



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση – Ma in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong
Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Μεταπτυχιακή διατριβή

Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη διαχείριση των
αγχωδών διαταραχών μαθητών της Δ' τάξης. Μια έρευνα δράσης στο 4^ο Δημοτικό
Σχολείο Ναυπλίου.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: *Αδαμαντία Μπεκιάρη*

A.M.: 5052201701021

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: *Αστέριος Τσιάρας*

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: *Κωνσταντίνος Μάγος, Μαρία Κλαδάκη*

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

Ευχαριστίες

Φθάνοντας στο τέλος της μεταπτυχιακής μου πορείας και του ταξιδιού εν ονόματι «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» οφείλω να τονίσω τον ρόλο που έπαιξε το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη ζωή μου. Θεωρώ πως μου έδωσε την ώθηση να αναγνωρίσω τις επιλογές που ταιριάζουν στη ζωή μου, τόσο στον επαγγελματικό και επιστημονικό τομέα, όσο και στον προσωπικό. Μου έδωσε επίσης την ευκαιρία μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους να βιώσω μοναδικές εμπειρίες και συναισθήματα και να ανακαλύψω καινούρια καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.

Ευχαριστώ όλες της συμφοιτήτριές μου και τον συμφοιτητή μου, Δημήτρη, που έκαναν υπέροχο αυτό το ταξίδι και με βοήθησαν με την αμέριστη στήριξή τους να «ξεκλειδωθώ» σαν άνθρωπος και να δω με μια άλλη, λίγο διαφορετική και πιο θετική οπτική τα πράγματα.

Ευχαριστώ ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κο Αστέριο Τσιάρα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, καθώς και για τη βοήθεια, την καθοδήγηση και την άμεση ανταπόκριση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διπλωματικής εργασίας. Καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος ήταν ο άνθρωπος που με τον δικό του ήρεμο, αλλά ταυτόχρονα αυστηρό τρόπο, μας επανέφερε στην τάξη και μας έβαζε σε καλούπια, όταν τείναμε να ξεφύγουμε από τις υποχρεώσεις μας.

Απ' την άλλη η κα Άλκηστις Κοντογιάννη που με τον δικό της καλλιτεχνικό τρόπο συμπληρώνει τον κο Τσιάρα και μαζί αποτελούν τη θεμέλια λίθο της σχολής των Θεατρικών Σπουδών Ναυπλίου. Θα τους χαρακτηρίζω ως έναν συνδυασμό λογικής και έμπνευσης. Τους ευχαριστώ θερμά που στηρίζουν τη συνέχιση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος και αναδεικνύουν με τις δράσεις τους τη σχολή των Θεατρικών Σπουδών. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την κα Κοντογιάννη, γιατί αποτέλεσε έμπνευση για την εισαγωγή μου στο εν λόγω μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς και για την καλλιτεχνική της έξαρση και τη δύναμη ψυχής που διδάσκει στους φοιτητές της, όπως επίσης και για την αέναη προσπάθειά της να στηρίζει τις ευπαθείς ομάδες και να αναδείξει την ιστορία και την ομορφιά της πόλης του Ναυπλίου.

Ευχαριστώ επίσης τις πάντα χαμογελαστές Βαλεντίνα Μιχαήλ και κα Μαίρη Καραγιάννη και τον πανταχού παρόντα Άγγελο Γουναρά, που στάθηκαν αρωγοί μας καθ' όλη τη διάρκεια της μεταπτυχιακής μας πορείας, που ανταποκρίνονταν στα αιτήματά μας και μας στήριζαν.

Ευχαριστώ επίσης την παλαιότερη μεταπτυχιακή φοιτήτρια του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος, παλιά μου συνάδελφο και φίλη, Μαριλένα Δικταμπανίδου, για τις πολύτιμες συμβουλές της αναφορικά με την εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής, καθώς και για το κίνητρο που μου έδωσε, ίσως χωρίς καν να το έχει αντιληφθεί, να εισαχθώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τη θεατρολόγο του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου και παλαιότερη φοιτήτρια του μεταπτυχιακού προγράμματος, Τσάκωνα Αγγελική, για τη βοήθεια που μου προσέφερε στην υλοποίηση των παρεμβάσεων στα πλαίσια της διατριβής και για τις συμβουλές της. Εάν δεν ήταν αυτή, ίσως το πρόγραμμα να μην είχε υλοποιηθεί τόσο άμεσα, λόγω προσωπικού κωλύματος να αποτελέσω την εμπυχώτρια των παρεμβάσεων τη δεδομένη χρονική περίοδο. Η Αγγελική αποτελεί πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς, λόγω της δυναμικότητάς της, της έμπνευσής της, των γνώσεων που έχει στον τομέα της, της δημιουργικότητας και της πολυπραγμοσύνης της.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	i
Περίληψη.....	v
Λέξεις Κλειδιά	v
Abstract	vi
Keywords.....	vi
Εισαγωγή.....	1
1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	3
1.1 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση	3
1.1.1 Ιστορική αναδρομή της ΔτΕ.....	3
1.1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο της ΔτΕ.....	5
1.2 Αγχώδεις διαταραχές	6
1.2.1 Διαταραχή άγχους αποχωρισμού	9
1.2.2 Γενικευμένη διαταραχή άγχους	10
1.2.3 Κοινωνική φοβία	11
1.2.4 Διαταραχή πανικού.....	12
1.2.5 Ειδική φοβία.....	13
1.3 Έρευνες κι Αρθρογραφία σχετικά με τις αγχώδεις διαταραχές.....	14
2. Μεθοδολογία	15
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	15
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	16
2.3 Ερευνητικές υποθέσεις	17
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	17
2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	17
2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	18
2.5 Ερευνητικός πληθυσμός	19
2.6 Σχεδιασμός κι υλοποίηση έρευνας	19
3. Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	20
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα	20
3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας	21
3.1.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	21
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα.....	28
3.2.1 Απομαγνητοφώνηση, ημερολόγιο	28
3.2.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις.....	42

3.3 Ευρήματα.....	45
4. Συμπεράσματα – Συζήτηση	45
4.1 Συζήτηση Ευρημάτων	45
4.1.1 Διαταραχή πανικού	46
4.1.2 Γενικευμένη διαταραχή άγχους	46
4.1.3 Άγχος αποχωρισμού.....	47
4.1.4 Κοινωνική φοβία	48
4.1.5 Σχολική αποφυγή.....	49
4.2 Περιορισμοί της έρευνας	50
4.3 Συζήτηση	51
Επίλογος	53
Βιβλιογραφία	55
Ηλεκτρονικές πηγές	60
Παράρτημα	61
Ερωτηματολόγιο	61
Παρεμβάσεις.....	65

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Παράγοντες ερωτηματολογίου.....	18
Πίνακας 2. Cronbach's Alpha.....	21
Πίνακας 3. Shapiro – Wilk.....	22
Πίνακας 4. Πειραματική ομάδα (t –test).....	23
Πίνακας 5. Ομάδα Ελέγχου (t –test).....	26

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει τη διαδικασία της έρευνας που έλαβε χώρα σε μαθητές της Δ΄ Τάξης του Δημοτικού στο 4^ο Δημοτικό Ναυπλίου. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος.

Ειδικότερα εξετάζει κατά πόσο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν θετικά στον έλεγχο και την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούν άγχος, στην αλλαγή των μη παραγωγικών σκέψεων που εντείνουν το άγχος, στον διαχωρισμό των μη ρεαλιστικών και των ρεαλιστικών σκέψεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Απώτερος στόχος σε συνδυασμό με περαιτέρω έρευνες είναι η ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά και η καλλιέργεια αίσθησης ελέγχου της ζωής τους γενικότερα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή και τίθεται το εννοιολογικό πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας. Παρουσιάζονται επίσης βιβλιογραφικά στοιχεία για τις αγχώδεις διαταραχές, την εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας.

Στη δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται τα ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων και τα χαρακτηριστικά του ερευνητικού πληθυσμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας, σχετικά με το αν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και στη διαχείριση αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν εξαιτίας της επιλογής δείγματος σκοπιμότητας.

Λέξεις Κλειδιά

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔτΕ), αγχώδεις διαταραχές, παιδιά, έρευνα δράσης, μεθοδολογία, ευρήματα, σωματοποίηση άγχους.

Abstract

This paper describes the research that was carried on students of the 4th Primary School of Nafplion. The purpose of this research is to investigate whether Drama in Education contributes to the management of the anxiety disorder of the students of the sample.

In particular, it examines whether the techniques of Drama in Education can positively contribute to controlling and altering the behavior of children in difficult stressful situations, altering unproductive thoughts that exacerbate anxiety, unraveling unrealistic and realistic thoughts and the development of skills to deal with stressful situations. The ultimate goal combined with further research is to strengthen children's mental resilience and to cultivate a sense of control over their lives in general.

The first chapter of the paper is a brief historical review and sets the conceptual framework of Drama in Education, which is the independent variable of the research. Bibliographic data on anxiety disorders, the dependent variable of this research, are also presented.

The second chapter presents the methodology of research, research cases and research questions. The third chapter analyzes the qualitative and quantitative means of data collection and the characteristics of the population.

The fourth chapter presents, analyzes and discusses research findings, and whether they show that there is a positive correlation between the use of Drama techniques in Education and the management of anxiety disorders of the sample's students. The results of this survey cannot be generalized due to the choice of a sample of feasibility.

Keywords

Drama in Education (DIE), anxiety disorders, children, action research, method, findings, somatoform stress disorder.

Εισαγωγή

Όλοι σχεδόν οι άνθρωποι τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά βιώνουν άγχος, φοβίες και ανησυχίες κατά τη διάρκεια της ζωής τους και την πορεία της ανάπτυξής του για διαφορετικούς λόγους. Όταν όμως το βίωμα του άγχους αρχίζει να γίνεται υπερβολικό, έντονο και με μεγάλη διάρκεια παύει να αποτελεί λειτουργικό συναίσθημα που συμβάλλει στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων της ζωής μας και αποτελεί ένδειξη κάποιας αγχώδους διαταραχής. Η κορύφωση και η γενίκευση του άγχους επέρχεται όταν πλέον το βίωμά του παρεμποδίζει τόσο την προσαρμογή του ατόμου απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις με αποτέλεσμα την αποφυγή τους.

Το άγχος γενικότερα, αλλά και η ύπαρξη κάποιας αγχώδους διαταραχής στα παιδιά ακόμα και των μικρών ηλικιών δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο στους χαλεπούς καιρούς που διανύουμε και είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη κάποιας αγχώδους διαταραχής στα παιδιά, με συχνότερες τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού, τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή, την κοινωνική φοβία, τη διαταραχή πανικού και την ειδική φοβία, που συνοδεύονται συνήθως από σωματοποίηση των συμπτωμάτων του άγχους, δημιουργεί προβλήματα στην υγεία του παιδιού, επηρεάζει την κοινωνικότητά του, την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αλλά και τις επιδόσεις του στο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να μελετήσει τη συμβολή της χρήσης τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαχείριση αγχώδων διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ερευνήτρια επέλεξε το συγκεκριμένο θέμα με κριτήριο τόσο τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντά της, τις προσωπικές της εμπειρίες και τις σπουδές της, όσο κι από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, των υπαρχόντων ερευνών, καθώς και βάσει των δυνατοτήτων της τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ομάδα παιδιών σχολικής ηλικίας που φοιτούν σε σχολείο του Ναυπλίου, δηλαδή ενός αστικού κέντρου. Επομένως, λήφθηκαν υπόψη ο τρόπος ζωής των παιδιών, τα ενδιαφέροντά τους και οι ευκαιρίες που τους δίνονται για εκτόνωση από την αγχώδη καθημερινότητα (π.χ. συμμετοχή σε αθλήματα, σε καλλιτεχνικά ερεθίσματα και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες).

Έρευνες που έχουν γίνει καταδεικνύουν ως καταλληλότερη τη γνωσιακή – συμπεριφορική (CBT) παρέμβαση σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές. Η γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία για τη διαχείριση του άγχους στοχεύει στη διαχείριση των παρόντων καταστάσεων που δυσκολεύουν το παιδί, αλλά κυρίως στη διαμόρφωση ενός

τρόπου σκέψης που θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση μελλοντικών εμποδίων και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου.

Η παρούσα έρευνα στηριζόμενη επίσης σε μελέτες που καταδεικνύουν τη σημασία του παιχνιδιού στη διαχείριση του άγχους εξετάζει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, πρωταρχικό μέσο της οποίας είναι τα παιχνίδια ρόλων, στη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρότι έχει εφαρμοσθεί τα τελευταία χρόνια στην ελληνική πραγματικότητα, έχει αποδειχθεί από μελέτες και από την εφαρμογή της σε σχολεία του εξωτερικού ότι συμβάλλει σημαντικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Η συγκεκριμένη έρευνα και το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στα πλαίσια αυτής δεν αναμένεται ούτε επιδιώκεται να θεραπεύσει πιθανές αγχώδεις διαταραχές των μαθητών, αλλά να συμβάλλει στη διαχείρισή τους και σε συνδυασμό με περαιτέρω έρευνες να αποτελέσει ίσως ένα εργαλείο πρόληψης και διαχείρισης των αγχωδών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας, που δύναται να χρησιμοποιηθεί από γονείς και εκπαιδευτικούς.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

1.1.1 Ιστορική αναδρομή της ΔτΕ

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αναπτύχθηκε στους κόλπους της εκπαίδευσης η ανάγκη για μια μεταστροφή του χαρακτήρα της εκπαίδευσης προς την υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας (Τσιάρας, 2014: 24), με στόχο τη συναισθηματική και δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού (Chasen, 2011: 48). Η μεταστροφή αυτή έλαβε χώρα στα πλαίσια ενός μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος στην Αγγλία, αυτό της «Προοδευτικής Εκπαίδευσης», που προωθούσε τη βιωματική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Η νέα αυτή εκπαιδευτική τάση – στηριζόμενη και στις θέσεις του Vygotsky¹ και του Bruner² (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018) - είχε στο επίκεντρο το παιδί και τις ανάγκες του, έπαινε να χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρική διδασκαλία, χαρακτηριζόταν από χαλάρωση της πειθαρχίας κι ενίσχυση της έμφυτης δημιουργικότητας και της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με τη νέα αυτή παιδαγωγική, ο δάσκαλος έπαινε να είναι ο κυρίαρχος της τάξης, η «αυθεντία», ο σοφός παντογνώστης κι έγινε καθοδηγητής (Τσιάρας, 2014).

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ο όρος «εκπαιδευτικό δράμα», έναντι του «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (ΔτΕ), προκειμένου να διαχωριστεί από άλλα θεατρικά είδη που χρησιμοποιούνταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Woolland, 1999: 24). Ως όρος πρωτοεμφανίζεται στην Αγγλία, τις δεκαετίες '60 κι '70 (Κοντογιάννη, 2012). Βασικό στοιχείο της νέας μεθόδου ήταν η έμφυτη ικανότητα του παιδιού να παίζει. Ο Γραμματάς (1999) ορίζει το παιχνίδι ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη του παιδιού, τόσο βιολογικά, όσο και συναισθηματικά (Γραμματάς, 1999: 17) και με αυτήν την έννοια, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την ωριμότητα του παιδιού (Piaget, 1979).

Πρωτοπόροι της νέας παιδαγωγικής μεθόδου, στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, υπήρξαν η Winfred Ward στις ΗΠΑ κι ο Peter Slade στην Αγγλία.

¹ Θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», σύμφωνα με την οποία η ζώνη αυτή βρίσκεται μεταξύ του πραγματικού και του δυναμικού επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού (Vygotsky, 2000).

² Εισήγαγε την έννοια του «πλασιού στήριξης» ή αλλιώς «σκαλωσιάς» (Wood, Bruner, & Roos, 1976), δηλαδή ενός συστήματος υποστήριξης των παιδιών κατά την «επικείμενη ανάπτυξη» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 25).

