



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥ 5^{ΟΥ} ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΝΑΥΠΑΛΙΟΥ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΔΗΜΗΤΡΑ ΚΟΥΤΡΟΥΦΙΝΗ

A.M.: 5052201501016

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΣΤΕΡΙΟΣ ΤΣΙΑΡΑΣ

ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΑΛΚΗΣΤΙΣ ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ

ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ANNA ΛΥΔΑΚΗ

ΝΑΥΠΑΛΙΟ: 2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Αστέριο Τσιάρα, Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που υπήρξε συνοδοιπόρος μου σε όλη τη διάρκεια της προετοιμασίας και της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου εργασίας, και που με επιμονή εμπύχωνε την πορεία μου στις μεταπτυχιακές σπουδές.

Έπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Άλκηστη Κοντογιάννη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που υπήρξε πηγή έμπνευσης και πρότυπο επιμονής και δυναμικότητας στην εφαρμογή των γνώσεων που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μεταπτυχιακούς συμφοιτητές μου, που αφοσιώνονται σε κάθε προσπάθεια για πρόοδο, και την οικογένειά μου που με πίστη και αγάπη στηρίζουν έμπρακτα τις επιλογές μου.

*«Στην οικογένεια μου,
που είναι εκεί πάντοτε,
και στη Χριστιάννα».*

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	5
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	5
1.1 Ορίζοντας την κοινωνική ικανότητα	5
1.2 Η επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της κοινωνική ικανότητας.....	7
1.2.1 Η επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας	7
1.2.2 Η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας	9
1.2.3 Η επιρροή των συνομηλίκων του ατόμου στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	13
ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	13
2.1 Ορίζοντας το δραματικό παιχνίδι	13
2.2 Η συνεισφορά του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του ατόμου	14
2.3 Ο θεραπευτικός ρόλος του δραματικού παιχνιδιού	16
2.4 Η επιρροή του δραματικού παιχνιδιού στις σχολικές επιδόσεις	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	20
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	20
3.1 Καθορισμός του προβλήματος.....	20
3.2 Σκοπός της έρευνας	21
3.3 Υλοποίηση της έρευνας	21
3.4 Ερευνητικές υποθέσεις	22
3.5 Ερευνητικός πληθυσμός	23
3.6 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων	23
3.7 Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	25
3.7.1. Συμμετοχική παρατήρηση - προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή.....	27
3.7.2 Ο κριτικός φίλος	28

3.7.3 Συνεντεύξεις	29
3.8 Τρόπος οργάνωσης ερευνητικών παρεμβάσεων.....	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	31
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	31
4.1 Ανάλυση δεδομένων	31
4.2 Ερευνητικά αποτελέσματα.....	31
4.3 Ανάλυση και παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων	32
4.4 Ανάλυση και παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων	35
4.4.1 Αποτελέσματα προσωπικού ημερολογίου ερευνητή	35
4.4.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων	41
4.4.3 Αποτελέσματα αναφοράς κριτικού φίλου.....	42
4.5 Περιορισμοί της έρευνας	43
4.6 Ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων-Συζήτηση	44
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	47
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	49
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	59
Παρεμβάσεις	59
Ερευνητικό εργαλείο MASCS	76
Συνεντεύξεις γονέων.....	79
Αναφορά κριτικού φίλου	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Δείκτης αξιοπιστίας Grombah-A ερευνητικού εργαλείου MASCS 32

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Shapiro-Wilk Έλεγχος κανονικότητας κατανομής για τους παράγοντες που
συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα 33

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Μη παραμετρικό κριτήριο «Test Wilcoxon» για τους παράγοντες που συνθέτουν την
κοινωνική ικανότητα 34

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε με σκοπό να διερευνηθεί αν το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, υλοποιήθηκε μια έρευνα δράσης, της οποίας το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν 15 μαθητές της πρώτης, δευτέρας και τρίτης τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου. Στην αρχή, γίνεται μια σαφής περιγραφή γύρω από τους όρους κοινωνική ικανότητα και δραματικό παιχνίδι, ενώ στη συνέχεια αναλύονται τα μέσα συλλογής δεδομένων καθώς και τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Πιο ειδικά, η κοινωνική ικανότητα, που αποτελεί και την εξαρτημένη μεταβλητή στην παρούσα έρευνα, είναι η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με το κοινωνικό του περιβάλλον, δημιουργώντας υγιείς και ωφέλιμες διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι άμεσα συνδεδεμένη και επηρεάζεται, ήδη από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του ατόμου, τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο και τις παρέες του. Το δραματικό παιχνίδι, που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της ερευνητικής διαδικασίας, είναι ο τρόπος με τον οποίο το άτομο καλείται να υποδυθεί πρόσωπα και καταστάσεις. Συνδέοντας το δραματικό παιχνίδι για την καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις, στις οποίες ανταποκρίθηκαν τα παιδιά. Τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν. Αυτά ήταν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις (ποσοτικά) και οι συνεντεύξεις γονέων, οι καταγραφές του προσωπικού ημερολογίου του ερευνητή και η αναφορά του κριτικού φίλου για τη συνολική πορεία των παιδιών (ποιοτικά). Τα αποτελέσματα αναλύονται σύμφωνα με τους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα, οι οποίοι είναι: η συνεργασία, η ενσυναίσθηση, η παρορμητικότητα, η πρόκληση αναταραχής. Τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν πράγματι ότι το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας σε μαθητές Δημοτικού. Συμπερασματικά, καλλιεργήθηκε και ενισχύθηκε η ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται, να προσφέρουν και να βοηθούν μέσα στην ομάδα. Λειτουργήσαν με επιμονή και πείσμα για να διεκπεραιωθεί η δραματοποίηση, όπου κάθε φορά συμμετείχαν, ενώ πολλά κρούσματα παρορμητικής και επιθετικής συμπεριφοράς ήδη μετά το πρώτο διάστημα των παρεμβάσεων σταμάτησαν. Το δραματικό παιχνίδι διαπιστώθηκε ότι αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για να ανακαλύψουν

τα παιδιά τον εαυτό τους αλλά και το περιβάλλον τους. Ωστόσο, θα ήταν ωφέλιμη η περαιτέρω έρευνα σχετικά με το πόσο μακροπρόθεσμα είναι τα αποτελέσματα αυτά στο άτομο και κατά πόσο απεγκλωβίζεται από τις επιθετικές του τάσεις.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική ικανότητα, δραματικό παιχνίδι, μαθητές δημοτικού, έρευνα δράσης.

ABSTRACT

This research has been implemented to prove that dramatic play is a way to strengthen elementary students social competence. The research took place was an action type research, with a sample consisted of 15 students from the first, second and third grade of the 5th Primary School of Nafplio. At the beginning of the research, terms social competence & dramatic play are clearly described, whilst going forward there is an analysis regarding the data collection tools and the quantitative and qualitative research results. More specifically, social competence, which is the dependent variable of this research, is the person's ability to interact with its social environment and build healthy relationships within it. It's directly connected and influenced, from the earliest stages of individual's development, both from the family and the school along with its companions. Dramatic play, which is the independent variable, is being defined as the process by which a person is called to take on a role and to convey faces and situations. From the combination of dramatic play and social competence we designed 12 interventions, on which the students have been corresponded. Then, the quantitative and qualitative data have been gathered. Those were the questioner's answers before and after the interventions (quantitative) & parent's interviews, recordings of researcher's personal calendar and friend's reference regarding the overall progress of the students (qualitative). The analysis of the results is based on four factors that consist social competence, which are: collaboration, empathy, impulsivity, disruptiveness. Both quantitative and qualitative results showed that the dramatic play is indeed a way to enhance social competence to the students of an elementary school. Consequently, children's ability to collaborate, offer and help within a group has been cultivated and enhanced. They acted with persistence and stubbornness in order to process role play, every time they participated, hence the majority of the impulsive and aggressive behavior's incidents have been stopped, after the first interventions took place. It's proved that dramatic play is a great way for the students to discover their shelves and their environment. However, further research would be ideal to check how long-termed those results are on each person and at what extend they get free of its aggressive trend.

Key words: social competence, dramatic play, primary school students, action research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*«Η πραγματική μας πατρίδα
είναι η παιδική μας ηλικία».
Roland Barthes, 1987*

Σε ένα περιβάλλον με πολλαπλά κοινωνικά προβλήματα, με πληθώρα μηνυμάτων και πληροφοριών, το παιδί σήμερα τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η ανάπτυξή του μέσα στην κοινωνία της κρίσης, της καχυποψίας και της διαφορετικότητας έρχεται αντιμέτωπη με πολλές προσλαμβάνουσες που δεν δύναται να διαχειριστεί. Αναπτυξιακά είναι αδύναμο να εκλογικεύσει πολλές προβληματικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα καλείται μέσα σ' αυτό το περιβάλλον να ανταποκριθεί σε γνωστικές και κοινωνικές απαιτήσεις και προκλήσεις. Στην προσπάθειά του να ορίσει τον εαυτό του και τις στάσεις του απέναντι στις κοινωνικές προσλαμβάνουσες, έρχεται αντιμέτωπο τόσο με τις έμφυτες εγωιστικές του πτυχές αλλά και με την τάση του να εσωτερικεύει σκέψεις και συναισθήματα.

Το σχολείο αποτελεί έναν μικρόκοσμο αυτής της κοινωνίας, όπου το παιδί, αντί να εξωτερικεύει τους προβληματισμούς του και τις προσωπικές του ανησυχίες, κλείνεται μέσα σ' αυτόν και αδυνατώντας να αντιδράσει πολλές φορές απομονώνεται και περιθωριοποιείται. Παράλληλα, οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος τα τελευταία χρόνια έχουν φανερά αυξηθεί για τα παιδιά, τα οποία πλέον αδυνατούν να ανταποκριθούν ολοκληρωτικά και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του, με αποτέλεσμα να βιώνουν είτε αποτυχία είτε μέτρια κατανόηση στη σκοποθετική του σχολείου. Παρόμοιες τάσεις υπάρχουν και στην οικογένεια. Πολλά παιδιά δεν εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους ακόμα και στα πιο οικεία τους πρόσωπα με αποτέλεσμα παρουσιάζουν παρορμητικές ή επιθετικές τάσεις.

Σαν αντίποδας σε όλες αυτές τις πραγματικές καταστάσεις σήμερα έρχεται το δραματικό παιχνίδι, το οποίο διερευνάται στην παρούσα μελέτη αν μπορεί να αποτελέσει μέσο ώστε να ενισχυθεί η κοινωνική ικανότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. Η επιλογή της ηλικίας αυτής κρίθηκε απαραίτητο να ερευνηθεί, καθώς αποτελεί μια ηλικιακή φάση όπου τα παιδιά αναπτυξιακά δεν έχουν ολοκληρωθεί ως προσωπικότητες κι έτσι μπορούν να δεχτούν επιρροές που θα τους φανούν ευεργετικές

όχι μόνο στις τωρινές αλλά και στις μακροπρόθεσμες κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Μια θετικά λοιπόν κοινωνική συμπεριφορά επιχειρείται να ενισχυθεί μέσα από τη μύηση των παιδιών στο δραματικό παιχνίδι.

Η κοινωνική ικανότητα συντίθεται από την ικανότητα του παιδιού να συνεργάζεται σωστά και αποτελεσματικά μέσα στην ομάδα, καθώς και να μπορεί να είναι δοτικός φίλος, έχοντας κατακτήσει την ενσυναίσθηση. Η ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου και η αποδοχή του μέσα σε μια σχέση κρίνεται απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να κατακτηθεί η κοινωνική ικανότητα. Επιπλέον, κοινωνικά ικανό είναι και το παιδί που μπορεί να διαχειρίζεται και αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός ή ο εκνευρισμός, ενώ ταυτόχρονα δεν προκαλεί αναταραχή στην εκάστοτε ομάδα όπου βρίσκεται.

Την ενίσχυση των αυτών στοιχείων καλείται να επιτύχει το δραματικό παιχνίδι. Το παιχνίδι αποτελεί φυσική ανάγκη του παιδιού και με τη σωστή καθοδήγηση δύναται αυτό να κατευθύνεται ώστε να κατανοεί και βελτιώνει τις κοινωνικές του αδυναμίες. Βασικό χαρακτηριστικό του δραματικού παιχνιδιού είναι το παιχνίδι ρόλων. Η προσποίηση του υποτιθέμενου άλλου, τοποθετεί αυτόματα το παιδί σε μια κατάσταση και στη θέση ενός άλλου χαρακτήρα, από όπου εκφράζεται και ανακαλύπτει πολλές πλευρές της ανθρώπινης ύπαρξης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Ανακαλύπτει τα όριά του και ταυτόχρονα τον κόσμο γύρω του. Το κυριότερο όμως είναι ότι οι κατακτήσεις αυτές, που είναι και ανώτερες για την ηλικία αυτή, γίνονται μέσα από παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο.

Έτσι, τίθενται ερωτήματα στην παρούσα έρευνα που αφορούν το κατά πόσο η εφαρμογή δραματικού παιχνιδιού μπορεί να ενισχύσει τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών, την ικανότητά τους να συναισθανθούν το συνομήλικό τους, να κατευνάσουν τις παρορμητικές τους τάσεις και τέλος να καταφέρουν να μην προκαλούν αναταραχή στην ομάδα.

Μέσα από μια έρευνα δράσης που περιλάμβανε 12 παρεμβάσεις δραματικού παιχνιδιού σε παιδιά πρώτης ως και τρίτης τάξης του δημοτικού, παρατηρήθηκε πρόοδος αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες και κατ' επέκταση μια συνολική ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας. Το συμπέρασμα αυτό είναι προϊόν όχι μόνο ποσοτικών αλλά και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων με απώτερο σκοπό να γίνει όσο το δυνατόν πιο λεπτομερής η καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων δόθηκε προς συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής ικανότητας, διαδικασία που επαναλήφθηκε και μετά την ολοκλήρωσή τους.

Τα ποσοτικά αποτελέσματα αναλύθηκαν με το Στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), εξετάζοντας την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου και τη σωστή ανταπόκριση του ερευνητικού δείγματος στις απαιτήσεις του εργαλείου αυτού. Ακόμη, στην συγκεκριμένη έρευνα, τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ανάλυση των συνεντεύξεων που η ερευνήτρια διεξήγαγε σε ορισμένους γονείς τόσο πριν όσο και μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Έγιναν καταγραφές στο προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι οποίες αναφέρονται στο κομμάτι της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, του παρορμητισμού και της πρόκλησης αναταραχής στην ομάδα. Τέλος, καθοριστική ήταν για την εξαγωγή σαφών αποτελεσμάτων και η αναφορά του κριτικού φίλου, που ήταν παρών σε κάθε παρέμβαση και παρακολουθούσε την πορεία και την εξέλιξη της ερευνητικής ομάδας.

Έτσι, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια, από τα οποία τα δυο πρώτα περιλαμβάνουν θεωρητικά στοιχεία για τους όρους της κοινωνικής ικανότητας και του δραματικού παιχνιδιού αντίστοιχα, ενώ το τρίτο και το τέταρτο κεφάλαιο αναλύουν τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και τα αποτελέσματα της έρευνας αντίστοιχα. Συνοψίζοντας, η κοινωνική ικανότητα επηρεάζεται από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια, σχολείο, φίλοι) και αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για κάθε παιδί. Όλα τα παιδιά πρέπει να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν την κοινωνική τους ικανότητα ώστε να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις και αλληλεπιδράσεις και να ευημερήσουν τελικά σε οποιοδήποτε περιβάλλον βρεθούν.

Το δραματικό παιχνίδι αποτελεί δίαυλο για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας, καθώς το παιδί δύναται να ορίζει και να ελέγχει τον εαυτό του, να αποκτήσει ευαισθησία στα συναισθήματα του συνανθρώπου του, αλλά και να θεραπεύει πιθανές κοινωνικά αρνητικές συμπεριφορές που έχει αποκτήσει. Μάλιστα, είναι ουσιαστική η συνεισφορά του δραματικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του παιδιού, ενώ ένα σπουδαίο στοιχείο είναι και οι θετικές σχολικές επιδόσεις του, οι οποίες μπορούν να βελτιωθούν μέσω του δραματικού παιχνιδιού.

Γι' αυτό άλλωστε προτείνεται και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση με την σύνδεσή του με τα γνωστικά αντικείμενα που αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Καθίσταται αναγκαία η ένταξη του δραματικού παιχνιδιού στο σχολικό πρόγραμμα, προκειμένου να βιώσουν οι μαθητές έναν ποιοτικό τρόπο διδασκαλίας, στον οποίο να συμπεριλαμβάνονται το παιχνίδι, η φαντασία και η δημιουργικότητα. Η σύνδεση του

δραματικού παιχνιδιού με την κοινωνική ικανότητα πρέπει να διερευνηθεί διεξοδικά. Γι' αυτό και κρίθηκε ωφέλιμο στην παρούσα έρευνα να εξεταστεί η αποτελεσματικότητά της σύνδεσης του δραματικού παιχνιδιού με την κοινωνική ικανότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

1.1 Ορίζοντας την κοινωνική ικανότητα

Ως κοινωνική ικανότητα νοείται η ικανότητα κάθε ατόμου να μπορεί να ευημερήσει στο κοινωνικό του περιβάλλον (Matson, 2009: 28). Η κοινωνική ικανότητα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ορίζεται ως αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση αυτή αφορά τις αποτελεσματικές σχέσεις που πρέπει να έχει το άτομο τόσο με τους άλλους όσο και με τον εαυτό του (Semrud-Clikeman, 2007:19) . Έτσι, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και το κοινωνικό υπόβαθρο είναι πολύ σημαντικά εφόδια για να μπορέσει το άτομο να δημιουργήσει υγιείς σχέσεις (Rose- Krasnor, 1997).

Αυτό που ως επί το πλείστον αφορά στη διερεύνηση της κοινωνικής ικανότητας και τη μετέπειτα ενίσχυσή της είναι οι κοινωνικές συμπεριφορές του ατόμου μέσα στο σύνολο των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους ανθρώπους (Lang, 2010:45). Πρόκειται για δεξιότητες (συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις) που σχετίζονται με τη γνωριμία και την επικοινωνία με τους άλλους, καθώς και με το πόσο πειστικό μπορεί να είναι ένα άτομο στην συναναστροφή του με τους άλλους, το πώς διαπραγματεύεται κάτι, το κατά πόσο συμβιβάζεται με κάτι και το πώς εκτιμά μια σχέση και πώς αυτό αποκαλύπτεται μέσα σε αυτή (Armstrong, 2014: 237).

Οι κοινωνικές αυτές δεξιότητες, ωστόσο, διακρίνονται από άλλες δεξιότητες, που ενώ είναι θετικές για ένα άτομο, δεν είναι τόσο θετικές για τη δημιουργία μιας υγιούς σχέσης ή και για την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους. (Hutchby, Moran-Ellis, 2005: 9). Ένα παράδειγμα όπως αναφέρεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία είναι το ότι μαθητές που έχουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο κερδίζουν την εκτίμηση των συνομηλίκων τους. Αυτό όμως δεν αποτελεί κριτήριο για να εκτιμήσουμε θετικά κάποιον (Schneider et al., 1989:20).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Kanning υπάρχουν τέσσερις παράγοντες οι οποίοι συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα. Αυτοί είναι οι παρακάτω: αποδοχή, επιθετικότητα, αυτορρύθμιση και αντανakλαστικότητα, δηλαδή η ικανότητα να αντιδρά το άτομο γρήγορα στα ερεθίσματα (Monnier, 2015: 62).

Είναι απαραίτητο για να μπορέσει να αναδυθεί καθώς και να ενισχυθεί η κοινωνική ικανότητα του ατόμου να έχει καλλιεργήσει το ίδιο το άτομο σε προσωπικό επίπεδο την αυτοπεποίθησή του και την αυτοεκτίμησή του. Αυτό εξηγείται καθώς το άτομο πρέπει να θαυμάζει τον εαυτό του και να του αρέσει αυτό που είναι (Tafarodi, & Swan, 1995:337).

Σ' αυτό συμφωνεί και η Berk που υποστηρίζει ότι προκειμένου να παρατηρηθεί ενισχυμένη κοινωνική ικανότητα στο άτομο, πρέπει αυτό να παρουσιάζει υψηλή αυτοπεποίθηση και να έχει πάντοτε κάποιο κίνητρο. Σ' αυτό συμβάλλουν οι επιτυχίες που παρουσιάζουν τα άτομα σε διάφορους τομείς, οι οποίες και συνεπάγονται μεγάλο βαθμό αυτοπεποίθησης που είναι και το ζητούμενο (Stern et al., 2013:350).

Φυσικά, ήδη αυτό πραγματοποιείται από την παιδική ηλικία, καθώς τα αγόρια και τα κορίτσια μεγαλώνοντας, επιτυγχάνουν σε διάφορους τομείς, παρουσιάζοντας υψηλή αυτοπεποίθηση και κοινωνική ικανότητα (Rathjen, & Foreyt, 2013:162). Συμβαίνει όμως και το αντίθετο. Παραδείγματος χάρη αν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν είναι οι επιθυμητές, τότε η αυτοπεποίθηση και κατ' επέκταση η αυτοεκτίμηση μειώνονται. Αυτό συνήθως συμβαίνει στην αρχή της εφηβείας (Stangor, 2015:462).

Για να μπορέσει κάποιος να κατανοήσει την έννοια της κοινωνικής ικανότητας, πρέπει να λάβει υπόψη του την έννοια της κοινωνικότητας αλλά και την έννοια της αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Ogden, & Hagen, 2013:118). Η προκοινωνική συμπεριφορά (prosocial behavior) σχετίζεται με την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αλληλοβοήθεια, η συμμετοχή σε ομάδες, η αποδοχή από συνομηλίκους, η άνεση και η συνεργατικότητα. Αυτό το μοντέλο συμπεριφοράς έχει την μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά. (Villarruel et al., 2009:192).

Η δεύτερη προσέγγιση έχει να κάνει με την αντικοινωνική συμπεριφορά (antisocial behavior). Αυτή περιλαμβάνει παρορμητικές και αποδιοργανωτικές ενέργειες από πλευράς του ατόμου είτε βρίσκεται σε ομάδα είτε όχι. Ιδιαίτερα, παιδιά που ενεργούν με αυτό τον τρόπο έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολικό τους περιβάλλον (Junttila et al., 2006: 182).

Γι' αυτό και αντικοινωνικές συμπεριφορές όπως η παρορμητικότητα, η επιθετικότητα, η περιθωριοποίηση και άλλες αρνητικές πτυχές της συμπεριφοράς που οι συνομηλικοί τα τελευταία χρόνια φαίνεται να παρουσιάζουν μεταξύ τους είναι ένα σημάδι για την ανάγκη να μετρηθεί η κοινωνική ικανότητα και έπειτα να ενισχυθεί με διάφορες παρεμβάσεις (Burgess et al., 2006:1).

1.2 Η επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας

Η κοινωνική ικανότητα είναι η ικανότητα που έχουν τα άτομα να εξασφαλίσουν υγιείς αλληλεπιδράσεις στον κοινωνικό τους περίγυρο, για να επιτύχουν την προσωπική τους εξέλιξη (Κοντογιάννη, 2012:88). Πώς όμως επηρεάζει το περιβάλλον το άτομο, ώστε να αναπτύξει την κοινωνική του ικανότητα; Στο περιβάλλον του ατόμου ανήκουν η οικογένεια, το σχολείο και οι φίλοι/συνομήλικοι.

1.2.1 Η επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας

Η οικογένεια διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι γονείς όταν εκφράζουν θετικά συναισθήματα απέναντι στα παιδιά τους εξασφαλίζουν έναν θετικό αντίκτυπο στις κοινωνικές δεξιότητές τους (Green, & Baker, 2011). Η κοινωνική ικανότητα αντικατοπτρίζεται στις αντιδράσεις του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο. Αυτές οι αντιδράσεις οφείλονται στα πρότυπα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Έτσι, το άτομο μπορεί να συμπεριφέρεται είτε θετικά είτε αρνητικά εξαιτίας των επιρροών του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Lang, 2010:49).

Από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης το παιδί αρχίζει να επικοινωνεί μιμούμενο τους γονείς ή όσους έρχεται σε άμεση επαφή. Η μίμηση είναι το μέσο που χρησιμοποιεί για να εκφράσει αυτό που σκέφτεται. Οι γονείς αποτελούν τα πρότυπα μίμησης των παιδιών, τα οποία και αντανακλώνονται τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και αργότερα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Schneider, 1989:48).

Ειδικότερα, ο τρόπος ανατροφής των παιδιών, οι τεχνικές πειθαρχίας που οι γονείς εφαρμόζουν, ο τρόπος συμπεριφοράς τους και ευρύτερα οι προσλαμβάνουσες του ατόμου μέσα από την οικογένεια επηρεάζουν απόλυτα την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί το άτομο μιμείται τη γενικότερη συμπεριφορά των γονέων και μεγαλώνοντας ψάχνει να βρει τρόπο να την εκφράσει (Gullota, & Blau, 2008:84).

