γενικές γραμμές παρά το ότι μπορεί κάποιες φορές να γίνεται «πειραχτήρι» για τους άλλους. Παρ' όλα αυτά φαίνεται να έχει κοινωνικό στάτους του Μ.Ο. σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα.

6.3.6.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α6

Το παιδί Α6 είναι ο πρωτότοκος γιος μιας αγαπημένης τετραμελούς οικογένειας, όπως ενημερώνει η εκπαιδευτικός, η οποία σύντομα θα γίνει πενταμελής.

> […]Μου έχουν δείξει ότι είναι μια αγαπημένη οικογένεια […].
> […]είναι το πρώτο παιδί από μια οικογένεια προς το παρόν 4μελή που πρόκειται να γίνει 5μελής, γιατί η μαμά του είναι έγκυος. Έχει άλλο ένα αδερφάκι που πάει α Δημοτικού[…]
> […]Καλές σχέσεις έχουνε, αλλά στα διαλείμματα δεν είναι ότι παίζουν μαζί.. Δηλαδή, ο μικρός κάνει παρέα με τους συμμαθητές του και ο Α6 με τους δικούς του. Στο σπίτι έχουν κοινές ώρες παιχνιδιού […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α6, Απ. 1, 2, 3).

Οι πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς και τον αδερφό του αντικατοπτρίζονται και στο ιχνογράφημα του (βλ. Α6.3), όπου ο Α6 έχει ζωγραφίσει την οικογένεια του με το μελλοντικό νέο μέλος να βρίσκονται μέσα στο σπίτι γύρω από το τζάκι όπου ζεσταίνονται και συζητούν, όπως χαρακτηριστικά λέει:

> **Ε:** και τι κάνετε εκεί που είστε στο σπίτι;
> **Α6:** Είμαστε εκεί κοντά στο τζάκι.
> **Ε:** Σου αρέσει; Και συζητάτε, τρώτε, παίζετε; Τι κάνετε;
> **Α6:** Συζητάμε, ζεσταινόμαστε.
> **Ε:** Ε τι σου αρέσει πιο πολύ στην οικογένεια σου;
> **Α6:** Που παίζουμε […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α6.3)

Οι γονείς του ενδιαφέρονται για εκείνον και τον αδερφό του, αλλά η μητέρα είναι εκείνη που έρχεται συχνότερα να ενημερωθεί για εκείνον καθώς ο πατέρας δεν έχει πολύ ελεύθερο χρόνο λόγω της αγροτικής του εργασίας. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι εκείνος μιλάει και για τους δυο του γονείς και πιστεύει ότι περνάει χρόνο και με τους δυο, ενώ μας ενημερώνει ότι λόγω του ότι ο μικρότερος αδερφός του είναι πιο ατίθασος ως χαρακτήρας οι γονείς έχουν δώσει το βάρος τους σε αυτόν, χωρίς όμως να παραμελούν το μεγαλύτερο παιδί.

> […]Η μαμά του που συνήθως έρχεται να ρωτήσει είδα ότι είναι πολύ συνεργάσιμη και πολύ έτσι δείχνει ενδιαφέρον για να βελτιώσει τον Α6 ό,τι γίνεται και από άποψη γνωστικής και συμπεριφοράς […].
> […]λέει και για το μπαμπά του και τη μαμά του, αλλά ίσως η μαμά έχει το χρόνο να έρθει […].
> […]Επειδή ο μικρός είναι πιο ζωηρός και πιο ατίθασος, έχουν ρίξει λίγο περισσότερο το βάρος της προσοχής τους στο μικρό. Όχι όμως ότι έχουν βγάλει απέξω τον Α6 […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α6, Απ. 4, 5, 8).

Ο ίδιος αναφέρει ότι βγαίνουν έξω με τον μπαμπά του και παίζουν, αλλά και με τη μητέρα του παίζει κάποιες φορές όταν δεν έχει άλλες δουλειές.

Ε: Και με τους γονείς σου; Παίζεις; Τι κάνεις συνήθως;
Α6: Βγαίνουμε έξω, παίζουμε μπάλα.
Ε: Με τη μαμά τι κάνετε;
Α6: Παίζουμε κάποιες φορές. […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α6.3).

Α6.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ως χαρακτήρας ο Α6 είναι αρκετά κοινωνικός και με ασχολίες αντίστοιχες της ηλικίας του.

> […] Με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, με το ποδήλατο και τη μπάλα. […]
> […]Έχει φίλους από την τάξη με τους οποίους κάνει παρέα. Περισσότερη παρέα κάνει με τον Α5, τον Α7 και τον Α2. Επειδή ο Α1 πολλές φορές διεκδικεί την παρέα του Σ., αλλά ο Σ. δεν μπορεί να αντέξει τον έντονο χαρακτήρα του άλλου, τον κάνει πέρα, όταν βλέπει ότι δεν μπορεί να τον διαχειριστεί. Ε όμως δεν είναι ότι τον απορρίπτει στο τέλος […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α6, Απ. 9, 20).

Από τα λεγόμενα του ίδιου στην συνέντευξη μετά το ιχνογράφημα Α6.1 διαπιστώνουμε ότι είναι ένα κοινωνικό και ενεργητικό παιδί που απολαμβάνει το παιχνίδι, καθώς εμπεριέχεται συχνά στις αναφορές του.

Ε: Θα ήθελα να μου πεις κάποια πράγματα για τον εαυτό σου. Τι σου αρέσει ας πούμε να κάνεις όταν έχει ελεύθερο χρόνο και δε διαβάζεις;
Α6: να παίζω έξω με τους φίλους μου.
Ε: Τι παιχνίδια σ αρέσουν πιο πολύ;
Α6: Κυνηγητά, μπάλα. Τέτοια. […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α6.1).

Το ότι είναι κοινωνικός διαπιστώνεται και από τη συνέντευξη του μετά το ιχνογράφημα Α6.1 όπου ο ίδιος αναφέρει ότι νιώθει μοναξιά και θα επιθυμούσε να ήταν μαζί ο αδερφός και τα ξαδέρφια του.

Α6: Μοναξιά να το πω; Κάτι τέθοιο.
Ε: Νιώθεις λίγο μόνος, ε;
Α6: Ναι.
Ε: Θα ήθελες να ήταν και κάποιος άλλο μαζί σου;
Α6: Ναι.

Ε: Ποιος θα ήθελες;
Α6: Τα ξαδέρφια μου, ο αδερφός μου […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α6.1.).

Α6.1. Ο εαυτός μου.

Για τη σχέση του Α1 και του Α6 έχει ήδη γίνει λόγος παραπάνω. Από την σκοπιά του Α6 γίνεται αναφορά χωρίς όμως να κατονομάσει το συμμαθητή του. Απλώς αναφέρει στη συνέντευξη του πώς χειρίζεται ένα πρόβλημα που ενδεχομένως να προκύψει με κάποιο φίλο του, ενώ αναφέρει ότι ένα στοιχείο για το οποίο οι άλλοι τον θεωρούν ως καλό φίλο είναι ότι δεν βγάζει κάποιον από το παιχνίδι.

Ε: Σωστά, όμορφα; Και αυτοί σε έχουν φίλο όμως. Και για να σε έχουν και αυτοί φίλο μάλλον έχουν δει κάποια καλά στοιχεία στο χαρακτήρα σου. Έτσι δεν είναι; Ποια πιστεύεις ότι είναι αυτά τα στοιχεία;
Α6: δεν τους διώχνω από το παιχνίδι, τους βάζω […].
Ε: Όχι τι άλλο να έχει εκεί έξω. Αν θα άλλαζες εσύ κάτι στον τρόπο που παίζετε, στον τρόπο που φέρεται ο ένας στον άλλο. Πιστεύεις ότι θα μπορούσατε να είχατε καλύτερες σχέσεις ή είσαι ευχαριστημένος;
Α6: Λίγο.
Ε: Για πες τι θα ήταν αυτό;
Α6: Να παίζουμε πιο καλά.
Ε: Δηλαδή; εννοείς με τους κανόνες.
Α6: (Γνέφει θετικά)
Ε: Εσένα σου αρέσει να τηρούνται οι κανόνες ε;
Α6:Ναι.
Ε: Και υπάρχουν και κάποιοι που δεν τους τηρούν;
Α6: Ναι λίγους.
Ε: Και εσύ τι κάνεις τότε; Πώς το χειρίζεσαι;
Α6: Το λέω στην κυρία, τους λέω να σταματήσουνε.
Ε: εσύ που ξέρεις τους κανόνες τους θυμίζεις στα άλλα παιδιά;
Α6: (γνέφει θετικά) […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α6.2).

Ωστόσο, κατονομάζει την Κ4 λέγοντας ότι δεν επιθυμεί να παίζει μαζί της γιατί είναι γκρινιάρα.

Ε: Εεε υπάρχει κάποιο παιδί ας πούμε που θα προτιμούσες να παίξεις μαζί του και ένα άλλο που θα προτιμούσες να μην παίξεις;
Α6: Την Κ4.
Ε: Θα προτιμούσες να παίξεις ή να μην παίξεις;
Α6: Να μην παίξω.
Ε: Ξέρεις για ποιο λόγο δε θα την προτιμούσες;

Α6: Είναι γκρινιάρα να το πω; Ναι. […] (Από τη συνέντευξη για το ιχνογράφημα Α6.2).

Σε σχέση με την κοινωνικότητα του Α6 όπως αυτή διαγράφεται στο κοινωνιόγραμμα φαίνεται ότι ανήκει στα παιδιά του Μ.Ο. (βλ. Πίνακας 1), αλλά και το κοινωνιομετρικό του status ανήκει επίσης στο Μ.Ο των παιδιών της τάξης (βλ. Πίνακας 2), καθώς έχει δεχτεί 4 θετικές και 1 αρνητική ψήφο (βλ. Πίνακες 3 και 4).

Μολονότι, μέσα στην τάξη η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει κάποια συστολή και δεν φαίνεται ότι είναι ένα τόσο κοινωνικό και ενεργητικό παιδί.

> […]Δεν το δείχνει τόσο, δε φαίνεται τόσο το ότι είναι κοινωνικός και ότι έχει σχέσεις με τους φίλους του, γιατί μέσα στην τάξη δεν είναι ιδιαίτερα εκφραστικός. Την ώρα του διαλείμματος, όμως, είναι πολύ σπιρτόζος και ενεργός και ζωηρός […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α6, Απ. 11).

Αυτό βέβαια δεν αποτυπώνεται ούτε και στο ιχνογράφημα του που σχετίζεται με το σχολείο (βλ. Α6.2) αφού έχει κάνει τον εαυτό του μόνο του χωρίς τους φίλους του.

Α6.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Στο παιχνίδι και τις συναναστροφές του είναι αρκετά λειτουργικός, συγκαταβατικός, φιλικός, ενώ διακρίνεται από καλούς τρόπους και γενικώς δεν δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα με τους φίλους του.

> […]Δεν δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα, ακολουθεί τους κανόνες, δεν έχει ηγετικές τάσεις και γενικά προσπαθεί να προσεγγίσει τα άλλα παιδιά, δεν είναι ότι απορρίπτει κάποιο[…].
> […]Είναι ευγενικός. Είναι εύκολος στο να τον προσεγγίσεις και να του ζητήσεις να παίξεις μαζί του ή να σε βοηθήσει. Κάνει παρέα και με άλλα άτομα και με πιο μεγάλα παιδιά[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α6, Απ. 12, 16).

Η εκπαιδευτικός ακόμα αναφέρει ότι επηρεάζεται από τις παρέες με μεγαλύτερα παιδιά και μπορεί να οδηγηθεί κάποιες φορές σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, που όμως αργότερα τις κατανοεί και η ίδια πιστεύει ότι δεν τις κάνει επίτηδες, απλώς τις μιμείται. Τέλος, πληροφορεί ότι συχνά ο Α6 δείχνει ότι δε δείχνει μεγάλη προθυμία στο να κάνει μια εργασία, όχι μόνο σε σχέση με τα μαθήματα, αλλά και σε σχέση με άλλες δραστηριότητες, έχοντας μια διεκπεραιωτική τάση.

> […]Το κακό του είναι ότι επειδή πολλές φορές κάνει παρέα με πιο μεγάλα παιδιά, παρασύρεται από αυτά σε αρνητικές συμπεριφορές που εκείνη τη στιγμή δεν καταλαβαίνει το αρνητικό της

συμπεριφοράς, αλλά αν του το εξηγήσεις μετά ότι αυτό που έκανε το πιο μεγάλο παιδί δεν ήταν σωστό και εσύ δεν έπρεπε να το κάνεις ή να το ξαναπείς ή να το μιμηθείς, νομίζω ότι το καταλαβαίνει […].
[…]Το γιατί δε θέλει, γιατί δεν θεωρεί τόσο απαραίτητο να προσπαθεί για το κάτι παραπάνω, όχι μόνο για τα μαθήματα αυτά καθαυτά, αλλά γενικά για αντικείμενα πιο χαλαρά. Ας πούμε ακόμα και στη ζωγραφιά του δε θα δώσει βάση, θα θέλει να την κάνει τσάκα- τσάκα να τελειώνει. Δεν είναι τόσο προσηλωμένος, δεν έχει μεθοδικότητα […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α6, Απ. 17, 33).

Το παιδί Α6 όσον αφορά στην προ- παρεμβατική δραστηριότητα ήταν αρκετά παθητικός αν και πήρε δεύτερος πρωτοβουλία για τον ομαδικό σχεδιασμό του σχολείου στον πίνακα αποφασίζοντας να σχεδιάσει τις μπασκέτες. Επέλεξε αρχικά να μπει στην ομάδα Β για το βάψιμο της βάσης. Όταν, όμως, ανακοίνωσα ότι η ομάδα αυτή έχει πολλά άτομο, ήταν από τα παιδιά που επιθυμούσαν να αλλάξουν και να μπουν στην ομάδα Α για την κατασκευή των κτηρίων. Αυτό βέβαια δεν το εκδήλωσε άμεσα ο ίδιος, αλλά ο Α7 για εκείνον που είχε αλλάξει και ο ίδιος ομάδα. Αφού επιβεβαίωσα ότι πράγματι ήθελε, άλλαξε ομάδα. Κατά τη διάρκεια της συνεργασίας με την ομάδα του, όπως ανέφερα ήταν αρκετά παθητικός, χωρίς να παίρνει πρωτοβουλίες ή να προτείνει τις ιδέες του. Όταν αποφάσιζαν οι υπόλοιποι της ομάδας για το ποιο κτήριο θα βάψουν ή τι θα είναι το κάθε κτήριο, τότε ξεκινούσε και εκείνος να βάφει. Δεν προκαλούσε προβλήματα στην ομάδα και ήταν αφοσιωμένος σε αυτό που έκανε, ενώ ήταν και αρκετά βοηθητικός όταν χρειαζόταν. Για παράδειγμα, συνεργάστηκε με την Κ8 για το βάψιμο της πόρτας, ενώ όταν η εκπαιδευτικός ζήτησε από τον Α7 να φέρει λίγο χαρτί, ο Α6 σηκώθηκε να το φέρει, αφού είδε ότι ο Α7 ήταν απασχολημένος με κάτι άλλο. Γενικά φάνηκε υπομονετικός καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, αφού περίμενε καρτερικά μέχρι να οργανωθούν οι ομάδες και αντέδρασε μόνο στην συμπεριφορά της Κ4, λέγοντας το στην δασκάλα τους, η οποία πετούσε κομμάτια από το φελιζόλ που μαδούσε στην ομάδα του Α6 αλλά και στην δική της ομάδα.

6.3.6.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α6

Το παιδί Α6 προέρχεται από μια τετραμελή οικογένεια και ο ίδιος έχει πολύ καλές σχέσεις και με τους γονείς του και με τον αδερφό του. Τον φροντίζουν και είναι συνεργάσιμοι ως προς το σχολείο.

Ο Α6 είναι ένα παιδί που του αρέσει το παιχνίδι και να είναι με άλλους ανθρώπους, καθώς κάνει παρέα τόσο με συνομηλίκους του, όσο και με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Η κοινωνικότητα και η ενεργητικότητα του δεν είναι η ίδια όσον αφορά στα μαθήματα, καθώς παρουσιάζει τάσεις διεκπεραιωτικότητας και δεν προσπαθεί τόσο όσο τις δυνατότητες του. Αυτό το διαπιστώσαμε και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, αφού μπορεί να είχε κάποια υλικά μπροστά του, αλλά μόνο όταν η ομάδα είχε αποφασίσει τι ακριβώς θα κάνει ή θα βάψει ξεκινούσε να δουλεύει. Όταν βέβαια αυτό το έκανε, έδειχνε αρκετή αφοσίωση. Δεν δημιουργούσε προβλήματα στην ομάδα και συνεργαζόταν αρμονικά, ενώ ήταν αρκετά βοηθητικός όταν έβλεπε ότι υπήρχε ανάγκη. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι αρκετά προσαρμοστικός και συγκαταβατικός, καθώς του αρέσει η τήρηση των κανόνων, κάνει παρέα με όλα τα παιδιά χωρίς να απομακρύνει κάποιον από την ομάδα και χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Τέλος, κάτι που η εκπαιδευτικός επισημαίνει ως αξιοσημείωτο στοιχείο είναι ότι μπορεί να υιοθετεί στιγμιαία την επιρροή από άσχημες συμπεριφορές μεγαλύτερων παιδιών που κάνει παρέα.

6.3.7.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Α7

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό το παιδί Α7 προέρχεται από μια πενταμελή οικογένεια. Ο ίδιος είναι το μεσαίο παιδί και ο μοναχογιός της οικογένειας. Έχει πολύ καλή σχέση με τους γονείς του, καθώς κάνουν από κοινού δραστηριότητες και οι γονείς είναι πολύ συμμετοχικοί σε σχέση με το σχολείο. Με τις αδερφές του έχει καλές σχέσεις, αλλά η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν πιστεύει ότι περνάει πολύ χρόνο μαζί τους, καθώς και με τις δυο υπάρχει μεγάλη διαφορά ηλικίας και ότι και εκείνος έχει άλλες παρέες από το σχολείο και την γειτονιά του.

> […]μια 5μελής οικογένεια. Ο Δ. είναι το μεσαίο παιδί. Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή που πάει Γυμνάσιο και μια μικρότερη που είναι νήπιο. Ο μπαμπάς του ασχολείται με τη γεωργία, η μητέρα του είναι βρεφονηπιοκόμος στο δημοτικό βρεφονηπιακό σταθμό της περιοχής αυτής. Εε έχει καλές σχέσεις με τα αδέρφια του. Ίσως γιατί είναι το αγόρι της οικογένειας να τον έχουν λίγο πιο καλομαθημένο, αλλά όχι ιδιαίτερα […].
> […]Είναι από τους γονείς που έρχονται τακτικά και ρωτάνε., .. Από τους μπαμπάδες γενικά είναι αυτός που έρχεται πιο συχνά. Και οι δυο του γονείς δηλαδή […].
> […]Έχει καλή σχέση και με τη μαμά του και με το μπαμπά του. Περνάει χρόνο με το μπαμπά του, πάνε γήπεδο. Τον παίρνει και στην εξοχή. Και με τη μαμά του περνάει χρόνο. Πάνε σινεμά με τα αδέρφια του. παίρνουν τα παιδιά και τα πάνε. Γενικά έχει καλές σχέσεις. Και με τα αδέρφια του […].
> […] δραστηριότητες μαζί δεν πρέπει να πολυκάνουνε εκτός σπιτιού, δηλαδή να βγουν έξω μαζί να παίξουν, γιατί έχει μια διαφορά με την αδερφή του που πάει Γυμνάσιο, οπότε δεν έχουν κοινά ενδιαφέροντα. Αλλά ούτε και με την μικρή έχουν κοινά ενδιαφέροντα, γιατί είναι και αυτή πολύ πιο μικρή. Οπότε οι παρέες του φροντίζει να είναι παιδιά από το σχολείο ή από την γειτονιά που να είναι πάνω κάτω στην ίδια ηλικία και να μπορεί να παίξει μαζί τους. Εκτός σπιτιού παίζει και με αγόρια και με κορίτσια στη γειτονιά του από ότι ξέρω […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α7, Απ. 1, 2, 3, 5, 6).

Στο ιχνογράφημα του (βλ. Α7.3) ο ίδιος αποτύπωσε κάποια από τις δραστηριότητες που κάνει μαζί με την οικογένεια του λέγοντας ότι παίζουν όλοι μαζί ένα επιτραπέζιο σημειώνοντας ότι νιώθουν χαρούμενοι. Ο ίδιος ακόμα ανέφερε στην συνέντευξη του ότι παίζει περισσότερο με την μικρότερη αδερφή του.

> **Ε:** Έχεις μια μεγαλύτερη και μια μικρότερη δηλαδή. Και με ποια παίζεις πιο πολύ;
> **Α7:** Με την μικρότερη. […]
> **Ε:** Τι κάνετε με τους γονείς σου και τις αδερφές σου;
> **Α7:** Παίζουμε ένα επιτραπέζιο […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Α7.3).

Α7.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Το ιχνογράφημα του Α7 για τον εαυτό του δεν έδωσε πολλά στοιχεία για τον ίδιο καθώς ήταν από τα πρώτα παιδιά που έδωσαν συνέντευξη. Συνεπώς οι ερωτήσεις ήταν αρκετά «μαζεμένες» χωρίς τάση να εκμαιεύσουν περαιτέρω πληροφορίες.

Α7.1. Ο εαυτός μου.

Ως προς τον χαρακτήρα του η εκπαιδευτικός πληροφορεί ότι είναι αρκετά συγκαταβατικός, έχει καλούς τρόπους και δεν προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα στις σχέσεις του με τους συμμαθητές ή στο παιχνίδι του. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι:

> […]Είναι ευγενικός, δεν είναι έτσι ιδιαίτερα ισχυρογνώμονας […].
> […]Δεν δημιουργεί θέματα όταν συμμετέχει. Ακούει τους κανόνες. Βοηθάει όταν κάποιος δεν καταλαβαίνει κάτι από το παιχνίδι ή τελοσπάντων υστερεί σε κάτι. Γενικά δε δημιουργεί προβλήματα […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α7, Απ. 10, 11).

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει εντοπίσει ότι του αρέσει να είναι δίκαιος και αντιδρά όταν για παράδειγμα στα παιχνίδια δεν τηρούνται οι κανόνες, ενώ έχει και τάση προς την τελειομανία. Παράλληλα, όμως, παρατηρεί ότι παρουσιάζει έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς το γνωστικό κομμάτι, ενώ έχεις τη γνώση και τις δυνατότητες και μια τάση παραίτησης όταν συναντά κάποιο εμπόδιο αιτιολογώντας τον πιθανό για εκείνη λόγο.

> […]Όταν τον αδικήσουν σε ένα παιχνίδι ή όταν δεν τηρούνται οι κανόνες του παιχνιδιού, .. Θα διαμαρτυρηθεί, θα παραπονεθεί. Θα επιδιώξει να συμμορφωθεί ο άλλος με τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλιώς δεν δέχεται να συνεχίσει το παιχνίδι ας πούμε[…].
> […]Ή θα προσπαθήσει, ή αυτός δεν θα συνεχίσει το παιχνίδι ή ο άλλος θα πρέπει να συμμορφωθεί. Αλλιώς δε γίνεται να συνεχιστεί το παιχνίδι […].
> […]του αρέσει να τα κάνει τα πράγματα σωστά. Έχει έτσι μια τάση τελειομανίας[…]
> […]όταν σε κάποια πράγματα δεν τα καταφέρνει και ίσως δεν προσπαθεί παραπάνω, ενώ έχει δυνατότητες για κάτι παραπάνω […].
> […]Δεν έχει έτσι ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση. Όσον αφορά το μαθησιακό κομμάτι, τα γνωστικά αντικείμενα […].
> […]χαρακτηριστικό γιατί περιμένει ότι κάποιος μεγάλος θα βρεθεί και θα τον βοηθήσει και θα του λύσει ας πούμε τη δυσκολία. Θα τον βγάλει από αυτή τη δύσκολη θέση, γιατί μπορεί να τον έχουν μάθει έτσι η μαμά ή η μεγαλύτερη αδερφή. Να τον βοηθάνε στα δύσκολα […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α7, Απ. 13, 14, 21, 22, 23).

Ακόμα, η εκπαιδευτικός πληροφορεί ότι είναι κοινωνικός και πολύ αγαπητός από τα παιδιά. Οι παρέες του δεν είναι μόνο από το σχολείο, αλλά και από τη γειτονιά του, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

> […]Είναι κοινωνικός, κάνει φίλους, έχει παρέες και στο σχολείο και εκτός σχολείου. Στο σχολείο κάνει κυρίως παρέα με παιδιά της τάξης του, αλλά εκτός σχολείου κάνει παρέα και με άλλα παιδιά, από άλλες τάξεις. Και πιο μεγάλες και πιο μικρές. Και με αγόρια και με κορίτσια.. […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α7, Απ. 10).

Παίζει συνήθως με τα αγόρια της τάξης, αλλά και με κορίτσια. Περισσότερο κάνει παρέα με τους Α2, Α5, Α6 και την Κ1.

> […]Κυρίως με τα αγόρια της τάξης, αλλά και με ένα συγκεκριμένο κορίτσι από την τάξη κάνει παρέα και εκτός σχολείου, επειδή είναι κοντά το σπίτι τους με της γιαγιάς της […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Α7, Απ. 17).

Ο Α7 στο ιχνογράφημα που αφορά στο σχολείο σχεδίασε τον εαυτό του μόνο του (βλ. ιχνογράφημα Α7.2.) λέγοντας ότι βρίσκεται στην αυλή και περιμένει τους φίλους του, καθώς εκείνος έκανε κάτι και τελείωσε πρώτος. Ρωτώντας τον ποιους περιμένει αναφέρεται σε όλα τα αγόρια της τάξης πλην του Α1 που εμφανίζεται ως απορριπτόμενος και του Α4, ο οποίος δεν αποτελεί μέλος της παρέας, καθώς μονίμως παίζει με την ξαδέρφη του. Τέλος, ο ίδιος, όπως φαίνεται στο Κοινωνιόγραμμα 3, ψήφισε θετικά τους φίλους που επεσήμανε και η εκπαιδευτικός ότι έχει παρατηρήσει να κάνει περισσότερο παρέα:

> **Ε:** Είσαι έξω δηλαδή και περιμένεις τους φίλους σου να βγουν. Ποιους φίλους σου περιμένεις;
> **Α7:** Ο Α2, ο Α3, ο Α5, ο Α6. […]
> **Ε:** Εσύ γιατί είσαι μόνος σου εκεί;
> **Α7:** Γιατί έκανα κάτι και γύρισα εγώ πρώτος και αυτοί το κάνουν […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Α7.2).

Η υψηλή κοινωνικότητα του εντοπίζεται και στο κοινωνιόγραμμα (βλ. Πίνακας 1), καθώς είναι το παιδί που συγκεντρώνει τις περισσότερες θετικές ψήφους από τους συμμαθητές του οι οποίοι τον κατατάσσουν ως τον «αστέρα» της τάξης. Είναι ο πιο δημοφιλής ανάμεσα στους συμμαθητές του (βλ. Κοινωνιόγραμμα 2), έχοντας δεχτεί 7 θετικές ψήφους και καμία αρνητική (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4).

Από τις παρατηρήσεις στην τάξη και τη συζήτηση μετά την ολοκλήρωση των ιχνογραφημάτων θα έλεγα ότι ο Α7 είναι ένα παιδί φιλικό, κοινωνικό και με καλούς τρόπους και ίσως λίγο κλειστός όταν συναναστρέφεται με ενήλικες. Αναγνωρίζει τα δυνατά σημεία των φίλων του, καθώς αναφέρεται δυο φορές στον Α5 ως «μαθηματικό» (βλ. Ημερολόγιο Α' και Β' Παρατήρησης), ενώ δεν παρατήρησα να υποτιμά, να κρίνει ή να «κοροϊδεύει» κάποιον από τους συμμαθητές του. Ακόμη, διαπίστωσα ότι εξέφρασε κάποιες έμφυλες απόψεις για αντικείμενα ή καταστάσεις όπως περιγράφεται στα ακόλουθα αποσπάσματα.

> […]Τότε ο Δ. κάνει την εξής παρατήρηση σα να μονολογεί το συμπέρασμα του «Πιο ψηλός είναι ο κώνος επειδή είναι αγόρι». […] (Από το ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης).

> […] ρώτησε τα παιδιά τι πιστεύουν για την συγγραφέα του κειμένου, Άλκη Ζέη, σχετικά με το αν συμμετείχε η ίδια σε κάποια τέτοια ομάδα. Ζήτησε από τα παιδιά να σηκώσουν το χέρι τους για το αν το πιστεύουν ή όχι. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν πώς ήταν, ενώ λίγοι (3 αγόρια και 1 κορίτσι) ήταν αυτοί που νόμιζαν πώς αυτό δεν ίσχυε. Συγκεκριμένα ένα αγόρι, ο Α7., είπε «όχι, γιατί ήταν κορίτσι». […] (Από το ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Τέλος, κατά τη διάρκεια της Γ΄ Παρατήρησης διαπίστωσα το εξής:

> […] ότι δεν έπαιρνε συχνά πρωτοβουλία για να συμμετέχει, αν και είχε απαντήσεις όταν ρωτιόταν για κάτι ή για να πει την άποψη του. […] (Από το ημερολόγιο Γ' Παρατήρησης).

Αυτή η σημείωση συνδέεται με την άποψη της εκπαιδευτικού για την έλλειψη αυτοπεποίθηση ή την τάση παραίτησης που έχει στο γνωστικό κομμάτι, ενώ έχει τις γνώσεις ή τις δυνατότητες.

Το παιδί Α7 κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας ήταν συμμετοχικός και έπαιρνε πρωτοβουλίες κάνοντας κυρίως προτάσεις στην ομάδα του. Αρχικά, συμμετείχε δύο φορές στον ομαδικό σχεδιασμό του σχολείου και στη φάση της επιλογής των ομάδων είχε αρχικά επιλέξει την ομάδα Β και έπειτα επέλεξε την ομάδα Α έπειτα από την ερώτηση μου «θέλει κανείς να μπει στην ομάδα;», ενώ δήλωσε στον Α5 ότι δεν θέλει να πάει στην ομάδα του σχεδίου. Στην ομάδα του ο Α7 έπαιρνε, όπως ήδη είπαμε, πρωτοβουλίες χωρίς όμως να εμμένει σε αυτές. Κυρίως είχε την τάση να ρωτάει για τι πρόκειται να κάνουν το ένα κουτί ή το άλλο, τι χρώμα θα τα βάψουν ή πώς θα κάνουν κάτι προσπαθώντας να οργανώσει την ομάδα, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που ρωτούσε την ομάδα του για να σιγουρευτεί ότι αυτό που κάνει είναι εντάξει. Ακόμη, ήταν αρκετά συγκαταβατικός στην πρόταση της δασκάλας τους να ντύσουν τα κουτιά με χαρτόνι, όταν είδαν ότι κάποια δεν βάφονταν καλά, κατανοώντας αυτή την ανάγκη ή όταν εγώ του είπα πώς πρέπει να επιστρέψει στην ομάδα του, καθώς θα ξεκινούσαν και χρειάζονταν τις ιδέες του. Τέλος, ο Α7 είχε σχέσεις και με τις άλλες ομάδες, ιδίως την Γ, όπου πήγαινε για να δει πώς τα πήγαιναν, όταν όμως υπήρχε ανάγκη στην ομάδα του επέστρεφε αμέσως.

6.3.7.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Α7

Το παιδί Α7 προέρχεται από μια πενταμελή και όπως φαίνεται ισορροπημένη οικογένεια, η οποία δείχνει ενδιαφέρον για τα παιδιά της. Ο ίδιος περνάει χρόνο με τους γονείς του και με τις αδερφές του παρά την διαφορά ηλικίας.

Ως χαρακτήρας είναι ευγενικός, φιλικός και κοινωνικός. Διακρίνεται από συγκαταβατικότητα και δικαιοσύνη στις σχέσεις και στο παιχνίδι του, καθώς δεν δέχεται εύκολα την παραβίαση των κανόνων στο παιχνίδι. Ο ίδιος είναι σε θέση να εξηγήσει τους κανόνες ή να βοηθήσει κάποιο παιδί που δεν κατανοεί εύκολα, αλλά ως προς αυτό είναι αρκετά επίμονος. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει μια τάση προς παραίτηση όταν βρει κάποιο εμπόδιο, καθώς δεν προσπαθεί αρκετά να το ξεπεράσει, περιμένοντας μια έτοιμη λύση. Τη στάση αυτή την αιτιολογεί με βάση την οικογένεια του και συγκεκριμένα τη μητέρα και την μεγαλύτερη αδερφή του που πιθανώς του παρέχουν λύσεις σε κάποια εμπόδια. Ωστόσο, αυτό δεν φάνηκε στην προ- παρεμβατική δραστηριότητα καθώς ήταν εκείνος αυτός που προσπαθούσε έστω θεωρητικά να συντονίσει την ομάδα στα αρχικά της βήματα για να ξεκινήσει. Ακόμη, η εκπαιδευτικός εντοπίζει μια κάποια έλλειψη αυτοπεποίθησης ως προς το γνωστικό κομμάτι αναφέροντας ότι αυτό δεν ισχύει στο κοινωνικό. Ως προς την κοινωνικότητα του αυτή είναι ιδιαίτερα υψηλή, αφού είναι ο «αστέρας» της τάξης, καθώς κάνει παρέα και με τα παιδιά της τάξης, και με μεγαλύτερα και έχει καλές σχέσεις και με άτομα των δυο φύλων, αν και παρατηρήθηκε ότι ο ίδιος έχει κάποιες έμφυλες απόψεις.

6.3.8.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ1

Η Κ1 είναι ένα παιδί που προέρχεται από μια τετραμελή οικογένεια, καθώς είναι η πρωτότοκη κόρη και ακολουθεί ο κατά ένα χρόνο μικρότερος αδερφός της. Η εκπαιδευτικός αναφέρει την διάκριση που υπάρχει από την πλευρά του πατέρα της μεταξύ εκείνης και του

αδερφού της, όπως την είχε ενημερώσει η μητέρα της Κ1. Παρά ταύτα η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει καλή σχέση με τους γονείς και τον αδερφό της με τον οποίο έχουν και μια μικρής κλίμακας ανταγωνιστική σχέση. Η μητέρα της ενημέρωσε, επίσης ότι πλέον οι σχέσεις με τον πατέρα έχουν βελτιωθεί, καθώς περνούν περισσότερο χρόνο μαζί και η διάκριση από μέρους του έχει περιοριστεί. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

> […]Η Κ1 είναι το πρώτο παιδί από τα δύο της οικογένειας. Είναι αυτή και έχει ένα μικρότερο αδερφό, ένα χρόνο μικρότερο […].
> […]Ε η μαμά ενδιαφέρεται γενικά. Έρχεται και ρωτάει συχνά μου έχει εκμυστηρευτεί ότι η Κ1 δεν έχει την ίδια προσοχή που έχει ο αδερφός της από το μπαμπά της και ίσως είναι και αυτός ένας λόγος που προσπαθούσε να τραβήξει το ενδιαφέρον στο σχολείο με αυτές τις εξάρσεις και τους τσακωμούς […].
> […]Η μαμά μου είπε ότι έχει αρχίσει κ περνάει λίγο περισσότερο χρόνο μαζί της. Και αυτός δείχνει λιγότερο τη διάκριση μεταξύ γιου και κόρης. Δεν μου έχει ξαναναφερθεί κάτι αρνητικό από τη μεριά της μαμάς […].
> […]Καλά τα πάει, απλά έχουν αυτή την ανταγωνιστικότητα επειδή ο Χ. είναι πιο μικρός και η μαμά τον βοηθάει περισσότερο στα μαθήματα σαν πιο μικρό, ίσως να ζηλεύει λίγο […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ1, Απ. 1, 3, 4, 5).

Και οι δυο γονείς της ενδιαφέρονται για αυτήν ως προς το σχολείο, αλλά η μαμά έρχεται συχνότερα για να ενημερωθεί ή να συζητήσει με την δασκάλα για την κόρη της, καθώς είχε κάποιες ανησυχίες σχετικές με την αυτοπεποίθηση της ως προς τη σχέση της με το κορίτσι Κ7 και ως προς την αμέλεια που έδειχνε προς το σχολείο και τα μαθήματα της.

> […]Ο μπαμπάς έχει έρθει μια δυο φορές. Δεν έχει έρθει πολλές. Ε και με τη μητέρα που μιλάμε πιο συχνά, η μαμά της δείχνει ενδιαφέρον κυρίως , όχι τόσο για, δηλαδή δείχνει ενδιαφέρον για να μάθει πώς τα πηγαίνει η Κ1 στα μαθήματα. Την προβλημάτιζε κάποιες φορές που η Κ1 έδειχνε μια τάση έτσι αμέλειας. Να μην κρατάει βιβλία, τετράδια. Ή να κάνει ότι ξεχνάει εργασίες, ότι δεν τις είχανε […]
> […]Αυτό που την προβλημάτιζε πιο πολύ ήταν η έλλειψη αυτοπεποίθησης της Κ1 και γιατί επεδίωκε να συναναστρέφεται με άτομα με τα οποία δεν περνούσε καλά και δεν επεδίωκε να ανοίξει τον κύκλο της, των φίλων της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ1, Απ. 9).

Η Κ1 περιγράφει στη συνέντευξη της το ιχνογράφημα της Κ1.3 λέγοντας ότι πρόκειται να κάνουν μια βόλτα στην πόλη και πάνε να πάρουν το αμάξι για να φτάσουν εκεί. Ρωτώντας τη τι πρόκειται να κάνουν εκεί αναφέρει:

> **Ε:** Και εσύ με τη μαμά σου τι θα κάνατε στο Ηράκλειο αν πηγαίνατε;
> **Κ1:** θα πηγαίναμε στης γιαγιάς μου και εκεί μπορεί να παίζαμε. Έχουμε διάφορα παιχνίδια εκεί.
> **Ε:** Και με το μπαμπά σου;
> **Κ1:** Θα πηγαίναμε πιο πολύ εκεί που θέλει και εκεί θα διασκεδάζαμε.
> **Ε:** Στις δουλειές του εννοείς;
> **Κ1:** Ναι. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ1.3).

Από το απόσπασμα φαίνεται και ο διαχωρισμός του χρόνου που περνάει με τους δυο γονείς της αναφέροντας ότι μητέρα της θα επισκέπτονταν τη γιαγιά και εκεί θα έπαιζαν, ενώ με τον μπαμπά θα πήγαιναν εκεί που θέλει εκείνος και θα διασκέδαζαν. Τέλος, όταν την ρώτησα τι είναι αυτό που την ευχαριστεί και αν υπάρχει κάτι που ίσως την δυσαρεστεί απάντησε ως εξής:

Ε: Είναι κάτι που σε ευχαριστεί πάρα πολύ;
Κ1: Πάρα πολύ μ αρέσει η οικογένεια μου.
Ε: Και κάτι που μπορεί να σε στεναχωρεί;
Κ1: Να με στεναχωρεί, όχι […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ1.3).

Κ1.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η σχέση της με το κορίτσι Κ7 ήταν αρκετά εξαρτημένη μέχρι και πέρυσι, καθώς εκείνη δεχόταν μια άσχημη συμπεριφορά χωρίς να αντιδρά ή χωρίς να κάνει προσπάθεια να συνδεθεί και με άλλα παιδιά. Η κατάσταση αυτή άλλαξε όταν στο σχολείο ήρθαν δυο καινούριες μαθήτριες, η Κ2 και η Κ6 (με την οποία υπάρχει και συγγένεια εξ αγχιστείας). Ειδικά με το κορίτσι Κ2 ήρθαν πιο κοντά και έγιναν πολύ καλές φίλες, ενώ η Κ1 άνοιξε περισσότερο και τον κύκλο της.

> […] μέχρι πρότινος είχε πολλές ανασφάλειες. Χαμηλή αυτοπεποίθηση, αλλά ως προς ένα συγκεκριμένο άτομο. Δηλαδή μου έκανε εντύπωση, γιατί με αυτό το συγκεκριμένο άτομο ήταν τόσο κολλημένη και είχε τόση ανασφάλεια, ενώ με άλλα άτομα δεν την έδειχνε αυτή την ανασφάλεια. Δηλαδή, άλλα άτομα αν την αδικούσαν θα διεκδικούσε το δίκιο της, θα επαναστατούσε. Με το συγκεκριμένο κορίτσι και δεν το διεκδικούσε το δίκιο της τόσο και ενώ μπορεί να διαμαρτυρότανε, δεν επαναστατούσε όμως. Αλλά δεν επεδίωκε να ανοίξει, να αλλάξει κύκλο, να κάνει, να κοινωνικοποιηθεί αλλιώς. Να προσεγγίσει και άλλα άτομα […].
> […]Ή δε θα σε καλέσω στο πάρτι μου ή θα πω στους άλλους να μην σε κάνουν παρέα. Προσπαθούσε να δημιουργήσει έτσι κλίκες […].
> […]Και επειδή η Κ7 ήταν πιο ηγετική και πιο πεισματάρα, πιο καπάτσα σαν άτομο, την έβαζε ας πούμε σε δεύτερη θέση. Ή την έκανε να αισθάνεται ότι χωρίς αυτήν για φίλη, αυτή δεν αξίζει. Δηλαδή, εγώ είμαι φίλη σου και για αυτό αξίζεις. Επειδή εγώ είμαι φίλη σου […].
> […]Με δυσκόλευε πέρσι πραγματικά πάρα πολύ να κάνω την Κ1 να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να έχει το θάρρος της γνώμης της και να μην έχει εμμονή και να δέχεται αυτή την άσχημη συμπεριφορά από τον άλλον. Το είχα συζητήσει πάρα πολλές φορές και μαζί της και με τη μαμά της […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ1, Απ. 17, 38).

> […] η Κ2 και ήρθε φέτος και άλλο ένα κορίτσι που έχουν μια συγγένεια εξ αγχιστείας τελοσπάντων, τη Κ6 που είναι ξαδέρφες εξ αγχιστείας πάλι. Ε.. και έχει αποκοπεί αυτό το δέσιμο που είχε με τη Κ7. Προσπάθησε να προσεγγίσει και άλλα κορίτσια στη τάξη. Και την Κ9 και τη Κ8. Πιο πολύ όμως έχει δέσει με τη Κ2, επειδή έτσι οι χαρακτήρες τους μοιάζουνε,

είναι ήπιοι […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ1, Απ.10).

Παρά την ανασφάλεια που έδειχνε ως προς τη διαχείριση της σχέσης της με το κορίτσι Κ7, η ίδια σαν χαρακτήρας, σύμφωνα με την δασκάλα της, δείχνει ηγετικές τάσεις με πιθανές τάσεις καταπίεσης προς τους συμμαθητές της αν ης δοθεί η ευκαιρία.

[…]Έχει αρχηγικές τάσεις. Θέλει να είναι μπροστά, αλλά ίσως δεν έχει το πείσμα και την καπατσοσύνη να το κάνει […].
[…] Ότι πολλές φορές έχει μια τάση να θέλει να είναι ηγέτιδα, αλλά δε μπορεί να το διαχειριστεί. Δηλαδή όταν θα τη βάλεις να είναι υπεύθυνη για κάτι, επειδή το θέλει τόσο πολύ μπορεί να το εκμεταλλευτεί και με αρνητικό τρόπο ότι την έβαλες σε..: Να φερθεί έτσι καταπιεστικά στους άλλους […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ1, Απ.11, 28).

Σε σχέση με το ιχνογράφημα για τον εαυτό της η Κ1 εκφράζει ότι νιώθει συχνά μοναξιά στο σπίτι της και αυτό δεν είναι κάτι που της αρέσει, καθώς προτιμά να βρίσκεται με φίλους, τονίζοντας, όμως, ότι είναι χαρούμενη.

Κ1: Νιώθω μοναξιά, αλλά νιώθω και χαρούμενη. Είμαι χαρούμενη, αλλά μερικές φορές νιώθω και μοναξιά.
Ε: Πότε νιώθεις χαρούμενη;
Κ1: Χαρούμενη νιώθω και όταν είμαι μόνη μου, αλλά και όταν είμαι και πολύ με άλλους φίλους μου.
Ε: Νιώθεις χαρούμενη, δηλαδή, και όταν είσαι μόνη σου και όταν είσαι με φίλους σου.
Κ1: Ναι, αλλά πιο πολύ έχω μοναξιά όταν θέλω φίλους, έχω φίλους, δεν έχω φίλους από κοντά, γιατί μόνο στης γιαγιάς κοντά. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ1.1).

Κ1.1. Ο εαυτός.

Η μοναχικότητα αυτή εικονίζεται στο ιχνογράφημα της, καθώς έχει σχεδιάσει τον εαυτό της να βρίσκεται στο γραφείο της χωρίς να φαίνεται το πρόσωπο της (βλ. Κ1.1). Το ότι δεν φαίνεται το πρόσωπο της πιθανώς να είναι και δείγμα της ανασφάλειας που έχει τόσο ως προς τη σχέση που είχε με την Κ7 όσο και με τη διάκριση που έχει βιώσει από τον πατέρα της.

Παρά ταύτα η Κ1 τη φετινή σχολική χρονιά φαίνεται να έχει αυξήσει την κοινωνικότητα της και να έχει γίνει πιο εξωστρεφής. Κάνει παρέα με όλα τα παιδιά της τάξης και τα αγόρια (κυρίως τον Α7) και τα κορίτσια, ενώ δεν αποκλείει ούτε την Κ7. Βέβαια η

σχέση της με την ομάδα των κοριτσιών είναι στενότερη και έχει αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης με την Κ2. Η υψηλή δημοφιλία της διαγράφεται, πέρα από τους πίνακες του κοινωνιογράμματος (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4), όπου βλέπουμε ότι δέχτηκε 5 θετικές και 0 αρνητικές ψήφους, και από το ότι ψηφίστηκε ως πρόεδρος της τάξης στις εκλογές που έγιναν στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

> […]Παίζει με όλους. Με αγόρια και με κορίτσια. Πιο πολύ είναι κοντά με τη Κ2 από άποψη ας πούμε με ποια θα μοιραστεί ένα μυστικό ή κάτι τέτοιο […].
> […]Πλέον έχει γίνει εξωστρεφής, γιατί την περίοδο που αντιμετώπιζε αυτές τις συμπεριφορές από τη φίλη της δεν ήταν τόσο εξωστρεφής. Δεν μιλούσε, δεν εκδηλωνόταν. Όταν εκδηλωνόταν θα ήταν για να κάνει ένα παράπονο σε σχέση με τη συμπεριφορά της αλληνής. Τώρα πια είναι πιο εξωστρεφής. Και μιλάει και λέει την άποψη της. Και θα πει τις ιδέες της. Είναι πιο ανοιχτή […].
> […]Από την τάξη της πιο πολύ κάνει παρέα με τη Κ2, αλλά επειδή η Κ2 μένει σε άλλο χωριό δεν παίζει μαζί της τα απογεύματα. Σαββατοκύριακα και καλοκαίρια παίζει με τον Α7 πιο πολύ, γιατί μένουν κοντά η γιαγιά της με τον Α7. Αλλά και με τα άλλα παιδιά που πάνε στο ΚΔΑΠ μαζί και σε διάφορες άλλες δραστηριότητες ζωγραφικές, μουσικές και τέτοια έχει επαφές […].
>
> **Σ:** Αν δεν κάνω λάθος μου είπες ότι ψηφίστηκε για πρόεδρος της τάξης;
> **Ε:**Ναι. Είχε δημοφιλία.
> **Σ:** Και πώς το πήρε; Χάρηκε;
> **Ε:** Χάρηκε, αλλά δεν ήταν ότι ήταν η χαρά της σε σημείο να εκδηλώνεται με εγωισμό και με παρόρμηση ατομιστική […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ1, Απ. 19, 25, 36, 45).

Η ίδια όσον αφορά στις σχέσεις της στο σχολείο δεν ανέφερε κάτι για όσα είχαν προηγηθεί με την Κ7. Στη ζωγραφιά της συμπεριέλαβε τις φίλες τις Κ2 και Κ5 (βλ. Κ1.2), ενώ έκανε λόγο και για τα κορίτσια Κ3 και Κ4 και τους λόγους που δεν επιθυμεί να παίζει μαζί τους. Ακόμη, από τα λεγόμενα της φαίνεται ότι έχει επίγνωση των χαρακτηριστικών των φίλων της και τους λόγους που τις έχει επιλέξει για να κάνουν παρέα, καθώς επίσης και των δικών της χαρακτηριστικών.

> **Ε:** Με ποιους παίζετε περισσότερο;
> **Κ1:** Με τις φίλες μου.
> **Ε:** Με την Κ2 και την Κ5. Και με τα άλλα παιδιά;
> **Κ1:** Και με τα άλλα παιδιά ναι. Κάμποσες φορές παίζω και με τα άλλα παιδιά.
> **Ε:** Με ποιους παίζεις πιο συχνά;
> **Κ1:** Μετά πιο συχνά με την Κ7 και την Κ9.
> **Ε:** Και με τα αγόρια;
> **Κ1:** Με όλα εκτός του Α4 που παίζει με την ξαδέρφη του.
> **Κ1:** Μου αρέσουν πολύ οι φίλες μου.
> **Ε:** Τις αγαπάς; Τους το δείχνεις; Τους το λες;
> **Κ1:** Ναι. Τους το δείχνω, δεν τους το έχω πει.
> **Ε:** Αχα. Για ποιο λόγο πιστεύεις;
> **Κ1:** επειδή.. Γιατί η Κ2 εντάξει είναι λίγο νευρικιά, αλλά είναι η καλύτερη μου φίλη, γιατί δεν φωνάζει, δε λέει κακές κουβέντες και αυτά. Η Κ5 μ' αρέσει επειδή ξέρει πολλά παιχνίδια και επειδή είναι πιο κοντά στο σπίτι μου. […]
> **Ε:** Τι πιστεύεις ότι έχουν δει πάνω σου και τους αρέσει και σε κάνουν παρέα;
> **Κ1:** Ότι ξέρω πολλά ανέκδοτα και επειδή είμαι πολύ αστεία. Ναι. […]
> **Ε:** Τι σας κάνουν δηλαδή;
> **Κ1:** Δηλαδή η Κ4 μας πειράζει. Κρύβεται από πίσω μας και δε μας αφήνει να παίξουμε, Και η Κ3 πάντα μας λέει ότι είναι μεγαλύτερη μας. Κανονικά θα πήγαινε Ε΄δημοτικού, αλλά

έχεικάτσει 2 χρόνια στην ίδια τάξη […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ1.2).

Κ1.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Ως προς τις παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των επισκέψεων η Κ1 φαίνεται ένα αρκετά διακριτικό παιδί τόσο στην τάξη, όσο και στα διαλείμματα. Δεν δίνει αφορμές και στα μαθήματα δεν είναι ιδιαίτερα συμμετοχική από μόνη της, αλλά έχει γνώσεις. Στα διαλείμματα παίζει κυρίως με τα κορίτσια στην αυλή κάνοντας βόλτες ή ανταλλάζοντας αυτοκόλλητα (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Το κορίτσι Κ1 απουσίαζε την ημέρα που πραγματοποιήθηκε η προ- παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα. Συνεπώς δεν είχαμε περισσότερες πληροφορίες για την ίδια και τον τρόπο που θα μπορούσε να λειτουργήσει σε μικρότερες ομάδες.

6.3.8.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ1

Το παιδί Κ1 προέρχεται από μια τετραμελή οικογένεια. Οι γονείς έχουν ενδιαφέρον για εκείνη και ιδίως η μητέρα. Ο πατέρας, ίσως εν αγνοία του, είχε εκδηλώσει παραπάνω ενδιαφέρον προς τον μικρότερο γιο. Το γεγονός αυτό πιθανώς την έκανε να νιώθει ανασφαλής και σε συνδυασμό με την χειριστική στάση που είχε δεχτεί η Κ1 από μια συμμαθήτρια της μείωσε την αυτοπεποίθηση της, καθώς δεν αντιδρούσε ή δεν προσπαθούσε να απαλλαγεί από μια τέτοια συμπεριφορά. Οι σχέσεις της πάντως με τους γονείς της και τον αδερφό της φαίνονται φυσιολογικές τόσο από τις προσωπικές της αναφορές, όσο και από της δασκάλας.

Η ίδια φαίνεται πως με τον ερχομό δυο νέων συμμαθητριών στην τάξη άνοιξε τον φιλικό της κύκλο και σταδιακά αποκόπηκε από την έντονη επιρροή που είχε από την Κ7. Είναι πολύ δημοφιλής στους συμμαθητές της και φαίνεται ότι και η ίδια έχει ηγετικές τάσεις που όμως δεν μπορεί να διαχειριστεί κατάλληλα. Ακόμη, από τις προσωπικές μου παρατηρήσεις συμπέρανα ότι είναι ένα ειλικρινές άτομο, συνεσταλμένο, το οποίο ακολουθεί τους κανόνες της τάξης και του παιχνιδιού. Η τάση παραίτησης που έδειχνε ήταν στο πλαίσιο της προβληματικής σχέσης που υπήρχε με την συμμαθήτρια της ώστε να τραβήξει την προσοχή και όχι ένα παγιωμένο χαρακτηριστικό, αν και μέσα στην τάξη ήταν αρκετά διακριτική, συμμετείχε σε φυσιολογικό βαθμό, αλλά είχε περισσότερες ικανότητες ή γνώση για να συμμετέχει ακόμα περισσότερο. Με άλλα λόγια η όχι και τόσο έντονη συμμετοχικότητα της αποδίδεται σε μια τάση συστολής που έχει και όχι στο ότι είναι αμελής.

6.3.9.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιούΚ2

Η Κ2 προέρχεται από μια πενταμελή οικογένεια και είναι η τρίτη κόρη της. Μετακόμισαν πρόσφατα στο χωριό και άλλαξαν σχολείο λόγω της άσχημης συμπεριφοράς ενός παιδιού στο σχολείο που φοιτούσαν πριν. Η μητέρα θεώρησε ότι ήταν καλό να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον. Και οι δυο γονείς, αλλά περισσότερο η μητέρα ενδιαφέρονται για τις κόρες του και για το πώς τα πάνε στο σχολείο και είναι πολύ συνεργάσιμοι. Η ίδια έχει καλή σχέση και με τους γονείς, αν και θα ήθελε να έχουν περισσότερο χρόνο μαζί, αλλά και με τις αδερφές της όπως πληροφορεί η εκπαιδευτικός.

> […] Η Κ2 είναι το πιο μικρό από τα κορίτσια της οικογένειας. Η μεγάλη της αδερφή πάει ΣΤ΄ Δημοτικού, η δεύτερη στη σειρά πάει Δ΄ Δημοτικού και η Κ2 πάει Γ΄. Ήρθε πέρυσι στο σχολείο μας. Είχε μεταφερθεί από ένα άλλο σχολείο, από το οποίο έφυγαν γιατί η μητέρα.. Ε δεν μένουν στο ίδιο χωριό που είναι το σχολείο το δικό μας, έκρινε ότι το σχολικό περιβάλλον δεν ήταν το κατάλληλο για τα παιδιά της από άποψη ότι ένα παιδί στο σχολείο εκείνο είχε πολύ άσχημη συμπεριφορά, όχι μόνο προς τα δικά της παιδιά, αλλά και γενικότερα και επεδίωξε να τους αλλάξει σχολικό περιβάλλον για να μην καταπιέζονται […].
> […]Γενικά ενδιαφέρεται για τα παιδιά της και όποτε βρεθεί ευκαιρία να βρεθούμε ρωτάει. Τα προσέχει, τα φροντίζει και στα μαθήματα τους και ως προς τη συμπεριφορά τους ενδιαφέρεται να ρωτήσει αν είναι η πρέπουσα[…].
> […]μου λέει ότι ίσως θα ήθελε να περνάνε περισσότερο χρόνο, αλλά επειδή δουλεύουν οι γονείς της δεν περνάει πολύ χρόνο, όσο θα ήθελε, αλλά όταν είναι μαζί περνάνε […].
> […]Έχει καλές σχέσεις με τις αδερφές της. Δεν μου έχει πει κάτι. Να έχουν προστριβές ή να τσακώνονται ιδιαίτερα […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ2, Απ. 1, 2, 5, 6).

Αυτό φαίνεται και από τη συζήτηση μετά το ιχνογράφημα Κ2.3 (βλ. παρακάτω) όπου μιλάει για τη σχέση της με τις αδερφές της και τους γονείς της, λέγοντας ότι αυτό που της αρέσει είναι ότι είναι «καλή», ενώ φαίνεται ότι οι κοινές οικογενειακές τους στιγμές είναι γύρω από το παιχνίδι.

> **Ε:** και ποιος πιστεύεις ότι είναι πιο χαρούμενος; Α η αδερφή σου η μεγάλη; Εσύ παίζεις με κάποια περισσότερο από τις αδερφές σου; (δείχνει τη μεσαία) είστε κοντά στην ηλικία;
> **Κ2:** Πάει Δ και η μεγάλη Στ.
> **Ε:** Α είστε όλες στο σχολείο δηλαδή. Και τι είναι αυτό που σ αρέσει περισσότερο;
> **Κ2:** ότι είναι καλή.[…]
> **Ε:** Συνήθως τι κάνεις με τη μαμά;
> **Κ2:** παίζουμε επιτραπέζια.
> **Ε:** Και με το μπαμπά;
> **Κ2:** Παίζουμε διάφορα παιχνίδια που μας έχει μάθει.[…]
> **Ε:** Και πώς περνάς συνήθως με την οικογένεια σου;
> **Κ2:** Το βράδυ παίζουμε παιχνίδια.
> **Ε:** Όλοι μαζί ή μόνο με τις αδερφές σου;
> **Κ2:** όλοι μαζί […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ2.3).

Κ2.3. Ο εαυτός και η οικογένεια μου.

Όσον αφορά στον εαυτό της η ίδια τον ζωγράφισε να βρίσκεται στο δωμάτιο της (βλ. ιχνογράφημα Κ2.1), αλλά όταν ρωτήθηκε κάποιες ερωτήσει σχετικά με τη ζωγραφιά της δεν ήταν ιδιαίτερα ομιλητική και φαινόταν σαν να μην ήθελε να περιαυτολογήσει. Ακόμα και όταν έγινε προσπάθεια να πει κάποια θετικά στοιχεία για τον χαρακτήρα της, τα οποία βλέπουν οι φίλοι της σε αυτήν πάλι απαντούσε «δεν ξέρω» και μετά από προτροπή απάντησε ότι είναι ευγενική και ότι αν δεν έκανε παρέα μαζί τους θα ήταν μόνη της.

Κ2.1. Ο εαυτός μου.

Ε: Και οι δυο, ε; Και αν έλεγες κάποια πράγματα για τον χαρακτήρα σου, για τον εαυτό σου.. τι θα έλεγες; […] Πώς θα σε χαρακτήριζες δηλαδή, έτσι με δυο λεξούλες; Αν έλεγες δυο λέξεις για τον εαυτό σου τι λέξεις θα έλεγες; Κάτι που θα μπορούσε να αφορά είτε την εμφάνιση σου, είτε τον χαρακτήρα σου, είτε αυτά που σου αρέσουν να κάνεις.
Κ2: Δεν ξέρω. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ2.1).

Ε: Και αυτά τα κορίτσια που σε έχουν διαλέξει και παίζετε μαζί, ο ένας έχει διαλέξει τον άλλο, για ποιο λόγο πιστεύεις ότι σε έχουν διαλέξει για να είσαι φίλη τους;
Κ2: Δεν ξέρω.

Ε: Έχουν δει κάτι σε σένα, κάτι καλό, κάποια καλά στοιχεία στο χαρακτήρα σου μάλλον και σε έχουν διαλέξει για φίλη τους. Έτσι δεν είναι; Τι πιστεύεις ότι τους κάνει να θέλουν να κάνουν παρέα μαζί σου;
Κ2: Δεν ξέρω
Ε: Τι έχουν δει; Τι καλό στοιχείο έχεις; Ας πούμε τους μιλάς όμορφα, είσαι δίκαιη; Τι στοιχεία πιστεύεις ότι τους κάνουν να θέλουν να σε κάνουν παρέα; [...] Μμμ λες ας πούμε ωραία αστεία; Είσαι ευγενική; Σου αρέσει να είσαι με όλα τα παιδιά και να..
Κ2: Ναι.
Ε: Τους κάνεις όλους φίλους. Τι κάνεις δηλαδή και πιστεύεις ότι κάνει κάποιον να σε διαλέξει για φίλο;
Κ2: Επειδή είμαι ευγενική.
Ε: επειδή έχεις καλούς τρόπους και τους μιλάς όμορφα. Και εσύ για ποιο λόγο διαλέγεις να κάνεις παρέα με ένα παιδί;
Κ2: Γιατί δε θα είχα παρέα αν δεν έκανα. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ2.2).

Σε σχέση με τον εαυτό της η εκπαιδευτικός μας πληροφορεί ότι πρόκειται για ένα κορίτσι χαμηλών τόνων με ήπιο χαρακτήρα και καλούς τρόπους, που είναι πολύ συνεργατική με τους συμμαθητές της.

[…]Στην πρώτη περίπτωση, ο Α3 αναφέρει στην δασκάλα του ότι δεν κρατάει το βιβλίο της γλώσσας και εκείνη ζητάει από την διπλανή του (Κ2) να το βάλει στη μέση, η οποία της δηλώνει ότι το έχει ήδη κάνει.[…] (Απόσπασμα από το Ημερολόγιο Γ΄Παρατήρησης).

Θεωρεί ότι από τη φύση της δεν είναι ανοιχτή αλλά λόγω του ότι είναι ευγενική και συγκαταβατική οι υπόλοιποι την πλησιάζουν εύκολα. Έτσι, παρά την έλλειψη θάρρους της η ίδια παρουσιάζει υψηλή κοινωνικότητα και έχει δημοφιλές κοινωνικό status μεταξύ των συμμαθητών της (βλ. Κοινωνιόγραμμα 2), καθώς έχει δεχτεί 5 θετικές και 0 αρνητικές ψήφους (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4). Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

[…]Είναι ήπιων τόνων και γενικά ίσως είναι ντροπαλή στο να ανοίγεται και να κάνει καινούριες φίλες, αλλά επειδή είναι έτσι πολύ καλή και συγκαταβατική σαν χαρακτήρας, γενικά αν και δεν πλησιάζει εύκολα τους άλλους, οι άλλοι την πλησιάζουν και έτσι δημιουργεί καινούριες σχέσεις. Και ήταν έτσι πολύ βοηθητική στο να ξεπεραστεί το θέμα της Κ1 […].
[…] Δεν έχει προβλήματα σε σχέση με το παιχνίδι. Δηλαδή κάνει και παρέα με τα παιδιά της τάξης και με τα αγόρια και με τα κορίτσια και με παιδιά από άλλες τάξεις θα παίξει […].
[…] Όχι δεν είναι ότι είναι κλειστή και δεν παίζει. Είναι κλειστή στο να προσεγγίσει τους άλλους εύκολα. Δε θα κάνει αυτή το πρώτο βήμα, αλλά άμα κάνει ο άλλος το πρώτο βήμα ανταποκρίνεται […].
[…]Ότι είναι ήρεμη, υπομονετική, ευγενική, επιμελής. Ε είναι πρόθυμη να βοηθήσει τους άλλους. Δε δημιουργεί προβλήματα. Δεν είναι εγωίστρια. Συνεργάσιμη […].
[…]Ε πλέον έχει ανοιχτεί και έχει καλές σχέσεις με όλους. Δεν είχε ποτέ κακή σχέση με κανέναν. Απλά δεν ήταν τόσο ανοιχτή. Συνήθως κάνει παρέα με τη Κ1 και με την Κ5. […]νομίζω ότι στο παιχνίδι πάνω, δηλαδή στην αυλή και αυτά, άμα κάποιος τη σχολιάσει ή πει κάτι για αυτήν θα του απαντήσει. Δε νομίζω ότι θα καταπιεστεί […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ2, Απ. 11, 12, 15, 18, 23, 30).

Η ίδια σε σχέση με το σχολείο και τους συμμαθητές της δεν αποκάλυψε πολλά πράγματα μέσα από τη ζωγραφιά της, καθώς ήταν ολιγομίλητη και συγκρατημένη. Σχεδίασε τον εαυτό της με άλλο ένα αγόρι να βρίσκονται μέσα στην τάξη, της οποία έκανε την κάτοψη (βλ. Κ2.2.).

Κ2.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Σχετικά με την συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε μετά η ίδια δήλωσε ότι συνήθως παίζει με τις Κ1 και Κ5, τις οποίες ψήφισε θετικά και στην ερώτηση του κοινωνιογράμματος, ενώ δήλωσε ότι δεν παίζει συχνά με αγόρια, γιατί αυτά δεν θέλουν να παίζουν με τα κορίτσια κρυφτό. Επίσης, δεν κατονόμασε το αγόρι που σχεδίασε στη ζωγραφιά της λέγοντας ότι θα μπορούσε να είναι ο οποιοσδήποτε από την τάξη, ενώ δεν αποκάλυψε κάποιο είδους απόρριψη προς τις Κ3 και Κ4, όπως έχουμε ήδη δει από τις μαρτυρίες άλλων παιδιών, αλλά και από τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος, λέγοντας ότι παίζουν όλες μαζί.

Ε: Και ποιος θα μπορούσε να είναι;
Κ2: Οποιοσδήποτε. […]
Ε: Ε με ποια παιδιά παίζεις κυρίως κρυφτό;
Κ2: Ε με την Κ1, με την Κ5. Με αγόρια δεν παίζω πολύ.
Ε: Δεν θέλουν αυτά; Ή δεν τους καλείτε εσείς;
Κ2: δεν θέλουνε. Δεν θέλουν να παίζουν με κορίτσια. Με την Κ9, την Κ7, την Κ3, την Κ4, την Κ8.
Ε: Παίζετε με όλα τα κορίτσια δηλαδή;
Κ2: Ναι με όλες. […]
Κ2: Επειδή είναι ευγενική.
Ε: Και τι άλλο;
Κ2: Και έχει καλούς τρόπους […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ2.2).

Γενικά και από τις παρατηρήσεις στην τάξη η Κ2 δεν ήταν ιδιαίτερα συμμετοχική στην τάξη, αλλά πολύ διακριτική. Το ίδιο και όταν τις απηύθυνα τις ερωτήσεις για το κοινωνιόγραμμα. Ήταν πολύ διστακτική στο να απαντήσει λέγοντας ότι «Δεν έχω πρόβλημα. Με όλα τα παιδιά θα καθόμουν» (βλ. Ημερολόγιο Γ' Παρατήρησης). Φαινόταν σαν να μην ήθελε να θίξει ή να απορρίψει κάποιον. Ακόμη και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν αρκετά μαζεμένη στις απαντήσεις, αλλά ταυτόχρονα χαμογελαστή και ευγενική. Η συστολή της φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα όπου η εκπαιδευτικός περιγράφει την στάση της στην τάξη.

[…]Ίσως θα έπρεπε να έχει έτσι λίγο περισσότερη αυτοπεποίθηση και θάρρος για να εκφράζεται περισσότερο[…].
[…]ίσως νιώθει ανασφάλεια ότι πολλές φορές αυτό που θα πει νιώθει ότι μπορεί να μην το πει σωστά ή να μην το ξέρει και δε θέλει να -όχι επειδή θα της κάνεις την παρατήρηση- δεν θέλει να φανεί στα μάτια των άλλων ότι «α ξέρεις απάντησα λάθος» και να την σχολιάσουν […].

[…]ή να σηκώνει και να μην σηκώνει το χέρι της. Δηλαδή, ή θα είναι πολύ σίγουρη για να σηκώσει χέρι ή δε θα συμμετέχει […].
[…]το θέμα της είναι όταν θα πρέπει να εκφραστεί μπροστά σε πολύ κόσμο και να πει κάτι, τότε είναι που την πιάνει έτσι άγχος και ανασφάλεια. Αυτό της φαίνεται ας πούμε και στην ανάγνωση πολλές φορές που διαβάζει και φαίνεται το άγχος στην ανάγνωση της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ2, Απ 20, 22, 31).

Το κορίτσι Κ2 επίσης απουσίαζε κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής ομαδικής δραστηριότητας οπότε δεν υπάρχουν περισσότερες πληροφορίες για το πώς ενδεχομένως θα συνεργαζόταν και θα δρούσε σε μια μικρότερη ομάδα.

6.3.9.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ2

Το κορίτσι Κ2 προέρχεται από μια πενταμελή οικογένεια, η οποία φαίνεται αγαπημένη, καθώς οι γονείς φροντίζουν για τα παιδιά τους και προσπαθούν να παιρνούν χρόνο μαζί τους. Οι σχέσεις των μελών χαρακτηρίζονται καλές και από την εκπαιδευτικό και από το ίδιο το παιδί.

Η Κ2 ως χαρακτήρας μοιάζει να είναι αρκετά συγκαταβατική αφού δείχνει να τα πηγαίνει καλά με όλα τα παιδιά όπως λέει, ενώ η δασκάλα της την χαρακτηρίζει αρκετά συνεργάσιμη και προσαρμοστική τόσο στο παιχνίδι της, όσο και στην τάξης και στις σχέσεις της. Η ίδια αναφέρει ότι η Κ2 έχει έλλειψη θάρρους αλλά λόγω της ευγένειας και του συγκαταβατικού- ήπιου χαρακτήρα της τα παιδιά την πλησιάζουν εύκολα και έτσι έχει υψηλή κοινωνικότητα και αποδοχή από τους συμμαθητές της. Η συστολή και ανασφάλεια ως προς τη συμμετοχικότητα της στην τάξη, πέρα από τις δηλώσεις της εκπαιδευτικού, γίνεται αντιληπτή και από τις επισκέψεις μου στο σχολείο, αλλά και από τη συζήτηση που είχα μαζί της. Πρόκειται για ένα παιδί χαμηλών τόνων, που δεν θέλει να προκαλεί, ούτε και να φέρνει τους άλλους σε δύσκολη θέση.

6.3.10.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ3

Το κορίτσι Κ3 έχει γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά προέρχεται από μια οικογένεια μεταναστών με καταγωγή από την Αλβανία. Είναι η πρωτότοκη κόρη της τετραμελούς οικογένειας. Μένουν λίγο έξω από το χωριό σε μια φάρμα, όπου οι γονείς της εργάζονται. Η μητέρα δείχνει ενδιαφέρον για τα παιδιά της και προσπαθεί να τα βοηθήσει με τον τρόπο της, ενώ η εκπαιδευτικός μας πληροφορεί ότι ο πατέρας είναι αρκετά αδιάφορος ως προς τα παιδιά του, αλλά δεν έχει καλή συμπεριφορά ούτε και προς τη μητέρα, καθώς υπάρχει ενδοοικογενειακή βία και εκμετάλλευση όπως της έχει αναφέρει και η ίδια η μητέρα αλλά και η μαθήτρια σε μεταξύ τους συζήτηση. Οι σχέσεις της Κ3 με την μικρότερη αδερφή της είναι αρκετά καλές μιας και στο μέρος που ζουν δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να παίξουν και να κοινωνικοποιηθούν. Τα παρακάτω χωρία είναι χαρακτηριστικά.

[…]η Κ3 είναι η πρώτη κόρη από τα δυο παιδιά, δυο κόρες έχει η οικογένεια. Είναι οικογένεια οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία. Έχει γεννηθεί στην Ελλάδα παρόλα αυτά […].
[…]Οι σχέσεις της οικογένειας θα έλεγα ότι είναι τεταμένες από μια εξομολόγηση έτσι που μου έκανε η μητέρα της πριν κάμποσο καιρό. Ο μπαμπάς είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος εκμεταλλεύεται κατά κάποιο τρόπο τη γυναίκα του. δουλεύει και αυτή εκεί, πληρώνεται, αλλά τα χρήματα της τα παίρνει ο άντρας της. Αυτός είναι τεμπέλης, οκνηρός, δεν ασχολείται. Περιμένει από τη γυναίκα του να τον ζήσει […].
[…]είναι πολύ άσχημη η συμπεριφορά του ως προς τη γυναίκα του, αδιαφορεί πλήρως για τα παιδιά, μιλάει άσχημα στη γυναίκα του, μιλάει άσχημα στη γυναίκα του για τα παιδιά. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες της μάνας. Η Κ3 σε δικές μας έτσι στιγμές, που ήμασταν μόνες μας

την ώρα της ενισχυτικής διδασκαλίας μου το εξομολογήθηκε ότι ο μπαμπάς της χτυπάει τη μαμά της και φωνάζει και μεθάει και τα σχετικά. Ε προφανώς και δεν μπορούν οι γονείς να βοηθήσουν την Κ3 στο γνωστικό κομμάτι, στο μαθησιακό, γιατί και οι ίδιοι δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα […].
[…]μου έχει πει ότι δεν έχει καλή συμπεριφορά ο μπαμπάς απέναντι στη μαμά. Ότι τη στεναχωρεί σίγουρα αυτό που γίνεται. Την στεναχωρεί που βλέπει τη μαμά της σε αυτή την κατάσταση. Και αυτή την εξομολόγηση την έκανε χωρίς εγώ να την ρωτήσω κάτι. Μόνη της ξεκίνησε ενώ κάναμε μάθημα […].
[…]Δεν είναι έτσι εκδηλωτικός να είναι τρυφερός, να χαμογελάσει, να τα αγκαλιάσει. Κι αυτά πάνε μαζί του, αλλά δεν έχουν την αντίδραση ενός παιδιού που βλέπει το μπαμπά του «Α μπαμπά μου» ξέρω' γω, να δείξουν χαρά κι αυτά.[…]
[…]Καλά τα πάνε και το κακό είναι ότι μόνο μεταξύ τους κάνουν παρέα ουσιαστικά. Δηλαδή, ούτε η μια έχει επιδιώξει να κάνει φίλους με άλλα παιδιά, ούτε η άλλη. Μπορεί στιγμιαία να παίζουν με άλλους, αλλά δε νομίζω ότι έχουν κάνει φίλους […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ2, Απ. 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11).

Βλέποντας το ιχνογράφημα της Κ3 φαίνεται να έχει αδυναμία στη μητέρα της, καθώς πέρα από το ότι την έχει κάνει ίδιο χρώμα με εκείνη, δηλώνει ότι στη ζωγραφιά της είναι η πιο χαρούμενη, αλλά και στην αδερφή της.

Κ3.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ε: Ναι στη ζωγραφιά σου ποιος είναι πιο χαρούμενος.
Κ3: Η μαμά.
Ε: Γιατί;
Κ3: Μ αρέσει. (γελάει)
Ε: Σ αρέσει να τη βλέπεις χαρούμενη, ε;
Κ3: Ναι που μιλάει με τους αδερφούς της στο τηλέφωνο. Έχει και κάμερα και μιλάει. […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ3.3).

Ε: Δηλαδή προτιμάς να είναι και άλλοι άνθρωποι γύρω σου;
Κ3: Ναι.
Ε: Ποιους προτιμάς;
Κ3: Την αδερφή μου, τη μαμά […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ3.1).

Στην ίδια συνέντευξη η Κ3 αναφέρεται στο τι κάνει με τους γονείς της. Τα λεγόμενα της δείχνουν ότι οι γονείς δεν έχουν πολύ χρόνο να ασχοληθούν με τα κορίτσια, καθώς δουλεύουν και εκείνες προσπαθούν μόνες τους να κάνουν τα μαθήματα τους.

Ε: Και η μαμά τι κάνει;
Κ3: Τις δουλειές της.
Ε: Και ο μπαμπάς;
Κ3: Τις δουλειές του στα άλογα.
Ε: και εσύ με την αδερφή σου τότε τι κάνετε;
Κ3: Κάνουμε την αντιγραφή […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ3.3).

Η Κ3 δεν είχε μια σωστή φοίτηση από την αρχή του Δημοτικού σχολείου που σε συνδυασμό με φυσικά εμπόδια, με τα φτωχά ερεθίσματα που έχει και με την αδυναμία υποβοήθησης από το σπίτι λόγω της διαφορετικής γλώσσας, αλλά και των ενδοοικογενειακών συνθηκών, να έχει πολλά κενά τόσο στη γνωστική, όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη της.

> […]Δεν έχει κάνει μια σωστή φοίτηση, κατά τη γνώμη μου, στο Δημοτικό σχολείο. Μπήκε στην Α΄δημοτικού και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα απουσίαζε από το σχολείο. Ήρθε στο τέλος της χρονιάς, ε και αντί να την βάλουν να επαναλάβει την τάξη γιατί δεν είχε μάθει ούτε γραφή, ούτε ανάγνωση, ούτε αρίθμηση και τα σχετικά, την πέρασε η δασκάλα της πρώτης στην επόμενη τάξη, χωρίς να επαναλάβει με αποτέλεσμα το παιδί να έχει τρελά κενά […].
> […]Ε τη δεύτερη χρονιά, λοιπόν, που πήγε στο σχολείο μας και έκανε την Β΄Δημοτικού, η δασκάλα ήταν άλλη και έκρινε ότι δεν μπορούσε να προχωρήσει, έκρινε δηλαδή και η ίδια ότι λάθος είχε πάει Β΄δημοτικού και δεν επανέλαβε την Α΄ […].
> […]Παρόλο που πήγαινε σε τμήμα ένταξης και είχε και ενισχυτική διδασκαλία, δεν κατάφερε ωστόσο να αναπληρώσει τα κενά τα μαθησιακά. Οπότε επανέλαβε την τάξη, τη Β΄Δημοτικού και εγώ είχα τη Κ3 στη Β΄τάξη την δεύτερη χρονιά που την επαναλάμβανε. Ούτε και με τη δική μου βοήθεια κατάφερε ποτέ να αναπληρώσει τα κενά και να αρχίσει να συμβαδίζει με τους υπόλοιπους συμμαθητές της, έστω υποτυπωδώς […].
> […]δυσκολεύεται πάρα πολύ στα μαθήματα, σε βαθμό που έχω αρχίσει να ανησυχώ μήπως δεν είναι τόσο το θέμα της γλώσσας πια που δεν καταλαβαίνει, αλλά μήπως έχει και κάποια νοητικά θέματα […].
> […]θα έρθει να ρωτήσει, αλλά δεν μπορεί να βοηθήσει ούτε από το σπίτι, ούτε να βοηθήσει την κατάσταση στο σχολείο […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ3, Απ. 1, 2, 5).

Η ίδια για τον εαυτό της δεν δίνει πολλά στοιχεία μέσω της ζωγραφιάς της, καθώς δίνει συγκεχυμένες πληροφορίες για το αν είναι μόνη στη ζωγραφιά ή όχι, καθώς αναφέρει ότι βρίσκεται με την αδερφή ζωγραφίζοντας δυο διαφορετικά δωμάτια (Βλ. Ιχνογράφημα Κ3.1). Στη συνέντευξη μετά την ολοκλήρωση του ιχνογραφήματος μεταξύ άλλων ανέφερε ότι προτιμά να βρίσκεται ανάμεσα σε κόσμο και ότι αναγνωρίζει ότι είναι καλή στο να κάνει δουλειές στο σπίτι.

Ε: Δηλαδή προτιμάς να είναι και άλλοι άνθρωποι γύρω σου;
Κ3: Ναι.
Ε: Ποιους προτιμάς;
Κ3: Την αδερφή μου, τη μαμά. […]
Ε: Που πιστεύεις ότι είσαι καλή;
Κ3: Στο σπίτι
Ε: Δηλαδή; Κάνεις κάποια πράγματα σπίτι;
Κ3: Ναι. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ3.1).

Κ3.1. Ο εαυτός μου.

Από την πλευρά της η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πρόκειται για ένα παιδί που παρουσιάζει χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι αρκετά κλειστή, αλλά και αρκετά πρόθυμη να βοηθήσει και φιλότιμη σε πρακτικές εργασίες λόγω του ότι βοηθάει στο σπίτι και στη φάρμα που εργάζονται οι δικοί της.

> **Ε:** Μπορεί και να βοηθάει, να δουλεύει ας πούμε. Και αυτή να νομίζει ότι αυτό είναι παιχνίδι με τα άλογα […].
> […]δεν έχει σιγουριά, δεν έχει αυτοπεποίθηση. Δεν προσπαθεί να αποκτήσει σχέσεις. Δηλαδή, εκεί που είναι στο σπίτι, εντάξει είναι απομονωμένη. Δεν μπορεί να έχει σχέσεις με άλλα παιδιά. Αλλά και στο σχολείο που έρχεται δεν επιδιώκει να κάνει σχέσεις με άλλα παιδιά. Μόνο με την αδερφή της κάνει ουσιαστικά παρέα […].
> […]Είναι πρόθυμη στο να σε εξυπηρετήσει άμα ζητήσεις κάτι. Ε θέλει να συμμετέχει στα μαθήματα, πολλές φορές σηκώνει χέρι, δείχνει προθυμία, αλλά στην ουσία δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Δηλαδή, είναι σαν να θέλει να είναι ενεργή, να είναι συμμετοχική, αλλά δεν μπορεί […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ3, Απ. 18, 26, 30).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι θέλει να συμμετέχει στα μαθήματα αλλά δεν μπορεί να ανταποκριθεί και να έχει πλήρη αντίληψη των γεγονότων. Ακόμη, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει παρουσιάζει και χαμηλή κοινωνικότητα και απόρριψη από τους συμμαθητές της, καθώς εκείνη δεν κατανοεί εύκολα τους κανόνες των παιχνιδιών, αλλά δυσκολεύεται και στην καθημερινή επικοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να κουράζονται να εξηγούν και τελικά να την απορρίπτουν. Και η ίδια όμως σύμφωνα με μαρτυρίες της εκπαιδευτικού φαίνεται ότι έχει μια τάση παραίτησης τόσο σε σχέση με τα μαθήματα, όσο και στο να δημιουργήσει σχέσεις προτιμώντας να παίζει με την αδερφή της ή να παρατηρεί τους μεγαλύτερους όταν βρίσκεται στην αυλή. Υπάρχουν, όμως και φορές που μπορεί να ενταχθεί σε κάποιο παιχνίδι όταν παρατηρήσει πώς παίζεται και καταλάβει τους κανόνες. Αυτός ο φαύλος κύκλος της απόρριψης φαίνεται να την ενοχλεί στιγμιαία με αποτέλεσμα να το εκφράζει στην δασκάλα της και όταν την προτρέπει να παίξει με τους άλλους, φαίνεται πώς εκείνη δεν το προσπαθεί καν.

