



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά
Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and
Lifelong Learning»

**Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, ως παιδαγωγική
μέθοδος ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των
παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μία έρευνα δράσης σε Ιδιωτικό
Νηπιαγωγείο της Πάτρας.**

Βασιλική Ζέρβα
Α.Μ.5052202101007

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Ιωάννα Τζαρτζάνη

Συμβουλευτική επιτροπή:
Κα Κατερίνα Κωστή
Κος Αντώνης Λενακάκης

ΝΑΥΠΛΙΟ 2022-23

*Στη μητέρα μου,
που με δίδαξε την τέχνη της αγάπης...*

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, την επιβλέπουσα καθηγήτριά της διπλωματικής μου εργασίας, κα. Ιωάννα Τζαρτζάνη για την σημαντική καθοδήγησή της. Επίσης, την κα Κατερίνα Κωστή, τον κο Γεώργιο Λενακάκη, όπως και τον κο Αστέριο Τσιάρα, για την μεγάλη στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της έρευνας. Τη νηπιαγωγό Μαρία Κωτσάκου, που χωρίς τη συμβολή της, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συμμετοχή μου σε αυτό το μεταπτυχιακό.

Σημαντική και ουσιαστική στήριξη εισέπραξα ακόμα, από την οικογένειά μου, καθώς δημιούργησε την ευκαιρία ώστε να μπορέσω να βαδίσω αυτό το μονοπάτι της γνώσης, της δημιουργίας, της έρευνας και της προσωπικής αναζήτησης, που μου πρόσφερε αυτό το μεταπτυχιακό και όλοι όσοι το πλαισίωσαν, την αδελφή μου Λίνα, που είναι το πιο δημιουργικό άτομο που ξέρω και αποτελεί πηγή έμπνευσης για μένα. Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Ανδρέα Αντωνόπουλο, για την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	viii
Abstract.....	ix
Εισαγωγή.....	x
Κεφάλαιο 1 Θεωρητικό πλαίσιο.....	1
1.1 Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση.....	1
1.2 Η Δραματική Τέχνη και το παιχνίδι.....	3
1.3 Η πράξη στο εκπαιδευτικό δράμα.....	4
1.4 Κοινωνικοποίηση.....	5
1.5 Κοινωνικές δεξιότητες.....	8
1.6 Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.....	10
1.7 Ο ορισμός του συναισθήματος και της νοημοσύνης.....	13
1.8 Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.....	15
1.9 Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	19
1.10 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	22
1.11 Η συναισθηματική Αγωγή.....	24
1.12 Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	25
1.13 Ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	27
1.14 Προσχολική ηλικία και η αναγκαιότητα του παιχνιδιού.....	28
Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία.....	30
2.1 Σκοπός της έρευνας-στόχοι.....	30
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	30
2.3 Σχεδιασμός και πορεία της έρευνας.....	30
2.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	31
2.5 Δειγματοληψία.....	32
2.6 Ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής έρευνας.....	33
2.6.1 Ερωτηματολόγιο.....	33
2.6.2 Προέλεγχος ερωτηματολογίου.....	34
2.7 Ερευνητικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας.....	35
2.7.1 Συμμετοχική παρατήρηση.....	35
2.7.2 Ατομικό ημερολόγιο παρατήρησης.....	36
2.7.3 Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών.....	36
2.7.4 Συνεντεύξεις.....	36
2.7.5 Κριτικός φίλος.....	37
2.7.6 Φύλλο συστηματικής παρατήρησης.....	37
2.7.7 Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχωτριάς.....	37
Κεφάλαιο 3. Ανάλυση δεδομένων.....	38
3.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	38
3.2 Σχεδιασμός παρεμβάσεων.....	55
3.3 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	57
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα.....	70
4.1 Συμπεράσματα.....	70
4.2 Συζήτηση.....	71
4.3 Περιορισμοί έρευνας.....	73
4.4 Μελλοντικές προτάσεις.....	74
Επίλογος.....	74
Βιβλιογραφία.....	76
i. Ελληνόγλωσση.....	76
ii. Ξενόγλωσση.....	80
Παράρτημα.....	85

i. Ερωτηματολόγιο	85
ii. Παρεμβάσεις.....	89
iii. Ενημερωτικό σημείωμα.....	99
iv. Φύλλο συστηματικής παρατήρησης.....	100
v. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχωτριάς.....	101
vi. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών.....	102

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1. Κυκλική απεικόνιση Φύλου.....	38
Γράφημα 2. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας πριν & μετά την παρέμβαση.....	47
Γράφημα 3. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση.....	48
Γράφημα 4. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας πριν & μετά την παρέμβαση.....	50
Γράφημα 5. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας πριν & μετά την παρέμβαση.....	52
Γράφημα 6. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Ελέγχου σφικτήρων πριν & μετά την παρέμβαση.....	53
Γράφημα 7. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση.....	55

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Πίνακας Συχνότητας Φύλου.....	38
Πίνακας 2. Πίνακας Μέσων όρων & τυπικών αποκλίσεων των νέων παραγόντων.....	39
Πίνακας 3. Cronbach's alpha Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας.....	40
Πίνακας 4. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας.....	40
Πίνακας 5. Cronbach's alpha Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς.....	41
Πίνακας 6. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς.....	41
Πίνακας 7. Cronbach's alpha Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας.....	42
Πίνακας 8. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας.....	42
Πίνακας 9. Cronbach's alpha Προβλήματα Κοινωνικής Άγχους & Ανασφάλειας.....	42
Πίνακας 10. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας.....	43
Πίνακας 11. Cronbach's alpha Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων.....	43
Πίνακας 12. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων.....	43
Πίνακας 13. Cronbach's alpha Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς.....	44
Πίνακας 14. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς.....	44
Πίνακας 15. Έλεγχος Κανονικότητας με Shapiro-Wilk.....	44
Πίνακας 16. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	45
Πίνακας 17. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	46
Πίνακας 18. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	47
Πίνακας 19. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks.....	48
Πίνακας 20. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	49
Πίνακας 21. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	49
Πίνακας 22. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	51
Πίνακας 23. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	51
Πίνακας 24. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	52
Πίνακας 25. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test.....	53

<i>Πίνακας 26. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test.....</i>	<i>54</i>
<i>Πίνακας 27. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test.....</i>	<i>54</i>

Περίληψη

Η εργασία που παρουσιάζεται, αποτελεί έρευνα, σχετικά με το ρόλο της Δραματικής Τέχνης ως παιδαγωγική μέθοδος ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η οποία έλαβε χώρα σε Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο της Πάτρας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, η Δραματική Τέχνη έχει τη δύναμη να πλάθει, να οξύνει και να αναπτύσσει όλες τις πλευρές της προσωπικότητας ενός ατόμου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι αποτελεί ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Το κουκλοθέατρο, ο αυτοσχεδιασμός και το θεατρικό παιχνίδι είναι τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, αλλά έχουν τις ρίζες τους στη Δραματική Τέχνη και ενεργούν δραστικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο άνθρωπος εκ φύσεως, έχει την τάση να ενεργεί σε ομάδες, να κοινωνικοποιείται και να μαθαίνει μέσα σε αυτές.

Η κοινωνικότητα των ατόμων εξελίσσεται διαρκώς και οι κοινωνικές δεξιότητες που κατακτούνται δρουν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση τους. Βασικός φορέας κοινωνικοποίησης είναι το σχολικό περιβάλλον, καθώς φέρει μεγάλη ευθύνη προκειμένου να ενταχθούν και να κοινωνικοποιηθούν ομαλά όλα τα παιδιά. Η διαχείριση, η αναγνώριση και η κατανόηση των δικών μας συναισθημάτων, αλλά και των άλλων έχουν μεγάλη σημασία στην εξέλιξη και τη συνύπαρξη μας με τους ανθρώπους που μας περιβάλλουν. Στην εκπαίδευση, αυτή η ικανότητα είναι αναγκαία για όλους όσους συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα.

Οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών, κατακτιόνται, αναπτύσσονται, εξελίσσονται και εμπλουτίζονται με την καθοριστική συμβολή της δραματικής τέχνης. Τα στάδια της εξελικτικής πορείας των παιδιών καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο στάδιο αυτό της προσχολικής ηλικίας, γίνεται το πρώτο «άνοιγμα» στον κόσμο και η εκπαίδευση έχει την υποχρέωση να αφουγκράζεται την διαρκή ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι και μέσω αυτού να το προσεγγίζει.

Η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας και στο πρώτο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, η εκπαίδευση πρέπει να την ενστερνίζεται. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται σε μαθητές νηπιαγωγείου με στόχο να αναδειχθεί ο ρόλος της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγική μέθοδος στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Υλοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις διάρκειας 60 λεπτών η κάθε μία, με εβδομαδιαία συχνότητα, σε τμήμα 20 μαθητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η σημαντικότητα του ρόλου της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγική μέθοδος στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, καθώς και αξιοσημείωτες παρατηρήσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους μικρούς μαθητές.

Abstract

The current thesis is a research which was conducted in a private kindergarten of Patras, in relation to the role of drama as an educational method of enhancing the socioemotional development of preschool age children. According to the specific bibliography, drama is responsible for the development of a person as a whole-rounded personality. It is worthy to mention that it is a powerful tool in the hands of the educators.

Puppetry, improvisation and theatrical play are techniques which are used in education, but their origins lie in drama and contribute to the socioemotional development of children. Human nature has the characteristic to act in teams, socialize and learn from them. The sociability of people is constantly evolving and their social skills that are possessed lead to their socialization.

One of the basic factors which lead to this socialization is the school environment, since it is responsible for the smooth transition to the norms of society and socialization of children. The management, recognition and understanding of both our emotions as well as the others are of significant importance for our evolution and coexistence with the people that surround us. In education, this ability is necessary for all the stakeholders of the school community.

The socioemotional skills of the children are acquired, developed, evolved and enriched with the significant contribution of drama. The stages of the evolution of children are determined by the quality of the educational procedure. At the stage of preschool age which is the first step to the norms of society, educators should recognize the need of children for games and through gaming should approach them. The need of children for games is of vital importance and at the first stage of preschool age education should embrace it.

The current thesis is conducted with the help of students in a private kindergarten with the purpose of showcasing the role of drama as an educational method in the social and emotional development of preschool age children. There were 12 sessions of 60 minutes duration each, every week in a class of 20 students. From the data analysis, the significance of the role of drama as an educational method in the social and emotional development of kindergarten children emerges, as well as notable observations for both educators and the students of this young age.

Εισαγωγή

Η ελευθερία, η δυναμική, η ταχύτητα και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, εξαρτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση που παρέχεται, με βασική υποχρέωση και στόχο την δημιουργία και καλλιέργεια μελλοντικών πολιτών που θα διακατέχονται από ποιοτικά στοιχεία. Υποχρέωση της εκπαίδευσης είναι η παροχή ευκαιριών για αλληλεπίδραση, επαφή και ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα παιδιά αλλά και στο περιβάλλον, με σκοπό την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους και την κατάλληλη προετοιμασία τους για την μετάβαση και την τοποθέτησή τους στην κοινωνία (Κουτσοβάνου, 2000).

Ποικίλες έρευνες φανερώνουν τη σημαντικότητα της προσχολικής ηλικίας σχετικά με την επίδραση των ερεθισμάτων που παίρνουν τα παιδιά για την ανάπτυξη και καλλιέργεια του συναισθηματικού τους κόσμου (Χατζηχρήστου, 2011). Σύμφωνα με τους Morrison και Bratton (2010), τα μικρά παιδιά επηρεάζονται σημαντικά από το περιβάλλον τους, σχετικά με τους τρόπους συμπεριφοράς που θα αναπαράγουν στο μέλλον, ως προς τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων και τον τρόπο με τον οποίο συνυπάρχουν με τους άλλους (Δώνη & Γιώτσα, 2017).

Στην προσπάθεια αυτή, η δραματική τέχνη και οι παραστατικές τέχνες έχουν ένα σημαντικό ρόλο, συμβάλλοντας στην προσπάθεια που κάνουν τα παιδιά, κυρίως προσχολικής ηλικίας, να καταλάβουν όσα διαδραματίζονται γύρω τους, να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, να γνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους (Διδάχου κ.ά., 2011). Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι μία καινοτόμος πρακτική εκπαίδευσης, με στόχο την ανάπτυξη των παιδιών ολόπλευρα, όπως ορίζει η σύγχρονη Παιδαγωγική (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2016).

Όλες οι έννοιες και τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να διδαχθούν και να αποδοθούν μέσα από τις τέχνες (Efland, 2002). Σύμφωνα με τον Dewey (1934) οι τέχνες είναι για τα παιδιά εμπειρίες αισθήσεων πολύ μεγάλης σημασίας, οι οποίες οδηγούν στην μάθηση μέσα από δεσμούς που λειτουργούν μεταξύ δράσης και σκέψης (Cuffaro, 2000). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) του νηπιαγωγείου, σημειώνεται πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τις τέχνες.

Η δραματική τέχνη είναι ένα μέσο που καλλιεργεί στα παιδιά τη δημιουργική σκέψη και τον συναισθηματικό τους κόσμο, βοηθώντας τα να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τον κόσμο (Perry, 1987). Μέσα από την τέχνη έρχονται απέναντι σε ποικίλες

καταστάσεις με πολλές και διαφορετικές λύσεις και ερμηνείες (Μέγα, 2011). Μαθαίνουν τις αξίες των άλλων, τις καθημερινές τους συνήθειες, τις αντιλήψεις τους, έπειτα τις συγκρίνουν και στο τέλος μαθαίνουν να σέβονται, να κατανοούν και να δέχονται το διαφορετικό, με αποτέλεσμα να καλλιεργούν την ενσυναίσθηση (Φραγκή, 2011).

Ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών κεντρίζεται και έτσι ενεργοποιείται η ψυχή τους και το μυαλό τους, μέσω της δυνατότητας να δώσουν ένα είδος μορφής στα συναισθήματά τους με σκοπό να τα επικοινωνήσουν με τους γύρω τους και να καταφέρουν να τα εκφράσουν (Σταματοπούλου, 1998). Κατά τον Bruner (1977) η ενεργοποίηση η συναισθηματική δίνει κίνητρο στα παιδιά για μάθηση οξύνοντας τη διάθεσή τους για έρευνα (Σταματοπούλου, 1998).

Έρευνες φανερώνουν διαρκώς ότι η δραματική τέχνη μέσα από τον ευχάριστο και παιγνιώδη χαρακτήρα που έχει, συμβάλλει ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συναισθηματικές και κοινωνικές, συνδέοντας την κοινωνικότητα, τη συνεργατικότητα, τη μάθηση και το συναίσθημα (Lynch – Brown, & Tomlinson, 1999).

Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα, επιχειρεί να αναδείξει την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η δραματική τέχνη στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, αλλά και το γενικότερο ρόλο της δραματικής τέχνης ως παιδαγωγική μέθοδος, εστιάζοντας στη σπουδαιότητα και τη συνεισφορά της τέχνης στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται βασικές θεωρητικές αναφορές που προέκυψαν από βιβλιογραφική μελέτη για τον ορισμό της δραματικής τέχνης, τις ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως προς την καλλιέργεια του κοινωνικοσυναισθηματικού τους κόσμου και τη σύνδεση της τέχνης με τα παιδιά. Στο δεύτερο μέρος, γίνεται αναφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας, τις ερευνητικές υποθέσεις, το δείγμα και άλλα στοιχεία ερευνητικής μεθοδολογίας όπως η διαδικασία της έρευνας, οι ερευνητικοί μέθοδοι χειρισμού κοκ. Έπειτα δίνονται τα ευρήματα και η ερμηνεία τους. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Κεφάλαιο 1 – Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Ο συνδυασμός του Δράματος, της Τέχνης και της Εκπαίδευσης, υφίσταται από τα αρχαία χρόνια, συγκεκριμένα από την εποχή που ο Πλάτων ξεκίνησε την λειτουργία της αποκαλούμενης *Ακαδημίας*. Ο ίδιος πίστευε ότι η μονόπλευρη εκπαίδευση ενός μαθητή αναφορικά με τις βασικές έννοιες και επιστήμες γύρω μας, δεν αρκεί, αφού ένας καλός δάσκαλος πρέπει να προκαλέσει και να καλλιεργήσει την ικανότητα της κριτικής σκέψης και τη σημασία της εκπαιδευτικής αξίας στους μαθητές (Baldwin & Fleming, 2003).

Η δραματική τέχνη και το θέατρο χαρακτηρίζονται και οι δυο ως έννοιες που αποτελούν τους πλέον βασικούς τρόπους για την αυτοέκφραση των παιδιών, χρησιμοποιώντας το δράμα ως *εργαλείο* διδασκαλίας, κατά το οποίο οι μαθητές εμπλέκονται με κάθε τρόπο, είτε ο τρόπος αυτός είναι πνευματικός, σωματικός, κοινωνικός ή συναισθηματικός. Η χρήση του δράματος και της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση οδηγεί σε μια μορφή ολιστικής μάθησης, που επιταχύνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και παράλληλα μεταδίδει στους μαθητές κρίσιμες δεξιότητες ζωής, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, την μορφή ηγεσίας, την συνεργασία και τον σεβασμό (Cremin & McDonald, 2013).

Με βάση τις παραπάνω παραμέτρους και με στόχο την ενδυνάμωση στοιχείων όπως η δημιουργικότητα, η *έξυπνη μάθηση*, η κριτική σκέψη και ο λογικός συλλογισμός στους μαθητές, το θέατρο και οι τέχνες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα μέσα από την δραματική τέχνη.

Σε περιπτώσεις όπου σε ένα ελεγχόμενο σχολικό περιβάλλον, ζητηθεί από μια ομάδα μαθητών να αναπαραγάγουν μια ιστορική δραματική σκηνή, οι μαθητές είναι εύκολο να θυμηθούν και να κατανοήσουν τη σκηνή αυτή, χωρίς να χρειάζεται να συσσωρεύσουν ένα σωρό ονόματα και ημερομηνίες από την Ιστορία. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, έχει ενσωματωθεί λοιπόν, ως μέρος του προγράμματος σπουδών σε πολλά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο με σκοπό την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης. Είτε πρόκειται για ένα απλό κουκλοθέατρο είτε για παιχνίδια ρόλων, οι μαθητές μαθαίνουν τη διαπροσωπική και ομαδική επικοινωνία, καθώς και τις δεξιότητες της δημόσιας ομιλίας με στόχο να εκμεταλλευτεί η συγκεκριμένη μέθοδος και να βοηθήσει στην *καλλιέργεια* της ικανότητας για περαιτέρω διερεύνηση του εαυτού τους (Hui, et al., 2011).

Ως εκ τούτου, η σημασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερος μεγάλη, με πολλαπλά οφέλη προς στους μαθητές τα οποία αναλύονται κάτωθι (Baldwin, Fleming, 2003)

- ✓ Διδάσκει την Αυτοέκφραση: Τα παιδιά μαθαίνουν για τη σημασία της αυτοέκφρασης μέσω της χρήσης του θεάτρου και των τεχνών στην εκπαίδευση όπως επίσης και μέσω της δημιουργικής έκφρασης, με την αντίληψη και την κοσμοθεωρία τους να χαρακτηρίζονται ως ευρύτερες, γεγονός που τα εξοπλίζει με τις κατάλληλες δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν τις όποιες αντιξοότητες αργότερα στη ζωή τους.
- ✓ Εκπαίδευση Δεξιοτήτων Ζωής: Η δραματική τέχνη μεταδίδει και καλλιεργεί στους μαθητές διάφορες δεξιότητες και αξίες ζωής, όπως η ομαδική εργασία, η συμπόνια και η συνεργασία.
- ✓ Τα παιδιά μαθαίνουν στην εποικοδομητική κριτική: Τα παιδιά μαθαίνουν επίσης να δέχονται εποικοδομητική κριτική και ανατροφοδότηση με τρόπο τέτοιο που τα καθιστά καλύτερα άτομα στο μέλλον.
- ✓ Συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας: Η χρήση του δράματος και της τέχνης στην εκπαίδευση, επιταχύνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας στους μαθητές.
- ✓ Τα παιδιά βρίσκουν την έκφρασή τους: Μέσω του θεάτρου και των παραστατικών τεχνών, οι μαθητές μπορούν να βρουν τη μοναδική «φωνή» τους που τους βοηθά να εξερευνήσουν τα εσωτερικά τους ταλέντα, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους.
- ✓ Ανάπτυξη σε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: Μέσω δημιουργικών μορφών της δραματικής τέχνης, οι μαθητές μαθαίνουν για την αξία της επίλυσης προβλημάτων σε κάθε περίπτωση, καθώς επίσης μαθαίνουν να εντάσσονται σε μια ομάδα, να εργάζονται γύρω από διάφορα στοιχεία με κοινό στόχο την επιτυχία και ενδυνάμωση της ομάδας, καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική τους σκέψη.
- ✓ Μαθαίνουν να Καθοδηγούν: Η χρήση του δράματος και της τέχνης στην εκπαίδευση, διδάσκει στους μαθητές να μπορούν να λειτουργούν ως ηγέτες στη μετέπειτα ζωή τους και να απολαμβάνουν κεντρικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ηγεσία και την ομαδική εργασία.

1.2 Η Δραματική Τέχνη και το Παιχνίδι

Σε έναν κόσμο όπου η ανάγκη για ηγέτες, παράγοντες επιρροής και στοχαστές καθίσταται επικείμενη και συνεχώς αυξανόμενη, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει συντελέσει σημαντικά προς τις κατευθύνσεις αυτές. Με την εφαρμογή αποτελεσματικής διδασκαλίας, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι βέβαιο ότι θα αυξηθεί περαιτέρω. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η εφαρμογή της δραματικής τέχνης ως παιχνίδι στο σχολείο για τα παιδιά, προσφέρει κάποια βασικά οφέλη, ως εργαλεία εκπαίδευσης τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία εντός των σχολείων (Baldwin, Fleming, 2003):

- ✓ Οι μαθητές γίνονται καλύτεροι ως προς τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.
- ✓ Μαθαίνουν να λειτουργούν με συμπόνια σε μια κοινωνία.
- ✓ Με το πνεύμα της συνεργασίας, αναπτύσσουν μια στάση από κοινού μάθησης.
- ✓ Χρησιμοποιώντας τις ηγετικές τους δεξιότητες βοηθούν στην επίλυση συγκρούσεων σε μικρο-επίπεδο και σε ευρύτερο επίπεδο στην κοινωνία .
- ✓ Μαθαίνουν να εφαρμόζουν την κριτική σκέψη και να ενθαρρύνουν τη ροή του λόγου τους
- ✓ Έχοντας κατανοήσει τον πυρήνα της εκπαίδευσης, επινοούν μεθόδους δημιουργικής μάθησης.
- ✓ Οι μαθητές μπορούν να αποδώσουν καλύτερα αποτελέσματα και να λειτουργήσουν ως καταλύτες για την αλλαγή στην κοινωνία.
- ✓ Οι μαθητές κατανοούν τη διαφορά μεταξύ Εκπαίδευσης και Εμπειρίας.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω λοιπόν, μέσα από την εφαρμογή της δραματικής τέχνης ως παιχνίδι στο σχολείο για τα παιδιά, οι μαθητές θα εμβαθύνουν στις έννοιες του θεάτρου και των τεχνών και θα μεταμορφώσουν απλές ιστορίες σε όμορφα σενάρια, όπως επίσης θα καταφέρουν να είναι εξοπλισμένοι με βασικές δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεξιότητες απόδοσης, δεξιότητες ομιλίας και γραφής, δεξιότητες δημόσιας ομιλίας και ομαδική εργασία (Cremin & McDonald, 2013).

Επιπροσθέτως μέσω του δράματος και της τέχνης στην εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν επίσης να μεταδώσουν τη γνώση της προφοράς, του τονισμού καθώς και της αφήγησης. Οι δεξιότητες εκμάθησης γλωσσών, ενισχύονται μέσω της χρήσης του θεάματος και της τέχνης στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα οι μαθητές θα γνωρίζουν τη

γλώσσα του σώματος, την αυτοσχέδια απόδοση και την παρουσίαση μιας ιστορίας μπροστά σε κοινό (Cremin, McDonald, 2013).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως η όποια αφήγηση ιστοριών μέσα από την εφαρμογή της δραματικής τέχνης ως παιχνίδι στο σχολείο, είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη διευκόλυνση της μάθησης με ουσιαστικό τρόπο. Δεδομένου ότι το ίδιο το θέατρο είναι ένας πιθανός μοχλός για να φέρει σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία, μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στη χρήση του δράματος και της τέχνης στην εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας θεατρικά μιούζικαλ καθώς και δράματα, η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ενδιαφέροντα τρόπο. Τέλος, μέσα από δημιουργικές ιστορίες και θεατρικά δράματα, η εφαρμογή της δραματικής τέχνης ως παιχνίδι στο σχολείο, μπορεί να οριοθετηθεί ως μια πολυαισθητηριακή εμπειρία, κάνοντας έτσι τη μάθηση μια διασκεδαστική και συναρπαστική διαδικασία για τα παιδιά (Cremin, McDonald, 2013).

1.3 Η Πράξη στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Το στοιχείο της πράξης στη δραματική τέχνη που χρησιμοποιείται στη διαδικασία της εκπαίδευσης, μπορεί να διαφέρει για τα σχολικά ιδρύματα ανάλογα με την προσέγγιση που χρησιμοποιούν και τον στόχο που φιλοδοξούν να επιτύχουν. Η κοινή μορφή πράξης στο εκπαιδευτικό δράμα η οποία εφαρμόζεται στη διαδικασία μετάδοσης της εκπαίδευσης, είναι κυρίως το «Παιχνίδι ρόλων» (Baldwin & Fleming, 2003).

Ένα παιχνίδι ρόλων περιλαμβάνει μια ομάδα μαθητών σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον όπου αναπαράγουν μια σκηνή από την ιστορία ή από ένα έργο ή μια ταινία. Επόμενο βήμα αποτελεί ο διαμοιρασμός στους μαθητές των χαρακτήρων του όποιου έργου. Μέσα από την εφαρμογή της πράξης στο εκπαιδευτικό δράμα, οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν να κατανοούν τη νοοτροπία των χαρακτήρων αλλά και την συμπεριφορική ψυχολογία, βάσει της οποίας κριτικής δέχονται (Hui, et al., 2011).

Για να βοηθηθούν οι μαθητές να εμβυθύνουν στη κάθε σκηνή και να κατανοήσουν την ουσία της, γίνεται η ανάλογη χρήση κοστούμιών και σκηνικών. Η πράξη στο εκπαιδευτικό δράμα όχι μόνο τους βοηθά να γίνουν καλύτεροι στοχαστές και αφηγητές στο μέλλον, αλλά τους αναπτύσσει επίσης την αυτοπεποίθηση να εμπλακούν με άλλους σε υγιείς αλληλεπιδράσεις. Για τους μελλοντικούς κινηματογραφιστές και δραματουργούς στο χώρο της τέχνης, αυτή η δραστηριότητα αποδεικνύεται ως ακρογωνιαίος λίθος της ενδεχόμενης καριέρας τους μετά το σχολείο (Hui, et al., 2011).

Η χρήση των διαφόρων μορφών τέχνης είναι ο καλύτερος τρόπος για να προσελκύσει νέους μαθητές να μάθουν στο σχολείο. Είναι δύσκολο για έναν δάσκαλο να

εξηγήσει σε έναν μαθητή στο νηπιαγωγείο για τα οφέλη της εκπαίδευσης. Για να ξεκινήσει η μαθησιακή διαδικασία για έναν μαθητή σε νεαρή ηλικία, η πράξη στη δραματική τέχνη είναι το ορθότερο εργαλείο. Η γραφική αναπαράσταση κειμένων, η ανάθεση μιας εικόνας σε ένα αντικείμενο και η αφήγηση μιας ιστορίας μέσω κινούμενων γραφικών ή παιχνιδιών έχει αποδειχθεί ως τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους στην έκθεση των μικρών μαθητών σε εκπαιδευτικά ταξίδια. Αξίζει να σημειωθούν μερικές από τις σημαντικότερες δραστηριότητες που μπορεί κανείς να εξασκήσει και να αναπτύξει σε συνεργασία με τα παιδιά με στόχο την αμεσότερη εκμάθηση αυτών (Hui, et al., 2011). Τέτοιες είναι:

- ✓ Ζωγραφική και σχέδιο
- ✓ Χρήση οπτικών εργαλείων
- ✓ Μεταμόρφωση περίπλοκων εννοιών σε στοίχους και τραγούδια
- ✓ Χρήση σε μαριονέτες για να εξηγήσουν μια έννοια
- ✓ Δημιουργία ιστοριών από μία μόνο λέξη

1.4 Κοινωνικοποίηση

Οι κοινωνίες λογίζονται ως κοινές κοινότητες με πολύπλοκους κώδικες και οργανωτικές δομές. Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα προσαρμόζονται και εσωτερικεύουν τους κανόνες, τις αξίες, τα έθιμα και τις συμπεριφορές μιας κοινής κοινωνικής ομάδας (Callagher, 1994). Ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν και να γίνονται αποδεκτά από την κοινωνία, έχει σημαντικές συνέπειες για την εσωτερική τους ατομική ανάπτυξη και τη μελλοντική τους ζωή, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας.

Είναι σημαντικό ωστόσο να αναφερθεί, ότι οι κοινωνικοί κώδικες που μαθαίνουν τα παιδιά και οι έφηβοι, είναι συγκεκριμένοι όχι μόνο για τα έθνη-κράτη και τις περιοχές του πλανήτη, αλλά και για ιστορικές περιόδους και κοινωνικές ομάδες σε μεγαλύτερες κοινωνίες. Το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο είναι μια κρίσιμη διάσταση της κοινωνικοποίησης των παιδιών και των εφήβων, τόσο σε σχέση με την κατάστασή τους μέσα στην κοινωνία (σε σύγκριση με τους ενήλικες) όσο και με τους κοινωνικούς τους ρόλους (Callagher, 1994).

Για παράδειγμα, το φύλο και η φυλή έχουν γίνει λιγότερο περιοριστικές κοινωνικές κατηγορίες τα τελευταία 50 χρόνια. Ωστόσο, αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες εξακολουθούν να συνδέονται με διαφορετικά κοινωνικά πρότυπα και προσδοκίες, ιδιαίτερα όσον αφορά το σχολείο και τη σταδιοδρομία των παιδιών στη μετέπειτα ζωή

τους. Είναι επίσης ζωτικής σημασίας να ληφθεί υπόψη ότι τα άτομα στην ίδια «κοινωνία», δεν μοιράζονται απαραίτητα την αίσθηση ότι ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα σε αυτήν την ομάδα.

Ενώ οι μελέτες της θεωρίας της κοινωνικοποίησης τείνουν να τονίζουν την επιρροή της «ευρύτερης κοινωνίας», τα άτομα συχνά βιώνουν ταυτόχρονες πιέσεις κοινωνικοποίησης από την κυρίαρχη κουλτούρα καθώς και από περιθωριοποιημένες υποκουλτούρες. Ιδιαίτερα, η έρευνα έχει τεκμηριώσει την κοινωνικοποιητική επιρροή των εφήβων στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης και άλλων κοινωνικών διαχωρισμών (Callagher, 1994).

Οι θεωρίες της κοινωνικοποίησης, έχουν χαρακτηρίσει τα παιδιά ως παθητικούς δέκτες κοινωνικών μηνυμάτων ή ως ενεργούς παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία προσαρμογής στην κοινωνία (Κασιμάτη, Παπαϊωάννου, Γεωργούλας & Πραντάλος, 2015). Οι θεωρίες της παθητικής κοινωνικοποίησης απεικονίζουν ένα *εύπλαστο* παιδί που μπορεί να διαμορφωθεί, ώστε να *ταιριάζει* στην κοινωνία που ζει και δραστηριοποιείται. Στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Browne, 2015) για παράδειγμα, τα άτομα αναπτύσσονται μέσω της διαδικασίας προσαρμογής στα περιβαλλοντικά τους πλαίσια, συγκεκριμένα στα πλαίσια επιρροής, από την οικογένεια έως τις γειτονιές και τα σχολεία έως τις πολιτιστικές δυνάμεις στην κοινωνία.

Ο Pierre Bourdieu (2000) παρουσιάζει ομοίως την ατομική κοινωνικοποίηση, ως μια διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα επηρεάζονται από το συγκεκριμένο ταξικό πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ανατρέφονται, τις προτιμήσεις και τους τρόπους ομιλίας και δράσης αντιπροσωπεύοντας με αυτόν τον τρόπο την όποια συνήθειά τους.