Κάθε γονέας ακολουθεί έναν συγκεκριμένο τρόπο ανατροφής του παιδιού του, ο οποίος επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη ή μη της κοινωνικής του ικανότητας. Όταν ο γονέας παρουσιάζεται ηγετικός ασκώντας εξουσία στο παιδί του και υιοθετεί αυστηρές τιμωρίες και έλεγχο, τότε το παιδί δεν θα αναπτύξει υγιείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τον κοινωνικό του περίγυρο (Gordon, 2014:294).

Αντίθετα, όταν ο γονέας υιοθετεί τον εποικοδομητικό διάλογο και αφήνει περιθώρια στο παιδί του να εκφραστεί ελεύθερα, τότε το παιδί αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, αυτοέλεγχο και υπευθυνότητα σε μεγάλο βαθμό (Selin, 2013: 330). Ωστόσο, γονείς που επιτρέπουν τα πάντα στα παιδιά τους χωρίς να εμπλέκονται στις επιθυμίες τους αποτυγχάνουν στο να καλλιεργήσουν την κοινωνική τους ικανότητα. Αυτό συμβαίνει καθώς τα παιδιά σ' αυτήν την περίπτωση έχουν απεριόριστη ελευθερία, δεν μαθαίνουν σε όρια και συνεπώς γίνονται ανώριμα, χωρίς πρωτοβουλίες και καθόλου εσωτερική σταθερότητα (Pardhasaradh, & Goel, 2015:65).

Τέλος, τα ίδια αποτελέσματα στα παιδιά τους προκαλούν και οι γονείς που τα απορρίπτουν και τα παραμελούν. Μάλιστα, στην περίπτωση αυτή τα παιδιά γίνονται αντικοινωνικά και εμφανίζουν ψυχολογικά προβλήματα (Smith, & Fong, 2004: 37). Κατά συνέπεια ο τρόπος ανατροφής των παιδιών από τους γονείς συνδέεται απόλυτα με την κοινωνική στάση του παιδιού τόσο στην παιδική του ηλικία όσο και μακροπρόθεσμα στην πορεία της ζωής του (Pardhasaradh, & Goel, 2015:66).

Η οικογένεια συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική ικανότητα του παιδιού και για έναν ακόμη λόγο, επειδή αποτελεί το καταφύγιό του και καταφέρνει να νιώθει ασφαλές μέσα σε αυτή (Thompson, 2015:270). Η ασφάλεια αυτή για το παιδί εξασφαλίζεται όταν υπάρχει υγιής και ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα σε αυτό και στους γονείς και οι σχέσεις τους είναι στενές. Όταν οι γονείς δίνουν εξηγήσεις και γίνονται καλοί ακροατές των παιδιών τους, τότε αυτά γίνονται πιο ολοκληρωμένες προσωπικότητες μαθαίνοντας να δίνουν λύσεις σε προβλήματα και να διαχειρίζονται απαιτητικές καταστάσεις (Vangelisti, 2013:268). Συνεπώς, τα παιδιά σε αυτές τις συνθήκες παρουσιάζουν προσαρμοστικότητα και καθόλου επιθετικότητα ή θυμό (Leidy, Guerra, & Toro, 2010 :257).

1.2.2 Η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας

Ένα άτομο όμως δεν περιορίζεται μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά οι συναναστροφές του μεταφέρονται από την παιδική ηλικία στη σχολική κοινότητα. Η σχολική τάξη και η παρουσία του ατόμου σ' αυτήν απαιτεί κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να εξασφαλίζεται η ομαλή συνύπαρξη των μαθητών και του δασκάλου και να δημιουργούνται υγιείς και αποτελεσματικές σχέσεις (Webster-Stratton, 2006:51). Οι αρνητικές συμπεριφορές εμφανίζονται και εξωτερικεύονται πολυποίκιλα από τους

μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους αλλά και με το δάσκαλό τους (Pellegrini, Blatchford, & Baines, 2006:19). Συχνά, μάλιστα, βιώματα που πηγάζουν από την οικογένεια παρουσιάζονται μέσα στην τάξη ως κρούσματα επιθετικής συμπεριφοράς (Ferrari, & Stenberg, 1998:206).

Μέσα στη σχολική κοινότητα τα παιδιά πρέπει να μάθουν να προσαρμόζονται στις καταστάσεις του σχολείου, να έρθουν αντιμέτωπα με προβλήματα και δυσκολίες, καθώς και να εξισορροπήσουν την προσωπική συναισθηματική, φυσική και κοινωνική τους ανάπτυξη με τις προσλαμβάνουσες του σχολικού περιβάλλοντος (Martina, 2011:138). Κι αυτό είναι που απαιτεί την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και κυρίως στο φάσμα της αποδοχής του εαυτού του ατόμου και του συνομηλίκου του (Jarolmen, 2013:45).

Ο δάσκαλος επιτελεί σπουδαίο ρόλο μέσα στην τάξη σε συνάρτηση με την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας. Προκειμένου, τα παιδιά να επιδεικνύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος δεν πρέπει να κάνει υποδείξεις στους μαθητές του αλλά να διευκολύνει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Rathvon, 2008:317). Ο δάσκαλος πρέπει να «αγκαλιάζει» με κατανόηση και ζεστασιά την υπάρχουσα κοινωνική στάση των παιδιών και να τα κατευθύνει με αποδοχή προς τις πιο θετικά κοινωνικές συμπεριφορές, φαινόμενο που παρατηρείται ήδη από την προσχολική ηλικία (Brophy-Herb et al., 2007:136).

Ωστόσο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τα παιδιά μπορούν να δεχτούν τρόπους για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας. Και εδώ η στάση του δασκάλου απέναντι στα παιδιά μπορεί να αποφέρει πολύ σημαντικά οφέλη στη διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου της σχολική τάξης (Bray, & Kehle, 2014:266). Έτσι, διατηρώντας ο δάσκαλος δεκτική στάση απέναντι στις σκέψεις των μαθητών του, προβάλλοντας ο ίδιος πιο θετικά συναισθήματα και εντάσσοντας στο σχολικό πρόγραμμα πολλές συνεργατικές δραστηριότητες, τα παιδιά ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες αλλά και αμβλύνουν τις κοινωνικά αρνητικές τους στάσεις (Spivak, & Farran, 2016:3). Ακόμη, αναφερόμενοι σε παιδιά της ίδιας ηλικίας παρατηρούνται κρούσματα παρορμητικότητας και αναταραχής μέσα στην τάξη από μαθητές των οποίων ο δάσκαλος είναι ιδιαίτερα αγχώδης (Siekkinen et al., 2013).

Το σχολείο δεν είναι μόνο περιβάλλον συναναστροφών αλλά και πηγή ανάπτυξης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η κοινωνική ικανότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με τις σχολικές επιδόσεις του παιδιού (Elliott, Gresham, & Witt, 2014:524) . Ο μαθητής

που έχει καλλιεργήσει την κοινωνική ικανότητα είναι καλύτερος και δείχνει ότι μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα σ' αυτή. Συγκεκριμένα είναι οργανωτικός, προσεκτικός στα λεγόμενα του δασκάλου και δημοφιλής επειδή διατηρεί πολύ καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Bayat, 2016: 2013).

Επιπλέον, η σχέση κοινωνικής ικανότητας και ακαδημαϊκών επιδόσεων είναι αμφίδρομη, καθώς παιδιά, που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά και ευρύτερα μειωμένη κοινωνική ικανότητα, έχουν χαμηλή απόδοση στο σχολείο, και μάλιστα στη διάρκεια όλης της σχολικής τους ζωής (Rathjen, & Foreyt, 2013:114). Η καλλιέργεια όμως της κοινωνικής ικανότητας ακόμη και στα μέσα της σχολικής ζωής του μαθητή μπορεί να επιφέρει πρόοδο στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στη γνωστική του εξέλιξη, η οποία θα φαίνεται και μακροπρόθεσμα στη σχολική πορεία του μαθητή (Welsh et al., 2001:479).

1.2.3 Η επιρροή των συνομηλίκων του ατόμου στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας

Η συναναστροφή ενός ατόμου με άλλα άτομα και η δόμηση σχέσεων αποτελεί μια φυσική τάση μέσα από την οποία κατακτά γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Για τα παιδιά της ηλικίας του Δημοτικού είναι συνηθισμένο να μπορούν να διακρίνουν τους συνομηλίκους σε στενούς φίλους ή σε απλούς φίλους (Brown, Mc Connell, & Odom, 2008:247). Η κοινωνική ικανότητα εκφράζεται μέσα από τη συμπάθεια των άλλων για τα άτομα αυτά και μέσα από την αποδοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Σε κάθε περίπτωση όμως επιχειρώντας το παιδί να δημιουργήσει σχέσεις, αποκτά ενσυναίσθηση και ανακαλύπτει τον εαυτό του (Oden, 2017).

Το άτομο στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του αλληλεπιδρά αρχικά με τους γονείς του και το κλειστό οικογενειακό του περιβάλλον. Τότε ξεκινούν να αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες στην εξέλιξη του ατόμου αντικατοπτρίζονται στις σχέσεις που δημιουργεί με τους συνομηλίκους του (Benson, 2009:162). Η υγιής δημιουργία τέτοιων σχέσεων καθορίζει ανάλογα και την αυτοεκτίμηση του ατόμου, την αντίληψή του για το κοινωνικό του περιβάλλον και ευρύτερα είναι συνυφασμένη με την ενισχυμένη κοινωνική ικανότητα (Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991:131). Για να είναι επιτυχής και κοινωνικά αποδεκτή η δημιουργία τέτοιων σχέσεων, είναι αναγκαίο να υπάρχει προσαρμοστικότητα, αποδοχή του ατόμου από την ομάδα, επικοινωνιακός διάλογος και αποτελεσματική συνεργασία του με το κοινωνικό του περιβάλλον (Buttows, 2002:10).

Ακόμη, η ενισχυμένη κοινωνική ικανότητα έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να χτίζουν φιλικές σχέσεις που αντέχουν σε βάθος χρόνου. Μάλιστα, όταν οι φιλικές σχέσεις δημιουργούνται σε κλίμα οικειότητας και κοινωνικής αποδοχής τότε και τα παιδιά δείχνουν να έχουν κατακτήσει πλήρως την κοινωνική ικανότητα (Lim, & Chung, 1997).

Πέρα από τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη η φυσική τάση του ατόμου να δημιουργεί φιλικές σχέσεις επιφέρει και συναισθηματική ανάπτυξη και κατ' επέκταση ωρίμανση (Coelho e Silva, et al., 2010:19). Συγκεκριμένα, μαθαίνει να δημιουργεί ισότιμες σχέσεις, να έχει δυναμισμό στις απαιτητικές προκλήσεις και να διαχειρίζεται τις πιθανές συγκρούσεις που πιθανότατα απορρέουν από κάθε σχέση. Το άτομο μαθαίνει να αποδέχεται την προσωπικότητα του άλλου και να έχει τελικά στενούς δεσμούς με τα άτομα που συνδέεται περισσότερο συναισθηματικά (Erwin, 1993:81).

Ωστόσο, σε αντίθετη περίπτωση το άτομο οδηγείται σε απομόνωση και απόρριψη, λόγω της άρνησής του να εμπλακεί σε οποιαδήποτε κοινωνική – φιλική αλληλεπίδραση (Palonen, Neitola, & Laine, 2008).

Για την κοινωνική ικανότητα, όπως αυτή απαιτείται να αναδεικνύεται μέσα από τις φιλικές σχέσεις, απαιτούνται δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και γενικά η δυνατότητα να οριοθέτησης του εαυτού (Usher, 2013:5).

Η δημιουργία φιλικών σχέσεων στην παιδική ηλικία είναι μια διαδικασία απαραίτητη για την καλλιέργεια κοινωνικής υπόστασης στον χαρακτήρα του παιδιού. Ωστόσο, πρόκειται για διαδικασία που δεν αντιμετωπίζεται πάντοτε εύκολα από το κάθε παιδί (Rubin, & Asendorpfz, & Asendorpfz, 2014:137). Τα πιο δημοφιλή παιδιά (σε κάποιο χώρο, π.χ. σχολείο) κάνουν εύκολα φίλους και μάλιστα διατηρούν σε βάθος χρόνου τις σχέσεις τους, ενώ παράλληλα από τις σχέσεις αυτές δείχνουν να εξελίσσονται και να δέχονται θετικά ερεθίσματα (Slee, & Rigby, 1998:33). Το αντίθετο συμβαίνει με τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά. Σε κάθε περίπτωση η κοινωνική ικανότητα είναι αναλόγως πιο αναπτυγμένη ή μειωμένη (Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975).

Επιπλέον, τα παιδιά δεν παρουσιάζουν ομοιομορφία στον χαρακτήρα, στις ανάγκες και στις δυνατότητές τους. Υπάρχουν παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές όπως η έκρηξη θυμού ή παιδιά πιο αποτραβηγμένα από το κοινωνικό σύνολο, περιπτώσεις δηλαδή δίχως θετικές πτυχές στην κοινωνική τους συμπεριφορά που ωστόσο καλούνται να ανταπεξέλθουν σε πολλές ομαδικές διαδικασίες (Cosin, 2013:37).

Η συναναστροφή τέτοιων περιπτώσεων παιδιών με άλλα παιδιά και η δημιουργία στενής και οικείας σχέσης μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην ψυχολογία τους (Hersen, 2014:24). Παιδιά με εκρήξεις θυμού μπορούν να καταπραΰνουν τον θυμό και το ξέσπασμα αυτό μέσα από την αλληλεπίδραση με ένα στενό φίλο, ενώ παιδιά απομονωμένα μέσα από την ίδια διαδικασία μπορούν να απεμπλακούν από συναισθήματα όπως η λύπη ή η ντροπή, που ένιωθαν πριν (Martin, & Fabes, 2008: 434). Σε κάθε περίπτωση η στενή φιλία είναι απαραίτητη για την έκφραση του ατόμου και μέσα από αυτή το άτομο μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική του ικανότητα (Espeland, & Verdick, 2006: 273).

Η ελλιπής κοινωνική ικανότητα, που απαιτείται για τη δημιουργία υγιών φιλικών σχέσεων στα παιδιά, σαφώς και επηρεάζεται από την ανικανότητά τους να ελέγξουν το θυμό τους ή τα αρνητικά τους συναισθήματα (Bronson, 2000:74).

Αντίθετα, παιδιά με αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες δημιουργούν φιλικές σχέσεις με καλή διάθεση, αμοιβαιότητα και θέληση για συναναστροφή με άλλα άτομα. Η αμοιβαιότητα είναι το ζητούμενο για μια υγιή φιλική σχέση ανάμεσα στα παιδιά, που, όπως έχει παρατηρηθεί, είναι και το κλειδί για τη διατήρηση αυτών των σχέσεων σε βάθος χρόνου (Laghi et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 Ορίζοντας το δραματικό παιχνίδι

Εισάγοντας το δραματικό παιχνίδι σε ένα πλήρες θεωρητικό πλαίσιο, θα ήταν εύλογη πρώτα η αναφορά της αξίας του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Ο Piaget σημειώνει ότι το παιχνίδι στην παιδική ηλικία είναι απαραίτητο καθώς οδηγεί μέσω της χρήσης συμβόλων στη σκέψη, ενώ συνάμα καλλιεργεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και προσφέρει εμπειρίες στα παιδιά (Lytle, 2003:103).

Το παιχνίδι σύμφωνα με τον Piaget είναι ένας μοναδικός κόσμος για το παιδί. Αυτό συμβαίνει επειδή αφομοιώνει την πραγματικότητα μέσα από τις δικές του υποθέσεις και εμπειρίες, οι οποίες προσφέρονται μέσα από το παιχνίδι (Saracho, & Spodek, 2002:46). Η αφομοίωση αυτή συμβαίνει με το να οργανώνει ό, τι το περιβάλλει βάσει των δικών του εμπειριών και γνώσεων. Έτσι, κατανοεί το τι συμβαίνει και πώς συμβαίνει γύρω του (Lillemyr, 200:94).

Στο δραματικό παιχνίδι τα παιδιά υποδύονται ρόλους, τοποθετώντας τους σε άλλο χρόνο, σε άλλη κατάσταση και σε διαφορετικό πλαίσιο. Έτσι, τα παιδιά ενδυναμώνονται να ελέγχουν την κατάσταση που υποδύονται και μέσα από αυτή να εξελιχθούν με βάση πάντοτε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους (Olsen, & Sumsion, 2000:3).

Υποστηρίζεται επίσης ότι είναι η ελευθερία που δίνεται σε ένα παιδί να εκφραστεί σαν οντότητα μέσα από τη φαντασιακή του ικανότητα και την εκκολαπτόμενη κοινωνική του επίγνωση (Zahirun, & Guerin, 2012:14). Αυτό το παιχνίδι μπορεί να ικανοποιήσει ένα παιδί καθώς δεν θέτει όρια στην δημιουργικότητά του και στη φαντασία του. Πρόκειται για ένα παιχνίδι στο οποίο εμπλέκονται η παιδική φαντασία και ο κόσμος των ενηλίκων (Mayesky, 2015:338). Έτσι, το παιδί μπαίνει στις αντικειμενικές συνθήκες της ζωής των ενηλίκων μέσα από τις προσωπικές ανάγκες έκφρασης (Smilansky, 1968:6).

Ωφέλιμο θα ήταν να αποδοθούν και τα στοιχεία του δραματικού παιχνιδιού προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητό το πεδίο που καλύπτει και το πλαίσιο όπου εντάσσεται. Έτσι, σύμφωνα με τη Smilansky, το δραματικό παιχνίδι είναι ένα

παιχνίδι μίμησης ενός ρόλου με τον οποίο το παιδί καταπιάνεται και τον εκφράζει είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά (Koster, 2015:349).

Το δραματικό παιχνίδι σημαίνει επίσης προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα. Εδώ τα πραγματικά αντικείμενα αντικαθιστούν τις κινήσεις του σώματος και τις λεκτικές εκδηλώσεις (Selmi, Gallagher, Mora-Flores, 2014:63). Το δραματικό παιχνίδι προϋποθέτει προσποίηση πράξεων και καταστάσεων, οι οποίες υποκαθίστανται από λεκτικές περιγραφές (Baldwin, 2012:41).

Το δραματικό παιχνίδι απαιτεί επιμονή, καθώς το παιδί εμμένει σε μια σκηνή για πάνω από δέκα λεπτά καθώς και αλληλεπίδραση, αφού στο δραματικό παιχνίδι υπάρχουν τουλάχιστον δύο άτομα που αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας σκηνής (Wood, 2015:42). Τέλος, περιλαμβάνει λεκτική επικοινωνία στις σκηνές που τα παιδιά θα ζωντανέψουν παίζοντας (Coppie, Sigel & Saunders, 2013:194).

Συνοψίζοντας, το δραματικό παιχνίδι συγκροτείται από το παιχνίδι μίμησης ρόλου, το παιχνίδι της προσποίησης σε σχέση με αντικείμενα και σε σχέση με καταστάσεις και πράξεις, τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, τη λεκτική ή μη επικοινωνία και τις αφηγήσεις (Tsiaras, 2016:39).

Το δραματικό παιχνίδι συνεπάγεται πολλά πλεονεκτήματα για το παιδί και επιδρά καταλυτικά στη ζωή του. Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν τη φαντασία τους, καθώς εκθέτουν τον εαυτό τους στην κατάσταση ή τη ζωή κάποιου άλλου ατόμου (Mack, 1980: 48).

Έπειτα, τα παιδιά αναπτύσσουν ανεξάρτητη σκέψη και επικοινωνούν λεκτικά με τα άλλα μέλη της ομάδας τους μοιράζοντας τις ιδέες τους και συνεισφέροντας έτσι στη διεκπεραίωση μιας κατάστασης. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μέσα στην ομάδα τα παιδιά εξελίσσουν τις ιδέες τους και επιλύουν από κοινού τα προβλήματα και τις δυσκολίες που εμφανίζονται (McGee, & Morrow, 2005:33).

Έτσι, η ομαδικότητα καλλιεργείται στο έπακρο εφόσον τα παιδιά «οικοδομούν» από κοινού τα διάφορα δρώμενα και μάλιστα με το δικό τους τρόπο, προάγουν και υλοποιούν τις ιδέες τους αλλά και αυτοσχεδιάζουν στο πλαίσιο δράσης (Saracho, 2013:25).

2.2 Η συνεισφορά του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του ατόμου

Η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από τη μύησή του στο δραματικό παιχνίδι. Πιο ειδικά το δραματικό παιχνίδι καλλιεργεί την κοινωνική, τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη φυσική ανάπτυξη των παιδιών (Hughes, 2009:113). Η κοινωνική

ανάπτυξη επιτυγχάνεται καθώς μέσα από τα παιχνίδια ρόλων το άτομο αποκτά ενσυναίσθηση, εφόσον υποδύεται κάποιο ρόλο, δηλαδή κάποιο άλλο άτομο και χαρακτήρα που προσπαθεί να αποδώσει (Coffman, 2015:59). Επιπλέον, μέσα από το δραματικό παιχνίδι τα παιδιά αναλαμβάνουν κοινωνικές αρμοδιότητες και οικοδομούν ισάξιες σχέσεις, ενώ παράλληλα η αλληλεπίδραση τα κάνει να ξεπερνούν τις τυχόν μεταξύ τους συγκρούσεις (Stolz, 1954:210).

Ακόμη, στην ομάδα το άτομο προκειμένου να διεκπεραιώσει τις δραστηριότητες του δραματικού παιχνιδιού συναναστρέφεται με τους υπόλοιπους και δεν παίρνει από μόνο του αποφάσεις αλλά από κοινού (Nilsen, 2016:353). Η συναισθηματική ανάπτυξη ευνοείται μέσω του δραματικού παιχνιδιού καθώς με το να προσποιείται κάποιον άλλον το άτομο εκφράζει, αποδεσμεύεται και τέλος διαχειρίζεται ακόμα και αρνητικά συναισθήματα, ενώ ρυθμίζει επίφοβες καταστάσεις (Gullo, 2005: 21). Το δραματικό παιχνίδι προσφέρει πλεονεκτήματα σε όλα τα πεδία ανάπτυξης του μικρού παιδιού. Μέσα από αυτό τα παιδιά αλληλεπιδρούν και παρουσιάζουν το πώς βλέπουν τον κόσμο με τα δικά τους μάτια (Baldwin, & Fleming, 2003:7). Μπαίνοντας έπειτα σε ένα ρόλο, αφενός ενσαρκώνουν θέματα που τους είναι οικεία, αφετέρου αντιμετωπίζουν κι αυτά που τα φοβίζονται και τα δυσκολεύουν (Hereford, & Schall, 1991: 19).

Η γνωστική ανάπτυξη επέρχεται καθώς, μέσα από τη συναναστροφή του ατόμου με τους άλλους συμμετέχοντες στο δραματικό παιχνίδι, αποκαλύπτονται και αποσαφηνίζονται έννοιες ενώ η λεκτική επικοινωνία βοηθά στην εξέλιξη της λεκτικής έκφρασης (Brain, & Mukherji, 2005:131).

Ακόμη, η εξέλιξη αυτή σημειώνεται και στις σχολικές επιδόσεις επειδή το παιδί στο δραματικό παιχνίδι έχει μάθει να σκέφτεται με συμβολικό και σφαιρικό τρόπο, οπότε αντιμετωπίζει πολύ πιο εύκολα τις δυσκολίες στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με παιδιά που δεν είχαν ποτέ επαφή με το δραματικό παιχνίδι (Krogh, & Morehouse, 2014:289). Το δραματικό παιχνίδι ευνοεί τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς διευρύνει τις συμβολικές έννοιες και οδηγεί στην απόκτηση της γνώσης (Zand, & Pierce, 2014:149).

Μια περαιτέρω διευκρίνιση για τη γνωστική εξέλιξη μέσω του δραματικού παιχνιδιού μας έχουν καταθέσει οι Piaget και Vygotsky, σύμφωνα με θεωρήσεις των οποίων το δραματικό παιχνίδι αποτελεί για ένα παιδί βασικό συστατικό προκειμένου να αναπτύξει απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, η περιληπτική ικανότητα και η λογική σκέψη καλλιεργούνται μέσα από το δραματικό παιχνίδι (Drewes, & Schaefer, 2010:138). Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν πως το επίπεδο της κριτικής

σκέψης αυξάνεται και γνωστικές ικανότητες όπως π.χ. η λογικομαθηματική σκέψη αναπτύσσονται, όσο περισσότερο μυείται ένα παιδί στο δραματικό παιχνίδι (Christie, 1980:117).

Τέλος, η φυσική ανάπτυξη ευνοείται, καθώς τα άτομα εμπλέκονται σε κινητικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα όταν χειρίζονται αντικείμενα, γεγονός που τα οδηγεί σε άψογο συντονισμό του νου και του σώματός τους (Hereford, & Schall, 1991:9).