> […]Θεωρώ ότι έχει δυσκολίες επικοινωνίας και αντίληψης. Πλέον έχω πειστεί ότι είναι και θέμα αντίληψης. Γιατί και απλά πράγματα, για τα οποία μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί της δεν τα αντιλαμβάνεται […].
> […]Ε δεν βλέπω να δείχνει προθυμία για τα μαθήματα. Είναι πρόθυμη να σε βοηθήσει σε πρακτικά πράγματα, σε δουλειές. Όπως φαντάζομαι κάνει δουλειές στο αγρόκτημα, έχει συνηθίσει να κάνει αυτό το πράγμα. Αλλά να κάνει αυτό σε σχέση με τα μαθήματα, δεν το

κάνει… χρησιμοποιεί μια πονηριά για να γλιτώσει εργασίες ή για να αντιγράψει εργασίες από άλλους για να φανεί ότι έχει δουλέψει, αλλά στην ουσία δεν έχει δουλέψει. Δεν προσπαθεί. Δεν έχει διάθεση να προσπαθήσει στο γνωστικό κομμάτι. Δεν έχει διάθεση να προσπαθήσει στο να χτίσει σχέσεις με άλλα άτομα. Να κάνει φιλίες […].
[…]Δεν επιδιώκει να κάνει ιδιαίτερα παρέες και επειδή τα παιδιά την έχουν λίγο περιθωριοποιήσει, γιατί και τα ίδια προσπαθούν πολλές φορές να της εξηγήσουν πράγματα και η Κ3 κάνει ότι τα καταλαβαίνει, αλλά στην ουσία δεν τα καταλαβαίνει και ως προς τη συμπεριφορά και ως προς το παιχνίδι, κυρίως ως προς το παιχνίδι, γιατί θα είναι ένα μέσο για να έρθουν πιο κοντά. Αλλά η Κ3 δεν καταλαβαίνει, δεν ακολουθεί. Τα παρατάει κι αυτή, τα παρατάνε και οι υπόλοιποι [...].
[…]Όταν βρίσκει τρόπο να συμμετέχει στο παιχνίδι, θα συμμετέχει, αλλά και πάλι πολλές φορές δεν καταλαβαίνει πώς πρέπει να γίνει το παιχνίδι. Δεν καταλαβαίνει τους κανόνες. […]
[…]ίδια μπορεί να έρθει να σου κάνει παράπονα ότι «δεν έχω παρέα» θα της πει ότι «Να, τα παιδιά της τάξης μας είναι εκεί. Παίζουν κρυφτό ή παίζουν κυνηγητό. Πήγαινε μαζί τους.», μπορεί να σου πει ότι πήγα και δεν με θέλανε, αλλά όταν θα πας εσύ θα σου πουν ότι «δεν ήρθε ποτέ να μας ρωτήσει»… επειδή έχω ρωτήσει συγκεκριμένα άτομα που ξέρω ότι θα μου πουν την αλήθεια, δεν έχει πάει ποτέ να τα ρωτήσει. Αλλά κι εγώ την βλέπω ότι δεν έχει πάει. Δηλαδή, περιφέρεται στην αυλή, χαζεύει τους μεγάλους, τους ενήλικες και δεν έχει κάνει καν το κόπο να πάει να παίξει με άλλα παιδιά […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ3, Απ. 22, 23, 25, 26, 30, 36, 38).

Πιο συγκεκριμένα για την κοινωνικότητα της η Κ3 όπως φαίνεται και από το κοινωνιόγραμμα είναι απορριπτόμενη από τους συμμαθητές της (βλ. Πίνακας 1), έχοντας δεχτεί 13 αρνητικές ψήφους και 0 θετικές (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4). Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι γενικά έχει σχέσεις με τα παιδιά, αλλά δεν έχει φίλους, ενώ τελευταία παρατηρεί να υπάρχει μια ένταση μεταξύ της Κ3 και της Κ6 που κάθονται μαζί.

Σ: Κάποια αντιπάθεια;
Ε: Τώρα την βλέπω και έχει μια κόντρα με τη διπλανή της ως προς την διεκδίκηση του χώρου στο θρανίο.
Σ: Ποια είναι;
Ε: Η Μ. Και γενικά έχει γίνει λίγο μυγιάγγιχτη ως προς το τι θα κάνει η διπλανή της. Αν θα πάει την κασετίνα της εκεί, αν θα της μιλήσει ή αν θα την σκουντήξει, αν θα την κουνήσει. Αλλά για ασήμαντους λόγους να κάνει παράπονο. Αυτά […].
[…]Θα μιλήσει με τα παιδιά, απλά δε θα έχει φίλους. Δε θα έχει κάποιο να πει το διάλειμμα θα είμαστε μαζί ξέρω 'γω. Θα προτιμήσει να είναι μόνη της ή με την αδερφή της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ3, Απ. 44- 46).

Η χαμηλή κοινωνικότητα που παρουσιάζει, καθώς και η κριτική που τις ασκείται από κάποια παιδιά γίνεται εμφανής και από τις παρατηρήσεις στην τάξη. Συγκεκριμένα στην Α' Παρατήρηση σημειώθηκαν αρκετά επικριτικά σχόλια, άμεσα ή έμμεσα, προς την Κ3 από τους συμμαθητές στο μάθημα των μαθηματικών μεταξύ των οποίων : «Α ρε Κ3», «Μέχρι και η Κ3 το ξέρει», «Η Κ3 το αντέγραψε από τον Α4» (βλ. Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης). Άλλο ένα παράδειγμα που φανερώνει έναν ηπιότερο βαθμό επίκρισης προς την Κ3 είναι το ακόλουθο:

[…]πριν προλάβει η δασκάλα να τους πει ποιοί θα σηκωθούν πρώτοι ένα κορίτσι σηκώνεται και πάει προς τα εκεί, τότε η Κ8 της λέει με ήπιο τρόπο «Κ3 άκουσες το όνομα σου;» […] (βλ. Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης).

Παρόμοιο περιστατικό συμβαίνει πάλι με τα δυο αυτά κορίτσια κατά τη διάρκεια της επόμενης παρατήρησης.

[…]Η δασκάλα τους λέει να γράψουν στα τετράδια τους τη σύντομη ημερομηνία για να ξεκινήσει την υπαγόρευση της ορθογραφίας. Η Κ3 μάζευε κάποια πράγματα από την κασετίνα της που είχαν πέσει στο πάτωμα και τότε η Κ8 της λέει πιθανώς γιατί σε λίγο θα ξεκινούσε η ορθογραφία: «Κ3 στη θέση σου» και η Κ3 της γνέφει εντάξει και μερικά δεύτερα μετά πηγαίνει[…] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Την ίδια μέρα το παιδί Α1 ενώ επικρίνει την Κ3 και δέχεται την παρατήρηση της δασκάλας για αυτό λίγο αργότερα αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να την βοηθήσει στην ολοκλήρωση της αντιγραφής με το να της την υπαγορεύει και την Κ8 να θέλει και εκείνη να βοηθήσει.

[…]Η Κ3 φαίνεται να δυσκολεύεται στην ορθογραφία και όταν ο Α1 το καταλαβαίνει προθυμοποιείται να την βοηθήσει, υπαγορεύοντας της το κείμενο. Στο εγχείρημα αυτό βοηθάει και η Κ8 ρωτώντας την Κ3 αν έγραψε τη λέξη «ξάστερος» για να προχωρήσουν παρακάτω. Η δασκάλα πλησιάζει προς το μέρος των παιδιών και είναι η σειρά τους για να τους διορθώσει το τετράδιο. Ο Α1 λέει «Κυρία εγώ βοηθάω την Κ3» και ταυτόχρονα η Κ8 ρωτάει «Έβαλες κόμμα μετά τον ουρανό;». Η εκπαιδευτικός επιβραβεύει τον Α1, τον διορθώνει σε κάποια λάθη που της είπε στην υπαγόρευση και τους προσπερνάει, χωρίς να ελέγξει ακόμα το τετράδιο της Κ3, αφήνοντας τους να συνεργαστούν […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄Παρατήρησης).

Τέλος, κατά τη διάρκεια της Γ΄ Παρατήρησης υπήρχε μια ένταση μεταξύ του Α1 και της Κ3, η οποία αντιδρούσε όταν έφτανε στα όρια της.

[…](ο Α1) εμφανίζεται αρκετά οξύθυμος με την διπλανή του Κ3, αφού συχνά τσατίζεται μαζί της και κάνει κίνηση για να τη χτυπήσει, την οποία όμως σταματάει. Νομίζω ότι πιο πολύ το κάνει γιατί θέλει να την πειράξει ή να την φοβίσει και όχι τόσο γιατί έχει σκοπό να το κάνει. Εκείνη ή δεν αντιδρά ή θα τον κοιτάζει έντονα λέγοντας του κάτι και σπανιότερα θα διαμαρτυρηθεί στη δασκάλα.[…] (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Η ίδια στη ζωγραφιά της (βλ. Κ3.2) έχει συμπεριλάβει τα κορίτσια Κ5 και Κ8 αναφερόμενη σε αυτές ως τις καλύτερες της φίλες και λέγοντας ότι παίζουν μαζί και τρώνε στο σπίτι της κάθε μεσημέρι μετά το σχολείο. Πράγματι, ενώ η Κ3 έχει δεχτεί 13 αρνητικές ψήφους η Κ5 ήταν η μόνη που δεν την ψήφισε αρνητικά, ενώ η Κ8 αν και την ψήφισε προσπαθεί να την βοηθήσει ή να την «συμμορφώσει» με ήπιο τρόπο. Η Κ3 πάντως δεν τις έχει συμπεριλάβει στις θετικές ψήφους που έδωσε (βλ.Κοινωνιόγραμμα 3). Ρωτώντας τη για τους λόγους που επέλεξε αυτά τα κορίτσια αιτιολόγησε την επιλογή της, ενώ για εκείνες είπε ότι την κάνουν παρέα για να έρχονται σπίτι της. Βέβαια, από όσο γνωρίζω από την εκπαιδευτικό αλλά και από τα παιδιά κάτι τέτοιο μάλλον δεν ισχύει, αλλά ίσως απορρέει από την ανάγκη της για αποδοχή και παρέα από τους συμμαθητές της. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν:

Ε: Και δίπλα ποιοι είναι;
Κ3: Η Κ5 και η Κ8
Ε: Είναι οι καλύτερες σου φίλες;
Κ3: Ναι.[…]
Ε: Ναι τι καλό έχουν και τις διάλεξες για φίλες σου όμως; Είναι ευγενικές, αστείες, εξηγούν καλά τα παιχνίδια; Τι από όλα αυτά;
Κ3: Είναι αστείες..[…]
Ε: Ποιος νικάει συνήθως στα παιχνίδια;
Κ3: Η Κ5
Ε: Γιατί;
Κ3: Είναι γρήγορη.
Ε: πιο γρήγορη από εσένα και την Κ8;

Κ3: Ναι. […]
Ε: Τι σου αρέσει πιο πολύ όταν παίζεις με τις φίλες σου;
Κ3: Το απόγευμα έρχονται και παίζουμε στο δωμάτιο
Ε: Έρχονται η Κ8 και Κ5 και παίζετε σπίτι σου;
Κ3: Ναι. Και έρχονται και τρώνε μαζί μας στην οικογένεια μας.
Ε: Α τρώτε όλοι μαζί;
Κ3: Ναι. Και μετά φεύγουν και πάνε σπίτι τους. […]
Ε: Είναι κάτι που θα ήθελες να γίνει ή γίνεται στην πραγματικότητα;
Κ3: Ε…. να γίνει.
Ε: Να γίνει αυτό ή έχει γίνει;
Κ3: Έχει γίνει […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ3.2).

Κ3.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Το κορίτσι Κ3 όσον αφορά την προ- παρεμβατική δραστηριότητα έδειξε θέληση για να συμμετέχει. Αρχικά, σήκωσε το χέρι της για να έρθει στον πίνακα για το ομαδικό σχέδιο του σχολείου. Όταν ήταν εκεί, όμως, φαινόταν να δυσκολεύεται να σκεφτεί στο πού ακριβώς θα τα βάλει. Η εκπαιδευτικός της παρότρυνε να δει έξω από το παράθυρο στην αυλή σε ποιο σημείο βρίσκονται τα δέντρα και έπειτα εγώ τις έκανα ερωτήσεις για να τη βοηθήσω να σκεφτεί σε ποιο σημείο θα μπορούσε να τα βάλει πάνω ήδη υπάρχον σχέδιο. Τα παιδιά από κάτω συχνά σχολίαζαν και κάποια προσπαθούσαν να της πουν πού έχει δέντρα στο σχολείο και εμείς προσπαθήσαμε να αποτρέψουμε αυτή τη συμπεριφορά. Η Κ3 έτσι και αλλιώς δεν έδινε κάποια ιδιαίτερη σημασία σε αυτά που της έλεγαν. Στη φάση της επιλογής της ομάδας η Κ3 επέλεξε την ομάδα βαψίματος της βάσης και δεν παρουσίασε θέληση για να αλλάξει ομάδα. Ωστόσο, έδειξε να θέλει να βελτιώσει την συμπεριφορά τη Κ4, η οποία δημιουργούσε προβλήματα στην ομάδα τους, λέγοντας της ότι θα έπρεπε να περιμένει τη σειρά της για να πάρει το μεγάλο πινέλο, αφού εκείνη τη στιγμή το είχε η Κ5. Ακόμη, ήταν εκείνη που έδωσε λύση στον προβληματισμό των παιδιών για το πώς θα κάνουν τις μπασκέτες, λέγοντας για τα καλαμάκια. Δεν παρατηρήθηκε να έχει ιδιαίτερες συναναστροφές με τα παιδιά της ομάδας της, καθώς εκείνη ασχολιόταν με αυτό που έπρεπε να κάνουν. Σε κάποια στιγμή που η Κ6 ρώτησε πότε θα ξαναέρθω κάποιο παιδί ανέφερε τον Αύγουστο και η Κ3 το επανέλαβε. Τότε η Κ5 της είπε πολύ αργά και επεξηγηματικά «Κ3 τον Αύγουστο δεν έχουμε σχολείο» και ο τόνος της πέρα από επεξηγηματικός θεωρώ ότι είχε και μια δόση κοροϊδίας προς την Κ3.

6.3.10.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ3

Η Κ3 προέρχεται από μια τετραμελή οικογένεια μεταναστών. Οι σχέσεις της με την μητέρας και την αδερφή της είναι αρκετά καλές, αλλά ο πατέρας είναι αδιάφορος προς τα

παιδιά και βίαιος προς την σύζυγο του. λόγω του ότι και οι δυο γονείς δουλεύουν και δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, καθώς και λόγω του ότι για άγνωστο λόγο όταν η Κ3 φοιτούσε στην Α΄ Δημοτικού έφυγαν για μεγάλο διάστημα διακόπτοντας το σχολείο. Λόγω του ότι η Κ3 δεν είχε ολοκληρωμένη φοίτηση και λόγω φυσικών εμποδίων και ελλιπούς στήριξης από την οικογένεια η Κ3 παρουσιάζει κενά στο γνωστικό και κοινωνικό κομμάτι.

Τα παραπάνω έχουν οδηγήσει την Κ3 στο να έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλή κοινωνικότητα. Επιπλέον έχει τάση παραίτησης, καθώς δεν προσπαθεί ιδιαίτερα ούτε ως προς τα μαθήματα, αλλά κυρίως ως προς το να δημιουργήσει σχέσεις με τα παιδιά. Είναι αρκετά φιλότιμη και πρόθυμη να βοηθήσει σε πρακτικές εργασίες, καθώς ξέρει ότι σε αυτό τα καταφέρνει καλά, το οποίο απέδειξε και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Τέλος, παρουσιάζει δυσπροσαρμοστικότητα από την άποψη του ότι δεν προσπαθεί να ενταχθεί στην ομάδα και λόγω της απόρριψης που δέχεται και λόγω της δυσκολίας κατανόησης της γλώσσας στην καθημερινή επικοινωνία ή ακόμα και των βασικών κανόνων του παιχνιδιού.

6.3.11.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ4

Η Κ4 προέρχεται από μια πενταμελή οικογένεια και είναι η μικρότερη κόρη της. Οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και είναι σχετικά συνεργάσιμοι. Η μητέρα γενικώς είναι πιο αυστηρή και προσπαθεί να βάλει όρια, τα οποία όμως ο μπαμπάς ανατρέπει καθώς κάνει όλα τα χατίρια στην Κ4. Υπάρχει λοιπόν θέμα ορίων στην Κ4 από την πλευρά των γονιών και ιδίως του πατέρα. Η σχέση της με τις αδερφές της, όπως πληροφορεί η εκπαιδευτικός, είναι αρκετά τεταμένες καθώς υπάρχει ανταγωνισμός και μέσα στο σπίτι. Αυτός συμβαίνει με την μεσαία της αδερφή περισσότερο, καθώς με την μεγαλύτερη έχουν αρκετή διαφορά ηλικίας.

> […]είναι το τρίτο στη σειρά παιδί από το 2^{ο} γάμο της μητέρας της. Είναι τρία κορίτσια. Η μαμά της έχει ξαναπαντρευτεί και έχει νομίζω δυο αδέρφια πιο μεγάλα, αρκετά πιο μεγάλα.
> […]δεν μπορούν να συνεννοηθούν και να κρατήσουν μια κοινή γραμμή ως προς το πώς θα αντιμετωπίζουν τις «κακές» συμπεριφορές εντός εισαγωγικών της Κ4 Δηλαδή, η μαμά προσπαθεί να είναι η αυστηρή. Ο μπαμπάς είναι πιο χαλαρός. Δυσκολεύονται και οι ίδιοι στο σπίτι να της θέσουν όρια από ότι μου έχουν πει. Κι ο μπαμπάς μέχρι πρότινος λυπόταν να τις θέτει με πιο απόλυτο και αυστηρό τρόπο και να της βάλει όρια, τα οποία θα τα τηρεί και ο ίδιος και δε θα αλλάζει άποψη όταν η Κ4 του ζητάει χάρες, αλλά δυστυχώς δε νομίζω ότι το κάνει.
> […]με τη μεσαία αδερφή έχουν κόντρες, όπου και η μεσαία αδερφή σε σχέση με την ηλικία της φέρεται ανώριμα, σύμφωνα με αυτά που έχω ανταλλάξει γνώμη με τη δασκάλα της, αλλά και με αυτά που βλέπω η ίδια. Με τη μεγάλη αδερφή δε νομίζω ότι έχουν έτσι πολλές επαφές, γιατί δεν ταιριάζουν οι ηλικίες τους. Τη φροντίζει η μεγάλη αδερφή να της πάρει φαγητό από το φούρνο κι αυτά, αλλά όχι ότι θα κάτσει να ασχοληθεί πολύ η μια με την άλλη. Γενικά, πρέπει να έχουν έτσι κοντρίτσες και στο σπίτι μέσα […].
> […]Η μητέρα φέρεται το ίδιο και στις τρεις. Ο μπαμπάς θεωρώ ότι ίσως την Κ4 την έχει παραχαϊδεμένη, επειδή ίσως είναι το πιο μικρό από τα τρία παιδιά και επειδή κατά τη διάρκεια τώρα μου είχανε πει της εγκυμοσύνης ή της γέννας είχαν μια δυσκολία πάνω σε θέμα υγείας και φοβήθηκαν μήπως πάθει κάτι η Κ4 ή η μαμά της Κ4, αυτό τους έκανε τελοσπάντων να είναι όλο το βάρος τους στο μωρό σαν μωρό, αλλά σε τέτοιο σημείο που να μην έχει φτάσει να απογαλακτιστεί ας πούμε από συμπεριφορές μωρουδίστικες […].
> […]Η μητέρα και σε αυτή την περίπτωση είναι αυτή που θα ενδιαφερθεί και θα ρωτήσει περισσότερο. Ο μπαμπάς στην Α΄ Δημοτικού είχε κάνει κάποιες εμφανίσεις στο σχολείο, γιατί θέλαμε να του μιλήσουμε και να του πούμε ότι κάποια στιγμή πρέπει να κρατήσει κοινή γραμμή με τη μητέρα ως προς το πώς θα χειριστούν τη συμπεριφορά της Κ4 στο σπίτι […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ4, Απ. 1, 4, 12, 14).

Η ίδια αναφέρεται στην οικογένεια της μέσα από το ιχνογράφημα της Κ4.3 λέγοντας τι κάνει συνήθως με τις αδερφές της και τους γονείς της και αποκαλύπτοντας την κάπως έντονη σχέση που έχει κάποιες φορές με την μεσαία αδερφή της. Χαρακτηριστικό είναι ότι είναι το μόνο ιχνογράφημα της (βλ. Κ4.3) στο οποίο η έκφραση της είναι χαρούμενη. Ακολουθούν κάποια αποσπάσματα από τη συζήτηση αυτή.

Ε: Εσείς οι τρεις οι αδερφές παίζετε; Τι παιχνίδια;
Κ4: Επιτραπέζια.
Ε: Παίζεις με τις αδερφές σου επιτραπέζια;
Κ4: Όχι κάθε φορά, αλλά [..]
Ε: Τι σου αρέσει να κάνεις ας πούμε με τη μαμά;
Κ4: Να παίζω επιτραπέζια.
Ε: Και με το μπαμπά;
Κ4: Να κάθομαι στην ποδιά του και να βλέπω τηλεόραση.
Ε: Και με ποιον περνάς πιο πολύ χρόνο;
Κ4: Με την αδερφή μου, τη μεσαία.[…]
Ε: Ξέρεις; Πότε συμβαίνει συνήθως αυτό να σε στεναχωρεί;
Κ4: Μερικές φορές, μερικές μέρες και δεν ξέρω τίποτα άλλο.
Ε: Συμβαίνει κάτι δηλαδή; σε μαλώνει κάποιος; Τσακώνεσαι με κάποια αδερφή σου; Ή γίνεται κάτι άλλο;
Κ4: Τσακωνόμαστε μερικές φορές. Για τα παιχνίδια.
Ε: Α για τα παιχνίδια τσακώνεστε. Και μετά τι γίνεται; Πώς τα βρίσκετε;
Κ4: δε με αφήνει να κάνω κουμάντο κι εγώ. Να παίξω.
Ε: Έχει κάποιους κανόνες το παιχνίδι;
Κ4: παίζουμε κάποιο παιχνίδι, όχι επιτραπέζια. Μερικές φορές παίζουμε και παιχνίδια.
Ε: Και θέλεις να κάνεις και εσύ κουμάντο. Σε τι πράγμα ας πούμε;
Κ4: Στα παιχνίδια. μερικές φορές.
Ε: Τι εννοείς να κάνω κουμάντο; Να βάλεις εσύ τους κανόνες ή να διαλέξεις εσύ ποιο παιχνίδι θα παίξετε;
Κ4: Να βάλω εγώ τους κανόνες. Και η Μ. βάζει […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ4.3).

Κ4.3. Ο εαυτός μου και η οικογένεια μου.

Όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στον χαρακτήρα της Κ4 η οποία έχει κάποιες ιδιαιτερότητες. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι αρκετά ανώριμη στη συμπεριφορά της, είναι αρκετά γκρινιάρα, ενώ διακρίνεται από έντονο πείσμα, το οποίο δεν τη διευκολύνει στη δημιουργία σχέσεων με τους συνομηλίκους της. Έχει απόλυτο τρόπο σκέψης και δεν δέχεται εύκολα τα πράγματα να γίνουν με διαφορετικό τρόπο από ότι εκείνη τα έχει σκεφτεί. Ακόμη, η ανωριμότητα της πολλές φορές στέκεται εμπόδιο στη συγκέντρωση της τόσο κατά τη

διάρκεια των μαθημάτων, όσο και στο παιχνίδι της. Στα θετικά της συμπεριέλαβε την επιμονή και την υπομονή της, καθώς αν καταπιαστεί με κάτι που την ενδιαφέρει θέλει να το κάνει τέλειο.

> […]Ε οι γονείς της την έχουν κακομάθει αρκετά. Δεν της έχουν βάλει καθόλου όρια κι αυτό έχει οδηγήσει την Κ4 στο να μην μπορεί να θέσει όρια στον ίδιο της τον εαυτό σε όλα τα αντικείμενα. Είτε αυτό είναι γνωστικό, είτε η σχέση της με τους άλλους ανθρώπους ή στη συμπεριφορά της. Γενικώς είναι ανώριμη σε σχέση με την ηλικία της[…].
> […]Πολλές φορές είναι πολύ απόλυτη και θέλει να περάσει μόνο η δικιά της άποψη κι αυτό δημιουργεί πρόβλημα στις σχέσεις της με τους άλλους. Οι άλλοι βλέπουν την ανωριμότητα της επειδή είναι πολύ εμφανής και επειδή δεν είναι συγκαταβατική σαν άτομο, δεν κάνει πίσω, δεν υποχωρεί. Γκρινιάζει συνέχεια για το παραμικρό. Πάντοτε βρίσκει ένα λόγο να διαμαρτυρηθεί, οι άλλοι δεν επιδιώκουν να την έχουν στις πρώτες προτιμήσεις για να παίξουνε. Αυτή τσατίζεται όταν συμβαίνει αυτό, αλλά δεν είναι και διατεθειμένη να αλλάξει τη συμπεριφορά της και τη στάση της απέναντι στους άλλους […].
> […]αυτή ή θα χαζεύει εκείνη την ώρα ή θα γκρινιάζει με αποτέλεσμα να μην έχει ακούσει τον κανόνα, να μην τον έχει κατανοήσει. Ούτε και με παραδείγματα που τους κάνει η γυμνάστρια, γιατί δεν είναι συγκεντρωμένη, γιατί εκείνη την ώρα μπορεί να ασχολείται με κάτι άσχετο […].
> […]Δεν μιλάει ή γκρινιάζει. Παλιότερα ήταν ακόμα πιο έντονες οι αντιδράσεις της Κ4 ήταν πιο έντονες και όταν της έκανες παρατήρηση ή όταν την συμβούλευες για κάτι και την προέτρεπες να αλλάξει συμπεριφορά. Και ήταν ακόμα όταν έβλεπε την κριτική που της ασκούσαν οι συμμαθητές της, όταν έβλεπαν αυτές τις συμπεριφορές. Αλλά ως ένα βαθμό έχει λίγο βελτιωθεί η ένταση και η συχνότητα των εκρήξεων […].
> […]Γιατί θέλει να γίνονται τα πράγματα με τον δικό της τρόπο και δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιες ανάγκες ότι κάποιες φορές πρέπει να γίνονται τα πράγματα λίγο διαφορετικά από ότι γίνονται. Είναι σαν να έχει βάλει τα πράγματα στο μυαλό της σε κουτάκια και άμα της αλλάξεις τον τρόπο λειτουργίας, δεν μπορεί να το διαχειριστεί. Δεν τις αρέσουν οι αλλαγές γενικότερα.
> […]έχει επιμονή, όταν θέλει να κάνει κάτι, θέλει να το κάνει να είναι τέλειο. Έχει μια έτσι τάση τελειομανίας. Έχει υπομονή πολύ. Όταν θέλει να κάνει κάτι δεν το κάνει με βιασύνη και τσαπατσούλικα. Από την άλλη όμως τα αρνητικά της χαρακτηριστικά είναι ότι το ίδιο πείσμα που έχει στην προσπάθεια, έχει το ίδιο πείσμα και όταν δεν συμφωνεί με κάτι. Δεν έχει πολύ συγκέντρωση μεγάλη. Δεν ακολουθεί τους κανόνες. Δεν κάθεται να ακούσει συμβουλές. Μπορεί να της μιλάς για πολλή ώρα να της εξηγείς κάποια πράγματα. Να λέει ότι τα κατανοεί, αλλά να μην αλλάζει η συμπεριφορά της μετά. Είναι ανώριμη για την ηλικία της. Δημιουργεί εντάσεις μεταξύ των συμμαθητών της και είναι ένα από τους λόγους αυτός […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ4, Απ. 3, 19, 21, 25, 28, 29, 34).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η Κ4 παρουσιάζει χαμηλή κοινωνικότητα και δέχεται την απόρριψη των συμμαθητών της. Συγκεκριμένα δέχτηκε 14 αρνητικές ψήφους και 0 θετικές (βλ. Πίνακες 3 και 4). Όπως διαπιστώνεται και από τα παρακάτω οι σχέσεις της με τους συμμαθητές της δεν είναι καλές, καθώς εκείνοι δεν επιθυμούν να βρίσκονται μαζί της λόγω της συμπεριφοράς της και εκείνη δέχεται την κριτική τους, η οποία την ενοχλεί. Κάνει προσπάθειες να τους προσεγγίσει χωρίς όμως να προσπαθεί να γίνει πιο διαλλακτική. Εκείνη δείχνει την προτίμηση της προς ένα συγκεκριμένο κορίτσι την Κ9, όπως φαίνεται και από το ιχνογράφημα της (βλ. ιχνογράφημα Κ4.2), αλλά και από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού. Ακόμη, όταν ρωτήθηκε για τα άτομα με τα οποία δεν θα ήθελε να καθίσουν μαζί στο ίδιο θρανίο απάντησε με όλα τα αγόρια, ενώ στο τέλος επέλεξε τρία (βλ. Κοινωνιόγραμμα 4).

> […]Οι άλλοι δεν αποδέχονται τον χαρακτήρα της και τη συμπεριφορά της και για αυτό δεν είναι τόσο κοινωνικοποιημένη […].
> […]Αυτή επιδιώκει να κάνει παρέα, να ανοιχτεί. Επιδιώκει πλέον, παλιότερα δεν το έκανε. Απλά δεν επιδιώκει να κάνει υποχωρήσεις και να αλλάζει κάποια πράγματα στον χαρακτήρα της έτσι ώστε να γίνει αποδεκτή και από τους άλλους […].

[…]Προσπαθεί να τα προσεγγίσει, αλλά δεν τα καταφέρνει, γιατί δεν αποδέχονται τις λάθος συμπεριφορές της. Αυτή δεν είναι διατεθειμένη να τις αλλάξει. Υπάρχουν, έτσι, προστριβές. Δεν έχουν και την υπομονή τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να ανεχτούν ούτε και να κατανοήσουν αυτές τις εμμονές της, γιατί έχει και πολλές εμμονές […].
[…]Βλέπουν ότι αυτή η συμπεριφορά της Κ4 είναι αποκλίνουσα και τη σχολιάζουν. Και μετά αυτήν την ενοχλεί ο σχολιασμός από τους συμμαθητές της, αλλά ως εκεί. Πάλι δεν κάνει τίποτα για να αλλάξει η συμπεριφορά της […].
[…]Δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση σε μια συγκεκριμένη συμμαθήτρια της, την Κ9 Ε πολλές φορές την περιμένει στο σχόλασμα να φύγουν μαζί. Η Κ4 περιμένει την Κ9 κι ακόμα κι όταν η αδερφή της έρχεται να την πάρει από την τάξη, αντί να φύγει με την αδερφή της, περιμένει η Κ9 να ετοιμαστεί για να φύγουν μαζί […].
[…]Γιατί θέλει να γίνονται τα πράγματα με τον δικό της τρόπο και δεν μπορεί να κατανοήσει κάποιες ανάγκες ότι κάποιες φορές πρέπει να γίνονται τα πράγματα λίγο διαφορετικά από ότι γίνονται. Είναι σαν να έχει βάλει τα πράγματα στο μυαλό της σε κουτάκια και άμα της αλλάξεις τον τρόπο λειτουργίας, δεν μπορεί να το διαχειριστεί. Δεν τις αρέσουν οι αλλαγές γενικότερα […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ4, Απ. 19, 23, 24, 28, 33, 35).

[…]Στην ερώτηση για το «με ποιον δε θα ήθελες και τόσο να κάτσεις» απάντησε «με όλα τα αγόρια». […] (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Η προτίμηση που δείχνει προς την Κ9 φαίνεται και από τα λεγόμενα της μετά την ολοκλήρωση του ιχνογραφήματος Κ4.2. Αποζητά την παρέα της, αλλά δίνει την εντύπωση ότι θέλει και την αποκλειστικότητα της. Αναφέρεται ακόμη στην Κ8 με την οποία η Κ9 κάνει παρέα λέγοντας από την μια ότι δεν θα ήθελα να είναι η Κ8 όταν εκείνη κάνει παρέα με την Κ9 και από την άλλη ότι της έχει πει πολλές φορές να κάνουν παρέα και εκείνη αρχικά συμφωνεί, αλλά μετά αρνείται.

Ε: Ναι αλλά αυτή είναι άλλη ζωγραφιά. Η Κ4 πώς είναι σε αυτή τη ζωγραφιά; Πώς νιώθει;
Κ4: Έτσι (δείχνει το κατεβασμένο χαμόγελο).
Ε: Για ποιο λόγο;
Κ4: Γιατί η Κ9 φεύγει από εμένα και πηγαίνει στην Κ8.
Ε: Και εσύ θες να κάνεις παρέα μόνο με την Κ9;
Κ4: Ναι.
Ε: Ναι, δεν θα μπορούσες..; τι θα μπορούσες να κάνεις για να;
Κ4: Μα οι άλλες δεν με κάνουν παρέα και δεν τις κάνω ούτε εγώ.
Ε: Έχεις προσπαθήσεις να τις πλησιάσεις;
Κ4: προσπαθώ, αλλά δεν με αφήνουν να παίξουμε.
Ε: Και για ποιο λόγο θεωρείς ότι το κάνουν αυτό; Τι πιστεύεις; Για ποιο λόγο δε θέλουν να κάνουν παρέα μαζί σου;
Κ4: Γιατί.. δε θέλουνε.
Ε: Ναι αλλά τους έχεις κάνει κάτι και δε θέλουνε;
Κ4: Όχι.
Ε: Τι πιστεύεις;
Κ4: Δεν ξέρω. […]
Ε: Ναι εκτός αυτό. Τι θα μπορούσε να κάνει αυτό το προσωπάκι για να είναι και αυτό χαμογελαστό;
Κ4: Να την κάνει και αυτή παρέα, απλώς αυτή δεν την κάνει.
Ε: Να σε κάνει και η Κ8 παρέα; Της το έχεις πει ποτέ της Κ8;
Κ4: Της το έχω πει 10000 φορές να γίνουμε φίλες και μετά μου λέει όχι […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ4.2).

Κ4.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Ακόμη, η ίδια αναφέρεται στο ιχνογράφημα Κ4.1 ότι βρίσκεται μόνη της στην αυλή και αυτό είναι κάτι που δεν της αρέσει. Για τον λόγο αυτό το στόμα της το έχει ζωγραφίσει με θλιμμένη έκφραση και στις δυο περιπτώσεις (βλ. Κ4.1. και Κ4.2).

Κ4.1. Ο εαυτός μου.

Ε: Και είδα ότι πριν είχες κάνει χαμογελαστό πρόσωπο, ε;
Κ4: Το έκανα λάθος.
Ε: Και μετά το διόρθωσες και το έκανες να είναι στεναχωρημένο;
Κ4: Ναι.
Ε: Για ποιο λόγο;
Κ4: (…)
Ε: Για αυτό που μου είπες πριν; Που δε σε κάνουν παρέα; Αλλά πριν που το είχες κάνει χαμογελαστό τι σκεφτόσουν και το έκανες χαμογελαστό;
Κ4: Γιατί το έκανα έτσι.[…]
Ε: Και εδώ που έκανες στεναχωρημένο προσωπάκι επειδή δεν σε παίζουν για ποιο λόγο πιστεύεις ότι γίνεται αυτό;
Κ4: Γιατί..
Ε: Σκέφτεσαι μήπως ότι κάνεις κάτι εσύ ή ότι οι άλλοι απλώς δεν σε πλησιάζουν πολύ εύκολα;
Κ4: Δεν ξέρω.

Ε: Θα σου άρεσε να παίζεις και εσύ; Θα μπορούσες δηλαδή να το αλλάξεις αυτό;
Κ4: Ναι.
Ε: Αν πλησίαζες κάποιο παιδί από την τάξη ποιο θα πλησίαζες για να παίξετε;
Κ4: Την Κ9.
Ε: Και γιατί θα προτιμούσες την Κ9;
Κ4: Γιατί είμαστε ξαδέρφια.
Ε: Και με την Κ9 κάνετε παρέα μαζί;
Κ4: Ε ναι. Στο σπίτι καμιά φορά παίζουμε, αλλά στο σχολείο δεν μπορούμε γιατί είναι και τα άλλα κορίτσια.
Ε: Και δεν μπορείτε να παίξετε όλες μαζί;
Κ4: Όχι. […]
[…]Ε: πώς νιώθεις που είσαι εκεί κοντά στο παγκάκι;
Κ4: Μόνη μου.
Ε: Και αυτό είναι κάτι που δεν σου αρέσει τόσο, ε;
Κ4: Όχι.[…] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ4.1)

Οι παρατηρήσεις από την τάξη φαίνεται πως επαληθεύουν το ότι οι συμμαθητές της είναι κάποιες φορές επικριτικοί μαζί της ή ότι προσπαθούν να την «συμμορφώσουν» για να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης. Ακόμα, φαίνεται και η έλλειψη συγκέντρωσης που έχει και ότι μπορεί να θυμώνει ή να πεισμώνει για ζητήματα που εύκολα μπορεί να επιλυθούν. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν.

> […]«Ω ρε Κ4!Δεν ξέρεις;» […], […]Τότε ένα κορίτσι από αυτό το τμήμα που καθόταν κοντά πλησίασε το αυτί της κοντά στην δασκάλα και το άλλο κορίτσι για να ακούσει τι της έλεγε. Ο Α5 τότε είπε αναφερόμενος σε αυτήν (Κ4) «Κουτσομπόλα». Το κορίτσι τότε σταμάτησε να προσπαθεί να κρυφακούει, γιατί πιθανώς κατάλαβε ότι την κοιτούσε και η δασκάλα […]
> […]το κορίτσι (Κ4) που κάθεται στο πρώτο θρανίο και έχει μπροστά της καθ΄ όλη της διάρκεια του μαθήματος τα σχήματα δεν αφήνει τους υπόλοιπους να τα δουν και τους τα παίρνει από το χέρι. Τότε η Κ5 της λέει ως παρατήρηση αλλά σε ήπιο τόνο «Κ4 Όλη την ώρα τα είχες μπροστά σου. Άσε μας και εμάς.» […] (βλ. Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης).
> […]Μπαίνοντας τα παιδιά έβγαζαν τα μπουφάν τους και κατευθύνονταν προς τα θρανία τους. Η Κ4 παρατήρησα ότι δυσκολευόταν να βγάλει το μπουφάν της και χτύπησε κάτω στο πάτωμα τα πόδια της δείχνοντας τον εκνευρισμό της. Σκέφτηκα να την ρωτήσω αν θέλει βοήθεια, αλλά δεν το έκανα. Λίγες στιγμές μετά προσφέρθηκε η καθηγήτρια των αγγλικών, αλλά εκείνη την ώρα το κορίτσι το κατάφερε μόνο του. […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).
> […]Η δασκάλα ακόμα κάνει σύσταση στην Κ4 που αποσπάται γυρνώντας πίσω και κοιτάζει συνεχώς το δέντρο ότι αυτό δεν θα της κάνει καλό στη συνέχεια, καθώς δεν θα μπορεί να ακολουθήσει τους υπόλοιπους. […]
> […]Επίσης, όταν στην ώρα των μαθηματικών έπρεπε να βγει στον πίνακα απομάκρυνε την καρέκλα και την κασετίνα από το διπλανό θρανίο για να μην της τα πειράξουν και όταν επέστρεψε τα έβαλε πάλι στη θέση τους.[…]. (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Η Κ4 κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας ήταν ένα παιδί που έκανε ιδιαίτερα αισθητή την παρουσία του. Αρχικά, ήταν εκείνη που ξεκίνησε το ομαδικό σχέδιο στον πίνακα σχεδιάζοντας την τάξη τους. Αυτό ήταν κάτι που μου προκάλεσε εντύπωση καθώς από τις άλλες παρατηρήσεις μου στην τάξη δεν την είχα ξαναδεί να παίρνει τέτοιου είδους πρωτοβουλίες. Εκείνη εξ' αρχής επέλεξε την ομάδα του βαψίματος και έμεινε πιστή στην αρχική της επιλογή. Στην ομάδα της βέβαια συχνά δημιουργούσε διάφορα προβλήματα, αλλά και στη δίπλα ομάδα και συχνά τα παιδιά διαμαρτύρονταν είτε επειδή η Κ4 μαδούσε τη βάση, είτε επειδή τους έβαφε, είτε επειδή ήθελε το μεγάλο πινέλο χωρίς να είναι η σειρά της να το πάρει. Επιπλέον η Κ4 και η Κ9 πήγαιναν κοντά στον πίνακα με το σχέδιο και η Κ4 το έσβηνε λίγο- λίγο με το δάχτυλο της. Όταν τις είδα τους έκανα παρατήρηση για αυτό λέγοντας ότι δεν πρέπει να σβηστεί ο πίνακας, καθώς το σχέδιο μας

χρειάζεται ακόμα. Η Κ4 όμως το επανέλαβε. Σε κάποια στιγμή, επίσης, άκουσα την Κ9 να διαμαρτύρεται στη δασκάλα ότι η Κ4 την λέρωσε με το πινέλο (εννοούσε επίτηδες) και ότι την χτύπησε. Ακόμη, κατά τη φάση που οργανώνονταν οι ομάδες για το χώρο εργασίας τους η Κ4 διαμαρτυρήθηκε που θα χρησιμοποιούσαν το δικό της θρανίο γιατί θα λερωνόταν και η εκπαιδευτικός της εξήγησε ότι δε γίνεται αλλιώς και ότι έτσι και αλλιώς μετά θα τα καθαρίσουν. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας δεν είχε ιδιαίτερη αφοσίωση σε όσα έκαναν, καθώς χρωμάτιζε για λίγο, αλλά μετά ξεκινούσε να πειράζει τους γύρω της ή να κάνει διάφορες αταξίες. Ακόμα κι όταν χρωμάτιζε έπαιρνε πολύ χρώμα τελειώνοντας το και κάνοντας τους άλλους να δυσανασχετούν.

6.3.11.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ4

Το κορίτσι Κ4 προέρχεται από μια πενταμελή οικογένεια και είναι η μικρότερη κόρη της. Οι γονείς της ενώ είναι συνεργάσιμοι ως προς το σχολείο δεν έχουν ίδια αντιμετώπιση ως προς την κόρη τους, καθώς η μαμά προσπαθεί να βάλει κάποια όρια και ο μπαμπάς τα αναιρεί. Η σχέση της με τα αδέρφια της παρουσιάζει διακυμάνσεις.

Ως προς τον χαρακτήρα της η Κ4 είναι αρκετά επίμονη και έχει πείσμα, το οποίο δεν την κάνει ιδιαίτερα συγκαταβατική και ευπροσάρμοστη ως προς τις σχέσεις της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δέχεται την απόρριψη από τους συμμαθητές της και να παρουσιάζει χαμηλή κοινωνικότητα. Ακόμη, είναι αρκετά αφηρημένη, ανασφαλής και αντιδραστική, καθώς δεν μπορεί να συμβαδίσει πάντα με τους κανόνες και με την ομάδα. Παρόμοια συμπεριφορά είχε και κατά τη διάρκεια της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας όπου δεν συνεργαζόταν ιδιαίτερα και προκαλούσε συχνά προβλήματα στους γύρω της προκαλώντας τη δυσανασχέτηση τους.

6.3.12.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ5

Το κορίτσι Κ5 είναι το μεσαίο παιδί μιας πενταμελούς οικογένειας. Οι σχέσεις της με τους γονείς και τα αδέρφια της από όσο γνωρίζει η εκπαιδευτικός είναι αρκετά καλές, καθώς οι γονείς φροντίζουν για τα παιδιά και είναι αρκετά συμμετοχικοί ως προς το σχολείο, ιδίως η μητέρα. Ίσως η Κ5 ζηλεύει κάπως το μικρό της αδερφό επειδή ως πιο μικρός έχει την περισσότερη προσοχή, αλλά σε φυσιολογικό πλαίσιο. Ενώ η μεγάλη της αδερφή την βοηθάει αρκετά.

> […]η Κ5 είναι το μεσαίο παιδάκι από τα τρία της οικογένειας της. Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή που πάει ΣΤ΄Δημοτικού και ένα μικρότερο αδερφό που είναι τριών χρονών νομίζω, τεσσάρων;[…]
> […]η σχέση που μου έχει δώσει η Κ5 να καταλάβω ότι επικρατεί στην οικογένεια της είναι καλές. Δηλαδή και με τους γονείς της τα πηγαίνει πολύ καλά και με τα αδέρφια της. Ίσως ζηλεύει λίγο τον πιο μικρότερο αδερφό της επειδή το βάρος της προσοχής των γονιών της πέφτει σε αυτόν σαν πιο μικρός. Γενικά όμως είναι προσεγμένα παιδιά και η αδερφή της και αυτή ως προς την εμφάνιση τους και το διάβασμα τους τελοσπάντων.[…]
> […]βοηθάει η μεγάλη αδερφή την Κ5 στα μαθήματα, μου το έχει αναφέρει αυτό. Ότι μου το εξήγησε η Μ. στο σπίτι. Με το μικρό της αδερφό ας πούμε πολλές φορές της πειράζει τα πράγματα, τις χαλάει τις φωτοτυπίες, τα τετράδια και αυτά, τους αλλάζει θέση. Ε δηλαδή τον αναφέρει σαν ένα ζιζάνιο που της δημιουργεί προβλήματα, αλλά θεωρώ ότι έχει καλές σχέσεις μαζί του και με τον αδερφό της και με την αδερφή της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ5, Απ. 1, 5).
> […]Η Κ5 πρόσθεσε «εμένα δεν μου αρέσει να έχω αγόρι μικρό αδερφό, γιατί με δαγκώνει και μου τραβάει τα μαλλιά» […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Από την ίδια πληροφορούμαστε μέσω του ιχνογραφήματος της (Κ5.3) ότι πρόκειται για μια δεμένη οικογένεια, καθώς τους έχει ζωγραφίσει να κρατιούνται από τα χέρια. Η ίδια μάλιστα έχει τραβήξει μια γραμμή ως προέκταση του χεριού της για να μπορεί να κρατάει το χέρι του μικρού της αδερφού, ενώ αναφέρει ότι στολίζουν το χριστουγεννιάτικο δέντρο.

> […]Ε: Έχεις τρία αδέρφια δηλαδή. Και εδώ με την οικογένεια σου τι κάνετε;
> Κ5: Είμαστε σπίτι και στολίζουμε το δέντρο. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ5.3)
> […]Είναι σαν να κρατιούνται όλα τα μέλη από το χέρι. Μάλιστα, ενώ είναι τοποθετημένα κλιμακωτά στο ύψος, εκείνη έχει κάνει μια προέκταση στο χέρι της για να φτάνει τον μικρότερο της αδερφό και να μην είναι αποκομμένος από τους υπόλοιπους μιας και τον έχει ζωγραφίσει αρκετά κοντύτερο […] (Απόσπασμα από την ερμηνευτική ανάλυση του ιχνογραφήματος Κ5.3).

Κ5.3. Ο εαυτός μου και η οικογένεια μου.

Ως προς τον χαρακτήρα της η εκπαιδευτικός την περιγράφει ως ένα παιδί με καλούς τρόπους, αρκετά ισορροπημένο, πρόθυμο να βοηθήσει κάποιο συμμαθητή της ή κάποιον που έχει ανάγκη. Παίζει όμορφα, ακολουθώντας τους κανόνες και χωρίς να δημιουργεί θέματα.

> […]Συμμετέχει κανονικά στα παιχνίδια. Είναι, κατανοεί τους κανόνες και όλα αυτά. Ε δεν έχω εντοπίσει κάποιο πρόβλημα στο παιχνίδι της. Ούτε ως προς την τήρηση των κανόνων ούτε ως προς τους άλλους που παίζει.[…]
> […]Είναι ευγενική, είναι χαριτωμένη. Είναι αγαπητή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες της. Βοηθάει τους άλλους. Όταν κάποιος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα θα πάει να τον παρηγορήσει. Είναι ευαίσθητη.[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ5, Απ. 10, 13).

Συνεπώς η κοινωνικότητα της είναι αρκετά υψηλή, αφού το κοινωνιομετρικό της status κατατάσσεται ως δημοφιλές (βλ. Κοινωνιόγραμμα 2). Παίζει συνήθως με τα κορίτσια της τάξης, αλλά και τα αγόρια, ενώ έχει σχέσεις και με παιδιά από άλλες τάξεις. Στο ζήτημα που είχε δημιουργηθεί μεταξύ της Κ1 και Κ7 εκείνη αποφάσισε από ένα σημείο και μετά να αποστασιοποιηθεί και να μην ασχολείται ούτε με την μια ούτε με την άλλη, καθώς αυτό την επηρέαζε. Επιπλέον η εκπαιδευτικός μας πληροφορεί ότι παρά το ότι είναι ευγενική και φαίνεται συγκαταβατική όταν κάποιος την ενοχλήσει ή πει κάτι για αυτήν θα το δείξει και θα αντιδράσει, χωρίς να είναι παθητική.

[…]Είναι αρκετά κοινωνική. Είναι δοτική, είναι πρόσχαρη. Αφήνει χώρο και στις φίλες της. Δεν έχει μόνο αυτή την ηγεσία και τα σχετικά. Ε δεν δημιουργεί ιδιαίτερα θέματα. Θεωρώ ότι είναι ένας χαρακτήρας έτσι πολύ ισορροπημένος.[…]
[…]Κάνει παρέες με παιδιά από το σχολείο και με παιδιά από άλλες τάξεις. Είναι κοινωνικό κοριτσάκι.[…]
[…]συνήθως κάνει παρέα με τα κορίτσια. Με την Κ9, με την Κ8 , με την Κ2, με τη Κ1. Με τον Α2 και τον Α7. Αλλά πιο πολύ με τα κορίτσια.[…]
[…] μέχρι που σε κάποια φάση αποστασιοποιήθηκε και δεν επεδίωκε να κάνει ιδιαίτερη παρέα ούτε με τη μια ούτε με την άλλη. Έκανε παρέα με την Κ9, με την Κ8 με αυτές ή με άλλα παιδιά, κορίτσια από άλλες τάξεις […].
[…]Συνήθως τσακώνεται αν την αδικήσει κανείς ή αν πει κάτι για αυτήν που είναι ψέμα. Εννοείται ότι θα τσακωθεί, θα νευριάσει, θα φωνάξει. Θα στεναχωρηθεί, μπορεί και να κλαίει ως παράπονο. Αλλά γενικά δε δημιουργεί θέματα […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ5, Απ.7, 15, 16, 20, 28).

Σχετικά με την παρέα της βλέποντας το ιχνογράφημα της (βλ. Κ5.2.) βλέπουμε ότι έχει σχεδιάσει εκείνη με δυο φίλες της να βρίσκονται στο ίδιο ύψος. Μας πληροφορεί ότι παίζουν την οικογένεια, αλλάζοντας ρόλους η καθεμιά. Αναφέρει ότι οι φίλες της είναι η Κ9 και η Κ2, τις οποίες έχει ψηφίσει θετικά στην ερώτηση του κοινωνιογράμματος μαζί με την Κ1 (βλ. Κοινωνιόγραμμα 1 και 3).

Ε: Κι εδώ με ποιους είσαι;
Κ5: Με την Κ9 και τη Κ2.[…]
Κ5: Πιο κει. Εμείς παίζουμε οικογένεια.
Ε: Εσύ ποιο ρόλο κάνεις εδώ που μου λες ότι παίζετε την οικογένεια;
Κ5: Διάφορα.
Ε: Κατάλαβα.
Κ5: Κάθε φορά αλλάζουμε. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ5.2).

Κ5.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Από τις παρατηρήσεις μου στην τάξη, αλλά και στη συζήτηση που είχαμε φαίνεται ότι η Κ5 είναι ένα ευγενικό και χαρούμενο κορίτσι (βλ. Κ5.1). Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν κάπως ντροπαλή αν και δεν παρατήρησα κάποια τάση συστολής στην τάξη ή στα διαλείμματα.

Κ5.1. Ο εαυτός μου.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα από τις παρατηρήσεις από τις οποίες φαίνεται ότι συμμετέχει σε φυσιολογικά επίπεδα χωρίς να έχει συστολή, αλλά αυθορμητισμό είναι τα εξής:

> […] Σε αυτή τη φάση άκουσα ένα κορίτσι (Κ5) να λέει απαντώντας σε ένα σχόλιο «Γιατί άμα είναι ροζ πρέπει να είναι κοριτσίστικη;». […]
> […]Το κουδούνι χτύπησε για διάλειμμα και βγαίνοντας η Κ7 η Κ8 και η Κ9 με πλησίασαν για να με ρωτήσουν τι γράφω στο τετράδιο μου. […] (βλ. Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης)
> […]Τότε η Κ5 ξαναρωτάει το ίδιο και η δασκάλα απαντά ότι θα αλλάξουν αύριο. Η Κ5 διαμαρτύρεται ότι σήμερα έχει 31 ο μήνας και η δασκάλα της θυμίζει ότι αλλάζουν στην αρχή του μήνα και ο μήνας αλλάζει αύριο.[…]
> […]Τότε η Κ7 ρωτάει «Κυρία γιατί εσείς δεν μας το κάνετε αυτό;» και η Κ5. απαντάει «Γιατί είναι καλή η κυρία μας». […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης)
> […] Συμμετείχε σε φυσιολογικά επίπεδα στην τάξη και από μόνη της και όταν της ζητούνταν […] (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Το κορίτσι Κ5 σε σχέση με την προ-παρεμβατική παρέμβαση παρουσίαση μια συνεργατική συμπεριφορά. Στο ομαδικό σχέδιο στον πίνακα συμμετείχε δύο φορές, ενώ δεν άλλαξε ομάδα παραμένοντας στην αρχική της επιλογή με το βάψιμο της βάσης. Στην ομάδα της συνεργαζόταν αρμονικά χωρίς να δημιουργεί προβλήματα, ενώ διαμαρτύρεται όταν η Κ4 χαλάει το φελιζόλ της μακέτας μαδώντας το. Δείχνει αφοσίωση σε αυτό που κάνει και είναι εργατική. Η σχέση της με τα άλλα παιδιά στην ομάδα είναι φυσιολογική. Είναι πιο κοντά στην Κ9, καθώς με εκείνη συνομιλούν περισσότερο, ενώ δείχνει να δυσανασχετεί με την Κ4 όπως και άλλα παιδιά λόγω της στάσης της. Προς την Κ3 υπήρχε κάποια στιγμή ένα σχόλιο από μέρους της Κ5, το οποίο μπορεί να είχε την πρόθεση να της εξηγήσει, αλλά ο τόνος της ήταν κάπως κοροϊδευτικός. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η Κ5 ήταν το μόνο παιδί από την τάξη που δεν ψήφισε αρνητικά την Κ3 στη σχετική ερώτηση του κοινωνιογράμματος.

6.3.12.β.Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ5

Η Κ5 προέρχεται από μια αγαπημένη οικογένεια που τα μέλη της φαίνεται να έχουν καλές σχέσεις. Η Κ5 έχει αναπτύξει ένα ισορροπημένο και ώριμο χαρακτήρα με αποτέλεσμα να είναι αγαπητή από την ομάδα των συμμαθητών της.

Εκτός ,λοιπόν, από την υψηλή κοινωνικότητα που έχει, ο χαρακτήρας της έχει αρκετά θετικά στοιχεία. Φαίνεται ότι έχει βρει μια ισορροπία μεταξύ συγκαταβατικότητας και αντίδρασης, καθώς είναι σε θέση να ακολουθήσει την ομάδα και τους κανόνες, αλλά και να

αντιδράσει ή να εκδηλώσει τι την ενοχλεί όταν κάτι θεωρεί πως την βλάπτει ή δεν συμφωνεί με αυτό, όπως φάνηκε και από την αντίδραση της προς την Κ4 κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Ακόμη, είναι αρκετά βοηθητική στους συμμαθητές της, σπάνια θα ασκήσει κριτική, ενώ είναι αρκετά πρόσχαρη και αυθόρμητη στις εκδηλώσεις της.

6.3.13.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ6

Το παιδί Κ6 προέρχεται από μια οικογένεια που οι γονείς της έχουν πάρει διαζύγιο πολλά χρόνια. Εκείνη είναι μοναχοπαίδι και ζει με τη μητέρα της στο χωριό, όπου μετακόμισαν πρόσφατα καθώς η μητέρα της πρόκειται να παντρευτεί έναν κάτοικο του χωριού. Έχει πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς της και έχει δηλώσει τόσο στην εκπαιδευτικό, όσο και σε εμένα ότι δεν επιθυμεί να αποκτήσει αδερφάκι.

> […]είναι ένα κορίτσι που ήρθε φέτος πρώτη χρονιά στο σχολείο μας με μεταγραφή από άλλο σχολείο[…].
> […]Είναι παιδί από χωρισμένη οικογένεια, είναι μοναχοπαίδι. Η ίδια μου έχει πει ότι η μαμά της την έκανε σε πάρα πολύ μικρή ηλικία. Ήταν 15 χρονών, οπότε έχει πολύ μικρή διαφορά ηλικίας με τη μητέρα της[…].
> […]Έχει καλές σχέσεις. Μου έχει πει και με τον μπαμπά της έχει επαφές και με τη μαμά μένει. Η μαμά της έχει έρθει στο χωριό αυτό και μετακόμισαν γιατί αρραβωνιάστηκε τελοσπάντων και θα παντρευτεί κάποιον από το χωριό εκεί. Ε έχει καλή σχέση και με την οικογένεια του μπαμπά της. Παππούδες, θείους κι αυτά […].
> […]δεν θέλει να αποκτήσει και καινούρια αδέρφια. Ούτε από τη μαμά ούτε από τον μπαμπά, γιατί έχει συνηθίσει να είναι μοναχοπαίδι και να έχει την προσοχή όλων πάνω της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ6, Απ. 1, 2, 5).

Η καλή σχέση που έχει με τους γονείς της εντοπίζεται από τα λεγόμενα της κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καθώς και ότι θέλει όποτε έχουν χρόνο να περνούν ποιοτικό χρόνο μαζί.

> **Κ6:** Όχι μόνη μου και με άλλους ανθρώπους. Μου αρέσει να κάνω βόλτες στην πλατεία Ελευθερίας με τη μαμά και περνάω και με το μπαμπά πολύ καλά. Μ αρέσει […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ6.1).
>
> **Ε:** Βλέπω χαμόγελα μεγάλα. Τι θα σου άρεσε να κάνατε;
> **Κ6:** Να πηγαίναμε βόλτες, να συζητούσαμε, περνούσαμε καλά. Ποιοτικό χρόνο, να κάναμε κάτι […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ6.3).

Κ6.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ως χαρακτήρας η Κ6 είναι ανοιχτή, ομιλητική και αρκετά αυθόρμητη. Το ότι μιλάει πολύ και της αρέσει να αφηγείται προσωπικές της ιστορίες είναι κάτι που κάποιες φορές κουράζει τους συμμαθητές της. Έχει αρκετές γνώσεις, καθώς έχει ερεθίσματα από το οικογενειακό της περιβάλλον και παρουσιάζει ηγετικές τάσεις. Συμμετέχει ομαλά στο παιχνίδι και έχει αναπτύξει σχέσεις παρά το ότι ήρθε πρόσφατα στο σχολείο. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μπορεί να έχει εισαχθεί ομαλά στην ομάδα, ωστόσο θεωρεί ότι δεν έχει ακόμα αναπτύξει ουσιαστικές σχέσεις με τα παιδιά και αυτό θα ήταν κάτι που θα ήθελε να τη βοηθήσει.

> […]Είναι γενικά πολύ ομιλητικό άτομο, πολύ εξωστρεφές. Θέλει συνέχεια να μιλάει και να λέει ιστορίες από τις προσωπικές της εμπειρίες. Ε ίσως έχει ερεθίσματα για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ακόμα και από τα παιδιά της τάξης της Δ΄Δημοτικού […].
> […]Στο παιχνίδι της δεν έχει θέματα. Συμμετέχει. Παρόλο που ήρθε φέτος έχει δικτυωθεί και με τα παιδιά της Γ και της Δ. δηλαδή έχει δυο ομάδες στις οποίες μπορεί να ενταχθεί με άνεση. Την έχω δει και παίζει και με τα παιδιά της Δ και με τα παιδιά τα δικά μας […].
> […]Είναι πολύ ζωντανή στις σχέσεις της, λίγο φλύαρη βέβαια ως πάρα πολύ. Κι αυτό κουράζει τους ανθρώπους που είναι γύρω της, ακόμα και τα παιδιά, αλλά και τους μεγάλους, γιατί δεν βάζει ένα φρένο […].
> […]πόσο ηγετική θέλει να είναι. Γιατί έχει πολλές τέτοιες τάσεις. Να θέλει να φαίνεται και να την ακούνε και να την προσέχουν και να τραβάει το ενδιαφέρον των άλλων.[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ6, Απ. 1. 11, 27, 30).

Αν και φαίνεται παιδί με έντονο ταπεραμέντο, ανοιχτό και αρκετά κοινωνικό, καθώς η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι κάνει παρέα με τα παιδιά και της Γ΄και της Δ΄τάξης, κατατάσσεται στο κοινωνικό status του Μ.Ο. από τους συμμαθητές της (βλ. Κοινωνιόγραμμα 2), καθώς έχει δεχτεί 1 θετική και 4 αρνητικές ψήφους (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4).

> […]Ε για νέα εισαγωγή στην τάξη καλά τα πάει. Δεν έχει κάποια ιδιαίτερα θέματα [...].
> […]Ίσως σε αυτό βοήθησε το ότι γνώριζε ήδη την Κ1, που είναι είπαμε συγγένεια εξ αγχιστείας. Ξαδέρφες. Κι αυτό βοήθησε ας πούμε να την δεχτούν και οι υπόλοιποι […].
> […]Ίσως να μην είναι τόσο ισχυροί οι δεσμοί αλλά να δυνατές φιλίες. Να έχει την αμέριστη εμπιστοσύνη, αλλά δεν είναι ότι είναι μόνη της.[…]
> […]να προσπαθήσει έτσι να προσεγγίσει λίγο πιο πολύ σε βάθος τους φίλους και τις φίλες της. Δηλαδή, να λέει, να μπορεί να πει ότι πραγματικά έχει κάνει μια φίλη στο σχολείο που ήρθε και όχι να είναι έτσι επιφανειακές οι σχέσεις της […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ6, Απ. 11, 15, 19, 20, 21, 28).

Κ6.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Μετά την ολοκλήρωση του ιχνογραφήματος Κ6.2 η Κ6 ανέφερε αρκετά πράγματα σε σχέση με τους συμμαθητές της. Μίλησε με ποιους παίζει συνήθως, ενώ εκφράστηκε και για το παλιό της σχολείο, καθώς και για τις σχέσεις που είχε με τις φίλες της εκεί. Από τα λεγόμενα της γίνεται κατανοητό ότι ναι μεν έχει φιλίες στο νέο της σχολείο, αλλά δε νιώθει ακόμα τόσο δεμένη, καθώς της λείπουν οι παλιές της φίλες.

Ε: Αχα. Και εδώ στο σχολείο που σε έχεις ζωγραφίσει ποια είναι τα παιδιά που κάνεις πιο πολύ παρέα;
Κ6: Η Κ9, η Κ5, η Κ8, η Κ2, η Κ1. (..) Η Κ7. Αυτά […].

Κ6: Όλες το ίδιο είναι. Στο παλιό μου σχολείο είχα ξεχωρίσει.
Ε: Είχες δεθεί λίγο περισσότερο δηλαδή;
Κ6: Ναι. Με δυο φίλες μου πάρα πολύ καλές. Ήμασταν το τρίο καρό που λέγανε […].

Κ6: Κατά κάποιο τρ.. Το ίδιο. Κατά κάποιο τρόπο περνούσα εκεί λίγο πιο καλά γιατί ήμασταν συνέχεια μαζί. Δεν ξεκολλούσαμε ποτέ. Ε αυτό […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ6.2).

Στο ιχνογράφημα που σχετίζεται με το σχολείο η Κ6 σχεδίασε την ίδια να πιάνει όλη τη σελίδα δηλώνοντας ότι θέλει να πιάνει όλο το χώρο και για αυτό δεν ζωγράφισε τους συμμαθητές της (βλ. Κ6.2) το οποίο παραπέμπει στις ηγετικές τάσεις και στο γεγονός ότι θέλει να τραβάει την προσοχή με την παρουσία και το λόγο της, ενώ δεν έκανε σχολική τσάντα αλλά μια τετράγωνη. Άλλωστε και η ίδια δήλωσε σχετικά με τη ζωγραφιά της (βλ. Κ6.1) ότι θα ήθελε να μεγαλώσει για να μπορεί να κάνει και άλλα πράγματα.

Ε: Και οι υπόλοιποι;
Κ6: Ε δεν μπορούσα κυρία να τους κάνω. Ήθελα να πιάσω το χώρο […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ6.2).

Κ6: Να μεγαλώσω λίγο να μπορώ να κάνω περισσότερα πράγματα. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ6.1).

Κ6.1. Ο εαυτός μου.

Οι διαπιστώσεις μου από την επαφή μαζί της και την παρατήρηση μέσα στην τάξη είναι ότι πρόκειται για ένα πληθωρικό παιδί. Είναι πολύ ομιλητική και αυθόρμητη. Έχει πλούσιο λεξιλόγιο και ωραίο λόγο και της αρέσει να μοιράζεται προσωπικές της ιστορίες. Φαίνεται ότι δεν είναι ντροπαλή, αφού αρκετά συχνά με πλησίαζε για να με ρωτήσει πότε θα τους κάνω τις ερωτήσεις ή πότε θα ξεκινήσουμε όλα αυτά που έγραφε το χαρτί για τους γονείς τους. Ακόμη,

φαίνεται ότι γνωρίζει κάποια χαρακτηριστικά του εαυτού της εσωτερικά και εξωτερικά και δεν έχει πρόβλημα να ανοιχτεί, καθώς κατά τη διάρκεια του ιχνογραφήματος μου μιλούσε για τον εαυτό και την οικογένεια της χωρίς να την έχω ρωτήσει εγώ σχετικά με αυτά που έλεγε.

> […] Με αφορμή μια ιστορία της Μ., η οποία μίλησε για ένα βουνό κοντά στο χωριό της όπου οι Γερμανοί σκότωσαν κάποιους Έλληνες, τους οποίους έθαψαν στην πλατεία, έγινε αναφορά στην έννοια και το συμβολισμό του ηρώου.[…] (Από το Ημερολόγιο Α΄ Παρατήρησης).
> […]Τότε η Μαρίνα με ρωτάει «Μα κυρία γιατί θα μας κάνετε ερωτήσεις; Δημοσιογράφος είστε;». Γελάω και της λέω ότι είναι και αυτός μέρος της εργασίας και να μην ανησυχεί γιατί δεν είναι δύσκολες ερωτήσεις, απλώς δεν είναι η ώρα ακόμα […].
> […] Όταν μετρηθήκαμε και εμείς κάποιο παιδί είπε τώρα να ζυγιστούμε. Τότε, η Μαρίνα σχολίασε «Είμαι η πιο χοντρή σας εδώ μέσα. Είμαι 47 κιλά.», αλλά η δασκάλα τους ανακοίνωσε ότι δεν έχει φέρει μαζί της ζυγαριά όποτε δεν μπορούσε να γίνει αυτό σήμερα […] (Από το Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).
> […]Κάποια κορίτσια ρωτούσαν και εμένα, κυρίως η Κ6 και η Κ9. «Μα πότε θα μας κάνετε τις ερωτήσεις; Εγώ θέλω να μου κάνετε συνέντευξη.» «Πότε θα κάνουμε αυτά που έγραφε το χαρτί για τους γονείς μας;», «Θα μας πάρετε την ώρα των αγγλικών, αφού λείπει η κυρία;»[…] (Από το Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Το κορίτσι Κ6 είχε μια έντονη παρουσία στη διάρκεια της ομαδικής δραστηριότητας. Έλαβε μέρος δυο φορές στο ομαδικό σχέδιο που έγινε στον πίνακα και έμεινε σταθερή στην αρχική της απόφαση για την ομάδα των κτηρίων, όπου είχε ενεργό ρόλο. Η Κ6 στην ομάδα της ήταν αρκετά δυναμική, καθώς έπαιρνε πρωτοβουλίες και αποφάσιζε για το πώς θα χρησιμοποιηθούν τα κουτιά, τι χρώματα θα βαφτούν και ποιο κτήριο θα αντιπροσωπεύουν, ενώ σε κάποια στιγμή που η ομάδα προσπαθούσε τι θα αποφασίσει για το χρώμα ενός κουτιού η Κ6 τους είπε «Παιδιά είμαι κι εγώ εδώ» δείχνοντας την ενόχληση της, αλλά και τη θέληση της να συμμετέχει στην απόφαση αυτή. Ακόμη, δεν φάνηκε τόσο συγκαταβατική στο να ντύσουν τελικά κάποια από τα κουτιά που είχαν βάψει, που ήταν μια πρόταση της δασκάλα τους, καθώς το χρώμα δεν φαινόταν τόσο καλά, γιατί η ίδια προτιμούσε να βάψει. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ήταν πολύ ομιλητική και οι σχέσεις της με τα υπόλοιπα μέλη ήταν ουδέτερες κυρίως με τα αγόρια, ενώ με την Κ8 είχαν κάποιες διαφωνίες τόσο για το ζήτημα που έθεσε ο Α5 από την ομάδα του σχεδίου για τη δημιουργία των μπασκέτων, στο οποίο η Κ6 διαφωνούσε, όσο και στα χρώματα που θα έβαζαν σε κάποια κουτιά.

6.3.13.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ6

Η Κ6 προέρχεται από μια μονογονεϊκή οικογένεια καθώς οι γονείς της είναι διαζευγμένοι, αλλά ετοιμάζονται να δημιουργήσουν δικές τους οικογένειες. Η Κ6 μένει με τη μαμά της, αλλά μοιράζεται πολύ χρόνο και με τους δυο γονείς της, αφού έχει πολύ καλές σχέσεις. Η ίδια δεν επιθυμεί να αποκτήσει αδέρφια όπως έχει δηλώσει.

Από τις ζωγραφιές της αλλά και από τις παρατηρήσεις φαίνεται ότι είναι ένα παιδί που θέλει να μονοπωλεί το ενδιαφέρον. Είναι πολύ ομιλητική, πληθωρική, αυθόρμητη και κοινωνική. Αν και ήρθε φέτος στο σχολείο έχει την αποδοχή των παιδιών και εκείνη έχει δικτυωθεί και προσαρμοστεί, αν και δεν νιώθει όπως στο παλιό της σχολείο. Οι δεσμοί που έχει αναπτύξει δεν είναι ακόμα τόσο ισχυροί. Φαίνεται να είναι ένα κορίτσι με αυτοπεποίθηση και αρκετά δυναμικό, ενώ ως προς το παιχνίδι της δεν παρατηρείται να έχει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Η δυναμική της παρουσία έγινε αισθητή και κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, όπου είχε το «πάνω χέρι» στην ομάδα της αποφασίζοντας και παίρνοντας πρωτοβουλίες.

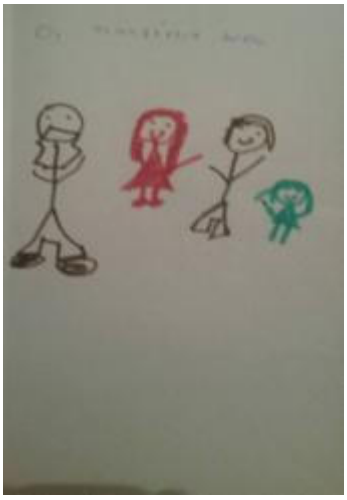
6.3.14.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ7

Η Κ7 προέρχεται από μια τετραμελή οικογένεια. Είναι το δεύτερο παιδί και έχει μεγάλη διαφορά ηλικίας με τον αδερφό της, για αυτό και η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει την προσοχή όλων στην οικογένεια της και ότι όλοι της κάνουν τα χατίρια. Οι σχέσεις της είναι καλές και με τους γονείς και με τον αδερφό της. Περνούν χρόνο μαζί και όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός η Κ7 είναι πολύ προσεγμένη ως προς την εμφάνιση από το σπίτι της, αλλά όχι και ως προς το σχολείο.

> […]οι σχέσεις της είναι πολύ καλές και με τη μαμά της και με τον μπαμπά της. Καλά τα πηγαίνει. Και αυτούς τους ίδιους πολλές φορές τους εκμεταλλεύεται στο να της κάνουν τα χατίρια. Μου το έχει εκμυστηρευτεί. Μου το έχει πει η ίδια από αναφορές στη διήγηση για το τι κάνει με τον μπαμπά, με τη μαμά […].
> […]είναι το μικρότερο από τα δυο αδέρφια. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό με τον οποίο έχει έτσι μεγάλη διαφορά ηλικίας[…].
> […] Γενικά δεν την αφήνει να πολυζορίζεται. Να μπει σε κόπο για να καταφέρει κάποια πράγματα. Της τα έχουν λίγο στο χέρι, όλα έτοιμα. Ε και αυτό την έχει κάνει να είναι λίγο κακομαθημένη ως πολύ […].
> […] Ως προς τη φροντίδα, την εμφάνιση της, να είναι περιποιημένη, τα ρούχα της καθαρά κι αυτά προσέχουνε[…]
> […]Δεν δείχνει ενδιαφέρον να βελτιωθεί, δεν δείχνουν όμως και από το σπίτι να την συμβουλεύσουν να βελτιωθεί […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ7, Απ. 1, 2, 7).

Σχετικά με την οικογένεια της αναφέρει ότι στη ζωγραφιά τους βλέπουν τηλεόραση και κάθονται στο τζάκι (βλ. ερμηνευτική ανάλυση Κ7.3). Στη συνέχεια αναφέρεται στο ότι τσακώνεται με τον αδερφό της, γιατί εκείνος της λέει τι να κάνει, το οποίο δεν της αρέσει. Πολλές φορές τσακώνονται για αυτό, αλλά και ο μπαμπάς της την μαλώνει επειδή τσακώνεται με τον αδερφό της. Αναφέρει τέλος, ότι συχνά τις Κυριακές που οι γονείς της δεν δουλεύουν πηγαίνουν βόλτες.

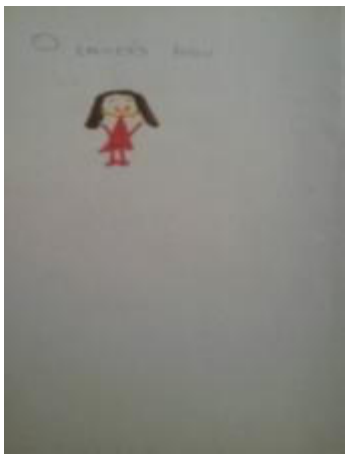
> **Κ7:** Γιατί μου κάνει κουμάντο.
> **Ε:** Δηλαδή τι σου κάνει;
> **Κ7:** Θέλω να πάω μια βόλτα με μια φίλη μου και δεν με αφήνει […].
>
> **Κ7:**Τσακωνόμαστε. [...] Γιατί αυτός είναι πιο μεγάλος και εγώ είμαι πιο μικρή.
> **Ε:** Ναι. Αλλά τι γίνεται και τσακώνεστε;
> **Κ7:**Θέλω να δω μια εκπομπή και μου φωνάζει και λέει «Βγάλε αυτές τις βλακείες» […].
>
> **Ε:** Και με το μπαμπά σου και τη μαμά σου τι κάνετε συνήθως όταν έχουν χρόνο;
> **Κ7:** Όταν έχουν χρόνο συνήθως τις Κυριακές πηγαίνουμε βόλτα […].
>
> **Ε:** Κάτι που να σου αρέσει στην οικογένεια σου και να σε κάνει χαρούμενη.
> **Κ7**: Ε μ αρέσει η μαμά που λέει αστεία […].
>
> **Ε:** Και κάτι που μπορεί να σε στεναχωρεί ή να μη σου αρέσει τόσο;
> **Κ7:** Να με μαλώνει ο μπαμπάς [...].
> Κ7: Γιατί κάνω αταξίες. […] και για άλλους λόγους. Όταν τσακωνόμαστε με τον αδερφό μου. […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ7.3).



Κ7.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Η ίδια για τον χαρακτήρα της δεν αναφέρει πολλά πέρα από ότι αυτοπεριγράφεται εξωτερικά και αναφέρει ότι είναι λίγο νευρική. Η δασκάλα της από την άλλη την χαρακτηρίζει πολύ έξυπνη και εύστροφή, αλλά λόγω της αντιμετώπισης που έχει από την οικογένεια της πιστεύει ότι τα αρνητικά της στοιχεία επισκιάζουν τα θετικά. Θεωρεί ότι επιζητά την προσοχή όλων, ότι μπορεί να επηρεάσει τους φίλους της και ότι συχνά γίνεται επικριτική ακόμα και σκληρή με τους συμμαθητές της. Ως προς τα μαθήματα αναφέρει ότι δεν είναι επιμελής και δεν δείχνει επιμονή, παρά τις δυνατότητες που έχει.

Ε: Ε πώς είσαι ας πούμε. Και στην εμφάνιση και εσωτερικά στον χαρακτήρα.
Κ7: Στο χαρακτήρα ε είμαι λίγο νευρικιά. Ε στην εμφάνιση τα μαλλιά μου είναι λίγο καστανά. Τα μάτια μου είναι καστανά. Ε τι άλλο;[…] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ7.1)
[…] Είναι πολύ έξυπνη, εύστροφη […].
[…]Είναι πολύ πεισματάρα, εγωίστρια και εγωκεντρική. Και έχει έτσι μια κριτική στους άλλους αιχμηρή και μια κουτσομπολίστικη τάση. Θέλει να τα μαθαίνει όλα παρόλο που δεν είναι του άμεσου ενδιαφέροντος της […].
[…] είναι πολύ χειριστικό άτομο. Έχει έτσι έναν εγωισμό και έναν πολύ μεγάλο εγωκεντρισμό. Ε η ίδια δεν το καταλαβαίνει ότι αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς της απομακρύνει τα άτομα από γύρω της […].
[…]Με τις ικανότητες τους, με τη συμπεριφορά τους, με πράγματα που κάνουν. Είναι επικριτική χωρίς να είναι ο ρόλος της αυτός […].
[…]Στο κομμάτι των μαθημάτων δεν βλέπω ιδιαίτερη προσοχή στην Κ7 δηλαδή ότι κάνει το κάνει μόνη της και επειδή της αρέσει να τελειώνει γρήγορα τα πράγματα της τα κάνει τσαπατσούλικα […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ7, Απ.7, 11, 12, 15).



Κ7.1. Ο εαυτός μου.

Από τις παρατηρήσεις και την συζήτηση που είχα μαζί της διαπίστωσα κάποια πράγματα που επαληθεύουν τα λεγόμενα της δασκάλας. Αρχικά, διαπίστωσα ότι είναι αρκετά επικριτική προς τους συμμαθητές και οι παρατηρήσεις που γίνονται από την Κ7 έχουν έντονο ύφος.

> […]Σε μια άλλη στιγμή υπήρξε μια ένταση μεταξύ ενός αγοριού (Α1) και ενός κοριτσιού (Κ7) όταν το δεύτερο έκανε παρατήρηση με έντονο ύφος στον πρώτο. Ο διάλογος που ακολούθησε είχε ως εξής: «-Α1 Μην τρως το μολύβι σου!», «- Σε νοιάζει ίντα κάνω;», «Ναι!» […].
> […] Η Κ7 ρωτάει την Κ3 γιατί σηκώθηκε, αφού η κυρία τους είχε πει την Κ6 για βοηθό και η εκπαιδευτικός της λέει ότι εκείνη το είπε στην Κ3 καταλαγιάζοντας την ένταση που προκλήθηκε.[…] (βλ. Ημερολόγια Α΄και Β΄ Παρατήρησης).
> Ακόμη, είναι άτομο που τις αρέσει να υπερέχει και να επιδεικνύεται.
> […]Η Κ7 παίρνει «Άριστα» και το δείχνει στους υπόλοιπους. Φαίνεται πως κανείς από τα παιδιά δεν δίνει σημασία σε αυτό, καθώς κοιτούν ακόμα το γραπτό τους. Μετά από λίγο επαναλαμβάνει δείχνοντας το χριστουγεννιάτικο αυτοκόλλητο της […] (βλ. Ημερολόγιο Γ΄ Παρατήρησης).

Τέλος, αν και είναι σχετικά καλή μαθήτρια, συμμετέχει όταν της ζητηθεί, αλλά και από μόνη της, δεν είναι επιμελής και υπεύθυνη ως προς τα πράγματα της, καθώς από ότι φάνηκε περιμένει από την οικογένεια της να τα φτιάξουν.

> […]Το κορίτσι που πριν ανέφερε ότι είχε ξεχάσει το τετράδιο της ορθογραφίας λέει ότι ξέχασε να επιστρέψει και το τεστ γιατί ο μπαμπάς της έλειπε και τότε η Κ8 πάλι επεμβαίνει ρωτώντας τη «Γιατί ο μπαμπάς σου φυλάει το τεστ;» […] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Το πείσμα που τη διακατέχει και η εγωκεντρικότητα μπορεί να μην επηρεάζουν άμεσα το παιχνίδι της με την ομάδα, καθώς ακολουθεί τους κανόνες και την ομάδα σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι, χωρίς να δημιουργεί ιδιαίτερα θέματα, αλλά θεωρεί ότι η Κ7 δεν έχει την εμπιστοσύνη των συμμαθητών και ιδίως των κοριτσιών, αναφέροντας και τα γεγονότα μεταξύ των Κ1 και Κ7 από τα προηγούμενα έτη.

> […]σε ένα ομαδικό παιχνίδι θα ακολουθήσει τους κανόνες. Σε ένα παιχνίδι λίγο πιο μεταξύ τους με λίγα άτομα ας πούμε, στις διαπροσωπικές σχέσεις που έχει με ένα άτομο με τη Κ1, θα προσπαθήσει να επιβάλλει το δικό της ή θα προσπαθήσει στους άλλους να επιβάλλει τη δικιά της άποψη ως προς ένα άτομο […].
> […] Παίζει μαζί τους απλά δεν νομίζω ότι έχει την εμπιστοσύνη τους. Νομίζω δεν την εμπιστεύονται. Κυρίως τα κορίτσια […], κορίτσια θα μπορούσαν να είχαν έρθει πιο κοντά της

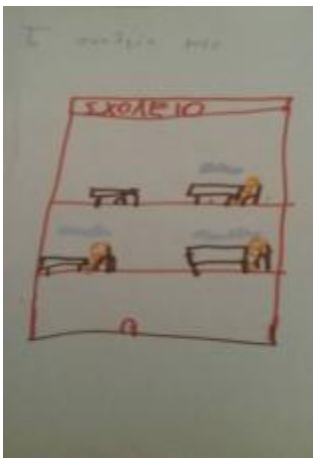
αν της είχαν περισσότερη εμπιστοσύνη ή αν βλέπανε ότι ο χαρακτήρας της ήταν διαφορετικός […].
[…]δηλαδή κάνει πιο κοντινή και ποιοτική παρέα με τη Χ. παρά με τα κορίτσια της δικιάς μας τάξης, γιατί ταιριάζουν σαν χαρακτήρες […].
[…] Γενικά δεν τσακώνεται, είναι το ύφος που μιλάει έτσι περίεργο και δημιουργεί εντάσεις. Δεν είναι ότι θα τσακωθεί […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ7, Απ. 18, 19, 22).

