



ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ
ΕΞΑΡΤΗΣΕΩΝ & ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ
ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ «ΕΛΠΙΔΑ»
Σε συνεργασία με τον ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ
ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΝΑΡΚΩΤΙΚΩΝ (ΟΚΑΝΑ)

ΝΙΩΘΩ ΑΣΦΑΛΗΣ
ΣΤΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Πρόληψη της Βίας και της Επιθετικότητας στο
Δημοτικό

ΕΚΔΟΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
«ΕΛΠΙΔΑ»

ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Καραβασίλη Σοφία, Μεδίτσκος Ανδρέας

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2018

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου έχει παρατηρηθεί η ανάπτυξη μιας έντονης συζήτησης γύρω από τα φαινόμενα βίας, εκφοβισμού και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, τα οποία με βάση σχετικές έρευνες παρουσιάζουν αύξηση. Όλο αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ισχυρή εκδήλωση ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής και ευρύτερης κοινότητας για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου, ενώ παράλληλα γεννά την ανάγκη του να οριστεί και να τοποθετηθεί στις πραγματικές του διαστάσεις.

Η πρωτογενής πρόληψη, απαντώντας στις παραπάνω ανάγκες, διαμορφώνει παρεμβάσεις παιδαγωγικού και ευρύτερα κοινωνικού χαρακτήρα, που δίνουν έμφαση στη θετική διαμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων.

Ειδικότερα, στοχεύουν :

α) Στον περιορισμό ή την εξάλειψη των **παραγόντων κινδύνου**, όπως η ανεπαρκής στήριξη και η ανασφάλεια μέσα στην οικογένεια, η παραμέληση, η κακοποίηση, η απόρριψη από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο συχνά λειτουργεί -ιδιαίτερα για κάποιους μαθητές - ως μηχανισμός κοινωνικής περιθωριοποίησης.

β) Στην ενίσχυση των **προστατευτικών παραγόντων**, όπως η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, η διαμόρφωση προσωπικών αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, οι ευκαιρίες δημιουργικής ενασχόλησης, έκφρασης και επικοινωνίας, η διευκόλυνση προσαρμογής σε νέο περιβάλλον.

Περιγραφή προγράμματος

Το εκπαιδευτικό υλικό «**Νιώθω ασφαλής στο σχολείο μου**» προέκυψε στα πλαίσια ενός προγράμματος πρόληψης της βίας που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Πρόληψης «ΕΛΠΙΔΑ» κατά το Σχολικό Έτος 2007-2008.

Η σημερινή μορφή του υλικού είναι αποτέλεσμα της εφαρμογής του κατά τα σχολικά έτη 2007 - 2017, συνολικά σε **2360 μαθητές από 118 δασκάλους 36 σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης**. Στα 6 από αυτά τα σχολεία εφαρμόστηκε καθολικά, με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Κύριος σκοπός του εκπαιδευτικού υλικού είναι η πρόληψη της βίας και της επιθετικότητας καθώς και η προαγωγή της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου.

Οι **επιμέρους στόχοι** του αφορούν στην :

- κατανόηση της έννοιας της βίας και των μορφών έκφρασής της,
- αναγνώριση και κατανόηση των «δύσκολων» συναισθημάτων καθώς και την εκμάθηση τρόπων διαχείρισής τους,

- ανάπτυξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και σύνδεση αυτών με την αντιμετώπιση της βίας,
- ενίσχυση κλίματος συνεργασίας στην τάξη και βελτίωση των υφιστάμενων διαπροσωπικών σχέσεων.

Η υλοποίηση του προγράμματος περιλαμβάνει ποσοτική και ποιοτική αξιολόγηση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τα στελέχη που επόπτευσαν επιστημονικά το πρόγραμμα.

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την εφαρμογή του προγράμματος στηρίζεται στο μοντέλο κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων το οποίο στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών που προάγουν την υγεία καθώς και στην ενίσχυση διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Εργαλείο εκπαιδευτικής προσέγγισης που απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες, αλλά έχει ιδιαίτερη επίδραση στο μαθητικό πληθυσμό, αποτελεί η βιωματική μάθηση που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της προσωπικής εμπειρίας στη διαδικασία μάθησης ενώ παράλληλα αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος.

Πρόκειται για την παιδαγωγική μέθοδο κατά την οποία οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά στην απόκτηση γνώσης και να συνδιαμορφώσουν την κοινή εμπειρία επομένως, αφορά τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν (Κόκκος, 2005).

Ένα μεγάλο ρεύμα που προέρχεται από το χώρο της κριτικής παιδαγωγικής συνδέει τη βιωματική μάθηση με την ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων και υποστηρίζει ότι αν αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητα τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους και μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1997).

Οι βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης

Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η βιωματική μάθηση :

- αξιοποιεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα,
- ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης και να οικειοποιείται το υπό εξέταση θέμα μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό,
- προτρέπει το μαθητή να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητα του,
- προτείνει την αναζήτηση νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών,
- στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας του μαθητή,
- προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Ο ρόλος του δασκάλου – συντονιστή

Στη συμμετοχική διαδικασία ο συντονιστής ακολουθεί διττό δρόμο: ανακαλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, τις στάσεις τους και το πώς αισθάνονται και βρίσκει τρόπους να καλύψει αυτές τις ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για να μάθουν και να αναπτυχθούν μέσα από το βίωμα της διαδικασίας. Έχει επισημανθεί βιβλιογραφικά ότι η απόκτηση της γνώσης μέσα από το βίωμα αφομοιώνεται ευκολότερα και πιο αξιόπιστα καθώς σχετίζεται με τον ίδιο μας τον εαυτό.

Εμφανίζεται λοιπόν και μια δεύτερη διάσταση της βιωματικής μάθησης που αφορά στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού (αυτογνωσία) και των εμπειριών μέσα από την αλληλεπίδραση με τη διαδικασία και το σύνολο της ομάδας (Κόκκος, 1999).

Κάθε προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης στο χώρο του σχολείου έχει ως προαπαιτούμενο έναν εκπαιδευτικό που κατέχει ή αναπτύσσει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Δε λειτουργεί ως προμηθευτής γνώσης αλλά ενεργοποιεί τους μαθητές, καλλιεργεί την αντιληπτική τους εγρήγορση, συντονίζει τη διαδικασία της γνώσης. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που μπορεί να δει και με τα μάτια των μαθητών του και τους επιτρέπει να έχουν ελεύθερα πόδια, χέρια, μάτια, αυτιά, λάρυγγα (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980).
- Ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ερευνούν, να βρίσκουν πληροφορίες, να λύνουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις, να στοχάζονται κριτικά, να συνεργάζονται και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις (Γιαννακοπούλου, 2008).
- Αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας της τάξης.
- Είναι «επαρκώς καλός», σύμφωνα με τον όρο του Winnicott, και μπορεί να μοιράζεται το επικοινωνιακό παιχνίδι της μάθησης (Ναυρίδης, 1997).
- Είναι ο ίδιος αναστοχαστικός, έτοιμος να ερευνήσει, να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί σε νέες αντιλήψεις, ιδέες και πρακτικές (Douglas, 1997).

Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης

Οι βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες δεν έχουν τη σοβαρότητα, ή ίσως και την ακαμψία ενός παραδοσιακού συμβατικού μαθήματος αλλά, αντίθετα, χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και ελαστικότητα. Η ίδια η υφή της βιωματικής διαδικασίας επιβεβαιώνει πως το βίωμα δεν μπορεί να επαναληφθεί ούτε να «αντιγραφεί» από άλλη ομάδα, αφού διαφοροποιείται τόσο η δυναμική της κάθε ομάδας όσο και η ψυχική διάθεση των μαθητών αλλά και το είδος της επιλεγμένης δραστηριότητας. Η διάρκεια των βιωματικών δραστηριοτήτων εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών, το πλάτος και την ένταση των ενδιαφερόντων τους και, βεβαίως, τις αντικειμενικές προϋποθέσεις. Οι δραστηριότητες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Τσιμπουκλή, Φίλιπς, 2010):

- Προσομοίωση: επιτρέπει την ανασύσταση πραγματικών καταστάσεων, προσπαθεί, δηλαδή, να μιμηθεί μια κατάσταση πραγματικής ζωής.

- Παιχνίδι ρόλων: ζητείται από τα μέλη να διαδραματίσουν ένα ρόλο σε μια δεδομένη κατάσταση.
- Αφηγηματική ανασύνθεση: απόδοση μιας φανταστικής ιστορίας που να βασίζεται σε ιστορικά ελεγμένες πληροφορίες.
- Ταξίδια κατευθυνόμενης φαντασίας: οι μαθητές καλούνται να φανταστούν πως αποτελούν οι ίδιοι το αντικείμενο μελέτης.
- Δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας: οι μαθητές εμπλέκονται στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και υλοποίηση μιας έρευνας.
- Δραματοποίηση: απόδοση θεατρικής μορφής ενός αντικειμένου μελέτης.
- Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης: οι μαθητές εκφράζουν με λόγο, εικόνα, μουσική, κίνηση ένα αντικείμενο μελέτης.
- Μυθοπλασία: δημιουργία παραμυθιού, σεναρίου, ιστορίας.

Πρακτικά ζητήματα για την εφαρμογή του προγράμματος

A) Η ομάδα σε κύκλο

Η ομάδα των μαθητών είναι σημαντικό να κάθεται σε κύκλο. Ο κύκλος – η κυκλική διάταξη των θέσεων - έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί:

- προσφέρει ασφάλεια στα μέλη,
- δείχνει την ισότιμη συμμετοχή των μελών,
- επιτρέπει την καλύτερη επικοινωνία,
- συγκρατεί μέσα του την ενέργεια.

Η εμπειρία έδειξε ότι μία ομάδα λειτουργεί αποτελεσματικότερα αν το μέγεθός της δεν ξεπερνά τα 20 παιδιά, πάντα βέβαια ανάλογα με την ηλικία και τις ιδιαιτερότητές τους.

B) Χώρος εφαρμογής

Η αίθουσα πραγματοποίησης των εργαστηρίων πρέπει να είναι ζεστή και να έχει ένα μέρος του πατώματος στρωμένο, ώστε τα παιδιά να κάθονται, να ξαπλώνουν, να κινούνται χωρίς να κρυώνουν. Η ύπαρξη μοκέτας και μαξιλαριών διευκολύνει γιατί είναι πρακτικά και μπορούν εύκολα να αποθηκεύονται όταν ο χώρος χρησιμοποιείται και για άλλους λόγους (μάθημα, γυμναστική, εκδηλώσεις, κ.λ.π.). Ο χώρος πρέπει να μπορεί να μετατρέπεται εύκολα. Θα ήταν ιδανικό η ύπαρξη χώρου κατάλληλα εξοπλισμένου και διαμορφωμένου που θα χρησιμοποιείται κυρίως από την ομάδα και όπου θα μπορούν οι δημιουργίες των παιδιών να παραμένουν εκεί με

ασφάλεια. Ο σταθερός και κατάλληλα διαμορφωμένος χώρος είναι το σημείο αναφοράς για την ομάδα ενισχύοντας το αίσθημα ασφάλειας των μελών.

Στον εξοπλισμό πρέπει να συμπεριλαμβάνονται βασικά καλλιτεχνικά υλικά, μία συλλογή μουσικών οργάνων, ένα κασετόφωνο, μαξιλάρια για το πάτωμα, μοκέτα, διάφορα απλά πολύχρωμα υφάσματα κι ένα βεστιάριο με διάφορα ενδύματα και αξεσουάρ (καπέλα, μάσκες, τσάντες, κοσμήματα, προσωπικά αντικείμενα, κ.α.) που μπορούν να φέρουν τα παιδιά από τα σπίτια τους, υλικά για μακιγιάζ προσώπου. Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι κάποιος είναι δημιουργικός αξιοποιώντας τα άχρηστα πράγματα ή «παλιοπράγματα» (εξαρτήματα συσκευών, καλάθια, κουτιά σε διάφορα μεγέθη και σχήματα, πέτρες, χαλασμένα παιχνίδια, κ.α.).

Γ) Χρονοδιάγραμμα

Για την υλοποίηση του προγράμματος προτείνεται η διάθεση ενός συνεχόμενου δώρου στο σχολικό ωράριο και η πραγματοποίηση τουλάχιστον 2 εργαστηρίων ανά μήνα. Είναι σημαντικό τόσο να μη μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ των εργαστηρίων, όσο και να τηρείται σταθερή η ημέρα και η ώρα πραγματοποίησης.

Τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, σταθερότητα και συνέπεια από την πλευρά του δασκάλου-συντονιστή, περιμένουν και ενδόμυχα προετοιμάζονται για την συνάντηση της ομάδας, δεν χάνουν την αίσθηση του θέματος που επεξεργάζονται και των συναισθημάτων που διακινούνται λόγω αυτού.

Η εμπειρία έδειξε ότι είναι σημαντικό η ομάδα να αρχίζει τη λειτουργία της τον Οκτώβριο και να ολοκληρώνει μετά το Πάσχα, αλλά αρκετά πριν τη λήξη του σχολικού έτους, όπου οι μαθητές εμπλέκονται σε πολλές δραστηριότητες, επιδείξεις, εκδηλώσεις, εκδρομές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α., Γκιάστα, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε. (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εκπαιδευτικές μέθοδοι - Ομάδα εκπαιδευομένων*: τ. Δ' (2η έκδ.), (σελ. 299-313). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. τ. Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Δ. (1980). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδος* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Mezirow, J., (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 77, 5-12.
- Ναυρίδης, Κ. (1997). Η δημιουργικότητα στην παιδαγωγική σχέση. Στο Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, *Η Συνθετική Δημιουργική Εργασία στο σχολικό πρόγραμμα*. Αθήνα : Ι.Μ.Π.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ενηλίκων. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ Δ.Β.Μ.Θ., Γ.Γ.Δ.Μ., Ι.Δ.ΕΚ.Ε.

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες βασικές έννοιες που καλό είναι να έχουν υπόψη τους οι συντονιστές ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου.

Προαγωγή της Υγείας

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας και τη Διακήρυξη της Οτάβα, η προαγωγή της υγείας είναι η διαδικασία που δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να ελέγξουν και να βελτιώσουν την υγεία τους (WHO, 1998). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, η προαγωγή της υγείας δεν αφορά μόνο τη συμπεριφορά του ατόμου σε θέματα υγείας, αλλά εντάσσεται σε μια ευρύτερη αντίληψη αναβάθμισης του κοινωνικού, φυσικού και οικονομικού περιβάλλοντος και των συνθηκών ζωής που προωθούν την υγεία και διαμορφώνουν υγιείς στάσεις και συμπεριφορές. Για να φτάσει το άτομο ή η ομάδα σε μια εξαιρετική φυσική, πνευματική και κοινωνική κατάσταση πρέπει να είναι σε θέση να ορίσει και να συγκεκριμενοποιήσει τις επιθυμίες του, να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να τροποποιήσει το περιβάλλον του ή να προσαρμοστεί σε αυτό. Η προαγωγή της υγείας δεν αφορά μόνο τον τομέα της υγείας. Πέρα από τα πρότυπα της υγιεινής ζωής περιλαμβάνει την ίδια την έννοια του «ευ ζην» (ΕΚΤΕΠΝ, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, βασικός σκοπός της προαγωγής της υγείας είναι η ενίσχυση της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, καθώς και η προώθηση ενός υγιούς τρόπου ζωής.

Προστασία της υγείας

Νομικά ή οικονομικά μέτρα, άλλες ρυθμίσεις ή πολιτικές ή υιοθετημένες πρακτικές που στοχεύουν στην πρόληψη της αρρώστιας ή στην προώθηση της ευεξίας.

Αγωγή Υγείας

Η αγωγή υγείας περιλαμβάνει τις συστηματικά σχεδιασμένες δράσεις που δίνουν τη δυνατότητα και βοηθούν τα άτομα να παίρνουν αποφάσεις, να υιοθετούν συμπεριφορές και να δρουν εκούσια προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της υγείας τους (Green & Kreuter, 2005). Αυτό επιτυγχάνεται με την αύξηση των γνώσεων, την διαμόρφωση πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών των ατόμων που κατέχουν «θέσεις εξουσίας» καθώς και της κοινότητας γενικότερα. Σε αυτούς που κατέχουν «θέσεις εξουσίας» συμπεριλαμβάνονται όσοι διαμορφώνουν την πολιτική και οι επαγγελματίες της υγείας. Αυτό δεν υπονοεί ότι το ευρύ κοινό είναι ανίσχυρο. Η ενδυνάμωση ατόμων και ομάδων μέσα στην κοινότητα είναι ένας σημαντικός στόχος της αγωγής της υγείας – με άλλα λόγια, επιδιώκεται να δοθεί η δυνατότητα σε αυτούς που έχουν την πραγματική εξουσία να την ασκήσουν. Με άλλα λόγια, η αγωγή υγείας είναι η διαδικασία εκπαίδευσης των ανθρώπων σε θέματα σχετικά με την υγεία τους,

ενώ η προαγωγή της υγείας είναι ευρύτερος όρος και περιλαμβάνει την αγωγή υγείας (ΕΚΤΕΠΝ, 2011).

Πρόληψη

Η μείωση του κινδύνου παθήσεων, ασθενειών, τραυματισμών, αναπηριών, μειονεξιών ή η αποφυγή ανεπιθύμητων γεγονότων ή καταστάσεων. Το 1994 το Institute of Medicine εισηγήθηκε ένα καινούριο πλαίσιο για την ταξινόμηση της πρόληψης σε καθολική, επικεντρωμένη και ενδεδειγμένη, έννοιες που είχαν εισαχθεί νωρίτερα (ΕΚΤΕΠΝ, 2011).

Καθολική πρόληψη

Οι καθολικές παρεμβάσεις πρόληψης στοχεύουν στο νεανικό πληθυσμό. Υλοποιούνται είτε άμεσα σε παιδιά και νέους /-ες (π.χ. μαθητές, στρατευμένους) είτε σε άλλες ομάδες (π.χ. εκπαιδευτικούς, γονείς) που έρχονται σε επαφή με νέους. Στόχος είναι η αποφυγή ή η αναβολή της έναρξης της χρήσης ουσιών με την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Πρόκειται για παρεμβάσεις ευρείας κλίμακας που πραγματοποιούνται χωρίς προηγουμένως να έχει γίνει έλεγχος για τη συμπεριφορά και το βαθμό επικινδυνότητας των συμμετεχόντων όσον αφορά τη χρήση ουσιών.

Επικεντρωμένη πρόληψη

Οι παρεμβάσεις επικεντρωμένης πρόληψης απευθύνονται σε συγκεκριμένες υποομάδες του νεανικού πληθυσμού για τις οποίες θεωρείται ότι συντρέχουν παράγοντες κινδύνου ως προς την εκδήλωση προβλημάτων που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών (π.χ. μαθητές με ψυχοκοινωνικά προβλήματα, μαθητές με προβλήματα χαμηλής σχολικής επίδοσης, νέοι που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο, παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν προβλήματα χρήσης ουσιών, μετανάστες, άνεργοι κ.ά.). Οι παρεμβάσεις υλοποιούνται σε επίπεδο ομάδας, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη ατομικοί παράγοντες κινδύνου. Πρόκειται για εστιασμένες παρεμβάσεις σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.

Ενδεδειγμένη πρόληψη

Οι παρεμβάσεις ενδεδειγμένης πρόληψης εστιάζουν στο άτομο και απευθύνονται μόνο σε άτομα τα οποία έχουν εκδηλώσει πρώιμα σημάδια χρήσης ουσιών, ψυχολογικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών (π.χ. άτομα με διαταραχή

έλλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα ADHD κ.ά.). Στόχος της είναι η έγκαιρη διάγνωση και η παρέμβαση σε ατομικό επίπεδο (ΕΚΤΕΠΝ, 2011).

Προσωπική και κοινωνική εκπαίδευση

Αφορά την κατανόηση του ατόμου για τον εαυτό του και την ανάπτυξη του σε υπεύθυνο άτομο, καθώς και την ηθική αντίδρασή του στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία και τις ανεπίσημες δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί για να αυξήσουν την πρόοδο των γνώσεων, της κατανόησης, της στάσης, της συμπεριφοράς του σχετικά με τον εαυτό του και για τους άλλους, γύρω από τους κοινωνικούς θεσμούς, δομές και οργανισμούς καθώς και κοινωνικά και ηθικά ζητήματα.

Το περιεχόμενό της βοηθά στην ανάπτυξη του «προσωπικού» παράγοντα, αυτά που έχουν σχέση με εμένα, με τα συναισθήματά μου, τη στάση μου και τις αξίες μου ενώ ο «κοινωνικός» παράγοντας είναι αυτοί που έχει σχέση με εμένα και τους συνομηλίκους μου, τους φίλους μου, τους εργοδότες μου και γενικότερα την κοινότητα (ΚΕΘΕΑ, 1998).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα ναρκωτικά (ΕΚΤΕΠΝ). (2011).

Εγχειρίδιο για την Πρόληψη της Ουσιοεξάρτησης. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ.

(ΚΕΘΕΑ) (1998). *Δεξιότητες για παιδιά δημοτικού* (Γ. Χριστοφίλη, Μεταφρ.). Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ε.Α.

Green, L., W. & Kreuter, M., W. (2005). *Health Program Planning: an Educational and Ecological approach* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.

World Health Organisation (WHO). (1998). *Health Promotion Glossary*. Switzerland: WHO.

«Ξεκινάμε, πάμε στ' ανοιχτά...»

<p>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</p> <p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Γνωριμία μελών</p> <ul style="list-style-type: none">- Χωρισμός σε ζευγάρια- Στην ολομέλεια <p>2. Αρχές λειτουργίας ομάδας</p> <p>3. Ζέσταμα: «Γνωριμία με το χώρο»</p> <p>4. Κυρίως θέμα</p> <ul style="list-style-type: none">- Κατασκευή προσωπικού φακέλου- Παρουσίαση στην ομάδα- Σκέψεις για την ομάδα <p>5. Κλείσιμο</p>	<p>ΣΤΟΧΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none">• Να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους & με το συντονιστή• Να συμφωνήσουν όλοι στις αρχές λειτουργίας της ομάδας
	<p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Εικόνες από περιοδικά Flip-chart, Κανσόν, Μικρά χαρτάκια Υλικά κατασκευών (κόλλες, κορδέλες, ψαλίδια, αυτοκόλλητα, συρραπτικά κα.) Μπογιές, Μαρκαδόροι, Χαρτοταινία</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Γνωριμία μελών

Καθόμαστε όλοι σε κύκλο και καλωσορίζουμε τα παιδιά. Αναφέρουμε ότι στην ομάδα Αγωγής Υγείας με θέμα «**Νιώθω ασφαλής στο σχολείο μου**» θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για την επιθετική συμπεριφορά των ίδιων, των άλλων, των μικρών και των μεγάλων, τι προκαλεί αυτή τη συμπεριφορά, να μάθουν περισσότερα για τον εαυτό τους, να αναγνωρίσουν συναισθήματα που τους δυσκολεύουν καθημερινά και να μάθουν τρόπους ώστε να μπορούν να προστατέψουν τον εαυτό τους. Τοποθετούμε διάφορες εικόνες-φωτογραφίες στο πάτωμα και ζητούμε από τα παιδιά να επιλέξουν μία με σκοπό να μιλήσουν στην ομάδα για τον εαυτό τους.

- Χωρισμός σε ζευγάρια

Έχουμε κόψει στη μέση εικόνες σχημάτων/αντικειμένων που βρίσκονται στο βοηθητικό υλικό. Επιλέγει το κάθε παιδί ένα χαρτάκι που είναι το μισό της κάθε εικόνας και του ζητάμε να βρει μεταξύ των υπολοίπων το άλλο μισό. Αφού γίνουν ζευγάρια, μιλούν για την εικόνα που επέλεξαν, πώς την επέλεξαν, τι τους θυμίζει, τι τους αρέσει και τι τους εκπλήσσει σε αυτήν. Δίνουμε την οδηγία ότι ο καθένας μετά θα παρουσιάσει στην ομάδα την εικόνα του ζευγαριού του.

- Στην ολομέλεια

Κάθε παιδί παρουσιάζει την επιλογή/εικόνα του ζευγαριού του, αναφέροντας μόνο ό,τι άκουσε σχετικά με την επιλογή της εικόνας, αποφεύγοντας επιπλέον σχόλια, συμπεράσματα, κ.λ.π. Το παιδί του οποίου την εικόνα παρουσιάζουν, μπορεί να συμπληρώσει κάτι που δεν ακούστηκε στην περιγραφή ή να διορθώσει κάτι που δεν ειπώθηκε σωστά. Αφού το ρωτήσουμε αν συμφωνεί με όσα ακούστηκαν προχωράμε στην επόμενη περιγραφή.

2. Αρχές λειτουργίας της ομάδας - Η Συμφωνία μας¹

Στη συνέχεια αναφερόμαστε στις αρχές λειτουργίας της ομάδας προτείνοντας κανόνες που πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητοι. Ζητάμε επίσης να θέσουν κανόνες και οι μαθητές.

Μεταξύ των κανόνων του συντονιστή θα είναι:

- Αριθμός συναντήσεων (10 συναντήσεις)
- Σταθερή ημέρα και ώρα που θα γίνεται η ομάδα
- Δεν θα υπάρχει βία, λεκτική ή σωματική
- Θα «ακούνε» όλοι όλους
- Θα μιλά ο καθένας για τον εαυτό του (εγώ νομίζω, εγώ νιώθω...)
- Δεν θα λένε εκτός ομάδας τι συζητούν στην ομάδα

Συζητάμε με τα παιδιά τις σκέψεις τους για τις αρχές λειτουργίας της ομάδας. Διευκρινίζουμε πώς αυτές μπορούν να αλλάξουν, να προσθέσουν άλλες που θα θεωρήσουν ότι είναι απαραίτητες, κ.λ.π. Είναι σημαντικό να γίνουν αποδεκτές από όλους και μπορεί ως μία τύπου δέσμευση να ζητηθεί η υπογραφή τους. Προτείνουμε να γραφούν οι αρχές σε αφίσα (flip-chart), η οποία θα τοιχοκολληθεί και θα υπογραφεί από όλους.