Το δραματικό παιχνίδι δεν βοηθά τα παιδιά μόνο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας αλλά τα βοηθά να εκφράσουν τις επιθυμίες τους ή τα βοηθά να συνειδητοποιήσουν ότι δεν επιθυμούν κάτι πραγματικά, με αποτέλεσμα να μπορούν να διακρίνουν τη φαντασία από την πραγματικότητα (Sutherland, 2014:112). Επίσης, το δραματικό παιχνίδι ωθεί τα παιδιά στην κοινωνική τους προσαρμογή, στη διανοητική τους ανάπτυξη και στη δημιουργικότητά τους μέσω της αλληλεπίδρασης, της μεταμόρφωσης και της φαντασίας. Γενικότερα, το δραματικό παιχνίδι είναι καθοριστικό για τη συναισθηματική, κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών (Mellou, 1994).

Η Neva Boyd (1971) συνέδεσε το δράμα με την έντονη κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη στους μαθητές της όπως και με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την εκμάθηση της γλώσσας, τη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων και με την απόκτηση εμπιστοσύνης στα παιδιά (Ranasinha: 5).

2.3 Ο θεραπευτικός ρόλος του δραματικού παιχνιδιού

Ο θεραπευτικός ρόλος του δράματος είχε εντοπιστεί ήδη από τα αρχαία χρόνια. Η κάθαρση του κοινού στις θεατρικές παραστάσεις οδηγούσε στην απελευθέρωση των ατόμων από τα αρνητικά τους συναισθήματα με αποτέλεσμα την εσωτερική τους ισορροπία, ενώ ήταν εμφανής μια συλλογική αλλαγή στη συμπεριφορά τους (Karp, Holmes, & Taunon, 2005:119). Ακόμα και στη ρωμαϊκή περίοδο το θέατρο προτεινόταν σαν θεραπεία για άτομα που έπασχαν από κατάθλιψη ή ήταν μανιακά ή υστερικά (Dosani, 2011:213).

Έτσι, το θεατρικό κοινό βίωνε την ταύτιση με ήρωες της παράστασης με αποτέλεσμα την εξισορρόπηση των συναισθημάτων του. (Arnold, 2005: 38). Επιπλέον, ο Brecht επιδίωξε την εμπλοκή περιθωριοποιημένων και παραμελημένων ατόμων στη δραματική έκφραση, ώστε να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Eddershaw, 2002:50).

Ο Peter Slade (2001) επικεντρώθηκε στη θεραπεία παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και τα ωθούσε μέσω του δράματος στη διαχείριση συναισθημάτων, στην απόκτηση εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Taylor, 1979:66). Ωστόσο, την αξία του παιχνιδιού του ρόλου (role play) ανέδειξε ο Moreno, που μέσω αυτού επεδίωκε συναισθηματική και κοινωνική αλλαγή σε άτομα που είχαν τέτοιου είδους διαταραχές (Davis, & Mizrahi, 2011:452).

Ο ρόλος, που το άτομο στη δραματοθεραπεία αναλαμβάνει, το κάνει να εξετάζει πολύπλευρα την προσωπικότητα του ρόλου που καλείται να υποδυθεί (Donoghue, 2009:399). Αυτό παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο, αυτοσχεδιάζοντας γύρω από έναν χαρακτήρα, να αναδείξει τις προσωπικές του ανάγκες και να διαφωτίσει το θεραπευτή του, ο οποίος θα ακολουθήσει συγκεκριμένες μεθόδους για να αναλύσει τα συναισθήματα και τις πτυχές του χαρακτήρα που αυτοσχεδίασε το άτομο ώστε στο τέλος να επέλθει συναισθηματική ισορροπία (Pendzik, 2003:92).

Στη δραματοθεραπεία το άτομο δύναται να εκφράσει τα συναισθήματά του αλλά μέσα από τα όρια και την ασφάλεια του ρόλου που χειρίζεται-παίζει. Έτσι, η θεραπεία του είναι η ασφαλής έκφραση των συναισθημάτων, που μπορεί να σημαίνει μια ανακούφιση από ένα αρνητικό βίωμα ή την απαλλαγή από ένα φόβο (Dodge, & Raundalen, 1992:35). Εκτός όμως από αυτά το άτομο νιώθει αυτοπεποίθηση, ανακαλύπτει τον εαυτό του και αποκτά ενσυναίσθηση (Emunah, 1985:78).

Ο τρόπος που η δραματοθεραπεία λειτουργεί ως ψυχοθεραπεία παρουσιάζεται μέσω μιας μελέτης περίπτωσης, όπου αναπροσαρμόζονται οι προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες και το παιδί μεταβαίνει από την παθητικότητα στην ενεργητικότητα, ενώ διαχωρίζει τη φαντασία από την πραγματικότητα, όπου μπορεί για παράδειγμα να υπάρχει σύγχυση με τον μισητό ή τον εξιδανικευμένο γονιό (Irwin, 1977).

Για τον Freud είναι σπουδαίας σημασίας η θεραπεία μέσω του δραματικού παιχνιδιού. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι το παιδί στο παιχνίδι αποτυπώνει ό, τι του έχει κάνει μεγαλύτερη εντύπωση, θετική ή αρνητική (Gigard, Oughourlian, & Lefort, 2016:405). Κατ' επέκταση η ανάγκη του παιδιού να εκφράσει το αρνητικό του βίωμα ή την εμμονή του πραγματοποιείται μέσω της επαναλαμβανόμενης ενασχόλησης με συγκεκριμένο παιχνίδι, μέσω του οποίου ήθελε να εκδηλώσει το αρνητικό του βίωμα (Benjamin, 2001:58). Πρόκειται για τον επαναλαμβανόμενο καταναγκασμό, ο οποίος μέσω του δραματικού παιχνιδιού τιθασεύεται και το παιδί καταλήγει να ελέγχει το βίωμα αυτό και να το κατευνάζει (Johnson, & Emunah, 2009:237).

Το παιχνίδι ρόλων είναι η ασφαλέστερη τεχνική μέσω της οποίας τα παιδιά μπορούν να απαλλαγούν με παιγνιώδη τρόπο από τα αρνητικά συναισθήματα, να διαχειριστούν δυσάρεστες καταστάσεις της ζωής τους ή ακόμη και να απαλλαγούν από κακές σκέψεις που τους προκαλούν τυχόν εφιάλτες (Rubin, 1999:74) .

Τα παιδιά όταν μπαίνουν στο ρόλο αυτού που τους φοβίζει έχουν τη δυνατότητα να τον πλάσουν όπως ακριβώς θέλουν, να μουν στη θέση του και να αλλάξουν τις τακτικές του (Davison, 2011:74). Με αυτόν τον τρόπο ελαχιστοποιούν τις μεγάλες τους ανησυχίες ή φοβίες, εκλογικεύουν τις καταστάσεις και κατακτούν τον κόσμο των ενηλίκων, φέρνοντάς τον στα δικά τους μέτρα (Mc Farlane, 2013:7).

2.4 Η επιρροή του δραματικού παιχνιδιού στις σχολικές επιδόσεις

Οι έρευνες δείχνουν ότι χρησιμοποιώντας το δραματικό παιχνίδι στην τάξη ως μέσο διδασκαλίας, οι μαθητές έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, πιο ομαλή ανάπτυξη αλλά και καλύτερη κοινωνικοποίηση (Wagner, 1999:110). Πρόσφατη έρευνα για τον εγκέφαλο έδειξε ότι τα συναισθήματα συνδέονται με τη μάθηση. Όταν συνδεόμαστε συναισθηματικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τότε κατανοούμε καλύτερα αυτό που μαθαίνουμε (Moore, 2004).

Όταν διδάσκουμε τέχνη, συνδέουμε τις καινούριες εμπειρίες με το νέο ερέθισμα και με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές του Δημοτικού να έχουν πιο ενεργό ρόλο και να καθορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Neelands, 2002:6) .

Το δραματικό παιχνίδι αξίζει να σημειωθεί ότι προσφέρεται και για τις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία τα παιδιά καλούνται να ανταποκριθούν και να αξιολογηθούν σε γνωστικά αντικείμενα με αρκετά υψηλές απαιτήσεις (Kemple, 2004:42) .

Εφόσον, το δραματικό παιχνίδι προσφέρεται για την καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, επιβάλλεται η ένταξη των Τεχνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Kamakil, 2004:34) . Το βάρος δίνεται στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, που κρίνονται πλέον απαραίτητες για ένα παιδί του Δημοτικού Σχολείου. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι λοιπόν δεν καλλιεργούνται μόνο τα προαναφερθέντα, αλλά και η εμπειρία μέσα από τις Τέχνες και τη μουσική (Burt, & Perlis, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να ακολουθήσουν το δραματικό παιχνίδι στη διδασκαλία του εκάστοτε μαθήματος, έχουν συγκεκριμένη στοχοθεσία (Burke, 2010:51). Επιδιώκουν να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, να μεταδώσουν

τη γνώση πιο δημιουργικά, να επιτύχουν την επίλυση προβλημάτων μες στην τάξη και να καταφέρουν να αλλάξουν συγκεκριμένες στάσεις που είχαν οι μαθητές τους ως τώρα (Beyer, 1974:123).

Με τον ίδιο τρόπο η Heathcote εφάρμοσε το δραματικό παιχνίδι προκειμένου να διεισδύουν τα παιδιά στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και έννοιες, γνωρίζοντας σε βάθος τον κόσμο που τα περιβάλλει (McCaslin, 2005:262).

Ένα ακόμη σημαντικό παράδειγμα αποτελεί μία έρευνα που έγινε για να διαπιστώσει την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της γραφής σε παιδιά δημοτικού σχολείου (Christie, 1991:146). Σ' αυτή υποστηρίχθηκε ότι το δραματικό παιχνίδι με τον συμβολικό και περιληπτικό του χαρακτήρα, βασιζόμενο στη φυσική τάση του παιδιού για κοινωνικοποίηση, έρχεται σε απόλυτη αρμονία με τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη της γραφής (Guzzetti, 2007:120).

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα του Τσιάρα υπάρχει επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στη διδακτική της ποίησης σε παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλήφθηκαν ότι οι μαθητές εκλαμβάνουν την ποίηση σαν αισθητικό μέσο λόγω της προσαρμογής της δομής της σε δραστηριότητες του δραματικού παιχνιδιού και οι μαθητές ένιωθαν σίγουροι ότι κατανοούν το περιεχόμενό της (Tsiaras, 2016b).

Η ένταξη του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση δεν ωφελεί μόνο τα παιδιά ή μόνο τον εκπαιδευτικό, αλλά ευνοεί τις υγιείς σχέσεις μεταξύ των μαθητών, γεγονός που επιφέρει ένα κοινωνικά θετικό κλίμα μες στην τάξη, δίχως όμως να είναι αυτό το μόνο πλεονέκτημα (Wellhousen, & Crowther, 2004:26). Συγκεκριμένα, η σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και τον μαθητή μέσω του δραματικού παιχνιδιού, αποκτά ένα ξεχωριστό για τις μέρες μας χαρακτηριστικό να διακατέχεται από εμπιστοσύνη και να απαλλάσσεται από στερεότυπα. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος εμπλέκεται στο δραματικό παιχνίδι αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο, που να έχει σχέση με τους ρόλους των μαθητών (Anderson, 2012: 74). Με τον τρόπο αυτό οι σχέσεις αναπτύσσονται, βελτιώνονται, καθώς δάσκαλος και μαθητές φέρουν τις ίδιες ευθύνες για τη ροή του δραματικού παιχνιδιού (Wenger, & Ernst- Slavit, 1998:32).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Καθορισμός του προβλήματος

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά σε μαθητές μικρής ηλικίας καθώς κρίθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί αν το δραματικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει το καλύτερο μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής τους ικανότητας, ειδικά εφόσον βρίσκονται στο συγκεκριμένο εξελικτικό στάδιο, όπου είναι σημαντική η πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων στη σχέση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους.

Σύμφωνα με έρευνες, οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες και η δυσκολία εξωτερίκευσης σκέψεων και συναισθημάτων είναι χαρακτηριστικό που κατά κύριο λόγο εμφανίζεται στην παιδική ηλικία (Burt et al., 2008).

Προτιμήθηκε η νεαρή ηλικία καθώς είναι πιο ωφέλιμο για τα παιδιά να δεχτούν την επιρροή του δραματικού παιχνιδιού σε μια ηλικιακή φάση που ακόμα διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους και που η σκέψη τους είναι σε ένα βαθμό πιο ανοργάνωτη. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μπορούν να εξασκηθούν στη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, να ελέγξουν τα συναισθήματά τους αλλά και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων (Piaget, & Inhelder, 2008: 96).

Ακόμη, τα παιδιά θα ωφεληθούν πολύ περισσότερο σ' αυτήν την ηλικία αν εμπλακούν με το δραματικό παιχνίδι. Αυτό θα λειτουργήσει ως μέσο πρόληψης για τα πιο εσωστρεφή παιδιά στο να μπορούν να εμπιστευονται τους άλλους, να χτίσουν υγιή εικόνα του εαυτού τους και να δημιουργούν υγιείς σχέσεις μέχρι και στην εφηβική ηλικία (Tsiaras, 2016a:80).

Επιπλέον είναι αναγκαίο να ασχοληθούμε με την ηλικία αυτή καθώς σ' αυτήν τα παιδιά βλέπουν και εξηγούν πράγματα και καταστάσεις από τη δική τους οπτική γωνία. Το παραπάνω επιχείρημα αντανακλά στη θεωρία του Piaget για τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού,. Οι σκέψεις τους ακόμα και οι προφορικές τους συνομιλίες είναι κατά κύριο λόγο εγωκεντρικές. Ωστόσο, είναι και μια ηλικία που το παιδί μπορεί να εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο συμβολικά κάτι στο οποίο το δραματικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλει επιτυχώς.

Τέλος, όσον αφορά στις συναναστροφές με τους συνομηλίκους του το παιδί αντιλαμβάνεται τους φίλους του και θέλει να νιώθει καλά με αυτούς (Smith, Dockrell, & Tomlinson, 2014:188).

Σ' αυτό το σημείο το δραματικό παιχνίδι επιδιώκουμε να εξομαλύνει τον έμφυτο εγωκεντρισμό αυτής της ηλικίας των παιδιών και να τον διοχετεύσει σε κοινωνικές δεξιότητες ωφέλιμες για τις συναναστροφές των παιδιών. Η παρορμητικότητα, οι εντάσεις και ο εκνευρισμός μεταξύ των συνομηλίκων είναι ένα από τα πιο συχνά φαινόμενα τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και μέσα στην οικογένεια. Πολλές συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών προκαλούνται από έλλειψη ενσυναίσθησης και υπέρμετρο εγωκεντρισμό, ειδικά στην ηλικία αυτή.

Απέναντι στον ιδιοτελή και έμφυτο εγωκεντρικό τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών, η καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας στοχεύει να προσφέρει στα παιδιά επάρκεια στο χώρο των συναναστροφών τους, καλές σχέσεις με τους φίλους τους, αυτοπεποίθηση και εσωτερική ισορροπία. Μάλιστα αυτό τα καθιστά δημοφιλή στο σχολείο και έτσι αποδίδουν καλύτερα σε όλα τα επίπεδα (Papalia, Olds, & Feldman, 2009: 369).

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα επιχειρεί μέσω του δραματικού παιχνιδιού να μετατρέψει τον εγωκεντρισμό, την παρορμητικότητα και την εσωτερική σύγχυση των παιδιών σε κοινωνική επάρκεια και σε κοινωνικές αρετές.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστώσει εάν το δραματικό παιχνίδι μέσα από τις δράσεις του μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

3.3 Υλοποίηση της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης. Στην έρευνα δράσης ο ερευνητής ασχολείται με μια προβληματική κατάσταση γύρω από την οποία παρεμβαίνει για να τη βελτιώσει. Χαρακτηριστικό της είναι η κυκλική διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες σε κάθε παρέμβαση καλούνται να κατανοήσουν μια κατάσταση, να αλλάξουν και να βελτιωθούν μέσα από αυτή.

Δεν πρόκειται για γραμμική διαδικασία, καθώς κάθε φορά απαιτείται επανασχεδιασμός κάθε παρέμβασης, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ερευνητικής ομάδας και να εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας (Κατσαρού, 2016).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος θεατρικού παιχνιδιού για παιδιά που οργάνωσε ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου. Οι δράσεις της ομάδας διήρκεσαν από τα τέλη του

Οκτώβρη μέχρι τα τέλη του Φεβρουαρίου, δίχως να περιλαμβάνονται οι διακοπές των Χριστουγέννων.

Κάθε παρέμβαση γινόταν την ημέρα του Σαββάτου, η οποία είχε οριστεί με την έγκριση του Συλλόγου και είχε διάρκεια δύο ωρών. Η διάρκεια αυτή επιλέχθηκε από την ερευνήτρια προκειμένου να υπάρχει άνεση χρόνου και ποιοτική εκμετάλλευση αυτού από τα παιδιά, δίχως να υπάρχει πίεση και βιασύνη. Μάλιστα το δίωρο αυτό ήταν συνεχόμενο, χωρίς να υπάρχει αποσυντονισμός και διάσπαση από άλλους παράγοντες.

Η ομάδα που συμμετείχε στις παρεμβάσεις αποτελείτο από μαθητές Α΄ ως και Γ΄ τάξης Δημοτικού αν και κάποιοι από τους μαθητές αυτούς είχαν εμπλακεί στο παρελθόν με θεατρικές δράσεις. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν συνολικά 12 στον αριθμό, καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα συνέχισης λόγω της έναρξης των προβών της θεατρικής παράστασης που τα παιδιά αυτά θα ανέβαζαν στο τέλος της χρονιάς.

Στη διάρκεια των τεσσάρων αυτών μηνών υπήρχαν και συναντήσεις που δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν όπως ήταν προγραμματισμένες από την ερευνήτρια καθώς δεν συμπληρωνόταν πάντοτε ο απαιτούμενος αριθμός παιδιών λόγω ασθενειών ή υποχρεώσεων της ίδιας της ερευνήτριας. Ωστόσο αυτό δεν αποτελούσε συνεχές φαινόμενο, για να αποσυντονίσει τα παιδιά.

3.4 Ερευνητικές υποθέσεις

Στόχος της έρευνας όπως διατυπώθηκε παραπάνω είναι να ενισχυθεί η κοινωνική ικανότητα των παιδιών ηλικίας 6 έως 8 ετών μέσα από το δραματικό παιχνίδι. Έτσι, αναμένεται ότι τα παιδιά μετά το τέλος των παρεμβάσεων θα σημειώσουν συγκεκριμένες αλλαγές σε κοινωνικό πλαίσιο σε σύγκριση με στοιχεία που είχαν δηλώσει πριν την έναρξη των παρεμβάσεων αυτών. Πιο ειδικά αναμένεται:

A) να αναπτύξουν σημαντικά τις συνεργατικές τους δεξιότητες κατά τη διάρκεια της μήσής τους στο δραματικό παιχνίδι και να αυτό να διαπιστωθεί μετά το τέλος της

B) να σημειώσουν εμφανή ανάπτυξη στο κομμάτι της ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίηση στην παρουσία και τη θέση του «άλλου» αφού εμπλακούν αποτελεσματικά στο δραματικό παιχνίδι

Γ) να μάθουν να διαχειρίζονται την παρορμητικότητά τους και να καταφέρουν να ελέγχουν τα συναισθήματα που συνδέονται με αρνητικές συμπεριφορές (θυμός, εκνευρισμός) σε σχέση με την παρορμητικότητα που κάποια από τα παιδιά αυτά θα εμφάνιζαν εξ αρχής

Δ) τέλος, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους ώστε να μην προκαλούν αναστάτωση στο πλαίσιο της ύπαρξής τους μέσα στην ομάδα και να τα μετατρέπουν σε εσωτερική ηρεμία, αποφεύγοντας την δημιουργία συγκρούσεων.

Αναμένεται μετά την ολοκλήρωση των δράσεων του δραματικού παιχνιδιού η ομάδα να μπορεί να διαχειρίζεται άνετα και αποτελεσματικά τις ήδη αναφερθείσες καταστάσεις σε σχέση με ό, τι μπορούσαν να διαχειριστούν τα παιδιά πριν από τη μύησή τους στο δραματικό παιχνίδι.

3.5 Ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελούσαν 15 παιδιά από τις τρεις πρώτες τάξεις του 5^{ου} Δημοτικού σχολείου Ναυπλίου. Συγκεκριμένα, υπήρχαν 2 μαθητές της Α' τάξης, 8 μαθητές της Β' τάξης και 5 μαθητές της Γ' τάξης. Το δείγμα αυτό δημιουργήθηκε τυχαία από την οικιοθελή επιλογή των παιδιών στο να συμμετέχουν στις δράσεις θεατρικού παιχνιδιού του σχολείου τους. Έτσι, δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου.

Η αποστολή της ερευνήτριας της παρούσας έρευνας ήταν να οργανώνει το σχέδιο των παρεμβάσεων και να τις υλοποιεί σε κάθε δίωρη συνάντηση που θα πραγματοποιείτο. Πολλές φορές ήταν αναγκαία και η προσωπική της συμμετοχή σε ρόλο προκειμένου να διεξαχθούν οι δράσεις.

Πέρα όμως από τις δράσεις του δραματικού παιχνιδιού όπου συμμετείχαν τα παιδιά του δείγματος, ήταν αναγκαία και η ενημέρωσή τους ως προς τη συμμετοχή τους στο κομμάτι της έρευνας. Έτσι, ενημερώθηκαν για την αρμοδιότητα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και επισημάνθηκε ότι θα γινόταν με σεβασμό στην ιδιωτική και προσωπική τους επιλογή και με εμπιστοσύνη στο ότι θα κρατηθεί ανωνυμία.

3.6 Εργαλείο συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Μέσα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση προσδιορίστηκε το ερωτηματολόγιο που είναι ιδανικό για τον υπολογισμό της κοινωνικής ικανότητας. Το συγκεκριμένο τεστ μέτρησης είναι το Multisource Assessment of Children's Social Competence Scale (MASCS), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας παιδιών αλλά από τη σκοπιά της οικογένειας, των συνομηλίκων και των ίδιων των παιδιών. Έτσι, το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε προκειμένου να είναι κατανοητό και εφικτό να συμπληρωθεί από μαθητές Δημοτικού σχολείου, όπως και στην παρούσα έρευνα (Junttila et al., 2006:875).

Έτσι, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας στηρίζεται σε τετραβάθμια κλίμακα Likert με τις εξής αντιστοιχίσεις: 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά. Το τεστ αυτό διαθέτει επίσης 15 προτάσεις αυτό αναφοράς που είναι άνισα κατανομημένες σε τέσσερις επιμέρους παράγοντες. Έτσι, οι ερωτήσεις 1,2,3,4,5 ανήκουν στον παράγοντα συνεργατικές δεξιότητες, οι ερωτήσεις 6,7,8 ανήκουν στον παράγοντα ενσυναίσθηση, οι ερωτήσεις 9,10,11 ανήκουν στον παράγοντα παρορμητικότητα και τέλος οι ερωτήσεις 12,13,14,15 ανήκουν στον παράγοντα αναστάτωση.

Το συγκεκριμένο τεστ μέτρησης ήταν διατυπωμένο στην αγγλική γλώσσα. Προκειμένου όμως να αποδοθεί ορθά στα ελληνικά η ερευνήτρια ακολούθησε τη διαδικασία της διπλής μετάφρασης. Έτσι, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και αντίστροφα ξανά στα αγγλικά προκειμένου να υπάρχει απόλυτη ταύτιση.

Επιπλέον, προκειμένου να εξετάσει η ερευνήτρια αν μπορούν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας να ανταποκριθούν στις πιθανές δυσκολίες του ερωτηματολογίου, έγινε ένας τυπικός έλεγχος πολύ πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, με τη βοήθεια δασκάλων που είχαν δική τους τάξη σε σχολείο, δόθηκε το τεστ μέτρησης προς συμπλήρωση στους μαθητές τους, προκειμένου να μεταφέρουν στην ερευνήτρια τις απορίες που τα παιδιά θα διατύπωναν προφορικά εκείνη την ώρα.

Στον προέλεγχο τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από 17 παιδιά της Β' τάξης του Δημοτικού και από 21 παιδιά της Γ' τάξης του Δημοτικού. Η συμπλήρωση διήρκεσε μια διδακτική ώρα για την κάθε τάξη. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων αυτών σημείωσαν ότι υπήρχαν οι ίδιες δυσκολίες και για τις δυο τάξεις. Ειδικότερα οι ερωτήσεις που δυσκόλεψαν κυρίως τα παιδιά ήταν οι 3,4,7,8. Έτσι, κρίθηκε σωστό από την ερευνήτρια να απλοποιηθεί η γλώσσα και να αποδοθούν με περισσότερη σαφήνεια.