Η Ward εισήγαγε τον όρο «creative dramatics» («δημιουργικό δράμα»), θεωρώντας ότι πρόκειται για μια έκφραση που περιλαμβάνει όλες τις μορφές του αυτοσχέδιου δράματος, όπως δραματοποίηση ιστοριών, παντομίμα, δραματικό παιχνίδι κ.ά. (Ward, 1957: 3). Για τη Ward, το δημιουργικό δράμα παίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη και τη δημιουργία ανθρώπων παραγωγικών και χρήσιμων σε μια δημοκρατική κοινωνία (Ward, 1930: 99). Η μαθήτριά της, Geraldine Brain Siks, αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό δράμα ως μορφή τέχνης, εστιάζει στην ελεύθερη έκφραση και δημιουργία και στην ομαδικότητα, χωρίς να αποσκοπεί η όλη αυτή η διαδικασία στη δημιουργία θεατρικής παράστασης (Siks, 1983).

Ο παιδαγωγός Peter Slade εισήγαγε τον όρο «Child Drama» («Παιδικό Δράμα»), διαχωρίζοντας έτσι το εκπαιδευτικό δράμα από τη σχολική θεατρική παράσταση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 22 · Τσιάρας, 2014: 44). Ο Slade τονίζει το καθήκον των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν τα παιδιά προς το παιχνίδι, ενόσω τα παιδιά εκφράζονται δραματικά, και τη σημασία του να υιοθετήσουν το δραματικό παιχνίδι ως πρακτική στη διδασκαλία τους (Slade, 1955). Ο Brian Way, μαθητής του Slade, εστιάζοντας στη μοναδικότητα του ατόμου, στοχεύει σε μια ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου μέσω του δράματος, κάνοντας κι εκείνος διάκριση μεταξύ δράματος και θεάτρου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23). Ο ίδιος χρησιμοποιούσε μια σειρά από ασκήσεις της μεθόδου Στανισλάφσκι, έχοντας ως βάση τον αυτοσχεδιασμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Αργότερα, κατά τη δεκαετία του '60, η Dorothy Heathcote μίλησε για μάθηση ως «διαπραγμάτευση» και «κατασκευή νοήματος» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Πρότεινε συγκεκριμένα ερωτήματα τα οποία απευθύνονται από τον δάσκαλο στους μαθητές, προκειμένου να διερευνηθούν *τα πέντε επίπεδα του νοήματος μιας πράξης*, και τα οποία χρησιμοποιεί σε ένα είδος δράματος που ονόμασε «Man in a Mess» (*Άνθρωπος σε δυσχερή θέση*) (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 26). Χρησιμοποίησε την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», έθετε ερωτήματα διακόπτοντας τη δραματική διαδικασία, δίνοντας έμφαση στον αναστοχασμό και το βίωμα (Τσιάρας, 2014: 52). Για τη Heathcote, η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία αλλαγής κι απώτερος στόχος της – όπως και του δράματος – είναι η απόκτηση νέας οπτικής για τα πράγματα (Johnson, & O'Neill, 1984).

Ο Gavin Bolton υποστήριξε θεωρητικά τη μεθοδολογία της Heathcote (Hornbrook, 1998), επισημαίνοντας ότι στην πρακτική της οι εμπλεκόμενοι (στο

δράμα) κατασκευάζουν νοήματα, τα οποία αφορούν στον αγώνα του ανθρώπου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 27).

1.1.2 Εννοιολογικό πλαίσιο της ΔτΕ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική που βασίζεται κατά κύριο λόγο στη σημασία του παιχνιδιού (Κοντογιάννη, 2012). Το θεατρικό παιχνίδι προσδίδει επιπλέον έναν διευρυμένο ρόλο στον δάσκαλο, ο οποίος έχει τη δυνατότητα – μέσω του παιχνιδιού – να μετατραπεί από «διάυλος για τη γνωστική ύλη» σε εμπυχωτή. Το παιδί, από την άλλη, αποκτά τη δυνατότητα – που η τυπική εκπαίδευση του στερεί – να διευρύνει τους ορίζοντές του, να αποσυμπιεστεί, να πλάσει την καθημερινότητά του όπως τη φαντάζεται (Κουρετζής, 2010: 33), να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, να ενδυναμωθεί ψυχικά και σωματικά (Ginsburg, & Jablow, 2014: 69).

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες περί της ερμηνείας της τάσης του παιδιού να παίζει, με πολλές από αυτές να υποστηρίζουν ότι η τάση αυτή είναι έμφυτη στον άνθρωπο. Χαρακτηριστικά, ο Freud υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί ικανοποιείται υποσυνείδητα κι ενδυναμώνει το «Εγώ» του, προετοιμάζοντάς το να αντιμετωπίσει πραγματικές καταστάσεις (Husen, & Postlethwaite, 1984). Ο Erikson, αντίστοιχα, υποστηρίζει ότι μέσω του παιχνιδιού, το παιδί προσομοιώνει την πραγματικότητα και γίνεται το ίδιο κυρίαρχο (Κοντογιάννη, 2012). Ο Vygotsky (1967) κι ο Piaget (1969) συνδέουν το παιχνίδι του παιδιού με τα στάδια νοητικής του ανάπτυξης.

Μελετώντας τις θεωρίες του Vygotsky και του Winnicott, η Κοντογιάννη (2012) κάνει κάποιες επισημάνσεις για τη ΔτΕ, σε σύγκριση και με το παιχνίδι. Συγκεκριμένα, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι μέσω της ΔτΕ, το παιδί εκπληρώνει τις επιθυμίες του, στο «εδώ» και στο «τώρα», εκπληρώνει τις επιθυμίες που δε θα μπορούσε να εκπληρώσει στην πραγματική ζωή, εκπληρώνει τις επιθυμίες του μέσω του παιχνιδιού ρόλων, του αυτοσχεδιασμού και των δραματοποιήσεων, μέσα από ρόλους που επιλέγει το ίδιο. Οι ίδιοι οι ρόλοι οδηγούν το παιδί να θέσει εκείνο τους κανόνες συμπεριφοράς κι η ΔτΕ αποκτά κοινωνική διάσταση για το παιδί κι εκφράζει και ταυτοχρόνως εκπληρώνει τις επιθυμίες του, επεξεργάζεται κι ασκείται πάνω σε κοινωνικούς ρόλους, αναπτύσσοντας έτσι τις νοητικές του δεξιότητες. Από την άλλη, ο Winnicott υποστηρίζει ότι η εμπειρία, όπως και το παιχνίδι του παιδιού, αποτελεί μια ενδιάμεση περιοχή για τον άνθρωπο, στην οποία βρίσκει ανακούφιση από τη διαρκή

προσπάθειά του να συσχετίσει την εσωτερική με την εξωτερική πραγματικότητα· επίσης, μέσω της ΔτΕ, το παιδί συνδέει και θέτει υπό τον έλεγχό του την εσωτερική με την εξωτερική πραγματικότητα και να λειτουργήσει μέσα στον χώρο της εμπειρίας του, που δεν είναι άλλος από τον χώρο της ψευδαίσθησης που δημιουργεί η ΔτΕ. Για τον Winnicott, η ΔτΕ, ως ατομική ή ομαδική εμπειρία, είναι δημιουργική, μοναδική κι ανεπανάληπτη, καλλιεργεί την ευρηματικότητα κι αποτελεί μια προσομοίωση κι αναπροσαρμογή της ίδιας της ζωής.

Όσον αφορά στη μορφή, ο Bruner (1960) επισημαίνει την παιδαγωγική δύναμη του μύθου, η μορφή/δομή του οποίου συμπίπτει με τη μορφή του δράματος, εξαιτίας του γεγονότος ότι η μορφή του δράματος είναι η μορφή της προσωπικότητας και συνεπώς έχει μεγάλη αξία ως πηγή διδασκαλίας. Θεωρεί τη δραματική φύση του *πολλαπλού εαυτού* («multiple self») πυρήνα της παιδαγωγικής δύναμης του μύθου (Winston, 1998). Με τη ΔτΕ, το παιδί υποδύεται πολλαπλούς «υποθετικούς» ρόλους – είτε πραγματικούς, είτε φανταστικούς – κι έτσι εξερευνά πολλαπλές ιδέες και στάσεις του (Bolton, 1979).

Σημαντική είναι η συμβολή της ΔτΕ στην ανάπτυξη της *κοινωνικής ικανότητας* («social competence»), η οποία αποτελεί υποτομέα της *προσωπικής ικανότητας* («personal competence») του παιδιού (γνωστική, κοινωνική και σωματική ικανότητα) (Greenspan, 1981), καθώς το παιδί εξασκεί, μέσω της ΔτΕ, τις κοινωνικές του δεξιότητες κι ενισχύει από μόνο του τις θετικές του δεξιότητες (Κοντογιάννη, 2012: 97-98).

1.2 Αγχώδεις διαταραχές

Προσεγγίζοντας ετυμολογικά τη λέξη «*άγχος*», διαπιστώνουμε ότι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «*άγχω*» που σημαίνει *σφίγγω τον λαιμό* κι «*άγχομαι*» που σημαίνει *πνίγομαι/αυτοκτονώ με αγχόνη*.

Στο λεξικό συναντάμε τους εξής ορισμούς: **α.** αγωνία, παθολογική ψυχική κατάσταση που κλιμακώνεται από την έντονη δυσφορία ως τον πανικό, και της οποίας προηγούνται συνθήκες πραγματικής ή συμβολικής απειλής³, **β.** συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται κυρίως από έντονη συνεχή δυσφορία κι οφείλεται σε

³ Τεγόπουλος – Φυτράκης (1993), ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία Α.Ε.

φόβο ή ανησυχία για κάτι και γ. (ψυχ.) παθολογική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από έντονη ανησυχία και υπερένταση και οφείλεται σε ψυχοπαθολογικά αίτια⁴.

Το άγχος αποτελεί μια φυσιολογική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού, κατά την οποία ο οργανισμός τίθεται σε κατάσταση ετοιμότητας, προκειμένου να αντιμετωπίσει μια δύσκολη κατάσταση. Το άγχος μετατρέπεται σε αγχώδη διαταραχή, όταν το ερέθισμα που το προκαλεί είναι δυσανάλογο με την ένταση του βιώματος του άγχους και κατά συνέπεια το άτομο καταλήγει να αποφεύγει κι όχι να αντιμετωπίζει τη δύσκολη κατάσταση (Wilmschurst, 2011· Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006: 190· Rothbaum, Hodges, & Kooper, 1997). Εξαιτίας αυτής της μη εναρμόνισης μεταξύ του ατόμου και του στρεσογόνου ερεθίσματος, δραστηριότητες που αποσκοπούν σε ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικών, γνωστικών, κοινωνικών και ψυχοκινητικών από παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις, είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματικές στη διαχείριση του άγχους (Σταλίκας, Δημητριάδου, & Κουδιγκέλη, 2011: 103).

Στατιστικά, το 5% με 30% παιδιών κι εφήβων εμφανίζει αγχώδεις διαταραχές. Η πιο διαδεδομένη, σε παιδιά κάτω των 12 ετών, είναι η διαταραχή άγχους αποχωρισμού, με τα ποσοστά να κυμαίνονται από 2,6% ως 5,2%⁵.

Στα παιδιά, οι αγχώδεις διαταραχές δε γίνονται εύκολα αντιληπτές, παρόλο που εμφανίζονται πολύ συχνά, καθώς δεν είναι πάντα εμφανή τα συμπτώματα (Albano, Chorbita, & Barlow, 1996). Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια πιο συστηματικής μελέτης των αγχωδών διαταραχών στα παιδιά, διότι σχετικές έρευνες έχουν αποφανθεί ότι τα συμπτώματα δεν είναι παροδικά αλλά μπορούν να ακολουθήσουν το άτομο στην ενήλικη ζωή του (Ollendick, & King, 1994).

Προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τις παιδικές φοβίες, τόσο η ψυχανάλυση όσο κι ο συμπεριφορισμός ανέπτυξαν σχετικές θεωρίες.

Στην περίπτωση της ψυχανάλυσης, ο Freud (1909) μελέτησε τη συμπεριφορά του μικρού Hans, ενός πεντάχρονου αγοριού που είχε φοβία για τα άλογα, η οποία το έκανε να μη θέλει να βγει από το σπίτι. Κατά τον Freud, η φοβία αυτή του μικρού Hans σχετιζόταν με το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και μίλησε για ασυνείδητες διεργασίες, όπως η απόθεση κι η μετάθεση (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006: 167).

⁴ Ανάκτηση από http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%82+&dq= (12/03/2019).

⁵ Faulkner, M., PhD, APRN, LCSW. *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Ανάκτηση από https://www.ihs.gov/telebehavioral/includes/themes/newihstheme/display_objects/documents/slides/nationalchildandadolescent/anxietydisorders0216.pdf (15/03/2019).

Η σημαντικότητα της μελέτης των αγχωδών διαταραχών έγκειται στο γεγονός ότι αυτές μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά το παιδί στις φιλίες του, στην οικογενειακή του ζωή, στο σχολείο κ.λπ. Επιπλέον, η θεραπεία τους μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά στην εμφάνιση προβλημάτων ψυχικής υγείας στη μετέπειτα ζωή τους. Συχνά, προβλήματα ενηλίκων τα οποία σχετίζονται με το άγχος, φαίνεται να έχουν τις ρίζες τους στην παιδική ηλικία (Wilmshurst, 2011).

Για τους Barrios και O'Dell (1998), οι αγχώδεις διαταραχές αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα με τη χρήση τεχνικών που στηρίζονται στη θεωρία του συμπεριφορισμού, με πιο διαδεδομένες τις τεχνικές της *σταδιακής έκθεσης* και της *συστηματικής απευαισθητοποίησης*. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται σε επίπεδο φαντασιακό, πραγματικό, με παιχνίδι ρόλων κ.λπ., με πιο αποτελεσματική την περίπτωση του πραγματικού, διότι το παιδί πείθεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει αγχώδεις καταστάσεις, εφόσον το έχει καταφέρει ήδη μια φορά (Barrios & O'Dell, 1998: 190). Οι Kendall και Treadwell (1996) υποστηρίζουν ότι η γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία των αγχωδών διαταραχών βοηθά το παιδί να αντιληφθεί ποιοι μηχανισμοί το κάνουν να εκδηλώνει συμπτώματα άγχους και κατά συνέπεια να τους τροποποιεί, για να μπορεί να περιορίσει τα συμπτώματα αυτά.

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA) χρησιμοποιεί, ως εργαλείο ψυχιατρικής ταξινόμησης και διάγνωσης, το *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών*, Πέμπτη Έκδοση (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, DSM-5*). Οι προηγούμενες εκδόσεις του εγχειριδίου δεν κάλυπταν διαγνωστικά ένα αγχωμένο ανήλικο άτομο – το άγχος του αποτελούσε ένα διαγνωστικό δίλημμα για την επιστημονική κοινότητα (Vahia, 2013). Επηρεασμένες από την ψυχαναλυτική θεωρία, η μεν πρώτη έκδοση του DSM⁶, το 1952, παρουσίαζε τις φοβίες ως *ψυχονευρωσικές αντιδράσεις*, η δε έκδοση DSM-II⁷, το 1968, τις παρουσίαζε ως *φοβικές νευρώσεις* και μόλις στο DSM-III⁸, το 1980, αμφισβητείται η φροϋδική αντίληψη για τις νευρώσεις κι ο όρος «νεύρωση» αντικαθίσταται από τον όρο «διαταραχή» (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με το DSM-5, οι αγχώδεις διαταραχές ταξινομούνται ως εξής:

1. Διαταραχή άγχους αποχωρισμού
2. Γενικευμένη διαταραχή άγχους

⁶ American Psychiatric Association, 1952.

⁷ American Psychiatric Association, 1968.

⁸ American Psychiatric Association, 1980.