Στο μοντέλο του Bourdieu, αυτές οι ειδικές για την τάξη προτιμήσεις και συμπεριφορές, σηματοδοτούν την κοινωνική τάξη σε άλλους και με τη σειρά τους χρησιμεύουν ως μηχανισμός για την ενίσχυση αυστηρά διαστρωμένων κατηγοριών κοινωνικής θέσης σε ορισμένες κοινωνίες, ένα φαινόμενο γνωστό ως κοινωνική αναπαραγωγή (Chin & Phillips, 2004).

Σε αυτό το πνεύμα, ο Michel Foucault (1979) τυπικά απεικόνισε την κοινωνικοποίηση ως μια πειθαρχική διαδικασία που προέρχεται από μια φαινομενικά αόρατη δομή εξουσίας που μεταδίδει πιέσεις επιβολής κανόνων οι οποίες διαπερνούν την κοινωνία και περιορίζουν τη δράση των ατόμων. Ακόμη και ο Foucault αναγνωρίζει ότι τα άτομα δεν είναι απλώς αντικείμενα που διαμορφώνονται από την κοινωνία, αλλά μάλλον μπορούν να φέρουν σε εφαρμογή τις δικές τους υποκειμενικότητες (Foucault, 1979).

Πώς συμβαίνει όμως η κοινωνικοποίηση των ατόμων; Στο πλαίσιο αυτό, σχετική θεωρητική και εμπειρική εργασία έχει δείξει ότι η κοινωνικοποίηση συμβαίνει κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των νέων και του περιβάλλοντος τους (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων της ανθρώπινης ανάπτυξης (Browne, 2015), παισιώνει το παιδί μέσα σε μια σειρά ομόκεντρων κύκλων που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά πλαίσια κοινωνικοποίησης.

Η κοινωνία επηρεάζει το παιδί μέσω των πιο άμεσων πλαισίων στα οποία είναι παρόν το παιδί (μικροσύστημα) – την οικογένεια, τα αδέρφια, τις ομάδες συνομηλίκων και τις τάξεις, τα πλαίσια στα οποία συναντώνται τα μικροσυστήματα (μεσοσύστημα) – π.χ., σχέσεις γονέα-δασκάλου, περιβάλλοντα εργασίας γονέων και δίκτυα διευρυμένης οικογένειας· το κοινοτικό πλαίσιο (εξωσύστημα) – π.χ. σχολεία, γειτονιές, τοπικά μέσα ενημέρωσης, τοπική αυτοδιοίκηση και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (μακροσύστημα).

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά ερμηνεύουν αυτά τα αναπτυξιακά πλαίσια ήταν το επίκεντρο διαφόρων μελετών της κοινωνικής μάθησης των παιδιών. Οι θεωρίες μάθησης έχουν αναπτυχθεί για να εξηγήσουν πώς τα παιδιά αναπτύσσουν γνώση για τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικού κόσμου (Bandura, 1977).

Εκτεταμένη θεωρητική και εμπειρική εργασία έχει αποδείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά και κοινωνικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι είναι ένας χώρος όπου δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να δοκιμάσουν κοινωνικούς ρόλους και να αναπτύξουν κοινωνικά νοήματα είτε μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, είτε μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους (Denzin & Lincoln, 2005).

Ενώ μπορεί να υπάρχουν ορισμένες καθολικές διαδικασίες στην ανθρώπινη ανάπτυξη, όπως το παιχνίδι, οι πολιτισμοί επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά και οι έφηβοι μαθαίνουν για τον κόσμο τους και δημιουργούν τη θέση τους σε αυτόν (Rogoff, 2003). Το παιχνίδι φαίνεται να λειτουργεί παρόμοια μεταξύ των παιδιών τόσο από κυρίαρχους όσο και από μη κυρίαρχους πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο. Ωστόσο, οι μελέτες για το παιχνίδι έχουν αποκαλύψει αποχρώσεις στον τρόπο δομής του παιχνιδιού των παιδιών οι οποίες ποικίλουν και διαφέρουν μεταξύ τους (Σιλιγάρης, 2001).

Για παράδειγμα, η χρήση του συναισθήματος φαίνεται πιο συκρατημένη στο προσποιητό παιχνίδι των παιδιών στις οικογένειες των Μάγια παρά σε αυτό των οικογενειών της μεσαίας τάξης των ΗΠΑ (Καραβίδα, 2013). Η κοινωνική μάθηση των

παιδιών μέσω του παιχνιδιού, μπορεί να συμβεί και σε σχέσεις με άλλα παιδιά ή ενήλικες (π.χ. γονείς).

Ωστόσο, στις παραδοσιακές κοινωνίες, τα παιδιά φαίνεται να συμμετέχουν πιο συχνά στο παιχνίδι με άλλα παιδιά παρά με τους γονικούς φροντιστές (Κωνσταντίνου, 2006). Ιδιαίτερα, επειδή τα παιδιά της μεσαίας τάξης στις βιομηχανοποιημένες κοινωνίες είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε πρακτικές δραστηριότητες (συμπεριλαμβανομένης της εργασίας) από ό,τι τα παιδιά άλλων κοινωνιών και λιγότερο προνομιούχων κοινωνικοοικονομικών ομάδων, όπου η μάθηση μέσω του παιχνιδιού αναλαμβάνει πιο κεντρικό ρόλο στη διαδικασία κοινωνικοποίησης.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης υπογραμμίζει τη σημασία του τρόπου με τον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν τους κοινωνικούς τους κόσμους έναντι των άμεσων εισερχόμενων μηνυμάτων που λαμβάνουν από την (ενήλικη) κοινωνία (Hui, et al., 2011). Για τον George Herbert Mead και άλλους μελετητές αυτής της παράδοσης, τα άτομα εμπλέκονται σε καθημερινές διαδικασίες δημιουργίας νοήματος, αναπτύσσοντας τις ερμηνείες τους για τα σύμβολα μέσω της επικοινωνίας με άλλους κοινωνικούς παράγοντες (Hui, et al., 2011).

Ειδικότερα, τα άτομα δοκιμάζουν κοινωνικούς ρόλους που τους είναι οικείοι, συγκρίνοντας τον εαυτό τους με έναν «γενικευμένο άλλο» που χρησιμεύει ως σύμβολο της κοινωνίας, των κανόνων και των προσδοκιών της. Τα παιδιά συμμετέχουν τακτικά και σε δραστηριότητες κοινωνικοποίησης, καθώς παίζουν στην καθημερινή τους ζωή. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν να ερμηνεύουν αυτά τα κοινωνικά συστήματα και κατά συνέπεια αναπτύσσουν την αίσθηση του εαυτού τους μέσω της διαδικασίας ερμηνείας των κοινωνικών ρόλων, που χρησιμεύουν ως σύμβολα της κοινωνίας.

1.5 Κοινωνικές Δεξιότητες των Παιδιών

Ο τρόπος με τον οποίο διακρίνουν οι κοινωνίες τα παιδιά, ποικίλλει με την πάροδο του χρόνου, εντός και μεταξύ των πολιτισμών. Έχει υποστηριχθεί ότι στη Δύση, οι προοπτικές για την παιδική ηλικία και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, μπορούν να χωριστούν σε τρεις μεγάλες ιστορικές περιόδους, αρχή γενομένης —την προμοντέρνα περίοδο, η οποία επικεντρώθηκε στην προετοιμασία για την ενηλικίωση (μέχρι τα μέσα του 1700), την σύγχρονη περίοδο κατά την οποία η παιδική ηλικία και η εφηβεία κέρδισαν την προσοχή της κοινωνίας (μέχρι τη δεκαετία του 1940) και τέλος τη μεταμοντέρνα περίοδο κατά την οποία τα παιδιά και οι νέοι ταυτίστηκαν ως καταναλωτές με τη δική τους κουλτούρα και επιθυμίες ανεξάρτητα από τους ενήλικες (Γκούρρα & Γούλα, 2016).

Υποστηρίζεται ότι στην Ευρώπη, έξω από την αριστοκρατία, η παιδική ηλικία δεν εμφανίστηκε ως κοινωνική κατηγορία της οποίας τα μέλη έπρεπε να εκπαιδεύονται ηθικά ή να υπερασπίζονται, παρά μόνο μετά τον Μεσαίωνα. Πρόσφατες ιστορικές μελέτες της παιδικής ηλικίας και της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, ωστόσο, αμφισβήτησαν την ιδέα ότι τα παιδιά δεν τυγχάνουν μεγάλης εκτίμησης (Wilkerson, Perzigian & Schurr, 2013). Ενώ οι ιστορικοί μπορεί να αμφισβητήσουν αν η παιδική ηλικία ήταν μια κοινωνικά εκτιμώμενη κατηγορία πριν από τη σύγχρονη εποχή, φαίνεται ξεκάθαρο ότι τα παιδιά θεωρούνταν οικονομικά *πολύτιμα αγαθά*.

Η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση προώθησαν κοινωνικές αλλαγές που άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο έβλεπαν οι ενήλικες τα παιδιά, τα οποία δεν είχαν ακόμη την υποχρέωση να παρακολουθήσουν για αρκετά χρόνια το σχολείο, αλλά μάλλον έτειναν να *στρατολογούνται* σε οικονομική εργασία σε σπίτια, αγροκτήματα, καταστήματα και εργοστάσια (Ceruleo, 2009). Από τότε, τα παιδιά καταλαμβάνουν όλο και περισσότερο τον πιο προστατευμένο ρόλο της συναισθηματικής προσοχής των ενηλίκων και της οικονομικής κατανάλωσης στις δημοκρατικές κοινωνίες (Πανταζόπουλος, 2009).

Οι μεταμοντέρνες ανησυχίες για την ευημερία και την προστασία των παιδιών, έχουν ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη προσοχή στα δικαιώματα των παιδιών σε όλο τον κόσμο (Rosen, 2007). Η πρόσφατη έρευνα έχει επικεντρωθεί ιδιαίτερα στις επιπτώσεις των κρίσεων στη δημόσια υγεία, της φτώχειας και των βίαιων συγκρούσεων στη ζωή των παιδιών. Για παράδειγμα, η κρίση του HIV/AIDS σε χώρες της Νότιας Αφρικής, όπως η Μποτσουάνα, έχει ενθαρρύνει αντικρουόμενες σφαίρες κοινωνικοποίησης για ορφανά που μεγαλώνουν εν μέρει σε δυτικές μη κυβερνητικές οργανώσεις με διαφορετικούς κανόνες για τη συμπεριφορά των παιδιών από αυτούς που ισχύουν τυπικά στις οικογένειες της Μποτσουάνα (Βαρδούλη-Λάππα, 2009).

Πρόσφατα, εμφανίστηκε μια «νέα» κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας. Αυτή η περίπτωση στοχεύει να αναπτύξει το καθεστώς της έρευνας για την παιδική ηλικία. Οι «νέοι» μελετητές της παιδικής ηλικίας και της απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά είναι σημαντικά αναπτυσσόμενα όντα και πρέπει να *πλαισιώνονται* ως τέτοια στην έρευνα (Φυκάρης, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, αυτή η βιβλιογραφία *ξεφεύγει* από την εστίαση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε μελλοντικούς ενήλικες, εστιάζοντας μάλλον στην παιδική ηλικία ως ένα θέμα που αξίζει σοβαρής μελέτης, όχι απλώς ως ένα στάδιο στην πορεία προς την ενηλικίωση (Φραγκουδάκη, 1985). Αυτή η μετατόπιση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αποκτούν τις όποιες μορφές των κοινωνικών δεξιοτήτων

χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη κατηγορία που κατανοείται διαφορετικά με την πάροδο του χρόνου (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003).

1.6 Η Κοινωνικο-Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών

Η συναισθηματική ευημερία των παιδιών κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, ενέχει ισχυρό αντίκτυπο στις κοινωνικές τους σχέσεις. Τα παιδιά που είναι συναισθηματικά υγιή, θεωρείται πως βρίσκονται σε καλύτερη θέση να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με ενήλικες και συνομηλίκους (Carrol, 1998). Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για την αίσθηση ευημερίας ενός μικρού παιδιού. Οι σχέσεις που δημιουργούνται από νωρίς, βοηθούν στη γενικότερη διαμόρφωση του ποια είναι τα παιδιά, ποια γίνονται και στην κατανόησή τους για τον κόσμο (Hui, et al., 2011).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ωστόσο, μαθαίνουν να μιλούν για τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, ωστόσο, περιλαμβάνει περισσότερα από την απλή έκφραση συναισθημάτων. Περιλαμβάνει τη σειρά, την ανεξαρτησία στην τήρηση της ρουτίνας, την μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, τη συμμετοχή σε ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους, τον έλεγχο των συναισθημάτων και την ανάπτυξη μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό. Αυτές οι δεξιότητες είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή συμμετοχή των παιδιών στις εμπειρίες του σχολείου και του σπιτιού και για τη συνολική τους ανάπτυξη (Mercer & Littleton, 2007).

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει συμπεριφορές που αντιπροσωπεύουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την ικανότητά τους να περιηγούνται με επιτυχία στον κόσμο τους μέσω αλληλεπιδράσεων με ενήλικες και συνομηλίκους. Εφόσον αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται μαζί, αυτός ο τομέας ανάπτυξης αναφέρεται ως κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Τα κοινωνικά-συναισθηματικά ορόσημα επικεντρώνονται στις αναπτυξιακές ικανότητες των παιδιών να ρυθμίζουν την προσοχή, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, και να δημιουργούν θετικές σχέσεις με ενήλικες και συνομηλίκους (Mercer & Littleton, 2007).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα ορόσημα συνδέονται με διαφορετικές πτυχές της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Μερικά συνδέονται με την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σε σχέσεις με άλλους και άλλα σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν σε παιχνίδια προσποίησης με φίλους και χρησιμοποιούν λέξεις ή προτάσεις

για να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Παρόλο που μπορεί να χρειάζονται ακόμα υποστήριξη ενηλίκων για να μοιράζονται παιχνίδια και υλικά με φίλους, βελτιώνονται μόνα τους όσο περνάει ο καιρός. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χτίζουν και αναπτύσσουν παράλληλα τη δυνατότητα τους να κατανοούν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στα συναισθήματα των φίλων τους. Τα παιδιά με υγιή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη έχουν μια ισορροπία όλων αυτών των συστατικών (Mercer & Littleton, 2007).

Επίσης τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βελτιώνουν την ικανότητά τους να ελέγχουν το σώμα τους κατά τη διάρκεια διαφορετικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ημέρας (κάθονται σε κύκλο ή παίζοντας). Μαθαίνουν να εναλλάσσονται και να συζητούν με συνομηλίκους, να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα δικά τους ονόματα και τα ονόματα των άλλων, να αυτοαξιολογούνται και να γνωρίζουν πότε έκαναν κατάλληλες ή ακατάλληλες επιλογές (Mercer & Littleton, 2007).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν ποικίλα συναισθήματα με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιήσουν λέξεις για να μοιραστούν τα συναισθήματά τους, όπως «Είμαι στενοχωρημένος», μπορεί να ταιριάζουν τις εκφράσεις του προσώπου με χαρούμενες, θυμωμένες ή λυπημένες ή μπορεί να γελούν όταν είναι ενθουσιασμένα. Ταυτόχρονα, βελτιώνουν επίσης την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, ώστε να ταιριάζουν με την κατάσταση και το περιβάλλον και να τα ελέγχουν (π.χ. να αποχωρίζονται εύκολα από τα μέλη της οικογένειας). Η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός ατόμου, επιτυγχάνεται μέσα από οκτώ στάδια, με το κάθε στάδιο να είναι αλληλένδετο με το προηγούμενο. Αν κάποιο στάδιο δεν ολοκληρωθεί, τότε επιφέρονται συνέπειες στην αυτοεκτίμηση του ατόμου (Mercer & Littleton, 2007).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με υγιή αίσθηση ανεξαρτησίας προορίζονται να αναπτύξουν προβλέψιμες καθημερινές ρουτίνες και δραστηριότητες στο σχολείο και στο σπίτι. Μπορεί να αρχίσουν να εντοπίζουν έναν αγαπημένο φίλο και να ζητήσουν από αυτόν να παίξει ή να παίξει ανεξάρτητα με παιχνίδια και υλικά στο σπίτι, στο σχολείο ή σε μια υπαίθρια παιδική χαρά. Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που αναπτύσσουν μια αίσθηση ανεξαρτησίας μπορεί να ολοκληρώσουν πολλές εργασίες αυτοφροντίδας, όπως να ντυθούν, να πάνε στην τουαλέτα, να τρώνε σνακ, να ταΐσουν τον εαυτό τους ή να ετοιμαστούν για ύπνο. Ανεξάρτητα παιδιά προσχολικής ηλικίας θα εξιστορήσουν στους φροντιστές για την ημέρα τους και θα μάθουν και θα χρησιμοποιήσουν νέο λεξιλόγιο (Mercer & Littleton, 2007).

Τα παιδιά επίσης αρχίζουν και αναπτύσσουν σταδιακά τον συναισθηματικό γραμματισμό, ο οποίος είναι η ικανότητα του παιδιού να επισημαίνει και να μιλά για τα δικά του συναισθήματα, καθώς και για τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, γιατί βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τις δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες και, ταυτόχρονα, τα βοηθά να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων (Mercer & Littleton, 2007).

Ο συναισθηματικός γραμματισμός βοηθά τα παιδιά να λύνουν προβλήματα και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχία στην προσχολική ηλικία και πέραν αυτής. Τα παιδιά που επισημαίνουν, μιλούν και έχουν επίγνωση των συναισθημάτων τους, είναι πιο πιθανό να εστιάσουν και να εμπλακούν σε ρουτίνες και δραστηριότητες στην τάξη και λιγότερο πιθανό να απογοητευτούν εύκολα, να έχουν υπερβολικές εκρήξεις ή να ενεργούν παρορμητικά (Mercer & Littleton, 2007).

Αρκετά σημαντικός αριθμός παιδιών, μαθαίνουν να εντοπίζουν και να συζητούν συναισθήματα μέσω αλληλεπιδράσεων ή συνομιλιών με ενήλικες που ανταποκρίνονται στο πλαίσιο θετικών σχέσεων και υποστηρικτικών περιβαλλόντων. Για παράδειγμα, μπορεί κανείς να μοιραστεί τα συναισθήματά του για γεγονότα ή εμπειρίες και να ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν τα δικά τους συναισθήματα. Μπορεί επίσης να διαβάσει βιβλία που συζητούν συναισθήματα ή κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Mercer, & Littleton, 2007).

Τα παιδιά μαθαίνουν κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες στο πλαίσιο των σχέσεων τους παρακολουθώντας, μιμούμενοι και ανταποκρινόμενοι στις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων. Τα παιδιά μαθαίνουν παράλληλα από τον τρόπο που οι άλλοι ανταποκρίνονται στα συναισθήματά τους. Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες συνδέονται στενά με την οικογένεια, το πολιτισμικό υπόβαθρο και τις πρώιμες εμπειρίες ενός παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν αλληλοεπιδρώντας και δημιουργώντας σχέσεις με μέλη των οικογενειών, των σχολείων και των κοινοτήτων τους (Hui, etal, 2011).

Ως εκ τούτου, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση ξεκινά από τη βρεφική ηλικία και οι ενήλικες είναι τα μοντέλα με τη μεγαλύτερη επιρροή για τα μικρά παιδιά. Οι φροντιστές που κατανοούν τα συναισθηματικά σημάδια των βρεφών τους και ανταποκρίνονται αμέσως και με συμπάθεια, έχουν βρέφη που είναι λιγότερο ιδιότροπα και είναι πιο εύκολο να ηρεμήσουν. Το ίδιο συμβαίνει και με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Εάν οι φροντιστές επικυρώνουν τα συναισθήματα των παιδιών, αντιμετωπίζουν

τις ανάγκες τους και είναι ανταποκρινόμενοι και υποστηρικτικοί, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους και είναι πιο πιθανό να επιδείξουν υγιή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Mercer & Littleton, 2007).

Τέλος, η υγιής κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ανταποκρινόμενη φροντίδα από μέρους τρίτων προς τα παιδιά, όπου τα τρίτα αυτά άτομα μπορούν να

- ✓ Παρέχουν υποστήριξη και θετική ανατροφοδότηση
- ✓ Προσφέρουν «εργαλεία» ανάπτυξης των συναισθημάτων
- ✓ Παίζουν και ασχολούνται με τα παιδιά
- ✓ Μοιράζονται γεγονότα και εμπειρίες
- ✓ Ακολουθούν το παράδειγμα των παιδιών
- ✓ Εντοπίζουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και διευκολύνουν τη μάθησή τους
- ✓ Σχεδιάζουν σημαντικές ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της ημέρας για να βοηθήσουν τα παιδιά να εξασκηθούν και να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες.

1.7 Ορισμός του Συναισθήματος και της Νοημοσύνης

Το συναίσθημα ορίζεται ως μια συναισθηματική κατάσταση συνείδησης στην οποία βιώνεται η χαρά, η λύπη, ο φόβος, το μίσος ή παρόμοια, όπως διακρίνονται από τις γνωστικές και βουλητικές καταστάσεις της συνείδησης από μέρους των ατόμων. Επίσης το συναίσθημα αναφέρεται ως οποιοδήποτε στοιχείο από τα συναισθήματα χαράς, λύπης, φόβου, μίσους, αγάπης κ.λπ. όπως επίσης οποιαδήποτε έντονη διέγερση των συναισθημάτων που ενεργοποιείται από την εμπειρία αγάπης, μίσους, φόβου κ.λπ., και συνήθως συνοδεύεται από ορισμένες φυσιολογικές αλλαγές, όπως αυξημένο καρδιακό παλμό ή αναπνοή, και συχνά φανερή εκδήλωση, όπως κλάμα ή τρέμουλο ή ουσιαστικά κάτι που προκαλεί μια τέτοια αντίδραση όπως παραπάνω, λαμβάνοντας ως παράδειγμα το δυνατό συναίσθημα μιας μεγάλης επιτυχημένης συμφωνίας (Turri, 2015).

Ωστόσο, το συναίσθημα συνδέεται πολλές φορές με την έννοια της νοημοσύνης, η οποία αναπτύχθηκε με σκοπό την διερεύνηση της ανθρώπινης ποικιλότητας. Η παραδοχή ότι κάθε οντότητα αποτελείται από διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες, καθώς και διαφορετική αντίληψη του κόσμου και του εαυτού οδήγησε στην διαμόρφωση διαφορετικών προσεγγίσεων στην προσπάθεια να εξηγηθεί αυτή η ποικιλότητα.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία γύρω από τα θέματα της σύνδεσης του συναισθήματος με την νοημοσύνη, υποδεικνύει ότι ακόμα υπάρχουν σημεία για διερεύνηση και στοχασμό καθώς ακόμα και οι ειδικοί διαφωνούν για μια κοινή παραδοχή. Πρωτοπόροι υπήρξαν οι Binet και Simon (1916) όταν όρισαν την νοημοσύνη ως «την ορθή κρίση, κατανόηση και σκέψη».

Αργότερα στον 20^ο αιώνα το θέμα της σύνδεσης του συναισθήματος με τη νοημοσύνη άρχισε να ορίζεται ως η διαφορά του ανθρώπου από τα ζώα στην αντίληψη και στη συναισθηματική ωριμότητα. Σίγουρα επηρεάζεται από την κουλτούρα της κάθε κοινωνίας και τις αξίες της κάθε εποχής αλλά και από το σύστημα εκπαίδευσης που επικρατεί (Μαγαλιού, 2007). Στη σύγχρονη εποχή οι ερευνητές έχουν καταλήξει ότι πρόκειται για μια πολυεπίπεδη έννοια που αφορά τόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, όσο και την ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών που λαμβάνει (Petrides, 2011).

Η έννοια της νοημοσύνης λοιπόν, έχει οριστεί με πολλούς τρόπους, ως προς την ικανότητα για αφαίρεση, τη λογική, την κατανόηση, την αυτογνωσία, τη μάθηση, τη συναισθηματική γνώση, τη λογική, τον προγραμματισμό, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων. Γενικότερα, η νοημοσύνη μπορεί να περιγραφεί ως η ικανότητα αντίληψης ή εξαγωγής πληροφοριών και η διατήρησή τους, ως γνώση που πρέπει να εφαρμοστεί σε προσαρμοστικές συμπεριφορές σε ένα περιβάλλον ή πλαίσιο (Binet & Simon, 1916).

Η νοημοσύνη μελετάται συχνότερα σε ανθρώπους, αλλά έχει επίσης παρατηρηθεί, τόσο σε μη ανθρώπινα όντα όσο και σε φυτά παρά τη διαμάχη σχετικά με το εάν ορισμένες από αυτές τις μορφές ζωής παρουσιάζουν νοημοσύνη. Η νοημοσύνη σε υπολογιστές ή άλλες μηχανές ονομάζεται τεχνητή νοημοσύνη (Petrides, 2011). Ο ορισμός της νοημοσύνης ωστόσο, είναι αμφιλεγόμενος, ποικίλλει ως προς το ποιες είναι οι ικανότητές της και ως προς το αν μπορεί να μετρηθεί ή όχι.

Ορισμένες ομάδες ψυχολόγων, έχουν αναφερθεί στη νοημοσύνη με διάφορους ορισμούς. Η νοημοσύνη είναι μια πολύ γενική νοητική ικανότητα που, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει την ικανότητα κανείς να συλλογίζεται, να σχεδιάζει, να λύνει προβλήματα, να σκέφτεται αφηρημένα, να κατανοεί περίπλοκες ιδέες, να μαθαίνει γρήγορα και να μαθαίνει από την εμπειρία. Αντίθετα, η νοημοσύνη αντικατοπτρίζει μια ευρύτερη και βαθύτερη ικανότητα κατανόησης του περιβάλλοντός μας (Petrides, 2011).

Επίσης ένας άλλος ορισμός αναφέρει πως τα άτομα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την ικανότητά τους να κατανοούν περίπλοκες ιδέες, να προσαρμόζονται

αποτελεσματικά στο περιβάλλον, να μαθαίνουν από την εμπειρία, να συμμετέχουν σε διάφορες μορφές συλλογισμού και να ξεπερνούν τα εμπόδια. Αν και αυτές οι ατομικές διαφορές μπορεί να είναι ουσιαστικές, δεν είναι ποτέ απόλυτα συνεπείς, αφού η πνευματική απόδοση ενός συγκεκριμένου ατόμου θα ποικίλλει σε διαφορετικές περιπτώσεις, σε διαφορετικούς τομείς, όπως κρίνεται με διαφορετικά κριτήρια (Petrides, 2011).

Οι έννοιες της «νοημοσύνης» τέλος, είναι οι προσπάθειες αποσαφήνισης και οργάνωσης αυτού του πολύπλοκου συνόλου φαινομένων. Παρόλο που έχει επιτευχθεί μια σημαντική σαφήνεια σε ορισμένους τομείς, καμία τέτοια σύλληψη δεν έχει απαντήσει ακόμη σε όλα τα σημαντικά ερωτήματα και κανένα δεν απαιτεί καθολική αποδοχή (Petrides, 2011).

1.8 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Παιδιών

Οι ρίζες της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence – EI) εντοπίζονται στο 1920, όταν ο Thorndike εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να καταλαβαίνει τα άτομα γύρω του και να διαχειρίζεται με ορθό τρόπο τις ανθρώπινες σχέσεις (Thorndike, 1920). Συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας τύπος κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα να παρακολουθεί το άτομο τόσο τα δικά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διαχωρίζει και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που αντλεί από αυτά ώστε να κατευθύνει τη σκέψη και τις πράξεις του (Mayer & Salovey, 1990).

Από τη στιγμή που για πρώτη φορά διατυπώθηκε αυτός ο όρος, αρκετοί επιστήμονες του κλάδου της ψυχολογίας αφιέρωσαν το έργο τους σ' αυτή τη διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου σε μια προσπάθεια να κάνουν την έννοια ευρέως γνωστή στο κοινωνικό σύνολο και να καταδείξουν τη χρησιμότητά της σε ποικίλες περιστάσεις της σύγχρονης καθημερινότητας. Σημαντικός εκπρόσωπος υπήρξε και ο Goleman ο οποίος βασιζόμενος στο έργο των Mayer και Salovey χώρισε την συναισθηματική νοημοσύνη σε πέντε (5) βασικά στοιχεία όπως την αυτογνωσία, τον αυτορρύθμιση, την εσωτερική κινητοποίηση, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Goleman, 1995).

Σε βιβλιογραφικό επίπεδο ωστόσο, ένα σημαντικό σύνολο ερευνών τις τελευταίες δύο δεκαετίες, διαπίστωσε ότι οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά, συνδέονται με μια σειρά από συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά και την προσωπικότητα που αναπτύσσουν (Bar-On, 2000). Η

συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά, περιγράφεται ως ένα σύνολο ικανοτήτων που αναφέρονται εν μέρει στο πόσο αποτελεσματικά αντιμετωπίζει κανείς τα συναισθήματα τόσο μέσα στον εαυτό του όσο και σε άλλους (Salovey & Mayer, 1990). Σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά, συνίσταται από τις εξής παραμέτρους: 1) Αυτοεπίγνωση (self-awareness): Επίγνωση της εσωτερικής κατάστασης. 2) Αυτοέλεγχος (self-regulation): Διαχείριση συναισθημάτων. 3) Παρακίνηση (Motivation). 4) Ενσυναίσθηση (empathy): Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. 5) Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): Ικανότητα διαχείρισης σχέσεων.

Όπως αναφέρεται στους Palmer et al (2001), η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων σε παιδιά, μπορεί να συμβάλει στον τρόπο με τον οποίο κάποιο παιδί χειρίζεται τις ανάγκες του (Goleman, 1995). Οι αποτελεσματικές ηγετικές ικανότητες εξαρτώνται, εν μέρει, από την κατανόηση των συναισθημάτων και των ικανοτήτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Cooper & Sawaf, 1997).

Ωστόσο, ο Goleman (1995) εξηγεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνεπάγεται τη διαχείριση των συναισθημάτων έτσι ώστε να εκφράζονται κατάλληλα και αποτελεσματικά, επιτρέποντας στους ανθρώπους να συνεργάζονται ομαλά για τον κοινό τους στόχο εντός της εργασίας και όχι μόνο. Ο Goleman (1995) υποστηρίζει περαιτέρω ότι οι γυναίκες δεν είναι «πιο ευφυείς» από τους άνδρες, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, ούτε οι άνδρες είναι ανώτεροι από τις γυναίκες.

Με μια σχετική ανάλυση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά, διαπίστωσε ότι τα κορίτσια, κατά μέσο όρο, έχουν μεγαλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων τους, δείχνουν περισσότερη ενσυναίσθηση και είναι πιο ικανά διαπροσωπικά. Τα αγόρια από την άλλη πλευρά, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και είναι αισιόδοξα, προσαρμόζονται πιο εύκολα και διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος (Goleman, 1995).

Στην μελέτη του ο Goleman (1995) εξηγεί ότι δεν είναι όλοι οι συναισθηματικοί σύντροφοι ίσοι και ότι μια δυναμική δύναμη λειτουργεί στη συναισθηματική μετάδοση, καθορίζοντας ποιος εγκέφαλος ατόμου θα έλξει τον άλλον πιο δυναμικά στη συναισθηματική του τροχιά.

Σε σχέση με την παραπάνω αντίληψη, μια άλλη διεθνής έρευνα που διεξήχθη (Hill, 2008), δείχνει ότι οι επιτυχημένες γυναίκες ηγέτες συχνά επιδεικνύουν ευελιξία στα στυλ διαχείρισης. Τείνουν να προσαρμόζουν τα δικά τους στυλ σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κατάστασης και είναι λιγότερο διατεθειμένες να διατηρούν ένα συγκεκριμένο στυλ. Ως αποτέλεσμα, δημιουργούν καλύτερο κλίμα με γνώμονα την απόδοση από τους άντρες

ομολόγους τους, το οποίο είναι η ουσία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) σε ένα πλαίσιο διαχείρισης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ειπωθεί ότι καλύπτει πέντε (5) βασικούς τομείς στην προσωπικότητα των ατόμων, όπως την αυτογνωσία, τον συναισθηματικό έλεγχο, τα αυτο-κίνητρα, την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες σχέσης. Είναι, φυσικά, σημαντικό για την καλή επικοινωνία με τα άλλα παιδιά – και ως εκ τούτου αποτελεί *πύλη* για καλύτερη μάθηση, φιλίες, ακαδημαϊκή επιτυχία και απασχόληση. Δεξιότητες όπως αυτές που αναπτύσσονται στα χρόνια της μόρφωσης στο σχολείο, συχνά αποτελούν τη βάση για μελλοντικές συνήθειες αργότερα στη ζωή (Petrides, 2011).