3. Ζέσταμα: «Γνωριμία με το χώρο»

Ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν, να τεντωθούν, να τινάξουν χέρια και πόδια ώστε να χαλαρώσουν πιθανές εντάσεις ενώ παράλληλα κινούνται στο χώρο. Ζητάμε να γράψουν το όνομά τους, φανταστικά, σε διάφορα σημεία του δωματίου όπως στο πάτωμα, στην οροφή, στα παράθυρα, καθώς και με διάφορους τρόπους (με μεγάλα, με τεράστια, με πολύ-πολύ μικρά γράμματα, με χρωματιστά φανταστικά μολύβια, κ.λ.π.). Τελειώνουμε το ζέσταμα ζητώντας από

¹ Η ομάδα είναι απαραίτητο να αρχίζει με τη σύναψη ενός «συμβολαίου» μεταξύ του συντονιστή και της ομάδας. Στο συμβόλαιο θα πρέπει να γράφονται οι κανόνες στους οποίους θα στηριχθεί η λειτουργία της ομάδας. Τίθενται από το συντονιστή, μεταξύ άλλων, ορισμένοι αδιαπραγμάτευτοι όροι που αφορούν στο χρόνο έναρξης και λήξης των εργαστηρίων, στον αριθμό και στη διάρκεια των συναντήσεων και στην προετοιμασία του χώρου. Καλό είναι να αναφέρεται ακόμη και η αναθεώρησή του σε ορισμένο χρόνο. Έτσι δίνεται η ευκαιρία της πρόσθεσης ή της τροποποίησης κάποιων όρων του.

τα παιδιά να γράψουν το όνομά τους σε ένα σημείο που θα επιλέξουν τα ίδια και με όποιο τρόπο θέλουν. Στη συνέχεια τα παιδιά επιστρέφουν στον κύκλο.

4. Κυρίως θέμα

- Κατασκευή φακέλων

Δίνουμε υλικά κατασκευών και ζητάμε από το κάθε παιδί να φτιάξει το δικό του φάκελο όπου θα μπορεί να φυλάει ό,τι θα δημιουργεί στις συναντήσεις της ομάδας. Όταν τελειώσει το πρόγραμμα (1^ο εργαστήριο) θα πάρει ο καθένας το φάκελο του. Ο φάκελος είναι προσωπικός και μπορούν να τον φιλοτεχνήσουν όπως επιθυμούν.

- Παρουσίαση στην ομάδα

Το κάθε παιδί μιλάει για το φάκελό του παρουσιάζοντάς τον στην ομάδα. Είναι σημαντικό να εστιάσουμε στο κλείσιμο του φακέλου από όλες τις πλευρές ώστε να μην πέφτουν τα πράγματα που θα τοποθετηθούν σε αυτόν και να μην υπάρχει εύκολη πρόσβαση. Μπορούμε να ρωτάμε τα παιδιά «είναι ασφαλής ο φάκελός σου;». Αν πιστεύουμε εμείς ή το παιδί πως δεν είναι ασφαλής, του ζητάμε να τον ασφαλίσει καλύτερα². Διευκρινίζουμε πως θα φροντίσουμε να τοποθετηθούν οι φάκελοι σε ένα χώρο όπου κανείς εκτός από εμάς δεν έχει πρόσβαση.

- Σκέψεις για την ομάδα

Τα παιδιά γράφουν ή ζωγραφίζουν σε ένα μικρό χαρτάκι μία σκέψη για την ομάδα (ή ένα φόβο, μια ανησυχία, ένα μυστικό), που δε θα τη μοιραστούν με τους υπόλοιπους. Φυλάσσουν το χαρτάκι στο φάκελο τους. Αυτό κάνει το φάκελο μία ιδιαίτερα προσωπική υπόθεση.

* Παραλλαγή για παιδιά μικρότερης ηλικίας

Επειδή η κατασκευή του φακέλου χρειάζεται αρκετό χρόνο, ο συντονιστής μπορεί να έχει έτοιμους τους φακέλους και τα παιδιά να τους φιλοτεχνήσουν.

5. Κλείσιμο

Το κάθε παιδί δίνει το δικό του τίτλο στη συνάντηση και αν υπάρχει χρόνος μπορεί να αναφερθεί στην εντύπωσή του από το πρώτο εργαστήριο του προγράμματος.

² Ο σκοπός αυτής της διερεύνησης είναι να ενισχυθεί το αίσθημα της ασφάλειας, όχι μόνο σε πραγματικό επίπεδο, αλλά και σε συμβολικό: όπως ακριβώς διασφαλίζονται τα έργα των παιδιών μέσα στο φάκελο, με τον ίδιο τρόπο είναι ασφαλή όσα μοιράζονται μέσα στην ομάδα.

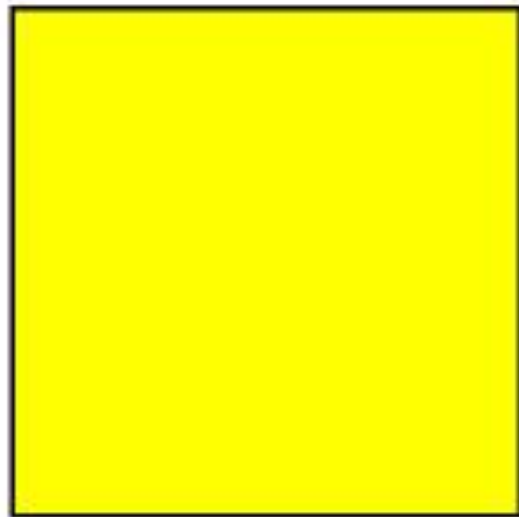
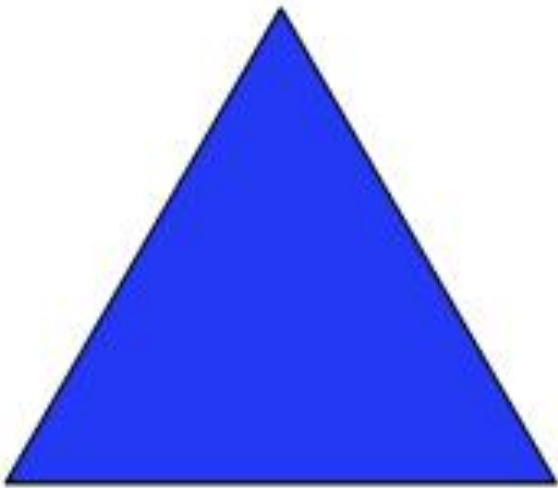
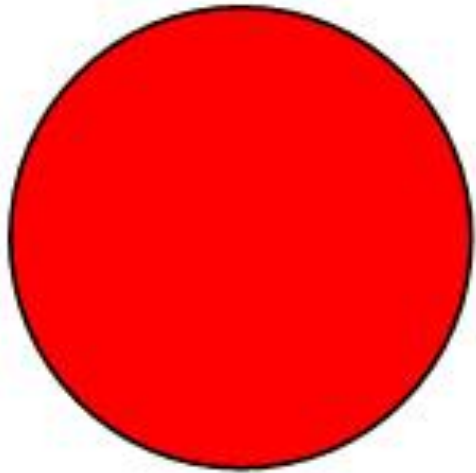
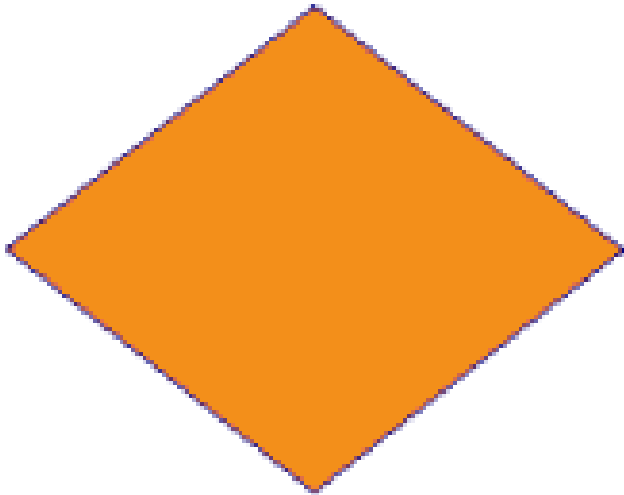
Γνωριμία - Συμβόλαιο

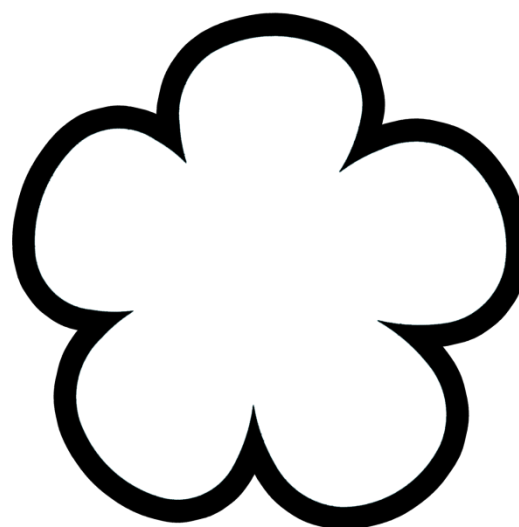
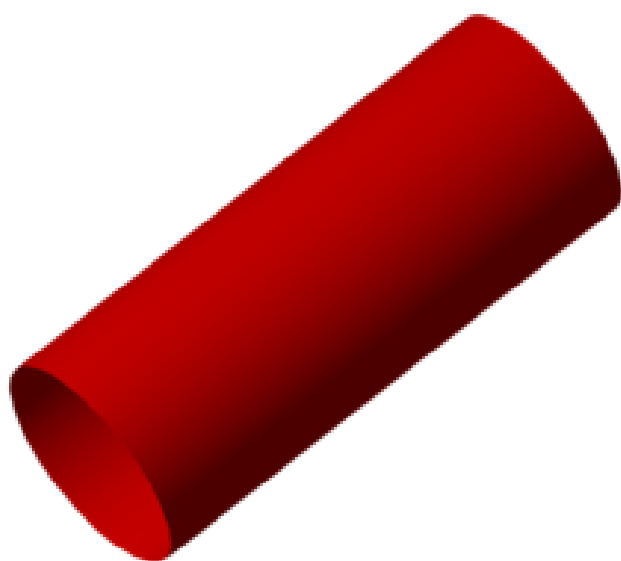
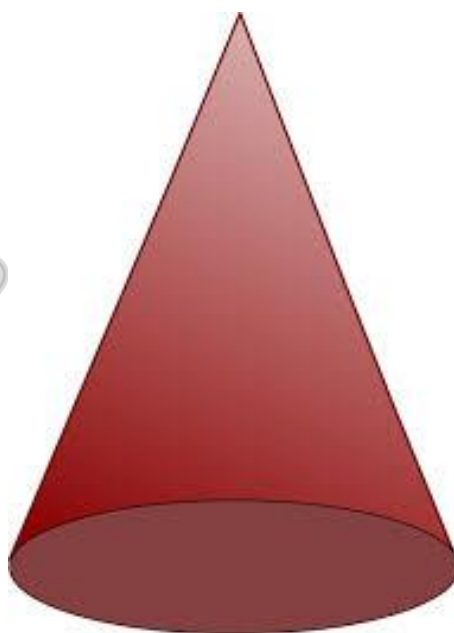
Η **γνωριμία** αποτελεί θεμελιώδη συνάντηση στο ξεκίνημα μιας ομάδας και είναι απαραίτητο να γίνεται πάντα με κάποιον τρόπο ακόμη και αν τα μέλη γνωρίζονται μεταξύ τους. Στη βιωματική διαδικασία δημιουργείται ένα διαφορετικό πλαίσιο συνάντησης και αλληλεπίδρασης που έχει να δώσει κάτι καινούριο στα μέλη της ομάδας. Η γνωριμία, λοιπόν, αποτελεί την εισαγωγή στο νέο πλαίσιο, τον επαναπροσδιορισμό των μελών μέσα στην ομάδα ως ταυτότητες. Ο καθένας έχει τη δυνατότητα να αυτοπαρουσιαστεί με τους όρους και τις συνθήκες που επιθυμεί να υπάρχει μέσα στη συγκεκριμένη ομάδα - διαδικασία άσχετα με το πώς είναι σε άλλες διαδικασίες της καθημερινής του ζωής. Δεν μιλάμε βέβαια για «ψεύτικα πρόσωπα» αλλά για διαφορετικούς ρόλους και πτυχές του εαυτού μας. Η διαδικασία της γνωριμίας δίνει επίσης τη δυνατότητα να «σπάσει ο πάγος» και να χαλαρώσουν τα μέλη. Τέλος, όσο καλά και να γνωρίζουμε έναν άλλον άνθρωπο, πάντα υπάρχει κάτι καινούριο να μάθουμε για αυτόν (Αρχοντάκη, Φιλίππου, 2010).

Το **συμβόλαιο** αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στο στήσιμο και ξεκίνημα μιας νέας ομάδας. Στο συμβόλαιο γράφονται οι κανόνες στους οποίους θα στηριχθεί η λειτουργία της, (π.χ. μιλάει μονάχα ένας, ακούμε τον άλλο, δε μειώνουμε κανένα, όλοι είμαστε το ίδιο σημαντικοί, «δικαίωμα μη συμμετοχής»), το χρονοδιάγραμμα λειτουργίας της και ο τρόπος διακοπής των εργασιών της. Επίσης, τίθενται από το συντονιστή ορισμένοι αδιαπραγμάτευτοι όροι που αφορούν στο χρόνο έναρξης και λήξης των συνεδριών, τις παρουσίες, το φαγητό κ.λ.π. Είναι η στιγμή που η ομάδα αποφασίζει να δεσμευτεί στην εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία της διαδικασίας. Βάζοντας τους δικούς της κανόνες λειτουργίας, αυτοδεσμεύεται στους τρόπους συνεργασίας, πράγμα που δεν θα ήταν τόσο εφικτό αν οι κανόνες είχαν επιβληθεί «έξωθεν» (Κέντρο Εκπαίδευσης για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και την προαγωγή της υγείας, 1994).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αρχοντάκη, Ζ. Φιλίππου, Δ. (2010). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κέντρο εκπαίδευσης για την πρόληψη της χρήσης ναρκωτικών και την προαγωγή της υγείας. (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου*. Αθήνα: ΕΠΙΨΥ/ΟΚΑΝΑ.







«Η ομάδα, το καταφύγιό μου»

<p>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</p> <p>Γενικό σχέδιο</p> <p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό μοίρασμα – Γνωριμία</p> <p>2. Ζέσταμα: «Περπατώ...»</p> <p>3. Κυρίως θέμα: «Εκδρομή στο καταφύγιο»</p> <ul style="list-style-type: none">- Κατασκευή σακιδίου- Η εκδρομή- Συζήτηση στον κύκλο <p>4. Κλείσιμο</p>	<p>ΣΤΟΧΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none">• Να νιώσουν ασφάλεια στην ομάδα• Να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών• Να ενισχυθεί η συνοχή της ομάδας
	<p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Χαρτιά γκοφρέ, Λαστιχάκια</p> <p>1 κανσόν, Μαρκαδόροι</p> <p>Μικρά λευκά χαρτάκια</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα - Γνωριμία ^{3,4}

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και τους ρωτάμε «πώς είστε σήμερα; πώς είστε τώρα;». ⁵ Έπειτα τους ζητάμε να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Μιλούν όποιοι θέλουν.

Παίζουμε το «**τρενάκι των ονομάτων**»: στον κύκλο, παίρνει το λόγο ένα παιδί λέγοντας το όνομά του, το επόμενο λέει το όνομα του προηγούμενου και μετά το δικό του κ.ο.κ. μέχρι το τελευταίο παιδί να πει τα ονόματα όλων των υπόλοιπων παιδιών και στο τέλος το δικό του.

2. Ζέσταμα: «Περπατώ...»

Ζητάμε από τα παιδιά να σηκωθούν όλα όρθια και να αρχίσουν να περπατάνε ελεύθερα στο χώρο. Στη συνέχεια, ζητάμε να περπατήσουν σε διαφορετικές καιρικές συνθήκες (σα να περπατάνε με βροχή, με χιόνι, σε λιακάδα και με χαλάζι), καθώς και σε διαφορετικές εδαφικές συνθήκες (σε καυτή άμμο, σε κακοτράχαλους βράχους, σε βάλτο που βουλιάζει, σε ψηλά

³ Στο στάδιο του αρχικού μοιράσματος της ομάδας ο συντονιστής πριν δώσει το λόγο στα μέλη, οφείλει να ενημερώσει την ομάδα για τα μέλη που απουσιάζουν από το εργαστήριο.

⁴ Αν υπάρχουν μέλη που απουσίαζαν στην πρώτη συνάντηση, ζητούμε από την ομάδα να περιγράψει τι έχει γίνει στην προηγούμενη συνάντηση. Επίσης, προσκαλούμε τα νέα παιδιά να διαβάσουν το συμβόλαιο, να ζητήσουν διευκρινίσεις αν χρειάζονται, να προσθέσουν όρους και, αν συμφωνούν, να το υπογράψουν.

⁵ Τα μέλη μπορούν να πουν ό,τι θέλουν. Είναι πιθανό να συμβεί κάτι στη σχολική ζωή που θα απασχολεί τα παιδιά (π.χ. εκδρομή σχολείου, αποβολή μαθητή, εκδήλωση, βαθμολογία, ενημέρωση γονέων, κ.λ.π.) και θα επιθυμούσαν να το συζητήσουν στην ομάδα. Ο συντονιστής, αφουγκραζόμενος τα συναισθήματα της ομάδας, μπορεί με τη σειρά του να προσκαλέσει τα παιδιά να αναφερθούν σε κάτι συγκεκριμένο.

χόρτα, στην ακροθαλασσιά, κ.λ.π.). Τελειώνουμε ζητώντας από τα παιδιά να περπατήσουν ξανά με το δικό τους τρόπο (ο συντονιστής μπορεί να επιλέξει μερικούς μόνο από τους παραπάνω τρόπους περπατήματος ενώ μπορεί να προσθέσει κι άλλους).

3. Κυρίως θέμα: «Εκδρομή στο καταφύγιο»

Λέμε στην ομάδα ότι θα πάμε μία εκδρομή σε ένα ορεινό καταφύγιο. Περιγράφουμε το καταφύγιο ως μία κατασκευή (κτίσμα) πιθανόν ξύλινη, στο βουνό που δεν μένουν μόνιμα άνθρωποι, αλλά είναι ο χώρος όπου μπορούν να φιλοξενηθούν για λίγες ημέρες ορειβάτες, αναρριχητές και εξερευνητές της φύσης.

- Κατασκευή σακιδίου

Ζητάμε από τους μαθητές να κατασκευάσουν το σακίδιο που θα έχουν μαζί τους στο ταξίδι (με χαρτί γκοφρέ και λαστιχάκια) και να γράψουν ή να ζωγραφίσουν σε χαρτάκια δύο (2) εφόδια που θα πάρουν μαζί τους. Το 1^ο είναι κάτι που θα τους χρειαστεί στην πορεία προς το καταφύγιο ή στο καταφύγιο. Το 2^ο εφόδιο δεν είναι υλικό αντικείμενο αλλά κάτι που το έχουν στη διάθεσή τους σαν προσωπικότητες, το δυνατό τους στοιχείο που είναι απαραίτητο για το ταξίδι (π.χ. πίστη, πρακτικό μυαλό, ενθουσιασμό, επιφύλαξη, νοιάξιμο). Αφού γράψουν ή ζωγραφίσουν τα εφόδια, τα μοιράζονται στον κύκλο.

- Η εκδρομή

Ρωτάμε τα παιδιά αν είναι έτοιμα να ξεκινήσουν. Σηκωνόμαστε όλοι όρθιοι και περιγράφουμε τη διαδρομή που θα ακολουθήσουν αντιμετωπίζοντας διάφορες δυσκολίες: στον καιρό (βροχή, αέρας κ), στο έδαφος (μεγάλες λακκούβες, εμπόδια από κορμούς δέντρων, γέφυρες κ), στα άγρια ζώα που συναντούν κ.α. Παροτρύνουμε τα παιδιά να συνεργαστούν για να τις αντιμετωπίσουν. Προσαρμόζουμε τη διαδρομή καθώς και τα εμπόδια που συναντούν στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας, πχ. αν υπάρχει κάποιο καινούργιο μέλος μπορούμε να πούμε ότι ένας ορειβάτης ξεκίνησε αργότερα και πρέπει να τον περιμένουμε.

Όταν φτάσουν όλοι στο καταφύγιο πρέπει να οργανώσουν την παραμονή τους (π.χ. κάποιος να μαγειρέψει, άλλος να ανάψει φωτιά, άλλος να ψυχαγωγήσει την ομάδα, κ.λ.π.). Αν κάποιο από τα απαραίτητα πρακτικά εφόδια λείπει προκαλούμε την ομάδα να βρει λύση. Μετά από κάποιες ώρες παραμονής στο καταφύγιο, ίσως και μια διανυκτέρευση, ετοιμάζουν πάλι τα σακίδια τους, τακτοποιούν το χώρο για τους επόμενους επισκέπτες και παίρνουν το δρόμο της επιστροφής. Ακολουθούν την ίδια διαδρομή και περνούν από τα ίδια μέρη και εμπόδια σε λιγότερο χρόνο από την ανάβαση. Καταλήγουν στην αίθουσα.

Με την ολοκλήρωση της εκδρομής εφαρμόζουμε την τεχνική του **de rolling**⁶. Όλοι στέκονται όρθιοι και ξεσκονίζουν φανταστικά από πάνω τους το ρόλο. Αποτινάσσουν με τα χέρια τους από όλο τους το σώμα το ρόλο του ορειβάτη.

- Συζήτηση στον κύκλο

Τα παιδιά επιστρέφουν στον κύκλο της ομάδας και συζητούν για την εμπειρία του ταξιδιού. Εστιάζουμε στη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους και στα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν. Ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι:

- Πώς αισθανθήκατε σ' αυτό το ταξίδι;
- Μπορέσατε να συνεργαστείτε;
- Υπήρχε κάτι που σας δυσκόλεψε;

Επίσης ρωτάμε τα παιδιά πόσο τους βοήθησαν, σαν άτομα και σαν ομάδα, τα εφόδια που είχαν και κυρίως τα εφόδια - χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους που διέθεσαν για το ταξίδι.

** Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά: το σακίδιο μπορεί να είναι έτοιμο από πριν από μας για οικονομία χρόνου και ίσως χρειαστούν περισσότερες διευκρινίσεις σχετικά με το 2ο εφόδιο που αναφέρεται σε στοιχεία της προσωπικότητας και όχι σε υλικά αντικείμενα.*

4. Κλείσιμο

Σε ένα κοινό κανσόν το κάθε παιδί κάνει το περίγραμμα του ποδιού του και γράφει μία φράση για την εμπειρία του ταξιδιού. Διαβάζουμε όλες τις φράσεις στην ομάδα. Τοποθετούν τα σακίδια στους φακέλους τους, κρατάμε το κανσόν με τις πατούσες στο αρχείο μας και η συνάντηση της ομάδας κλείνει.

⁶ De rolling: Κάθε δραματοποίηση ακολουθείται από το να «βγει»το άτομο από τον ρόλο. Στο τέλος της δραματοποίησης είναι απαραίτητη η επιστροφή στην πραγματικότητα. Ο συντονιστής μπορεί να δώσει την οδηγία με τον ακόλουθο τρόπο: «τινάξτε το ρόλο από πάνω σας» και στη συνέχεια «δεν είσαι ο ορειβάτης, είσαι ο Κωνσταντίνος», κ.λ.π. Το εργαστήριο δεν πρέπει να τερματίζεται χωρίς να αφιερώνονται αρκετά λεπτά για την έξοδο από το ρόλο.

Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες

Η ανάγκη ν' ανήκω

Οι κοινωνικές μου σχέσεις είναι πολύ σημαντικές. Όταν οι σχέσεις μου με τους άλλους απειλούνται, καταθλίβομαι. Ουσιαστικά αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο που παίζει η σχέση μας με τα άλλα άτομα και ειδικότερα μ' εκείνα που έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα, αξίες και «πιστεύω» μ'εμάς. Ένα άλλο επίπεδο αναφέρεται σε οικογενειακού τύπου σχέσεις, όπου τα άτομα συνδέονται στενά μεταξύ τους, με το δεσμό της συγγένειας. Μια απαραίτητη πλευρά της σχέσης μας με τα άλλα άτομα είναι το να είμαστε αποδεκτοί από αυτά. Θέλουμε να έχουμε γύρω μας ανθρώπους που να αναγνωρίζουν τα διάφορα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά που κάνουν τον καθένα μας διαφορετικό από τους άλλους, και μας προσδιορίζουν σαν άτομα. Ταυτόχρονα, μας είναι απαραίτητο να μας αποδέχονται (με αυτά τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που διαθέτουμε) έτσι, όπως ακριβώς είμαστε. Αν νιώθουμε ότι δεν μας αποδέχονται κάπου, νιώθουμε ότι δεν μπορούμε και να ανήκουμε σ' αυτήν την ομάδα-κύκλο-οικογένεια. Ως αποτέλεσμα μπορεί να θυμώσω και να φερθώ επιθετικά ή να αναπτύξω προκλητικές/επικίνδυνες συμπεριφορές.

Χρειάζεται να νιώθω ότι έχω τον έλεγχο (ανάγκη να είμαστε ελεύθεροι)

Έχει ως πυρήνα της το αίσθημα ότι ελέγχουμε τον εαυτό μας, ότι είμαστε, δηλαδή, ικανοί να κάνουμε επιλογές και να πάρουμε αποφάσεις για πράγματα που μας αφορούν. Χρειάζεται να ελέγχω τα πράγματα που είναι σημαντικά για μένα. Εκνευρίζομαι όταν σημαντικά θέματα που με αφορούν δεν είναι υπό έλεγχο. Το ίδιο νιώθω όταν αντιληφθώ ότι έχω χάσει τον έλεγχο του προσωπικού μου χώρου.

Η ανάγκη να με ακούν οι άλλοι.

Υποδηλώνει ότι είναι σημαντικό για μας να σέβονται οι άλλοι αυτό που λέμε. Οι θέσεις μας χρειάζεται να αναγνωρίζονται, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να δεχτούμε ότι οι ιδέες αυτές αποτελούν σημείο διαφοράς μας από μερικούς ή ότι ασκούν επίδραση σε κάποιους άλλους. Είναι σημαντικό για μένα να εκτιμούν οι άλλοι τις απόψεις μου. Είναι εκνευριστικό όταν οι άλλοι δεν εκτιμούν την άποψη μου, όταν δεν μου δίνουν τόπο και χρόνο για να πω κι εγώ αυτά που θέλω. Ως αποτέλεσμα νιώθω θυμό και μπορώ να φερθώ και επιθετικά. Επίσης μπορώ να αποσυρθώ από αυτά και αυτούς που δεν τους αφορώ και να ζήσω στον δικό μου κόσμο ή να κάνω παρέα με ανθρώπους με όποιο κόστος για τη ζωή μου αλλά που θα με ακούν (Τριλίβα, Chimienti, 2002).

Δυναμική Ομάδας

Ως **ομάδα** ορίζεται μία συνάθροιση ατόμων στην οποία το καθένα έχει συνείδηση της παρουσίας των άλλων, ενώ παράλληλα βιώνει κάποια μορφή εξάρτησης από αυτά για μία

συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Douglas, 1997). Είναι ένα ενιαίο σύνολο με τη δική του ζωή, που είναι κάτι διαφορετικό από το άθροισμα των μερών που την αποτελούν (Lewin, 1948).. Ισχυρή ομάδα είναι αυτή στην οποία «τα μέλη έχουν στενή σχέση μεταξύ τους, επενδύουν σημαντική ενέργεια και ωφελούνται από τη συμμετοχή τους σε αυτήν με διάφορους τρόπους» (Douglas, 1997).