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στα παιδιά προς συμπλήρωση μια φορά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μια φορά μετά την ολοκλήρωσή τους. Η συμπλήρωση αυτή έγινε στο χώρο όπου πραγματοποιούνταν τα εργαστήρια και δόθηκε σημασία στο να μην απουσιάζει κανένα από τα μέλη του δείγματος, τόσο κατά την πρώτη όσο και κατά τη δεύτερη συμπλήρωση. Η ερευνήτρια κατά τις δυο διαδικασίες ήταν εκείνη που συντόνιζε το κλίμα κάτω από το οποίο θα γινόταν η συμπλήρωση. Πριν την έναρξη διαβάστηκαν από την ερευνήτρια όλες οι προτάσεις του ερωτηματολογίου προκειμένου τα παιδιά την ίδια στιγμή να εκφράσουν τις απορίες τους. Δόθηκε μάλιστα σαφής οδηγία στα παιδιά ότι κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης ο καθένας θα ασχολείται με το

δικό του φυλλάδιο και αν υπάρχει περαιτέρω απορία η ερευνήτρια θα είχε τη δυνατότητα να ασχοληθεί με τον καθένα προσωπικά. Σαφώς και δεν υπήρχε καθοδήγηση στις απαντήσεις, αλλά η ερευνήτρια αρκέστηκε μόνο στο να δίνει αποσαφηνιστικές απαντήσεις.

3.7 Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Όσον αφορά στη λήψη των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων εφαρμόστηκε το οιοονεί πειραματικό σχέδιο με το τεστ μέτρησης να δίνεται προς συμπλήρωση πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων. Ωστόσο, δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου στην παρούσα έρευνα. Η πειραματική ομάδα λοιπόν στην παρούσα έρευνα συμπλήρωσε την κλίμακα μέτρησης της κοινωνικής ικανότητας πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Στο πειραματικό σχέδιο ζητούμενο είναι ο ερευνητής να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες στην πειραματική ομάδα, προκειμένου να προκαλέσει τις επιθυμητές μεταβολές στην εξαρτημένη μεταβλητή. Συνεπώς, στο φαινόμενο που μελετάται στην εκάστοτε έρευνα, ο ερευνητής αναμένεται να σημειώσει ορισμένες αλλαγές.

Έτσι, γίνεται λόγος για μια σχέση αίτιου και αιτιατού που αντιπροσωπεύουν τις δυο μεταβλητές. Άρα σκοπός είναι η εξαρτημένη μεταβλητή να υποστεί μεταβολή μέσω της ανεξάρτητης. Μάλιστα η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στην Ψυχολογία (Σταλίκας, 2005:154).

Βέβαια στις κοινωνικές επιστήμες και στις έρευνες που σήμερα πραγματοποιούνται σ' αυτές, ομολογείται πως δεν είναι αρκετή μόνο η στατιστική ανάλυση δεδομένων αλλά και μια εις βάθος επαφή του ερευνητή με το φαινόμενο και τα υπό έρευνα υποκείμενα. Έτσι, οι ερευνητές που επιθυμούν να εξετάσουν την συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων στην έρευνά τους καταφεύγουν και στην ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων μέσω αυτής.

Αυτό συμβαίνει καθώς ο ίδιος ο ερευνητής θέλει να μην έχει μόνο απόσταση από τα κοινωνικά υποκείμενα της έρευνάς του, αλλά και μια πιο ολιστική προσέγγιση του φαινομένου (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:40).

Επιστημονικά, η μέθοδος κατά την οποία συνδυάζονται ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων μέσα στην ίδια έρευνα ονομάζεται μεθοδολογική τριγωνοποίηση και είναι πολύ συνηθισμένη στις κοινωνικές έρευνες και σε τομείς όπως η Ψυχολογία και η Εκπαίδευση.

Μάλιστα αυτό που επιδιώκεται μέσα από την εφαρμογή της είναι τα ίδια δεδομένα να επαληθεύονται και από την ποσοτική και από την ποιοτική προσέγγιση του φαινομένου (Ευαγγέλου, 2015:113).

Έτσι, και στην παρούσα έρευνα η οποία ανήκει στο φάσμα των κοινωνικών ερευνών επιχειρείται η προσέγγιση με ποιοτικά εργαλεία αλλά και με ποσοτικά, όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου να κατανοηθεί από τον ερευνητή καλύτερα η συμπεριφορά και η εξέλιξη των υποκειμένων της έρευνας. Φυσικά, ένας ακόμη λόγος που η χρήση των ποιοτικών εργαλείων κρίνεται σημαντική και απαραίτητη είναι και για την ενίσχυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων που θα προκύψουν.

Τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε είναι η συμμετοχική παρατήρηση με την εφαρμογή προσωπικού ημερολογίου του ερευνητή και οπτικοακουστικών μέσων, η αναφορά του κριτικού φίλου και οι συνεντεύξεις κάποιων γονέων. Συγκεκριμένα, το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή αποτελούσε σημαντικό εργαλείο καθώς καταγράφονταν όλα τα συμβάντα που ενδιέφεραν την κοινωνική ικανότητα από τη σκοπιά του ερευνητή.

Σ' αυτό δεν ήταν τυχαία και η συνεισφορά οπτικοακουστικών μέσων προκειμένου να ανατροφοδοτείται ο ερευνητής και να μην οδηγηθεί σε λανθασμένες εντυπώσεις λόγω έλλειψης πειστηρίων.

Άλλωστε, η εικόνα και ο ήχος μπορούν να αποτελέσουν από μόνα τους μια αλήθεια και μια γνώση που πιθανότατα να απέχει μακράν από αυτό που αποκαλύπτει ένα γραπτό κείμενο (Χατζηγιαννάκη, 2010:48).

Ο κριτικός φίλος στην παρούσα έρευνα δεν είχε τυχαίο ρόλο, αλλά είχε αρμοδιότητα να ανατροφοδοτεί τον ερευνητή και μάλιστα σε σημεία που ο δεύτερος έχρηζε βοήθειας στο κομμάτι του αναστοχασμού. Αυτός άλλωστε είναι και ο ρόλος του κριτικού φίλου σε μια έρευνα δράσης, δηλαδή να αναδύεται η προσφορά του σε ζητήματα κριτικού αναστοχασμού και έτσι να συμπληρώνει και να ολοκληρώνει την λειτουργία της τριγωνοποίησης σε μια έρευνα (Σπανακά, 2008).

Μάλιστα, οι συνεντεύξεις από τους γονείς κάποιων από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αποδείχθηκαν πολύ υποβοηθητικές για να σχηματίσει η ερευνήτρια γνώμη και για τη συμπεριφορά των υποκειμένων και εκτός της ώρας της πειραματικής παρέμβασης.

Άλλωστε, αυτός είναι και στόχος της ποιοτικής προσέγγισης, δηλαδή να αναγνωριστούν οι προσωπικές αλήθειες και τα κίνητρα των υπό μελέτη υποκειμένων (Λυδάκη, 2007:8).

Έτσι, εφόσον είχαν οριστεί όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων άρχισε και η οργάνωση των δώδεκα παρεμβάσεων στο σύνολο. Φυσικά δεν έγινε εξ αρχής η καταγραφή τους, αλλά κάθε παρέμβαση σχεδιαζόταν προσαρμοζόμενη στις ανάγκες της ομάδας. Το ζητούμενο ήταν σε κάθε παρέμβαση να γίνεται προσπάθεια, ώστε να καλλιεργούνται στην πειραματική ομάδα σε ένα βαθμό οι απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες που θα αναλυθούν παρακάτω.

Φυσικά στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν υπήρξαν αλληπάλληλες φάσεις δραστηριοτήτων ίδιων στόχων προκειμένου να επηρεαστεί η ομάδα και να διαπιστωθεί η επιθυμητή βελτίωση.

3.7.1. Συμμετοχική παρατήρηση - προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι ο τρόπος που ο κάθε ερευνητής μπορεί να επιλέξει στην έρευνά του, προκειμένου να παρατηρήσει και να συλλέξει τα ερευνητικά δεδομένα που ο ίδιος έχει κρίνει ότι ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνάς του, εφόσον ο ίδιος αλληλεπιδρά με τον ερευνητικό πληθυσμό (DeWalt, & DeWalt, 2011: 17).

Ο ερευνητής στη διεξαγωγή των παρεμβάσεων που γίνονταν στη διάρκεια αυτών των μηνών, κρατούσε προσωπικές σημειώσεις παρατηρώντας τα υποκείμενά του. Δεν εστίαζε μόνο στην οργάνωση και ώθηση των παρεμβάσεων αλλά προσπαθούσε να συμπεριλάβει στο ημερολόγιό του όλα τα στοιχεία που θα φαίνονταν χρήσιμα στο να προσδιορίσει το βαθμό κοινωνικής ικανότητας των παιδιών.

Το προσωπικό ημερολόγιο χρησιμεύει ως ένα τεκμήριο του ερευνητή που θα μπορέσει να αξιοποιήσει προκειμένου να οδηγηθεί στα συμπεράσματα που θέλει. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στις έρευνες κοινωνικών επιστημών αποτελώντας υλικό κοινωνικής έρευνας (Τσιώλης, 2014:341).

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια λειτούργησε με δυο στρατηγικές όσον αφορά στην καταγραφή του προσωπικού ημερολογίου. Πρώτα, παρατηρώντας τα υποκείμενα της έρευνας, προσπαθούσε να αξιολογεί σε τι βαθμό έχουν κάθε φορά κατακτήσει τους παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα, που αποτελεί και σκοπό της έρευνας. Έτσι, έκρινε και κατέγραφε τις προόδους των παιδιών στο κομμάτι των συνεργατικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης, της παρορμητικότητας και της πρόκλησης αναστάτωσης. Αυτό γινόταν κατά την ολοκλήρωση των ασκήσεων γνωριμίας, ευαισθητοποίησης, δραματοποίησης και αναστοχασμού.

Δεύτερον, δεν ήταν αρκετός μόνο ο περιορισμός στους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα. Ο ερευνητής στη διάρκεια κάθε παρέμβασης φρόντιζε να καταγράφει οτιδήποτε αφορούσε σε συμβάντα ανάμεσα στα παιδιά που επηρέαζαν τη σχέση τους και την επιρροή της ομάδας, και μάλιστα πιθανές συγκρούσεις παιδιών με την υπόλοιπη ομάδα. Με αυτές τις δύο ενέργειες υπήρξαν εύστοχα συμπεράσματα κάτι που αποτελούσε και στόχο της έρευνας.

3.7.2 Ο κριτικός φίλος

Όπως προαναφέρθηκε η συμβολή σε μια έρευνα του κριτικού φίλου είναι σημαντική. Στην παρούσα έρευνα η συμμετοχή του κριτικού φίλου ήταν σπουδαία και αναντικατάστατη. Η βοήθεια και η αφοσίωση στο στόχο ήταν συνεχής κάτι το οποίο λειτουργούσε θετικά και στην ομάδα. Άλλωστε στις έρευνες δράσης η συμβολή του κριτικού φίλου είναι πολύ συχνή.

Στην παρούσα έρευνα τον κριτικό φίλο αποτελούσε μια τελειόφοιτος φοιτήτρια του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου, η οποία είχε ωστόσο και διετή εμπειρία στην ενασχόληση των παιδιών με θεατρικό παιχνίδι. Είναι μια πολύ καλή εμφυσώτρια και πολύ καλά ενημερωμένη στο πεδίο του Δράματος και της εφαρμογής του στην εκπαίδευση.

Η συνύπαρξη ερευνητή και κριτικού φίλου ήταν πολύ αποτελεσματική και ανεκτίμητη. Ο κριτικός φίλος ήταν σε όλες ανεξαιρέτως τις παρεμβάσεις και ήταν πλήρως ενημερωμένος για το στόχο των παρεμβάσεων. Φυσικά ο ρόλος του ήταν να εκτιμά την πρόοδο των παιδιών στο κομμάτι της συνεργατικότητας, της ενσυναίσθησης, της παρορμητικότητας και της πρόκλησης αναστάτωσης.

Ωστόσο, δεν περιορίστηκε μόνο σε αυτά καθώς επισήμαινε πολλές παρατηρήσεις πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά ήταν πολύ βοηθητική την ώρα της εξέλιξης των ασκήσεων και πάντοτε ήταν καταλυτική η προσφορά της στο κομμάτι του αναστοχασμού του ερευνητή. Επιπλέον, υπήρχε άψογη συνεργασία μεταξύ ερευνητή και κριτικού φίλου στην οργάνωση και τον σχεδιασμό κάθε παρέμβασης, ενώ η συμβουλευτική ικανότητά του ήταν πολύ αποτελεσματική για τον ίδιο τον ερευνητή.

Τέλος, η συνεργασία ερευνητή και κριτικού φίλου αποδείχτηκε πολύ εποικοδομητική καθώς υπήρχε διάλογος και ανταλλαγή προβληματισμών για τις αιτίες που συμβαίνουν περιστατικά στη διάρκεια των παρεμβάσεων. Μάλιστα, βοηθητική και ενισχυτική ήταν η συνεργασία ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης αρνητικών συμπεριφορών εντός της πειραματικής ομάδας.

3.7.3 Συνεντεύξεις

Το τελευταίο ποιοτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα έρευνα είναι οι συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις έχουν στόχο να προσφέρουν στον ερευνητή μια διαφορετική οπτική στο υπό μελέτη θέμα και μάλιστα από μια σκοπιά που να είναι αποστασιοποιημένη από το χώρο δράσης του.

Αυτό κρίθηκε πολύ ωφέλιμο προκειμένου να ταυτιστούν τα συμπεράσματα τόσο του ίδιου του ερευνητή όσο και των υπόλοιπων ατόμων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008: 4).

Έτσι, για τον σκοπό της παρούσας έρευνας κρίθηκε σκόπιμη η οργάνωση συνεντεύξεων με ανοιχτά ερωτήματα που πάρθηκαν από κάποιους γονείς παιδιών που αποτελούσαν μέρος του ερευνητικού δείγματος. Αυτό είχε ως στόχο να κατανοήσει ο ερευνητής αν τα παιδιά παρουσίαζαν την επιθυμητή εξέλιξη στο κομμάτι των ζητούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων και εκτός των ωρών της παρέμβασης. Δηλαδή, να διαπιστωθεί αν υπήρχε θετική επιρροή, η οποία να γίνεται εμφανής και από άτομα που δεν είχαν συνεργασία και επαφή με το αντικείμενο των παρεμβάσεων.

3.8 Τρόπος οργάνωσης ερευνητικών παρεμβάσεων

Οι δώδεκα παρεμβάσεις στο σύνολο που σχεδιάζονταν κάθε φορά με γνώμονα τόσο τις ανάγκες της έρευνας όσο και τις ανάγκες της ομάδας εξίσου, είναι βασισμένες και οργανωμένες από τις προσλαμβάνουσες του ερευνητή και του κριτικού φίλου από τη βιβλιογραφία αλλά και από ασκήσεις δράματος που είχαν διδαχτεί στο παρελθόν από επιστήμονες θεατρολόγους και εμπυχωτές.

Έτσι, η κάθε παρέμβαση είχε τη μορφή θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος καθώς και όλα τα επιμέρους στάδια προσαρμοσμένα κάθε φορά στις ανάγκες του θέματος. Τα στάδια αυτά είναι: στάδιο γνωριμίας – ζεστάματος, στάδιο ευαισθητοποίησης στο θέμα, στάδιο δραματοποίησης και τέλος στάδιο αναστοχασμού. Το φάσμα των ασκήσεων συνοπτικά περιλάμβανε παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις μνήμης, ασκήσεις θεάτρου εικόνας, ασκήσεις μίμησης και αυτοσχεδιασμού.

Οι παρεμβάσεις σχεδιάζονταν πάντοτε γύρω από μια συγκεκριμένη θεματική κάθε φορά και γύρω από αυτή στόχος ήταν η μύηση των παιδιών μέσω του δραματικού παιχνιδιού και η βελτίωσή τους με βιωματικό τρόπο στο κομμάτι των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων.

Είναι ένας τρόπος το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα να μπορούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από βιωματική, δημιουργική, κριτική αλλά και κοινωνική προσέγγιση (Σέξτου, 2007:184).

Άλλωστε μέσα από την ομαδική διαδικασία που πολλές φορές απαιτείται στο δραματικό παιχνίδι τα παιδιά καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια και να τα μετατρέψουν σε κοινωνικές πράξεις και σκέψεις.

Η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας κάτω από συνθήκες που ο ερευνητής δημιουργεί αποσκοπεί στην υγιή συνεργασία των παιδιών, στον σεβασμό της ομάδας και στην κατάκτηση της γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2000:3).

Αυτό στο οποίο δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση ιδιαίτερα στις πρώτες παρεμβάσεις ήταν να υπάρξει στην πράξη μια ισχυρή συνοχή μεταξύ των μελών της ομάδας προκειμένου τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια αλλά και άνεση μεταξύ τους στο να εκφράζονται ελεύθερα και κατ' επέκταση να αλληλεπιδρούν στη διάρκεια όλων των παρεμβάσεων.

Άλλωστε ζητούμενο είναι να δημιουργηθεί εκείνο το κοινοτικό κλίμα που θα κάνει τα παιδιά να αποδεσμευτούν από το εγώ τους και με αυθορμητισμό και εκφραστικότητα να εμπλακούν χωρίς ενδοιασμούς στις δραστηριότητες δραματικού παιχνιδιού (Παπαδόπουλος, 2010:359).

Στο παράρτημα υπάρχει η λεπτομερής και αναλυτικότερη παρουσίαση των παρεμβάσεων με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν και με το σύνολο των επιμέρους ασκήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων στην παρούσα έρευνα έγινε με τη χρήση του πακέτου SPSS έκδοσης 23.0.

Σε πρώτο επίπεδο εξετάστηκε ο δείκτης Cronbach's α ως προς την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου MASCS και την εσωτερική συνάφεια των ερωτήσεων για κάθε παράγοντα που συνθέτει την κοινωνική ικανότητα (συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, παρορμητικότητα, πρόκληση αναταραχής).

Ο δείκτης αυτός χρησιμοποιείται όταν οι απαντήσεις των ερωτήσεων επιδέχονται παραπάνω από δύο βαθμίδες απαντήσεων και οι ερωτήσεις πρέπει να είναι τουλάχιστον τρεις ανά παράγοντα. Μάλιστα, για να είναι αξιόπιστο ένα ερευνητικό εργαλείο, ο δείκτης Grombah πρέπει να έχει ελάχιστη τιμή 0.7 (Ισερης, 2016:179) (βλ. πίνακα 1).

Έπειτα, αφού εξετάστηκε η κανονικότητα της κατανομής μέσω του κριτηρίου Shapiro-Wilk βρέθηκε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή, καθώς τα αποτελέσματα ήταν μικρότερα του ορίου (,05) που τέθηκαν στο στατιστικό κριτήριο (βλ. πίνακα 2).

Επειδή λοιπόν διαπιστώθηκε μη κανονική κατανομή, υιοθετήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon (Non Parametric Test Wilcoxon). Άλλωστε, τα μη παραμετρικά τεστ χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο στις περιπτώσεις που το δείγμα της έρευνας είναι μικρό (Kim, 2014).

Στο μη παραμετρικό κριτήριο εξετάζεται το κατά πόσο οι απαντήσεις για κάθε παράγοντα της κοινωνικής ικανότητας έδειχναν απόκλιση. Χρησιμοποιώντας τα διαστήματα εμπιστοσύνης 0.05% - 0.01% που ενδείκνυται για να είναι κανονικά κατανομημένες οι απαντήσεις, διαπιστώθηκαν τα αποτελέσματα του πίνακα 3. Αυτό σημαίνει ότι αποτελέσματα μικρότερα των ανωτέρω ποσοστών αποδεικνύουν ότι τα στατιστικά αποτελέσματα εμφανίζουν στατιστική σημαντικότητα. Δηλαδή ότι ο ερευνητικός πληθυσμός επηρεάστηκε από την επίδραση του δραματικού παιχνιδιού (βλ. πίνακα 3).

4.2 Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα ερευνητικά αποτελέσματα αναλύονται ξεχωριστά στα παρακάτω υποκεφάλαια. Πρώτα παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που παρείχε το ερωτηματολόγιο MASCS. Έπειτα, αναλύονται τα

αποτελέσματα των σημειώσεων του προσωπικού ημερολογίου του ερευνητή, που καταγράφηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις που έγιναν από τους γονείς κάποιων από τα παιδιά του ερευνητικού πληθυσμού. Τέλος, παρουσιάζεται και εξετάζεται η αναφορά του κριτικού φίλου, όπου καταγράφεται η συνολική πορεία των παιδιών.

4.3 Ανάλυση και παρουσίαση ποσοτικών αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα στην παρούσα έρευνα εξετάζονται μετά τη σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Ως προς την αξιοπιστία των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές (Cronbach's α), θα λέγαμε ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο είναι αξιόπιστο και αυτό αποκαλύπτεται από τις τιμές που εμφανίστηκαν τελικά. Για τους τέσσερις παράγοντες οι τιμές ήταν αντίστοιχα 0,765 (συνεργασία), 0,526 (ενσυναίσθηση), 0,796 (παρορμητικότητα) και 0,381 (πρόκληση αναταραχής). Η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου MASCS, που στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε, εξετάστηκε σε σχέση με την τιμή 0.7, που ορίζεται ως τιμή αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου (βλ. πίνακα 1).

Οι τιμές που κάθε παράγοντας της κοινωνικής ικανότητας απέδωσε (0.768, 0.526, 0.796 και 0.381 αντίστοιχα) αποδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα δεν αποκλίνουν σε μεγάλο βαθμό από την έγκυρη τιμή 0.7, οπότε και το παρόν ερευνητικό εργαλείο MASCS είναι έγκυρο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α ερευνητικού εργαλείου MASCS .

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΔΕΙΚΤΗΣ GROMBAH- A (v=15)
Συνεργασία	,765
Ενσυναίσθηση	,526
Παρορμητικότητα	,796
Πρόκληση αναταραχής	,381

Ελέγχοντας την κανονικότητα της κατανομής διαπιστώθηκε μη κανονική κατανομή. Υπήρχαν τιμές ακόμη και μηδενικές στα αποτελέσματα στους τρεις από τους συνολικά τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα. Για την κανονικότητα της κατανομής έχουμε ορίσει ελάχιστο ποσοστό στατιστικής σημαντικότητας 5% (0.05) – 1% (0.01). όπως φαίνεται στον πίνακα 2, το ποσοστό κανονικότητας του κριτηρίου Shapiro-Wilk για κάθε παράγοντα της κοινωνικής ικανότητας ξεχωριστά έδειξε τιμές προσεγγιστικά χαμηλότερες από το προβλεπόμενο όριο. Σ' αυτό το γεγονός έπαιξε ρόλο ότι ο ερευνητικός πληθυσμός ήταν οριακά κανονικός, καθώς περιλάμβανε μόνο 15 άτομα. Στις περιπτώσεις αυτές συμβαίνει η κατανομή να είναι μη κανονική (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Shapiro-Wilk Έλεγχος κανονικότητας κατανομής για τους παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Pre- test	Post- test
Συνεργασία	,199	,120
Ενσυναίσθηση	,096	,000
Παρορμητικότητα	,008	,000
Πρόκληση αναταραχής	,033	,000

Για το λόγο αυτό εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Winloxon. Οι τιμές που στον πίνακα 3 καταγράφονται ανά παράγοντα, που συνθέτει την κοινωνική ικανότητα, και μας αποκαλύπτουν ότι ελάχιστο ποσοστό παρεκκλίνει από την απόδοση έγκυρων απαντήσεων. Άρα, τα παιδιά απάντησαν με συγκέντρωση και έχοντας κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τα ζητούμενα του ερωτηματολογίου MASCS. Το συμπέρασμα αυτό δεν διατυπώθηκε αυθαίρετα. Συγκεκριμένα, παρέχεται ένα τυπικό διάστημα εμπιστοσύνης, ποσοστού 0.05% - 0.01% , που φανερώνει μέχρι ποιο βαθμό μπορούν να αποκλίνουν οι απαντήσεις του ερευνητικού πληθυσμού από τις επιταγές του ερευνητικού εργαλείου.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξε στατιστική σημαντικότητα των στατιστικών αποτελεσμάτων. Εξετάζοντας κάθε παράγοντα ξεχωριστά τα αποτελέσματα ήταν τα εξής: για τον παράγοντα «συνεργατικότητα» η τιμή 0.001% δείχνει ότι ελάχιστα παρέκλιναν οι απαντήσεις από αυτά που το ερωτηματολόγιο ζητούσε. Αυτό σημαίνει

ότι ο ερευνητικός πληθυσμός κατανόησε πλήρως το κομμάτι της συνεργασίας και απέδωσε με αξιοπιστία τις ζητούμενες απαντήσεις.

Στον παράγοντα της ενσυναίσθησης το ποσοτικό αποτέλεσμα ήταν 0.003% . Αυτό δείχνει ότι ο ερευνητικός πληθυσμός κατέκτησε δεξιότητες που αφορούν στην αποδοχή του άλλου και την ευαισθητοποίηση στα συναισθήματα του άλλου. Άλλωστε η αποδεκτή απόκλιση που αναμενόταν (0.05%-0.01%), απείχε πολύ περισσότερο από την απόκλιση που το δείγμα σημείωσε. Με ελάχιστη και πάλι απόκλιση λοιπόν απάντησε στις ερωτήσεις σχετικά με το παράγοντα της ενσυναίσθησης.