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά, διαδόθηκε στα μέσα της δεκαετίας του '90 από το βιβλίο του δημοσιογράφου Daniel Goleman, *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Οι ισχυρισμοί του βιβλίου καταλήγουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σε παιδιά, είναι πιο σημαντική από το IQ και είναι πηγή συζήτησης μεταξύ των ψυχολόγων και φαίνεται ότι και η συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Petrides, 2011).

Μια άλλη μελέτη παρακολούθησε μαθητές υψηλού IQ από την παιδική ηλικία έως την ύστερη ενήλικη ζωή και διαπίστωσε ότι όσοι πέτυχαν αξιοσημείωτη επιτυχία σταδιοδρομίας ενηλίκων έδειξαν μεγαλύτερη «*δύναμη θέλησης, επιμονή και επιθυμία να διαπρέψουν*».

Ωστόσο, η ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης σε παιδιά, είναι ένα βασικό στοιχείο για τη δημιουργία γνήσιας αμφίδρομης επικοινωνίας με σκοπό την εκμάθηση της ΣΝ. Περιλαμβάνει το να μπορεί κανείς να ακολουθεί και να συμμετέχει ειλικρινώς στον διάλογο και να απαντά στους άλλους χρησιμοποιώντας τη δική του γλώσσα του σώματός και στη συνέχεια να είναι σε θέση να δείξει ότι έχει κατανοήσει, συνοψίζοντας προφορικά τα βασικά μηνύματα που έχει λάβει (Petrides, 2011).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο του σχολείου επίσης, έχει τεράστια σημασία. Ανεξάρτητα από τα προσόντα και τις δεξιότητες και τις ικανότητες, τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν το νόημα και τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην περίπτωση εκτέλεσης όλων των καθηκόντων, πέρα από τις δεξιότητες και τις ικανότητες, η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων των παιδιών.

Τα σχολεία που εστιάζουν στη συναισθηματική νοημοσύνη, επικεντρώνονται σε έναν αριθμό τομέων, όπου μερικοί από τους τομείς αυτούς είναι ο τρόπος συμπεριφοράς των παιδιών, ο τρόπος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους άλλους, η κατοχή

δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ο τρόπος που μπορούν να επιτύχουν αποτελεσματική απόδοση, πώς μπορούν να αντιμετωπίσουν επαρκώς το άγχος και τις δύσκολες καταστάσεις, πώς διαμορφώνουν όρους και συνθήκες με τους ανθρώπους στο χώρο του σχολείου, πώς εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων και διευθέτησης διαφορών κ.ο.κ. περιοχές που απαιτούν συναισθηματική νοημοσύνη (Arghobe,2013).

Όταν ένα άτομο δεν έχει αναπτύξει τη συναισθηματική νοημοσύνη του, τα προβλήματα και τα εμπόδια τείνουν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των γενικών καθηκόντων και των καθηκόντων εργασίας. Αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων και σε ορισμένες περιπτώσεις, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα ακόμα και μακροπρόθεσμα. Μπορούν να δημιουργήσουν κακές αισθήσεις και εχθρότητα για τους ίδιους τους ανθρώπους στο σχολείο και ως αποτέλεσμα η επίδοση τους στο σχετικό περιβάλλον να μειώνεται (Erikson, 1964).

Όταν τα άτομα δεν σχηματίζουν τους κατάλληλους όρους και προϋποθέσεις με τους επιβλέποντες, τους δασκάλους και τα άλλα παιδιά στο σχολείο, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ικανότητά τους. Στο εσωτερικό του σχολείου, εάν τα άτομα επιθυμούν να επιτύχουν τους στόχους και τους σκοπούς τους, τότε είναι επιτακτική ανάγκη να σχηματίσουν τις κατάλληλες σχέσεις με τα άλλα παιδιά. Η εξαιρετικά αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη βοηθάει τα άτομα να εντοπίζουν τα συναισθήματα και τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς άλλων ατόμων (Goleman, 1995).

Όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτιμούν τις απόψεις των άλλων ανθρώπων, η ομαδική εργασία θεωρείται βέλτιστη, τα αρνητικά σημεία είναι συγκρατημένα, ο καθένας ενθαρρύνει και αισθάνεται ευχαρίστηση κοιτάζοντας την επιτυχία άλλων, αποτιμώνται οι αποφάσεις και η ακεραιότητα, το δυναμικό ενός ατόμου αναπτύσσεται συνεχώς (Salovey & Grewal, 2005).

Όταν κατανοεί κανείς τη συναισθηματική νοημοσύνη και ως προς το ρόλο του ηγέτη με σκοπό την διεξαγωγή άρτιας εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να κατανοήσει το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης του Daniel Goleman. Οι δύο πτυχές του μοντέλου, είναι η προσωπική ικανότητα και η κοινωνική ικανότητα υπό την προσωπική ικανότητα, όπου η αυτογνωσία είναι ένας ζωτικός χώρος κατά την οποία ένα άτομο είναι σε θέση να εντοπίσει τα συναισθήματά του καθώς συμβαίνουν και ένας άλλος τομέας είναι αυτο-διαχείριση, με αναφορά σε ένα άτομο που είναι σε θέση να διαχειριστεί τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του σε ένα θετικό αποτέλεσμα (McCrae, 2000).

Τέλος στο πλαίσιο της κοινωνικής ικανότητας σε παιδιά, η κοινωνική ευαισθητοποίηση σημαίνει την ακριβή ταύτιση των συναισθημάτων και των τάσεων όταν

ένα άτομο αλληλοεπιδρά είτε με ένα άλλο άτομο είτε με μια ομάδα και ένας άλλος τομέας είναι η διαχείριση σχέσεων, όταν ένα άτομο είναι σε θέση να διαχειριστεί την αλληλεπίδραση που έχει με άλλους με εποικοδομητικό τρόπο και σε ένα ενθαρρυντικό αποτέλεσμα. Οι πληροφορίες σχετικά με αυτές τις δύο πτυχές, θα επιτρέψουν σε παιδιά να αποδώσουν καλά και να επιτύχουν θετικά αποτελέσματα (Πλατσίδου, 2010).

1.9 Η Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Οι παράγοντες που συντελούν στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι πολλοί, με πιο καθοριστικούς τους φίλους, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το σχολείο, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και πάνω απ' όλα την οικογένεια και το περιβάλλον της. Ο πρώτος εκπαιδευτικός θεσμός, που δίνει στα μικρά παιδιά τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με άλλα άτομα, πέραν του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν, είναι το νηπιαγωγείο, το οποίο τα διδάσκει πώς να είναι μέλη μιας ομάδας που διέπεται από κανόνες, καθώς έχουν υποχρεώσεις μέσα σ' αυτήν, αλλά και δικαιώματα που διαμορφώνουν μια μικρογραφία της κοινωνίας (Petrides, 2011).

Από τη γέννηση ενός παιδιού μέχρι την εφηβεία του η κοινωνικοσυναισθηματική του ανάπτυξη βρίσκεται σε μια συνεχόμενη εξέλιξη. Στην αρχή της ζωής του, οι βάσεις για σωστή και ομαλή ανάπτυξη τίθενται από τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον. Με τη μετάβαση του παιδιού από τη βρεφική ηλικία στην φοίτησή του στον παιδικό σταθμό, σκοπός δεν αποτελεί μόνο η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά κυρίως η διαρκής εξάσκηση του παιδιού σε συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες συντελούν στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με θετικό πρόσημο, προσωπικής ικανοποίησης και θετικής αυτοεικόνας (Petrides, 2011). Η ψυχοκοινωνική αγωγή είναι απαραίτητο να ξεκινά από την προσχολική ηλικία του παιδιού. Η δημιουργία ιδεών και ηθικών αξιών, όπως ο σεβασμός στον άλλο αλλά και στη διαφορετικότητα, συντελεί στην υιοθέτηση αντίστοιχων συμπεριφορών και στάσεων από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να επωφελούνται και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο.

Η προσχολική αγωγή έχει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς τα ερεθίσματα που παίρνει το παιδί στην αρχή της ζωής του, είναι σημαντικά για την εξέλιξή του. Τόσο ο γονιός όσο και ο δάσκαλος, οδηγούν τα παιδιά σε αυτό τον ιδιαίτερο κόσμο των συναισθημάτων. Αυτή η ηλικία των παιδιών είναι

κατάλληλη για την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης με σκοπό την καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων, μιας και τα προγράμματα αυτά συνεισφέρουν σε βάθος χρόνου στην αποφυγή εκδήλωσης συναισθηματικών προβλημάτων (Gottman, Katz & Hooven, 1996).

Ο παιδαγωγός μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά και να εμπλακεί στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, επηρεάζοντάς τη θετικά. Όταν αυτός ενεργεί ως καθοδηγητής, μπορεί να ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες του παιδιού και του παράσχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει θετική στάση απέναντι στις σχέσεις και τον κόσμο. Κατά συνέπεια, το παιδί μαθαίνει ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες μπορούν να ελεγχθούν και δεν είναι απαραίτητο να βιώνονται υπερβολικά και στα άκρα (Petrides, 2011).

Κατά τον Gottman, οι γονείς και οι παιδαγωγοί, όταν μαθαίνουν στα παιδιά τη συναισθηματική αγωγή, έχουν τη δυνατότητα να θέσουν όρια σε μία συμπεριφορά εκρηκτική και ανάρμοστη, διδάσκοντάς τους έτσι τρόπους διαχείρισης των συναισθημάτων τους και τρόπους επίλυσης των προβλημάτων τους. Για να επιτευχθεί αυτό, είναι αναγκαίο ο ενήλικας να είναι γνώστης των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της εκάστοτε ηλικίας του παιδιού καθώς και των τρόπων ανάπτυξης των συναισθηματικών δεξιοτήτων (Gottman, Katz, & Hooven 1996).

Όλες οι πλευρές της συναισθηματικής ανάπτυξης έχουν διαφορετικά στάδια. Από την πρώτη στιγμή που ένα παιδί έρχεται στον κόσμο μέχρι και τα έξι χρόνια, βιώνει διάφορες αλλαγές στην έκφραση των συναισθημάτων του και της συμπεριφοράς του, με τον βαθμό καλλιέργειας και εξέλιξης των συναισθημάτων του να επηρεάζεται από παράγοντες όπως το περιβάλλον του, η ηλικία του κοκ. Από την ώρα που έρχεται στον κόσμο ένα μωρό εκφράζει τα συναισθήματά του. Καθώς το παιδί μεγαλώνει οι εκφράσεις των συναισθημάτων που γίνονται χωρίς λέξεις, αυξάνονται και αναπροσαρμόζονται και διαμορφώνονται με βάση το πλαίσιο του πολιτισμού (Entwisle & Doering, 1981).

Γύρω στην ηλικία των δύο ετών τα παιδιά αρχίζουν και αναπτύσσουν κατανόηση του εαυτού τους και της ύπαρξής τους με αποτέλεσμα η συναισθηματική τους παλέτα να επεκτείνεται και σε συναισθήματα πιο σύνθετα, όπως η ντροπή και η αμηχανία. Η ύπαρξη αυτών των δευτερευόντων συναισθημάτων τεκμηριώνεται από τις λέξεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά, από τις εκφράσεις στο πρόσωπό τους και από ολόκληρη τη στάση που δίνουν στο σώμα τους. Κοντά στα δύο έτη, το παιδί ξεκινάει να αντιλαμβάνεται ότι τα συναισθήματά του διαφέρουν από αυτά των άλλων, με

αποτέλεσμα να ευαισθητοποιείται περισσότερο και κατ' επέκταση να αποκτά ενσυναίσθηση. Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται καθώς το παιδί μεγαλώνει (Goleman, 1995).

Περίπου στην ηλικία των τριών χρονών, ξεκινούν και ονοματίζουν τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν, με αποτέλεσμα την επέκταση του λεξιλογίου τους μέχρι τα πέντε χρόνια (Kochanska, 2001). Τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να ελέγχουν τα συναισθήματά τους σταδιακά όσο μεγαλώνουν. Προκειμένου να το πετύχουν αυτό, χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως το κλείσιμο των αυτιών, αναζητούν κάποιον ενήλικα και στρέφουν το ενδιαφέρον τους σε άλλες δραστηριότητες, προκειμένου να διαχειριστούν αυτά που τα έκαναν να νιώσουν απογοήτευση. Ακόμα, προσπαθούν να χειριστούν τη γλώσσα έτσι ώστε να ερμηνεύσουν απ' την αρχή τα όσα συνέβησαν, προκειμένου να χτίσουν μία εκδοχή αυτού που έγινε πιο αποδεκτή, με σκοπό να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους.

Το παιδί προσχολικής ηλικίας, έχει την ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματά του και να καλλιεργήσει την ικανότητα ελέγχου του, μέσω της ανάπτυξης της γλώσσας, της αύξησης των εμπειριών και φυσικά της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Για να καταφέρει το παιδί να αποκτήσει την ικανότητα να εκφράζεται συναισθηματικά και με αποτελεσματικότητα κατά την επαφή του με άλλους, είναι σημαντικό να έχει καλλιεργήσει τις συναισθηματικές του δεξιότητες, μέσα από εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία χρειάζεται η φροντίδα του εαυτού, η αυτοεπίγνωση, η συνεργασία, το ενδιαφέρον προς τους άλλους και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Gottman, 1996).

Ακόμα οι Cole και Cole (2001) τονίζουν πως στο πλαίσιο της συναισθηματικής αλλά και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπάρχουν διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η κοινωνία και σχηματίζουν αξιακά μοντέλα. Ταυτόχρονα μαθαίνουν να επικοινωνούν αυτά που νιώθουν και που σκέφτονται, με τρόπους αποδεκτούς, με βάση την περίσταση, να αντιλαμβάνονται, να διακρίνουν να συνειδητοποιούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) για το νηπιαγωγείο, δίνεται βαρύτητα σε παιδαγωγικές δραστηριότητες που διατηρούν τις γνώσεις που ήδη προϋπάρχουν στα παιδιά και αποσκοπούν στην δημιουργία νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, στη μεταλαμπάδευση αξιών και στάσεων και τέλος στη συναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών.

Τέλος, η πλειοψηφία των ερευνητών καταλήγει ότι τα παιδιά αισθάνονται όλα τα βασικά συναισθήματα, όπως λύπη και χαρά από τις πρώτες μέρες της ζωής τους. Τα συναισθήματα αυτά τα αποδίδουν και τα επικοινωνούν μέσα από εκφράσεις. Μεγαλώνοντας, μαθαίνουν να εκφράζονται και με άλλους τρόπους. Ένα πιο μεγάλο παιδί χρησιμοποιεί κυρίως λέξεις για να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του. Η συναισθηματική ανάπτυξη λοιπόν, εξελίσσεται σταδιακά με την ηλικία του παιδιού (Kochanska, 2001)

1.10 Δραματική Τέχνη και Συναισθηματική Ανάπτυξη

Η δραματική τέχνη στο πλαίσιο που ορίζει η εκπαίδευση και το σχολείο συναντάται ως μια ανεξάρτητη κατηγορία τέχνης και παράλληλα ως ένα πολύ σημαντικό μέσο μάθησης (Σέξτου, 2005). Σύμφωνα με την Άλκηστις (2000) η δραματική τέχνη είναι μία διαφορετική, δημιουργική και σύγχρονη διαδικασία μάθησης. Η σημαντικότητά της αποδεικνύεται από την ενεργό και άμεση συμμετοχή των εμπλεκομένων, με αβίαστο, παιγνιώδη και άμεσο τρόπο με αποτέλεσμα να παραμένει σταθερό το ενδιαφέρον όλων (Άλκηστις, 2000).

Κατά την McCaslin (1990) υπογραμμίζεται ότι η δραματική τέχνη καταφέρνει σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες μορφές τέχνης, την ολοκληρωτική συμμετοχή των ενδιαφερόμενων και νοητικά και σωματικά και κοινωνικά και συναισθηματικά και γλωσσικά, καθώς δίνει έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα (Φραγκή, 2011). Επιπρόσθετα, ο Bolton (1979) αναφέρει πως σημαντικό προτέρημα της δραματικής τέχνης είναι ο βιωματικός χαρακτήρας της, καθώς με αυτό τον τρόπο οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα, ευκολότερα και πιο βαθιά (Τσιάρας, 2005).

Στον κλάδο της εκπαίδευσης οι τέχνες αποτελούν το καταλληλότερο μέσο ανάπτυξης και καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Όταν η μάθηση προσφέρεται μέσα από συμβολικά αλλά και πραγματικά στοιχεία γίνεται ευκολότερη και ταυτόχρονα πιο διασκεδαστική για τους μαθητές. Συνεπώς, οι τέχνες αποτελούν ιδανικό μέσο για την απόκτηση συναισθηματικής ανάπτυξης (Σαρρή, 2016).

Η δραματική τέχνη έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τη δράση και τη διάδραση, με τα παιδιά ως συμμετέχοντες να ανακαλύπτουν διαρκώς νέες πτυχές του εαυτού τους και τρόπους έκφρασης, με το σώμα, τις κινήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Πιο αναλυτικά, δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να παίξει με πιθανά σενάρια, να

πειραματιστεί και να ανακαλύψει τον εαυτό του, να αυτοπροσδιοριστεί και να αποκτήσει δύναμη αλλά και σιγουριά για το ποιος πραγματικά είναι, όπως και για το ποιος θα μπορούσε ενδεχομένως να γίνει. Αυτού του είδους οι διεργασίες συντελούν ώστε το παιδί να αυτοπροσδιοριστεί πιο καλά και πιο λειτουργικά στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Al-Yamani, Attallah, & Alsawayfa, 2016).

Τα παιδιά στην πορεία της ανάπτυξής τους αποκτούν με παιγνιώδη και φυσικό τρόπο ποικίλες δεξιότητες όπως συνείδηση, φαντασία και κριτική σκέψη (Άλκηστις, 2008). Τα παιδιά δημιουργούν, ανακαλύπτουν, φαντάζονται, εφευρίσκουν, επικοινωνούν, δρουν στον χώρο, υποδύονται πολλούς και διαφορετικούς ρόλους και φυσικά κυριεύονται από συναισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Beauchamp, 1998· Τσιάρας, 2005).

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των παιδιών τονώνονται και καλλιεργούνται μέσα από την εκτόνωση την ψυχική, την αποφόρτιση, την έκφραση και φυσικά την αναγνώριση, την κατανόηση και τέλος την αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας που διέπουν τον κόσμο γύρω τους (Beauchamp, 1998, Άλκηστις, 2012). Τα παραπάνω, όπως υπογραμμίζει ο Somers (1995), πρέπει να συμβαδίζουν απόλυτα με τις δυνατότητες, τις ανάγκες και το ρυθμό μάθησης και εξέλιξης του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Τσιάρας, 2005).

Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2005) παρατηρείται πως η δραματική τέχνη διαφέρει από τα υπόλοιπα θεατρικά είδη, καθώς μετασχηματίζει τη φαντασία των παιδιών σε μια μορφή δράσης και επικοινωνίας, σε συναισθήματα, σκέψεις και δημιουργία ορθολογικών χαρακτήρων. Επιπρόσθετα, η δραματική τέχνη παρέχει το απαραίτητο πεδίο συναισθηματικής ασφάλειας, σεβασμού, εμπιστοσύνης και αποδοχής, με αποτέλεσμα να βοηθάει και στην προσπάθεια των παιδιών να ερμηνεύσουν όλα όσα διαδραματίζονται γύρω τους και να προετοιμάζονται για τη ζωή τους στον κόσμο των ενηλίκων.

Η επαφή των παιδιών με την τέχνη, συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων, δημιουργικών και ευαισθητοποιημένων ατόμων, με κριτική σκέψη, αντίληψη και πλούσιο ψυχικό κόσμο (Βάος, 2008). Η δραματική τέχνη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, βάσει της οποίας έρχονται στην επιφάνεια οι κλίσεις και οι δυνατότητες των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από τη δραματική τέχνη μαθαίνουν τον εαυτό τους, επικοινωνούν, εκφράζονται, αλληλοεπιδρούν, απελευθερώνουν και εκτονώνουν τα συναισθήματά τους.

Μέσα σε ένα περιβάλλον, ασφάλειας και εμπιστοσύνης, το παιδί κάνει προσπάθεια να ερμηνεύσει τον κόσμο, να δημιουργήσει μια δική του αντίληψη για αυτά που το περιβάλλουν και να επεξηγήσει τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων. Με τη φωνή, τον λόγο, την κίνηση και τα υλικά που διαλέγει, εκφράζει, μόνο του ή με άλλους, συναισθήματα και εμπειρίες. Το παιδί μαθαίνει να ανακαλύπτει και να καλλιεργεί μέσα από το διάλογο, να διερευνά τις δυνατότητές του, να μοιράζεται με τους άλλους ανησυχίες και φόβους και να εκφράζει δημιουργικά τα συναισθήματά του (Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μέσα από τους ρόλους, δίνει στον καθένα την ευκαιρία να διερευνήσει εις βάθος τη δική του ταυτότητα καθώς και την ταυτότητα των άλλων, να εξετάσει τους διάφορους ρόλους, να προσδιορίσει τη θέση του στην κοινωνία και όλα αυτά μέσα από θετική στάση και κριτική θεώρηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Επιπλέον, το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης για τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους ή την ηλικία τους, που αρχικά συναντιέται στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, ενώ μετέπειτα αποτελεί μια αναπτυξιακά σημαντική πρακτική για την κοινωνικο-συναισθηματική εξέλιξη του ατόμου (Warren, 1999, 220).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός πως οι μαθητές προσχολικής ηλικίας, έχουν τη δυνατότητα μέσα από τη διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, να κατακτήσουν κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος πώς αισθάνονται οι άλλοι και να προσπαθεί να μπει στη θέση τους, είναι χαρακτηριστικό της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης (Gardner, 1983). Σε μια κοινωνία τεχνοκρατική, που βάζει ως ανώτερο στόχο την ακέραιη τεχνολογική κατάρτιση των πολιτών της, η συναισθηματική νοημοσύνη παραμερίζεται. Η ενσυναίσθηση είναι το προβλεπόμενο τόσο της εκπαίδευσης, όσο και της κοινωνίας που επιθυμεί να κάνει εσωτερικές αλλαγές, οι οποίες θα της δώσουν έναν πιο «κοινωνικό» χαρακτήρα (Barret, 1992).

1.11 Η Συναισθηματική Αγωγή

Η συναισθηματική εκπαίδευση συνίσταται στη διδασκαλία των παιδιών να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα. Αυτό τους επιτρέπει να εκφράζονται αποτελεσματικά, να θέτουν θετικούς στόχους και να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση, η οποία είναι απαραίτητη για να μπορούν να

αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα τα δικά τους και τα συναισθήματα των άλλων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, καλλιεργείται η συναισθηματική νοημοσύνη (Ζούκα, 2012).

Η συναισθηματική εκπαίδευση στην τάξη έχει μεγάλο αντίκτυπο στη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά επηρεάζει επίσης τη μάθηση και την ανάπτυξή τους ως άτομα. Η κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση βοηθά επίσης τους δασκάλους να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, καθώς μπορούν να προσφέρουν περισσότερες παρακινητικές δραστηριότητες που ξυπνούν ευχάριστα συναισθήματα στους μαθητές τους (Ζούκα, 2012).

Η συναισθηματική εκπαίδευση είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο αποκτά και αναπτύσσει συναισθηματικές γνώσεις και δεξιότητες. Βοηθά ένα άτομο να μπορεί να κατανοήσει και να εκφράσει τη συναισθηματική του εμπειρία, να επηρεάσει το πώς αισθάνεται και να χρησιμοποιήσει τα συναισθήματά του για να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και τους άλλους, να αναπτύξει βαθύτερες σχέσεις και να καλλιεργήσει πρακτική σοφία για να ζήσει μια ζωή με σκοπό, νόημα και αυθεντικότητα (Ζούκα, 2012).

Η συναισθηματική εκπαίδευση είναι μια θεωρία προσωπικής ανάπτυξης με ισχυρή βάση αποδεικτικών στοιχείων. Είναι μια πρακτική με μια ισχυρή γενεαλογία επαγγελματιών που εργάζονται για να βοηθήσουν, να υποστηρίξουν και να καθοδηγήσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των άλλων. Είναι μια εμπειρία κάθαρσης, επίλυσης και προσωπικής ελευθερίας. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα ερευνητικών μελετών που υποστηρίζουν έντονα την ανάγκη των ανθρώπων να κατανοούν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράζουν με υγιείς τρόπους.

1.12 Συναισθηματική Νοημοσύνη και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλες δυνατότητες να επηρεάσουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Οι δάσκαλοι αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές σχετικά με το πώς να ρυθμίζουν κατάλληλα τα συναισθήματα τους στην τάξη. Η επίδραση των συναισθημάτων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, μπορεί να διαδραματίσει ισχυρό ρόλο στην ανάπτυξη του τρόπου διδασκαλίας (Anandan & Manimaran, 2011). Οι σημερινοί δάσκαλοι θα πρέπει να είναι σε θέση να επιδεικνύουν καλή πνευματική, ηθική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και να μπορούν να προωθούν το ίδιο και μεταξύ των μαθητών.

Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορεί να γνωρίζει πώς να συνεργάζεται με ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο δάσκαλος εμφανίζεται επίσης ως ένας δυναμικός εκπαιδευτικός παράγοντας που μαζί με τους συναδέλφους του και τις οικογένειες των μαθητών, εκτελεί όχι μόνο καθήκοντα προετοιμασίας και εκτέλεσης της διδακτικής λειτουργίας, αλλά και της διαμεσολάβησης, της καινοτομίας, της διαχείρισης, της έρευνας, της αξιολόγησης και της καθοδήγησης. Έτσι ο δάσκαλος τοποθετείται ως ο κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής κοινότητας (Crowne & Phatak, 2005).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός για τη μελέτη του επιπέδου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Η συναισθηματική νοημοσύνη εξαρτάται απόλυτα από το περιβάλλον. Δεν σχετίζεται ούτε με την ανάπτυξη κάποιου οργάνου ούτε με τη φυσιολογική διαδικασία. Η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει νέα προσέγγιση στους δασκάλους, αυτή η προσέγγιση αγκαλιάζει τον μαθητή και τη μάθηση με πιο ολοκληρωμένο τρόπο από την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση (Anandan & Manimaran, 2011).

Στόχος των δασκάλων είναι να παρέχουν μια ατμόσφαιρα όπου η ροή εμφανίζεται εύκολα και οι μαθητές ασχολούνται πλήρως με τη μάθηση. Εδώ η διδασκαλία παίζει ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Ο επαγγελματισμός απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι καινοτόμοι στη στάση τους, ευέλικτοι στην προσέγγισή τους, να ανανεώνονται πάντα με την καθημερινή ανάπτυξη στο γνωστικό τους αντικείμενο (Crowne & Phatak, 2005).

Ταυτόχρονα θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν την αξία των ανθρώπινων δυνατοτήτων, να κατανοούν τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να παρέχουν εμπλουτισμένο περιβάλλον για την ανάπτυξή τους. Στην ουσία, το όνειρο της κοινωνίας της μάθησης γίνεται πραγματικότητα μόνο όταν οι δάσκαλοι είναι καλά εξοπλισμένοι με ηθικές, επαγγελματικές, συναισθηματικές, διανοητικές, πρακτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Επομένως, οι δάσκαλοι πρέπει να καταβάλουν επιπλέον προσπάθειες για την προώθηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ των μαθητών τους. Ο δάσκαλος πρέπει να δημιουργήσει συναισθηματική ατμόσφαιρα στις τάξεις (Crowne & Phatak, 2005).

Οι δάσκαλοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή ενός μαθητή. Σε μεγάλο βαθμό, οι δάσκαλοι είναι αυτοί που αποφασίζουν τη μορφή που θα πάρει η ζωή ενός μαθητή. Είναι λοιπόν πολύ απαραίτητο να είναι επαρκώς εξοπλισμένοι με πόρους που θα κάνουν τον δάσκαλο τέλειο πρότυπο για τους μαθητές. Το επάγγελμα ενός εκπαιδευτικού έχει σημαντικές διαφορές από οποιοδήποτε άλλο επάγγελμά, καθώς στο

επίκεντρο τοποθετείται ο άνθρωπος και συγκεκριμένα ο μαθητής (Anandan & Manimaran, 2011).

Επιπλέον, υποχρέωση του εκπαιδευτικού είναι να καλλιεργεί συνεχώς τον εαυτό του, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται σωστά τα αρνητικά του συναισθήματά να αποφεύγει να πέφτει στην παγίδα των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, ώστε η κρίση του να παραμένει όσο πιο αντικειμενική και ακέραιη γίνεται και η συμπεριφορά του να μην επηρεάζεται. Ο εκπαιδευτικός που διακατέχεται από υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, παίρνει μεγάλη χαρά από την επαγγελματική του ζωή (Crowne & Phatak, 2005).

1.13 Ανάπτυξη των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας

Τα προσχολικά χρόνια (ηλικίες 2-1/2 έως 5) είναι μια σημαντική περίοδος για τα μικρά παιδιά. Όταν είναι βρέφη, αναπτύσσουν εμπιστοσύνη στους φροντιστές τους. Ως νήπια, αρχίζουν να καθιερώνουν κάποια ανεξαρτησία. Αργότερα, ως παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιούν αυτή την εμπιστοσύνη και την ανεξαρτησία για να εξερευνήσουν ενεργά νέες μορφές παιχνιδιού (π.χ., προσποιούμενο παιχνίδι) και νέα περιβάλλοντα (π.χ. σχολείο). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να μάθουν πώς να κάνουν επιλογές για τον εαυτό τους και πώς να αισθάνονται καλά με τις επιλογές που κάνουν. Είναι σημαντικό να «μάθουν να παίρνουν πρωτοβουλίες με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους» (Burns, Griffin & Snow, 1999).

Ο τρόπος σκέψης και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί καλύτερα να περιγραφεί ως «αυτό που βλέπει είναι αυτό που λαμβάνει» ή «συλλογισμός με βάση τον τρόπο που φαίνονται τα πράγματα». Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εμφάνιση των πραγμάτων, ως μέσο κατανόησης του κόσμου γύρω τους (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996).

Οι ενήλικες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο βοηθώντας τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Οι συμπεριφορές, οι στάσεις και ο τρόπος σκέψης των ενηλίκων συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η συζήτηση με τα παιδιά και η συμπερίληψή τους σε συζητήσεις βοηθά στην ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Είναι σημαντικό να δώσουμε στα παιδιά ευκαιρίες για παιχνίδι φαντασίας. Αυτό τους βοηθά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους και ενθαρρύνει τη φαντασία τους (Burns, Griffin & Snow, 1999).

1.14 Προσχολική Ηλικία και Αναγκαιότητα του Παιχνιδιού

Πολλοί γονείς γνωρίζουν διαισθητικά τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του παιδιού, αλλά παρά τα πολλά οφέλη του, σπάνια συνδέουμε το παιχνίδι με τη μάθηση. Για τους περισσότερους ανθρώπους, η μάθηση περιλαμβάνει την απόκτηση μιας συγκεκριμένης νέας δεξιότητας, όπως η απομνημόνευση αλφαβήτων, το μέτρημα, η γραφή κ.λπ. Συχνά πιστεύουν ότι το παιχνίδι είναι μόνο για διασκέδαση και δεν περιλαμβάνει ουσιαστική μάθηση (Σταματοπούλου, 1998).

Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες, το παιχνίδι είναι μάθηση. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από εμπειρίες παιχνιδιού. Η σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση δεν μπορεί να υποτιμηθεί γιατί η μάθηση μέσω του παιχνιδιού είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι μπορεί να προάγει την ανάπτυξη του εγκεφάλου με πολλούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της παροχής στο παιδί μιας καλύτερης κατανόησης του κόσμου και της δημιουργίας των βάσεων για μετέπειτα ανάπτυξη του εγκεφάλου (Κουτσουβάνου, 2000).

Κατά τη γέννηση, ο εγκεφάλος των βρεφών είναι εξοπλισμένος με μια υπεραφθονία συνδέσεων εγκεφαλικών κυττάρων (συνάψεις). Ένα περιβάλλον εμπλουτισμένο με οργανωμένο, αισθητηριακό παιχνίδι και ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει τις τέλειες εμπειρίες ζωής ως δομικά στοιχεία. Η έλλειψη παιχνιδιού θα προκαλέσει την απώλεια των συνδέσεων νευρώνων που σχετίζονται με το παιχνίδι (Dewey, 1934).

Η περιοχή του εγκεφάλου που σχετίζεται με την υψηλότερη γνωστική επεξεργασία (ο εγκεφαλικός φλοιός) μπορεί να επωφεληθεί από τον εμπλουτισμό του περιβάλλοντος και το παιχνίδι των παιδιών περισσότερο από άλλα μέρη του εγκεφάλου (Χατζηχρήστου, 2011).