Η **διεργασία της ομάδας** αφορά τις ενέργειες οι οποίες επιφέρουν την αλλαγή σε μία ομάδα, δηλαδή το «σύνολο των πράξεων, των αντιδράσεων και των συμπεριφορών που δοκιμάζει μία ομάδα, για να επιτύχει τους στόχους της » (Τσιμπουκλή, 2012). Σε όλες τις ομάδες έχουν εντοπιστεί εννέα διεργασίες: η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, οι επιπτώσεις δηλαδή οι συνέπειες της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων στην εξέλιξη της ομάδας, οι ρόλοι, η λήψη αποφάσεων, η συνοχή, η διαμόρφωση των σκοπών της ομάδας, οι πηγές ενέργειας και η αλλαγή (Douglas, 1997).

Η **δυναμική των ομάδων** μελετά την πορεία της ομάδας εξετάζοντας τις δυνάμεις που αναπτύσσονται μέσα και έξω από αυτήν και συμβάλλουν ή δυσχεραίνουν την επίτευξη των στόχων της. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιεί την παρατήρηση και καταγραφή όσων διαδραματίζονται στις ομάδες, χωρίς ωστόσο να επιχειρεί να τα εξηγήσει. Οι ειδικοί της δυναμικής των ομάδων μελετούν την ανθρώπινη συμπεριφορά στις ομάδες σε τρία επίπεδα:

- Σε επίπεδο ομάδας: μελετούν το επίπεδο συμμετοχής των μελών τους, τους τρόπους της μεταξύ τους επικοινωνίας, τις αξίες τους, τη δομή και τη συνοχή των ομάδων, τον προσανατολισμό και την πορεία τους, τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να επιτύχουν στους σκοπούς τους, τις ιεραρχίες που αναπτύσσονται στο εσωτερικό τους. Μελετούν δηλαδή τις «δυνάμεις» που δρουν μέσα στις ομάδες.
- Σε επίπεδο μελών της ομάδας: μελετούν το ψυχολογικό υπόβαθρο των μελών της ομάδας, εξετάζοντας στοιχεία όπως η αλληλοεκτίμηση των μελών, οι ρόλοι που καλούνται να παίξουν, ο βαθμός ικανοποίησης αλλά και αφοσίωσής τους στην ομάδα. Μελετούν τις «δυνάμεις» που πηγάζουν από τα μέλη της ομάδας και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση.
- Σε επίπεδο σχέσεων με άλλες ομάδες: μελετούν τις σχέσεις των ομάδων με ευρύτερα κοινωνικά σύνολα, τόσο τα μεγαλύτερα όπως η κοινωνία, όσο και τα μικρότερα όπως μια άλλη ομάδα. Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τα όρια και τις επιδράσεις μεταξύ των ομάδων.

Στη ζωή και την εξέλιξη των ομάδων έχουν μελετηθεί διάφορα στάδια. Τα στάδια αυτά δεν είναι «όμοια» για όλες τις ομάδες, αλλά ούτε είναι απαραίτητο όλες οι ομάδες να καταλήξουν στην τελευταία φάση (διάλυση) (Carple, 1978). Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

- **Το στάδιο της διαμόρφωσης της ομάδας.**

Σ' αυτό το στάδιο καθορίζονται η θέση κάθε μέλους της ομάδας και ο βαθμός αποδοχής του από τα υπόλοιπα μέλη της.

- **Το στάδιο της σύγκρουσης.**

Σ' αυτή τη φάση εμφανίζονται επιφυλάξεις, αρνήσεις, αντιρρήσεις και συγκρούσεις που προκύπτουν από τις διαφορές των μελών της ομάδας και από τάσεις κάποιων μελών της να επιβληθούν και να κυριαρχήσουν σε αυτήν. Το στάδιο αυτό ολοκληρώνεται συνήθως με τη διαμόρφωση μιας ιεραρχίας στην ομάδα.

- **Το στάδιο της διαμόρφωσης κανόνων.**

Σ' αυτό το στάδιο διαμορφώνονται οι κανόνες της ομάδας όσον αφορά στους ρόλους των μελών, τις ιεραρχίες, τις διαδικασίες και τα θέματα συμπεριφοράς.

- **Το στάδιο της εκπλήρωσης.**

Σ' αυτό το στάδιο η ομάδα αρχίζει να ασχολείται με το έργο της και να εκπληρώνει τους σκοπούς της και τους στόχους της.

- **Το στάδιο της διάλυσης.**

Σ' αυτό το στάδιο δεν φτάνουν όλες οι ομάδες. Ωστόσο, είναι δυνατόν κάποιες ομάδες, μετά την εκπλήρωση των στόχων τους ή την αποτυχία στην εκπλήρωσή τους, να διαλυθούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Caple, R., B. (1978). The sequential stages of group development. *Small Group Behaviour*, 9, 470 - 476.

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.

Τριλίβα, Σ., Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

«Βία είναι...»

<p>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</p> <p>Γενικό σχέδιο</p> <p>5. Αρχικό μοίρασμα</p> <p>6. Ζέσταμα: «Ταξίδι με το αερόστατο»</p> <p>7. Κυρίως θέμα</p> <ul style="list-style-type: none">- Ελεύθερος συνειρμός- Φωτογραφική αναπαράσταση- Επιστροφή με το αερόστατο <p>8. Κλείσιμο</p>	<p>ΣΤΟΧΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none">• Να μιλήσουν τα παιδιά για τη βία• Να εντοπίσουν περιστατικά βίας μέσα από την καθημερινότητά τους
	<p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Εικόνες βίας από περιοδικά ή το internet, Φάκελοι, Χαρτάκια, Μαρκαδόροι, Κόλλες Α4</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Οι συντονιστές ζητάμε από τα παιδιά να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Μιλούν όποιοι θέλουν.

2. Ζέσταμα: «Ταξίδι με το αερόστατο»

Τα παιδιά κάνουν κύκλο και πιάνονται από τα χέρια. Δηγούμαστε την ιστορία ενός αερόστατου που συγχρόνως τα παιδιά την αποδίδουν κινητικά. «Πρόκειται για ένα αερόστατο που είναι διαφορετικό από τα άλλα, γιατί είναι κατασκευασμένο από πολλά διαφορετικά κομμάτια ύφασμα, τόσα όσοι είμαστε κι εμείς. Είναι πολύχρωμο καθώς το κάθε κομμάτι ύφασμα έχει άλλο χρώμα, άλλο σχέδιο και άλλη ποιότητα. Για να ξεκινήσει το ταξίδι του λοιπόν αρχίζει να γεμίζει αέρα».

Όλα μαζί τα παιδιά αναπαριστούν ότι φουσκώνουν το αερόστατο, γεμίζοντας με αέρα τα πνευμόνια τους και φυσώντας δυνατά. Όσο φουσκώνει το αερόστατο τόσο ανοίγει ο κύκλος. Σηκώνοντας τα χέρια όλο και ψηλότερα και πατώντας στα ακροδάχτυλά τους παριστάνουν το αερόστατο που ανεβαίνει.

Συνεχίζοντας την ιστορία λέμε: «ο αέρας μας ταξιδεύει πολύ ψηλά, περνάει από διάφορα όμορφα μέρη ωστόσο αγριεύει και σπρώχνει το αερόστατο πέρα δώθε». Με τη φαντασία μας οι συντονιστές μπορούμε να περιγράψουμε τα μέρη από τα οποία περνάμε και ταυτόχρονα ζητούμε από τα παιδιά να μας λένε τι βλέπουν. Αφού το αερόστατο ταλαντευθεί δεξιά και αριστερά, οι συντονιστές προτείνουμε να προσγειωθεί σε ένα μέρος για να ξαποστάσουμε. Με τη συμφωνία

της ομάδας τα παιδιά συνεργάζονται και προσγειώνουν το αερόστατο. «Βρισκόμαστε στη χώρα της βίας. Πιστεύουμε πως σ' αυτόν τον τόπο έχουμε πολλά να μάθουμε...»

3. Κυρίως θέμα

- Ελεύθερος συνειρμός

Ζητούμε από τα παιδιά να μας πουν τι τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «βία» και σημειώνουμε τις απαντήσεις σε ένα flip-chart. Ο στόχος της δραστηριότητας είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατονομάσουν διαφορετικές μορφές βίας.

- Φωτογραφική αναπαράσταση

Εκεί όπου προσγειώνεται η ομάδα είναι η «χώρα της βίας». Προτείνουμε στα παιδιά να περιπλανηθούν σ' αυτή τη χώρα και να παρατηρήσουν γύρω τους τις εικόνες που βλέπουν (πώς είναι τα κτίρια, τι χρώματα υπάρχουν, πώς είναι οι άνθρωποι, τι κάνουν μεταξύ τους), χωρίς να τις περιγράφουν στη φάση αυτή. Κάπου στο χώρο στον οποίο κινούνται έχουμε τοποθετήσει μια στοίβα με χαρτάκια όπου αναγράφεται ένας αριθμός (υπάρχουν τόσοι αριθμοί όσες είναι οι ομάδες που θέλουμε να δημιουργήσουμε, π.χ. αν θέλουμε να δημιουργήσουμε 4 ομάδες, η στοίβα περιλαμβάνει χαρτάκια με τα νούμερα 1- 4, τόσες φορές, όσα είναι τα παιδιά που θα απαρτίζουν την κάθε ομάδα). Καθώς κινούνται τα παιδιά καλούνται να πάρουν ένα χαρτάκι και έπειτα να συνεχίσουν την περιπλάνησή τους στη χώρα. Αφού τελειώσει η περιπλάνηση, ζητούμε από τα παιδιά να χωριστούν σε μικρές ισάριθμες ομάδες με βάση τον αριθμό που αναγράφεται στο χαρτάκι που κρατούν. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα φάκελο που έχει τον ίδιο αριθμό με την ομάδα, μέσα στον οποίο υπάρχει μία φωτογραφία που απεικονίζει μια σκηνή βίας. Είναι σημαντικό να έχουμε φωτογραφίες από διαφορετικές μορφές βίας (βία στο σχολείο, βία στην οικογένεια, σωματική βία, λεκτική βία, απομόνωση). Αφού τα παιδιά της κάθε ομάδας δουν τις εικόνες και συζητήσουν μεταξύ τους, τις αναπαριστούν με το σώμα τους σαν αγάλματα, που δεν κουνιούνται ούτε μιλούν. Στο τέλος της κάθε παρουσίασης, ο συντονιστής δίνει ένα σήμα που εκείνος επιλέγει (π.χ. παλαμάκι, χτύπημα στο ταμπουρίνο, μια λέξη) για να βγουν τα παιδιά από τη φωτογραφική αναπαράσταση (άγαλμα). Τότε το κοινό επιχειρεί να περιγράψει με λόγια αυτό που είδε και να κάνει υποθέσεις για τη μορφή βίας που αναγνώρισε.

Προσπαθούμε να διευκολύνουμε με τις παρακάτω ερωτήσεις τη συζήτηση⁷ στην ομάδα:

⁷ Όταν τα παιδιά υποδύονται ένα ρόλο (γίνονται θύματα, θύτες, παρατηρητές), αποκτούν τη δραματική απόσταση μέσω της μεταφοράς και βρίσκουν έναν ασφαλή τρόπο ελέγχου της έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων, που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν έχουν εκφραστεί. Πρέπει ο συντονιστής να μείνει μέσα στο πλαίσιο της μεταφοράς και η συζήτηση να εστιαστεί στα χαρακτηριστικά του ρόλου και όχι στα χαρακτηριστικά του ατόμου που τα περιγράφει (πώς αισθανόταν ο θύτης, το θύμα, ο παρατηρητής;). Αυτή η διεργασία δίνει τη δυνατότητα για ενδοσκόπηση και κατανόηση μέσα από την ασφάλεια της δραματικής δομής και της μεταφοράς. Στη συνέχεια μπορούν να διατυπωθούν ερωτήσεις που σχετίζονται με το «τώρα» της ζωής των παιδιών (τι θα κάνατε αν βρισκόσασταν σε παρόμοια θέση;), πάντα σε β' πληθυντικό και χωρίς να περιμένουμε ή να πιέζουμε τα παιδιά να

- Πώς νομίζετε ότι ένιωσε το θύμα;
- Τι θα κάνατε αν βρισκόσασταν σε παρόμοια θέση;
- Πώς νομίζετε ότι ένιωσε ο θύτης;
- Πώς νομίζετε ότι ένιωσε ο παρατηρητής;
- Με ποιον τρόπο θα παίρνατε μέρος στην συγκεκριμένη κατάσταση;
- Βγάλτε συμπεράσματα για τους τρεις ρόλους: θύμα, θύτης, παρατηρητής.

Έπειτα καλούμε τα παιδιά που παρουσίασαν τη σκηνή να μας πουν πώς ένιωσαν μέσα από τη θέση στην οποία βρέθηκαν και αν κάνουν κάποια σκέψη σχετικά με ό, τι διαδραματίστηκε.

- Επιστροφή με το αερόστατο

Όταν ολοκληρώσουμε τις δραστηριότητες και τη συζήτηση, έχει ήδη αρχίσει η ανατολή του ήλιου και επιβιβάζομαστε όλοι στο αερόστατο. Πρέπει να επιστρέψουμε πίσω. Με την ίδια διαδικασία, όπως στο ζέσταμα, αλλά χρονικά πιο σύντομα. Τα παιδιά κάνουν κύκλο και πιάνονται από τα χέρια. Είχαμε αφήσει το αερόστατο γεμάτο αέρα. Σηκώνουμε τα χέρια όλο και ψηλότερα και πατώντας στα ακροδάχτυλά μας παριστάνουμε το αερόστατο που ανεβαίνει. Οι συντονιστές λέμε πως ο αέρας μας ταξιδεύει πολύ ψηλά, περνάμε από τα ίδια όμορφα μέρη όπως πριν και τους τα θυμίζουμε. Τελικά φτάνουμε στο χώρο της ομάδας απ' όπου ξεκινήσαμε. Με τη συμφωνία της ομάδας τα παιδιά συνεργάζονται και προσγειώνουν το αερόστατο.

Χωρίζουμε τα παιδιά-υφάσματα σε μικρά κομμάτια. Στη συνέχεια τα σκουπίζουμε με μια φανταστική σκούπα και, σπρώχνοντας τα παιδιά – υφάσματα όρθια στον κύκλο της ομάδας, παύει να υπάρχει το αερόστατο.

De rolling: φανταζόμαστε ότι φυσάει ένας δυνατός αέρας ο οποίος παίρνει από πάνω τους το ρόλο. Όλη η ομάδα φυσάει για να δυναμώσει ο αέρας και να απομακρύνει ό, τι απέμεινε από τους ρόλους. Οι συντονιστές λέμε πως τώρα είμαστε στην τάξη και είμαστε ο Κώστας, ο Θανάσης, η Γεωργία κλπ.

Θεωρητική πλαισίωση: Τα παιδιά έχουν επανέλθει στον κύκλο και συνοψίζουμε θεωρητικά όσα ειπώθηκαν κατά τη φωτογραφική αναπαράσταση. Είναι σημαντικό να μιλήσουμε στα παιδιά με τρόπο κατανοητό δίνοντας παραδείγματα που σχετίζονται με την ηλικία, την κατάσταση και τα βιώματα τους.

** Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά: Ο συντονιστής, αντί για ελεύθερο συνειρμό – και πριν συνεχίσει στις επόμενες δραστηριότητες- κάνει μία εισαγωγή μέσα από ερωταπαντήσεις ώστε να*

μιλήσουν. Όποιο παιδί θέλει τοποθετείται χωρίς να έχουμε στο μυαλό μας να εκμαιεύσουμε προσωπικές πληροφορίες, αλλά να ριζούμε τους σπόρους για μια γόνιμη αναρότση των παιδιών.

βοηθήσει τα παιδιά να εξοικειωθούν με το θέμα του εργαστηρίου και τις διάφορες έννοιες αυτού, π.χ. «η χώρα στην οποία φτάσαμε είναι η χώρα της επιθετικότητας και της βίας..... εσείς γνωρίζετε τι σημαίνει βία;»

Αφήνουμε χρόνο να αναφερθούν πράγματα και ορίζουμε το φαινόμενο κάπως έτσι «.....είναι δηλαδή μία χώρα όπου οι άνθρωποι κάνουν μεταξύ τους πράγματα που μπορεί να είναι δυσάρεστα, ενοχλητικά ή/και να πονάνε».

4. Κλείσιμο

Κάθε παιδί δίνει τον δικό του τίτλο στη συνάντηση, τον καταγράφει σε ένα χαρτάκι, το λέει στην ομάδα και τέλος το τοποθετεί στο φάκελό του.

Προσπαθώντας να ορίσουμε τη βία

Βία είναι η αυθαίρετη επίδειξη δύναμης, με τη χρήση φυσικών ή και ψυχολογικών μέσων, που προσβάλλει την προσωπικότητα, αχρηστεύει οποιαδήποτε αντίδραση του προσώπου που τη δέχεται και επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (Salosse, 1998). Η βία είναι η συνέπεια της υπερβολικής χρήσης της δύναμης, χωρίς όμως να είναι ένα συστατικό της δύναμης (Deleuze, 1986).

Η σημασία της παραπέμπει στην έννοια της κατάχρησης της εξουσίας, δηλαδή σε μια έννοια εξαναγκασμού, στην πίεση που ασκεί κάποιος πάνω σε κάποιον άλλο, για τη διατήρηση του ελέγχου της σχέσης και της συμπεριφοράς του άλλου και την επιβολή της δικής του θέλησης (Salosse, 1998).

Η βία αποτελεί το πρωτόγονο στάδιο της επιθετικότητας και πολώνει τις συναλλαγές με τους άλλους, θεωρώντας τους μέρη μιας διπολικής σχέσης - είτε είναι σύμμαχοι, είτε εχθροί (Salosse, 1998). Από την άλλη αποτελεί την έκφραση της επιθετικότητας προς τον εαυτό με τη μορφή της αυτοκαταστροφικότητας (Αγάθωνος – Γεωργοπούλου, 2004).

Η βία είναι ένα φαινόμενο ατομικό ή συλλογικό και σε πολλές περιπτώσεις αποτελεί ένα είδος γλώσσας. Της γλώσσας των «άφωνων», των «φιμωμένων» που δεν μπορούν να εκφραστούν παρά μόνο με πράξεις, η κατανόηση των οποίων εξαρτάται από τις ικανότητές μας και την ευαισθησίας μας να τις αποκρυπτογραφήσουμε, καθώς επίσης και από τις δικές μας αναπαραστάσεις (Salosse, 1998).

Θα ήταν παράλειψη να μην την εξετάσουμε σύντομα υπό το πρίσμα της θεωρίας της επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτήν η «γλώσσα» της βίας αρχίζει από εκεί που σταματά η άλλη γλώσσα, του διαλόγου. Η επικοινωνία μέσω της βίας ορίζει ένα πλαίσιο, όπου ο άλλος ή θα πειστεί ή θα εξαναγκαστεί. Η επικοινωνία μέσω του διαλόγου ορίζει ένα πλαίσιο όπου ο άλλος κουβαλά την ευκαιρία για την δική μου αλλαγή, για την δική μου ανάπτυξη, μέσω της από κοινού διεύρυνσης των οριζόντων (νοητικών, γνωστικών, συναισθηματικών). Είναι και στα δικά μας χέρια να αποφασίσουμε ποιον τρόπο επικοινωνίας θα ακολουθήσουμε.

Ένας μεγάλος κοινωνικός στοχαστής, ανθρωπολόγος, πρωτοπόρος στην ανάπτυξη ενός ιδιαίτερου επιστημονικού κλάδου, αυτού της Κυβερνητικής και της Επικοινωνίας, ο Gregory Bateson (1969) έλεγε ότι η βία είναι η έκφραση της φαντασίας κάποιου ότι μπορεί μονόδρομα να κυριαρχήσει στον άλλο. Ο διάλογος όμως, αυτή η ζωντανή και δημιουργική σχέση, απομακρύνει πάντα αυτή τη φαντασία. Δε την εξαλείφει, βεβαίως, αλλά πάντα την απομακρύνει.

Μορφές της βίας.

Η βία εκφράζεται με πολλούς τρόπους, άλλους εύκολα ορατούς και άλλους όχι τόσο ορατούς. Συμπεριλαμβάνει όλες τις παρακάτω μορφές και ο κατάλογος σίγουρα δεν είναι πλήρης.

- **Παραμέληση-στέρηση**

Στέρηση βασικών δικαιωμάτων, ιδιωτικής ελευθερίας, επικοινωνίας, βασικών αναγκών (και συναισθηματικών), αναγκών σωματικής και ψυχικής υγείας, εκπαίδευσης, κλπ

- **Σωματική βία**

Από χαστούκι μέχρι βαριά σωματική βλάβη, συμπεριλαμβάνοντας καθετί που προξενεί πόνο, τραυματισμό, ακρωτηριασμό. Επίσης κάθε άλλη βίαιη και καταπιεστική συμπεριφορά προς το σώμα, όπως χτυπήματα, καψίματα, σπρωξίματα, χρήση όπλου, φυσικός περιορισμός, παρεμπόδιση κάλυψης βασικών αναγκών (πχ. τροφή, φάρμακα, ύπνος).

- **Απομόνωση**

Περιορισμός της ελευθερίας, έλεγχος της επικοινωνίας με φίλους και συγγενείς, περιορισμοί της κοινωνικότητας, έλεγχος της πρόσβασης σε πληροφόρηση και της συμμετοχής σε ομάδες κι οργανώσεις, κλείδωμα σε περιορισμένο χώρο, περιορισμός της κινητικότητας, παρακολούθηση τηλεφώνων, email, κλπ. Παράδειγμα: «Γιατί να δεις τους παλιούς σου φίλους και την οικογένεια; Τώρα παντρεύτηκες.». «Πού θα πας λέει; Δεν κατάλαβες. Στο απαγορεύω.»

- **Ψυχολογική βία**

Υποτιμητικές συμπεριφορές, ταπείνωση, μέχρι σοβαρή ψυχολογική βλάβη (ιδιαίτερα σε μακρόχρονη ή και έντονη έκθεση). Διαρκής κριτική ή υποτίμηση & κοροϊδίες (εαυτού, οικογένειας, φίλων, παρελθόντος κ.λ.π.). Προσπάθειες εξευτελισμού, ψέματα, υπονόμηση της αυτοεκτίμησης.

- **Συναισθηματική βία**

Καταπίεση κι εξαναγκασμοί που εκμεταλλεύονται τη ψυχολογική και συναισθηματική μας εξάρτηση, πιθανώς με απειλές κι εκβιασμούς. Τα όρια συγχέονται με την ψυχολογική βία. Ιδιαίτερα σοβαρή για τα παιδιά, αλλά και για κάθε άτομο «αποκλεισμένο» από ευρύτερη κοινωνικότητα. Συχνά σε συνδυασμό με στέρηση-απομόνωση.

- **Λεκτική βία**

Φωνές, βρισιές, εξευτελισμοί, απειλές και τρομοκράτηση (με στόχο το ίδιο το θύμα ή και οικείου του). Αποτελεί τμήμα της ψυχολογικής & συναισθηματικής βίας, συνήθως

συμπεριλαμβάνει τις απειλές, ενώ η τρομοκράτηση συνήθως συμπεριλαμβάνει κι άλλους τρόπους βίας.

- **Απειλές, εκφοβισμοί, εκβιασμοί**

Απειλές βίας ή πρόκλησης κάθε είδους κακού στον απειλούμενο, στον εαυτό του (απειλούντα), ή σε άλλους (παιδιά, οικογένεια, κατοικίδια κλπ.), απειλές για καταγγελίες στις αρχές που θα θέσουν σε κίνδυνο κάτι σημαντικό για το θύμα (πχ. επιμέλεια παιδιών, πράσινη κάρτα κλπ.) ή και αντίστοιχων αναφορών που επίσης μπορεί να κοστίσουν στο θύμα, πχ. κατηγορίες στην οικογένεια, στη δουλειά, κλπ.

- **Εξαναγκασμός**

Σε κάθε πράξη ή απραξία του θύματος, παρά στη θέληση του· συχνά επιβάλλεται με εκφρασμένες ή μη απειλές κι εκβιασμούς και με κάθε άλλο είδος βίας και καταπίεσης.

- **Οικονομική βία - εκμετάλλευση**

Έλεγχος της περιουσίας και των εσόδων του θύματος ή και κατάχρηση, καλλιέργεια οικονομικής εξάρτησης (απαγόρευση εργασίας, αποκλεισμός χρηματοπιστωτικών πόρων και δυνατότητας εργασίας, κλπ.), άμισθη εργασία, καταναγκαστική εργασία (για κέρδος του θύτη) οικονομικές αποφάσεις χωρίς ενημέρωση του συντρόφου (για κοινούς πόρους), π.χ. «η δικιά μου η γυναίκα/κόρη δεν μπορεί να δουλεύει».

- **Συμπεριφορές παρενόχλησης**

Παρακολούθηση, εμφανίσεις στη δουλειά ή στο σπίτι, επανειλημμένα τηλεφωνήματα στο θύμα ή και στην οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους (εμφανίζεται διαρκώς μπροστά μας ή επικοινωνεί διαρκώς με κάθε τρόπο, μας επιβάλλει την παρουσία του).

- **Σεξουαλική βία και παρενόχληση**

Επιβολή σεξουαλικής πράξης ή συμπεριφορών ενάντια στη θέληση του θύματος, πίεση για σεξουαλικές συμπεριφορές που μας κάνουν να νοιώθουμε άσχημα, κριτικάρισμα της συμπεριφοράς και της απόδοσής μας στο κρεβάτι (και μέσα στο γάμο ή στο ζευγάρι, κάθε σεξουαλικός καταναγκασμός που δεν δέχεται "όχι" είναι βία).

- **Καταστροφή περιουσίας.**

Από έπιπλα κι αντικείμενα αξίας, μέχρι ημερολόγια κι αντικείμενα συναισθηματικής μόνο αξίας, και τα κλασικά γυαλικά που η θραύση τους τρομάζει πάντα, ανεξάρτητα από την αξία τους. Κατά προτίμηση με βίαιο τρόπο που να τρομοκρατεί όσο γίνεται περισσότερο. Πέταμα ή με κάθε άλλο τρόπο εξαφάνιση ρουχισμού ή άλλων αντικειμένων του θύματος.

Σχολικός Εκφοβισμός: Ορισμός, Μορφές, Στοιχεία και Αριθμοί – Πρόληψη του Φαινομένου στο Σχολείο

Εισαγωγή

Η βία και η επιθετικότητα ως εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς διαχρονικά αποτελούν συχνά και πολυσήμαντα κοινωνικά φαινόμενα. Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου έχει σημειωθεί έξαρση στα φαινόμενα βίας, εκφοβισμού και επιθετικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο. Εξαιρετικά ανησυχητικό φαινόμενο αποτελεί η συχνή εκδήλωση αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας, γεγονός που αποτελεί την αφετηρία διεξαγωγής πληθώρας επιστημονικών ερευνών για την κατανόηση της αιτιολογίας και τη μελέτη αποτελεσματικών μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισής του. Πρόκειται άλλωστε για ένα φαινόμενο το οποίο απασχολεί ιδιαίτερα τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους σχολικούς ψυχολόγους, τους κοινωνικούς λειτουργούς αλλά και πληθώρα άλλων επιστημόνων.