3. Κοινωνική φοβία
4. Διαταραχή πανικού
5. Ειδική φοβία

1.2.1 Διαταραχή άγχους αποχωρισμού

Τα παιδιά ηλικίας 7 μηνών ως έξι χρονών εμφανίζουν άγχος αποχωρισμού από το άτομο που τα φροντίζει και με το οποίο έχουν αναπτύξει δεσμό που τους παρέχει αίσθηση ασφάλειας. Έχει να κάνει με τον φόβο απώλειας του συγκεκριμένου προσώπου (Bell-Dolan, & Brazeal, 1993). Το άγχος αυτό είναι φυσιολογικό κατά την ανάπτυξη του παιδιού (Biringen, & Robinson, 1991· Bernstein, & Borchardt, 1991). Αποτελεί ένδειξη διαταραχής, όταν το άγχος αυτό είναι υπερβολικό, εμφανίζεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από την προαναφερόμενη και προκαλεί προβλήματα κοινωνικής λειτουργικότητας (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006).

Η αγχώδης διαταραχή αποχωρισμού στα παιδιά μπορεί να οδηγήσει σε άρνησή τους απέναντι στο σχολείο και κατ' επέκταση, σε ακαδημαϊκές δυσκολίες και κοινωνική απομόνωση, εκδηλώνοντας παράλληλα θυμό, ίσως κι επιθετικότητα (American Psychiatric Association, 2015).

Τα χαρακτηριστικά της διαταραχής άγχους αποχωρισμού είναι τα ακόλουθα⁹: α) υπερβολικό κι επίμονο άγχος αποχωρισμού από το άτομο με το οποίο έχει αναπτυχθεί συναισθηματικός δεσμός, β) άγχος μεγαλύτερο του αναμενόμενου σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, γ) κοινά συμπτώματα σε αγόρια και κορίτσια, δ) πολύ διαδεδομένη διαταραχή, ε) έναρξη σε άτομο κάτω των 18 ετών και με ελάχιστη διάρκεια 4 εβδομάδων και στ) πιθανή συσχέτιση με κρίσεις πανικού, οι οποίες μπορεί να παρουσιαστούν με συναισθηματικές διαταραχές πανικού.

Προκειμένου να διαγνωστεί διαταραχή άγχους αποχωρισμού, πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον 3 από τα εξής κριτήρια (Wilmshurst, 2011: 216): υπερβολική ανησυχία όταν αναμένεται ή συμβαίνει αποχωρισμός από τα πρόσωπα με τα οποία έχει αναπτυχθεί συναισθηματικός δεσμός, υπερβολική κι επίμονη ανησυχία ότι το πρόσωπο, στο οποίο έχει προσκολληθεί συναισθηματικά το παιδί, θα πάθει κάποιο κακό, υπερβολική κι επίμονη ανησυχία ότι κάποιο απρόσμενο γεγονός θα προκαλέσει αποχωρισμό από το πρόσωπο στο οποίο έχει προσκολληθεί συναισθηματικά το παιδί,

⁹ Faulkner, M. (2017). SEPARATION ANXIETY DISORDER. Ανάκτηση από https://www.ihs.gov/telebehavioral/includes/themes/newiwhstheme/display_objects/documents/slides/nationalchildandadolescent/separationanxiety0317.pdf. (3/4/2019).

επίμονη άρνηση ή δισταγμός του παιδιού να βγει από το σπίτι, να πάει στο σχολείο ή αλλού, λόγω φόβου αποχωρισμού, επίμονος φόβος του παιδιού να μείνει μόνο του, χωρίς το πρόσωπο στο οποίο έχει προσκολληθεί, επίμονη απροθυμία να κοιμηθεί το παιδί μόνο του, χωρίς το πρόσωπο στο οποίο έχει προσκολληθεί, επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες με κύριο θέμα τον αποχωρισμό, επαναλαμβανόμενες αιτιάσεις σωματικών συμπτωμάτων (π.χ. πονοκέφαλοι, στομαχόπονοι, ναυτία, εμετός), όταν αναμένεται ή συμβαίνει αποχωρισμός του παιδιού από το πρόσωπο στο οποίο έχει προσκολληθεί.

Τα αίτια που προκαλούν τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού δεν έχουν προσδιοριστεί επακριβώς. Ως πιθανές αιτίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία η γενετική επίδραση (Last et al., 1987), η μητρική κατάθλιψη κι οι υπερπροστατευτικές γονεϊκές πρακτικές (Hudson, & Rapee, 2000) κ.ά.

1.2.2 Γενικευμένη διαταραχή άγχους

Η γενικευμένη διαταραχή άγχους χαρακτηρίζεται από υπερβολικό άγχος κι έντονη και παράλογη ανησυχία για πράγματα που αφορούν διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής¹⁰, όπως θέματα επαγγελματικά, οικονομικά, υγείας, οικογενειακά κ.ά. – συνήθως χωρίς ουσιαστική σημασία - με διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006: 174· Strauss et al., 1988). Χαρακτηριστικό αυτής της διαταραχής είναι η έντονη ανησυχία για γεγονότα που αφορούν το παρελθόν ή το μέλλον, ή ακόμα και στο αν θα μπορεί το άτομο να ανταποκριθεί σε διάφορες καταστάσεις, όπως η φοίτηση στο σχολείο, οι κοινωνικές συναναστροφές, άλλες κοινωνικές δραστηριότητες κ.λπ. (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006), ενώ τα αίτια που προκαλούν τη γενικευμένη αγχώδη διαταραχή συχνά δεν μπορούν να εντοπιστούν. Οι συνηθέστερες ηλικίες κατά τις οποίες εμφανίζεται η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή σε παιδιά είναι μεταξύ 10 και 12 ετών (Last, Strauss, & Francis, 1987), ενώ διαγιγνώσκεται γενικευμένη αγχώδης διαταραχή και σε παιδιά μεταξύ 8 και 10 ετών (Last et al., 1992).

Προκειμένου να διαγνωστεί γενικευμένη διαταραχή άγχους σε παιδιά, πρέπει να πληρείται τουλάχιστον ένα από τα εξής κριτήρια (Wilmshurst, 2011· Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006): α) νευρικότητα/ κινητική ανησυχία, β) εύκολη κόπωση, γ)

¹⁰ International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th revision. (ICD-10). Geneva: World Health Organization; 1992.

προβλήματα συγκέντρωσης, δ) ευερεθιστότητα, ε) μυϊκή ένταση και στ) διαταραχή ύπνου.

Τα αίτια γενικευμένης διαταραχής άγχους μπορεί να αποδίδονται σε γενετικούς παράγοντες (Eley, 1999). Μελέτες υποστηρίζουν ότι η διαταραχή αυτή οφείλεται στη δυσλειτουργία των νευροδιαβιβαστών¹¹ (Lloyd, Fletcher, & Minuchin, 1992), ενώ άλλες τη συνδέουν με τη διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών και τη γνωστική μεροληψία απέναντι στις συναισθηματικές πληροφορίες που δείχνουν τα αγχώδη παιδιά (Barrett et al., 1996). Επίσης, η γονική συμπεριφορά μπορεί να επιδράσει στο αυξημένο άγχος των παιδιών ή στη διατήρηση αγχωδών αντιδράσεων των παιδιών (Barrett et al., 1996).

Στις κατευθυντήριες οδηγίες που εκδόθηκαν στα πλαίσια του έργου «Ανάπτυξη 13 Κατευθυντήριων Οδηγιών Γενικής Ιατρικής για τη διαχείριση των πιο συχνών νοσημάτων και καταστάσεων υγείας στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας» (Κωδικός MIS: 464637) του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Διοικητική Μεταρρύθμιση 2007-2013»¹², προτείνεται η *Γνωστική Συμπεριφορική Θεραπεία*, αλλά κι άλλες ψυχολογικές παρεμβάσεις, όπως η *Καθοδηγούμενη Αυτοβοήθεια*, η *Μη-Διευκολυνόμενη Αυτοβοήθεια* κι οι *Ομάδες Ψυχοεκπαίδευσης*, ως ψυχολογικές θεραπείες. Επίσης, συστήνεται φαρμακευτική αγωγή.

1.2.3 Κοινωνική φοβία

Η κοινωνική φοβία αφορά στον έντονο φόβο που αισθάνεται ο πάσχων όταν καλείται να αντιμετωπίσει διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, να εκτεθεί μπροστά σε κόσμο ή να επιτελέσει κάποια κοινωνική δραστηριότητα παρουσία πολλών ατόμων¹³. Συνδυάζεται με αίσθημα αμηχανίας και σύγχυσης, το οποίο αισθάνεται το άτομο πριν ακόμα εκτεθεί σε κάποια κοινωνική κατάσταση (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006: 173). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγει ο πάσχων καταστάσεις που του δημιουργούν αυτό το αίσθημα ή να υπομένει τελικά τέτοιες καταστάσεις, με μεγάλη δυσκολία,

¹¹ Νευροδιαβιβαστές είναι χημικές ουσίες του τμήματος του κεντρικού νευρικού συστήματος που ευθύνεται για τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τη μνήμη, οι οποίες μεταφέρουν μηνύματα μεταξύ των νευρώνων (Wilmshurst, 2011: 221).

¹² Ανάκτηση από <http://www.moh.gov.gr/articles/health/domes-kai-drasis-gia-thn-yeia/kwdikopoihseis/4533-anaptyksh-13-kateythynthriwn-odhgiwn-genikhs-iatrikhs-gia-th-diaxeirish-twn-pio-syxwn-noshmatwn-kai-katastasewn-ygeias-sthn-prwtobathmia-frontida-ygeias> (13/04/2019).

¹³ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition, Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association; 2000.

ένταση κι υπερβολικό άγχος (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006· Wilmshurst, 2011). Το άγχος αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κρίση πανικού.

Η κοινωνική φοβία εμφανίζεται σπάνια σε παιδιά κάτω των δέκα ετών. Τα παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνική φοβία είναι παιδιά συνεσταλμένα, με λίγους φίλους, που δε συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, διστάζουν να διαβάσουν φωναχτά στην τάξη, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, εκδηλώνουν συμπτώματα αποφυγής (π.χ. απουσίες στο σχολείο) και μπορούν να παρουσιάσουν σωματικές ενοχλήσεις, εξαιτίας της υπερδιέγερσης (Wilmshurst, 2011). Συνήθως δεν έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους κι αισθάνονται απόρριψη (Albano, Dibartolo, Heimberg, & Barlow, 1995).

Προκειμένου να διαγνωστεί κοινωνική φοβία σε παιδιά, πρέπει αφενός να είναι παρούσα το λιγότερο για 6 μήνες, δυσκολεύοντας τα παιδιά να λειτουργήσουν κι αφετέρου πρέπει να εμφανίζονται – εκτός από τα προαναφερθέντα – τα εξής δυο συμπτώματα (Wilmshurst, 2011: 234): α) οι κοινωνικές αντιδράσεις του παιδιού, όταν αυτό βρίσκεται με οικεία πρόσωπα, πρέπει να είναι φυσιολογικές β) τα συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας που παρουσιάζει το παιδί πρέπει να εμφανίζονται σε διάφορες καταστάσεις, στις οποίες εμπλέκονται τόσο συνομήλικοι, όσο κι ενήλικες.

Ως θεραπεία προτείνεται η *μίμηση προτύπου*, η *ενίσχυση άσκησης*, η *συστηματική απευαισθητοποίηση*, καθώς κι *ασκήσεις κοινωνικών δεξιοτήτων*, όπως παιχνίδια ρόλων (Francis, & Ollendick, 1988).

1.2.4 Διαταραχή πανικού

Η διαταραχή πανικού, η οποία είναι γνωστή ως «κρίση πανικού», είναι μια επαναλαμβανόμενη κρίση υπερβολικού άγχους, η οποία δεν είναι αναμενόμενη¹⁴. Εκδηλώνεται απέναντι σε καταστάσεις κατά τις οποίες άτομα που δεν παρουσιάζουν διαταραχή πανικού, δε θα τις αντιμετώπιζαν με αντίστοιχο άγχος/πανικό. Οι κρίσεις αυτές διαρκούν συνήθως μερικά λεπτά, ενώ δεν ξεπερνούν τη μια ώρα (Καλπάκογλου, 2013). Παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν σε κρίσεις πανικού είναι το άγχος αποχωρισμού, η ξαφνική λήξη μιας προσωπικής σχέσης κ. ά. κι ως συμπτωματολογία αναφέρεται συχνά η αγοραφοβία, η κατάθλιψη κ.λπ. (Reid, & Wise, 1989).

¹⁴ Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition, Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association; 2000.

Προκειμένου να διαγνωστεί διαταραχή πανικού, πρέπει να πληρούνται τουλάχιστον 4 από τα παρακάτω κριτήρια, τα οποία εκδηλώνονται ξαφνικά και κορυφώνονται μέσα σε 10 λεπτά (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006· Wilmshurst, 2011): ταχυπαλμία, εφίδρωση, τρέμουλο/τρόμος, λαχάνιασμα/κοντανάσαιμα, αίσθημα ασφυξίας/πνιγμονής, πόνος στο στήθος, ζαλάδα/αστάθεια/τάση για λιποθυμία, ναυτία, αποπροσωποποίηση/αποπραγματοποίηση, φόβος απώλειας ελέγχου, φόβος θανάτου, ρίγη/αίσθημα ζέστης και παραισθήσεις/μούδιασμα.

Στα παιδιά, η εμφάνιση κρίσεων πανικού είναι σχετικά σπάνια. Η διαταραχή άγχους αποχωρισμού αποτελεί κατά κάποιον τρόπο μια μορφή πανικού, η οποία εξελίσσεται σε διαταραχή πανικού καθώς το άτομο μεγαλώνει (Mattis, & Ollendick, 1997).

1.2.5 Ειδική φοβία

Ως ειδική φοβία θεωρείται ο υπερβολικός και παράλογος φόβος του ατόμου απέναντι σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα, το οποίο αποκαλείται «φοβικό ερέθισμα». Το ερέθισμα αυτό μπορεί να είναι ένα αντικείμενο, μια κατάσταση κ.ά. (π.χ. τα ύψη, θέα του αίματος, επίσκεψη στον οδοντίατρο κ.λπ.) (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006). Αποτέλεσμα αυτού του φόβου είναι η αποφυγή του συγκεκριμένου ερεθίσματος από το άτομο¹⁵ ή η αντιμετώπισή του με υπερβολικό άγχος και φοβική αντίδραση (Wilmshurst, 2011: 209). Οι ειδικές φοβίες στα παιδιά μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργικότητα σε διάφορες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, όπως σχολικές, κοινωνικές ή οικογενειακές δραστηριότητες. Άρα θα λέγαμε ότι ένας φόβος γίνεται φοβία, όταν είναι υπερβολικός κι έχει ως αποτέλεσμα την αποφυγή και τη δυσπροσαρμοστικότητα του ατόμου (Marks, 1987).

Σύμφωνα με τους Marks και Gelder (1966), οι ειδικές φοβίες συνήθως εμφανίζονται στα παιδιά πριν την ηλικία των 7 ετών, χωρίς να έχουν βιώσει προηγουμένως κάτι το τραυματικό σε σχέση με το αντικείμενο της φοβίας τους. Τα μικρά παιδιά, σε αντίθεση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες, δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι ο φόβος αυτός είναι παράλογος, υπερβολικός κι αδικαιολόγητος και βρίσκονται συνεχώς σε κατάσταση ετοιμότητας για ενδεχόμενη εμφάνιση του φοβικού ερεθίσματος (Κακούρος, & Μανιαδάκη, 2006: 179).

¹⁵ International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th revision. (ICD-10). Geneva: World Health Organization; 1992.

Οι συνηθέστερες ειδικές φοβίες των παιδιών αφορούν τα ύψη, τα μικρά ζώα, τον οδοντίατρο, το σκοτάδι, τους δυνατούς θορύβους και τις βροντές / αστραπές (Silverman, & Rabian, 1993).