Το παιχνίδι προσποίησης είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο γιατί επιτρέπει στα μικρά παιδιά να εξασκήσουν νέο λεξιλόγιο όταν μιλούν και να προσπαθούν να καταλάβουν τους άλλους. Κατά τη διάρκεια του κοινωνικού παιχνιδιού, συχνά ανταποδίδουν τα λόγια και τις πράξεις του άλλου για να καταλήξουν σε συμφωνίες. Το παιχνίδι παρέχει επίσης ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ενώ παίζουν μαζί, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να ακολουθούν τους κανόνες, να αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και γενικά να χτίζουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Δώνη, Γιώτσα, 2017).

Οι ψυχολόγοι διαπίστωσαν ότι η ποσότητα και η πολυπλοκότητα του φανταστικού παιχνιδιού από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προέβλεπε σημαντικά τις

κοινωνικές δεξιότητες και τη δημοτικότητά τους, καθώς και τη θετική κοινωνική τους δραστηριότητα. Τα παιδιά που παίζουν πολύ, τείνουν να είναι πιο χαρούμενα, καλύτερα προσαρμοσμένα, πιο συνεργάσιμα και πιο δημοφιλή με τους συνομηλίκους τους, από εκείνα που παίζουν λιγότερο (Διδάχου κ.α. , 2011).

Κεφάλαιο 2 - Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της Έρευνας και Στόχοι

Κατά τον Robson (2007) η έρευνα δράσης γίνεται διακριτή κυρίως από τον σκοπό της, ο οποίος δεν είναι άλλος από το να μεταβάλλει ή να επηρεάσει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το κεντρικό σημείο της έρευνας. Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να ελέγξει τον ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση ως παιδαγωγική μέθοδος της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία. Επιμέρους στόχοι της εργασίας, είναι οι εξής:

- 1) Να διερευνηθεί αν η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.
- 2) Να διερευνηθεί αν η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2.2 Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερωτήματα

Από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- ✓ Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

Η ερευνητική υπόθεση είναι *πώς ο ρόλος της δραματικής Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ως παιδαγωγικό εργαλείο συμβάλει στην ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.*

2.3 Σχεδιασμός και Πορεία της Έρευνας

Η έρευνα είχε συνολική διάρκεια τριών μηνών με έναρξη στα μέσα του Σεπτεμβρίου και ολοκλήρωση στα μέσα του Νοέμβριου του 2022. Όλες οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από την ερευνήτρια η οποία ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος του Νηπιαγωγείου. Ο συνολικός αριθμός των παρεμβάσεων ήταν δώδεκα και η κάθε παρέμβαση πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα. Πριν από τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, καθώς και πριν από την έναρξη της κάθε παρέμβασης υπήρχε συζήτηση και ανατροφοδότηση ανάμεσα στην ερευνήτρια και την θεατρολόγο που υπάρχει στο σχολείο, η οποία λειτουργεί ως κριτικός φίλος, σχετικά με τις εκάστοτε ανάγκες της ομάδας, τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, την

ανταπόκριση ή μη στις δραστηριότητες, αλλά και τα αποτελέσματα που προκύπτουν στο τέλος της κάθε παρέμβασης.

Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις δόθηκαν για συμπλήρωση, τα εξατομικευμένα ερωτηματολόγια για κάθε μαθητή στην εκπαιδευτικό/ερευνήτρια της τάξης (pre-test), όπως και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων (post-test). Τα ερωτηματολόγια που προορίζονταν για τα παιδιά, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, συμπληρώθηκαν από την εκπαιδευτικό της τάξης.

2.4 Μεθοδολογία της Έρευνας

Η μεθοδολογία στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με τις διαδικασίες και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο ερευνητής, προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνά του (Δημητρόπουλος, 2001). Κατά τον Creswell (2016:3) έρευνα ονομάζεται η διαδικασία σύμφωνα με την οποία ακολουθείται με σειρά ένα σύνολο λογικών βημάτων, προκειμένου να συγκεντρωθούν πληροφορίες ώστε να γίνει κατανοητό και να εξηγηθεί ένα ζήτημα. Η εκπαιδευτική έρευνα δίνει στους εκπαιδευτικούς απαντήσεις σε ερωτήματα, εμπλουτίζει τις γνώσεις, προσφέρει καλύτερη και σε βάθος κατανόηση των προβλημάτων, ενώ την ίδια στιγμή, τους εφοδιάζει με εργαλεία που τους βοηθάει να βελτιωθούν και να εξελιχθούν ως επαγγελματίες (Creswell, 2016).

Στην παρούσα έρευνα, για την εξαγωγή ασφαλών και έγκυρων συμπερασμάτων, έχει επιλεγεί η πειραματική έρευνα, συνδυαστικά με στοιχεία έρευνας δράσης και χρησιμοποιείται η μεικτή μέθοδος, στην οποία περιλαμβάνονται ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία και με τη χρήση της μεθόδου της τριγωνοποίησης όπου γίνεται ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων. Επίσης, εξετάζεται ένα ζήτημα από διάφορες οπτικές και μπορεί να διασταυρώσει τα αποτελέσματα που προκύπτουν (Wisniewska, 2011). Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων.

Στην ποσοτική έρευνα γίνεται χρήση του ερωτηματολογίου κλειστού τύπου ως εργαλείο. Τα δεδομένα συλλέγονται, κωδικοποιούνται και στη συνέχεια η ανάλυσή τους γίνεται με τη χρήση στατιστικού λογισμικού (Δημητρόπουλος, 2001). Από την άλλη μεριά, στην ποιοτική έρευνα σκοπός του ερευνητή είναι η μελέτη ποιοτικών φαινομένων. Αυτού του είδους η έρευνα επιλέγεται περισσότερο στις παιδαγωγικές επιστήμες (Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδέρης, 2006).

Όπως υποστηρίζει και ο McNiff (1993) η αποτελεσματικότητα μία πρακτικής που έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωσή της, μπορεί να δοκιμαστεί μέσα από την υλοποίηση της έρευνας δράσης. Σύμφωνα με τον Creswell (2016) η έρευνα δράσης

πετυχαίνει συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με αποτέλεσμα να γίνεται χρήση κυρίως από εκπαιδευτικούς, με σκοπό τόσο τη βελτίωση των πρακτικών όσο και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται η Δραματική Τέχνη, καθώς θεωρείται ότι μεταβάλλει τις εξαρτημένες μεταβλητές που είναι η κοινωνική και η συναισθηματική ανάπτυξη. Τα υποκείμενα της έρευνας, δηλαδή οι συμμετέχοντες εξαρτώνται και από το θέμα και από τη μέθοδο που έχει επιλεγεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Το δείγμα επελέγη με τη μέθοδο του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος, καθώς η πρόσβαση στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο ήταν εύκολη, αφού η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός σε αυτό το σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η ομάδα που συμμετέχει αποτελείται σύνολο από 20 παιδιά, εκ των οποίων τα 9 είναι αγόρια και τα 11 κορίτσια, από το τμήμα του Ιδιωτικού Νηπιαγωγείου Πάτρας. Ομάδα ελέγχου δεν ήταν εφικτό να συσταθεί, καθώς η δυναμική των παιδιών του Νηπιαγωγείου δεν επαρκούσε για το σχηματισμό δύο ξεχωριστών ομάδων (ελέγχου και πειραματική).

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια έχει σχεδιάσει και έχει πραγματοποιήσει δώδεκα παρεμβάσεις με διάρκεια 60' βασισμένες σε πρακτικές της δραματικής τέχνης, με στόχο την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας γίνεται με το λογισμικό SPSS 25. Το επίπεδο σημαντικότητας έχει οριστεί από την ερευνήτρια και είναι το 0,05 ή 5% (Εμβαλιώτης, Κατσής & Σιδέρης, 2006).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πριν την έναρξη της έρευνας, οι γονείς των μαθητών/συμμετεχόντων ενημερώνονται με αντίστοιχο έγγραφο για το σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθήσει, ώστε να δοθεί ενυπόγραφα η έγκρισή τους (παράρτημα 3). Είναι απαραίτητο, κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να εξασφαλίζεται η προστασία των προσωπικών δεδομένων των παιδιών, η ανωνυμία τους και η τήρηση του κώδικα δεοντολογίας (Robson, 2007).

2.5 Δειγματοληψία

Η διαδικασία σύμφωνα με την οποία ο ερευνητής δύναται να επιλέξει τον πληθυσμό που θα αποτελεί την ομάδα που θα ερευνηθεί, ονομάζεται δειγματοληψία. Για να μπορέσει ο ερευνητής να πάρει αποτελέσματα που θα χρησιμεύσουν προκειμένου να γίνουν αναφορές στον πληθυσμό, πρέπει να προβεί σε σωστή επιλογή δείγματος (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Τα είδη της δειγματοληψίας είναι η πιθανοτική και η μη πιθανοτική (Παπαγεωργίου, 2015) Στην παρούσα έρευνα γίνεται

χρήση της μεθόδου της δειγματοληψίας ευκολίας ή αλλιώς σκοπιμότητας, με κύριο κριτήριο την ευκολία στην πρόσβαση της ομάδας από την ερευνήτρια (Τσιώλης, 2014). Στην έρευνα συμμετέχει ένα τμήμα παιδιών προσχολικής ηλικίας από νηπιαγωγείο της Πάτρας. Η δυναμική της ομάδας είναι 11 κορίτσια και 9 αγόρια, σύνολο 20 μαθητές. Αντίστοιχα, στην ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου, το 55% των ερωτηθέντων ήταν κορίτσια και το υπόλοιπο 45% ήταν αγόρια.

2.6 Ερευνητικά Εργαλεία Ποσοτικής Έρευνας

2.6.1 Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως κύριο εργαλείο με στόχο τη συλλογή δεδομένων για την έρευνα. Είναι πολύ σημαντικό τα δεδομένα που θα παραχθούν να είναι αξιοποιήσιμα και γι' αυτό το ερωτηματολόγιο επιβάλλεται να σχεδιαστεί σωστά και να τηρηθούν οι βασικές αρχές. Πρέπει να αποτελείται από σύντομες ερωτήσεις, με σαφήνεια και με προσοχή στη σειρά των ερωτήσεων. Καλό είναι να αποφεύγονται ερωτήσεις με αρνητικό περιεχόμενο (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015).

Το ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ-Α σχετικά με την αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία, χρησιμοποιήθηκε για την ποσοτική συλλογή δεδομένων. Μέσω της χρήσης ερωτηματολογίου, γίνεται δυνατή η συλλογή ενός μεγάλου αριθμού δεδομένων, όπως και η στατιστικής τους ανάλυση. Επιπλέον γίνεται και η αποτύπωση των κατηγοριών στις οποίες ο μαθητής παρουσιάζει τις τιμές σε σχέση με το σύνολο (Μανωλίτσης, 2013).

Το ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ-Α έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα και λειτουργεί ως εργαλείο ανίχνευσης των προβλημάτων κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας από 3-6 ετών. Ο Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία-Αναθεωρημένο δημιουργήθηκε ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους παιδαγωγούς των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς αυτοί έρχονται σε καθημερινή βάση σε επαφή με τα παιδιά και έχουν τη δυνατότητα να παρατηρούν τη συμπεριφορά τους μέσα στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στον ΚΕΣΠΗ-Α συμπεριλαμβάνονται δύο κατηγορίες ως προς την εξωτερίκευση και εσωτερίκευση και άλλες αντίστοιχες υποκατηγορίες.

Ο ΚΕΣΠΗ-Α έχει σχεδιαστεί έτσι με γνώμονα παρόμοια εργαλεία αξιολόγησης της συμπεριφοράς. Επίσης έχουν ληφθεί υπόψη και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε παρόμοιο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε στο οποίο διαπραγματευόταν η

συχνότητα παρατήρησης ορισμένων συμπεριφορών των παιδιών στα νηπιαγωγεία που διδάσκουν οι ίδιοι.

Το ερωτηματολόγιο αυτό, περιλαμβάνει 30 στοιχεία αξιολόγησης της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας και 2 επιπλέον ερωτήσεις. Από αυτά τα στοιχεία, τα 29 απευθύνονται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές των παιδιών. Το 30^ο στοιχείο είναι ερώτηση προς τον παιδαγωγό σχετικά με τη γενικότερη εκτίμηση της συμπεριφοράς του εκάστοτε παιδιού. Επιπλέον, τα 27 από τα 29 αυτά στοιχεία της αξιολόγησης της παιδικής συμπεριφοράς, αντιστοιχούν στις κατηγορίες της εξωτερίκευσης και της εσωτερίκευσης.

Πιο αναλυτικά, τα στοιχεία που είναι προς εξέταση σχετικά με τα προβλήματα της εξωτερίκευσης και της εσωτερίκευσης είναι η ενεργητικότητα, η ανυπακοή, η διάσπαση προσοχής, οι εριστικές τάσεις, οι εκρήξεις θυμού, η τάση για καταστροφή αντικειμένων, η ψευδολογία, η μοναχικότητα, οι σωματικές ενοχλήσεις, η εγκόπριση, η τάση να ενοχλεί τους άλλους, το άγχος του αποχωρισμού, η χυδαιολογία, η τάση για κλοπή, η ενούριση, η δυσκολία τήρησης σειράς, ο φόβος, η κοροϊδία από συνομήλικους, η γκρίνια, η ευαισθησία, τα γλωσσικά προβλήματα, η απόρριψη από συνομηλικούς, ο αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες, η δυσκολία του μοιράσματος, το αν είναι εξαρτημένο από τον παιδαγωγό, η τάση να ζει στον «κόσμο» του, η απομόνωση από τους παιδαγωγούς,

Καθώς ο παιδαγωγός συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, επιλέγει μία από τις τρεις εναλλακτικές περιγραφές που σχετίζονται με την κάθε μορφή συμπεριφοράς. Φτάνοντας στο 29^ο στοιχείο, καλείται να συμπληρώσει τη συχνότητα ορισμένων προκαθορισμένων συνηθειών. Η αντιστοιχία της κάθε επιλογής που δίνεται στον παιδαγωγό, αναφέρονται στην αρχή του ερωτηματολογίου, ως οδηγίες συμπλήρωσης και είναι οι εξής: «συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα», «συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα» και «δε συμβαίνει ποτέ».

2.6.2 Προέλεγχος Ερωτηματολογίου

Προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα αλλά και η καταλληλότητα, όπως και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, γίνεται προέλεγχος. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από άτομα που δε συμμετέχουν και δε σχετίζονται με την έρευνα με σκοπό να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με αυτό (Χαλικιά, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Η ερευνήτρια επιλέγει να δοθεί το ερωτηματολόγιο σε πέντε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν εμπειρία σε εργασίες ερευνητικού περιεχομένου και

έχουν κάνει ακαδημαϊκές σπουδές. Πραγματοποιούνται με αυτό τον τρόπο επισημάνσεις ή και διορθώσεις.

Έπειτα, με τη μέθοδο του βολικού δείγματος, επιλέγονται 10 μαθητές, προκειμένου να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια με στόχο να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους. Κατά τον Δημητρόπουλο (2001) το βολικό δείγμα είναι κατάλληλο προκειμένου να πραγματοποιηθεί η πιλοτική δοκιμή ερωτηματολογίου, όταν το μέγεθος του δείγματος είναι αντιπροσωπευτικό. Τα δεδομένα των απαντήσεων αναλύονται με το λογισμικό SPSS 25. Ακολουθεί έλεγχος των απαντήσεων που έχουν καταγραφεί με τον Cronbach Alpha (Cronbach, 1951) που είναι ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας. Το ερωτηματολόγιο γίνεται αποδεκτό αν ο δείκτης έχει τιμή που είναι μεγαλύτερη από 0.5 (Ισέρης, 2016).

Η έρευνα ξεκινάει λίγες μέρες μετά την έναρξη της διδακτικής χρονιάς 2022-2023 και ολοκληρώνεται στους τρεις μήνες, από την εκπαιδευτικό του τμήματος του νηπιαγωγείου, μέσα στο ωράριό της. Συμπληρώνεται από την ίδια, το ερωτηματολόγιο για όλα τα παιδιά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων. Στη συνέχεια ακολουθούν οι 12 κατάλληλα σχεδιασμένες παρεμβάσεις και μετά το τέλος τους, η εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει ξανά τα ίδια ερωτηματολόγια. Η διαδικασία της συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά.

2.7 Ερευνητικά Εργαλεία Ποιοτικής Έρευνας

2.7.1 Συμμετοχική Παρατήρηση

Σχετικά με την ποιοτική συλλογή των δεδομένων, μία από τις μεθόδους που χρησιμοποιείται είναι αυτή της συμμετοχικής παρατήρησης. Σύμφωνα με τη Σακαλίδου (2012), η μέθοδος αυτή μπορεί να επισημαίνει συμπεριφορές αλλά και δεξιότητες, οι οποίες όμως δεν είναι απαραίτητο να κατηγοριοποιούνται εντός ενός πλαισίου μιας φόρμας. Κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης, αυτός που παρατηρεί μπορεί να αλληλοεπιδρά με τα επονομαζόμενα υποκείμενα της έρευνας, να συλλέγει πληροφορίες και πάνω απ' όλα να συμμετέχει ενεργά ο ίδιος στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πανταζή & Πανταζή - Φρισύρα, 2011).

Στην έρευνα, η συμβολή της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς υπάρχουν και τα στοιχεία εκείνα τα οποία δε μπορούν να υπολογιστούν με προκαθορισμένους όρους απαντήσεων και κατηγοριών κλειστών. Στην παρούσα έρευνα έγινε καταγραφή παρατηρήσεων σε όλες τις παρεμβάσεις, για να μπορέσουν να διασταυρωθούν με το αποτέλεσμα των ερωτηματολογίων και να γίνει

παρατήρηση πιθανόν συγκλίσεων ή αποκλίσεων σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα. Ένας ακόμα λόγος, πέρα από τη συμπληρωματική λειτουργία, της καταγραφής των παρατηρήσεων, στα ποσοτικά δεδομένα, είναι η κάλυψη τυχόν περιπτώσεων ανακάλυψης κάποιων νέων παραμέτρων οι οποίες δε μπορούν να καλυφθούν από το ερωτηματολόγιο ή νέων δεδομένων που ίσως να υπερβαίνουν τα όρια της παρούσας έρευνας.

2.7.2 Ατομικό Ημερολόγιο

Οι προσωπικές εμπειρίες του ερευνητή και τα γεγονότα που συμβαίνουν καθόλη την πορεία και διάρκεια της έρευνας, καταγράφονται από τον ίδιο. Αυτό είναι το ατομικό ημερολόγιο (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Είναι σημαντικό η συμπλήρωση του να γίνεται διαρκώς, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και όσο πιο κοντά γίνεται μετά την εφαρμογή της κάθε δράσης, προκειμένου να μην αλλοιώνονται ή αμελούνται στοιχεία (Schon, 1983). Η ερευνήτρια στην παρούσα εργασία με το πέρας της κάθε παρέμβασης συμπληρώνει το ατομικό της ημερολόγιο μέσα στο οποίο καταγράφει τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν, σχόλια, παρατηρήσεις και σκέψεις.

2.7.3 Φύλλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών

Μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια και ύστερα από συζήτηση με τους συμμετέχοντες συμπληρώνει ένα φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτό τον τρόπο καταγράφει την δράση που είχε την μεγαλύτερη απήχηση αλλά και τυχόν δυσκολίες και προβλήματα (παράρτημα 6).

2.7.4. Συνεντεύξεις

Ένα σημαντικό εργαλείο για τον ερευνητή στην εφαρμογή της έρευνας είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη καθοδηγείται από τον ίδιο τον ερευνητή, είναι μία ανταλλαγή πληροφοριών με τον συνεντευξιζόμενο, κατά τη διάρκεια μίας απλής συζήτησης (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Μέσα από τη συνέντευξη ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συλλέξει πληροφορίες, να αποκομίσει σκέψεις και γνώσεις (Χαλικιάς, Μανωλέσου & Λάλου, 2015). Τα ήδη της συνέντευξης είναι η δομημένη, η μη δομημένη και η ημιδομημένη. Επίσης, η συνέντευξη μπορεί να γίνει είτε σε ομάδες, είτε ατομικά (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Όταν οι συνεντεύξεις γίνονται με τη μέθοδο της ομάδας εστίασης, τότε αποτελούν ποιοτικά δεδομένα, καθώς οι συμμετέχοντες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους

και ο ερευνητής καταφέρνει να ακούσει τη σκέψη τους (Kitzinger, 1994). Στην παρούσα έρευνα επιλέγονται οι μη δομημένες ομαδικές συνεντεύξεις στους συμμετέχοντες.

2.7.5 Κριτικός Φίλος

Καθόλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων παρευρίσκεται μέσα στην αίθουσα η θεατρολόγος του σχολείου η οποία αναλαμβάνει το ρόλο του κριτικού φίλου. Γίνεται καταγραφή των παρατηρήσεων σε φύλλο συστηματικής παρατήρησης , προκειμένου να συμβάλει στην αξιολόγηση των παρατηρήσεων που προκύπτουν στην υλοποίηση των δράσεων και μετά από αυτές (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

2.7.6 Φύλλο Συστηματικής Παρατήρησης

Οι συμπεριφορές και οι παράμετροι που ερευνώνται, καθαρίζονται από την αρχή και η καταγραφή τους γίνεται στο φύλλο συστηματικής παρατήρησης. Η ερευνήτρια επιδιώκει να καταγράψει παρατηρήσεις για όλα τα παιδιά σε κάθε παρέμβαση ξεχωριστά, σχετικά με το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους, τον αλληλοσεβασμό , τη συμπεριφορά τους, τη συνέπεια στην τήρηση των κανόνων της ομάδας, την έκφραση συναισθημάτων τους και την αυτοπεποίθησή τους, τη σωματική έκφραση και τη διάθεση για συνεργασία με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια (παράρτημα 4).

2.7.7 Φύλλο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικής Διαδικασίας Εμπυχώτριας

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια μετά το πέρας της κάθε παρέμβασης ξεχωριστά πραγματοποιεί με τη βοήθεια του φύλλου αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχώτριας που έχει δημιουργήσει, αξιολόγηση της διαδικασίας για να μπορέσει να διαπιστώσει αν έχει πραγματοποιηθεί η επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Γίνεται καταγραφή των δράσεων που συμμετείχαν με ευχαρίστηση οι μαθητές αλλά και των δράσεων που είχαν λιγότερη απήχηση ή δυσκόλεψαν τα παιδιά. Ακόμα, καταγράφεται και η ποιότητα συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια (παράρτημα 5).

Κεφάλαιο 3 - Ανάλυση Δεδομένων

3.1 Παρουσίαση Ποσοτικών Δεδομένων με Χρήση Ερωτηματολογίου Έρευνας

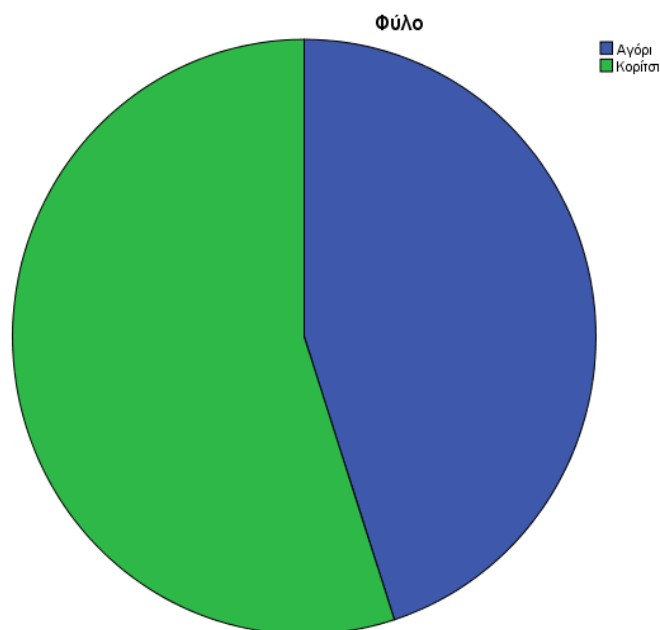
3.1.1. Περιγραφική Στατιστική

Το 55% των ερωτηθέντων ήταν κορίτσια και το υπόλοιπο 45% ήταν αγόρια.

Πίνακας 1. Πίνακας Συχνότητας Φύλου

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	9	45,0	45,0	45,0
	Κορίτσι	11	55,0	55,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Γράφημα 1. Κυκλική απεικόνιση Φύλου



ΚΕΣΠΗ-Α (Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία-Αναθεωρημένος)

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 32 ερωτήσεις εκ των οποίων οι 29 αφορούν τα προβλήματα από τις συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το

συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε προβλήματα εξωτερίκευσης και προβλήματα εσωτερίκευσης. Πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα εξωτερίκευσης αφορούν 14 ερωτήσεις που περιλαμβάνουν έννοιες όπως η ενεργητικότητα, η διάσπαση προσοχής, η ανυπακοή, οι εκρήξεις θυμού, οι εριστικές τάσεις, η τάση να ενοχλούν τους άλλους, η τάση για καταστροφή αντικειμένων, η δυσκολία τήρησης σειράς, η χυδαιολογία, η ψευδολογία, η τάση για κλοπή, η κοροϊδία από συνομήλικους και η δυσκολία του μοιράσματος και τα προβλήματα εσωτερίκευσης αφορούν 13 ερωτήσεις που περιλαμβάνουν έννοιες όπως Απόρριψη από συνομηλικούς, Εξαρτημένο από τον παιδαγωγό, γλωσσικά προβλήματα, Μοναχικότητα, Ευαισθησία, Τάση να ζει στον «κόσμο» του, Γκρίνια, Απομόνωση από τους παιδαγωγούς, Φόβος, Σωματικές ενοχλήσεις, Ενούρηση, Εγκόπριση, Αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες, Άγχος του αποχωρισμού και η Δυσκολία του μοιράσματος.

Στη συνέχεια έγιναν ομαδοποιήσεις και προέκυψαν έξι νέες μεταβλητές που είναι οι εξής: Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς, Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας, Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας, Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων και Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς. Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των παραγόντων.

Πίνακας 2. Πίνακας Μέσων όρων & τυπικών αποκλίσεων των νέων παραγόντων

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (πριν)	20	0,00	2,00	0,75	0,72
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (μετά)	20	0,00	,67	0,17	0,25
Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)	20	0,00	1,27	0,48	0,45
Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά)	20	0,00	,36	0,10	0,15
Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)	20	,20	2,00	0,63	0,45

Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά)	20	0,00	1,00	0,09	0,23
Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (πριν)	20	0,00	1,33	0,59	0,49
Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (μετά)	20	0,00	,50	0,08	0,16
Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)	20	0,00	2,00	0,20	0,52
Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά)	20	0,00	1,00	0,10	0,26
Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)	20	0,00	3,33	0,88	0,97
Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά)	20	0,00	1,33	0,15	0,33

Cronbach's alpha

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με τη βοήθεια του Cronbach's alpha. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε για κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

Έλεγχος αξιοπιστίας παράγοντα Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας προέκυψε ότι $\alpha = ,831$ γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει μεγάλη αξιοπιστία.

Πίνακας 3. Cronbach's alpha Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,831	3

Πίνακας 4. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Ενεργητικότητα ΠΙΠΝ	1,30	2,116	,586	,896
3.Διάσπαση προσοχής ΠΙΠΝ	1,45	1,945	,751	,704

26.Αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες ΠΡΙΝ	1,75	2,618	,831	,708
---	------	-------	------	------

3.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας παράγοντα Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας προέκυψε ότι $\alpha = ,892$ γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει μεγάλη αξιοπιστία.

Πίνακας 5. Cronbach's alpha Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς

Cronbach's Alpha	N of Items
,892	11

Πίνακας 6. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
4.Ανυπακοή ΠΡΙΝ	4,50	18,263	,754	,873
7.Εκρήξεις θυμού ΠΡΙΝ	4,50	18,368	,737	,875
10.Εριστικές τάσεις ΠΡΙΝ	4,95	20,261	,704	,877
13.Τάση να ενοχλεί τους άλλους ΠΡΙΝ	4,85	20,766	,494	,890
15.Τάση για καταστροφή αντικειμένων ΠΡΙΝ	4,80	19,432	,729	,875
17.Δυσκολία τήρησης σειράς ΠΡΙΝ	4,55	19,208	,653	,880
19.Χυδαιολογία ΠΡΙΝ	5,10	21,674	,650	,884
20.Ψευδολογία ΠΡΙΝ	4,85	20,976	,661	,881
21.Τάση για κλοπή ΠΡΙΝ	5,25	23,461	,377	,895
23.Κοροϊδία από συνομήλικους ΠΡΙΝ	5,15	23,397	,224	,899

28.Δυσκολία του μοιράσματος ΠΡIN	4,50	17,737	,840	,866
----------------------------------	------	--------	------	------

3.1.3 Έλεγχος αξιοπιστίας παράγοντα Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας προέκυψε ότι $\alpha = ,892$ γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει μεγάλη αξιοπιστία.

Πίνακας 7. Cronbach's alpha Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,773	5

Πίνακας 8. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
2.Απόρριψη από συνομηλίκους ΠΡIN	2,15	4,239	,552	,756
6.Γλωσσικά προβλήματα ΠΡIN	2,50	3,316	,446	,777
8.Μοναχικότητα ΠΡIN	2,50	3,105	,788	,649
11.Τάση να ζει στον «κόσμο» του ΠΡIN	2,50	2,684	,652	,698
14.Απομόνωση από τους παιδαγωγούς ΠΡIN	2,95	3,839	,472	,755

3.1.4 Έλεγχος αξιοπιστίας παράγοντα Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας προέκυψε ότι $\alpha = ,861$ γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει μεγάλη αξιοπιστία.

Πίνακας 9. Cronbach's alpha Προβλήματα Κοινωνικής Άγχους & Ανασφάλειας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,861	6

Πίνακας 10. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα Άγχους & Ανεσφάλειας

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
5.Εξαρτημένο από τον παιδαγωγό ΠΡIN	2,85	5,187	,782	,813
9.Εναισθησία ΠΡIN	2,85	6,239	,613	,845
12.Γκρίνια ΠΡIN	3,10	6,726	,507	,862
16.Φόβος ΠΡIN	2,85	6,134	,785	,816
22.Σωματικές ενοχλήσεις ΠΡIN	3,20	7,116	,508	,861
27.Άγχος του αποχωρισμού ΠΡIN	2,90	5,779	,760	,816

3.1.5 Έλεγχος αξιοπιστίας παράγοντα Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας προέκυψε ότι $\alpha = ,654$ γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει αποδεκτή αξιοπιστία.

Πίνακας 11. Cronbach's alpha Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,654	2

Πίνακας 12. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
24.Ενούριση ΠΡIN	,30	,537	,546	.
25.Εγκόπριση ΠΡIN	,10	,200	,546	.

3.1.6 Έλεγχος αξιοπιστίας παράγοντα Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς

Από τον έλεγχο αξιοπιστίας προέκυψε ότι $\alpha = ,655$ γεγονός που σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει αποδεκτή αξιοπιστία.

Πίνακας 13. Cronbach's alpha Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,655	3

Πίνακας 14. Cronbach's alpha για κάθε υποερώτηση που αφορά τον παράγοντα Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
1.Ενεργητικότητα ΠΙΠΝ	1,70	5,589	,441	,616
18.Προβλήματα φαγητού ΠΙΠΝ	2,10	5,568	,744	,459
29.Συνήθειες ΠΙΠΝ	1,50	2,053	,568	,672

3.1.7 Έλεγχος Κανονικότητας με Shapiro-Wilk

Στη συνέχεια κάναμε έλεγχο κανονικότητας των νέων παραγόντων μέσω του Shapiro-Wilk test όπου διαπιστώσαμε ότι οι παράγοντες μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή καθώς $p < 0,05$. Λόγω αυτού θα προχωρήσουμε τις συσχετίσεις μας χρησιμοποιώντας μη παραμετρικές αναλύσεις.

Πίνακας 15. Έλεγχος Κανονικότητας με Shapiro-Wilk Tests of Normality

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (πριν)	,851	20	,005
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (μετά)	,669	20	,000

Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)	,873	20	,013
Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά)	,663	20	,000
Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)	,825	20	,002
Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά)	,442	20	,000
Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (πριν)	,892	20	,030
Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (μετά)	,537	20	,000
Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)	,447	20	,000
Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά)	,447	20	,000
Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)	,831	20	,003
Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά)	,530	20	,000

3.1.8 Έλεγχος Σύγκρισης Μέσων Όρων με Wilcoxon Signed Ranks Test

Έλεγχος σύγκρισης μέσων όρων για τον παράγοντα Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (πριν & μετά την παρέμβαση)

H₀: Τα προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας πριν & μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

H₁: Τα προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας πριν & μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

Από τους πίνακες 16 & 17 βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας πριν & μετά την παρέμβαση καθώς $z=-2,783$ και $p=,005$. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η ερευνητική υπόθεση H₁.