Στην Ευρώπη το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία προέκυψε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, σε αντίθεση με τις ΗΠΑ στις οποίες η σχολική βία απασχόλησε την επιστημονική ατζέντα και την χάραξη πολιτικής από τη δεκαετία του '70. Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο η πρώτη έρευνα για τη σχολική βία διεξήχθη το 1990 από την Ανδρέου. Από τότε ακολούθησε μικρός αριθμός σχετικών ερευνών (Andreou, 2000, 2001, 2004· Andreou & Metallidou, 2004· Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005· Kalliotis, 2000).

Ορισμός της σχολικής βίας - επιθετικότητας

Ο ορισμός της σχολικής βίας δεν είναι απόλυτος. Επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο και τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. Ο Olweus (1997) αναφέρει ότι σε ένα μαθητή ή μαθήτρια ασκείται βία όταν επαναλαμβανόμενα ή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα υπόκειται στις αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών. Με τον όρο αρνητικές ενέργειες εννοούμε την κατάσταση εκείνη, στην οποία κάποιος σκόπιμα προκαλεί σε κάποιον άλλον τραυματισμό ή ζημιά.

Η βία εκδηλώνεται κυρίως μέσω της επιθετικότητας, η οποία είναι οποιαδήποτε συμπεριφορά κατευθύνεται απέναντι σε ένα υποκείμενο με σκοπιμότητα να προκαλέσει βλάβη (Anderson & Bushman, 2002). Η επιθετικότητα διακρίνεται σε παθητική (reactive) και ενεργητική (proactive).

Παθητική επιθετικότητα: είναι η αμυντική και συναισθηματική αντίδραση του ατόμου σε ένα αληθινό ή αντιλαμβανόμενο ως απειλητικό ερέθισμα και συνοδεύεται από κάποιες μορφές θυμού ή φυσιολογικής διέγερσης, με απουσία γνωστικής αξιολόγησης.

Ενεργητική επιθετικότητα: είναι γνωστή ως η χρήση της επιθετικότητας με σκοπό να επηρεάσει ή να εξαναγκάσει κάποιον να κάνει κάτι, χωρίς να συνοδεύεται απαραίτητα από συναισθήματα θυμού ή φυσιολογικής διέγερσης. Αποτελείται από δύο επιμέρους κατηγορίες:

α. Τη συντελεστική επιθετικότητα (instrumental): η προσπάθεια ενός ατόμου να πάρει ένα αντικείμενο π.χ. ένα παιχνίδι και

β. Τον εκφοβισμό (bullying): κατευθύνεται σε κάποιο άτομο με σκοπό να κυριαρχήσει ή να εκφοβήσει.

Ορισμός του bullying και οι μορφές του

Ο Dan Olweus (1993), ο άνθρωπος που πρώτος μελέτησε το φαινόμενο στο χώρο του σχολείου, ορίζει τον εκφοβισμό ως την συστηματική κατάχρηση δύναμης ή μια επίμονη και επαναλαμβανόμενη προσπάθεια να τρομοκρατήσει ή να βλάψει κανείς σωματικά και ψυχικά ένα άλλο άτομο, το οποίο βρίσκεται σε πιο αδύναμη κατάσταση.

Ο Greene (2000) έχει προτείνει πέντε κοινά χαρακτηριστικά που υπάρχουν ανάμεσα σε όλους τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δώσει οι διάφοροι ερευνητές (Griffin & Gross, 2004):

1. Ο επιτιθέμενος σκοπεύει να προκαλέσει βλάβη ή φόβο πάνω στο θύμα.
2. Η επιθετικότητα απέναντι σε κάποιο θύμα συμβαίνει επαναλαμβανόμενα.
3. Το θύμα δεν προκαλεί την επιθετική συμπεριφορά με το να χρησιμοποιεί λεκτική ή σωματική επιθετικότητα.
4. Ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα σε οικείες κοινωνικές ομάδες.
5. Ο επιτιθέμενος είναι πιο δυνατός από το θύμα.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει ορισμένες μορφές:

α. Σωματικός: Είναι ο πιο συχνός, ο πιο εύκολα αντιληπτός. Εκφράζεται με χτυπήματα και βαρβαρότητες όπως, κλωτσιές, μπουνιές, τράβηγμα μαλλιών, φτύσιμο, σπρώξιμο, κλείδωμα σε κάποιο χώρο, βιασμός.

β. Λεκτικός: Γίνεται αντιληπτός μέσω της ειρωνείας, του χλευασμού, της απειλής, των λεκτικών διαξιφισμών και των μοχθηρών πειραγμάτων

γ. Κοινωνικός: Σε αυτό το είδος πραγματοποιούνται πράξεις κοινωνικού αποκλεισμού, περιθωριοποίησης και διάδοσης φημών.

- δ. Ψυχολογικός- Συναισθηματικός:** Πραγματοποιείται κυρίως μέσω απειλών, πιέσεων και εξαναγκασμών.
- ε. Τεχνολογικός:** Πρόκειται για μια νέα μορφή εκφοβισμού η οποία πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων (MSN ή e-mail) ή βίντεο στο κινητό τηλέφωνο και στο διαδίκτυο, μέσω δημιουργίας ιστοσελίδας στο διαδίκτυο ενάντια σε κάποιο παιδί ή ακόμα με τον αποκλεισμό του από τα δωμάτια επικοινωνίας (chat-rooms). Η νέα μορφή εκφοβισμού μαστίζει τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες και τις Η.Π.Α. και χωρίς αμφιβολία σε σύντομο χρονικό διάστημα θα αποτελέσει πρόβλημα και στην ελληνική πραγματικότητα.

Ενδιαφέροντα στοιχεία και αριθμοί

Αξίζει να αναφερθούν τα αποτελέσματα από την έρευνα του Kalliotis (1994, 2000), στην οποία συμμετείχαν 117 Έλληνες μαθητές δημοτικού σχολείου. Βρέθηκε λοιπόν ότι:

- Οι μαθητές φαίνεται να αποδέχονται σχεδόν στο σύνολό τους (4/5) το τι είναι σχολική επιθετικότητα προτιμώντας περισσότερο τους φυσικούς τύπους της, όπως: χτυπάω, κλωτσώ, σπάω, από τους μη φυσικούς, για να την ορίσουν.
- Το πρόβλημα της σχολικής επιθετικότητας στα ελληνικά δημοτικά σχολεία φαίνεται να απασχολεί ένα μεγάλο μέρος των μαθητών (1/4) σε καθημερινή βάση, με το 1/10 των μαθητών να πιστοποιείται ως θύματα της σχολικής επιθετικότητας.
- Οι μαθητές τείνουν να εκφράζουν αλλά και να δέχονται την επιθετική συμπεριφορά των συμμαθητών τους κυρίως στην αυλή του σχολείου (4/10) και μετά έξω από το σχολείο (3/10).
- Επίσης, οι μαθητές από 8 έως 12 χρονών τείνουν στην πλειοψηφία τους (2/3) να λένε είτε στους γονείς, είτε στον δάσκαλό τους τα περιστατικά σχολικής επιθετικότητας που τους συνέβησαν.

Να τονιστεί εδώ ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών όσο η μαθητική ηλικία μεγαλώνει, τόσο λιγότερη αναφορά των περιστατικών σχολικής επιθετικότητας έχουμε προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ενώ όλο και περισσότερες είναι οι αναφορές στους συμμαθητές ή σε κανέναν. Επίσης να σημειωθεί ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, τόσο μειώνονται τα περιστατικά σωματικού εκφοβισμού, ενώ τα περιστατικά που αφορούν στη λεκτικής και ψυχολογική-συναισθηματική μορφή του εκφοβισμού παραμένουν σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Υπάρχει βέβαια διάκριση στο περιεχόμενο του λεκτικού εκφοβισμού όσο μεγαλώνει η ηλικία. Έτσι, ενώ στα χρόνια του δημοτικού ο λεκτικός εκφοβισμός περιλαμβάνει

κυρίως πειράγματα και κοροϊδία, στα μετέπειτα χρόνια του γυμνασίου και του λυκείου κυριαρχούν οι φήμες και τα σεξουαλικά σχόλια, συνήθως με θύματα τα κορίτσια.

Όσον αφορά στο ρόλο του φύλου, τα αγόρια-θύματα μιλάνε πολύ λιγότερο από τα κορίτσια-θύματα, ενώ τα αγόρια-θύτες συνηθίζουν να αποκαλύπτουν τη δράση τους στους φίλους τους. Μια ακόμα χρήσιμη πληροφορία είναι ότι τα αγόρια ασκούν ως θύτες και βιώνουν ως θύματα συνήθως σωματικό εκφοβισμό, σε αντίθεση με τα κορίτσια τα οποία εκφράζουν και αντιμετωπίζουν συνήθως τη λεκτική ή τη ψυχολογική-συναισθηματική μορφή του σχολικού εκφοβισμού. Αυτό σημαίνει ότι οι άμεσες συμπεριφορές των αγοριών, δηλαδή οι σωματικές μορφές εκφοβισμού, γίνονται πολύ πιο εύκολα αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς και τους ενηλίκους γενικότερα σε σχέση με την έμμεση, λιγότερη ορατή μορφή του εκφοβισμού που σχετίζεται με το φύλο των κοριτσιών και ίσως έτσι να εξηγείται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατεξοχήν τα αγόρια -και όχι τα κορίτσια- ως αυτά που ασκούν και δέχονται βία.

Η πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη το 2005 από το Τμήμα Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Επιστ. Υπεύθυνη: Βασ. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή) στα πλαίσια του προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ με τίτλο «Ταυτότητες Φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: Διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο», πρόσφερε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις απόψεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών από Παιδικούς Σταθμούς/Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας.

Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά τα δεδομένα της έρευνας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία για το προφίλ των θυτών και των θυμάτων. Έτσι, ο θύτης/δράστης σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών είναι συνήθως αγόρι, ελληνικής καταγωγής, συνομήλικος με το θύμα και με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα. Είναι άτομο χωρίς αυτοπειθαρχία που διασκεδάει με την πρόκληση επιθέσεων. Το θύμα είναι κυρίως αγόρι ή μαθητής με υψηλές επιδόσεις ή παιδί διαφορετικής εθνικότητας από την ελληνική και εκφοβίζεται συνήθως στην αυλή ή στους διαδρόμους του σχολικού κτιρίου.

Επίσης, στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι τα θύματα είναι είτε παθητικά είτε προκλητικά. Τα παθητικά θύματα είναι αγχώδη, μη επιθετικά, μοναχικά παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που καταφεύγουν συνήθως σε άμυνα, υποταγή, κλάμα και μη διεκδίκηση. Τα προκλητικά θύματα είναι τα υπερκινητικά, μη συνεργάσιμα παιδιά που ενοχλούν διαρκώς τους άλλους αλλά τελικά δέχονται τα ίδια τη βία. Αυτό το παιδί είναι συνήθως αυταρχικό, παρορμητικό, μη ικανό για ενσυναίσθηση και επιζητά τη διαμάχη για επιβεβαίωση της υπεροχής του.

Υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ των ερευνητών για το αν οι θύτες είναι ανασφαλείς και αγχώδεις ή όχι. Τέλος, η βιβλιογραφία αναφέρει μία ακόμα κατηγορία, αυτή των παιδιών που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα. Πρόκειται ουσιαστικά για άτομα που όταν είναι μόνα τους θυματοποιούνται εύκολα, αλλά όταν είναι μαζί με άλλους εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά.

Σύμφωνα, τέλος, με την έρευνα που έγινε στα πλαίσια του προγράμματος ΠΥΘΑΓΟΡΑΣ και μέσω της ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών δημοτικού, παρατηρήθηκε ότι 15% των μαθητών/τριών θυματοποιούνται λεκτικά ή κοινωνικά ενώ δύο στους δέκα μαθητές φοβούνται ότι θα πέσουν θύματα εκφοβισμού. Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο, τα κορίτσια υποστηρίζουν ότι ένα κορίτσι αντιμετωπίζει τον εκφοβισμό επειδή είναι κορίτσι, λόγω δηλαδή του φύλου του, ενώ τα αγόρια πιστεύουν ότι όταν ένα αγόρι δέχεται βία είναι επειδή έχει υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, κάτι που δεν αρμόζει στο φύλο του.

Ενδιαφέρον είναι το στοιχείο που προκύπτει από την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων για τη σχέση του φύλου των αγοριών και του φαινομένου του εκφοβισμού. Έτσι, από τις ομάδες εστίασης των μαθητών όλων των βαθμίδων προέκυψε ότι τα αγόρια όχι μόνο εμφανίζονται ως οι κατεξοχήν δράστες και τα θύματα των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο, αλλά φαίνεται ότι οι μηχανισμοί αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν, οι στάσεις τους απέναντι στη χρήση βίας αλλά και τα συναισθήματά τους για τα θύματα είναι ο κυρίαρχος τρόπος με τον οποίο διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους. Τα αγόρια με άλλα λόγια μέσω της βίας διαπραγματεύονται το ρόλο τους, την ίδια τους την ταυτότητα.

Συνέπειες

Τα αποτελέσματα του σχολικού εκφοβισμού είναι είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα ενώ μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή του παιδιού, τόσο του θύματος όσο και του θύτη, όχι μόνο κατά τα σχολικά του χρόνια αλλά και στη μετέπειτα ζωή του.

Όσον αφορά στις **βραχυπρόθεσμες επιπτώσεις** του εκφοβισμού για το *παιδί-θύμα*, αυτές είναι: α) χαμηλή αυτοεκτίμηση, β) απουσίες στο σχολείο, γ) κοινωνική απομόνωση, δ) αύξηση του άγχους.

Όσον αφορά στις βραχυπρόθεσμες συνέπειες του εκφοβισμού για το *παιδί-θύτη* αυτές σχετίζονται με την αντικοινωνική ή παραβατική συμπεριφορά, όπως για παράδειγμα βανδαλισμοί, κλοπές, αποβολές και γενικότερη σχολική αποτυχία ή ακόμα και διακοπή της φοίτησης.

Όσον αφορά τις **μακροπρόθεσμες επιπτώσεις**, σύμφωνα με τη διαχρονική μελέτη του Olweus (1993), τα άτομα που ως παιδιά δέχονταν επιθετικότητα υποφέρουν ως ενήλικες από

άγχος, κατάθλιψη, μειωμένη αυτοεκτίμηση ενώ παράλληλα παρουσιάζουν δυσκολία στη σύναψη σχέσεων. Από την άλλη, τα άτομα που ήταν θύτες στα σχολικά τους χρόνια, ως ενήλικες πολύ συχνά έχουν προβλήματα με το νόμο και είναι πιθανόν να συνδέονται με φαινόμενα εγκληματικότητας.

Πρόληψη

Η προσπάθεια αντιμετώπισης του φαινομένου της βίας στους νέους οφείλει να στοιχειοθετείται από ποικίλες παρεμβάσεις που θα στοχεύουν στον περιορισμό ή την εξάλειψη των παραγόντων κινδύνου ή / και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων.

Στους **παράγοντες κινδύνου** συμπεριλαμβάνονται : οργανικά προβλήματα υγείας, ανεπαρκής στήριξη και ασφάλεια μέσα στην οικογένεια, παραμέληση, κακοποίηση, απόρριψη από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα - το οποίο συχνά λειτουργεί, ιδιαίτερα για ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού, όχι ως μηχανισμός κοινωνικής και πολιτισμικής ένταξης αλλά ως μηχανισμός κοινωνικής περιθωριοποίησης - σύγκρουση με το νόμο και εγκλεισμός σε ιδρύματα ή σωφρονιστικά καταστήματα.

Οι **προστατευτικοί**, από την άλλη, **παράγοντες** αφορούν : προσωπική ανασυγκρότηση, ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, επιστροφή στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, ευκαιρίες δημιουργικής ενασχόλησης, έκφρασης και επικοινωνίας, ανάγκη βελτίωσης των όρων διαβίωσης, διευκόλυνση προσαρμογής σε νέο περιβάλλον, βιωματική συνειδητοποίηση του κοινωνικού τους ρόλου συνοδευόμενη από την αναγνώριση και την επιτυχία στην κοινότητα.

Το γνωστότερο πρόγραμμα πρόληψης και καταπολέμησης του φαινομένου του εκφοβισμού είναι το Olweus Bullying Prevention Program που εφαρμόζεται από τη δεκαετία του '80 στη Νορβηγία καθώς και σε πολλές άλλες χώρες (Σουηδία, Η.Π.Α.) που το έχουν υιοθετήσει. Το πιο σημαντικό στοιχείο του προγράμματος που πρέπει να τονιστεί είναι ότι σε αυτό συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι και κινητοποιούνται πέρα των μαθητών, το προσωπικό του σχολείου και οι γονείς. Παρέχεται ατομική και ομαδική συμβουλευτική σε θύτες και θύματα, γίνονται παρεμβάσεις στην τάξη και τέλος καθηγητές και γονείς συναντιούνται συστηματικά με σκοπό την ενημέρωσή και κινητοποίησή των δευτέρων ώστε να βοηθήσουν στην υλοποίηση του προγράμματος.

Στην ελληνική πραγματικότητα δεν υπάρχει ολοκληρωμένο, σχεδιασμένο και οργανωμένο πλαίσιο δράσης για την πρόληψη του φαινομένου της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού. Οι όποιες πρωτοβουλίες συμβαίνουν στο χώρο αυτό προέρχονται από την

ευαισθησία μεμονωμένων διάσπαρτων φορέων και εκπαιδευτικών. Τα ανησυχητικά ωστόσο ποσοστά που παρατηρούνται σε άλλες χώρες του εξωτερικού θα πρέπει άμεσα να μας κινητοποιήσουν όλους εγκαίρως ώστε να δράσουμε προληπτικά πριν είναι πολύ αργά και εμφανιστεί το πρόβλημα σε ακραία μορφή.

Οι παρεμβάσεις στο επίπεδο της πρωτογενούς πρόληψης θα πρέπει να είναι παιδαγωγικού και ευρύτερα κοινωνικού χαρακτήρα που θα δίνουν έμφαση στη θετική διαμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων.

Συγκεκριμένα, οι στόχοι θα είναι να :

- τονώσουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό και τις ικανότητές των νέων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους,
- μάθουν να αναγνωρίζουν πότε αισθάνονται θυμό και να κατανοούν τις αλλαγές στη συμπεριφορά, στις σκέψεις και στο σώμα που συνοδεύουν αυτό το συναίσθημα,
- μάθουν να αναγνωρίζουν τα ερεθίσματα που οδηγούν σε επιθετική συμπεριφορά,
- μάθουν τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να ελέγχουν το θυμό και την επιθετικότητα, καθώς και τις σωματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις που έχουν σχέση με αυτά τα συναισθήματα,
- μάθουν να αναλαμβάνουν ευθύνη για τις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς,
- δώσουν κίνητρα στους νέους που κινδυνεύουν να αποχωρήσουν από την εκπαίδευση,
- δημιουργήσουν σωστή σύνδεση μεταξύ των υπηρεσιών συμβουλευτικής, κατάρτισης – εκπαίδευσης και στέγασης,
- δημιουργήσουν σχέσεις δικτύωσης και συνεργασίας της τοπικής κοινωνίας, των δημόσιων και ιδιωτικών επιχειρήσεων, ώστε να εμποδίζουν την περιθωριοποίηση των νέων και να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή (Τριλίβα & Chimienti, 1996, Lewis-Michalson, 1983, Garrison-Stolberg, 1983, Feindler-Marriott-Iwata, 1984).

Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο μιας συνολικής φιλοσοφίας για την πρόληψη της επιθετικότητας, συνοδοί στόχοι της παρέμβασης πρέπει να είναι (Αρτινοπούλου, 2001) :

- η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων οικογενειακής συμβουλευτικής και πρόληψης στους γονείς για να ενθαρρυνθούν σε συμμετοχικές και μη βίαιες μορφές διαπαιδαγώγησης και καταπολέμησης της ενδοοικογενειακής βίας,
- η εξειδικευμένη κατάρτιση του προσωπικού των σχολείων σε προγράμματα διαμεσολάβησης, για να μάθουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να δουλεύουν με το διάλογο και να μην αναπαράγεται η βία στο σχολείο και

- η εκπαίδευση των ΜΜΕ, για να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στην διαπαιδαγώγηση του γενικού πληθυσμού και την προβούν στη μείωση της προβολής βίαιων εικόνων.

Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί η σημασία που έχει η ενασχόληση με το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο, όχι μόνο γιατί οι επιπτώσεις των συγκεκριμένων πράξεων είναι σοβαρές για θύματα αλλά και θύτες, αλλά και γιατί πρόκειται για ένα φαινόμενο άρρηκτα συνδεδεμένο με τη γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στη βία. Ίσως πρέπει να αναρωτηθούμε μαζί με τον Olweus (1993): «Τι είδους άποψη για τις αξίες της κοινωνίας θα σχηματίσουν οι μαθητές/τριες που διαρκώς πέφτουν θύματα εκφοβισμού ή εκφοβίζουν συμμαθητές/τριές τους χωρίς καμία παρέμβαση από τη μεριά των ενηλίκων ή του σχολείου γενικότερα;». Η έλλειψη ανάληψης δράσης από τη μεριά των ενηλίκων, των εκπαιδευτικών και του σχολείου ως θεσμού για την αντιμετώπιση του φαινομένου με τη δικαιολογία είτε ότι δεν υπάρχει, είτε ότι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης των παιδιών και άρα θα ξεπεραστεί χωρίς οποιαδήποτε παρέμβαση, μας κάνουν όλους συνένοχους...

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and Their Association with Copying Behaviour in Conflictual Peer Interactions among School-Age Children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 297-309.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition in behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24, 27-41.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents. Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.
- Anderson, C.A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Feindler, E.L., Marriott, S.A., & Iwata, M. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive therapy and research*, 8, 299-311.
- Garrison SR, Stolberg AL. (1983). Modification of anger in children by effective imagery training *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11,115-130.
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser, & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims – A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Sprongfield, IL: Charles C. Thomas.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Kalliotis, P.A.(1994). *'A Comparison of the Incidents of Bullying in English and Greek Schools and for Pupils between 11 and 12 years old'*. Sheffield University: Unpublished M.Ed. thesis.
- Kalliotis, P.A. (2000). 'Bullying as a Special Case of Aggression - Procedures for Cross-Cultural Assessment', *School Psychology International*, 21 (1), 47-64.
- Lewis, M., & Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*. New York: Plenum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school, knowledge base and an effective intervention programme. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1996). Εφαρμογή προγράμματος άσκησης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7 (1), 52-65.

«Οι αρκούδες Γκρίζλυ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
<p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό μοίρασμα</p> <p>2. Ζέσταμα: «Ανεμοστρόβιλος»</p> <p>3. Κυρίως θέμα: «Οι αρκούδες Γκρίζλυ»</p> <ul style="list-style-type: none">- Αφήγηση παραμυθιού- Αναπαράσταση- Ζωγραφική- Ολοκλήρωση αφήγησης <p>4. Συζήτηση</p> <p>5. Κλείσιμο</p>	<ul style="list-style-type: none">• Να αναγνωρίσουν τα παιδιά το συναίσθημα του θυμού• Να συνδέσουν το συναίσθημα του θυμού με τη βία και την επιθετικότητα• Να έρθουν σε επαφή με τον δικό τους θυμό στην καθημερινότητά τους• Να μιλήσουν για τη χρησιμότητα του συναισθήματος αυτού
	<p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Οι αρκούδες Γκρίζλυ⁸</p> <p>Μικρά Χαρτιά</p> <p>Κόλλες Α4</p> <p>Μαρκαδόροι</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Οι συντονιστές ζητάμε από τα παιδιά να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Μιλούν όποιοι θέλουν.

2. Ζέσταμα: «Ανεμοστρόβιλος»

Ζητάμε από τα παιδιά να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο και να σκεφτούν καταστάσεις που τους έχουν θυμώσει. Όταν επιστρέφουν στον κύκλο τους λέμε ότι: «σήμερα με βάση τις μετεωρολογικές προβλέψεις από στιγμή σε στιγμή θα έρθει στην περιοχή μας ο ανεμοστρόβιλος Θυμωνιάρης που καταφέρνει όποιον αγγίζει να τον μετατρέπει σε ένα θυμωμένο άτομο. Σε λίγο θα έρθει και στην τάξη μας και θα τον καταλάβουμε από τον ήχο της μουσικής που θα ακουστεί. Θα ξέρουμε ότι έφυγε όταν σταματήσει η μουσική».

⁸ Ακάς, Σ., Τσάπαν, Τζ. (1996). Οι αρκούδες Γκρίζλυ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Βάζουμε μια μουσική με ένταση και γρήγορο ρυθμό⁹ και συνεχίζουμε από το κέντρο του κύκλου να καθοδηγούμε τα παιδιά: «αυτός ο ανεμοστρόβιλος έφτασε ... τον ακούτε; ... είναι δυνατός και ορμητικός ... με την ορμή του μας περιστρέφει γύρω από τον εαυτό μας και μας απομακρύνει από τον κύκλο ... όλο και δυναμώνει ... κι εμείς αφηνόμαστε στη δύναμή του ... ο καθένας είναι μέσα στη δική του δίνη και δε μπορεί να πλησιάσει και να αγγίξει κανέναν άλλον ... όσο αυτός δυναμώνει τόσο εμείς στροβιλιζόμαστε και γεμίζουμε με θυμό ... και ο θυμός φαίνεται στην κίνησή μας, στο σώμα μας, στα μάτια μας, στα χέρια μας, στα πόδια μας ... είμαστε θυμωμένοι ... ο ανεμοστρόβιλος σε λίγο θα φύγει ... θα σταματήσει η μουσική και θα μείνουμε ακίνητοι με το θυμό μας ... (σταματάμε την μουσική) ... έφυγε από την τάξη ... μείνετε ακίνητοι σε μια στάση που δείχνει το θυμό σας χωρίς να μιλάτε ... παρατηρήστε πώς είναι το σώμα σας; ... πώς αισθάνεστε; ... βγαίνει ο ήλιος και καθώς πέφτουν οι ακτίνες του πάνω σας, σας ζεσταίνουν και παίρνουν μαζί τους το θυμό σας ... δεν είστε πια θυμωμένοι ... μπορείτε να κινηθείτε και να επιστρέψετε στον κύκλο».

Το κάθε παιδί μας λέει πως ήταν η εμπειρία του και αν υπάρχει κάτι που θέλει να μοιραστεί με την ομάδα.