Προκειμένου να διαγνωστεί ειδική φοβία σε παιδιά, πρέπει η διάρκειά της να είναι τουλάχιστον 6 μήνες. Ως θεραπεία προτείνεται από τους Ollendick και King (1994) η μίμηση προτύπου κι η άσκηση με ενίσχυση.

1.3 Έρευνες κι Αρθρογραφία σχετικά με τις αγχώδεις διαταραχές

Η Νάκου (2017), στην έρευνά της με τίτλο «Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 10 ετών: Μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Αττικής», διαπιστώνει ότι η ΔτΕ αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο αντιμετώπισης του άγχους - και ιδιαιτέρως του γενικευμένου και κοινωνικού σχολικού άγχους - από παιδιά που φοιτούν στη Δ' δημοτικού.

Η έρευνα του Peter Kendall (1994) σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές, από 9 ως 13 χρονών, καταλήγει σε αποτελέσματα που ενισχύουν την άποψη περί αποτελεσματικότητας της γνωσιακής - συμπεριφορικής (cognitive-behavioral) παρέμβασης σε παιδιά με αγχώδεις διαταραχές.

Σύμφωνα με τους Σταλικά, Δημητριάδου και Κουδιγκέλη (2011), το παιχνίδι είναι ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια δασκάλων, εμπνηχτών και ψυχολόγων για τη διαχείριση του παιδικού άγχους, καθώς μέσα από το παιχνίδι προσεγγίζονται τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά, βοηθά τα παιδιά να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να πάρουν αποφάσεις, αναλαμβάνοντας έτσι ενεργητικό κι όχι παθητικό ρόλο σε σχέση με τις καταστάσεις του περιβάλλοντός τους. Το παιχνίδι οδηγεί τα παιδιά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μεθόδευσης κι οργάνωσης της σκέψης τους και τα εξασκεί στο να επιλύουν προβλήματα.

Στην έρευνα της Atas (2015), η εφαρμογή δράματος για τη μείωση του άγχους σε ξενόγλωσσα παιδιά έδειξε στατιστική σημαντικότητα, καθώς και βελτίωση της προφοράς τους, αλλά και της αίσθησης άνεσης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών.

Οι Cartwright-Hatton, Tschernitz & Gomersall (2005), στην έρευνά τους σε μαθητές αμερικάνικου σχολείου, διαπιστώνουν ότι το σχολικό άγχος συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Οι Silverman, La Greca και Wasserstein (1995), στην έρευνα που διεξήγαγαν σε μαθητές, συμπεραίνουν ότι το άγχος των παιδιών σχετίζεται άμεσα με την

ακαδημαϊκή επίδοση, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την κατάσταση της υγείας τους και την οικογενειακή τους κατάσταση.

Έρευνες όπως των Greco και Morris (2005) και Piekarska (2000) καταλήγουν ότι βασικό στοιχείο για το σχολικό άγχος αποτελεί η σχέση των μαθητών με τους δασκάλους τους.

Η Weber (2017) χρησιμοποίησε τεχνικές δράματος σε παιδιά που παρακολουθούσαν καλοκαιρινά μαθήματα (“summer courses”), προκειμένου να εξετάσει κατά πόσο θα επηρεάσει το άγχος των παιδιών. Το πρόγραμμα που υλοποίησε, περιελάμβανε τεχνικές όπως: παγωμένες εικόνες, καυτή καρέκλα, παιχνίδια ρόλων, ανοιχτά σενάρια, θέατρο φόρουμ κ.ά. Η έρευνά της καταλήγει ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στη μείωση του άγχους των παιδιών.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας

Δίνοντας έναν ορισμό για την έρευνα, ο Αθανασίου (2007) αναφέρει ότι επιστημονική έρευνα είναι *«η σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, η οποία ακολουθείται για τη διερεύνηση ενός προβλήματος ή θέματος, με σκοπό τη συλλογή ελεγχόμενων δεδομένων, τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν συστηματικά, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη αρχών, θεωριών, προγραμμάτων ή να καταγραφούν καταστάσεις και να προάγουν την επιστημονική γνώση»* (Αθανασίου, 2007: 19). Από τον ορισμό προκύπτουν κι οι σκοποί μιας έρευνας: να διερευνήσει συστηματικά ένα θέμα/πρόβλημα με στόχο την απόκτηση καινούριων γνώσεων, να ενισχύσει τις υπάρχουσες γνώσεις και θεωρίες και να επισημάνει προβλήματα, αναζητώντας ταυτόχρονα τρόπους αντιμετώπισής τους.

Ένας ερευνητής, κατά τη διαδικασία εύρεσης θέματος προς διερεύνηση, συνήθως αφορμάται από τα προσωπικά του ενδιαφέροντα, τις προσωπικές του εμπειρίες και τις γνώσεις που ήδη έχει, τόσο από τις σπουδές του όσο κι από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, των υπάρχοντων ερευνών κλπ.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος.

Η έρευνα στηρίχθηκε στη σημασία της Συμπεριφοριστικής – Γνωσιακής Θεραπείας (CBT), που είναι ευρέως διαδεδομένη και χρησιμοποιείται από τους

παιδοψυχολόγους και τους συμβούλους ψυχικής υγείας για την αντιμετώπιση των αγχωδών διαταραχών στα παιδιά.

Κάνοντας χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι οποίες συνάδουν με τεχνικές που χρησιμοποιεί η Συμπεριφοριστική – Γνωσιακή Θεραπεία (CBT), αλλά και του παιχνιδιού – ιδιαίτερα παιχνιδιών που εμπεριέχουν την έννοια του ρόλου η ερευνήτρια δε στοχεύει στην άμεση αντιμετώπιση τυχόν αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος. Η έρευνα αυτή εξετάζει κατά πόσο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να συμβάλουν στην ευκολότερη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών που μπορεί να έχει ένα παιδί. Ειδικότερα εξετάζει κατά πόσο αυτές οι τεχνικές μπορούν να συμβάλουν θετικά στον έλεγχο και την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούν άγχος, στην αλλαγή των μη παραγωγικών σκέψεων που εντείνουν το άγχος, στον διαχωρισμό των μη ρεαλιστικών και των ρεαλιστικών σκέψεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Απώτερος στόχος σε συνδυασμό με περαιτέρω έρευνες είναι η καλλιέργεια στα παιδιά αίσθησης ελέγχου της ζωής τους γενικότερα.

Γι' αυτό τον λόγο χρησιμοποιούνται στις παρεμβάσεις και τεχνικές χαλάρωσης, κυρίως ασκήσεις διαφραγματικής αναπνοής. Ήρωες δανεισμένοι από παιδικά βιβλία και παραμύθια, όπως ο Αγχόσαυρος και ο Μελένιος, αλλά και ήρωες πλασμένοι από την ερευνήτρια, που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα με τα παιδιά του δείγματος και αντιμετωπίζουν κάποια αγχώδη διαταραχή, κάνουν πιο προσιτή την έννοια του άγχους στα παιδιά, αποτελούν συνοδοιπόρους τους στο δύσκολο εγχείρημα της διαχείρισης των αγχωδών διαταραχών, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και εξοικειώνουν τα παιδιά με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στην πρόληψη και διαχείριση των αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος;

Κατ' επέκταση, διατυπώθηκαν τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στη διαταραχή πανικού των παιδιών;
2. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στη γενικευμένη διαταραχή άγχους των παιδιών;

3. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στο άγχος αποχωρισμού των παιδιών;
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στην κοινωνική φοβία των παιδιών;
5. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στη σχολική αποφυγή;

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Για την παρούσα έρευνα διατυπώθηκε η εξής ερευνητική υπόθεση:

Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στην πρόληψη και διαχείριση των αγχωδών διαταραχών των μαθητών του δείγματος.

Κατ' επέκταση, διατυπώθηκαν οι εξής δευτερεύουσες υποθέσεις:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στη διαταραχή πανικού των παιδιών.
2. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στη γενικευμένη διαταραχή άγχους των παιδιών.
3. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στο άγχος αποχωρισμού των παιδιών.
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στην κοινωνική φοβία των παιδιών.
5. Η υλοποίηση του προγράμματος θα συμβάλει θετικά στη σχολική αποφυγή.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα έγινε χρήση της μεθόδου της τριγωνοποίησης, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός πολλών μεθόδων για να μελετηθεί το ίδιο φαινόμενο (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Denzin, 1978). Πιο συγκεκριμένα, έγινε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας, συλλογής δεδομένων κι ανάλυσης. Ο συνδυασμός πολλαπλών μεθόδων αφενός συνδυάζει τα πλεονεκτήματα παραπάνω του ενός μεθόδων κι αφετέρου εξυπηρετεί στο να εξασφαλιστεί η έρευνα επιστημολογικά, καθώς αποφεύγεται ο κίνδυνος να παραποιηθεί η εικόνα του φαινομένου που ερευνάται (Lin, 1976).

2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Για την παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης αγχωδών διαταραχών «Screen for Child Anxiety Related Disorders (SCARED), child

version» των Birmaher, Khetarpal, Brent, Cully, Alach, Kaufman, και McKenzie (1999). Πρόκειται για ερωτηματολόγιο 41 ερωτήσεων, με απαντήσεις τύπου Likert τριών βαθμίδων (0-Δεν ισχύει, 1-Ισχύει μερικές φορές, 2-Ισχύει σίγουρα). Υπάρχει σε δυο εκδοχές, για τους γονείς – ερωτώνται οι γονείς για τα παιδιά - και για τα παιδιά – ερωτώνται απευθείας τα παιδιά· εδώ χρησιμοποιήθηκε η εκδοχή που απευθύνεται άμεσα στα παιδιά.

Το ερωτηματολόγιο διερευνά πέντε παράγοντες. Οι 13 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ερευνούν σημάδια διαταραχής πανικού (Panic Disorder/Significant Somatic Symptoms), οι 9 ερωτήσεις εξετάζουν αν το παιδί εμφανίζει γενικευμένη διαταραχή άγχους (Generalized Anxiety Disorder), 8 ερωτήσεις αφορούν στο άγχος αποχωρισμού (Separation Anxiety Disorder), 7 ερωτήσεις αφορούν στην κοινωνική φοβία (Social Anxiety Disorder) και τέλος, 4 ερωτήσεις ανιχνεύουν αν το παιδί τείνει να αποφεύγει το σχολικό περιβάλλον (School Avoidance). Οι παράγοντες φαίνονται αναλυτικά ανά ερωτήσεις στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Παράγοντες ερωτηματολογίου

Παράγοντες	Ερωτήσεις
Διαταραχή πανικού	1, 6, 9, 12, 15, 18, 19, 22, 24, 27, 30, 34, 38
Γενικευμένη διαταραχή άγχους	5, 7, 14, 21, 23, 28, 33, 35, 37
Άγχος αποχωρισμού	4, 8, 13, 16, 20, 25, 29, 31
Κοινωνική φοβία	3, 10, 26, 32, 39, 40, 41
Σχολική αποφυγή	2, 11, 17, 36

1.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ως ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση/απομαγνητοφώνηση, το ημερολόγιο της εμψυχώτριας, το ημερολόγιο της ερευνήτριας κι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Η παρατήρηση/απομαγνητοφώνηση προσφέρει τη δυνατότητα παρατήρησης και καταγραφής των συμπεριφορών, ενώ οι συνεντεύξεις δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να προχωρήσει σε βάθος τη μελέτη των υποκειμένων (Λυδάκη, 2016· Μαντζούκας, 2007).

2.5 Ερευνητικός πληθυσμός

Για την παρούσα εργασία, ερευνητικό πληθυσμό αποτέλεσε τμήμα της Δ΄ τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου. Συγκεκριμένα, η πειραματική ομάδα αποτελούνταν από 22 παιδιά - 11 αγόρια και 11 κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν επίσης από 22 παιδιά - 8 αγόρια και 14 κορίτσια.

Κρίθηκε αναγκαία από την ερευνήτρια η επιλογή ομάδας παιδιών σχολικής ηλικίας, καθώς τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια πιο συστηματικής μελέτης των αγχωδών διαταραχών στα παιδιά. Σχετικές έρευνες έχουν αποφανθεί ότι τα συμπτώματα, τα οποία δεν είναι πάντα εμφανή στα παιδιά, δεν είναι παροδικά αλλά μπορούν να ακολουθήσουν το άτομο στην ενήλικη ζωή του (Ollendick, & King, 1994). Επομένως η έρευνα θέλει να μελετήσει το θέμα των αγχωδών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας περίπου 9 – 10 ετών, τα οποία είναι ικανά να αντιληφθούν ένα μη λειτουργικό συναίσθημα. Ταυτόχρονα καθίσταται ευκολότερη η διαχείριση κάποιας αγχώδους διαταραχής με συστηματική παρέμβαση σε αυτή την ηλικία απ' ότι στους εφήβους.

Το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου επιλέχθηκε για την έρευνα, γιατί σε αυτό υπήρχε πρόσβαση. Επομένως χρησιμοποιήθηκε δείγμα σκοπιμότητας και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν.

2.6 Σχεδιασμός κι υλοποίηση έρευνας

Αρχικά επιλέχθηκε το προς διερεύνηση θέμα, με βάση τα ενδιαφέροντα της ερευνήτριας, τις υπάρχουσες γνώσεις της και την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Το θέμα διατυπώθηκε σαφώς και στη συνέχεια έγινε επισκόπηση των αντίστοιχων ερευνών, προκειμένου να εντοπιστούν οι περιορισμοί των ερευνών αυτών και να γίνει προσπάθεια να προβλεφθούν από την ερευνήτρια κατά τον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα κι οι ερευνητικές υποθέσεις, επιλέχθηκε η κατάλληλη μεθοδολογία, ο ερευνητικός πληθυσμός και τα ερευνητικά εργαλεία.

Στη συνέχεια, έγινε επιλογή του σχολείου στο οποίο θα λάμβανε χώρα η έρευνα. Η ερευνήτρια δεν είχε πρόσβαση σε ικανοποιητικό αριθμό συμμετεχόντων για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, γι' αυτό και ανέλαβε την υλοποίηση του προγράμματος - που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια – η θεατρολόγος του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου, κατόπιν συνεννόησης με τη διευθύντρια του σχολείου.

Ενημερώθηκαν οι γονείς σχετικά κι έδωσαν τη γραπτή συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση των παρεμβάσεων.

Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιούνταν για την έρευνα, το οποίο ήταν στην αγγλική γλώσσα στην αρχική του μορφή. Για τον λόγο αυτόν, πραγματοποιήθηκε αντίστροφη μετάφραση, δηλαδή μεταφράστηκε στα ελληνικά και μετά ξανά στα αγγλικά, από δυο διαφορετικούς καθηγητές αγγλικών.

Επόμενο βήμα ήταν ο λεπτομερής σχεδιασμός των παρεμβάσεων/εργαστηρίων από την ερευνήτρια – 12 στον αριθμό -, ο οποίος θα αναδιαμορφωνόταν ανάλογα με τις ανάγκες που θα προέκυπταν κατά την υλοποίησή τους. Πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων, διεξήχθη προέρευνα στην Δ΄ τάξη δημοτικού σχολείου του Άργους. Δόθηκε το ερωτηματολόγιο και μετρήθηκε η αξιοπιστία του. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα και ξεκίνησαν οι παρεμβάσεις, η δομή των οποίων περιγράφεται αναλυτικά στο παράρτημα.

Στις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως: Δάσκαλος σε Ρόλο, Αυτοσχεδιασμοί, Παγωμένη Εικόνα, Ιδεοθύελλα, Ανακριτική Καρέκλα, Διάδρομος Συνείδησης, Ανίχνευση Σκέψης, Γλυπτό, Δραματοποίηση κ.ά.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος των παρεμβάσεων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ακολούθησαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες έγιναν από την ίδια την ερευνήτρια.