Πίνακας 16. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks			
	N	Mean Rank	Sum of Ranks

Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικ ότητας (μετά) - Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικ ότητας (πριν)	Negative Ranks Positive Ranks Ties Total	12 ^a 5 ^b 3 ^c 20	11,25 3,60	135,00 18,00
--	--	---	---------------	-----------------

a. Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (μετά) <
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (πριν)

b. Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (μετά) >
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (πριν)

c. Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (μετά) =
Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (πριν)

3.1.9 Έλεγχος σύγκρισης μέσων όρων για τον παράγοντα Αποτελέσματα με Wilcoxon Signed Ranks Test

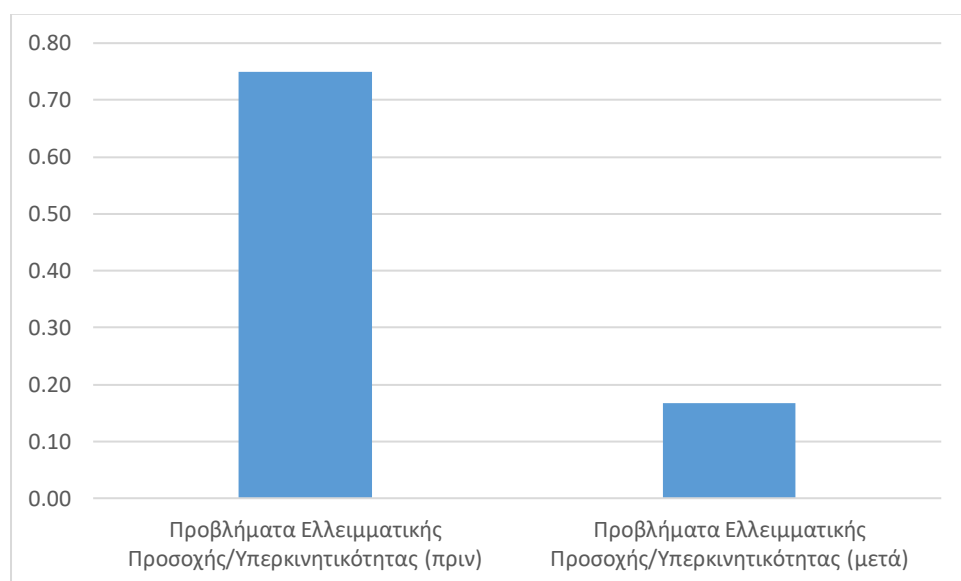
Πίνακας 17. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics ^a	
	Προβλήματα Ελλειμματικ ής Προσοχής/Υ περκινητικότη τας (μετά) - Προβλήματα Ελλειμματικ ής Προσοχής/Υ περκινητικότη τας (πριν)
Z	-2,783 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	,005

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

**Γράφημα 2. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα
Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας πριν & μετά την παρέμβαση**



3.1.10 Έλεγχος σύγκρισης μέσω όρων για τον παράγοντα Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν & μετά την παρέμβαση)

H₀: Τα προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

H₂: Τα προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

Από τους πίνακες 18 & 19 βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση καθώς $z = -2,828$ και $p = ,005$. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η ερευνητική υπόθεση H₂.

Πίνακας 18. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά) -	Negative Ranks	12 ^a	8,13	97,50
Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)	Positive Ranks	2 ^b	3,75	7,50
		6 ^c		
		Total		
		20		

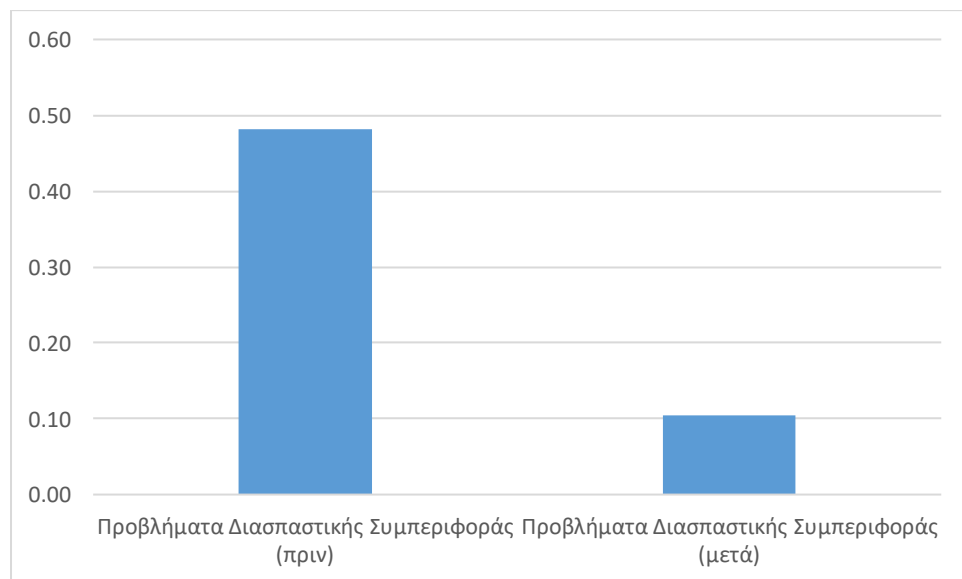
- a. Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά) < Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)
- b. Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά) > Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)
- c. Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά) = Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)

Πίνακας 19. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics ^a	
	Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (μετά) - Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς (πριν)
Z	-2,828 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on positive ranks.

Γράφημα 3. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση



3.1.11 Έλεγχος σύγκρισης μέσων όρων για τον παράγοντα Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν & μετά την παρέμβαση)

H₀: Τα προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας πριν & μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

H₃: Τα προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας πριν & μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

Από τους πίνακες 20 & 21 βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση καθώς $z=-3,243$ και $p=,001$. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η ερευνητική υπόθεση H₃.

Πίνακας 20. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά) -	Negative Ranks	17 ^a	9,38	159,50
Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)	Positive Ranks	1 ^b	11,50	11,50
	Ties	2 ^c		
	Total	20		

a. Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά) < Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)

b. Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά) > Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)

c. Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά) = Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)

Πίνακας 21. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test

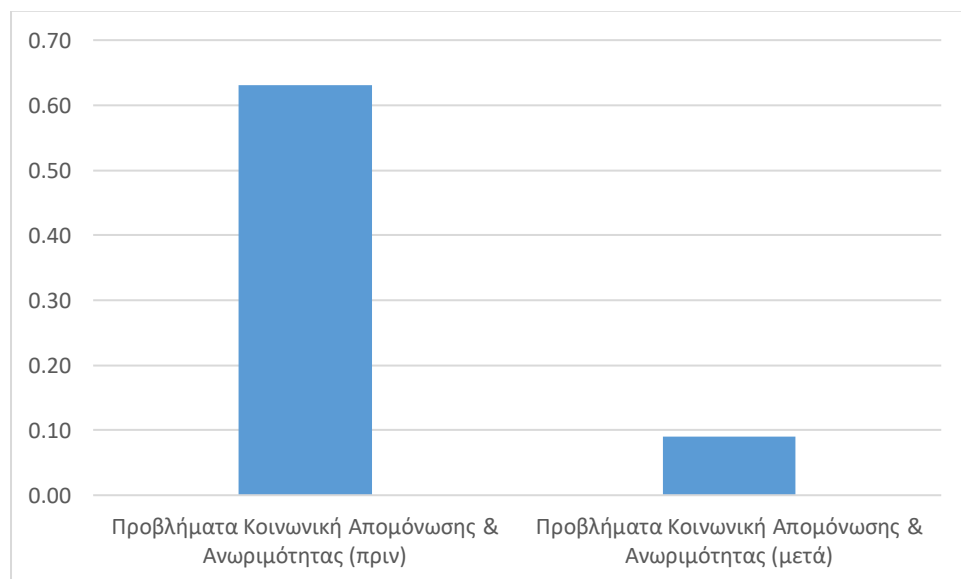
Test Statistics^a

	Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (μετά) - Προβλήματα Κοινωνική Απομόνωσης & Ανωριμότητας (πριν)
Z	-3,243 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Γράφημα 4. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Κοινωνικής Απομόνωσης & Ανωριμότητας πριν & μετά την παρέμβαση



3.1.12 Έλεγχος σύγκρισης μέσω όρων για τον παράγοντα Προβλήματα Άγχους & Ανεσφάλειας (πριν & μετά την παρέμβαση)

H₀: Τα προβλήματα Άγχους & Ανεσφάλειας πριν & μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

H₄: Τα προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας πριν & μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

Από τους πίνακες 22 & 23 βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας πριν & μετά την παρέμβαση καθώς $z=-3,272$ και $p=,001$. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η ερευνητική υπόθεση H₄.

Πίνακας 22. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks			
	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (μετά) - Negative Ranks	14 ^a	8,39	117,50
Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (πριν) - Positive Ranks	1 ^b	2,50	2,50
Ties	5 ^c		
Total	20		

a. Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (μετά) < Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (πριν)

b. Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (μετά) > Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (πριν)

c. Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (μετά) = Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας (πριν)

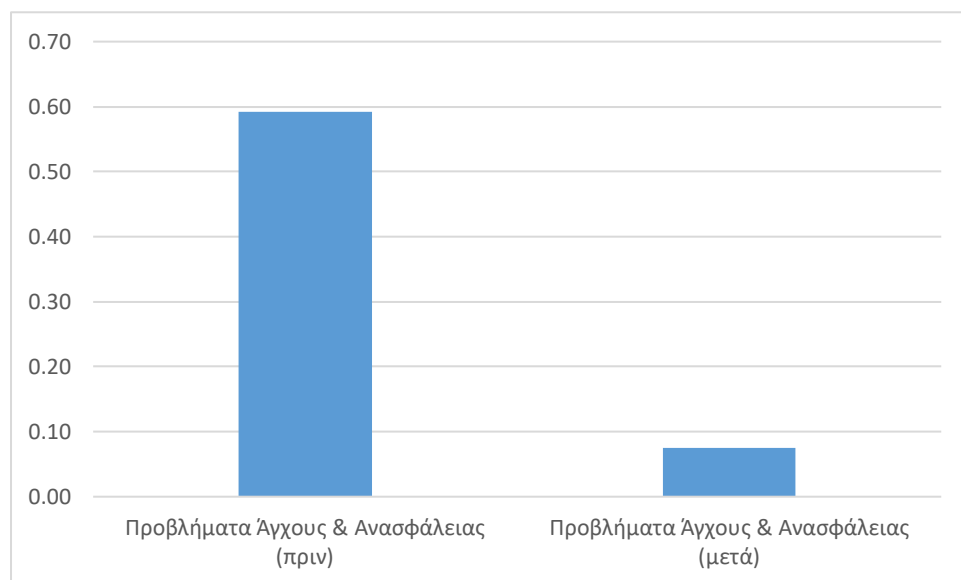
Πίνακας 23. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics^a	
Z	-3,272 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Γράφημα 5. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας πριν & μετά την παρέμβαση



3.1.13 Έλεγχος σύγκρισης μέσω όρων για τον παράγοντα Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν & μετά την παρέμβαση)

H₀: Τα προβλήματα ελέγχου σφικτήρων πριν & μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

H₅: Τα προβλήματα ελέγχου σφικτήρων πριν & μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

Από τους πίνακες 24 & 25 βλέπουμε ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Άγχους & Ανασφάλειας πριν & μετά την παρέμβαση καθώς $p > 0,05$. Αποδεχόμαστε λοιπόν την μηδενική μας υπόθεση.

Πίνακας 24. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά) -	Negative Ranks	3 ^a	4,67	14,00
Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)	Positive Ranks	3 ^b	2,33	7,00
		14 ^c		
		Total	20	

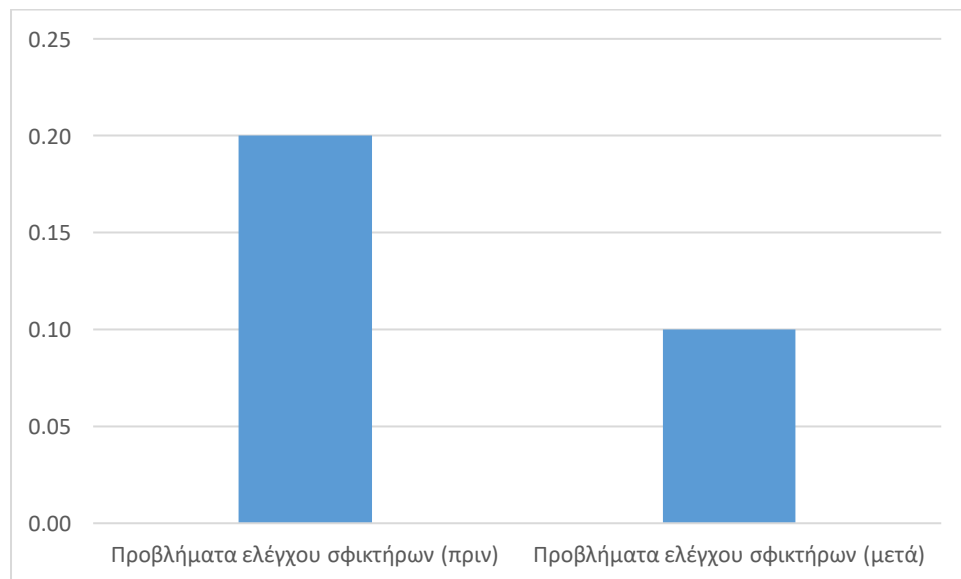
- a. Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά) < Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)
- b. Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά) > Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)
- c. Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά) = Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)

Πίνακας 25. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics ^a	
	Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (μετά) - Προβλήματα ελέγχου σφικτήρων (πριν)
Z	-,744 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,457

- a. Wilcoxon Signed Ranks Test
- b. Based on positive ranks.

Γράφημα 6. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα Ελέγχου σφικτήρων πριν & μετά την παρέμβαση



3.1.14 Έλεγχος σύγκρισης μέσων όρων για τον παράγοντα Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν & μετά την παρέμβαση)

H_0 : Τα προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

H_6 : Τα προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον

Από τους πίνακες 26 & 27 βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση καθώς $z=-2,783$ και $p=,005$. Επιβεβαιώνεται λοιπόν η ερευνητική υπόθεση H_6 .

Πίνακας 26. Πίνακας των μέσων όρων κατάταξης με Wilcoxon Signed Ranks Test

		Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά) -	Negative Ranks	14 ^a	8,68	121,50
Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)	Positive Ranks	2 ^b	7,25	14,50
		4 ^c		
		Total		
		20		

a. Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά) < Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)

b. Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά) > Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)

c. Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά) = Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)

Πίνακας 27. Πίνακας Αποτελέσματος με Wilcoxon Signed Ranks Test

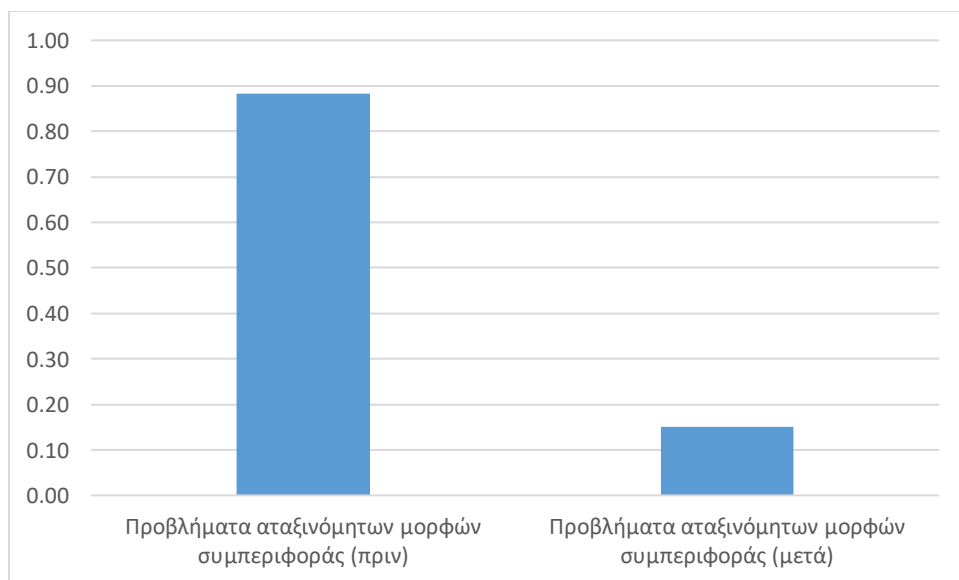
Test Statistics^a

	Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (μετά) - Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς (πριν)
Z	-2,783 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Γράφημα 7. Απεικόνιση της διαφοράς του παράγοντα Προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς πριν & μετά την παρέμβαση



3.2. Σχεδιασμός παρεμβάσεων

Όλα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που εφαρμόζονται δημιουργήθηκαν και δομήθηκαν βάση των ερευνητικών ερωτημάτων και τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας που συμμετείχε στην έρευνα. Όλες οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν συγκεκριμένα στάδια. Οι πρώτες δραστηριότητες σε κάθε παρέμβαση, είναι είτε γνωριμίας είτε προθέρμανσης, με σκοπό να ανακαλύψουν τον εαυτό τους, τους άλλους και τον εαυτό τους μέσα στους άλλους.

Στη συνέχεια, ακολουθούν δραστηριότητες για ενεργοποίηση. Έπειτα, ακολουθούν δραστηριότητες δραματοποίησης και κάποιες φορές γίνεται εναλλαγή με δραστηριότητες εμπιστοσύνης όπως κρίνεται απαραίτητο από την πορεία της ομάδας. Τέλος, οι παρεμβάσεις ολοκληρώνονται κάποιες φορές με ασκήσεις χαλάρωσης και πάντα στο κλείσιμο γίνεται ένας αναστοχασμός όλων αυτών που οι συμμετέχοντες βιώνουν κάθε φορά, καθώς αυτό διευκολύνει τόσο τα παιδιά, όσο και την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια, σχετικά με τον σχεδιασμό και την παρέμβαση της επόμενης φοράς. Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα από την εκπαιδευτικό/εμπυχωτρία (Τσιάρας, 2003).

Στην έρευνα πραγματοποιούνται δώδεκα (12) συναντήσεις με τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Η ερευνήτρια είναι ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός του τμήματος που μελετάται και διδάσκει τέσσερα (4) χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο, σε καθημερινή βάση. Οι παρεμβάσεις υλοποιούνται από την ίδια, μία φορά την εβδομάδα μέσα στο ωράριό της.

Οι μαθητές της ομάδας είναι παιδιά από τεσσάρων (4) έως έξι (6) ετών, καθώς το τμήμα είναι μικτό και απαρτίζεται από προνήπια και νήπια. Συγκεκριμένα, η ομάδα των παιδιών απαρτίζεται από 9 αγόρια εκ των οποίων τα 4 είναι νήπια και τα 5 προνήπια και 11 κορίτσια εκ των οποίων τα 5 είναι νήπια και τα υπόλοιπα 5 προνήπια. Τα νήπια γνωρίζονται μεταξύ τους και είναι αρκετά δεμένα. Τα προνήπια έρχονται πρώτη φορά στην τάξη του νηπιαγωγείου και χρειάζεται προσπάθεια για να ενταχθούν. Παρατηρούνται δυσκολίες συνεργασίας, συγκέντρωσης και συμπεριφοράς.

Τα προνηπιάκια έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια, καθώς και με τη δραματική τέχνη, ωστόσο τα νήπια τη γνωρίζουν από την προηγούμενη χρονιά, με αποτέλεσμα να έχουν πραγματοποιήσει στο παρελθόν κάποιες δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού. Οι παρεμβάσεις χωρίζονται σε δύο κύκλους. Στον πρώτο κύκλο περιλαμβάνονται 6 παρεμβάσεις (1-6) με κύριο στόχο τη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους, την έκθεση και προβολή του εαυτού τους στους άλλους και κατά συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους.

Στον δεύτερο κύκλο περιλαμβάνονται οι επόμενες έξι παρεμβάσεις (7-12) με βασικό στόχο την επαφή των παιδιών με τα συναισθήματα και κατ'επέκταση την συναισθηματική ανάπτυξη και ενίσχυση τους. Κοινός στόχος όλων των παρεμβάσεων είναι η συνεργασία και η ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων ανάμεσα στους μαθητές. Οι παρεμβάσεις ξεκινάνε από τα μέσα του Σεπτεμβρίου του 2022 και ολοκληρώνονται στα μέσα του Νοεμβρίου του 2022 (διάστημα τριών μηνών).

Να σημειωθεί ότι οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν εντός της τάξης του νηπιαγωγείου, καθώς δεν υπάρχει αίθουσα εκδηλώσεων ή άλλων δραστηριοτήτων. Σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η ερευνήτρια/εκπαιδευτικός και η θεατρολόγος του σχολείου που είχε αναλάβει το ρόλο του κριτικού φίλου, συμπληρώνουν τα φύλλα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχωτριάς (παράρτημα 5). Το υλικό που παράγεται, συγκεντρώνεται και στη συνέχεια η ερευνήτρια το αξιοποιεί προκειμένου να συμπληρώσει το ατομικό ημερολόγιο, να αξιολογήσει και να ολοκληρώσει την ποιοτική έρευνα.

3.3 Περιγραφική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.

Μετά από επεξεργασία των φύλλων συστηματικής παρατήρησης, του ατομικού ημερολογίου, των φύλλων αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις σημειώσεις του κριτικού φίλου, την συμμετοχική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις, συντάχθηκαν οι ακόλουθες αξιολογήσεις των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν.

Πριν από την έναρξη της πρώτης παρέμβασης, οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στην αίθουσα, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τους εξήγησε με απλά λόγια, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους, τη διαδικασία, δηλαδή ότι μία φορά την εβδομάδα για μία περίπου ώρα θα πραγματοποιούνται δραστηριότητες με θεατρικά παιχνίδια (καθώς είναι πιο εξοικειωμένα με τον όρο θέατρο και όχι δραματική τέχνη), χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά, φαντασία και θετική ενέργεια.

Αξιολόγηση του πρώτου κύκλου των παρεμβάσεων (1^η-6^η) Κοινωνικές δεξιότητες

Ο κύριος στόχος αυτού του κύκλου είναι η γνωριμία μεταξύ των μαθητών, η αυτοέκθεση και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

1^η παρέμβαση

Στόχος της παρέμβασης ήταν τα παιδιά να γνωριστούν μεταξύ τους, να πουν πράγματα για τον εαυτό τους και να τον παρουσιάσουν με έναν πιο ενδιαφέρον τρόπο. Η διάρκεια του πρώτου θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος κράτησε δέκα λεπτά παραπάνω από τον χρόνο που είχε προϋπολογιστεί (60΄) καθώς χρειάστηκε επιπλέον χρόνος για επεξήγηση κάποιων δραστηριοτήτων.

Ο μαθητής Β. απουσίαζε αλλά αυτό δεν επηρέασε αρνητικά την ομάδα. Η συνολική στάση των μαθητών ήταν θετική με τα νηπιάκια να δείχνουν ενθουσιασμό, ενώ τα προνηπιάκια να είναι πιο αμήχανα. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του

πρώτου μέρους του προγράμματος, οι περισσότεροι μαθητές ανυπομονούσαν να έρθει η σειρά τους αλλά όταν ερχόταν δίσταζαν να μιλήσουν, ενώ στη δραστηριότητα με το αγαπημένο ζώο και τη μίμησή του, τα αγόρια στην πλειοψηφία τους, ήταν πολύ πιο εκφραστικά από τα κορίτσια.

Στο δεύτερο μέρος του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, τα παιδιά ξεκινάνε να χτίζουν σχέσεις μεταξύ τους και να αλληλοεπιδρούν. Καλούνται να περιγράψουν ο ένας το δωμάτιο του άλλου έτσι όπως το φαντάζονται, να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα της τάξης αλλά κυρίως τη φαντασία τους και να προσπαθήσουν να «διαβάσουν» τον διπλανό τους προκειμένου να πετύχουν τη σωστή περιγραφή. Στην αρχή ο Α. που ήταν και ο πρώτος που ξεκίνησε δυσκολεύτηκε αρκετά μέχρι να καταλάβει την άσκηση και να ενεργοποιήσει την φαντασία με αποτέλεσμα να χρειαστεί η βοήθεια της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας δίνοντας παραδείγματα και κάνοντας πλάγιες ερωτήσεις.

Όταν η ίδια άσκηση επαναλήφθηκε 2-3 φορές, αφού δηλαδή είχε φτάσει η σειρά της Ν. που ήταν τέταρτη στον κύκλο, ανυπομονούσαν όλοι να κάνουν την περιγραφή και να χρησιμοποιήσουν τα αντικείμενα της τάξης. Ακόμα, το παιδί που άκουγε την περιγραφή για το δικό του δωμάτιο γελούσε και διασκεδάζε πολύ με αυτά που έλεγε ο διπλανός του και περίμενε να τελειώσει για να του πει αυτά που δεν βρήκε! Στο τέλος, όλοι ήθελα να μιλήσουν για τον εαυτό τους, μέσω του προσωπικού τους χώρου (δωμάτιο).

Στη συνέχεια, ακολούθησαν οι κούκλες και η δράση κατέληξε να μοιάζει με αυτοσχέδιο κουκλοθέατρο φτιαγμένο από τα παιδιά. Τα κορίτσια της ομάδας ήταν πιο εξοικειωμένα με το αντικείμενο της κούκλας, έκαναν καλύτερες αναπαραστάσεις από το σύνολο των αγοριών και ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα. Πιο συγκεκριμένα, στο τέλος της δραστηριότητας η Α. ζήτησε λίγο ακόμα χρόνο ως παράταση της δράσης που τόσο χάρηκε. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια την καθυσέχασε λέγοντας της πως ίσως θα έχει την ευκαιρία στο μέλλον να ξανακάνει την αντίστοιχη δραστηριότητα σε επόμενη παρέμβαση.

Στο τρίτο μέρος, αυτό του αναστοχασμού έγινε συζήτηση μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας σχετικά με το τι άρεσε και το τι δυσκόλεψε την ομάδα και ποιες στιγμές διασκεδάσαν πιο πολύ. Με διαφορά η δραστηριότητα που κέρδισε τα παιδιά ήταν αυτή με το αγαπημένο ζώο και την αναπαράσταση του και η πιο δύσκολη δράση φάνηκε να είναι «ο σημαντικός άλλος» όπου έπρεπε να μιλήσουν για τον εαυτό τους μέσα από τα «μάτια» κάποιου άλλου.

Για να κλείσει η πρώτη παρέμβαση χαλάρωσαν όλοι σε κύκλο ακούγοντας χαλαρωτική μουσική, ωστόσο δύο αγόρια, ο Δ. και ο Ν. παρουσίασαν παραβατική συμπεριφορά καθώς προσπάθησαν να χαλάσουν την ηρεμία με ομιλίες και έντονες χειρονομίες. Μετά από υπενθύμιση της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας των κανόνων της τάξης οι μαθητές σταμάτησαν.

2^η παρέμβαση

Ο στόχος αυτής της παρέμβασης ήταν τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες χωρίς απαραίτητα να μιλάνε μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 60' και συμμετείχαν όλοι εκτός από την Χ. που έλειπε. Τα παιδιά ανυπομονούσαν να ξεκινήσει η δράση και κάποιοι περίμεναν παρόλο που το εξήγησαν στην αρχή ότι θα κάνουν τα ίδια παιχνίδια με την πρώτη φορά.

Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, στην προθέρμανση οι Β., Κ. Α. και Γ. σηκώθηκαν από μόνοι τους για να φτιάξουν κύκλο καθώς θυμήθηκαν ότι έτσι ξεκίνησε η δράση την πρώτη φορά. Αφού δημιουργήθηκε ένας μεγάλος κύκλος άρχισαν μετά το παράγγελμα της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας να κινούν ένα ένα τα μέλη του σώματος και στη συνέχεια καλούνταν να κάνουν ο καθένας από μία φιγούρα στη μέση του κύκλου που οι υπόλοιποι θα μιμούνταν. Τα παιδιά σε κάθε διαφορετική φιγούρα ξεσπούσαν σε γέλια και ο επόμενος έψαχνε να βρει ακόμα πιο αστεία κίνηση για να προκαλέσει το γέλιο της ομάδας. Οι αλληλεπίδραση που είχαν μεταξύ τους ήταν πολύ όμορφη.

Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές άρχισαν να κινούνται μέσα στο χώρο και να αλλάζουν μεγέθη, έπρεπε δηλαδή να απλώνουν ή να μαζεύουν αντίστοιχα το κορμί τους χωρίς να χτυπήσουν ή να ακουμπήσουν τον άλλο. Δεν επιτρεπόταν να μιλήσουν για να συνεννοηθούν που θα πάει ο ένας και που ο άλλος, οπότε έπρεπε να είναι συγκεντρωμένοι, να «διαβάζουν» τις κινήσεις των άλλων και να επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς να μιλάνε.

Στην αρχή, ακολούθησαν τις εντολές, στην πορεία όμως και αφού εξοικειώθηκαν αρκετά με τη δράση, έψαχναν ευκαιρίες για να ακουμπήσουν κάποιον και να μιλήσουν ή να γελάσουν στον άλλο που συναντούσαν δίπλα τους. Η άσκηση που ενθουσίασε περισσότερο τους συμμετέχοντες ήταν αυτή με τα εμπόδια και τον οδηγό-τυφλό όπου εκεί όλοι ήθελαν να πάρουν τη θέση του τυφλού να κλείσουν τα μάτια και να αφήσουν τον οδηγό τους να τους κατευθύνει στην αίθουσα. Εκεί τα περισσότερα ζευγάρια συνεργάστηκαν πολύ ωραία, μόνο το ζευγάρι με την Β. και τον Δ. δυσκολεύτηκε καθώς ο Δ. δε μπορούσε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της δράσης.

Το τρίτο μέρος, αυτό του αναστοχασμού περιλάμβανε συζήτηση για την αγαπημένη και την λιγότερο αγαπημένη δράση, ωστόσο τα παιδιά σχεδόν ομόφωνα ισχυρίστηκαν ότι χάρηκαν με όλες τις δραστηριότητες και τα πέρασαν καλύτερα και από την πρώτη φορά, σύμφωνα με τα λεγόμενα της Χ.

3^η παρέμβαση

Ο στόχος της παρέμβασης ήταν τα παιδιά να μάθουν να δουλεύουν σε ζευγάρια με σκοπό να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους, καθώς τα ζευγάρια εναλλάσσονταν διαρκώς. Ο χρόνος διάρκειας της παρέμβασης ήταν 60'. Υπήρχαν δύο απουσίες του Κ. και του Π. καθώς ήταν άρρωστοι.

Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης 8 μαθητές δημιούργησαν κύκλο καθώς θυμήθηκαν ότι και στις δύο προηγούμενες παρεμβάσεις ξεκίνησαν την πρώτη δράση σε κύκλο. Η δραστηριότητα δεν περιλάμβανε κύκλο, ωστόσο επειδή η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια χάρηκε με την κίνηση των παιδιών δε θέλησε να τα αλλάξει και ζήτησε να δημιουργήσουν έναν μεγάλο κύκλο. Κάθισαν στο πάτωμα και ένας ένας άρχισαν να αναπαριστούν την πρωινή τους ρουτίνα μέσα από παντομίμα. Αυτό δυσκόλεψε τον Δ. και η Ε. δε μπορούσε να κάνει τις κινήσεις χωρίς να περιγράφει αυτό που κάνει. Η Χ. την διόρθωνε διαρκώς και έλεγε ότι «όποιος μιλάει χάνει». Μετά από αυτό δύο μαθητές ακόμα έδειξαν αμηχανία ως προς την έκθεση του εαυτού τους και την παντομίμα που έπρεπε να κάνουν με αποτέλεσμα να χρειαστεί η παρέμβαση της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας για να τονίσει ότι δεν υπάρχει σωστό και λάθος στον τρόπο που θέλω να δείξω κάτι και να εκφραστώ και πως όταν δυσκολεύομαι δεν είναι κακό να ζητάω βοήθεια από κάποιον άλλον.