3. Κυρίως θέμα : «Οι αρκούδες Γκρίζλ»

- Αφήγηση παραμυθιού¹⁰

Αφηγούμαστε ή διαβάζουμε το παραμύθι στα παιδιά μέχρι το σημείο που γράφει: « ... Ο Μέμος κουλουριάστηκε σα μπάλα και έκλαιγε μόνος του μέχρι που αποκοιμήθηκε».

Σε αυτό το σημείο σταματάμε την αφήγηση, δίνουμε μικρά χαρτιά στα παιδιά και τους ζητάμε να γράψουν τις σκέψεις που κάνει ο Μέμος πριν κοιμηθεί και πώς αισθάνεται. Διαβάζουν τα παιδιά όσα έγραψαν σύντομα. Συνεχίζουμε την αφήγηση μέχρι το σημείο που γράφει: «...τρομοκρατημένος σταμάτησε να κλωτσά και να γρυλίζει».

* **Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά:** ζητάμε από τα παιδιά αντί να γράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του Μέμου, μόνο να τα πουν.

⁹ Προτεινόμενη: History's Greatest Battle Music-God of War (<https://www.youtube.com/watch?v=GqmWyy5-jvo>)

¹⁰ Σε όλα τα παραμύθια παρατηρούμε την προσπάθεια του ήρωα να ανακαλύψει την πραγματική του αξία και τον εσωτερικό του κόσμο. Διαπιστώνουμε ότι η ευτυχία του είναι δυνατή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει και στην πραγματική ζωή.

Ο συντονιστής αποφεύγει τις ερμηνείες και τα ηθικά διδάγματα και καθοδηγεί την ομάδα να βρει τη δική της αλήθεια μέσα από τα διαδραματιζόμενα.

Το βαθύτερο νόημα του παραμυθιού γίνεται με διαφορετικό τρόπο αντιληπτό από το κάθε άτομο, καθώς και διαφορετικά σε διαφορετικές στιγμές από το ίδιο άτομο.

Ο συντονιστής όταν αφηγείται ένα παραμύθι είναι σημαντικό:

- αν διαβάζει το παραμύθι ή την ιστορία να έχει καθαρό και αργό λόγο για να γίνεται κατανοητός
- να χρωματίζει τη φωνή του αποδίδοντας σωστά τα πρόσωπα της ιστορίας
- να είναι παραστατικός ώστε τα παιδιά να δημιουργούν εικόνες με τη φαντασία τους

- Αναπαράσταση

Χωρισμός σε δύο ομάδες με τα χρώματα άσπρο -μαύρο: όπως κάθονται στον κύκλο δίνουμε στα παιδιά εναλλάξ το άσπρο και το μαύρο χρώμα και στη συνέχεια τους ζητούμε να σχηματίσουν ομάδες με βάση το χρώμα. **Οι δύο ομάδες τοποθετούνται στο χώρο αντικριστά σε δύο γραμμές και παίρνουν τους ρόλους:** α) Μέμος - αρκούδα Γκρίζλυ και β) καθρέφτης. Αναπαριστούν με κινήσεις και ήχους τα παιδιά της α' ομάδας το Μέμο όταν είναι θυμωμένος και παράλληλα η β' ομάδα καθρεφτίζει ότι βλέπει. Στη συνέχεια αντιστρέφουν τους ρόλους.

- Ζωγραφική

Επανέρχονται στον κύκλο και σε χαρτιά αποτυπώνουν τον θυμό τους, με σχέδια ή χρώματα ή αφηρημένα σχήματα. Τονίζουμε στους μαθητές ότι πρέπει να ζωγραφίσουν την εικόνα που έχουν για το συναίσθημα του θυμού τους και όχι τι κάνουν όταν θυμώνουν.

- Ολοκλήρωση της αφήγησης

Ολοκληρώνουμε την αφήγηση του παραμυθιού.

De rolling: βγάζουμε τα φανταστικά ρούχα του ρόλου (το παντελόνι, τη μπλούζα, το καπέλο και τα παπούτσια).

- Συζήτηση¹¹

Προσκαλούμε τα παιδιά σε μια συζήτηση σχετική με το θυμό και τι τους προκαλεί θυμό στην καθημερινότητά τους. Δείχνουν τις ζωγραφιές και μιλούν για αυτές, καθώς και για τα συναισθήματα που βίωσαν όταν δραματοποίησαν το Μέμο και τον καθρέφτη. Γενικά οι συντονιστές μπορεί να έχουμε υπόψη μας να εστιάσουμε τη συζήτηση στο ότι ο θυμός είναι ένα συναίσθημα και όπως και τα άλλα συναισθήματα δεν είναι ούτε σωστό ούτε λάθος. Υπάρχει μέσα μας και πολλές φορές μπορεί να βγαίνει στην επιφάνεια γιατί έχουμε συσσωρεύσει άλλα δύσκολα και δυσάρεστα συναισθήματα ή ερεθίσματα. Η καταπάτηση ή μη αναγνώριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών προκαλεί θυμό¹². Εξάλλου το θέμα δεν είναι να καταπιέσουμε το συναίσθημα αυτό, ώστε να νομίζουμε ότι δεν το βιώνουμε, αλλά να το διαχειριζόμαστε με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά την εξέλιξή μας στις σχέσεις μας με τους άλλους (οι τρόποι διαχείρισης του θυμού θα είναι το θέμα στην επόμενη συνάντηση του προγράμματος).

¹¹ Όταν τα παιδιά υποδύονται έναν ρόλο (γίνονται ο Μέμος), αποκτούν τη δραματική απόσταση μέσω της μεταφοράς και βρίσκουν ένα ασφαλή τρόπο ελέγχου της έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων, που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν έχουν εκφραστεί. Πρέπει ο συντονιστής να μείνει μέσα στο πλαίσιο της μεταφοράς και η συζήτηση να εστιαστεί στα χαρακτηριστικά του ήρωα που υποδύονται και όχι στα χαρακτηριστικά του ατόμου που τα περιγράφει (πώς αισθανόταν ο Μέμος;). Αυτή η διεργασία δίνει τη δυνατότητα για ενδοσκόπηση και κατανόηση μέσα από την ασφάλεια της δραματικής δομής και της μεταφοράς. Στη συνέχεια μπορούν να διατυπωθούν ερωτήσεις που σχετίζονται με το «τώρα» της ζωής του παιδιού (σας θυμίζουν κάτι τα συναισθήματά του; εσάς τι σας θυμώνει;), πάντα σε β' πληθυντικό και χωρίς να περιμένουμε ή να πιέζουμε τα παιδιά να μιλήσουν. Όποιο παιδί θέλει τοποθετείται, χωρίς να έχουμε στο μυαλό μας να εκμαιεύσουμε προσωπικές πληροφορίες, αλλά να ρίξουμε τους σπόρους για μια γόνιμη αναρρότηση των παιδιών.

¹² Βλ. θεωρητικό υλικό

5. Κλείσιμο

Τοποθετούν ό, τι έγραψαν ή ζωγράρισαν στους φακέλους και μοιράζονται το συναίσθημά τους από τη συνάντηση σαν να είναι ο καιρός, π.χ. «φεύγω με συννεφιά, ήλιο, κ.τ.λ.». Ξεκινάμε οι συντονιστές.

Θυμός

Αν προσπαθούσαμε να ορίσουμε το συναίσθημα θα λέγαμε ότι πρόκειται για την ψυχική κατάσταση που βιώνει το άτομο ανάλογα με μια συνθήκη/ερέθισμα που υπάρχει στο περιβάλλον (Κακαβούλης, 1997). Στην ουσία αποτελεί μια υποκειμενική αντίδραση σε ένα γεγονός που εκδηλώνεται στο περιβάλλον, είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου και του γεγονότος και τέλος προκύπτει από τη σημασία που αποδίδει το άτομο στο γεγονός (Goleman, 1995).

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), τα βασικά συναισθήματα είναι: η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος, η έκπληξη και η αγδία και μέσα σε καθένα από αυτά υπάρχει μια ποικιλία άλλων συναισθημάτων που περιγράφουν τις διακυμάνσεις και τις λεπτές αποχρώσεις τους. Για παράδειγμα ο θυμός περιλαμβάνει τον εκνευρισμό, την οργή, την επιθετικότητα, την εχθρότητα κ.α.

Είναι σημαντικό να μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι τα συναισθήματα δεν διαχωρίζονται σε καλά και κακά. Είναι απλώς συναισθήματα. Ένα από τα συναισθήματα που χαρακτηρίζεται ως αρνητικό είναι και ο θυμός. Παρ' όλα αυτά ο θυμός μπορεί να θεωρηθεί μια προσπάθεια να βρεθεί διέξοδος σε εντάσεις, παρορμήσεις, καταστάσεις που μας προκαλούν εσωτερική σύγκρουση και με τη ζωτικότητα που έχει, αποτελεί κινητήριο δύναμη. Στην ουσία γίνεται σημείο εγρήγορσης και προσοχής γιατί έρχεται να μαρτυρήσει τι συνέβη και τι συμβαίνει. Θα μπορούσε λοιπόν να είναι και ένα πλησίασμα προς τους άλλους, μια προσπάθεια επικοινωνίας. (Marcolli, 2001).

Πηγή της δημιουργίας του θυμού, είναι η ματαίωση των παρακάτω ψυχολογικών αναγκών:

- Η ανάγκη να ανήκω
- Η ανάγκη να είμαι ελεύθερος και να ορίζω τη ζωή μου
- Η ανάγκη να με ακούν οι άλλοι (Maslow, 2006).

Το πρώτο βήμα για τη διέγερση του θυμού μπορεί να είναι μια αντιλαμβανόμενη απειλή κατά των φυσικών αγαθών, του ευ ζην ή των αυτοαντιλήψεων και της αυτοεκτίμησης του ατόμου (DiGiuseppe & Tafra, 2007). Ο θυμός προκαλείται όχι τόσο από ένα γεγονός, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο εμείς βιώνουμε και ερμηνεύουμε ένα γεγονός. Αυτό σημαίνει πως το ίδιο ερέθισμα δεν προκαλεί τα ίδια συναισθήματα σε όλους: άλλοι μπορεί να θυμώσουν και άλλοι όχι, άλλοι με μεγάλη ένταση και άλλοι με μικρότερη κλπ. (Μακρή - Μπότσαρη, 2010).

Ο θυμός μπορεί να έχει πολλές κατευθύνσεις: μπορεί να στρέφεται κατά του εαυτού μας ή κατά των άλλων. Επίσης μπορεί να μετατίθεται σε ένα άτομο ή αντικείμενο, το οποίο δεν είναι η πηγή του θυμού. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή το άτομο δεν αισθάνεται ασφαλές να στρέψει

το θυμό του προς τον υπαίτιο. Επίσης ο θυμός μπορεί να έχει προειδοποιητικά σημάδια, όπως η σωματική ταραχή, η αλλαγή των εκφράσεων του προσώπου, η αλλαγή της βλεμματικής επαφής, η αλλαγή της στάσης του σώματος και της θέσης στο χώρο, η αλλαγή του τόνου της φωνής και του χρώματος του προσώπου, η απότομη αλλαγή της διάθεσης και η υπερευαισθησία σε προτάσεις ή σχόλια. Τα σημάδια αυτά ποικίλουν ανάλογα με το άτομο, την κατάσταση, το πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται, την ηλικία και τη διάθεση της στιγμής(Μακρή-Μπότσαρη,2010).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- DiGiuseppe, R., & Tafra, R. C. (2007). *Understanding anger disorders*. New York: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα: Κακαβούλης.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός-Επιθετικότητα-Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Marcolí, A. (2001). *Ο θυμός των παιδιών*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Maslow, H., A. (2006). *Motivation and personality* (3rd ed.). New York:Longman.

«Θυμός. Δράση - Αντίδραση»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
<p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό μοίρασμα</p> <p>2. Ζέσταμα: «Σχηματισμοί»</p> <p>3. Κυρίως θέμα</p> <ul style="list-style-type: none">- Ελεύθερος συνειρμός- Ο Ρόλος στον Τοίχο <p>4. Κλείσιμο: «Ξεφορτώνω»</p>	<ul style="list-style-type: none">• Να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο που αντιδρούν όταν θυμώνουν• Να σκεφτούν/βρουν τρόπους διαχείρισης του θυμού τους λιγότερο καταστροφικούς και βίαιους• Να αναγνωρίσουν τα παιδιά την ευθύνη τους για τον τρόπο που εκφράζουν το θυμό
	<p style="text-align: right;">ΥΛΙΚΑ</p> <p style="text-align: right;">Μουσική, Flip-chart Μαρκαδόροι, Μπογιές, Χαρτάκια με σκίτσα</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Οι συντονιστές ζητάμε από τα παιδιά να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Μιλούν όποιοι θέλουν. Ρωτάμε τα παιδιά αν θυμούνται τι είχαν κάνει και προτείνουμε να συνεχίσουμε με το ίδιο θέμα.

2. Ζέσταμα : «Σχηματισμοί»

Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στο χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Στα σταματήματα της μουσικής ζητούμε από τα παιδιά, μέσα σε πολύ λίγο χρόνο και χωρίς να μιλάνε, να σχηματίσουν: ένα σταυρό, ένα βέλος, το Α κεφαλαίο, το 6 κλπ.

3. Κυρίως θέμα

- Ελεύθερος συνειρμός.

Επανερχόμαστε στον κύκλο λέγοντας: «αφού λοιπόν όλοι θυμώνουμε και θυμώνουμε πολύ και γινόμαστε συχνά έτσι όπως παίξαμε-αναπαραστήσαμε πριν, ελάτε να δούμε τι κάνουμε όταν θυμώνουμε». Καταγράφουμε σε ένα flip-chart όσα λέγονται. Έπειτα τους ζητάμε να παρατηρήσουν όλα όσα έχουν ειπωθεί και να σκεφτούν αν υπάρχει κάτι άλλο που μπορούν να κάνουν όταν θυμώνουν.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- Υπάρχουν αντιδράσεις που σας φαίνονται πιο ήπιες, πιο εποικοδομητικές τόσο για εσάς όσο και για τους άλλους;
- Υπάρχουν άλλες που σας φαίνονται πιο επιθετικές, πιο βίαιες, πιο καταστροφικές τόσο για εσάς όσο και για τους άλλους;

Μέσα από τη συζήτηση προσπαθούμε να αναδείξουμε τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης και διαχείρισης του θυμού και να καταδείξουμε ότι υπάρχουν κάποιοι που είναι περισσότερο εποικοδομητικοί για εμάς και για τη σχέση με τους άλλους. Πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι μιλάμε για έλεγχο των αντιδράσεων και όχι απόκρυψη ή καταπίεση συναισθημάτων. Ο θυμός ως συναίσθημα δεν είναι βίαιος, αλλά μπορεί να οδηγήσει στη βία όταν εκφραστεί με καταστροφικό τρόπο.

- Ο Ρόλος στον Τοίχο

Χωρισμός σε μικρές ομάδες: έχουμε μικρά χαρτάκια που απεικονίζουν τα παρακάτω σκίτσα: μαμά, μπαμπάς, δάσκαλος/α, αδελφός/ή, φίλος/η. Τα παιδιά επιλέγουν ένα χαρτάκι χωρίς να βλέπουν τι απεικονίζει. Όσα παιδιά έχουν το ίδιο σκίτσο μπαίνουν στην ίδια ομάδα. Γίνονται 5 μικρές ομάδες και ζητάμε από κάθε ομάδα να ζωγραφίσει σε ένα Flip-chart το χαρακτήρα που έχει και γύρω του να καταγράψει/συμβολίσει αυτά που κάνουν τα ίδια και τον θυμώνουν. Κολλάμε στον τοίχο την αφίσα κι ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα στέκεται μπροστά στο χαρακτήρα και κάνει την παρουσίαση ενσαρκώνοντας το ρόλο. Παροτρύνουμε τα παιδιά να μιλάνε στον α' ενικό λέγοντας: «εγώ η μαμά θυμώνω όταν το παιδί μου...».

Θεωρητική πλαισίωση: Στην παρουσίαση κάθε ομάδας προκαλούμε συζήτηση εστιασμένη στο να αναγνωρίσουν τους λόγους που κάνουν τους άλλους, μικρούς και μεγάλους, να θυμώνουν συνδέοντάς το με το πώς τα ίδια τα παιδιά προκαλούν αυτή τη συμπεριφορά. Στόχος είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να μπουν στη θέση του άλλου, άρα με έναν τρόπο να αναπτύξουν ένα βαθμό ενσυναίσθησης που μπορεί να τους οδηγήσει στη δημιουργική διαχείριση του θυμού τους. Η συνειδητοποίηση ότι κάποιες φορές οι λόγοι που μας θυμώνουν μπορεί να είναι παρόμοιοι με αυτούς που θυμώνουν τους γύρω μας μπορεί να μας κάνει να αποδεχτούμε το συναίσθημά μας και να πάρουμε την ευθύνη για τον τρόπο που το εκφράζουμε.

De rolling: μετά το τέλος της παρουσίασης κάθε ομάδας, βγάζουμε από το ρόλο το παιδί που ενσάρκωσε το σκίτσο, λέγοντάς του: «τώρα πια δεν είσαι η μαμά, ο μπαμπάς κλπ. αλλά ο Δημήτρης, η Ελένη κλπ.».

* *Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά:* σε περίπτωση που τα μικρότερα παιδιά δυσκολεύονται να ενσαρκώσουν το ρόλο ζητάμε να παρουσιάσει ένας εκπρόσωπος την αφίσα με τη βοήθεια της υπόλοιπης ομάδας.

4. Κλείσιμο: «Ξεφορτώνω»

Όρθιοι όλοι στον κύκλο σκεφτόμαστε τι θέλουμε να αφήσουμε από τη συνάντηση και το τινάζουμε με τα χέρια προς το πάτωμα φωνάζοντας συγχρόνως «Χα» σε κάθε τίναγμα. Το επαναλαμβάνουμε κάποιες φορές κρατώντας ένα ρυθμό κοινό στην ομάδα (πχ. μετά από τρία χτυπήματα στα πόδια, ακολουθεί ένα τίναγμα με τα χέρια φωνάζοντας χα). Μετά από κάποιες επαναλήψεις, σηκώνουμε όλοι μαζί από κάτω ότι έχει πεταχτεί και το πετάμε για μια τελευταία φορά με δύναμη κάτω λέγοντας «Χα». Μένουμε ακίνητοι λίγα δευτερόλεπτα και μετά κλείνουμε τη συνάντηση.

Ο Θυμός και η Διαχείρισή του

Ο θυμός ως συναίσθημα δεν έχει κάτι αρνητικό, αλλά η έκφραση και διαχείρισή του μπορεί να γίνουν με έναν «καταστροφικό» και όχι εποικοδομητικό τρόπο. Είναι σημαντικό να μάθουμε να διαχειριζόμαστε τις συμπεριφορές που μας αναστατώνουν και να μπορούμε να εκφράζουμε το θυμό μας χωρίς να περνάμε σε επίθεση.

Κάποια ποσοτικά κριτήρια που βοηθάνε για να προσδιορίσουμε κατά πόσο ο θυμός είναι εποικοδομητικός ή καταστροφικός είναι η **συχνότητα, η ένταση και η διάρκεια του θυμού** (Adler & Proctor, 2007). Η **ένταση** του θυμού μπορεί να ποικίλει από τον ήπιο εκνευρισμό μέχρι την έντονη οργή (Barefoot, 1992 & Spielberger et al, 1995). Όταν η ένταση είναι ήπια ως μέτρια, ο θυμός είναι ανάλογος με την πρόκληση και δεν υπερβαίνει το επίπεδο που απαιτούν η επίλυση του προβλήματος και η αποφυγή της επανάληψής του, τότε μπορεί να είναι εποικοδομητικός. Όσον αφορά τη **διάρκεια** ενός επεισοδίου θυμού μπορεί να είναι από στιγμιαία ως παρατεταμένη. Είναι σημαντικό η διάρκεια να μην είναι μεγαλύτερη από όσο απαιτείται για τη ρύθμιση της κατάστασης (Averill, 1993).

Πέραν των ποσοτικών κριτηρίων, οι σκοποί του θυμού αποτελούν κριτήρια για τη διάκριση μεταξύ εποικοδομητικού και καταστροφικού θυμού. Αν και συχνά έχουμε συνείδηση των συνεπειών του θυμού, δεν έχουμε πάντα συνείδηση του σκοπού του. Σύμφωνα με τους Rosellini και Worden (1985), μερικοί από τους **στόχους του θυμού είναι:**

- Απόκτηση ελέγχου.

Ο θυμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί απέναντι στους άλλους προκειμένου να αναγκαστούν να γίνουν συνεργάσιμοι ή για να γίνει αυτό που θέλουμε.

- Νίκη.

Ο θυμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσον υπερίσχυσης (σε μια διαφωνία, σε μια σύγκρουση ή σε έναν καβγά).

- Προστασία των δικαιωμάτων ή της αυτοεκτίμησης.

Αν κάποιος νιώσει ότι τα συναισθήματά του αγνοούνται, τα δικαιώματά του καταπατούνται, η αυτοεκτίμηση του παραβιάζεται, μπορεί να χρησιμοποιήσει το θυμό και την επιθετική συμπεριφορά σαν μέσο για να αποκαταστήσει αυτά τα δικαιώματα ή να ξαναποκτήσει τον έλεγχο του εαυτού του.

Συχνά η μη διαχείριση του θυμού μπορεί να οδηγήσει στην **εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς** που βάζει τα άτομα σε έναν ατέρμονο κύκλο αντιπαράθεσης, αποτέλεσμα του οποίου συχνά είναι να γεννιούνται και άλλα, δυσκολότερα ίσως, συναισθήματα. Επιπλέον έχει σημαντικές επιπτώσεις στις **διαπροσωπικές σχέσεις**. Η αντίδραση με έναν εχθρικό και συναισθηματικά φορτισμένο τρόπο προδιαθέτει τους άλλους αρνητικά προς το άτομό μας

(Biaggio,1989, Novaco, 2003). Αντίθετα η ικανότητα έκφρασης του θυμού με ένα εποικοδομητικό τρόπο έχει βρεθεί να σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής στήριξης (Martin & Dahlen, 2007).

Επίσης πρέπει να αναφερθεί ο σημαντικός ρόλος που παίζει ο θυμός στη **λήψη αποφάσεων** (Lerner & Tiedens, 2006). Συγκεκριμένα σχετίζεται άμεσα με τις αποφάσεις που εμπεριέχουν ρίσκο καθώς όταν είμαστε σε κατάσταση έντονου θυμού γινόμαστε πιο παράτολμοι και δυσκολευόμαστε να εκτιμήσουμε ορθά την επικινδυνότητα μιας κατάστασης. Έτσι είναι πιο πιθανό να επενδύσουμε χωρίς δεύτερη σκέψη χρήματα , να κάνουμε κατάχρηση ουσιών και να πάρουμε παρακινδυνευμένες αποφάσεις κυρίως στην εφηβεία (Vaccaro & Wills, 1998).

Κάποιες βασικές **αρχές διαχείρισης θυμού και συγκρούσεων** θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- Σε σχέση με τον εαυτό

- Αναγνωρίζω το θυμό μου
- Αναγνωρίζω ποια ανάγκη μου καταπατάται
- Μαθαίνω να εκφράζω αυθεντικά τα συναισθήματα μου

- Σε σχέση με τον άλλον

Επικοινωνώ αποτελεσματικά, που σημαίνει:

- ακούω πραγματικά τον άλλον
- προσπαθώ να κατανοήσω την οπτική του
- εκφράζω το συναίσθημα μου ως εξής: Εγώ νιώθω ότι θυμώνω και όχι με θυμώνεις
- χαρακτηρίζω τη συμπεριφορά και όχι το άτομο, π.χ. η συμπεριφορά σου είναι εκνευριστική και όχι είσαι εκνευριστικός
- Βάζω όρια για την προστασία του ζωτικού μου χώρου (Κουτροβίδης, χ.χ.).
- Επιπλέον κάποιες **στρατηγικές ελέγχου** του θυμού που μπορούν να αποσυμφορήσουν την ένταση που αισθάνεται κάποιος είναι:

A. Χαλάρωση

Απλές τεχνικές χαλάρωσης, όπως οι βαθιές αναπνοές και η χρήση της φαντασίας, μπορούν να σας βοηθήσουν να κατευνάσετε τα συναισθήματα θυμού.

Μερικά απλά βήματα που μπορείτε να δοκιμάσετε

Αναπνεύστε βαθιά από το διάφραγμα: αναπνέοντας απλά από το στήθος δε θα σας χαλαρώσει. Φανταστείτε την αναπνοή σας να ανεβαίνει από την κοιλιά σας. Επαναλάβετε αργά

μια ήρεμη λέξη ή φράση όπως "χαλάρωσε", "ηρέμησε". Κάντε το ενώ αναπνέετε βαθιά. Χρησιμοποιήστε τη φαντασία. Βιώστε νοερά μια χαλαρωτική εμπειρία είτε από τη μνήμη είτε από τη φαντασία σας. Ασκήσεις γιόγκα χαμηλής έντασης μπορούν να χαλαρώσουν τους μυς σας και να σας κάνουν να αισθανθείτε πιο ήρεμοι (Καρυπίδου, 2003).

Β. Γνωστική αναδόμηση

Με απλά λόγια, αυτό σημαίνει αλλαγή του τρόπου σκέψης. Όταν κάποιος είναι θυμωμένος, η σκέψη του μπορεί να γίνει υπερβολική και δραματική. Προσπαθήστε να αντικαταστήσετε αυτές τις σκέψεις με άλλες περισσότερο λογικές. Για παράδειγμα, αντί να πείτε στον εαυτό σας «αυτό που συνέβη είναι απαίσιο, φοβερό, τώρα όλα καταστράφηκαν» πείτε του «είναι ενοχλητικό και δικαιολογημένα είμαι θυμωμένος, αλλά δεν είναι το τέλος του κόσμου και με το να θυμώνω δεν μπορώ να διορθώσω τίποτα». Σαν μέρος της γνωστικής τους αναδόμησης, τα άτομα που θυμώνουν πολύ θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν την απαιτητική τους φύση και να μεταφράσουν τις προσδοκίες τους σε επιθυμίες. Με άλλα λόγια, το να πουν «θα ήθελα κάτι», είναι υγιέστερο από το να πουν «απαιτώ» ή «πρέπει να έχω κάτι» (Καρυπίδου, 2003).

Γ. Βελτίωση της επικοινωνίας

Τα άτομα που θυμώνουν εύκολα έχουν την τάση να καταλήγουν γρήγορα σε συμπεράσματα, τα οποία, όμως, μπορεί να είναι ανακριβή, και να δρουν σύμφωνα με αυτά. Το πρώτο πράγμα που πρέπει να κάνετε όταν βρίσκεστε σε μια έντονη συζήτηση είναι να ηρεμήσετε και να σκεφτείτε σε βάθος τις απαντήσεις σας. Μην πείτε το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο νου, αλλά ηρεμήστε και σκεφτείτε προσεκτικά τι θέλετε να πείτε. Την ίδια ώρα, ακούστε προσεκτικά το συνομιλητή σας και σκεφτείτε πολύ πριν μιλήσετε. Επιπλέον, προσπαθήστε να αντιληφθείτε τι είναι αυτό που βρίσκεται πίσω από το θυμό σας (Καρυπίδου, 2003).