Από ότι διαπιστώνεται και από το Κοινωνιόγραμμα 2 η Κ7 είναι από τα παιδιά που το κοινωνιομετρικό της status κατατάσσεται στο Μ.Ο. της τάξης, καθώς δέχτηκε 5 θετικές ψήφους και 2 αρνητικές (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4). Η ίδια η Κ7 αναφέρει στη συζήτηση μετά το ιχνογράφημα για το σχολείο (βλ. Κ7.2) για τις φίλες της Κ1 και την Χ. από την άλλη τάξη, ενώ από τα αγόρια αναφέρει τον Α2 (τον οποίο συμπεριέλαβε στο ιχνογράφημα μαζί με την Κ1) και τον Α7, ο οποίος την έχει ψηφίσει αρνητικά στο κοινωνιόγραμμα. Ενώ όταν ρωτήθηκε αν τσακώνεται με κάποιο παιδί ανέφερε την Κ5 (έχει ψηφίσει την Κ7 αρνητικά), με την οποία αργότερα τα ξαναβρίσκουν. Χαρακτηριστικό είναι ότι η Κ1 και Κ7 έχουν ψηφιστεί μεταξύ τους θετικά στο κοινωνιόγραμμα, αναφέροντας μάλιστα στη συνέντευξη και τους λόγους που η Κ7 την έχει επιλέξει για φίλη της.

Ε: Α θα πάτε μαζί στα κάλαντα. Ωραία. Και έχεις διαλέξει την Κ1 για την πιο καλή σου φίλη. Τι έχεις βρει στη Κ1 ας πούμε ως καλό στοιχείο πάνω της και θες να είναι φίλη σου;
Κ7: Μμμ. Μ αρέσει ο χαρακτήρας της.
Ε: Τι έχει δηλαδή;
Κ7:Είναι γλυκιά. […]

Ε: και οι δυο μαζί ε; και τι έχουν ο Α2 και ο Α7 που σε κάνουν να θες να κάνεις παρέα μαζί τους;
Κ7: Είναι αστείοι.[…]

Ε:Και υπάρχει κάτι που μπορεί να σε στεναχωρεί ή να μη σου αρέσει τόσο στο σχολείο;
Κ7: Ναι μερικές φορές που τσακωνόμαστε με τις φίλες μου.
Ε: Με ποια φίλη σου τσακώνεσαι;
Κ7: πιο πολύ; Μμ (..) με την Κ5.[…]
Κ7: Συνήθως μου λέει αυτή να ξεμαλώσουμε και λέω εντάξει […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ7.2).



Κ7.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Από το παιδί Κ7 δεν έχουμε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την προ-παρεμβατική δραστηριότητα, καθώς απουσίαζε για λόγους υγείας την συγκεκριμένη ημέρα.

6.3.14.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ7

Το κορίτσι Κ7 είναι το μικρότερο παιδί της οικογένεια της και είναι μεγαλωμένη έχοντας όλη την προσοχή και την φροντίδα των οικείων της. Έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και τον αδερφό της, ο οποίος φαίνεται αρκετά προστατευτικός μαζί της, γεγονός που την ίδια την κάνει να αντιδρά και να προκαλούνται τσακωμοί μεταξύ τους.

Ως προς το σχολείο η ίδια είναι αρκετά έξυπνη, αλλά και αμελής και χωρίς επιμονή, καθώς ίσως περιμένει από τους άλλους να είναι υπεύθυνοι για αυτήν. Ακόμη, είναι επικριτική προς τους συμμαθητές της. Αν και στο παιχνίδι δεν φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα, καθώς προσαρμόζεται στους κανόνες και στην ομάδα, οι σχέσεις με τους συμμαθητές της φαίνονται αντιφατικές. Τα προηγούμενα χρόνια λόγω της χειριστικής της συμπεριφοράς προς την Κ1 είχε προκληθεί αναστάτωση στις σχέσεις της πλειοψηφίας των κοριτσιών, οι οποίες πλέον φαίνεται να έχουν αποκατασταθεί. Είναι ένα άτομο που φαίνεται να έχει αυτοπεποίθηση και είναι αρκετά αυθόρμητη σε όσα θα πει ή θα κάνει. Η αποδοχή που έχει από τους συμμαθητές της κυμαίνεται στο Μ.Ο.

6.3.15.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ8

Το κορίτσι Κ8 είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας της. Όπως ενημερώνει η εκπαιδευτικός οι γονείς της την φροντίζουν πολύ και ο μπαμπάς της έχει αδυναμία. Έχει καλή σχέση μαζί τους, αν και δουλεύουν πολύ και δεν τους βλέπει τόσο όσο θα ήθελε, όπως λέει η ίδια. Συνήθως παίζουν μαζί και για αυτό και στη ζωγραφιά (βλ. Κ8.3) της έχει ζωγραφίσει την οικογένεια της να φτιάχνει πάζλ. Η Κ8 έχει και εκείνη αδυναμία στον μπαμπά της, καθώς φαίνεται να ανησυχεί για την υγεία του επειδή καπνίζει, ενώ εκφράζει το παράπονο της ότι μερικές φορές θέλει να παίξουν, αλλά εκείνος παίζει με το κινητό του.

> […]Έχει καλή σχέση με τον μπαμπά της και τη μαμά της. Την προσέχουν ιδιαίτερα μιας και είναι το μοναδικό παιδί της οικογένειας […].
> […]Φαίνεται ότι έχει καλή σχέση και με το μπαμπά και με τη μαμά. Ο μπαμπάς της έχει αδυναμία έτσι ιδιαίτερη. Περνάει χρόνο και με τον έναν και με τον άλλον. Τη βοηθάνε το ίδιο στα μαθήματα και ο μπαμπάς και η μαμά, όταν η Κ8 τους ζητήσει τη βοήθεια τους.[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ8, Απ. 1, 2).
> […]Είμαι χαρούμενη, γιατί το κάνουμε μερικές φορές σπάνια, γιατί οι γονείς μου δουλεύουν […].
> […]Μου σπάει τα νεύρα, γιατί κάθε μέρα εκεί είναι. Με το κινητό. Και με στεναχωρεί που καπνίζει κιόλας.[…], […]Μια στιγμή είχε μπει νοσοκομείο από το κάπνισμα και το σταμάτησε για ένα μήνα και μετά το ξανάρχισε. Ενώ έπρεπε για μισό χρόνο, ήθελε δεν ήθελε να το κόψει, αλλά δεν το σταμάτησε […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ8.3).

Κ8.3.Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ως προς τον χαρακτήρα της η εκπαιδευτικός μας πληροφορεί ότι είναι ένα πρόσχαρο κορίτσι με καλούς τρόπους και ευαισθησίες για τους γύρω της. Έχει κριτική σκέψη και δεν ανέχεται την αδικία ή όταν τα πράγματα δεν γίνονται σύμφωνα με τους κανόνες. Θέλει να βοηθάει όταν κάποιος έχει ανάγκη και είναι επιμελής και συμμετοχική.

> […]είναι πολύ δοτική, έχει πολλές ευαισθησίες. Προβληματισμούς για διάφορα θέματα. Έχει ιδιαίτερα κριτική σκέψη και ανεπτυγμένη κριτική σκέψη. Επεξεργάζεται της πληροφορίες που ακούει. Δεν δέχεται την αδικία. Δεν επηρεάζεται εύκολα από τις γνώμες των άλλων. Δηλαδή, όταν δει ότι κάποιος έχει παραβατική συμπεριφορά ή λάθος άποψη ή προσπαθεί να επιβάλει μια λάθος άποψη, θα αντιδράσει, δεν θα το δεχτεί, θα κάτσει να το σκεφτεί […].
> […]είναι πολύ κοινωνική. Συμμετέχει, δεν δημιουργεί προβλήματα, υπακούει τους κανόνες και όλα τα σχετικά. Δεν δέχεται την αδικία και όταν παραβαίνει κάποιος τους κανόνες το λέει. Γενικά είναι έτσι πολύ γλυκό παιδάκι και υπομονετικό και δείχνει να καταλαβαίνει τους άλλους[…].
> […]Είναι εργατική, υπεύθυνη, επιμελής, πρόθυμη, πρόσχαρη […].
> […]Απλά όταν βλέπει ότι αδικείται θα το πει ή αν δει ότι κάτι δεν γίνεται με βάση τους κανόνες τελοσπάντων σωστά θα αντιδράσει. Δε θα κάτσει να το υποστεί […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ7, Απ.9, 11, 13, 18).

Η ίδια σε σχέση με τον εαυτό της δεν ανέφερε πολλά πράγματα. Αναφερόμενη στη ζωγραφιά της (βλ. Κ8.1) είπε ότι βρίσκεται στο σαλόνι και βλέπει τηλεόραση, ενώ εκμυστηρεύτηκε ότι θα ήθελε να έχει ένα αδερφάκι για να παίζει. Πιθανώς, λοιπόν, να νιώθει μοναξιά. Έπειτα, είπε ότι στεναχωριέται για τα φτωχά παιδιά που βλέπει στην τηλεόραση δείχνοντας κάποιες κοινωνικές ευαισθησίες. Τέλος, όταν της ζητήθηκε να περιγράψει τον εαυτό της δεν είπε κάτι ξεκάθαρο, αλλά αναφέρθηκε στο γεγονός ότι κάποιες φορές τσακώνεται με τη φίλη της Κ9.

> **Ε:** και κάτι που μπορεί να σε στεναχωρεί όταν είσαι μόνη σου;
> **Κ8:** ε μερικές φορές βλέπω παιδιά στην τηλεόραση που δεν έχουν να φάνε ας πούμε και στεναχωριέμαι. Γιατί, ε λυπάμαι αυτά τα παιδιά.[…]
>
> **Ε**: Θα ήθελες να αλλάξεις κάτι όταν είσαι μόνη σου; Στο χρόνο που περνάς μόνη σου;
> **Κ8:** Ναι. Να είχα αδερφή η αδερφό να παίζουμε.[…]
>
> **Ε:** Πώς είσαι. Ας πούμε τα χαρακτηριστικά σου. Στο χαρακτήρα σου.
> **Κ8:** Α. [...] Όταν παίζω με την Κ9 κάποιες φορές και μαλώνουμε. Ένας από τους δύο χαρακτήρες, κάνουμε κάτι και μαλώνουμε […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ8.1).

Κ8.1. Ο εαυτός μου.

Για τις σχέσεις της με τα παιδιά ανέφερε ότι δεν δημιουργεί προβλήματα, καθώς ακολουθεί τους κανόνες και είναι αρκετά κοινωνική τονίζοντας ότι έχει σχέση με όλα τα παιδιά, αν και πιο πολύ παίζει με την Κ5 και την Κ9. Η ίδια στη συζήτηση που είχαμε μετά το ιχνογράφημα της (βλ.Κ8.2) ανέφερε ότι αυτό που θα ήθελε να αλλάξει στο σχολείο είναι το πώς παίζουν με την παρέα της, καθώς αναλώνουν πολύ χρόνο στο να αποφασίσουν τι θα παίξουν ή με ποια σειρά, χωρίς στην ουσία να παίζουν τονίζοντας ότι εκείνη δεν έχει πρόβλημα με τη σειρά της, αρκεί να παίξουν.

> […]Έχει καλές σχέσεις με τα περισσότερα παιδιά. Με όλα. Πιο πολύ βέβαια έχει επαφές με τα κορίτσια της τάξης. Ακόμα και με την Κ4 που δημιουργεί κάποιες φορές προβλήματα με την γκρίνια της και όλα αυτά προσπαθεί να την κατευνάσει και να της εξηγήσει με υπομονή σαν μεγάλη το ότι «Κ4 πρέπει να έχεις αυτή τη συμπεριφορά» και να την οδηγήσει τελοσπάντων σε αλλαγή. Ε έχει μια ωριμότητα που την δείχνει με τη συμπεριφορά της. Γενικά καλά τα πηγαίνει και με τα αγόρια και με τα κορίτσια […].
> […]επιλέγει να κάνει περισσότερη παρέα με αυτές επειδή τα βρίσκουν περισσότερο.[…] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ8, Απ. 14, 16)

> **Ε:** Θα άλλαζες κάτι στο πώς περνάς στο σχολείο; Πώς είσαι με τους φίλους σου, τους δασκάλους σου;
> **Κ8:** Ναι. Θα ήθελα να περνάμε πιο ωραία.
> **Ε:** Δηλαδή, για πες.
> **Κ8:** Ας πούμε να παίζουμε κάτι, γιατί μερικές φορές χάνουμε τον χρόνο μας να σκεφτούμε τι θα παίξουμε.
> **Ε:** Στο διάλειμμα ή στην τάξη;
> **Κ8:** Στο διάλειμμα. Και δεν παίζουμε καθόλου.
> **Ε:** Αυτό γίνεται με τα κορίτσια που παίζεις;
> **Κ8:** Μερικές φορές ναι.
> **Ε:** Δεν έχετε ιδέες ας πούμε για το τι θα παίξετε ή δεν βρίσκετε;
> **Κ8:** Να ας πούμε και τώρα στο διάλειμμα εμένα δε με ένοιαζε ποια σειρά θα έχω, αλλά μαλώνανε για τη σειρά που θα κάνανε […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ8.2).

Κ8.2.Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Ωστόσο, στο κοινωνιόγραμμα (βλ. Κοινωνιόγραμμα 2) η Κ8 εμφανίζεται ως απορριπτόμενη από τους συμμαθητές, καθώς έχει δεχτεί 4 αρνητικές και 1 θετική ψήφο (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4). Όσον αφορά στις παρατηρήσεις μέσα στην τάξη διαπίστωσα ότι η Κ8 παρεμβαίνει αρκετά συχνά ως προς τους συμμαθητές αλλά με συμβουλευτικό και ήπιο τρόπο. Αυτός είναι ένας πιθανός λόγος που μπορεί οι συμμαθητές της να την απορρίπτουν.

[…]τα παιδιά ζήτησαν να πιάσουν το ξύλινο εποπτικό υλικό με το οποίο γινόταν η διδασκαλία για τα γεωμετρικά σχήματα και πριν προλάβει η δασκάλα να τους πει ποιοί θα σηκωθούν πρώτοι ένα κορίτσι σηκώνεται και πάει προς τα εκεί, τότε η Κ8 της λέει με ήπιο τρόπο «Κ3 άκουσες το όνομα σου;»[…].

[…]Στην προσπάθεια αυτή συμμετέχει και η Κ8 από το διπλανό θρανίο που προσπαθεί πιο λογικά να του εξηγήσει γιατί γίνεται έτσι.[…](βλ. Ημερολόγιο Α' Παρατήρησης)

[…]Η Κ3 μάζευε κάποια πράγματα από την κασετίνα της που είχαν πέσει στο πάτωμα και τότε η Κ8 της λέει πιθανώς γιατί σε λίγο θα ξεκινούσε η ορθογραφία: «Κ3 στη θέση σου» και η Κ3 της γνέφει εντάξει και μερικά δεύτερα μετά πηγαίνει […].

[…]Το κορίτσι (Κ7) που πριν ανέφερε ότι είχε ξεχάσει το τετράδιο της ορθογραφίας λέει ότι ξέχασε να επιστρέψει και το τεστ γιατί ο μπαμπάς της έλειπε και τότε η Κ8 πάλι επεμβαίνει ρωτώντας τη «Γιατί ο μπαμπάς σου φυλάει το τεστ;»[…]

[…]Η Κ8 βλέποντας ότι μερικές φορές ο Α1 δυσκολεύεται να δώσει βοήθεια ρωτάει την κυρία της για να βοηθήσει εκείνη την Κ3. Η δασκάλα τότε της είπε «όχι, εντάξει είναι.», αλλά η Κ8 σηκώνεται για να δει πως τα πάει η Κ3 και η δασκάλα της της λέει να επιστρέψει στη θέση της[…]

[…]η Κ8 ρωτάει τον Α1 αν χρειάζεται υπογραμμιστή για να τον βοηθήσει να διαχωρίσει ευκολότερα το κείμενο που υπαγορεύει στη συμμαθήτρια του Κ3 […]

[…]Η Κ3 διακόπτει και το διαβάζει εκείνη αντί για αυτόν και τότε η δασκάλα της κάνει παρατήρηση λέγοντας τη να τον αφήσει μόνο του να διαβάσει, ενώ η Κ8 χαμηλόφωνα της λέει να προσέχει μέσα στο βιβλίο της […].

[…]Η Κ7 κληρώνεται για δεύτερη φορά και τότε ο Α1 της λέει «Πάλι;». Τότε η Κ8 του απαντά «Εσύ γιατί έκανες δύο φορές τότε;» και εκείνος της λέει «Σωστά».[…] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Παράλληλα έχει και έντονους προβληματισμούς σχετικά με διάφορα θέματα τους οποίους εκφράζει.

[…]«Τα θέλει όλα δικά του(εννοεί τον Χίτλερ)»[…]

[…]Η Κ8 τότε εξέφρασε την απορία της χαμηλόφωνα σχεδόν μονολογώντας, αλλά επειδή ήμουν κοντά της μπόρεσα να την ακούσω «Μα τι μας κάνανε εμάς;», εννοώντας τους Γερμανούς.[…]

[…]Στο τέλος ακολούθησε η ερώτηση για το τι θα έκαναν τα ίδια τα παιδιά αν τώρα υπήρχε πόλεμος; Η Κ8 ήταν από τα μόνα παιδιά που πήραν το λόγο και είπε ότι «Θα έβγαζα τις ρόδες όταν έλειπαν»[…](βλ. Ημερολόγιο Α' Παρατήρησης).

Το κορίτσι Κ8 ως προς την ομαδική προ- παρεμβατική δραστηριότητα ήταν συνεργάσιμη με την ομάδα της. Συμμετείχε στο ομαδικό σχέδιο του σχολείου και ενώ αρχικά είχε επιλέξει να συμμετέχει στην ομάδα του βαψίματος της βάσης με μεγάλη προθυμία δήλωσε ότι επιθυμούσε να μεταβεί στην ομάδα των κτηρίων λέγοντας μου «Κυρία να μπω;». Ο τρόπος εργασίας της ήταν συνεργατικός και προσαρμοστικός, καθώς εξέφραζε τις ιδέες της, επιχειρηματολογούσε και διαφωνούσε με ήπιο τρόπο όταν υπήρχε κάποια διένεξη κυρίως με την Κ6. Από την δραστηριότητα φάνηκε ότι είχε ιδέες δημιουργικές και μπορούσε εύκολα να σκεφτεί τρόπους για να μετατρέψει τα κουτιά σε κάποιο κτήριο όπως απαιτούσε η συγκεκριμένη εργασία. Ως προς τη διαχείριση των σχέσεων της επικρατεί μια ισορροπία μεταξύ της συγκαταβατικότητας που επιδεικνύει, καθώς ρωτάει τη γνώμη των άλλων για κάτι που σχεδιάζει να κάνει και της αντίδρασης της όταν συμβαίνει κάτι στο οποίο δεν συμφωνεί, το οποίο το εκδηλώνει άμεσα (Προς την Κ6 για το βάψιμο ενός κτηρίου «Καρναβάλι θα το κάνουμε το σχολείο;»).

6.3.15.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ8

Η Κ8 είναι το μοναχοπαίδι της οικογένειας και έχει πολύ καλή σχέση με τους γονείς της με ιδιαίτερη αδυναμία στον μπαμπά της. Οι γονείς της την προσέχουν αρκετά και είναι συνεργάσιμοι με το σχολείο.

Η ίδια ως χαρακτήρας διακρίνεται για την φιλοτιμία της, καθώς της αρέσει να βοηθάει τους άλλους, αλλά και την εργατικότητα και την κριτική σκέψη της. Δεν δημιουργεί πρόβλημα στο παιχνίδι της και στις σχέσεις της, καθώς προσαρμόζεται και ακολουθεί τους κανόνες, αλλά αντιδρά όταν κάτι δεν το θεωρεί λογικό ή σύμφωνο με τους κανόνες. Η παραπάνω παρατήρηση διαπιστώθηκε και στη δραστηριότητα, καθώς είχε την ικανότητα της προσαρμογής στις καταστάσεις, αφού επιλέγει μια άλλη ομάδα, για να εξυπηρετηθεί ο κοινός σκοπός, αλλά και αντιδρά όταν δεν συμφωνεί με κάτι. Παρ' όλα αυτά δέχεται την απόρριψη των συμμαθητών της σύμφωνα με το κοινωνιόγραμμα, αν και η κοινωνικότητα της φαίνεται φυσιολογική, καθώς δεν είναι μοναχική.

6.3.16.α.Στοιχεία του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του παιδιού Κ9

Η εκπαιδευτικός σε σχέση με την οικογένεια της Κ9 μας πληροφορεί ότι πρόκειται για μια πενταμελή οικογένεια. Η Κ9 είναι το μεγαλύτερο από τα τρία παιδιά και με τα δυ μικρότερα αδέρφια της υπάρχει διαφορά ηλικίας. Οι σχέσεις της με τους γονείς της είναι πολύ καλές. Με τα αδέρφια της δεν μπορεί ακόμα να έχει ιδιαίτερες σχέσεις, όμως τα αγαπάει και βοηθά την οικογένεια όπως μπορεί. Είναι ιδιαίτερα προσεγμένη και οι γονείς της ενδιαφέρονται για εκείνη, ενώ ως προς το σχολείο είναι αρκετά συμμετοχικοί.

> […]είναι η πρωτότοκη κόρη της οικογένειας. Έχει άλλα δυο αδερφάκια πιο μικρά, ένα κοριτσάκι που είναι το μεσαίο και ένα αγοράκι που είναι το πιο μικρό […].
> […]Γενικά μέχρι τότε ίσως να είχε μεγαλώσει σαν μοναχοπαίδι και να είχε την προσοχή όλων πάνω της. Αλλά και αργότερα που απέκτησε δεύτερο και τρίτο παιδί η οικογένεια, δεν άλλαξε κάτι στη συμπεριφορά της με αρνητική έτσι επίδραση […].
> […]εντάξει τώρα αυτή δε μπορεί να παίξει ιδιαίτερα μαζί τους, αλλά όσο είναι μαζί τους σπίτι βοηθάει τη μαμά της που προσπαθεί να τα φροντίσει. Τα αγαπάει. Πάντα μιλάει με ενθουσιασμό για τα αδέρφια της […].
> […]Ναι και με το μπαμπά της και με τη μαμά της και φαίνεται και αυτό κιόλας δηλαδή. μιλάει και για τους δυο. Πολλές φορές έρχονται και οι δυο μαζί να ρωτήσουν […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ9, Απ.1, 2, 6, 7).

Η ίδια αναφέρει στο ιχνογράφημα της για την οικογένεια (βλ. Κ9.2) ότι περνάει χρόνο και με τους δυο γονείς της, καθώς με τη μαμά της φτιάχνει πάζλ και με το μπαμπά της βλέπουν τηλεόραση ή πηγαίνουν στο αμπέλι, ενώ θα ήθελε να παίζουν συχνότερα επιτραπέζια. Από τις αναφορές της για τα αδέρφια της φαίνεται ότι περνάει λίγο περισσότερο χρόνο με την αδερφή, αφού ο αδερφός της είναι ακόμα μωρό. Αναφέρει ότι συχνά την πειράζει, της παίρνει το τάμπλετ ή δεν κάθεται πολλή ώρα για να παίξουν, το οποίο την ενοχλεί.

> **Ε:** Και με ποιον περνάς πιο πολύ χρόνο; Με τον μπαμπά ή με τη μαμά;
> **Κ9:** και με του δυο.
> **Ε:** Και παίζεις και με τα δυο σου αδέρφια;
> **Κ9:** Ο μπέμπης είναι ακόμα μικρός […].
>
> **Ε:** Και θα ήθελες να κάνετε κάτι άλλο είτε με το μπαμπά, είτε με τη μαμά;
> **Κ9:** Να παίζουμε ένα επιτραπέζιο όλοι μαζί […].
>
> **Ε:** Με την αδερφή σου τι παιχνίδια παίζετε;

Κ9: Συνήθως η αδερφή μου ότι ξεκινάμε να παίξουμε το παρατάει στη μέση και πηγαίνει στο τάμπλετ. Οπότε..[…]

Ε: τι σε κάνει χαρούμενη στην οικογένεια σου; [...] Τι είναι αυτό που σου αρέσει περισσότερο στην οικογένεια σας;
Κ9: Το ότι φτιάχνουμε πάζλ και τα κάνουμε κορνίζες. Εμένα αυτό μου αρέσει πάρα πολύ […](Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ9.3).

Κ9.3. Ο εαυτός μου με την οικογένεια μου.

Ως προς το χαρακτήρα της η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είναι πρόσχαρο, ευγενικό, δοτικό και κοινωνικό κορίτσι και ιδιαίτερα συγκαταβατικό ως προς τις σχέσεις της καθώς δεν δημιουργεί προβλήματα. Είναι υπεύθυνη και επιμελής, ενώ σπάνια παρατηρεί τάσεις προς νωθρότητα.

> […]την βλέπω να έχει γίνει πιο δοτική και πιο βοηθητική προς τους άλλους, γιατί και στην οικογένεια της αναγκάζεται να βοηθάει και τη μαμά και το μπαμπά και τη γιαγιά στο σπίτι για να βοηθηθεί η όλη οικογένεια. Και από μόνη της είναι υπεύθυνη και μελετηρή. Είναι επιμελής μαθήτρια και αγαπητή από τους συμμαθητές της, γιατί ούτε και αυτή δημιουργούσε ιδιαίτερα προβλήματα. Δεν είχε ιδιαίτερες εντάσεις […].
> […]Τα θετικά της χαρακτηριστικά είναι ότι είναι έτσι πολύ ευγενική. Πρόθυμη, πρόσχαρη, κοινωνική. Τα πάει καλά με τους συμμαθητές της, μαθαίνει να υποχωρεί. Δεν είναι ισχυρογνώμων. Στα αρνητικά δεν έχω παρατηρήσει κάτι ιδιαίτερο. Ίσως τώρα λόγω του ότι έχει πιο μικρά αδέρφια να βρίσκει λίγο την ευκαιρία να τεμπελιάσει σε θέματα μαθησιακά, στις εργασίες ή σε τετράδια και τέτοια, αλλά δεν το κάνει εσκεμμένα ούτε συστηματικά […](Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ9, Απ. 2, 23).

Η ίδια ως προς τον χαρακτήρα της δεν ήθελε να αναφέρει πολλά λόγω σεμνότητας. Με αφορμή το ιχνογράφημα της(βλ. Κ9.1) ανέφερε ότι είναι στο δωμάτιο της, όπου παίζει υπολογιστή, ενώ στον ελεύθερο χρόνο της πηγαίνει στη γιαγιά της και παίζει με τις φίλες της. Τον εαυτό της τον περιέγραψε μόνο εξωτερικά, ενώ για το χαρακτήρα είπε μόνο ότι είναι ευγενική, έπειτα, όμως από παρότρυνση.

Ε: Γενικά πώς θα περιέγραφες τον εαυτό σου;

Κ9: Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ότι έχω καστανά μαλλιά, το δέρμα μου είναι λίγο μαύρο. Έχω καστανά μάτια. Αυτά![…]

Ε: Ας πούμε θα έλεγες ότι είσαι ευγενική, ότι είσαι ήρεμη, νευρική; Ότι είσαι..;
Κ9: Ευγενική.[…] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ9.1).

Κ9.1. Ο εαυτός μου.

Στις σχέσεις της την χαρακτηρίζει αρκετά κοινωνική και δραστήρια, καθώς της αρέσουν τα ομαδικά παιχνίδια και δεν της αρέσει να περιτριγυρίζεται μόνο από ένα άτομο. Είναι ανοιχτή και δημιουργεί εύκολα σχέσεις, ενώ μπορεί να γίνει και υποχωρητική ώστε να κάνει παρέα και άτομα που δεν παρουσιάζουν υψηλή κοινωνικότητα γιατί κατανοεί τη θέση τους.

> […]είναι επικοινωνιακή. Κάνει εύκολα σχέσεις με τους άλλους, είναι εξωστρεφής. Δεν είναι εγωίστρια ιδιαίτερα για να είναι έτσι επιθετική και να θέλει να περνάει το δικό της συνέχεια. Γενικά μπορεί εύκολα να αναπτύξει σχέσεις με τους άλλους και φιλίες […].
> […]Είναι δραστήρια, της αρέσει να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια. δεν θα τη δεις να κάνει παρέα με ένα μόνο άτομο. Θα τη δεις να είναι με πολλούς μαζί. Της αρέσει περισσότερο να είναι ομαδικά […].
> […]Είναι αγαπητή. Γενικά τα παιδιά την εκτιμούν. Στις πρόσφατες εκλογές που κάναμε ήταν στην 5αδα μέσα. Πιο πολύ βέβαια κάνει παρέα με κορίτσια παρά με αγόρια, αλλά και με τα αγόρια που παίζει ανταποκρίνεται το ίδιο καλά όπως και με την παρέα με τα κορίτσια […].
> […]Περισσότερο κάνει παρέα με την Κ8 και την Κ9. Και επειδή καταλαβαίνει ότι και η Κ4 διεκδικεί την προσοχή της παρόλο που μπορεί να την κουράζει, είναι δεκτική στο να δεχτεί της παραξενιές της Κ4 και τα θέλω της και να κάνει κάποιες υποχωρήσεις η Κ9 έτσι ώστε να ικανοποιηθεί λίγο και η Κ9 μέχρι εκεί που αντέχει, όμως. Δεν χαρίζεται […].
> […] Είχε και αυτή διεξόδους να μην είναι κολλημένη σε μια προβληματική κατάσταση, αλλά να προσπαθεί να κάνει παρέα και με άλλα άτομα , όταν έβλεπε ότι δεν λειτουργούσε το σύστημα αυτό […] (Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης για το υποκείμενο Κ9, Απ.12, 13, 16, 17, 27).

Η Κ9 σχετικά με το σχολείο αναφέρει ότι της αρέσει να παίζουν όλοι μαζί, αγόρια και κορίτσια. Επίσης, αναφέρει ότι παίζει με όλα τα παιδιά εκτός της Κ3 και Κ4 εξηγώντας τους λόγους, ενώ ως καλύτερη φίλη της αναφέρει την Κ2, καθώς έχουν πολλά κοινά ως χαρακτήρες και τους αρέσουν τα ίδια πράγματα.

Ε: Και τι σου αρέσει να κάνεις στο σχολείο με τους φίλους σου;
Κ9: Να παίζουμε και τα αγόρια και τα κορίτσια.

Ε: Σου αρέσει να παίζεις και με τα αγόρια και με τα κορίτσια.
Κ9:Ναι. Να παίζουμε όλοι μαζί […].

Ε: Και με ποιους παίζεις πιο συχνά;
Κ9: Με όλους εκτός της Κ3 και την Κ4.
Ε: Γιατί;
Κ9: Γιατί η Κ3 δεν καταλαβαίνει και τόσο και η Κ4 φωνάζει. Και στο πάρτι μου δεν καθόταν καθόλου καλά να παίξουμε, μας πείραζε το τάμπλετ […].

Κ9: δεν έχουμε μαλώσει ποτέ. Ενώ με τις άλλες μαλώνουμε πιο συχνά.
Ε: Άρα με την Κ2 πιστεύεις ότι ταιριάζετε πιο πολύ σαν χαρακτήρες;
Κ9: Ναι.
Ε: Γιατί πώς είστε και οι δυο;
Κ9: Ας πούμε αρέσει αυτό στην Κ2 αρέσει και μένα. Της αρέσει να παίζουμε όλοι μαζί αγόρια κορίτσια. Μ αρέσει […] (Από τη συνέντευξη του υποκειμένου για το ιχνογράφημα Κ9.2).

Κ9.2. Ο εαυτός μου στο σχολείο.

Η υψηλή κοινωνικότητα της Κ9 διαπιστώνεται και από το κοινωνιόγραμμα καθώς το κοινωνικό της status (βλ. Κοινωνιόγραμμα 2) χαρακτηρίζεται ως δημοφιλές, αφού έχει δεχτεί 6 θετικές και 0 αρνητικές ψήφους (βλ. Κοινωνιόγραμμα 3 και 4).

Από τις παρατηρήσεις μου στο σχολείο διαπίστωσα ότι η Κ9 είναι ένα ευγενικό παιδί, αρκετά διακριτικό στην τάξη. Είναι επιμελής και με καλούς τρόπους, ενώ είναι αυθόρμητη αλλά και αρκετά προσεκτική στα όσα λέει τόσο στους ενήλικες, όσο και στα παιδιά.

> […]Ετοίμαζα τα πράγματα μου και δυο κορίτσια η Λ. και η Κ. ρώτησαν αν θα ξαναέρθω και αύριο […].
> […]Κάποια κορίτσια ρωτούσαν και εμένα, κυρίως η Κ6 και η Κ9. «Μα πότε θα μας κάνετε τις ερωτήσεις; Εγώ θέλω να μου κάνετε συνέντευξη.» «Πότε θα κάνουμε αυτά που έγραφε το χαρτί για τους γονείς μας;», «Θα μας πάρετε την ώρα των αγγλικών, αφού λείπει η κυρία;»[…] (βλ. Ημερολόγιο Β΄ Παρατήρησης).

Το κορίτσι Κ9 ήταν αρκετά εργατικό και συνεργάσιμο κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Συμμετείχε, όπως όλοι, στην ομαδική σχεδίαση του σχολείου και επέλεξε την ομάδα του βαψίματος της βάσης. Όταν πραγματοποιήθηκαν οι αλλαγές στις ομάδες η Κ9 ήταν από τα παιδιά που σκεφτόταν να αλλάξει και συγκεκριμένα να πάει στην ομάδα Γ, αλλά τελικά δεν πήρε την απόφαση. Εργάστηκε ικανοποιητικά με την ομάδα της χωρίς να δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Απλώς παραπονιόταν επειδή η Κ4 την ενοχλούσε ή την έβαφε, ενώ ανέφερε ακόμη και ότι την χτύπησε. Οι δυο τους ήταν σε κάποια στιγμή κοντά

στον πίνακα και έσβηναν, αλλά όταν τους έγινε η παρατήρηση η Κ9 αμέσως απομακρύνθηκε χωρίς να το ξαναεπιχειρήσει. Η σχέση της με τα υπόλοιπα παιδιά ήταν φυσιολογική και υπήρξε και ένας θετικός σχολιασμός προς την Κ8 της άλλη ομάδας για την δουλειά της.

6.3.16.β. Συμπεράσματα για τον οικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του παιδιού Κ9

Η Κ9 είναι η πρωτότοκη κόρη μιας πενταμελούς οικογένειας. Έχει καλές σχέσεις με τους γονείς και τα αδέρφια της και κάποιες φορές βοηθά τους γονείς της με τα μικρότερα αδέρφια της.

Ως χαρακτήρας είναι ευγενική και δοτική στις σχέσεις της. Έχει υψηλή δημοφιλία και κοινωνικότητα, καθώς είναι συγκαταβατική με τις σχέσεις της, ακόμα και με τα παιδιά που είναι πιο μοναχικά ή έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες. Στη δραστηριότητα ήταν φανερό ότι ήταν εκείνη που είχε περισσότερες επαφές με την Κ4 πέρα από τον Α4, ο οποίος έκανε κάποιο αστείο μαζί της. Της αρέσει να παίζει και με αγόρια και με κορίτσια, ακολουθεί τους κανόνες και δεν δημιουργεί θέματα. Είναι επιμελής και εργατική και σπάνια παρουσιάζει τάσεις νωθρότητας.

6.4. Συμπεράσματα από τονοικο-σωματικο-βιωματικό κόσμο του συνόλου των παιδιών

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα συμπεριληφθούν τα αποτελέσματα από την ανάλυση του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του συνόλου των υποκειμένων. Τα συμπεράσματα από τον οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμο του κάθε παιδιού ομαδοποιήθηκαν, καθώς υπάρχουν κάποια κοινά προκειμένου να δημιουργηθεί ένας πίνακας κριτηρίων που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, όπως αυτές διακρίνονται μέσα από τα δεδομένα που συλλέξαμε τόσο από τις συνεντεύξεις με την εκπαιδευτικό, όσο και από το κοινωνιόγραμμα και τις προσωπικές τους συνεντεύξεις έπειτα από την ολοκλήρωση των ιχνογραφημάτων, ενώ λήφθηκαν υπόψη και οι παρατηρήσεις που έλαβαν χώρο κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο σχολείο.

Σε γενικές γραμμές παρατηρήθηκαν κάποια δίπολα στα χαρακτηριστικά των παιδιών που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

1. **Συγκαταβατικότητα- Αντιδραστικότητα.** Ως συγκαταβατικότητα εννοείται η κατανόηση, η ανεκτικότητα και η ηπιότητα στην αντιμετώπιση καταστάσεων ή προσώπων. Ως αντιδραστικότητα εννοείται η αντιμετώπιση μιας κατάστασης ή ενός προσώπου με έντονο τρόπο.
2. **Αυτοπεποίθηση- Ανασφάλεια.**Ως αυτοπεποίθηση εννοείται η εμπιστοσύνη που έχει κάποιος στις δυνάμεις, στις ικανότητες και στον εαυτό του. Ως ανασφάλεια εννοείται το συναίσθημα αβεβαιότητας για τις δυνάμεις, τις ικανότητες και τον εαυτό.
3. **Προσαρμοστικότητα/ ευελιξία- Δυσπροσαρμοστικότητα/ Δυσκαμψία.**Ως προσαρμοστικότητα εννοείται η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε καταστάσεις ή πρόσωπα. Ως δυσπροσαρμοστικότητα εννοείται η έλλειψη προσαρμοστικότητας ή η μειωμένη ικανότητα προσαρμογής.
4. **Αυθορμητισμός- Συστολή.**Ως αυθορμητισμός εννοείται μια ενέργεια που προέρχεται ενστικτωδώς χωρίς προηγούμενη σκέψη. Ως συστολή εννοείται η συγκρατημένη στάσης ενός ατόμου απέναντι σε ένα άλλο άτομο ή κατάσταση.
5. **Κοινωνική αποδοχή- Απόρριψη.**Ως αποδοχή εννοείται η θετική προδιάθεση για ένα άτομο. Ως απόρριψη εννοείται η αρνητική προδιάθεση για ένα άτομο. Και τα δύο συνδέονται με τις σχέσεις που επιδιώκουν να έχουν τα υπόλοιπα μέλη με το συγκεκριμένο άτομο.

6. **Επιμονή/ Εργατικότητα- Παραίτηση/ Διεκπεραιωτικότητα.**Ως επιμονή εννοείται η μη εγκατάλειψη ενός στόχου ή μιας εργασίας. Ως εργατικότητα εννοείται η αφοσίωση στην εργασία με την οποία κάποιος ασχολείται. Ως παραίτηση εννοείται η εγκατάλειψη της προσπάθειας για την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Ως διεκπεραιωτικότητα εννοείται η ολοκλήρωση μιας εργασίας με βιαστικό και επιπόλαιο τρόπο.

(+-)																
-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
-	-	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+
-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+

Πίνακας 2. Κατάταξη Υποκειμένων στον Πίνακα Κριτηρίων.

Αναφορικά με την ανταπόκριση των υποκειμένων σε αυτά τα κριτήρια, όπως είναι αναμενόμενο, παρατηρείται μια ποικιλομορφία. Υπάρχουν κριτήρια με περισσότερες θετικές ανταποκρίσεις όπως αυτό της «προσαρμοστικότητάς/ ευελιξίας» και της «συγκαταβατικότητας» και άλλα που έχουν λιγότερες θετικές ανταποκρίσεις όπως της «αυτοπεποίθησης» και του «αυθορμητισμού». Μια μεσαίου βαθμού ανταπόκριση υπάρχει στα κριτήρια της «κοινωνικής αποδοχής» και της «επιμονής/ εργατικότητας». Παρατηρείται, ακόμη, ότι κάποια από τα υποκείμενα ανταποκρίνονται θετικά σε όλες τις παραμέτρους (όπως ο Α5, η Κ5, η Κ6, η Κ9) ή σχεδόν σε όλες θετικά (όπως ο Α2, η Κ7 και η Κ8), μέτρια θετικά (όπως ο Α3, ο Α4, ο Α6, ο Α7, η Κ1 και η Κ2) και (σχεδόν) σε όλες αρνητικά (όπως ο Α1, η Κ3 και η Κ4).

Τα παραπάνω κριτήρια θα μπορούσαν να συμπτυχθούν δημιουργώντας τέσσερις μεγαλύτερης έννοιες/κατηγορίες βάσει των οποίων θα οργανωθεί η παρεμβατική φάση της έρευνας. Οι έννοιες αυτές περιλαμβάνουν εν μέρει τα κριτήρια που ήδη αναφέρθηκαν, αλλά και επιμέρους. Αυτές οι κατηγορίες είναι: **Α)συνεργατικότητα-συλλογικότητα,Β)αυτοπεποίθηση**, **Γ)κοινωνικότητα-κοινωνική αποδοχή** και **Δ)συμμετοχικότητα**. Οι κατηγορίες αυτές ανταποκρίνονται στο καθένα από τα παιδιά και τα θέματα που αντιμετωπίζουν, καθώς οι θετικές και αρνητικές τους όψεις αντικατοπτρίζουν το σύνολο των παιδιών, αλλά και επηρεάζουν τη δυναμική της ομάδας. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια που κατασκευάστηκαν από τα δεδομένα θα σχεδιαστεί και θα υλοποιηθεί η παρεμβατική και βιωματική φάση της έρευνας στο πλαίσιο της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Προ-παρεμβατική ομαδική δραστηριότητα

7.1. Εισαγωγή

Ως ομαδική προ-παρεμβατική δραστηριότητα που θα υλοποιηθεί με την ομάδα της Γ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο της έρευνας συν- αποφασίστηκε με τον επόπτη καθηγητή η κατασκευή μια μακέτας που θα απεικονίζει το σχολείο των παιδιών. Η επιλογή αυτή θεωρείται κατάλληλη αφενός λόγω του ότι αποτελεί κομμάτι της σχολικής ύλης που ακολουθούν συγχρόνως αυτές τις μέρες τα παιδιά μέσα στα μαθήματα τους, αφετέρου γιατί αποτελεί μια ευκαιρία για να παρατηρηθούν σε ένα πιο ελεύθερο πεδίο από αυτό του ωρολόγιο προγράμματος τόσο οι σχέσεις και η συνεργασία των παιδιών, όσο και τα χαρακτηριστικά που τις επηρεάζουν, όπως: η συγκαταβατικότητα και η αντιδραστικότητα, η αυτοπεποίθηση και η ανασφάλεια, ο αυθορμητισμός και η συστολή, η προσαρμοστικότητα και η δυσπροσαρμοστικότητα και η επιμονή ή διεκπεραιοτικότητα που μπορεί να επιδεικνύουν για την ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας. Βασικοί στόχοι, λοιπόν, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών όταν εργάζονται για ένα κοινό σκοπό μέσα σε μικρές υποομάδες και ως σύνολο, αλλά και η εις βάθος παρατήρηση των χαρακτηριστικών που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια των εθνογραφικών παρατηρήσεων, των συνεντεύξεων με την εκπαιδευτικό, αλλά και με τους μαθητές έπειτα από την ολοκλήρωση των ιχνογραφημάτων τους.

7.2. Οι φάσεις της προ-παρεμβατικής ομαδικής δραστηριότητας

Αρχικά, θα ανακοινώσουμε στα παιδιά το θέμα της κατασκευής προσπαθώντας με κατάλληλες ερωτήσεις να πληροφορηθούμε τι γνωρίζουν για αυτό αναφέροντας τις έννοιες «μακέτα», «κάτοψη», «σχέδιο». Αρχικά, θα μπορούσαμε να βρούμε το σχολείο τους στο πρόγραμμα google earth, καθώς έχουν υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο μέσα στην τάξη. Θεωρώ ότι θα είναι κάτι που θα τους τραβήξει την προσοχή καθώς καταπιάνονται με το ζήτημα των χαρτών και τη χαρτογράφηση τελευταία, οπότε υπάρχει μια σχετική εξοικείωση. Έπειτα, θα τα ρωτήσουμε σχετικά με το τι νομίζουν ότι πρέπει να κάνουμε για να κατασκευάσουμε την μακέτα του σχολείου τους σαν «άλλοι αρχιτέκτονες». Ενδεικτικές βοηθητικές ερωτήσεις θα μπορούσαν να ήταν οι ακόλουθες:

1. Τι πιστεύετε ότι θα πρέπει να κάνουμε αρχικά;
2. Πώς θα μπορούσε να ολοκληρωθεί μια τέτοια κατασκευή;
3. Σε τι πιστεύετε ότι χρησιμεύει;
4. Πώς νομίζετε ότι θα ήταν καλύτερο να εργαστείτε για να έχετε ένα καλό αποτέλεσμα;
5. Τι ακριβώς νομίζετε ότι θα πρέπει να κάνουμε;
6. Ποια βήματα εργασίας να ακολουθήσουμε;

Στη συνέχεια καταγράφουμε τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Όπου χρειάζεται ομαδοποιούμε τις απαντήσεις τους και κατανέμοντας τις δραστηριότητες στη σειρά, τους ζητάμε να επιλέξουν που θα επιθυμούσαν να εργαστούν (στο σχέδιο, στην κατασκευή, στη συγκόλληση;). Η κατανομή σε ομάδες θα γίνει με ελεύθερη βούληση. Σε περίπτωση που συγκεντρωθούν πολλά άτομα σε συγκεκριμένες ομάδες εργασίας θα γίνει μια προσπάθεια να μεταβούν οικειοθελώς σε κάποια άλλη ομάδα που έχει λιγότερα άτομα. Με τον τρόπο αυτό θα ελεχθεί ο βαθμός συγκαταβατικότητας τους, καθώς και κατά πόσο μπορούν να προσαρμοστούν από την μια ομάδα εργασίας σε μια άλλη, η όποια θα αποτελείται από διαφορετικά μέλη και θα εργάζεται με διαφορετικούς ρυθμούς. Στη συνέχεια θα δοθούν τα κατάλληλα υλικά σε κάθε ομάδα ανάλογα με αυτά που θα ζητήσουν και εγώ θα συντονίζω τη

δουλειά τους, ενώ ταυτόχρονα θα παρατηρώ και τον τρόπο εργασίας τους (σχέσεις, συνεργασία, συγκέντρωση, επιμονή, σχόλια). Έχοντας δώσει συγκεκριμένο χρόνο που θα ολοκληρώσουν την εργασία τους θα τους ανακοινώνω ότι είναι η στιγμή να ενώσουν οι ομάδες την δουλειά τους ώστε να φτάσουμε στο τελικό αποτέλεσμα.

Κατά τη διάρκεια που η μακέτα στεγνώνει έχει φτάσει η τελική φάση της προ-παρεμβατικής δραστηριότητας. Η τελική φάση περιλαμβάνει μια συζήτηση με τα παιδιά (σε ολομέλεια) για το πώς ένιωσαν, τι τους άρεσε, αν συνάντησαν κάποια δυσκολία σε όλο αυτό ή αν κάτι τους δυσαρέστησε με σκοπό να ανιχνεύσω τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους σε σχέση με την ομαδική δραστηριότητα που υλοποιήθηκε. Κάποιες πιθανές ερωτήσεις είναι οι εξής:

1. Τι σου άρεσε περισσότερο όταν δούλεψες με την ομάδα σου;
2. Υπήρχε κάτι που σε χαροποίησε κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας;
3. Κάτι που να σε δυσαρέστησε;
4. Θα ήθελες να γίνει κάτι με διαφορετικό τρόπο; Γιατί;
5. Πώς ένιωσες όταν συνεργαζόσουν μαζί με τους φίλους σου;

Απαραίτητη είναι η μαγνητοφώνηση των απαντήσεων για την καλύτερη δυνατή επεξεργασία τους, και η ανάθεση της διατήρησης σημειώσεων είτε από εμένα είτε από την εκπαιδευτικό της τάξης αν αυτό είναι εφικτό.

7.3. Υλικός εξοπλισμός, χώρος και χρόνος διεξαγωγής

Τα υλικά που θα χρειαστούν είναι τα ακόλουθα:

- κομμάτια φελιζόλ ως βάση ή μακετόχαρτο
- άδεια κουτιά από συσκευασίες σε ορθογώνια ή τετράγωνα σχήματα (για τα κτήρια)
- κόλλες Α4, πολύχρωμα χαρτόνια ή εφημερίδες (πιθανώς για να ντύσουμε τα κουτιά ή για άλλη χρήση)
- ρολά από χαρτί υγείας (για δέντρα)
- γκοφρέ χαρτί (για τα δέντρα, για κουρτίνες ή ό τι άλλο σκεφτούν)
- μαρκαδόρους, ψαλίδια, κόλλες, θερμαντική κόλλα σιλικόνης
- Τέμπερες και πινέλα
- Καλαμάκια χρωματιστά (για την κατασκευή της περίφραξης)
- Ηλεκτρονικός υπολογιστής

Ο χρόνος που θα απαιτηθεί για την υλοποίηση της δραστηριότητας υπολογίζεται περίπου στις 2 με 3 διδακτικές ώρες. Μετά την ολοκλήρωση της κατασκευής φροντίζουμε όλοι μαζί για την διατήρηση της καθαριότητας της τάξης.

7.4. Αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης της προ- παρεμβατικής δραστηριότητας στο πλαίσιο της ομάδας.

Η εφαρμογή της ομαδικής προ-παρεμβατικής δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε την Δευτέρα 13/2 στο πρώτο δίωρο και το πρώτο μισό από το τρίτο δίωρο. Κατά τη διάρκεια της προσευχής όπου τα τμήματα συγκεντρώθηκαν διαπίστωσα ότι δυστυχώς εκείνη την ημέρα έλειπαν αρκετά παιδιά από την ομάδα. Συγκεκριμένα ήταν 11 από τα 16 παιδιά της τάξης. Απουσίαζαν οι Α1, Α3, Κ1, Κ2 και Κ7. Μπαίνοντας στην τάξη τα παιδιά αναρωτήθηκαν για το τι πρόκειται να γίνει. Αφού τα πνεύματα ηρέμησαν και τα παιδιά ήταν σε θέση να ακούσουν ξεκίνησε η εισαγωγή στο ζήτημα που θα εξετάζαμε. Τελικά η αφόρμηση έγινε μέσω των χαρτών που υπήρχαν στην τάξη αφού τα παιδιά ήδη από τις προηγούμενες μέρες είχαν έρθει σε επαφή με το πρόγραμμα Google Earth. Έτσι, συζητήσαμε για τους όρους κλίμακα ή ζουμ λέγοντας ότι η Ελλάδα στον παγκόσμιο χάρτη πιάνει χώρο όπως μια μικρή βούλα, ενώ στο χάρτη που είναι αποκλειστικά για την Ελλάδα εμφανίζονται περισσότερες λεπτομέρειες, όπως μεγάλες πόλεις, ενώ ειπώθηκε ότι διακρίνεται ακόμα και το χωριό τους.

Έπειτα τους τέθηκε η ερώτηση για το τι θα έβλεπαν αν ήταν σε ένα αεροπλάνο και έρχονταν ακόμα πιο κοντά στην Κρήτη και στο χωριό τους. Τότε, η Κ6 είπε ότι θα έβλεπαν τα κτήρια του χωριού, τα σπίτια, τους δρόμους, την εκκλησία και στο τέλος ανέφεραν και το σχολείο. Αφού είπαν ότι θα έβλεπαν και το σχολείο ερωτήθηκαν για το τι θα έβλεπαν αν πετούσαν πάνω από αυτό. Έτσι, ξεκίνησαν να δίνουν απαντήσεις, όπως το γραφείο των δασκάλων, το υπόστεγο, το κυλικείο, την αυλή, την αίθουσα του ολοήμερου.

Καθώς η εισαγωγή στο θέμα είχε ολοκληρωθεί ανακοίνωσα στα παιδιά ότι θα φτιάξουμε στον πίνακα το πώς θα βλέπαμε το σχολείο από ψηλά. Χώρισα τον πίνακα στα δυο και ξεκινήσαμε για το σχέδιο. Τα παιδιά έβγαιναν οικειοθελώς και σχεδίαζαν τι υπάρχει στο σχολείο και πίστευαν ότι θα φαίνεται από ψηλά. Ξεκίνησε πρώτη η Κ3 σχεδιάζοντας την τάξη. Ακολούθησαν και άλλα παιδιά με αφετηρία την τάξη τους. Αρκετές φορές έκαναν σχόλια για το τι πρέπει να κάνουν ή λέγοντας ότι κανονικά αυτό δεν βρίσκεται σε αυτή τη θέση. Τα καθησύχασα ότι αυτό είναι ένα πρώτο σχέδιο και ότι μετά κάποιοι από αυτούς θα έκαναν ένα βελτιωμένο σχέδιο του σχολείου. Σε γενικές γραμμές τα περισσότερα παιδιά ήταν πρόθυμα να συμμετέχουν. Όταν κάποια είχαν μείνει χωρίς να έχουν σχεδιάσει κάποια άλλα τα προέτρεπαν ή το δήλωναν καθαρά σε μένα ότι ο/η τάδε δεν έχει κάνει. Στο τέλος έμειναν οι Α7, Α4 και Κ3, ενώ ο Α4 δήλωσε ότι δεν ήθελε να είναι στην ομάδα του σχεδίου δύο φορές. Αφού το σχέδιο είχε ολοκληρωθεί τα παιδιά αναρωτήθηκαν για το τι θα γίνει στη συνέχεια. Είχε έρθει η στιγμή για να γίνει αναφορά στον όρο «μακέτα». Αφού ρώτησα αν είχαν ακούσει ξανά αυτή τη λέξη, εξήγησα το τι θα κάνουμε. Για την ακρίβεια ειπώθηκε ότι την μακέτα συνήθως την κατασκευάζουν οι αρχιτέκτονες για να αναπαραστήσουν ένα κτήριο και ότι και εμείς θα προσπαθήσουμε να φτιάξουμε το σχολείο. Το πρώτο βήμα είχε γίνει με την δημιουργία του πρώτου σχεδίου, αλλά όπως είχα αναφέρει και προηγουμένως τους εξήγησα ότι θα χρειαστεί να κάνουμε ένα πιο βελτιωμένο σχέδιο ώστε να σκεφτούν τι πραγματικά θα φαίνεται από πάνω. Έτσι, έγινε σαφές ότι η μια από της ομάδες εργασίας θα ήταν αυτή του σχεδίου. Στη συνέχεια τους έδειξα τη βάση της μακέτας που θα ήταν ένα παραλληλόγραμμο λευκό φελιζόλ και κάποια από τα υλικά που είχα φέρει δείχνοντας τους ότι θα τοποθετηθούν πάνω στη μακέτα. Έπειτα ρώτησα τα παιδιά τι άλλο πιστεύουν ότι θα χρειαστεί να κάνουν. Η Κ6 είπε για τα κτήρια και η Κ8 ότι θα χρειαστεί να βάψουμε το πάτωμα του σχολείου, δηλαδή τη βάση φελιζόλ. Οι ομάδες λοιπόν είχαν διαμορφωθεί ως εξής: Α) Κατασκευή κτηρίων, Β) Βάψιμο μακέτας. Αφού, άφησα στα παιδιά ένα λεπτό για να σκεφτούν σε ποια ομάδα επιθυμούν να μπουν η στελέχωση των ομάδων, που έγινε με ανάταση χεριών, είχε ως εξής: Στην Α ομάδα ήθελαν να συμμετέχουν οι Α5 και Κ6, στην Β οι Κ3, Κ4, Κ5, Κ9, Κ8, Α2, Α4, Α6 και Α7. Τους υπενθύμισα ότι υπάρχει και η ομάδα του σχεδίου (Γ) και ότι θα υπάρχει πρόβλημα αν είναι τόσα πολλά άτομα στην ομάδα Β και μόνο δυο στην Α που απαιτεί πολύ δουλειά. Αφού τα ρώτησα αν κάποια επιθυμούν να αλλάξουν υπήρχε αρκετή προθυμία από κάποιους. Έτσι, η τελική διαμόρφωση των ομάδων είχε ως εξής: Α) Κ6, Κ8, Α7, Α6, Β) Κ3, Κ4, Κ9, Κ5 και Α4 και Γ) Α5 και Α2. Το παιδί Α5 έδειξε μεγάλη προθυμία να μπει στην ομάδα Γ. Ακόμη η Κ8 με τους Α7 και Α6 πρόθυμα μετακινήθηκαν στην ομάδα Α, ενώ και η Κ9 το σκεφτόταν. Τέλος, αφού τους είπα ότι η ομάδα Γ είχε μόνο ένα παιδί ο Α2 είπε ότι θα μπει εκείνος.

Το επόμενο στάδιο ήταν να χωριστούν οι ομάδες στο χώρο εργασίας τους και να ξεκινήσουν να δουλεύουν. Για την ομάδα Β ενώσαμε δυο θρανία κοντά στην έδρα για να μην κινδυνεύει η μακέτα να σπάσει από την πίεση. Δίπλα δούλευε η ομάδα Α ενώνοντας δυο θρανία. Η ομάδα Γ αρχικά ήταν να δουλέψει σε ένα θρανίο δίπλα στην ομάδα Α, καθώς είχε αντικριστά τον πίνακα το πρώτο σχέδιο, αλλά τελικά επέλεξε, αφού το παιδί Α5 ρώτησε, ένα πιο ήσυχο μέρος, το θρανίο του Α2. Αφού οι ομάδες βολεύτηκαν στο χώρο εργασίας τους σειρά είχε το μοίρασμα των υλικών. Η Κ8 και η Κ5 στάλθηκαν για να φέρουν τις τέμπερες. Στην ομάδα Α δόθηκαν τα κουτιά από τις συσκευασίες και ζητήθηκε από τα παιδιά να συμφωνήσουν στο τι κουτιά θα χρησιμοποιήσουν. Η ομάδα Γ χρησιμοποίησε μια κόλλα Α4,

μολύβι, γόμα και χάρακα και η ομάδα Β τη βάση του φελιζόλ και πινέλα. Οι ομάδες Α και Β περίμεναν τα χρώματα για να ξεκινήσουν.

Η ομάδα Α αποτελούνταν από τα παιδιά Κ5, Κ8, Α6 και Α7. Στην ομάδα Α είναι αρκετά σαφές από το σύνολο των δεδομένων ότι υπήρχε μια επιφανειακή συνεργασία, αλλά και καρτερικότητα όσο περίμεναν να οργανωθούν οι ομάδες. Οι Κ8 και Α6 μοιάζουν πιο υπομονετικοί, ενώ οι Κ6 και Α7 πιο ανήσυχοι κινητικά, χωρίς όμως κανείς να διαμαρτύρεται ή να δημιουργεί πρόβλημα. Τα παιδιά Κ5 και Κ8 φαίνεται να εργάζονται περισσότερο, αν και οι Κ5, Κ8 με τον Α7 φαίνεται να έχουν τάση για να πάρουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Ο Α6 φαίνεται να είναι λιγότερο δυναμικός ως προς το να πάρει κάποια πρωτοβουλία, αλλά συνεργάζεται χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Το παιδί που φαίνεται να είναι πιο δυναμικό στην ομάδα, παίρνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες αλλά και να εμφανίζεται λιγότερο συγκαταβατικό είναι η Κ6. Η Κ8 συνεργάζεται αρκετά και φαίνεται πιο συγκαταβατική ρωτώντας τη γνώμη των άλλων για αυτό που πρόκειται να κάνει («Τι χρώμα να κάνω το παρτέρι;», «πώς να βάψω την τάξη μας;»), εκδηλώνοντας όμως και το τι πιστεύει εκείνη ως πιο κατάλληλο (Α7: «Θα το κάνω πράσινο», Κ8: «Όχι, κίτρινο») ή ρωτάει αν κάποιος θέλει βοήθεια. Στο ίδιο μοτίβο κινείται και ο Α7 ο οποίος εκδηλώνει έντονο ενδιαφέρον για το τι θα κάνουν με τα υλικά που έχουν («Αυτό τι θα το κάνουμε;» «Ναι, αλλά τι θα είναι αυτό;», «Παγκάκι; Τόσο μεγάλο;»), κάνοντας διάφορες προτάσεις για κάποια υλικά (π.χ. πισίνα ή μεγάλο κορμό δένδρου) έχοντας παράλληλα μια τάση για να οργανωθούν και να ξέρουν ακριβώς τι θα κάνουν. Ακόμη, ο ίδιος αναλαμβάνει ευθύνες που του αναθέτει η εκπαιδευτικός (πχ. να φέρει τις παλέτες από κάποια άλλη τάξη), ενώ φαίνεται να ζητάει τη γνώμη των κοριτσιών για τον κορμό που έφτιαξε και όταν αυτές δεν αποκρίνονται στρέφεται στον Α6. Τέλος, ο Α6 φαίνεται αφοσιωμένος με αυτό που καταπιάνεται χωρίς όμως να αναλαμβάνει κάποια πρωτοβουλία. Παρατηρώ, ακόμα, ότι όταν έχει ολοκληρώσει κάτι που έκανε περιμένει παρακολουθώντας τους άλλους ή ασχολείται με τα αντικείμενα που υπάρχουν στα θρανία, χωρίς να αποφασίζει τι άλλο μπορεί να κάνει. Σε κάποια στιγμή που η εκπαιδευτικός ζητά λίγο χαρτί από τον Α7, ο Α6 βλέπει ότι ο Α7 είναι απασχολημένος με κάτι άλλο και σπεύδει να το φέρει εκείνος πριν το ζητήσει η δασκάλα του, ενώ σε κάποια άλλη στιγμή βοηθά την Κ6 στο χρωματισμό της πόρτας. Τα δυο κορίτσια της ομάδας φαίνεται να διαφωνούν συχνά για διάφορα ζητήματα που προκύπτουν για την κατασκευή των μακετών: Η Κ6 διαφωνεί ενώ η Κ8 δηλώνει στον Α5 από την ομάδα Γ «Βεβαίως» και θα κατασκευάσουν, για τα χρώματα των κτηρίων: Η Κ8 αναφέρει «καρναβάλι θα το κάνουμε το σχολείο;». Ακόμη, στην πρόταση της εκπαιδευτικού να ντύσουν τα κουτιά αντί να τα βάψουν, καθώς τα χρώματα δεν φαίνονται και τόσο καλά όλοι συμφώνησαν εκτός της Κ6, η οποία ήθελε να βάψει. Η Κ6 επίσης όταν αντιλαμβάνεται ότι τα παιδιά της ομάδας της συζητούν για να πάρουν μια απόφαση για ένα κουτί τους λέει «Παιδιά και εγώ είμαι εδώ, ε;». ως προς τις κοινωνικές σχέσεις φαίνεται ότι τα αγόρια της ομάδας έχουν καλές σχέσεις, χωρίς να δημιουργούν κόντρες ή αντιδικίες, ενώ φαίνεται να συνεργάζονται και μεταξύ τους, να συνομιλούν ή να κάνουν κάποια αστεία. Ακόμη ο Α7 φαίνεται αρκετά κινητικός πηγαίνοντας και στις άλλες ομάδες και ιδίως στην Γ για να δει τι κάνουν, καθώς εκεί βρίσκονται και οι υπόλοιποι φίλοι του. όταν όμως του ζητείται ή ξέρει από μόνος του ότι τον χρειάζεται η ομάδα του επιστρέφει. Ο Α6 αρχικά διαμαρτύρεται στην δασκάλα για την στάση της Κ4 η οποία τους πετάει φελιζόλ και χαλάει τη μακέτα, ενώ και η Κ6 επισημαίνει στην Κ8 να είναι πιο προσεκτική γιατί την λέρωσε. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι η ομάδα Α συνεργάζεται κάνοντας ο καθένας τις επιλογές του και ενίοτε λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των υπολοίπων. Η Κ6 είναι πιο δυναμική παίρνοντας αποφάσεις για τα κτήρια που θα βάψει και για το τι προορίζονται, ενώ οι υπόλοιποι είναι πιο συγκαταβατικοί. Ιδίως ο Α7 έχει μια τάση για οργάνωση της ομάδας, η Κ8 τείνει να συμβουλεύεται ή να ζητά την γνώμη των άλλων και ο Α6 είναι αρκετά αφοσιωμένος αφού εργάζεται χωρίς να ενοχλεί, βοηθά όπου πιστεύει ότι χρειάζεται, αλλά δεν παίρνει δικές του αποφάσεις ή πρωτοβουλίες.

Η ομάδα Β ήταν η πολυπληθέστερη της δραστηριότητας και είχε αναλάβει το βάψιμο της βάσης της μακέτας. Την ομάδα επέλεξαν τα παιδιά Κ3, Κ4, Κ5, Κ9 και Α4. Η συγκεκριμένη ομάδα, σύμφωνα με το ηχητικό και οπτικοακουστικό υλικό, ήταν αυτή που όσον αφορά την συνεργασία δυσκολευόταν περισσότερο. Συχνά προέκυπταν προβλήματα και διαμαρτυρίες τόσο από τα μέλη της ομάδας, όσο και από μέλη άλλων ομάδων. Τις διενέξεις προκαλούσε συχνότερα το κορίτσι Κ4, το οποίο δεν συμβάδιζε συχνά με την ομάδα, μαδούσε τη βάση και την πετούσε στους γύρω της, έβαφε με τα πινέλα τους συμμαθητές της, ήθελε να έχει μόνο εκείνη τα μεγαλύτερα πινέλα, ενώ η Κ9 παραπονέθηκε ότι την χτύπησε. Πότε η εκπαιδευτικός και πότε εγώ προσπαθούσαμε να την οριοθετήσουμε για την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας, αλλά στην προσπάθεια αυτή έμπαιναν συχνά και οι συμμαθητές της. Η εκπαιδευτικός ακόμα έκανε προσπάθειες να τις αναθέσει κάποιες αρμοδιότητες που θα ήταν χρήσιμές για το σύνολο των ομάδων ή της ομάδας της, όπως να φέρει νερό για τα ποτηράκια που θα ξέπλεναν τα πινέλα ή να καθαρίσει τα πινέλα στο μπάνιο, τις οποίες φάνηκε να τις εκτελεί με προθυμία. Τα παιδιά Α4, Κ3, Κ5 και Κ9 ήταν αρκετά αφοσιωμένα στο έργο τους και παρουσιάζουν μια στάση μη ανοχής ως προς την Κ4, που όπως φάνηκε και από το κοινωνιόγραμμα είναι το λιγότερο δημοφιλές παιδί της τάξης. Ακόμα και η Κ3 που ήταν χαμηλά στη δημοφιλία φαίνεται ότι συνεργάζεται ικανοποιητικά με την ομάδα της και εκφράζει την ιδέα της να κατασκευαστούν οι μπασκέτες με καλαμάκια για ροφήματα. Μόνο σε κάποιο σημείο που η Κ3 αναπαράγει κάτι που ειπώθηκε από ένα άλλο παιδί για το πότε θα ξανάρθω («Κυρία να έρθετε τον Αύγουστο») φαίνεται ότι η Κ5 της εξηγεί με αργό επεξηγηματικό ύφος που ίσως είχε ειρωνικό τόνο ότι «Κ3 τον Αύγουστο δεν έχουμε σχολείο». Συχνά μάλιστα συμβουλεύει την Κ4 να περιμένει και να έχει υπομονή και ότι το πινέλο δόθηκε στην Κ5, ενώ είναι η μόνη που δεν επισκέπτεται τις άλλες ομάδες, αλλά μένει προσηλωμένη σε αυτό που κάνει. Ο Α4 δείχνει αρκετά πιο θαρρετός σε σχέση με άλλες φορές που τον έχω παρατηρήσει. Δουλεύει ομαδικά και κάνει αστεία κυρίως με την Κ4 λέγοντας «Αλείφω τη μερέντα στο ψωμί», καθώς το χρώμα που έβαφαν την βάση ήταν καφέ και παρομοίαζε το καφέ χρώμα με σοκολάτα και τη βάση του φελιζόλ με μια φέτα ψωμί. Όταν η διπλανή ομάδα πάει να αποφασίσει τι χρώμα θα κάνει το υπόστεγο έχει μια διαφωνία με την Κ8 επιμένοντας ότι πρέπει να το κάνουν κόκκινο αφού στην πραγματικότητα είναι κόκκινο το υπόστεγο γιατί έχει κεραμίδια. Ακόμη η Κ9 λέει προς την Κ8 της άλλης ομάδας «Ωραίο παρτέρι κάνεις». Εν ολίγοις, η ομάδα Β συνεργάζεται και ολοκληρώνει το έργο της παρά τις δυσκολίες που εμφανίζονται και τις διενέξεις με κεντρικό πρόσωπο την Κ4. Μετά την ολοκλήρωση της βάσης αναλαμβάνει να κατασκευάσει ακόμη τις μπασκέτες και το υπόστεγο, όπου όλοι μαζί συνεργάζονται για να το ντύσουν με γκοφρέ χαρτί, ενώ η Κ3 και Κ4 αναλαμβάνουν η καθεμία την κατασκευή μιας μπασκέτας.

Η ομάδα Γ αποτελούνταν από τα παιδιά Α2 και Α5. Σε γενικές γραμμές τόσο από το ηχητικό, όσο και από το οπτικοακουστικό υλικό διαπιστώνεται ότι υπήρχε μια καλή συνεργασία μεταξύ τους, ενώ περιμένουν υπομονετικά μέχρι να οργανωθούν οι υπόλοιπες ομάδες. Φαίνεται ότι το παιδί Α5 παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες σε σχέση με την εργασία που έχουν αναλάβει, ωστόσο δεν λείπει η επιχειρηματολογία και οι ήπιες διαφωνίες και από τις δύο πλευρές. Πριν την έναρξη της κυρίως δραστηριότητας τα παιδιά ήταν στην ομάδα Α, αλλά μόλις τους δόθηκε η εντολή να πάνε στην ομάδα τους για να ξεκινήσουν το έκαναν αδιαμαρτύρητα. Ο Α5 ζήτησε από τον Α2 να του φέρει το μολύβι από το θρανίο του δίνοντας του οδηγίες για το πώς θα το βρει. Ξεκινούν συζητώντας για την αφετηρία του σχεδίου τους. Ο Α5 επιχειρηματολογεί ώστε να ξεκινήσει το σχέδιο από το υπόστεγο του σχολείου και υπάρχει μια διαφωνία για το μέγεθος του, καθώς ο Α2 θα ήθελε να γίνει μεγαλύτερο και ο Α5 του λέει ότι θα πρέπει να χωρέσουν και τα υπόλοιπα. Ο Α2 συμβιβάζεται λέγοντας του όμως ότι «Δεν θέλω τόσο μεγάλο όσο νομίζεις». Ο Α5 αναφέρει ότι θα το έκανε διαφορετικά, αλλά μπορούν να το κάνουν και οι δυο και να δουν ποιο θα είναι καλύτερο. Τότε ο Α2 του λέει ότι του Α5 θα είναι καλύτερο, δείχνοντας έτσι ότι δεν έχει

ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση σε αυτόν τον τομέα ή ότι αναγνωρίζει την υπεροχή του Α5, ενώ ο Α5 δηλώνει ότι αυτό θα φανεί στο τέλος. Ένα ακόμα σημείο διαφωνίας ήταν η σχεδίαση των βρυσών και του κυλικείου, όπου ο Α5 του επισημαίνει ότι δεν θα φαίνεται το κυλικείο αφού είναι κάτω από το υπόστεγο. Τότε, ο Α2 αναγνωρίζει ότι ο Α5 έχει δίκιο. Αναζητούν ανατροφοδότηση από την δασκάλα τους συνήθως με πρωτοβουλία του Α5, αλλά και από τους συμμαθητές τους στις υπόλοιπες ομάδες ρωτώντας του αν θα συμπεριλάβουν π.χ. μπασκέτες ή πόσα δέντρα θα κατασκευάσουν ώστε να σχεδιάσουν τον αντίστοιχο αριθμό. Τότε ο Α5 στρέφεται σε μένα λέγοντας «Μερικοί μου λένε ναι, μερικοί όχι. Τι να κάνω;» και τότε δίνω την οδηγία στην ομάδα Β που έχει τελειώσει να αναλάβει την κατασκευή των μπασκέτων και του υπόστεγου και έτσι ο Α5 κατανοεί ότι θα πρέπει να σχεδιαστούν κι αυτές. Ο Α2 σε κάποια σημεία φαίνεται να δυσανασχετεί με το γεγονός ότι ο Α5 κάνει την περισσότερη δουλειά και αυτό εκφράζεται με δηλώσεις όπως: «Δεν αφήνεις να σου πω κι εγώ την ιδέα μου», «Μάλλον έπρεπε να μπω στο βάψιμο της βάσης» και ο Α5 όμως φαίνεται από την μια να τον καθησυχάζει «Έχε μου εμπιστοσύνη. Μου έχεις;» και από την άλλη να του αφήνει περιθώριο να σχεδιάσει και εκείνος ή να συμβιβάζεται και αυτός όταν βλέπει ότι αυτά που λέει ο Α2 έχουν βάση. Ακόμη, ο Α2 επιβραβεύει τον Α5 όταν κάνει κάτι σωστό ή όταν λέει κάτι σωστό (Α5: «Πρέπει να αφήσω κενό», Α2: «Μπράβο σωστά» ή «Καλά το έκανες εκεί το γραφείο», Α2: «Θα κάνεις εσύ το ένα κουτσό και εγώ το άλλο», Α5: «Μα δεν θα φαίνεται το ένα», Α2: «Α ναι σωστά»). Φαίνεται ότι εργάζονται ομαδικά (Α5: «Να σου κάνω ένα κύκλο;», Α2: «Ναι, δεν ξέρω να κάνω καλούς», Α5: «Γιατί θαρρείς πως ξέρω 'γω;», ειδικά στο τελικό στάδιο μετά τις επισημάνσεις της εκπαιδευτικού και είναι ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα καθώς αυτό το εκφράζουν (Α2: «Wow! Τέλειο», Α5: «Είμαστε σχεδιαστές!», Α2: «Είμαστε ζωγράφοι!»). Και τα δύο παιδιά φαίνονται αρκετά εργατικά ως προς τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με διάθεση να δουλέψουν (Α5: «Απορώ γιατί δεν ήθελε κανείς να μπει σχέδιο που είναι ωραίο!». Συνεργάζονται φυσιολογικά, διαφωνούν με ήπιους τόνους, ενώ επιχειρηματολογούν για να πείσουν ο ένας τον άλλον, επιβραβεύουν ο ένας τον άλλον και υποχωρούν όταν χρειάζεται. Τέλος, ως προς τα άλλα παιδιά συνεργάζονται ομαλά, καθώς ρωτούν την ομάδα Α για να συνεννοηθούν, ενώ ο Α2 όταν ενοχλήθηκε από τη συμπεριφορά την Κ4, αφού τον λέρωσε, της λέει με ήπιο τόνο «να είσαι πιο προσεκτική».

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων έφτασε η ώρα για το πρώτο διάλειμμα της ημέρας, όπου τα παιδιά βγήκαν στην αυλή για να παίξουν, αν και αρκετά δήλωσαν την επιθυμία να συνεχίσουν. Μόλις το κουδούνι σήμανε την έναρξη της επόμενης διδακτικής ώρας και αφού κάποιοι ολοκλήρωσαν τις τελευταίες εκκρεμότητες οι ομάδες αφού καθάρισαν τα θρανία και την τάξη, μαζεύτηκαν στο χώρο της τάξης που είναι διαμορφωμένος με μαξιλαράκια και ένα μικρό τραπεζάκι. Εκεί η κάθε ομάδα παρουσίασε στις υπόλοιπες τον τρόπο που δούλεψαν και τι ακριβώς έκαναν. Το λόγο πήραν όλα τα παιδιά. Αφού πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση της δουλειάς της κάθε ομάδας στη συνέχεια έγινε μια συζήτηση για το πώς ένιωσαν και τι τους άρεσε σε αυτή τη διαδικασία. Τα παιδιά έδωσαν έμφαση στο κομμάτι της κατασκευής λέγοντας ότι τους άρεσε αυτή η διαδικασία και ότι ήταν «υπέροχο», ενώ στη συνέχεια που προσπάθησα να κατευθύνω την ερώτηση περισσότερο στο τι ή πώς ένιωσαν που δούλεψαν με τον τρόπο αυτό ειπώθηκε από την Κ6 ότι της άρεσε που ήταν «όλοι μαζί», «ένιωσαν ομάδα» και οι υπόλοιποι συμφώνησαν. Έπειτα, ρώτησα κάποια παιδιά που αρχικά είχαν επιλέξει άλλη ομάδα και στη συνέχεια πήγαν σε άλλη ομάδα πώς ένιωσαν και τι σκέφτηκαν για να το κάνουν αυτό. Η Κ8 είπε ότι σκέφτηκε ότι δεν θα ήταν σωστό να αφήσει μόνη της την φίλη της και ότι δεν την πολυένοιαζε σε ποια ομάδα θα είναι, αφού πήγε για να την βοηθήσει. Το παιδί Α2 είπε ότι του άρεσε που άλλαξε ομάδα γιατί δεν ήθελε να αφήσει τον Α5 να το κάνει όλο μόνος και ότι διάλεξε την ομάδα και για το σχέδιο, αλλά και για τον φίλο του. Ενώ στην ερώτηση για το αν υπήρξε κάτι ή κάποιος που τους δυσαρέστησε αρχικά δεν έλεγαν κάτι, αλλά η Κ5 ανέφερε «η Κ4 που έκανε βλακείες». Την

ίδια στιγμή ρώτησα την Κ4 τη γνώμη της για αυτό και αρνήθηκε ότι είχε μια τέτοια συμπεριφορά και τότε τα παιδιά της είπαν «λάθος πιστεύεις». Η τελευταία ερώτηση ήταν γενική και αφορούσε το αν θα τους πείραζε να ήταν σε διαφορετικές ομάδες με άλλα παιδιά και ομόφωνα απάντησαν ότι δεν θα είχαν πρόβλημα με αυτό. Η ολοκλήρωση της ομαδικής προ- παρεμβατικής δραστηριότητας έγινε όταν στο τέλος κάθε παιδί, με σύμβουλο το σχέδιο της ομάδας Γ και τα παιδιά της ομάδας αυτής, έπαιρνε κάποιο κτήριο ή άλλο κομμάτι του σχολείου και το κολλούσε, με τη βοήθεια μου, καθώς έγινε χρήση ζεστής κόλλας σιλικόνης, στο σημείο της μακέτας που αντιστοιχούσε.

7.5. Αναστοχασμός πάνω στην υλοποίηση της προ-παρεμβατικής δραστηριότητας

Η προ-παρεμβατική δραστηριότητα στόχο είχε όπως προαναφέρθηκε η παρατήρηση των χαρακτηριστικών που έχουν εντοπιστεί από τα προηγούμενα στάδια της έρευνας στους μαθητές, αλλά και η μεταξύ τους συνεργασία. Δυστυχώς, υπήρχε μεγάλη απώλεια στο δείγμα των υποκειμένων την συγκεκριμένη ημέρα, καθώς 5 από τα 16 παιδιά της έρευνας απουσίαζαν, πράγμα το οποίο θα επηρέαζε διαφορετικά τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα, καθώς θα επηρεαζόταν η σύσταση των ομάδων και κατ' επέκταση η συνεργασία και η συνύπαρξη των μελών.

Σε γενικές γραμμές θα έλεγα ότι οι συμπεριφορές των παιδιών ήταν αναμενόμενες σε σχέση με όσα είχα παρατηρήσει, είχα πληροφορηθεί ή είχα διαπιστώσει από τις προηγούμενες επισκέψεις μου στο σχολείο και με την επαφή που είχα με τα παιδιά. Υπήρχαν βέβαια και κάποιες εκπλήξεις. Για παράδειγμα στην ομάδα Β, ενώ το παιδί Α4 τις προηγούμενες φορές ήταν πιο συνεσταλμένο, χωρίς να συμμετέχει ιδιαίτερα και χωρίς να εκφράζεται, είδα ότι αυτήν τη φορά ήταν πιο συμμετοχικός, αυθόρμητος και κοινωνικός με τα παιδιά της ομάδας του, καθώς έλεγε κάτι αστείο ή υποστήριζε έντονα αυτό που θεωρούσε ως καλύτερο για το αισθητικό αποτέλεσμα ενός κτηρίου που θα κατασκεύαζε η άλλη ομάδα. Ακόμη, το κορίτσι Κ3 ήταν αρκετά συμμετοχικό, συνεργαζόταν χωρίς δυσκολία με την ομάδα της και εξέφρασε την ιδέα της για το πώς θα δημιουργήσουν με τα υλικά που έχουν τις μπασκέτες. Τα κορίτσια Κ5 και Κ9 ήταν όπως ανέμενα συνεργατικά, πρόθυμα και χωρίς να δημιουργούν προβλήματα και αρκετά εργατικά για την ολοκλήρωση της εργασίας που είχαν αναλάβει. Τέλος, το κορίτσι Κ4 είχε μια στάση αρκετά αντιδραστική, ανώριμη και δεν προσαρμοζόταν εύκολα με τις απαιτήσεις της ομάδας, ούτε και με τις συστάσεις που δεχόταν από εμένα και την εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να δημιουργεί θέματα στην ομάδα της και να δέχεται τα παράπονα των συμμαθητών της. Όσον αφορά στην ομάδα Α τα παιδιά παρουσίαζαν μικρές αποκλίσεις. Και τα τέσσερα παιδιά της ομάδας εργάζονταν πρόθυμα, αν και ο Α6 δεν έπαιρνε από μόνος του πρωτοβουλίες, ήταν πρόθυμος και βοηθητικός. Παρά τις μικρές διαφωνίες τους (κυρίως μεταξύ των Κ6 και Κ8) έκαναν προσπάθειες να συνεργαστούν- επιτυχώς- και είχαν αποδοχή μεταξύ τους. Ο Α7 ενώ φαινόταν να θέλει να έχει έναν πιο οργανωτικό ρόλο υιοθετούσε ένα συγκαταβατικό και προσαρμοστικό χαρακτήρα, προτείνοντας πράγματα ή θέτοντας προβληματισμούς, αλλά χωρίς να παίρνει και εκείνος ιδιαίτερες πρωτοβουλίες από μόνος του. Πιο δυναμικά στην ομάδα ήταν τα κορίτσια και ιδίως η Κ6 η οποία παρουσίαζε εκτός από έντονο αυθορμητισμό και λιγότερη συγκαταβατικότητα, αλλά στα φυσιολογικά επίπεδα. Τέλος, η ομάδα Γ θεωρώ ότι συνεργάστηκε πιο ποιοτικά και ουσιαστικά και αυτό πιθανώς να οφείλεται στο ότι ήταν μόνο δύο άτομα, αλλά και στο χαρακτήρα των ατόμων αυτών. Ενώ, φαινομενικά έμοιαζε να υπάρχει μια κόντρα στην αρχή μεταξύ τους, καθώς ο Α5 «είχε το πάνω χέρι» και ο Α2 φαινόταν σαν να μετάνιωσε που επέλεξε αυτή την ομάδα στη συνέχεια τα επιχειρήματα του ενός, έπειθαν τον άλλον. Συνεργαζόντουσαν και οι δυο για το καλύτερο αποτέλεσμα που μπορούσαν να δώσουν μη διστάζοντας να ζητήσουν ανατροφοδότηση από την δασκάλα. Ήταν και οι δυο αρκετά συγκαταβατικοί και προσαρμοστικοί όταν τα επιχειρήματα που άκουγαν από τον άλλον ήταν λογικά και δεν έβαζαν μπροστά τον εγωισμό τους. Μάλιστα σε

κάποια σημεία που ο Α2 φαινόταν κάπως ανασφαλής για τις σχεδιαστικές του ικανότητες ο Α5 τον καθησύχαζε λέγοντας πως και ο ίδιος δεν τα κάνει τέλεια και στο τέλος ακούγονταν και οι δυο ενθουσιασμένοι από αυτό που είχαν καταφέρει.