Ακόμα πιο ελάχιστη ποσοστιαία απόκλιση παρουσίασε το ερευνητικό δείγμα και στον παράγοντα της παρορμητικότητας. Εδώ το αποτέλεσμα ήταν 0.001% από το προσδοκώμενο 0.05%-0.01%. Αυτό εξηγεί πως τα παιδιά κατάφεραν σε πολύ μεγάλο βαθμό να ελέγχουν συναισθήματα όπως ο θυμός, ο εύκολος εκνευρισμός και η έλλειψη ψυχραιμίας σε δύσκολες και απαιτητικές γι' αυτά καταστάσεις.

Τέλος, στον παράγοντα της πρόκλησης αναταραχής υπήρχε στατιστική σημαντικότητα στο αποτέλεσμα που σημειώθηκε σε ποσοστό 0.002%. Αυτό το ποσοστό οδηγεί στο ερευνητικό αποτέλεσμα ότι ο ερευνητικός πληθυσμός σταμάτησε να προκαλεί αναταραχή στην ομάδα, να παρενοχλεί ή να περιγελά τους άλλους ή να προχωρά σε πράξεις που δεν σκεφτόταν. Και σε αυτόν τον παράγοντα, ενώ αναμενόταν απόκλιση της τάξης του 0.05% - 0.1%, η ερευνητική ομάδα κατάφερε να σημειώσει ακόμα μικρότερη απόκλιση.

Συμπερασματικά, εξετάζοντας την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας μέσω του δραματικού παιχνιδιού με ποσοτικά μέσα, καταλήγουμε στη γνώμη ότι στατιστικά ο ερευνητικός πληθυσμός προόδευσε σημαντικά και στους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα (συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, παρορμητικότητα, πρόκληση αναταραχής) έχοντας μνηθεί αποτελεσματικά στις τεχνικές του δραματικού παιχνιδιού (βλ. πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Μη παραμετρικό κριτήριο «Test Wilcoxon» για τους παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	Z (v=15)	p-value (v=15)
Συνεργατικότητα	-3,436	,001
Ενσυναίσθηση	-2,988	,003
Παρορμητικότητα	-3,436	,001
Πρόκληση αναταραχής	-3,071	,002

4.4 Ανάλυση και παρουσίαση ποιοτικών αποτελεσμάτων

4.4.1 Αποτελέσματα προσωπικού ημερολογίου ερευνητή

Σε κάθε παρέμβαση ο ερευνητής είχε το ρόλο του συντονιστή της ομάδας, ενώ κάποιες φορές έμπαινε σε ρόλο προκειμένου να διεκπεραιωθούν οι ασκήσεις που είχαν προγραμματιστεί. Παράλληλα, για το σκοπό της συλλογής ποιοτικών δεδομένων στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις στη διάρκεια κάθε παρέμβασης. Για την αποτελεσματικότερη εκμείωση αξιόπιστων συμπερασμάτων, ο ερευνητής αξιολογούσε την πρόοδο των παιδιών σε συνάρτηση με τους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα, της οποίας η ενίσχυση αποτελεί και βασικό στόχο στην παρούσα έρευνα. Έτσι, τα αποτελέσματα από το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή θα παρουσιαστούν ως προς κάθε παράγοντα ξεχωριστά.

Παράγοντας: συνεργατικές δεξιότητες

Στις πρώτες παρεμβάσεις η ομάδα έδειχνε να μην είναι τόσο εξοικειωμένη με τα υπόλοιπα μέλη ενώ ταυτόχρονα πολλά από τα παιδιά δυσκολεύονταν να συζητήσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους κατά τη διάρκεια των ασκήσεων δραματοποίησης. Μάλιστα, υπήρχε και περίπτωση παιδιού (α') που στις 3 πρώτες παρεμβάσεις αρνιόταν πεισματικά να μιλήσει στον κύκλο ενώ δεν ήταν αποτελεσματικό σε καμία άσκηση, καθώς δεν ήθελε να συνεργαστεί. Ακόμη υπήρχε περίπτωση παιδιού (β') που δεν έδειχνε κανένα ενδιαφέρον στο να βοηθήσει την ομάδα του και να προσπαθήσει να φέρει εις πέρας την εκάστοτε δραστηριότητα, ενώ ταυτόχρονα εγκατέλειπε προκλητικά την ομάδα του.

Η εμφανής βελτίωση στο κομμάτι της συνεργατικότητας γίνεται διακριτή από την τέταρτη παρέμβαση κι έπειτα. Τα παιδιά δείχνουν να λαχταρούν να **συμμετέχουν** στις ομάδες τους, ζητούν περισσότερο χρόνο για να συζητήσουν τις ιδέες τους και να προβάρουν αυτά που προετοιμάζουν. Αυτό που έκανε μεγαλύτερη εντύπωση είναι ότι παιδιά που δεν είχαν άνεση στο να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αναδεικνύουν και να στηρίζουν τη γνώμη τους άρχισαν να εμπλέκονται πιο ενεργά στην ομάδα και να διεκδικούν μεγαλύτερη προσοχή από τα υπόλοιπα μέλη. Η περίπτωση του παιδιού (α') είναι αξιοσημείωτη καθώς στην τέταρτη παρέμβαση ζήτησε να εμπλακεί στο παιχνίδι ανάμεσα σε όλα τα παιδιά κι ύστερα μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων έφτασε σε επίπεδο να λέει πρώτο τη γνώμη κι τη σκέψη του σε δραστηριότητες όπως η ιδεοθύελλα, ενώ προσκαλούσε κι άλλα παιδιά να φέρουν εις πέρας την εκάστοτε

δραστηριότητα. Αλλά και η περίπτωση παιδιού (β') σημείωσε βελτίωση αφού έφτασε σε επίπεδο να αποκτά μεγάλη άνεση με οποιαδήποτε ομάδα κι αν εμπλεκόταν ενώ συνάμα στη συνεργασία σε ζευγάρια ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένο και πολύ υπεύθυνο στη συνεργασία με τους άλλους.

Συνολικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ασκήσεις του δραματικού παιχνιδιού αποδείχτηκαν ωφέλιμες στο κομμάτι της συνεργασίας των παιδιών με την εμφάνιση της αβίαστης εμπλοκής στην ομάδα και την επίμονη προσπάθεια των μελών να συζητούν και να αποκαλύπτουν πρόθυμα τις ιδέες τους. Τα παιδιά δεν είχαν παράπονα από τους συνομηλίκους τους και μάλιστα η ομάδα έφτασε σε επίπεδο να θέλει να επαναλαμβάνει τις ομαδικές δραστηριότητες ή να παίζει ομαδικά παιχνίδια από θεματικές προηγούμενων παρεμβάσεων. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν κι έρευνες που έχουν επισημάνει ότι το δραματικό παιχνίδι που δίνει περιθώρια στην αλληλεπίδραση των παιδιών επιφέρει θετικά αποτελέσματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, σε σχέση με το επίπεδο άλλων παιδιών, που δεν ενεπλάκησαν ποτέ σε τέτοιες δράσεις (Lee et al., 2015). Άλλη έρευνα που καταλήγει σε αυτό το συμπέρασμα υποστηρίζει ότι το δραματικό παιχνίδι κυρίως μέσω της μύησης των παιδιών σε συνεργατικές δραστηριότητες είναι ικανό να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, ακόμα και σε περιπτώσεις μειωμένης κοινωνικής αντίληψης (Guli et al., 2013).

Παράγοντας: ενσυναίσθηση

Άλλος ένας στόχος της παρούσας έρευνας είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των παιδιών στις τεχνικές του δραματικού παιχνιδιού. Στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής εξέταζε και σημείωνε την πρόοδο των παιδιών σε δραστηριότητες που προϋπέθεταν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Έτσι, δραστηριότητες όπως οι καθρέφτες, ο τυφλός - οδηγός και το παιχνίδι ρόλων είχαν την ύψιστη προσοχή του ερευνητή προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα παιδιά ανταποκρίνονται αποτελεσματικά.

Συγκεκριμένα, στις πρώτες παρεμβάσεις τα παιδιά δεν έδιναν ιδιαίτερη σημασία σε τεχνικές όπως οι καθρέφτες, καθώς δεν πετύχαιναν την άσκηση αφού έκαναν δικές τους κινήσεις, μιλούσαν και γελούσαν στη διάρκειά τους και μάλιστα δεν χρησιμοποιούσαν καθόλου φαντασία στις κινήσεις τους. Ακόμα, αυτό που θεωρείται αξιοσημείωτο για την υπάρχουσα ενσυναίσθηση των παιδιών στις πρώτες παρεμβάσεις

ήταν το γεγονός ότι όταν τα παιδιά καλούνταν να μπουν σε ένα ρόλο και να παρουσιάσουν μια κατάσταση, δυσκολεύονταν αρκετά να σκεφτούν και να εκφραστούν. Αυτό διαπιστώθηκε στις ασκήσεις δραματοποίησης που ήθελαν αρκετό χρόνο να σκεφτούν και να προετοιμάσουν τις δράσεις τους. Τα δρώμενά τους διαρκούσαν πολύ λίγο και δεν ήταν πλούσια σε κινήσεις, ενώ μάλιστα κάποιες φορές δεν είχαν αρχή, μέση και τέλος.

Αυτό που παρατηρήθηκε ήδη από την τέταρτη παρέμβαση και μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων ήταν μια αυξανόμενη και πιο επίμονη ενασχόληση με τα παιχνίδια ρόλων. Τα παιδιά άρχισαν να απαιτούν περισσότερο χρόνο για να κάνουν πρόβες, ενώ δεν χρειαζόταν ο ερευνητής να επαναλαμβάνει τις οδηγίες των ασκήσεων. Αυτό που έκανε μεγάλη εντύπωση είναι ότι στις παγωμένες εικόνες τα παιδιά άρχισαν να έχουν άποψη για το πώς φαίνεται ο «συμπαίκτης» τους και να δίνουν οδηγίες το ένα στο άλλο. Υπήρχε ταύτιση με αυτό που έβλεπαν όχι μόνο εξωτερικά αλλά φρόντιζαν να αποδίδουν με τις εκφράσεις τους και το συναισθηματικό φάσμα κάθε ρόλου. Αυτό βοήθησε και στα παιχνίδια ρόλων όπου γίνονταν σταδιακά πολύ πιο εμπλουτισμένα απ' ό,τι στις αρχικές παρεμβάσεις και διαρκούσαν περισσότερο οι δραματοποιήσεις. Μάλιστα οι διάλογοι και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους ρόλους, ιδιαίτερα όταν υπήρχε και περίπτωση αντιμαχίας, αποκτούσαν τρομερό ενδιαφέρον.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι το κομμάτι της ενσυναίσθησης καλύφθηκε ικανοποιητικά από τα παιδιά τόσο σε επίπεδο ρόλου όσο και σε επίπεδο συζήτησης. Σε αυτό καταλήγει και έρευνα που έχει αποδείξει ότι το παιχνίδι ρόλων αναπτύσσει συναισθηματικά και νοητικά το άτομο, ενώ συνάμα απογειώνει τη δημιουργικότητα και τα φαντασία του (Dinapollì, 2009). Άλλη έρευνα αποδεικνύει πως η ενσυναίσθηση εμφανίζεται μέσα από την εμπλοκή στο δραματικό παιχνίδι, καθώς τα παιδιά με επιμονή προσπαθούν μέσα από το ρόλο τους να υποδυθούν κάποιον άλλο. Με την ίδια προσοχή που «αγκαλιάζουν» το ρόλο τους, έτσι με ευκολία μπορούν να δείχνουν σεβασμό και να μπαίνουν στη θέση του άλλου (Dischler, 2010:127). Άλλωστε, η ενσυναίσθηση είναι απόρροια του δραματικού παιχνιδιού και της υπόδυσης ενός ρόλου και εμφανίζεται ακόμα και μέσα από τη συζήτηση σχετικά μ' αυτόν (Wright, 2015:103).

Παράγοντας: παρορμητικότητα

Η παρορμητικότητα στις παρεμβάσεις ήταν εμφανής, αλλά μπορούμε να πούμε ότι εξαλείφτηκε εντελώς όσο η ενίσχυση της ενσυναίσθησης λάμβανε χώρα στην ομάδα. Η παρορμητικότητα έρχεται ως αποτέλεσμα της ανικανότητας να ξεχωρίσει το

παιδί τα συναισθήματά του. Με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, το παιδί μαθαίνει να βλέπει τόσο τον εαυτό του όσο και τον «άλλον» ακόμα και κάτω από υποθετικές καταστάσεις (Jennings, & Gerhardt, 2011:129). Έτσι, από τη στιγμή που εμφανίζεται η ταύτιση του εαυτού του παιδιού με τον υποτιθέμενο «άλλο», η παρορμητικότητα αρχίζει να αποδυναμώνεται και να επανέρχεται η ψυχραιμία στο κλίμα της ομάδας.

Συγκεκριμένα, στις πρώτες παρεμβάσεις υπήρχε από ορισμένα παιδιά εμφανέστατη παρορμητικότητα στη διάρκεια των ασκήσεων. Η παρορμητικότητα στην συγκεκριμένη περίπτωση έχει να κάνει με το να χάνει κάποιο παιδί εύκολα την ψυχραιμία του, να θυμώνει και να εκνευρίζεται εύκολα. Τα στοιχεία αυτά υπήρχαν στις πρώτες παρεμβάσεις από συγκεκριμένο παιδί (β') το οποίο φώναζε την ώρα της συνεργασίας, όταν ερχόταν η σειρά του να μιλήσει φώναζε και έλεγε αθυροστομίες, ενώ εκνευρισμένο δεν ήθελε να επιστρέψει στην ομάδα του πεισματικά. Επιπλέον, κρούσματα εκνευρισμού και θυμού υπήρχαν μέχρι και την 3η παρέμβαση, τα οποία εκφράζονταν με αποχώρηση από την ομάδα και με απάθεια στα λεγόμενα του εμψυχωτή.

Από την τέταρτη παρέμβαση κι εξής τα κρούσματα παρορμητικότητας ελαχιστοποιήθηκαν μέχρι που εξαλείφθηκαν εντελώς. Από την πλήρη άρνηση για συμμετοχή στην ομάδα τα παιδιά άρχισαν να καθοδηγούν πολλές φορές τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ενώ έδειξαν πολύ μεγάλη επιμονή στις ασκήσεις δραματοποίησης και ειδικότερα στην ανάληψη ρόλου, τον οποίο και υποδύονταν με σεβασμό. Έδειχναν μάλιστα και μεγαλύτερο σεβασμό στην ομάδα και πολλές φορές επέβαλλαν την τάξη προκειμένου να μην διασπάται η συγκέντρωση και η προσοχή των υπόλοιπων παιδιών.

Στο ίδιο συμπέρασμα, ότι δηλαδή το δραματικό παιχνίδι δύναται να μειώσει την παρορμητικότητα των συμμετεχόντων, καταλήγει και η έρευνα που έγινε από τους Elias & Berk (2002). Η έρευνά τους έδειξε ότι η εμπλοκή των παιδιών με το δραματικό παιχνίδι ακόμα και στην προσχολική ηλικία εμποδίζει την εκδήλωση της παρορμητικότητας ακόμα και για τις πρώτες σχολικές τάξεις (Mayesky, 2015: 340).

Σε άλλη έρευνα αποδείχτηκε η ίδια περίπτωση της παρούσας έρευνας, ότι δηλαδή ειδικά τα παιδιά που είναι ιδιαίτερα παρορμητικά μέσα στην ομάδα είναι εκείνα που κατακτούν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες όπως είναι η αυτορρύθμιση (Mayesky, 2015: 359).

Παράγοντας: αναταραχή

Ο όρος αναταραχή, όπως φανερώνεται και στους παράγοντες του ερωτηματολογίου, έχει να κάνει με τον τρόπο συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι στους συνομηλίκους του. Συγκεκριμένα, αφορά στην πρόκληση αναταραχής στην ομάδα από το άτομο, όταν αυτό περιγελά, παρενοχλεί τους άλλους φιλονικεί ή καυγαδίζει. Στο προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή καταγράφηκαν κρούσματα τέτοιου είδους. Ειδικότερα, στη δεύτερη παρέμβαση συνέβη τσακωμός ανάμεσα σε δυο αδέρφια, που ανήκαν στην πειραματική ομάδα. Επίσης, στην πρώτη και στην τρίτη παρέμβαση σημειώθηκε ότι το ένα πείραζε το άλλο και δεν του άφηνε χώρο να παρακολουθήσει και να συμμετέχει στις δράσεις. Εκτός από τις περιπτώσεις αυτές διαπιστώθηκε ότι στις τρεις πρώτες παρεμβάσεις υπήρχε η περίπτωση ενός παιδιού περιγελούσε και πείραζε επίμονα ένα άλλο παιδί το οποίο δεν είχε ακόμα το θάρρος να συμμετέχει ενεργά στις παρεμβάσεις. Μάλιστα το ίδιο σημειώθηκε και απέναντι σε παιδιά που ανταποκρίνονταν ήδη από την αρχή πολύ ενεργά στις σχεδιαζόμενες δράσεις.

Από το πέρας της τέταρτης παρέμβασης κι εξής τα κρούσματα αυτά σταμάτησαν. Κυριάρχησε το ομαδικό πνεύμα στις παρεμβάσεις και τα παιδιά που ήταν πιο ατίθασα έδειξαν τεράστια βελτίωση στη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους. Αυτό διαπιστώθηκε καθώς παρατηρήθηκε από τον ερευνητή ομαλή συνύπαρξη των «ατίθασων» παιδιών με εκείνα που συνήθιζαν να παρενοχλούν. Έτσι, το αποτέλεσμα της παρέμβασης ήταν επιτυχές όταν είχαν να φέρουν εις πέρας ασκήσεις σε ζευγάρια και όταν επιθυμούσαν να κάθονται δίπλα-δίπλα στον κύκλο. Αυτό που παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια είναι για άλλη μια φορά ότι ο αντίποδας της «προβληματικής» συμπεριφοράς ενός παιδιού είναι η καλλιέργεια της ομαδικότητας και η δημιουργία ορίων μέσα από αυτή. Έτσι, το εκάστοτε παιδί που παρουσιάζει παρορμητικές τάσεις και επιθετικές συμπεριφορές μέσα από το δραματικό παιχνίδι, το οποίο προάγει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, είναι δυνατόν να αναλογιστεί τις πράξεις του και να κατευθύνει τις αρνητικές συμπεριφορές.

Σε αυτό συμφωνεί η Fontichiaro, επισημαίνοντας ότι σε όλες τις ομάδες υπάρχουν παιδιά που προκαλούν αναταραχή. Σε κανένα όμως δεν αρέσει να είναι στο περιθώριο, άρα προτιμά να συνυπάρχει μέσα στην ομάδα. Έτσι, το ιδανικό είναι να δίνουμε χρόνο στο παιδί να ηρεμήσει κι ύστερα να του παρέχεται η ευκαιρία να

επιστρέφει στην ομάδα του μέχρι να συνειδητοποιήσει ότι η αρνητική συμπεριφορά είναι ανώφελη και περιττή (Fontichiaro, 2007 :14).

Επιπλέον, για τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά και προκαλούν αναστάτωση στην ομάδα, το δραματικό παιχνίδι είναι ο καλύτερος τρόπος να διοχετεύσουν την ενέργεια που έχουν και όλη τους τη φαντασία. Επισημαίνεται μάλιστα ότι αν σημειώσουν θετικά αποτελέσματα στο κομμάτι αυτό τότε καταπιάνονται και λειτουργούν αποτελεσματικά και σε άλλες ασχολίες (Prendiville, & Toye, 2013:111).

Τέλος, στα ίδια συμπεράσματα της παρούσας έρευνας καταλήγει και η έρευνα των Dickinson και Neelands, η οποία απέδειξε ότι η εξάλειψη των κρουσμάτων πρόκλησης αναταραχής εντός της ομάδας από συγκεκριμένα άτομα ήταν το αποτέλεσμα της επίμονης συμμετοχής των ατόμων αυτών σε ομαδικές δραστηριότητες. Μάλιστα αυτό είχε και σαν αποτέλεσμα να γίνονται τα άτομα αυτά πιο υπεύθυνα για την ομάδα τους και πιο ενεργά και υπάκουα στις υποδείξεις του εμπυχωτή τους (Dickinson, & Neelands, 2012: 126).

4.4.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις στην παρούσα έρευνα αποτελούν ένα ακόμη εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Οι συνεντεύξεις ήταν ανοιχτού τύπου και έγιναν πριν την έναρξη και αμέσως μετά το τέλος των παρεμβάσεων. Μόνο από τρεις γονείς πάρθηκε συνέντευξη. Το ανοιχτό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή σε κάθε γονέα είναι το εξής: «πως είναι ο/η σαν χαρακτήρας και ποια η συμπεριφορά του παιδιού εκτός σπιτιού». Το ανοιχτό ερώτημα που τέθηκε αμέσως μετά το πέρας των παρεμβάσεων ήταν: «παρατηρήσατε τυχόν αλλαγές στον/στην σε αυτό το διάστημα σε θέματα συμπεριφοράς» (βλ. Παράρτημα).

Μέσα από τη σύγκριση των συνεντεύξεων παρατηρήθηκαν οι παρακάτω διαπιστώσεις. Επιτεύχθηκε καλύτερη προσέγγιση στο κομμάτι της φιλίας από παιδιά που δεν ήταν άνετα στο να διατηρούν σταθερές φιλίες ή που ήταν εντελώς μοναχικά τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Έρευνες την τελευταία δεκαετία έχουν δείξει ότι η πτυχή αυτή της κοινωνικής ικανότητας είναι απόρροια της μητρικής ανατροφής ενός παιδιού (NICHD, 2006). Ωστόσο, επίσης σύμφωνα με έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί σε παιδιά αντίστοιχης ηλικίας η ικανότητα αυτοαντίληψης (προϊόν κοινωνικής ικανότητας) μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά όχι μόνο στη δημιουργία νέων σχέσεων αλλά και στο να διατηρούν τις φιλίες τους σε βάθος χρόνου (Spitzberg, & Cupach, 2012:66).

Επίσης, στο κομμάτι της συνεργασίας υπήρχε κάποια ενίσχυση καθώς τα παιδιά άρχισαν να συμμετέχουν στο μάθημα στο σχολείο και να σημειώνουν βελτίωση στις επιδόσεις τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Gennings, & Greenberg (2009), η οποία υποστήριξε πως αναπτύσσοντας την κοινωνική ικανότητα σε δασκάλους και παιδιά και δημιουργώντας θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, σημειώνονται θετικά αποτελέσματα από τους μαθητές, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές δείχνουν να τα καταφέρνουν καλύτερα με προσωπική προσπάθεια. Ακόμη, περιορίστηκε και επιτεύχθηκε έλεγχος της παρορμητικότητας και της πρόκλησης αναταραχής στο σπίτι και στο σχολείο, κάτι που αποτελούσε στόχο στην παρούσα έρευνα. Άλλωστε, όσον αφορά στο κομμάτι της επιθετικότητας και της αναταραχής, η έρευνα των Jimerson, Swearer και Espelage έχει αποδείξει ότι μόνο μέσα από την δημιουργία συνεργατικού και θετικού κλίματος στην τάξη μπορεί να σημειωθεί μείωση των κρουσμάτων επιθετικότητας (Jimerson, Swearer, & Espelage, 2010: 49).

Καλλιεργήθηκε η ενεργητικότητα και η ευαισθησία στη συνύπαρξη των παιδιών με άλλα παιδιά ή ακόμα και με τους γονείς, ενώ συνάμα σημειώθηκε πρόοδος στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγει και έρευνα που έδειξε ότι στην ηλικία αυτή, ενισχύοντας την κοινωνική ικανότητα των μαθητών, επιτυγχάνεται συναισθηματική κατανόηση και ευαισθησία. Επίσης, επιτυγχάνεται η ευκολία στην επίλυση προβλημάτων, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η αποτελεσματική ανταπόκριση σε άγνωστα γραμματικά φαινόμενα (Bierman et al., 2008).

4.4.3 Αποτελέσματα της αναφοράς του κριτικού φίλου στην έρευνα

Η συμβολή του κριτικού φίλου στην εξέλιξη της έρευνας ήταν σημαντική. Καθοριστική ήταν και η αναφορά του για τα αποτελέσματα της έρευνας (βλ. Παράρτημα). Έτσι, από τον κριτικό φίλο συντάχθηκε μια αναφορά, η οποία προσανατολίστηκε στην συνολική συμπεριφορά της ερευνητικής ομάδας από την αρχή ως το τέλος των παρεμβάσεων.

Μέσα από την αξιολόγηση της αναφοράς που ο κριτικός φίλος παρέδωσε, είναι φανερό ότι η κοινωνική ικανότητα της ερευνητικής ομάδας ενισχύθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα παιδιά έδειξαν σημαντική βελτίωση στο κομμάτι της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης. Αυτό φάνηκε καθώς όλα τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με όλους και μάλιστα δεν υπήρχαν διαμάχες στον ορισμό των ομάδων. Όλοι ήθελαν να δουλέψουν με όλους και μάλιστα δημιουργήθηκε εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Όλοι είχαν πρόθεση να προσφέρουν και να βοηθούν για τη διεκπεραίωση των ασκήσεων, ενώ είναι πολύ σπουδαίο ότι μέσω του δραματικού παιχνιδιού ενεργοποιήθηκαν ακόμα και τα παιδιά που δεν είχαν καμία συμμετοχή από την αρχή στα δρώμενα.