Δ. Χρήση του χιούμορ

Το απλό χιούμορ μπορεί να εξουδετερώσει την οργή με πολλούς τρόπους. Μπορεί να σας βοηθήσει να δείτε τα πράγματα πιο ισορροπημένα. Ωστόσο, υπάρχουν δύο στοιχεία που θα πρέπει να πάρετε υπόψη σας σχετικά με το χιούμορ. Πρώτον, μην προσπαθείτε να αποφύγετε τα προβλήματά σας και να τα υποτιμήσετε αστειευόμενοι με αυτά. Αντιθέτως, χρησιμοποιείστε το χιούμορ για να βοηθηθείτε να τα αντιμετωπίσετε περισσότερο εποικοδομητικά. Δεύτερον, μην ενδίδετε στο δριμύ και σαρκαστικό χιούμορ, γιατί και αυτό αποτελεί άλλη μία μορφή μη υγιούς έκφρασης θυμού (Καρυπίδου, 2003).

Ε. Αλλάξτε το περιβάλλον σας

Πολλές φορές το άμεσο περιβάλλον μας αποτελεί αιτία εκνευρισμού και σύγχυσης. Διάφορα προβλήματα και υποχρεώσεις μπορούν να σας επιβαρύνουν και να σας κάνουν να

θυμώσετε με τα εμπόδια που σας έχουν τύχει και σχετίζονται με πρόσωπα και πράγματα του περιβάλλοντός σας. Δώστε στον εαυτό σας την ευκαιρία να κάνει ένα διάλειμμα. Εξασφαλίστε προσωπικό χρόνο σε εκείνες τις στιγμές της ημέρας που γνωρίζετε ότι είναι οι πιο στρεσογόνες. Έπειτα από αυτό το σύντομο, ήρεμο διάλειμμα, αισθάνεστε καλύτερα προετοιμασμένος να αντιμετωπίσετε τις απαιτήσεις των καταστάσεων, χωρίς να ξεσπάτε πάνω τους (Καρυπίδου, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adler, R. B. & Proctor, R. F. (2007). *Looking out/looking in*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Averill, J. R.(1993). Illusions of anger. In R.B. Felson & J.T. Tedeschi (Eds.), *Aggression and violence: Social interactionist perspectives* (p.p.171-192). Washington. D.C: American Psychological Association.
- Barefoot, J.C. (1992). Developments in the measurement of hostility. In H. S. Friedman (Ed.), *Hostility, coping, and health* (p.p.13-31). Washington. D.C: American Psychological Association.
- Biaggio, M. K. (1989). Sex differences in behavioral reactions to provocation of anger. *Psychological Reports, 64*, 23-26.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2007). Anger response styles and reaction to provocation. *Personality and Individual Differences, 43*, 2083-2094.
- Καρυπίδου, Σ. (2003). Πώς να ελέγξετε το θυμό προτού σας ελέγξει... εκείνος. *Δύο όψεις, 13*, 24-26.
- Κουτρουβίδης, Π. (χ.χ). *Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων/ Γενική
- Κουτρουβίδης, Π. (χ.χ). *Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 03/09/2014, από το διαδικτυακό τόπο <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.5.pdf>.
- Lerner, J. S, & Tiedens, L. Z. (2006). Portrait of the angry decision maker: How appraisal tendencies shape anger's influence on cognition. *Journal of Behavioral Decision Making, 19*, 115-137.
- Novaco, R. W. (2003). *The Novaco Anger Scale and Provocation Inventory (NAS-PI)*. Los Angeles: Western Psychological Services.

- Rosellini, G., Worden, M. (1985). *Of course you're angry*. San Francisco: Harper/Hazelden.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression and control of anger. In H. kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definition, diagnosis, and treatment* (p.p. 49-68). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Vaccaro, D., & Wills, T.A. (1998). Stress-coping factors in adolescent substance use: Test of ethnic and gender differences in samples of urban adolescents. *Journal of Drug Education*, 28, 257-280.

«Ο δράκος του φόβου»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
<p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό μοίρασμα</p> <p>2. Ζέσταμα: «Το γλυπτό»</p> <p>3. Κυρίως θέμα</p> <ul style="list-style-type: none">- Αφήγηση του παραμυθιού- Δραματοποίηση φόβου- Συζήτηση <p>4. Κλείσιμο</p>	<ul style="list-style-type: none">• Να συνδέσουν τα παιδιά το συναίσθημα του φόβου με την επιθετικότητα• Να επεξεργαστούν τους φόβους τους• Να αναζητήσουν πηγές προστασίας <p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>«Ο δράκος του φόβου»¹³</p> <p>Υλικά ζωγραφικής, Μπογιές</p> <p>Χαρτί Α3</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Οι συντονιστές ζητάμε από τα παιδιά να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Μιλούν όποιοι θέλουν.

2. Ζέσταμα: «Το γλυπτό»

Καλούμε τα παιδιά να περπατήσουν μέσα στην τάξη βάζοντας μια χαλαρή μουσική, να τενωθούν, να τινάξουν χέρια και πόδια και γενικότερα να κάνουν κινήσεις που τους χαλαρώνουν. Τους ζητάμε καθώς περπατούν να αφήσουν το βλέμμα τους να πέσει πάνω στα μέλη αυτής της ομάδας, όπως αντίστοιχα και στο χώρο που τους φιλοξενεί. Συγχρόνως προσκαλούμε να σκεφτούν την ομάδα και πώς νιώθουν μέσα σ' αυτήν χωρίς να μιλάνε ή να ανακοινώνουν τις σκέψεις τους. Στη συνέχεια τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν ένα σημείο μέσα στην τάξη, να μείνουν ακίνητα και να παρουσιάσουν μ' ένα γλυπτό, το πώς αισθάνονται εκείνη τη στιγμή με την υπόλοιπη ομάδα. Κλείνουμε τη μουσική αφού σταματήσουν όλα τα παιδιά και ο συντονιστής πλησιάζει το κάθε παιδί, που, όταν το αγγίζει, το γλυπτό ζωντανεύει και λέει το συναίσθημά του.

Τα παιδιά επανέρχονται στον κύκλο.

3. Κυρίως θέμα

- Αφήγηση του παραμυθιού

¹³ Κράλλη Σ. (2003), «Ο δράκος του φόβου», Αθήνα, Εκδόσεις Διάπλαση

Αφηγούμαστε στα παιδιά το παραμύθι «Ο δράκος του φόβου». Σταματάμε στο σημείο όπου οι φόβοι γίνονται ένας μαύρος δράκος (βλ. παραμύθι: ... Ένας μαύρος δράκος!) και ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το δράκο και να γράψουν ή να συμβολίσουν γύρω του όλους τους φόβους του αγοριού. Αφού δώσουμε γι' αυτό λίγα λεπτά, προσκαλούμε τα παιδιά να παρουσιάσουν τους δράκους τους και να μιλήσουν για όσα ζωγράρισαν και /ή έγραψαν. Έπειτα συνεχίζουμε την αφήγηση μέχρι το τέλος της ιστορίας.

- Δραματοποίηση φόβου

Προσκαλούμε τα παιδιά να δραματοποιήσουν την πορεία του φόβου από μεγάλο δράκο σε σαπουνόφουσκα. Τα παιδιά είναι καθισμένα κάτω και ακολουθούν τις οδηγίες μας: «Τεντωθείτε και ανοίξτε τα χέρια σας όσο πιο πολύ μπορείτε. Φανταστείτε ότι σιγά σιγά αρχίζετε και μεταμορφώνεστε σε δράκους. Είστε δράκοι με κοφτερά δόντια και μεγάλα νύχια. Έχετε 2 μεγάλα κατακόκκινα μάτια ενώ το στόμα σας πετάει φωτιές. Τι ήχους κάνει ο δράκος; Σέρνεστε αργά στο πάτωμα και τρίβετε την πλάτη σας. Συναντάτε κι άλλους δράκους τριγύρω. Χωρίς να αγγίζεστε, δείξτε τους τη δύναμή σας. Αργά και νοχηλικά σηκώνεστε και κινείστε στο χώρο με βήματα βαριά που όσο προχωράτε γίνονται ακόμη πιο βαριά. Με δυσκολία αρχίζετε να περπατάτε. Αισθάνεστε την κοιλιά σας να αρχίζει να φουσκώνει, να φουσκώνει... να φουσκώνει... και να γέρνετε μια από τη μια μεριά, μια από την άλλη μεριά. Δε χωράτε να περάσετε ανάμεσα από τους άλλους δράκους... και ξαφνικά έχετε φουσκώσει τόσο πολύ που ακούγεται ένα ΜΠΑΜ και σκάτε σαν σαπουνόφουσκα που σκορπίζει σε χιλιάδες, μικρά, πολύχρωμα χαρτάκια».

De rolling: Ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν ότι πάνω από το κεφάλι τους υπάρχει ένα μπαλόνι γεμάτο νερό, το οποίο σπάει και πέφτει το νερό πάνω τους. Τινάζοντας το νερό από το σώμα τους, τινάζουν και τους ρόλους τους μακριά.

- Συζήτηση

Ο συντονιστής κατευθύνει τη συζήτηση με βάση τους παρακάτω άξονες/ερωτήσεις:

- Πώς αισθανθήκατε σαν δράκοι; Πώς αισθανθήκατε όταν γίνατε σαπουνόφουσκες;
- Ο δράκος του αγοριού πώς μεταμορφώθηκε σε πολύχρωμα χαρτάκια;
- Ποιος/ τι βοήθησε το αγόρι;
- Σας θυμίζουν κάτι οι φόβοι του αγοριού;
- Εσάς τι σας βοηθάει να αντιμετωπίσετε τους φόβους σας;
- Όταν φοβόμαστε γινόμαστε καμιά φορά επιθετικοί;

Θεωρητική πλαισίωση: Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το γεγονός ότι όλοι έχουμε διάφορους φόβους και παράλληλα σημαντικούς ανθρώπους, σκέψεις, πλάσματα, πράγματα που

μας βοηθάνε να τους αντιμετωπίσουμε και να μειώνουμε την έντασή τους. Εκφράζοντας τους φόβους μας και μιλώντας γι' αυτούς σε κάποιον που εμπιστευόμαστε, αποτελεί ένα δημιουργικό τρόπο να τους αντιμετωπίσουμε, χωρίς να χρειάζεται να γινόμαστε επιθετικοί.

4. Κλείσιμο

Δείχνουν με μια κίνηση τα παιδιά πώς φεύγουν από τη σημερινή συνάντηση και τοποθετούν τη ζωγραφιά στο φάκελό τους.

Οι Παιδικόι Φόβοι

Ανάμεσα στο παιδί και στο περιβάλλον του, κάτω από κανονικές συνθήκες, υπάρχει μια ισορροπία, η οποία το κάνει να αισθάνεται ασφαλές. Αν συμβούν αλλαγές π.χ. εμφανιστούν αντικείμενα, καταστάσεις, ζώα, που το παιδί δε γνωρίζει ή έχει προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες από αυτά, η ισορροπία αυτή διαταράσσεται. Τότε το παιδί φεύγει από την κατάσταση της ασφάλειας και, δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα, βιώνει απειλή. Καταλαμβάνεται από αγωνία, άγχος που συνήθως συνοδεύεται από σωματικές διαταραχές, κοκκίνισμα ή χλόμιασμα, ιδρώτα, κλάμα, αναπνευστική δυσκολία, χτυποκάρδια και καμιά αφορά από πανικό.

Ο φόβος, λοιπόν, είναι μια φυσιολογική αντίδραση προσαρμογής απέναντι σε γεγονότα που απειλούν την προσωπική ασφάλεια του παιδιού, μια αντίδραση απέναντι σε κάποιον πραγματικό ή φανταστικό κίνδυνο. Πρόκειται για μια διαδικασία απαραίτητη, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να προστατέψει τον εαυτό σου σε μια δύσκολη στιγμή (Silverman et al., 1995). Οδηγεί αναγκαία σε αποδιοργάνωση, αποδυνάμωση και τελικά σε ανικανότητα του παιδιού να νικήσει τους φόβους του και να ξαναβρεί τη χαμένη του ισορροπία. Στις περιπτώσεις αυτές, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του παιδιού και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, το παιδί μπορεί να παραιτείται από προσπάθεια, να αδιαφορεί για τις σχολικές του επιδόσεις, να αναπτύξει επιθετική συμπεριφορά ως άμυνα κατά των απειλών που δέχεται και σε σοβαρότερες περιπτώσεις να αναπτύξει ψυχιατρικά συμπτώματα, όπως είναι η κατάθλιψη και οι μόνιμες φοβίες.

Οι παιδικόι φόβοι εμφανίζουν μια μεγάλη ποικιλία και διαφέρουν όχι μόνο από παιδί σε παιδί αλλά και από ηλικία σε ηλικία. Οι καταστάσεις, που προκαλούν φόβο στο παιδί της προσχολικής ηλικίας, είναι εκείνες που συνδέονται με το συναίσθημα της ανασφάλειας απέναντι στο άγνωστο και το αναπάντεχο, όπως το σκοτάδι, οι ασυνήθεις θόρυβοι, οι καταιγίδες, η θάλασσα, ο γιατρός, τα άγνωστα πρόσωπα, τα φανταστικά όντα, τα σκυλιά που γαβγίζουν, τα άγνωστα ζώα. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι φόβοι του μεταβάλλονται, από τους απτούς και συγκεκριμένους, σε αόρατους και απροσδιόριστους. Παρατηρείται μια αύξηση του αριθμού των φόβων για το μυστηριώδες, το σκοτάδι, το να μένει το παιδί μόνο του, τους κακούς ανθρώπους, την απώλεια ή το θάνατο προσφίλων προσώπων ή συγγενών, τα ατυχήματα, τους τραυματισμούς, το θάνατο και την ασθένεια, την ιατρική θεραπεία, τα νοσοκομεία, τα ψηλά μέρη, τη γελοιοποίηση και την προσωπική αποτυχία (Κοντοπούλου, 2007).

Είναι σαφές, ότι πίσω από κάποιο φόβο υπάρχει μια αιτία. Οι αιτίες αυτές μπορεί να είναι:

- **Προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες.** Για παράδειγμα, ένας γιατρός έκαμε μια ένεση στο παιδί και πόνεσε. Ο γιατρός φορά άσπρη μπλούζα. Έκτοτε όλα τα άτομα με άσπρη μπλούζα προκαλούν φόβο.

- **Το άγνωστο.** Φαινόμενα, αντικείμενα, ζώα κλπ που δε γνωρίζει το παιδί αποτελούν κίνδυνο και απειλή. Για παράδειγμα, καθώς το παιδί είναι στο δωμάτιό του και παίζει με τα παιχνίδια του, ένας κεραυνός ή άλλος ασυνήθιστα δυνατός θόρυβος διακόπτει την ησυχία που υπάρχει. Αυτή είναι μια απότομη αλλαγή που διαταράσσει την ισορροπία και προκαλεί ανασφάλεια στο παιδί (Herbert, 1989).
- **Τα αρνητικά πρότυπα.** Συχνά υπάρχουν ενήλικες, οι οποίοι φοβούνται διάφορα πράγματα : το αεροπλάνο, το σκοτάδι, τα σκυλιά κ.ά. Αυτό μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά και να διαμορφώσουν ανάλογες συμπεριφορές (Κοντοπούλου, 2007).
- **Η αγωγή που ασκείται από την οικογένεια.** Όταν οι γονείς, για να ησυχάσουν τα παιδιά και να μην τους ενοχλούν, χρησιμοποιούν ως μέσο το φόβο (π. χ. κάτσε καλά, αλλιώς θα φωνάξω τον σκύλο και θα σε φάει, ή ησύχασε αλλιώς θα σε κλείσω στην αποθήκη, στο σκοτάδι), είναι αναπόφευκτο τα παιδιά να αποκτήσουν φόβους (Κακαβούλης, 1997)
- **Το ψυχολογικό κλίμα του σχολείου.** Όταν το παιδί ζει σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου ο ένας βρίζει τον άλλο, όπου κανείς δεν εμπιστεύεται τον άλλο, όπου δεν υπάρχει αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμός, είναι προφανές ότι ζει σε κατάσταση διαρκούς ανασφάλειας και επικινδυνότητας. Ένα τέτοιο κλίμα ευνοεί αφάνταστα τη δημιουργία φόβων στα παιδιά.
- **Οι υπερπροστατευτικοί ενήλικες.** Όταν ο ενήλικας αδικαιολόγητα φοβάται ότι αν αφήσει μια στιγμή το παιδί μόνο του, το παιδί θα κινδυνεύσει άμεσα γίνεται υπερπροστατευτικός. Κρατά το παιδί συνέχεια κάτω από μια προστατευτική ομπρέλα και δεν το αφήνει να μεγαλώσει φυσιολογικά και να αναπτύξει τις ικανότητες που χρειάζονται, ώστε να μάθει να αντιμετωπίζει αλλαγές που μπορούν να συμβούν.

Τρόποι για να βοηθήσετε τα παιδιά να διαχειριστούν τους φόβους τους.

- Αποδεχτείτε και σεβαστείτε τους φόβους που έχουν τα παιδιά. Οι φόβοι είναι πραγματικοί για εκείνα, για αυτό μην αντιδράτε γελώντας ή λέγοντας ότι δεν είναι ρεαλιστικοί.
- Περάστε περισσότερο χρόνο με τα παιδιά, όταν φαίνεται να είναι φοβισμένα.
- Καθιερώστε ένα σταθερό, καθημερινό πρόγραμμα. Αυτό βοηθάει τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και να ξέρουν τι να περιμένουν.
- Συζητήστε το συναίσθημα του φόβου. Είναι σημαντικό για τα παιδιά να μάθουν να μιλούν για όλα τα συναισθήματά τους, συμπεριλαμβανομένου του φόβου.

- Χρησιμοποιήστε το παιχνίδι για να συζητήσετε για το φόβο. Το να χρησιμοποιήσετε κούκλες, μαριονέτες και ιστορίες μπορεί να σας διευκολύνει σημαντικά να συζητήσετε για το συναίσθημα του φόβου.
- Βοηθήστε τα παιδιά να μάθουν για τα πράγματα που τα φοβίζονται. Μέσα από τη γνωριμία με τα πράγματα, τα παιδιά μαθαίνουν πώς λειτουργεί κάτι και τι μπορούν να περιμένουν.
- Μιλήστε τους και για τους δικούς σας φόβους. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι οι ενήλικες έχουν διαφορετικού είδους συναισθήματα και να παρατηρούν πως τα διαχειρίζονται εκείνοι (ιδιαίτερα, συναισθήματα όπως ο φόβος).
- Αναγνωρίστε το θάρρος. Πείτε στο παιδί ότι έχετε αντιληφθεί ότι προσπαθεί να φανεί γενναίο απέναντι σε κάτι που το φοβίζει. Προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης του φόβου. Ρωτήστε τα παιδιά τι θα μπορούσε να τα βοηθήσει να αισθανθούν λιγότερο φοβισμένα. Μοιραστείτε μαζί τους πώς εσείς αντιμετωπίζατε τους φόβους σας όταν ήσασταν παιδί (Goetzeand, Myers-Walls, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Goetzeand, G., Myers-Walls, A., J. (2004). Helping Children Overcome Fears. Retrieved on June, 10, 2014, from <https://www.extension.purdue.edu/extmedia/CFS/CFS-169-W.pdf>
- Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας* (Τόμος 1), (Ι.Ν. Παρασκευοπούλου επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*, (2η έκδ.). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κοντοπούλου, Μ. (2007). *Παιδί και Ψυχοκοινωνικές Δυσκολίες. Μια ψυχοδυναμική οπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Silverman, W.K., LaGreca, A.M., & Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relation to anxiety. *Child Development*, 66, 671-686.

«Ο Μαγικός Καθρέφτης»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
<p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό μοίρασμα</p> <p>2. Ζέσταμα: «Χορός»</p> <p>3. Κυρίως θέμα: «Μαγικό κουτί»</p> <ul style="list-style-type: none">- Γράμμα στον ξεχωριστό άνθρωπο- Στον κύκλο <p>4. Κλείσιμο</p>	<ul style="list-style-type: none">• Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά πως είναι άτομα ξεχωριστά και μοναδικά.• Να εκτιμήσουν την αξία του εαυτού τους. <p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Κουτί με καθρέφτη Χαρτιά, Μαρκαδόρου Κουτί</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Οι συντονιστές ζητάμε από τα παιδιά να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Μιλούν όποιοι θέλουν.

2. Ζέσταμα: «Χορός»

Μπαίνουμε σε κύκλο. Ο συντονιστής φωνάζει ένα όνομα και του ζητάει να κινηθεί – χορεύει στο ρυθμό της μουσικής¹⁴ που ακούγεται. Οι υπόλοιποι να κάνουν ό,τι κάνει, σαν να είναι ο καθρέφτης του. Σε κάθε σταμάτημα της μουσικής ο συντονιστής φωνάζει το όνομα ενός άλλου παιδιού για να δείξει το δικό του χορό. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να δώσουν όλα τα παιδιά το δικό τους χορό.

3. Κυρίως θέμα. «Μαγικό κουτί»¹⁵

Τα παιδιά επανέρχονται στον κύκλο και κάθονται. Εξηγούμε πως θα τους δώσουμε ένα μαγικό κουτί που πρέπει να το πάρουν όλοι ένας – ένας (το κουτί περιέχει μέσα έναν καθρέφτη που το κάθε παιδί βλέπει τον εαυτό του σ' αυτό). «Εκεί μέσα θα δείτε ένα πρόσωπο. Δεν θα πρέπει να πείτε στους άλλους ποιος είναι, μονάχα να κοιτάξετε μέσα στο κουτί και να το δώσετε στον επόμενο».

¹⁴ Προτεινόμενο Cd: Les Triplettes de Belleville soundtrack

¹⁵ ΚΕ.Θ.Ε.Α, TACADE, (2003). Εκπαιδευτικό Υλικό Πρόληψης. Δεξιότητες για παιδιά Δημοτικού. Σχήμα & Χρώμα. Θεσσαλονίκη

ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΕΩΝ & ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ «ΕΛΠΙΔΑ»

Τηλ.: 2310442044 – <http://www.kpelpida.gr>

- Γράμμα στον ξεχωριστό άνθρωπο

Όταν θα έχουν κοιτάξει όλοι μέσα στο κουτί τους, δίνουμε σε κάθε παιδί μια λευκή κόλλα και ζητάμε να γράψουν ένα γράμμα σε αυτό το σημαντικό-ξεχωριστό άνθρωπο που είδαν στο κουτί, και να αναφέρουν:

- τι του αρέσει να κάνει
- σε τι τα καταφέρνει και σε τι όχι
- αν γνωρίζει πόσο ξεχωριστός είναι
- αν θα ήθελε να του πει κάτι

Κατασκευή/ ζωγραφιά δώρου: Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα δώρο στην πίσω πλευρά της κόλλας τους για αυτόν τον ξεχωριστό άνθρωπο. Κάτι που του είναι σημαντικό και απαραίτητο για να συνεχίσει δημιουργικά τη ζωή του.

- **Στον κύκλο:** Ανάγνωση - συζήτηση

Διερευνούμε αν θέλουν να διαβάσουν επώνυμα ή ανώνυμα.¹⁶

Επώνυμη εκδοχή: κάθε παιδί διαβάζει το γράμμα του και παρουσιάζει το δώρο του. Στη συνέχεια συζητάμε μαζί του με ενδεικτικές τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς νιώθει ο ξεχωριστός άνθρωπος;
- Τι σκέφτεται;
- Γνωρίζει πόσο ξεχωριστός είναι;

Φροντίζουμε να δώσουμε ένα καθρέφτισμα και μια ανατροφοδότηση για αυτό που καταλαβαίνουμε για το παιδί όταν διαβάζει το γράμμα του, με έμφαση στα θετικά στοιχεία που αναδεικνύονται για τον ξεχωριστό άνθρωπο.

Σημαντικό: ως σημείο αναφοράς διατηρούμε τον ξεχωριστό άνθρωπο και όχι το ίδιο το παιδί με στόχο να δουλεύουμε σε ένα συμβολικό επίπεδο ώστε η δραστηριότητα να μην είναι απειλητική για τα παιδιά.

Ανώνυμη εκδοχή: τοποθετούν τα παιδιά τα γράμματα σε ένα κουτί που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Τα ανακατεύουμε και κάθε παιδί παίρνει ένα γράμμα φροντίζοντας να μην είναι το δικό του. Διαβάζονται τα γράμματα με τα δώρα από κάθε παιδί και αφού ακουστούν όλα κάνουμε μια συζήτηση με βάση τα παρακάτω:

- Πώς νιώσατε ακούγοντας όλα αυτά τα γράμματα;
- Πώς νιώσατε που ακούσατε να διαβάζεται το δικό σας γράμμα;
- Θα θέλατε να πείτε κάτι στον δικό σας ξεχωριστό άνθρωπο;

¹⁶ Χωρίς να το πούμε από την αρχή, για να μην προκαταβάλουμε την ομάδα, αφήνουμε το περιθώριο σε όποιο παιδί δε θελήσει να διαβαστεί το γράμμα του.

Θεωρητική πλαισίωση: η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την αποδοχή του εαυτού ως ολότητα, με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του. Αποτελεί ένα βασικό προστατευτικό παράγοντα στην πρόληψη της βίας, βοηθώντας το παιδί να μην αναπαράγει περιστατικά βίας με τη συμπεριφορά του, είτε είναι στη θέση του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή. Ένα άτομο με υψηλή αυτοεκτίμηση κάνει επιλογές με γνώμονα τα προσωπικές του ανάγκες, προστατεύει και φροντίζει τον εαυτό του, εκφράζει τις επιθυμίες του και προσπαθεί να σχετιστεί με τους άλλους σε μια βάση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.

** Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά ¹⁷: λέμε στα παιδιά ότι μέσα στο κουτί κρύβεται ένας πολύ ξεχωριστός άνθρωπος και απαγορεύεται να το ανοίξουν και να τον δουν. Δίνουμε στα παιδιά το κουτί να το κρατήσουν, να το κουνήσουν και προσπαθούμε να μαντέψουμε ποιος κρύβεται εκεί μέσα. Στη συνέχεια, τα αφήνουμε να κοιτάζουν μέσα στο κουτί, χωρίς να αποκαλύψουν τι είδαν. Μετά τους δίνουμε από ένα χάρτινο πιάτο, νήματα, μαρκαδόρους και τα παροτρύνουμε να κατασκευάσουν τον ξεχωριστό άνθρωπο που είδαν στο κουτί. Έπειτα, κρατούν το πιάτο μπροστά στο πρόσωπό τους και φωνάζουν δυνατά το όνομα του ξεχωριστού ανθρώπου που είδαν, του εαυτού τους.*

Κατασκευή/ ζωγραφιά δώρου: Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ένα δώρο για αυτόν τον ξεχωριστό άνθρωπο, κάτι που του είναι σημαντικό και απαραίτητο για να συνεχίσει δημιουργικά τη ζωή του.