Τέλος, έγινε ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων - με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS - και των δεδομένων που προέκυψαν από το ημερολόγιο της εμψυχώτριας, από την απομαγνητοφώνηση κι από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Τα ποσοτικά αποτελέσματα αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Συγκρίθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας. Η σύγκριση αυτή έγινε δυο φορές: μια φορά πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και μια φορά μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Προηγήθηκε προέρευνα σε δημοτικό σχολείο του Άργους, κατά την οποία το ερωτηματολόγιο κρίθηκε αξιόπιστο, εφόσον οι δείκτες κυμάνθηκαν πάνω από 0,70.

3.1.1 Έλεγχος ομοιογένειας

Ο δείκτης Cronbach's Alpha είναι ένας δείκτης αξιοπιστίας, με τον οποίο μετράται η ομοιογένεια μιας κλίμακας μέτρησης – στην προκειμένη περίπτωση του ερωτηματολογίου. Αναφέρεται κι ως μέτρο αξιοπιστίας *εσωτερικής συνοχής* («internal consistency») (Bonett & Wright, 2014). Υψηλός δείκτης αξιοπιστίας σημαίνει κι εσωτερική εγκυρότητα. Με άλλα λόγια, στην παρούσα έρευνα, η οποία κάνει χρήση ψυχομετρικής κλίμακας, η αξιοπιστία αναφέρεται στο κατά πόσο οι ερωτήσεις της κλίμακας παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους αλλά και με το ψυχομετρικό χαρακτηριστικό που μετρούν (Μάρκος, 2012). Πιο συγκεκριμένα, ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές του δείκτη που κυμαίνονται πάνω από 0,70.

Στην προέρευνα που πραγματοποιήθηκε, ο δείκτης Cronbach βρέθηκε αξιόπιστος, δηλαδή ήταν πάνω από 0,70 για όλους τους παράγοντες.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου εγκυρότητας φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Cronbach's Alpha

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Διαταραχή Πανικού	0.515	Διαταραχή Πανικού	0.858
Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους	0.638	Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους	0.662
Άγχος Αποχωρισμού	0.687	Άγχος Αποχωρισμού	0.430
Κοινωνική Φοβία	0.509	Κοινωνική Φοβία	0.389
Σχολική Αποφυγή	0.351	Σχολική Αποφυγή	0.774

Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι για την πειραματική ομάδα, οι δείκτες κυμάνθηκαν κάτω από 0,70, συνεπώς δεν είναι αξιόπιστοι, ενώ για την ομάδα ελέγχου, οι δείκτες για τον παράγοντα «διαταραχή πανικού» και «σχολική αποφυγή» έδειξαν αξιοπιστία, ενώ για τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες, οι τιμές δεν έδειξαν αξιοπιστία, καθώς ήταν κάτω από 0,70.

3.1.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Πραγματοποιώντας έλεγχο κανονικότητας, στην ουσία εξετάζεται το κατά πόσο οι παρατηρήσεις, δηλαδή οι επιμέρους τιμές των συμμετεχόντων (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 28), κατανέμονται κανονικά. Η κανονική κατανομή είναι

ίσως η σπουδαιότερη κατανομή πιθανοτήτων, καθώς μπορεί να περιγράψει ικανοποιητικά πολλές μεταβλητές αλλά κι αποτελεί τη βάση για τη διεξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων¹⁶. Αποτελεί διάγραμμα συχνοτήτων, όπου το σχήμα του θα πρέπει να μοιάζει με «καμπάνα» (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 28). Στην αντίθετη περίπτωση, η κατανομή είναι μη κανονική. Στην παρούσα έρευνα, το μέγεθος του δείγματος είναι μικρότερο από 50 ($N \leq 50$), συνεπώς η ομοιογένεια μετρήθηκε με το κριτήριο Shapiro – Wilk. Το όριο κανονικότητας ορίστηκε στο 5%.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας φαίνονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Shapiro – Wilk.

Πειραματική ομάδα	Shapiro-Wilk	Ομάδα ελέγχου	Shapiro-Wilk
Διαταραχή Πανικού	Sign.=54,1%> 5% (Κανονική)	Διαταραχή Πανικού	Sign.=0,3%< 5% (Μη Κανονική)
Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους	Sign.=63,1%> 5% (Κανονική)	Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους	Sign.=0,0%< 5% (Μη Κανονική)
Άγχος Αποχωρισμού	Sign.=60,3%> 5% (Κανονική)	Άγχος Αποχωρισμού	Sign.=3,3%> 5% (Κανονική)
Κοινωνική Φοβία	Sign.=10,1%> 5% (Κανονική)	Κοινωνική Φοβία	Sign.=34,7%> 5% (Κανονική)
Σχολική Αποφυγή	Sign.=0,3%<5% (Μη κανονική)	Σχολική Αποφυγή	Sign.=0,0%< 5% (Μη Κανονική)

Από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις πρώτοι παράγοντες για την πειραματική ομάδα παρουσιάζουν κανονικότητα, ενώ ο πέμπτος όχι. Επίσης, για την ομάδα ελέγχου, όλοι οι παράγοντες παρουσιάζουν μη κανονική κατανομή, πλην των παραγόντων «άγχος αποχωρισμού» και «κοινωνική φοβία».

Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

¹⁶ Εργαστήριο Μαθηματικών & Στατιστικής/ Γ. Παπαδόπουλος (www.aua.gr/gpapadopoulos). Προσπελάστηκε στις 15/03/2019.

H₀: Δεν υπάρχει διαφορά στις αγχώδεις διαταραχές των παιδιών μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

H₁: Οι αγχώδεις διαταραχές των παιδιών μειώθηκαν μετά την υλοποίηση του προγράμματος.

Επίσης, διατυπώθηκαν οι εξής μηδενικές υποθέσεις:

1. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά τη Διαταραχή Πανικού.
2. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά τη Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους.
3. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά το Άγχος Αποχωρισμού.
4. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά την Κοινωνική Φοβία.
5. Η εφαρμογή του προγράμματος δε θα επηρεάσει θετικά τη Σχολική Αποφυγή.

Για να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις, πρέπει το επίπεδο σημαντικότητας να προκύψει μικρότερο από 0,05 ($p < 0,05$), καθώς το όριο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%.

Για τους παράγοντες που παρουσιάζουν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος για ζευγαρωτά δείγματα (t-test), ενώ για τους παράγοντες που παρουσιάζουν μη κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Wilcoxon (Wilcoxon signed rank). Τα αποτελέσματα φαίνονται στους παρακάτω πίνακες, ανά ομάδα κι ανά παράγοντα.

Πίνακας 4. Πειραματική ομάδα (t –test)

1. Διαταραχή Πανικού

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2- tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00008 - VAR00009	1,94737	4,24884	,97475	- ,10051	3,99524	1,998	18	,061

2. Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2- tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	1,84211	3,32103	,76190	,24142	3,44279	2,418	18	,026

3. Άγχος Αποχωρισμού

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00012 - VAR00013	,52632	2,22032	,50938	- ,54384	1,59648	1,033	18	,315

4. Κοινωνική Φοβία

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00016 - VAR00017	,57895	4,12736	,94688	- 1,41038	2,56827	,611	18	,549

5. Σχολική Αποφυγή

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2- tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00018 - VAR00019	,47368	2,03766	,46747	- ,50844	1,45580	1,013	18	,324

Πίνακας 5. Ομάδα Ελέγχου (t –test)

1. Διαταραχή Πανικού

Test Statistics^b

	VAR00021 - VAR00020
Z	-1,143 ^a
Asymp. Sig. (2- tailed)	,253

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

2. Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους

Test Statistics^b

	VAR00023 - VAR00022
Z	-1,270 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,204

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

3. Άγχος Αποχωρισμού

Test Statistics^b

	VAR00025 - VAR00024
Z	-1,380 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,168

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

4. Κοινωνική Φοβία

Test Statistics^b

	VAR00027 - VAR00026
Z	-,682 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,496

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

5. Σχολική Αποφυγή

Test Statistics^b

	VAR00029 - VAR00028
Z	-,247 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,805

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι απορρίπτεται μόνο η μηδενική υπόθεση για τον παράγοντα «Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους» για την πειραματική ομάδα, καθώς παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι από την υλοποίηση του προγράμματος επηρεάστηκε μόνο ο εν λόγω παράγοντας, με επίπεδο σημαντικότητας 5%.

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

3.2.1 Απομαγνητοφώνηση, ημερολόγιο

Η εμψυχώτρια κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, όποτε αυτό ήταν δυνατό, αλλά και με το πέρας κάθε παρέμβασης κρατούσε σημειώσεις σε μορφή ημερολογίου. Η ερευνήτρια επίσης έπαιρνε μαγνητοφωνημένο υλικό από την εμψυχώτρια, το απομαγνητοφώνουσε και κρατούσε και η ίδια σημειώσεις σε εβδομαδιαία βάση μετά από κάθε παρέμβαση. Το ημερολόγιο παρατήρησης, που κρατούσε η εμψυχώτρια αναφέρεται παρακάτω με τον κωδικό Η.Π., ενώ το ημερολόγιο που κρατούσε η ερευνήτρια βάσει του ακουστικού υλικού που διέθετε από τις παρεμβάσεις αναφέρεται ως Η.ΕΡ. Οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας θα αναφέρονται από εδώ και στο εξής με τον κωδικό Μ, ο οποίος θα συνοδεύεται από τον αριθμό που αντιστοιχεί στο κάθε παιδί και ο οποίος αναγράφεται και στα ερωτηματολόγια τους.

Παρακάτω παρατίθενται τα ποιοτικά αποτελέσματα που εξήγαγε η ερευνήτρια από την απομαγνητοφώνηση, το Η.ΕΡ. και το Η.Π.

Πριν την έναρξη κάθε παρέμβασης, οι μαθητές με τη βοήθεια της εμψυχώτριας μετακινούσαν στην άκρη, περιμετρικά στην αίθουσα, τα θρανία και τις καρέκλες τους, με σκοπό τη διαμόρφωση του χώρου προς διευκόλυνση της κίνησής τους μέσα σ' αυτόν. Σχεδόν όλες οι παρεμβάσεις ξεκινούσαν με μία σύντομη δραστηριότητα για

«ζέσταμα», ακολουθούσαν μία με δύο δραστηριότητες σχετικές με τον άξονα της παρέμβασης και ακολουθούσε σύντομος αναστοχασμός στον κύκλο της ομάδας.

1η Παρέμβαση

Οι δύο πρώτες παρεμβάσεις ήταν αφιερωμένες στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων.

Στην πρώτη παρέμβαση έγιναν κυρίως ασκήσεις γνωριμίας και εξοικείωσης της ομάδας. Αρχικά όλα τα μέλη μπήκαν σε κύκλο και η εμψυχώτρια είπε το όνομά της κάνοντας μια χειρονομία. Όλη η ομάδα κλήθηκε να επαναλάβει το όνομα και τη χειρονομία- κίνηση. Το ίδιο έγινε για όλα τα παιδιά. Στα παιδιά φάνηκε να αρέσει η συνοδεία του ονόματός τους με μια χειρονομία, ενώ έδειξαν να διασκεδάζουν ιδιαίτερα όταν ο Μ8 συνόδευσε το όνομά του με μια πτώση στο πάτωμα. Κάποια παιδιά φάνηκαν λίγο «κλειστά» αρχικά και δίστασαν να κάνουν κάποια χειρονομία, αυτό όμως ξεπεράστηκε γρήγορα με την επόμενη δραστηριότητα που ήταν κινητική.

Με το σύνθημα της εμψυχώτριας και στον ρυθμό του ταμποурίνου που χτυπούσε η ίδια, τα παιδιά κινούνταν στον χώρο με διάφορους τρόπους (π.χ. μπροστά, πίσω, στο ένα πόδι, μπουσουλώντας κτλ.). Η εμψυχώτρια συμμετείχε και σ' αυτή τη δραστηριότητα. Μια δυσαρέσκεια και αμηχανία εκφράστηκε από κάποιους μαθητές, όταν τα παιδιά κλήθηκαν να περπατήσουν σε ζευγάρια και κάποια δεν κατάφεραν να κάνουν ζευγάρι με το παιδί που ήθελαν. Το πρόβλημα λύθηκε άμεσα, όταν η εμψυχώτρια παρακίνησε τα παιδιά να κάνουν ζευγάρια γρήγορα με το παιδί που έβλεπαν δίπλα τους εκείνη τη στιγμή καθώς κινούνταν. Οι πιο όμορφες στιγμές της δραστηριότητας ήταν όταν τα παιδιά καλούνταν να παγώσουν κινητικά και να πάρουν κάποια έκφραση δείχνοντας το συναίσθημα που ήθελαν εκείνη τη στιγμή. Η εμψυχώτρια ξεπάγωνε με ένα άγγιγμα στον ώμο μαθητές για να παρατηρούν τις εκφραστικές εικόνες των υπολοίπων. Απ' την όλη διαδικασία δεν έλειψαν τα γέλια και οι φωνές των παιδιών.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε 7 ομάδες και έπαιξαν «Γλύπτη» και «Γλυπτά». Από κοινού στην ομάδα τους πήραν την απόφαση ποιος θα είναι ο «Γλύπτης» και ποια τα «Γλυπτά». Ο «Γλύπτης» επέλεξε μια κάρτα αναποδογυρισμένη από την έδρα που απεικόνιζε ένα συναίσθημα. Προσπάθησε έπειτα να «πλάσει» τα παιδιά – «Γλυπτά», τα οποία ήταν ακίνητα, αμίλητα και ανέκφραστα, ώστε να απεικονίσει το συναίσθημα που έτυχε, όπως ο ίδιος το αντιλαμβανόταν. Ο «Γλύπτης» παρουσίασε τα «Γλυπτά» του στις υπόλοιπες ομάδες και αυτές έδωσαν από

έναν τίτλο στην εικόνα, ενώ ο «Γλύπτης» έδωσε στο τέλος τον δικό του τίτλο στη δημιουργία του.

Δυστυχώς δεν κατέστη εφικτό να επεκταθεί η ώρα της παρέμβασης και να συνεχιστεί η δραστηριότητα, ώστε να γίνουν όλα τα παιδιά «Γλύπτες», όπως το επιθυμούσαν. Επίσης δεν υπήρξε αρκετός χρόνος για αναστοχασμό και έτσι αυτός κράτησε μόνο τα τελευταία 5' της διδακτικής ώρας. Οι μαθητές έδειχναν ευχαριστημένοι από την πρώτη παρέμβαση και έφυγαν εκτονωμένοι. Όπως δήλωσε η Μ14: «Να μας βάζετε να μπουσουλάμε και να τρέχουμε μέσα στην τάξη κι άλλες φορές. Έχει πλάκα!», ενώ η Μ11 είπε: «Μακάρι να παίζαμε έτσι όλη μέρα και να μην κάναμε μάθημα.» (Η.Π. & Η.ΕΡ., 7/2/2019).

2η Παρέμβαση

Η συγκεκριμένη παρέμβαση αποτελεί συνέχεια της πρώτης και σχετίζεται με την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων. Ήταν επιλογή της ερευνήτριας, που ετοίμασε τις παρεμβάσεις, η εισαγωγή στη βασική έννοια του θέματος, το άγχος, να μη γίνει από την πρώτη παρέμβαση, αλλά αργότερα. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο από την ίδια, αφενός γιατί κάποια παιδιά έχουν δυσκολία να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους γενικότερα και αφετέρου γιατί η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η διαχείριση των αγχωδών διαταραχών. Η αναγνώριση και η διαχείριση κάποιας αγχώδους διαταραχής αποτελεί μια διαδικασία αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα που απαιτούσε λεπτούς χειρισμούς από την ερευνήτρια και την εμπυχώτρια και ομαλή μετάβαση στην έννοια του άγχους. Εξάλλου στόχος του προγράμματος δεν είναι να θεραπεύσει τις αγχώδεις διαταραχές των μαθητών, αλλά να διερευνηθεί αν μπορεί να συμβάλει στην ομαλότερη διαχείρισή τους.