Όπως επισημαίνεται στην αναφορά του κριτικού φίλου, οι περιπτώσεις επιθετικότητας, έλλειψης συγκέντρωσης και αναταραχής της ομάδας, με τις οποίες ήρθαμε αντιμέτωποι στο πρώτο διάστημα των παρεμβάσεων, σταμάτησαν ολοκληρωτικά. Με την πάροδο του καιρού αλλά και σε σύντομο χρονικό διάστημα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που προκαλούσαν την αναταραχή της ομάδας και που με την παρορμητική τους στάση απομακρύνονταν και απείχαν από τις ασκήσεις του δραματικού παιχνιδιού, έγιναν οι πιο υπεύθυνοι της ερευνητικής ομάδας. Ανέλαβαν πολύ σοβαρά το ρόλο τους, φρόντιζαν για την ομαλή κύλιση των ασκήσεων και έγιναν οι ίδιοι πολύ αποτελεσματικοί ακόμα και σε δύσκολες δραματοποιήσεις. Βέβαια,

μπορεί αυτό να συνέβαινε μέχρι την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων της έρευνας, αλλά σημειώθηκαν επιθετικές τάσεις από άτομα ύστερα από ένα χρονικό διάστημα. Αυτό αποτελεί ένα προβληματισμό που ίσως χρήζει περαιτέρω έρευνας.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου ήταν πολύ εύστοχες και καθοριστικές για την αποτύπωση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας. Είναι σημαντικό ότι και μέσω αυτού του ποιοτικού εργαλείου αποκαλύφθηκε η σημαντική επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα υπήρχαν συγκεκριμένοι περιορισμοί. Πρώτον, το δείγμα της έρευνας ήταν οριακά κανονικό, που το αποτελούσαν μόλις 15 μαθητές των πρώτων σχολικών τάξεων του Δημοτικού.

Έπειτα, δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου, η οποία θα ενίσχυε την αξία των στατιστικών αποτελεσμάτων και η στατιστική προσέγγιση περιορίστηκε αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα των δεκαπέντε ατόμων.

Τέλος, ο αριθμός των παρεμβάσεων ήταν σχετικά μικρός. Δυστυχώς δεν μπορούσε να παραταθεί το χρονικό περιθώριο των παρεμβάσεων λόγω απόφασης του Συλλόγου του συγκεκριμένου σχολείου.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να θεωρηθεί διαφωτιστική καθώς τόσο με τα ποσοτικά όσο και με τα ποιοτικά εργαλεία που εμβάθυναν στη συνολική συμπεριφορά των παιδιών, φάνηκε ξεκάθαρα ότι το δραματικό παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί εργαλείο για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών αυτής της ηλικίας. Οι παρατηρήσεις και οι διαπιστώσεις που διατυπώθηκαν από τις συνεντεύξεις των γονέων, από την αναφορά του κριτικού φίλου αλλά και από το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή απέδειξαν ότι υπήρξαν πολύ σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών, στην αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους και τους γονείς τους και φυσικά στη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων τους.

Έτσι, παρά τους περιορισμούς η έρευνα αυτή θα μπορούσε να συνυπολογιστεί ως μια ακόμη απόδειξη ότι το δραματικό παιχνίδι είναι μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

4.6 Ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Η πρώτη προσπάθεια να συνδυαστούν η κοινωνική ικανότητα με το δράμα σε παιδιά του Δημοτικού μέσα από ερευνητική διαδικασία και να δώσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, έγινε το 2016 από τον Τσιάρα. Στην έρευνά του αποδείχτηκε ότι το εκπαιδευτικό δράμα ενισχύει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών, όχι μόνο των ηλικιών 9-11, στις οποίες έγινε η έρευνα, αλλά όλων των ηλικιών του Δημοτικού σχολείου. Το κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο εξετάζει τις σχέσεις ανάμεσα σε συνομήλικους, δόθηκε προς συμπλήρωση σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, γι' αυτό και αποδείχτηκε ότι η κοινωνική ικανότητα είναι ανεξάρτητη από το ηλικιακό φάσμα όπου τα παιδιά ανήκουν (Tsiaras, 2016).

Όσο αφορά στην παρούσα έρευνα, μέσα από τη συνολική πορεία τόσο της ερευνήτριας όσο και της ομάδας των παιδιών σε αυτούς τους μήνες που διήρκεσε η άσκηση του Δραματικού παιχνιδιού θα λέγαμε ότι σημειώθηκε μια πολύ σημαντική και θετική εξέλιξη. Παρά το μικρό δείγμα και τη διαφορετική ηλικία των παιδιών, τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι το δραματικό παιχνίδι μπορεί να ενισχύσει την κοινωνική ικανότητα στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Η συνεργατικότητα καλλιεργήθηκε στο έπακρο καθώς τα παιδιά αισθάνονταν ασφάλεια μέσα στην ομάδα τους. Αποκαλύφθηκαν ακόμα και πιο κρυφές εσωτερικές σκέψεις των παιδιών, σημειώθηκε μεγάλη εξωστρέφεια στα παιχνίδια ρόλου, ενώ παιδιά που δεν μιλούσαν καθόλου στις πρώτες παρεμβάσεις αφέθηκαν και απέκτησαν αυτοπεποίθηση μέσα στην ομάδα. Ακόμη και παιδιά που ήταν πιο απομονωμένα και πολύ εσωστρεφή έδειξαν να θέλουν να αναμειχθούν και να αναδειχθούν μέσα από το δραματικό παιχνίδι.

Δημιουργήθηκε ένα κλίμα αλληλοβοήθειας μεταξύ των παιδιών που πολλές φορές δεν χρειαζόταν ούτε η παρέμβαση του εμψυχωτή για να προχωρήσει και να ολοκληρωθεί η δράση. Το κάθε παιδί έδειξε να ωφελείται από τον διπλανό του και αυτή είναι η ουσία της συνεργατικότητας που επιδιώκεται μέσα από το δραματικό παιχνίδι.

Αυτό που έκανε σπουδαία εντύπωση και θεωρήθηκε ότι κατακτήθηκε πλήρως από τα παιδιά είναι η ενσυναίσθηση. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν απόλυτα σε ασκήσεις ενσυναίσθησης και αυτό αποδείχτηκε και πρακτικά στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Πολλές φορές έδιναν συμβουλές το ένα στο άλλο, ενώ ο διάδρομος συνείδησης αποτέλεσε μια από τις πιο αποτελεσματικές ασκήσεις για να καταλήξει η ερευνήτρια στο συμπέρασμα αυτό.

Άλλωστε, δεν ήταν τυχαίο το γεγονός ότι παιδιά που σημείωναν κρούσματα παρορμητικής συμπεριφοράς και που προκαλούσαν αναταραχή στην ομάδα είτε πειράζοντας τον συνομήλικό τους είτε λέγοντας αθυροστομίες, έφτασαν σε πολύ ανώτερο επίπεδο από αυτό που ήταν στην αρχή. Κατεύνασαν το θυμό τους, δρούσαν αφού σκέφτονταν τις συνέπειες και συνολικά έφτασαν να είναι συνδεδετικοί κρίκοι της ομάδας. Ακόμη και για την ίδια την ερευνήτρια τα παιδιά αυτά έπαψαν να είναι το «άγχος» της αποτυχίας των ασκήσεων.

Μπορεί η πειραματική ομάδα να ήταν οριακά κανονική, καθώς την αποτελούσαν 15 παιδιά, όμως σημειώθηκε ότι αυτό είχε ένα ευεργετικό αποτέλεσμα στην ομάδα. Τα παιδιά μέσα σε ένα μη χαώδες από άτομα κλίμα ένιωθαν μεγάλη ασφάλεια και με ευκολία έκαναν φίλους. Απόδειξη η περίπτωση παιδιού, που στην αρχή δεν συμμετείχε ούτε στις πιο απλές ασκήσεις γνωριμίας, θέλησε οικειοθελώς και χωρίς πίεση από εξωτερικούς παράγοντες να συμμετέχει και να γίνει ένα με την ομάδα. Σημαντική βελτίωση έδειξε στις συναναστροφές, όπου αντιμετώπιζε τα άλλα παιδιά με ωριμότητα και άνεση, ενώ συνήθως έκανε αταξίες για να κερδίσει το ενδιαφέρον.

Έτσι, θα λέγαμε ότι δημιουργήθηκε μια ομάδα από τελειώς διαφορετικά παιδιά που όμως κατάφεραν να ξεπεράσουν τον εαυτό τους και να ανακαλύψουν ότι μπορούν να γίνουν χρήσιμοι και αρεστοί από τους συνομηλικούς τους. Άλλωστε, αυτό είναι που έχει μεγαλύτερο βάρος στην καθημερινότητα ενός παιδιού σήμερα, ότι θέλει να νιώθει αποδεκτός και να μπορεί να φτιάχνει κλίμα ασφάλειας σε όποιο χώρο κι αν βρίσκεται. Είναι πολύ σημαντικό για την ηλικία που βρίσκονται τα παιδιά να απαλλάσσονται από τα εγωκεντρικά τους στοιχεία και να θέλουν να βοηθούν τους άλλους, να καταλαβαίνουν τις ανάγκες τους και τα συναισθήματά τους, καθώς και να μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα ένστικτά τους.

Το δραματικό παιχνίδι και η σωστή εφαρμογή του αδιάψευστα λοιπόν έχει τη δυνατότητα να προσφέρει όλα αυτά τα οφέλη. Άλλωστε, σαν αποτέλεσμα δεν είχε μόνο την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας αλλά και την πρόοδο των παιδιών στις σχολικές τους επιδόσεις.

Σε έρευνα που διεξήχθη αποδείχθηκε ότι η κοινωνική ικανότητα συνάδει απόλυτα με τη θετική πορεία στις σχολικές αποδόσεις και μάλιστα σε μαθητές των τριών πρώτων βαθμίδων του Δημοτικού, όπως ακριβώς και στην παρούσα έρευνα (Welsh et al., 2001: 447). Θα μπορούσε έτσι να ενταχθεί και να χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Πρόκειται για την εύκολη κατάκτηση της γνώσης όχι μόνο με παιγνιώδη τρόπο αλλά και μέσα από μια διαδρομή που το άτομο έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει τα όριά του και να εκφράσει αυτά που ίσως δεν είχε ποτέ το θάρρος να εξωτερικεύσει. Έτσι, το δραματικό παιχνίδι προσφέρει θεραπευτικό και λειτουργικό όφελος.

Ένα ακόμη στοιχείο που αφορά στην αποτελεσματικότητα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός ότι στη διάρκεια των παρεμβάσεων δεν παρατηρήθηκε μονόπλευρα από τη σκοπιά της ερευνήτριας η θετική εξέλιξη στη συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους και μέσα στην οικογένειά τους. Οι σχέσεις με τα αδέρφια τους βελτιώθηκαν, τα παιδιά κατάφεραν να διεξάγουν συζητήσεις με τους γονείς τους απαλλαγμένα από εγωκεντρισμούς, ενώ οι επίμονοι τσακωμοί σταμάτησαν και τα παιδιά άρχισαν να στρέφονται στη δημιουργία φιλιών και σε άλλες ασχολίες. Μάλιστα, σ' αυτό συμφωνεί και το γεγονός ότι τα παιδιά υιοθετούσαν ασκήσεις δραματικού παιχνιδιού στο σπίτι τους και απασχολούνταν με αυτές στον ελεύθερο χρόνο τους.

Ωστόσο, αμφισβητείται το κατά πόσο είναι μόνιμες αυτές οι επιδράσεις στο κάθε παιδί. Στην άποψη αυτή κατέληξε η ερευνήτρια ύστερα από διαπίστωση του κριτικού φίλου ότι οι περιπτώσεις παιδιών που συνήθιζαν να φέρονται επιθετικά σημείωσαν κάποια ακόμη κρούσματα μετά το πέρας ενός μήνα από τη λήξη των παρεμβάσεων. Ωστόσο, όταν απουσιάζουν τα κρούσματα αυτά, τα παιδιά συνεργάζονται πολύ αποτελεσματικά, όπως η ερευνήτρια είχε συνηθίσει. Βέβαια, οι δώδεκα παρεμβάσεις μπορεί να είναι πολύ λίγες για να είμαστε απόλυτα σίγουροι για το αν το δραματικό παιχνίδι έχει θετικές επιδράσεις σε βάθος χρόνου.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το δραματικό παιχνίδι προσφέρεται για τη θετική ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας κάθε παιδιού. Δεν γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες και τις προσωπικότητες, αλλά αυτό επιδρά θετικά σε όλη την ομάδα (έστω και προσωρινά), όπως παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Τέλος, να σημειώσουμε ότι το κάθε άτομο αναδύεται μέσα από την ομάδα, αποκτά αυτοπεποίθηση και τη σιγουριά ότι μπορεί να ελέγχει και να διαχειρίζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθεί αν το δραματικό παιχνίδι αποτελεί μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας μαθητών δημοτικού σχολείου. Μέσα από μια έρευνα δράσης και με τον συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, πράγματι επιτεύχθηκε ο αρχικός σκοπός της έρευνας.

Αρχικά, παρουσιάστηκε μια θεωρητική ανασκόπηση των όρων της κοινωνικής ικανότητας και του δραματικού παιχνιδιού, όπως αυτή αποκαλύπτεται στην όσο το δυνατόν πιο πρόσφατη βιβλιογραφία. Έπειτα, παρουσιάστηκαν όλα τα ποσοτικά και ποιοτικά μέσα, τα οποία συνδυάστηκαν, προκειμένου να διερευνηθεί η επιρροή του δραματικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας. Στη συνέχεια, προβλήθηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα για κάθε μέσο συλλογής δεδομένων και στο τέλος έγινε μια ολοκληρωμένη καταγραφή των αποτελεσμάτων, όπως και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Μέσα από την έρευνα αυτή συνειδητοποιήσαμε πόσο σημαντικό είναι να μιλούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας στο δραματικό παιχνίδι. Λόγω του έμφυτου εγωκεντρισμού, που τα παιδιά δυσκολεύονται να τον διαχειριστούν, και της δυσκολίας τους να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα, θεωρήθηκε αναγκαία η ενασχόληση ως επί το πλείστον με αυτήν την ηλικία παιδιών. Μέσα από τέτοιες φυσικές τάσεις, η κοινωνική ικανότητα των παιδιών σταθεροποιείται σε χαμηλό επίπεδο. Πολλές φορές δυσκολεύονται στη συνεργασία, δεν αποδέχονται τους συνομηλίκους τους, δεν δημιουργούν σταθερές φιλίες, ενώ κάποιες φορές συμπεριφέρονται παρορμητικά και προκαλούν αναταραχή. Αυτοί είναι και οι παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα. Για μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, που στοχεύει στην προσωπική ευημερία του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, κρίθηκε και αποδείχτηκε απαραίτητη η ενίσχυσή της.

Στην πράξη φάνηκε ότι το δραματικό παιχνίδι αποτέλεσε ένα ισχυρό και ασφαλές μέσο για να πλησιάσουν και να κατακτήσουν τα παιδιά αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες. Το παιχνίδι ρόλων που εστίαζε στην προσποίηση κάποιου άλλου χαρακτήρα αποτέλεσε ένα κυρίαρχο μέσο, από όπου τα παιδιά με επιμονή κατάφεραν να εκφράσουν εσωτερικές σκέψεις, να εξωτερικεύσουν συναισθήματα, να απαλλαγούν από φοβίες, να αποκτήσουν ελευθερία μέσα στην ομάδα αλλά με ταυτόχρονη διαχείριση οποιασδήποτε παρορμητικής ή επιθετικής τάσης είχαν. Κατάφεραν να περιορίσουν τις εγωκεντρικές

τους τάσεις και να ενωθούν με την ομάδα, δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας, φιλίας και αποδοχής του άλλου.

Καταλήγοντας θα λέγαμε ότι το δραματικό παιχνίδι ωφέλησε τα παιδιά. Τα τροφοδότησε με θάρρος, επιμονή, δύναμη αλλά και την ικανότητα να αντιμετωπίζουν με ευαισθησία τον συνάνθρωπό τους, καθώς και να γνωρίζουν πώς να κατευνάζουν και να εξισορροπούν τα αρνητικά συναισθήματά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education: Transforming teaching and learning*. London, New York: Continuum International Publication Group.
- Armstrong, J. S. (2014). *Persuasive advertising: evidence-based principles*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Arnold, R. (2005). *Empathic intelligence: Teaching, learning, relating*. Sydney, N.S.W.: University of New South Wales.
- Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. London: Continuum.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. New York: Routledge Falmer.
- Barthes, R. (1987). *Ο βαθμός μηδέν της γραφής*. Αθήνα: Ράππα/Κέδρος.
- Bayat, M. (2016). *Teaching exceptional children: Foundations and best practices in inclusive early childhood education classroom*. London: Routledge.
- Benjamin, T. M. (2001). *I'd rather be right than happy!: The perfect formula for failure*. Carlsbad, CA: Coda Publications.
- Benson, J. B. (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Maryland Heights, MO: Elsevier Science.
- Beyer, E. (1974). *Teaching young children*. London: Pitman Publishing.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson K. & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The head start REDI Program. *Child Development*, 9, 1802–1817.
- Boyd, N. L. (1971). *Play and game theory in group work: A collection of papers*. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work.
- Brain, C., & Mukherji, P. (2005). *Understanding child psychology*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2014). *The Oxford handbook of school psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York, London: Guilford Press.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8 (2), 134 - 148.

- Brown W. H., Mc Connell, S. R., Odom, S. L., & (2008). *Social competence of young children: risk, disability, & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Kransor, L., & Booth-Laforce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/ withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77, 371–383.
- Burke, A. M. (2010). *Ready to learn: Using play to build literacy skills in young learners*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- Burrows, S. J. (2002). *The link between parental friendships and social competence in preschool children*. Master's Thesis, Oklahoma State University.
- Burt, K. B., Obradović, J, Long, J. D., Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 Years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359–374.
- Burt, S., & Perlis, L. (2007). *Raising a successful child: Discover and nurture your child's talents*. Berkeley, Calif.: Ulysses.
- Christie, J. (1980). Play for cognitive growth, *The Elementary School Journal*, 81(2), 115-118.
- Christie, J. F. (1991). *Play and early literacy development*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Coelho e Silva, M. J., Figueiredo, A. J., Elferink-Gemser, M. T., & Malina, R. M. (2010). *Youth sports: Growth, maturation and talent*. Coimbra, PT: Coimbra University Press.
- Coffman, E. (2015). *Dramatic Play in the Early Years*. Markham, Ontario : Pembroke Publishers.
- Copple, C., Sigel, I. E., & Saunders, R. A. (2013). *Educating the young thinker: classroom strategies for cognitive growth*. New York: Routledge.
- Cosin, B. (2013). *Families, education and social differences*. New York: Routledge.
- Davis, L. A., & Mizrahi, T. (2011). *Encyclopedia of social work*. Oxford: Oxford University Press.
- Davison, A. (2011). *Time to change: a guide to life after greed*. Lanham: O-Books.
- Denham, S. A., Bassett, B. B., Sirotkin, Y. S., Brown, C., Morris, C. (2015). No-o-o-o Peeking: Preschoolers' Executive Control, Social Competence, and Classroom Adjustment . *Journal of Research in Childhood Education*. 29 (2), 212–225.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, Md..

- Dickinson, R., & Neelands, J. (2012). *Improve your primary school through drama*. New York: Routledge.
- Dinapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*. 9(2), 97-110.
- Dischler, P. A. (2010). *Teaching the 3 Cs: Creativity, curiosity, and courtesy: activities that build a foundation for success*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Dodge, C. P., & Raundalen, M. (1992). *Reaching children in war: Sudan, Uganda and Mozambique*. Bergen, Norway: Sigma Forlag.
- Donoghue, M. R. (2009). *Language arts: integrating skills for classroom teaching*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dosani, S. (2011). *Defeat depression: Tips and techniques for healing a troubled mind*. Oxford : Infinite Ideas.
- Drewes, A. A., & Schaefer, C. E. (2010). *School-based play therapy*. Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.
- Ευαγγέλου, Ε. (2015). Η Χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *Ε-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 9(2), 113-120.
- Eddershaw, M. (2002). *Performing Brecht*. New York: Routledge.
- Elias, C., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play ? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216-238.
- Elliott, S. N., Gresham, F., & Witt, J. C. (2014). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Springer Verlag.
- Emunah, R. (1985). Drama therapy and adolescent resistance. *The Arts in Psychotherapy*. 12 (2), 71-79.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Espeland, P., Verdick, E. (2006). *Making choices and making friends: The social competencies asset*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Ferrari, M. D., & Stemberg, R. J. (1998). *Self - awareness: its nature and development*, New York ; London: Guilford Press.
- Fontichiaro, K. (2007). *Active learning through drama, podcasting and puppetry*. Wesport, USA: Greenwood Publishing Group.
- Gigard, R. Oughourlian, J., Lefort, G. (2016). *Things hidden since the foundation of the world*. London: Bloomsbury Academic.

- Gennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children, *Child Development*, 46, σ. 709-718.
- Green, S. & Baker, B. (2011). Parent's emotion expression as a predictor of child's social competence: Children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 5(3), 324-338.
- Gordon, K. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. Los Angeles: Sage.
- Guli, L. A, Semrud-Clikeman, M., Lerner M. D., & Britton N. (2013). Social competence intervention program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40 (1), 37–44.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gullotta, T. P., & Blau, G. M. (2008). *Family influence on childhood behavior and development: evidence- based prevention and treatment approaches*. New York: Routledge.
- Guzzetti, B. (2007). *Literacy for the new millennium: Adult literacy*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Hereford, J. N., & J. Schall (1991). *Learning through play. Dramatic play: A practical guide for teaching young children*. New York: Scholastic.
- Hersen, M. (2014). *Handbook of Child Psychopathology*. New York: Springer Verlag.
- Hughes, F. (2009). *Children, Play, and Development* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (2005). *Children and social competence: Arenas of action*. London: Routledge.
- Θοδωρίδης, Ν. (2015). *Τραγουδοπαιχνίδια*, Θεσσαλονίκη: Κρουστόφωνο.
- Irwin, E. C. (1977). Play, fantasy, and symbols: Drama with emotionally disturbed children, *American Journal of Psychotherapy*, 31(3), 426-436.
- Ίσερης Γ., (2016), *Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGree. Ένα βήμα προς την επαγγελματική αυτονομία*.

Ανακτήθηκε

από

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/latic/article/viewFile/10665/10700.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 10/4/2017)

- Ίσαρη Φ., & Πουρκός Μ., (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. ΣΕΑΒ,. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf, (τελευταία πρόσβαση 4/4/2017)
- Jarolmen, J. (2013). *School Social Work: A direct practice*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Jennings, S., & Gerhardt, C. (2011). *Healthy attachments and neuro-dramatic-play*. London ; Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage D. L. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Abingdon, Ox. ; New York: Routledge.
- Johnson, D. R., & Emunah, R. (2009). *Current approaches in drama therapy*. Springfield. Ill.: Charles C Thomas Publisher.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*. 66(5), 874–895.
- Κατσαρού Ε. (2016) . Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Action Research. Ανακτήθηκε από <http://www.actionresearch.gr/system/files/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1%20%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 14/5/2017).
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kamakil, W. C. (2004). *Play and creative drawing in preschool. A comparative study of Montessori and public preschools in Kenya*. Herbert Utz: Verlag.
- Karp, M., Holmes, P., & Tauvon, K. B. (2005). *The handbook of psychodrama*. Hove, East Sussex, Philadelphia, Pa.: Brunner-Routledge.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Kim, H. (2014). Statistical notes for clinical researchers: Nonparametric statistical methods: 1. Nonparametric methods for comparing two groups. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 39(3), 235–239.
- Koster, J. B. (2015). *Growing artists: Teaching the arts to young children*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

- Krogh, S., & Morehouse, P. (2014). *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration*. London: Routledge.
- Λυδάκη, Α. (2007). *Γεωμετρία ή/και ποίηση; Ζητήματα μεθόδων και τεχνικών στην ερευνητική διαδικασία. Παιδεία, έρευνα, τεχνολογία. Από το χθες στο αύριο*. 5ο διεπιστημονικό διαπανεπιστημιακό συνέδριο του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου και του Μετσόβιου Κέντρου Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε) του ΕΜΠ, Μέτσοβο 27-30 Σεπτεμβρίου 2007.
- Laghi, F., Baiocco, R., Di Norcia, A., Cannoni, E., Baumgartner, E., & Bombi, A. S. (2014). Emotion understanding, pictorial representations of friendship and reciprocity in school-aged children, *Cognition and Emotion*, 28 (7), 1338-1346.
- Lang, N. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on PreK–16 outcomes. A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 5 (1), 3-49.
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant latino families. *Journal of Family Psychology*, 24 (3), 252–260.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously. Children and play in early childhood education - an exciting challenge*. Charlotte, NC: IAP, Information Age Pub.
- Lim, C., & Chung, O. B. (1997). The relationship between children's social competence and perceived peer relations. *Korean Journal of Child Studies*. 181 (2), 163-175.
- Lytle, D. E. (2003). *Play and Educational Theory and Practice*. Portsmouth: Greenwood Publishing Group.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «Για ποιους»*. Διήμερο επιστημονικό συνέδριο: «Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας - τάσεις και εφαρμογές». Θεσσαλονίκη, 8-9 Δεκεμβρίου 2000.
- Mack, J. (1980). *Early childhood development and education*. Albany, N.Y.: Delmar Publishers.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2008). *Discovering child development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Martina, R. (2011). *Emotional balance: The path to inner peace and harmony*. London: Hay House.
- Matson, J. L. (2009). *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer.