Ως προς το διαδικαστικό κομμάτι σίγουρα τα πράγματα δεν πήγαν ακριβώς όπως είχαν σχεδιαστεί μιας και πολλά παιδιά έλειπαν, αλλά ακολουθήθηκε η βασική γραμμή. Κάποια στοιχεία εμπλουτίστηκαν και θεωρώ καλύτερα που έγιναν έτσι τελικά, όπως το πρώτο σχέδιο στον πίνακα που έγινε ομαδικά και στη συνέχεια μια ομάδα ανέλαβε να το βελτιώσει στο χαρτί σκεπτόμενη τι πρέπει να συμπεριλάβει και τι όχι. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι ήταν πολύ πιο εύκολο για τα παιδιά να αλλάξουν οικειοθελώς ομάδα από ότι περίμενα το οποίο δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών δείχνει αρκετή συγκαταβατικότητα, ενώ στην ερώτηση αν θα είχαν πρόβλημα να δουλέψουν σε διαφορετικές ομάδες απάντησαν αρνητικά, το οποίο δείχνει υψηλά ποσοστά προσαρμοστικότητας. Ακόμη, παρατήρησα ότι σχεδόν όλα τα παιδιά εργάστηκαν με προθυμία ανεξάρτητα με το αν έπαιρναν εκείνα πρωτοβουλίες για την ομάδα τους ή όχι. Άλλωστε ήταν λίγα εκείνα τα παιδιά που φαινόταν καθαρά ότι λειτουργούν έτσι στην ομάδα τους (κυρίως η Κ6 και ο Α5) αλλά με διαφορετικό χειρισμό ο καθένας. Τέλος, είδα ότι μέσα από τη δραστηριότητα κανένα παιδί δεν έδειξε δυσαρέσκεια που θα βρίσκεται στην ίδια ομάδα με κάποιο άλλο, αλλά παρατηρήθηκε ενόχληση στην πλειοψηφία των παιδιών της ομάδας Α από την στάση της Κ4 και κάποιο ιδιότυπο ύφος από την Κ5 προς την Κ3, το οποίο όμως είχε και επεξηγηματικό χαρακτήρα.

7.6. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω σχόλια και σύμφωνα με τα υποκείμενα που ήταν διαθέσιμα την συγκεκριμένη μέρα που έλαβε χώρα αυτή η δραστηριότητα θεωρώ ότι τα αρχικά κριτήρια που είχαν εντοπιστεί έχουν ισχύ για τα υποκείμενα της ομάδας αυτής, αλλά θα μπορούσαν να συμπτυχθούν με διαφορετικές έννοιες. Όπως προέκυψε από την ομαδική κατασκευή, και ιδίως από την ομάδα Γ που κατά τη γνώμη μου εργάστηκε πιο ποιοτικά και ουσιαστικά οι έννοιες κλειδιά που συνέβαλαν στην επιτυχή έκβαση του έργου που είχαν αναλάβει, αλλά και οποιασδήποτε άλλης δραστηριότητας είναι η **συνεργατικότητα- συλλογικότητα** (που περιλαμβάνει το να είναι κάποιος συγκαταβατικός και προσαρμοστικός όταν οι συνθήκες το απαιτούν), η **συμμετοχικότητα** (το να παίρνει κάποιος πρωτοβουλίες, να είναι εργατικός και πρόθυμος), η **αυτοπεποίθηση** (το να μπορεί αυτό το άτομο να εκφράσει αυτά που σκέφτεται, να ξέρει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του και πώς να τις χρησιμοποιήσει για την επίτευξη ενός κοινού στόχου) και η **κοινωνικότητα** (να έχει καλές σχέσεις με τους άλλους και να μπορεί να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας).Θεωρούμε ότι αυτές οι τέσσερις έννοιες ήταν τα βασικά συστατικά στον τρόπο συνεργασίας της ομάδας Γ και ίσως αυτές οι έννοιες πρέπει να «δουλευτούν» με όλα τα παιδιά μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες ώστε να βελτιωθεί ο τρόπος που συνεργάζονται και συμβιώνουν.

Εικόνα 1:Ομαδική εικαστική κατασκευή(προπαρεμβατική φάση).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Περιγραφή των εναλλακτικών-βιωματικών ψυχοπαιδαγωγικώνδραστηριοτήτων βασισμένων στο παιχνίδι που εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξη και η αλληλεπιδραστική ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές

8.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιαστούν διεξοδικά οι επτά ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού μέρους της μεταπτυχιακής διατριβής. Οι βασισμένες στο παιχνίδιεναλλακτικές- βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με σκοπό να εξυπηρετήσουν τους στόχους της έρευνας σύμφωνα με τα κριτήρια που είχαν αναδυθεί από τη συλλογή του υλικού κατά την προ- παρεμβατική φάση της έρευνας. Οι δραστηριότητες της ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης υλοποιήθηκαν με την ομάδα των παιδιών που είχε αρχικά επιλεγεί, έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας, της αυτοπεποίθησης, της συμμετοχής και της κοινωνικότητας τους. Έλαβαν χώρα στο γνώριμο για τα παιδιά χώρο της σχολικής τους αίθουσας σε ήδη διαμορφωμένο χώρο που υπήρχε εκεί και η χρονική διάρκεια της κάθε παρέμβασης ήταν περίπου δύο διδακτικές ώρες. Οι πρώτη παρέμβαση είχε τον χαρακτήρα της εξοικείωσης και της γνωριμίας της ομάδας με τις τεχνικές και το πνεύμα της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισηςπου θα ακολουθούσαν στη συνέχεια. Οι επόμενες τέσσερις συναντήσεις ήταν στραμμένες προς κάθε κριτήριο που είχε δημιουργηθεί από την προηγούμενη φάση της έρευνας και οι δύο τελευταίες αποτελούσαν ένα συγκερασμό των τεσσάρων αυτών κριτηρίων. Ακολουθεί η διεξοδική παρουσίαση και ανάλυση από τη δράση των ατόμων και των υπο-ομάδων που σχηματίστηκαν στις επτά αυτές συναντήσεις, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να έχει, όσο αυτό είναι δυνατό, μια πληρέστερη και ολοκληρωμένη εικόνα τόσο του ύφους των δραστηριοτήτων, όσο και των αντιδράσεων-δράσεων των συμμετεχόντων σε αυτές.

8.2. Πρώτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η πρώτη παρεμβατική συνάντηση έχει ως στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και η γνωριμία με κάποιες παιγνιώδεις μορφές δραστηριοτήτων. Για την πρώτη παρέμβαση σχεδιάστηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες, για τις οποίες συνολικά χρειάστηκε περίπου μια διδακτική ώρα.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν περιγράφονται στη συνέχεια. Η πρώτη δραστηριότητα λέγεται «Ας σηκωθεί όποιος...». Σύμφωνα με αυτήν αλλάζουμε θέσεις ενώ καθόμαστε κυκλικά σύμφωνα με τις οδηγίες. Π.χ. Ας σηκωθεί όποιος.... του αρέσει η ποδηλασία, έχει αδερφό, είναι γρήγορος κλπ. Η διάρκεια της είναι περίπου 10 λεπτά. Η δεύτερη δραστηριότητα ονομάζεται«Πες μια καλή κουβέντα!». Τα παιδιά πρέπει να γράψουν σε χαρτάκια κάτι θετικό για τον διπλανό τους στα δεξιά. Η διάρκεια είναι 10- 15 λεπτά. Η τρίτη δραστηριότητα ονομάζεται «Μάντεψε τι μπορώ να κάνω καλά!» και είναι μια δραστηριότητα παντομίμας, όπου τα παιδιά πρέπει να δείξουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι είναι καλοί. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι περίπου 15 λεπτά. Η τελευταία δραστηριότητα λέγεται «Έλα μαζί μου!» και στην οποία κάθε παιδί

διαλέγει ένα άλλο για να κάνουν κάτι που θα σκεφτούν μαζί. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι περίπου 10 λεπτά.

Την ημέρα που θα διεξάγονταν οι δραστηριότητες αυτές ήταν παρόντα 13 από τα 16 παιδιά της τάξης, καθώς έλειπαν οι Α2, Α7 και Κ2. Αποφασίστηκε η ώρα διεξαγωγής των δραστηριοτήτων να είναι η τελευταία διδακτική ώρα. Μόλις χτύπησε το κουδούνι για την έναρξη της τελευταίας ώρας, τα παιδιά συγκεντρώθηκαν μπροστά από το γραφείο των δασκάλων. Μόλις με είδαν τα παιδιά ειδικά αυτά που έλειπαν την προηγούμενη φορά που υλοποιήθηκε η ομαδική προ- παρεμβατική δραστηριότητα έδειξαν ενθουσιασμένα. Κατευθυνόμενοι προς την τάξη τους, όπου θα γινόταν η πρώτη παρέμβαση ένα από τα παιδιά που την τελευταία φορά έλειπε, ο Α3 ήρθε και με αγκάλιασε. Η κίνηση του με αιφνιδίασε και με εξέπληξε, καθώς δεν ήταν ιδιαίτερα εκδηλωτικός μαζί μου τις προηγούμενες φορές, ούτε με πλησίαζε ιδιαίτερα. Έπειτα, μπαίνοντας μέσα στην τάξη η Κ7 μου εξήγησε ότι ήταν άρρωστη την προηγούμενη φορά που έλειπε, περιγράφοντας συμπτώματα της ασθένειας της και η Κ1 μου θύμισε ότι έλειπε και αυτή εκείνη την μέρα. Βλέποντας τον Α1, που επίσης, απουσίαζε τον ρώτησα τι κάνει και μου είπε «καλύτερα». Όταν τα παιδιά μπήκαν στην αίθουσα η δασκάλα του έδωσε κάποια χαρτάκια που προορίζονταν για τους γονείς τους και τους είπε να τα φυλάξουν μαζί με τα υπόλοιπα πράγματα τους, καθώς θα ξεκινούσαμε σύντομα αυτά που είχα να τους κάνω. Τους είπε να μην χρονοτριβούν καθώς ο χρόνος που έχουμε είναι πολύτιμος, μιας και η τελευταία ώρα είναι λίγο μικρότερη σε διάρκεια από τις υπόλοιπες. Μόλις είδα ότι τα παιδιά ετοίμαζαν τα πράγματα τους, τους είπα να αφήσουν έξω από ένα μολύβι και καθώς είδα ότι τα μαξιλάρια που είχαν στην τάξη επαρκούσαν για όλους τους είπα να πάρουν από ένα και να σχηματίσουν ένα κύκλο, ενώ προσπαθούσα να διευρύνω το χώρο για να μας χωρέσει όλους και να μην έχουμε κάποιο ατύχημα. Τους εξήγησα ότι το μολύβι θα το χρειαστούμε στην επόμενη δραστηριότητα και ότι ο καθένας θα έπρεπε να βρει ένα μαξιλάρι και να καθίσει. Τα παιδιά βρήκαν τις θέσεις τους, αλλά η Κ4 διαμαρτυρόταν, καθώς δεν ήθελε να καθίσει δίπλα στον Α1. Έτσι τους εξήγησα για να δώσω ένα τέλος στη διαμαρτυρία της ότι οι θέσεις δεν θα είναι πάντα ίδιες και ότι θα πρέπει πρώτα να ακούσουν πώς θα παιχτεί το παιχνίδι. Τους εξήγησα, λοιπόν, ότι θα σηκώνονται μόνο όταν η πρόταση που ακούγεται είναι σύμφωνη με κάτι που τους αρέσει, που έχουν ή που θέλουν. Έπειτα, κάναμε ένα παράδειγμα για να βεβαιωθώ ότι είχαν καταλάβει πώς παίζεται. Ακούστηκαν αρκετά παραδείγματα κάποια από εμένα και κάποια από τα ίδια τα παιδιά αν και αυτό δεν το είχα προσχεδιάσει. Οι ερωτήσεις που ακούστηκαν είναι:

- «Να σηκωθεί όποιος έχει αδερφό αγόρι» (Σηκώθηκαν οι Α3, Α5, Α6, Κ1, Κ5, Κ7, Κ9)
- «Να σηκωθεί όποιος είναι καλός στην ποδηλασία» (Σηκώθηκαν όλοι)
- «Να σηκωθεί όποιος αγαπάει τα μαθηματικά» (Σηκώθηκαν οι Α1, Α3, Α5, Α6, Κ1, Κ3, Κ8)
- «Να σηκωθεί όποιος έχει αδερφή κορίτσι» (Σηκώθηκαν οι Α1, Α3, Α5, Κ3, Κ4, Κ5, Κ9)
- «Να σηκωθεί όποιος δεν έχει καθόλου αδέρφια» (Σηκώθηκαν Οι Κ6 και Κ8)
- «Να σηκωθεί όποιος το αγαπημένο του χρώμα είναι το μπλε ή το γαλάζιο» (Σηκώθηκαν οι Α1, Α3, Α5, Α6, Κ1, Κ3, Κ4, Κ6, Κ9)
- «Να σηκωθεί όποιος του αρέσουν τα φασολάκια» (Δεν σηκώθηκε κάποιος και σχολίαζαν με εκφράσεις αηδίας)
- «Να σηκωθεί όποιος πήγε στον αποκριάτικο χορό του ΚΔΑΠ» (Όλοι εκτός της Κ3)
- «Να σηκωθεί όποιος τα σαββατοκύριακα πηγαίνει βόλτα στην εξοχή» (Σηκώθηκαν οι Α1, Α3, Α5, Κ6)
- «Να σηκωθεί όποιος του αρέσουν τα πάζλ» (Σηκώθηκαν οι Κ1, Κ3, Κ4, Κ5, Κ8, Κ9, Α4)

- Ø «Να σηκωθεί όποιος λατρεύει το τρέξιμο» (Σηκώθηκαν όλοι)
- Ø «Να σηκωθεί όποιος έχει βιβλίο με δεινόσαυρους» (Σηκώθηκε ο Α1, αλλά τα παιδιά ανέφεραν και τον Α2 που έλειπε)
- Ø «Να σηκωθεί όποιος πάει χορό» (Σηκώθηκαν οι Α3, Α5, Κ3, Κ5, Κ7)

Στη συνέχεια το λόγο πήραν τα παιδιά και πρότειναν δικές τους φράσεις, όπως:

- Ø Η Κ8: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει η θάλασσα» (Σηκώθηκαν όλοι)
- Ø Η Κ5: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει ο χειμώνας» (Σηκώθηκαν οι Κ1, Κ3, Κ5, Κ9, Α1, Α4, Α5)
- Ø Η Κ7: « Να σηκωθεί όποιος του αρέσει η ζωγραφική» (Σηκώθηκαν οι Κ7, Κ6, Κ8, Α5 και τα παιδιά ρώτησαν την Κ1 γιατί δεν σηκώνεται απαντώντας τους ότι είναι καλή, αλλά δεν της αρέσει)
- Ø Ο Α1: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσουν τα τρακτέρ» (Σηκώθηκαν οι Α1, Α3, Α5, Α6)
- Ø Η Κ9: «Να σηκωθεί όποιος λατρεύει την ιστορία» (Σηκώθηκαν οι Κ9, Α1, Α5)
- Ø Η Κ6: «Να σηκωθεί όποιος δεν του αρέσει να έχει αδέρφια» (Σηκώθηκε μόνο η Κ6)
- Ø Ο Α5: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει η γλώσσα» (Σηκώθηκαν οι Α5, Α1, Κ3)
- Ø Ο Α4: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει το χιόνι» (Σηκώθηκε η Κ7)
- Ø Η Κ4: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει το ροζ» (Σηκώθηκαν οι Κ3 και Κ4)
- Ø Η Κ1: «Να σηκωθεί όποιος του αρέσουν οι διακοπές» (Σηκώθηκαν όλοι).

Κατά την δεύτερη δραστηριότητα δόθηκε η οδηγία να έχουν τα μολύβια τους γιατί θα τους μοίραζα κάποια χαρτάκια. Τους ζήτησα να σηκώσουν το δεξί τους χέρι και να γράψουν στο χαρτί κάτι καλό, κάτι θετικό για τον διπλανό τους από τα δεξιά (είτε κάπου που είναι καλοί, είτε κάποιο καλό χαρακτηριστικό του χαρακτήρα τους). Αφού βεβαιώθηκα ρωτώντας αν είχαν καταλάβει τι θα έπρεπε να κάνουν και έλυσα κάποια απορία που προέκυψε προχωρήσαμε στην δραστηριότητα. Η σειρά που κάθονταν είχε ως εξής: Α1-Α3- Α6- Α5-Κ1-Κ5-Κ9-Κ3-Κ8-Κ6-Κ7-Α4-Κ4-Α1. Τα χαρτάκια που έγραψαν τα συνέλεξα, ενώ τα παιδιά ρωτούσαν αν θα τα διαβάσω δυνατά ή ανησυχούσαν για τα ορθογραφικά που είχαν κάνει. Ωστόσο, φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά στάθηκαν στο που είναι καλοί οι συμμαθητές τους ή στο τι τους αρέσει και όχι τόσο σε εσωτερικά χαρακτηριστικά. Οι απαντήσεις είχαν ως εξής:

Ο Α1 για τον Α3: Να κυνηγάει.
Ο Α3 για τον Α6: Είναι καλός στο τρέξιμο.
Ο Α6 για τον Α5: Ο Α5 είναι καλός και δίκαιος φίλος.
Ο Α5 για την Κ1: Η Κ1 είναι καλή στο τρέξιμο και καλή φίλη και καλή σε όλα τα μαθήματα, αλλά πιο πολύ στα μαθηματικά.
Η Κ1 για την Κ5: Η Κ5 είναι η καλύτερη μου φίλη και ξέρει πολλά πράγματα. Και είναι καλή στην ιστορία, στη ζωγραφική και για να διαβάζει.
Η Κ5 για την Κ9: Η Κ9 είναι η καλύτερη μου φίλη και της αρέσει η ιστορία και είναι καλή στη Γυμναστική.
Η Κ9 για την Κ3: Είναι καλή στα γερμανικά μήλα.
Η Κ3 για την Κ8: Παίζουμε καλά με την Κ8.
Η Κ8 για την Κ6: Είναι δυνατή. Παίζει καλό μποξ.
Η Κ6 για την Κ7: Είναι πολύ καλή φίλη.
Η Κ7 για τον Α4: Ο Α4 είναι καλός να τρέχει.
Ο Α4 για την Κ4: Της Κ4 της αρέσει το ποδήλατο και το ροζ χρώμα.
Η Κ4 για τον Α1: Δεν του αρέσει το ροζ.

Στην τρίτη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε μια σειρά από παντομίμες. Εξήγησα στα παιδιά ότι πρέπει με παντομίμα, δηλαδή, χωρίς λόγια αλλά μόνο με κινήσεις να δείξουν στους

άλλους κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι είναι καλοί και οι υπόλοιποι πρέπει να μαντέψουν τι είναι αυτό. Το κάθε παιδί που ήταν έτοιμο με ένα χτύπημα από το ντέφι θα σηκωνόταν και θα έκανε παντομίμα στους άλλους. Παρατήρησα ότι κάποια παιδιά δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Ο Α5 λέγοντας ότι έχει σκεφτεί αλλά δεν θέλει να έρθει, ο Α3 ότι δεν έχει σκεφτεί ακόμα, ενώ οι Κ1 και Α6 δεν εξέφρασαν κάποια δικαιολογία και προτίμησαν την σιωπή. Το παιδί που ξεκίνησε ήταν η Κ9 η οποία έκανε με παντομίμα το τρέξιμο, όπως και η Κ3. Η Κ8 επέλεξε να κάνει ζωγραφική. Ο Α4 και η Κ4 πατινάζ. Ο Α1 ότι οδηγεί τρακτέρ, η Κ7 επέλεξε παραδοσιακούς χορούς. Η Κ6 με την παρότρυνση να μη γελάσουμε επέλεξε ότι λύνει μυστήρια, ενώ η Κ5 επέλεξε την ποδηλασία. Τα παιδιά που ζήτησαν βοήθεια ήταν η Κ5 και η Κ3, ενώ στην Κ3 που ενώ είχε σηκώσει το χέρι της δεν είχε ακόμα σκεφτεί κάτι ο Α1 πρότεινε ιππασία γνωρίζοντας ότι ασχολείται με αυτό εκεί όπου μένει.

Η τελευταία δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε πάλι με την συνοδεία ντεφιού. Αυτή τη φορά το ντέφι ηχούσε δύο φορές και ένα παιδί έπρεπε να διαλέξει κάποιο άλλο για να κάνουν κάτι μαζί, αφού το συναποφασίσουν. Επειδή η οδηγία δεν φάνηκε τόσο σαφής στα παιδιά , τους επεξήγησα ότι μπορούν να χορέψουν, να κάνουν κάποιο σκετς ή να ζωγραφίσουν κάτι από κοινού. Δυστυχώς, λίγα λεπτά μετά το κουδούνι για το σχόλασμα μας πρόλαβε και έτσι δεν έκαναν πολλά ζευγάρια. Πρώτος ξεκίνησε ο Α1 που επέλεξε την Κ6. Οι δυο τους αποφάσισαν να μαγειρέψουν κάνοντας ένα γαλακτομπούρεκο. Έπειτα η Κ9 επέλεξε την Κ5 οι οποίες συνεννοήθηκαν να κάνουν τα διαβολάκια που θα πειράζουν τους άλλους. Η Κ4 ήθελε να επιλέξει την Κ9 αλλά ο κανόνας ήταν να επιλέξουν κάποιον που δεν είχε ξανακάνει και έτσι επέλεξε την Κ7, η οποία φάνηκε ότι δεν επιθυμούσε να παίξει με την Κ4 φέροντας ως δικαιολογία ότι δεν είχε σκεφτεί ακόμα κάτι. Όταν της είπαμε ότι θα αποφασίσουν μαζί σηκώθηκε και πήγε. Η Κ4 είχε την ιδέα να παίξουν χιονοπόλεμο και η Κ7 χωρίς κάποια αντίρρηση συμφώνησε. Τέλος, η Κ8 επέλεξε την Κ1 και αποφάσισαν να κάνουν τα ξωτικά που μαγειρεύουν και πειράζουν. Η Κ8 επέλεξε να ασχοληθεί με το ξωτικό που μαγειρεύει και η Κ1 με το ξωτικό που πειράζει. Τα αγόρια και πάλι δεν φάνηκαν ιδιαίτερα πρόθυμα να συμμετέχουν σε αυτά παρουσιάζοντας κάποια συστολή.

8.3. Δεύτερη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η δεύτερη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση είχε ως θέμα τη συνεργατικότητα. Οι δραστηριότητες έγιναν στον διαμορφωμένο χώρο της σχολικής αίθουσας των παιδιών κατά το πρώτο δίωρο, όπου τα παιδιά θα ήταν πιο ξεκούραστα αφού ήταν η αρχή της μέρας. Η παρέμβαση χωρίστηκε σε τρία μέρη τα οποία ήταν η φάση της χαλάρωσης, η φάση των ασκήσεων και η φάση της κύριας δραστηριότητας. Τα παιδιά ακολούθησαν τις οδηγίες και αφού ξάπλωσαν έχοντας ένα μαξιλάρι στο κεφάλι τους, έκλεισαν τα μάτια τους και αφέθηκαν στον ήχο που συνόδευε την πρώτη δραστηριότητα. Ο ηχητικό ερέθισμα αποτελούνταν από κάποια τιτιβίσματα πουλιών και τον ήχο της βροχής που εισερχόταν ενδιάμεσα. Η μέρα παρά τις προηγούμενες βροχές ήταν εντελώς ανοιξιάτικη οπότε τα λόγια που τους έλεγα να κάνουν εικόνα με το μυαλό τους εναρμονίζονταν με όσα γίνονταν στη φύση τις τελευταίες μέρες. Με το λόγο μου τα προδιέθετα να σκεφτούν κάποια πουλιά που πετούν ψηλά στον ουρανό, κάποια είναι μόνα τους και κάποια σε ομάδες. Έχουν επιστρέψει από τις ζεστές χώρες προκειμένου να φτιάξουν ξανά τις φωλιές τους. Πώς όμως θα τις φτιάξουν; Ένα-ένα και ύστερα πολλά μαζί χτίζουν τις φωλιές τους. Ξαφνικά πιάνει μια μικρή μπόρα. Πώς θα προστατευτούν; Πώς θα προστατεύσουν τις οικογένειες τους; Κατά τη διάρκεια της χαλάρωσης παρατήρησα ότι κάποια παιδιά ήταν ανήσυχα ή γελούσαν ή σχολίαζαν, ενώ κάποια είχαν ανοιχτά τα μάτια τους. Όταν τελείωσε το ηχητικό ερέθισμα και η δική μου αφήγηση τους είπα να σηκωθούν ακούγοντας παράλληλα και κάποια σχόλια για αυτό που είχε μόλις συμβεί. Τους ζήτησα να επιστρέψουν γρήγορα τα μαξιλάρια στα παγκάκια πίσω τους και τους ζήτησα να μείνουν ακίνητοι. Είχε έρθει η ώρα να μεταμορφωθούν σε πουλιά

και να πετάνε όσο διαρκεί η μουσική. Με το σταμάτημα της μουσικής θα παγώσουν παίρνοντας ο καθένας τη μορφή ενός αγάλματος. Η μουσική σταματάει αρκετές φορές και παρατηρώ ότι κάποια παιδιά κινούνται ή γελάνε ή κάνουν αστεία στους άλλους και τότε τους υπενθυμίζω ότι τα πραγματικά αγάλματα ούτε κουνιούνται, ούτε μιλάνε. Όταν έχουν πάρει όλοι τους μια στάση με το σώμα τους, ρωτάω κάποια από αυτά τι αγάλματα είναι. Κάποια παιδιά αποκρίνονται, ενώ κάποια λένε πώς δεν γνωρίζουν. Στη δεύτερη με τρίτη επανάληψη παρατηρώ ότι κάποια κάνουν από μόνα τους δυάδες και τους λέω ότι αυτό θα γίνει στη συνέχεια και ότι πρέπει προς το παρόν να κάνει κάποιο άγαλμα ο καθένας μόνος του. Αφού είδα ότι τα παιδιά το είχαν ανάγκη τα άφησα να κάνουν από κοινού κάποιο άγαλμα νωρίτερα από ότι είχα σχεδιάσει έτσι από την τέταρτη επανάληψη τους ζήτησα να σχηματίζουν ανά τέσσερα άτομα ένα άγαλμα. Εκείνα ξεκίνησαν να βρουν την τετράδα τους πριν αρχίσει η μουσική και έτσι τους εξήγησα ότι αυτό θα γίνει με τα άτομα που βρίσκονται πιο κοντά τους μόλις σταματήσει η μουσική. Όταν η μουσική σταματάει οι Κ3 και Κ6 μένουν εκτός των ομάδων που έχουν σχηματιστεί, ενώ γενικά υπάρχει μια αναστάτωση κατά τη δημιουργία των ομάδων. Στο τέλος, όμως, σχηματίστηκαν τέσσερις ομάδες. Η Α αποτελούνταν από τα παιδιά Κ1, Κ5, Κ9 και Κ2, η Β από τους Κ4, Κ8, Α4 και Κ7, η Γ από τους Α3, Α2, Α5 και η Δ από τους Α1, Α7, Α6. Τα παιδιά Κ6 και Κ3 επιλέχθηκαν αντίστοιχα από τις ομάδες Γ και Δ που αρχικά είχαν τα λιγότερα άτομα. Η Κ6 επιλέχτηκε αμέσως από την ομάδα Γ γιατί δεν ήθελαν στην ομάδα τους την Κ3. Αυτό φάνηκε και στην ομάδα Δ, η οποία δυσανασχετούσε με πιο έντονη την αντίδραση του παιδιού Α1 που απομακρύνθηκε λέγοντας «Ω Παναγία μου!». Όταν του λέω αν τελικά θα επιλέξει να είναι μόνος του ή να μπει στην ομάδα εκείνος επιλέγει να αποχωρήσει. Έπειτα, τους λέω να καθίσουν κάτω οι τετράδες και να σκεφτούν τι άγαλμα θα φτιάξουν. Οι τετράδες μαζεύονται σε διαφορετικά σημεία για να συζητήσουν εκτός της ομάδας Δ από την οποία μόνο οι Α6 και Α7 κάθονται μαζί. Η Κ3 κάθεται πιο εκεί μόνη της, ενώ τον Α1 τον καλεί η δασκάλα του για να μιλήσουν. Υπενθυμίζω στην Κ3 που βρίσκεται η ομάδα της και εκείνη τους πλησιάζει, ενώ οι Α6 και Α7 πάνε να φύγουν. Τότε τους υπενθυμίζω ότι είναι ομάδα και πρέπει να καθίσουν όλοι μαζί. Ωστόσο, επιστρέφει και ο Α1 από την συνομιλία που είχε με την δασκάλα του, η οποία αργότερα μου είπε ότι συζήτησε μαζί του για αυτή την άρνηση ρωτώντας τον αν εκείνου θα του άρεσε να του δείχνουν ότι δεν τον θέλουν σε μια ομάδα. Προσπάθησε γενικά να τον φέρει στη θέση της συμμαθήτριας του και τότε εκείνος επέστρεψε στην ομάδα του. Οι ομάδες συνομιλούν για να αποφασίσουν τι είδους αγάλματα θα δημιουργήσουν και επειδή παρατηρώ ότι κάποιες ομάδες δεν διαχωρίζονται, αφού είναι τόσο κολλητά τους λέω ότι πρέπει να κάτσουν κάπως μαζεμένα για να είναι κατανοητό ποιες είναι οι ομάδες, αλλά και για να μην ενοχλεί η μια ομάδα την άλλη. Τότε ο Α1 κολλάει δίπλα στον Α7, ο οποίος λέει στην Κ3 «Θα έρθεις πιο κοντά ή μπα;» και εκείνη πάει. Είπα στην Α ομάδα να σηκωθεί γιατί τελείωσε πρώτη και επειδή τελείωσε σχεδόν ταυτόχρονα και η Β ομάδα υπήρχαν κάποιες αντιρρήσεις. Τους καθησύχασα λέγοντας ότι η σειρά που θα βγουν δεν έχει τόση σημασία, όσο το να αποδώσουν αυτό που σκέφτηκαν. Η ομάδα Α με χέρια τεντωμένα προς τα μπρος και τον κορμό προς τα πίσω σχημάτισαν ένα σχήμα με ανά δύο άτομα. Η Κ9 με την Κ5 και η Κ1 με την Κ2. Οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να βρουν τι είδους άγαλμα έκαναν. Ο Α5 ανέφερε τους 3 σωματοφύλακες και η Κ5 του είπε πως «3 ήταν, όχι 4», καθώς εκείνες ήταν τέσσερις. Τότε η Κ8 μαντεύει σωστά ότι έφτιαξαν έναν σταυρό και η ομάδα αφού επιβεβαιώνει, κάθεται για να έρθει η επόμενη. Αμέσως μετά ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση με την ομάδα για το αν δυσκολεύτηκαν κάπου και μόνο η Κ9 ανέφερε ότι είχε κάποιο θέμα με την ισορροπία της. Η ομάδα Β έχει σταθεί κυκλικά και όλοι έχουν ενωθεί με το ένα τους πόδι στο κέντρο και έχουν τα χέρια τους από πάνω και το κεφάλι σε χαμηλή θέση. Τότε η Κ9 λέει πώς έχουν σχηματίσει ένα λουλούδι και η Κ7 με την Κ4 διαμαρτύρονται, γιατί το ήξεραν ήδη, καθώς το είχαν ακούσει στις συζητήσεις και το μαρτύρησαν και τότε η Κ5 τους απάντησε ότι οι υπόλοιπες ομάδες πρέπει να τα πουν. Μόλις ολοκλήρωσαν ρώτησα την ομάδα τι λουλούδι ήταν και η Κ8 παίρνοντας το λόγο είπε πώς

ήταν παπαρούνα, αλλά με κλειστά πέταλα. Έπειτα τα ρώτησα ποιος είχε την ιδέα για αυτό που έκαναν, πώς τους ήρθε η ιδέα και πάλι η Κ8 είπε ότι έγινε τυχαία. Η Κ7 συμπλήρωσε ότι της ήταν δύσκολο να σταθεί στο ένα της πόδι, ενώ αυτό που έκαναν άρεσε στο σύνολο της ομάδας. Η ομάδα Γ στέκονται όρθιοι σε ημικυκλική θέση και έχουν τεντώσει το ένα τους χέρι μπροστά σαν να δείχνουν τον Α5 που είναι σε χαμηλότερη θέση και στηρίζεται στα χέρια και στα πόδια του. Ο Α1 λέει ότι κάνουν πως σκάβουν με το άλογο και ο Α2 αρνείται. Ο Α7 τότε λέει μήπως σκάβουν με ταύρο και ο Α2 πάλι αρνείται. Τότε, η Κ8 λέει ότι κάνουν τους τρεις σωματοφύλακες και ο Α2 με την Κ6 απαντούν θετικά. Σε σχέση με τις δυσκολίες που συνάντησαν η Κ6 ανέφερε ότι ο Α5 ήταν αναποφάσιστος, γιατί «δεν ήθελε το ένα, δεν ήθελε το άλλο» και όταν τη ρώτησα τελικά τι έγινε και συμφώνησε είπε «συμφώνησε με το ζόρι». Δίνοντας το λόγο στον Α5 τον ρώτησα αν είχε διαφορετική γνώμη και είπε «να κάναμε κάτι άλλο» και προλαβαίνοντας τον ο Α2 είπε ότι ήθελε να κάνουν ένα γίγαντα. Τους ρώτησα αν άρεσε σε όλους και τότε απάντησαν θετικά. Η ομάδα Δ καταλαμβάνει το χώρο σε όρθια θέση. Τα τρία παιδιά στέκονται αντικριστά από τον Α1 και ο Α1 έχει ενώσει τα χέρια του κυκλικά μπροστά του. Τα παιδιά αμέσως κατάλαβαν ότι κάνουν το μπάσκετ. Η ομάδα Δ παρά τα αρχικά τους ζητήματα για τη σύσταση της ομάδας είπαν ότι δεν συνάντησαν κάποιο πρόβλημα και όταν ρωτήθηκαν είπαν πως θα το έκαναν ξανά όπως ήταν χωρίς να άλλαζαν κάτι.

Έπειτα τους ανακοίνωσα ότι θα πω ένα μυστικό αριθμό στον καθένα για να γίνουν ζευγάρια. Επειδή πρόεκυψε κάποια αναστάτωση και κάποια παιδιά θέλησαν να κάτσουν κοντά σε κάποιους φίλους πιστεύοντας ότι έτσι θα ήταν πιο εύκολο να γίνουν ζευγάρι με το άτομο που επιθυμούν, τους είπα ότι θα γίνουν ζευγάρια με ένα άγγιγμα στο σώμα. Όσους τους αγγίξω στο ίδιο σημείο γίνονται ζευγάρι. Τα ζευγάρια που προέκυψαν ήταν τα εξής: Α4 και Κ5, Α1 και Κ8, Α5 και Κ7, Α2 και Κ4, Α6 και Κ9, Α3 και Κ1, Κ2 και Κ6, Α7 και Κ3. Ο Α7 πήγε να το αποφύγει αλλά δέχτηκε. Τους είπα ότι το πρώτο παιδί που ακούμπησα πρέπει να φέρει ένα μολύβι και στο δεύτερο παιδί του ζευγαριού θα δώσω από μια λευκή κόλλα χαρτιού. Τους ανακοίνωσα ότι αυτό που έπρεπε να κάνουν είναι να δώσουν οδηγίες στο ζευγάρι τους για να κάνει μια απλή ζωγραφιά χωρίς να ασκούν κριτική και να σχολιάζουν, απλώς να τον βοηθήσουν με λεπτομέρειες όπως το σχήμα, το μέγεθος, την τοποθέτηση πάνω στο χαρτί. Έβαλα μουσική και είπα να ξεκινήσουν όσοι έχουν το μολύβι στα χέρια τους τονίζοντας τους ότι μόλις τελειώσει το τραγούδι που παίζεται τώρα θα αλλάξουν για να σχεδιάσει στην πίσω πλευρά της κόλλας το άλλο παιδί δίνοντας τους αυτή τη φορά εκείνοι οδηγίες. Ο Α1 ήταν κάπως ανήσυχος και του έγιναν συστάσεις, καθώς υπήρχε μια ένταση με τον Α6 που κάθονταν κοντά και έλεγαν ότι ο ένας αντιγράφει τον άλλο. Του έγινε σύσταση και τους είπαμε να απομακρυνθούν λίγο μεταξύ τους για να δουλέψουν καλύτερα οι ομάδες τους. Η Κ1 ρώτησε αν θα δείξουν μετά τις ζωγραφιές τους και όταν της είπα ότι θα το δούμε είπε «καλύτερα να μην τις δείξουμε». Όταν ολοκλήρωσαν και τα δύο μέλη από το κάθε ζευγάρι τη σχεδίαση πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση για το πώς τους φάνηκε αυτή η δραστηριότητα, αν τα ζευγάρια τους έδιναν σαφείς οδηγίες ή πιο γενικές και έμειναν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους. Οι περισσότεροι είπαν ότι έμειναν ευχαριστημένοι από τις οδηγίες του ζευγαριού τους, καθώς έδιναν και πιο συγκεκριμένες και πιο γενικές οδηγίες και ότι γενικά ακολουθούσαν τις οδηγίες. Οι μόνοι που φάνηκε να είχαν παράπονο ήταν ο Α5 με την Κ7, καθώς η Κ7 είπε στον Α5 να κάνει ένα σαλιγκάρι κρυμμένο και εκείνος το έκανε έξω από το καβούκι, ενώ ο Α5 δικαιολογήθηκε ότι δεν του το είπε και πρόσθεσε ότι εκείνος δεν είχε πολύ χρόνο να ζωγραφίσει καθώς η Κ7 ήταν αναποφάσιστη και επιπλέον έχασαν χρόνο γιατί επισκέφτηκε την τουαλέτα. Ακόμη, η Κ8 φάνηκε ότι ήταν ευχαριστημένη από τη μεταξύ τους συνεργασία στο κομμάτι των οδηγιών, αλλά ανέφερε ότι ο Α1 «ήταν μπελάς» γιατί στην αρχή είχε προκληθεί ένταση με τον Α6.

Στη συνέχεια αφού τους είπα να επιστρέψουν τα μολύβια τους στις κασετίνες τους είπα να κάνουν μια σειρά κοντά μου. Τυχαία έκανα από μια χρωματιστή κουκίδα στον καθένα

τους ώστε να δημιουργηθούν οχτώ ζευγάρια προκειμένου να προχωρήσουμε στην επόμενη δραστηριότητα. Κάποια από τα παιδιά σχολίαζαν τα χρώματα λέγοντας τις προτιμήσεις τους, ενώ τους ανακοίνωσα ότι αυτό γίνεται τυχαία και θα έχουν όποιο χρώμα τους τύχει. Κάποια από τα παιδιά το δέχτηκαν, ενώ κάποιοι αντέδρασαν εντονότερα (Α1: «Θέλω κόκκινο», «Μα κι εγώ ήθελα μαύρο») ή ηπιότερα (Κ4: «Μα γιατί μαύρο;»). Το παιδί Α1 είχε την εντονότερη αντίδραση καθώς του έτυχε το πορτοκαλί χρώμα και ήθελε να πάρει τη θέση του παιδιού Α3 για να πάρει το μαύρο. Επειδή δεν το άφησα να συμβεί, εκείνος έκανε μούτρα και αποχώρησε στο πλάι της τάξης καθιστώντας σαφές με αυτό πώς δεν ήθελε να συμμετέχει. Η εκπαιδευτικός, αφού την πληροφόρησα για το ζήτημα που προέκυψε, του λέει ότι δεν έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία το χρώμα και ότι αυτό που κάνει δεν είναι σωστό γιατί χαλάει το παιχνίδι, αφού και άλλα παιδιά ήθελαν κάποιο διαφορετικό χρώμα. Για να μην χαθεί άλλος χρόνος ρώτησα τον Α3 αν είναι πρόθυμος να αλλάξει χρώμα με τον Α1, ο οποίος δέχτηκε και έτσι συνεχίστηκε η ροή της παιγνιώδους δραστηριότητας. Έβαλα μουσική κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά κινούνταν στο χώρο και έπρεπε να βρουν το ζευγάρι τους με βάση το χρώμα που είχαν. Όταν ο καθένας είχε βρει το ζευγάρι του τους ανακοίνωσε ότι θα παίξουμε ένα παιχνίδι που λέγεται «Οδηγός και τυφλός» εξηγώντας τους ότι θα το παίξουμε λίγοι-λίγοι ώστε να μη γίνει κάποιο ατύχημα. Οι δυάδες είχαν διαμορφωθεί ως εξής: Α4-Α5 (πράσινο), Κ8-Κ6 (καφέ), Κ3-Κ9 (γαλάζιο), Κ2- Κ7 (κίτρινο), Κ5- Α3 (πορτοκαλί), Κ4- Α1 (μαύρο), Α7- Κ1 (κόκκινο), Α2- Α6 (μωβ). Οι πρώτες τέσσερις ομάδες έπαιξαν πρώτα και ακολούθησαν οι επόμενες. Εξήγησα τους κανόνες λέγοντας ότι αρχικά ο ένας από τους δύο θα έχει κλειστά τα μάτια με ένα μαντήλι και θα είναι ο «τυφλός» και ο άλλος θα είναι ο οδηγός του που θα πρέπει να τον οδηγήσει μέσα στο χώρο προσέχοντας να μην συγκρουστεί με τα υπόλοιπα ζευγάρια. Οι οδηγίες από τον οδηγό στον «τυφλό» θα γίνονταν με αγγίγματα στους ώμους και στην πλάτη. Τα ελαφρά χτυπήματα στην πλάτη σήμαιναν ότι ο «τυφλός» προχωράει ευθεία, τα χτυπήματα στον δεξί ώμο ότι πρέπει να στρίψει δεξιά και στον αριστερό αντιστοίχως. Αν συναντήσουν κάποιο εμπόδιο τότε μπορούν να χτυπήσουν ελαφρά και στους δυο ώμους ή να πουν χαμηλόφωνα «ΣΤΟΠ». Ρώτησα τα παιδιά αν κατάλαβαν τους κανόνες και αν είχαν απορίες και στη συνέχεια ζήτησα από όσους ήταν στα ζευγάρια να έρθουν για να τους δέσω τα μάτια. Δεν υπήρξε κάποιος διαπληκτισμός στα ζευγάρια για το ποιος θα είναι πρώτος ο «τυφλός». Τα παιδιά καθώς έπαιζαν συχνά γελούσαν, ενώ και οι θεατές δημιουργούσαν αναστάτωση με τους σχολιασμούς τους με αποτέλεσμα να τους γίνει παρατήρηση. Μόλις ολοκλήρωσαν τα πρώτα άτομα από τα πρώτα τέσσερα ζευγάρια είπα ότι τώρα θα παίξει το άλλο ζευγάρι, αλλά πολλοί κατάλαβαν ότι θα σηκώνονταν οι θεατές. Τους είπα ότι εννοούσα ότι θα παίξουν όσοι τώρα ήταν οι οδηγοί και ότι θα έπρεπε να έρθουν σε μένα για να τους δέσω τα μαντήλια. Μόλις ολοκλήρωσαν οι πρώτες ομάδες κάλεσα τις υπόλοιπες. Σε όλες τις φορές που το παιχνίδι επαναλήφτηκε τα παιδιά γελούσαν και το διασκέδαζαν χωρίς να δίνουν πάντα τη προσοχή στο συμπαίχτη τους, ενώ κάποιοι έλεγαν τις οδηγίες όταν έβλεπαν ότι οι κινήσεις δεν γινόντουσαν κατανοητές. Αφού ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα με όλα τα ζευγάρια, ακολούθησε μια συζήτηση- αξιολόγηση από την οποία φάνηκε ότι στους περισσότερους άρεσε και μου ζήτησαν να την επαναλάβουμε. Μόνο ο Α7 είπε ότι δυσκολεύτηκε λίγο όταν είχε κλειστά τα μάτια του και προτιμούσε όταν ήταν ο οδηγός. Έπειτα ακολούθησαν και άλλα παιδιά να αναφέρουν δυσκολίες που συνάντησαν. Ο Α4 είπε ότι δυσκολεύτηκε και στις δυο περιπτώσεις, ενώ ο Α1 ανέφερε ότι δυσκολεύτηκε γιατί άλλα έλεγε στην Κ4 και άλλα έκανε. Στο τέλος τους ρώτησα ποιοι προτιμούσαν το ρόλο του «τυφλού» και ποιοι το ρόλο του οδηγού. Οι Α2, Α4, Κ7, Κ9, Κ6, Κ8, Α3, Κ2 και Κ4 προτίμησαν το ρόλο του «τυφλού», ενώ οι Α1, Α5, Α6, Α7, Κ3 τον ρόλο του οδηγού. Τα κορίτσια Κ1 και Κ5 είπαν ότι τους άρεσαν και οι δυο ρόλοι.

Έπειτα τους ανακοίνωσα ότι θα έπρεπε να μαζευτούν γύρω από την έδρα για να παρακολουθήσουν ένα βίντεο (https://www.youtube.com/watch?v=uL5mHE3H5wE), το οποίο έδειχνε τρεις διαφορετικές ομάδες ζώων (πιγκουίνοι, μυρμήγκια και καβούρια) σε

κινούμενο σχέδιο να συνεργάζονται όλα μαζί για να αντιμετωπίσουν κάποιο κίνδυνο (καρχαρία, μυρμηγκοφάγο, πελαργό). Τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο δύο φορές και έπειτα πραγματοποιήθηκαν κάποιες ερωτήσεις κατανόησης σε σχέση με αυτό και ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις προσωπικές τους απόψεις για τη συνεργασία. Αφού απάντησαν ότι τα ζώα δούλεψαν όλα μαζί για να αποφύγουν τον κίνδυνο και είπαν τον τρόπο που η κάθε ομάδα ζώων το έκανε αυτό προχωρήσαμε στις ερωτήσεις για τις δικές τους απόψεις. Οι ερωτήσεις ήταν: Μόνο τα ζώα δουλεύουν όλα μαζί; Πότε οι άνθρωποι δουλεύουν όλοι μαζί; Τι άλλα πράγματα κάνετε εσείς στο σχολείο για τα οποία συνεργάζεστε; Πιστεύετε ότι η συνεργασία κάνει καλό; Γιατί πιστεύετε ότι η συνεργασία είναι καλή ας πούμε; Είναι καλό να συνεργάζονται οι άνθρωποι; Τι συμβαίνει όταν δεν συνεργάζονται; Είπαν ότι οι άνθρωποι δουλεύουν όλοι μαζί, συνήθως όταν θέλουν να φτιάξουν κάτι όπως ένα κτήριο, ένα σχολείο. Στην τάξη τα παιδιά συνεργάζονται όταν θέλουν να φτιάξουν μια κατασκευή και φέρνουν ως παράδειγμα τη μακέτα που είχαν κατασκευάσει τις προηγούμενες ημέρες. Ανέφεραν ακόμη ότι συνεργάζονται όταν λύνουν ασκήσεις, κάνουν ομαδικές ζωγραφιές ή παίζουν ομαδικά παιχνίδια, όπως τα γερμανικά μήλα. Σχετικά με τη συνεργασία ανέφεραν ότι αυτή είναι καλή, γιατί «Αν δεν έχεις κάποιον φίλο και συνεργαστείς με κάποιον, μπορεί να γίνετε φίλοι», «γιατί σου αρέσει που είσαι με έναν φίλο σου και συνεργάζεστε μαζί», «γιατί μπορείς να φτιάξεις πολλά πράγματα με τη συνεργασία που μόνος δε μπορείς να τα κάνει τόσο γρήγορα ή καλά». Όσο για το τι γίνεται όταν οι άνθρωποι δεν συνεργάζονται ανέφεραν ότι «δε γίνεται κάτι τόσο καλά» και ότι «δε μαθαίνουμε πώς είναι να κάνουμε κάτι με άλλους ανθρώπους».

Μετά από αυτή τη συζήτηση τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες σύμφωνα με τα χρώματα της προηγούμενης δραστηριότητας και έπρεπε να επιλέξουν μια ομάδα ζώων και να αναπαραστήσουν πώς αντιμετώπισαν τον κίνδυνο στο βίντεο ή ακόμα και να αλλάξουν τον τρόπο αυτό διαλέγοντας το ρόλο που θα έχει ο καθένας τους. Οι ομάδες ήταν οι Α3, Κ5, Κ6, Κ8, Κ4, οι Κ3, Κ9, Α2, Α6 και Α1, και οι Κ1, Κ2, Κ7, Α7, Α4 και Α5. Η μαύρη ομάδα διασπάστηκε για να είναι όσο γίνεται αριθμητικά ίσες οι τρεις ομάδες που δημιουργήθηκαν έτσι η Κ4 πήγε στην πρώτη ομάδα και ο Α1 στη Β. η απόφαση μου αυτή έγινε για πρακτικούς λόγους, καθώς τα δυο παιδιά έχουν έντονες προσωπικότητες, οπότε επέλεξα να μην είναι μαζί στην ίδια ομάδα. Τους είπα ότι αφού ακολουθεί διάλειμμα μπορούν να συζητήσουν για λίγο τους ρόλους που επιθυμούν. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ο Α1 έφυγε με τη μητέρα του καθώς αντιμετώπιζε ένα πρόβλημα, οπότε η ομάδα του έμεινα με τέσσερα άτομα. Στην επιστροφή στην τάξη έδωσα στις ομάδες άλλα 5΄να ανασυνταχθούν ώστε να ξεκινήσουν να παίζουν. Η πρώτη ομάδα είχε μια δυσκολία στο να αποφασίσει ποιο ζώο θα κάνουν, καθώς οι τρεις ήθελαν τα μυρμήγκια και οι Α3 με την Κ5 τους πιγκουίνους, οι οποίοι όμως συναντούσαν δυσκολία για το πώς θα κάνουν ότι πετάνε. Όταν κατάλαβα με την ειδοποίηση της Κ6 ότι αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα, τους πλησίασα και αφού μου εξήγησαν είπα ότι θα μπορούσαν να τα συνδυάσουν αν ήθελαν ή να κάνουν μια ψηφοφορία και να αποφασίσουν σύμφωνα με αυτήν. Στο τέλος παρουσίασαν τα μυρμήγκια με το μυρμηγκοφάγο. Οι Α3, Κ5, Κ6 και Κ8 έκαναν τα μυρμήγκια που συσπειρώθηκαν σε μια μπάλα (έγιναν μια αγκαλιά όλοι) και η Κ4 έκανε το μυρμηγκοφάγο που προσπαθούσε να τα ρουφήξει, αλλά τελικά έπεσε κάτω. Μόλις ολοκλήρωσαν ακολούθησε μια συζήτηση για το πώς πήραν αυτή την απόφαση. Τον λόγο τον είχαν κυρίως η Κ6 και η Κ8. Η Κ6 ανέφερε ότι αποφάσισαν δύσκολα και η Κ8 επεξηγεί ότι από το διάλειμμα είχαν συμφωνήσει να κάνουν τα καβούρια, αλλά για να μην κάνουν όλοι το ίδιο, είπαν τελικά να κάνουν τα μυρμήγκια. Έπειτα τους ρώτησα για το πώς αποφάσισαν για τους ρόλους και η Κ6 είπε ότι εκείνη τους αποφάσισε και στραμμένη προς τους υπόλοιπους ρώτησα αν συμφωνούσαν και απάντησαν θετικά. Η Κ6 παίρνει πάλι το λόγο και λέει ότι «η Κ5 και ο Α3 αρχικά δεν συμφωνούσαν για τα μυρμήγκια και ήθελαν τους πιγκουίνους, αλλά επειδή οι πιγκουίνοι δεν έκαναν κάτι ιδιαίτερο αποφασίσαμε να κάνουμε αυτό». Έτσι, ρώτησα τα δύο παιδιά τι τα έκανε να συμφωνήσουν στη συνέχεια με τους υπόλοιπους και η Κ5 ανέφερε ότι «ήταν πιο πολλοί». Η

Κ6 αναφερόμενη στο ρόλο που είχαν αποφασίσει από πριν για την Κ4 είπε ότι δεν ήθελε να κάνει τον πελαργό, αλλά μόλις άλλαξαν και είπαν τελικά ότι θα κάνουν τα μυρμήγκια ήθελε να κάνει το μυρμηγκοφάγο. Τότε, ρώτησα διευκρινιστικά αν εκείνη διάλεξε το ρόλο και ο Α3 είπε ότι την έπεισαν εκείνοι και η Κ5 ανέφερε τα λόγια της «Εντάξει με πείσατε», ενώ η Κ4 ταυτόχρονα δήλωσε «ορίστε με πείσατε». Η δεύτερη ομάδα είχε τα λιγότερα μέλη, γιατί ο Α1 έφυγε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Αποφάσισαν από κοινού να κάνουν τα καβούρια με τον πελαργό, καθώς όλοι (Α2, Α6 και Κ9) ήταν σύμφωνοι αν και η Κ3 αρχικά ήθελε να κάνουν τους πιγκουίνους συμβιβάστηκε τελικά με τους περισσότερους. Μετά το διάλειμμα παρατηρώ ότι η Κ9 και η Κ3 κάνουν πρόβα κάποιες κινήσεις τους. Κατά την διάρκεια της δραματοποίησης τους ήταν ξεκάθαρο ότι η Κ3 έκανε τον πελαργό και οι υπόλοιποι τα καβούρια. Η Κ3 φαίνεται ότι δεν ξέρει τη χρονική στιγμή που πρέπει να πέσει πάνω στα καβούρια και έτσι της κάνει σήμα πρώτα ο Α2 και έπειτα η Κ9 λέγοντας το όνομα της «Άντε Κ3 πέσε!». Όταν η Κ3 ως πελαργός πέφτει τα καβούρια την τσιμπάνε, αλλά παρατηρώ ότι ο Α6 δεν το κάνει ως το τέλος, αλλά απομακρύνεται νωρίτερα. Όταν ολοκληρώνουν ακολουθεί μια μικρή συζήτηση σε σχέση με τους ρόλους και το θέμα που επέλεξαν. Το λόγο τον είχε κυρίως η Κ9 η οποία ανέφερε ότι αποφάσισαν όλοι μαζί για το θέμα γιατί τους άρεσε και ότι για τους ρόλους αποφάσισε εκείνη αναφέροντας ότι αρχικά η Κ3 δεν ήθελε αυτό που ήθελαν οι περισσότεροι αλλά εν τέλει συμβιβάστηκε. Η τελευταία ομάδα ήταν η μεγαλύτερη αριθμητικά και αναπαράστησαν και αυτοί τα καβούρια με τον πελαργό. Η Κ2 ήταν ο πελαργός και οι Κ1, Κ7, Α7, Α4 και Α5 τα καβούρια. Αρχικά ήταν μαζεμένοι οι Κ1, Κ7, Α4 και Α5 μαζί και ο Α7 πιο εκεί, καθώς έκανε το καβούρι που είδε πρώτος τον πελαργό και ειδοποίησε τα υπόλοιπα. Ο πελαργός έπειτα πέφτει και τα καβούρια τον τσιμπάνε κυκλώνοντας τον επιστρέφοντας το καθένα στη θέση του. Πριν την αναπαράσταση ο Α5 ήταν λίγο πιο απομακρυσμένος από την ομάδα και ο Α7 τον κάλεσε να πάει μαζί του, όπως και έκανε. Έπειτα τους έκανα κάποιες ερωτήσεις για το πώς αποφάσισαν ποιο ζώο θα έκαναν και οι Κ7 με την Κ1 είπαν ότι τους άρεσε αυτό. Στη συνέχεια τους ρώτησα με ποιον τρόπο αντιμετώπισαν τον πελαργό και ο Α7 έδειξε με τα χέρια τους κάνοντας τα σαν δαγκάνες. Όσον αφορά στο πώς αποφάσισαν τους ρόλους η Κ1 πήρε το λόγο και είπε ότι «η Κ2 είπε πρώτη ότι θέλει να κάνει τον πελαργό και ακολούθησε ο Α5, αλλά το είπε μετά για αυτό και έγινε η Κ2». Συνέχισε λέγοντας ότι ο Α7 έδωσε το σήμα σε εμάς γιατί ήταν ο πρώτος που είδε τον πελαργό. Στραμμένη προς τον Α5 τον ρώτησα αν είχε πρόβλημα που τελικά δεν έκανε τον πελαργό και είπε «όχι, εντάξει». Με τη συζήτηση και με την τρίτη ομάδα η παρέμβαση για εκείνη την μέρα είχε φτάσει στο τέλος της. Αφού τους ευχαρίστησα για αυτά που έκαναν σήμερα τους είπα ότι ήταν η ώρα για να συνεχίσουν το μάθημα τους στο υπόλοιπο της ώρα που απέμενε, καθώς θα κάναμε και άλλα πράγματα τις επόμενες μέρες.

8.4. Τρίτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η τρίτη παρέμβαση έγινε την επόμενη μέρα μετά την δεύτερη το πρώτο πρωινό δίωρο. Τα παιδιά φαίνονται χαρούμενα αφού έχουν καταλάβει ότι θα κάνουμε διάφορες δραστηριότητες. Είναι παρόντα όλα τα παιδιά εκτός του Α1. Για να συντονιστούμε, λοιπόν, τους λέω να αφήσουν τα πράγματα τους και να έρθουν στο πίσω μέρος της αίθουσας όπου συγκεντρωνόμαστε προκειμένου να κάνουμε τις δραστηριότητες.

Αρχικά, τα παιδιά κινούνταν στο χώρο με συνοδεία μουσικής. Ο καθένας έπρεπε να κινείται μόνος του και να επικεντρωθεί στον εαυτό του. Έπειτα ως εμψυχώτρια τους είπα να σκεφτούν θετικά πράγματα για τους εαυτούς τους, όπως κάποιες στιγμές που βοήθησαν κάποιο φίλο τους ή κάποιο μέλος της οικογένειας τους, ένα παιχνίδι στο οποίο τα καταφέρνουν καλά ή κάποιο μάθημα που είναι δυνατοί, ακόμα και μια πράξη τους για την οποία νιώθουν περήφανοι. Όταν η μουσική σταμάτησε τους έδωσα οδηγία να σχηματίσουν ένα ημικύκλιο χωρίς να κρατούν χέρια. Έπειτα, βάλαμε μουσική και εγώ μπήκα στη μέση

κάνοντας κάποιες κινήσεις με το ρυθμό της μουσικής. Έτσι καταλαβαίνουν ότι πρέπει κι αυτά να με ακολουθήσουν. Συνεχίζω τις κινήσεις για λίγες στιγμές ακόμα και παρατηρώ ότι ακολουθούν όλα. Όταν σταματάω τους λέω ότι «τώρα όποιος θέλει μπορεί να έρθει στη θέση μου». Βλέπω ότι αρχικά σήκωσαν το χέρι τους η Κ1, Κ6 και η Κ4. Λέω στην Κ4 να έρθει στη θέση μου και τους λέω να ακολουθήσουν αυτό που κάνει η Κ4. Μόλις ολοκληρώνει ρωτάω «Ποιος άλλος;». Η Κ1 σηκώνει το χέρι της, της λέω να έρθει αλλά φαίνεται ότι έχει αλλάξει γνώμη. Η Κ2 την προτρέπει, αλλά και πάλι αρνείται, οπότε ξαναρωτάω αν υπάρχει κάποιος που θέλει. Τότε ο Α5 πιάνει τον Α3 και θέλει να τον βάλει στον κύκλο. Παρατηρώ ότι ο Α3 δεν επιθυμεί να έρθει από μόνος του, οπότε στράφηκα προς τον Α5 λέγοντας του ότι θα έρθει μόνος του αν θέλει και έτσι σταμάτησε εκεί. Έρχεται από μόνος του ο Α7 και κάνει μια κίνηση με τα χέρια πάνω από το κεφάλι σαν καλάθι, μετά χοροπηδάει και μετά κάνει κάποιες κινήσεις από το δημοφιλές στα παιδιά χορό του gangam style. Τα παιδιά τον ακολουθούν και το διασκεδάζουν. Αφού βρισκόταν για αρκετά λεπτά στο κέντρο του είπα να ακουμπήσει κάποιον άλλο για να έρθει στη θέση του, καθώς δεν υπήρχε κάποιος πρόθυμος. Ο Α7 ακουμπά τον διπλανό του Α2, ο οποίος όμως δεν επιθυμεί να συμμετάσχει και τότε στρέφεται προς την Κ6 λέγοντας της «Έλα, έλα Κ6!». Την προτρέπουν και ο Α3 και η Κ8. Βλέποντας ότι από μόνα τους δεν παίρνουν πρωτοβουλία τους ανακοινώνω ότι θα διαλέγω εγώ ποιος θα μπει στο κέντρο. Μόλις ολοκληρώνει η Κ6, προτείνω την Κ9, η οποία αντιδρά λέγοντας «Τιιι;» αλλά μπαίνει στον κύκλο. Έμοιαζε κάπως αμήχανη και κοιτούσε τους φίλους της, οπότε για να την βοηθήσω της είπα να ακούσει το ρυθμό και να κάνει όποια κίνηση θέλει, αλλά και πάλι μοιάζει διστακτική λέγοντας «Δεν ξέρω». Τα υπόλοιπα παιδιά είναι λίγο αναστατωμένα καθώς όλα χορεύουν μόνα τους και κάνουν πλάκα. Τους λέω ότι πρέπει να σταθούν ακίνητοι για να συγκεντρωθεί και η Κ9 και μετά να κάνουν ο,τι κάνει. Ο Α5 της προτείνει να κάνει μια στροφή και να φύγει, πράγμα που το κάνει. Έπειτα διαλέγω τον Α2, αλλά και πάλι τα μισά παιδιά χορεύουν μόνα τους και τα άλλα είναι ακίνητα, ενώ το παιδί στο κέντρο μοιάζει σκεφτικό. Έδωσα σήμα στην εκπαιδευτικό να σταματήσει τη μουσική εξηγώντας στα παιδιά ότι έτσι δε γίνεται σωστά το παιχνίδι και ότι πρέπει να συγκεντρωθούν στο παιδί που είναι μπροστά στον κύκλο και ότι μέχρι να ξεκινήσει την κίνηση το παιδί που κάθε φορά είναι στον κύκλο οι υπόλοιποι μένουν ακίνητοι. Εκ των υστέρων διαπιστώνω ότι αυτή την οδηγία θα έπρεπε να τους την είχα δώσει εξ αρχής, καθώς ναι μεν κατάλαβαν με την κίνηση μου ότι πρέπει να ακολουθήσουν την κίνηση μου ή όποιου ήταν στο κέντρο, αλλά δεν έγινε ξεκάθαρο το υπόλοιπο πλαίσιο της δραστηριότητας.

Μετά από κάποιες στιγμές τα παιδιά έχουν ησυχάσει, οπότε λέω στον Α7 να ξαναέρθει αφού τον βλέπω έτοιμο. Έπειτα ακολουθεί η Κ5 η οποία κάνει την κίνηση «Φερεντίνος» από το γνωστό τηλεοπτικό παιχνίδι DEAL, κουνώντας τα χέρια και τα γόνατα. Αμέσως, μετά έρχεται η Κ4 κουνώντας τη λεκάνη της και κάνοντας πάλι την κίνηση «Φερεντίνος», η Κ7 κάνει μια στροφή, η Κ8 επίσης αλλά έχοντας τα χέρια της πάνω από το κεφάλι σαν καλάθι. Η Κ5 ξαναέρχεται κάνοντας και εκείνη μια στροφή και αμέσως μετά δείχνω την Κ2 η οποία δείχνει ότι δεν θέλει να έρθει. Την ενθαρρύνω λέγοντας της να ακολουθήσει το ρυθμό της μουσικής και τότε μπαίνει στη μέση κάνοντας μια πολύ γρήγορη στροφή με μαζεμένα τα χέρια της στο σώμα. Έρχεται η σειρά της Κ3 η οποία δέχεται πρόθυμα να έρθει αλλά δεν ξέρει τι να κάνει. Τα υπόλοιπα παιδιά της προτείνουν διάφορες ιδέες και έτσι εκείνη κάνει μια στροφή στο ένα πόδι και επιστρέφει στη θέση της. Έπειτα έρχεται ο Α6 ο οποίος είναι σκεφτικός και κοιτάζει τους υπόλοιπους. Έχει ακουμπισμένο το χέρι του στο πηγούνι και κουνάει το δείχτη του. Τους λέω ότι ακόμα και αυτή είναι μια κίνηση και τότε όλοι τον ακολουθούν. Καλώ τον Α3 ο οποίος έρχεται προς το κέντρο δηλώνοντας «Εγώ θα χορέψω κανονικό χορό. Χανιώτη». Μετά ήταν η σειρά του Α5, ο οποίος δεν θέλει και οι φίλοι του τον τραβάνε προς το κέντρο. Όταν κατάλαβα ότι δεν ήταν κάτι που επιθυμούσε παρενέβη λέγοντας τους να τον αφήσουν, αν δε θέλει. Στο τέλος έρχεται και οι υπόλοιποι του λένε να κάνει το χορό «μακαρένα», αλλά εκείνος κάνει τρεις γρήγορες συνεχόμενες στροφές και

επιστρέφει στη θέση του. Ακολουθεί ο Α4 ο οποίος κάνει μια στροφή τοποθετώντας τα χέρια του τριγωνικά στο κεφάλι, ενώ μόλις ολοκληρώσει έρχεται η Κ9 χορεύοντας «μακαρένα». Έπειτα ξαναέρχεται η Κ4 και ο Α7 ο οποίος προτρέπει τον Α2 να έρθει κάνοντας χορευτικές κινήσεις με τα χέρια του εναλλάξ πάνω- κάτω και χτυπώντας παλαμάκια. Η Κ4 έρχεται για μια ακόμα φορά κάνοντας ρόδα και την θέση της παίρνει η Κ8 η οποία τρίβει τους γλουτούς στο πάτωμα κάνοντας την κίνηση από το παραδοσιακό τραγούδι «Πώς το τρίβουν το πιπέρι». Δίνοντας ιδέες και στους επόμενους συμμαθητές της έρχεται η Κ6 τρίβοντας τη γλώσσα και ο Α3 το κούτελο. Αφού είχαν κάνει όλα τα παιδιά από τουλάχιστον μια χορευτική κίνηση, η μουσική σταματάει και τους λέω να επιστρέψουν στα μαξιλάρια τους για να τους εξηγήσω την επόμενη δραστηριότητα.

Η δραστηριότητα αυτή περιλάμβανε την κατασκευή ενός αντικειμένου με εφημερίδες. Αφού έγινε μια σύντομη συζήτηση για τη χρήση της εφημερίδας, τους ανακοίνωσα ότι θα τους μοιράσω από ένα φύλλο εφημερίδας, το οποίο εκείνοι θα μετατρέψουν σε όποιο αντικείμενο επιθυμούν λέγοντας τους ότι μόλις ολοκληρώσουν όλοι ένας- ένας θα βγαίνει και θα παρουσιάζει με παντομίμα το ίδιο το αντικείμενο, αλλά και τη χρήση του. Κάποια παιδιά ζητούν να πάρουν ψαλίδι, το οποίο στην αρχή αρνούμαι, αλλά έπειτα διαπιστώνω ότι όντως τους είναι αναγκαίο όποτε τους το επιτρέπω, ενώ άλλα ζητούν συρραπτικό. Οι περισσότεροι έχουν τελειώσει σε λίγα λεπτά, αλλά υπάρχουν και κάποια παιδιά που χρειάζονται βοήθεια. Όπου μπορώ τα βοηθάω εγώ και προτρέπω να ζητήσουν βοήθεια από κάποιο συμμαθητή τους που έχει ήδη τελειώσει. Εγώ βοηθάω την Κ7 και την Κ4 με κάποιες τσακίσεις που θέλουν και ο Α3 με τον Α5 τον Α4. Τα παιδιά κατασκεύασαν διάφορα πρωτότυπα αντικείμενα, ενώ παρατήρησα ότι κάποια κορίτσια είχαν δημιουργήσει ίδια αντικείμενα και συνεπώς παρουσίασαν παρόμοιες παντομίμες, ενώ δύο αγόρια που είχαν φτιάξει ίδιο αντικείμενο παρουσίασαν διαφορετικές παντομίμες. Το τι ακριβώς έκανε το κάθε παιδί θα αναλυθεί σε ξεχωριστό κεφάλαιο.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε στην αφήγηση μια σύντομης ιστορίας από εμένα για ένα αστεράκι χωρίς φως και χρώμα, καθώς δεν γνώριζε ακόμα κάτι στο οποίο να είναι καλός. Έτσι, επισκέφτηκε τη λαμπερή χώρα των αστεριών για να μάθει το μυστικό της λάμψης τους. Με την τεχνική του «ρόλου στο πάτωμα» τα παιδιά κατέγραψαν πώς μπορεί να νιώθει αυτό το αστέρι και πώς μπορεί να μοιάζει αυτό το αστέρι. Ένα- ένα παιδί ερχόταν και έγραφε στο εσωτερικό του αστεριού που είχα σχεδιάσει στο χαρτί του μέτρου πώς μπορεί να νιώθει και στο εξωτερικό πώς μοιάζει εξωτερικά αυτό το αστέρι. Κάποια παιδιά επέλεξαν να γράψουν στο εσωτερικό και κάποια στο εξωτερικό δίνοντας πολλές ιδέες για το χτίσιμο του ρόλου του αστεριού, για τις οποίες θα γίνει λόγος σε άλλο σημείο. Στη συνέχεια έγιναν κάποιες πρόσθετες ερωτήσεις για το τι θα μπορούσε να κάνει το ίδιο το αστέρι για να μη νιώθει έτσι. Τότε η Κ6 ανέφερε «να προσπαθήσει να νιώσει ότι είναι κι αυτό λαμπερό αστέρι και να κάνει παρέα με τα υπόλοιπα αστέρια». Για να διαπιστώσω τι ακριβώς εννοεί με το «να νιώσει ότι είναι λαμπερό» επέκτεινα την ερώτηση μου λέγοντας «πώς θα μπορούσε, όμως, να νιώσει ότι είναι λαμπερό;». Τότε, περισσότερα παιδιά έδωσαν την δική τους οπτική λέγοντας «να διαβάζει όλη μέρα» (Α5), «να βαφτεί κίτρινο» (Α7), «να προσέχει τα ζώα» (Κ8). Έπειτα, τους έθεσα την ερώτηση «πώς θα μπορούσαμε να το βοηθήσουμε εμείς για να γίνει λαμπερό και πάρει χρώμα;» και ο Α4 ανέφερε «να το βάψουμε». Τότε, τους έθεσα τον προβληματισμό «Εμείς θα το βάφαμε, αλλά αυτό μέσα του θα ένιωθε ότι έχει χρώμα και φως;». Έτσι, τα παιδιά ανέφεραν «να βρει κάτι που του αρέσει και να γίνει κίτρινο» (Κ1), «να του βρούμε εμείς» (Κ9), «να του βρούμε κάτι που του αρέσει να το κάνει ας πούμε και να γίνει λαμπερό». Όταν τα παιδιά ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να το βοηθήσουν τα ίδια σκέφτηκα πώς ήταν η κατάλληλη στιγμή για να προχωρήσουμε στην επόμενη φάση της δραστηριότητας. Τους έδωσα οδηγία να επιστρέψουν στα θρανία τους γιατί θα τους μοίραζα από ένα αστεράκι. Μέσα στο αστεράκι τους ζήτησα να γράψουν κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι είναι οι ίδιοι καλοί, ώστε να βοηθήσουν με τις ιδέες τους το αστέρι. Όλα τα αστεράκια θα τα κολλούσαμε

σε ένα μπλε χαρτί του μέτρου, όπου θα ήταν η χώρα των λαμπερών αστεριών. Τα παιδιά καθώς ολοκλήρωσαν αυτό που τους είχα ζητήσει ήρθαν ένα- ένα και κολλούσαν το αστέρι τους στο χαρτί που τοποθετήσαμε δίπλα στον πίνακα της τάξης. Με την δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε η συγκεκριμένη παρέμβαση και τα παιδιά βγήκαν για διάλειμμα.

8.5. Τέταρτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η τέταρτη ψυχοπαιδαγωγική συνάντηση πραγματοποιήθηκε λίγες μέρες μετά την τρίτη κατά το δεύτερο δίωρο του ωρολόγιου προγράμματος. Παρόντες από το πρωί ήταν όλοι οι μαθητές, όμως κατά την έναρξη της παρέμβασης η μαθήτρια Κ7 ένιωσε αδιαθεσία και αποχώρησε από το σχολείο.

Η αρχική οδηγία που δόθηκε στα παιδιά ήταν να συγκεντρωθούν στο χώρο στο πίσω μέρος της αίθουσα, όπου συνηθίζουμε να κάνουμε τις διάφορες δραστηριότητες. Τους είπα να περπατούν ελεύθερα στο χώρο και μόλις ακούσουν το χτύπημα του ταμπουρίνου αρχικά να παγώσουν και έπειτα να χαιρετήσουν το πρώτο παιδί που θα είναι κοντά τους σύμφωνα με τον τρόπο που τους λέω κάθε φορά. Πρέπει ο καθένας να είναι συγκεντρωμένος στον εαυτό του και να περπατάει σε ευθείες μόνος του. Χαιρέτησαν με πέντε διαφορετικούς τρόπους (κουνώντας το χέρι, κάνοντας ματιά, με υπόκλιση, με φιλικό χτύπημα στην πλάτη και με ένα πλατύ χαμόγελο). Ανάμεσα στους διαφορετικούς χαιρετισμούς τα παιδιά περπατούσαν μόνα τους και η μετάβαση γινόταν με «πάγωμα»- «ξεπάγωμα». Κάποιες φορές τα παιδιά γελούσαν ή έκαναν δυάδες και παρεούλες με τους φίλους τους, αλλά του υπενθύμιζα ότι ο καθένας προχωράει μόνος του σε ευθείες. Το επόμενο στάδιο ήταν η αλλαγή του ύφους στο χαιρετισμό τους που από εγκάρδιος και δεχτικός έγινε χαιρετισμός με ένδειξη απόρριψης. Τους εξηγώ, λοιπόν, ότι τώρα αντί να χαιρετήσετε το παιδί που συναντάτε θα δείχνετε σαν να θέλετε να το αποφύγετε ή σαν να μην το θέλετε. Τα παιδιά άρχισαν να κάνουν αμέσως γκριμάτσες και ήχους ο ένας στον άλλον και τότε τους διέκοψα λέγοντας τους ότι αυτό θα γίνει όπως και πριν με το σήμα από το ταμπουρίνο. Τα παιδιά συνέχισαν να περπατούν στο χώρο και μόλις χτύπησα το ταμπουρίνο τους έδωσα εντολή να παγώσουν και έπειτα να κάνουν μια γκριμάτσα με ήχο σε όποιον βρίσκεται πιο κοντά τους, έπειτα τους ζήτησα να κάνουν μούτρα δείχνοντας την απόρριψη τους και τέλος να τον αποφύγουν με το σώμα τους. Βλέποντας ότι τα παιδιά ξέφευγαν από αυτό που ζητούσε η οδηγία, κάνοντας επιπλέον δικά τους και βλέποντας ότι είχαν μείνει περισσότερο στην προηγούμενη φάση της δραστηριότητας όπου γελούσαν σε όσους συναντούσαν, αποφάσισα να μην ολοκληρώσω το στάδιο που σχετιζόταν με την απόρριψη παίζοντας με πέντε διαφορετικούς τρόπους, αλλά έμεινα στους τρεις λέγοντας τους να επιστρέψουν στα μαξιλαράκια όπου κάθονται για να κάνουμε μια συζήτηση. Οι ερωτήσεις είχαν ως βάση το πώς ένιωθαν στη μια ή στην άλλη περίπτωση, δηλαδή όταν τους χαιρετούσαν με ευγενικό τρόπο και όταν έδειχναν οι άλλοι ότι δεν ήθελαν την παρέα τους. Σε γενικές γραμμές τα συναισθήματα που κυριαρχούσαν στις απαντήσεις που έδωσαν ήταν η χαρά και ο θυμός, ενώ υπήρχαν και κάποια παιδιά που είπαν ότι ήταν παιχνίδι όποτε τους ερχόταν να γελάσουν, οπότε και στις δυο περιπτώσεις ένιωθαν χαρά. Υπήρχαν μάλιστα και παιδιά που ανέφεραν ότι ένιωσαν βαρετά ή αηδία. Έπειτα τους ρώτησα τι σκεφτόντουσαν όταν οι υπόλοιποι τους έκαναν γκριμάτσες και αρκετοί ανέφεραν ότι ένιωσαν θυμό, ενώ σε άλλους βγήκαν αρνητικές- βίαιες σκέψεις.

Στη συνέχεια τους είπα ότι θα ετοιμαστούμε για ένα μαγικό ταξίδι. Είχα πάρει το ρόλο του σταθμάρχη και θα έφτιαχνα τα δυο τρένα με τα οποία θα ταξίδευαν διαλέγοντας τις δυο μηχανές. Η επιλογή μου έγινε με κλειστά μάτια, όταν τα παιδιά κάθονταν στα μαξιλάρια τους και όπως με ενημέρωσαν κάποια άλλα, ενώ είχα επιλέξει κάποιο παιδί (Κ2) αυτό άλλαξε θέση με αποτέλεσμα να επιλέξω τελικά κάποιο άλλο, ενώ παράλληλα κάποιο άλλο σηκωνόταν επίτηδες και ερχόταν εκεί που ήμουν για να επιλέξω εκείνο (Κ4). Στο τέλος τα παιδιά που επιλέχθηκαν για να ξεκινήσουν τα δυο τρένα ήταν ο Α7 και ο Α4 αντίστοιχα.

Μόλις τα παιδιά αυτά σηκώθηκαν τους εξήγησα ότι τώρα με ανοιχτά μάτια θα έπρεπε να επιλέξει ο καθένας από ένα βαγόνι για το τρένο της ομάδας του. Τα υπόλοιπα παιδιά έδιναν οδηγίες στα παιδιά που επέλεξα είτε για να διαλέξουν τα ίδια είτε για να επηρεάσουν τις επιλογές των δυο παιδιών προς άλλους συμμαθητές τους. Στο σημείο αυτό τους εξήγησα ότι ο καθένας θα επιλέξει μόνος του χωρίς να επηρεάζεται από το τι του λένε οι άλλοι, οπότε αυτό σταμάτησε για λίγο. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο τρόπος που επέλεξα τα παιδιά έγινε με μια φράση «Πάω ταξίδι και παίρνω μαζί μου ένα χάδι» (Α4) και «Πάω ταξίδι και παίρνω μαζί μου ένα γαργαλητό» (Α7). Με τη φράση αυτή που θα συμπλήρωναν όπως ήθελαν τα παιδιά θα διαλέξουν τον τρόπο που θα πάνε ταξίδι, καθώς και το συνταξιδιώτη τους. Ξεκίνησε πρώτα ο Α4 και στη συνέχεια ο Α7 να επιλέγουν εναλλάξ. Τα παιδιά τότε ξεκίνησαν πάλι να λένε «εμένα- εμένα» ή να σηκώνουν τα χέρια τους. Τους υπενθύμισα ότι δεν έχει σημασία αν σηκώνουν το χέρι τους ή αν φωνάζουν γιατί μόνο το παιδί που είναι η σειρά του θα επιλέξει πώς και με ποιον θα πάει ταξίδι. Ο Α4 είναι σκεφτικός και καθυστερεί έτσι τον προτρέπω να επιλέξει, γιατί το τρένο πρέπει να φύγει. Ο Α4 επιλέγει με ένα άγγιγμα στο κεφάλι την Κ2. Ο Α7 επιλέγει με ένα άγγισμα τον Α2. Η Κ2 επιλέγει με ένα γαργαλητό την Κ5. Ο Α2 με ένα άγγιγμα στον ώμο τον Α6. Η Κ5 επιλέγει την Κ6. Ο Α6 με ένα χάδι στο κεφάλι επιλέγει τον Α5. Η Κ6 με ένα γαργαλητό επιλέγει την Κ9. Ο Α5 με ένα γαργαλητό επιλέγει τον Α3. Η Κ9 επίσης με ένα γαργαλητό επιλέγει την Κ4. Είναι η σειρά του Α3 και ο Α6 τον πλησιάζει λέγοντας του ψιθυριστά να μην επιλέξει τον Α1. Το αντιλήφθηκα και τον προέτρεψα να επιλέξει μόνος του. Ωστόσο, ο Α1 το αντιλαμβάνεται και αντιδρά, δείχνοντας δυσαρεστημένος. Ο Α3 επιλέγει τελικά την Κ1 με ένα χτύπημα στο χέρι. Η Κ4 επιλέγει την Κ8 με ένα γαργαλητό. Η Κ1 επιλέγει τον Α1 με ένα άγγιγμα στο γόνατο. Ο Α1 δείχνει ακόμα με τη στάση του δυσαρεστημένος αλλά η Κ1 τον κοιτάζει για κάποιες στιγμές και αφού καταλαβαίνει ότι επιθυμεί να μπει στην ομάδα τους, καθώς επίσης και ότι τον προτίμησαν από την Κ3 που είχε μείνει τελευταία, σηκώνεται και ακολουθεί το τρένο της ομάδας του. Τέλος, η Κ8 με ένα γαργαλητό επιλέγει την Κ3. Αφού σχηματίστηκαν τα δυο τρένα τους είπα ότι πρέπει να θυμούνται σε ποιο τρένο ανήκουν και αρχίζω και λέω τα ονόματα των παιδιών από το κάθε τρένο για σιγουριά. Έπειτα, παίρνω ένα- ένα τρένο και τους καθοδηγώ στα θρανία τους λέγοντας να κάτσει ο καθένας στη θέση του. Τα παιδιά διαμαρτύρονται, γιατί νομίζουν ότι οι δραστηριότητες τελείωσαν κιόλας, ενώ κάποια άλλα καταλαβαίνουν ότι κάτι πρόκειται να ακούσουν στον υπολογιστή. Έτσι τους είπα «Περιμένω να κάτσει ο καθένας στη θέση του, να βάλει το κεφάλι του μπροστά πάνω στο θρανίο για να μπορέσει να συγκεντρωθεί, καθώς θα ακούσετε μια ιστορία».