Στην αρχή της δεύτερης παρέμβασης τα παιδιά τοποθέτησαν τις καρτέλες τους σε έναν κύκλο.

Η εμπυχώτρια τα χώρισε σε τέσσερις ομάδες βάσει της θέσης τους μέσα στον κύκλο. Στη συνέχεια έδωσε σε κάθε ομάδα ένα διαφορετικό μουσικό μοτίβο με τη χρήση των χεριών, των δαχτύλων, των ποδιών τους. Η ίδια διηύθυνε τα μουσικά σύνολα ανεβοκατεβάζοντας την ένταση, σαν μαέστρος. Έπειτα ζήτησε να σηκωθεί ένας μαθητής και να αναλάβει τον ρόλο του μαέστρου. Σχεδόν όλοι οι μαθητές ήθελαν να σηκωθούν, όμως η εμπυχώτρια επέλεξε έναν μαθητή, ο οποίος κατά το παρελθόν έχει εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά και έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, ενώ έχει διαγνωστεί με διάσπαση προσοχής και

μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που δυσκολεύει την αποδοχή του από το σύνολο της τάξης. Ο Μ3 έδειχνε πολύ ικανοποιημένος ως μαέστρος της ορχήστρας και δε διασπάστηκε ούτε στιγμή η προσοχή του μέχρι το πέρας της δραστηριότητας. Μάλιστα ένας συμμαθητής του, αφού τελείωσε η δραστηριότητα του είπε: «Ήσουν πολύ καλός. Το έκανες, όπως η κυρία.» και ο Μ3 έγνεψε καταφατικά χαμογελώντας (Η.Π., 14/2/2019).

Στην τελευταία δραστηριότητα της παρέμβασης τα παιδιά έδειξαν να διασκεδάζουν πολύ. Στις ομάδες που είχαν διαμορφωθεί από την προηγούμενη δραστηριότητα, τα παιδιά κλήθηκαν να «ντύσουν» με μουσική τους στίχους του τραγουδιού των συναισθημάτων. Ακούστηκαν από ραπ εκτελέσεις μέχρι ρυθμοί παραδοσιακοί και νησιώτικοι που συνοδεύονταν από χορούς. Επειδή κάποιες απ' τις ομάδες χρειάζονταν περισσότερο από τον προκαθορισμένο χρόνο για να ολοκληρώσουν τη σύνθεσή τους, η εμπυχωτρία ζήτησε από την εκπαιδευτικό της τάξης να παραχωρήσει ένα μέρος από την ώρα της, ώστε να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα και να γίνει ένας μικρός αναστοχασμός. Η εκπαιδευτικός δέχτηκε κι έτσι η δεύτερη παρέμβαση ολοκληρώθηκε με επιτυχία (Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/2/2019).

3η Παρέμβαση

Τα παιδιά πλέον φαίνονταν πιο εξοικειωμένα μεταξύ τους και ετοίμαζαν αμέσως τα θρανία και τις καρέκλες τους, ώστε να αρχίσει η παρέμβαση. Μάλιστα ανυπομονούσαν να ξεκινήσει το ζέσταμα, για να παίξουν και ένα διαφορετικό παιχνίδι, όπως ειπώθηκε χαρακτηριστικά από μια μαθήτριά (Μ12, Η.Π., 21/2/2019).

Στην 3η παρέμβαση έγινε για πρώτη φορά αναφορά στην έννοια του άγχους. Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό, όταν ακούν τη λέξη «άγχος». Χαρακτηριστικά γράφτηκαν στα χαρτάκια: «Άσχημο συναίσθημα», «Διάβασμα», «Διαγωνίσματα», «Σχολείο», «Εμετός», «Αεροπλάνο», «Αγγλικά», κ.α.

Οι λέξεις που γράφτηκαν από τα παιδιά σχετικά με το άγχος ήταν περισσότερο συνδεδεμένες με το σχολείο. Τα χαρτάκια ανακατεύθηκαν σ' ένα καπέλο και κάθε παιδί διάλεξε από ένα. Με παντομίμα παρουσίαζε τη λέξη που αναγραφόταν στο χαρτάκι και τα υπόλοιπα προσπαθούσαν να μαντέψουν τη λέξη. Κάποια παιδιά άρχισαν να συζητούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους και να μαντεύουν σε ποιον μαθητή αντιστοιχούσε η κάθε λέξη. Η εμπυχωτρία επανέφερε αμέσως την τάξη διακόπτοντας οποιαδήποτε συζήτηση ή σχόλιο μπορεί να έθιγε κάποιο παιδί.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες. Σε κάθε ομάδα έτυχε ένας ήρωας που αντιμετώπιζε κάποιους φόβους και ανησυχίες. Τα παιδιά διάλεξαν μία από τις κάρτες με ένα πρόβλημα που αντιμετώπιζε ο ήρωάς τους και κλήθηκαν μετά από συζήτηση να προτείνουν κάποια λύση ή κάποιες λύσεις, ώστε να τον κάνουν να αισθανθεί καλύτερα.

Χαρακτηριστικά ακούστηκαν οι εξής λύσεις: «Να φουσκώσει ένα μπαλόνι, αφού δεν μπορεί να αναπνεύσει», «Να πει στη δασκάλα των γερμανικών ότι αγχώνεται και να της ζητήσει να καθίσει στο θρανίο με τον φίλο του, για να νιώσει καλύτερα», «Δεν πάει να πει ότι επειδή ο μπαμπάς του χτύπησε μια φορά με το αυτοκίνητο, αυτό θα γίνεται κάθε φορά που θα φεύγει ταξίδι. Να ζητήσει απ' τη μαμά του να τον πάει σε έναν φίλο του να παίξει, για να ξεχαστεί.» (Η.Π. & Η.ΕΡ., 21/2/2019)

Δεν έλειψαν βέβαια και απαντήσεις που συμβούλευαν τον ήρωα να αποφύγει τη δύσκολη κατάσταση που του δημιουργούσε άγχος και όχι να την αντιμετωπίσει, όπως: «Να μην ξαναπιεί πορτοκαλάδα, για να μην τη χύσει πάνω της και την ξανακοροϊδέψουν». «Να μην πάει στο πάρτι και την κοροϊδέψουν τα άλλα παιδιά» (Η.Π. & Η.ΕΡ., 21/2/2019), που έδειχναν ότι δεν ήταν όλα τα παιδιά εξοικειωμένα με τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων που δημιουργούν άγχος (Η.ΕΡ., 21/2/2019).

4η παρέμβαση

Στην 4η, 5η και 6η παρέμβαση γίνεται επίσης χρήση των καρτών που αναφέρουν τις προβληματικές κάποιων φανταστικών ηρώων – παιδιών που ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα με τα παιδιά του δείγματος και από τα συμπτώματα που εκδηλώνουν δείχνουν να εμφανίζουν κάποια αγχώδη διαταραχή.

Στην τέταρτη παρέμβαση τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες μετά τη δραστηριότητα ενεργοποίησης, με τίτλο «Φρουτοσαλάτα». Έτσι ανάλογα με το φρούτο που είχαν στη δραστηριότητα ενεργοποίησης έφτιαξαν τις εξής ομάδες: «Μήλο», «Μπανάνα», «Αχλάδι», «Ακτινίδιο». Στη συνέχεια κάθε ομάδα πήρε μια αναποδογυρισμένη κάρτα τυχαίνοντας έναν από τους ήρωες. Τα παιδιά κλήθηκαν να συζητήσουν για λίγα λεπτά στις ομάδες τους την προβληματική του ήρωα και στη συνέχεια να επιλέξουν έναν εκπρόσωπο, ο οποίος μπήκε στον ρόλο του ήρωα της κάρτας και κάθισε στην ανακριτική καρέκλα. Στην προσπάθεια σκιαγράφησης του χαρακτήρα του ήρωα, καθώς και της προβληματικής του, αξίζει να σημειωθούν οι ερωτοαπαντήσεις δύο μαθητριών, της Μ16 και της Μ19, που έδειξαν να μπαίνουν καλά μέσα στον ρόλο και να βιώνουν την προβληματική της ηρωίδας Μυρσίνης, η οποία απ'

τις ενδείξεις φαίνεται να παρουσιάζει γενικευμένη αγχώδη διαταραχή. Στη συγκεκριμένη κάρτα η Μυρσίνη είχε την εντύπωση ότι την κοροϊδεύε ένας συμμαθητής της, καθώς θεωρούσε ότι είναι χοντρή. Ο διάλογος που ακολούθησε ήταν ο εξής:

- Γιατί νομίζεις ότι είσαι χοντρή, αφού δεν είσαι;
- Μα είμαι χοντρή και έχω σπυράκια.
- Πρώτον δεν είσαι και δεύτερον μήπως νομίζεις ότι σε κοροϊδεύει ο

Γιώργος, ενώ κάτι τέτοιο ίσως να μην ισχύει; Τον Γιώργο, αφού τον ξέρεις... Είναι πειραχτήρι και μας πειράζει όλους μας. Αλλά ακόμα και κάτι τέτοιο να συνέβη μην του δίνεις σημασία, γιατί πολύ απλά δεν ισχύει. Είσαι πολύ όμορφη.

- Ίσως έχεις δίκιο τελικά. Δεν πρέπει να με πειράζει κάτι τέτοιο.

(M16, M19, Η.Π. & Η.ΕΡ., 28/2/2019)

Στον αναστοχασμό που ακολούθησε κάποια από τα παιδιά έδειξαν εμπιστοσύνη στην ομάδα και εκδηλώθηκαν περισσότερο. Με αφορμή τις φοβίες και τις αγχώδεις διαταραχές των ηρώων, μίλησαν για γενικευμένο άγχος και για ειδικές φοβίες, για άγχος αποχωρισμού, για σχολική αποφυγή, καθώς και για σωματοποιημένα συμπτώματα του άγχους που έχουν συνειδητοποιήσει ότι εκδηλώνουν.

«Κυρία, εγώ έχω πάθει αυτό που έπαθε ο Νίκος, όταν πήγε να ταξιδέψει με αεροπλάνο. Φοβήθηκα κι εγώ πάρα πολύ σ' ένα ταξίδι που πήγα με τους δικούς μου στην Αγγλία. Ειδικά όταν απογειώθηκε και όταν προσγειώθηκε το αεροπλάνο νόμιζα ότι θα πεθάνω. Πονούσε η κοιλιά μου και το κεφάλι μου και ζαλιζόμουν πολύ.» (M15, Η.Π. & Η.ΕΡ., 28/2/2019)

«Κυρία, κι εμένα πονάει η κοιλιά μου, ιδρώνουν τα χέρια μου, ζαλιζομαι και θέλω να κάνω εμετό κάθε φορά που γράφουμε τεστ στα Μαθηματικά.» (M11, Η.Π. & Η.ΕΡ., 28/2/2019)

Η εμπνυχώτρια επιβράβευσε τους μαθητές που είχαν το θάρρος πρώτοι και συζήτησαν με τους συμμαθητές τους μια φοβία τους. Προηγουμένως η ίδια είχε αναφέρει καταστάσεις στα παιδιά που της δημιουργούν άγχος, ώστε να τα βοηθήσει να ανοιχτούν. Έτσι παρακινήθηκαν κι άλλα παιδιά και μίλησαν για καταστάσεις που τους δημιουργούν φόβο και άγχος.

«Εγώ φοβάμαι το σκοτάδι». (M3, Η.Π. & Η.ΕΡ., 28/2/2019)

«Εγώ τις κατσαρίδες, τις ακρίδες και τα φίδια». (M17, Η.Π. & Η.ΕΡ., 28/2/2019)

Χαρακτηριστική ήταν η εξομολόγηση μιας μαθήτριας που αποτελεί σημαντική ένδειξη εκδήλωσης άγχους αποχωρισμού.

«Εγώ φοβάμαι κάθε φορά που φεύγουν η μαμά και ο μπαμπάς με το αυτοκίνητο, μήπως πάθουν κάποιο ατύχημα και πεθάνουν. Κάποτε, όταν ήμουν πιο μικρή και είχα πάει στη γιορτή του θείου μου με τη γιαγιά μου και οι γονείς μου θα έρχονταν μετά, άργησαν κι εγώ φοβήθηκα πολύ και έκλαιγα. Νόμιζα ότι σκοτώθηκαν.» (Μ20, Η.Π. & Η.ΕΡ., 28/2/2019).

Να σημειωθεί ότι οι περισσότερες εξομολογήσεις ακούστηκαν από κορίτσια της τάξης και λιγότερο από αγόρια. Ο δισταγμός των αγοριών να ανοιχτούν και να μιλήσουν για τις φοβίες τους, κατά την άποψη της ερευνήτριας, ίσως εξηγείται και βάσει κοινωνικών κατάλοιπων και στερεοτύπων που συνδέουν την παραδοχή φοβιών από το αντρικό φύλο ως αδυναμία.

5η Παρέμβαση

Στην 5η Παρέμβαση τα παιδιά έδειχναν πλέον αρκετά εξοικειωμένα με το παιχνίδι των καρτών και μπήκαν αμέσως στο κλίμα. Μετά τη δραστηριότητα ενεργοποίησης «Γκούφου – Γκούφου», οι μαθητές ξαναχωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες. Επέλεξαν από μία από τις αναποδογυρισμένες κάρτες στην έδρα και έτυχαν έναν από τους τέσσερις ήρωες που γνώρισαν απ' τις προηγούμενες παρεμβάσεις και μια νέα προβληματική του. Αυτή τη φορά κλήθηκαν να επιλέξουν και πάλι έναν εκπρόσωπο στην ομάδα τους (επιλέχθηκαν παιδιά που δεν είχαν επιλεγεί ξανά εκπρόσωποι της ομάδας), τον οποίο και βοήθησαν για λίγα λεπτά να μπει στον ρόλο του ήρωα της κάρτας. Στη συνέχεια έφτιαξαν έναν διάδρομο συνείδησης, μέσα απ' τον οποίο πέρασαν ένας - ένας οι εκπρόσωποι. Κάθε εκπρόσωπος πριν περάσει απ' τον διάδρομο ανέφερε σε πρώτο πρόσωπο την προβληματική του ως ο ήρωας της κάρτας και στη συνέχεια βάδιζε αργά μέσα από έναν διάδρομο που έφτιαχναν τα υπόλοιπα παιδιά με τα σώματά τους. Στους δύο πρώτους ήρωες τα παιδιά στον διάδρομο υποδύθηκαν τις εσωτερικές φωνές του ήρωα και απλά έλεγαν δυνατά σκέψεις που μπορεί να του δημιουργούσε η κατάσταση άγχους που βίωνε. Στους επόμενους δύο ήρωες οι παίκτες μετατράπηκαν σε «αγγέλους» και «δαίμονες» και ανά ζευγάρι φώναζαν στον ήρωα που περνούσε από μπροστά τους, αντιθετικές σκέψεις, θετικές και αρνητικές. Στο τέλος ο ήρωας έπαιρνε τη δική του απόφαση για την κατάσταση που βίωνε, την οποία ανακοίνωνε φωναχτά στους υπόλοιπους. Τα παιδιά έδειξαν να

καταλαβαίνουν απόλυτα τις οδηγίες της δραστηριότητας, ενώ κάποια έδειξαν να έχουν αρκετά καλλιεργημένη τη δεξιότητα ενσυναίσθησης.

Ακούστηκαν λέξεις και φράσεις, όπως:

«Ζαλίζομαι», «Δεν αντέχω άλλο», «Νομίζω θα πεθάνω», «Θα κάνω εμετό», «Όλοι σε κοροϊδεύουν», «Είσαι άχρηστη», «Μπορεί να πάρει φωτιά το σινεμά. Πρέπει να φύγω», «Πέσε στον γκρεμό», «Πάλι άσχημους βαθμούς πήρες;», «Η μαμά μου θα με μαλώσει.», «Δε σε θέλει κανένας για παρέα». (Η.Π. & Η.ΕΡ., 7/3/2019).