- Mayesky, M. (2015). *Creative Activities for Young Children*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mc Farlane, P. (2013). *Dramatherapy: Raising children's self-Esteem and developing emotional stability*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Mc Gee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: Guilford Press.
- Mellou, E. (1994). The values of dramatic play in children, *Early Child Development and Care*, 104, 105-114.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills - A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84.
- Moore, M. (2004). *Using drama as an effective method to teach elementary students*. Senior Honor Thesis, paper 113, Department - Teacher Education, Eastern Michigan University.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational Books.
- NICHD. Early Child Care Research Network, (2002). Child-care structure→ process→ outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*. 13(3), 199-206.
- Nilsen, B. A. (2016). *Week by week: Plans for documenting children's development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Oden, Sherri. (2017). *The development of social competence in children*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Ogden, T., Hagen, K. M. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. New York: Routledge.
- Olsen, A., E., & Sumsion, J. (2000). *Early Childhood Teacher Practices Regarding The Use of Dramatic Play In K-2 classrooms*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Institute of Early Childhood, Macquarie University.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ευ. Αλ. (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.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *Human development*. New York: McGraw-Hill.
- Pardhasaradhi, C. V., & Goel, V. (2015). To study the influence of family environment on social competence in children. *International Journal of Applied and Pure Science and Agriculture*. 1(12), 65-74.
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., & Baines E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. East Sussex, New York, NY: Routledge.

- Pendzik, S. (2003). Six keys for assessment in drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 30 (2), 91–99.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Prendiville, F., & Toye, N. (2000). *Drama and traditional story for the early years*. London: New York: Routledge.
- Ranasinha R. *Holistic Approach to Drama Therapy*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/5122487/HOLISTIC_APPROACH_TO_DRAMA_THERAPY , (τελευταία πρόσβαση 5/5/2017).
- Rathjen, D. P., & Foreyt, J. P. (2013). *Social competence: Interventions for children and adults*. New York: Pergamon Press.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school intervention: Evidence-based strategies for improving student outcomes*. New York: Guilford Publications.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rose- Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rubin, J. A. (1999). *Art therapy: An introduction*. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Rubin, K. H. Asendorpf, J. B., & Asendorpfz, J. (2014). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση: το βιβλίο του θεατροπαιδαγωγού. Μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4, 61-71.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2002). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Saracho, N. O. (2013). *An integrated play-based curriculum for young children*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., Weissberg, R. P. (1989). Social competence in developmental perspective. Dordrecht: Kluwer International Publishers.
- Selin, H. (2013). *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-western cultures*. Dordrecht: Springer.
- Selmi, A. M., Gallagher, R. J., Mora-Flores, E. R. (2014). *Early childhood curriculum for all learners: Integrating play and literacy activities*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E. , Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. , Salminen, J., Poskiparta, E., Nurmi, J. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877-897.
- Slade, P. (2001). *Child play its importance for human development*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Slee, P. T., & Rigby, K. (1998). *Children's peer relations*. London, New York: Routledge.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: Wiley.
- Smith, L., Dockrell, J., & Tomlinson, P. (2014). *Piaget, Vygotsky & beyond: Central issues in developmental psychology and education*. London: Routledge.
- Smith, M. G., & Fong, R. (2004). *The children of neglect: When no one cares*. New York: Brunner-Routledge.
- Spitzberg, B., & Cupach, W. (2012). *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Spivak, A. L., Farran, D. C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early Education and Development*, 7 (6), 735-750 .
- Stangor, C. (2015). *Research methods for the behavioral sciences*. Australia: Stamford, CT : Cengage Learning.
- Stern, D., Eichorn, D., Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (2013). *Adolescence and work influences of social structure, labor markets, and culture*. Florence: Taylor and Francis.
- Stolz, L. M. (1954). *Father relations of war-born children: The effect of postwar adjustment of fathers on the behavior and personality of first Children born while the fathers were at war*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Sutherland, M. B. (2014). *Everyday imagining and education*. London: Routledge.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Tafarodi, R.W., & Swan, W.B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*. 65(2), 322- 343.
- Taylor, D. (1979). *Music now: a guide to recent developments and current opportunities in music education*. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Thompson, C. R. (2015). *Prevention practice and health promotion: A health care professional's guide to health, fitness, and wellness*. Thorofare, NJ: Slack Incorporated.
- Tsiaras, A. (2016a). Enhancing school-aged children's social competence through educational drama. *The journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Tsiaras, A. (2016b). Teaching poetry through dramatic play in Greek Primary school: Surveying teachers' and pupils' views. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*, 6 (1), 39-48.
- Usher L.V. (2013). Relations among Social Anxiety, Friendship Quality, and Social Competence in Higher Functioning Children and Adolescents with Autism. Ανακτήθηκε από http://scholarlyrepository.miami.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1449&context=oa_theses, (τελευταία πρόσβαση 14/5/2017)

- Vangelisti, A. (2013). *Routledge handbook of family communication*. New York, NY: Routledge.
- Villarruel, F. A., Carlo, G., Grau, J. M., Azmitia, M., Cabrera, N. J., Chahin, T. J. (2009). *Handbook of U.S. Latino psychology: Developmental and community-based perspectives*. Los Angeles: Sage.
- Wagner, B. J. (1999). *Building moral communities through educational drama*. Stamford, Conn.: Ablex Publications.
- Wellhousen, K., & Crowther, I. (2004). *Creating effective learning environments*. Clifton Park, NY: Cengage Learning.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O' Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology, 39* (6), 463–482.
- Webster - Stratton, C. (2006). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.
- Wenger K. J., & Ernst- Slavitt G. (1998). Using Creative Drama in the Elementary ESL Classroom. *Tesol Journal*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/24136658/Using_Creative_Drama_in_the_Elementary_ESL_Classroom , (τελευταία πρόσβαση 13/5/2017)
- Wood, E. (2015). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London, Thousand Oaks, California: Sage.
- Wright, S. (2015). *Children, meaning-making and the arts*. Frenchs Forest, N.S.W.: Pearson Australia.
- Χατζηγιαννάκη, Ζ. (2010). *Ο ρόλος των οπτικοακουστικών μέσων στην έρευνα του χώρου*. Αθήνα: Τεχνικά χρόνια.
- Zahirun, S., & Guerin H. (2012). *Early years play: A happy medium for assessment and intervention*. New York: Routledge.
- Zand, D. H., & Pierce, K. J. (2014). *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood*. New York: Springer.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παρεμβάσεις

1^η παρέμβαση

Θέμα: φιλία

Στόχος: διαχείριση συγκρούσεων

Ασκήσεις γνωριμίας:

1) Σε κύκλο καθισμένα τα παιδιά λένε

- το όνομά τους και το όνομα του καλύτερού τους φίλου
- κάτι για το χαρακτήρα του
- μια κίνηση / μίμηση που κάνει

2) Καθισμένα σε δυάδες τα παιδιά λένε για τον εαυτό τους

- όνομα
- επάγγελμα
- ένα αγαπημένο τους χόμπι
ένα από τα τρία είναι ψέμα και το ζευγάρι προσπαθεί να το βρει

Άσκηση ευαισθητοποίησης:

1) Μαγικό πάτωμα: τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο και με το χτύπημα του ταμπουρίνου παγώνουν και κάνουν τα εξής

- χαιρετούν το διπλανό τους
- περπατούν για να πάνε στο σπίτι του φίλου τους
- επιστρέφουν από αυτό αλλά έχουν τσακωθεί
- είναι στο σπίτι τους και σκέφτονται τον τσακωμό

Άσκηση δραματοποίησης

1) Χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες. Κάθε ομάδα θα φτιάξει τρεις σκηνές αφού σκεφτούν ένα άσχημο περιστατικό με ένα φίλο τους. Οι τρεις σκηνές περιλαμβάνουν την αφορμή, το συμβάν και τη λύση της παρεξήγησης κατά σειρά.

Ασκήσεις αναστοχασμού

- 1) μια ζωγραφιά που θα δώσουν στον καλύτερό τους φίλο
- 2) συζήτηση και σκέψεις που έμειναν από τη συνάντηση

2^η παρέμβαση

Θέμα: Περιβάλλον

Στόχος: Συνεργασία των μελών της ομάδας

Ασκήσεις γνωριμίας:

- 1) Σε κύκλο τα παιδιά λένε τα ονόματά τους κρατώντας ένα αντικείμενο που κινείται κι αυτό κυκλικά. Η ίδια άσκηση επαναλαμβάνεται και πιο γρήγορα και με πιο δυνατή ένταση στη φωνή
- 2) Ιδεοθύελλα: τα παιδιά γράφουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι τις λέξεις/φράσεις που τους έρχονται στο μυαλό γύρω από τη λέξη περιβάλλον

Ασκήσεις ευαισθητοποίησης:

- 1) Μαγικό πάτωμα

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο και κάθε φορά εμφανίζεται μια συνθήκη στην οποία η ομάδα προσαρμόζεται. Συνθήκες:

- πάμε για πικ-νικ αλλά παντού υπάρχουν καμένα δέντρα
- πάμε βόλτα στη θάλασσα αλλά παντού υπάρχουν σκουπίδια
- πάμε βόλτα στην πόλη αλλά υπάρχει πολύς θόρυβος/ ηχορύπανση
- πάμε για ποδηλατάδα αλλά υπάρχει πολύ μπουτιλιάρισμα και δεν χωράμε

- 2) κατή καρέκλα

Κάθεται στην καρέκλα ένας εμπρηστής, ένας που πετά σκουπίδια, ένας που βάζει δυνατά μουσική κι ένας που παίρνει μόνο το αυτοκίνητό του. Η υπόλοιπη ομάδα αφήνεται ελεύθερη ώστε να μπορεί να του κάνει τις ερωτήσεις που θέλει. Τα παιδιά μπορούν να επαναλάβουν την άσκηση εφόσον θέλουν να κάτσουν στην καρέκλα.

Άσκηση δραματοποίησης:

- 1) Παγωμένες εικόνες

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες φτιάχνουν παγωμένες εικόνες, αφού σκεφτούν ένα περιστατικό σχετικά με το περιβάλλον: ποιο είναι αυτό – τι κάνω για να το εμποδίσω – ποιο το αποτέλεσμα.

Άσκηση αναστοχασμού:

1) Όλα τα παιδιά μαζί γράφουν σε ένα μεγάλο καθαρό χαρτόνι τους κανόνες που τα ίδια θα σκεφτούν προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα υγιές περιβάλλον.

2) Συζήτηση σχετικά με τη συνάντηση

3^η παρέμβαση

Θέμα: Διαφορετικότητα

Στόχος: Η αποδοχή του άλλου

Ασκήσεις γνωριμίας:

1) Σε κύκλο τα παιδιά λένε το όνομά τους και το αγαπημένο τους χρώμα

2) Χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα παίρνει το χαρτί με το πράσινο χρώμα και η άλλη ομάδα το χαρτί με το ροζ. Το κάθε χαρτί γράφει μια συνθήκη την οποία τα παιδιά πρέπει να συζητήσουν και να φτιάξουν μια δική τους ιστορία (πράσινη συνθήκη: αφρικανός-γειτονιά-όλοι λευκοί. Ροζ συνθήκη : παχουλός-σχολείο-μοναξιά).

Ασκήσεις ευαισθητοποίησης:

1) Καθρέφτης

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δυάδες το ένα απέναντι από το άλλο και ο Α κάνει εκφράσεις με το πρόσωπο και ο Β μιμείται κι έπειτα σε δεύτερο στάδιο ο Β κάνει κινήσεις με το σώμα και ο Α μιμείται.

2) Βάζουμε τα παιδιά να κάτσουν το ένα στην πλάτη του άλλου και να κλείσουν τα μάτια για να τους διαβάσουμε μια ιστορία.

Με λένε Γιαννάκη και είμαι 8 χρονών. Έχω ένα ωραίο και μεγάλο σπίτι που βλέπω από τη μεγάλη βεράντα μου τη μικρή πλατεία της γειτονιάς μου. Από μικρός έπαιζα εκεί και περνούσα πολύ ωραία. Όμως πριν δυο χρόνια κάτι έγινε και δεν μπορώ να πηγαίνω αφού με το αμαξίδιό μου δυσκολεύομαι. Τώρα πια δεν έρχονται τα παιδιά από το σπίτι να με

πάρουν να παίζουμε κι εγώ κάθομαι και τα χαζεύω από μακριά. Θα πω στον μπαμπά να μου αλλάξει γειτονιά και να πάω σε μια που δεν θα υπάρχει πλατεία απέναντι ούτε άλλα παιδιά.

Άσκηση δραματοποίησης:

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και ζητάμε να οργανώσουν σκηνές στο χώρο της γειτονιάς, όπου θα συμμετέχουν:

- οι παλιοί φίλοι του Γιαννάκη
- ο Γιαννάκης

Άσκηση αναστοχασμού:

Στις ίδιες ομάδες βάζουμε τα παιδιά να ακούσουν την ιστορία του Έλμερ και να δώσουν αυτά το τέλος της.

Σε μια αγέλη ελεφάντων, όλοι είναι διαφορετικοί!

Άλλος είναι νέος και άλλος γέρος!

Άλλος είναι γεροδεμένος και άλλος αδύνατος,

άλλος πιο ψηλός

και άλλος πιο χοντρός.

Όλοι διαφορετικοί...χαρούμενοι και το ίδιο χρώμα...

Εκτός από έναν ..τον Έλμερ!

Ο Έλμερ είναι διαφορετικός.. είναι πολύχρωμος!!

Ο Έλμερ έκανε τους άλλους χαρούμενους.

Δημιουργούσε γέλια, παιχνίδια και χαρές.

Ένα βράδυ σκεφτόταν ότι βαρέθηκε

να είναι διαφορετικός!

Νόμιζε ότι οι υπόλοιποι ήταν χαρούμενοι

επειδή γελούσαν μαζί του.

Έτσι έτριψε πάνω στο σώμα του βατόμουρα

και έγινε γκρι χρώμα,

όπως οι άλλοι ελέφαντες.

Κανείς δεν τον αναγνώρισε!

Ο Έλμερ ήταν όπως όλοι οι ελέφαντες!

Τίσιος ..όμως κάτι ήταν διαφορετικό!!

Ήταν όλοι πολλοί ήσυχοι.. και ο Έλμερ

ήθελε να γελάσει.

Βλέπετε η διαφορετικότητα του Έλμερ

δεν ήταν το χρώμα του..

ήταν η προσωπικότητα του!

Ήταν αυτό που χάριζε απλόχερα

στους γύρω του.

Χρώμα, ύψος, βάρος.. η εξωτερική εμφάνιση

δεν είναι τόσο σημαντική

όσο οι προθέσεις και η προσφορά

του κάθε ελέφαντα... ανθρώπου!!

David Mckee.

Πηγή: https://paramythitis.blogspot.gr/2012/06/blog-post_20.html#.WOuJGIjyjIU

4^η παρέμβαση

Θέμα: Αθλητισμός:

Στόχος: Διαχείριση αποτυχίας και συμπαράσταση του άλλου

Ζέσταμα:

1) Παντομίμα

Τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο. Κάθε παιδί με σειρά μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και με παντομίμα αναπαριστά ένα άθλημα. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να το μαντέψουν.

2) Στοπ- μπαμ

Τα παιδιά τρέχουν στο χώρο κι όταν ακούσουν «στοπ» κοκαλώνουν στις θέσεις τους κι όταν ακούσουν «μπαμ» σκύβουν κάτω στο πάτωμα. Τα παιδιά σαν ομάδα προσπαθούν να συγκεντρωθούν και να συντονιστούν χωρίς να υπάρχει κάποιος νικητής ή κάποιος χαμένος.

Άσκηση ευαισθητοποίησης

1) Γλύπτης- γλυπτό

Τα παιδιά σχηματίζουν δυάδες. Το ένα από τα δυο την πρώτη φορά κάνει το γλύπτη σχηματίζοντας με το άλλο παιδί ένα γλυπτό σχετικά με κάποιο άθλημα. Ακολουθεί η παρουσίαση των γλυπτών, όπου το κοινό αποκαλύπτει ωστόσο τι κρύβεται πίσω από κάθε αναπαράσταση. Το αντίστροφο γίνεται τη δεύτερη φορά.

Άσκηση δραματοποίησης

1) Παγωμένες εικόνες

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα σχηματίζει μια φωτογραφία/εικόνα από μια αθλητική ομάδα που έχασε στον αγώνα και η άλλη ομάδα σχηματίζει μια φωτογραφία/ εικόνα αθλητικής ομάδας που κέρδισε στον αγώνα. Οι δυο εικόνες στήνονται η μια απέναντι από την άλλη.

Ασκήσεις αναστοχασμού

1) Διάδρομος συνείδησης

Εμφυχωτής σε ρόλο: αθλητής που δεν είναι αποτελεσματικός

Τα παιδιά σχηματίζουν δυο παράλληλες ευθείες/διάδρομο και μέσα από αυτόν η εμφυχωτριά θα περάσει. Από τα παιδιά ζητείται

α) να πουν τις καλές (μια πλευρά διαδρόμου) και τις κακές (άλλη πλευρά διαδρόμου) του αθλητή όσο εκείνος θα περνάει ανάμεσα.

β) η μια πλευρά του διαδρόμου να ενισχύει θετικά τον αθλητή και η άλλη πλευρά του διαδρόμου να αποθαρρύνει τον αθλητή όσο εκείνος θα περνάει ανάμεσα.

2) Σε ένα μεγάλο χαρτόνι γράφουν όλα τα παιδιά μαζί κανόνες καλής συμπεριφοράς των αθλητών και των επισκεπτών του γηπέδου

3) παιχνίδι χόκι-πόκι

Μουσικο-κινητικό παιχνίδι με τη συμμετοχή ολόκληρης της ομάδας (Θοδωρίδης, 2015: 26).

5^η παρέμβαση

Θέμα: Επαγγέλματα

Στόχος: Ενίσχυση ενσυναίσθησης και κατευνασμός παρορμητικότητας

Ζέσταμα:

1) Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο και με το «στοπ» λένε ταυτόχρονα το όνομά τους δυνατά

2) Περπατούν γρήγορα και με το «στοπ» λένε το όνομα του διπλανού τους δυνατά

Άσκηση ευαισθητοποίησης

1) Παντομίμα

Τα παιδιά με παντομίμα ταυτόχρονα αναπαριστούν μια μέρα της ζωής τους από το πρωί ως το βράδυ όπως τη φαντάζονται όταν μεγαλώσουν.

2) Καθρέπτες

Σε δυάδες το ένα παιδί απέναντι στο άλλο κάνουν αναπαριστούν με παντομίμα το επάγγελμα που θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Το ίδιο γίνεται και αντίστροφα, ώστε να «καθρεφτιστούν» και τα δύο επαγγέλματα.

3) Παιχνίδι ρόλων

Στις ίδιες δυάδες τα παιδιά παίζουν επαγγέλματα. Ο καθένας αναλαμβάνει όμως να «παίξει» το επάγγελμα του άλλου. Το ίδιο συμβαίνει και αντίστροφα ώστε να παιχτούν και τα δύο επαγγέλματα.

Άσκηση δραματοποίησης

1) Αντιπαράθεση απόψεων- αντιμαχία & παιχνίδι ρόλων

Τα παιδιά σε ζευγάρια αναλαμβάνουν να διαφωνήσουν στο θέμα επιλογής επαγγέλματος του παιδιού τους. Έτσι, δίνεται χρόνος να συζητήσουν μεταξύ τους ποιος από τους δυο γονείς θα είναι, για ποιο επάγγελμα θα έρθουν σε σύγκρουση και ποια θα είναι τα επιχειρήματα που θα υποστηρίξουν.

1.α. Μανδύας του ειδικού

Στην εξέλιξη της άσκησης 1, κάποιο από τα παιδιά που παρακολουθούν την κάθε αντιμαχία μπορεί να σηκωθεί και να επέμβει σ' αυτήν ως ειδικός ώστε να δοθεί λύση στο πρόβλημα. Επισημαίνεται ότι το πρόσωπο αυτό οφείλει να δηλώσει την ιδιότητα/ ρόλο του και να αντιδράσει κατευνάζοντας τα πνεύματα.

Άσκηση αναστοχασμού

1) Γελοιογραφίες

Τα παιδιά με μια ζωγραφιά ή και με γραπτό κείμενο κρίνουν ποια ήταν η πιο έντονη στιγμή του δρώμενου και την αποδίδουν με μια γελοιογραφία.

2) Συζήτηση

Έστερα, σχολιάζουν όσοι θέλουν τις δημιουργίες τους και ακολουθεί συζήτηση πάνω στα όσα κάναμε.

6^η παρέμβαση

Θέμα: Βρες τι άλλαξε

Στόχος: Η συνεργατικότητα και ο προσδιορισμός των προσωπικών συναισθημάτων

Ζέσταμα:

1) Τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο καθισμένα. Ο καθένας με τη σειρά λέει αυτό που έφαγε για πρωινό και ο επόμενος πρέπει να θυμηθεί αυτό που είπε/παν ο/οι προηγούμενοι.

2) Παιχνίδι μνήμης/παρατηρητικότητας «βρες τι άλλαξε»:

Τοποθετούμε διάφορα μικρά αντικείμενα στη σειρά και δίνουμε χρόνο στα παιδιά να τα παρατηρήσουν για ένα λεπτό. Αφού αλλάξουμε στη συνέχεια τη σειρά των αντικειμένων, η ομάδα πρέπει μέσα σε μισό λεπτό να τα βάλει στην αρχική τους θέση.

Άσκηση ευαισθητοποίησης:

1) Τα παιδιά σχηματίζουν δυάδες και σε πρώτη φάση παρατηρούν πολύ καλά το ζευγάρι τους. Σε δεύτερο επίπεδο, γυρίζουν πλάτη με πλάτη κι αρχίζουν να περιγράφουν το ζευγάρι τους ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση. Σε τρίτο επίπεδο, και τα δυο παιδιά αλλάζουν κάτι στην εμφάνισή τους (π.χ. βγάζουν το ρολόι ή φορούν ανάποδα τη ζακέτα τους). Τέλος, το ζευγάρι γυρίζει και προσπαθεί καθένας να βρει τι άλλαξε το ζευγάρι του.

2) Δίνεται στα παιδιά από ένα αντικείμενο και με κλειστά μάτια προσπαθεί καθένα να περιγράψει τι είναι χρησιμοποιώντας μόνο την αίσθηση της αφής. Αφού το βρουν φτιάχνουν μια φράση που ξεκινάει ως εξής: «για μένα αυτό το αντικείμενο είναι σημαντικό επειδή...».

Άσκηση δραματοποίησης:

1) Σενάριο/ ιστορία ζωής (και με αντικείμενα)

Τα παιδιά σε δυο ομάδες χωρισμένα και με τα αντικείμενα που έχουν από την άσκηση ευαισθητοποίησης, θα φτιάξουν μια ιστορία με τα δικά τους σενάρια αφού όμως αλλάξουν χρήση στα αντικείμενα που κρατούν. Στο τέλος μας την παρουσιάζουν.

Άσκηση αξιολόγησης:

1) body mapping

Σε χαρτί του μέτρου ο καθένας ξεχωριστά κάνει την προσωπική χαρτογράφηση του εαυτού του. Ο εμπνευστής με το κριτικό φίλο κάνουν το περίγραμμα κάθε παιδιού στο χαρτί και έπειτα δίνεται αρκετός χρόνος για να ζωγραφίσουν τα παιδιά τι βλέπουν στον εαυτό τους αλλά και τι νιώθουν.

7η παρέμβαση

Θέμα: Συγκρούσεις

Στόχος: Η διαχείριση συγκρούσεων και η προσφορά βοήθειας

Ζέσταμα:

1) Τα παιδιά σε κύκλο λένε φωναχτά το όνομα του διπλανού τους κι έπειτα επαναλαμβάνουν τον κύκλο χαμηλόφωνα. Ο ίδιος κύκλος επαναλαμβάνεται και πιο γρήγορα

2) Παιχνίδι: «Σπάσε το μπαλόνι»

Χωρίζουμε τα παιδιά σε δυο ομάδες. Στη μια ομάδα δένουμε από το πόδι των παιδιών κόκκινα μπαλόνια και στην άλλη ομάδα δένουμε πράσινα μπαλόνια. Στόχος είναι όσο διαρκεί η μουσική οι ομάδες να έχουν καταφέρει να σπάσουν τα μπαλόνια της αντίπαλης ομάδας. Όταν η μουσική σταματήσει, βγαίνει η νικήτρια ομάδα που έσωσε τα μπαλόνια της.