Η ιστορία με τον τίτλο «Ο σκαντζόχοιρος που ήθελε να τον χαϊδέψουν» ήταν από τη σελίδα http://www.mikrosanagnostis.gr/library/pageflip31/Default.html και αναφέρεται σε ένα μικρό σκαντζόχοιρο που ανυπομονούσε να μεγαλώσει κι αυτός και τα αγκάθια του. Όταν, όμως μεγάλωσε, όπως του είχαν πει οι μεγάλοι, ήταν δυστυχισμένος, γιατί συνειδητοποίησε ότι πολλά ζώα δεν τον πλησίαζαν γιατί φοβόντουσαν τα αγκάθια του. Έτσι ο σκαντζόχοιρος απευθύνθηκε και πάλι στο συμβούλιο των σκαντζόχοιρων που τον συμβούλεψαν να παίρνει μια βαθιά ανάσα, να ηρεμεί και έτσι να μαλακώνει τα αγκάθια του όταν βλέπει κάποιον φίλο. Έτσι κι έκανε. Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας, που διήρκησε περίπου 7 λεπτά, έγιναν κάποιες σχετικές ερωτήσεις κατανόησης προς τα παιδιά. Τόσο κατά τη διάρκεια της αφήγησης, όσο και κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων, τα παιδιά ήταν προσηλωμένα και φάνηκε ότι απόλαυσαν την ιστορία και ότι την έχουν κατανοήσει. Τότε, είπα στον Α4 και τον Α7 να σηκωθούν πρώτοι για να σχηματιστούν τα τρένα τονίζοντας για να μην υπάρχει δυσαρέσκεια ότι δεν έχει σημασία η σειρά που θα μπουν στο τρένο για να επιστρέψουμε στο χώρο που συγκεντρωνόμαστε, όσο το να μπουν στην ομάδα που ήταν και πριν. Πριν ξεκινήσουν τα τρένα τους είπα ότι κάθε παιδί θα πάρει ένα μαξιλάρι και οι δυο ομάδες θα καθίσουν η μια απέναντι στην άλλη αφήνοντας ένα μικρό κενό σαν διάδρομο ανάμεσα. Μόλις τα παιδιά βρήκαν τις θέσεις τους εξήγησα ότι ο μικρός χώρος που άφησαν θα

χρησιμεύσει για να περάσει από μέσα ο μικρός σκαντζόχοιρος, γιατί χρειάζεται τη συμβουλή και τη βοήθεια μας, καθώς έχει μερικές ερωτήσεις να μας κάνει. Έτσι δημιουργήθηκαν οι συνθήκες για την υλοποίηση της τεχνικής του «διαδρόμου της συνείδησης». Έπειτα, τους έδειξα μια χάρτινη μάσκα σκαντζόχοιρου που είχα κατασκευάσει λέγοντας ότι κάθε φορά το παιδί από τη μια ομάδα που τη φοράει θα μεταμορφώνεται στο ζώο αυτό και οι υπόλοιποι από την άλλη ομάδα θα του δίνετε τις ιδέες σας προσπαθώντας να δώσετε μια λύση στον προβληματισμό- απορία του. Η πρώτη απορία- προβληματισμός που τέθηκε από τον σκαντζόχοιρο ήταν «Τι θα κάνατε εσείς για να δείξετε σε κάποιον ότι τον αγαπάτε και ότι θέλετε την παρέα του;». Για αρχή έδωσα τη μάσκα του σκαντζόχοιρου στο παιδί Α4 και τότε τα παιδιά έδωσαν τις ιδέες τους. Ο Α5 είπε «Παρ' όλο που έχεις μεγάλα αγκάθια να τους πεις ότι θέλεις να τους κάνεις φίλους», η Κ5 πρόσθεσε «ότι δε θα τους κάνεις κακό». Έπειτα, τη μάσκα έβαλε η Κ1 και η Κ4, τις οποίες αντίστοιχα συμβούλευσε η Κ8 και ο Α2 αναφέροντας «να τους πεις ότι θα κλείσεις τα αγκάθια σου» και «πρέπει να τους πεις ότι εσύ δεν θες να τους κάνεις κακό». Σειρά για τη μάσκα είχε η Κ2 την οποία συμβούλευσε ο Α5 λέγοντας «(όταν γίνεις καλά) να τους πεις να έρθουν να σε χαϊδέψουν για να δουν πόσο μαλακό θα είναι». Βλέποντας ότι τα παιδιά δεν είχαν άλλες ιδέες σχετικά με την πρώτη απορία του σκαντζόχοιρου, το ερώτημα άλλαξε κάπως και έγινε πιο άμεσο για τα παιδιά, εμπλέκοντας τα περισσότερο στο να σκεφτούν πώς θα έπρατταν τα ίδια. Το ερώτημα ήταν «Εσείς πώς θα δείχνατε στο σκαντζόχοιρο ότι θέλετε να τον πλησιάσετε παρά το γεγονός ότι έχει αγκάθια;». Το ερώτημα αυτό τέθηκε, καθώς στην ομάδα υπάρχουν παιδιά που λόγω του ότι έχουν κάποια συγκεκριμένες πτυχές στον χαρακτήρα τους δεν είναι προτιμητέα από το σύνολο της ομάδας. Συνεπώς με το ερώτημα αυτό θα μπορούσαν τα παιδιά να παραλληλίσουν κάποιους συμμαθητές από την ομάδα τους που παρά το ότι έχουν κάποιο χαρακτηριστικό που ενδεχομένως να είναι ενοχλητικό για αυτούς, να σκεφτούν τρόπους για να μπορέσουν να το παραβλέψουν και να τους πλησιάσουν. Τη μάσκα αυτή τη φορά έβαλε πρώτος ο Α7 και η Κ6 ανέφερε τονίζοντας στο «σκαντζόχοιρο» Α7 να την κοιτάει «Επειδή έχεις αγκάθια σε φοβάμαι λιγάκι, αλλά αν προσπαθήσεις να τα κρύψεις θα είμαστε φίλοι». Στο ρόλο του σκαντζόχοιρου ακολούθησαν οι Κ3 και ο Α3, στους οποίους μίλησαν οι Κ9 και Κ8 αντίστοιχα λέγοντας «Εγώ θέλω να γίνουμε φίλοι, αλλά θέλω να προσέχεις τα αγκάθια σου για να μη με τσιμπήσουν» και «Πήγαινε να συμβουλευτείς τους μεγάλους για το τι θα γίνει με τα αγκάθια σου, αλλιώς δε μπορούμε να γίνουμε φίλοι». Το επόμενο ερώτημα ήταν σχετικό με το πώς θα έδειχναν στον σκαντζόχοιρο ότι δεν θέλουν να κάνουν παρέα μαζί του. Αυτό που τα παιδιά ρωτήθηκαν είχε ως εξής: «Πώς θα δείχνατε στον σκαντζόχοιρο ότι δεν το θέλετε για φίλο του;». Η Κ5 φόρεσε τη μάσκα και ο Α6 της λέει «Δεν θέλω να γίνω (φίλος σου), γιατί φοβάμαι τα αγκάθια σου». Ο Α5 ακολουθεί και η Α6 του λέει «Επειδή έχεις πολλά αγκάθια δεν μπορεί κανείς να σε κάνει παρέα. Είναι πολύ μυτερά και μπορεί να σκοτώσεις κανέναν». Σειρά είχε η Κ8 να φορέσει τη μάσκα και τέσσερα αγόρια είπαν αυτό που σκεφτόντουσαν. Ο Α7 και ο Α2 ανέφεραν «δεν σε θέλω γιατί έχεις μυτερά αγκάθια». Ο Α6 τονίζοντας ότι του τα λέει «έξω από τα δόντια» αναφέρει «Έχεις πολλά αγκάθια και δε σε θέλω για φίλο», ενώ ο Α3 αναφέρει «δεν είσαι ίδιος με εμάς και σε θέλω να παίξεις μαζί μας». Διαπιστώνοντας ότι τα παιδιά δίνουν μεγάλη έμφαση στο χαρακτηριστικό του σκαντζόχοιρου τους έδωσα ένα άλλο παράδειγμα ζώου, ένα λαγό καθώς είχα και την αντίστοιχη μάσκα για να την χρησιμοποιήσουν, ώστε να διαπιστώσω και άλλες απόψεις τους για την αποδοχή ή την απόρριψη ως προς κάποιο άτομο. Για το λόγο αυτό τους κάλεσα να φανταστούν ότι θα μπορούσε να υπάρχει ένα άλλο ζώο πέρα από τον σκαντζόχοιρο με τα αγκάθια του και να σκεφτούν για ποιο λόγο θα ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί του. Ταυτόχρονα τους παρουσίασα τη μάσκα του λαγού, και φέρνοντας το λαγό ως παράδειγμα, εστίασα στο ότι μπορεί να είναι και κάποιο άλλο ζώο ώστε να μην σταθούν στα χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει αυτό ή το ζώο για το οποίο γινόταν λόγος πριν. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν έγινε απόλυτα σαφές, αφού έλαβα υπόψη μου τις απαντήσεις που έδωσαν.

Όταν ο Α2 είχε τη μάσκα του λαγού η Κ9 ανέφερε «γιατί είναι απαλός», η Κ6 «επειδή είναι καλό λαγουδάκι κάθε μέρα» και η Κ8 «επειδή αν σε πιάσω θα σε ψήσω». Φορώντας η Κ9 τη μάσκα ακούστηκαν από τον Α6 «γιατί χοροπηδάς πολύ καλά» και από τον Α5 «γιατί είσαι μαλακός». Αλλάζοντας πάλι τον προβληματισμό ρώτησα τα παιδιά «τι θα συμβουλεύατε τον λαγό να κάνει για να δείξει σε κάποιον ότι θέλει να γίνουν φίλοι;». Αυτή τη φορά πρώτος μεταμφιέστηκε ο Α1 και η Κ6 τον συμβούλεψε «Θα μπορούσες να του πεις ότι θέλουμε να γίνουμε φίλοι». Αλλάζοντας ρόλους μετά ο Α1 συμβούλεψε την Κ6 «να τον πλησιάσεις με ήρεμο τρόπο». Τελευταίος προβληματισμός που τέθηκε προς τα παιδιά ήταν «Πώς θα δείχνατε ότι κάτι πρέπει να αλλάξει για να τον κάνετε παρέα;». Ο Α6 φόρεσε τη μάσκα και άκουσε πολλές προτάσεις. «Να αλλάξεις συμπεριφορά» (Κ6), «Αν θες να σε κάνουμε παρέα πρέπει να αλλάξεις κάποια πράγματα. Να μην τρως τα καρότα που έχουμε φυτέψει ας πούμε» (Κ8), «Να μην μπαίνεις στα χωράφια να χαλάς τα πράγματα» (Α7), «Να αλλάξεις τα αυτιά σου..να μην κυνηγάς τις λαγουδίνες» (Κ6).

Βλέποντας ότι αυτός ο κύκλος της δραστηριότητας είχε ολοκληρωθεί είπα στα παιδιά ότι ήταν η ώρα για να παίξουν εκείνα θέατρο και να παίξουν αυτό που άκουσαν, βρίσκοντας τους ρόλους τους, ενώ τους είπα ότι μπορούν ακόμα και να αλλάξουν την ιστορία ή το τέλος της. Οι ομάδες ήταν δύο και ήταν χωρισμένες όπως και στη δραστηριότητα με τα τρένα. Τους δίνω λίγο χρόνο για να προετοιμαστούν.

Όταν ανακοίνωσα ότι ο χρόνος προετοιμασίας τελείωσε χτύπησα τρεις φορές το ταμπουρίνο, ώστε τα μέλη της ομάδας να πάρουν τις θέσεις τους. Η ομάδα Α πρόσθεσε νέα στοιχεία στην πλοκή της ιστορίας, ενώ άλλαξε το τέλος. Έκαναν χρήση της σωματικής τους έκφρασης και δεν συμπεριέλαβαν καθόλου λόγια. Υπήρχαν ξεκάθαρα δυο μικρές ομάδες ζώων, τα λαγουδάκια (Α3, Κ1, Α1) και τα φίδια (Α2, Α6, Α7), ενώ τον σκαντζόχοιρο είχε αναλάβει να υποδυθεί ο Α5. Ξεκινώντας τη δράση τους τα λαγουδάκια ήταν στα σκαλιά, όπου ήταν η φωλιά τους, τα φίδια βρίσκονταν κοντά στα παγκάκια όπου είχαν τη δική τους φωλιά και ο σκαντζόχοιρος ήταν μόνος του στη δική του φωλιά προς τα θρανία. Ο χώρος του καθενός λοιπόν ήταν οριοθετημένος. Ξεκινούν σχεδόν ταυτόχρονα όλα τα ζώα να κατευθύνονται προς το κέντρο του χώρου και μετά να κινούνται προς τους θεατές. Τα φίδια φαίνεται ότι πλησιάζουν απειλητικά το σκαντζόχοιρο, ενώ τα λαγουδάκια μοιάζει να θέλουν να τον προστατέψουν και τον έχουν κοντά τους. Ο Α1 φορώντας τη μάσκα του λαγού ξεκινάει και περπατάει αργά πίσω από τα φίδια, σα να θέλει να το προειδοποιήσει, αλλά μετά επιστρέφει στην ομάδα του που έχει πάρει μαζί της και το σκαντζόχοιρο πάντα σε προστατευτική θέση. Αφού πάλι ο Α1 ελέγχει το χώρο των φιδιών επιστρέφει γρήγορα στην ομάδα του για μια ακόμα φορά, βγάζοντας τη μάσκα και κοροϊδεύοντας τα φίδια. Το συμβούλιο των λαγών τελείωσε και ο σκαντζόχοιρος επιστρέφει μόνος του προς το σπίτι του και τότε τα φίδια τον ακολουθούν και τον πειράζουν, αλλά εκείνος προλαβαίνει να κρυφτεί στη φωλιά του. Λίγες στιγμές μετά ο σκαντζόχοιρος βγαίνει από την κρυψώνα του και τα φίδια κάνοντας ήχους τον πλησιάζουν και τον τυλίγουν, ενώ εκείνος ξαπλώνεται κάτω δείχνοντας ότι έχει πεθάνει. Τα δυο λαγουδάκια (Α3 και Κ1) κοιτάνε από μακριά, ενώ ο Α1 είναι από πάνω του προσπαθώντας να τον επαναφέρει κουνώντας τον. Μετά από λίγα δευτερόλεπτα ο Α5 σηκώνεται βγάζει τη μάσκα και λέει «Αυτό ήταν», ενώ ο Α1 διαμαρτύρεται ότι είχαν και κάτι ακόμα να δείξουν και ο Α5 τους λέει ότι «Αφού εσείς δεν περιμένατε. Δεν τα κάναμε όπως ήτανε..». Ήταν η στιγμή για να επέμβω και να τους πω ότι αν έχουν κάτι ακόμα να μας δείξουν να συνεχίσουν, αλλά σταμάτησαν εκεί και η ομάδα επέστρεψε στη θέση της και δεν θέλησε κανείς να συνεχίσει και τότε τους ζήτησα να μας πουν την ιστορία. Η Κ1 παίρνει το λόγο και αναφέρει ότι είχαν δει το σκαντζόχοιρο που ερχόταν από εκεί και έτσι κάναμε συμβούλιο. Μετά από δική μου ερώτηση φάνηκε ότι το συμβούλιο δεν αποτελούνταν από λαγούς όπως φαινόταν στην αρχή, αλλά από ένα λαγό (Α1), από μια αλεπού (Κ1)και ένα βάτραχο (Α3). Τότε ο Α5 έφυγε για μια δουλειά και τον είδαν τα φίδια και τον φάγανε. Επεμβαίνοντας ο Α5 λέει ότι δεν τον έφαγαν ακόμα, απλώς

τον πείραζαν και η Κ1 συμφώνησε λέγοντας ότι μετά γύρισαν όμως και τον έφαγαν γιατί φοβόντουσαν τα αγκάθια του. Ρώτησα τα παιδιά αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάτι ακόμα, αλλά δεν πήρε κανείς το λόγο, οπότε ξεκίνησε η επόμενη ομάδα μετά από τα τρία χτυπήματα του ταμπουρίνου, που της έδωσαν το χρόνο να προετοιμαστεί.

Η ομάδα Β διατήρησε τα αρχικά στοιχεία της ιστορίας και άλλαξε μόνο το τέλος της προσδίδοντας τη σημασία της με αυτό. Η πλοκή τους ήταν απλή και είχε αρχή, μέση και τέλος, ενώ χρησιμοποίησαν πιο πολύ τη σωματική έκφραση και δευτερευόντως το λόγο. Τα λαγουδάκια (Κ5, Κ6, Κ8 και Κ9) βρίσκονται στις φωλιές τους. Ο σκαντζόχοιρος (Α4) βρίσκεται στη μέση του χώρου δράσης, όπου τα φίδια (Κ2 και Κ4) τον πλησιάζουν έρποντας βγαίνοντας και αυτά από τις δικές τους φωλιές. Ο σκαντζόχοιρος προσπαθεί να τα αποφύγει γιατί τα φοβάται. Το ένα φίδι (Κ4) τον πλησιάζει απειλητικά, ενώ το άλλο (Κ2) προσπαθεί να πλησιάσει τα λαγουδάκια που μόλις βγήκαν από τις φωλιές τους. Τα λαγουδάκια είναι περισσότερα και παίζουν. Έτσι τα φίδια ασχολούνται μόνο με τον σκαντζόχοιρο που φαίνεται να τον έχουν στριμώξει άσχημα κοντά στη φωλιά τους. Τότε τα λαγουδάκια τον βοηθούν να πάει κοντά στη σοφή μαμά λαγουδίνα (Κ3) για να ζητήσει τη συμβουλή της και τη ρωτάει «Μαμά τι να κάνω για να με κάνουν παρέα τα άλλα ζώα;». Το κορίτσι που υποδύεται τη μαμά δυσκολεύεται να πει τα λόγια της και τη βοηθούν τα λαγουδάκια (κυρίως η Κ8 και η Κ5) και του λέει «Για να σε κάνουν παρέα τα άλλα ζώα πρέπει να κρατήσεις την αναπνοή σου μέχρι να κλείσουν τα αγκάθια σου», ενώ της υποδεικνύουν να αυξήσει την ένταση της φωνής της. Δυσκολεύεται ιδιαίτερα στη λέξη «αγκάθια» οπότε η άλλη ομάδα γελάει και η Κ8 της λέει χάνοντας την υπομονή της πώς να το πει σωστά. Μόλις λάβει την συμβουλή της μητέρας ο σκαντζόχοιρος κάθεται στο πλάι και τα λαγουδάκια τον προσεγγίζουν χαϊδεύοντας του το κεφάλι και πάλι απομακρύνονται. Τότε ο σκαντζόχοιρος προσπαθεί να τα ξαναπροσεγγίσει και αυτά αρχίζουν διστακτικά να τον πλησιάζουν. Τον χαϊδεύουν και χαμηλόφωνα λένε μεταξύ τους «είναι πιο απαλός». Η Κ5 λέει «Θέλουμε να σε κάνουμε φίλο» και η Κ9 προσθέτει «Ας παίξουμε κυνηγητό. Κυνηγάς!». Στο μεταξύ τα φίδια έχουν βγει από τη φωλιά τους και παραμονεύουν. Τα μισά λαγουδάκια παίζουν και τα άλλα μισά δίνουν οδηγίες (εκτός δράσης) στον Α4 λέγοντας του να ανοίξει τα αγκάθια του. Τότε ο σκαντζόχοιρος ανοίγει τα αγκάθια του και προσπαθεί να πληγώσει πρώτα το ένα φίδι (Κ4) και μετά το άλλο (Κ2). Μόλις τα λαγουδάκια βλέπουν ότι έχει εξολοθρεύσει τα φίδια τους λένε «Κυνηγάς- Κυνηγάς!» και παίζοντας κυνηγητό μεταξύ τους τελειώνει το μικρό τους δρώμενο. Τελειώνοντας χειροκροτήσαμε την Β ομάδα, ενώ ακούστηκαν και θετικά σχόλια από τους θεατές. Τους ρώτησα λοιπόν αν κάποιος ήθελε να μας πει τι έγινε στην ιστορία τους και το λόγο πήρε η Κ9, ενώ σήκωνε χέρι στην αρχή που μιλούσε και η Κ6 λέγοντας να τα πει η ίδια, ενώ και η Κ8 τη συμπλήρωνε χαμηλόφωνα. Η Κ9, λοιπόν, αναφέρει ότι «στην αρχή ήταν ο σκαντζόχοιρος τον οποίο φοβόμασταν εμείς τα λαγουδάκια και για αυτό κρυφτήκαμε και μετά βγήκαν τα φίδια τα οποία τα φοβόταν ο σκαντζόχοιρος. Μετά πήγε στη σοφή σκαντζοχοιρίνα να την ρωτήσει πώς θα μπορέσει να κάνει φίλους και εκείνη του είπε ότι πρέπει να πάρει μια βαθειά ανάσα για να κρυφτούν τα αγκάθια σου. Εκείνος το έκανε, αλλά τα λαγουδάκια τον φοβόμασταν ακόμα και έτσι τον πλησιάσαμε λίγο- λίγο και τον χαϊδεύαμε και μετά γίναμε φίλοι και παίξαμε κυνηγητό». Τότε ήταν η στιγμή να τους ρωτήσω «εσείς γίνατε φίλοι, αλλά ο σκαντζόχοιρος σκότωσε τα φίδια» θέλοντας να μάθω περισσότερες λεπτομέρειες για το σκεπτικό τους και η Κ6 εξήγησε ότι τα φίδια ήταν εχθροί του και ότι ήθελαν να του κάνουν κακό, οπότε έβγαλε τα αγκάθια του και τα σκότωσε πρώτος. Στη συνέχεια ρώτησα τις δυο ομάδες αν είχαν κάποιες ερωτήσεις για την άλλη ομάδα και αφού απάντησαν αρνητικά ρώτησα πώς ένιωσαν όταν είδαν ότι τους αποδέχονται για φίλους, είτε αυτοί που έπαιξαν το ρόλο του σκαντζόχοιρου είτε οι υπόλοιποι. Η Κ6 και η Κ9 είπαν πως ένιωσαν χαρά, οπότε στράφηκα προς τον Α4 για να τον ρωτήσω πώς αισθάνθηκε ο ίδιος στο ρόλο απάντησε και εκείνος χαρά. Δίνοντας το λόγο και στην άλλη ομάδα δεν είδα να υπάρχει προθυμία από κάποιον να απαντήσει, οπότε έδωσα το λόγο στην Κ6 που ήθελε να προσθέσει

ότι ένιωσε επιτυχία γιατί πέτυχε αυτό που ήθελε, δηλαδή να κάνει φίλους. Προσπαθώντας πάλι να δω πώς ένιωσαν τα παιδιά από την Α ομάδα τους δίνω το λόγο και τα ξαναρωτάω για να μας θυμίσουν αρχικά ποιος είχε το ρόλο του σκαντζόχοιρου και για να μας πει πώς ένιωσε όταν έγινε φίλος τους και τον αποδέχτηκαν. Εκείνη τη στιγμή ο Α3 επισημαίνει ότι δεν τον αποδέχτηκαν, αλλά τον σκότωσαν. Αφού λοιπόν μας θυμίζει την ιστορία τους ρωτάω τι έγινε και ενώ στην αρχή φαινόσασταν φίλοι μετά τον σκοτώσατε. Τα φίδια με εκπρόσωπο τον Α6 λένε «γιατί μας πετούσε αγκάθια», οπότε τους ξαναρωτάω αν το έκαναν για να προστατευτούν και εκείνα απαντούν θετικά, ενώ ο Α5 που είχε το ρόλο του σκαντζόχοιρου προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του λέγοντας και γελώντας «αφού με πείραζαν, εγώ φταίω;». Τα παιδιά της ομάδας γελάνε και εγώ επιβραβεύω και τις δυο ομάδες για τη δουλειά που έκαναν.

8.6. Πέμπτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η πέμπτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μια εβδομάδα αργότερα στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο της σχολικής αίθουσας. Το θέμα της παρέμβασης ήταν η συμμετοχικότητα των παιδιών. Τα παιδιά έκατσαν στα μαξιλάρια πάνω στις παλέτες για να τους εξηγήσω τι πρόκειται να γίνει στη συνέχεια.

Η εισαγωγική δραστηριότητα ήταν ουσιαστικά ατομική και έγινε με τη βοήθεια κάποιων αντικείμενων που είχα τοποθετήσει στο πάτωμα μπροστά τους. Τους ζήτησα σε ομάδες να τα μελετήσουν, να τα δουν και να τα αγγίξουν, χωρίς όμως να τους αλλάξουν θέση. Τα αντικείμενα ήταν μια σχολική καρέκλα, ένα ρολόι, κάποια κοχύλια, ένας καθρέπτης, ένα χάρτινο βαλιτσάκι και ένα μικρό ψάθινο καλάθι. Αφού και η τελευταία ομάδα τα είχε δει, κάθισαν κάτω και τους ανακοίνωσα ότι ένας- ένας θα σηκώνεται και θα επιλέγει ένα αντικείμενο από αυτά, θα το χρησιμοποιεί όπως επιθυμεί και στη συνέχεια θα λέει μια λέξη ή φράση που την συνδέει με αυτό το αντικείμενο. Πρώτος θέλησε να ξεκινήσει ο Α6, ο οποίος επέλεξε την καρέκλα. Έκατσε πάνω της και είπε την λέξη «λύπη». Τότε σκέφτηκα να προσθέσω και άλλη μια ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματα τους και έτσι τον ρώτησα πώς νιώθει και απάντησε θυμωμένος. Συνέχισε η Κ7 επιλέγοντας το καλάθι και λέγοντας τη λέξη «κουκουβάγια», ενώ είπε ότι ένιωθε χαρά. Η Κ5 επέλεξε τα κοχύλια λέγοντας τη φράση «Ακούω τη θάλασσα» βάζοντας το αυτί της κοντά σε αυτά, ενώ το συναίσθημα που είπε ότι ένιωθε ήταν χαρά. Έπειτα, σηκώθηκε ο Α2 ο οποίος επέλεξε τον καθρέπτη περιεργαζόμενος τον εαυτό του και είπε τη λέξη «χαρά». Η Κ4 επέλεξε το χάρτινο βαλιτσάκι και είπε τη φράση «Πάω ταξίδι», ενώ δήλωσε ότι νιώθει χαρά. Ο Α7 επέλεξε να φορέσει το ρολόι, είπε τη λέξη «χαρά» αλλά δήλωσε πως νιώθει θυμό. Ο Α4 επέλεξε τα κοχύλια λέγοντας την ίδια φράση με την Κ5 και δήλωσε ότι νιώθει χαρά. Η Κ8 επέλεξε το καλάθι, που το κουνούσε στα χέρια της και είπε τη φράση «Πάω βόλτα στο δάσος» ενώ δήλωσε πως νιώθει χαρά. Η Κ3 επέλεξε και εκείνη τα κοχύλια και επανέλαβε ό, τι και η Κ5 και ο Α4. Ο Α5 προτίμησε την καρέκλα λέγοντας τη λέξη «θυμός» και λέγοντας ότι νιώθει το ίδιο. Η Κ2 επέλεξε το ρολόι και είπε πώς νιώθει χαρά, ενώ σαν λέξη είπε «ζαμπονοτυροκολοκυθόπιτα». Ο Α1 επέλεξε το ρολόι και ως λέξη επέλεξε ένα επιφώνημα που δήλωνε απογοήτευση- άγχος για το χρόνο που πέρασε. Όταν το ρώτησα για ποιο λόγο το έκανε αυτό και τι ένιωσε είπε ότι «έμεινε το τρακτέρ από πετρέλαιο». Η Κ6 επέλεξε τον καθρέπτη και δήλωσε «ετοιμάζομαι να πάω κάπου», λέγοντας ότι νιώθει χαρά. Η Κ1 επέλεξε τα κοχύλια και δήλωσε ό, τι ακριβώς και οι προηγούμενοι που επέλεξαν αυτό το αντικείμενο. Η Κ9 επέλεξε τα κοχύλια λέγοντας τη λέξη «κύματα» και ότι νιώθει χαρά. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο Α3 δεν θέλησε να συμμετέχει ακόμα και όταν του έδωσα την επιλογή να διαλέξει ένα αντικείμενο που δεν ήταν μπροστά του. Αργότερα όταν τον ρώτησα κατ' ιδίαν μου είπε πως δεν ήθελε γιατί δεν είχε κάτι να πει.

Η επόμενη δραστηριότητα ήταν μια άσκηση σε αυτοσχέδιους διαλόγους, όπου τα παιδιά σε ζεύγη έπρεπε να δεχτούν ή να απορρίψουν μια πρόταση που τους γινόταν από το ζευγάρι τους για να συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα αιτιολογώντας την επιλογή τους. Η πρόταση ήταν γραμμένη σε ένα χαρτάκι που το ζευγάρι επέλεγε τυχαία. Η επιλογή ζευγαριών έγινε τυχαία από εμένα αγγίζοντας τα παιδιά σε κάποιο σημείο ίδιο με το ζευγάρι τους. Ο Α4 και ο Α7 ήταν το πρώτο ζευγάρι. Ο Α4 πρότεινε στον Α7 να πάνε για ποδήλατο και ο Α7 δέχτηκε λέγοντας πώς δεν είχε κάτι άλλο να κάνει. Ο Α7 στη συνέχεια πρότεινε στον Α4 να τον βοηθήσει να καθαρίσουν το υπόγειο του σπιτιού του και ο Α4 δέχτηκε αιτιολογώντας, έπειτα από παρότρυνση μου, ότι το κάνει γιατί έχει την περιέργεια να δει τι υπάρχει εκεί. Επόμενο ζευγάρι ήταν η Κ8 και ο Α5. Ο Α5 πρότεινε να κάνουν μια κατασκευή για το σχολείο και η Κ8 δέχτηκε λέγοντας ότι της αρέσουν οι κατασκευές. Εκείνη του πρότεινε να παίξουν ένα επιτραπέζιο σπίτι της και συγκεκριμένα το «Φιδάκι» και εκείνος δέχτηκε γιατί είπε ότι αν πάει σπίτι θα του βάλουν δουλειές και επίσης δεν έχει παίξει αυτό το παιχνίδι και θα ήθελε. Ο Α6 και η Κ5 είχαν σειρά. Ο Α6 πρότεινε στην Κ5 να πάνε για πικνίκ και εκείνη δέχτηκε γιατί της αρέσει το πικνίκ και επειδή διαφορετικά θα πήγαινε σπίτι της και θα βαριόταν. Η Κ5 του προτείνει να διαβάσουν μαζί μαθηματικά και εκείνος τη ρωτάει αν μπορεί να έρθει και ο Α7 μαζί. Εκείνη είναι έτοιμη να δεχτεί αλλά παρεμβαίνω λέγοντας ότι δεν μπορεί να είναι και κάποιος άλλος, αφού η πρόταση έγινε σε αυτόν. Τότε αρνείται λέγοντας ως αιτιολογία ότι θα είναι όλο κορίτσια και δεν τα συμπαθεί τα κορίτσια. Ο Α1 και η Κ6 είναι οι επόμενοι. Ο Α1 προτείνει στην Κ6 να πάνε βόλτα το σκύλο του και εκείνη δέχεται αρκεί να τον προσέχει για να μην την κατουρήσει. Η Κ6 προτείνει στον Α1 να πουν μαζί ένα τραγούδι και ο Α1 αρνείται λέγοντας ότι δεν έρχεται γιατί βαριέται, καθώς δεν θα έχει αγόρια. Τα κορίτσια Κ2 και Κ3 έχουν σειρά. Η Κ2 προτείνει στην Κ3 να πετάξουν μαζί ένα χαρταετό και εκείνη δέχεται γιατί είναι φίλη της. Η Κ3 προτείνει στην Κ2 να δουν μαζί μια ταινία, αλλά εκείνη αρνείται λέγοντας ότι της αρέσουν οι ταινίες, αλλά δεν θέλει να έρθει, καθώς προτιμά να κοιμηθεί. Η Κ1 και η Κ4 είναι το επόμενο ζευγάρι. Η Κ1 προτείνει στην Κ4 να εξερευνήσουν το γειτονικό δάσος και η Κ4 δέχεται γιατί βαριέται να κάθεται σπίτι της. Η Κ4 προτείνει στην Κ1 να τη βοηθήσει σε μια άσκηση, αλλά η Κ1 αρνείται λέγοντας πως θα πάει κάπου και δεν μπορεί. Το επόμενο ζευγάρι είναι Α3 και Κ7. Ο Α3 προτείνει στην Κ7 να παίξουν ποδόσφαιρο και η Κ7 αρνείται κατηγορηματικά λέγοντας «Ναι καλά. Σιγά μην παίξω ποδόσφαιρο, άλλη δουλειά δεν είχα.». Η Κ7 στη συνέχεια προτείνει να φτιάξουν μαζί ένα κέικ και ο Α3 απαντά αρνητικά λέγοντας «Αρνούμαι γιατί θέλω να παίξω μπάλα με τους φίλους μου». Στο τέλος έμεινε ο Α2 με την Κ9, η οποία πρότεινε να πάνα σε μια γιορτή ενός φίλου της και εκείνος δέχτηκε γιατί του αρέσουν οι γιορτές. Εκείνος έπειτα της πρότεινε να φυτέψουν λαχανικά στον κήπο και εκείνη δέχτηκε γιατί είναι κάτι που το κάνει και με τον μπαμπά της και της αρέσει.

Η κύρια δραστηριότητα ήταν αυτή της ομαδικής δημιουργίας μιας ιστορίας παίρνοντας έμπνευση από τις κάρτες του επιτραπέζιου παιχνιδιού dixit. Σε μικρές ομάδες τα παιδιά περιεργάστηκαν τις κάρτες που είχα εκτυπώσει και απλώσει στο πάτωμα και ένας- ένας με τη σειρά που κάθονταν ξεκίνησε να λέει τις ιδέες του. Τους τόνισα ότι δεν υπάρχει πρόβλημα αν δυο παιδιά πάρουν έμπνευση από την ίδια κάρτα αρκεί να θυμούνται τι έχει ειπωθεί στην προηγούμενη ιστορία, ώστε αυτό που θα πουν να συνδέεται και να έχει νόημα. Η ιστορία που δημιούργησαν ήταν η παρακάτω:

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας άνθρωπος που έκανε ποδήλατο (Κ1). Μετά πήγε στη θάλασσα όπου τον κατάπιε ένα ψάρι και από εκεί τον έβγαλε μια νεράιδα (Κ2). Και ήρθε ένα κοριτσάκι που ήταν στο καράβι (Κ7) και πήγε σε ένα γίγαντα που έτρωγε σπίτια (Α7). Ο Γίγαντας πήγε στο καράβι και καταβρόχθισε το κέικ (Κ5). Έφυγε όμως γρήγορα από το καράβι ως που να βγει στη στεριά (Κ8). Λίγο πιο πέρα βρήκε ένα σκαντζόχοιρο που ήταν τοξότης και έριξε στην κοιλιά με το βέλος στον Γίγαντα. Προχώρησε το κοριτσάκι και βρήκε ένα φαράγγι και ήταν ένας άνθρωπος πάνω σε ένα άσπρο άλογο. Μετά ο άνθρωπος πέρασε το

κορίτσι στην άλλη πλευρά, στην πόλη, όπου ήταν ένας άλλος γίγαντας και είχε γύρω του σύννεφα. Μετά το κορίτσι προχώρησε, έφτασε στο λιμάνι και πήρε το καράβι. Αυτό βούλιαξε, αλλά εκείνη σώθηκε και μεταμορφώθηκε σε γοργόνα. Τότε ήρθε ένα αερόστατο με ένα κάστρο και ανέβηκε πάνω. Μπαίνοντας στο κάστρο το κοριτσάκι είδε κάποια βιβλία, αλλά ένιωθε φοβισμένο. Μέσα στο κάστρο είδε μια κοπέλα που έπαιζε κιθάρα και τότε κάπως ηρέμησε. Προχωρώντας είδε μια γιαγιά λυπημένη και ένα παιδί χαρούμενο, το οποίο βρισκόταν μέσα σε μια κλεψύδρα. Μετά προχώρησε κι άλλο και είδε ένα τεράστιο κέικ, που το τραβούσε ένα χοντρό ανθρωπάκι από ένα σκοινί, το οποίο κρατούσε ένα λεπτό ανθρωπάκι. Ξαφνικά στην κουζίνα συνάντησε μια νεράιδα που έσπρωχνε το κορίτσι και άρπαξε το κέικ και το έφαγε.»

Στο σημείο αυτό όλα τα παιδιά είχαν πάρει τις ιδέες τους και τις είχαν εκφράσει προφορικά, ενώ τις αποτύπωνα στο χαρτί. Τους είπα όμως ότι τώρα ήταν η στιγμή για να βρούμε κάποιο τέλος για την ιστορία και έτσι τους είπα ότι μπορούν να προτείνουν κάποια τέλη και να ψηφίσουμε αυτό που θέλουν οι περισσότεροι. Τα τέλη που είπαν ήταν τέσσερα. Το πρώτο ήταν ότι η νεράιδα μεταμόρφωσε το μικρό κορίτσι σε μεγάλο. Το δεύτερο ότι την έκανε και εκείνη νεράιδα. Το τρίτο ότι ξαφνικά μόλις η νεράιδα έφαγε το κέικ έπεσε ένα αστροπελέκι και χάλασε το κάστρο και το τέταρτο ότι προχώρησε στο κάστρο και συνάντησε έναν αρκούδο. Έγινε ψηφοφορία με ανάταση χεριών ώστε να αποφασίσουμε το τέλος της ιστορίας. Η τελευταία πρόταση δεν πήρε καμία θετική ψήφο. Η πρώτη και η δεύτερη πήραν δύο και τέσσερις ψήφους αντίστοιχα και η τρίτη έλαβε δέκα θετικές ψήφους και επιλέχθηκε ως το τέλος της ιστορίας. Δυστυχώς δεν έμεινε χρόνος για να δραματοποιήσουν την ιστορία που μόνοι τους έφτιαξαν επιλέγοντας ρόλους, γιατί ο χρόνος που είχαμε πάρει από τα μαθήματα της ημέρας τελείωσε.

8.7. Έκτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η έκτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση έγινε περίπου δύο εβδομάδες αργότερα και περιλάμβανε ασκήσεις και δραστηριότητες από τα κριτήρια που τέθηκαν. Ο χώρος ήταν το κομμάτι της τάξης που έχει οριστεί και ο χρόνος το δεύτερο δίωρο στο σχολικό πρόγραμμα. Παρόντα ήταν τα 13 από τα 16 παιδιά.

Η πρώτη δραστηριότητα ξεκίνησε από όρθια θέση, αφού τους ζήτησα να κάνουν έναν κύκλο. Τους είπα ότι όποιο παιδί κοιτάξω έντονα για αρκετές στιγμές στα μάτια θα πρέπει να πει στο κέντρο και οι υπόλοιποι θα πουν το όνομα του με διάφορους τρόπους δίνοντας τους κάποια παραδείγματα, όπως δυνατά, ψιθυριστά, ντροπαλά, νυσταγμένα, χαρούμενα, λυπημένα. Αφού τους κοίταξα όλους από μια φορά επέλεξα την Κ9 για να ξεκινήσουμε. Τα παιδιά είπαν το όνομα της πολύ δυνατά. Συνεχίζω λέγοντας «Πού θα σταματήσει το βλέμμα μου;». Έπειτα, ήταν η σειρά του Α7, της Κ3, της Κ7, του Α4, της Κ7, του Α3. Λόγω του ότι κάθε φορά έλεγαν τα ονόματα πάρα πολύ δυνατά και χωρίς να αλλάζουν τους τρόπους, αποφάσισα να τους χωρίσω σε 2 ομάδες και να τους θυμίζω να σκεφτούν και άλλους τρόπους για να πουν το όνομα τους παιδιού που βρίσκεται στο κέντρο. Σειρά είχαν οι Κ2, η Κ5, η Κ8 και η Κ4. Οι ομάδες πλέον διαφοροποίησαν κάπως τον τόνο και το ύφος τους, κάνοντας η μια τη δυνατή φωνή και η άλλη την πιο ψιθυριστή, ενώ κάποιοι ακούγονταν πιο έντονα και κάποιοι πιο σκερτσόζικα. Αφού είχαν ακουστεί όλα τα ονόματα των παιδιών τους είπα να καθίσουν στα μαξιλάρια για να συζητήσουμε αυτό που μόλις κάναμε. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στο πώς ένιωσαν ακούγοντας το όνομα τους και αν άκουσαν κάποιον πιο έντονα ή πιο χαμηλά ή και καθόλου. Τον λόγο πήρε πρώτος ο Α4 λέγοντας ότι ένιωσε χαρά, ότι δεν περίμενε να ακούσει το όνομα του αλλιώς και ότι δεν άκουσε κάποιον εντονότερα από κάποιον άλλον, ούτε και υπήρχε κάποιος που να μην τον άκουσε καθόλου. Η Κ8 στη συνέχεια είπε ότι εκείνη ένιωσε θυμό, γιατί την ξεκούφαναν, καθώς και ότι δεν άκουγε κάποιον πιο δυνατά από όλους, αλλά άκουσε την Κ1 λιγότερο. Η Κ1 ανέφερε ότι ένιωσε κι

εκείνη λίγο θυμό, διότι φώναζαν και αυτό την ενόχλησε, ενώ σημείωσε ότι άκουσε πιο έντονα την Κ5 και δεν άκουσε τον Α7, ενώ εκείνος διαμαρτυρήθηκε τότε ότι φώναζε. Ο Α6 ανέφερε ότι ένιωσε θυμό, δεν πολυάκουγε τον Α4, αλλά άκουγε πολύ δυνατά τον Α7. Ο Α7 με τη σειρά του είπε ότι και εκείνος ένιωσε θυμό, γιατί του φωνάζανε και άκουσε πολύ έντονα τον Α6 και λιγότερο την Κ1. Η Κ3 δήλωσε ότι ένιωσε χαρά όταν άκουγε το όνομα της, ενώ άκουσε πιο δυνατά την Κ9 και λιγότερο την Κ6, η οποία διαμαρτυρήθηκε λέγοντας «αφού ούρλιαζα». Η Κ6 ένιωσε εκνευρισμό γιατί φωνάζανε κοντά στο αυτί της, ενώ είπε ότι δεν πρόσεξε αν κάποιος είπε πιο έντονα ή πιο χαμηλά το όνομα της. Η Κ2 ένιωσε θυμό, γιατί ήταν πάρα πολύ δυνατά, ενώ ούτε και εκείνη παρατήρησε κάποιον να τη φωνάζει πιο δυνατά ή πιο χαμηλά. Η Κ9 ένιωσε χαρά, γιατί της άρεσε που την φώναζαν, άκουσε πιο δυνατά την Κ1 και πιο σιγά τον Α4. Η Κ7 ένιωσε χαρά, δεν άκουσε κάποιον πιο δυνατά, αλλά άκουσε πιο χαμηλά την Κ4. Η Κ4 ένιωσε χαρά και είπε ότι άκουγε όλους το ίδιο. Τέλος, η Κ5 ανέφερε ότι ένιωσε χαρά και δεν άκουσε κάποιον πιο δυνατά ή πιο σιγά, ενώ ο Α3 είπε ότι ένιωσε «χάλια» γιατί φωνάζανε όλοι πολύ δυνατά, αναφέροντας ότι άκουσε πιο δυνατά τον Α6 και τον Α7 και δεν άκουσε πολύ την Κ4. Έπειτα ρώτησα αν υπήρχε κάτι στον τρόπο που είπαν το όνομα τους που να τους έκανε εντύπωση και η Κ6 πήρε το λόγο, αλλά μετά δεν ήθελε να πει τι ήταν αυτό. Αφού ρώτησα αν υπάρχει κάποιος άλλος που θέλει να μιλήσει και δεν προθυμοποιήθηκε κανείς προχωρήσαμε στην επόμενη δραστηριότητα.

Στην επόμενη δραστηριότητα τους χώρισα τυχαία σε τρεις ομάδες με τρία διαφορετικά χρώματα από κουκκίδες (πράσινο, κόκκινο, κίτρινο). Τα παιδιά ήταν 13 οπότε η κάθε ομάδα είχε από 4 και για το τελευταίο παιδί που ήταν η Κ9 έγινε κλήρωση και έτυχε στην πράσινη που θα είχε συνολικά 5 παιδιά. Τα παιδιά έκατσαν μαζεμένα στις ομάδες τους σε σχήμα κύκλου για να μπορούν να συνομιλούν και να ανταλλάζουν ιδέες. Στην κάθε ομάδα μοίρασα από μια λευκή σελίδα και είπα σε ένα παιδί από την κάθε ομάδα να φέρει ένα μολύβι. Σε κάθε παιδί από μια ομάδα έδωσα έναν αριθμό και έτσι υπήρχαν τρία παιδιά με τον αριθμό 1, τρία με τον 2 κοκ. και ένα με τον αριθμό 5. Στη συνέχεια ζήτησα από τα παιδιά με το νούμερο 1 να γράψουν στο χαρτί δύο λέξεις άσχετες μεταξύ τους. Μόλις τελείωσαν έπρεπε να γράψουν άλλες δυο λέξεις τα παιδιά με το νούμερο 2 κοκ. τα παιδιά κατά τη διάρκεια ζητούσαν διευκρινίσεις για την ορθογραφία ή για το μέγεθος των λέξεων ή για το αν πρέπει να είναι μία ή δύο λέξεις στο κάθε παιδί. Όταν όλα τα παιδιά έχουν ολοκληρώσει με τις λέξεις τους ανακοινώνω τι πρέπει να κάνουν, να δημιουργήσουν δηλαδή μια ιστορία με τις λέξεις αυτές και να την δραματοποιήσουν. Τους διευκρινίζω ότι επειδή βλέπω ότι έχουν βάλει κάποιες δύσκολες λέξεις, ότι τις λέξεις αυτές μπορούν είτε να τις δείξουν ως αντικείμενα, είτε να τις αναφέρουν απλώς, είτε δηλώνοντας τη σημασία τους. Πρόσθεσα ακόμη ότι μπορούν να επιλέξουν ρόλους και αφηγητή και ότι μπορούν αν θέλουν να γράψουν με λίγα λόγια την ιστορία για να τη θυμούνται, είτε προφορικά. Βλέπω ότι όλες οι ομάδες δυσκολεύονται λίγο είτε με τις λέξεις τους, είτε με το να πάρουν κάποιες αποφάσεις και για το λόγο αυτό πάω στην κάθε μια χωριστά για να τις βοηθήσω. Η κόκκινη ομάδα δείχνει προβληματισμένη για το αν γράψει την ιστορία της ή όχι και αποφασίζει να την κάνει προφορικά, ενώ κάποιοι προτείνουν να κρατάνε κάποιες σημειώσεις. Η πράσινη έχει αποφασίσει να την πει προφορικά, ενώ φαίνεται προβληματισμένη για τη λέξη «διαίρεση», ενώ τους λέω ότι μπορούν να το δείξουν στην πράξη φέρνοντας ως παράδειγμα το μοίρασμα καραμελών. Η κίτρινη ομάδα απασχολείται με τους ρόλους και τις λέξεις που έχουν γράψει και επισημαίνω ότι μπορούν είτε να τις δείξουν, είτε να τις πουν απλώς μέσα σε ένα παιχνίδι κάποιων παιδιών, ενώ αποφάσισαν να την γράψουν. Καθ' όλη τη διάρκεια που οι ομάδες εργάζονται περνάω για να ακούω απορίες τους, να τους συντονίζω και να βοηθάω όπου μπορώ. Τα παιδιά διαπραγματεύονται τους ρόλους και την ιστορία ρωτώντας με αν μπορούν να βάλουν κάποιους ρόλους ή κάποια γεγονότα στην πλοκή της ιστορίας. Η κίτρινη ομάδα έχει γράψει τελικά την πλοκή της ιστορίας και ενώ έχουν βρει ρόλους, ψάχνουν για κάποιον αφηγητή. Με καλούν για να πουν τον προβληματισμό τους και τους προτείνω ότι θα

μπορούσα να κάνω εγώ την αφηγήτρια, αφού όλοι έχουν βρει τους ρόλους τους. Η κόκκινη ομάδα έχει τελειώσει πρώτη και με καλεί για να μου πει την ιστορία της. Έχουν συναντήσει μια δυσκολία στο πώς να δείξουν κάποιες λέξεις σαν γλωσσοδέτες που έχουν χρησιμοποιήσει και τους προτείνω να την χρησιμοποιήσουν ως λέξη- κλειδί για να ελευθερώσουν ένα ρόλο. Τους άρεσε ως ιδέα και αργότερα με καλούν για να με ειδοποιήσουν ότι θα την συμπεριλάβουν σε αυτό που θα παρουσιάσουν, ενώ παράλληλα ανέλαβα και εγώ κάποιον ρόλο στη δραματοποίηση τους. Η πράσινη ομάδα με καλεί για βοήθεια, καθώς προβληματίζονται για τους ρόλους. Συγκεκριμένα σε ένα κορίτσι (Κ8) δεν της αρέσει ο ρόλος που της ανέθεσαν και θα προτιμούσε να κάνει κάτι άλλο. Έτσι, τους ζητάω να μου πουν την πλοκή της ιστορίας για να δω αν μπορούμε όλοι μαζί να βρούμε μια λύση σε αυτό, προτείνοντας τους ότι μπορώ να κάνω εγώ το ρόλο της Κ8 και να κάνει εκείνη το ρόλο που θέλει που είναι ίδιο με της Κ5 (χρήστες ενός γυμναστηρίου). Τελικά η Κ8 επιλέγει τον αρχικό ρόλο που της αποδόθηκε από την ομάδα. Οι ομάδες είναι έτοιμες και ξεκινάει πρώτα η κίτρινη ομάδα, αφού οι υπόλοιπες ως θεατές έχουν πάρει τη θέση τους. Ξεκινάω την αφήγηση της ιστορίας καθώς τα παιδιά παράλληλα έχουν μπει στη δράση. Η ιστορία αφορούσε μια μητέρα (Κ7) η οποία δούλευε σε μια εταιρία και αφού αγόρασε μια μετοχή πήγε να αγοράσει παπούτσια και τετράδια. Μόλις ολοκλήρωσε τα ψώνια της πήγε μια βόλτα στο δάσος, όπου είδε μια σκουληκομυρμηγκότρυπα (Α3). Όταν η βόλτα της τελείωσε πήγε να πάρει τα παιδιά της (Κ2, Κ4) από το σχολείο και κατευθύνθηκαν όλοι μαζί προς στο σπίτι. Όταν η δραματοποίηση τους ολοκληρώθηκε είπα στα παιδιά να διαβάσουν τις λέξεις τους και να μου πουν αν συνάντησαν κάποια δυσκολία στο πώς να φτιάξουν την ιστορία τους. Η Κ2 ανέφερε ότι η Κ4 δεν ήξερε τι ρόλο να κάνει, αλλά μετά η ίδια είπε ότι βρήκε. Ρώτησα τον Α3 με ποιο τρόπο διάλεξαν τους ρόλους τους και είπε μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά ότι τους βρήκαν όλοι μαζί, αφού συζήτησαν. Η Κ7 είπε ότι ήταν κάτι που τους άρεσε και ότι αν κ δυσκολεύτηκαν κάπως στην αρχή, βρήκαν τι θα κάνουν. Η κόκκινη ομάδα πήρε τη θέση της μετά την κίτρινη. Η Κ1 ήταν η αφηγήτρια η οποία μας πληροφόρησε για τον τίτλο της παράστασης «Η μέλισσα και η τίγρης» και για τους ρόλους των παιδιών. Στο ρόλο της μέλισσας είναι η Κ7, στο ρόλο της τίγρης ο Α6 και στο ρόλο του λουλουδιού η Κ3. Σε εμένα είχαν αναθέσει το ρόλο της κάμπιας. Η πλοκή αφορούσε δυο ζουζούνια, μια μέλισσα και μια κάμπια που είχαν βρει καταφύγιο κοντά σε ένα λουλούδι. Τα κυνηγούσε μια τίγρης και αυτά για να γλιτώσουν και να ελευθερωθούν από το άγριο αυτό ζώο έπρεπε να πουν δυο μαγικές λέξεις όπως τους είπε η τίγρης, την «μολυβοκοντυλοπελεκητή» και τη «σκουληκομυρμηγκότρυπα». Μόλις ακούστηκαν οι λέξεις αυτές η τίγρης απομακρύνθηκε και όπως ενημέρωσε η αφηγήτρια «έτσι τελείωσε η ιστορία μας». Ζήτησα από τα παιδιά να μας πουν τις λέξεις που βρήκαν και μας ενημέρωσαν ότι χρησιμοποίησαν σχεδόν όλες τις λέξεις. Όταν ερωτήθηκαν για το αν συνάντησαν κάποια δυσκολία, όλοι απάντησαν θετικά. Η Κ1 πήρε το λόγο λέγοντας ότι ο καθένας έλεγε άλλες ιστορίες και μπερδευόντουσαν και τους είπε να κάνουν μια όλοι μαζί. Η Κ7 ανέφερε ότι ο Α6 έλεγε συνεχώς όχι και η Κ1 συμπλήρωσε ότι του είπαν πολλές ιδέες για τους ρόλους και μετά του είπαν να γίνει τίγρης. Οι Κ3 και Α6 είπαν ότι δεν συνάντησαν κάποια δυσκολία και η Κ1 είπε ότι εκείνη έγραψε την ιστορία και ότι βοήθησε πολύ και η Κ7. Τελευταία παρουσίασε η πράσινη ομάδα, που η ιστορία της εκτυλισσόταν μεταξύ ενός γυμναστηρίου και ενός σπιτιού. Μετά την ολοκλήρωση του δρωμένου τους τα παιδιά διάβασαν τις λέξεις τους, είπαν ότι χρησιμοποίησαν όλες τις λέξεις τους και συζητήσαμε για τις δυσκολίες που συνάντησα. Η Κ9 παίρνοντας τον λόγο είπε ότι δεν ήθελαν αρχικά να συμμετέχουν ο Α7 και ο Α4. Έτσι, ρώτησα τον καθένα χωριστά γιατί δεν ήθελαν. Ο Α7 είπε ότι «δεν ήξερα τι να κάνω» και ο Α4 ότι «μου είπαν να κάνω το παιδί που παίζει τη μπάλα και δεν ήθελα». Η Κ8 παίρνοντας το λόγο είπε ότι μετά του πρότειναν κάτι άλλο και δέχτηκε και έκανε ο Α7 το αγόρι με τη μπάλα. Έπειτα ρώτησα τα παιδιά για το πώς μοιράστηκαν οι ρόλοι και η Κ9 είπε ότι «στην αρχή είπαμε κάποιους ρόλους και σε όσους δεν είχαν βρει προτείναμε και συμφωνήσανε». Τα

παιδιά στο τέλος δήλωσαν ικανοποιημένα από το αποτέλεσμα και από τη διαδικασία του μοιράσματος των ρόλων και ότι δεν θα άλλαζαν κάτι. Ρώτησα ιδιαίτερα την Κ8 αν δυσκολεύτηκε κάπου και αναφέρθηκε στο ότι μπερδεύτηκε για λίγο, αλλά το βρήκε. Χειροκροτήσαμε όλες τις ομάδες και τους είπα ότι τελειώσαμε για σήμερα, αλλά τα παιδιά ήθελαν να κάνουμε και κάτι ακόμα. Έτσι, επειδή είχαμε γύρω στα 20΄για να χτυπήσει το κουδούνι για το διάλειμμα κάναμε μια άσκηση- παιχνίδι που είχα σχεδιάσει για άλλη φορά.

Η τελευταία, λοιπόν, δραστηριότητα περιλάμβανε τόσες σελίδες Α4 όσες και τα άτομα και ένα μαρκαδόρο για το κάθε παιδί. Στην πλάτη του κάθε παιδιού κολλήσαμε με χαρτοταινία από μια λευκή σελίδα όπου όποιο παιδί ήθελε μπορούσε να γράψει ένα θετικό στοιχείο ή χαρακτηριστικό για αυτό το παιδί. Μοίρασα στον καθένα από ένα διαφορετικό χρώμα μαρκαδόρο και τονίζοντας ότι δεν έχει σημασία το χρώμα, γιατί ήδη είχαν αρχίσει να φωνάζουν δηλώνοντας τις προτιμήσεις τους. Δεν υπήρχε περιθώριο για να χαθεί χρόνος σε αυτό, οπότε το περιορίσαμε εγκαίρως, τονίζοντας ότι η σημασία του παιχνιδιού δεν έγκειται στο χρώμα, αλλά σε αυτό που θα κάναμε αμέσως μετά. Ανέθεσα στην Κ4 να με βοηθάει δίνοντας μου χαρτοταινία για να κολλήσω το χαρτί στην πλάτη των παιδιών. Η οδηγία που τους δόθηκε ήταν «Μόλις ακούσετε τον ήχο από το ντέφι θα γράψετε με το μαρκαδόρο σας στο χαρτί όποιου παιδιού θέλετε κάτι για το οποίο τον θαμάζετε ή κάτι καλό που έχει πάνω του, είτε στην εμφάνιση, είτε στο χαρακτήρα του». έγιναν πολλές στάσεις για να γράψουν όσο περισσότεροι γίνεται και να αλλάζουν συνεχώς πρόσωπα. Σχηματίζονταν μικρά τρένα, όπου ο ένας έγραφε στην πλάτη του άλλου. Πολλά παιδιά είχαν περιέργεια για το τι τους έγραφαν, ενώ υπήρχαν παιδιά που δεν τους έγραφαν τόσο συχνά. Συγκεκριμένα, η Κ3 είχε μείνει μόνη της σε κάποιο σημείο και ρωτούσε επανειλημμένα «εμένα ποιος θα μου γράψει;» μέχρι που ξεκίνησε να της γράφει η Κ7 και μετά πήγαν και κάποια άλλα παιδιά. Τους θύμισα αρκετές φορές ότι γράφουμε μόνο θετικά πράγματα, καθώς πολλά παιδιά είχαν απορία για το τι τους γράφεται, με συντομία και όχι ολόκληρες προτάσεις για να χωρέσουν κι άλλες φράσεις, ενώ τους ανέφερα ότι θα τα διαβάσουν στο τέλος. Όταν είχαν γίνει αρκετοί γύροι είπα στα παιδιά να καθίσουν και να διαβάσουν ο καθένας μόνος του αυτά που του έγραψαν. Όπως ήταν φυσικό τα παιδιά ήταν αναστατωμένα, γιατί διάβαζαν όσα τους είχαν γράψει και σχολίαζαν ή έψαχναν το χρώμα του μαρκαδόρου που είχε ο καθένας για να καταλάβουν ποιος τους έγραψε τι. Αφού τους ζήτησα να ηρεμήσουν τους ρώτησα πώς ένιωσαν με αυτά που τους έγραψαν οι συμμαθητές τους. Ξεκίνησε πρώτη η Κ1 και είπε «ένιωσα χαρά, αλλά και λίγο θυμό γιατί τρία άτομα μου έγραψαν για τα μαλλιά μου και όχι για κάτι άλλο. Ένας ήθελα να μου γράψει για αυτό, αλλά..». έπειτα, τη ρώτησα αν από αυτά που της έγραψαν αναγνωρίζει κάτι που το έχει και απάντησε θετικά «ότι γνωρίζω ότι έχω ωραία μαλλιά, ξανθά». Η Κ7 συνέχισε λέγοντας «ένιωσα χαρά» και δήλωσε ότι αναγνωρίζει αυτά που της έγραψαν. Η Κ8 ένιωσε και εκείνη χαρά, επειδή αυτά που έγραφαν ήταν καλά, ενώ όταν την ρώτησα αν πιστεύει ότι κάτι από αυτά που έγραψαν τα έχει ή δεν τα έχει απάντησε ότι δεν ξέρει. Η Κ2 όταν της έδωσα το λόγο δεν θέλησε αρχικά να απαντήσει, αλλά στη συνέχεια είπε ότι ένιωσε χαρά και ότι τα αναγνωρίζει όσα της έγραψαν. Η Κ6 είπε «ένιωσα χαρά, γιατί μου γράφουν ωραία πράγματα», ενώ όταν την ρώτησα αν τα αναγνωρίζει αυτά απάντησε «Δεν ξέρω. Ό,τι νομίζουν οι άλλοι. Εγώ δεν μπορώ να κρίνω τον εαυτό μου». Η Κ5 ανέφερε επίσης, ότι «ένιωσα χαρά, γιατί μου γράφουν ωραία πράγματα» και απάντησε και εκείνη ότι τα αναγνωρίζει. Η Κ9 ένιωσε χαρά γιατί της γράφουν θετικά πράγματα, ενώ δήλωσε ότι δεν ξέρει αν τα αναγνωρίζει. Ο Α3 είπε πως ένιωσε «και λίγο θυμό και λίγο χαρά, γιατί μου έγραψε μόνο ένας και χαρά γιατί αυτό που μου είπε ήταν αλήθεια». Ο Α6 δήλωσε ότι ένιωσε «χαρά σε όλα» και δήλωσε αν αναγνωρίζει αυτά που του έγραψαν «όλα τα έχω». Ο Α7 είπε «ένιωσα χαρά κι εγώ, γιατί μου έγραψαν πράγματα που είμαι καλός». Η Κ4 δήλωσε ότι ένιωσε θυμό, αλλά όταν την ρώτησα γιατί δεν έλεγε και αργότερα αποκάλυψε και εκείνη, αλλά και κάποια παιδιά ότι της έγραψαν μόνο ότι είναι «γκρινιάρα». Ο Α4 δήλωσε ότι ένιωσε χαρά, γιατί του είπαν κάτι θετικό για τα παπούτσια του και θυμό, γιατί του έγραψαν ότι είναι

ψηλός, αλλά δήλωσε «δεν είμαι ψηλός, είμαι λίγο». Η Κ3, τέλος, ένιωσε χαρά γιατί της άρεσε που της έγραψαν και ότι αναγνωρίζει ότι είναι καλή στην ιππασία. Αφού τέλειωσε η δραστηριότητα τους είπα να φυλάξουν τους μαρκαδόρους τους και να μου δώσουν τα χαρτιά τους, καθώς το κουδούνι για το διάλειμμα είχε χτυπήσει και η ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση είχε ολοκληρωθεί.

8.8. Έβδομη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση

Η τελευταία ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση έγινε κατά την πρώτη εβδομάδα μετά τις διακοπές του Πάσχα. Παρόντα ήταν τα 15 από τα 16 παιδιά της ομάδας, καθώς πληροφορηθήκαμε ότι το κορίτσι Κ3 έφυγε από το χωριό με την οικογένεια του για ένα μικρότερο νησί, όπου βρήκαν εργασία οι γονείς του. Οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν το δεύτερο δίωρο του σχολικού προγράμματος στο χώρος της τάξης.

Τα παιδιά με περίμεναν στα παγκάκια με τα μαξιλάρια και κρατούσαν τα περισσότερο το αγαπημένο αντικείμενο τους, όπως τους είχε ζητήσει η δασκάλα τους τις προηγούμενες μέρες, αφού είχα συνεννοηθεί μαζί της. Τα παιδιά ήταν αρκετά ενθουσιώδη και έδειχναν ο ένας στον άλλον, αλλά και σε μένα τα αντικείμενα που κρατούσαν, ενώ κάποια παιδιά με πλησίασαν λέγοντας μου ότι το ξέχασαν. Τους εξήγησα ότι θα τα χρησιμοποιήσουμε μετά και τους ζήτησα να τα αφήσουν στις θέσεις τους και να σηκωθούν για να κάνουμε έναν κύκλο. Τα παιδιά ξεκίνησαν να πιάνονται από τα χέρια, αλλά τους έδωσα οδηγία να μην κρατιούνται χέρι με χέρι, αλλά να έρθουν πολύ κοντά ο ένας στον άλλο και να ακουμπάνε κολλητά τους ώμους τους χωρίς να αφήνουν κενά. Κάποιοι έμπαιναν και έβγαιναν από τον κύκλο ή ασχολιόντουσαν με τα αντικείμενα τους. Τους ξαναείπα ότι πρέπει να τα αφήσουν πίσω και συγκεκριμένα ανέφερα στον Α1 ότι πρέπει να αφήσει πίσω το αντικείμενο του ή να το πάει στην δασκάλα του να το προσέχει και να το πάρει μόλις το χρειαστούμε και έτσι κι έκανε, ενώ κάλεσα ιδιαιτέρως του Α6 και Α5 για να έρθουν στην ομάδα. Επιστρέφοντας στις οδηγίες τους είπα ότι ένα παιδί θα βγει εκτός κύκλου και θα προσπαθήσει να περάσει αυτό το σφιχτό κύκλο που έχουν σχηματίσει. Υπήρξε πάλι κάποια αναστάτωση από την Κ4 η οποία διαμαρτυρήθηκε ότι ο Α1 την ενόχλησε και η δασκάλα της είπε να πάει δίπλα στην Κ2 και την Κ8. Θέλοντας να συνεχίσω τη δραστηριότητα τους λέω ότι τώρα θα προσπαθήσω να περάσω τον κύκλο σας. Αρκετά ήταν τα παιδιά που έδειχναν προθυμία για να ξεκινήσουν, ωστόσο επέλεξα τον Α2. Ο Α2 προσπάθησε να μπει από διάφορα σημεία αλλά δεν τα κατάφερε και όταν ο χρόνος του τελείωσε του είπα ότι πρέπει να επιλέξει ποιος θα είναι ο επόμενος. Εκείνος κάνει τον γύρο του κύκλου για να αποφασίσει και τα παιδιά «πέφτουν» πάνω του για να τον πείσουν να διαλέξει αυτούς. Τους λέω ότι θα αποφασίσει μόνος του και έτσι επιλέγει την Κ9, η οποία βγαίνει από τον κύκλο και τους λέει «Κρατηθείτε καλά». Η Κ9 κάνει δυο δοκιμές αποτυχημένες, αλλά την τρίτη βρίσκει κάποιο κενό και περνάει άνετα από μέσα από το σημείο που βρίσκονται η Κ5 και η Κ4, οι οποίες προσπαθούν να κρατήσουν αντίσταση. Η Κ5 πέφτει κάτω και πηγαίνω να δω αν είναι καλά. Όπως λέει η Κ9 την πάτησε κατά λάθος, αλλά είναι εντάξει και σηκώνεται. Τους εξηγώ ότι αν το παιδί που είναι απέξω έχει καταφέρει έστω και λίγο να «τρυπώσει» στον κύκλο το αφήνουμε να περάσει χωρίς να σπρωχνόμαστε για να μην γίνει κάποιο ατύχημα. Η Κ9 πρέπει τώρα να επιλέξει ποιος θα έρθει στη θέση της και ψάχνει τριγύρω. Ο Α5 σχολιάζει ότι σίγουρα θα επιλέξει κάποιο κορίτσι. Μετά από λίγα δευτερόλεπτα η Κ9 επιλέγει τον Α6 και τα παιδιά ετοιμάζουν έναν πάρα πολύ σφιχτό κύκλο. Ο Α6 τα καταφέρνει πολύ σύντομα να μπει και επιλέγει αμέσως τον Α7. Ο Α7 ξεκινά την προσπάθεια του και τα καταφέρνει και εκείνος πολύ σύντομα. Ο Α5 του λέει «μόνο αγόρια, μόνο αγόρια», αλλά ο Α7 επιλέγει την Κ1. Η Κ1 προσπαθεί δυο φορές, αλλά τα παιδιά έχουν κάνει σφιχτό σχηματισμό και σπρώχνουν πολύ έντονα και υπάρχει κίνδυνος να χτυπήσουν, οπότε σταματάω την τρίτη προσπάθεια και της λέω να επιλέξει. Τα παιδιά σχολιάζουν ότι θα επιλέξει την Κ2 ή την Κ7, αλλά εκείνη επιλέγει τον

Α1. Ο Α1 στέκεται λίγα βήματα μακριά από τον κύκλο και μοιάζει να τον μελετάει. Ξαφνικά αρχίζει να τρέχει και τρυπώνει από την πλευρά που είναι τα κορίτσια. Εκείνα κρατούν αντίσταση και επειδή βλέπω ότι πάει να γίνει ατύχημα λέω ΣΤΟΠ, καθώς 2-3 κορίτσια έχουν πέσει. Η Κ1 διαμαρτύρεται ότι κάποιος της έκανε αγκωνιά στην κοιλιά και ότι πονάει λίγο, οπότε της λέω να βγει για λίγο εκτός για να δει αν περάσει, ενώ κάνω σύσταση να είναι πιο προσεκτικοί. Ο Α1 ήδη ψάχνει για το παιδί που θα τον αντικαταστήσει και επιλέγει την Κ7. Η Κ7 επιχειρεί μια προσπάθεια, αλλά με πείσμα οι υπόλοιποι την αποκρούουν. Είναι η σειρά της να επιλέξει και τα κορίτσια σηκώνουν το χέρι τους για να της δει. Γυρνάει και λέει στην Κ4 «Ξέχνα το» και τελικά επιλέγει την Κ6. Η Κ6 προσπαθεί δυο κοφτές φορές να μπει από το ίδιο σημείο, αλλά η αντίσταση που υπάρχει είναι μεγάλη, οπότε επιλέγει την Κ5 για να συνεχίσει. Τους θυμίζω ότι όταν βλέπουν ότι κάποιος έχει μπει, δεν σπρώχνουμε γιατί μπορεί κάποιος να χτυπήσει, αλλά τον αφήνουμε να περάσει, αφού ήδη τα έχει καταφέρει. Η Κ5 έχει απομακρυνθεί και κοιτάει τον κύκλο, ενώ περιμένει την Κ1 που επέστρεψε να δέσει τα κορδόνια της. Βρίσκει κενό ανάμεσα στα πόδια της Κ1 και μπαίνει στον κύκλο. Είναι η σειρά της να επιλέξει και διαλέγει την Κ4. Η Κ4 απομακρύνεται για να πάρει φόρα και επιχειρεί να μπει από δυο σημεία και στο τέλος από ένα τρίτο. Ο Α1 ακούγεται να της λέει «άντε βρε, ουστ» και τα παιδιά δείχνουν αρκετή αντίσταση. Λέω ΣΤΟΠ και καλώ την Κ4 για να επιλέξει κάποιον. Τελικά επιλέγει τον Α4 ο οποίος ακολουθεί την τεχνική της απομάκρυνσης για να πάρει φόρα. Ο Α4 επιχειρεί να περάσει από την πλευρά των κοριτσιών, αλλά η Κ4 τον εμποδίζει καθώς στρέφει τον κορμό της δεξιά. Τότε βλέπει το κενό στα αριστερά και «τρυπώνει» από εκεί, οπότε ο Α5 του λέει «Μπράβο ρε Α4». Ο Α4 επιλέγει την Κ2. Η Κ4 κουνάει πολύ έντονα τα πόδια με αποτέλεσμα να χαλάσει ο κύκλος πριν καν προσπαθήσει η Κ2 να μπει. Πλησιάζω και της κάνω σύσταση και η Κ2 βρίσκει την ευκαιρία για να μπει, ενώ επιλέγει την Κ8. Η Κ8 περιμένει την Κ7 να μπει στον κύκλο, καθώς εκείνη δένει τα κορδόνια της, αλλά την προτρέπω να συνεχίσει. Ξεκινάει και αντιμετωπίζει αρκετή αντίσταση, οπότε πλησιάζω και διακόπτω την δράση για να μην χτυπήσει κάποιος, ενώ της λέω να επιλέξει το επόμενο παιδί. Συζητούν για λίγο ποιος δεν έχει κάνει και καταλήγουν ότι πρέπει να επιλέξει ανάμεσα στον Α5 και τον Α3. Επιλέγει τελικά τον Α3, ο οποίος κάνει τον γύρο του κύκλου και μελετάει προσεκτικά από πού θα μπει. Ο Α5 του λέει «Έλα Μινώταυρε!» και εκείνος πάει από την πίσω πλευρά του κύκλου και κατορθώνει να περάσει. Επιλέγει τον Α5, αφού είναι και ο τελευταίος που δεν έχει κάνει. Προσπαθεί από δυο μεριές, αλλά δεν τα καταφέρνει. Το παιχνίδι αυτό τελείωσε και τους προτείνω να κάτσουν στα μαξιλάρια για να το συζητήσουμε. Τα παιδιά ασχολούνται πάλι με τα πράγματα που έχουν πίσω τους και τους λέω να τα αφήσουν, καθώς θα τα δούμε μετά. Απευθυνόμενη στα παιδιά ρώτησα πώς ένιωσαν όταν κάποιος προσπάθησε να μπει μέσα στον κύκλο τους. Η Κ6 πήρε το λόγο και είπε ότι ένιωσε νευριασμένη, ο Α2 θυμό, η Κ5 χαρά. Τα παιδιά ήταν αναστατωμένα γιατί ασχολιόντουσαν με τα αντικείμενα τα δικά τους ή των διπλανών τους, οπότε τους ανέφερα ότι για να συνεχίσουμε θα πρέπει να τα βάλουν πίσω ή δίπλα τους και να μην τα έχουν στα χέρια τους. Η Κ8 είχε το λόγο και είπε ότι ένιωσε θυμό, γιατί αυτός που ήταν έξω δεν μπορούσε να πει τι ήθελε και έπρεπε να το κάνει με θυμό. Η Κ9 και η Κ1 είπαν ότι και όταν ήταν έξω εκείνες και όταν οι άλλοι προσπαθούσαν να μπουν ένιωσαν χαρά. Ο Α7 είπε ότι ένιωθε θυμό, ο Α1 χαρά, ο Α6 θυμό, γιατί όπως εξήγησε αυτό γινόταν με βίαιο τρόπο. Ο Α3 όταν ρωτήθηκε είπε ότι δεν ένιωσε κάτι ιδιαίτερο, ενώ η Κ4 ένιωθε χαρά. Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στο πώς ένιωσαν οι ίδιοι όταν ήταν εκτός κύκλου και προσπαθούσαν να μπουν. Η Κ6 είπε ότι δεν την ένοιαξε που δεν τα κατάφερε, η Κ7 ότι δεν της άρεσε και τόσο που δεν τα κατάφερε, η Κ8 είπε ότι ένιωσε χαρά παρά το ότι δεν μπόρεσε να μπει, γιατί προσπάθησε. Ο Α3 είπε ότι ένιωσε εκνευρισμό αν και μπήκε γιατί τον πείραζαν και τον έλεγαν «Μινώταυρο» και δεν του άρεσε. Η Κ9 ένιωσε χαρά που τα κατάφερε, ενώ η Κ4 αν και δεν κατόρθωσε να μπει στον κύκλο της άρεσε και ένιωσε χαρά. Ο Α2 είπε ότι ένιωσε όπως η Κ6 που δεν μπήκε. Στην αρχή ο Α7 είπε ότι ένιωσε θυμό, αλλά μετά άλλαξε γνώμη και είπε πως ένιωσε χαρά, γιατί τα

κατάφερε. Η Κ2 είπε ότι ένιωσε χάλια αν και τα κατάφερε, αλλά δεν μπορούσε να εξηγήσει το λόγο. Ανέφερε μόνο ότι θα ήθελε να μπει με διαφορετικό τρόπο. Ο Α6 είπε ότι ένιωσε θυμό ακόμα και μετά που κατόρθωσε να μπει, γιατί δεν τον άφηναν. Τέλος, ο Α4 και η Κ5 είπαν ότι ένιωσαν χαρά.

Η επόμενη δραστηριότητα σχετιζόταν με τα αντικείμενα που είχαμε ζητήσει να φέρουν τα παιδιά. Τους παρουσίασα τα τρία διαφορετικά υφάσματα που είχα μαζί μου, σε κόκκινο, κίτρινο και γαλάζιο χρώμα και τα άπλωσα στο κενό χώρο μπροστά μας. Έφερα λευκές σελίδες και τις μοίρασα στα παιδιά που είχαν ξεχάσει να φέρουν μαζί τους το αγαπημένο αντικείμενο τους για να το σχεδιάσουν. Έτσι η Κ4, ο Α4, η Κ6, η Κ1 και η Κ2 πήγαν για λίγο στα θρανία τους για να το σχεδιάσουν με μολύβι. Τους έδωσα γύρω στα 5' χρόνο για να ολοκληρώσουν και στο μεταξύ συζητούσα με τα παιδιά για το πώς πέρασαν στις διακοπές τους. Εξήγησα στα παιδιά ότι πρέπει να παρουσιάσουν το αντικείμενο τους, να μας πουν γιατί είναι πολύτιμο για αυτά, γιατί τους αρέσει ή άλλες πληροφορίες όπως ποιος τους το έδωσε, πώς το απέκτησαν ή πόσο καιρό το έχουν. Μόλις ολοκληρώσουν την παρουσίαση τους θα πρέπει να το βάλουν σε ένα από τα τρία πανιά που υπάρχουν στο πάτωμα μπροστά τους. Ξεκίνησε πρώτη η Κ9 η οποία έφερε ένα βιβλίο με τον τίτλο «Παππού;», ο Α3 έφερε ένα κινητό, που είναι το δεύτερο αγαπημένο του αντικείμενο μετά το ποδήλατο, ο Α6 και ο Α1 έφεραν και εκείνοι κινητά τηλέφωνα. Ο Α5 έφερε ένα κίτρινο βαράκι, ο Α7 έφερε ένα πλαστικό πολύχρωμο αεροβόλο, ο Α2 έφερε ένα βιβλίο με τίτλο «Οδύσσεια», η Κ5 έφερε ένα αρκουδάκι, όπως και η Κ7 ένα λούτρινο σκυλάκι. Ο Α4 μας είπε για ένα αγαπημένο του παραμύθι που λέγεται «οι κότες δεν λαλούν», η Κ2 ζωγράφισε για ένα λούτρινο αρκουδάκι της, η Κ1 μίλησε για ένα παραμύθι με τίτλο «Τα μαγικά παραμύθια» και η Κ6 ζωγράφισε ένα φωτογραφικό άλμπουμ με φωτογραφίες της από τότε που ήταν μωρό. Η Κ4 σχεδίασε το εξώφυλλο του αγαπημένου της βιβλίου, τον Πινόκιο και η Κ8 έφερε το βιβλίο του «Μικρού πρίγκιπα». Αφού τα παιδιά άφησαν τα αντικείμενα τους στα πανιά θα έπρεπε να χωριστούμε σε ομάδες. Επειδή το γαλάζιο πανί είχε πολλά αντικείμενα συνεπώς και άτομα και το κόκκινο με το κίτρινο είχαν από δυο ή τρία, πρότεινα να γίνουν δύο ομάδες και να ενωθούν σε μια τα παιδιά που είχαν αφήσει το αντικείμενο τους στο κίτρινο και κόκκινο πανί. Οι ομάδες χωρίστηκαν και όταν η κάθε μια βρήκε τον χώρο της, τους εξήγησα ότι πρέπει να κάνουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα που έχουν φέρει, είτε αυτά είναι πραγματικά, είτε ζωγραφιστά και στη συνέχεια να την παίξουν. Ως εμψυχώτρια επισκέφτηκα τις ομάδες για να δω αν είχαν κάποιες ιδέες ή τυχόν προβλήματα. Η πρώτη ομάδα είχε ως αντικείμενα τέσσερα βιβλία, τρία αρκουδάκια, δυο κινητά και ένα όπλο, οπότε τους είπα ότι με αυτά τα αντικείμενα μπορούν να κάνουν μια ιστορία και να βρουν ρόλους. Η Κ1 είπε ότι είχε κάποια ιδέα και την πρότεινε στην ομάδα της. Η Κ1 αναφέρθηκε στους ρόλους και στην πλοκή της ιστορίας και στη συνέχεια ρώτησα αν κάποιος είχε καμιά άλλη ιδέα ή αν συμφωνούν με την ιδέα που ειπώθηκε. Ο Α7 είπε ότι δεν κατάλαβε τίποτα και οι Κ7 με την Κ4 διαμαρτύρονταν ότι δεν την άκουσαν, οπότε ξεκίνησαν να το ξαναλένε και έφτασαν στο συμπέρασμα ότι συμφωνούν οι περισσότεροι. Η δεύτερη ομάδα πήρε έμπνευση από το βιβλίο της «Οδύσσειας», οπότε θα αναπαριστούσαν την ιστορία του Οδυσσέα, αλλά συνάντησαν δυσκολία στο να βρουν τους ρόλους τους. Η πρώτη ομάδα έκανε πρόβες και προσπαθούσε να δει που θα στηθεί το σκηνικό ή έκαναν διάφορες προτάσεις για τη δράση και τους διαλόγους τους και η Κ1 ανέλαβε να ξαναπεί την ιστορία όπως την είχαν σκεφτεί. Έτσι ξεκίνησα να τους ρωτάω ένα- ένα για να δω τι ρόλους θα είχαν και αν είχαν κατανοήσει την πλοκή και τη δράση της ιστορίας τους. Στη συνέχεια πάω στην δεύτερη ομάδα και συνειδητοποιώ ότι έχουν δυσκολία με τους ρόλους τους, οπότε προτείνω να κάνω κι εγώ κάποιον ρόλο αν δεν υπάρχει άτομο για να το κάνει. Έχουν προβληματισμό για το αν μπορούν να αλλάξουν λίγο τα πρόσωπα του μύθου και να προσθέσουν κι άλλα. Τα δυο κορίτσια αρχικά ήθελαν να έχουν και οι δυο το ρόλο της Πηνελόπης, αλλά η Κ8 σκέφτεται ότι θα μπορούσε να κάνει την κόρη της, την πριγκίπισσα και η Κ6 αναρωτιέται αν μπορούν να το κάνουν αυτό. Ακόμη, ενώ στην

αρχή δεν ήθελε να κάνει κάποιος τον Οδυσσέα, αποφάσισε ότι θα τον κάνει ο Α5, ενώ στο ρόλο του Άργους θα είναι ο Α2 και του Τηλέμαχου ο Α3. Λόγω της καθυστέρησης τους να καταλήξουν στους ρόλους τους, τα παιδιά δεν είχαν βρει τα λόγια τους, αλλά όλοι γνώριζαν την υπόθεση της ιστορίας. Έτσι τους είπα ότι αφού δεν έχουν χρόνο, μπορούν να αυτοσχεδιάσουν. Η άλλη ομάδα είχε λάβει ήδη τη θέση της και ετοιμαζόταν για να ξεκινήσει.