4. Κλείσιμο.

Τοποθετούν τα γράμματα και τα δώρα/ζωγραφιές στους φακέλους και μοιράζονται το συναίσθημά τους από τη συνάντηση. Στην ανώνυμη εκδοχή: τοποθετούν τα παιδιά πάλι τα γράμματα/δώρα στο κουτί. Έπειτα το κάθε παιδί αναζητά το δικό του γράμμα/δώρο, το παίρνει και το τοποθετεί στον προσωπικό του φάκελο.

¹⁷ Κάντζου Ν., Δαμηλάκη Ρ., Λαμπρινέα Ζ.,(2009). Ο κήπος των συναισθημάτων. Δίπτυχο. Αθήνα
ΚΕΝΤΡΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΞΑΡΤΗΣΕΩΝ & ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ «ΕΛΠΙΔΑ»
Τηλ.: 2310442044 – [http:// www.kpelpida.gr](http://www.kpelpida.gr)

Αυτοεκτίμηση - Αυτοεικόνα

Αυτοεκτίμηση

Ο όρος αυτοεκτίμηση σύμφωνα με τον Coopersmith (1984), αναφέρεται στην προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του. Τα άτομα ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση που έχουν για τον εαυτό τους, θεωρούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ή στην αντίθετη περίπτωση χαμηλή αυτοεκτίμηση (Γεωργογιάννης, 2007). Η ικανότητα, η αίσθηση προσωπικής αξίας, η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός είναι σημαντικά συστατικά για αυτήν την προσέγγιση της αυτοεκτίμησης. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αυτοεκτίμηση είναι ταυτόχρονα σκοπός, μέσον και επιδίωξη. Η συναισθηματική προδιάθεσή της, επηρεάζει τις αυτοαξιολογήσεις, τον τρόπο αντίδρασης στη θετική και αρνητική ενίσχυση, την εσωτερίκευση των εμπειριών και την αίσθηση της γενικότερης αξίας που σηματοδοτεί τη ζωή (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Από που προέρχεται η αυτοεκτίμηση;

Η αυτοεκτίμηση είναι μια βασική ανάγκη, η οποία αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκειά της. Τα συναισθήματα που αφορούν την αξία μας βασίζονται στον τρόπο που αξιολογούμε τον εαυτό μας αλλά και στον τρόπο που, κατά τη γνώμη μας, μας αξιολογούν οι άλλοι. Κατά τη διαδικασία αυτή της αξιολόγησης, συγκρίνουμε τον εαυτό μας με τους άλλους γύρω μας και, ακόμη, συγκρίνουμε τον αληθινό μας εαυτό με τον εξιδανικευμένο εαυτό που έχουμε στο μυαλό μας (Τριλίβα & Chimienti, 2002). Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον (σχέσεις, πρότυπα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσδοκίες), το σχολείο και η σχολική κοινότητα (καθορίζει τα κριτήρια σύγκρισης με βάση τα οποία το παιδί θα προσδιορίσει την αυτοεκτίμησή του), οι σχέσεις με τους συνομηλίκους στην πορεία προς την ενηλικίωση καθώς και οι ρόλοι μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο (Λεοντάρη, 1998).

Μπορεί κανείς να έχει ελάχιστη αυτοεκτίμηση;

Φυσικά και μπορεί! Αναγνωρίζεις εύκολα τον τύπο που έχει ελάχιστη αυτοεκτίμηση! Συνήθως υποβιβάζει τον εαυτό του. Συχνά χρησιμοποιεί την έκφραση «Δεν μπορώ...». Όταν, δε, συγκρίνει τον εαυτό του με τους άλλους, συνήθως καταλήγει στο συμπέρασμα «Δεν είμαι τόσο καλός όσο...». Υιοθετεί πάντα μια αρνητική ερμηνεία των πληροφοριών που λαμβάνει για το πρόσωπό του. Αυτό σημαίνει χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι κάτι δύσκολο, τόσο για τον ίδιο όσο και για τους φίλους του (Τριλίβα & Chimienti, 2002). Αποθαρρύνονται από κάθε δυσκολία που συναντούν, και έτσι διατηρούν μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην αυτοεικόνα τους και τον ιδεατό – εαυτό τους. Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση επισημαίνουν αρνητικά σχόλια, τα οποία

επιβεβαιώνουν την αυτοεικόνα τους, αλλά δεν μπορούν να «ακούσουν» θετικά σχόλια, επειδή πιστεύουν ότι τέτοια σχόλια συσχετίζονται με αυτούς (Γιούβας, 2003).

Ποιος είναι ο ρόλος της αυτοεκτίμησης στη ζωή μας;

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα συστατικό της προσωπικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η αυτοεκτίμηση συμβάλλει στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας και αντιδρούμε στα ερεθίσματα που μας προσφέρει. Η αυτοεκτίμηση επηρεάζει σαφώς τις επιλογές μας, τόσο γι' αυτά που κάνουμε όσο και γι' αυτά που δεν κάνουμε. Έχουμε την τάση να επιλέγουμε εναλλακτικές λύσεις και δραστηριότητες που να συντηρούν την αυτοεκτίμησή μας και, ταυτόχρονα, έχουμε την τάση να αποφεύγουμε δραστηριότητες που την απειλούν. Μακροπρόθεσμα, η αυτοεκτίμηση συμβάλλει σημαντικά στην ευτυχία μας (Τριλίβα & Chimienti, 2002).

Η στάση των «σημαντικών άλλων» είναι ένας σημαντικός παράγοντας επηρεασμού του επιπέδου αυτοεκτίμησής μας σε όλες τις φάσεις της ζωής μας, και λειτουργεί ανεξάρτητα από τη σημασία της σωματικής εμφάνισης ή τη σημασία που αποδίδουμε σε άλλα χαρακτηριστικά. Όσο περισσότερο νιώθουμε ότι οι «σημαντικοί άλλοι» μας εκτιμούν, μας αποδέχονται όπως είμαστε, μας ακούν και ενδιαφέρονται για τα αισθήματά μας, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή μας (Cooley, 1902). Στηριζόμενοι στα παραπάνω η συμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό εαυτό (αυτά που γνωρίζουμε για μας), τον δεοντικό εαυτό (όσα απαιτούν οι σημαντικοί άλλοι από μας), τον ιδεατό εαυτό (τα χαρακτηριστικά που θα θέλαμε να είχαμε) και η αποκάλυψη των πολλαπλών προσωπείων (π.χ. τι εικόνα προβάλλουμε προς τα έξω ή ακόμα με ποιον τρόπο και μηχανισμούς άμυνας εξαπατούμε τον εαυτό μας) συντείνουν στην εγκαθίδρυση υψηλής αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011).

Για να εξασφαλιστεί η θετική αυτοεκτίμηση απαιτούνται:

1. Αποδοχή, αγάπη και στοργή από το περιβάλλον μέσω της φυσικής επαφής, της κατανόησης, της παροχής πόρων για την επιβίωση και της σταθερότητας των συνθηκών.
2. Αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε ανθρώπου και επισήμανση των χαρακτηριστικών που τον καθιστούν μοναδικό. Τα γνωρίσματα αυτά αναφέρονται στις εμπειρίες, τις ικανότητες, την προσωπικότητα, τα όνειρα και τις φιλοδοξίες του.
3. Προστασία της ατομικότητας και της αυτονομίας πάντα μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικότητας και των διατομικών διαφορών.
4. Προσεκτική χάραξη των ορίων, διασάφηση των καθηκόντων και των δικαιωμάτων, γνώση της πορείας της σκέψης και ερμηνεία των συναισθημάτων, που συνοδεύουν τα γεγονότα.
5. Παροχή θετικών ενισχύσεων και αποφυγή απορριπτικής συμπεριφοράς.

6. Αποκλίνουσα σκέψη, πολλαπλές επιλογές και εύρεση εναλλακτικών λύσεων, έμφαση στη δημιουργικότητα και τη φαντασία και όχι ακραιφνώς λογική επεξεργασία των ερεθισμάτων.
7. Καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Παπάνης, 2011).

Πώς αποδυναμώνεται:

1. Υπερβολική κριτική
2. Αρνητικοί χαρακτηρισμοί
3. Έλλειψη επαίνου και αναγνώρισης της επιτυχίας
4. Σύγκριση με άλλους
5. Αρνητική κριτική στη διαφοροποίηση
6. Όταν οι προσδοκίες των γονιών δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και αυτό δεν γίνεται αντιληπτό

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γιούβας Διονύσης (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό βήμα*, τ. 2, 79-94. Ανακτήθηκε από http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_Gou_v.pdf
- Cooley, C., H. (1902). *Human Nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Λεοντάρη, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση. Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδ. Ι. Σιδέρης.
- Τριλίβα, Σ., Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη: Αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση. Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

«Μαθαίνω να ζητώ βοήθεια»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
Γενικό σχέδιο 1. Αρχικό μοίρασμα 2. Ζέσταμα : «Ασκήσεις εμπιστοσύνης» 3. Κυρίως θέμα <ul style="list-style-type: none">- Δραματοποίηση ή συζήτηση- Συζήτηση- Μαθαίνουν ένα τραγούδι	<ul style="list-style-type: none">• Να αναγνωρίσουν τα παιδιά πότε γίνονται αποδέκτες βίας• Να διερευνήσουν πότε, πως και από ποιον θα ζητήσουν βοήθεια
4. Κλείσιμο	ΥΛΙΚΑ Υλικά Δραματοποίησης, Σενάρια Χαρτιά, Flip-chart, Μαρκαδόροι

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Ζητάμε από να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Αναφέρουμε πως είναι η 8^η συνάντηση της ομάδας για αυτό το πρόγραμμα και πως θα ολοκληρώσουμε στην 10 συνάντηση. Μιλούν όποιοι θέλουν.

2. Ζέσταμα: «Ασκήσεις εμπιστοσύνης»¹⁸

Δημιουργούμε ζευγάρια με τον εξής τρόπο: ενώ είναι τα παιδιά στον κύκλο, τους δίνουμε τους αριθμούς 1 και 2. Έπειτα όλα τα 1 και όλα τα 2 σχηματίζουν δυο γραμμές αντικριστά. Γίνονται ζευγάρι με όποιον έχουν απέναντί τους. Τα παιδιά στέκονται το ένα απέναντι από το άλλο σε απόσταση περίπου ενός βήματος. Ενώνουν τις παλάμες τους και ο ένας ρίχνει το βάρος του στον άλλο, αφήνοντας το βάρος των χεριών του από τους ώμους και κάτω. Δε θα ρίχνει στον άλλο το βάρος όλου του σώματός του. Βοηθάει να έχουν και οι δύο τα μάτια κλειστά και να μη μιλούν μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στον εαυτό τους και στις αισθήσεις τους. Επανέρχονται στην ευθεία θέση και ξανά με οδηγία το επαναλαμβάνουν. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους (αυτός που στήριζε, στηρίζεται).

Το ίδιο κάνουν ακουμπώντας πλάτη με πλάτη και στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

3. Κυρίως θέμα

- Δραματοποίηση

¹⁸ Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ.: (2003). «205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων». Αθήνα, Καστανιώτη.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες: κολλάμε χρωματιστά χαρτάκια (τόσων χρωμάτων όσες είναι οι ομάδες που θέλουμε να δημιουργήσουμε) στις πλάτες των παιδιών και αυτά που έχουν το ίδιο χρώμα βρίσκονται στην ίδια ομάδα. Δίνουμε την οδηγία να βρουν τα άτομα της ομάδας χωρίς να δουν το χαρτάκι που έχουν στην πλάτη τους και χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους. Έχουμε στη διάθεσή μας τέσσερις ιστορίες- περιπτώσεις¹⁹. Δίνουμε στην κάθε ομάδα μία ιστορία. Ζητάμε από τα παιδιά να συζητήσουν σχετικά με το τι φαντάζονται ότι συμβαίνει και πώς αισθάνονται οι ήρωες. Αφού ολοκληρώσουν τη συζήτηση, τους καλούμε να τη δραματοποιήσουν δίνοντας ρόλους σε όλα τα παιδιά της ομάδας. Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία.

* *Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά:* σενάρια πιο αναλυτικά. Στα μικρότερα παιδιά είναι σημαντικό να είμαστε πιο καθοδηγητικοί και υποστηρικτικοί στη δραματοποίηση²⁰

De rolling: αγγίζουμε με ένα μαγικό ραβδί κάθε παιδί, παίρνοντας μαγικά το ρόλο που είχε από πάνω του.

- Συζήτηση

Όλοι μαζί στον κύκλο συζητάμε για όλες τις ιστορίες διαδοχικά έχοντας κατά νου τις παρακάτω ενδεικτικές ερωτήσεις:

- τι φαντάζονται ότι συμβαίνει στον ήρωα της ιστορίας;
- τι άλλο θα μπορούσε να συμβαίνει (αν κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά δεν τις σκέφτηκαν ο συντονιστής τις αναφέρει δίνοντας περισσότερες πληροφορίες ή και άλλες παραμέτρους);
- τι μπορεί να κάνει ο ήρωας και κάθε παιδί σε αυτή τη θέση για να αντιμετωπίσει την κατάσταση;
- από ποιον/ποιους θα μπορούσε να ζητήσει βοήθεια;

Θεωρητική πλαισίωση

Είναι σημαντικό να εστιαστούμε:

- στην απενοχοποίηση των παιδιών (δηλ. να τονίσουμε ότι τα παιδιά δε φταίνε σε καμία περίπτωση για τη βία που ασκούν οι άλλοι πάνω τους, ενεργητικά ή παθητικά)
- στο ότι κανένας δεν έχει δικαίωμα να ασκήσει βία σε κανέναν και είναι κακό όταν συμβαίνει

¹⁹ βλ. βοηθητικό υλικό

²⁰ βλ. βοηθητικό υλικό

- στις λύσεις που μπορεί να υπάρξουν (τα παιδιά να μιλήσουν σε κάποιον για να πουν τι τους συμβαίνει, και ίσως οι συντονιστές να δηλώσουμε ότι είμαστε διαθέσιμοι να ακούσουμε και στη συνέχεια να βοηθήσουμε όποιο παιδί νομίζει ότι το έχει ανάγκη)
- στο ότι ο καθένας οφείλει να αμυνθεί και να υπερασπιστεί τον εαυτό του όταν βρίσκεται σε κάθε είδους απειλή ή κίνδυνο. Αυτό είναι μια ένδειξη στοιχειώδους φροντίδας του εαυτού του.
- στο ότι το «πάντα», το «ποτέ» και το «τίποτα» είναι έννοιες απόλυτες και τίποτα στη ζωή δεν είναι απόλυτο. Σε κάποιες περιπτώσεις ο καθένας καλείται να ενεργήσει με βάση την κρίση του εκείνη τη στιγμή πχ. δέχομαι επίθεση σε κάποιο απόμερο μέρος, όπου δεν υπάρχουν άλλοι για να ζητήσω βοήθεια. Τότε είναι επιτακτικό να χρησιμοποιήσω όλα τα μέσα που διαθέτω για να προστατευτώ.

- Μαθαίνουν ένα τραγούδι²¹.

Γράφουμε στον πίνακα ή σε μια αφίσα το παρακάτω ποίημα και ζητάμε από τα παιδιά να το αντιγράψουν σε ένα χαρτί και αν υπάρχει χρόνος να το φιλοτεχνήσουν ως αφίσα. Στη συνέχεια το μαθαίνουν, το διαβάζουν δυνατά όλοι μαζί ή το μελοποιούν και το τραγουδούν. Διερευνούμε τι αντιλαμβάνονται από το τραγουδάκι τα παιδιά και τους το εξηγούμε αν δεν είναι κάτι κατανοητό.

**Θα σου δώσω μία συμβουλή,
από τα νύχια ως την κορυφή,
το σώμα μου, όπως και το μυαλό μου,
δε σου ανήκει είναι δικό μου.
Οφείλεις να το σέβεσαι**

4. Κλείσιμο

Τοποθετούν την αφίσα με το τραγουδάκι στους φακέλους και μοιράζονται το συναίσθημά τους από τη συνάντηση.

²¹ Ντυμόν,Β.,Μπρυνλέ,Μ. (2000). Κάποιος μ' ενοχλεί. Ιστορίες Από τη ζωή. Σύγχρονοι Ορίζοντες. Αθήνα, (σελ.22).

Σενάρια για Μεγαλύτερα Παιδιά

1^η Περίπτωση - Βία στην οικογένεια

Ο Ορέστης βγαίνει τρέχοντας απ' το σπίτι του. Είναι πολύ αναστατωμένος. Τα μάτια του είναι βουρκωμένα. Συχνά από το σπίτι του Ορέστη ακούγονται φωνές και αντικείμενα να σπάνε. Πηγαίνει στο πάρκο και κάθεται μόνος του σε ένα παγκάκι. Οι φίλοι του τον καλούν να παίξει μαζί τους, αυτός όμως αρνείται. Όλοι αναρωτιούνται τι έχει.

2^η Περίπτωση – Βία από τον Κοινωνικό περίγυρο

Είναι όλη η οικογένεια στο σπίτι, παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι και περνάνε πολύ όμορφα.

Χτυπάει το κουδούνι και ανοίγει η μαμά την πόρτα.

- 'Καλώς τον κύριο Γιάννη' λέει η μητέρα.

Ο κύριος Γιάννης προχωράει προς το σαλόνι όπου βρισκόταν όλοι μαζεμένοι.

Η Νεφέλη σηκώνεται τρομαγμένη, βλέπει τον κύριο Γιάννη και τρέχει πανικόβλητη στο δωμάτιο της και κλείνει την πόρτα πίσω της.

Η μητέρα πηγαίνει στην πόρτα και τη ρωτάει τι της συμβαίνει.

3^η Περίπτωση - Βία που υφίσταται το παιδί στο σχολείο

Ο Νικόδημος βγαίνει πάντα τελευταίος στο διάλειμμα. Προσέχει όταν κατεβαίνει τις σκάλες του σχολείου αν υπάρχουν κάποιοι που τον περιμένουν. Όταν βγει έξω στην αυλή είναι πάντα πολύ κοντά στον δάσκαλο της υπηρεσίας. Όταν τον πλησιάζουν κάποια παιδιά (τα πιο ατίθασα παιδιά του σχολείου) πλησιάζει ακόμη περισσότερο τον κύριο της υπηρεσίας και δείχνει πολύ φοβισμένος. Ο κύριος τον ρωτάει: «Τι σου συμβαίνει Νικόδημε;», «Γιατί δεν πας να παίξεις με τ' άλλα παιδιά;».

4^η Περίπτωση - Σεξουαλική παρενόχληση

Μια ομάδα παιδιών παρακολουθεί κινούμενα σχέδια στην τηλεόραση. Διακόπτεται το πρόγραμμα για ειδήσεις και τα παιδιά ακούνε μια είδηση για σεξουαλική παρενόχληση. Συνελήφθη κάποιος κύριος επειδή παρενοχλούσε τα παιδιά . Τους ζητούσε να τον πλησιάσουν προσφέροντας τους γλυκίσματα. Τα παιδιά συζητούνε μεταξύ τους αυτή την είδηση.

Παραλλαγή για Μικρότερα Παιδιά

1^η Περίπτωση - Βία στην οικογένεια

Ο Ορέστης παίζει μόνος του στο δωμάτιό του. Ξαφνικά ακούει φωνές και φασαρία από το σαλόνι. Πηγαίνει τρομαγμένος να δει τι συμβαίνει και βλέπει τη μαμά και το μπαμπά να φωνάζουν δυνατά, να πετάνε πράγματα και να λένε άσχημες κουβέντες. Είναι πολύ αναστατωμένος. Βγαίνει τρέχοντας απ' το σπίτι του. Τα μάτια του είναι βουρκωμένα. Τον τελευταίο καιρό οι γονείς του μαλώνουν όλο και πιο συχνά.

Πηγαίνει στο πάρκο και κάθεται μόνος του σε ένα παγκάκι. Βλέπει τους φίλους του που είναι μαζεμένοι όπως κάθε απόγευμα και παίζουν.

Ο Γιώργος είναι ο κολλητός του που κάνουν παρέα από πολύ μικροί και κάθε απόγευμα παίζουν μαζί μπάλα.

Ο Δημήτρης είναι ο «διπλανός» του στο θρανίο και του αρέσει πολύ η μπάλα.

Η Αρετή συχνάζει με τις φίλες της στο πάρκο και κάνουν όλοι μαζί καλή παρέα.

Οι φίλοι του τον καλούν να παίξει μαζί τους, αυτός όμως αρνείται.

Όλοι αναρωτιούνται τι έχει και συζητούν τρόπους για να τον βοηθήσουνε.

- Γιώργος: Τι να έχει άραγε; Τον τελευταίο καιρό έχει αλλάξει πολύ.
- Δημήτρης: Ναι είναι σιωπηλός, κάθεται συνέχεια μόνος του και δεν παίζει μαζί μας όπως παλιά.
- Αρετή: Εγώ που μένω δίπλα στο σπίτι του ακούω συχνά φωνές και φασαρία.
- Δημήτρης: Λέτε να συμβαίνει κάτι σοβαρό; Πώς θα μπορέσουμε να τον βοηθήσουμε αν δε μας πει τι έχει;

Αποφασίζουν να πάνε να του μιλήσουν και κατευθύνονται προς το μέρος του.

2^η Περίπτωση – Βία από τον Κοινωνικό περίγυρο

Η Νεφέλη έχει δύο αδέρφια. Όλη η οικογένεια είναι στο σπίτι και παίζουν ένα επιτραπέζιο παιχνίδι. Περνάνε πολύ όμορφα. Γελάνε και πειράζει ο ένας τον άλλον.

Χτυπάει το κουδούνι και ανοίγει η μαμά την πόρτα. Μπαίνει μέσα ο κύριος Γιάννης, ένας πολύ καλός φίλος της μαμάς και του μπαμπά. Μένει ένα τετράγωνο πιο κάτω και βρίσκονται πολύ συχνά.

Ο κύριος Γιάννης προχωράει προς το σαλόνι όπου βρίσκονται όλοι μαζεμένοι. Χαρούμενος τους χαιρετάει όλους. Όλοι χαίρονται που τον βλέπουν όπως κάθε φορά.

Η Νεφέλη με το που βλέπει τον κύριο Γιάννη σηκώνεται τρομαγμένη. Τρέχει πανικόβλητη στο δωμάτιό της και κλείνει την πόρτα πίσω της. Δε χαίρεται καθόλου που τον βλέπει. Θυμάται ότι, όταν έπαιζε στο πάρκο με τους φίλους της, ο κύριος Γιάννης τους πήρε τη μπάλα εκνευρισμένος και δεν την έδωσε πίσω, απειλώντας επιπλέον ότι θα τους δείρει αν τους ξαναβρεί εκεί.

Όλοι σάστισαν. Η μητέρα πηγαίνει στην πόρτα και τη ρωτάει τι της συμβαίνει. Είναι ανήσυχη. Πρώτη φορά βλέπει τη Νεφέλη να φέρεται έτσι. Δεν μπορεί να φανταστεί τι συμβαίνει. Θα ήθελε πολύ να την εμπιστευτεί η Νεφέλη και να της πει τι έγινε για να μπορέσει να βοηθήσει.

3^η Περίπτωση - Βία που υφίσταται το παιδί στο σχολείο

Ο Νικόδημος βγαίνει πάντα τελευταίος στο διάλειμμα. Προσέχει όταν κατεβαίνει τις σκάλες του σχολείου αν υπάρχουν κάποιοι που τον περιμένουν. Κάποια παιδιά από το σχολείο στο διάλειμμα τον απειλούν ότι θα τον χτυπήσουν. Τον απομονώνουν σε μέρη που δε τους βλέπουν άλλοι, τον σπρώχνουν και δεν τον αφήνουν να φύγει. Είναι μια παρέα παιδιών που κάνει το ίδιο και σε άλλα παιδιά. Είναι μεγαλύτερης ηλικίας και πιο ψηλοί και δυνατοί από αυτόν.

Ο Νικόδημος τους φοβάται και τον τελευταίο καιρό δε θέλει να πηγαίνει στο σχολείο. Όταν βγαίνει έξω στην αυλή είναι πάντα πολύ κοντά στο δάσκαλο της υπηρεσίας για να μη μένει μόνος και τον πλησιάζουν οι άλλοι. Δεν παίζει με κανέναν.

Ο δάσκαλος, που παρατηρεί τη συμπεριφορά του, προβληματισμένος τον ρωτάει: «Τι σου συμβαίνει Νικόδημε;», «Γιατί δεν πας να παίζεις με τα άλλα παιδιά;».

Ο Νικόδημος φοβάται να του μιλήσει γιατί οι άλλοι τον απειλούν ότι αν το κάνει θα του κάνουν κακό. Από την άλλη έχει κουραστεί να φοβάται και να μένει μόνος του. Θα ήθελε πάρα πολύ να μπορούσε να ζητήσει βοήθεια.

Ο δάσκαλος επιμένει λέγοντας: «Πες μου τι συμβαίνει για να μπορέσω να σε βοηθήσω».

4^η Περίπτωση - Σεξουαλική παρενόχληση

Η παρέα των φίλων του Μάρκου είναι στο σπίτι του το απόγευμα για να παίξουν. Όταν έρχεται η ώρα για τα αγαπημένα τους κινούμενα σχέδια, ανοίγουν την τηλεόραση. Ξαφνικά, διακόπτεται το πρόγραμμα για ειδήσεις και τα παιδιά ακούνε μια είδηση για σεξουαλική παρενόχληση. «Συνελήφθη κάποιος κύριος, γύρω στα 40, επειδή παρενοχλούσε παιδιά. Πήγαινε στο πάρκο και τα πλησίαζε προσφέροντάς τους γλυκίσματα. Αφού έπιανε κουβέντα μαζί τους,

προσπαθούσε να τα πείσει να πάνε μια βόλτα λίγο έξω από το πάρκο, για να τους δώσει ακόμα περισσότερα».

Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους αυτή την είδηση. Η Ελένη αναρωτιέται «γιατί είναι κακό να πάρεις ένα γλύκισμα από έναν κύριο;» Και ο Χρήστος συμπληρώνει «...και γιατί είναι κακό να πας βόλτα μαζί του;» Ο Μάρκος πετάγεται και λέει με έμφαση πως «με αυτόν τον τρόπο κάποιος μπορεί να σε παρενοχλεί». Οι φίλοι του πρώτη φορά ακούν αυτή τη λέξη και τον ρωτούν τι σημαίνει. Και αυτός εξηγεί πως «παρενόχληση είναι όταν κάποιος μεγαλύτερος από εσένα σου κάνει διάφορα δωράκια για να μπορέσει να βρεθεί μόνος μαζί σου με πιθανό «πονηρό σκοπό». Τότε μπορεί να κινδυνεύσεις...». «Δηλαδή;», ρωτούν με απορία. «Δηλαδή», συμπληρώνει ο Μάρκος «άκουσα πως, αν μείνεις μόνος μαζί μ'αυτόν, μπορεί να σε αγγίξει στο σώμα, με τρόπο περίεργο, που να σε κάνει να νιώσεις άσχημα». Ρωτάει η Ελένη «τι μπορείς να κάνεις τότε;»

«Μαθαίνω να λέω ΟΧΙ»

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΣΤΟΧΟΣ
<p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό μοίρασμα</p> <p>2. Ζέσταμα: «πόσο κοντά σε αντέχω»</p> <p>3. Κυρίως θέμα</p> <ul style="list-style-type: none">- Χωρισμός σε ομάδες- Εργασία σε ομάδες- Ο «διάδρομος των σκέψεων»- Συζήτηση στην ολομέλεια	<ul style="list-style-type: none">• Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τη σημασία του να λένε «όχι» σε πιεστικές καταστάσεις• Να μάθουν να βάζουν όρια στους άλλους• Να τολμούν να πουν τη γνώμη τους και να υπερασπίζονται τις θέσεις τους, σεβόμενοι τον εαυτό τους
<p>4. Κλείσιμο</p>	<p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Σκίτσο παιδιού, Flip-chart, Μαρκαδόροι, Στυλό Παραμύθι²²</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα

Καλωσορίζουμε τα παιδιά και ρωτάμε «πώς είστε τώρα; Πώς είστε σήμερα;». Ζητάμε να μοιραστούν κάποια σκέψη που έκαναν το διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των συναντήσεων και αφορούσε στην ομάδα. Αναφέρουμε πως είναι η 9^η και προτελευταία συνάντησή της ομάδας για αυτό το πρόγραμμα. Μιλούν όποιοι θέλουν.

2. Ζέσταμα : «πόσο κοντά σε αντέχω»²³

Ζητάμε από τα παιδιά να μπουν όρθια σε δύο σειρές ισάριθμων ατόμων. Η μια σειρά θα σταθεί απέναντι στην άλλη σε απόσταση περίπου τριών μέτρων. Η μια σειρά θα μείνει ακίνητη και μόλις δώσει ο συντονιστής το σήμα η απέναντι πλευρά θα αρχίζει να πλησιάζει πολύ αργά την ακίνητη. Καθένας από τη μετακινούμενη σειρά κοιτάζει στα μάτια τον απέναντί του και προσπαθεί να καταλάβει από το βλέμμα του και τη σωματική του στάση μέχρι ποια απόσταση του επιτρέπει να τον πλησιάσει. Μένει λίγο σ' αυτή τη θέση και μετά επιστρέφει πίσω χωρίς να αφήσει την επαφή με το βλέμμα.

²² Ρώσση- Ζαΐρη Ρ. (2010), «Η Ντανιέλα λέει Όχι», Εκδόσεις Ψυχογίος, Αθήνα

²³ Μαυραντώνη, Α., Παπακόστα-Γάκη, Ε., Χατζηνητά, Α. (2007). Μ' αγαπά... δε μ' αγαπά. Διαφυλικές Σχέσεις Σεξουαλική Αγωγή. Αγωγή Υγείας Δ/ση Β' Θμιας Εκπαίδευσης Θεσ/νίκης & Κέντρο πρόληψης & Ενημέρωσης για τις Εξαρτησιογόνες Ουσίες «Σείριος» Δ.Θεσ/νίκης-ΟΚΑΝΑ. Προσαρμογή 5^{ης} Άσκησης, σελ. 41.

Τα παιδιά από την ακίνητη σειρά πρέπει να είναι σιωπηλά και να δώσουν το μήνυμα μέχρι που μπορεί ο άλλος να τους πλησιάσει με έναν μη λεκτικό τρόπο.

Τα ζευγάρια μπορούν αν θέλουν να μετακινηθούν στο χώρο και στη συνέχεια οι ρόλοι αντιστρέφονται.

Τα παιδιά επανέρχονται στον κύκλο και συζητούν:

- Ήταν εύκολο για εσάς να βάλετε τα όριά σας; Το μήνυμα που δώσατε πιστεύετε ότι ήταν ξεκάθαρο; Υπήρχε κάτι που σας δυσκόλεψε;
- Αισθανθήκατε να παραβιάζονται τα όριά σας;
- Πήρατε καθαρά το μήνυμα που να σταματήσετε;
- Πώς νιώσατε όταν ο άλλος σας έβαλε τα όρια του;

3. Κυρίως θέμα

- Χωρισμός σε ομάδες

Όλα τα παιδιά είναι όρθια στον κύκλο και ένας μπαίνει στο κέντρο του κύκλου έχοντας το ρόλο του λεπτοδείκτη του ρολογιού. Κλείνει τα μάτια του και αρχίζει να κινείται στη φορά του ρολογιού. Το παιδί μπροστά στο οποίο θα σταματήσει ο λεπτοδείκτης, βγαίνει από τον κύκλο και αποτελεί το πρώτο μέλος της ομάδας του παιδιού-λεπτοδείκτη. Έτσι προκύπτουν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όταν σχηματιστεί η πρώτη ομάδα, βγαίνει το παιδί-λεπτοδείκτης από το κέντρο και εκεί μπαίνει το επόμενο παιδί-λεπτοδείκτης για να σχηματίσει με την ίδια διαδικασία την επόμενη ομάδα, μέχρι να σχηματιστούν όλες οι ομάδες. Η τελευταία ομάδα αποτελείται από τα παιδιά που απομένουν.

- Εργασία σε ομάδες

Η κάθε ομάδα παίρνει ένα σκίτσο ενός παιδιού²⁴ και συμπληρώνει στα συννεφάκια που υπάρχουν γύρω του τις σκέψεις του. Οι μισές ομάδες καταγράφουν τις σκέψεις τους σχετικά με το «πότε λέω Όχι σε ένα περιστατικό βίας» και οι άλλες μισές καταγράφουν τις σκέψεις του σχετικά με το «πότε δε λέω Όχι σε ένα περιστατικό βίας». Αφού τελειώσουν όλες οι ομάδες, όλα τα μέλη της κάθε ομάδας σηκώνονται όρθια στη σκηνή και το κάθε παιδί λέει μια σκέψη του ήρωα. Είναι σημαντικό το κάθε παιδί να έχει μία σκέψη να ενσαρκώσει την οποία πρέπει να θυμάται και για την επόμενη δραστηριότητα.

- Ο «διάδρομος των σκέψεων»

Η τάξη σχηματίζει δύο παράλληλες σειρές αφήνοντας ένα μικρό διάδρομο ανάμεσά τους απ' όπου θα περάσει ένας «ήρωας». Οι δυο σειρές αποτελούνται από τα παιδιά - σκέψεις του

²⁴ βλ. βοηθητικό υλικό

ήρωα και τοποθετούνται στη μια πλευρά οι σκέψεις «πότε λέω Όχι σε ένα περιστατικό βίας» και στην άλλη πλευρά οι σκέψεις «πότε δε λέω Όχι σε ένα περιστατικό βίας». Ο ήρωας είναι ένα παιδί που προσφέρεται εθελοντικά, ο οποίος περπατάει αργά μέσα στο διάδρομο και οι σκέψεις ακούγονται όταν βρεθεί μπροστά στο κάθε παιδί. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται με έναν ακόμη εθελοντή, και ανάλογα με το χρόνο και περισσότεροι.

De rolling: όλα τα παιδιά φαντάζονται πως είναι ελατήρια και με το 1,2,3 του συντονιστή «σκάνε» στο έδαφος και έτσι φεύγει ο ρόλος από πάνω τους.

- Συζήτηση στην ολομέλεια

Επανερχόμενοι στον κύκλο προκαλούμε μια συζήτηση για τα:

- πώς ένιωσε ο/οι εθελοντής/ές στο διάδρομο των σκέψεων;
- πώς ένιωσαν τα παιδιά που έλεγαν τις σκέψεις στο διάδρομο; (μιλούν όσοι θέλουν)
- τι μας δυσκολεύει να πούμε «όχι» σε κάποιες περιπτώσεις
- τι μας διευκολύνει να πούμε «όχι» σε κάποιες περιπτώσεις
- ποια συναισθήματα γεννιούνται όταν λέτε όχι και ποια όταν δε λέτε όχι
- ποια μπορεί να είναι τα οφέλη και στις δυο περιπτώσεις

Θεωρητική πλαισίωση: στόχος μας είναι να οδηγήσουμε τη συζήτηση στην αξία του να αντιδρούμε και να προστατεύουμε τον εαυτό μας κάθε φορά που βρισκόμαστε μπροστά σε μια βίαη και άρα ανεπιθύμητη συμπεριφορά και όχι να έχουμε ένα παθητικό ρόλο με τις όποιες συνέπειες (ψυχολογικές, σωματικές κλπ.) μπορεί να έχει αυτό. Θα πρέπει να τονιστεί ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του προσωπικό χώρο, όπου νιώθει ασφάλεια και όπου τα όριά του τα ορίζει το ίδιο και μόνο αυτό²⁵. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να πούμε όχι, εδώ θα μπορούσαμε να ανακαλέσουμε συζητήσεις και συμπεράσματα από προηγούμενες συναντήσεις με τα παιδιά, που αφορούσαν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του θυμού.

*** Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά**

- *Αφήγηση παραμυθιού «Η Ντανιέλα λέει Όχι»*

- *Χωρισμός σε ομάδες*

Όλα τα παιδιά είναι όρθια στον κύκλο και ένας μπαίνει στο κέντρο του κύκλου έχοντας το ρόλο του λεπτοδείκτη του ρολογιού. Κλείνει τα μάτια του και αρχίζει να κινείται στη φορά του ρολογιού. Το παιδί μπροστά στο οποίο θα σταματήσει ο λεπτοδείκτης, βγαίνει από τον κύκλο και

²⁵ Προτεινόμενο εγχειρίδιο για τον εμπλουτισμό της συζήτησης : Grey A. (2013), «Η Κίκο και το Χέρι», Εκδ. Not to scale, Council of Europe, Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, Εκστρατεία Ένα στα Πέντε για την Πρόληψη της παιδικής σεξουαλικής παρενόχλησης.

αποτελεί το πρώτο μέλος της ομάδας του παιδιού-λεπτοδείκτη. Έτσι προκύπτουν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Όταν σχηματιστεί η πρώτη ομάδα, βγαίνει το παιδί- λεπτοδείκτης από το κέντρο και εκεί μπαίνει το επόμενο παιδί- λεπτοδείκτης για να σχηματίσει με την ίδια διαδικασία την επόμενη ομάδα, μέχρι να σχηματιστούν όλες οι ομάδες. Η τελευταία ομάδα αποτελείται από τα παιδιά που απομένουν.

- Δραματοποίηση παραμυθιού

Η κάθε ομάδα συζητάει για το παραμύθι και μοιράζονται οι ρόλοι. Καλό είναι κάθε παιδί να έχει από ένα ρόλο και να υπάρχει ένας αφηγητής (είτε κάποιο παιδί από την ομάδα είτε ο συντονιστής). Κάθε ομάδα δραματοποιεί το παραμύθι και οι υπόλοιποι είναι το κοινό.

De rolling: τινάζουμε από το σώμα μας τους ρόλους όπως τα σκυλιά που βγαίνουν από τη θάλασσα και τινάζουν το νερό.

- Συζήτηση στην ολομέλεια:

- τι βοήθησε την Ντανιέλα να πει όχι;
- γιατί δυσκολευόταν να πει στο θείο όχι;
- γιατί δεν καταλάβαινε ο θείος όταν του έλεγε να σταματήσει;
- πώς τελικά κατάλαβε ότι ενοχλούσε την Ντανιέλα;
- στενοχωρήθηκε ο θείος όταν του μίλησε;

Θεωρητική πλαισίωση: στόχος μας είναι να οδηγήσουμε τη συζήτηση στην αξία του να αντιδρούμε και να προστατεύουμε τον εαυτό μας κάθε φορά που βρισκόμαστε μπροστά σε μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Γαργαλητό, σπρώξιμο, αγγίγματα, χαϊδέματα, τσιμπήματα στο μάγουλο κλπ. είναι συχνά φαινόμενα στο οικογενειακό περιβάλλον, στο σχολείο, στις παρέες, και το παιδί πρέπει να γνωρίζει το δικαίωμά του να αντισταθεί ή να ζητήσει βοήθεια. Θα πρέπει να τονιστεί επομένως ότι το κάθε παιδί έχει το δικό του προσωπικό χώρο, όπου νιώθει ασφάλεια και όπου τα όριά του τα ορίζει το ίδιο και μόνο αυτό. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να πούμε όχι, εδώ θα μπορούσαμε να ανακαλέσουμε συζητήσεις και συμπεράσματα από προηγούμενες συναντήσεις με τα παιδιά, που αφορούσαν εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης του θυμού.

4. Κλείσιμο

Τοποθετούμε ένα flip-chart στον πίνακα προτείνουμε στα παιδιά να γράψουν μια λέξη, έχοντας στο μυαλό τους όλα όσα ειπώθηκαν και συνέβησαν στη σημερινή συνάντηση.

Όρια

Το ζήτημα της οριοθέτησης απασχολεί καθημερινά γονείς και εκπαιδευτικούς και συνήθως αφορά όλες τις ηλικίες των παιδιών. Από την προσχολική μέχρι και την εφηβική ηλικία τα παιδιά χρειάζεται να μάθουν να ακολουθούν κανόνες, να τηρούν όρια και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους. Με αυτόν τον τρόπο προστατεύουν τον εαυτό τους, συμβιώνουν ικανοποιητικά με το περιβάλλον τους και γίνονται υπεύθυνα άτομα (Κουτρουβίδης, χ.χ).

Με τη θέσπιση ορίων η αγάπη και η φροντίδα αποκτά και μια πρακτική διάσταση αφού προσδιορίζουν την έννοια της προστασίας και της ασφάλειας των παιδιών (Rogge, 2004). Τα όρια μπορούν να προσφέρουν υποστήριξη και προστασία και βοηθάνε το παιδί να αποκτήσει κάποια σημαντικά εφόδια για τη ζωή του. Τα όρια δίνουν προσανατολισμό και ασφάλεια στο παιδί. Τα παιδιά χρειάζονται ξεκάθαρα όρια ώστε να έχουν την αίσθηση της κοινωνικής συμμετοχής, της αξιοπιστίας και της δύναμης (Rogge, 2004).

Τα λογικά όρια είναι απόδειξη αγάπης. Οι άνθρωποι, γενικά, αισθάνονται ασφαλείς μέσα σε αυτά, ενώ αυτά τους βοηθούν να έχουν πορεία «πλεύσης» σε σχέση με εμάς. Ωστόσο, τα όρια που θέτουμε για να είναι αποδοτικά οφείλουν να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά. Να μην είναι άκαμπτα, να συμβαδίζουν με την εποχή, να γίνεται προσπάθεια να τίθενται συνεργατικά, να είναι σαφή και ξεκάθαρα, να έχουν λογική βάση και να βασίζονται τόσο στο σεβασμό προς τον εαυτό μας, όσο και στο σεβασμό των άλλων (Κουτρουβίδης, χ.χ).

Όταν δεν υπάρχουν όρια στη διαπαιδαγώγηση, τα παιδιά αισθάνονται μόνα τους, εγκαταλειμμένα, χωρίς προσωπικές σχέσεις. Τα ξεκάθαρα όρια κάνουν τα παιδιά να νιώθουν πως ανήκουν σε μια ομάδα ανθρώπων, σε μια οικογένεια, σε μια σχολική τάξη κι αργότερα σ' ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Το παιδί αποκτά προσανατολισμό. Ένα συναισθηματικά σταθερό περιβάλλον ενθαρρύνει το παιδί να εξερευνήσει το άγνωστο, να μη φοβάται τις καινούργιες εμπειρίες. Του μαθαίνει να στηρίζεται στις δικές του δυνάμεις. Τα όρια δημιουργούν ένα χώρο οικείο, μέσα στον οποίο το παιδί μπορεί να προσανατολιστεί. Έτσι αναλαμβάνει ευθύνες, παίρνει πρωτοβουλίες, λύνει προβλήματα. Αυτό του δίνει θάρρος να προχωρήσει και να αναλάβει ακόμη περισσότερα καθήκοντα. Τα όρια δείχνουν στο παιδί τι μπορεί να κάνει και οι χώροι πέρα από τα όρια τι δεν μπορεί ακόμα να κάνει. Το βοηθούν να βάλει νέους στόχους και να κάνει σχέδια για το μέλλον.

Το παιδί αποκτά αίσθηση της μοναδικότητάς του. Μαθαίνει να σέβεται τον εαυτό του, επομένως και τους άλλους. Μπορεί έτσι να διαχωρίσει τη θέση του και να αποδεχτεί τον εαυτό του σαν ξεχωριστό, διαφορετικό από τους άλλους άτομο. Χωρίς όρια είναι αδύνατο να αποκτήσει κανείς προσωπική ταυτότητα, αυτονομία και ανεξαρτησία.

Συνήθως, οι ενήλικες δυσκολεύονται να θέσουν όρια στα παιδιά ή να διατηρήσουν μία σταθερή στάση ως προς την τήρησή τους. Συχνά οι δυσκολίες αυτές έχουν να κάνουν με τον τρόπο που οι ενήλικες ορίζουν, διατυπώνουν και επικοινωνούν τα όρια στα παιδιά. Το παιδί που βιώνει τα όρια με αγάπη και σεβασμό και όχι σαν περιορισμό, τιμωρία ή πατρνάρισμα είναι ικανό να θέσει και το ίδιο όρια στους άλλους προκειμένου να προστατέψει τον εαυτό του και να δημιουργήσει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις (Rogge, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κουτροβίδης, Π. (χ.χ). *Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων/ Γενική
- Κουτροβίδης, Π. (χ.χ). *Διαχείριση Διαπροσωπικών Σχέσεων. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων/ Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε στις 03/09/2014, από το διαδικτυακό τόπο <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.5.pdf>.
- Rogge, J. (2004). *Οι γονείς βάζουν όρια*. Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι.



«Η πορεία μου στην Ομάδα...»

<p>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</p> <p>Γενικό σχέδιο</p> <p>1. Αρχικό Μοίρασμα</p> <p>2. Ζέσταμα: «Το ταμπουρίνο»</p> <p>3. Κυρίως θέμα</p> <ul style="list-style-type: none">- Αναδρομή στις συνεδρίες της ομάδας- Έκθεση των έργων- Η ιστορία του κύκλου <p>5. Κλείσιμο</p>	<p>ΣΤΟΧΟΣ</p> <ul style="list-style-type: none">• Αποτίμηση της εμπειρίας των παιδιών στην ομάδα• Αποχαιρετισμός των μελών• Ολοκλήρωση της διαδικασίας
	<p>ΥΛΙΚΑ</p> <p>Χαρτιά Α3, Ξυλάκια, Πλαστελίνη, Μπογιές, Μαρκαδόρους</p>

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ

1. Αρχικό μοίρασμα²⁶

Καλωσορίζουμε τα παιδιά στην ομάδα και υπενθυμίζουμε ότι η ομάδα ολοκληρώνεται. Διευκρινίζουμε ότι ενδεχομένως θα συνεχίσουν τα παιδιά να είναι συμμαθητές, θα βρίσκονται στο σχολείο αλλά σαν ομάδα στον κύκλο στο χαλί είναι η τελευταία συνάντηση που έχουν. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος σε όλα τα παιδιά να μοιραστούν τις σκέψεις τους.

2. Ζέσταμα: «Το ταμπουρίνο»²⁷

Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Με το ένα χτύπημα του ταμπουρίνο «παγώνουμε» στη θέση που βρισκόμαστε. Με τα δύο συνεχόμενα χτυπήματα ξεκινούμε να κινούμαστε στο χώρο και λέμε αντί σε όποιον συναντάμε απέναντί μας με ένα κούνημα του κεφαλιού. Με το ένα χτύπημα «παγώνουμε» στη θέση μας. Με τα δύο χτυπήματα ξεκινούμε να κινούμαστε στο χώρο και χαιρετάμε μ' ένα κούνημα του κεφαλιού κι ένα χαμόγελο. Χτύπημα - «Παγώνουμε» - Δύο χτυπήματα. Χαιρετάμε με ένα κούνημα του κεφαλιού, ένα χαμόγελο και μια χειραψία. Χτύπημα - «Παγώνουμε» - Δύο χτυπήματα. Χαιρετάμε με κούνημα του κεφαλιού, χαμόγελο, χειραψία και

²⁶ Τα μέλη μπορούν να πουν ό,τι θέλουν. Αλλά είναι σημαντικό ο συντονιστής, αφουγκραζόμενος τα συναισθήματα της ομάδας, να αναφερθεί στη λήξη του προγράμματος σε αυτό το εργαστήριο και παράλληλα να προσκαλέσει τα παιδιά να αναφερθούν στο πως νιώθουν ή τι σκέφτονται για αυτό.

²⁷ Μακέλη, Γ. (2009). Βιωματικές ασκήσεις για δουλειά με την ομάδα. Μακρινίτσα: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

λέγοντας αντίο. Κατά την κίνηση στο χώρο, δίνουμε αρκετό χρόνο ώστε όλα –ή τα περισσότερα- παιδιά να συναντηθούν μεταξύ τους.

Στο τέλος τους ζητάμε να πουν αντίο με το δικό τους τρόπο, με όποιο τρόπο προτιμούν. Η ομάδα επανέρχεται στον κύκλο αφού πρώτα το κάθε παιδί πάρει το φάκελό του.

3. Κυρίως θέμα

- Αναδρομή στις συνεδρίες

Προτείνουμε κάθε παιδί να ζωγραφίσει ένα μονοπάτι που θα συμβολίζει την πορεία του στην ομάδα από την αρχή μέχρι εκείνη την τελευταία συνάντηση. Μπορούν να προσθέσουν σύμβολα, σχέδια ή λόγια για τις πιο σημαντικές στιγμές που έζησαν σ' αυτή. Επίσης ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν και να σχεδιάσουν που θα οδηγήσει αυτό το μονοπάτι τώρα που τελειώνει η ομάδα.

- Έκθεση των έργων

Όποιο παιδί ολοκληρώνει το έργο του το τοποθετεί (κολλά) στον τοίχο, ώστε να μπορούν όλοι να δουν όλα τα έργα. Όρθια όλα τα παιδιά περιηγούνται στο χώρο βλέποντας τα έργα και στη συνέχεια, καθένα θα παρουσιάσει το δικό του έργο και θα το συζητήσουν.

Μπορούμε να διερευνήσουμε ποια συνάντηση κάθε παιδί θα έκρινε σαν «ορόσημο» ή ως σημαντική, ποια τους έκανε εντύπωση και γιατί, ποια ή τι τους δυσκόλεψε, τι τους άρεσε περισσότερο, τι λιγότερο, τι καθόλου και γιατί. Ανάλογα με τις απαντήσεις που παίρνουμε διευρύνουμε και τις ερωτήσεις μας.

* Παραλλαγή για μικρότερα παιδιά: Αναδρομή στις συνεδρίες²⁸

Τοποθετούμε στη μέση του κύκλου καρτελάκια με τα εργαστήρια που τώρα τα ονομάζουμε σταθμούς (1^{ος} ΣΤΑΘΜΟΣ, 2^{ος} ΣΤΑΘΜΟΣ, κ.λ.π.). Αυτά μπορούμε να τα κατασκευάσουμε με ξυλάκια, χαρτί και πλαστελίνη για να στηρίζονται στο δάπεδο.

Ζητάμε από τα παιδιά να τα βάλουν στη χρονική τους σειρά 1ος, 2ος ... έως τον αριθμό του τελευταίου εργαστηρίου, δημιουργώντας ένα μονοπάτι από σκοινί. Τα παιδιά έχοντας τους φακέλους τους και με τη βοήθεια του περιεχομένου τους προσπαθούν να θυμηθούν τις συναντήσεις της ομάδας. Μιλούν για όλους τους σταθμούς. Ρωτάμε σε ποιον σταθμό από αυτούς θα έμεναν, ποιος τους έκανε εντύπωση και γιατί, τι τους άρεσε περισσότερο, τι λιγότερο, τι καθόλου και γιατί. Ανάλογα με τις απαντήσεις που παίρνουμε διευρύνουμε και τις ερωτήσεις. Όταν ολοκληρωθεί η

²⁸ Κέντρο Πρόληψης «Ελπίδα», ΥΠΕΠΘ (2003). Ψυχική υγεία: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Κέντρο Πρόληψης «Ελπίδα», ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

ανασκόπηση των εργαστηρίων και του φακέλου και αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά, τοποθετούν πάλι τα υλικά στον προσωπικό τους φάκελο.

- Η ιστορία του κύκλου

Τους ζητάμε να σηκωθούν όρθιοι, να σχηματίσουν έναν κύκλο και να ενώσουν τα χέρια τους. «Θα σας διηγηθώ την ιστορία ενός κύκλου την οποία θα αναπαριστούμε με κινήσεις και λόγια, όπου χρειαστεί».

«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας κύκλος που τον αποτελούσαν πολλά μέρη που το καθένα είχε κι ένα όνομα. (το κάθε παιδί λέει το όνομά του)

Μερικές φορές ήταν πολύ μικρός (ο κύκλος μικραίνει καθώς τα παιδιά πλησιάζουν προς το κέντρο του)

Μερικές φορές ήταν πολύ μεγάλος (ο κύκλος μεγαλώνει, καθώς τα παιδιά ανοίγουν προς την περιφέρεια κρατώντας πάντα τα χέρια)

Μερικές φορές κινούνταν δεξιά και μερικές φορές αριστερά (ο κύκλος κινείται στην ανάλογη φορά)

Μερικές φορές ο κύκλος έσπαζε σε μικρούς κύκλους που κινούνταν (γίνονται κύκλοι των 4 ατόμων που κινούνται)

Μερικές φορές ο κύκλος έσπαζε σε μεμονωμένα κομμάτια που κινούνταν (ο καθένας κινείται μόνος του)

Και μετά πάλι αυτά τα κομμάτια ενώνονται για να κάνουν έναν κύκλο ξανά» (ο κύκλος ξαναγίνεται).

4. Κλείσιμο²⁹

Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν συνολικά για την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στην ομάδα. Επίσης μπορούν να απευθυνθούν στα άλλα παιδιά ή σε εμάς. Μπορούμε να ζητήσουμε μια συσχέτιση αυτής της εμπειρίας με τη στάση τους, τη σχέση τους ή τις απόψεις τους σχετικά με τη βία ή την επιθετική συμπεριφορά. Η ομάδα βγάζει αποχαιρετιστήριες φωτογραφίες. Τα παιδιά παίρνουν τους φακέλους τους για το σπίτι και η ομάδα ολοκληρώνεται για την φετινή χρονιά.

²⁹ Ακόμη και αν ο συντονιστής σκοπεύει να συνεχίσει το πρόγραμμα την επόμενη χρονιά, η διαδικασία του αποχαιρετισμού πρέπει να γίνει γιατί αλλιώς αφήνει ανοιχτά θέματα στην ομάδα.