6η Παρέμβαση

Στην τελευταία παρέμβαση στην οποία έγινε χρήση των καρτών, τα παιδιά χωρισμένα με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες μετά τη δραστηριότητα ενεργοποίησης κλήθηκαν να φτιάξουν με τα σώματά τους δυναμικές εικόνες και να ετοιμάσουν μικρούς αυτοσχεδιασμούς προβάλλοντας τον φόβο και την ανησυχία του χαρακτήρα τους στην τέταρτη και τελευταία κάρτα που είχαν στην κατοχή τους. Αξίζει να σημειωθεί πως μια μαθήτρια (M22) ζήτησε την άδεια απ' την εμψυχώτρια να αυτενεργήσουν στους αυτοσχεδιασμούς τους και με αφορμή την προβληματική του ήρωα να παρουσιάσουν κάποιον δικό τους προβληματισμό. Η εμψυχώτρια επέτρεψε σε όλες τις ομάδες να κάνουν κάτι τέτοιο εάν το επιθυμούν.

Μάλιστα απ' αυτή τη διαδικασία αναδύθηκαν στην επιφάνεια βαθύτερα εσωτερικά ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα μία ομάδα η οποία έτυχε εκείνη την ημέρα να απαρτίζεται από πέντε κορίτσια έθιξε το θέμα του bullying που φαίνεται πως απασχολούσε τις μαθήτριες και τους δημιουργούσε δυσάρεστα συναισθήματα. Στον αυτοσχεδιασμό που παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης μία μαθήτρια παρίστανε το θύμα και οι υπόλοιπες παρίσταναν μια κλίκα θυτών και αμέτοχων παρατηρητών. Ο διάλογος που παρουσιάστηκε ήταν ο εξής (Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019):

- Μην της ξαναμιλήσει καμία. Δεν κρατάει μυστικά και συνέχεια παραπονιέται ότι δεν την κάνουμε παρέα. Έχει γίνει πλέον πολύ βαρετή (M13, Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019).

- Μαα, δε μας έκανε τίποτα σήμερα (M16, Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019)

- Δεν έχει μα.. Αν θέλεις να είσαι στην παρέα μας θα σταματήσεις να της μιλάς (M13, Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019).

- Η Μ. έχει δίκιο. Άσε που της αρέσει και ο Γ. Χαχαχαχα (M12, Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019)

- Ας κάνουμε ό,τι θέλετε (M19, Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019).

Να σημειωθεί πως η μαθήτρια που παρίστανε το θύμα ήταν η ίδια που ρώτησε εάν μπορούν να ξεφύγουν στους αυτοσχεδιασμούς τους από τις προβληματικές των ηρώων. Χωρίς να μιλήσει, όταν ξεπάγωσε με το άγγιγμα της εμψυχώτριας, έδειξε τη σωματοποίηση του άγχους, του θυμού και της στενοχώριας που της είχαν δημιουργήσει τα λόγια των κοριτσιών που αναπαριστούσαν τους θύτες (M22, Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019).

Στον αναστοχασμό εκμυστηρεύτηκε στην ολομέλεια της τάξης πως έχει βιώσει bullying στο σχολείο και πως είναι κάτι που την αγχώνει και τη στενοχωρεί. Από τη δική της εξομολόγηση τόλμησαν να μιλήσουν κι άλλα δύο κορίτσια και να ομολογήσουν πως έχουν βιώσει σχολικό εκφοβισμό.

Στην ίδια δραστηριότητα άλλη ομάδα έδειξε με δυναμική εικόνα και μικρούς αυτοσχεδιασμούς τη σχολική αποφυγή που προκαλείται κυρίως από τον φόβο της αξιολόγησής τους μέσω των απροειδοποίητων τεστ και των διαγωνισμάτων.

Οι μαθητές της ομάδας έδειξαν τη σωματοποίηση του άγχους τους σχετικά με το θέμα και κάποιοι πρόβαλαν την άρνησή τους να πάνε στο σχολείο για να αποφύγουν τη διαδικασία του διαγωνίσματος (Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019).

Στον αναστοχασμό όλοι σχεδόν οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέφρασαν το άγχος τους για τα διαγωνίσματα και τα τεστ καθώς και την επιθυμία διαμόρφωσης ενός σχολικού συστήματος χωρίς αυτού του είδους την αξιολόγηση (Η.Π. & Η.ΕΡ., 14/3/2019).

Επομένως μέσα απ' αυτή την παρέμβαση φάνηκε πως ο σχολικός εκφοβισμός και η αξιολόγηση των μαθητών μέσω διαγωνισμάτων αποτελούν δύο βασικές αιτίες που εντείνουν το άγχος τους και οδηγούν σε σωματοποίηση του άγχους και σχολική αποφυγή.

7η Παρέμβαση

Στην παρέμβαση αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν όλοι μαζί μια ιστορία σχετική με το άγχος. Σε κάθε παιδί μοιράστηκε με τυχαίο τρόπο ένα χαρτάκι πάνω στο οποίο αναγραφόταν μια λέξη σχετική με το άγχος. Το κάθε παιδί στον χρόνο που ήθελε συμπλήρωνε με μία ή περισσότερες φράσεις και με τη χρήση της δοσμένης λέξης την «Αγχοϊστορία» της τάξης. Έτσι προέκυψε ένα προφορικό παραμύθι, το οποίο εικονογραφήθηκε εν συνεχεία σε χαρτί του μέτρου από τους μαθητές. Μέσα απ' αυτή την παρέμβαση αναδείχθηκαν και ενισχύθηκαν η φαντασία και οι συγγραφικές και

καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών. Παρατηρείται επίσης σε ακόμη μία παρέμβαση ότι τα παιδιά συνδέουν το άγχος κυρίως με τον χώρο του σχολείου. Παρακάτω παρατίθεται το παραμύθι, όπως το κατέγραψε η ερευνήτρια από την απομαγνητοφώνηση της 7ης παρέμβασης (H.EP., 21/3/2019).

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ο Άκης, ο Αγχοσαυράκης. Ο Άκης ανήκε στην οικογένεια των Αγχόσαυρων. Οι Αγχόσαυροι ήταν το πιο όμορφο είδος δεινόσαυρων και ζούσαν πριν εκατομμύρια χρόνια στη Γη. Είχαν όμως μια αδυναμία. Όταν φοβούνταν ή αγχώονταν με κάτι γίνονταν πολύ - πολύ μεγάλοι και άσχημοι. Πονούσε το στομάχι τους και έκαναν εμετό. Ίδρωναν τα χέρια τους και τους έπιανε ζαλάδα. Οι υπόλοιποι δεινόσαυροι γελούσαν όταν τους έβλεπαν να γίνονται έτσι και δεν τους έκαναν παρέα. Όταν ο Άκης, ο Αγχοσαυράκης έφθασε 5 χρονών οι γονείς του τον έγραψαν στο σχολείο του Αγχόδασους. Ο Άκης όμως αγχωνόταν πολύ για το αν θα κάνει φίλους. Έτσι όταν πέρασε την πόρτα του σχολείου ένιωθε έναν κόμπο στον λαιμό. Ένιωθε μόνος. Δεν ήξερε κανέναν απ' τους συμμαθητές του. Ήθελε να κάνει εμετό. Του κόπηκε η αναπνοή. Φοβήθηκε ότι θα γίνει μεγάλος και θα αρχίζει να βγάζει φωτιές. Αν το πάθαινε αυτό, τα άλλα δεινοσαυράκια θα φοβούνταν και δε θα τον έκαναν παρέα. Ο Άκης όμως είχε ένα χάρισμα. Η νεράιδα των δεινόσαυρων του χάρισε όταν γεννήθηκε μια μαγική μηχανή. Ήταν μια μηχανή αόρατη που μόνο ο Άκης μπορούσε να τη δει και τη χρησιμοποιούσε, όποτε ένιωθε άγχος. Αυτή τον πήγαινε σε μέρη μαγικά εκεί όπου ένιωθε χαλαρός και δεν αγχωνόταν και τον βοηθούσε να αντιμετωπίσει το άγχος του. Τον πήγαινε σε μέρη με πολλά πολύχρωμα μπαλόνια, σε θάλασσες και βουνά, σε μεγάλα λούνα παρκ και σε μαγαζιά με παιχνίδια. Έτσι ο Άκης κατάφερε να γυρίζει τις αρνητικές του σκέψεις σε θετικές. Αυτό έκανε και την πρώτη μέρα στο σχολείο. Η μηχανή τον πήγε σε ένα μέρος που έπαιζε με όλα τα καινούρια παιδιά του σχολείου και που είχαν γίνει φίλοι του. Ο Άκης αφού κατάφερε να αντιμετωπίσει το άγχος του πήγε και μίλησε στα καινούρια παιδιά του σχολείου και άρχισε να κάνει φίλους.

Έτσι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

8η Παρέμβαση

Με αφορμή την «Αγχοϊστορία» που έφτιαξαν οι μαθητές στην 7η παρέμβαση με ήρωα των Άκη τον Αγχοσαυράκη, ο οποίος φοβάται και αγχώνεται μπροστά στο άγνωστο περιβάλλον του σχολείου, η εμπυχωτέρα κινήθηκε γύρω απ' το ίδιο θέμα, δηλαδή τον φόβο και το άγχος απέναντι στο άγνωστο, αυτή τη φορά όμως με ήρωα τον Μελένιο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 136-142), ένα τενεκεδάκι που επιθυμεί να

αποδράσει απ' τη σκοτεινή αποθήκη στην οποία ζει μαζί με τη μαμά του και ονειρεύεται να ταξιδέψει στον έξω κόσμο και να γνωρίσει την Τενεκεδούπολη. Φοβάται όμως το άγνωστο, φοβάται να ταξιδέψει μόνος του χωρίς τη μαμά του, φοβάται ποιους θα συναντήσει στο ταξίδι του. Φοβάται και αγχώνεται για όλα αυτά. Τα παιδιά αφού σκιαγράφησαν τον χαρακτήρα του Μελένιου, παρουσίασαν παγωμένες εικόνες με θέμα τη ζωή του στην αποθήκη και οργάνωσαν στις ομάδες τους μικρούς αυτοσχεδιασμούς με θέμα το όνειρο που είδε ο Μελένιος το προηγούμενο βράδυ πριν πάρει την απόφαση να ταξιδέψει. Στον αναστοχασμό που ακολούθησε τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο συζήτησαν στην ολομέλεια της τάξης για το άγχος απέναντι στο άγνωστο και για αν είναι ωφέλιμο να προσπαθούμε άσχετα από το αποτέλεσμα. Ένα παιδί μάλιστα συνειδητοποίησε και παραδέχτηκε πως το άγχος και η αρνητική σκέψη το οδηγεί να παραιτείται συχνά απ' την προσπάθεια.

«Καμιά φορά, δεν πάω να παίξω ποδόσφαιρο με τ' άλλα παιδιά, γιατί αγχώνομαι που δεν είμαι τόσο καλός και δε θέλω να χάσει η ομάδα μου.» (Μ8, Η.ΕΡ., 28/3/2019)

Ένας άλλος μαθητής του απάντησε:

«Δεν πρέπει να σκέφτεσαι έτσι. Πρέπει να προσπαθείς και να παίζεις, για να γίνεσαι καλύτερος στο ποδόσφαιρο. Είμαστε μια ομάδα. Δε θα σου πει κανένας τίποτα.» (Μ2, Η.ΕΡ., 28/3/2019)

9η Παρέμβαση

Η παρέμβαση αυτή αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης. Ο ήρωας Μελένιος παλεύει με τις σκέψεις του για το αν θα κάνει το ταξίδι στην Τενεκεδούπολη. Αυτή τη φορά ο δάσκαλος σε ρόλο Μελένιου πέρασε μέσα από τον διάδρομο που σχημάτισαν τα παιδιά με τα σώματά τους και σε ζευγάρια του φώναζαν αντικρουόμενες απόψεις παριστάνοντας την πολυφωνία των σκέψεών του. Τα παιδιά φαίνονταν πλέον εξοικειωμένα με τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Έχοντας έρθει πάλι σε επαφή με την τεχνική «διάδρομος συνείδησης» από προηγούμενη παρέμβαση, δε χρειάστηκαν περαιτέρω οδηγίες για την υλοποίηση αυτής της δραστηριότητας. Έτσι έμεινε αρκετός χρόνος και υλοποιήθηκε και η κινητική δραστηριότητα της παρέμβασης. Πρόκειται για μια άσκηση αναπνοής διαμορφωμένη στα πλαίσια της ιστορίας του Μελένιου. Τα παιδιά έδειξαν να ηρεμούν με τη χαλαρωτική μουσική υπόκρουση και την απαλή φωνή της εμψυχώτριας. Μπήκαν στον ρόλο του Μελένιου και ένιωσαν να περπατούν ελεύθερα, όπως και ο ήρωας της ιστορίας. Με την

καθοδήγηση της εμπυχωτριάς περιεργάζονταν τα αντικείμενα και τα χρώματα γύρω τους και εξέφρασαν ευγνωμοσύνη που έχουν τις αισθήσεις τους.

Στον αναστοχασμό ακούστηκαν χαρακτηριστικά τα εξής:

«Κυρία, όταν μας είπατε να κλείσουμε τα μάτια και μετά να τα ανοίξουμε και να δούμε τα χρώματα γύρω μας, σκέφτηκα πόσο τυχεροί είμαστε που βλέπουμε, ενώ άλλα παιδιά σαν κι εμάς δε βλέπουν.» (M5, Η.Π. & Η.ΕΡ., 4/4/2019)

«Εμένα μου άρεσε πολύ που αναπνέαμε αργά και έντονα και που μας λέγατε να περπατάμε σαν να μην πατάμε στη γη. Ένωσα ελαφριά σαν πουλί. Ήταν πολύ ωραίο.» (M1, Η.Π. & Η.ΕΡ., 4/4/2019).

10η Παρέμβαση

Οι δραστηριότητες αυτής της παρέμβασης άρεσαν ιδιαίτερος στα παιδιά. Με εικόνες που είχαν βρει από το σπίτι τους σχετικές με φοβικά αντικείμενα της επιλογής τους έφτιαξαν σε χαρτονάκια Α4 πίνακες στολίζοντας τα φοβικά αντικείμενα με άλλες εικόνες με χρήση χαρτοκοπτικής. Οι μαθητές διασκέδασαν πολύ με τη διαδικασία. Έδειξαν τα κάδρα τους στους υπολοίπους και έδωσαν έναν τίτλο στο δημιούργημά τους. Παρατηρήθηκε αυξημένη αυτοπεποίθηση σε παιδιά που δυσκολεύονταν να εκφράσουν τη γνώμη τους και μια ταύτιση μεταξύ παιδιών που επέλεξαν το ίδιο φοβικό αντικείμενο. Η διαφορετική προσέγγιση στολισμού όμως του ίδιου φοβικού αντικειμένου, αλλά και η διαφορετική παρουσίαση αυτού, οδήγησε στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των παιδιών της διαφορετικότητας των ανθρώπων και της διαφορετικής οπτικής των πραγμάτων.

Ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά ήταν και η δεύτερη δραστηριότητα της παρέμβασης. Τα παιδιά μπήκαν στον ρόλο του ήρωα της ιστορίας που αφηγούνταν η εμπυχωτρία και τον μιμήθηκαν κινητικά. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές και οι μαθήτριες, προσπάθησαν, όπως και το πιθηκάκι – ήρωας της ιστορίας, να αποτινάξουν ότι τους βαραίνει γράφοντας σε χαρτάκια τα άγχη και τις φοβίες τους. Τα χαρτάκια αυτά τα τσαλάκωσαν και τα κόλλησαν πάνω τους με χαρτοταινία. Ακολουθώντας την αφήγηση της ιστορίας και μπαίνοντας στον ρόλο του ήρωα πετούσαν μία - μία τις χάρτινες μπάλες στον κάδο σκουπιδιών της τάξης, με σκοπό να αισθανθούν πιο ελεύθεροι και πιο δυνατοί με την αποβολή των φόβων και του μη δημιουργικού άγχους που ενδεχομένως βιώνουν.