Άσκηση ευαισθητοποίησης:

1) Τυφλός- οδηγός

από τις αντίπαλες ομάδες δημιουργούμε ζευγάρια. Σε κάθε ζευγάρι πρέπει να υπάρχει ένα άτομο από την κόκκινη ομάδα και ένα άτομο από την πράσινη ομάδα. Ο ένας από

τους δυο σε πρώτο επίπεδο θα είναι ο τυφλός και ο άλλος ο οδηγός του, ο οποίος θα τον οδηγεί όπου θέλει. Σε δεύτερο επίπεδο αυτό θα επαναληφθεί αλλάζοντας ζευγάρια.

2) Γλύπτης- γλυπτά

Τα παιδιά χωρίζονται σε τριάδες. Σε κάθε τριάδα δίνεται γραμμένο σε ένα χαρτάκι ένα συναίσθημα (αγωνία, απόγνωση, απελπισία, χαρά, θυμός). Η κάθε τριάδα συζητά για ποιο λόγο έχει τύχει να νιώσουμε αυτό το συναίσθημα. Έπειτα, ο ένας από τους τρεις φτιάχνει σε γλυπτό τους άλλους δυο, αποδίδοντας στον έναν τη φιγούρα αυτού που βιώνει το συναίσθημα και στον άλλον τη φιγούρα αυτού που του το προκαλεί. Έπειτα γίνεται η παρουσίαση των γλυπτών.

Άσκηση δραματοποίησης:

1) Μηχανές

Τα παιδιά σε άλλες τριάδες αυτή τη φορά συζητούν και επινοούν συγκρουσιακές καταστάσεις, τις οποίες θα παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα. Στη διάρκεια της παρουσίασης, όποιος από το κοινό θέλει θα ανεβεί στη σκηνή έχοντας σκεφτεί τη μηχανή επίλυσης του προβλήματος που παρουσιάστηκε. Έπειτα από κάθε παρουσίαση συζητάμε σχετικά με τους ρόλους που είδαμε να παίζονται, για τη σύγκρουση και για την αποτελεσματική επίλυσή της.

Άσκηση αξιολόγησης:

1) Κάρτα

Σε τσακισμένο Α4 χαρτί το κάθε παιδί καλείται να αποτυπώσει με όποιο τρόπο θέλει στη μια πλευρά της κάρτας ένα δυσάρεστο συναίσθημα που βίωσε από τη συνάντηση και στην άλλη πλευρά το ευχάριστο. Η οδηγία που δόθηκε είναι να κάνουν την κάρτα ό,τι θέλουν, να τη χαρίσουν, να την αποχωριστούν ή να την κρατήσουν.

8^η παρέμβαση

Θέμα: Μουσείο

Στόχος: Η συνεργασία των μελών

Ζέσταμα:

1) Ιδεοθύελλα

Τα παιδιά καθισμένα κυκλικά λένε γρήγορα λέξεις ή φράσεις γύρω από τη λέξη μουσείο.

2) Μαγικό πάτωμα

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στο χώρο και με το χτύπημα του ταμπουρίνου παγώνουν και κάνουν α) τους επισκέπτες ενός μουσείου β) ένα άγαλμα ή έναν πίνακα ζωγραφικής από ένα μουσείο.

Άσκηση ευαισθητοποίησης:

1) Παντομίμα

Τα παιδιά το καθένα με τη σειρά βγαίνει στο κέντρο του κύκλου και με παντομίμα παρουσιάζει ένα επάγγελμα που κάνει κάποιος δουλεύοντας σε ένα μουσείο.

2) Αγάλματα

Χωρίζονται σε τρεις ομάδες και φτιάχνει η κάθε ομάδα το δικό της μουσείο. Σαν οδηγία δίνεται ότι πρέπει να βρουν όνομα στο μουσείο τους και ότι πρέπει να αναπαραστήσουν με τα σώματά τους τα αγάλματα που θα βρίσκονται σε αυτό.

Άσκηση δραματοποίησης:

1) Παιχνίδι ρόλων- δραματοποίηση

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται μια συνθήκη:

1^η συνθήκη : «κάτι κλάπηκε μέσα από το μουσείο»

2^η συνθήκη: «κάποιος επισκέπτης γλίστρησε μέσα στο μουσείο και χτύπησε»

Η κάθε ομάδα θα συζητήσει γύρω από τη δοσμένη συνθήκη, θα μοιράσει ρόλους και θα σκεφτεί πως θα αντιμετωπιζόταν μια τέτοια κατάσταση. Δίνεται χρόνος στα παιδιά κι ύστερα ακολουθεί η παρουσίαση ανά ομάδα.

Άσκηση αναστοχασμού:

1) Σε κύκλο τα παιδιά φτιάχνουν μια ιστορία που ξεκινάει: «μια νύχτα στο μουσείο...». Καθένας λέει μια λέξη ώστε να δημιουργηθεί μια .. αλλοπρόσαλλη ιστορία.

2) ομαδική αφίσα

Σε ένα κομμάτι από χαρτοκιβώτιο τα παιδιά ομαδικά φιλοτεχνούν την ταμπέλα του δικού τους μουσείου.

2) Μετά από προτροπή των παιδιών παίζουμε το παιχνίδι αγαλματάκια ακούνητα

9^η παρέμβαση

Θέμα: εγώ κι ο άλλος

Στόχος: η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

Ζέσταμα:

1) Το παιχνίδι των παλμών

Πιασμένοι χέρι-χέρι σε κύκλο ησυχάζουμε με σκοπό να καταλάβουμε πότε κι από πού θα μας έρθει ο παλμός/ σφίξιμο παλάμης για να τον στείλουμε αμέσως στον άλλο διπλανό μας. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται πιο γρήγορα και στέλνοντας περισσότερους παλμούς.

2) Παντομίμα

Με παντομίμα τα παιδιά αναπαριστούν σε πρώτο επίπεδο τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους και σε δεύτερο επίπεδο τι πρέπει να κάνουν ενώ δεν θέλουν.

Άσκηση ευαισθητοποίησης:

1) Καθρέφτες

Τα παιδιά σχηματίζουν τριάδες και με μουσική υπόκρουση αναπαριστούν με το σώμα και το πρόσωπό τους συνθήκες που κάθε φορά δίνονται από τον εμπυχωτή. Ο ένας από

τους τρεις κάνει τις κινήσεις και οι άλλοι δυο κάνουν τον καθρέφτη τους. Στη συνέχεια επαναλαμβάνεται το μοτίβο ώστε να καθρεφτιστούν και τα τρία μέλη της ομάδας. Οι συνθήκες είναι : πάω αδιάβαστος στο σχολείο, επιστρέφω με κακή διάθεση, συναντώ τους φίλους μου, τσακάνομαι με τους φίλους μου, επιστρέφω στενοχωρημένος.

Άσκηση δραματοποίησης:

- 1) alter ego + παγωμένες εικόνες

Στις ίδιες τριάδες τα παιδιά αφηγούνται μια δική τους ιστορία από κάποια συγκεκριμένη περίπτωση. Για κάθε ιστορία που ακούγεται στην ομάδα ο ένας υποκρίνεται τον ήρωα με παγωμένη εικόνα κι ο άλλος υποκρίνεται τον ίδιο ήρωα αλλά με διαφορετικά συναισθήματα και σκέψεις. Στη συνέχεια η υπόλοιπη ομάδα συζητά για το πώς είμαστε, το πώς βλέπουμε τους άλλους και το πώς μας βλέπουν οι άλλοι.

Άσκηση αξιολόγησης:

- 1) Κάρτα

Σε τσακισμένο Α4 χαρτί κάθε παιδί ξεχωριστά ζωγραφίζει στη μια πλευρά της κάρτας τον εαυτό του όπως βιώνει ένα δυσάρεστο συναίσθημα. Έπειτα, η κάρτα δίνεται στον διπλανό του, ο οποίος ζωγραφίζει την άλλη πλευρά της κάρτας από την ευχάριστη οπτική των πραγμάτων.

10^η παρέμβαση

Θέμα: Μ.Μ.Ε.

Στόχος: Να συμμετέχουν όλα τα παιδιά αποτελεσματικά στις ομαδικές δραστηριότητες

Άσκηση γνωριμίας:

- 1) Ιδεοθύελλα

Τα παιδιά καθιστά σε κύκλο λένε λέξεις και φράσεις σχετικά με το τι γνωρίζουν για τα Μ.Μ.Ε. Αυτά που ακούγονται από τα παιδιά αναγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Άσκησης ευαισθητοποίησης:

- 1) Παντομίμα

Κάθε παιδί με τη σειρά σκέφτεται ένα επάγγελμα από τον χώρο των Μ.Μ.Ε. και το αναπαριστά με παντομίμα.

2) Ειδήσεις- νέα

Σε τριάδες τα παιδιά σκέφτονται μια είδηση την οποία ο ένας παρουσιάζει σε ρόλο δημοσιογράφου και οι άλλοι δυο ως αυτόπτες μάρτυρες.

Άσκηση δραματοποίησης:

1) Τηλεοπτική εκπομπή- παιχνίδι ρόλων-εμπυχωτής σε ρόλο

Όλα τα παιδιά σκηνοθετούν και παρουσιάζουν μια τηλεοπτική εκπομπή με θέμα «το ιδανικό σχολείο». Τα παιδιά πρέπει να συμφωνήσουν στην διανομή ρόλων καθώς και στη θέση που κάθε ρόλος θα πάρει στο κομμάτι του διαλόγου της εκπομπής. Στο δρώμενο αυτό, ο εμπυχωτής θα είναι ο θεατής που θα παρακολουθήσει την εκπομπή από το σπίτι του.

Άσκηση αξιολόγησης:

1) Συζήτηση σε κύκλο σχετικά με το τι μας άρεσε και τι δεν πήγε όσο καλά περιμέναμε από την ομάδα.

2) Δημιουργία ιστορίας που ξεκινάει: «χθες είδα μια εκπομπή στην τηλεόραση...», όπου κάθε παιδί λέει μια λέξη ώστε να φτάσει η ιστορία σε ένα επίπεδο κορύφωσης από την ομάδα.

11^η παρέμβαση

Θέμα: φόβοι

Στόχος: η εμπιστοσύνη στην ομάδα και η ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου

Ζέσταμα:

1) τα παιδιά σε κύκλο όρθια ακολουθούν τις κινήσεις του εμπυχωτή ταυτόχρονα και παράγουν ήχους. Οι κινήσεις είναι ρυθμικές και διαβαθμισμένες και είναι οι εξής: χτύπημα δαχτύλων, απαλό χτύπημα των πήχεων, απαλό χτύπημα των ποδιών με τα χέρια, φύσημα προς τα πάνω για να βγει όλη η ένταση από μέσα μας.

Ασκήσεις ευαισθητοποίησης:

1) Τα παιδιά κάθονται στον κύκλο και ξεκινάνε μια ιστορία με τη φράση: «χθες στον ύπνο μου είδα...». Μετά την κορύφωση της ιστορίας ξεκινά μια δεύτερη ιστορία με τη φράση: «χθες πάλι φοβήθηκα...».

2) Τυφλός- οδηγός

Τα παιδιά κάνουν δυάδες. Σε πρώτο επίπεδο, ο ένας κάνει τον τυφλό που έχει κλειστά τα μάτια του κι ο άλλος το οδηγό του, που τον οδηγεί σε διάφορα σημεία του χώρου. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και αντίστροφα.

3) Γλυπτά

Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους το πώς ένιωσαν κι έπειτα κάθονται το ένα στην πλάτη του άλλου και σκέφτονται από μέσα τους ένα φόβο που έχουν. Τον φόβο αυτό τον αποδίδουν κάνοντας το ζευγάρι τους γλυπτό. Στην παρουσίαση ο γλύπτης δίνει έναν τίτλο προαιρετικά στο γλυπτό του. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και αντίστροφα.

Άσκηση δραματοποίησης:

1) Μηχανές

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μία ομάδα, αφού συζητήσει, δραματοποιεί μια ιστορία που σχετίζεται με κάποιο φόβο. Η άλλη ομάδα αφού δει την ιστορία ετοιμάζει τη μηχανή αποχαιρετισμού του φόβου. Έτσι, η δραματοποίηση επαναλαμβάνεται και η μηχανή παρεμβαίνει εκεί που πρέπει. Η ίδια διαδικασία επαναλαμβάνεται και αντίστροφα.

Ασκήσεις αναστοχασμού:

1) Αποκαλύπτει το κάθε παιδί στον διπλανό του το φόβο του κι εκείνος τον ζωγραφίζει σε ένα χαρτί ή εναλλακτικά ζωγραφίζει ο καθένας τον φόβο του ξεχωριστά. Στη ζωγραφιά αυτή το κάθε παιδί μπορεί να συμπεριφερθεί όπως θα ήθελε να μεταχειριστεί το φόβο του.

2) Δίνονται στιχάκια στα παιδιά, στα οποία βάζουν ρυθμό. Τραγουδούν και φτιάχνουν χορογραφία για τη δημιουργία τους ομαδικά:

«Νιώθω το φόβο εδώ

Νιώθω το φόβο εκεί

νιώθω το φόβο εδώ

Και τον διώχνω όπως μπορώ .

Πονάει η καρδιά μου

το δάκρυ μου κυλά

Διώχνω το φόβο μακριά».

12^η παρέμβαση:

Θέμα: Εθελοντισμός

Στόχος: Η ομαλή συνεργασία της ομάδας και η ένταξη των μελών από την ομάδα χωρίς την παρέμβαση του εμπυχωτή

Ζέσταμα:

1) Σε κύκλο καθισμένα τα παιδιά συλλαβίζουν με παλαμάκια τη λέξη «εθελοντισμός», η οποία είναι γραμμένη σε ένα μεγάλο χαρτόνι στο κέντρο του κύκλου.

2) Ιδεοθύελλα

Κάθε παιδί με ένα μαρκαδόρο γράφει στο χαρτόνι κάτι σχετικό με τον εθελοντισμό, μια λέξη ή μια φράση. Ο καθένας διαβάζει δυνατά αυτό που έγραψε.

Άσκηση ευαισθητοποίησης:

1) Παγωμένες εικόνες

Το κάθε παιδί μπαίνει σε ρόλο εθελοντή και αποδίδει με παγωμένη εικόνα την ενέργειά του. Οι υπόλοιποι λένε τι εθελοντής είναι.

Άσκηση δραματοποίησης:

1) Ραδιοφωνικός σταθμός

Τα παιδιά σε δυο ομάδες προετοιμάζονται να παρουσιάσουν δυο ραδιοφωνικές εκπομπές όπου οι εκφωνητές θα πάρουν συνέντευξη από δυο εθελοντές. Τα παιδιά θα ξεκινήσουν την εκπομπή, η οποία θα έχει τίτλο, θα σκεφτούν τι έκαναν οι εθελοντές

1. Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές	1	2	3	4
2. Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4
3. Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες	1	2	3	4
4. Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους	1	2	3	4
5. Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές	1	2	3	4
6. Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος	1	2	3	4
7. Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων	1	2	3	4
8. Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές	1	2	3	4
9. Θυμώνεις εύκολα	1	2	3	4
10. Χάνεις την ψυχραιμία σου	1	2	3	4
11. Εκνευρίζεσαι εύκολα	1	2	3	4
12. Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές	1	2	3	4
13. Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους	1	2	3	4

συνομηλίκους σου				
14. Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές	1	2	3	4
15. Δρας χωρίς να σκέφτεται	1	2	3	4

Συεντεύξεις γονέων

Γονέας α' (πριν τις παρεμβάσεις)

Ερώτηση: «πως είναι ο/η σαν χαρακτήρας και ποια η συμπεριφορά του εκτός σπιτιού;»

«Είναι μοναχοπαίδι αρχικά, οπότε στο σπίτι είναι με εμάς μόνο. Είναι μια πολύ συνεπής μαθήτρια και δεν μας δυσκολεύει καθόλου στα μαθήματα. Ωστόσο στη συμπεριφορά θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι αρκετά εγωίστρια και ότι θέλει πάντοτε να περνάει ο δικός τα λόγος τελευταίος. Επίσης δεν είναι σταθερή στις φιλίες της. Κάθε βδομάδα έχει κι ένα παράπονο από τους φίλους της ενώ ποτέ δεν θέλει να έρχονται ή να πηγαίνει στο σπίτι τους. Αλλά σε γενικές γραμμές δεν υπάρχει θέμα συμπεριφοράς ούτε από το σχολείο κάποια παρατήρηση».

Γονέας α' (μετά τις παρεμβάσεις)

Ερώτηση: «παρατηρήσατε τυχόν αλλαγές στον/στην σε αυτό το διάστημα σε θέματα συμπεριφοράς;»

«Προς έκπληξή μας άρχισε να σταθεροποιεί τις παρέες της ενώ πολλές φορές έρχονταν στο σπίτι φίλες ή πήγαινε η ίδια να τις δει. Μας έκανε εντύπωση που πολλά από τα παιχνίδια που μάθαιναν τα έπαιζαν και στο σπίτι ή ήθελε να τα παίζουμε οικογενειακά. Τέλος, σε συζητήσεις που κάναμε φάνηκε να ακούει περισσότερο αυτό που λέει ο άλλος ενώ δεν απαιτούσε να ασπαστούμε τη γνώμη της ως συνήθιζε».

Γονέας β' (πριν τις παρεμβάσεις)

Ερώτηση: «πως είναι ο/η σαν χαρακτήρας και ποια η συμπεριφορά του εκτός σπιτιού;»

«Είναι πάρα πολύ ανήσυχη στο σπίτι και με το σχολείο δεν θέλει να έχει καμία επαφή. Η δασκάλα της μας έχει πει ότι αρνείται να πει ακόμα και το όνομα της δυνατά μες στην τάξη ενώ στο μάθημα δεν συμμετέχει καθόλου. Αντίθετα, κάνει συνέχεια αταξίες. Η ίδια δεν παραδέχεται τίποτα ή λέει ότι δεν θα το ξανακάνει».

Γονέας β' (μετά τις παρεμβάσεις)

Ερώτηση: «παρατηρήσατε τυχόν αλλαγές στον/στην σε αυτό το διάστημα σε θέματα συμπεριφοράς;»

«Σημειωνόταν πρόοδος στο σχολείο και άρχισε να συμμετέχει στο μάθημα. Εμείς το καταλάβαμε αυτό όταν μας ρώτησε κάτι σχετικό με τα μαθήματα, κάτι που δεν υπήρχε περίπτωση να γίνει στο παρελθόν. Επιπλέον, είναι και πιο ήρεμη στο σχολείο αλλά και

στο σπίτι, ενώ η δασκάλα της σε συνάντηση μας είπε ότι πλέον παίζει με κάποια από τα παιδιά της τάξης της».

Γονέας γ' (πριν τις παρεμβάσεις)

Ερώτηση: «πως είναι ο/η σαν χαρακτήρας και ποια η συμπεριφορά του εκτός σπιτιού;»

«Είναι ένα παιδί με πολλά ενδιαφέροντα και στο σπίτι παίζει με τον αδερφό του και τσακώνεται μαζί του όπως όλα τα παιδιά. Στο σχολείο έχει καλές επιδόσεις, αλλά η δασκάλα του ισχυρίζεται ότι είναι πολύ άτακτος. Μάλιστα, υπήρχε και μια περίοδος που γελούσαν μαζί του επειδή είναι ο πιο μικρόσωμος στην τάξη».

Γονέας γ' (μετά τις παρεμβάσεις)

Ερώτηση: «παρατηρήσατε τυχόν αλλαγές στον/στην σε αυτό το διάστημα σε θέματα συμπεριφοράς;»

«Έχει φτιάξει η σχέση με τον αδερφό του, με τον οποίο δεν παίζει τόσο στον υπολογιστή όσο παιχνίδια που φέρνει κάθε φορά από το Θεατρικό παιχνίδι. Σημαντικό επίσης να πούμε ότι μέσα στην τάξη είναι πιο υπάκουος και σηκώνει πολλές φορές το χέρι του να μιλήσει χωρίς να πετάγεται. Επίσης, μιλάει πολύ καλύτερα και δεν είναι όσο απότομος ήταν παλιά. Γενικά, φτιάχνει σχέσεις με φίλους ακόμα και από την πλατεία, κάτι που δεν έκανε καθόλου στο παρελθόν».

Αναφορά κριτικού φίλου

«Η ομάδα που δόθηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα απαρτιζόταν από άτομα πρώτης, δευτέρας και τρίτης δημοτικού και ήταν σε αριθμό δεκαπέντε. Στις πρώτες παρεμβάσεις τα δεδομένα δεν ήταν τόσο απλά.

Αρχικά, σε ό, τι αφορά τη συνεργατικότητα των μελών, υπήρχαν μέλη που ήθελαν να συνεργαστούν μόνο με τους φίλους τους. Επίσης, μερικά από τα παιδιά χαρακτηρίζονταν από αρχηγικές και εγωιστικές στάσεις. Ωστόσο, τα προαναφερθέντα δεδομένα ήδη από την τέταρτη και πέμπτη παρέμβαση μεταβλήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, καθώς τα παιδιά επιθυμούσαν να συνεργαστούν και με άλλα μέλη και μάλιστα αντάλλασαν απόψεις και ιδέες. Το κάθε παιδί αντιμετώπιζε ισάξια το συνομήλικό του και δεν γίνονταν διακρίσεις, ενώ παρατηρήθηκε πολλές φορές ότι τα παιδιά βοηθούσαν το ένα το άλλο ακόμα και να δεν ήταν στην ίδια ομάδα.

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί και η περίπτωση του παιδιού από την ερευνητική ομάδα που ενώ στις τρεις πρώτες παρεμβάσεις ήταν απόλυτα αμέτοχο, στην τέταρτη παρέμβαση μας ζήτησε προσωπικά να συμμετέχει κι αυτό στις δράσεις. Από τότε ήταν και πιο κοινωνικό με τα υπόλοιπα παιδιά, μιλούσε, έκανε παρέα μαζί τους πριν την έναρξη κι έπαιζε μαζί τους στο προαύλιο όταν τελείωνε η παρέμβαση.

Έτσι, σημειώθηκε και εξέλιξη στο κομμάτι της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά ανταποκρίνονταν γρήγορα στις ασκήσεις με ρόλους, τους οποίους, ενώ στην αρχή δεν εμπλούτιζαν καθόλου απέδιδαν ασκήσεις χωρίς φαντασία και επιμονή, έφτασαν σε ένα σημείο να ζητούν ακόμη περισσότερο χρόνο για να προετοιμαστούν καλύτερα. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα στα παιχνίδια ρόλων ήταν ολοένα και καλύτερα, δίνοντάς μας την εντύπωση ότι έχει κατακτηθεί πλήρως από τα παιδιά ο εκάστοτε ρόλος/ χαρακτήρας.

Τα βασικά στάδια του προγράμματος ήταν κάθε φορά κοινά. Στο πρώτο στάδιο εισάγονταν οι ασκήσεις ζεστάματος, στο δεύτερο στάδιο οι ασκήσεις ευαισθητοποίησης, που γινόταν η εισαγωγή του θέματος (πχ. Φιλία), στο τρίτο στάδιο η δραματοποίηση και στο τελευταίο στάδιο οι ασκήσεις αξιολόγησης και αναστοχασμού. Στις πρώτες παρεμβάσεις παρατηρήθηκε ότι το δεύτερο στάδιο ήταν το πιο δύσκολο, γιατί τα παιδιά έπρεπε να εισαχθούν στο θέμα. Όμως, με την εξέλιξη και το πέρας των παρεμβάσεων οι μαθητές τα κατάφερναν σε μεγάλο βαθμό και κυρίως με τις αποτελεσματικές ασκήσεις ζεστάματος.

Στην αρχή της έρευνας παρατηρήθηκε έλλειψη συγκέντρωσης και απόσπαση προσοχής από τα μέλη. Μάλιστα, δεν έλλειπαν και φορές που κάποια παιδιά σημείωναν επιθετική συμπεριφορά και αποδιοργάνωναν όλο το κλίμα της ομάδας. Ο παρορμητισμός αυτός κατευνάστηκε σε μεγάλο βαθμό, καθώς μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων δεν είχαμε παρόμοια κρούσματα. Όταν τέθηκαν τα απαραίτητα όρια μέσα από το δραματικό παιχνίδι τα παιδιά ανταποκρίνονταν στους κανόνες και ασχολούνταν ολοκληρωτικά με αυτό που τους ζητούνταν εκείνη τη χρονική στιγμή.

Τέλος, με την έναρξη των παρεμβάσεων σημειώνονταν πολλές φορές τσακωμοί, και διενέξεις με αθυροστομίες από συγκεκριμένα παιδιά. Αυτό που έκανε μεγάλη εντύπωση όμως ήταν ότι τα ίδια παιδιά μετά από λίγο διάστημα ένιωσαν υπεύθυνα για την εξέλιξη των δρώμενων και για την τήρηση της τάξης μέσα στην ομάδα. Δημιουργήθηκε ένα κλίμα δεμένης ομάδας και όλα τα παιδιά μας έδιναν την εντύπωση ότι οικειοποιούνταν τις τεχνικές του δραματικού παιχνιδιού ολοένα και περισσότερο.

Ωστόσο, παρόλο που σημειώθηκε σημαντική εξέλιξη και βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας της ερευνητικής ομάδας, ύστερα από ένα χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, σημειώθηκε ξανά κρούσμα επιθετικής συμπεριφοράς στην ομάδα.