Η δράση για την πρώτη ομάδα ξεκινά. Η Κ9 στο ρόλο της μητέρας παίρνει το κίτρινο ύφασμα και το χρησιμοποιεί ως κουβέρτα για να σκεπάσει τα παιδιά της Κ5, Κ1, Κ7, Α4. Οι ληστές (Α1 και Α6) βρίσκονται εκτός σκηνής, στο πλάι της σκάλας και παρακολουθούν τι συμβαίνει στο σπίτι της οικογένειας. Η Κ5 παρακαλεί τη μαμά της να τους διαβάσει ένα παραμύθι και έτσι επιλέγει το παραμύθι που έφερε εκείνη. Η γάτα της οικογένειας (Κ4) βρίσκεται στο σπιτάκι της λίγο πιο πέρα και νιαουρίζει. Κοντά στη γάτα βρίσκεται ακόμα ένα παιδί (Κ2), το μικρότερο της οικογένειας, που κοιμάται ήδη. Όταν η μητέρα βλέπει ότι τα παιδιά της αποκοιμιούνται με το παραμύθι απομακρύνεται για να πάει και εκείνη να ξαπλώσει στο δωμάτιο της και κατευθύνεται προς το χώρο που βρίσκεται η γάτα και το άλλο παιδί. Εκείνη τη στιγμή φτάνουν στη κεντρική σκηνή οι δυο ληστές και πλησιάζουν τα παιδιά που κοιμούνται. Τα ξυπνάνε και προσπαθούν να τα δέσουν για να μην αντιδράσουν, ενώ μετά ο Α1 πάει και προς τα εκεί που κοιμάται η μαμά, το άλλο παιδί και η γάτα. Η γάτα νιαουρίζει πιο έντονα και προσπαθεί με νυχιές να τον αποτρέψει, χωρίς όμως να τα καταφέρει. Τότε εμφανίζεται και ο Α7, ο μπαμπάς της οικογένειας και βλέπει το σπίτι του ανάστατο και τα μέλη της οικογένειας δεμένα σε μια άκρη του σπιτιού, ενώ ένας από τους ληστές, ο Α6, προσπαθεί να μεταφέρει την κόρη, Κ7, εκεί που είναι συγκεντρωμένες οι Κ1 και Κ5. Τότε ο Α7 απευθύνεται στο ληστή λέγοντας «Ας την κόρη μου!». Ο ληστής Α1 πάει στο ίδιο σημείο τη μαμά που ουρλιάζει προσπαθώντας να αντιδράσει. Και οι δυο ληστές έχουν αφήσει εκτός του Α4, ο οποίος τους λέει, εκτός δράσης, ότι εκείνον δεν τον έχουν πάρει μαζί με τους υπόλοιπους. Γίνεται συμπλοκή με τους ληστές και μάχη με τα όπλα τους. Ο πατέρας προσπαθεί να τραυματίσει τους ληστές και η γάτα έχει πάει να βοηθήσει όπως μπορεί. Στη συνέχεια ο Α4 που έχει αφεθεί εκτός δράσης βρίσκει ευκαιρία για να μπει μόνος του, ελευθερώνοντας και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας και πάνε όλοι μαζί να βοηθήσουν, όπως μπορούν, ενώ η μητέρα αγκαλιάζει το μωρό της οικογένειας την Κ2 λέγοντας «Αγάπη μου». Στο τέλος, τα μισά μέλη της οικογένειας έχουν πιάσει τον ένα ληστή και οι άλλοι μισοί τον άλλο προσπαθώντας να τους ακινητοποιήσουν και να τους τραυματίσουν. Ο Α1 πέφτει κάτω ακίνητος, ενώ έχουν περικυκλώσει τον Α6. Λίγο μετά ο Α1 ξανασηκώνεται, ενώ το όπλο αλλάζει συνεχώς χέρια. Βλέποντας ότι τα παιδιά έχουν ξεφύγει από αυτό που είχαν σχεδιάσει παρεμβαίνω ρωτώντας τα πώς τελειώνει η ιστορία τους. Τότε, ο Α7 απαντά «μα κυρία δεν το παίξαμε σωστά. Κάνανε βλακείες». Τους λέω λοιπόν να καθίσουν κάτω για να μας πουν τι σχεδίαζαν να κάνουν, ενώ ο Α5 από την άλλη ομάδα ρωτάει αν τελείωσε. Η Κ1 αναλαμβάνει να πει τι έγινε. Η Κ1 συνεχίζει λέγοντας «μόνο τα κορίτσια κατάλαβαν και ο Α4». Όταν ρωτάω γιατί έγινε αυτό λέει «γιατί ο Α1 και ο Α6 δεν πρόσεχαν. Εντάξει δεν πειράζει, εμένα μου άρεσε. Αλλά στο τέλος είχαμε πει να σκοτωθούν, αλλά δεν σκοτωνόντουσαν». Η Κ9 συμπληρώνει και εκείνη λέγοντας ότι «είχε πλάκα». Στη συνέχεια τους είπα τι είδαμε εμείς, ότι δηλαδή ο ένας ληστής είχε πιαστεί αιχμάλωτος και ο ένας ήταν αναίσθητος και ότι μετά επανήλθαν και συνεχίσατε να παλεύετε. Τότε η Κ1 λέει ότι κανονικά δεν θα έπρεπε να γίνει έτσι και ότι το τέλος ήταν ότι ο πατέρας έσωζε την οικογένεια. Έπειτα συζητήσαμε για τους ρόλους και την ιστορία. Η Κ9 είπε ότι δεν δυσκολεύτηκαν στους ρόλους και η Κ7 σε ερώτηση μου είπε ότι η Κ1 έφτιαξε την ιστορία και τους ρόλους και οι υπόλοιποι συμφώνησαν, ενώ ο Α1 προσθέτει ότι «όλα η Κ1 πάντα τα διαλέγει». Ρωτώντας αν υπήρχε κάποια άλλη ιδέα που δεν την έκαναν απάντησαν όλοι αρνητικά και η Κ1 πρόσθεσε χαμηλόφωνα «αφού εγώ ασχολήθηκα». Τέλος τους ρώτησα αν ήταν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα και απάντησαν θετικά εκτός του Α7 «γιατί εγώ πήγα για να τους πιάσω και αυτοί δεν πέθαιναν και με έδερναν. Δεν είχαμε πει αυτό.». Τότε, ρωτάω για να διαπιστωθεί αν ήταν

αυτό το πρόβλημα «Άρα δεν κάνατε αυτό που είχατε συμφωνήσει από την αρχή;» και ο Α7 απάντησε θετικά. Καταλήξαμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι τα δυο παιδιά έκαναν ένα αυτοσχεδιασμό, χωρίς να έχουν προσχεδιάσει ένα τέλος της ιστορίας.

Η επόμενη ομάδα αποτελούνταν από πέντε παιδιά και η ιστορία τους είναι εμπνευσμένη από την Οδύσσεια, ένα βιβλίο που είχε φέρει το παιδί Α2. Η Κ6 είναι η Πηνελόπη, σύζυγος του Οδυσσέα και ετοιμάζεται να διαβάσει τις περιπέτειες του πατέρα τους στα παιδιά της, τον Τηλέμαχο (Α3) και την κόρη της (Κ8). Κοντά τους κάθεται και το σκυλί του Οδυσσέα, ο Άργος (Α2). Ο Οδυσσέας (Α5) βρίσκεται εκτός σκηνής και παρακολουθεί. Η Κ6 αφηγείται περιληπτικά την ιστορία, ενώ βγαίνοντας εκτός ρόλου ρωτάει τα παιδιά της άλλης ομάδας «ποιος γελάει;» και συνεχίζει. Όταν αναφέρει τον τίτλο του βιβλίου, στην Οδύσσεια, η Κ8 ρωτάει «του πατέρας μας, μαμά;» και χαϊδεύει το σκύλο τους Άργο. Τα παιδιά της την ρωτούν «πότε θα γυρίσει ο μπαμπάς στην Ιθάκη;» και εκείνη απαντάει «άγνωστο παραμένει», ενώ συνεχίζει να αφηγείται τις περιπέτειες του περιληπτικά. Η κόρη την ξαναρωτάει αν ο πατέρας τους θα γυρίσει και εκείνη απαντά «Δεν ξέρω αγάπη μου», ενώ ο Τηλέμαχος λέει «Εγώ πάω για λίγα λεπτά μέσα» και η μητέρα συνεχίζει «δεν έχουμε στοιχεία ζωής ή θανάτου». Στο μεταξύ ο Τηλέμαχος έχει πάει δίπλα στον Α5 που υποδύεται τον Οδυσσέα. Η μητέρα με την κόρη απομακρύνονται και λέει στο παιδί της «Ο Οδυσσέας έχει μυαλό, θα γυρίσει». Εκείνη τη στιγμή φτάνει ο Τηλέμαχος και τις πληροφορεί για την άφιξη ενός ξένου-ζητιάνου ενώ μόλις ο Άργος είδε τον «ξένο» πέθανε. Η μητέρα και η κόρη πλησιάζουν εκεί που κείτεται το σκυλί. Η κόρη χαϊδεύει τον Άργο, ενώ η Πηνελόπη σχολιάζει ότι έκανε υπομονή, αλλά δεν άντεξε τόσο καιρό χωρίς το αφεντικό του και αποσύρονται στην «κάμαρα» τους. Τότε ο Τηλέμαχος με τον ξένο πλησιάζουν. Η κόρη βλέποντας τον ζητιάνο με τον αδερφό της τους προσεγγίζει και έπειτα πηγαίνει να πληροφορήσει τη μητέρα της για τον ερχομό του και εκείνη διατάζει να τον φέρουν στο παλάτι. Μόλις ο ξένος φτάνει τον ρωτάει αν γνωρίζει κάτι για τον άνδρα της και εκείνος απαντάει ότι τον είχε συναντήσει πριν πολλά χρόνια και του είπε να την ενημερώσει ότι σε λίγες μέρες θα επιστρέψει. Εκείνη λέει τότε στον ξένο να πάει να πλυθεί και να ξεκουραστεί και θα τον δουν το πρωί. Η Πηνελόπη αποσύρεται πάλι στην κάμαρα της με την κόρη της και μονολογεί «θα γυρίσει. Κάποια στιγμή θα τον φωτίσει ο Δίας και θα γυρίσει». Την επόμενη μέρα το πρωί οι δυο γυναίκες κάνουν βόλτα στο εξωτερικό του παλατιού και ο ξένος έχει θάψει τον Άργο. Η Πηνελόπη συγκεντρώνει τα παιδιά της για να τους μιλήσει και τους λέει «πρέπει να περιμένουμε μέχρι να έρθει ο πατέρας σας» και τότε η κόρη αναρωτιέται «κι αν δε γυρίσει ποτέ», ενώ η μητέρα την καθησυχάζει ότι αυτό θα γίνει. Η Πηνελόπη κάθεται στο θρόνο της και τότε ο Οδυσσέας την πλησιάζει, ενώ τα παιδιά είναι παρόντα και της λέει ότι εκείνος είναι ο Οδυσσέας. Εκείνη δεν αντιδρά και ο Οδυσσέας συνεχίζει ρωτώντας «Δεν με πιστεύεις;». Η Πηνελόπη απαντά «σε πιστεύω» και συνεχίζει «Το βρήκες το δρόμο;», ενώ ο Οδυσσέας απαντά «τόσο ψύχραιμα το παίρνεις;». τα παιδιά έχουν δώσει μια χιουμοριστική τροπή στην ιστορία τους. Ο Οδυσσέας απαντά «Για να είμαι εδώ, τον βρήκα», ενώ η Πηνελόπη καλεί την υπηρέτρια Ευρύκλεια (Κ8) να μετακινήσει το κρεβάτι της για πάει σε μια καλύτερη θέση. Γίνεται η αναγνώριση του ζεύγους και οι δύο λένε στα αγγλικά «Oh my gosh!» «Oh my god!» και το σκετς τελειώνει με το αγκάλιασμα της οικογένειας. Τα παιδιά χειροκροτούν και τους ζητώ να καθίσουν για να συζητήσουμε την ιστορία τους. Η Κ6 παίρνοντας το λόγο αναλύει τον τρόπο σκέψης τους για να επιλέξουν την ιστορία. Πήραν έμπνευση από το βιβλίο του Α2, από το άλμπουμ της με μια πριγκίπισσα και έτσι ξεκίνησε να λέει και για τους ρόλους τους. Ανέφερε ότι ξέχασαν να χρησιμοποιήσουν ως δώρο το βαράκι από την Πηνελόπη στον Οδυσσέα και πήραν κάποιες σκηνές από την αληθινή ιστορία και έβαλαν και δικά τους. Τα παιδιά ρωτήθηκαν αν συνάντησαν δυσκολίες και ο Α3 ανέφερε για τους ρόλους, ότι δηλαδή δεν μπορούσαν να βρουν στην αρχή αλλά τα ξεκαθάρισαν μετά. Ο Α5 συμπληρώνει ότι ο Α3 ήθελε να είναι ο Οδυσσέας αλλά όταν έμαθε ότι θα ήταν η Κ6 η Πηνελόπη δεν ήθελε και ότι μετά είπε ότι θα τον έκανε εκείνος, ενώ συνέχισε λέγοντας ότι ο Α2 που ήταν ο Άργος πέθανε

πριν προλάβει να του κάνει χαρές. Η Κ8 και η Κ6 είπαν ότι η Κ8 σκέφτηκε την ιστορία, ενώ ήταν όλοι ευχαριστημένοι από το αποτέλεσμα.

8.9. Επίλογος

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια προσπάθεια για την όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των δράσεων κατά τη διάρκεια των επτά ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στη φάση της εφαρμογής της έρευνας. Η αναλυτική περιγραφή τόσο των δράσεων των υποκειμένων, όσο και σε μικρότερες ομάδες ή στην ευρύτερη ομάδα συμβάλει σημαντικά στην βαθύτερη κατανόηση τους, στην ανάλυση του οικο-σωματικο-βιωματικού κόσμου του κάθε παιδιού, καθώς και στο σχεδιασμό της μετα-παρεμβατικής φάσης της έρευνας. Τέλος, οι δράσεις αυτές καθαυτές ελπίζω να συνέβαλαν, έστω και στο ελάχιστο, στην καλλιέργεια ή ενίσχυση των δεξιοτήτων- κριτηρίων που προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε και επεξεργαστήκαμε με παιγνιώδη διάθεση με τα παιδιά, κάτι που θα προσπαθήσουμε να διασαφηνιστεί στο επόμενο στάδιο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Αναλυτική παρουσίαση του προφίλ συμπεριφοράς των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικέςδραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι που εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξη

9.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια εκτενής ανάλυση της δράσης του κάθε υποκειμένου κατά την παρεμβατική βάση της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται μια αναφορά σχετική με τα λόγια, τις δράσεις και τη συμμετοχή του κάθε παιδιού στις επτά συνολικά ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, καθώς και τις τυχόν αλλαγές που παρατηρήθηκαν κατά την φάση αυτή, τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισε και την γενική του ανάπτυξη και συμπεριφορά αναφορικά με τα τέσσερα κριτήρια που μελετώνται (συνεργατικότητα, αυτοπεποίθηση, κοινωνική αποδοχή και συμμετοχικότητα). Το κεφάλαιο απαρτίζεται από ξεχωριστά υποκεφάλαια για το κάθε παιδί που έχει μετέχει στην έρευνα, ενώ περιγράφεται αναλυτικά το προφίλ συμπεριφοράς του.

9.2. Το προφίλ συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας από τη συμμετοχή τους στις εναλλακτικές-βιωματικές ψυχοπαιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι που εφαρμόστηκαν μέσα στην τάξη

Το προφίλ συμπεριφοράςτου κάθε παιδιού θα σχηματιστεί από την όσο γίνεται λεπτομερέστερη περιγραφή της δράσης του, των λόγων του, των σχέσεων του με τα άλλα παιδιά και των αντιδράσεων του στα όποια εμπόδια συναντούσε κατά τη διάρκεια της έρευνας.

9.2.1.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α1

Ο Α1 κατά την πρώτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση που είχε το χαρακτήρα γνωριμίας συμμετείχε κανονικά στις δράσεις. Είχαμε ένα μικρό διάλογο πριν ξεκινήσουμε τις δραστηριότητες, καθώς στην ομαδική εικαστική κατασκευή που είχε δημιουργηθεί πριν μερικές μέρες δεν ήταν παρών λόγω ασθένειας και αφού τον ρώτησα με ενημέρωσε ότι είναι καλύτερα. Προτού την έναρξη της πρώτης δραστηριότητας δέχθηκε την απόρριψη από τη συμμαθήτρια του Κ4, με την οποία έχουν τεταμένες σχέσεις. Εκείνη διαμαρτυρήθηκε, καθώς δεν ήθελε να κάτσει δίπλα της ο Α1. Τους εξήγησα ότι οι θέσεις θα αλλάζουν γιατί είναι ένας από τους κανόνες του παιχνιδιού, δηλαδή να σηκώνονται και να αλλάζουν θέση, όταν κάποια από τις προτάσεις που ακούγεται συμφωνεί με κάτι που έχουν, θέλουν ή τους αρέσει. Ο Α1 σηκώθηκε στην ερώτηση για το «ποιος είναι καλός στην ποδηλασία», «αγαπάει τα μαθηματικά», «αγαπημένο του χρώμα είναι το μπλε ή το γαλάζιο», «πήγε στον αποκριάτικο χορό του ΚΔΑΠ», «τα σαββατοκύριακα πηγαίνει βόλτα στην εξοχή», «λατρεύει το τρέξιμο» και «έχει βιβλίο με δεινόσαυρους», ενώ στις ερωτήσεις που υπέβαλαν τα ίδια τα παιδιά σηκώθηκε στην ερώτηση «ποιου του αρέσει η θάλασσα», «ποιου του αρέσει ο χειμώνας», «ποιού του αρέσουν τα τρακτέρ», «ποιος λατρεύει την ιστορία» και «σε ποιον αρέσει η γλώσσα». Ο ίδιος υπέβαλε την ερώτηση για τα τρακτέρ, καθώς ξέρουμε και από την εκπαιδευτικό, αλλά και από τη συνέντευξη με τον ίδιο ότι ασχολείται με τη γεωργία, καθώς ο

πατέρας του τον παίρνει μαζί του στα χωράφια και τον αφήνει να χειρίζεται μηχανήματα όπως το τρακτέρ. Από τις ερωτήσεις- φράσεις στις οποίες σηκώθηκε μπορούν να βγουν κάποια συμπεράσματα για το πώς περνάει το χρόνο του (εξοχή, ποδήλατο, παιχνίδια με τρέξιμο, αναζητήσεις με δεινόσαυρους), για τα μαθήματα που προτιμά (ιστορία, μαθηματικά, γλώσσα), καθώς και την κοινωνικότητα του (συμμετείχε στη γιορτή του ΚΔΑΠ). Η επόμενη δραστηριότητα σχετιζόταν με το να γράψουν ένα θετικό στοιχείο για το διπλανό τους σε ένα χαρτάκι. Έτυχε ο διπλανός του Α1 να είναι ο Α3 για τον οποίο έγραψε ότι είναι καλός «να κυνηγάει», ενώ για τον Α1 έγραψε η Κ4 ότι «δεν του αρέσει το ροζ» προφανώς χωρίς να είχε καταλάβει τι ακριβώς ζητούσε το παιχνίδι. Στην προτελευταία δραστηριότητα ζητήθηκε από τα παιδιά να δείξουν με παντομίμα κάτι στο οποίο να πιστεύουν πως είναι καλοί. Ο Α1 έδειξε με τη παντομίμα ότι οδηγεί τρακτέρ. Στην τελευταία δραστηριότητα ένα παιδί επέλεξε ένα άλλο προκειμένου να σκεφτούν να κάνουν κάτι (σκετς, χορό, ζωγραφιά) από κοινού και να το παρουσιάσουν. Ο Α1 θέλησε να συμμετάσχει πρώτος επιλέγοντας την Κ6 με την οποία αποφάσισαν να φτιάξουν ένα γαλακτομπούρεκο και να μας το δείξουν σε σκετς.

Οι δραστηριότητες της πρώτης ημέρας στόχευαν στην εξοικείωση και τη γνωριμία των παιδιών τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις εναλλακτικές παιγνιώδεις δραστηριότητες στο πλαίσιο της οικο-σωματικο-βιωματικής προσέγγισης, αλλά εξυπηρετούσαν και τους στόχους των κριτηρίων που είχαν τεθεί, όπως η κοινωνική αποδοχή, η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, η ανάπτυξη της συνεργασίας με άλλα άτομα και η ενεργοποίηση της προθυμίας ή το ξεπέρασμα της συστολής για συμμετοχή. Έχοντας υπόψη μας από το κοινωνιόγραμμα ότι ο Α1 είναι από τα λιγότερα δημοφιλή παιδιά της τάξης, ένιωσα ότι η αντίδραση της Κ4 στην έναρξη των δραστηριοτήτων ήταν αναμενόμενη, καθώς οι δυο τους δεν έχουν καλές σχέσεις, ενώ εντύπωση μου έκανε ότι επέλεξε την Κ6 ως το παιδί που θα τον συντρόφευε στο να συνεργαστούν για να φτιάξουν κάτι από κοινού και όχι κάποιο αγόρι από αυτά που μου έχει αναφέρει ως φίλους του. Στο θέμα της αυτοπεποίθησης θεωρώ ότι ο Α1 έχοντας κάποια γνώση για τις δυνατότητες του (μαθηματικά, οδήγηση τρακτέρ) τόνισε αυτά στα οποία πιστεύει ότι τα καταφέρνει καλά, ενώ δεν δίστασε να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα πρώτος χωρίς στην ουσία η ομάδα να έχει έρθει ξανά σε επαφή με μια παρόμοια δραστηριότητα.

Η δεύτερη παρεμβατική συνάντηση είχε τα τρία στάδια, αυτά της χαλάρωσης, των ασκήσεων και της κύριας δραστηριότητας. Στη φάση της χαλάρωσης ο Α1 μεταξύ και άλλων παιδιών ήταν κάπως ανήσυχος. Ενώ τους είχε ζητηθεί να κλείσουν τα μάτια και να αφεθούν στους ήχους της φύσης, όπως τα τιτιβίσματα από τα πουλιά και τον ήχος της βροχής, εκείνος ήταν ξαπλωμένος στο πάτωμα με το μαξιλάρι του, όπως όλοι, αλλά είχε ανοιχτά τα μάτια και συνεχώς σχολίαζε ή έκανε ερωτήσεις που έσπαγαν τη ροή των λόγων μου ή την συγκέντρωση των υπόλοιπων παιδιών. Για παράδειγμα στο σημείο που τους έλεγα να σκεφτούν ή να φανταστούν πώς τα πουλιά φτιάχνουν τις φωλιές τους, ο ίδιος απαντούσε «Και πώς κατέχουμε (ξέρουμε) εμείς;», «Και πώς χωρούνε όλα;», «Αετούς να σκεφτούμε κυρία;». Σε επόμενη φάση τους είπα ότι θα μεταμορφωθούν σε πουλιά και μόλις σταματήσει η μουσική θα πρέπει να βρουν τέσσερα άτομα για να δημιουργήσουν μαζί από ένα άγαλμα. Έχουν μείνει εκτός των κορίτσια Κ6 και Κ3 και όταν η μια ομάδα επιλέγει την Κ6 και ο Α1 βλέπει ότι η Κ3 θα έρθει μαζί τους δείχνει τη δυσανασχέτηση του λέγοντας «Ω Παναγία μου» και επιλέγει να απομακρυνθεί, ενώ η ομάδα του που αποτελείται εκτός από την Κ3 και από τους Α6 και Α7 φαίνεται κάπως αμήχανη, καθώς πρέπει να συνεργαστούν και να συζητήσουν τι άγαλμα θα φτιάξουν. Η εκπαιδευτικός καλεί τον Α1 για να μιλήσουν και ο Α1 στη συνέχεια επιστρέφει στην ομάδα του. όπως αργότερα μου είπε η ίδια συζήτησαν για το αν εκείνου θα του άρεσε να είχε παρόμοια αντιμετώπιση από την Κ3 ή από κάποιο άλλο παιδί. Η Κ3 κάθεται κοντά στην ομάδα της, αλλά όχι τόσο ώστε να μπορούν να συνεννοηθούν. Όταν ο Α7 την καλεί να έρθει πιο κοντά, ο Α1 αλλάζει θέση και «κολλάει» δίπλα στον Α7 δείχνοντας και πάλι την απόρριψη του ως προς την Κ3. Τελικά η ομάδα παρουσίασε αγάλματα

καλαθοσφαιριστών και μπασκετών, ενώ ανέφεραν ότι δεν συνάντησαν κάποια δυσκολία. Στην επόμενη δραστηριότητα τους λέω ότι θα σχηματίζουν ζευγάρια, όταν εγώ τους πω ένα μυστικό αριθμό στον καθένα τους για να προσπαθήσουν να βρουν το ζευγάρι που θα έχουν τον ίδιο αριθμό. Βλέποντας ότι έχει προκληθεί αναστάτωση αλλάζω τακτική και τους λέω ότι τα ζευγάρια θα σχηματιστούν τυχαία με ένα άγγιγμα σε κάποιο σημείο του σώματος. Από την αναστάτωση που προκλήθηκε διαπίστωσα κάποιες προτιμήσεις κυρίως ως προς τις φιλικές σχέσεις των αγοριών. Συγκεκριμένα ο Α1 δείχνει μια προτίμηση στον Α6, γιατί κάνει χώρο για να καθίσουν μαζί ο Α2 και ο Α7, ώστε να μπορεί εκείνος να είναι μαζί με τον Α6. Από την άλλη βλέπω ότι ο Α6 δείχνει την προτίμηση του στα άλλα δυο αγόρια και όχι τόσο στον Α1. Τελικά ο Α1 έγινε ζευγάρι με την Κ8 οι οποίοι έπρεπε να δημιουργήσουν από κοινού ένα σχέδιο δίνοντας οδηγίες ο ένας στον άλλον. Ο Α1 συχνά δεν ήταν συγκεντρωμένος στο ζευγάρι του, αλλά προσπαθούσε να δει τι γινόταν στο ζευγάρι που ήταν ο Α6 με αποτέλεσμα να δεχτώ τα παράπονα τόσο από το ζευγάρι Α6-Κ9 ότι τους ενοχλούσε ή τους «αντέγραφε», όσο και από την Κ8 η οποία δεν μπορούσε να ολοκληρώσει το σχέδιο μόνη της. Ο Α6 έβαλε ένα από τα μαξιλάρια μπροστά για να μη βλέπει και ο Α1 πάει να του πετάξει ένα μικρότερο. Στην ουσία όμως οι έντονες διαμαρτυρίες γίνονται από τα δύο κορίτσια και όχι από τον Α6, ο οποίος φαίνεται να το βλέπει περισσότερο ως παιχνίδι, ενώ λίγο αργότερα ο Α1 είναι εκείνος που μου παραπονιέται ότι οι άλλοι τους λένε ότι «κάνουν τα ίδια με αυτούς». Όταν ήρθε η στιγμή της αξιολόγησης της δραστηριότητας από τους ίδιους ο Α1 ανέφερε ότι «ήταν μπελάς» επειδή δεν του έδινε συγκεκριμένες οδηγίες, ενώ η Κ8 φάνηκε πιο ευχαριστημένη. Η επόμενη δραστηριότητα ήταν πάλι σε ζεύγη όπου ο ένας θα γινόταν τυφλός και ο άλλος οδηγός και αντίστροφα. Ο χωρισμός έγινε με μια χρωματιστή κουκκίδα στο χέρι τους. Τα παιδιά έκαναν σειρά μπροστά μου και εγώ έχοντας 8 διαφορετικούς μαρκαδόρους τους έκανα από μια βούλα στο χέρι. Ο Α1 προσπαθούσε να χαλάσει τη σειρά και να πάρει τη σειρά του Α3 γιατί είχε υπολογίσει ότι στον Α3 θα τύχαινε το μαύρο χρώμα, που ήθελε εκείνος. Του είπα ότι έπρεπε να τηρηθεί η σειρά και ότι δεν είχε τόση σημασία το χρώμα. Ο Α1 ενοχλήθηκε και βγήκε από τη σειρά δείχνοντας ότι δεν θέλει να παίξει. Συνέχισα κανονικά και όταν του ζήτησα να έρθει για να κάνω την δική του βούλα ακόμα «έκανε μούτρα». Για να μην χαλάσει η ροή του παιχνιδιού ζήτησα από τον Α3 αν θα είχε πρόβλημα να έχει την πορτοκαλί κουκκίδα στο χέρι του και ο Α1 τη μαύρη. Αφού ο Α3 επιβεβαίωσε ότι δεν είχε πρόβλημα ο Α1 ήρθε σε μένα για να χρωματίσω τη βούλα και να αρχίσει το παιχνίδι. Μόλις σταματούσε η μουσική τα παιδιά θα έπρεπε να είχαν βρει το ζευγάρι τους όπως και έγινε. Ο Α1 έτυχε να είναι ζευγάρι με την Κ4 και όταν ρωτήθηκαν για το πώς τους φάνηκε ο Α1 απάντησε ότι «τον δυσκόλεψε η Κ4, γιατί άλλα της έλεγε και άλλα έκανε». Η τελευταία δραστηριότητα ήταν και η κύρια της ημέρας. Τα παιδιά αφού παρακολούθησαν ένα βίντεο σχετικό με τη συνεργασία (τρία ζώα σε διαφορετικές συνθήκες αντιμετωπίζουν από κοινού ένα κίνδυνο) έπρεπε αφού έγινε μια σύντομη συζήτηση και χωρίστηκαν σε τρεις μεγαλύτερες ομάδες να δημιουργήσουν μαζί από μια δραματοποίηση σε σχέση με αυτό που είδαν στο βίντεο επιλέγοντας την περιπέτεια ενός ζώου. Δυστυχώς, η δραματοποίηση αυτή θα λάμβανε χώρα μετά το διάλειμμα, όπου ο Α1 αποχώρησε με τη μητέρα του από το σχολείο καθώς αντιμετώπισε κάποιο μικρό πρόβλημα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα γεγονότα από την δεύτερη παρέμβαση φαίνεται ότι ο Α1 είναι ένα παιδί που ενώ είναι απορριπτόμενο, δείχνει και εκείνο την απόρριψη του προς άλλα παιδιά, συγκεκριμένα την Κ3. Φαίνεται ότι δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο να ακολουθήσει οδηγίες ή κανόνες, όταν αυτό γίνεται με τους όρους κάποιου άλλου, αλλά αν προσπαθήσει μπορεί να συνεργαστεί σε ικανοποιητικό επίπεδο με τους συμμαθητές του, ενώ η συμμετοχικότητα του εξαρτάται από τη διάθεση του και τις εκάστοτε συνθήκες της δραστηριότητας.

Δυστυχώς στην τρίτη κατά σειρά ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση που είχε ως θέμα την αυτοπεποίθηση ο Α1 απουσίαζε ξανά από το σχολείο, οπότε δεν μπορούμε να έχουμε

δεδομένα για αυτόν στη φάση αυτή. Στην τελευταία δραστηριότητα που τα παιδιά έγραφαν μέσα σε ένα χάρτινο αστέρι κάτι στο οποίο τα καταφέρνουν καλά προκειμένου να το βοηθήσουν, ο Α1 έγραψε την επόμενη μέρα αναφέροντας στο αστεράκι του τη φράση «Είμαι καλός στα αγροτικά».

Η τέταρτη κατά σειρά παρέμβαση σχετιζόταν με το θέμα της κοινωνικής αποδοχής. Η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε διάφορους χαιρετισμούς μεταξύ των παιδιών, οι οποίοι αρχικά έδειχναν την αποδοχή τους στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και σε δεύτερη φάση την απόρριψη. Ο Α1 όταν ρωτήθηκε για το πώς ένιωσε στις δυο περιστάσεις απάντησε ότι στην πρώτη ένιωσε χαρά, ενώ στη δεύτερη ανέφερε μια επιθετική στάση που του βγήκε («Να τους παίξω μια στην κεφαλή»). Η επόμενη δραστηριότητα στόχευε στη διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής μέσα στο σύνολο της ομάδας αφού ξεκίνησα να επιλέξω εγώ δύο άτομα που θα δημιουργούσαν δυο σειρές από τρένα, τα οποία στη συνέχεια θα έπρεπε να επιλέξουν άλλους και οι άλλοι άλλους κ.ο.κ. Στη δραστηριότητα αυτή για άλλη μια φορά ο Α1 είναι ένα πρόσωπο που δέχεται απόρριψη από τους συμμαθητές του, καθώς ο Α6 λέει μυστικά στον Α3 να μην επιλέξει τον Α1 για το τρένο τους. Ο Α3 όντως δεν επιλέγει τον Α1, αλλά την Κ1 η οποία αψηφώντας τι θέλει η ομάδα της επιλέγει τελικά τον Α1 για να μπει στην ομάδα τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Κ1 είχε να επιλέξει μεταξύ των Α1 και Κ3, οι οποίοι δεν έχουν την αποδοχή του συνόλου της τάξης και αυτό φάνηκε και από αυτή την δραστηριότητα, καθώς ο Α1 και η Κ3 ήταν τα τελευταία άτομα που δεν είχαν επιλεχθεί. Ο Α1 έχει καταλάβει τι προηγήθηκε με τους Α3 και Α6 και το συμβάν τον έχει ενοχλήσει, αφού φαίνεται να έχει μούτρα και να διαμαρτύρεται στον Α6 ότι τον άκουσε που είπε για αυτόν στον Α3. Ακόμη, στην επιλογή της Κ1, ο Α1 φάνηκε για λίγο μουδιασμένος, σαν να μην το περίμενε, αλλά βλέποντας ότι η Κ1 έχει μείνει από πάνω του περιμένοντας τον να ακολουθήσει στην ομάδα, σηκώνεται και πάει μαζί της. Στη συνέχεια τα δυο τρένα που δημιουργήθηκαν κατευθύνθηκαν προς τα θρανία τους για να ακούσουν την ηχογραφημένη ιστορία του σκαντζόχοιρου που ήθελε να τον χαϊδέψουν. Μόλις ολοκληρώθηκε η αφήγηση πραγματοποιήθηκε μια συζήτηση με τα παιδιά και αφού μπήκαν στους ρόλους της ιστορίας με τη βοήθεια ενός προσωπείου- μάσκας από τους ήρωες της ιστορίας προσπάθησαν να δώσουν λύσεις σε ερωτήσεις που είχαν οι ήρωες της ιστορίας. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Τι θα συμβουλεύατε τον λαγό να κάνει για να δείξει σε κάποιον ότι θέλει να γίνουν φίλοι;» ο Α1 απάντησε ότι ο λαγός θα έπρεπε «να πλησιάσει με ήρεμο τρόπο». Στην κύρια δραστηριότητα της δραματοποίησης της ηχογραφημένης ιστορίας ο Α1 επέλεξε να έχει το ρόλο του λαγού, ο οποίος πότε πλησίαζε φιλικά και προστατευτικά τον σκαντζόχοιρο Α5 και πότε τα φίδια Α2, Α6 και Α7 για να ελέγξει το χώρο τους. Δεν κατάφερε, όμως, ο Α1 στο ρόλο του λαγού να προστατέψει τον σκαντζόχοιρο από τα φίδια, αφού τον έφαγαν και έτσι έληξε η ιστορία από τον Α5 που αναφώνησε «Αυτό ήταν», ενώ ο Α1 διαμαρτυρήθηκε ότι υπήρχε και κάτι άλλο, που ενώ τους δόθηκε η ευκαιρία να το πουν ή να το παίξουν δεν το έκαναν. Ο Α1 φαίνονταν να είχε κυρίαρχο ρόλο ανάμεσα στην ομάδα (Α3 και Κ1) που προστάτευε τον σκαντζόχοιρο, αλλά δεν θέλησε να πάρει το λόγο όταν η ομάδα του συζητούσε για τη δημιουργία της.

Από την τέταρτη παρέμβαση θα λέγαμε ότι γίνεται αρκετά φανερό ότι ο Α1 δεν είναι από τα δημοφιλή παιδιά σε προτιμήσεις, ακόμα και στην υπο-ομάδα των αγοριών. Είναι κάτι που γίνεται αντιληπτό και από τον ίδιο και τον στεναχωρεί. Ακόμη, φαίνεται ότι έχει διάθεση να συμμετέχει σε κοινές δράσεις και να εκπροσωπεί ομάδες τουλάχιστον μέσα στη θεατρική φόρμα, αλλά δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλία για να εξωτερικεύσει τον τρόπο που λειτουργεί η ομάδα του ή να παρουσιάσει τον τρόπο εργασίας τους. Επιπλέον, ενώ ο Α1 ήταν εκείνος ήταν που είχε το θάρρος να πει στον Α5 ότι δεν τελείωνε έτσι θεωρώντας ότι έπρεπε να κάνουν και κάτι ακόμα που είχαν σχεδιάσει, καθώς ο Α5 χρησιμοποίησε τη φράση «Αυτό ήταν» για να δείξει ότι τελείωσαν, ο Α1 δεν επέμεινε ειδικά αφού ο Α5 αιτιολογήθηκε στο ότι θα έπρεπε να είχαν παίξει κάπως αλλιώς ένα κομμάτι τους θεατρικού τους.

Η πέμπτη ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση συσχετιζόταν κυρίως με τη συμμετοχικότητα των παιδιών. Η δραστηριότητα σχετιζόταν με κάποια χρηστικά αντικείμενα που τους είχα αφήσει στο πάτωμα για να τα δουν και να περιεργαστούν. Ο Α1 επέλεξε το ρολόι και με αυθόρμητο τρόπο αντί να πει κάποια φράση ή λέξη όπως οι περισσότεροι, επέλεξε να βγάλει κάποιο επιφώνημα. Τον ρώτησα για τη σημασία αυτού του επιφωνήματος και ανέφερε ότι «Έμεινε από πετρέλαιο το τρακτέρ» και για αυτό ακούστηκε σαν απογοητευμένος. Το επόμενο ήταν ένα παιχνίδι ρόλων με αυθόρμητους διαλόγους μεταξύ των παιδιών. Το ζευγάρι του έτυχε με τον Α1 είναι η Κ6. Ο Α1 έπρεπε να προτείνει στην Κ6 να πάνε μια βόλτα το σκύλο του, ενώ η Κ6 να πουν μαζί ένα τραγούδι. Ο Α1 πρότεινε αυτό που έγραφε το χαρτάκι του χωρίς να προσθέσει δικά του λόγια και η Κ6 δέχτηκε με την προϋπόθεση να μην την κατουρήσει. Από την πλευρά του ο Α1 δεν δέχτηκε την πρόταση της Κ6 να πουν μαζί ένα τραγούδι, γιατί βαριόταν και εκεί δεν θα είχε αγόρια. Η κύρια δραστηριότητα σχετιζόταν με τη δημιουργική γραφή. Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια ιστορία με ερέθισμα κάποιες εικόνες από το επιτραπέζιο Dixit. Ο Α1 ήταν από τα παιδιά που συμμετείχε με προθυμία περιμένοντας τη σειρά του για να πει την ιδέα του, ενώ στο τέλος έκανε μια πρόταση για το κλείσιμο της ιστορίας που ψηφίστηκε από τους περισσότερους μεταξύ τεσσάρων προτάσεων.

Ο Α1 συμμετείχε πηγαία σε όλες τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια με αυθορμητισμό και αυθεντικότητα, ακολουθώντας τους κανόνες και τη ροή των γεγονότων.

Στην έκτη κατά σειρά ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση ο Α1 ήταν πάλι απών. Ο λόγος απουσίας του οφείλεται σε απόφαση της οικογένειας του να συμμετέχει σε αγροτικές εργασίες προκειμένου να τους βοηθήσει. Συνεπώς, δεν μπορούμε να έχουμε στοιχεία που να αφορούν στον Α1 κατά τη συγκεκριμένη παρέμβαση.

Η έβδομη και τελευταία παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μετά τις διακοπές του Πάσχα, όπου ο Α1 ήταν παρών. Τους είχε ζητηθεί να φέρουν μαζί τους από ένα αγαπημένο τους αντικείμενο, το οποίο ήταν πολύτιμο για αυτούς και θα το παρουσίαζαν στην υπόλοιπη ομάδα. Όλα τα παιδιά μόλις αντιλήφθηκαν ότι βρίσκομαι στην τάξη έσπευσαν να εμφανίσουν τα αντικείμενα τους και να τρέξουν να πάρουν τις θέσεις τους στα παγκάκια τις τάξης. Το ίδιο έπραξε και ο Α1. Τους εξήγησα ότι δεν θα ξεκινήσουμε με τα πράγματα που είχαν φέρει, αλλά με μια άλλη δραστηριότητα. Τα παιδιά είχαν τέτοιο ενθουσιασμό που έδειχναν ο ένας στον άλλον τα αντικείμενα αλλά και σε εμάς. Χρειάστηκε να επαναλάβω δυο- τρεις φορές ότι δεν θα τα χρειαστούμε τώρα, μέχρι που αναγκάστηκα να τους πω να τα βάλουν πίσω από τις πλάτες τους ή στο πλάι. Ειδικά στον Α1 χρειάστηκε να του πω να το πάει πίσω στη δασκάλα του και να το πάρει μόλις το χρειαστούμε, καθώς δεν παρακολουθούσε τις οδηγίες και όσα θα γινόντουσαν στη συνέχεια, όπως και έπραξε υπάκουα. Η πρώτη δραστηριότητα ήταν ομαδική, καθώς τα παιδιά έπρεπε να φτιάξουν έναν σφιχτό κύκλο ακουμπισμένοι στο ύψος των ώμων και να εμποδίσουν την είσοδο ενός παιδιού που βρίσκεται έξω από τον κύκλο μέσα σε αυτόν. Στο σημείο που επεξηγούσα τους κανόνες η Κ4 διαμαρτυρήθηκε ότι ο Α1 την ενοχλεί, καθώς ήταν δίπλα της και η δασκάλα της είπε να αλλάξει θέση και να κάτσει ανάμεσα στην Κ2 και Κ8. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού όποιο παιδί τελείωνε τη σειρά του έπρεπε να επιλέξει το επόμενο που θα παίξει. Είχε φτάσει η σειρά της Κ1 να επιλέξει και τα περισσότερα παιδιά σχολίαζαν ότι θα επιλέξει την Κ2 ή την Κ7, αλλά εκείνη επιλέγει τον Α1 (για μια ακόμα φορά), ο οποίος καταφέρνει να εισχωρήσει στον κύκλο παίρνοντας φόρα και ρίχνοντας στην προσπάθεια του 2-3 κορίτσια, ενώ η Κ1 διαμαρτύρεται ότι κάποιος την χτύπησε. Ο ίδιος ψάχνει τον αντικαταστάτη του επιλέγοντας τελικά την Κ7. Λίγες στιγμές αργότερα στην προσπάθεια της Κ4 να μπει στον κύκλο από την πλευρά του Α1, ο ίδιος ακούγεται να της λέει «Άντε βρε, ούστ» δείχνοντας για ακόμη μια φορά την απόρριψη του προς το συγκεκριμένο άτομο. Στο τέλος, όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν για το πώς βίωσαν αυτό το παιχνίδι ο Α1 απάντησε ότι ένιωσε χαρά, προφανώς γιατί κατάφερε το σκοπό του παιχνιδιού, να μπει δηλαδή στον κύκλο.

Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε τα αντικείμενα τους, τα οποία θα έπρεπε αφού τα παρουσιάσουν στην ομάδα να τα τοποθετήσουν σε ένα από τα τρία χρωματιστά πανιά που υπήρχαν στο πάτωμα. Ο Α1 επέλεξε να φέρει δυο κινητά τηλέφωνα, ένα αδιάβροχο το οποίο του το είχε χαρίσει ο μπαμπάς του και είναι πολύ ανθεκτικό στα χωράφια, όπως είπε και ένα άλλο πιο σύγχρονης τεχνολογίας με το οποίο απασχολείται στο σπίτι παίζοντας διάφορα παιχνίδια και περνώντας το χρόνο του. όταν του ζήτησα να επιλέξει ένα από τα δύο για να το αφήσει στο πανί επέλεξε το τελευταίο. Όπως φάνηκε ήταν σημαντικά για αυτόν γιατί τα είχε συνδέσει με τον μπαμπά του, που όπως γνωρίζουμε από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, αλλά και από τον ίδιον υπάρχει μια αδυναμία. Τέλος, του ζήτησα να επιστρέψει το άλλο κινητό στην δασκάλα του για να το πάρει μετά, πράγμα που έκανε χωρίς να φέρει αντίσταση. Στη φάση της ένωσης των αντικειμένων και της δημιουργίας μιας ιστορίας με βάση αυτά από τα παιδιά ο Α1 συμμετείχε κανονικά, αν και η ιδέα όπως φάνηκε στη συνέχεια ήταν της Κ1 και οι υπόλοιποι την δέχτηκαν. Ο Α1 είχε το ρόλο του ληστή μαζί με τον Α6, οι οποίοι θα προσπαθούσαν να κλέψουν μια οικογένεια. Ο Α1 έχει μπει στο ρόλο ακολουθώντας ως ένα σημείο αυτά που είχε συμφωνήσει η ομάδα του. Προσπαθεί δηλαδή να ακινητοποιήσει τα θύματα του, τα παιδιά και τη μητέρα, ώσπου ακινητοποιείται από τον Α7, τον πατέρα της οικογένειας, αλλά μετά ξανασηκώνεται και η μάχη συνεχίζεται εκ νέου. Μετά την ολοκλήρωση του παιξίματος της ιστορίας τους, έγινε γνωστό κυρίως από την Κ1 και τον Α7 ότι δεν είχαν προβλέψει αυτό το τέλος, καθώς οι δύο «ληστές» έκαναν τα δικά τους, γιατί όπως λέει η Κ1 «δεν πρόσεχαν». Τότε ο Α1 φαίνεται δυσαρεστημένος λέγοντας ότι «όλα η Κ1 πάντα τα διαλέγει», ενώ σε ερώτηση μου η ομάδα αρνήθηκε ότι υπήρχε κάποια άλλη ιδέα που δεν την έλαβαν υπόψη.

Από την τελευταία παρέμβαση φαίνεται ότι ο Α1 έχει αυξήσει την κοινωνική αποδοχή του ειδικά σε σχέση με την υποομάδα των κοριτσιών, καθώς για δεύτερη φορά η Κ1 τον επιλέγει για να πάρει τη σειρά του να παίξει. Ακόμη, ο ίδιος φαίνεται αν και έχει δηλώσει ως φίλους του αγόρια στην πρώτη συνέντευξη, να επιλέγει την Κ7 αντί κάποιου αγοριού, όπως θα αναμενόταν. Τέλος, η σχέση του με την Κ4 δεν φαίνεται να έχει παρουσιάσει καμία αλλαγή, αφού με τη φράση του φαίνεται ότι την απορρίπτει. Ως προς τη συνεργασία του με τους ενήλικες (την εκπαιδευτικό και εμένα) φαίνεται να συνεργάζεται και να ακολουθεί κανόνες, ενώ σε σχέση με τα παιδιά προσπαθεί να ακολουθήσει την ομάδα. Εξαίρεση αποτελεί το γεγονός ότι μαζί με τον Α6 δεν ακλούθησαν τη ροή της ιστορίας που είχε αποφασιστεί με την ομάδα τους, αλλά ακολούθησαν έναν δικό τους τρόπο. Η συμμετοχή του στην ομάδα ήταν κανονική, αν και φάνηκε δυσαρεστημένος, γιατί θεωρεί ότι τις αποφάσεις της παίρνει πάντα η Κ1. Ο ίδιος από την άλλη δε φάνηκε να παίρνει κάποια πρωτοβουλία ή να προτείνει κάποια ιδέα στην ομάδα του, παρά μόνο όταν αυτοσχεδίασαν στην πράξη με τον Α6, χωρίς η ομάδα να γνωρίζει για αυτό. Τέλος, η επιλογή του αντικειμένου του συνδέεται με τη σχέση που έχει με τον πατέρα του, τον οποίο έχει ως πρότυπο, αλλά και τη σχέση του με τη γη, καθώς και με τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, που σύμφωνα με μαρτυρίες του περιστρέφεται γύρω από τις γεωργικές εργασίες και τα παιχνίδια στο τάμπλετ, στο κινητό και τον υπολογιστή.

9.2.1.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α1

Κατά τη διάρκεια των ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων ο Α1 απουσιάζει δύο από τις επτά φορές, ενώ έχει απουσιάσει και άλλη φορά στη φάση της ομαδικής προ- παρεμβατικής δραστηριότητας που περιλάμβανε τη δημιουργία μιας κατασκευής. Ο λόγος της απουσίας του από το σχολείο τις περισσότερες φορές, όπως μας έχει πει και η ίδια η εκπαιδευτικός είναι η απόφαση της οικογένειας του να τους ακολουθεί στις αγροτικές εργασίες. Η συχνή απουσία του κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ίσως δεν αφήνει τα περιθώρια για να επωφεληθεί από αυτές και να διαπιστωθούν κάποια σαφή και ασφαλή συμπεράσματα. Το ίδιο βέβαια

συμβαίνει και στην πρόοδο του στο σχολείο, καθώς διακόπτεται συχνά λόγω της απουσίας του.

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι ως προς την κοινωνικότητα του παρατηρήθηκε μια προτίμηση προς την ομάδα των κοριτσιών ως προς τις επιλογές του στις δραστηριότητες, γεγονός που προκάλεσε έκπληξη, καθώς στις προτιμήσεις του στην ερώτηση του πρώτου κοινωνιογράμματος είχε συμπεριλάβει μόνο αγόρια. Ακόμη, φαίνεται ότι έχαιρε κάποιας προτίμηση από την Κ1 και μάλιστα δύο φορές, συνεργάστηκε ικανοποιητικά με την Κ6 παρά το ότι δεν δέχτηκε την πρόταση της στο παιχνίδι ρόλων λόγω της απουσίας αγοριών, όπως εκείνος θεώρησε. Επίσης, φαίνεται ότι δείχνει την απόρριψη του ως προς τα κορίτσια Κ3 και Κ4, ενώ έδειξε να μην είναι ικανοποιημένος από τη συνεργασία του με την Κ8. Ως προς τα αγόρια διέκρινα μια αδυναμία ως προς τον Α6, η οποία όμως δεν είχε ιδιαίτερη ανταπόκριση. Γενικά φάνηκε να στεναχωριέται όταν η ομάδα των αγοριών στη δραστηριότητα με το τρένο, έστω και «μυστικά», έδειξε την απόρριψη του σε εκείνον, γεγονός που δεν το άφησε απαρατήρητο δείχνοντας την ενόχληση του.

Σε σχέση με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του θεωρώ ότι ο Α1 γνωρίζει ποια είναι τα δυνατά του σημεία και φροντίζει να τα αναδείξει. Αναφέρθηκε από τον ίδιο ότι είναι καλός στα μαθηματικά και στα αγροτικά, ενώ και ο ίδιος ανέφερε ότι χειρίζεται τρακτέρ για να οργώνει μαζί με τον μπαμπά του. Δείχνει ένα παιδί με ικανότητες και φιλότιμο που αν είχε πλουσιότερα ερεθίσματα και στήριξη από την οικογένεια του θα είχε πολύ καλύτερη πορεία και στο σχολείο. Ως προς τα όρια συχνά φτάνει στο σημείο να τα ξεπερνάει, αλλά έχει αναπτύξει μια σχέση εμπιστοσύνης με την δασκάλα του που μπορεί να τον χειριστεί. Μοιάζει και ο ίδιος να κατανοεί πότε συμβαίνει αυτό και να «μαζεύεται». Αυτό διευκολύνει τη συνεργασία του μαζί της, καθώς τις περισσότερες φορές την ακούει παρά το πείσμα που μπορεί να δείχνει, ενώ αυτή η σχέση τους διευκόλυνε και εμένα που δεν γνώριζα τόσο καλά τα «κουμπιά» του. Σε σχέση με τους συμμαθητές του ο Α1 δείχνει να θέλει να είναι ενεργό μέλος της ομάδας, να συμμετέχει σε κοινές δραστηριότητες και να έχει θάρρος για αυτό, αν και διαπιστώνω ότι δεν εκφραζόταν όσο θα ήθελε στις μικρότερες ομάδες για να πει και εκείνος την άποψη του. αυτό φάνηκε στην τελευταία παρέμβαση όπου ο Α1 και ο Α6 αυτοσχεδίασαν και όταν έγινε η ολομέλεια της ομάδας, ο Α1 εξέφρασε το παράπονο του ότι η Κ1 αποφασίζει συνέχεια για το τι θα κάνουν.

Ως μια γενικότερη εικόνα που σχημάτισα για αυτό το παιδί τις μέρες όπου ήρθαμε σε επαφή θα έλεγα ότι χαρακτηρίζεται από φιλοτιμία, αυθορμητισμό, χιούμορ αν και μερικές φορές έχει έντονο πείσμα και χάνει την ψυχραιμία του. Έχει θέληση για να είναι μέλος της ομάδας σε όλες τις εκφάνσεις της, αλλά πολλές φορές τα αρνητικά του χαρακτηριστικά ίσως μετρούν αντίστροφα για την αποδοχή του από το σύνολο.

9.2.2.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α2

Ο Α2 στην πρώτη παρέμβαση που περιλάμβανε περισσότερο παιχνίδια γνωριμίας και εξοικείωσης ήταν απών, συνεπώς δεν έχουμε συγκεκριμένες πληροφορίες που να αφορούν σε αυτό το παιδί.

Το παιδί Α2 συμμετέχει κανονικά στις δράσεις της πρώτης παρέμβασης, ακολουθώντας τις οδηγίες και χωρίς να δημιουργεί προβλήματα τόσο στη φάση της χαλάρωσης, όσο και στη συνέχεια είναι συγκεντρωμένος σε αυτά που λέω. Ακόμα και όταν κατά τη χαλάρωση ο Α5 τον πειράζει, ο Α2 του δείχνει ότι δεν θέλει να συμμετέχει σε αυτό και τον σταματάει. Στο σημείο που τα παιδιά πρέπει να σχηματίσουν μόνα τους ο Α2 επιλέγει να φτιάξει με το σώμα του ένα άγαλμα ενός τοξότη, ενώ όταν τους ζητήθηκε να σχηματίσουν μια τετράδα για να φτιάξουν από κοινού ένα άγαλμα οι Α2, Α3 και Α5 έχουν σχηματίσει ήδη μια μικρή ομάδα. Έχοντας μείνει χωρίς ομάδα οι Κ6 και η Κ3, η ομάδα αυτή επιλέγει την Κ6 με πρωτοβουλία του Α5, αλλά και ο Α2 και ο Α3 μοιάζουν ικανοποιημένοι με αυτό. Αφού σχηματίστηκε η

τετράδα τους αποφασίζουν να σχηματίζουν το άγαλμα τους. Ο Α2 μαζί με τους Κ6 και Α3 είναι όρθιοι και δείχνουν με το χέρι τους τον Α5 που είναι κάτω και στηρίζεται στα χέρια και τα πόδια του. τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τι αναπαριστά αυτό το άγαλμα. Ο Α1 πιστεύει ότι σκάβουν με το άλογο, αλλά ο Α2 του λέει πως δεν είναι αυτό. Ο Α7 ρωτάει μήπως σκάβουν με ταύρο και ο Α2 λέει και πάλι ότι δεν βρήκαν την απάντηση, όταν η Κ8 μαντεύει σωστά, ότι κάνουν δηλαδή τους τρεις σωματοφύλακες ο Α2 και η Κ6 απαντούν μαζί πως είναι αυτό. Στη συζήτηση που ακολούθησε για τις δυσκολίες που συνάντησαν και η κ6 ανέφερε ότι ο Α5 ήταν αναποφάσιστος ο Α2 συμπλήρωσε ότι ο Α5 ήθελε να κάνουν ένα γίγαντα, αλλά δεν γινόταν εύκολα. Στο τέλος, όμως, είπαν ότι όλοι ήταν ικανοποιημένοι. Οι επόμενες δραστηριότητες που ακολούθησαν ήταν δραστηριότητες συνεργασίας. Στην επόμενη δραστηριότητα, που τους ανακοίνωσα ότι θα γίνουν ζευγάρια φάνηκε ότι ο Α2 είναι πολύ δημοφιλής στα αγόρια, καθώς και ο Α7 και ο Α6 ήθελαν να καθίσουν δίπλα του για να γίνουν ζευγάρι. Προλαβαίνοντας αυτή την αναστάτωση τους είπα ότι τα ζευγάρια θα σχηματιστούν τυχαία και έτσι ο Α2 ήταν μαζί με την Κ4. Πρόκειται για τη δραστηριότητα με τη ζωγραφική σύμφωνα με τις οδηγίες του άλλου, όπου σύμφωνα με το οπτικοακουστικό αρχείο φαίνεται ότι συνεργάστηκαν ομαλά, αλλά και κατά τη διάρκεια της συζήτησης ο Α2, αλλά και η Κ4 είπαν ότι συνεργάστηκαν καλά και ότι οι οδηγίες ήταν ξεκάθαρες. Το δεύτερο παιχνίδι με το οποίο ο Α2 συνεργάστηκε με τον Α6 με τον τυχαίο τρόπο της χρωματιστής κουκκίδας ήταν το παιχνίδι «οδηγός- τυφλός». Στη συζήτηση που ακολούθησε ο Α2 ανέφερε ότι δεν δυσκολεύτηκε στο παιχνίδι, ενώ βρήκε πιο ενδιαφέρουσα θέση αυτή του τυφλού. Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε την παρακολούθηση ενός βίντεο για τη συνεργασία, το οποίο απεικόνιζε τρεις διαφορετικές ιστορίες από τρεις ομάδες ζώων που συνεργάζονταν προκειμένου να αντιμετωπίσουν ένα κίνδυνο. Μόλις το βίντεο ολοκληρώθηκε έθεσα στα παιδιά κάποιες ερωτήσεις σχετικά με αυτό που είδαν, όπως «Τι έκαναν τα ζώα για να αποφύγουν τον κίνδυνο;», όπου ο Α2 απάντησε ότι «δούλεψαν όλα μαζί» δείχνοντας ότι έχει κατανοήσει τόσο το περιεχόμενο αυτού που είδε, όσο και τη σημασία της έννοιας που το βίντεο ήθελε να προωθήσει φέρνοντας ως παράδειγμα έπειτα από ερώτηση μου ότι και οι άνθρωποι το κάνουν αυτό αναφέρθηκε στο ότι «σε μια τάξη θέλουν τα παιδιά να φτιάξουν μια κατασκευή και όλα μαζί συνεργάζονται». Όταν αργότερα έθεσα την ερώτηση «Γιατί πιστεύετε ότι η συνεργασία είναι καλή;», ο Α2 ανέφερε ότι «μπορείς να φτιάξεις πολλά πράγματα με τη συνεργασία που μόνος δεν μπορείς να τα κάνεις τόσο γρήγορα ή καλά» εκφράζοντας μια ποιοτική και ποσοτική ιδιότητα της έννοιας της συνεργασίας σε σχέση με την παραγωγικότητα. Στην τελική δραστηριότητα που αφορούσε στην αναπαράσταση μιας εκ των ιστοριών που είδαν στο βίντεο ο Α2 βρισκόταν στην ίδια ομάδα με τους Α6, Κ3 και Κ9, η οποία λόγω της αποχώρησης του Α1 ήταν η πιο ολιγομελής. Κατά τη διάρκεια του χρόνου προετοιμασίας η Κ9 περισσότερο, αλλά και ο Α2 φαίνεται να έπαιρναν τις περισσότερες πρωτοβουλίες, καθώς δείχνουν τι κινήσεις μπορούν να κάνουν. Όταν φτάνει η στιγμή για να στηθούν και να πάρουν τις θέσεις τους η Κ3 (ως πελαργός) πάει στα σκαλιά, ενώ οι Α2, Α6 και Κ9 (ως καβούρια) είναι στο κέντρο του χώρου. Η Κ3 θα έπρεπε να πλησιάσει τα καβούρια και ο Α2 βλέποντας ότι η Κ3 δε δείχνει σίγουρη την καλεί ήρεμα να έρθει προς αυτούς. Μόλις η Κ3 έρχεται και η Κ9 της υποδεικνύει να πέσει, τα καβούρια πέφτουν πάνω της και την τσιμπάνε. Στη συζήτηση που έγινε μετά η Κ9 είπε ότι εκείνη πήρε την πρωτοβουλία για το μοίρασμα των ρόλων, ενώ η Κ3 δεν ήθελε εξ αρχής να επιλέξουν να κάνουν τα καβούρια, καθώς προτιμούσε να κάνουν τους πιγκουίνους, αλλά συμβιβάστηκε με αυτό που ήθελαν οι περισσότεροι.

Στην επόμενη παρέμβαση που έχει ως κεντρικό θέμα την αυτοπεποίθηση ο Α2 συμμετέχει κανονικά. Η πρώτη δραστηριότητα περιλαμβάνει έναν ομαδικό χορό, όπου ένα παιδί σύμφωνα με τη μουσική κάνει κινήσει στο κέντρο και οι υπόλοιποι στημένοι σε ημικύκλιο ακολουθούν τα ίδια βήματα. Αφού ξεκίνησε η Κ4 και ο Α7 μετά από εμένα που τους έδειξα τον τρόπο που γίνεται, είπα στον Α7 ότι μπορεί να επιλέξει το επόμενο παιδί που

θα τον αντικαταστήσει. Επέλεξε τον Α2, ο οποίος όμως δεν ήθελε να έρθει. Ο Α7 δοκίμασε να τον ωθήσει για να πάει, αλλά όταν είδε ότι όντως δεν ήθελε στράφηκε στην Κ6. Βλέποντας ότι τα παιδιά από μόνα τους είναι διστακτικά τους λέω ότι θα επιλέγω εγώ ποιος θα βγει. Όταν έφτασε η σειρά του Α2 να τον επιλέξω, δεν έφερε αντίσταση, αλλά φαινόταν αρκετά σκεφτικός και τα παιδιά είναι αναστατωμένα, γιατί έχει δημιουργηθεί αρκετή φασαρία λόγω του κλίματος και της μουσικής. Έτσι, επιλέγω να σταματήσω τη μουσική και να τους θυμίσω τους κανόνες, ενώ ρωτάω τον Α2 αν είναι έτοιμος για να συνεχίσουμε. Εκείνος λέει ότι δεν είναι οπότε επιστρέφει στη θέση του για να συνεχίσει κάποιο άλλο παιδί. Αφού έχουν κάνει οι περισσότεροι μετά από κάποια λεπτά καλώ για δεύτερη φορά τον Α2. Ο Α7 ακούγεται να του λέει «Έλα βρε Α2 και σώπα» προτρέποντας τον να πάει. Ο Α2 έρχεται και κάνει μια κίνηση με τα χέρια του πάνω και εναλλάξ, ενώ μετά χτυπάει παλαμάκια στο ρυθμό και κινεί και τα χέρια του πέρα- δώθε προς τα πίσω. Η επόμενη δραστηριότητα περιλαμβάνει τη μετατροπή ενός φύλλου εφημερίδας σε κάποιο αντικείμενο, με το οποίο το κάθε παιδί θα προχωρήσει σε μια παντομίμα. Ο Α2, όταν φτάνει η ώρα του για να παρουσιάσει το αντικείμενο του και την παντομίμα κάθεται στο πλάι δείχνοντας το φύλλο της εφημερίδας. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν, αλλά ο Α2 συνεχώς τους λέει ότι δεν τον βρήκαν, ενώ επαναλαμβάνει τις κινήσεις του. Στο τέλος η Κ8 σηκώνει το χέρι της λέγοντας «ακολουθεί το χάρτη» και ο Α2 επιβεβαιώνει ότι αυτό είναι το σωστό. Στη συνέχεια ακολουθεί η αφήγηση μιας μικρής ιστορίας με ήρωα ένα αστέρι που δεν είχε φως και χρώμα, γιατί δεν γνώριζε σε τι ήταν καλό. Έτσι, επισκέπτεται τη φωτεινή χώρα των αστεριών, όπου τα αστέρια του δίνουν διάφορες ιδέες για το πώς να αποκτήσει φως και χρώμα με το να του λένε τα ίδια πού τα καταφέρνουν καλά ώστε να του δώσουν κάποιες ιδέες. Με την άσκηση «ρόλος στο πάτωμα» τα παιδιά έγραψαν σε ένα σχεδιασμένο αστέρι σε χαρτί του μέτρου κάποια στοιχεία για το αστέρι που χαρακτήριζαν είτε τον εσωτερικό του κόσμο (συναισθήματα), είτε την εξωτερική του εμφάνιση (χαρακτηριστικά) ώστε να δομήσουμε το χαρακτήρα- ρόλο του αστεριού. Ο Α2 έγραψε την λέξη «απελπισία», δικαιολογώντας τη με τη φράση «επειδή μπορεί να μην βρει ποτέ το φως». Μετά από μια συζήτηση που έγινε με τα παιδιά για τι θα μπορούσε να κάνει το αστέρι για να μην νιώθει έτσι ή πώς θα μπορούσε να νιώσει ότι είναι λαμπερό, σκεφτήκαμε να βοηθήσουμε και εμείς το αστέρι με το να του προτείνουμε πράγματα που ίσως του αρέσουν. Έτσι, μοίρασα στα παιδιά από ένα χάρτινο αστεράκι για να γράψουν μέσα κάτι που πιστεύουν ότι είναι καλοί ή τα καταφέρνουν καλά και τα κολλήσαμε όλα μαζί σε ένα μπλε χαρτί του μέτρου. Ο Α2 σε αυτό συμπλήρωσε ότι «Είμαι καλός στο να ζωγραφίζω ωραία πράγματα». Η δραστηριότητα αυτή είχε ως στόχο αρχικά από την πλευρά των παιδιών την συνειδητοποίηση των συναισθημάτων ενός ατόμου που δεν έχει αυτοπεποίθηση, την ανάπτυξη σκέψεων για το πώς μπορούμε εμείς να βοηθήσουμε ένα τέτοιο άτομο και στο τέλος, την παρακίνηση των παιδιών να σκεφτούν κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά.

Η επόμενη συνάντηση έχει ως θέμα την κοινωνικοποίηση. Η πρώτη δραστηριότητα αποτελείται από χαιρετισμούς που δηλώνουν αποδοχή και απόρριψη, ενώ στη συνέχεια ακολουθείται συζήτηση για το πώς ένιωσαν στη μια ή στην άλλη περίπτωση. Ο Α2 συμμετέχει στη δραστηριότητα ακολουθώντας τις οδηγίες, χωρίς να αποφεύγει κάποιο παιδί. Λίγο πριν τη συζήτηση βλέπω ότι υπάρχει ένα ανταγωνισμός μεταξύ των Α7, Α5 και Α1 για το ποιος θα κάτσει δίπλα στον Α2. Ο Α5 και ο Α1 κάθονται ήδη έχοντας τον ανάμεσα και ο Α7 προσπαθεί να παρεισφρήσει μέχρι που του λέω να βρει κάποια άλλη θέση από τη στιγμή που είναι καλυμμένες αυτές. Για την πρώτη περίπτωση που ο χαιρετισμός ήταν ευγενικός είπε ότι ένιωσε χαρά, ενώ στη δεύτερη ένιωσε θυμό, αν και του άρεσαν και τα δυο, αφού επρόκειτο για παιχνίδι. Η επόμενη δραστηριότητα ήταν η αφόρμηση για την κύρια που θα ακολουθούσε μετά και είχε ως στόχο τη διερεύνηση της κοινωνικής αποδοχής μέσα στην ομάδα με το σχηματισμό δύο τρένων, που το ένα παιδί- βαγόνι επέλεγε με μια κίνηση να πάρει μαζί του το επόμενο. Τα πρώτα παιδιά που επιλέχθηκαν από μένα για να ξεκινήσει το

παιχνίδι ήταν ο Α4 και ο Α7. Ο Α7 επέλεξε να πάρει με ένα άγγιγμα τον Α2 στο τρένο του, ενώ ο Α2 με ένα άγγιγμα στον ώμο επέλεξε τον Α6. Όταν τα δυο σχηματισμένα τρένα κατευθύνθηκαν προς τα θρανία για να καθίσουν τα παιδιά και να ακούσουν την ιστορία με το σκαντζόχοιρο, ο Α2 άκουγε με προσοχή, χωρίς να σχολιάζει, ενώ κατά τη διάρκεια της συζήτησης αν και παρακολουθούσε, δεν συμμετείχε. Στη συνέχεια ακολούθησε η τεχνική του «διαδρόμου συνείδησης», όπου ένα παιδί έμπαινε μέσω μιας μάσκας στο ρόλο του ήρωα της ιστορίας και οι υπόλοιποι τον συμβούλευαν σε σχέση με μια απορία. Ο Α2 συμβούλευε την σκαντζοχοιρίνα Κ4 ότι για να πλησιάσει τους άλλους «πρέπει να τους πεις ότι δεν θα τους κάνεις κακό», ενώ ο ίδιος σε ρόλο λαγού άκουσε για ποιο λόγο θα ήθελαν να κάνουν παρέα μαζί του (Κ9: «επειδή είναι απαλός», Κ6: «Επειδή είναι καλό λαγουδάκι κάθε μέρα», Κ8: «επειδή αν σε πιάσω θα σε ψήσω»). Τέλος, οι δυο ομάδες δραματοποίησαν την ιστορία έχοντας την επιλογή της παραλλαγής. Ο Α2 έχει το ρόλο ενός από την ομάδα των φιδιών (Α7 και Α6) που τελικά τρώει τον σκαντζόχοιρο (Α5) ακολουθώντας την πρωτοβουλία του Α7. Ο ίδιος εκτός πράξης ρωτάει τον Α5 θέλοντας να επιβεβαιώσει αν θα είναι εκεί, εννοώντας αν εκεί είναι η φωλιά του.

Η επόμενη παρεμβατική συνάντηση με θέμα τη συμμετοχικότητα των παιδιών περιλαμβάνει την πρώτη δραστηριότητα που σχετίζεται με την παρατήρηση κάποιων αντικειμένων που έχω τοποθετήσει στο χώρο. Ο Α2 περιεργάζεται όλα τα αντικείμενα χωρίς να δείχνει κάποια προτίμηση σε κάποιο κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, ενώ όπως και τις προηγούμενες φορές ακολουθεί τη ροή των δραστηριοτήτων και τις οδηγίες. Όταν τους ζητείται να επιλέξουν κάποιο αντικείμενο και να εκφράσουν μια λέξη ή φράση εκείνος επιλέγει τον καθρέπτη λέγοντας τη λέξη «χαρά». Έπεται ένα παιχνίδι ρόλων με αυτοσχέδιους διαλόγους, όπου τα παιδιά πρέπει να αποδεχτούν ή να αρνηθούν μια πρόταση που τους γίνεται. Εκείνος είναι ζευγάρι με την Κ9 στην οποία προτείνει να φυτέψουν λαχανικά στον κήπο και εκείνη δέχεται γιατί της αρέσει, αφού είναι κάτι που συνηθίζει να κάνει με τον μπαμπά της. Εκείνη του προτείνει να πάνε σε μια γιορτή ενός φίλου της και εκείνος δέχεται, γιατί του αρέσουν οι γιορτές. Τελευταία δραστηριότητα της ημέρας αποτελεί η ομαδική δημιουργία μιας ιστορίας εμπνευσμένης από τις κάρτες του παιχνιδιού dixit στην οποία συμμετείχε περιμένοντας τη σειρά του.

Στην προτελευταία παρεμβατική συνάντηση ο Α2 ήταν απών λόγω ασθένειας, οπότε δεν υπάρχουν συγκεκριμένα δεδομένα για να αναφερθούμε σε αυτόν.

Στην τελευταία συνάντηση η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε τη δημιουργία ενός σφιχτού κύκλου στον οποίο θα έπρεπε κάθε παιδί να προσπαθήσει να εισχωρήσει, ενώ τα μέλη του κύκλου έφεραν αντίσταση. Το κάθε παιδί που θα προσπαθούσε θα έπρεπε να επιλέξει το επόμενο που θα το αντικαθιστούσε. Επιλέγω να ξεκινήσει ο Α2 και εκείνος ανεπιτυχώς προσπαθεί να εισέλθει στον κύκλο. Ο τρόπος που προσπαθεί να μπει δεν είναι ασφυκτικός, καθώς δεν ασκεί ιδιαίτερη πίεση. Κάνει διακριτικές προσπάθειες να μπει από διαφορετικές μεριές. Μόλις ολοκληρώνει τις προσπάθειες του σκέφτεται ποιον θα επιλέξει και επιλέγει τελικά την Κ9. Στη συζήτηση που ακολούθησε έπειτα για το πώς ένιωσαν ως μέλη του κύκλου που κάποιος θα προσπαθούσε να σπάσει ο Α2 είπε πως δεν τον ένοιαξε και τόσο που δεν κατάφερε να μπει. Η επόμενη δραστηριότητα αφορά στην παρουσίαση των αντικειμένων που έχουν φέρει από το σπίτι τους εξηγώντας τους λόγους που είναι αγαπημένα τους και η τοποθέτηση τους σε ένα χρωματιστό πανί. Ο Α2 έχει φέρει ένα εκπαιδευτικό βιβλίο που έχει ως θέμα τις περιπέτειες του Οδυσσέα. Παρουσιάζοντας το μας αναφέρει ότι είναι ένα βιβλίο που έχει από το νήπιο και δεν θυμάται ποιος του το έχει χαρίσει, το επιλέγει κάθε φορά που βαριέται στο σπίτι του ή θέλει να ξεκουραστεί, ενώ επιλέγει να το αφήσει στο μπλε πανί. Το βιβλίο του αποτελεί την έμπνευση για τη δημιουργία της ιστορίας στην ομάδα του, που επιλέγει ως θέμα την επιστροφή του Οδυσσέα στο παλάτι. Ο ίδιος επιλέγει ως ρόλο αυτόν του σκύλου του Οδυσσέα, ο οποίος δεν έχει μεγάλο λόγο μέσα στην παράσταση τους, καθώς πεθαίνει μόλις αντιλαμβάνεται ότι το αφεντικό του επέστρεψε στο σπίτι του.

Συμπεριφέρεται σαν ένα κατοικίδιο σκυλί που ακολουθεί στη συμπεριφορά τα παιδιά της οικογένειας, ακούγοντας αρχικά την αφήγηση της μητέρας Πηνελόπης (Κ6), ενώ δείχνει την πίστη του στον Οδυσσέα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με την ομάδα για το πώς σκέφτηκαν και έστησαν την ιστορία ο ίδιος δε συμμετέχει, καθώς ξεφυλλίζει το βιβλίο του με τον Α7 και τον Α6, χωρίς να μιλούν, ενώ η ομάδα πληροφορεί ότι τον ρόλο του τον επέλεξε ο ίδιος.

9.2.2.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α2

Το παιδί Α2 φάνηκε ένα παιδί πολύ συνεργάσιμο και υπάκουο καθ' όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων. Αυτό δεν προξένησε έκπληξη καθώς ήταν κάτι για το οποίο είχαμε ενημερωθεί και από την εκπαιδευτικό, απλώς έγινε διαπίστωση και «ιδίοις όμασι». Πρόκειται για ένα παιδί που δεν θέλει να προκαλεί με την παρουσία του ούτε τους συνομηλίκους, ούτε και τους ενηλίκους που τον περιτριγυρίζουν.

Μια ακόμη διαπίστωση είναι ότι ανταποκρίνεται θετικά σε όλα τα υπό εξέταση κριτήρια της έρευνας. Συγκεκριμένα, ο Α2 είναι ένα παιδί που από τα λεγόμενα του έχει κατανοήσει τα οφέλη της συνεργασίας, αλλά και στην πράξη όσες φορές και αν χρειάστηκε να συνεργαστεί με κάποιον δεν δημιουργήθηκε το παραμικρό πρόβλημα, ενώ δεν εξέφρασε παράπονο για κανένα παιδί που συνεργάστηκαν είτε αυτό ήταν αγόρι, είτε κορίτσι, είτε γενικά δημοφιλές (πχ η Κ9), είτε απορριπτόμενο (πχ η Κ4). Ούτε και το ανάποδο βέβαια. Η κοινωνικότητα του παρουσιάζεται υψηλή κυρίως στην υπο- ομάδα των αγοριών, αφού λόγω του ήπιου χαρακτήρα του συχνά τα αγόρια «κοντραρίζονταν» για το ποιος θα είναι μαζί του. Αυτό παρατηρήθηκε κυρίως με τον Α7 και τον Α6, ενώ υπήρχε μια προτίμηση σε αυτόν και από τους Α5 και Α1. Ο Α7 μάλιστα τον προτίμησε δύο φορές. Μια στο τρένο που θα ξεκινούσε ένα ταξίδι, αλλά και στον ομαδικό χορό. Μάλιστα στο χορό τον προέτρεψε δύο φορές να συμμετέχει, προσπαθώντας να τον κάνει να «ανοιχτεί», καθώς για τον Α7 ήταν μια πολύ διασκεδαστική δραστηριότητα. Ως προς τη συμμετοχικότητα ο Α2 αν και πάντα πρόσεχε και ακολουθούσε τη ροή των γεγονότων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (πλην της τελευταίας φοράς όπου η ομάδα συζητούσε για τον τρόπο που χειρίστηκαν την ιστορία τους και εκείνος ξεφύλλιζε το βιβλίο της Οδύσσειας με τους φίλους του), δεν ήταν άτομο που θα έπαιρνε ανοιχτά πρωτοβουλίες ή θα σήκωνε συχνά το χέρι του για να συμμετέχει. Πάντα όμως αν τον ρωτούσες θα απαντούσε ή θα προθυμοποιούνταν να πάρει μέρος στη δραστηριότητα. Εξαίρεση αποτέλεσε ο ομαδικός χορός που διαπίστωσα ότι πέρα από το ότι τη χρονική στιγμή που τον επέλεξα ίσως δεν ήταν έτοιμος, μπορεί και ο χορός ως δραστηριότητα να μην το εξέφραζε απόλυτα και να ήταν πιο «μαζεμένος». Τη δεύτερη φορά βέβαια συμμετείχε κανονικά και μάλιστα με ρυθμό και δημιουργικότητα. Ως προς την αυτοπεποίθηση του πιστεύω ότι γνωρίζει τα δυνατά του σημεία, απλώς λόγω του χαρακτήρα του δεν αρέσκεται στο να επιδεικνύεται προς τα έξω. Ακόμη, για την αποτυχία του να εισέλθει στον κύκλο των συμμαθητών του ανέφερε ότι δεν τον ένοιαξε και τόσο.

Γενικά, θα τον χαρακτήριζα ως ένα ήπιο και ευγενικό παιδί με τρόπους. Διαθέτει ώριμη σκέψη για την ηλικία του, βάζει όρια στον εαυτό του, χωρίς να δημιουργεί προβλήματα στη λειτουργία της ομάδας και παράλληλα χωρίς να στερείται τις ξένοιαστες στιγμές με τους συμμαθητές του, καθώς συχνά γελάει με τα αστεία τους ή προκαλεί και ο ίδιος το γέλιο των άλλων. Φαίνεται ότι έχει υπομονή στις αντιδράσεις του και ότι δείχνει κατανόηση, καθώς όταν η Κ3 δείχνει στο πρώτο τους παιχνίδι να μην θυμάται τι πρέπει να κάνει, εκείνος την καλεί ήρεμα προς το μέρος τους, ενώ συνεργάζονται καλά και με την Κ4 χωρίς να ακουστεί το παραμικρό παράπονο από εκείνη στην άσκηση με την σχεδίαση βάσει οδηγιών. Τέλος, οι σχέσεις του με τα αγόρια και τα κορίτσια της τάξης είναι πολύ καλές, καθώς είναι ιδιαίτερα αγαπητός.

9.2.3.α.Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α3

Το παιδί Α3 συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες της πρώτης παρεμβατικής συνάντησης. Από τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης συνάντησης που είχε χαρακτήρα γνωριμίας και εξοικείωσης πληροφορούμαστε στοιχεία για την οικογένεια του (αφού σηκώνεται στις ερωτήσεις για το ποιος έχει αδερφό και αδερφή), τα μαθήματα που προτιμάει (αφού σηκώθηκε στην ερώτηση για το ποιος αγαπάει τα μαθηματικά και τη γυμναστική), μάθαμε πληροφορίες για το πώς περνάει τον ελεύθερο χρόνο του (πάει στην εξοχή, μαθαίνει χορούς), ενώ μας πληροφόρησε ότι του αρέσει το μπλε χρώμα, τα τρακτέρ και η θάλασσα και πιστεύει ότι είναι καλός στο να κάνει ποδήλατο. Όταν ήρθε η σειρά των παιδιών να κάνουν τις προτάσεις του για το παιχνίδι «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει…» ο Α3 ήταν από τα παιδιά που δεν πήρε πρωτοβουλία για να προτείνει κάτι. Στη συνέχεια το κάθε παιδί θα έγραφε κάτι θετικό για τον διπλανό του στα δεξιά. Για τον Α3 έγραψε ο Α1 ότι «είναι καλός να κυνηγάει», ενώ ο Α3 έγραψε για τον Α6 ότι «είναι καλός στο τρέξιμο». Η επόμενη δραστηριότητα περιλαμβάνει μια παντομίμα στην οποία τα παιδιά πρέπει να δείξουν κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά. Κάποια παιδιά δεν θέλουν να έρθουν παρά την προτροπή μου. Συγκεκριμένα, ο Α3 μου λέει ότι δεν επιθυμεί να έρθει, γιατί δεν έχει σκεφτεί κάτι. Του προτείνω να σκεφτεί τι του αρέσει να κάνει και να πάρει ιδέες από τα παιδιά, αλλά βλέποντας τον μαζεμένο δεν επιμένω άλλο. Στην τελευταία δραστηριότητα που ανά δυο άτομα έπρεπε να αυτοσχεδιάσουν κάνοντας κάτι μαζί δεν πρόλαβαν να συμμετέχουν όλα τα άτομα, καθώς το κουδούνι για την λήξη των μαθημάτων μας πρόλαβε.

Από την πρώτη συνάντηση συμπεραίνουμε ότι ο Α3 είναι ένα μαζεμένο παιδί που δεν δημιουργεί προβλήματα στην ομάδα. Έχει ευγένεια, τρόπους και οι σχέσεις με τους συμμαθητές του μοιάζουν να είναι φυσιολογικές. Συμμετέχει με ευκολία σε ομαδικές δραστηριότητες, αλλά όταν η δραστηριότητα απαιτεί αυτόνομη δράση και έκθεση του εαυτού φαίνεται ότι δεν είναι τόσο εξοικειωμένος και προτιμά να μη συμμετέχει.