Στο δεύτερο μέρος, τα παιδιά έπρεπε να χωριστούν σε ζευγάρια για να κάνουν τις δράσεις που ακολουθούσαν. Αυτό έφερε μερικές αντιδράσεις καθώς κάποιοι ήθελαν να φτιάξουν τριάδες και άλλοι δεν ήθελαν να πλησιάσουν κάποιον. Για να καταφέρει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια να χωρίσει τα ζευγάρια έφερε ένα τύμπανο, ζήτησε από τα παιδιά να περπατήσουν και τους είπε ότι όταν χτυπήσει το τύμπανο θα αγκαλιάσουν αυτόν που είναι δίπλα τους, όποιος δεν αγκαλιάσει χάνει σε αυτό τον γύρο. Έτσι τα παιδιά έγιναν ζευγάρια χωρίς να το καταλάβουν και στη συνέχεια άρχισαν να νιώθουν πιο άνετα και να αλλάζουν με μεγαλύτερη άνεση ταίρι κάθε φορά που έδινε το παράγγελμα η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ανάλογα με τη δράση.

Στο τρίτο μέρος της παρέμβασης, αυτό του αναστοχασμού, τα παιδιά ζήτησαν να ξανά κάνουν την άσκηση με τα ζευγάρια και τα κολλημένα μέρη του σώματος, καθώς τους φάνηκε πολύ αστεία και τους άρεσε που ήρθαν τόσο κοντά με το ζευγάρι

τους. Παραδέχτηκαν ότι στην αρχή δυσκολεύτηκαν να αποχωριστούν τον αγαπημένο τους φίλο και να κάνουν ζευγάρια και με άλλους, αλλά στο τέλος συνειδητοποίησαν ότι είναι ακόμα πιο διασκεδαστικό να έρχεσαι σε επαφή και με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας και να κάνεις νέους φίλους.

4^η παρέμβαση

Ο στόχος του τέταρτου προγράμματος είναι η συνεργασία και η κοινωνικοποίηση σε ομάδες. Το σύνολο της διάρκειας της δράσης ήταν 60'. Αυτή την φορά δεν απουσιάζει κανένα παιδί. Κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης 12 παιδιά έφτιαξαν κύκλο πριν ζητηθεί από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια. Η πρώτη δράση περιλάμβανε τη χρήση αντικειμένου (μπαλάκι) γεγονός που χαροποίησε πολύ τα παιδιά.

Στο κύριο μέρος της παρέμβασης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και δούλεψαν τις δραστηριότητες με το μοτίβο των μικρών και των μεγάλων ομάδων. Κάποιοι μαθητές χάρηκαν που μπήκαν σε ομάδες και κάποιοι δυσκολεύτηκαν αρκετά. Ο Χ. θεωρούσε ότι δεν του άφηναν χώρο να μιλήσει και να συμμετέχει μέσα στην ομάδα του, ενώ η Β. κλείστηκε στον εαυτό της και δεν είχε ενεργή συμμετοχή. Η πλειοψηφία ωστόσο των παιδιών ένιωσε καλύτερα μέσα στην ομάδα και χάρηκε που ανήκε σε αυτήν.

Όταν ήρθε η ώρα του αναστοχασμού, η Μ. είπε ότι χάρηκε πολύ που ξαναχρησιμοποίησαν τις κούκλες, ο Β. είπε ότι του άρεσε που ήταν στην ίδια ομάδα με τον Ν., τον Στ. και τον Σ. Η Ε. ανέφερε τη δραστηριότητα με τις δύο ομάδες που η μία μιλούσε ελληνικά ενώ η άλλη όχι και είπε πόσο αστείο της φάνηκε και πόσο πολύ ήθελε να το ξαναπαίξει και η Δ. συμφώνησε μαζί της.

5^η παρέμβαση

Στόχος γι' αυτή την παρέμβαση ήταν η ατομική έκθεση του καθενός, αλλά και η συνεργασία με τους άλλους. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 60' και σημειώθηκε μία απουσία μαθητή.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος οι μαθητές στην πλειοψηφία τους έφτιαξαν από μόνοι τους ένα μεγάλο κύκλο, ωστόσο ένας μαθητής αντέδρασε και δεν ήθελε να μπει στον κύκλο. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια εξήγησε τη δράση που θα ακολουθούσε και ενημέρωσε τον μαθητή ότι αν δεν θέλει να λάβει μέρος δεν υπάρχει πρόβλημα. Το παιδί δεν μπήκε στον κύκλο, ωστόσο κατά τη διάρκεια της δράσης με το μπαλάκι και τις προσωπικές ερωτήσεις, ο μαθητής διέκοψε και ανακοίνωσε ότι το σκέφτηκε και ότι τελικά θα ήθελε να παίξει και αυτός.

Στο δεύτερο μέρος τους προγράμματος, ακολούθησε δραστηριότητα με ψεύτικο τιμόνι και οδηγό ο οποίος οδηγούσε την ομάδα από το σπίτι του στο σχολείο και έλεγε τι βλέπει έξω από το παράθυρο μέχρι να φτάσει. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη δραστηριότητα, ήταν ανυπόμονοι μέχρι να έρθει η σειρά τους και όλοι ήθελαν να μοιραστούν με την ομάδα αυτά που συναντάνε στο δρόμο τους για το σχολείο κάθε πρωί. Στο τέλος, η Θ. ρώτησε την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να της πει τι βλέπει και αυτή από το σπίτι της μέχρι το σχολείο και αν βλέπει και το δικό της σπίτι (η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια της Θ.) μέσα από το τζάμι του αυτοκινήτου της. Όταν ήρθε η ώρα για κατασκευή όλοι οι μαθητές εκτός από τον Δ. ο οποίος είπε ότι δεν είναι καλός στις κατασκευές άρχισαν να πανηγυρίζουν και να ρωτάνε επίμονα αν θα μπορούσαν να τις πάρουν σπίτι τους. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τους πρότεινε να ανταλλάξουν στο τέλος τις κατασκευές τους. Αυτή η ιδέα δεν ενθουσίασε όλα τα παιδιά καθώς η Ξ. και η Σ. δεν ήθελαν να δώσουν τις δικές τους, ωστόσο στο τέλος παρασύρθηκαν από την ομάδα και αποφάσισαν να ανταλλάξουν και αυτές.

Στο τρίτο μέρος της παρέμβασης, κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, η Χ. ανακοίνωσε ότι της αρέσουν πολύ αυτές οι μέρες που γίνονται τα θεατρικά παιχνίδια και ότι δεν θέλει να σταματήσουν ποτέ. Ο Κ. συμφώνησε και μετά ακολούθησαν όλοι εκτός από τον Δ. που κοιτούσε έξω σκεπτικός και δεν μίλησε καθόλου κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού και των ερωτήσεων της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας. Όταν τον ρώτησε γιατί δεν συμμετέχει είπε ότι είχε κουραστεί, αν και στην πραγματικότητα έμοιαζε να τον απασχολεί κάτι άλλο, το οποίο όμως δεν ήθελε να μοιραστεί εκείνη τη στιγμή.

6^η παρέμβαση

Στόχος της παρέμβασης αυτής είναι να εξασκηθεί η παρατηρητικότητα των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο θα μάθουν στη συνέχεια να παρατηρούν όχι μόνο το περιβάλλον γύρω τους, αλλά και τους ανθρώπους και τις συμπεριφορές και την κοινωνία. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 60' και απουσίαζαν ο Κ. , η Δ. και ο Δ.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ανακοινώνει στα παιδιά ότι αυτή τη φορά θα ξεκινήσουν με άλλο τρόπο και τους λέει να φτιάξουν έναν κύκλο. Τα παιδιά γελάνε, αστεϊεύονται μαζί της, της λένε ότι πήγαν να φτιάξουν κύκλο πριν τους το πει και συνεχίζουν με διάφορα σχόλια. Αυτή η προθέρμανση ξεκινάει με δυνατή μουσική και τα παιδιά ξεσηκώνονται, όλοι χορεύουν εκτός από την Α. η οποία νιώθει αμηχανία με το χορό και κοιτάζει τους υπόλοιπους. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια την παίρνει από το χέρι και χορεύουν μαζί με αποτέλεσμα η

Α. να μην μπορεί να κρύψει τη χαρά της και τα υπόλοιπα παιδιά να ζητάνε να χορέψουν και αυτά μαζί με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες κυλούν ομαλά, μέχρι που ο Σ. λέει ότι βαριέται να περιμένει τη σειρά του και δε θέλει να παίξει άλλο. Η εκπαιδευτικός του λέει να ξεκουραστεί για λίγο και να σκεφτεί αν είναι σημαντικό ή όχι να περιμένουμε τη σειρά μας ώστε να μπορούμε να παίξουμε όλοι.

Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, υπάρχει κατασκευή μάσκας με αποτέλεσμα ο Σ. που προηγούμενος ανακοίνωσε ότι αποχωρεί, τώρα να λέει πως σκέφτηκε αυτά που είπε ότι δεν είχε δίκιο και ότι θέλει να φτιάξει και αυτός μάσκα. Όλοι οι μαθητές κατασκευάζουν με προσοχή τις μάσκες τους και τα προνήπια ζητάνε μεγαλύτερη βοήθεια από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια για την ολοκλήρωσή της. Όλοι απορούν τι θα κάνουν με αυτές και αν θα τις πάρουν στο σπίτι. Οι δύο δραστηριότητες που ακολουθούν με πρωταγωνιστή την μάσκα χαροποιούν τα παιδιά, μέχρι που η μάσκα της Μ. χαλάει και η δράση διακόπτεται για την ανακατασκευή της. Η Μ. κλαίει μέχρι να φτιαχτεί και πάλι η μάσκα της και η Ε. την πλησιάζει και την παρηγορεί. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια επιβραβεύει την Ε. για τη συμπόνια της και την ενσυναίσθησή της, με αποτέλεσμα και τα υπόλοιπα παιδιά να την πλησιάσουν και να την παρηγορήσουν. Η μάσκα επιδιορθώνεται και όλοι ξεσπούν σε επιφωνήματα χαράς.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του προγράμματος ζητείται από τα παιδιά να επιλέξουν την αγαπημένη τους δραστηριότητα και όλοι συμφωνούν ότι τα παιχνίδια με τη μάσκα ήταν τα καλύτερα, ενώ για την πιο δύσκολη στιγμή ψηφίζουν την καταστροφή της μάσκας της Μ. γιατί όπως είπαν τη στεναχώρησε πολύ. Τα παιδιά ζητάνε να ακούσουν την μουσική που χόρεψαν στην αρχή μία ακόμα φορά και έτσι κλείνει ο 6^{ος} κύκλος παρεμβάσεων.

Αξιολόγηση του δεύτερου κύκλου των παρεμβάσεων (7^η-12^η) Συναισθηματικές δεξιότητες

Ο βασικός στόχος αυτού του κύκλου είναι η γνωριμία και η επαφή με τα συναισθήματα, η κατηγοριοποίησή τους και η ανάπτυξη τεχνικών αναγνώρισης και διαχείρισης αυτών.

7^η παρέμβαση

Στόχος αυτής της παρέμβασης είναι η γνωριμία των παιδιών με τα συναισθήματα. Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης αποτελούν σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης και έκφρασης των συναισθημάτων. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 60'. Απουσίαζαν οι Κ. και ο Γ.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος, την προθέρμανση, τα παιδιά χόρευαν και ξεκίνησαν να έρχονται σε επαφή με τον εσωτερικό τους κόσμο μέσω της μουσικής και τα συναισθήματα που προκαλεί. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έφερε στην ομάδα μία άδεια κορνίζα και μέσα από δύο δράσεις κατάφερε να την «γεμίσει με συναισθήματα». Η μία έγινε δύο και φάνηκε να αρέσει πολύ στα παιδιά αυτή η προσθήκη του αντικειμένου καθώς δεν ήταν κάποιο παιχνίδι από αυτά που ξέρουν, με αποτέλεσμα να τους τραβήξει την προσοχή. Η φαντασία ξύπνησε και τα παιδιά άρχισαν να ανοίγονται στην ομάδα και να μοιράζονται διάφορες σκέψεις τους, όπως για παράδειγμα η Α. που είπε ότι μέσα στην άδεια κορνίζα θα έβαζε τη φωτογραφία του σκύλου της που τον αγαπά πολύ.

Στο κύριο μέρος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε μία δραστηριότητα που έδειξε να έχει μεγάλη απήχηση και ενθουσίασε πολύ τα παιδιά, ιδιαίτερα όμως τον Σ. που αγαπά πολύ τα φανάρια και μιλάει συνέχεια για αυτά. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να ακούνε μικρές ιστορίες και στο τέλος να δηλώνουν το συναίσθημα που έκρυβε η ιστορία μέσα από ένα χάρτινο τρισδιάστατο φανάρι, όπου το πράσινο δήλωνε χαρά, το κόκκινο λύπη και το πορτοκαλί ηρεμία.

Τα παιδιά ζήτησαν να παίξουν ξανά και ξανά τη δραστηριότητα αυτή καθώς τους άρεσαν τόσο οι μικρές ιστοριούλες όσο και το μεγάλο χάρτινο φανάρι που συμβόλιζε τα συναισθήματα. Η δραστηριότητα επαναλήφθηκε. Καθώς ούτως ή άλλως αυτό είχε προγραμματιστεί με παραλλαγή, δηλαδή συμπληρώθηκε επάνω στο φανάρι ένα ακόμα χρώμα το ροζ που συμβόλιζε τη ντροπή και οι μαθητές ανέλαβαν το ρόλο του αφηγητή, καθώς οι ίδιοι καλούνταν τώρα να φτιάξουν και να αφηγηθούν μικρές ιστορίες. Οι Ε. και ο Α. κατάφεραν να φτιάξουν πολύ ενδιαφέρουσες ιστορίες σε αντίθεση με την Γ. και τον Δ. που δυσκολεύτηκαν πολύ να αφηγηθούν κάτι.

Στο τρίτο μέρος πραγματοποιήθηκε αναστοχασμός με ερωτήσεις όπως «Κατάλαβες το θέμα σήμερα ποιο ήταν;», «Ποια δραστηριότητα σου έδωσε μεγαλύτερη χαρά;» και απαντήσεις «Εγώ κατάλαβα ότι κάναμε τη χαρά και τη λύπη», «Εμένα μου άρεσε το φανάρι και θέλω να το ξαναπαίξουμε», «Εμένα μου άρεσε η κορνίζα που βάζουμε μέσα ότι θέλουμε εμείς» κτλ.

Οι μαθητές ευχαριστήθηκαν τις δραστηριότητες και έδειξαν να κατανοούν το θέμα που πραγματεύονταν, ωστόσο πέρα από τη χαρά, τη λύπη και τον θύμο, δεν ανέφεραν από μόνοι τους πολλά ακόμα συναισθήματα.

8^η παρέμβαση

Στόχος της παρέμβασης ήταν το πρόσωπο ως μέσο έκφρασης των συναισθημάτων. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με προγραμματισμένη διάρκεια 60', ωστόσο κράτησε δέκα λεπτά παραπάνω λόγω της επιμονής των παιδιών για επιπλέον χρόνο στη δραστηριότητα του μικρού κουκλοθέατρου. Δεν καταγράφηκαν απουσίες.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος, πραγματοποιήθηκε ζέσταμα για το σώμα και στη συνέχεια ακολούθησε δραστηριότητα καλλιέργειας της εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών, καθώς όταν νιώθεις εμπιστοσύνη για κάποιον μπορείς να εκφράσεις πιο εύκολα τα συναισθήματά σου. Η δραστηριότητα με το «Πες ένα μυστικό στο διπλανό», προκάλεσε γέλια στα παιδιά και τους άρεσε πολύ που έλεγαν κάτι που δεν του άκουγαν οι άλλοι.

Στο δεύτερο μέρος του προγράμματος, τόσο η δραστηριότητα με τα αξεσουάρ, τον καιρό και τις χαρούμενες-λυπημένες φάτσες, όσο και η δραστηριότητα με το ζάρι των συναισθημάτων, ευχαρίστησε πολύ τους μαθητές, ανυπομονούσαν να έρθει η σειρά τους, ήθελαν να κάνουν πολλές φορές ο καθένας την κάθε δράση και γελούσαν πολύ κυρίως με τις γκριμάτσες που έκαναν σχετικά με τα συναισθήματα. Η Κ. χάρηκε πολύ με τη δραστηριότητα όπου την έντυναν με αξεσουάρ έλεγε τον καιρό και προσπαθούσε να συνδυάσει το κρύο ή τη ζέστη με τη χαρά και τη λύπη. Ο Β. από την άλλη μεριά αγάπησε πολύ το ζάρι με τα συναισθήματα και ήθελε να καταφέρει να τύχει έστω από μία φορά όλα τα συναισθήματα για να κάνει τις αντίστοιχες εκφράσεις, καθώς τα παιδιά γελούσαν πολύ μαζί του.

Στο τρίτο μέρος πραγματοποιήθηκε κουκλοθέατρο με γαντόκουκλες σε μορφή ζώων όπου το κάθε ένα αντιπροσώπευε και ένα διαφορετικό συναίσθημα, ο λύκος τη στεναχώρια, η χελώνα το θυμό, ο λαγός τη χαρά κτλ. Τα παιδιά παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον το κουκλοθέατρο, επηρεάζονταν από τον χαρακτήρα που μιλούσε κάθε φορά και το συναίσθημα που αντιπροσώπευε και παρασύρθηκαν στον κόσμο του κουκλοθέατρου. Αυτό τους χαλάρωσε, τους ξεκούρασε και τους έκανε να ζητάνε στην πλειοψηφία τους επίμονα την παράταση της δραστηριότητας, με αποτέλεσμα η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια να συνεχίσει για περίπου δέκα λεπτά το κουκλοθέατρο και να ολοκληρώσει την παρέμβαση με αναστοχασμό και ανατροφοδότηση μέσα από τους ήρωες του κουκλοθέατρου και τους διαλόγους τους.

9^η παρέμβαση

Στόχος της 9^{ης} παρέμβασης ήταν η επαφή με τεχνικές διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς τα παιδιά κατακλύζονται από συναισθήματα και δρουν μέσω αυτών, ωστόσο λόγω του νεαρού της ηλικίας τους δεν μπορούν να τα αναγνωρίσουν

και να τα διαχειριστούν με ευκολία. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν 60'. Απουσίαζε μόνο η Μ.

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος, τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο και ακολούθησαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας υπό την συνοδεία μουσικής προκειμένου να κάνουν προθέρμανση. Η Α. στην αρχή δεν ακολούθησε τις οδηγίες, έμεινε ακίνητη και απλά παρατηρούσε, λίγο μετά όμως η φίλη της η Ν. την παρακίνησε τραβώντας την από το χέρι και ξεκίνησε και αυτή να συμμετέχει.

Στο κύριο μέρος του προγράμματος, έγινε μέσω διαφορετικών δραστηριοτήτων αναφορά σε μερικές γνωστές τεχνικές διαχείρισης των συναισθημάτων, όπως «το βάζο της ηρεμίας», «το μπαλόνι του θυμού» και «το φάρμακο της λύπης». Η Χ. είπε με ενθουσιασμό πως έχει φτιάξει και η ίδια στο σπίτι της με τη μαμά της «βάζο της ηρεμίας» και ζήτησε να μας το φέρει την επόμενη φορά. Τα παιδιά γέλασαν πολύ με «το μπαλόνι του θυμού» και έφτιαζαν με μεγάλη προθυμία όλοι μαζί «το φάρμακο της λύπης» για να το χρησιμοποιούν στην ομάδα τους όπως είπε η Κ. όταν κάποιος θα είναι στεναχωρημένος γιατί μπορεί να του λείπει η μαμά του.

Στο τρίτο μέρος, οι μαθητές κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού συμφώνησαν ότι τα παιχνίδια των συναισθημάτων, καθώς έτσι μπόρεσαν να τα αντιληφθούν, είχαν πλάκα και θέλουν να τα κάνουν και στο σπίτι με τη μαμά και το μπαμπά. Ο Δ. σηκώθηκε όρθιος και ξεκίνησε να κάνει το «μπαλόνι του θυμού» αυθόρμητα, με αποτέλεσμα να ξεσηκωθούν τα περισσότερα παιδιά και να ακολουθήσουν το παράδειγμά του. Όλοι γέλασαν και η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια λίγο μετά τους ζήτησε να επιστρέψουν στις θέσεις τους για να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα.

10^η παρέμβαση

Στόχος αυτής της παρέμβασης, ήταν η προσπάθεια κατηγοριοποίησης των συναισθημάτων με παιγνιώδη τρόπο. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 60' λεπτά. Από το πρόγραμμα δεν απουσίαζε κανένας μαθητής.

Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες προθέρμανσης της ομάδας. Οι μαθητές κινήθηκαν στο χώρο, περπάτησαν με διάφορους τρόπους και έδειξαν να είναι πια αρκετά εξοικειωμένοι με τη διαδικασία, καθώς οι περισσότερες παρεμβάσεις ξεκινούσαν με παρόμοιο μοτίβο και αυτό βοηθάει πολύ τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης, η δραστηριότητα της σκυταλοδρομίας ανέβασε την αδρεναλίνη των παιδιών στα ύψη. Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, τοποθετήθηκε στον τοίχο ένα κόκκινο και ένα μπλε χαρτόνι όπου αντιπροσώπευαν το

θυμό και τον ενθουσιασμό αντίστοιχα και μέσα σε ένα μεγάλο καλάθι τοποθετήθηκαν κομμένες εικόνες προσώπων από εφημερίδες και περιοδικά. Οι μαθητές καλούνταν να πιάνουν στην τύχη μία εικόνα και αναλόγως το συναίσθημα που είχε το πρόσωπο να την κολλάνε στο σωστό χαρτόνι στον τοίχο απέναντί τους. Όλοι συμμετείχαν με χαρά, δεν έλειψαν όμως και τα λάθη βιασύνης με αποτέλεσμα δύο παιδιά να λογομαχήσουν, ωστόσο το πρόβλημα λύθηκε πολύ γρήγορα καθώς η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρότρυνε τα παιδιά να αναγνωρίσουν το συναίσθημα που ένιωθαν (θυμό) και στη συνέχεια τους είπε να χρησιμοποιήσουν την τεχνική της χελώνας με το καβούκι της που είχαν δει στην προηγούμενη παρέμβαση στο κουκλοθέατρο.

Στο τρίτο μέρος της παρέμβασης, την ώρα του αναστοχασμού, οι μαθητές ανέφεραν το περιστατικό που δημιουργήθηκε μεταξύ των δύο αγοριών νωρίτερα και μιλήσαν για το συναίσθημα του θυμού, συμφωνώντας στο πόσο άσχημα σε κάνει να νιώθεις, με την Α. να σχολιάζει ότι σε βάζει να τσακόνεσαι με τους φίλους σου. Έγινε μία ομαδική αγκαλιά και όλοι μαζί φώναξαν δυνατά «χαρά».

11^η παρέμβαση

Στόχος της παρέμβασης αυτής ήταν η συμμετοχή του σώματος στην έκφραση των συναισθημάτων. Η διάρκεια αυτού του προγράμματος ήταν 60' και σημειώθηκαν 4 απουσίες μαθητών.

Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, έγινε προθέρμανση με απλές δραστηριότητες για την ενεργοποίηση του σώματος. Η διαφορά των μαθητών στην ακολουθία των εντολών και στο σύνολο της διαδικασίας (ζέσταμα) από την πρώτη εφαρμογή ήταν εμφανή. Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετείχε πιο εύκολα, αντιλαμβανόντουσαν τις εντολές πιο γρήγορα, όπως για παράδειγμα στη δραστηριότητα με τα μέλη του σώματος και τα ελατήρια που κρύβονται από κάτω, που έκανε τα παιδιά να γελάσουν πολύ κι να χοροπηδάνε ψηλά, πέφτοντας πάλι κάτω.

Στο δεύτερο μέρος, ακολούθησε δραστηριότητα με μουσική και πολύ χορό. Οι μαθητές μεταμορφώθηκαν σε μπαλόνια και χόρευαν-χοροπηδούσαν όπως ένιωθε το μπαλόني κάθε φορά, λυπημένο, ενθουσιασμένο, θυμωμένο, ντροπαλό κτλ. Ο Β. και ο Ν. πέρναγαν τόσο ωραία που όταν έπρεπε να χορέψουν-χοροπηδήσουν στεναχωρημένοι ή λυπημένοι, μετά από μερικά δευτερόλεπτα κοιτάζοντας ο ένας τον άλλο ξεσπούσαν σε γέλια. Στη δραστηριότητα με τα γλυπτά το αποτέλεσμα της προσπάθειας των παιδιών ξεπέρασε τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας καθώς με την καθοδήγησή της τα παιδιά μπόρεσαν να αποδώσουν πολύ ωραία αρκετά από τα συναισθήματα σε μορφή γλυπτών, με το σώμα τους, σε ομάδες των τριών.

Κάποιοι ήθελαν να σηκωθούν ξανά και ξανά καθώς βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική την δραστηριότητα και τους άρεσε πολύ το κομμάτι της επικοινωνίας με την ομάδα, προκειμένου να φτιάξουν κάτι κοινό μαζί.

Στο τρίτο μέρος, αυτό του αναστοχασμού και της χαλάρωσης, τα παιδιά κάθισαν στο πάτωμα σε σχήμα κύκλου και κλήθηκαν να χαϊδέψουν απαλά την πλάτη του διπλανού τους. Στην αρχή ο Κ. ήταν πολύ δισταχτικός και ντροπαλός και δεν ήθελε να ακουμπήσει κανέναν, ούτε να τον ακουμπήσουν, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια, ωστόσο τον πλησίασε, τον ακούμπησε απαλά στην πλάτη με μία γαντόκουκλα και στη συνέχεια χωρίς αυτήν. Ο μαθητής χαλάρωσε και στη συνέχεια δέχτηκε το χάδι του παιδιού που βρισκόταν δίπλα του και ανταπέδωσε και ο ίδιος το χάδι στον διπλανό του.

12^{ης} παρέμβαση

Στόχος της τελευταίας παρέμβασης ήταν η εφαρμογή «παιχνιδιών χαράς», ώστε να κλείσει ο κύκλος των παρεμβάσεων με το πιο όμορφο συναίσθημα που τα παιδιά χαρίζουν απλόχερα. Η διάρκεια της τελευταίας παρέμβασης ήταν 60' και σημειώθηκε μία απουσία από την Ε.

Στο πρώτο μέρος της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια με τα παιδιά να χωρίζονται σε ζευγάρια και να διασκεδάζουν ιδιαίτερα. Ακολούθησε η δραστηριότητα ισορροπίας όπου πάνω σε ένα μπλε πανί που αντιπροσώπευε το ποτάμι της λύπης, είχαν τοποθετηθεί σκόρπια μαξιλάρια. Το κάθε παιδί έπρεπε να διασχίσει το ποτάμι, χωρίς να πέσει μέσα, πηδώντας πάνω στα μαξιλάρια, όποιος έχανε την ισορροπία του είχε την βοήθεια των άλλων καθώς ερχόντουσαν με τη βάρκα της χαράς και τον βοηθούσαν να ανέβει και πάλι πάνω στο μαξιλάρι και να συνεχίσει. Στην αρχή όλοι προσπαθούσαν να κρατήσουν την ισορροπία τους για να μην πέσουν, στη συνέχεια όμως και αφού έκανε την αρχή η Χ. όλο και περισσότεροι άρχισαν να πέφτουν προκειμένου να τους βοηθήσει η βάρκα της χαράς καθώς τους φαινόταν πολύ ωραίο και διασκεδαστικό.

Στο δεύτερο μέρος, υλοποιήθηκε η δραστηριότητα με την ονομασία «ο κήπος των συναισθημάτων». Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ο ένας μεταμορφωνόταν σε κυνηγός συναισθημάτων και οι υπόλοιποι σε δέντρα με διαφορετικά συναισθήματα. Η επιτυχία της δράσης δεν άργησε να φανεί καθώς σχεδόν όλοι ανυπομονούσαν να φτιάξουν ομάδες και να ξεκινήσουν το παιχνίδι. Όλα κύλισαν ομαλά, ωστόσο στο τέλος και αφού η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ανακοίνωσε τη λήξη της δράσης, μερικά παιδιά άρχισαν να διαμαρτύρονται και να ζητούν επίμονα να ξανά παίξουν για να έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν ρόλους και να γίνουν αντίστοιχα κυνηγοί ή δέντρα. Η

ερευνήτρια/εκπαιδευτικός προσπάθησε να κατευνάσει τα πνεύματα και να συζητήσει με τα παιδιά. Λίγο μετά συμφώνησαν ότι δε χρειάζεται να αντιδρούν τόσο έντονα, ότι έτσι δε καταφέρνουν κάτι και ότι θα έχουν τη δυνατότητα να παίξουν ξανά αυτό το παιχνίδι στο μέλλον στο πλαίσιο της τάξης.

Στο τρίτο μέρος της παρέμβασης, για να χαλαρώσουν οι μαθητές και να κλείσει ήρεμα και ευχάριστα το πρόγραμμα, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διάβασε στους μαθητές ένα παραμύθι για τα συναισθήματα και στο τέλος έβαλε χαλαρωτική μουσική και τους ζήτησε να ζωγραφίσουν ότι τους άρεσε περισσότερο από όλα αυτά που έμαθαν και έκαναν καθ' όλη τη διάρκεια των 12 παρεμβάσεων. Οι μαθητές στεναχωρήθηκαν που τελείωσε το πρόγραμμα και η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τους διαβεβαίωσε αφού ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος αυτού στο σχολείο, ότι θα χρησιμοποιήσουν πολλά από αυτά που έκαναν και έμαθαν όλο αυτό τον καιρό και στο καθημερινό τους μάθημα, κατά τη διάρκεια του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μία τεράστια ομαδική αγκαλιά.

Κεφάλαιο 4 - Συμπεράσματα

4.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία σκοπός είναι να ερευνηθεί ο ρόλος της Δραματικής τέχνης ως παιδαγωγική μέθοδος στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα που πραγματοποιείται είναι πειραματική και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται είναι μικτοί. Ο στόχος της έρευνας ήταν να ελεγχθεί η αρχική υπόθεση, καθώς και τα ερωτήματα της έρευνας.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ-Α. Στα δεδομένα έγινε στατιστική ανάλυση. Επιπλέον για τη συλλογή των δεδομένων έγινε καταγραφή παρατηρήσεων τόσο εξατομικευμένων όσο και γενικών, των οποίων η διερεύνηση και η εξέταση έγινε συμπληρωματικά και περιγραφικά από τα ερωτηματολόγια.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές της ομάδας που μελετάται, συμμετέχουν σε δώδεκα παρεμβάσεις, στις οποίες χρησιμοποιούνται τεχνικές της Δραματικής τέχνης με σκοπό την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη τους. Το εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται στην ποσοτική έρευνα είναι το ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει συνολικά 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ποιοτική έρευνα είναι η συμμετοχική παρατήρηση, ο κριτικός φίλος, τα φύλλα αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης και εμπνευστή, οι συνεντεύξεις και το ατομικό ημερολόγιο.

Μετά από την επεξεργασία τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων προκύπτουν τα συμπεράσματα που ακολουθούν. Οι μαθητές ξεκίνησαν τη σχολική χρονιά με αρκετές συμπεριφορικές δυσκολίες και προβλήματα στη συγκέντρωση, κυρίως τα αγόρια και δυσκολεύονταν ιδιαίτερα στον αποχωρισμό από τον κηδεμόνα τους. Μέσα από τη σύγκριση των ερωτηματολογίων που δόθηκαν πριν και μετά τις παρεμβάσεις παρατηρείται σημαντική βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών αλλά και της διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρχαν παιδιά που ερχόντουσαν για δεύτερη φορά στην τάξη του νηπιαγωγείου(η τάξη είναι μικτή νήπια και προνήπια) και παιδιά που ερχόντουσαν για πρώτη φορά, χωρίς να γνωρίζουν κάποιον με αποτέλεσμα στην αρχή να υπάρχουν προβλήματα στην δημιουργία ζευγαριών και ομάδων, στη συμμετοχή σε δραστηριότητες κινητικές, καθώς αυτό μεταφράζεται ως «έκθεση του εαυτού» για ένα

παιδί τέτοιας ηλικίας και στη σχέση εμπιστοσύνης ως προς τη δασκάλα από τους μαθητές της προνηπιακής ηλικίας.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων οι μαθητές επέδειξαν πνεύμα συνεργασίας, στο σύνολό τους και αναπτύχθηκε ένα θετικό κλίμα στην ομάδα αλλά και στις δράσεις που καλούνταν να υλοποιήσουν. Οι μαθητές με έντονο χαρακτήρα, κατάφεραν να δαμάσουν την παρορμητικότητα και την ανυπομονησία τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι μαθητές με ευαισθησίες και αδυναμίες παρά την αρχική τους αμηχανία και δυσκολία στην έκθεση απέναντι στους άλλους, μπόρεσαν να συμμετάσχουν σε όλες τις δράσεις και να νιώσουν κομμάτι της ομάδας.