Στη δεύτερη παρεμβατική συνάντηση ο Α3 συμμετέχει ακολουθώντας τις οδηγίες των δραστηριοτήτων. Παίρνει μέρος στην δραστηριότητα με τη δημιουργία αγαλμάτων με το σώμα τους αρχικά σε μοναχικό επίπεδο και στη συνέχεια σε τετράδα, ενώ προτιμά την παρέα των αγοριών, καθώς προσπαθούν να συμπληρώσουν τετράδα με τους Α2 και Α5, ενώ στη συνέχεια δέχονται και την Κ6, που έχει μείνει χωρίς. Ακολουθεί την ιδέα της ομάδας, αλλά κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν παίρνει το λόγο για να περιγράψει τι έγινε στην ομάδα τους, πώς αποφάσισαν το θέμα του γλυπτού τους, αφήνοντας τους άλλους να μιλήσουν. Ήταν ο μοναδικός από την ομάδα που δεν πήρε το λόγο. Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά έγιναν ζευγάρι με κάποιο άλλο παιδί με τυχαία δική μου επιλογή με σκοπό να ζωγραφίσουν σύμφωνα με τις οδηγίες που θα τους έλεγε το ζευγάρι τους. Ο Α3 ήταν με την Κ1, ένα κορίτσι ήπιων τόνων γενικά που παίρνει συχνά το λόγο στην ομάδα της. Οι δυο τους συνεργάστηκαν ικανοποιητικά, όπως διαπιστώνω από το οπτικοακουστικό υλικό, αλλά και από τα λεγόμενα του, ενώ και η Κ1 είπε ότι της έδινε οδηγίες, αλλά χωρίς να της αναφέρει συγκεκριμένα μεγέθη ή τον χώρο σχεδίασης πάνω στο χαρτί. Μόλις ολοκληρώθηκε αυτή η δραστηριότητα, τους ζήτησα να με πλησιάσουν φτιάχνοντας μια σειρά για να τους χωρίσω σε νέα ζευγάρι με βάση το χρώμα της κουκκίδας που θα τους ζωγράφιζα στο χέρι. Εκεί δημιουργήθηκε μια ένταση με τον Α1, ο οποίος ήθελε διαφορετικό χρώμα και συγκεκριμένα αυτό που είχε ο Α3. Για να ξεπεραστεί η ένταση προκειμένου να συνεχίσουμε στην παρέμβαση ζήτησα από τον Α3 αν ήθελε να αλλάξει χρώμα στη βούλα του και να την παραχωρήσει στον Α1. Εκείνος δέχτηκε και έτσι μπορέσαμε να συνεχίσουμε στην επόμενη δραστηριότητα που ήταν το παιχνίδι «οδηγός- τυφλός», το οποίο απαιτούσε συνεργασία και συγκέντρωση. Ο Α3 μετά την αλλαγή χρώματος ήταν τελικά με την Κ5 με την οποία συνεργάστηκαν καλά, αφού άκουγαν ο ένας τις οδηγίες του άλλου, ενώ όταν ρωτήθηκε για το ποιον ρόλο προτιμούσε ο Α3 επέλεξε το ρόλο του τυφλού δείχνοντας την εμπιστοσύνη του στην Κ5. Ακολούθησε η παρακολούθηση του βίντεο, η συζήτηση για αυτό και στο τέλος η παρουσίαση του δρωμένου της κάθε ομάδας. Ο Α3 ήταν στην ίδια ομάδα με τις Κ5, Κ6, Κ8

και Κ4. Επέλεξαν να κάνουν τα μυρμήγκια (Α3, Κ5, Κ6, Κ8) τα οποία ο μυρμηγκοφάγος (Κ4) προσπαθεί να φάει, αλλά αυτά συσπειρώνονται και έτσι τον απωθούν. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για το στήσιμο του δρωμένου τους και τις τυχόν δυσκολίες που συνάντησαν η Κ6 είχε κυρίως το λόγο και μας πληροφόρησε ότι αρχικά ο Α3 με την Κ5 ήθελαν να επιλέξουν να αναπαραστήσουν το βίντεο των πιγκουίνων, αλλά επειδή οι περισσότεροι ήθελαν το άλλο συμβιβάστηκαν, ενώ ο Α3 παίρνοντας το λόγο αναφέρει ότι η Κ4 δεν ήθελε αρχικά το ρόλο της, αλλά στη συνέχεια την έπεισαν. Κατά τη διάρκεια του δρώμενου ο Α3 συμμετέχει με την υπόλοιπη ομάδα ακολουθώντας τη ροή της ιστορίας τους.

Από τη δεύτερη παρεμβατική συνάντηση διαπίστωσα ότι το παιδί Α3 όντως είναι ένα παιδί μαζεμένο, που μπορεί να συνεργαστεί καλά σε δυάδες, αλλά και σε μικρές ομάδες. Επίσης, έχει την ικανότητα να συμβιβάζεται τόσο για τις δικές του επιθυμίες, όσο και των άλλων (βλ. περίπτωση με Α1) ώστε να προχωρήσει η ομάδα ως σύνολο. Γενικά, δεν παίρνει εύκολα πρωτοβουλίες για να εκφραστεί αφήνοντας σε άλλους τον ηγετικό ρόλο.

Στην επόμενη παρεμβατική συνάντηση με θέμα την αυτοπεποίθηση ο Α3 συμμετείχε στις δράσεις. Η πρώτη περιλάμβανε τον ομαδικό χορό σε ημικυκλική θέση. Μόλις έδειξα τον τρόπο που θα κάνουν τον ομαδικό χορό ρώτησα ποιος θα ήθελε να συνεχίσει κάνοντας τα δικά του βήματα και κινήσεις στο ρυθμό. Τότε ο Α5 πιάνει τον Α3 προσπαθώντας να το πείσει να ξεκινήσει. Έχοντας δει ότι ο Α3 δεν είναι ένα παιδί που εύκολα θα ξεκινούσε μια δραστηριότητα απευθύνθηκα στον Α5 λέγοντας του ότι θα το κάνει μόνος του αν θέλει. Αφού τα περισσότερα παιδιά είχαν κάνει, έφτασε και η στιγμή να προσκαλέσω τον Α3 και εκείνος είπε «Εγώ θα χορέψω κανονικό χορό όμως. Χανιώτη» και οι υπόλοιποι τον μιμήθηκαν. Από όσο γνωρίζουμε ο Α3 μαθαίνει παραδοσιακούς χορούς οπότε είναι εξοικειωμένος με αυτό και για αυτό τον επέλεξε παρά το ότι ο ρυθμός ήταν διαφορετικός και οι κινήσεις που έκαναν οι υπόλοιποι ήταν ελεύθερης έκφρασης. Στις κινήσεις των υπολοίπων να σημειώσουμε ότι ο Α3 ακολουθούσε κανονικά. Στην επόμενη άσκηση που αφορούσε στο σχηματισμό ενός αντικειμένου με ένα φύλλο εφημερίδας ο Α3 έφτιαξε ένα καπέλο μιμούμενος ότι ζεσταίνεται και το φοράει για να προστατευθεί, ενώ μόλις τελείωσε βοήθησε μαζί με τον Α5 το παιδί Α4 που χρειαζόταν βοήθεια με τη δική του κατασκευή. Στη δραστηριότητα «ρόλος στο πάτωμα» ο Α3 προτίμησε να γράψει για το πώς μπορεί να νιώθει το αστέρι αναφέροντας ότι ίσως νιώθει αηδία. Να θυμίσουμε ότι η δραστηριότητα είχε ως στόχο τη σκιαγράφηση των συναισθημάτων ενός ατόμου που ενδεχομένως να μην γνωρίζει που είναι καλός. Ο Α3 στη δραστηριότητα αυτή ήταν το τελευταίο παιδί που ήρθε. Μάλιστα δεν σήκωσε το χέρι του, αλλά ψάχναμε να δούμε ποιος ήταν αυτός που δεν ήρθε, ενώ δεν συμμετείχε καθόλου στη συζήτηση που κάναμε για το πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε το αστέρι ή τι θα μπορούσε να κάνει το ίδιο για αλλάξει αυτό που νιώθει. Όσον αφορά στο χάρτινο αστεράκι όπου έπρεπε να γράψουν κάτι στο οποίο είναι καλοί ο Α3 έγραψε «είμαι καλός στις κατασκευές».

Από την τρίτη κατά σειρά συνάντηση ο Α3 φαίνεται ότι είναι ένα παιδί που δεν θα πάρει εύκολα πρωτοβουλίες, ούτε θα συμμετέχει αν κάποιος δεν του απευθύνει το λόγο. Αν με άλλα λόγια δεν «αναγκαστεί» να το κάνει και αυτό όχι επειδή αδιαφορεί ή δεν παρακολουθεί τι συμβαίνει στην ομάδα, αλλά επειδή δε νιώθει άνεση με όσα μπορεί να γίνονται. Για παράδειγμα, όταν ήταν η σειρά του στον ομαδικό χορό δήλωσε με θάρρος ότι εκείνος θα επιλέξει να χορέψει έναν χορό κανονικό, όπως θεωρεί τον παραδοσιακό κρητικό χορό Χανιώτη, γιατί είναι κάτι που κατέχει και νιώθει άνετα με αυτό. Είναι πρόθυμος στο να προσφέρει βοήθεια σε κάποιον που θα χρειαστεί, ενώ διακρίνω μια πιο στενή σχέση με το παιδί Α5, καθώς κάθεται συχνά κοντά του και επιδιώκει την παρέα του.

Κατά την τέταρτη συνάντηση ο Α3 συμμετείχε επίσης στις δραστηριότητες. Η πρώτη αφορούσε στους χαιρετισμούς που δήλωναν αποδοχή και απόρριψη από την ομάδα, όπου ο Α3 δήλωσε ότι ένιωσε χαρά και θυμό αντίστοιχα σε κάθε περίπτωση. Στην δραστηριότητα με το σχηματισμό των δυο τρένων όπου έγινε μια πρώιμη ανίχνευση της κοινωνικής αποδοχής των παιδιών ο Α3 επιλέχθηκε από τον Α5 με ένα γαργαλητό, ενώ εκείνος επέλεξε την Κ1 με

ένα χτύπημα στο χέρι. Στην επιλογή του Α3 παρενέβη ο Α6, ο οποίος μυστικά του είπε να μην επιλέξει τον Α1, κάτι που τελικά έγινε αντιληπτό από τον τελευταίο με αποτέλεσμα να πληγωθεί και να τσατιστεί. Ο Α3 όντως δεν επέλεξε τον Α1, αλλά την Κ1 που δεν ανήκει στην υπο- ομάδα των αγοριών, όπως είχε αρχίσει να σχηματίζεται το τρένο αυτό. Δεν μπορούσε να διαπιστωθεί αν αυτή η επιλογή ήταν απόφαση του Α3, αν επηρεάστηκε από τον Α6 ή αν ήταν ένας συνδυασμός, αν και στις ερωτήσεις του κοινωνιογράμματος που είχαν προηγηθεί ο Α3 δεν είχε δώσει αρνητική ψήφο στον γενικά απορριπτόμενο Α1. Αντιθέτως ο Α1 είχε ψηφίσει αρνητικά τον Α3. Οπότε είναι πιθανό ο Α3 να επηρεάστηκε από την προτροπή του Α6, που από το προηγούμενο κοινωνιόγραμμα φαίνεται ότι ο Α3 είχε ψηφίσει θετικά. Στην αφήγηση της ιστορίας του σκαντζόχοιρου ο Α3 παρακολουθούσε χωρίς να ενοχλεί, ενώ στις ερωτήσεις που έγιναν μετά σήκωσε το χέρι του για να συμμετέχει. Στην άσκηση που αφορά στον διάδρομο συνείδησης, όπου τα παιδιά που περπατούσαν πάνω στον διάδρομο μπαίνοντας στο ρόλο του ήρωα της ιστορίας μέσω μιας μάσκας, ο Α3 συμμετείχε και ως ρόλος φορώντας τη μάσκα του σκαντζόχοιρου, αλλά και ως φορέας εκδήλωσης γνώμης- συμβουλής προς τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας. Στον παρακάτω προβληματισμό που τους έθεσα: «Ο σκαντζόχοιρος έχει πολλά αγκάθια και εσείς επειδή φοβάστε θέλετε να του δείξετε ότι δεν τον θέλετε για φίλο. Τι θα κάνατε σε αυτή την περίπτωση;» ο Α3 απάντησε ότι «Δεν είσαι ίδιος με εμάς και δεν θέλω να παίξεις μαζί μας» δίνοντας βάση στη διαφορετικότητα ως προς την εξωτερική εμφάνιση, αλλά και στην αμεσότητα του λόγου. Κατά τη δραματοποίηση της ιστορίας ο Α3 έχει πάρει το ρόλο του βάτραχου που μαζί με την αλεπού (Κ1) και τον λαγό (Α1) προσπαθούν να προστατέψουν τον σκαντζόχοιρο (Α5) από την ομάδα των φιδιών (Α2, Α7, Α6), χωρίς όμως να τα καταφέρουν, καθώς τελικά τα φίδια τον τρώνε. Κατά τη διάρκεια του δρώμενου παρατηρείται ότι ο Α3 ακολουθεί στις κινήσεις την Κ1, καθώς οι υπο-ομάδες δράσης μέσα στο έργο είναι τα φίδια και ο Α3 με την Κ1, αφού ο Α1 μετακινείται ανάμεσα στις δυο ομάδες και τον πρωταγωνιστή σκαντζόχοιρο.

Από την παρέμβαση αυτή συμπεραίνουμε ότι ο Α3 είναι πιο κοντά στην ομάδα των αγοριών και πιο πολύ στα παιδιά Α5 και Α6, από τον οποίο μάλιστα φαίνεται να επηρεάζεται, καθώς προτιμά να επιλέξει κάποιο κορίτσι που φαινομενικά δεν είναι κοντά από το να επιλέξει τον Α1. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι χαίρεται με την αποδοχή του εαυτού του από τους γύρω του, ενώ μια δυνητική απόρριψη μοιάζει να τον επηρεάζει. Και στην παρέμβαση αυτή ο Α3 εξακολουθεί να συναντά αντιστάσεις στο να συμμετέχει περισσότερο και προτιμά να ακολουθεί κάποια άτομα ή την ομάδα. Ακόμη, φαίνεται ότι δίνει σημασία στη διαφορετικότητα του άλλου που ίσως επιδρά στην αποδοχή του από αυτόν.

Στην πέμπτη κατά σειρά συνάντηση ο Α3 θα έπρεπε να παρατηρήσει τα αντικείμενα που είχαν εναποθέσει μπροστά τους και αφού επιλέξει ένα να πει μια φράση ή μια λέξη που τον εκφράζει για το αντικείμενο αυτό. Παρά το ότι σηκώθηκε για να παρατηρήσει τα αντικείμενα στις μικρότερες ομάδες, όπως τους είχα πει, δεν θέλησε να συμμετάσχει στη δραστηριότητα. Στο επόμενο παιχνίδι ρόλων ήταν ζευγάρι με την Κ7, με την οποία θα έπρεπε να κάνουν κάποιο μικρό διάλογο και να προτείνει ο ένας στον άλλο να κάνουν μαζί από μια δραστηριότητα. Ο Α3 πρότεινε στην Κ7 να παίξουν μαζί ποδόσφαιρο, αλλά η Κ7 δεν δέχτηκε την πρόταση του λέγοντας «Ναι καλά. Σιγά μην παίξω ποδόσφαιρο. Άλλη δουλειά δεν είχα.», δηλώνοντας ότι το θεωρεί «αγορίστικο». Με τη σειρά του ο Α3 αρνήθηκε την πρόταση της Κ7 να φτιάξουν μαζί ένα κέικ δηλώνοντας «Αρνούμαι γιατί θέλω να παίξω μπάλα με τους φίλους μου». Τέλος, συμμετείχε κανονικά στην ομαδική δημιουργία της ιστορίας που βασιζόταν στις κάρτες dixit.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ο Α3, όπως και σε προηγούμενες συναντήσεις, δεν είναι ιδιαίτερα συμμετοχικός όταν πρόκειται να δράσει μόνος του, ενώ δεν είναι διστακτικός όταν υπάρχει δράση σε μεγαλύτερες ομάδες ή σε συνεργασία με άλλα άτομα.

Η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε την εκφώνηση των ονομάτων των παιδιών με διαφορετικούς τρόπους και ύφος. Όταν ήταν η σειρά του Α3 να βγει τα παιδιά εκφώνησαν το όνομα του δυνατά και εκείνος έκλεινε τα αυτιά του. Στη συζήτηση που ακολούθησε είπε ότι ένιωσε χάλια όταν άκουγε το όνομα του, γιατί ήταν πολύ δυνατά οι φωνές, ενώ πιο έντονα άκουσε τον Α6 και Α7 και λιγότερο την Κ4. Καθ' όλη τη διάρκεια που μιλούσε ο Α3 γελούσε, αλλά έδειχνε μια συστολή. Στην επόμενη δραστηριότητα που χωρίστηκαν σύμφωνα με χρωματιστές κουκκίδες σε τρεις ομάδες ο Α3 ήταν στην ίδια ομάδα με τους Κ2, Κ4 και Κ6. Η ομάδα θα έπρεπε να φτιάξει μια ιστορία με τις λέξεις που έγραψε ο καθένας τους σε μια κόλλα χαρτί. Στη δημιουργία της ιστορίας δεν συμμετείχε ιδιαίτερα, πέρα από το να γράψει τις δύο λέξεις που του αναλογούσαν, αλλά διαπραγματεύτηκε το ρόλο που θα ήθελε λέγοντας ότι προτιμάει να κάνει το σκουλήκι, όπως και έγινε. Στη συζήτηση ανέφερε παίρνοντας πρωτοβουλία ότι στη δυσκολία που συνάντησαν με τους ρόλους συζήτησαν όλοι μαζί και διάλεξαν. Τέλος, η τελευταία δραστηριότητα περιλάμβανε την ανάδειξη κάποιων θετικών χαρακτηριστικών τους μέσα από ένα παιχνίδι, όπου είχαν κολλημένο στην πλάτη τους μια κόλλα χαρτί και οι συμμαθητές τους έπρεπε να τους γράψουν ένα θετικό στοιχείο μόλις η μουσική σταματούσε. Για τον Α3 έγραψαν «έχεις πολύ χιούμορ». Με το τέλος της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε μια κουβέντα στην ολομέλεια για το πώς ένιωσαν με αυτά που τους έγραψαν και ο Α3 ανέφερε ότι ένιωσε και χαρά και θυμό, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια που είχε το λόγο γελούσε. Ανέφερε ότι ένιωσε θυμό γιατί του έγραψε μόνο ένας και χαρά γιατί αυτό που του έγραψε είναι αλήθεια.

Από την συνάντηση αυτή είδα ότι ο Α3 συμμετείχε λίγο περισσότερο παίρνοντας το λόγο και θέλοντας να συμμετέχει, αφού σήκωνε το χέρι ή εξέφραζε στην ομάδα τα δικά του θέλω. Ακόμη, διαπίστωσα ότι αναγνωρίζει θετικά στοιχεία στον εαυτό του και εισέπραξε χαρά όταν αυτό σημειώθηκε και από κάποιον τρίτο.

Η πρώτη δραστηριότητα της τελευταίας συνάντησης περιλάμβανε τη δημιουργία ενός σφιχτού κύκλου, όπου το κάθε παιδί θα επιχειρούσε να μπει. Η επιλογή του πρώτου παιδιού έγινε από εμένα και στη συνέχεια επέλεγαν τα παιδιά που συμμετείχαν ποιος θα ήταν ο επόμενος. Ο Α3 επιλέχθηκε προτελευταίος και αυτό ίσως δείχνει την αποδοχή που έχει μέσα στην ομάδα της τάξης του. Κατάφερε να μπει μέσα στον κύκλο, αλλά όταν ρωτήθηκε για το πώς ένιωσε για αυτό είπε νευρίασε λίγο γιατί κάποια αγόρια τον αποκάλεσαν «μινώταυρο», αλλά δεν ένιωσε κάτι ιδιαίτερο όταν οι άλλοι προσπαθούσαν να μπουν. Στην επόμενη δραστηριότητα που θα έπρεπε να παρουσιάσουν το αγαπημένο τους αντικείμενο ο Α3 έδειξε ένα κινητό τηλέφωνο. Σημείωσε ότι το αγαπημένο του αντικείμενο είναι το ποδήλατο, αλλά δεν μπορούσε να το φέρει και επέλεξε το δεύτερο αγαπημένο του, γιατί του αρέσουν οι ηλεκτρονικές συσκευές, επειδή μπορεί να παίζει παιχνίδια, να στέλνει μηνύματα και να μπαίνει στο ίντερνετ, ενώ είναι ιδιαίτερο για αυτόν γιατί το είχε ο αδερφός του και του το χάρισε μετά. Στην ομάδα που συνεργάστηκαν για να κάνουν τη δραματοποίηση ο Α3 είχε το ρόλο του Τηλέμαχου και η συμμετοχή ήταν πιο ενεργή σε σχέση με τις άλλες φορές, είτε επειδή είχε εξοικειωθεί με τη διαδικασία, είτε επειδή του ήταν γνωστή η ιστορία που έπαιζαν όποτε ένιωθε μεγαλύτερη σιγουριά για αυτή.

9.2.3.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α3

Το παιδί Α3 κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων ήταν συνεργάσιμος, υπάκουος και γενικά ήπιων τόνων. Ήταν κάτι αναμενόμενο καθώς παρόμοια συμπεριφορά είχε και κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων, ενώ παρόμοιες πληροφορίες είχαμε και από την εκπαιδευτικό.

Σε γενικές γραμμές είχε καλές σχέσεις με τα παιδιά, ενώ δεν παρατήρησα κάποια εμφανή «κόντρα» ή αντιδικία. Αντιθέτως θα έλεγα ότι είναι φιλικός, ευγενικός και υποχωρητικός. Χαρακτηριστική είναι η αποδοχή του να αλλάξει χρώμα και συνεπώς ζευγάρι, όταν το παιδί Α1 ήθελε να πάρει το χρώμα του Α3 και ο ίδιος υποχώρησε για να μπορέσει να

συνεχιστεί το παιχνίδι και η ροή της δραστηριότητας. Συνεργαζόταν καλά με τις ομάδες που τύχαινε από την άποψη ότι δεν προκαλούσε θέματα μεταξύ τους, αλλά η συμμετοχή του περιοριζόταν στο να ακολουθεί τις αποφάσεις και όχι να έχει ενεργό ρόλο σε αυτές με εξαίρεση τις δυο τελευταίες φορές που φάνηκε να εκφράζεται περισσότερο ως προς το τι θα ήθελε να κάνει μέσα στην ομάδα. Η συνεργασία του ήταν ικανοποιητική τόσο σε ευρύτερες ομάδες, όσο και σε ζεύγη. Συχνά δε, υπήρχαν περιπτώσεις που δεν ήθελε να συμμετάσχει σε κάποια δραστηριότητα επειδή ένιωθε αβεβαιότητα για αυτό που θα έπρεπε να πει ή να κάνει. Ακόμη, υπήρξε περίπτωση που επηρεάστηκε στην επιλογή του από τη γνώμη κάποιου συμμαθητή του και συγκεκριμένα του Α6, που τον προέτρεψε να μην επιλέξει στην ομάδα τους τον Α1.

Η αβεβαιότητα του ως προς τη συμμετοχή του, η διστακτικότητα που έβγαζε όταν έπρεπε να κάνει κάτι μόνος του και η επιρροή του από κάποιον άλλον δείχνουν ότι η αυτοπεποίθηση του χρειάζεται μια κάποια ενίσχυση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο Α3 δεν γνωρίζει τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του. Τέλος, ως προς τις φιλικές του σχέσεις μου έδωσε την εντύπωση ότι είναι πιο κοντά στην υπο- ομάδα των αγοριών και συγκεκριμένα στα παιδιά Α5 και Α2.

9.2.4.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α4

Το παιδί Α4 ήταν παρών σε όλες τις παρεμβάσεις και συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες που ήταν προγραμματισμένες. Από την δραστηριότητα εξοικείωσης που έγινε αρχικά στην πρώτη παρέμβαση παίρνουμε κάποιες πληροφορίες για το παιδί Α4. Σε σχέση με την οικογένεια του ο Α4 δεν σηκώθηκε σε καμία από τις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα αδέρφια, ενώ γνωρίζουμε από την εκπαιδευτικό ότι έχει ένα αδερφό μόλις λίγων μηνών. Σε σχέση με τα ενδιαφέροντα του μάθαμε ότι του αρέσει το ποδήλατο, το τρέξιμο και τα πάζλ, ενώ τα αγαπημένα του μαθήματα είναι η Γυμναστική και τα μαθηματικά, ενώ αγαπά το χειμώνα και το καλοκαίρι, αλλά και τις διακοπές. Ακόμα, πήγε στον αποκριάτικο χορό του ΚΔΑΠ που έγινε λίγες μέρες πριν την συνάντηση μας. Όταν τα παιδιά ανέλαβαν να κάνουν τις ερωτήσεις ο ίδιος πρόσθεσε τη φράση «να σηκωθεί όποιος του αρέσει το χιόνι». Στην επόμενη δραστηριότητα που έπρεπε να γράψουν ένα θετικό στοιχείο για τον διπλανό τους στα δεξιά, ο Α4 έγραψε για την Κ4 ότι είναι καλή στο ποδήλατο, ενώ για τον ίδιο έγραψε η Κ7 ότι είναι καλός στο να τρέχει. Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε μια παντομίμα, στην οποία θα έπρεπε να δείξουν κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά. Ο Α4 όταν ήρθε η σειρά του σηκώθηκε και έκανε ότι κάνει πατινάζ, ενώ στην τελευταία δραστηριότητα που έπρεπε σε ζεύγη να αποφασίσουν να κάνουν κάτι από κοινού, ο Α4 δεν πρόλαβε να συμμετάσχει, αφού ο χρόνος μας πρόλαβε.

Από την πρώτη συνάντηση θα έλεγα ότι ο Α4 ήταν πιο συμμετοχικός από όσο περίμενα, γιατί γενικά τόσο στα μαθήματα, όσο και έξω στην αυλή που τον παρατηρούσα για κάποιες μέρες μου έδινε την εντύπωση ενός παιδιού αρκετά μαζεμένου. Βέβαια, εξακολουθούσε να είναι λιγομίλητος και μετρημένος, αλλά συμμετείχε με προθυμία σε αυτά που κάναμε. Σε σχέση με την οικογένεια του διαπίστωσα ότι ακόμα και στο παιχνίδι δεν ανέφερε την ύπαρξη του αδερφού του, όπως είχε κάνει και στο πρώτο ιχνογράφημα, στο οποίο δεν τον είχε συμπεριλάβει, αλλά τον ανέφερε έπειτα από δική μου ερώτηση. Πιθανώς να μην έχει εξοικειωθεί ακόμα με την ιδέα του νέου μέλους στην οικογένεια και μάλιστα από διαφορετικό σύζυγο της μητέρας του. σε σχέση με τα ενδιαφέροντα του και όσα του αρέσουν φαίνεται αρκετά ξεκάθαρος, όπως επίσης και για όσα πιστεύει ότι έχει δυνατότητες. Αναφορικά με την κοινωνικότητα του δεν διαπίστωσα να είναι πιο κοντά σε κάποιο παιδί, αλλά όπως καθόντουσαν ο ένας δίπλα στον άλλον καθόταν συνήθως δίπλα στα κορίτσια. Το αν ήταν τυχαίο ή όχι αυτό το γεγονός θα φανεί στη συνέχεια.

Η επόμενη συνάντηση μας είχε ως κύριο θέμα τη συνεργατικότητα, όπου ο Α4 ακολουθεί κανονικά τις οδηγίες χωρίς κάποιο θέμα, τόσο στη φάση της χαλάρωσης, όσο και αργότερα, όπου τους είχα πει να δημιουργήσουν αγάλματα μόνα τους και στη συνέχεια σε ομάδες. Ο Α4 στο σημείο που πρέπει να δημιουργήσουν τις ομάδες παρατηρώ από το οπτικοακουστικό υλικό ότι προσπαθεί να προσεγγίσει την ομάδα των αγοριών Α3, Α2, Α5 που έχει σχηματιστεί, αλλά όταν πάει να τους πλησιάσει τον καλεί στην ομάδα τους η Κ8, οπότε η τετράδα που σχηματίζεται είναι Κ4, Κ8, Α4 και Κ7. Κατά τη διάρκεια της κίνησης με το ρυθμό, πριν τη φάση του σχηματισμού των ομάδων, ο Α4 είναι το μόνο αγόρι που δεν κινείται στο χώρο σε ομάδα, αλλά μόνος του, αν και παραμένει κοντά τους. Η ομάδα που τελικά εντάχθηκε αποφασίζει να παρουσιάσει το άγαλμα ενός λουλουδιού έχοντας ενώσει όλοι από ένα πόδι στο κέντρο με τα χέρια του πάνω και σε χαμηλό σημείο από το κεφάλι. Η Κ9 μαντεύει σωστά το τι προσπάθησαν να αναπαραστήσουν, ενώ η Κ7 και η Κ4 διαμαρτύρονται ότι το ήξεραν από πριν γιατί το είχαν ακούσει. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με την ομάδα για το τι λουλούδι αναπαράστησαν και τι δυσκολίες συνάντησαν τον λόγο τον είχαν τα κορίτσια, ενώ ο Α4 απαντούσε χαμηλόφωνα και συνήθως μονολεκτικά όταν του απεύθυνα το λόγο λέγοντας ότι του άρεσε αυτό που έκαναν και ότι δεν συνάντησε κάποια δυσκολία.. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης μεταξύ τους ο Α4, ακολουθούσε χωρίς όμως να παίρνει εκείνος κάποια πρωτοβουλία. Στην επόμενη δραστηριότητα ο Α4 συνεργάστηκε με την Κ5 προκειμένου να φτιάξουν ένα σχέδιο ακολουθώντας ο ένας τις οδηγίες του άλλου. Οι δυο τους συνεργάστηκαν καλά, όπως ανέφεραν αργότερα. Πιο περιγραφική στον τρόπο που δούλεψαν ήταν η Κ5, η οποία μας είπε ότι ήταν ικανοποιημένη και ότι εκείνη τον άφησε πιο ελεύθερο δίνοντας του πιο γενικές οδηγίες, ενώ όταν ρώτησα τον ίδιο απάντησε ότι και εκείνος δεν έδινε συγκεκριμένες οδηγίες, αλλά γενικές. Στο επόμενο παιχνίδι όπου έπαιξαν το «Οδηγός- Τυφλός» ο Α4 συνεργάστηκε μαζί με τον Α5. Η συνεργασία τους ήταν ικανοποιητική, ενώ στη συζήτηση που ακολούθησε ο Α4 είπε ότι προτιμούσε το ρόλο του τυφλού και ο Α5 του οδηγού, ενώ και στους δύο άρεσε αυτό το παιχνίδι και θα ήθελαν να το επαναλάβουν. Η τελευταία δραστηριότητα της ημέρας περιλάμβανε την παρακολούθηση ενός βίντεο με θέμα την αντιμετώπιση ενός κοινού κινδύνου από κάποιες ομάδες ζώων, τη συζήτηση για όσα είδαν στο βίντεο και την αναπαράσταση μιας εκ των ιστοριών σε ομάδες (Κ1, Κ2, Κ7, Α4, Α5, Α7). Κατά τη διάρκεια όλων αυτών ο Α4 παρακολουθούσε, ενώ συμμετείχε πιο ενεργά δείχνοντας κάποιες κινήσεις όταν η ομάδα του οργάνωνε το δρώμενο της, πέρα από την στιγμή της αναπαράστασης. Ο Α4 ανήκει στην ομάδα των καβουριών που μόλις η Κ2 στο ρόλο του πελαργού πλησιάζει τον τσιμπάνε με τις δαγκάνες τους.

Από τη δεύτερη παρέμβαση διαπιστώνεται ότι ο Α4 είναι ένα παιδί που γενικά έχει τρόπους, ακολουθεί τις οδηγίες και προσπαθεί να συμβάλει στην ομαλή λειτουργία μιας ομάδας. Συνεργάστηκε πολύ καλά με όλα τα άτομα που έτυχε να συνεργαστούν, χωρίς να προκύψει καμία παρεξήγηση ή πρόβλημα είτε από την μεριά του είτε από τους άλλους. Σε μια ευρύτερη ομάδα πιθανώς προτιμά να μην έχει ηγετικό ρόλο παραμένοντας διακριτικός και ακολουθώντας τη ροή των πραγμάτων. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην ευρύτερη ομάδα που συνεργάστηκε συμπλήρωσε με τη σειρά του κάποιες κινήσεις που θα μπορούσαν να κάνουν ως καβούρια, ενώ κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για το πώς τους φάνηκαν οι διάφορες δραστηριότητες, ο Α4 εκφράζεται μόνο αν του απευθύνω το λόγο και πάντοτε με λίγα λόγια ή και μονολεκτικά. Αναφορικά με την κοινωνικότητα του θα λέγαμε ότι ο Α4 ενώ δείχνει μια προτίμηση προς την ομάδα των αγοριών, εντούτοις καταλήγει περισσότερο να προτιμάται από την ομάδα των κοριτσιών, όπως φάνηκε και από την πρώτη δραστηριότητα, όπου δέχτηκε την πρόσκληση από την Κ8 να μπει στην ομάδα τους. Ακόμη, δεν υπάρχει κάποια διακριτή προτίμηση από και προς κάποιο παιδί.

Στην επόμενη παρέμβαση ο Α4 συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες περιμένοντας τη σειρά του. Στη δραστηριότητα του ομαδικού χορού ο Α4 επιλέγει να κάνει μια στροφή με

τα χέρια σε τριγωνικό σχηματισμό πάνω από το κεφάλι. Οι υπόλοιποι τον ακολουθούν, όπως και ο ίδιος ακολουθεί τις χορευτικές κινήσεις της ομάδας. Στην δραστηριότητα όπου τα παιδιά πρέπει να μετατρέψουν το φύλλο εφημερίδας τους σε κάποιο άλλο αντικείμενο, με το οποίο θα παρουσιάσουν μια παντομίμα, ο Α4 δέχεται τη βοήθεια των Α3 και Α5, αφού εκείνοι έχουν ολοκληρώσει το αντικείμενο τους. Τα δυο παιδία μάλλον δεν τα καταφέρνουν και πολύ στο να φτιάξουν τη σαΐτα που ήθελε ο Α4 και έτσι ζητάει τη δική μου βοήθεια. Δυστυχώς, ούτε εγώ γνωρίζω να φτιάχνω σαΐτες από χαρτί και έτσι ζητάω από τον Α6 που έχει φτιάξει ήδη τη δική του να βοηθήσει τον Α4, το οποίο ο Α6 κάνει πρόθυμα. Κατά τη διάρκεια παρουσίασης των αντικειμένων των άλλων παιδιών ο Α4 σηκώνει το χέρι του μια-δυο φορές για να συμμετέχει, ενώ τελικά όταν έχει φτάσει η σειρά του παρουσιάζει κάτι άλλο αντί της σαΐτας που του έφτιαξαν (μιας και αυτή δεν καταφέρνει να σταθεί, αλλά ξεδιπλώνεται), αφού έχει μετατρέψει το φύλλο εφημερίδας του και όπως μας λέει έπειτα από ερώτηση είναι μπλοκ ζωγραφικής. Στην άσκηση «ρόλος στον τοίχο» ο Α4 γράφει για την εξωτερική εμφάνιση του αστεριού αναφέροντας ότι είναι άσπρο και χωρίς χρώμα, ενώ στην ερώτηση πώς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε εμείς το αστέρι για να γίνει λαμπερό και να πάρει χρώμα ο Α4 ανέφερε «Να το βάψουμε». Με την απάντηση του δόθηκε η ευκαιρία να ξεκινήσουμε μια νέα συζήτηση για το αν το αστέρι θα ένιωθε πραγματικά ότι είχε χρώμα και φως αν εμείς το βάφαμε. Τέθηκαν τα ερωτήματα «δεν θα έπρεπε να το πάρει από μόνο του;», «Αν το βάφαμε εμείς θα ένιωθε εκείνο μέσα του ότι έχει όντως φως και χρώμα;». Τέλος, στη δραστηριότητα όπου έπρεπε να γράψουν εκείνα μέσα στο αστεράκι κάτι στο οποίο τα καταφέρνουν καλά, ο Α4 έγραψε «Είμαι καλός στη ζωγραφική».

Από την παρέμβαση αυτή συμπεράναμε ότι ο Α4 παρουσιάζει μια συνοχή ως προς την πρόθεση συμμετοχής του στις δραστηριότητες της ομάδας, καθώς συμμετέχει σταθερά και με παρόμοιο τρόπο σε αυτές. Η συμμετοχή του χαρακτηρίζεται από ήπιους τόνους, ενώ ακολουθεί τους κανόνες της ομάδας, σηκώνοντας το χέρι του ή περιμένοντας τη σειρά του. Συμμετέχει χωρίς κανένα πρόβλημα σε δραστηριότητες που αφορούν την έκθεση του εαυτού του, δεν έχει πρόβλημα στο να ζητήσει βοήθεια αν τη χρειαστεί, ενώ δείχνει να γνωρίζει τα δυνατά του σημεία. Από την απάντηση του σε σχέση με το αστέρι δείχνει την πρόθεση του για να παρέχουμε βοήθεια σε αυτό, αλλά παράλληλα είναι μια δήλωση που ίσως άθελα του μας παραπέμπει στην φαινομενική αυτοπεποίθηση των προσώπων, αυτή που τα άτομα θέλουν να δείχνουν προς τα έξω. Από όσα έχω παρατηρήσει ως τώρα στον Α4 δεν θεωρώ ότι ισχύει κάτι τέτοιο σε αυτόν, αφού δίνει την εντύπωση ότι γνωρίζει τα όρια και τις δυνατότητες του, δεν διστάζει να ζητήσει βοήθεια όταν την χρειάζεται, ενώ παράλληλα όταν βλέπει ότι η σαΐτα του δεν μπορεί να σταθεί, χωρίς να «τα χάσει» την μετατρέπει σε κάτι άλλο, που μπορεί να φτιάξει μόνος του και το παρουσιάζει στην ομάδα. Αν και δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα κοντά με κάποιο παιδί, μόλις τους ζητηθεί βοήθεια εκείνα του την παρέχουν αδιαμαρτύρητα, το οποίο δείχνει ότι είναι ένα παιδί μάλλον συμπαθές στους συμμαθητές του.

Η πρώτη δραστηριότητα της επόμενης παρέμβασης περιλαμβάνει τα δύο είδη χαιρετισμών, αυτών που δηλώνουν αποδοχή και απόρριψη ως προς τους άλλους. Ο Α4 ερωτώμενος για το πώς ένιωσε σε αυτή τη δραστηριότητα απάντησε χαρά και θυμό αντιστοίχως. Στην επόμενη δραστηριότητα όπου στόχος ήταν η δημιουργία ενός τρένου με σκοπό αφενός την διερεύνηση της κοινωνικής τους αποδοχής και αφετέρου τη δημιουργία δύο ομάδων που αργότερα θα χρησίμευαν στην επόμενη δραστηριότητα. Ως ένα από τα δύο παιδία επέλεξα ως πρώτο τυχαία τον Α4, ο οποίος θα αποτελούσε το πρώτο βαγόνι του τρένου που με τη σειρά του θα έπρεπε να επιλέξει το επόμενο βαγόνι. Ο Α4 προτίμησε να πάρει μαζί του την Κ2 με τη φράση «Πάω ταξίδι και παίρνω μαζί μου την Κ2 με ένα άγγιγμα στο κεφάλι». Ο Α4 ως η μηχανή του τρένου οδήγησε με τη βοήθεια μου τα βαγόνια του τρένου τους στα θρανία για να ακούσουν την αφήγηση της ιστορίας με τον σκαντζόχοιρο. Μόλις, ολοκληρώθηκε η ιστορία έγιναν κάποιες σχετικές ερωτήσεις κατανόησης, όπου ο Α4

παρακολουθούσε, αλλά δεν συμμετείχε, ενώ στη συνέχεια έπρεπε να οδηγήσει το τρένο του πίσω στο χώρο όπου γίνονταν οι παρεμβάσεις προκειμένου να ξεκινήσει η δραστηριότητα που βασιζόταν στη τεχνική του «διαδρόμου της συνείδησης». Δίνοντας του πρώτα το ρόλο του σκαντζόχοιρου μέσω της αντίστοιχής μάσκας ζητάω από τα παιδιά να τον συμβουλέψουν ώστε να πλησιάσει τα άλλα ζώα και να τους δείξει ότι δεν πρέπει να τον φοβούνται. Αρκετά παιδιά πήραν τον λόγο και είπαν τις συμβουλές τους στον σκαντζόχοιρο. Ωστόσο, όταν άλλα παιδιά φορούσαν τη μάσκα είτε του σκαντζόχοιρου, είτε του λαγού ο Α4 δε συμμετείχε. Όταν έφτασε η στιγμή για να παίξουν ο Α4 και η ομάδα του (Α4, Κ2, Κ5, Κ6, Κ9, Κ4, Κ8, Κ3) επέλεξαν να προσθέσουν ένα νέο ρόλο, αυτόν της μητέρας σκαντζοχοιρίνας (Κ3). Τα λαγουδάκια (Κ9, Κ5, Κ8 και Κ6) πηγαίνουν στις φωλιές τους, ενώ τα φίδια (Κ2 και Κ4) πλησιάζουν το σκαντζόχοιρο (Α4). Τότε πλησιάζουν τα λαγουδάκια και τα φίδια προσπαθούν να τον περικυκλώσουν και τον κυνηγάνε. Η λαγουδίνα Κ5 τότε τον προτρέπει να πάει στη μητέρα του για συμβουλές. Ο Α4 απευθυνόμενος στην Κ3 τη ρωτάει τι να κάνει για να τον κάνουν παρέα τα άλλα ζώα και τότε η Κ3 τον συμβουλεύει να κρατήσει την ανάσα του για να κλείσει τα αγκάθια του. Τότε τα λαγουδάκια τον πλησιάζουν και του λένε πως θέλουν να τον κάνουν φίλο τους. Στο τέλος ο σκαντζόχοιρος σκοτώνει τα φίδια και παίζει με τους λαγούς. Τα κορίτσια έδωσαν στον Α4 τον πρωταγωνιστικό ρόλο λόγω του ότι ήταν το μόνο αγόρι της ομάδας και έτυχε να ήταν και το πρώτο παιδί που επιλέχθηκε. Ο Α4 υποστήριξε το ρόλο του, ενώ όταν ρωτήθηκαν για ποιον λόγο τελικά σκότωσαν τα φίδια απάντησε γιατί τον ενοχλούσαν, τον τσιμπούσαν, ενώ τα λαγουδάκια έγιναν φίλοι του, ενώ είπε ότι ένιωσε χαρά όταν τα άλλα ζώα τον δέχτηκαν για φίλο.

Από αυτή την συνάντηση διαπίστωσα ότι είναι πιθανό ο Α4 να νιώθει πιο οικεία με την υπο- ομάδα των κοριτσιών, ενώ εκδήλωσε και μια ιδιαίτερη προτίμηση στο κορίτσι Κ2, το οποίο όπως είχε φανεί από το πρώτο κοινωνιόγραμμα είναι αρκετά δημοφιλές. Είναι άτομο που αναζητά την παρέα των άλλων και είναι χαρούμενος όταν την έχει, αν και δεν το εκδηλώνει προς τα έξω. Επιπλέον, ενώ είναι άτομο εσωστρεφές και κλειστό, μπόρεσε να ανταπεξέλθει στο κεντρικό ρόλο που του απέδωσαν στην ιστορία, παρά το ότι τις αποφάσεις για το μοίρασμα των ρόλων και της ιστορίας την είχαν τα κορίτσια της ομάδας και όχι ο ίδιος.

Η επόμενη συνάντηση είχε ως θέμα της συμμετοχικότητα. Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά σε ομάδες παρατηρούσαν κάποια αντικείμενα που είχα αφήσει στο χώρο και στη συνέχεια επέλεγαν ένα από αυτά λέγοντας κάποια φράση. Ο Α4 επέλεξε τα κοχύλια και παίρνοντας ένα από αυτά, το τοποθέτησε στο αυτί του και είπε «Ακούω τη θάλασσα», μια φράση που είπε πρώτα η Κ5, την αναπαρήγαγε ο Α5 και στην συνέχεια η Κ3 και η Κ1. Το επόμενο παιχνίδι ήταν παιχνίδι ρόλων, όπου ο Α4 έτυχε σε ζευγάρι με τον Α7. Ο Α4 πρότεινε στον Α7 να κάνουν μαζί ποδήλατο και εκείνος δέχτηκε γιατί δεν είχε κάτι άλλο να κάνει και ο Α7 πρότεινε στον Α4 να καθαρίσουν μαζί το υπόγειο του σπιτιού του, ο οποίος επίσης δέχτηκε λέγοντας πως έχει περιέργεια (έπειτα από δική μου παρότρυνση να αιτιολογήσει). Τέλος, όταν ήρθε η σειρά του συμμετείχε κανονικά στη δημιουργία της ομαδικής ιστορίας που ήταν εμπνευσμένη από τις κάρτες που είχαν μπροστά τους.

Από τη συνάντηση αυτή παρατηρώ κάποια πιο σαφή στοιχεία για την κοινωνικότητα του Α4. Ο Α4 φαίνεται να είναι κοντά με κάποια παιδιά από την ομάδα των κοριτσιών, όπως φαίνεται από την επιλογή του να επιλέξει το ίδιο αντικείμενο και να πει την ίδια φράση με την Κ5, ενώ αποδέχεται και την υποθετική πρόταση για αλληλεπίδραση με τον Α7, με τον όποιο θα επιθυμούσε και στην πραγματικότητα περισσότερες κοινωνικές επαφές, όπως είχε φανεί από το πρώτο του ιχνογράφημα. Οι προτιμήσεις που έχει ως τώρα ο Α4 για τις κοινωνικές του επαφές με τα παιδιά της τάξης στρέφονται γύρω από δημοφιλή παιδιά, όπως η Κ2, ο Α7 ή η Κ5. Ακόμη, είναι αρκετά συμμετοχικός με τον δικό του τρόπο, ενώ εξακολουθεί να συνεργάζεται ικανοποιητικά και στη δυάδα που προέκυψε.

Η πρώτη δραστηριότητα της επόμενης παρέμβασης περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός ημικυκλίου όπου στη μέση θα βγαίνει ένα- ένα παιδί και οι υπόλοιποι θα λένε το όνομα του

με διάφορους τρόπους. Ο Α4 ανέφερε ότι ένιωσε χαρούμενος όταν άκουσε το όνομα του, ενώ σημείωσε ότι δεν περίμενε να το ακούσει με διαφορετικό τρόπο και δεν υπήρξε κάποιος που να τον ακούσει πιο έντονα ή να μην τον άκουσε καθόλου. Στη συνέχεια έγινε ένας τυχαίο διαχωρισμός με χρωματιστές κουκκίδες και προέκυψαν οι ομάδες που θα συνεργάζονταν στην επόμενη δραστηριότητα. Η ομάδα που συμμετείχε ο Α4 περιλάμβανε ακόμα τους Κ5, Κ8, Κ9 και Α7. Το κάθε παιδί της ομάδας έπρεπε να γράψει από δύο λέξεις και το σύνολο των λέξεων που θα προέκυπτε θα το ενσωμάτωναν στη δημιουργία μιας ιστορίας. Η ομάδα αυτή αναπαρέστησε κάποιες σκηνές από ένα γυμναστήριο περιλαμβάνοντας κάποια αθλήματα, αλλά και το μοίρασμα του φαγητού από τη μητέρα στο τέλος της προπόνησης. Τα αθλήματα που συμπεριέλαβαν ήταν τρέξιμο, ποδηλασία και πατινάζ, το οποίο ήταν πρόταση του Α4 από τη λέξη «παγοδρόμιο» που είχε αναφέρει. Από τη συζήτηση προέκυψε ότι τα αγόρια της ομάδας είχαν κάποια δυσκολία στην αρχή καθώς ο Α7 δεν ήξερε τι θα έκανε και ο Α4 δεν ήθελε να κάνει αυτό που του πρότειναν, όποτε βρέθηκε μια άλλη λύση με την οποία ήταν ευχαριστημένος. Τελικά, ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν όλες τις λέξεις που έγραψαν και ότι ήταν ικανοποιημένοι από το αποτέλεσμα. Τέλος, στη δραστηριότητα που έγραφαν σε μια κόλλα χαρτί τα θετικά στοιχεία κάποιου για τον Α4 έγραψαν ότι έχει ωραία παπούτσια και ότι είναι ψηλός και αιτιολόγησε ότι ένιωσε χαρά για το πρώτο, αλλά θυμό για το δεύτερο γιατί δεν είναι ψηλός και είναι κάτι που δεν αναγνωρίζει στον εαυτό του.

Από την συνάντηση αυτή εξακολουθεί να διαπιστώνεται ότι ο Α4 συνεργάζεται άνετα είτε με μικρότερες, είτε με μεγαλύτερες ομάδες, ενώ φαίνεται να διαπραγματεύεται και καταστάσεις όταν αυτές δεν του αρέσουν. Είχε ενεργότερη συμμετοχή σε σχέση με κάθε άλλη φορά στις διαδικασίες, ενώ φαίνεται να αναγνωρίζει καλά τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.

Στην τελευταία συνάντηση ζητήθηκε από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα σφιχτό κύκλο, στον οποίο ο καθένας θα προσπαθούσε να εισέλθει από τα κενά που θα έβρισκε σε αυτόν. Η Κ4 επέλεξε μετά τον Α4, ο οποίος από ένα κενό που δημιουργήθηκε κατόρθωσε να περάσει με τη δεύτερη φορά. Εκείνος με τη σειρά του επέλεξε την Κ2, αφού και εκείνη του το ζήτησε διακριτικό ακουμπώντας τον στο κεφάλι. Στη συζήτηση ο Α4 είπε ότι τα κατάφερε να μπει και ένιωσε χαρά. Κάτι χαρακτηριστικό για τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών του είναι ότι ενώ όλα τα αγόρια κάθονται μαζί ο Α4 κάθεται χωριστά από αυτούς και ανάμεσα στα κορίτσια. Στην επόμενη δραστηριότητα όπου τα παιδιά παρουσιάζουν τα αντικείμενα που είναι πολύτιμα για αυτά, ο Α4 (μαζί με κάποια άλλα παιδιά) ζωγραφίζουν αυτά τα αντικείμενα, καθώς τα έχουν ξεχάσει να τα φέρουν μαζί τους. Έτσι ο Α4 παρουσιάζει το αγαπημένο του βιβλίο που λέγεται «Οι κότες δεν λαλούν», το οποίο το έχει αγοράσει μόνος του, αλλά δεν θυμάται πόσο καιρό το έχει. Του ζητάω να μας πει λίγα λόγια για αυτό το βιβλίο και έτσι μας αφηγείται την περίληψη του. Στη συνέχεια τα παιδιά δημιουργούν ομάδες ανάλογα με το πανί που έχουν αφήσει τα αντικείμενα τους και φτιάχνουν την ιστορία τους. Στην ιστορία ο Α4 μαζί με τις Κ1, Κ2, Κ7, Κ5 έχει το ρόλο του παιδιού, όπου η μητέρα (Κ9) τα σκεπάζει διαβάζοντας τους ένα παραμύθι. Όταν όλοι αποκοιμιούνται δυο ληστές (Α1 και Α6) προσπαθούν να τους ληστέψουν, ενώ ο πατέρας (Α7) παρεμβαίνει για να τους εμποδίσει με τη βοήθεια της γάτας (Κ4). Κατά την διάρκεια που οι ληστές σέρνουν τα μέλη της οικογένειας, αμελούν να πάρουν τον Α4, ο οποίος τους το υπενθυμίζει, αλλά και πάλι δεν τον παίρνουν. Έτσι, βρίσκει την ευκαιρία και λύνει τα μέλη της οικογένειας του που έχουν πάρει οι ληστές. Τέλος, κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν πήρε το λόγο ούτε και όταν του απηύθυνα τον λόγο για να πει και εκείνος τη γνώμη του.

Από την τελευταία συνάντηση μου έγινε ακόμα πιο ξεκάθαρο ότι είναι πιο κοντά στην ομάδα των κοριτσιών και έχει μια συμπάθεια στην Κ2, ενώ φάνηκε αρκετά ότι δεν έχει την αποδοχή από το σύνολο της ομάδας, καθώς και τα αγόρια (Α6 και Α1) τον παραμέλησαν στη διάρκεια του παιχνιδιού, αλλά και η Κ9 ως μητέρα, αφού ήταν το μόνο παιδί της που δεν σκέπασε. Ο ίδιος βέβαια ανέλαβε δράση, χωρίς να περιμένει τους άλλους, εκμεταλλευόμενος

την απροσεξία των Α1 και Α6 και αυτοσχεδίασε βοηθώντας τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας να ελευθερωθούν από τους ληστές. Λόγω του ότι προέκυψε κάποια ασυνεννοησία στην ομάδα πιθανολογώ ότι δεν ήθελε να μιλήσει στο τέλος και για αυτό δεν πήρε το λόγο, ενώ στην αρχή η συμμετοχή του ήταν η αναμενόμενη.

9.2.4.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α4

Ο Α4 είναι ένα παιδί αρκετά ήπιων τόνων με ευγενικούς τρόπους που ακολουθεί την ομάδα και τη ροή των καταστάσεων. Η συμμετοχή του στην ομάδα είναι διακριτική και δεν τραβάει τα βλέμματα πάνω του, αλλά γνωρίζει καλά το τι γίνεται.

Ο Α4 έχει την ικανότητα να συνεργαστεί καλά τόσο σε μεγαλύτερες, όσο και σε μικρότερες ομάδες αν και ενδεχομένως να μην παίρνει ιδιαίτερες πρωτοβουλίες ή να προτείνει ιδέες. Αυτό βέβαια προς το τέλος διαπίστωσα ότι άλλαξε κλιμακωτά, καθώς εκφραζόταν πιο εύκολα, πρότεινε πράγματα που του άρεσαν (παγοδρόμιο) και αρνούνταν ρόλους που δεν ήθελε προσπαθώντας να βρει μια άλλη λύση με τα μέλη της ομάδας του στο πλαίσιο του αμοιβαίου συμβιβασμού.

Ακόμη, συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες είτε ήταν ατομικές, είτε σε ζευγάρια, είτε σε μεγαλύτερες ομάδες χωρίς να περιπλέκει τις καταστάσεις και να δημιουργεί προβλήματα. Ακόμα και την τελευταία φορά που τα δυο παιδιά στην ουσία τον ξέχασαν εκείνος δεν πανικοβλήθηκε, αλλά πήρε το παιχνίδι στα χέρια του και μπήκε στη δράση αυτοσχεδιάζοντας και βοηθώντας στη συνέχιση της πλοκής της ιστορίας. Μια παρόμοια περίπτωση είχε και όταν είδε ότι η χάρτινη σαΐτα που τον είχαν βοηθήσει να φτιάξει δεν στεκόταν, αλλά ξεδίπλωνε. Έφτιαξε κάτι που μπορούσε μόνος του και παρουσίασε αυτό ξεπερνώντας το εμπόδιο που του παρουσιάστηκε. Από τα παραπάνω αλλά και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις του τόσο στα παιχνίδια εξοικείωσης όσο και άλλα, συμπεραίνω ότι ο Α4 γνωρίζει πολύ καλά τα δυνατά και αδύναμα σημεία του και έχει γνώση των ικανοτήτων του.

Τέλος, ένα σημείο που θα ήθελα να σταθώ είναι το κομμάτι της κοινωνικότητας. Από τις πληροφορίες που μας έχει δώσει η εκπαιδευτικός, από τις παρατηρήσεις μου στο σχολικό χώρο, αλλά και από μαρτυρίες του ίδιου του παιδιού ο Α4 λόγω της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει η ξαδέρφη του, η οποία φοιτά σε άλλο τμήμα του σχολείου, έχει κατά κάποιο τρόπο αναγκαστεί να κάνει παρέα μαζί της σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα με αποτέλεσμα να στερείται ο ίδιος από τη δημιουργία και άλλων κοινωνικών σχέσεων. Μέσα στην τάξη θεωρώ ότι δεν είναι αντιπαθές παιδί, αλλά δεν του έχει δοθεί ο χώρος και ο χρόνος για να έρθει πιο κοντά στα υπόλοιπα παιδιά από τη στιγμή που η ξαδέρφη του μονοπωλεί το ενδιαφέρον του. Αν λέγαμε ότι έχει έρθει πιο κοντά με κάποια παιδιά αυτά είναι από την ομάδα των κοριτσιών, καθώς έχει δείξει μια αδυναμία στην Κ2, αλλά και η Κ8 σε αυτόν. Σχετικά με την ομάδα των αγοριών θα έλεγα ότι ο ίδιος θα επιθυμούσε περισσότερη κοινωνική επαφή με τον Α7, όπως είχε δείξει και ο ίδιος στο πρώτο του ιχνογράφημα. Τέλος, όποτε και αν χρειάστηκε τη βοήθεια κάποιων συμμαθητών του (Α3, Α5, Α6) εκείνοι την παρείχαν άμεσα, ενώ δεν παρατήρησα την παραμικρή μομφή προς τον Α4 από κανένα παιδί.

9.2.5.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α5

Το παιδί Α5 ήταν παρών στις περισσότερες από τις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν. Από την πρώτη παρέμβαση πήραμε αρκετές πληροφορίες που αφορούν στο άτομο του μέσα από τα παιχνίδια εξοικείωσης. Στο πρώτο παιχνίδι πληροφορηθήκαμε για την οικογένεια του και συγκεκριμένα για τα αδέρφια του ότι έχει και αδερφούς και αδερφές και ότι τα σαββατοκύριακα πάει στην εξοχή. Ακόμη, μάθαμε για πράγματα που του αρέσουν όπως τα μαθηματικά, το τρέξιμο, η γλώσσα, η ιστορία, η ζωγραφική, η θάλασσα, ο χειμώνας, οι διακοπές και τα τρακτέρ. Στον ελεύθερο του χρόνο πάει στο χορό, ενώ πιστεύει ότι είναι

καλός στο ποδήλατο. Ακόμη, μας ενημέρωσε ότι συμμετείχε στην κοινωνική εκδήλωση που διοργάνωσε το ΚΔΑΠ της περιοχής για τα παιδιά με αφορμή τις Απόκριες. Ο ίδιος συμμετείχε με τη φράση «Να σηκωθεί όποιος του αρέσει η γλώσσα» κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Στη συνέχεια ο Α6 έγραψε για αυτόν το εξής θετικό «Ο Α5 είναι καλός και δίκαιος φίλος», ενώ ο ίδιος έγραψε για την Κ1 «…είναι καλή στο τρέξιμο, καλή φίλη και καλή σε όλα τα μαθήματα, αλλά πιο πολύ στα μαθηματικά». Στην επόμενη δραστηριότητα θα έπρεπε να εκφράσουν με παντομίμα κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι είναι καλοί/ καλές. Ο Α5 δεν θέλησε να συμμετέχει σε αυτήν ούτε μετά από παρότρυνση μου. Θεωρώ ότι δεν ένιωθε ακόμα έτοιμος να εκτεθεί μπροστά στους συμμαθητές του και όχι επειδή δεν είχε σκεφτεί τι θα έκανε. Τέλος, στην επόμενη δραστηριότητα δεν πρόλαβε να συμμετάσχει επειδή η σχολική μέρα έληξε με το χτύπημα του κουδουνιού. Ακόμα και σε αυτήν βέβαια τα περισσότερα αγόρια ήταν σαν να είχαν πάρει μια αμυντική στάση και να άφηναν τα κορίτσια να κάνουν πρώτα με την ελπίδα ότι δεν θα προλάβουν εκείνα, όπως και έγινε.

Από την πρώτη συνάντηση ο Α5 έδωσε την εντύπωση ενός παιδιού με ζωντάνια και ενέργεια, που σε γενικές γραμμές ακολουθούσε την πορεία της ομάδας. Συμμετείχε αρκετά στην πρώτη δραστηριότητα, την οποία φάνηκε να απολαμβάνει, αλλά στη συνέχεια αυτή η διάθεση για συμμετοχή έφθινε ίσως λόγω της ανετοιμότητας να εκθέσει τον εαυτό του. Είχε φιλική διάθεση με όλους και ιδίως με τα αγόρια. Φάνηκε μάλιστα να χαίρει της εκτίμησης του Α6, ο οποίος έτυχε να γράψει για αυτόν (μιας και καθόταν στα δεξιά του) και για τη φιλία του. Και εκείνος με τη σειρά του φάνηκε να εκτιμά την Κ1.

Στη δεύτερη συνάντηση μας ο Α5 μοιάζει πιο χαλαρός με αποτέλεσμα στη φάση της χαλάρωσης να είναι ανήσυχος και μαζί με άλλα παιδιά να κάνουν αστεία ή να πειράζουν ο ένας τον άλλον. Μόλις η φάση της χαλάρωσης τελείωσε και τους είπα να σηκωθούν για να συνεχίσουμε ο Α5 σχολίασε «έριξα έναν ύπνο» προκαλώντας τα γέλια των υπολοίπων. Τους λέω να πάρουν τις μορφές διάφορων αγαλμάτων, όπως και κάνει, αν και συχνά ψάχνει την παρέα του για να αστειευτούν κατά τη διάρκεια που περπατούν στο χώρο. Μόλις τους λέω να γίνουν ομάδες οι παρέες ξεχωρίζουν πιο εύκολα. Ο Α5 είναι μαζί με τον Α3 και τον Α2, ενώ όταν πρέπει να επιλέξει η Κ3 και η Κ6 τις ομάδες που θα μπουν, η ομάδα του Α5 σπεύδει να προλάβει να πάρει μαζί της την Κ6. Ο Α5 συμμετείχε στις προσπάθειες να μαντέψουν τι άγαλμα αναπαριστούν οι άλλες ομάδες. Στη δική του ομάδα ο Α5 κάθεται στο πάτωμα και οι άλλοι τρεις είναι από πάνω του δείχνοντας τον. Όταν πραγματοποιείται η συζήτηση στις ομάδες η Κ6 ομολογεί ότι η δυσκολία που είχαν ήταν ότι στον Α5 δεν άρεσαν όσα πρότειναν και ήταν αναποφάσιστος. Έδωσα τον λόγο σε εκείνον και παραδέχτηκε ότι ήθελε να κάνουν κάτι άλλο με τον Α2 να συμπληρώνει ότι ήθελε να κάνουν έναν γίγαντα και την Κ6 να λέει ότι τελικά «συμφώνησε με το ζόρι». Στο τέλος, όμως ήταν όλοι ικανοποιημένοι με αυτό που έκαναν, όπως δήλωσαν. Στην επόμενη δραστηριότητα που περιλάμβανε τον σχεδιασμό με τις οδηγίες του άλλου ο Α5 συνεργάστηκε με την Κ7. Όπως δήλωσε ο Α5 δεν ήταν ιδιαίτερα ευχαριστημένος με τη συνεργασία τους γιατί έχασαν πολύ χρόνο λόγω της αναποφασιστικότητας της Κ7. Χαρακτηριστικά είπε «Μου έλεγε κάνε αυτό και μετά το έπαιρνε πίσω. Δεν έδινε ξεκάθαρες οδηγίες». Εκείνη πάντως δήλωσε ικανοποιημένη με τη συνεργασία τους. Το επόμενο παιχνίδι ήταν το «οδηγός- τυφλός» για το οποίο συνεργάστηκε με τον Α4. Η συνεργασία τους ήταν ικανοποιητική και ο Α5 δήλωσε ότι προτιμούσε το ρόλο του ως οδηγός, ενώ ο Α4 ως τυφλός. Ακόμη, συμμετείχε ενεργά στη συζήτηση μετά την παρακολούθηση του βίντεο απαντώντας σε ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, είπε ότι στο σχολείο μερικές φορές συνεργάζονται προκειμένου να κάνουν ομαδικές ζωγραφιές, ενώ στην ερώτηση «γιατί η συνεργασία είναι καλή» απάντησε ότι «Αν δεν έχεις κάποιο φίλο και συνεργαστείς με κάποιον μπορεί να γίνετε φίλοι». Δήλωσε με τη φράση του αυτή ότι η συνεργασία επιτελεί και σκοπούς κοινωνικοποίησης. Στην ομάδα που συνεργάστηκαν για να παίξουν μια από τις ιστορίες του βίντεο ήταν οι Κ1, Κ2, Κ7, Α7 και Α4. Ο Α5 συμμετείχε στην ομάδα των καβουριών που κύκλωσαν τον πελαργό Κ2. Όπως πληροφορηθήκαμε από τη

συζήτηση που τον λόγο τον είχαν κυρίως τα κορίτσια ήθελε και ο Α5 να κάνει τον πελαργό, αλλά η ομάδα αποφάσισε ότι θα τον κάνει η Κ2, επειδή το ανέφερε πρώτη. Όταν ρώτησα τον Α5 αν είχε πρόβλημα με αυτό είπε ότι ήταν εντάξει.

Από τη συνάντηση αυτή θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Α5 συμμετέχει πολύ πιο ενεργά στις δραστηριότητες. Παίρνει πρωτοβουλίες για να πει τη γνώμη του είτε μέσα στην ομάδα του, είτε στην ολομέλεια, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να συμβιβαστεί με τις αποφάσεις της πλειοψηφίας ακόμα και αν είναι σε αντίθεση με τα δικά του θέλω. Είναι σε θέση να συνεργαστεί με διαφορετικά άτομα, τόσο σε μικρότερες όσο και σε μεγαλύτερες ομάδες και να εκφράσει την άποψη του όταν δεν είναι ευχαριστημένος με κάτι. Σε σχέση με τις φιλικές του σχέσεις παρατηρώ ότι τα πηγαίνει καλά με όλους, αλλά πλησιάζει περισσότερο τα παιδιά Α3, Α2 και Α7.

Στην τρίτη κατά σειρά παρέμβαση ο Α5 ακολουθεί το ίδιο μοτίβο. Παραμένει αρκετά συμμετοχικός στις διάφορες δράσεις και μάλιστα προτρέπει και τα άλλα παιδιά να συμμετέχουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο ομαδικός χορός, όπου ένας βρίσκεται στο κέντρο του ημικυκλίου και οι υπόλοιποι ακολουθούν τις κινήσεις που κάνει με τον ανάλογο ρυθμό. Ο Α5 πιάνει τον Α3 και τον ωθεί φιλικά να συμμετέχει. Βλέποντας ότι ο Α3 εκείνη τη στιγμή δεν επιθυμεί, συμβουλεύω τον Α5 να τον αφήσει για όταν νιώσει έτοιμος. Στη συνέχεια ακούγεται να προτρέπει την Κ6 να συμμετέχει, ενώ προτείνει στην Κ9 χορευτικές φιγούρες. Όταν, όμως, έρχεται η σειρά του και εκείνος είναι διστακτικός και οι φίλοι του των ωθούν σωματικά να πάει, οπότε παρεμβαίνω λέγοντας τους να τον αφήσουν. Ακούγονται τα παιδιά να του λένε να κάνει τις χορευτικές κινήσεις του τραγουδιού «μακαρένα». Τελικά, έρχεται κάνει τρεις συνεχόμενες στροφές σαν σβούρα και επιστρέφει στη θέση του. στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά φτιάχνουν κάποιο αντικείμενο με την εφημερίδα που τους έχω δώσει. Ο Α5 φτιάχνει ένα χάρτινο καπελάκι και στην παντομίμα μιμείται τον καπετάνιο. Καθώς ο ίδιος είχε ολοκληρώσει την χάρτινη κατασκευή του τον προτρέπω να βοηθήσει τον Α4 με τη δική του, το οποίο κάνει με προθυμία. Σαν συνέχεια των δραστηριοτήτων τους αφηγούμαι την ιστορία του αστεριού που δεν είχε φως και χρώμα και τους εξηγώ πώς θα «χτίσουμε» το χαρακτήρα του αστεριού με την τεχνική του «ρόλου στο πάτωμα». Εκεί ο Α5 επιλέγει να αναφερθεί στον εσωτερικό κόσμο του αστεριού γράφοντας τη λέξη «περιέργεια» και επεξηγώντας ότι «θα νιώθει περιέργεια για το αν αποκτήσει φως πώς θα είναι». Ανέφερε λοιπόν την αίσθηση της περιέργειας για μια άγνωστη κατάσταση. Στη συνέχεια έγινε μια συζήτηση σχετικά με το αστέρι όπου ο Α5 στην ερώτηση «πώς θα μπορούσε όμως το αστέρι να νιώσει λαμπερό» απάντησε «να διαβάζει όλη μέρα» δίνοντας έτσι έμφαση στη σχολική επίδοση σε σχέση με την «φωτεινότητα» ενός προσώπου. Τέλος, στο δικό του χάρτινο αστέρι έγραψε «Είμαι καλός στο τρέξιμο και στο κυνηγητό, στη ζωγραφική, λίγο στα μαθηματικά, στα γερμανικά μήλα με μπάλα, στα εικαστικά και στη μουσική».

Από αυτή τη συνάντηση συμπεραίνουμε ότι ο Α5 είναι αρκετά «πειραχτήρι» ως προς τους συμμαθητές του, καθώς του αρέσει να τους βγάζει μπροστά ή να τους προτείνει πράγματα για να κάνουν. Μπορεί όμως και να σεβαστεί ότι ίσως τους φέρνει σε δύσκολη θέση και να το σταματάει. Μάλιστα και ο ίδιος φάνηκε κάπως διστακτικός στην συμμετοχή του στον ομαδικό χορό. Παρ' όλα αυτά ξεπερνώντας τις αρχικές τους αναστολές βγήκε στο κέντρο για να δείξει τη δική του προσωπική κίνηση. Είναι αρκετά ευφάνταστος, αφού εκείνος έφτιαξε πρώτος την εφημερίδα σε μορφή καπέλου και φιλότιμος να βοηθήσει κάποιον που μπορεί να χρειάζεται. Πρωτότυπη ήταν και η απάντηση του στην δραστηριότητα διερεύνησης των συναισθημάτων του αστεριού. Ακόμη, δίνει την εντύπωση ότι θεωρεί σημαντική την σχολική επίδοση κάποιου, τόσο από την απάντηση που έδωσε για το πώς θα μπορούσε το αστέρι να νιώσει λαμπερό, όσο και από το μήνυμα που είχε αφήσει σε προηγούμενη φάση στην Κ1. Τέλος, τα θετικά στοιχεία που έγραψε ο ίδιος για τον εαυτόν του στο αστέρι μαρτυρούν πέρα από τη σημασία της σχολικής επίδοσης (καθώς πολλά από όσα αναφέρει

είναι σχολικά μαθήματα ή δεξιότητες που μαθαίνει στο σχολείο), ότι αναγνωρίζει αρκετά ταλέντα που έχει.

Στην επόμενη παρέμβαση τα παιδιά κινούνταν στο χώρο μόνα τους και όταν άκουγαν τον ήχο του ταμπουρίνου έπρεπε να σταματήσουν και να χαιρετήσουν ευγενικά το πιο κοντινό τους πρόσωπο δείχνοντας ότι το αποδέχονται, ενώ στη συνέχεια με τον ίδιο τρόπο έδειχναν ότι απορρίπτουν το άτομο που θα συναντούσαν. Ο Α5 συμμετείχε κανονικά στη δραστηριότητα, ενώ κατά τη συζήτηση είπε ότι και στις δύο περιπτώσεις του ερχόταν να γελάσει, γιατί ήξερε ότι είναι παιχνίδι και το έβλεπε ως αστείο. Στην ερώτηση «τι σκεφτόσασταν όταν οι άλλοι με τις γκριμάτσες που σας έκαναν έδειχναν ότι δεν σας ήθελαν για παρέα τους έστω κι αν αυτό ήταν παιχνίδι;» ο Α5 απάντησε ενώ ταυτόχρονα γελούσε «Μου ερχόταν να πάρω ένα τσεκούρι και να τους κάνω κομματάκια» δείχνοντας ότι έστω και στο παιγνιώδες πλαίσιο αυτή η συμπεριφορά του ξυπνούσε αρνητικές σκέψεις και ένστικτα. Στη συνέχεια, τα παιδιά δημιούργησαν δυο τρένα με ένα παιχνίδι διερεύνησης της κοινωνικής αποδοχής επιλέγοντας ο ένας τον άλλο ως το επόμενο βαγόνι του τρένου με μια χαρακτηριστική φράση και κίνηση που θα καλούσε τον άλλο να ακολουθήσει. Ο Α6 επέλεξε με ένα χάδι στο κεφάλι τον Α5, ο οποίος με τη σειρά του επέλεξε τον Α3. Οι επιλογές αυτές έγιναν κάπου στη μέση του σχηματισμού των βαγονιών του τρένου. Με τα τρένα σχηματισμένα ξεκίνησαν για να ακούσουν την αφήγηση της ιστορίας του «σκαντζόχοιρου που ήθελε να τον χαϊδέψουν» στα θρανία τους. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης και της συζήτησης ο Α5 παρακολουθούσε και συμμετείχε κανονικά. Έντονη ήταν και η συμμετοχή του στην επόμενη δραστηριότητα, όπου τα παιδιά είχαν σχηματίσει ένα διάδρομο, με τον οποίον επεξεργαζόμασταν την ιστορία, τον «διάδρομο της συνείδησης». Στην ερώτηση «πώς θα συμβουλεύατε τον σκαντζόχοιρο να πλησιάσει τους άλλους και να τους δείξει ότι θέλει να κάνουν παρέα;» ο Α5 απάντησε «Να τους πεις ότι παρ' όλο που έχεις μεγάλα αγκάθια θέλεις να τους κάνεις φίλους σου» και αργότερα πρόσθεσε «όταν γίνεις καλά (εννοεί αφού πάρει την βαθειά ανάσα σύμφωνα με την ιστορία) να τους πεις να έρθουν να σε χαϊδέψουν για να δουν πόσο μαλακά θα είναι τα αγκάθια σου» δίνοντας έμφαση τόσο στην προσωπική θέληση και πρωτοβουλία, όσο και στην έννοια της αλλαγής. Ακόμα, κι όταν το ζώο που ζητούσε συμβουλή άλλαξε με τη χρήση της μάσκας του λαγού ο Α5 ανέφερε ότι θα ήθελε να κάνει παρέα μαζί του γιατί είναι μαλακός δίνοντας έμφαση στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά. Μάλιστα και ο ίδιος μπήκε στο ρόλο του κεντρικού ήρωα στη δραστηριότητα αυτή φορώντας τη μάσκα του σκαντζόχοιρου και ακούγοντας τις συμβουλές των υπόλοιπων συμμαθητών του. Στο τέλος, η ομάδα του που αποτελείται από τα ίδια μέλη με τα «βαγόνια» του τρένου οργανώνεται για να παρουσιάσει την ιστορία του σκαντζόχοιρου. Αποφασίζουν να προσθέσουν και μερικά ζώα που δεν αναφέρονται στην ιστορία, ενώ ο Α5 έχει το ρόλο του σκαντζόχοιρου. Η ομάδα έχει αποφασίσει να σκοτωθεί ο σκαντζόχοιρος από τα φίδια παρά το ότι τα υπόλοιπα ζώα έδειχναν να τον προστατεύουν και μόλις ο σκαντζόχοιρος πεθαίνει, ο Α5 σηκώνεται βγάζοντας τη μάσκα που φορούσε και λέει «Τέλος. Αυτό ήταν!» με αποτέλεσμα να ακολουθήσουν οι διαμαρτυρίες του Α1, ο οποίος ισχυρίζεται ότι δεν τελείωνε έτσι η ιστορία τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης κανένα από τα δυο παιδιά δεν είπε περισσότερα για να αιτιολογήσει αν τελικά η ιστορία συνέχιζε ή όχι.

Από τη συγκεκριμένη συνάντηση διαπιστώνουμε ότι ο Α5 είναι αρκετά συμμετοχικός, καθώς δεν χάνει ευκαιρία να συμμετέχει ιδιαίτερα στις συζητήσεις γύρω από την ιστορία που άκουσαν. Η ομάδα του τον επέλεξε ως τον κεντρικό ήρωα, ενώ οι σχέσεις του με τα παιδιά φαίνονται αρκετά καλές. Μάλιστα ο ίδιος ανταποκρίθηκε στο ρόλο που του απέδωσαν χωρίς να έχει ζητήσει να είναι ο πρωταγωνιστής. Το ότι κανένας από τους δυο (Α1 και Α5) δεν έδωσε συνέχεια στη διαφωνία που προέκυψε πιθανολογώ ότι συνέβη είτε επειδή δεν ήθελαν να δώσουν έκταση στο θέμα, είτε επειδή ήξεραν και οι δυο πως είχαν συμφωνήσει να είναι η ιστορία τους.

Στην επόμενη παρέμβαση ο Α5 ανάμεσα από τα αντικείμενα επέλεξε την καρέκλα, όπου έκατσε και είπε τη λέξη «θυμός». Έπειτα στο παιχνίδι των ρόλων έτυχε μαζί με την Κ8. Ο Α5 της πρότεινε να κάνουν μαζί μια κατασκευή για το σχολείο και η Κ8 δέχτηκε λέγοντας ότι της αρέσουν οι κατασκευές, ενώ εκείνη του πρότεινε να παίξουν το επιτραπέζιο «φιδάκι». Εκείνος επίσης δέχτηκε λέγοντας ότι δεν έχει παίξει ποτέ «φιδάκι» και ότι αν πάει σπίτι θα του βάλουν δουλειές. Ακόμη, συμμετείχε κανονικά στην ομαδική δημιουργία της ιστορίας με βάση τις εικόνες του «dixit».

Ο Α5 όπως όλες τις φορές φαίνεται να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές, αλλά στενότερες με την ομάδα των αγοριών. Φαίνεται ανοιχτός χαρακτήρας που δεν έχει πρόβλημα να συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες, ενώ ακολουθεί τη ροή της ομάδας χωρίς να δημιουργεί προβλήματα.

Στην επόμενη συνάντηση μας ο Α5 απουσιάζει λόγω ασθένειας. Συνεπώς, δεν έχουμε πληροφορίες για την πορεία της εξέλιξης του μέσα από τις παρεμβάσεις.

Στην τελευταία συνάντηση μας ο Α5 ήταν παρών. Στη δραστηριότητα όπου έπρεπε να καταφέρουν να μπουν στον σφιχτό κύκλο που είχαν δημιουργήσει οι συμμαθητές τους ο Α5 δεν κατάφερε να μπει και κατά τη διάρκεια της συζήτησης όταν ρωτήθηκε είπε ότι ένιωσε λύπη για αυτό, ενώ δεν είχε πρόβλημα όταν οι υπόλοιποι προσπαθούσαν να μπουν στον κύκλο. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά ήταν αυτά που επέλεγαν ποιο άτομο θα πάρει τη θέση τους για να προσπαθήσει να μπει στον κύκλο. Ο Α5 επιλέχθηκε τελευταίος από τον Α3. Όσον αφορά στο αντικείμενο που τους είχε ζητηθεί να φέρουν μαζί τους, εκείνος έφερε ένα βαράκι το οποίο του το είχε φέρει ο μπαμπάς του ως δώρο στα προηγούμενα γενέθλια του ή στη γιορτή του (δεν το θυμόταν καλά) και ότι κάνει με αυτό γυμναστική κάποιες φορές τη βδομάδα. Στην ομάδα που σχηματίστηκε τα παιδιά παρουσίασαν την ιστορία του Οδυσσέα τη στιγμή που επέστρεψε στο παλάτι του. Στον Α5 έδωσαν το ρόλο του Οδυσσέα, καθώς δεν ήθελε κάποιος άλλος να τον πάρει. Οι διάλογοι του με την Πηνελόπη (Κ6) ήταν αυθόρμητοι, ενώ συνδύαζαν τις γνώσεις τους για το συγκεκριμένο μύθο. Στην ομάδα δεν δημιουργήθηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα εκτός του ότι διαπραγματεύτηκαν για τους ρόλους που θα έκαναν, όπως ο Α5 μας πληροφόρησε στη συζήτηση.

Ο Α5 και σε αυτή την τελευταία παρέμβαση παραμένει αρκετά συμμετοχικός και φιλικός με τους συμμαθητές του. Το γεγονός ότι επιλέχθηκε τελευταίος ωστόσο με προβληματίζει ως προς την αποδοχή του από την ομάδα, καθώς από όλη την παρουσία μου εκεί περίμενα να είχε επιλεχθεί νωρίτερα. Η σχέση του με τον Α3 μου φαίνεται στενότερη σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά τη συγκεκριμένη μέρα καθώς ο Α3 μη έχοντας άλλη επιλογή τον επιλέγει για να πάρει τη θέση του στον κύκλο και ο Α5 στη συνέχεια όντας στην ίδια ομάδα και έχοντας ο ίδιος το ρόλο του Οδυσσέα και ο Α3 του γιου του, Τηλέμαχου, τον αγκαλιάζει και κάθεται κοντά του κατά τη διάρκεια της συζήτησης στην ολομέλεια. Το ότι για άλλη μια φορά του έδωσαν έναν κεντρικό ρόλο πιστεύω ότι έχει να κάνει τόσο με την εμπιστοσύνη που του έχουν ότι θα ανταπεξέλθει σε αυτό, όσο και η πίστη που έχει εκείνος στον εαυτό του ότι θα τα καταφέρει.

9.2.5.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α5

Ο Α5 όπως ήδη γνωρίζαμε προέρχεται από μια πολύτεκνη οικογένεια όπου όλα τα μέλη της βοηθούν πολύ στις κτηνοτροφικές και γεωργικές εργασίες. Για αυτά μας πληροφόρησε ο ίδιος τόσο στην πρώτη παρέμβαση όσο και στο παιχνίδι ρόλων. Το ότι ο Α5 είναι ένα παιδί που έχει μάθει να είναι εργατικός στην οικογένεια του φαίνεται και στο σχολείο, καθώς είναι πρόθυμος να βοηθήσει τους συμμαθητές του ή να συμβάλει όπου άλλου υπάρχει ανάγκη, είτε όταν του ζητείται κάτι τέτοιο, είτε όταν το αντιλαμβάνεται μόνος του.

Ως παιδί είναι αρκετά ενεργητικός και ομιλητικός στην τάξη. Έχει ζωντάνια και χιούμορ στους διαλόγους του με τους ενήλικές αλλά και τους συνομηλίκους του και δίνει την

εντύπωση ότι είναι αρκετά κοινωνικός με όλα τα παιδιά της τάξης, αλλά κυρίως τα αγόρια και ιδιαίτερα με τον Α2, Α3, Α6 και Α7. Τα παιδιά που συνεργάστηκε στις ομάδες έδειξαν να τον εμπιστεύονται αρκετά δίνοντας τους συχνά τον κεντρικό χαρακτήρα της ιστορίας που θα έπαιζαν. Ως προς την συνεργασία του με τους άλλους θεωρώ ότι δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες τόσο σε μικρότερες ομάδες, όσο και μεγαλύτερες. Εξαίρεση αποτελεί η δήλωση της Κ6 όπου θεώρησε ότι συνάντησαν κάποια δυσκολία λόγω της αναποφασιστικότητας του, καθώς δεν του άρεσαν οι ιδέες που είχαν ακουστεί. Πιστεύω ότι αυτό συμβαίνει γιατί ο Α5 έχει μια τάση να γίνονται τα πράγματα που τον ενδιαφέρουν σωστά και όχι επιπόλαια. Άλλη φορά πάλι ο Α5 εμφανίζεται να συμβιβάζεται με τις αποφάσεις της ομάδας, η οποία αποφασίζει να δώσει τον ρόλο στο άτομο που ανέφερε πρώτο ότι τον θέλει, χωρίς όπως δηλώνει να έχει πρόβλημα με αυτό.

Ακόμη, θεωρώ ότι ο Α5 είναι ένα παιδί που γνωρίζει καλά τις δυνατότητες που έχει, ενώ είναι σε θέσει να ελέγξει τον εαυτό του. Αναφέρει χωρίς να διστάζει τα σημεία που θεωρεί ο ίδιος ότι έχει την ικανότητα να τα καταφέρει καλά, χωρίς να το διατυμπανίζει. Επιπλέον, αν και είναι ένα παιδί με ζωντάνια που γίνεται αισθητό στο χώρο, έχει συναίσθηση των ορίων και που θα πρέπει να σταματήσει, ενώ σπάνια του έγινε οποιαδήποτε σύσταση είτε από εμένα, είτε από την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

9.2.6.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α6

Το παιδί Α6 φαίνεται να είναι αρκετά κοινωνικός και αγαπητός στην ομάδα των αγοριών, ενώ δεν είναι από τα παιδιά που κάνουν πολύ αισθητή την παρουσία τους στο σύνολο της ομάδας.

Στην πρώτη παρέμβαση πληροφορηθήκαμε για αυτόν ότι έχει αδερφό, ενώ από τα μαθήματα του σχολείου προτιμάει τα μαθηματικά και τη γυμναστική. Πιστεύει ότι είναι καλός στο ποδήλατο και του αρέσει η θάλασσα, το τρέξιμο, το μπλε χρώμα και τα τρακτέρ. Σε επόμενη φάση ο Α6 έγραψε για τον Α5 ότι «είναι καλός και δίκαιος φίλος», ενώ ο Α3 έγραψε για αυτόν ότι «είναι καλός στο τρέξιμο». Στη δραστηριότητα όπου με παντομίμα θα έπρεπε να δείξουν κάτι στο οποίο πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά ο Α6 δεν θέλει να συμμετέχει, το οποίο το δηλώνει χαμηλόφωνα, ενώ ούτε και στην τελευταία δραστηριότητα συμμετείχε, καθώς δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για όλους.

Από την πρώτη συνάντηση συμπεράναμε ότι ο Α6 είναι ένα παιδί που μοιάζει αρκετά μαζεμένο σε σχέση με όποιες δραστηριότητες γίνονται στο πλαίσιο της ομάδας, ενώ είναι πολύ δραστήριος κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Οι κοινωνικές σχέσεις του με την ομάδα χαρακτηρίζονται καλές, ιδίως με την υπο- ομάδα των αγοριών.

Στη δεύτερη συνάντηση ο Α6 κατά τη διάρκεια της χαλάρωσης ήταν από τα παιδιά που ήταν ανήσυχα, καθώς μιλούσαν ή γελούσαν μεταξύ τους. Συμμετείχε στη δραστηριότητα στην οποία μεταμορφωνόντουσαν σε αγάλματα είτε μόνα τους αρχικά, είτε σε ομάδες. Στη δραστηριότητα όπου τέσσερα άτομα μαζί θα έπρεπε να φτιάξουν ένα άγαλμα εξ αρχής φάνηκε η αμοιβαία προτίμηση με τον Α7, ενώ στην ομάδα τους μπήκε και ο Α1. Και τα τρία αγόρια φάνηκε ότι δεν προτιμούσαν το τέταρτο άτομο να είναι η Κ3, αλλά η αντίδραση του Α6 ήταν πιο ήπια και όχι τόσο έκδηλη. Εν τέλει το παίρνουν απόφαση και συνεργάζονται για να φτιάξουν ένα άγαλμα από κοινού. Σαν θέμα επέλεξαν να κάνουν το άθλημα του μπάσκετ, ενώ ανέφεραν ότι δεν συνάντησαν κάποια δυσκολία και ότι θα ήθελαν να είναι όπως ήταν στην ομάδα τους. Στην επόμενη δραστηριότητα όπου θα έπρεπε να ζωγραφίσουν σε ζευγάρια ο Α6 συνεργάστηκε με την Κ9, χωρίς να αναφέρει κανείς τους κάποιο πρόβλημα με τη συνεργασία μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά ο Α6 ανέφερε ότι είχαν «καλή συνεργασία». Και με το επόμενο ζευγάρι του τον Α2, όμως, ο Α6 συνεργάστηκε καλά κατά το παιχνίδι «οδηγός- τυφλός», ενώ είπε ότι προτιμούσε το ρόλο του οδηγού. Μετά την παρακολούθηση του βίντεο, που ήταν η αφόρμηση για να παίξουν μετά την ιστορία που θα διαλέξουν ο Α6

παρακολουθούσε με προσοχή, ενώ συμμετείχε και σε ερωτήσεις που είχαν σαφείς και σίγουρες απαντήσεις σε σχέση με τη συνεργασία. Στην ομάδα που ήταν (Κ3, Κ9, Α2 και Α6) η Κ9 ήταν εκείνη που έπαιρνε περισσότερο τις πρωτοβουλίες, συνεργάστηκαν ικανοποιητικά, ενώ ο Α6 στο ρόλο του κάβουρα συμμετείχε όχι όμως με την ίδια ένταση από την αρχή ως το τέλος της ολιγόλεπτης παράστασης τους.

Ο Α6 στη δεύτερη συνάντηση παρατηρώ ότι συμμετέχει περισσότερο θέλοντας όμως να γνωρίζει ότι έχει μια σιγουριά για αυτό που κάνει. Η συνεργασία του με τους συμμαθητές του είναι ικανοποιητική, καθώς και οι σχέσεις του μαζί τους.

Κατά την τρίτη συνάντηση στη δραστηριότητα του ομαδικού χορού ο Α6 όταν του προτάθηκε να συμμετέχει το έκανε αν και ήταν αρκετά σκεπτικός ως προς το τι να κάνει. Είχε σταθεί στη μέση του κύκλου και κουνούσε το δάχτυλο του που βρισκόταν στο πηγούνι του. Θέλοντας να τον παροτρύνω να συνεχίσει είπα ότι ακόμα και η αυτή η μικρή κίνηση μπορεί να αποτελέσει χορευτική φιγούρα και ότι μπορούν να την ακολουθήσουν. Στη δραστηριότητα με την εφημερίδα που την μετέτρεπαν σε κάποιο αντικείμενο και μετά θα έπρεπε να δείξουν με παντομίμα τη χρήση του αντικειμένου ο Α6 έκανε μια σαΐτα. Ήταν ο πρώτος που την ολοκλήρωσε και βοήθησε στο τέλος και τον Α4 για να φτιάξει τη δική του. Στη συνέχεια της αφήγησης της ιστορίας για το αστέρι που δεν είχε φως και χρώμα, ακολουθήσαμε την τεχνική «ρόλος στο πάτωμα» όπου ο Α6 έγραψε ότι το αστέρι θα μπορούσε να νιώθει θυμό, αφού μπορεί να μην αποκτούσε ποτέ φως. Στις συζητήσεις που ακολούθησαν ο Α6 παρακολουθούσε χωρίς να δημιούργει προβλήματα, αλλά χωρίς να συμμετέχει. Τέλος, στο αστέρι που τους δόθηκε για να γράψουν που πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά, ο Α6 έγραψε μονολεκτικά «ποδόσφαιρο».

Κατά την συνάντηση αυτή ο Α6 παραμένει συμμετοχικός, χωρίς να αρνείται να συμμετέχει κάπου, αλλά χωρίς να κάνει το κάτι παραπάνω. Είναι σαν να κάνει περισσότερο τα πράγματα διεκπαιρεωτικά, είτε επειδή δε νιώθει σίγουρος, είτε επειδή δεν έχει έντονο ενδιαφέρον για αυτά. Στις σχέσεις του είναι φιλικός και πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον όταν του ζητηθεί, ενώ η συνεργασία του με τους συμμαθητές του είναι ικανοποιητική.

Στην επόμενη συνάντηση τα παιδιά με το χτύπημα του ταμπουρίνου αρχικά χαιρετούσαν το ένα το άλλο δείχνοντας την αποδοχή τους και έπειτα την απόρριψη. Μετά το τέλος της δραστηριότητας ακολούθησε μια συζήτηση, όπου ο Α6 είπε ότι ένιωσε χαρούμενος και θυμωμένος αντίστοιχα. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν δυο τρένα βάσει των επιλογών των παιδιών τα οποία είχα σκοπό αρχικά να διερευνήσω την κοινωνική δυναμική των παιδιών και στη συνέχεια να με τα τρένα να οδηγηθούν στις θέσεις του για να ακούσουν την αφήγηση μιας ιστορίας μέσω Η/Υ. Ο Α6 επιλέχθηκε τρίτος από τον Α2 και εκείνος με τη σειρά του επέλεξε τον Α5, ενώ ήταν εκείνος που επηρέασε τον Α3 ώστε να μην επιλέξει τον Α1. Μετά τη αφήγηση της ιστορίας ο Α6 συμμετείχε ικανοποιητικά στις ερωτήσεις κατανόησης, αλλά και στην εφαρμογή της τεχνικής του «διαδρόμου της συνείδησης» όποτε του ζητήθηκε. Στην ερώτηση «Τι θα κάνατε για να δείξετε στο σκαντζόχοιρο ότι δεν τον θέλετε για φίλος σας;» ο Α6 απάντησε «Δεν θέλω να γίνω φίλος σου, γιατί φοβάμαι τα αγκάθια σου» δείχνοντας ειλικρίνεια και αμεσότητα στα λόγια του, ενώ αργότερα όταν άλλο παιδί είχε μέσω της μάσκας το ρόλο του σκαντζόχοιρου απάντησε πάλι στο ίδιο μοτίβο «Τα λέω έξω από τα δόντια. Έχεις πολλά αγκάθια και δεν θα σε ήθελα για φίλο». Ενώ στην ερώτηση «για ποιο λόγο θα θέλατε να κάνετε παρέα με το λαγό» ο Α6 απαντά «γιατί χοροπηδάς πολύ καλά» δίνοντας έμφαση στις αθλητικές ικανότητες. Στη συνέχεια συμμετείχε με την ομάδα του στο παίξιμο της ιστορίας κάνοντας ένα από τα φίδια που τελικά σκότωσαν τον σκαντζόχοιρο. Η συνεργασία του με την ομάδα είναι ικανοποιητική από την άποψη ότι δεν δημιουργεί προβλήματα, αλλά από την άλλη δεν φαίνεται να παίρνει κάποιες πρωτοβουλίες.

Ο Α6 παρουσιάζεται ως ένα παιδί με φυσιολογική προς υψηλή κοινωνικότητα, αρκετά συμπαθής ως προς τους συμμαθητές του. Άσκησε επιρροή στον Α3, ενώ η πράξη του αυτή προκάλεσε θυμό στον Α1. Αν και δήλωσε ότι θα τον θύμωνε αν έβλεπε την απόρριψη των

συμμαθητών του (μέσα από το παιχνίδι) δεν μπόρεσε να καταλάβει ότι με την κίνηση του αυτή έστω και αν ήταν «μυστική» θα πλήγωνε τον Α1. Η συνεργασία του με τις ομάδες είναι ικανοποιητική, αν και η συμμετοχή του είναι μέτρια και περιορίζεται στα απαραίτητα. Τέλος, φαίνεται αρκετά ευθύς και ειλικρινής στις απαντήσεις του.

Στην επόμενη συνάντηση ο Α6 θέλησε να ξεκινήσει πρώτος τη δραστηριότητα επιλέγοντας ως αντικείμενο από αυτά που τους είχα τοποθετήσει μπροστά τους την καρέκλα και λέγοντας τη φράση «Λύπη». Στο παιχνίδι ρόλων ήταν ζευγάρι με την Κ5. Ο Α6 προσκάλεσε την Κ5 να πάνε για πικνίκ και εκείνη δέχτηκε, επειδή της αρέσει το πικνίκ και επειδή δεν είχε τι άλλο να κάνει σπίτι της. Η Κ5 προσκάλεσε τον Α6 να διαβάσουν μαζί μαθηματικά, αλλά εκείνος αρνήθηκε, γιατί πιστεύει ότι θα είναι όλο κορίτσια και δεν τα συμπαθεί πολύ τα κορίτσια. Στη συνέχεια συμμετείχε κανονικά στη δημιουργία της ομαδικής ιστορίας με βάσει τις εικονογραφημένες κάρτες.

Από τη συνάντηση αυτή διαπιστώθηκε πιο έντονα ότι ο Α6 είναι πολύ πιο κοντά στην υπο-ομάδα των αγοριών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχει καλές σχέσεις και με τα κορίτσια. Η συμμετοχικότητα του είναι μέτρια, ενώ συνεργάζεται ικανοποιητικά τόσο σε μικρές ομάδες, όσο και με το σύνολο.

Στην επόμενη συνάντηση ο Α6 συμμετείχε κανονικά σε όλες τις δραστηριότητες. Στην πρώτη δραστηριότητα που τα παιδιά έλεγαν τα ονόματα των συμμαθητών τους με διάφορους τρόπους ο Α6 δήλωσε ότι ένιωσε θυμό (λόγω της έντασης των φωνών), ενώ συμπλήρωσε ότι δεν άκουγε τόσο τον Α4, ενώ άκουγε πιο δυνατά τον Α7. Στη δραστηριότητα όπου έπρεπε να γράψουν το κάθε παιδί της ομάδα από δυο λέξεις, εκείνος επέλεξε να γράψει δύσκολες λέξεις όπως «Σκουληκομυρμηγκότρυπα» και «μολυβοκοντυλοπελεκητή». Έπειτα δυσκολεύτηκαν να την εντάξουν στην ιστορία τους, όμως με τη βοήθεια μου βρήκαν μια λύση. Ακολουθούσε γενικά την ροή της ομάδας, αν και τις περισσότερες πρωτοβουλίες στην παρουσίαση τις ανέλαβε η Κ1, η οποία ανέφερε ότι όλοι συνέβαλαν στο χτίσιμο της ιστορίας, αλλά ο Α6 δυσκολεύτηκε να βρει ρόλο γιατί αυτά που έλεγαν δεν του άρεσαν, αλλά στο τέλος του άρεσε αυτό που βρήκαν. Ο ρόλος του ήταν πρωταγωνιστικός μαζί με την Κ7, καθώς ήταν ο τίγρης που κυνηγούσε την μέλισσα και την κάμπια (που ήμουν εγώ), οι οποίες για να σωθούν θα έπρεπε να πουν αυτές τις δυο λέξεις. Η τελική δραστηριότητα αφορούσε στη γραφή κάποιων θετικών στοιχείων σε μια κόλλα Α4 που ήταν τοποθετημένη στην πλάτη του κάθε παιδιού. Για τον Α6 έγραψαν «είσαι πολύ γρήγορος», «είναι καλός στα γερμανικά μήλα», «είσαι πάρα πολύ γρήγορος» και «είσαι πολύ καλός στα γερμανικά μήλα». Ο Α6 δίπλα σε κάθε πρόταση έχει κάνει ένα τικ, το οποίο δηλώνει ότι αναγνωρίζει αυτά τα χαρακτηριστικά που του απέδωσαν, ενώ όταν ρωτήθηκε είπε ότι ένιωσε χαρά για όλα. Ακόμη, τον ρώτησα αν πιστεύει ότι αυτά που του έγραψαν τα έχει ή όχι και είπε «Όχι, όλα τα έχω» με σιγουριά.

Από τη συνάντηση αυτή παρατηρήθηκε μια αλλαγή ως προς τη συμμετοχή του Α6, ο οποίος είχε περισσότερο λόγο στην ομάδα του, καθώς έλεγε τη γνώμη του ή έκανε προτάσεις. Η συνεργασία τους ήταν ικανοποιητική παρά την αναποφασιστικότητα που δήλωσε η Κ1, καθώς ο Α6 δεν ανέφερε κάτι τέτοιο όταν ερωτήθηκε, καθώς επίσης ακολουθούσε τη ροή της ομάδας. Οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του είναι σταθερές. Σημαντική ήταν η συγκεκριμένη παρέμβαση για να συλλέξουμε στοιχεία για την αυτοπεποίθηση του Α6, καθώς γενικά είναι πολύ συγκρατημένος και οι πληροφορίες μας για αυτό το κομμάτι δεν ήταν ξεκάθαρες. Στην προκειμένη περίπτωση έκανε φανερό ότι αναγνωρίζει ότι έχει αθλητικές ικανότητες και ένιωσε χαρά που είναι αναγνωρίσιμες και από άλλους.

Στην τελευταία συνάντηση μας τα παιδιά έπρεπε να περάσουν από ένα σφιχτό κύκλο ώστε να μπουν μέσα. Ο Α6 δήλωσε ότι ένιωσε χάλια γιατί δεν τους άφηναν να περάσουν, αν και ο ίδιος κατάφερε να μπει. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν από τα πρώτα παιδιά που επέλεξαν οι συμμαθητές τους (και συγκεκριμένα η Κ6) για να δοκιμάσουν να μπουν στον κύκλο. Ο ίδιος επέλεξε στη συνέχεια τον Α7. Το αντικείμενο που έφερε για να παρουσιάσει ως αγαπημένο του ήταν ένα κινητό τηλέφωνο, το οποίο είχε αγοράσει με τα δικά του λεφτά.

Έχει και άλλα σημαντικά αντικείμενα όπως το ποδήλατο, αλλά δεν μπορούσε να το φέρει και το θεωρεί πολύτιμο γιατί περνάει το χρόνο του παίζοντας διάφορα παιχνίδια. Στο τέλος όπου με βάσει τα αντικείμενα που είχαν φέρει έπρεπε να παίξουν μια ιστορία ο Α6 με τον Α1 είχαν τον ρόλο των ληστών. Η ομάδα είχε φτιάξει την ιστορία, όμως φάνηκε ότι οι δυο τους δεν την ακολούθησαν με αποτέλεσμα η ιστορία τους να μην μπορεί να τελειώσει. Κάποιοι ήταν ευχαριστημένοι με αυτό και κάποιοι άλλοι δυσαρεστήθηκαν.

Από την τελευταία παρέμβαση φάνηκε ότι ο Α6 είναι ένα αρκετά αγαπητό παιδί μιας και επιλέχθηκε τρίτος και μάλιστα από την Κ9, που όπως θα περιμέναμε θα επέλεγε ένα κορίτσι. Ο Α6 δηλώνει για ακόμα μια φορά την προτίμηση του στα αγόρια και ιδιαιτέρως στον Α7 τον οποίο και επιλέγει για να παίξει. Ενώ συνεργάζεται ικανοποιητικά στην ομάδα, όταν φτάνει η στιγμή για να παίξουν φαίνεται ότι δεν ακολουθούν τα συμφωνημένα με τον Α1 και για αυτό δημιουργείται αναστάτωση. Όταν ρώτησα την ομάδα για ποιο λόγο συνέβη αυτό είπαν ότι μάλλον δεν είχαν καταλάβει τι ακριβώς θα έκαναν, γιατί οι δυο τους δεν πρόσεχαν. Τέλος, ο ίδιος δήλωσε ότι δεν του άρεσε το γεγονός ότι δεν άφηναν ο ένας τον άλλον να μπει στον κύκλο, το οποίο σημαίνει ότι δεν του αρέσει η ιδέα της κοινωνικής απομόνωσης, αν και ο ίδιος κατόρθωσε να εισχωρήσει.

9.2.6.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α6

Ο Α6 γενικά βγάζει προς τα έξω μια εικόνα χαμηλών τόνων. Η αλήθεια είναι ότι γενικά είναι ήπιος ως χαρακτήρας και δεν δημιουργεί προβλήματα στην ώρα των μαθημάτων, καθώς σπάνια του γίνονται παρατηρήσεις.

Καλές είναι και οι σχέσεις με τους συμμαθητές του. Εξαίρεση αποτελεί το γεγονός με τον Α1, το οποίο δεν το έκανε φανερά, αλλά έγινε αντιληπτό από αυτόν με συνέπεια να ενοχληθεί. Και κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων στην τάξη είχε εντοπιστεί μια ένταση μεταξύ των δύο. Σε γενικές γραμμές είναι αγαπητός από τους συμμαθητές τους, καθώς όπως είπαμε δεν δημιουργεί ιδιαίτερα θέματα. Εκείνος προτιμά περισσότερο την παρέα με τα αγόρια και δείχνει μια αδυναμία στον Α7, ενώ έχει πολύ καλές σχέσεις και με τους Α2 και Α5. Στη συνεργασία του με τους άλλους είναι πειθήνιος, χωρίς να παίρνει συχνά πρωτοβουλίες, ενώ μόνο προς το τέλος υπήρξε αναφορά κατά την οποία ο Α6 ήταν πιο εκφραστικός ως προς το τι θέλει ή στο να εκφράσει τη γνώμη του για την ιστορία. Με άλλα λόγια, ο Α6 είναι αρκετά συμμετοχικός στα σημεία που οι απαντήσεις είναι πιο σίγουρες, ενώ συμμετέχει λιγότερο όταν κάτι απαιτεί περισσότερη ελευθερία ή δημιουργικότητα. Αυτό ίσως συμβαίνει επειδή δεν είναι αρκετά εξοικειωμένος με πιο ελεύθερα σχήματα. Λόγω της συστολής του μέσα στην τάξη δίνει την εντύπωση ενός παιδιού που δεν έχει ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση. Το γεγονός αυτό ανετράπη μέσα από τις παρεμβάσεις, καθώς φαίνεται ότι ο ίδιος αναγνωρίζει τα δυνατά του σημεία που σχετίζομαι με αθλητικές δεξιότητες, τις οποίες δεν διστάζει να παραδεχτεί όταν ερωτάται.

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι ο Α6 κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων σημείωσε κάποια αλλαγή, καθώς από πιο διστακτικός στη συμμετοχή του, καθώς αρχικά δεν ήθελε να συμμετάσχει σε κάποιες μεμονωμένες δραστηριότητες, στη συνέχεια συμμετείχε ακολουθώντας τις διαδικασίες, ενώ προς το τέλος ήταν ακόμα πιο εκφραστικός ως προς τα θέλω του, ως προς τις δικές του πινελιές μέσα στην ομάδα.

9.2.7.α.Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α7

Το παιδί Α7 όπως έχει φανεί από τις πρώτες συναντήσεις μας είναι αρκετά αγαπητό στους συμμαθητές του, ενώ συμμετέχει ικανοποιητικά στις δράσεις μέσα στην τάξη του. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μας ήταν απών σε αρκετές λόγω ασθένειας οπότε δεν

μπορούμε να έχουμε πλήρη στοιχεία. Μια τέτοια συνάντηση ήταν η πρώτη μας συνάντηση, όπου ο Α7 απουσίαζε.

Στη δεύτερη συνάντηση ο Α7 συμμετείχε κανονικά. Στη φάση της χαλάρωσης πριν την κύρια δραστηριότητα ήταν και εκείνος ανήσυχος, καθώς μιλούσε ή γελούσε με τους φίλους του, ενώ μόλις η φάση αυτή τελείωσε σηκώθηκε από το πάτωμα λέγοντας «Καλημέρα!» και δείχνοντας ευχαριστημένος με αυτή. Στη συνέχεια, σχημάτισε αγάλματα μόνος του και στη συνέχεια σε τετράδα, όπως τους είπα. Ο Α7 ήταν και εκείνος από τα παιδιά που δεν επιθυμούσαν να είναι η Κ3 στην τετράδα τους, αφού αρχικά απομακρύνθηκε από την ομάδα, αλλά μετά από λίγο επέστρεψε και συμβιβάστηκε. Ο Α7 κάθεται μαζί με τον Α6 για να συζητήσουν τι άγαλμα θα φτιάξουν, ενώ ο Α1 έχει πάει στη δασκάλα του και η Κ3 κάθεται πιο μακριά τους, ώσπου την καλεί να πλησιάσει για να συζητήσουν όλοι μαζί. Ο τρόπος του και πάλι δεν δείχνει αποδοχή, αλλά συμβιβασμό, καθώς της λέει «Θα έρθεις πιο κοντά ή μπα;». Στο τέλος και οι τέσσερις παρουσιάζουν το δικό τους άγαλμα, καθώς συνεργάζονται ικανοποιητικά, ενώ δηλώνουν ότι δεν θα άλλαζαν κάτι. Στην επόμενη δραστηριότητα, όπου ο ένας θα έπρεπε να ζωγραφίσει με τις οδηγίες του άλλου ο Α7 τυχαίνει πάλι με την Κ3. Όταν το αντιλαμβάνεται αυτό ο Α7 πάει να το αποφύγει, αλλά τελικά δέχεται. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης που περιέγραφαν τον τρόπο που δούλεψαν οι δυο τους γελάνε, ενώ και οι δυο είπαν ότι είχαν μια καλή συνεργασία. Ο Α7 συμπλήρωσε ότι ακολουθούσε τις οδηγίες και ότι δεν είχαν κάποιο πρόβλημα. Στο επόμενο παιχνίδι με τον τίτλος «οδηγός και τυφλός» ο Α7 συνεργάστηκε με την Κ1. Η συνεργασία τους ήταν αρκετά καλή, αν και ο Α7 δήλωσε ότι δυσκολεύτηκε και ότι προτιμά τον ρόλο του οδηγού. Στη συνέχεια ακολούθησε το παίξιμο της ιστορίας που επέλεξαν μέσα από το βίντεο. Ο Α7 συμμετείχε κανονικά στις συζητήσεις της ομάδας για την παρουσίαση της ιστορίας τους, ενώ εκείνος είχε το ρόλο του καβουριού που ειδοποιούσε τα υπόλοιπα για την άφιξη του πελαργού δίνοντας τους σήμα να τον κυκλώσουν. Ακόμη, έλαβε μέρος και στη συζήτηση μετά την παρουσίαση τους δείχνοντας τις κινήσεις που ακολουθούσαν τα καβούρια.

Στη συνάντηση αυτή διαπιστώσαμε ότι ο Α7 μπορεί να συνεργαστεί εύκολα με τους συμμαθητές τους παρά τις προσωπικές του προτιμήσεις. Οι προτιμήσεις του κλίνουν προς την υπο- ομάδα των αγοριών και συγκεκριμένα τον Α6, με τον οποίο είναι αρκετά κοντά. Ως προς τη συμμετοχή του στις δράσεις του συνόλου, της ομάδας που μπορεί να τύχει ή σε ζευγάρια, ο Α7 είναι συμμετοχικός χωρίς όμως να παίρνει πολλές πρωτοβουλίες ή να εκδηλώνει τις ιδέες του ευρύτερα. Ακολουθεί, τις αποφάσεις τις ομάδες και δεν δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Τέλος, όταν συναντά κάποια δυσκολία δεν την αποκρύπτει αλλά την εκφράζει.

Στην επόμενη συνάντηση ο Α7 είναι το παιδί που συμμετέχει περισσότερο στη δραστηριότητα του ομαδικού χορού και μάλιστα με θάρρος. Ενώ όλα τα υπόλοιπα παιδιά διστάζουν ή ντρέπονται να κάνουν κάποιες χορευτικές κινήσεις τις οποίες θα αναπαράγουν οι υπόλοιποι, ο Α7 είναι εκείνος που μου ζητάει συνεχώς να κάνει ή που προσπαθεί να εμψυχώσει τους άλλους (για παράδειγμα τον Α2) για να συμμετέχουν. Στη συνέχεια δημιουργεί με το φύλλο εφημερίδας του ένα μαξιλάρι και στην παντομίμα μιμείται την κατάσταση του ύπνου. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας με το αστέρι που δεν είχε φως και χρώμα, ο Α7 είναι αρκετά προσεκτικός και στο περίγραμμα του αστεριού, σύμφωνα με την τεχνική «ρόλος στο πάτωμα» γράφει τη λέξη «στεναχώρια» δηλώνοντας ένα από τα συναισθήματα που ενδεχομένως να νιώθει το αστέρι. Στη συζήτηση που έλαβε χώρα λίγο μετά ο Α7 απάντησε ότι «το αστέρι θα μπορούσε να βαφτεί κίτρινο» στην ερώτηση «Τι θα μπορούσε να κάνει το αστέρι για να μη νιώθει έτσι;». Η απάντηση του αυτή μας παραπέμπει στην επιφανειακή αυτοπεποίθηση, σε αυτό που θέλουμε να δείχνουμε στους άλλους ότι έχουμε. Τέλος, στο προσωπικό του χάρτινο αστέρι έγραψε «Είμαι πολύ γρήγορος», αναφέροντας μια σωματική του ικανότητα, την οποία (ανά)-γνωρίζει.

Στη συνάντηση αυτή είδαμε ότι ο Α7 διαθέτει αρκετό θάρρος για να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό με ξάφνιασε, αφού κατά τη διάρκεια των προηγούμενων

φορών ήταν αρκετά πιο συνεσταλμένος. Παράλληλα, φαίνεται να γνωρίζει τα δυνατά του σημεία και να τα αποκαλύπτει, ενώ όταν δεν νιώθει ιδιαίτερα σίγουρος για κάτι «μένει πιο πίσω». Η συμμετοχή του είναι φυσιολογική, ενώ δείχνει αρκετό ενδιαφέρον. Οι κοινωνικές του σχέσεις είναι ως συνήθως. Είναι αρκετά αγαπητός από το σύνολο των παιδιών και εκείνος δείχνει μια αδυναμία στην ομάδα των αγοριών. Η συνεργασία του με τα υπόλοιπα παιδιά είναι ομαλή, καθώς ακολουθεί τη ροή των γεγονότων και της ομάδας. Δεν δείχνει αρχηγικές τάσεις, ούτε και έχει προδιάθεση για παραίτηση όταν κάτι τον ενδιαφέρει.

Η επόμενη μας συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα των χαιρετισμών με δυο διαφορετικούς τρόπους που έδειχναν αποδοχή και απόρριψη. Ο Α7 δήλωσε γελώντας ότι και στις δυο περιπτώσεις ένιωσε θυμωμένος. Με την αντίδραση του αυτή δείχνει ότι μάλλον προσέλαβε τη δραστηριότητα ως παιχνίδι με τους φίλους του και όχι πιο «σοβαρά». Στην διαμόρφωση των δύο τρένων επέλεξα ως αρχηγό- μηχανή του ενός εκ των δύο των Α7 γνωρίζοντας ότι ο ίδιος είναι αρκετά δημοφιλής. Ο ίδιος επέλεξε αμέσως μετά τον Α2. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας ο Α7 παρακολουθούσε προσεκτικά αν και στη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε μετά δεν συμμετείχε. Στην τεχνική του διαδρόμου της συζήτησης που ακολούθησε αμέσως μετά ο Α7 δήλωσε στην ερώτηση «Πώς θα δείχνατε στο σκαντζόχοιρο ότι δεν τον θέλετε για φίλο σας;» ότι «Δεν σε θέλω για φίλο γιατί έχεις μυτερά αγκάθια», ενώ αργότερα στην ερώτηση «Πώς θα δείχνατε στο λαγό ότι κάτι πρέπει να αλλάξει για να τον κάνετε παρέα;» ο ίδιος ανέφερε «Να μην μπαίνεις στα χωράφια να χαλάς τα πράγματα», αναδεικνύοντας τον προβληματισμό της «ζαβολιάς- σκανταλιάς» στην μη επιλογή κάποιου ως φίλου. Κατά την μικρή τους παράσταση ο Α7 έχει το ρόλο του φιδιού μαζί με τους Α2 και Α6, οι οποίοι τελικά σκοτώνουν τον σκαντζόχοιρο Α5, καθώς τους τσιμπούσε με τα αγκάθια του. Στην ομάδα των φιδιών φαινόταν ότι εκείνος είχε ελάχιστα το πρώτο λόγο, καθώς έδινε το σήμα στην ομάδα για να ξεκινήσει ή όχι.

Από τη συνάντηση αυτή βλέπουμε ότι ο Α7 είναι αρκετά κοντά με τους συμμαθητές του Α2 και Α6, ενώ έχει καλές σχέσεις και με τους Α5 και Α3. Συνεργάζεται καλά με την ομάδα, ενώ όταν χρειάζεται μπορεί να πάρει πιο ενεργό ρόλο. Αυτό συνέβη γιατί και ο Α2 και ο Α6 που άνηκαν στην υπο-ομάδα των φιδιών είναι και λιγότερο συμμετοχικοί, καθώς ο Α2 είναι ήπιος ως χαρακτήρας και ο Α6 πιο ντροπαλός, οπότε ο Α7 αναγκάστηκε να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι η συμμετοχή του Α7 στα δρώμενα αυξάνεται όταν του προκαλείται ενδιαφέρον ή όταν πρέπει εκ των πραγμάτων να αναλάβει πιο ενεργό ρόλο.

Στην επόμενη δραστηριότητα ο Α7 επιλέγει το ρολόι ανάμεσα στα αντικείμενα και λέγοντας τη λέξη «χαρά». Στο παιχνίδι των ρόλων έτυχε να είναι ζευγάρι με τον Α4, με τον οποίο δεν έχουμε δει να είναι ιδιαίτερα κοντά, αλλά έχουν καλές- ουδέτερες σχέσεις. Παρελθοντικά ο Α4 στο ιχνογράφημα του είχε δηλώσει προτίμηση προς τον Α7. Ο Α4 του προτείνει να κάνουν μαζί ποδήλατο και ο Α7 δέχεται καθώς, όπως λέει, «δεν έχω κάτι άλλο να κάνω». Και ο Α4 από την πλευρά του δέχεται την πρόταση του Α7 να καθαρίσουν το υπόγειο του σπιτιού του, καθώς «έχει περιέργεια». Τέλος, συμμετέχει στην δραστηριότητα της ομαδικής δημιουργίας μιας ιστορίας, αναμένοντας υπομονετικά τη σειρά του και ακολουθώντας τη ροή των αφηγημάτων των συμμαθητών του.

Μέσα από την συγκεκριμένη σειρά δραστηριοτήτων δόθηκε η προοπτική μιας ενδεχόμενης φιλίας από πλευράς του Α7, που ίσως δεν είχε δοθεί προηγουμένως ως προς τον Α4. Η συμμετοχή του ήταν φυσιολογική, καθώς ακολουθούσε την ομάδα και τη ροή των πραγμάτων.

Στην πρώτη δραστηριότητα της συνάντησης αυτής οι μαθητές έλεγαν με διάφορους τρόπους τα ονόματα τους. Ο Α7 δήλωσε ότι ένιωσε θυμό λόγω της έντασης των φωνών και ότι άκουσε περισσότερο την Κ1. Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά έγραψαν ο καθένας από δυο λέξεις με τις οποίες αργότερα θα έφτιαχναν μια ιστορία, την οποία και θα έπαιζαν. Ο Α7 συμμετείχε στην ομάδα που η ιστορία τους λάμβανε χώρα σε ένα γυμναστήριο και

εκείνος ήταν το παιδί που έπαιζε ποδόσφαιρό. Κατά τη διάρκεια της παράστασης φάνηκε να το διασκεδάζει πραγματικά, ενώ και πριν συμμετείχε στις συζητήσεις μεταξύ της ομάδας. Στη συζήτηση που ακολούθησε μετά η κ9 ανέφερε ότι τα αγόρια είχαν κάποια προβλήματα και δίνοντας το λόγο στον Α7 δήλωσε ότι αρχικά δεν ήξερε τι να κάνει, αλλά μετά βρήκε το ρόλο που του άρεσε, καθώς τους ρόλους τους βρήκαν όλοι μαζί και δεν αποφάσισε ένας για όλους. Στην τελική δραστηριότητα, όπου έγραψαν σε μια κόλλα τα θετικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους ο Α7 συγκέντρωσε αρκετά θετικά σχόλια κυρίως για το ότι τρέχει γρήγορα και ότι είναι καλός στα γερμανικά μήλα.

Από τη συνάντηση αυτή συμπεράναμε ότι ο Α7 συμμετέχει όλο και περισσότερο στις διαδικασίες της εκάστοτε ομάδας λέγοντας την άποψη του και ακολουθώντας τις αποφάσεις της. Εκδηλώνει περισσότερο τα θέλω του στην ομάδα, χωρίς απλώς να συμφωνεί με αυτά που αποφασίζονται. Η συνεργασία τους με τους άλλους είναι φυσιολογική και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Δεν έχουν παρατηρηθεί αλλαγές ως προς την κοινωνικότητα του και οι άλλοι φαίνεται ότι διακρίνουν σε εκείνον ικανότητες αθλητικού περιεχομένου, τις οποίες και ο ίδιος αναγνωρίζει.

Στην τελευταία συνάντηση τα παιδιά έπρεπε να δημιουργήσουν ένα σφιχτό κύκλο όπου ένας από αυτούς θα δοκίμαζε κάθε φορά να εισχωρήσει. Ο Α7 επιλέχθηκε από τον Α6 να πάρει τη θέση του, ενώ εκείνος επέλεξε την Κ1. Ο Α7 ήταν από τα πρώτα παιδιά που επιλέχθηκαν, γεγονός που δείχνει μια δυναμική για την αποδοχή που έχει από τους συμμαθητές του. Όταν ρωτήθηκε πώς ένιωσε για αυτή τη δραστηριότητα ανέφερε ότι ένιωσε χαρά, καθώς κατάφερε να εισέλθει. Ο Α7 έφερε ως αγαπημένο του αντικείμενο ένα νεροπίστολο το οποίο μας είπε ότι το έχει περίπου ένα χρόνο και ότι συνήθως παίζει μόνος του με αυτό και σπάνια με φίλους. Στη δική τους ιστορία ο Α7 είχε το ρόλο του πατέρα-αστυνομικού, ο οποίος με τη βοήθεια της γάτας (Κ4) προσπάθησε να αναστείλει τους κλέφτες που είχαν εισβάλει στο σπιτικό του. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων για να πάρουν αποφάσεις ο Α7 συμμετείχε κανονικά, ενώ δήλωσε δυσαρεστημένος από την έκβαση της υπόθεσης, καθώς δεν ήταν αυτό που είχαν συμφωνήσει και ήταν ο πρώτος που ενώ έπαιζαν διαμαρτυρήθηκε για αυτό, λέγοντας ότι δεν είχαν συμφωνήσει να κάνουν αυτό.

Από την τελευταία συνάντηση επαληθεύεται ότι ο Α7 είναι αρκετά αγαπητός στον Α6 και ότι και εκείνος δείχνει μια προτίμηση προς την Κ1 από την ομάδα των κοριτσιών, καθώς όπως μας είναι γνωστό διατηρούν επαφές και εκτός σχολικού πλαισίου. Η συνεργασία του με την ομάδα είναι φυσιολογική, καθώς ακολουθεί τη ροή των γεγονότων και επισημαίνει όταν τα πράγματα ξεφεύγουν, αφού δηλώνει δυσαρεστημένος από την έκβαση αυτή. Το ότι έχει ξεκινήσει να εκδηλώνεται περισσότερο ως προς όσα του αρέσουν ή τον δυσαρεστούν το θεωρώ σημαντικό βήμα ως προς τη συμμετοχή του, καθώς δεν μένει απαθής σε όσα συμβαίνουν.

9.2.7.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Α7

Το παιδί Α7 σε γενικές γραμμές είδαμε ότι έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Μέσα από τις παρεμβάσεις φάνηκε ότι ήταν πιο κοντά στην ομάδα των αγοριών και συγκεκριμένα τους Α6, Α2 και Α5, ενώ από τα κορίτσια είναι πιο κοντά στην Κ1. Και εκείνος, όμως, είναι αρκετά αγαπητός στους συμμαθητές του και χαίρει της εκτίμησης τους.

Η εκτίμηση που του έχουν οι συμμαθητές του φαίνεται και από τα θετικά σχόλια που του έγραψαν στο χαρτί του, τα οποία σχετίζονταν με τις αθλητικές του ικανότητες και κατά πλειοψηφία ήταν γραμμένα από αγόρια. Ο ίδιος αναγνώρισε ότι υπάρχουν σε εκείνον όσα του έγραψαν. Η δημοφιλία του φαίνεται επίσης από το γεγονός ότι είναι από τα πρώτα παιδιά που θα επέλεγαν για ένα παιχνίδι. Κάτι ακόμα που αφορά το κομμάτι της αυτοπεποίθησης είναι ότι σε κάποια σημεία παρουσίασε μεγάλη σιγουριά για τον εαυτό του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να αυξηθεί και η συμμετοχή του. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα του ομαδικού χορού, όπου παρότρυνε και άλλους που έμοιαζαν πιο «μαγκωμένοι» να συμμετέχουν.

Σχετικά με τη συνεργασία του μαζί τους, ο Α7 καθιστούσε σαφές με ποια παιδιά προτιμούσε να συνεργαστεί και με ποια όχι, καθώς κρατούσε συγκεκριμένη στάση όταν ανακοινωνόταν το ζευγάρι ή ομάδα της συνεργασίας. Ακόμα, όμως και αν δεν ήταν ευχαριστημένος με την τυχαία επιλογή ήταν σε θέση να συνεργαστεί, να συμβιβαστεί και να προχωρήσει στην εκάστοτε δραστηριότητα. Μπορεί κάποιες φορές να έγινε απότομος με κάποιο σχόλιο (προς την Κ3), αλλά στο τέλος η συνεργασία του ήταν ικανοποιητική. Όσον αφορά τη συμμετοχή του αρχικά ήταν πιο διστακτικός στο να εκδηλωθεί στις ομάδες, ενώ στη συνέχεια σημείωσε πρόοδο και εξέφραζε τη γνώμη του, τους ρόλους που επιθυμούσε ή την γνώμη του για το συνολικό αποτέλεσμα.

Εν κατακλείδι ο Α7 παρουσίασε κάποιες διαφορές ως προς τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία που είχε με τους συμμαθητές του, ενώ δεν παρατηρήσαμε κάποια σημαντική αλλαγή ως προς τις κοινωνικές του σχέσεις, οι οποίες ήδη ήταν αρκετά ανεπτυγμένες.

9.2.8.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ1

Η Κ1 δίνει την εντύπωση ενός κοριτσιού με ήπιο χαρακτήρα και υψηλή κοινωνικότητα. Κατά την πρώτη μας συνάντηση πήραμε κάποιες πληροφορίες για εκείνη από την πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε. Η ίδια σηκώθηκε σε αρκετές ερωτήσεις του παιχνιδιού. Πληροφορηθήκαμε, αν και το γνωρίζαμε ήδη, ότι έχει έναν αδερφό. Από τα μαθήματα του σχολείου προτιμά τα μαθηματικά και τη γυμναστική, ενώ στον ελεύθερο χρόνο της παίζει με πάζλ και πιστεύει ότι είναι καλή στο ποδήλατο. Της αρέσει, η θάλασσα, ο χειμώνας και οι διακοπές. Στη συνέχεια το κάθε παιδί θα έπρεπε να γράψει για το παιδί στα δεξιά του ένα θετικό στοιχείο. Ο Α5 έγραψε για εκείνη «Η Κ1 είναι καλή στο τρέξιμο και καλή φίλη και καλή σε όλα τα μαθήματα, αλλά πιο πολύ στα μαθηματικά». Όσα δηλαδή μας άφησε εκείνη να καταλάβουμε μέσα από το παιχνίδι τα περιέγραψε και ο Α5 ως θετικά στοιχεία για εκείνη. Η ίδια έγραψε για την Κ5 «Η Κ5 είναι η καλύτερη μου φίλη και ξέρει και πολλά πράγματα. Είναι καλή στην Ιστορία, στη ζωγραφική και στην ανάγνωση». Στην επόμενη δραστηριότητα η Κ1 δεν ήθελε να συμμετάσχει. Τα παιδιά έπρεπε να κάνουν μια παντομίμα με θεματική κάτι στο οποίο τα καταφέρνουν καλά. Στην επόμενη δραστηριότητα η Κ8 επιλέγοντας την Κ1 έγιναν ζευγάρι και με όποιο τρόπο ήθελαν θα έκαναν κάτι από κοινού. Εκείνες επέλεξαν μόνο με σωματική έκφραση και κινητική δράση να αναπαραστήσουν τα ξωτικά που μαγειρεύουν.

Από την πρώτη κιόλας συνάντηση συλλέξαμε σημαντικές πληροφορίες για την αποδοχή που έχει από τους συμμαθητές της, αλλά και τις δικές της προτιμήσεις. Γνωρίζαμε ήδη ότι ήταν αρκετά δημοφιλής στα παιδιά. Οι σχέσεις τις είναι περισσότερες με την ομάδα των κοριτσιών, από τις οποίες ανέφερε την Κ5 ως την καλύτερη της φίλη, ενώ φάνηκε ότι είναι αγαπητή και από τον Α5. Προτίμηση προς εκείνη έδειξε και η Κ8, που την επέλεξε για να δημιουργήσουν κάτι μαζί. Σε σχέση με τη συμμετοχή της στις δραστηριότητες η Κ1 είναι επιλεκτική, καθώς όταν δε νιώθει εντελώς άνετα προτιμά να μη συμμετέχει. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα που δεν πήρε μέρος σχετιζόταν με αυτό-έκθεση τόσο αναφορικά με την φυσική παρουσία, όσο και με την εκδήλωσε μιας δραστηριότητας που το άτομο πιστεύει ότι τα καταφέρνει καλά. Από τις προηγούμενες παρατηρήσεις μας, όσο και από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού δεν θεωρώ ότι η Κ1 δε γνωρίζει τις δυνατότητες της, αλλά νιώθει ανασφάλεια να τις εκδηλώσει. Η συνεργασία της με τα υπόλοιπα παιδιά, όπου χρειάστηκε (εν προκειμένω με την Κ8) ήταν ικανοποιητική.

Στην δεύτερη μας συνάντηση η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε τη φάση της χαλάρωσης και στη συνέχεια τη δημιουργία κάποιων αγαλμάτων με το σώμα τους και στη συνέχεια σε ζεύγη και σε ομάδες. Η δημιουργία των ομάδων έγινε αυτόματα για τις Κ1, Κ5,

Κ9 και Κ2 χωρίς να υπάρχει περιθώριο για κάποιον άλλο στην ομάδα τους, γεγονός που δείχνει τις σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών. Το ομαδικό άγαλμα που έφτιαξαν ήταν ένας σταυρός όπως σωστά βρήκε η Κ8. Οι Κ9 με την Κ5 και η Κ1 με την Κ2 είχαν τεντώσει τα χέρια τους και τα είχαν ενώσει σε αυτά τα ζεύγη έχοντας τον κορμό προς τα πίσω. Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε την ακολουθία οδηγιών προκειμένου σε ζευγάρια να φτιάξουν ένα σχέδιο. Η Κ1 ήταν ζευγάρι με τον Α3, οι οποίοι κατά τη συζήτηση είπαν ότι συνεργάστηκαν καλά, οι οδηγίες τους ήταν γενικές χωρίς να αναφέρουν πολλές λεπτομέρειες, αλλά ακολουθούσε ο ένας τον άλλον. Χαρακτηριστική ακόμη ήταν η ανησυχία της για το αν θα τα δείξουν στους άλλους όσα έφτιαξαν, καθώς δεν ήταν κάτι που το επιθυμούσε. Στο επόμενο παιχνίδι, το «οδηγός- τυφλός», η Κ1 συνεργάστηκε με τον Α7. Η συνεργασία τους ήταν καλή, ενώ κατά τη διάρκεια της συζήτησης η Κ1 δήλωσε ότι της άρεσαν και οι δυο ρόλοι του παιχνιδιού. Ακολούθησε η παρακολούθηση του βίντεο, όπου η Κ1 ήταν αρκετά αφοσιωμένη, ενώ δεν συμμετείχε στη συζήτηση που ακολούθησε μετά. Στην ομάδα της, όπου αναπαρέστησαν μια ιστορία από αυτές που είδαν στο βίντεο η Κ1 είχε το ρόλο ενός από την ομάδα των καβουριών. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης η Κ1 έπαιρνε περισσότερο το λόγο εξηγώντας πώς αποφάσισαν ποια από τις ιστορίες θα παίξουν ή τους ρόλους τους. Ανέφερε ακόμα ότι η Κ2 είπε πρώτη για το ρόλο του πελαργού και έτσι η ομάδα αποφάσισε να τον δώσει σε εκείνη και όχι στον Α5 που το είπε δεύτερος.

Από τη συνάντηση αυτή κατέστη σαφές ότι η Κ1 έχει στενότερες σχέσεις με τα συγκεκριμένα κορίτσια που ήταν στην ομάδα της, αλλά και οι σχέσεις της με τους υπόλοιπους συμμαθητές της είναι αρκετά καλές. Μπορεί να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τους άλλους, ενώ οι πληροφορίες για τη συμμετοχή της είναι συγκεχυμένες. Ακολουθεί τη ροή των δραστηριοτήτων, η συμμετοχή της είναι περιορισμένη στις γενικές συζητήσεις, αλλά ταυτόχρονα έχει τον πρώτο λόγο στην ομάδα της, αφού μοιάζει σαν να την εκπροσωπεί.

Στην επόμενη παρέμβαση όπου η πρώτη δραστηριότητα ήταν ο ομαδικός χορός η Κ1 παρά τις προτροπές από την πλευρά των συμμαθητών της και της δικής μου δεν θέλησε να συμμετάσχει, ενώ στην επόμενη δραστηριότητα κατασκεύασε με το φύλλο της εφημερίδας της ένα χάρτινο καράβι το οποίο στην χρήση που μας έδειξε το φυσούσε ο άνεμος. Το ίδιο πραγματοποίησαν και τα παιδιά Κ3 και Κ7. Αργότερα, μετά την αφήγηση της ιστορίας με το αστέρι, η Κ1 έγραψε τη λέξη «στεναχώρια» στο περίγραμμα για την τεχνική «ρόλος στο πάτωμα». Στις συζητήσεις που ακολούθησαν στη συνέχεια για αυτό, η Κ1 απάντησε «Να βρει κάτι που του αρέσει και να γίνει κίτρινο» στην ερώτηση «Πώς θα μπορούσαμε εμείς να βοηθήσουμε το αστέρι για να γίνει λαμπερό και κίτρινο;». Τέλος, στο προσωπικό της χάρτινο αστέρι που κολλήσαμε στο μπλε ουρανό έγραψε «Είμαι καλή στο να ζωγραφίζω, να κάνω ποδήλατο και να παίζω μπάσκετ».

Η Κ1 σε αυτή την συνάντηση ήταν πάλι περιορισμένη ως προς τη συμμετοχή της, καθώς στη δραστηριότητα του «ομαδικού χορού» που περιλάμβανε την έκθεση του εαυτού της σε κοινό δεν ήθελε να συμμετάσχει. Η απροθυμία της αυτή συμπληρώνει την ανησυχία της από την προηγούμενη ακριβώς παρέμβαση στην οποία εκδήλωσε μια ανησυχία ως προς το να δείξουν τις ζωγραφιές που έφτιαξε με τον Α3 στους άλλους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την αυτό- αναγνώριση της για το ότι είναι καλή στη ζωγραφική, όπως έγραψε στο δικό της αστέρι. Συνεπώς, η εικόνα που έχει για τις δυνατότητες της ίσως είναι συγκεχυμένη ή ίσως δεν νιώθει άνετα με το να εκδηλώνει προς τα έξω τις δυνατότητες ή τα ταλέντα που μπορεί να έχει.

Η πρώτη δραστηριότητα της παρέμβασης που ακολούθησε περιλάμβανε διάφορους χαιρετισμούς μεταξύ των παιδιών που εξέφραζαν αποδοχή ή απόρριψη. Και στις δυο περιπτώσεις η Κ1 δήλωσε ότι δεν ένιωσε όμορφα, καθώς στην πρώτη την νευρίαζε ο τρόπος που έδειχναν τη χαρά τους και στη δεύτερη ένιωθε θυμωμένη. Στην δραστηριότητα με τα τρένα που το ένα παιδί επέλεγε το άλλο, η Κ1 επιλέχθηκε από τον Α3 και η ίδια επέλεξε τον Α1 παρά τις συζητήσεις που γινόντουσαν μυστικά από κάποια μέλη της ομάδας της, ώστε να

μην επιλεχθεί ο Α1. Ήταν το μοναδικό κορίτσι του τρένου. Στην αφήγηση της ιστορίας που ακολούθησε η Κ1 παρακολουθούσε φυσιολογικά, αν και δεν πήρε μέρος στη συζήτηση που έγινε μετά, ούτε και στις συμβουλές που δόθηκαν από τα μέλη των δύο τρένων κατά την τεχνική του «διαδρόμου της συνείδησης». Εκεί πήρε μέρος μόνο ως ρόλος, ως ένα από τα παιδιά που με το προσωπείο του ζώου υποδυόταν τον ήρωα της ιστορίας. Όταν η ομάδα έπαιξε την ιστορία η Κ1 υποδύθηκε την αλεπού, ένα νέο ρόλο που πρόσθεσαν, η οποία μαζί με τον βάτραχο και το λαγό προσπαθούσαν να σώσουν τον σκαντζόχοιρο.

Η συμμετοχή της Κ1 εμφανίζεται περιορισμένη στα απαραίτητα στη συγκεκριμένη παρέμβαση, ενώ η συνεργασία της με τα μέλη της ομάδας είναι φυσιολογική. Φαίνεται ότι γίνεται αποδεκτή από το σύνολο των αγοριών, συμμετέχει μαζί τους χωρίς να παρουσιάζεται κάποιος διαχωρισμός. Η ίδια φαίνεται πως επιλέγει το ρόλο της ως «αλεπού», ο οποίος δεν υπάρχει στην ιστορία, αλλά δεν παίρνει ιδιαίτερη θέση στις συζητήσεις που ακολουθούν μετά σε αντίθεση με αυτό που κάνει ως τώρα.

Στην επόμενη παρέμβαση η Κ1 συμμετείχε τελευταία στην επιλογή αντικειμένου. Επέλεξε τα κοχύλια λέγοντας τη φράση «ακούω τη θάλασσα», όπως είχε προηγηθεί και από τις Κ5, Κ3 και τον Α4. Στο παιχνίδι ρόλων που ακολούθησε η Κ1 σχημάτισε ζευγάρι με την Κ4. Η Κ1 πρότεινε στην Κ4 να εξερευνήσουν το γειτονικό δάσος και η Κ4 δέχτηκε καθώς, όπως είπε, «βαριέμαι να κάθομαι σπίτι», ενώ η Κ1 αρνήθηκε την πρόταση της Κ4 να την βοηθήσει σε μια άσκηση, καθώς «θα πάω κάπου και δεν μπορώ». Η άρνηση της Κ1 είναι απότοκο της μη συμπάθειας της προς την Κ4, ενώ η αποδοχή της Κ4 έγκειται στην ανάγκη της για κοινωνικές επαφές. Ακόμη, η Κ1 συμμετείχε στη δραστηριότητα της ομαδικής δημιουργίας της ιστορίας και μάλιστα ήταν η πρώτη που την ξεκίνησε. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν μια δραστηριότητα που φάνηκε να την ενθουσιάζει.

Από την συγκεκριμένη παρέμβαση διαπιστώσαμε κάποιες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ της Κ1 και κάποιων άλλων παιδιών στην τάξη. Για παράδειγμα η επιλογή των ίδιων αντικειμένων και της ίδιας φράσης από την Κ1 με την Κ5 δείχνουν τη στενή σύνδεση που έχει μαζί της, καθώς ήταν η πρώτη που επέλεξε το αντικείμενο και εξέφερε τη συγκεκριμένη φράση, ενώ η απόρριψη της στην πρόταση της Κ4 δείχνει ότι δεν επιθυμεί να έχει επαφές πέρα από το πλαίσιο του σχολείου και η αιτιολόγηση της ήταν αρκετά επιφανειακή, σαν να προσπαθούσε να δικαιολογηθεί για να αποφύγει κάτι. Τέλος, η τελευταία δραστηριότητα την συνεπήρε γιατί ανήκει στα ενδιαφέροντα της, οπότε ένιωθε άνετα να συμμετέχει σε αυτή.

Στην επόμενη παρέμβαση η Κ1 ανέφερε ότι της άρεσε η δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά έλεγαν με διαφορετικούς τρόπους τα ονόματα τους, καθώς όταν ήρθε η σειρά της ένιωσε θυμό, καθώς οι φωνές ήταν έντονες και αυτό δεν της άρεσε, ενώ ανέφερε ότι άκουσε περισσότερο την Κ5 και λιγότερο τον Α7. Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά αφού έγραψαν το καθένα από δύο λέξεις έπρεπε να φτιάξουν μια ιστορία και στη συνέχεια μοιράζοντας ρόλους να την παίξουν. Η Κ1 στην ομάδα της επέλεξε να έχει το ρόλο της αφηγήτριας. Τόσο κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, όσο και στη συζήτηση που ακολούθησε μετά την πράξη η Κ1 είχε τον κύριο λόγο σε όσα έκαναν, κάτι το οποίο ανέφερε και η ίδια όταν ρωτήθηκαν. Είπε χαρακτηριστικά ότι «Βασικά εγώ τα διάλεξα όλα και τα έγραψα, αλλά και η Κ7 βοήθησε πολύ». Η ομάδα της αποτελούνταν από τους Α4, Κ7 και Κ3. Στην τελευταία δραστηριότητα όπου της έγραψαν θετικά στοιχεία στο χαρτί που ήταν κολλημένο στην πλάτη της, ζωγράφισε μια καρδιά που συμπεριλάμβανε όσα της έγραψαν και με ένα βέλος έγραψε δίπλα «είμαι χαρούμενη γιατί μου έγραψαν». Αυτά που της έγραψαν σχετίζονταν πιο πολύ με τα μαλλιά της και το χρώμα τους, ενώ έγραψαν και ότι τρέχει γρήγορα.

Στην παρέμβαση αυτή φαίνεται ότι η Κ1 έχει αναλάβει «παίρνοντας πάνω της» το βάρος της μικρής τους παράστασης, συντονίζοντας και παρουσιάζοντας όσα έκαναν. Φαίνεται πως γνωρίζει ότι μπορεί να τα καταφέρει και ειδικά στη σύνθεση της συγκεκριμένης ομάδας, όπου τα υπόλοιπα παιδιά δεν παίρνουν ιδιαίτερες πρωτοβουλίες. Αναγνωρίζει τη

συμβολή της συμμαθήτριας της Κ7 και δεν παραλείπει να την αναφέρει. Θα έλεγα ότι από αυτή την παρέμβαση η Κ1 δίνει την εντύπωση ότι «πάτησε γερά στα πόδια της» και πήρε αρκετές πρωτοβουλίες, ενώ έδειξε να χαίρεται με όσα θετικά της έγραψαν, αναγνωρίζοντας τα στον εαυτό της.

Στην τελευταία παρέμβαση τα παιδιά είχαν σχηματίσει ένα σφιχτό κύκλο, όπου ο ένας έπαιρνε τη θέση του άλλου για να μπορέσει να εισχωρήσει σε αυτόν. Η Κ1 επιλέχθηκε από τον Α7, αν και δεν κατόρθωσε να εισχωρήσει στον κύκλο και εκείνη επέλεξε τον Α1. Στη συζήτηση ανέφερε ότι και όταν εκείνη προσπαθούσε να μπει και όταν οι άλλοι προσπαθούσαν να μπουν ένιωθε χαρά, παρά το ότι δεν ήθελε να μπουν της άρεσε όπως έκαναν οι υπόλοιποι ως ομάδα. Η Κ1 ξέχασε να φέρει κάποιο αγαπημένο της αντικείμενο, αλλά το σχεδίασε. Ήταν ένα βιβλίο το οποίο της το δώρισε ο νονός στα περσινά της γενέθλια με τον τίτλο «τα ωραιότερα παραμύθια». Αργότερα στην ομάδα της η Κ1 είχε τον ρόλο ενός παιδιού που η μητέρα διάβαζε σε αυτό και στα υπόλοιπα αδέρφια του ένα παραμύθι. Όταν ο έλεγχος χάθηκε και η ιστορία τους δεν μπορούσε να ακολουθήσει μια ροή, η Κ1 ήταν από τα παιδιά που δήλωσε ότι της άρεσε όπως έπαιξαν και δεν την ενόχλησε ότι η ιστορία τους ξέφυγε τελικά από αυτό που είχαν σχεδιάσει.

Και από τη συνάντηση αυτή διαπιστώσαμε ότι η Κ1 εξακολουθεί να έχει το λόγο στην ομάδα που μπαίνει κάθε φορά, παίρνοντας την πρωτοβουλία να εκφραστεί για όσα έκαναν και τον τρόπο που δούλεψαν, αλλά ιδίως για το πώς η ίδια βλέπει τα πράγματα. Ακόμη, φάνηκε ότι έχει διαπροσωπικές σχέσεις με τον Α7, ενώ δείχνει για δεύτερη φορά προτίμηση προς τον Α1. Η συμμετοχή της είναι αυξημένη, ενώ όπως φαίνεται και η αυτοπεποίθηση της, καθώς παίρνει πρωτοβουλίες για να εκπροσωπήσει την ομάδα της.

9.2.8.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ1

Η Κ1 σε γενικές γραμμές δίνει την εντύπωση ενός εσωστρεφούς και διακριτικού παιδιού. Γενικά δείχνει να είναι αρκετά δημοφιλής στους συμμαθητές της, ενώ διακρίνεται από ευγένεια και καλούς τρόπους.

Ως προς τη συμμετοχή της στην ομάδα η Κ1 έχει δείξει μια διαφορετική εικόνα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Αρχικά, ήταν αρκετά συνεσταλμένη και χωρίς φανερή διάθεση για να συμμετέχει. Παρ' όλα αυτά ακολουθούσε τη ροή των δραστηριοτήτων και παρακολουθούσε τις συζητήσεις που έπονταν των δραστηριοτήτων. Υπήρχαν, ακόμα και κάποιες δραστηριότητες στις οποίες δεν ήθελε να συμμετέχει. Προφανώς διότι δεν ένιωθε ιδιαίτερα άνετα να εκθέσει τον εαυτό της μπροστά σε κοινό, είτε επειδή δεν ένιωθε άνετα με το αντικείμενο των δραστηριοτήτων. Επίσης, επιδείκνυε ανησυχία για το αν όσα έκαναν (πχ σχέδιο) θα τα παρουσίαζαν στην ομάδα. Αν και με τη συστολή της αυτή κάποιος θα περίμενε ότι δεν θα είχε ενεργό ρόλο στις αποφάσεις της ομάδας της, σταδιακά φαινόταν ότι η Κ1 αναλάμβανε πιο ενεργητικό ρόλο είτε στο στάδιο της σχεδίασης της ιστορίας από την ομάδα, είτε στο στάδιο της παρουσίασης. Υπήρξε μια σημαντική αλλαγή ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους της, που ενδεχομένως να δικαιολογείται λόγω της εξοικείωσης με τον τρόπο επεξεργασίας των διάφορων δραστηριοτήτων.

Τα παραπάνω είχαν άμεσο αντίκρισμα και στην αυτοπεποίθηση της. Ενώ, αρχικά ήταν σε συστολή χωρίς να εκφράζεται ιδιαίτερα, αργότερα ξεκίνησε να γίνεται πιο εκφραστική σε όσα της άρεσαν ή την ενοχλούσαν. Ακόμη, ενώ αρχικά δεν της ήταν εύκολο να παραδεχτεί τομείς στους οποίους τα πηγαίνει καλά, αργότερα ήταν χαρούμενη που οι άλλοι αναγνώριζαν τα θετικά της χαρακτηριστικά.

Οι ικανότητες συνεργασίες της τόσο στην αρχή, όσο και κατά τη διάρκεια και το τέλος των παρεμβάσεων ήταν υψηλές και η Κ1 παρουσίαζε υψηλή λειτουργικότητα στις σχέσεις συνεργασίας που έπρεπε να αναπτύξει, είτε απαιτούνταν συνεργασία σε ζευγάρια, είτε σε μικρές ομάδες, είτε σε μεγαλύτερες. Μπορεί τις περισσότερες φορές να παίρνει την

πρωτοβουλία και να εκφράζει τις ιδέες της, χωρίς να αφήνει πολλά περιθώρια δράσης και στους υπόλοιπους. Ωστόσο, αναγνωρίζει τις προσπάθειες των άλλων παιδιών και τους τις αποδίδει, όπως στην περίπτωση της Κ7.

Τέλος, από την αρχή η Κ1 φαινόταν ένα κορίτσι που έχαιρε της εκτίμησης των περισσότερων παιδιών της τάξης. Από το κοινωνιόγραμμα που πραγματοποιήθηκε πριν την έναρξη των παρεμβάσεων η θέση της είναι από τις υψηλότερες, ενώ είχε ψηφιστεί και ως πρόεδρος της τάξης της στις εκλογές που συνηθίζονται να γίνονται στα σχολεία. Είναι πιο δημοφιλής στην ομάδα των κοριτσιών, αλλά εξίσου συμπαθής και από τα αγόρια. Εκείνη έχει δείξει την προτίμηση της στις Κ5, Κ2 και Κ9, ενώ από τα αγόρια είναι πιο κοντά με τον Α7, ενώ έχει προτιμήσει δύο φορές και τον Α1 στο πλαίσιο των παιχνιδιών- δραστηριοτήτων.

9.2.9.α. Το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ2

Το κορίτσι Κ2 γνωρίζουμε ότι είναι γενικώς αγαπητό από τους συμμαθητές της, ήπιων τόνων, ενώ ήρθε μόλις πριν ένα χρόνο στο σχολείο αυτό.

Στην πρώτη παρεμβατική συνάντηση η Κ2 δεν ήταν παρούσα. Συνεπώς δεν υπάρχουν πληροφορίες που να αφορούν σε αυτήν. Στην επόμενη συνάντηση η Κ2 συμμετείχε στις δραστηριότητες, τόσο κατά τη χαλάρωση, όσο και στη φάση όπου τα παιδιά σχημάτιζαν αγάλματα με το σώμα τους μόνα τους, σε δυάδες και σε τετράδες. Η Κ2 συμμετείχε μαζί με τις Κ1, Κ5 και Κ9 στην ομάδα σχηματίζοντας ένα σταυρό και κρατώντας τα χέρια τους τεντωμένα σε δυο ζεύγη, οι Κ1 και Κ2 μαζί και οι Κ5 με την Κ9. Ακολουθούσε όσα συμφώνησαν στην ομάδα της, ενώ δεν συμμετείχε στην μικρής κλίμακας ένταση που δημιουργήθηκε μεταξύ κάποιων κοριτσιών της ομάδας της και της άλλης ομάδας με τα περισσότερα κορίτσια. Στην επόμενη δραστηριότητα η Κ2 έπρεπε να συνεργαστεί με την Κ6 ώστε δίνοντας οδηγίες η μια στην άλλη να δημιουργήσουν ένα σχέδιο. Και οι δυο ανέφεραν ότι οι οδηγίες που έδωσαν ήταν και γενικές και συγκεκριμένες, ενώ έμειναν ευχαριστημένες από τη μεταξύ τους συνεργασία. Στην επόμενη δραστηριότητα κλήθηκε να συνεργαστεί με την Κ7 στο παιχνίδι «Οδηγός- τυφλός». Και στις δυο άρεσε το παιχνίδι, ενώ δήλωσαν ότι προτιμούσαν το ρόλο του «τυφλού». Στην παρακολούθηση του βίντεο η Κ2 συμμετείχε κανονικά παρακολουθώντας, αλλά χωρίς να συμμετέχει στις ερωτήσεις της συζήτησης στη συνέχεια. Στο παίξιμο της ιστορίας που επέλεξαν εκείνη είχε τον πρωταγωνιστικό ρόλο του πελαργού που τον κυκλώνουν τα καβούρια, καθώς ήταν η πρώτη που ανακοίνωσε την προτίμηση της, όπως μας πληροφόρησε η Κ1.

Από τη συνάντηση αυτή διαπιστώσαμε ότι όντως η Κ2 είναι ένα κορίτσι που δεν επιδιώκει τις εντάσεις, καθώς δεν πήρε μέρος στη στιγμή έντασης που δημιουργήθηκε, αλλά ούτε και πήρε μέρος σε ομαδικές συζητήσεις. Ήταν φιλική με τους συμμαθητές της, συνεργάστηκε με επιτυχία όπου χρειάστηκε και χωρίς να δημιουργεί προβλήματα, ενώ έβγαλε εις πέρας το ρόλο που επέλεξε και της δόθηκε από την ομάδα. Σημαντικό επίσης είναι ότι εξέφρασε την επιθυμία της, η οποία έγινε σεβαστή από την ηθική της ομάδας από τη στιγμή που εκφράστηκε πρώτη.

Στην επόμενη συνάντηση η Κ2, ενώ αρχικά δεν επιθυμούσε, τελικά λαμβάνει μέρος στον ομαδικό χορό έπειτα από παρότρυνση μου να ακούσει τη μουσική και να ακολουθήσει μια δική της κίνηση. Η στάση της ήταν πολύ συγκροτημένη και σύντομη, καθώς έκανε μια γρήγορη στροφή με τα χέρια μαζεμένα κοντά στον κορμό της. Στην επόμενη δραστηριότητα η Κ2 με το φύλλο εφημερίδας κατασκεύασε ένα βιβλίο, αφού σύρραψε τα κομμάτια της εφημερίδας που είχε κόψει και έκανε πως το διαβάζει.. Έπειτα από την αφήγηση της ιστορίας για το αστέρι ,στην τεχνική του «ρόλου στο πάτωμα» η Κ2 έγραψε για αυτό ότι μπορεί να αισθάνεται φόβο αιτιολογώντας το ότι «μπορεί να φοβάται ότι δεν αποκτήσει ποτέ φως». Στη συζήτηση που ακολούθησε σε σχέση με την ιστορία που άκουσαν δεν πήρε μέρος, ενώ στο

αστέρι που της δόθηκε για να γράψει κάτι στο οποίο πιστεύει ότι είναι καλή, ώστε να βοηθήσει το αστέρι έγραψε «Στη ζωγραφική».

Από τη συνάντηση αυτή διακρίνεται η συστολή της Κ2 στο να συμμετέχει σε ορισμένες δραστηριότητες που απαιτούν έκθεση του εαυτού. Παρ' όλα αυτά είναι δημιουργική, με ώριμη σκέψη και φαίνεται ότι μπορεί να σκεφτεί πώς ενδεχομένως νιώθει κάποιος, όπως το αστέρι της ιστορίας. Οι σχέσεις της με τους συμμαθητές της ήταν φυσιολογικές, ενώ η συμμετοχή της περιοριζόταν στα απαραίτητα.

Στην τέταρτη κατά σειρά συνάντηση η πρώτη δραστηριότητα περιλάμβανε τους διαφορετικούς τρόπους χαιρετισμών μεταξύ των παιδιών, που έδειχναν αποδοχή ή απόρριψη σύμφωνα με τις οδηγίες μου. Η Κ2 μετά τη δραστηριότητα αυτή, όταν ρωτήθηκε δήλωσε ότι της άρεσαν και τα δυο, χωρίς μάλλον να της έγινε κατανοητή η φύση της ερώτησης. Η Κ2 αναφέρθηκε στα συναισθήματα που της δημιούργησε επιφανειακά η δραστηριότητα, ως παιχνίδι και όχι ως πραγματική κατάσταση. Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν το επόμενο παιδί που θα έμπαινε στο τρένο της ομάδας τους. Ο Α2 που ήταν ο πρώτος από το ένα τρένο επέλεξε αμέσως την Κ2 λέγοντας της φράση «Πάω ταξίδι και παίρνω μαζί μου την Κ2 με ένα άγγιγμα στο κεφάλι». Η Κ2 με τη σειρά της επέλεξε την Κ5 λέγοντας «πάω ταξίδι και παίρνω μαζί μου την Κ5 με ένα γαργαλητό. Όταν τα δυο τρένα ετοιμάστηκαν τα παιδιά επέστρεψαν στα θρανία τους για να ακούσουν την αφήγηση της ιστορίας του «σκαντζόχοιρου που ήθελε να τον χαϊδέψουν». Στη συζήτηση που ακολούθησε μετά η Κ2 ενώ παρακολουθούσε, συμμετείχε αλλά ελάχιστα, απαντώντας μονολεκτικά σε μια ερώτηση κατανόησης. Στη συνέχεια στην τεχνική του «διαδρόμου της συνείδησης» η Κ2 περιόρισε τη συμμετοχή της στο να υποδυθεί το ρόλο ενός ζώου από την ιστορία φορώντας την αντίστοιχη μάσκα, ενώ δεν πήρε μέρος στις προτάσεις για να δοθεί κάποια συμβουλή στο ζώο που υποτίθεται τη ζητούσε, χωρίς να σημαίνει ότι δεν παρακολουθούσε το τι συνέβαινε.

Η συμμετοχή της Κ2 στη συγκεκριμένη συνάντηση ήταν περιορισμένη, καθώς συμμετείχε σε όλες τις δράσεις, αλλά δεν λάμβανε μέρος σε συζητήσεις όπου χρειαζόταν να αναφερθεί η γνώμη ή η σκέψη των παιδιών. Η αποδοχή της είναι ξεκάθαρη ως προς τον Α2 και την Κ5 καθώς μεταξύ τους φάνηκε να ανταλλάσουν προτιμήσεις και η συνεργασία της με την ομάδα ήταν ικανοποιητική, χωρίς να δημιουργούνται από μέρους της προβλήματα.

Στην πέμπτη στη σειρά συνάντηση η Κ2 επέλεξε το ρολόι μεταξύ των αντικειμένων που είχαν μπροστά τους λέγοντας τη λέξη «ζαμπονοτυροκολοκυθόπιτα», ενώ στη συνέχεια γελούσε. Στο παιχνίδι ρόλων έτυχε να είναι μαζί με το κορίτσι Κ3. Η Κ2 προτείνει στην Κ3 να πετάξουν μαζί έναν χαρταετό και εκείνη δέχτηκε λέγοντας ότι « είναι φίλη μου». Η Κ3 δέχτηκε την πρόταση της, γιατί τη θεωρεί φίλη της και θέλει να περάσουν χρόνο μαζί. Η Κ3 με τη σειρά της προτείνει στην Κ2 να δουν μαζί μια ταινία, αλλά η Κ2 αρνείται λέγοντας «Μ' αρέσουν οι ταινίες, αλλά δεν θέλω να έρθω. Θα πάω να κοιμηθώ», δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό την απόρριψη της όχι μόνο στην πρόταση της Κ3, αλλά και στην ίδια, αν λάβουμε υπόψη μας ότι είναι από τα απορριπτόμενα παιδιά στην τάξη. Τέλος, στην ομαδική δημιουργία της ιστορίας η Κ2 συμμετείχε κανονικά, ενώ ήταν από τα παιδιά που πρότειναν ένα δικό τους τέλος που αργότερα το σύνολο της ομάδας θα επέλεγε. Το τέλος που πρότεινε η Κ2 τελικά δεν ψηφίστηκε ούτε από την ίδια, καθώς προτίμησε ένα άλλο τέλος που είχε προταθεί από άλλο παιδί.

Στη συνάντηση αυτή η Κ2 συμμετείχε στις δράσεις και μάλιστα πήρε την πρωτοβουλία να προτείνει ένα δικό της τέλος στην ιστορία που έφτιαξαν ομαδικά, παρά το γεγονός ότι θεώρησε ότι μια άλλη ιδέα ήταν καλύτερη από τη δική της, οπότε και την ψήφισε στο τέλος. Η πρωτοβουλία της δείχνει ότι νιώθει άνετα με το να προτείνει κάτι έχοντας εμπιστοσύνη σε αυτό που έχει σκεφτεί και όντας σε θέση να το μοιραστεί και να το εκφράσει, ενώ το ότι τελικά χωρίς εγωισμό ψήφισε κάτι άλλο δείχνει ότι έχει αντικειμενικότητα στην κρίση της. Επιπλέον, η Κ2 δείχνει με τον τρόπο της την απόρριψη της προς την Κ3 με την μη αποδοχή της πρότασης της.

Στην επόμενη συνάντηση η Κ2 συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Στη δραστηριότητα που τα παιδιά λένε με διαφορετικούς τρόπους τα ονόματα τους η Κ2 είπε πως ένιωσε θυμό, γιατί τους άκουγε όλους μαζί πάρα πολύ δυνατά, ενώ δεν παρατήρησε αν κάποιος τη φώναζε δυνατότερα ή χαμηλότερα. Η Κ2 συμμετείχε στη δραστηριότητα όπου όλα τα παιδιά έγραψαν από δυο λέξεις σε ένα χαρτί και έφτιαξαν μια ιστορία. Εκείνη είχε το ρόλο του παιδιού. Η συνεργασία στην ομάδα ήταν ικανοποιητική και όταν ρωτήθηκαν για το αν έμειναν ευχαριστημένοι από αυτό που δημιούργησαν απάντησε θετικά, ενώ δήλωσε ότι η δυσκολία που συνάντησαν ήταν σε σχέση με την Κ4, η οποία δεν ήξερε τι ακριβώς θα έκανε. Στο χαρτί που έγραψαν για τον καθένα μερικά θετικά χαρακτηριστικά, για την Κ2 έγραψαν κυρίως για την εξωτερική της εμφάνιση (όμορφα μαλλιά, όμορφη, ωραία δόντια), ενώ η Κ3 έγραψε τη λέξη «αγάπη».

Από την συγκεκριμένη παρέμβαση συμπεραίνουμε ότι η Κ2 μπορεί να συνεργαστεί αρμονικά με διάφορες υπο-ομάδες παιδιών. Παρατηρήθηκε ακόμη ότι έχει ξεκινήσει να εκφράζεται ευκολότερα ως προς το τι παρατηρεί στην ομάδα της, τι της αρέσει και τι όχι. Για αυτό ευθύνεται η εξοικείωση με την ομάδα και με τον τρόπο εργασίας των παρεμβάσεων.

Η τελευταία παρέμβαση περιλάμβανε την δραστηριότητα στην οποία το κάθε παιδί έπρεπε να μπει σε ένα πολύ σφιχτό κύκλο που είχε δημιουργηθεί από τα υπόλοιπα παιδιά. Το κάθε παιδί θα έπρεπε να επιλέξει το επόμενο που θα το αντικαθιστούσε. Έτσι ο Α4 επέλεξε την Κ2, η οποία με τη σειρά της επέλεξε την Κ8. Όταν ρωτήθηκε για το πώς βίωσε αυτή τη δραστηριότητα είπε ότι δεν ένιωσε καλά, παρά το γεγονός ότι τα κατάφερε να μπει στον κύκλο των συμμαθητών της. Το αντικείμενο που θα ήθελε να φέρει για την επόμενη δραστηριότητα ήταν ένα αρκουδάκι της. Επειδή, όμως ξέχασε να το φέρει μαζί της το σχεδίασε σε ένα κομμάτι χαρτί και το παρουσίασε, όπως οι υπόλοιποι στην ομάδα. Με βάση τα αντικείμενα που είχαν φέρει και αφήσει στα πανιά χωρίστηκαν οι ομάδες, που θα έπαιζαν την ιστορία τους. Η Κ2 ήταν στην πολυπληθέστερη ομάδα και είχε το ρόλο του μικρότερου παιδιού, όπου η μητέρα μετά την αφήγηση του παραμυθιού στα μεγαλύτερα πήγε για να το σκεπάσει. Η συνεργασία της με την ομάδα ήταν καλή, καθώς ακολουθούσε όσα είχαν συμφωνηθεί για την πορεία της ιστορίας και ο καθένας είχε βρει το ρόλο του. τέλος, όταν ακολούθησε η συζήτηση για την ιστορία τους και τον τρόπο έκβασης της η Κ2 δεν πήρε κάποια θέση.

9.2.9.β. Συμπεράσματα για το προφίλ συμπεριφοράς του παιδιού Κ2

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι η Κ2 είναι ένα κορίτσι ευγενικό, με καλούς τρόπους και πολύ αγαπητή από τα παιδιά της τάξης της.

Η κοινωνική αποδοχή που χαίρει από τους συμμαθητές της αφορά τόσο την ομάδα των αγοριών, όσο και των κοριτσιών, καθώς στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια την επιλέγουν τόσο αγόρια, όσο και κορίτσια. Εκείνη βέβαια έχει προτίμηση στην ομάδα των κοριτσιών και συγκεκριμένα στην Κ5, Κ9 και Κ1, ενώ έχει δείξει ότι δεν αποδέχεται πλήρως τις Κ3 και Κ4. Παρ' όλα αυτά μπορεί να συνεργαστεί αρμονικά με όλα τα παιδιά, να συμβιβαστεί και να διαπραγματευτεί. Ενίοτε ανέλαβε και πιο απαιτητικούς ρόλους, «πρωταγωνιστικούς» θα λέγαμε, το οποίο τόνοσε την αυτοπεποίθηση της και την ικανότητα της αυτό-έκθεσης. Σταδιακά φαινόταν ότι έπαιρνε περισσότερες πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα της ή κατά τη διάρκεια του παιξίματος, ενώ στην αρχή είχε μια συστολή και υπήρξαν φορές που δεν ήθελε να συμμετάσχει σε κάποιες δράσεις ή δεν ήθελε να εκφράσει αυτό που βίωσε όταν ρωτούνταν. Συχνό ήταν και το φαινόμενο να μην συμμετέχει σε συζητήσεις, ενώ είχε και το γνωστικό υπόβαθρο για αυτό και παρακολουθούσε όσα είχαν προηγηθεί.

Με λίγα λόγια η εικόνα που σχηματίσαμε για την Κ2 είναι κάπως συγκεχυμένη, αφού άλλοτε ήταν πιο δυναμική και εκφραστική και άλλοτε όχι. Πιθανώς αυτό οφείλεται στο

προσωπικό ενδιαφέρον που είχε για το κάθε πράγμα που γινόταν και κατά πόσο αυτό την εξέφραζε ή όχι.

9.2.10.α.