Οι στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων έδειξαν σημαντικά ευρήματα και στους δύο παράγοντες του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα βλέπουμε ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν βελτίωση μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Επίσης βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση όπως και ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Διασπαστικής Συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση. Τέλος βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα Άγχους και Ανασφάλειας πριν και μετά την παρέμβαση, ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα ελέγχου σφικτήρων πριν και μετά την παρέμβαση, όπως και ότι υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ του παράγοντα προβλήματα αταξινόμητων μορφών συμπεριφοράς πριν και μετά την παρέμβαση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, για τα οποία έγινε αναφορά και στην ανάλυση των δεδομένων, η κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των μικρών μαθητών της προσχολικής ηλικίας, σε συνολική αξιολόγηση, κατέγραψε στατιστικά αξιοσημείωτη διαφορά ανάμεσα στα εξαρτημένα δείγματα, πριν από τις παρεμβάσεις και μετά από αυτές. Μεγάλη διαφορά παρουσιάστηκε και στην κοινωνική αλλά και στην συναισθηματική ανάπτυξη, με σημαντικά αποτελέσματα στην βελτίωση των συμπεριφορών εξωτερίκευσης απ' ότι εσωτερίκευσης.

4.2 Συζήτηση

Ο στόχος της εργασίας είναι, να ερευνηθεί αν η συμμετοχή των μαθητών προσχολικής ηλικίας σε στοχευμένες και προσχεδιασμένες δράσεις Δραματικής τέχνης ενισχύει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Για το σκοπό της παρούσας

έρευνας, καθώς και τη συλλογή των δεδομένων που παράχθηκαν, πραγματοποιήθηκε και ποσοτική και ποιοτική έρευνα και αντίστοιχος συνδυασμός των αποτελεσμάτων.

Τόσο τα αποτελέσματα της ποιοτικής όσο και τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση της ερευνήτριας, ότι η Δραματική τέχνη ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα και λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η έρευνα κατέληξε πως οι δράσεις και οι τεχνικές της Δραματικής τέχνης:

- Μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.
- Μπορούν να συμβάλλουν στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.
- Μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών.

Αντίστοιχες έρευνες με την παρούσα, που αναφέρονται στην επίδραση των τεχνών στη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών, καταλήγουν να επιβεβαιώνουν την θετική επίδραση των τεχνών, όπως οι έρευνες των Μαγαλιού (2007) και Κωτσαλίδου (2014), που σχετίζονται, αντίστοιχα, με την επίδραση που έχει η μουσικοκινητική αγωγή στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που βρίσκονται σε προσχολική ηλικία με την επίδραση που έχουν οι εικαστικές δραστηριότητες στην ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής αγωγής, καθώς καταγράφεται σημαντική πρόοδος των παιδιών στη δημιουργική σκέψη αλλά και την ενίσχυση της ομαδικότητας μεταξύ τους.

Η ανάλυση των παρατηρήσεων που σημειώθηκαν οδηγούν σε παρόμοια αποτελέσματα και συμπεράσματα. Αρκετές από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας/εμπυροχότριας διαπιστώνουν ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος των παιδιών, μείωση επιθετικών συμπεριφορών και μεγαλύτερος χρόνος συγκέντρωσης των παιδιών σε μία δραστηριότητα. Κοινό σημείο αποτελεσμάτων των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων ορίζεται η ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης και της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

Σημαντικοί στόχοι των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης είναι η συνεργασία, η κατανόηση του εαυτού και των άλλων ανθρώπων όπως και η ετοιμότητα, οι οποίοι αποτελούν παράλληλα δεδομένο και ζητούμενο για την καλλιέργεια τόσο των προσωπικών όσο και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Άλκηστις, 2008).

Με τη δραματική τέχνη ανιχνεύθηκαν συμπεριφορές αλλά και δυσκολίες των παιδιών από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια, που υπό συνθήκες απλού μαθήματος ρουτίνας θα ήταν δύσκολο να τις διακρίνει κάποιος. Φανερώθηκαν και βελτιώθηκαν συμπεριφορές με αρνητικό πρόσημο, όπως άγχος, φοβίες, ανυπομονησία, δειλία και ντροπή. Η συστηματική και στοχευμένη παρατήρηση αποκάλυψε ότι μέσω της δραματικής τέχνης ενισχύθηκαν και καλλιεργήθηκαν συμπεριφορές αλληλεγγύης, σεβασμού του εαυτού και του άλλου, αυτορρύθμισης και αυτοδιαχείρισης.

Καθόλη τη διάρκεια και την πορεία των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε ισότιμη αντιμετώπιση από τα παιδιά μεταξύ τους. Στην ομάδα συμμετείχε επίσης μαθητής στο φάσμα του αυτισμού, ο οποίος ωστόσο συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με ενθουσιασμό. Έγινε αντιληπτό τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τον κριτικό φίλο πως μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια, οι συμμετέχοντες άρχισαν να τον βοηθούν περισσότερο, να τον προσεγγίζουν και τελικά να τον εντάσσουν στην ομάδα, χωρίς να χρειάζεται η προτροπή της εμψυχώτριας.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί πως η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών της ομάδας συμμετείχαν με μεγάλη χαρά, ενθουσιασμό και ανυπομονησία σε κάθε θεατροπαιδαγωγικό παρέμβαση που είχε σχεδιαστεί, και το τρίμηνο αυτό ταξίδι στον κόσμο της Δραματικής Τέχνης το απόλαυσαν όλοι όσοι συμμετείχαν.

4.3 Περιορισμοί έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσα από ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, ωστόσο λόγω των περιορισμών που εντοπίζονται, τα αποτελέσματα δεν είναι δυνατό να γενικευθούν (Νόβα- Καλτσούνη, 2006). Πρώτος περιορισμός είναι το δείγμα της έρευνας, καθώς έγινε μη πιθανοθεωρητική δειγματοληψία, με αποτέλεσμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Ο λόγος που επιλέχθηκε το βολικό αυτό δείγμα είναι ότι η ερευνήτρια εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο Ιδιωτικό νηπιαγωγείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα και είχε εύκολη πρόσβαση.

Δεύτερος περιορισμός που αξίζει να αναφερθεί είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος (20 παιδιά) το οποίο δεν επέτρεψε τη δημιουργία ομάδας ελέγχου, καθώς και ο αριθμός των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν (12 παρεμβάσεις), καθώς δεν υπήρχαν πολλές διαθέσιμες ώρες κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος του νηπιαγωγείου για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν περισσότερες παρεμβάσεις.

Τρίτος εξίσου σημαντικός περιορισμός, αποτέλεσε η συνθήκη διεξαγωγής των παρεμβάσεων, ως προς τον χώρο που υπήρχε διαθέσιμος, καθώς ήταν μία μικρή σχολική αίθουσα και ως προς την ερευνήτρια, η οποία είναι παράλληλα και η εκπαιδευτικός της ομάδας των παιδιών που συμμετείχαν με αποτέλεσμα αυτό να επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας/εκπαιδευτικού.

4.4 Μελλοντικές προτάσεις

Πρώτη πρόταση είναι η εισαγωγή της Δραματικής τέχνης όχι μόνο ως παιδαγωγική μέθοδος και εργαλείο, σε δράσεις που πραγματοποιούνται στο νηπιαγωγείο, αλλά και ως μάθημα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα από θεατρολόγο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος. Οι μαθητές έχουν ανάγκη από τέτοιου είδους δημιουργικές δραστηριότητες, τόσο για την εκτόνωση της ενέργειά τους, όσο και για την καλλιέργεια της φαντασίας τους, την κοινωνικοποίησης τους, της επαφής τους με τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων και της απόκτησης αυτογνωσίας, σεβασμού, συνεργασίας και αποδοχής.

Δεύτερη πρόταση αρκετά σημαντική είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αντίστοιχων ερευνών σε ακόμα περισσότερα σχολεία προκειμένου να μπορεί να γίνει διασταύρωση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν.

Επίλογος

Η οικογένεια είναι πρωταρχικός παράγοντας καλλιέργειας βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του παιδιού (Piaget, 1979). Το σχολείο σε συνέχεια της οικογένειας έχει καταλυτικό ρόλο στον τομέα της κοινωνικοποίησης. Μέσα από το σχολικό περιβάλλον, το παιδί αποκτά εμπειρίες, γνώσεις, σχέσεις, φιλίες οι οποίες θα καθορίσουν σε σημαντικό βαθμό την προσωπικότητα και θα διαμορφώσουν τον χαρακτήρα του παιδιού (Χατζηδήμου, 2000).

Ευθύνη του σχολείου είναι να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατάκτηση δεξιοτήτων ζωής, ώστε να μπορέσουν να σταθούν απέναντι στις προκλήσεις που τους περιμένουν και να τις αντιμετωπίσουν (Callagher, 1994). Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι οι διαμαθητικές σχέσεις που αναπτύσσονται, καθώς και η συμμετοχή του σε μικρές ή μεγάλες ομάδες,

οι οποίες έχουν σημαντικό ρόλο στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού (Αυγερινός, 1989).

Κλειδί για την κοινωνική ένταξη του ατόμου και τη διαχείριση του εαυτού του μέσα στην κοινωνία, αποτελεί η ικανότητα τόσο της αναγνώρισης, όσο και της διαχείρισης των συναισθημάτων του. Μέσα από την εκπαίδευση και τα βιώματα του κάθε ανθρώπου, μπορεί να καλλιεργηθεί η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα του.

Υπολογίζοντας ότι το παιχνίδι στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας κατέχει κυρίαρχο ρόλο, οδηγούμαστε στην χρήση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως σημαντική παιδαγωγική μέθοδος. Η πραγματικότητα μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από τη δραματική τέχνη με παιγνιώδη και διασκεδαστικό τρόπο, επιτρέποντας στο νήπιο να αναμετράται διαρκώς τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους γύρω του μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αποδοχής.

Το σχολείο αποτελώντας τον βασικότερο φορέα κοινωνικοποίησης, έχει τη δυνατότητα να δανείζεται τεχνικές της δραματικής τέχνης έχοντας ως στόχο την επίτευξη της βιωματικής μάθησης. Εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης αποκτά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο τρόπος που αντιμετωπίζει τα πράγματα, η αγάπη και το πάθος του για το αντικείμενο και η μεθοδολογία που επιλέγει κάθε φορά, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της μάθησης. Η ενταξιακή εκπαίδευση απασχολεί τα τελευταία χρόνια την κοινότητα των εκπαιδευτικών ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αλληλεγγύη και την αποδοχή. Καταλυτική δράση έχει η δραματική τέχνη στους στόχους της ενταξιακής εκπαίδευσης, μέσα από τεχνικές που καλλιεργούν το κομμάτι της ενσυναίσθησης.

Τέλος, η έρευνα αυτή παρουσιάζει και πρακτικά και θεωρητικά τη σημαντικότητα του ρόλου της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως παιδαγωγική μέθοδος κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με εμφανή αποτελέσματα μεταξύ της επίδρασης της δραματικής τέχνης και των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων, με θετικό πρόσημο. Ωστόσο το πεδίο της έρευνας καθώς και της εκπαίδευσης είναι συνεχές και αποτελεί υποχρέωση των ερευνητών και των εκπαιδευτικών η εξέλιξη και η διαρκής ανακάλυψη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Άλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Άλκηστις, (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αυγερινός, Θ. (1989). *Κοινωνιολογία του αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Αυδή Α., & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βαρδούλη- Λάππα, Κ. (2009). *Η φυσική αγωγή ως παράγων κοινωνικοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (μτφ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκούρρα, Μ. & Γούλα, Φ. (2016). *Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Σχολή επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá, Μ. Φιλοπούλου, μεταφρ.). (5η έκδ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία* (Μ. Σόλμαν, μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση σχεδιασμός. Διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μεταφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Cuffaro, H. K. (2000). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii, Ε. Κουτσουβάνου & Ε. Κουτσουβάνου (επιμ.), *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ. 13 – 31). Αθήνα: Πατάκης.

- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών). (2003). ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ. Β, (Τόμοι Α' & Β'). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στην μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Διδάχου, Ε., Ντίνας, Κ., Οικονομίδης, Β., Ρήγα, Β., & Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό (Τόμος β': ειδικό μέρος ΠΕ60 Νηπιαγωγού)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10 (1), 68 - 97.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδέρης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζούκα, Ε. (2012). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Ισέρης, Γ. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του Ci Greece (επιμ. Ε. Δαγορίτη & Θ. Βυζάς). *International Journal of Language, Translation and Communication*, 5, 175-189.
- Καραβίδα, Μ. (2013). *Διδακτικός σχεδιασμός για την προσέγγιση «κοινωνικών αξιών» από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Γ. & Πραντάλος, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία γ' λυκείου βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κουτσοβάνου, Ε. (1999). *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). Στοχασμοί και προβληματισμοί σχετικά με το πρόγραμμα και τη διδασκαλία στο νηπιαγωγείο. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C.

- Kamii & E. Κουτσουβάνου (επιμ.), *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ. 85 - 106). Αθήνα: Πατάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσαλίδου, Ε. (2014). *Εικαστικά και μαθηματικά: οι εικαστικές δραστηριότητες, εργαλείο για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Μουσικής & Οπτικοακουστικών Τεχνών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Καρέλα, Γ. Α. (2016). Για μία ποιοτική εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη. Στο Αθ. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές (Τόμος Α')*, (σσ. 371 – 382). 11 – 13 Μαΐου, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). *Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση*. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος* (σσ. 49 – 69). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μπέργκερ, Λ. Π., & Λούκμαν, Τ. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανταζή, Β. & Πανταζή- Φρισύρα, Σ. (2011). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Νοέμβριος 2011, Λουτράκι.
- Πανταζόπουλος, Α. (2009). *Η δημοκρατία των παιδιών*. *Νέα Εστία* 1819, 2, 268-274.

- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελλήνων Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 28 Οκτωβρίου 2022 από, <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Piaget, J. (1979). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Υποδομή.
- Σακαλίδου, Ε. (2012). *Πιλοτική εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης: διεπιστημονική αξιολόγηση συμμετοχικής συνεργασίας βασισμένη στο παιχνίδι 2 (Transdisciplinary Play Based Assessment 2) TPBA2 – Προκαταρκτικά ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαρρή, Ε. (2016). *Ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεικτών: αξιοποίηση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της διαφορετικότητας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Σχολή Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιλιγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: θεσμός, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια Η γλώσσα μου*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα ΟΕΔΒ.
- Φραγκή, Μ. (2011). Η αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Βασικό επιμορφωτικό υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος* (σσ. 88 – 92). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φυκάρης, Ι. (2005). *Ο περιβάλλον κόσμος και η περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη Επίκεντρο.
- Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος ελληνικών ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική-θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό Ι. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Α' και Β' δημοτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

- Al-Yamani, H., Attallah, S., & Alsawayfa, F. (2016). The curriculum in the Palestinian Territories: drama processes in theatre making and self-liberation. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 60-75.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anandan, K. and Manimaran, G. (2011). *Factors affecting Teaching Competency and Achievement of Student- Teachers in Colleges of Education in South Tamil Nadu*. 9(3), 97-107.
- Arghobe, V. (2013). Emotional and social intelligence competence. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66-77.

- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. London: Routledge/Falmer.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence 363-388*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barret G., (1992). *Pédagogie de l'expression dramatique*. Montreal: Université de Montréal.
- Binet, A., & Simon, Th. (1916). *The Development of Intelligence in Children: (the Binet-Simon Scale)*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian Meditations*. Cambridge: Polity. Bourdieu.
- Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success. Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academies Press.
- Browne, C. (2015). Change is central to sociology. In G. Bammer (Ed.), *Change, combining analytic approaches with street wisdom* (pp.55-79). Australia, Canberra: ANU Press.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Callagher, J.J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 171-195.
- Carrol, J. (1988). Terra Incognita: Mapping Drama Talk. *National Association for Drama in Education*, 12, 13 – 20.
- Cerulo, K. (2009). *Nonhumans in social interaction. Annual review of sociology*, 35(1), 531-552.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-Rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185-210.
- Cooper, R.K. and Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organisations*. New York: Grosset/Putnum.

- Cremin, T., & McDonald, R. (2013). Drama. In J. Russell, & W. Dominic (Eds.), *Creativity in the primary curriculum* (pp.83-97). Abingdon: David Fulton Book.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Crowne, K. A. & Phatak, A. (2005). The Structure of Emotional Intelligence: An Examination of the MSCEIT in India. *Welingkar Research Journal*. 4, 37-50.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.
- Efland, D. A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.
- Entwisle, D.R., & Doering, S.G. (1981). *The First Birth*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison Volume 767 of A Vintage Book Social theory*. New York : Vintage Books.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Gottman, J., Katz, L. & Hooven, C. (1996). *Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally*. NJ Erlbaum: Mathway.
- Hill, D. H. (2008). School Strategies and the “College-Linking” Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81(1), 53-76.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hill, D. H. (2008). School Strategies and the “College-Linking” Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81(1), 53-76.

- Hui, A. N. N., Cheung, P. K., Wong, T. K., & He, M. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? *Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2(1), 21-48.
- Kochanska, G., (2001). *KC Coy, KT Murray - Child development* - Wiley Online Library.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103-121.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., and Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1111.
- Lynch – Brown, C. & Tomlinson, C. (1999). *Essentials of children's literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in classroom*. New York: Longman.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp.263-276). San- Francisco, CA: JosseyBass.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. London: Routledge.
- Morrison, M. O., & Bratton, S. C. (2010). Preliminary investigation of an early mental health intervention for head start programs: Effects of child teacher relationship training on children's behavior problems. *Psychology in the Schools*, 47 (10), 1003-1017.
- Palmer, P., Walls, M., Burgess, Z. and Stough, C. (2001). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(1), 5-10.
- Petrides, K.V. (2011). *Ability and trait emotional intelligence*. In: Chamorro.
- Perry, L. (1987). The educational value of creativity. *Journal of Art and Design Education*, 6 (3) 28-66.

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rosen, D. M. (2007). Child Soldiers, International Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood. *American Anthropologist*, 109(2), 296-306.
- Salovey, P. and Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Somers, J. (1995). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Turri, M. G. (2015). *A psychoanalytic perspective on theories of spectator – character and actor – character identification in the theatre*. PhD Dissertation, University of Exeter.
- Warren, J. (1999). *History and the historian / John Warren*. London: Hodder & Stoughton.
- Wilkerson, K., Perzigian, A. & Schurr, J. (2013). *Promoting social skills in the inclusive classroom. What works for special needs learners*. New York: The Guilford Press.
- Wisniewska, D. (2011). *Mixed methods and action research: Similar or different?* *Giottodidactica*, 37, 59-72.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο

ΦΥΛΛΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Καταλόγου Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (ΚΕΣΠΗ-Α)

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Νηπιαγωγείο / Παιδικός σταθμός:

Ημερομηνία γέννησης: Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Παρακάτω παρατίθεται ένας κατάλογος με μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Παρακαλώ, βάλτε ένα σταυρό (+) στο κουτί που είναι απέναντι από τη μορφή της συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζει καλύτερα το παιδί που παρατηρείτε. Εάν έχετε αμφιβολίες, επιλέξτε τη συμπεριφορά που θεωρείτε ότι το παιδί εμφανίζει συχνότερα.

α/α

Μορφές συμπεριφοράς

1.	Πάρα πολύ ζωηρό, στριφογυρίζει διαρκώς και κάθεται με δυσκολία. Σπάνια θα καταφέρει να ολοκληρώσει μια εργασία του, συνεχώς αλλάζει δραστηριότητες. Πολύ ζωηρό, δεν μπορεί εύκολα να καθίσει, ακόμα και όταν είναι αναγκαίο. Μερικές φορές δεν καταφέρει να ολοκληρώσει μια εργασία του. Δεν είναι ιδιαίτερα ζωηρό, συνήθως κάθεται όταν είναι αναγκαίο, και όταν αρχίζει μια εργασία του την ολοκληρώνει. Καθόλου ζωηρό, δείχνει ότι είναι νωχελικό και νωθρό.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2.	Τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούν την παρέα του και δεν παίζουν μαζί του. Μερικά παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του. Όλα τα παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3.	Σπάνια συγκεντρώνεται για λίγα λεπτά της ώρας σε οποιαδήποτε εργασία ή παιχνίδι με το οποίο ασχολείται. Μερικές φορές δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια εργασία ή ένα παιχνίδι για 5-10 λεπτά της ώρας. Συνήθως είναι αρκετά συγκεντρωμένο όταν ασχολείται με μια εργασία ή ένα παιχνίδι. Η προσοχή του διαρκεί για 15 ή περισσότερα λεπτά της ώρας.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4.	Συχνά δυσκολεύεται να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού· προκαλεί προβλήματα σχεδόν κάθε μέρα (προκλητικό, ανυπάκουο, ή ενοχλεί κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων). Μερικές φορές είναι προκλητικό, ανυπάκουο, ή είναι δύσκολο να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού. Εύκολα συμμορφώνεται σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5.	Συχνά δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό (π.χ. ζητάει βοήθεια χωρίς να τη χρειάζεται πραγματικά ή ακολουθεί το/τη νηπιαγωγό, όπου πάει, την περισσότερη ώρα). Μερικές φορές δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό. Σπάνια δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό. Φαίνεται ανεξάρτητο.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.	Δεν μιλάει καθόλου ή μιλάει με ακατανόητο τρόπο (δεν γίνεται κατανοητό από ανθρώπους εκτός του στενού περιβάλλοντός του). Δεν μιλάει ελληνικά με ευφράδεια, αλλά μιλάει άλλη γλώσσα. Μερικές φορές η ομιλία του/της δεν είναι καθαρή (π.χ. τραυλίζει, έχει κακή άρθρωση κ.ά.). Ομιλεί καθαρά, πολύ εύκολα καταλαβαίνεις ό,τι σου λέει.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

7.	<p>Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την ημέρα και κάθε μέρα) εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού πολύ μεγάλης διάρκειας, με τσιριχτές φωνές, κλοτσιές, χτυπήματα ή πλήρη απώλεια αυτοελέγχου. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (2-3 φορές την εβδομάδα) έχει σύντομα ξεσπάσματα θυμού (διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά της ώρας). <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού. <input type="checkbox"/></p>
8.	<p>Σπάνια παίζει ή ποτέ δεν παίζει με άλλα παιδιά, τείνει να τα αγνοεί. Του αρέσει να παίζει μόνο του. <input type="checkbox"/></p> <p>Διστάζει να παίζει με τα άλλα παιδιά ή να τα προσκαλέσει να παίξουν μαζί του, αλλά μερικές φορές παίζει. <input type="checkbox"/></p> <p>Συχνά παίζει με τα άλλα παιδιά ή βρίσκει τρόπους να εισχωρήσει επιτυχώς στη συντροφιά τους. <input type="checkbox"/></p>
9.	<p>Συχνά ταραάζεται πολύ εύκολα με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Είναι πολύ ευαίσθητο. Βάζει τα κλάματα με το παραμικρό. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές ταραάζεται με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ταραάζεται ή ποτέ δεν ταραάζεται με μικροαλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Προσαρμόζεται εύκολα. <input type="checkbox"/></p>
10.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παλεύει, μαλώνει, χτυπά, δαγκώνει ή κλοτσά τα άλλα παιδιά, ακόμα και όταν δεν το προκαλούν. Είναι καβγατζής. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές παλεύει, κλοτσάει ή χτυπά άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια δαγκώνει, κλοτσάει, χτυπάει ή παλεύει με άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p>
11.	<p>Συχνά (κάθε μέρα) ατενίζει το άπειρο ή περιφέρεται άσκοπα στην τάξη για πολλή ώρα. Φαίνεται να ζει σε δικό του κόσμο. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές ατενίζει το άπειρο ή κοιτάζει με απλάνες βλέμμα. <input type="checkbox"/></p> <p>Συνήθως ασχολείται με κάτι. Σπάνια περιφέρεται άσκοπα ή ατενίζει το άπειρο. <input type="checkbox"/></p>
12.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχημένο για αρκετό χρονικό διάστημα (πάνω από 1 ώρα). Συνήθως δείχνει άκεφο. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κλαίει ή γκρινιάζει συνεχώς ή φαίνεται δυστυχημένο για ορισμένο χρονικό διάστημα (λιγότερο από 1 ώρα). <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια κλαίει, γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχημένο, εκτός από ελάχιστες φορές (π.χ. όταν κουραστεί, πεινάσει ή δεν νιώθει καλά). Συνήθως δείχνει χαρωπό. <input type="checkbox"/></p>
13.	<p>Συχνά κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και δεν παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους. <input type="checkbox"/></p>
14.	<p>Συχνά είναι πολύ απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές είναι απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου ή ανταποκρίνεται μόνο σε ένα/μία συγκεκριμένο/η νηπιαγωγό. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια απομονώνεται. Επικοινωνεί με όλους. <input type="checkbox"/></p>
15.	<p>Συχνά καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου (π.χ. πετάει, σπάει, χτυπάει πράγματα). <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου. <input type="checkbox"/></p> <p>Δεν καταστρέφει παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου. <input type="checkbox"/></p>

16.	Είναι πολύ φοβισμένο, δείχνει να τρομάζει εύκολα με πολλά αντικείμενα. Μερικές φορές είναι φοβισμένο. Εμφανίζει φόβους μέτριας έντασης και δείχνει να τρομάζει μόνο με 1-2 αντικείμενα. Σπάνια είναι φοβισμένο, δεν εκδηλώνει έντονους φόβους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Συχνά είναι ανυπόμονο. Σχεδόν ποτέ δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια (π.χ. διακόπτει – εμποδίζει τις ομαδικές δραστηριότητες). Μερικές φορές δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια Συνήθως περιμένει υπομονετικά τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Σχεδόν πάντα τρώει χωρίς προβλήματα κατά τη διάρκεια του γεύματος. Συχνά (τουλάχιστον 2-3 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, εκτός από το δικό του φαγητό τρώει ή προσπαθεί να φάει και το φαγητό των άλλων παιδιών.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) εκφωνεί βωμολοχίες και κάνει άσεμνες κινήσεις (μούντζες, κινήσεις με σεξουαλικό υπονοούμενο κ.ά.) προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) βρίζει και κάνει άσεμνες κινήσεις προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν βρίζει και δεν κάνει άσεμνες κινήσεις.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν λέει ψέματα και ποτέ δεν προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Ποτέ δεν έχει «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή από τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Σπάνια ή ποτέ δεν έχει αναφέρει ότι έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Σπάνια ή ποτέ δεν το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παρουσιάζει ενούρηση (βρέχει το εσώρουχό του ή τα ρούχα του ή φοράει πάνες). Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) παρουσιάζει ενούρηση. Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει ενούρηση.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

25.	<p>Συχνά (1-2 φορές την εβδομάδα ή συχνότερα) παρουσιάζει εγκόπριση (κάνει τα κακά πάνω του). <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές το μήνα) παρουσιάζει εγκόπριση. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει εγκόπριση. <input type="checkbox"/></p>
26.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. <input type="checkbox"/></p>
27.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. Εκδηλώνει κλάμα ή γκρίνια κατά την αποχώρηση ή αμέσως μετά την αποχώρηση του ενήλικου που το φέρνει στο σχολείο. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δυσκολεύεται (κλάμα ή γκρίνια) να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. <input type="checkbox"/></p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο και είναι ευδιάθετο μετά την αποχώρησή του. <input type="checkbox"/></p>
28.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά που του τα ζητούν. Δεν θέλει να μοιράζεται με τα άλλα παιδιά όσα θεωρεί ότι του ανήκουν. <input type="checkbox"/></p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p> <p>Σχεδόν πάντα μοιράζεται τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί με άλλα παιδιά. <input type="checkbox"/></p>
29.	<p>ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ</p> <p>Παρακαλώ εκτιμήστε καθεμία από τις συνήθειες ως εξής: 0 – δεν συμβαίνει ποτέ. 1 – συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα. 2 – συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα.</p> <p>Λίκνισμα του σώματος δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα δαχτύλου <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα μπουκαλιού <input type="checkbox"/></p> <p>Ψευδοπιπίλισμα <input type="checkbox"/></p> <p>Αυνανισμός <input type="checkbox"/></p> <p>Πιπίλισμα μαλλιών <input type="checkbox"/></p> <p>Κούνημα κεφαλιού δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/></p> <p>Άλλο (γράψτε τι) <input type="checkbox"/></p>
30.	<p>Σας ανησυχεί η συμπεριφορά ή η προσαρμογή του παιδιού;</p> <p>Όχι <input type="checkbox"/></p> <p>Πιθανόν <input type="checkbox"/></p> <p>Ναι <input type="checkbox"/></p>
31.	<p>Εάν ναι, τι σας ανησυχεί περισσότερο;</p>
32.	<p>Αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχόλιο θέλετε να κάνετε για το συγκεκριμένο παιδί.</p>

Παράρτημα 2. Παρεμβάσεις

1ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Σχηματίζουμε έναν κύκλο και στεκόμαστε όρθιοι. Ζητάω από το παιδί να πει πως ονομάζεται και να αναφέρει και κάτι που το χαρακτηρίζει, όπως για παράδειγμα το αγαπημένο του χρώμα. Αφού το κάνουν όλοι μία φορά, ξανακάνουμε το ίδιο, αλλά τώρα αντί για κάτι που μας χαρακτηρίζει λέμε κάτι που δε μας αρέσει καθόλου. Ολοκληρώνω την άσκηση με μία σύντομη συζήτηση γύρω από αυτά που είπε ο καθένας.
- Παραμένουμε στον κύκλο και καθόμαστε στο πάτωμα. Ζητάω από το παιδί να μου πει τι ζώο θα ήταν αν δεν ήταν άνθρωπος. Έπειτα του ζητάω να αρχίσει να κινείται μέσα στον κύκλο σαν αυτό το ζώο (ήχος, περπάτημα κ.λ.π.). Άσκηση ενεργοποίησης.
- Σχηματίζουμε δύο γραμμές και καθόμαστε κάτω. Βάζω μπροστά από κάθε παιδί ένα χαρτί και μπογιές. Τους ζητάω να επιλέξουν κάποιον άλλο που είναι πολύ σημαντικός στη ζωή τους και να τον σχεδιάσουν στο χαρτί. Στη συνέχεια ζητάω από κάθε παιδί ξεχωριστά να πάρει το ρόλο του «σημαντικού άλλου» και μέσα από αυτό το ρόλο να μιλήσει για το παιδί παρουσιάζοντάς το σε εμένα, π.χ. είμαι η μητέρα του Παναγιώτη και θα ήθελα να σου παρουσιάσω το γιό μου. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν και το σώμα τους ενώ περιγράφουν ή ακόμα και να αλλάξουν και τη φωνή τους. Στόχος άσκησης: αυτοπαρουσίαση.
- Ζητάω από το παιδί να προσπαθήσει να περιγράψει το δωμάτιο του διπλανού του έτσι όπως το φαντάζεται. Να μαντέψει αντικείμενα, χρώματα, έπιπλα κ.λ.π. Αν θέλει μπορεί να χρησιμοποιήσει και αντικείμενα από την τάξη κατά τη διάρκεια της περιγραφής. Καθόλη τη διάρκεια, ο άλλος δεν σχολιάζει με σωστό και λάθος. Αφού ολοκληρωθεί η περιγραφή το ρωτάω πόσο δυσκολεύτηκε και ζητάω από το άλλο παιδί να μας πει πόσο κοντά ή όχι ήταν από την πραγματικότητα. Στόχος: επαφή και γνωριμία με τον διπλανό μου.
- Φέρνω κούκλες μέσα στην αίθουσα και τις αφήνω μπροστά στα παιδιά. Ζητάω να διαλέξουν όποιες κούκλες θέλουν και να φτιάξουν την οικογένειά τους. Στη συνέχεια τους ζητώ να παρουσιάσουν την οικογένειά τους και βοηθάω με απλές ερωτήσεις. Άσκηση για διερεύνηση σχέσεων και αυτοπαρουσίαση.
- Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης αφήνω τις κούκλες μπροστά στα παιδιά και τους ζητάω να διαλέξουν μία και να γίνουν ο γονιός της. Στόχος: εκμάθηση ρόλων.

- Αναστοχασμός και χαλάρωση. Συζητάμε σε κύκλο μαζί με τα παιδιά, τι μάθαμε ο ένας για τον άλλο μέσα από τις ασκήσεις που κάναμε, πόσο διασκεδάσαμε, πόσο μας δυσκόλεψαν, ποια αγαπήσαμε και ολοκληρώνουμε ακούγοντας ένα τραγούδι.

2ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Σε κύκλο κάνουμε ασκήσεις όπως χέρια ψηλά, πλάτη καμπούρα, πόδι πίσω κ.λ.π. για να ενεργοποιήσουμε το κορμί. Στην αρχή δείχνουμε εμείς στα παιδιά τι ασκήσεις θα κάνουν και στη συνέχεια ένας ένας μπαίνει στο κέντρο και δείχνει αυτός ασκήσεις. Στόχος: ζέσταμα.
- Ζητάω από τα παιδιά να περιγράψουν τι έκαναν το προηγούμενο βράδυ και με ποιον ήταν μαζί στο σπίτι, χωρίς λέξεις, μόνο με παντομίμα. Εγώ μαντεύω και περιγράφω αυτό που μου δείχνουν χωρίς να ρωτάω. Άσκηση για ανάπτυξη της έκφρασης μέσω του σώματος.
- Σκορπιζόμαστε στο χώρο και προσπαθούμε να δοκιμάσουμε πόσο «μικροί» μπορούμε να γίνουμε. Κάνουμε προσπάθεια να πιάσουμε όσο λιγότερο χώρο γίνεται. Έπειτα κάνουμε αλλαγή και προσπαθούμε να μεγαλώσουμε και να πιάσουμε όσο περισσότερο χώρο μπορούμε. Τεντωνόμαστε, ανεβαίνουμε στις μύτες κ.λ.π. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αποκτούν την αίσθηση του σώματός τους στο χώρο, μαθαίνουν να ελέγχουν το σώμα τους, να σεβόνται το χώρο του άλλου και να κινούνται στο χώρο μαζί με άλλους χωρίς να μιλάνε.
- Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, μαζευόμαστε όλοι μαζί και προσπαθούμε να πιάσουμε το μικρότερο χώρο που μπορούμε. Τα παιδιά έρχονται πολύ κοντά και με όποιο τρόπο θέλουν προσπαθούν να γίνουν ένα σώμα και να πιάσουν τον λιγότερο χώρο που γίνεται. Με τη λέξη αλλαγή, αλλάζουμε και προσπαθούμε να πιάσουμε το μεγαλύτερο χώρο που μπορούμε σαν ομάδα, χωρίς να σταματήσουμε να ακουμπιόμαστε.
- Επεξεργαζόμαστε το χώρο γύρω μας. Τοποθετούμε μερικά αντικείμενα στην μέση της αίθουσας, όπως μαξιλάρια. Τα παιδιά τα παρατηρούν και στη συνέχεια κινούνται στο χώρο με κλειστά τα μάτια σε ζευγάρια, ο ένας είναι οδηγός και ο άλλος τυφλός καθώς έχει τα μάτια κλειστά.
- Βάζουμε μουσική. Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Σηκωνόμαστε αργά και περπατάμε. Προσέχουμε να μην ακουμπήσουμε κανέναν, γρήγορα, αργά, γρήγορα, όταν σταματήσει η μουσική σταματάμε κι εμείς.
- Αναστοχασμός

3^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Πρωινό ξύπνημα. Τα παιδιά ξαπλώνουν στο πάτωμα και αναπαριστούν το πρωινό ξύπνημα. Δε χρησιμοποιούν αντικείμενα. Δείχνουν με αυτό τον τρόπο το ένα στο άλλο την πρωινή του ρουτίνα.

- Χωρίζω τα παιδιά σε ζευγάρια. Προσπαθούμε να σπρώξουμε ο ένας τον άλλο με οποιοδήποτε τρόπο εκτός από τα χέρια, όπως πλάτη ή ώμο. Βάζουμε δύναμη και πιέζουμε για να εκτονώσουμε την ενέργειά μας. Με αυτό τον τρόπο μετράμε και τη δύναμη μας.

- Συνεχίζουμε σε διαφορετικά ζευγάρια. Βάζουμε μουσική και χορεύουμε κολλημένοι με τον διπλανό μας. Στόχος, να μην ξεκολλήσουμε ενώ χορεύουμε.

- Παιχνίδι παρατηρητικότητας για τη συνέχεια καθώς προσπαθούμε να χαλαρώσουμε από τις προηγούμενες έντονα κινητικές ασκήσεις. Καθόμαστε όλοι σε δύο γραμμές. Ο απέναντί μου είναι το ζευγάρι μου. Ζητάω από τα παιδιά να γυρίσουν πλάτη με το ζευγάρι τους. Ρωτάω ένα ένα παιδί να μου πει τι φοράει το ζευγάρι του και το παιδί προσπαθεί να θυμηθεί και να περιγράψει. Στο τέλος του ζητάω να γυρίσει και να κοιτάξει.

- Φωτογραφία. Αφού εξασκώ την παρατηρητικότητα συνεχίζω με αυτή την άσκηση. Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες. Έχω διαλέξει απλές φωτογραφίες και ζητάω κάθε φορά από μία διαφορετική ομάδα να αναπαραστήσει τη φωτογραφία που δείχνω. Για να το καταφέρουν μπορούν να χρησιμοποιήσουν και αντικείμενα ή στολές και ρούχα που έχω φέρει την τάξη.

- Άσκηση χαλάρωσης. Ξαπλώνουμε όλοι στο πάτωμα. Βάζω χαλαρωτική μουσική και ζητάω από τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται σε μία παραλία, περιγράφοντας τους την άμμο, τον ήλιο κ.τ.λ. Τα παιδιά χαλαρώνουν και φτιάχνουν με το μυαλό τους την εικόνα.

- Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση

4^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Ζητάω από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να φτιάξουν έναν κύκλο. Φέρνω ένα μπαλάκι και στέκομαι μέσα στον κύκλο, λέω κάτι για μένα π.χ. τι θα κάνω σήμερα μετά το σχολείο και πετάω τη μπάλα σε κάποιον άλλο, ο οποίος με τη σειρά του κάνει το ίδιο. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν θα έχουν πιάσει όλοι το μπαλάκι από μία φορά.

- Ζητάω από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα είναι με παιδιά που μιλάνε αγγλικά και η άλλη με παιδιά που μιλάνε ελληνικά. Ζητάω από τη δεύτερη

ομάδα να βοηθήσει την πρώτη χωρίς να χρησιμοποιήσει λόγια αφού μιλάνε διαφορετικές γλώσσες, μόνο μέσω νοημάτων και παντομίμας, έπειτα οι ομάδες αλλάζουν ρόλους. Άσκηση για την κατανόηση της διαφορετικότητας και την ενίσχυση της έκφρασης μέσω του σώματος.

- Ζητάω από τα παιδιά να χωριστούν σε ζευγάρια και να καθίσουν πλάτη πλάτη. Ο ένας κάνει τον πελάτη που έχει καλέσει σε βιβλιοπωλείο και ψάχνει βιβλία και ο άλλος τον υπάλληλο. Στη συνέχεια οι ρόλοι αλλάζουν. Στόχος η ενδυνάμωση της συνεργασίας σε μικρές ομάδες.

- Ζητάω από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο. Φέρνω γαντόκουκλες και τις αφήνω στη μέση. Ζητάω από ένα ένα παιδί να διαλέξει μία κούκλα και να σκεφτεί μία μικρή ιστορία για αυτήν. Έπειτα τα χωρίζω σε μικρές ομάδες και τους ζητάω να ενώσουν τις ιστορίες τους. Στη συνέχεια χωρίζω σε 3 ομάδες και τους ζητάω να μοιραστούν τις ιστορίες τους. Τέλος ενώνω όλες τις ιστορίες μαζί.

- Επιστρέφουμε στον κύκλο και κρατάμε ο καθένας την κούκλα του. Παριστάνουμε ότι η κούκλα είναι ο εαυτός μας και μιλάμε μέσα από αυτήν για ότι θέλουμε να πούμε. Στόχος η παρουσία του εαυτού μας στους άλλους μέσω της κούκλας.

- Ζητάω από τα παιδιά να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο, χτυπώντας ένα τύμπανο. Όταν το τύμπανο σταματήσει λέω μια λέξη και τα παιδιά πρέπει να κάνουν το πρώτο πράγμα που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούσουν τη λέξη, Η άσκηση επαναλαμβάνεται με διαφορετικές κάθε φορά λέξεις.

- Αναστοχασμός

5^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Ζητάω από τα παιδιά να φτιάξουν έναν κύκλο. Φέρνω ένα μπαλάκι. Το κρατάω και λέω κάτι για τον εαυτό μου π.χ. το όνομά μου, τη έκανα εχτές, ποιο χρώμα αγαπώ κ.λ.π. Το δίνω στον διπλανό μου και το παιχνίδι συνεχίζει. Ολοκληρώνουμε όταν το μπαλάκι έχει περάσει τουλάχιστον 3 φορές από όλους. Έτσι θα έχουν πει όλοι αρκετές πληροφορίες για τον εαυτό τους.

- Καθόμαστε στο πάτωμα σε γραμμή και ζητάω από ένα παιδί να κάτσει μπροστά μας σε μία καρέκλα να κάνει ότι κρατάει ένα τιμόνι, δηλαδή ένα πλαστικό κρίκο και να φανταστεί ότι έρχεται από το σπίτι του στο σχολείο. Τι βλέπει γύρω του; Τι συναντάει μέχρι να φτάσει; Μπορεί και να σηκωθεί από την καρέκλα με το τιμόνι στα

χέρια όταν νιώσει άνετα και να κινείται μπροστά μας. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν την κάνουν όλοι και έχει στόχο τον εντοπισμό της παρατηρητικότητας.

- Η τέλεια μέρα. Ζητάω από το κάθε παιδί να μου περιγράψει την τέλεια μέρα για το ίδιο. Καταγράφω όλες τις εκδοχές και μετά τις συγκρίνουμε και τις συζητάμε. Στο τέλος ενώνουμε όλες τις ιδέες μαζί και δημιουργούμε την τέλεια μέρα της ομάδας μας.

- Καθόμαστε στα τραπεζάκια. Δίνω διάφορα κατασκευαστικά υλικά και ζητάω από τα παιδιά να μου φτιάξουν πώς θα ήταν η χαρά που νιώθουμε, αν είχε μορφή.

- Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας παίρνει ο καθένας στο χέρι του την κατασκευή του χωρίζονται τα παιδιά σε ζευγάρια και παίζουν με τις κατασκευές τους, φτιάχνοντας μικρές ιστορίες χαράς.

- Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο κρατώντας τις κατασκευές μας και «δίνουμε χαρά» σε όποιον συναντάμε, δηλαδή μια αγκαλιά, ένα χάδι, ένα χαμόγελο κ.λ.π.

- Αναστοχασμός

6^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Ζητάω από τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο. Βάζω δυνατά μουσική χορευτική και τους ζητάω να χορέψουν όπως μπορούν. Επαναλαμβάνω, δίνοντας αυτή τη φορά την εντολή να χορέψουν χωρίς να φύγουν από τον κύκλο. Μπορούν να καθίσουν κάτω, να γονατίσουν, να γυρίσουν από την άλλη μεριά αλλά όχι να φύγουν από τη θέση τους.

- Ζητάω από τα παιδιά να παραμείνουν σε κύκλο και τους δείχνω για ένα λεπτό μία εικόνα από φωτογραφία ή περιοδικό. Στη συνέχεια την αποσύρω και ζητάω να μου περιγράψουν την εικόνα μέσα από ερωτήσεις που τους κάνω. Συνεχίζω και με άλλες εικόνες. Στο τέλος μπορώ να κάνω ερωτήσεις από όλες τις εικόνες μπερδεμένες.

- Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, ζητάω από τα παιδιά να γυρίσουν από την εξωτερική πλευρά του κύκλου. Έπειτα ρωτάω τον καθένα να μου πει αν θυμάται τι υπάρχει πίσω του. Ενδυνάμωση μνήμης και παρατηρητικότητας.

- Φέρνω διάφορα υλικά και φτιάχνω μαζί με τα παιδιά μάσκες. Στη συνέχεια τους ζητάω να τη φορέσουν και να περπατήσουν στο χώρο χαρούμενοι, έπειτα λυπημένοι κ.λ.π

- Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης ζητάω από τα παιδιά να χωρίσουν σε κατηγορίες τις μάσκες, σε αυτές δηλαδή που μοιάζουν να έχουν ήρεμα συναισθήματα

και σε αυτές που μοιάζουν να έχουν έντονα συναισθήματα και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους.

- Τέλος, ζητάω από κάθε παιδί ξεχωριστά να φορέσει μια μάσκα άλλου παιδιού και να περπατήσει ανάλογα με το συναίσθημα που του βγαίνει. Στόχος η διερεύνηση και η έκφραση συναισθημάτων.

- Αναστοχασμός-Ανατροφοδότηση

7^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Βάζω διαφορετικά μουσικά κομμάτια, τα αφήνω και παίζουν μέχρι τη μέση του τραγουδιού και ζητάω από τα παιδιά να χορεύουν ανάλογα με το συναίσθημα που τους δημιουργεί το κάθε ένα.

- Φέρνω μία άδεια κορνίζα μέσα στην αίθουσα και την τοποθετώ στη μέση της γωνιάς που έχουμε συγκεντρωθεί με τα παιδιά. Τα ρωτάω τι βλέπουν. Έπειτα τα ρωτά πώς νιώθουν βλέποντας την άδεια κορνίζα. Τέλος τα ρωτάω γιατί πιστεύουν ότι είναι άδεια. Τι συνέβη και έμεινε χωρίς φωτογραφία.

- Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, φέρνω μία ακόμα κορνίζα με φωτογραφία μέσα η οποία δείχνει ένα τοπίο και την τοποθετώ δίπλα από την άδεια κορνίζα. Ζητάω από τα παιδιά να επιλέξουν ποια τους αρέσει πιο πολύ. Τώρα ζητάω από τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να μου πουν τι βλέπουν μέσα στην άδεια κορνίζα. Προκειμένου να τα βοηθήσω ξεκινάω εγώ και λέω ότι βλέπω ένα πολύ μεγάλο παγωτό με πολλές μπάλες. Αφού πουν όλα τα παιδιά «τι βλέπουν» μέσα στην άδεια κορνίζα, τα ρωτάω ξανά ποια τους αρέσει πιο πολύ από τις δύο.

- Ζητάω από τα παιδιά να φέρουν το καθένα ένα αντικείμενο μέσα από την τσάντα τους που τα κάνει να νιώθουν χαρούμενα όπως μπογιές, αρκουδάκι κτλ. και με τη σειρά να το τοποθετήσουν στο κέντρο της αίθουσας, είτε πάνω στα πράγματα των άλλων, είτε δίπλα, είτε από κάτω. Στο τέλος θα δημιουργηθεί ένα ομαδικό γλυπτό, Ζητάω από τα παιδιά να μου πουν με τι τους μοιάζει, πώς τα κάνει να αισθάνονται και γιατί και να δώσουν και ένα όνομα στο γλυπτό τους.

- Το φανάρι των συναισθημάτων. Φτιάχνω ένα χαρτονένιο τρισδιάστατο φανάρι και στο κόκκινο χρώμα του ζωγραφίζω μία λυπημένη φατσούλα, στο πράσινο μία χαρούμενη και στο πορτοκαλί μία ήρεμη. Αφηγούμαι μικρές ιστορίες και όποιος κρατάει το φανάρι στο τέλος δείχνει πώς τον έκανε να νιώσει η ιστορία που άκουσε.

- Δοκιμάζω ξανά την άσκηση αυτή τη φορά προσθέτοντας ένα ακόμα χρώμα, το ροζ που θα συμβολίζει την ντροπή και ζητάω από τα παιδιά να αφηγηθούν εκείνα μικρές ιστορίες.

- Αναστοχασμός

8^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Στη συνέχεια προσπαθούμε να μετακινηθούμε στο χώρο χωρίς να πατάμε τις πατούσες μας κάτω, χωρίς να λυγίζουμε τα γόνατα κ.λ.π.

- Χωρίζω τα παιδιά σε ζευγάρια. Ζητάω από τα παιδιά να σκεφτούν ένα μυστικό και να το εκμυστηρευτούν στον διπλανό τους. Πρέπει να μοιραστούν το μυστικό τους αλλά να μην το πουν σε άλλον. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν το κάθε παιδί περιγράψει πώς ένιωσε όταν είπε το μυστικό του σε κάποιον άλλο. Στόχος εμπιστοσύνη.

- Φέρνω ρούχα και αξεσουάρ διαφορετικών εποχών (γάντια, γυαλιά, κασκόλ κτλ). Χωρίζω τα παιδιά σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα ντύνει τα παιδιά της δεύτερης ομάδας, βάση του δελτίου καιρού που ανακοινώνω. Κάθε φορά που λέω το δελτίο καιρού επιλέγεται ένα διαφορετικό παιδί από την πρώτη ομάδα να ντύσει ένα διαφορετικό παιδί από τη δεύτερη ομάδα. Αν ο καιρός που ανακοινώνει είναι άσχημος (βροχή, κρύο κτλ) τον λέει με λυπημένη έκφραση, αν ο καιρός είναι καλός τον λέει με χαρούμενο έκφραση Στόχος αλληλεπίδραση, επαφή με τα δύο βασικά συναισθήματα.

- Το ζάρι των συναισθημάτων. Φτιάχνω ένα τρισδιάστατο ζάρι από χαρτόνι. Στην κάθε πλευρά ζωγραφίζω και από ένα συναίσθημα. Κάθε φορά που κάποιος ρίχνει το ζάρι καλείται να δείξει με το πρόσωπό του το συναίσθημα που του τυχαίνει, αφού το αναγνωρίσει και το ονοματίσει.

- Κουκλοθέατρο συναισθημάτων. Φέρνω γαντόκουκλες με μορφή ζώων. Δίνω στο κάθε ζώο ένα συναίσθημα και παίζω κουκλοθέατρο με θέμα τα συναισθήματα και πρωταγωνιστές τα ζώα. Η χελώνα αντιπροσωπεύει τον θυμό, ο λαγός τη χαρά, ο λύκος τη στεναχώρια κτλ.

- Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, παίζουμε πάλι την μικρή παράσταση αλλά αυτή τη φορά ζητάμε από τα παιδιά να αλλάζουν την ιστορία με δικές τους προσθήκες κατά τη διάρκεια της ιστορίας, ώστε να μπορούμε να προσθέσουμε και νέα συναισθήματα.

- Αναστοχασμός

9^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Βάζω μουσική. Σχηματίζουμε έναν κύκλο. Δίνω οδηγίες ονομάζοντας τα μέρη του σώματος π.χ. δάχτυλα δεξιού χεριού και τα παιδιά κουνάνε ένα ένα τα δάχτυλα. Συνεχίζουμε με καρπούς, αγκώνες, ώμους κ.τλ. Με τον ίδιο τρόπο ενεργοποιούμε όλο μας το σώμα.
- Όλα τα παιδιά σκορπίζουν στο χώρο. Βάζω μουσική και τα παιδιά τρέχουν διασχίζοντας όλη την αίθουσα. Όταν η μουσική σταματάει σταματάνε και τα παιδιά. Αλλάζω τραγούδια και κάθε φορά ρωτάω τα παιδιά πώς ένιωσαν ακούγοντας το κομμάτι (χαρά, λύπη, θυμό, άγχος κτλ)
- Το βάζο της ηρεμίας. Συζητάμε μαζί με τα παιδιά για αντικείμενα, εικόνες, συναισθήματα και χρώματα που τα κάνουν να νιώθουν ηρεμία. Χρησιμοποιούμε υλικά όπως ένα γυάλινο άδειο βάζο, ζεστό νερό , χρώμα ζαχαροπλαστικής, glitter , χρυσόσκονη και ότι άλλο υλικό θέλουμε όπως πούλιες κτλ. Εξηγούμε ότι αυτό το βάζο μπορούμε να το ανακινούμε κάθε φορά που έχουμε ανάγκη να νιώσουμε ηρεμία. Κάθε παιδί έρχεται και προσθέτει ένα υλικό και λέει κάτι που το κάνει να αισθάνεται ήρεμο. Εξηγούμε ότι ο καθένας μπορεί να φτιάξει το δικό του βάζο της ηρεμίας στο σπίτι για τις δύσκολες στιγμές και πως αυτό θα το κρατήσουμε για την ομάδα μας.
- Το μπαλόνι του θυμού. Φουσκώνουμε δύο μπαλόνια με διαφορετικό χρώμα. Λέμε στα παιδιά ότι τα έχουμε γεμίσει με θυμό. Αφήνουμε το ένα μπαλόνι από τα χέρια μας χωρίς να το δέσουμε και αυτό ξεφουσκώνει απότομα και μόνο του ακολουθώντας μία «τρελή πορεία» και καταλήγει στο πάτωμα. Εξηγούμε ότι αυτό συμβαίνει και σε εμάς όταν θυμώνουμε και δε προσπαθούμε να ελέγξουμε το συναίσθημα του θυμού. Το δεύτερο μπαλόνι το κρατάμε και αφήνουμε τον αέρα να βγει σταδιακά από μέσα, συζητώντας με τα παιδιά πως με αυτό τον τρόπο μπορούμε να κρατήσουμε το μπαλόνι στα χέρια μας ακόμα και αφού αδειάσει όλο χωρίς να το χάσουμε. Συγκρίνουμε τα δύο μπαλόνια και έπειτα μοιράζουμε από δύο μπαλόνια σε κάθε παιδί για να επαναλάβει τη διαδικασία.
- Το φίλτρο της λύπης. Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν σε μικρά χαρτάκια μια όμορφη ζωγραφιά και στη συνέχεια σε μεγάλο χαρτόνι που έχουμε κόψει σε σχήμα μπουκαλιού κολλάμε επάνω τις ζωγραφιές και διαλέγουμε πρόσθετα διακοσμητικά όπως χρυσόσκονη, χάντρες κτλ. Δημιουργούμε όλοι μαζί ένα μικρό τετράστιχο κάτι σαν «ξόρκι» και το διαβάζουμε δυνατά πάνω από την κατασκευή. Συμφωνούμε ότι είναι το φίλτρο της λύπης και πως όταν κάποιος νιώθει λυπημένος μπορεί να παίρνει

στα χέρια του την κατασκευή να την παρατηρεί για λίγο και να διώχνει τη λύπη του μακριά.

- Όλοι όρθιοι σχηματίζουμε έναν κύκλο. Κάνω μία απλή κίνηση και ο διπλανός μου πρέπει να κάνει την ίδια και να προσθέσει και μία ακόμα. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι να μη μπορούμε άλλο πια να συγκρατήσουμε όλες τις κινήσεις.

- Αναστοχασμός

10^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Φτιάχνουμε έναν κύκλο και λέμε όλοι το όνομά μας σαν κύμα που ανεβαίνει και κατεβαίνει. Πιο αναλυτικά ξεκινάει κάποιος λέγοντας το όνομά του ψιθυριστά, ο άλλος πιο δυνατά, ο άλλος λίγο πιο δυνατά κ.λπ. Βοηθάω τα παιδιά δείχνοντας με το χέρι μου πιο ψηλά ή πιο χαμηλά.

- Περπατάμε στο χώρο και δίνω το ρυθμό με ένα τύμπανο. Ξαφνικά τα παπούτσια που φοράμε αλλάζουν και γίνονται μπότες, βατραχοπέδιλα, πατίνια κ.λπ.

- Σκυταλοδρομίες. Δημιουργούμε δύο ομάδες και κολλάμε στον τοίχο απέναντι δύο χαρτόνια με διαφορετικό χρώμα (μπλε για τα αρνητικά συναισθήματα και κόκκινο για τα θετικά συναισθήματα). Τοποθετούμε σε ένα καλάθι στη μέση από τις δύο ομάδες κομμένες εικόνες με πρόσωπα που έχουν διαφορετικές εκφράσεις συναισθημάτων και το παιχνίδι ξεκινάει. Στόχος να κολληθούν όλες οι εικόνες στη σωστή κατηγορία. Κερδίζει όποια ομάδα τελειώσει πρώτη.

- Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια και ο ένας στέκεται απέναντι από τον άλλο. Το ένα παιδί θα είναι ο καθρέφτης και το άλλο ο άνθρωπος που στέκεται μπροστά του. Ότι κάνει ο άνθρωπος(μαθητής Α), όπως εκφράσεις με το πρόσωπο κτλ. το κάνει και ο καθρέφτης (μαθητής Β). Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

- Βρισκόμαστε σε κύκλο και περπατάμε στο ρυθμό που δίνω με το τύμπανο. Κάποια στιγμή αναφέρω ένα μέρος του σπιτιού όπως η κουζίνα και τα παιδιά πρέπει να σταματήσουν και να μεταμορφωθούν σε κάποιο αντικείμενο της κουζίνας. Χρησιμοποιούμε όλο το σώμα μας αλλά και το πρόσωπο, προκειμένου να τονιστεί ότι τα αντικείμενα δεν αλλάζουν εκφράσεις αφού δεν έχουν συναισθήματα.

- Σκορπιζόμαστε στο χώρο. Περπατάμε, κάποιοι ντροπαλοί και άλλοι ενθουσιασμένοι χτυπάω το τύμπανο και τα παιδιά πρέπει μόνα τους να δημιουργήσουν δύο αντίστοιχες ομάδες. Επαναλαμβάνουμε με διαφορετικά συναισθήματα.

- Αναστοχασμός-Ανατροφοδότηση

11^ο θετροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Προσπαθούμε να πιάσουμε ένα μήλο από το πιο ψηλό κλαδί της μηλιάς. Τεντωνόμαστε, σηκώνομαστε στις μύτες των ποδιών μας και προσπαθούμε να το πιάσουμε. Χτυπάω ελαφριά το τύμπανο καθόλη τη διάρκεια. Όταν χτυπήσω το τύμπανο δυνατά τα παιδιά πιάνουν το μήλο και το κόβουν από το κλαδί. Με τη δύναμη που έχουμε δε μπορούμε να κρατηθούμε άλλο και πέφτουμε κάτω.
 - Ξαπλώνουμε στο πάτωμα. Το σώμα μας είναι γεμάτο ελατήρια. Χτυπάω δυνατά το τύμπανο και φωνάζω δεξί χέρι και οι μαθητές τινάζουν ψηλά το δεξί χέρι και το αφήνουν να πέσει κάτω. Συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο για τα υπόλοιπα μέλη του σώματος.
 - Γινόμαστε μπαλόνια. Φουσκώνουμε σιγά σιγά μέχρι που γινόμαστε τεράστια μπαλόνια. Χτυπάω το τύμπανο και τα παιδιά ξεφουσκώνουν απότομα σα κάποιος να τα τρύπησε με καρφίτσα. Τώρα αρχίζουμε να χορεύουμε με τη συνοδεία μουσικής, όπως θα χόρευε-χοροπηδούσε ένα μπαλόνι αν ένιωθε χαρούμενο, λυπημένο, ενθουσιασμένο, ντροπαλό κτλ.
 - Γλυπτό. Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικρές ομάδες. Δίνουμε μυστικά σε κάθε ομάδα ένα συναίσθημα και βοηθάμε ώστε να φτιάξουν ένα γλυπτό για το αντίστοιχο συναίσθημα. Οι υπόλοιποι μαθητές ψάχνουν να βρουν ποιο συναίσθημα παρουσιάζει το γλυπτό. Αυτό επαναλαμβάνεται μέχρι να φτιάξουν γλυπτό όλες οι ομάδες.
 - Παγωμένες εικόνες .Δείχνουμε σε κάθε παιδί με τη σειρά ,μία εικόνα με ένα διαφορετικό συναίσθημα, χωρίς να το δουν οι υπόλοιποι και το παιδί προσπαθεί να το αναπαραστήσει. Αντίστοιχα οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να βρουν το συναίσθημα που αναπαριστά το παιδί στην παγωμένη εικόνα.
 - Άσκηση χαλάρωσης. Καθόμαστε όλοι κάτω σχηματίζοντας έναν μεγάλο κύκλο. Ο ένας μαθητής χαϊδεύει απαλά την πλάτη του άλλου. Αυτή η άσκηση ξεκουράζει και ηρεμεί.
 - Αναστοχασμός.
- 12^ο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο
- Βάζω χαρούμενη μουσική. Ανά δύο μαθητές παίρνουμε ένα πορτοκάλι και προσπαθούν να το συγκρατήσουν πιέζοντας το με το μέτωπό τους και όχι με τα χέρια τους. Χορεύουμε στο ρυθμό χωρίς να μας πέσει το πορτοκάλι.
 - Χωριζόμαστε σε ζευγάρια. Χορεύουμε στο ρυθμό της μουσικής, αλλά είμαστε κολλημένοι ο ένας με τον άλλο, πλάτη με πλάτη ποπό με ποπό κ.λπ. Δεν πρέπει να ξεκολλήσουμε ενώ χορεύουμε.

- Βάζω σε μία μεριά της αίθουσας ένα μεγάλο μπλε πανί που παριστάνουμε ότι είναι το ποτάμι της λύπης. Επάνω σκορπίζουμε μερικά μαξιλάρια. Ο παίκτης πρέπει να φτάσει έως την όχθη του ποταμού χωρίς να πατήσει το πανί. Μπορεί μόνο να πηδάει από μαξιλάρι σε μαξιλάρι, αλλιώς θα πέσει μέσα στο ποτάμι της λίμνης και τότε μία ομάδα παιδιών που θα ονομάζονται «η βάρκα της χαράς» θα βοηθήσει τον παίκτη να ξανανέβει πάνω στα μαξιλάρια.
- Ο κήπος των συναισθημάτων. Χωριζόμαστε σε πέντε ομάδες. Το ένα παιδί γίνεται κυνηγός συναισθημάτων και οι υπόλοιποι γίνονται δέντρα με διαφορετικά συναισθήματα. Ο κυνηγός προσπαθεί να ανακαλύψει μέσα από ερωτήσεις ποιο συναίσθημα κρύβει το κάθε δέντρο, μόνο τότε μπορεί να κερδίσει το συναίσθημα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μαζέψει και τα τέσσερα συναισθήματα.
- Διαβάζουμε παραμύθι με θέμα τα συναισθήματα και κάνουμε αναπαράσταση της ιστορίας, χωρίζοντας την ιστορία σε μικρές σκηνές.
- Ζωγραφίζουμε σε χαρτί αυτό που μας κέρδισε το ενδιαφέρον από την ιστορία.
- Άσκηση χαλάρωσης. Βάζω χαλαρωτική μουσική, κλείνουμε τα μάτια και χαλαρώνουμε ξαπλωμένοι στο πάτωμα σε όποια θέση θέλει ο καθένας.

Παράρτημα 3. Ενημερωτικό σημείωμα

Αγαπητοί γονείς/κηδεμόνες

Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής με τίτλο «Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, ως παιδαγωγική μέθοδος ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μία έρευνα δράσης σε Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο της Πάτρας», οι μαθητές του τμήματος του νηπιαγωγείου, θα έρθουν σε επαφή με την δραματική τέχνη, με σκοπό να αναπτυχθούν στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα. Το πρόγραμμα θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος και θα έχει διάρκεια 12 εβδομάδες. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος θα τηρηθεί ανωνυμία και θα προστατευτούν τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Ευχαριστώ για τη συνεργασία.

Βασιλική Ζέρβα-Νηπιαγωγός

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου-Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση»

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ Ο/Η

..... γονέας

του/της

μαθητή/τριας του Νηπιαγωγείου.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι επιτρέπω στο τέκνο μου να λάβει μέρος στο ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο «Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, ως παιδαγωγική μέθοδος ενίσχυσης της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μία έρευνα δράσης σε Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο της Πάτρας.» που πραγματοποιείται από την εκπαιδευτικό Βασιλική Ζέρβα.

Ημερομηνία:/...../2022

.....Δηλ.....

Παράρτημα 4. Φύλλο συστηματικής παρατήρησης

ΦΥΛΛΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	
Συμπεριφορά	
Συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων	
Αλληλοσεβασμός	
Συμμετοχή	

Αυτοπεποίθηση	
Προθυμία συνεργασίας με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια	
Δημιουργικότητα	
Σωματική εκφραστικότητα	
Έκφραση συναισθημάτων	
Συνέπεια σε κανόνες	

Παράρτημα 5. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας εμπυχώτριας

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΜΨΥΧΩΤΡΙΑΣ	
Σε ποιες δράσεις οι μαθητές συμμετείχαν πιο ευχάριστα;	

Ποια δράση δεν ενθουσίασε τους μαθητές;	
Ποια δράση ήταν η πιο δύσκολη για τους μαθητές;	
Ο χρόνος των δράσεων ήταν επαρκής;	
Πώς συνεργάστηκαν οι μαθητές με την ερευνήτρια/εμπυυχώτρια;	
Πως συνεργάστηκαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια των δράσεων μεταξύ τους;	
Τί θα άλλαζες στην παρέμβαση που εφαρμόστηκε σήμερα;	

Παράρτημα 6. Φύλλο αξιολόγησης εκπαιδευτικής διαδικασίας μαθητών

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Ποια ήταν η αγαπημένη σας δραστηριότητα

Ποια δραστηριότητα σας άρεσε λιγότερο ή σας δυσκόλεψε

Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στη συνεργασία με τους συμμαθητές σας;