Όπως επεσήμαναν και στον αναστοχασμό, τα παιδιά θεώρησαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα βοηθητική στη μείωση του άγχους και ανακουφιστική.

Επίσης σύμφωνα με τις απόψεις τους, η δραστηριότητα συνέβαλε στη συνειδητοποίηση καταστάσεων που τους προκαλούν άγχος και φόβο μέσω της γραπτής έκφρασης αυτών, ενώ τους δημιούργησε την επιθυμία να βοηθήσουν και άλλους ανθρώπους να διαχειριστούν το άγχος και τις φοβίες τους. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν ότι τα παιδιά μέσω της δραστηριότητας αντιλήφθηκαν τον σεβασμό στην ιδιωτικότητα του άλλου και ένιωσαν όμορφα που δεν αποκάλυψαν τα άγχη και τις φοβίες τους στους άλλους, διατηρώντας την ιδιωτικότητά τους. Στον αναστοχασμό ακούστηκαν τα εξής:

«Ένωσα να φεύγει ένα βάρος από πάνω μου.» (M11, Η.Π. & Η.ΕΡ., 11/4/2019)

«Εγώ το διασκέδασα πολύ που προσπαθούσα να βάλω καλάθι στον κάδο. Με βοήθησε επίσης που έγραψα τους φόβους και τα άγχη μου στο χαρτάκι.» (M3, Η.Π. & Η.ΕΡ., 11/4/2019)

«Συμφωνώ. Βοηθάει όταν τα γράφεις σε χαρτί.» (M5, Η.Π. & Η.ΕΡ., 11/4/2019)

«Κι εγώ. Πολλά απ' αυτά που με αγχώνουν και με φοβίζουν δεν είχα καθίσει ποτέ να τα σκεφτώ.» (M7, Η.Π. & Η.ΕΡ., 11/4/2019)

«Θα δείξω την άσκηση στους γονείς μου, όταν αγχώνονται να την κάνουν κι αυτοί.» (M13, Η.Π. & Η.ΕΡ., 11/4/2019)

«Όταν μας λέγατε να πάρουμε βαθιά ανάσα, να πετάξουμε αυτό που μας βαραίνει και να κολυμπήσουμε πιο δυνατά, ένιωσα να παίρνω δύναμη. Πραγματικά ήταν σαν να φεύγει από πάνω μου αυτό το βάρος που έγραψα σε κάθε χαρτάκι.»

«Μου άρεσε που δε δείχναμε στους άλλους ή σε εσάς τα χαρτάκια μας. Γράφαμε αυτό που θέλαμε, το τσαλακώναμε και το πετάγαμε μακριά. Αυτό μου άρεσε. Όλοι νιώσαμε καλύτερα, αλλά χωρίς να λέμε στους άλλους αυτά που μας φοβίζουν και μας αγχώνουν.»

11η Παρέμβαση

Στην παρέμβαση αυτή τα μέλη της ομάδας ξανασυστήνονται με την οικογένεια των Αγχόσαυρων, μέλος της οποίας, τον Άκη τον Αγχόσαυράκη, είχαν χρησιμοποιήσει ως ήρωα της δική τους «Αγχοϊστορίας» στην 7η παρέμβαση. Η εμπυχωτρία αφού πρόβαλε στα παιδιά με τη χρήση γαντόκουκλας τον δικό της Αγχόσαυρο και τους εξομολογήθηκε κάποιες αρνητικές της σκέψεις που τον κάνουν να μεγαλώνει και να μην είναι φίλος της, τα προσκάλεσε να ζωγραφίσουν τον δικό τους Αγχόσαυρο και να σκεφτούν τρία πράγματα που τον κάνουν να μεγαλώνει και να τρέφεται από το άγχος τους. Στον κύκλο της ομάδας έγινε επίσης συζήτηση πάλι με τη χρήση της

γαντόκουκλας – Αγχόσαυρου για τη σωματοποίηση του άγχους και τα παιδιά έδειξαν να αναγνωρίζουν πλέον τα μηνύματα που στέλνει το σώμα τους όταν αγχώνονται.

Εποικοδομητική απεδείχθη και η επόμενη δραστηριότητα της παρέμβασης, κατά την οποία τα παιδιά σε ζευγάρια (χωρισμένα με τυχαίο τρόπο), ετοίμασαν και πρόβαλαν στην τάξη μικρούς αυτοσχεδιασμούς. Το ένα παιδί παρίστανε τον Αγχόσαυρο και το άλλο παιδί εξέφραζε μια αρνητική σκέψη δυνατά. Ο Αγχόσαυρος τρέφεται από την αρνητική σκέψη, την επαναλάμβανε και άρχιζε να μεγαλώνει. Το παιδί που εξέφραζε τον φόβο και την αγωνία του είχε την επιλογή να νικήσει τον Αγχόσαυρό του φωνάζοντας την αντίθετη θετική σκέψη απ' αυτή που έκανε αρχικά και να την επαναλάβει αρκετές φορές μέχρι να ξαναμικρύνει ο Αγχόσαυρος ή να ηττηθεί από τον Αγχόσαυρό του σωματοποιώντας το άγχος του.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη δραστηριότητα αυτή ενίσχυσαν τις δεξιότητες τους στην παραγωγή επιχειρηματικού λόγου και με τη βοήθεια της εμπυχωτρίασ ανακάλυψαν περισσότερες τεχνικές διαχείρισης άγχους, στην προσπάθειά τους να νικήσουν τον Αγχόσαυρό τους μετατρέποντας τις αρνητικές τους σκέψεις σε θετικές. Παρατίθεται ένας διάλογος από τον αυτοσχεδιασμό δύο μαθητών (Μ2: Παιδί, Μ5: Αγχόσαυρος, Η.Π. & Η.ΕΡ., 17/4/2019).

Παιδί: Είμαι κακός μαθητής. Δεν αξίζω τίποτα. Πήρα Β' στο τεστ.

Αγχόσαυρος: Είσαι κακός μαθητής. Δεν αξίζεις τίποτα. (Πιο δυνατά) Είσαι κακός μαθητής. Δεν αξίζεις τίποτα. (Πιο δυνατά) Είσαι κακός μαθητής. Δεν αξίζεις τίποτα.

Παιδί: (Παριστάνει ότι δεν μπορεί να αναπνεύσει από το άγχος. Κάνει ότι σκέφτεται και μονολογεί δυνατά.) Δεν ισχύει αυτό. Είναι απλά ένα τεστ. Ήταν απλά ένα τεστ. Τι μου λέει ο μπαμπάς μου που με βοηθάει πάντα; Ακόμα και οι μεγαλύτεροι ποδοσφαιριστές, αγόρι μου, δεν είναι καλοί σε κάθε αγώνα. Ήταν απλά ένα τεστ. Δεν πάει να πει ότι δεν αξίζω. Θα προσπαθήσω περισσότερο την επόμενη φορά και θα τα πάω καλύτερα. (Φωνάζει στον Αγχόσαυρό του και χαμογελάει) Ακούς; Ήταν απλά ένα τεστ.

Αγχόσαυρος: (Χωρίς να μιλήσει δείχνει να μικραίνει παριστάνοντας πως έχει ηττηθεί απ' τις θετικές σκέψεις του παιδιού και κάθεται στα γόνατα διπλωμένος.)

12η Παρέμβαση

Η τελευταία παρέμβαση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε σε κλίμα χαράς, συγκίνησης, κεφιού, χορού και τραγουδιού. Η εμπυχωτρία αφού έδειξε στα παιδιά

κάποιες απλές ασκήσεις διαφραγματικής αναπνοής για χαλάρωση, ανακούφιση και διαχείριση του άγχους, τα άφησε την υπόλοιπη ώρα να «ντύσουν» μουσικοχορευτικά τους στίχους του τραγουδιού «Το άγχος νικώ» που τους μοίρασε σε φωτοτυπία. Τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα στις ομάδες τους και οι ομάδες παρουσίασαν μουσικούς διαλόγους και έδωσαν κίνηση και ρυθμό στους στίχους. Η εμπυχωτρία ενημέρωσε τα παιδιά για το πέρας του προγράμματος, ενώ τα ίδια εξέφρασαν την επιθυμία να πραγματοποιηθεί κάτι παρόμοιο και την επόμενη σχολική χρονιά (Η.Π. & Η.ΕΡ., 9/5/2019).

3.2.2 Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις μαθητών από την πειραματική ομάδα.

1. Θυμήσου ένα γεγονός ή μια κατάσταση που βίωσες τον τελευταίο καιρό και σε έκανε χαρούμενο/-η. Τι συναισθήματα ένιωσες;

Όταν έφτιαξα μια κατασκευή από χαρτί και άρεσε πάρα πολύ στη μαμά μου και στη γιαγιά μου. Ένιωσα περήφανη και χαρούμενη για τον εαυτό μου. (M12, 16/5/2019)

Όταν πήρα σε όλα τα μαθήματα Α στους βαθμούς. Ένιωσα υπεύθυνη. (M14, 16/5/2019)

Στη γιορτή της μητέρας μου, έδωσα ένα δώρο της μαμάς μου και της άρεσε πολύ. Ένιωσα τέλεια. (M15, 16/5/2019)

Όταν ο προπονητής μου στο πόλο με επέλεξε να παίξω στο πρωτάθλημα με τα μεγαλύτερα παιδιά. (M3, 16/5/2019)

Όταν έγραφα καλά στο διαγώνισμα Αγγλικών στο φροντιστήριο. Ένιωσα μεγάλη χαρά. (M5, 16/5/2019)

Ένιωσα χαρούμενος όταν μου είπε ο πατέρας μου ότι θα μου πάρει καινούριο ποδήλατο. (M8, 16/5/2019)

Που τα πήγα καλά σε όλα τα μαθήματα στους βαθμούς. Ένιωσα χαρά και ενθουσιάστηκα με την απόδοσή μου. (M20, 16/5/2019)

Όταν έγραφα καλά στην έκθεση. Ένιωσα περήφανη για τον εαυτό μου (M22, 16/5/2019)

2. Θυμήσου ένα γεγονός ή μια κατάσταση τον τελευταίο καιρό που σε άγχωσε πολύ. Τι συναισθήματα ένιωσες; Τι σκέφτηκες;

Όταν είχα τεστ Θρησκευτικών. Αγχώνομαι με τα τεστ. Ίδρωσαν τα χέρια μου και ήθελα να κάνω εμετό. (M3, 16/5/2019)

Που λιποθύμησα και μου είπε η μαμά ότι δε θα ξαναπάω σε μακρινά ταξίδια με την ομάδα. (M12, 16/5/2019)

Νόμιζα ότι η έκθεσή μου δεν είναι καλή και αγχώθηκα πολύ. (M2, 16/5/2019)

Όταν είχα τεστ και είχα πάρα πολλά να διαβάσω. Νόμιζα ότι δε θα προλάβω και πονούσε το κεφάλι και η κοιλιά μου και έκλαιγα. (M15, 16/5/2019)

Αν θα αποκαλυπτόταν ένα μυστικό μου. (M17, 16/5/2019)

Όταν τα κορίτσια της τάξης μου με κορόιδευαν και με χτύπησαν. Εκείνες τις στιγμές που μου κάνουν αυτά τα πράγματα νιώθω αγχωμένη και στενοχωρημένη. Σκέφτηκα να τους μιλήσω. (M22, 16/5/2019)

Όταν μερικές συμμαθήτριάς μου με ακολούθησαν και με κορόιδευαν και εγώ είχα μόνο μία στο πλευρό μου. Ένιωσα άγχος, λύπη και θυμό. (M14, 16/5/2019)

Όταν πήγε η μαμά μου στο σούπερ μάρκετ, φοβήθηκα μην την πειράξει κανείς και δεν ξαναγυρίσει στο σπίτι. (M20, 16/5/2019)

Όταν έγραψα τεστ Αγγλικών και νόμιζα ότι είχα πάρει κακό βαθμό. Νόμιζα για λίγο ότι δεν μπορώ να αναπνεύσω. (M5, 16/5/2019)

Με άγχωσε πολύ, όταν μας είπε η κυρία ότι θα γράφαμε απροειδοποίητο τεστ στη θεωρία. Σκέφτηκα ότι θα τα πάω χάλια και αγχώθηκα πολύ. (M7, 16/5/2019)

Όταν κάναμε ένα πρόβλημα στα Μαθηματικά ένιωσα άγχος για το αν θα πάρω ΜΠΡΑΒΟ. (M8, 16/5/2019)

3. Ποιες διαφορές διακρίνεις ανάμεσα στη χαρούμενη κατάσταση που βίωσες και στην κατάσταση που σου προκάλεσε άγχος;

Στη χαρούμενη κατάσταση ένιωθα πολύ χαρούμενος, ενώ στην άλλη πολύ αγχωμένος. (M7, 16/5/2019)

Ήμουν πιο αναστατωμένη στη δεύτερη κατάσταση. (M15, 16/5/2019)

Στη μία κατάσταση ένιωσα χαρούμενη και περήφανη, ενώ στην άλλη λύπη και θυμό. (M17, 16/5/2019)

Στην πρώτη κατάσταση ένιωσα χαρά και ενθουσιασμένη, ενώ στη δεύτερη ένιωσα λύπη και αγχωμένη. (M22, 16/5/2019)

Στη μία ένιωσα να πετάω, ενώ στην άλλη ένιωσα απερίγραπτα άσχημα. (M3, 16/5/2019)

4. Αν ξαναζούσες στο μέλλον το ίδιο γεγονός ή την κατάσταση που σου δημιούργησε το άγχος, πιστεύεις πως θα αντιδρούσες με διαφορετικό τρόπο; Αν ναι, τι διαφορετικό θα έκανες;

Δε νομίζω ότι θα έκανα κάτι διαφορετικό, γιατί σε τέτοια θέματα αγχώνομαι εύκολα. (M20, 16/5/2019)

Θα παρέμενα ψύχραιμος και θα ήξερα να αντιδράσω διαφορετικά. (M5, 16/5/2019)

Θα ήμουν πιο δυνατή και πιο προετοιμασμένη. (M18, 16/5/2019)

Θα είχα περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό μου. (M7, 16/5/2019)

Όχι, δε νομίζω να αντιδρούσα διαφορετικά. (M21, 16/5/2019)

5. Πώς σου φάνηκε το πρόγραμμα για το άγχος; Τι σου άρεσε πιο πολύ;

Ήταν τέλειο. Μου άρεσε ο Αγχόσαυρος. (M3, 16/5/2019)

Ήταν ωραίο. Μου άρεσε πιο πολύ που συνεργαστήκαμε καλά στις ομάδες που ήμουν και γελάσαμε πολύ. (M11, 16/5/2019)

Μου άρεσε το πρόγραμμα. Όλα ήταν ωραία. (M4, 16/5/2019)

Μου άρεσε πιο πολύ που ησύχασα και νόμιζα πλέον ότι η μαμά μου θα είναι ασφαλής. (M20, 16/5/2019)

Μου άρεσε το παιχνίδι με τον Μελένιο. (M1, 16/5/2019)

Μου άρεσε ο Αγχόσαυρος και που παρουσιάσαμε με τον διπλανό μας τι μας προκαλεί άγχος. (M7, 16/5/2019)

Μου άρεσε πολύ που φτιάξαμε αστεία καδράκια με αυτά που φοβόμαστε. (M13, 16/5/2019)

Μου άρεσε πολύ το πρόγραμμα. Η ιστορία με το πιθηκάκι και τις μπάλες ήταν το καλύτερο παιχνίδι στο πρόγραμμα. (M9, 16/5/2019)

Τα καδράκια που φτιάξαμε και στόλισα τα φίδια που φοβάμαι με μουστάκι ομπρέλες και μαγιό ήταν τα πιο διασκεδαστικά. (M18, 16/5/2019)

6. Ανακάλυψες κάτι για τον εαυτό σου που ίσως να μην το γνώριζες;

Ότι είμαι πιο δυνατή απ' όσο νόμιζα. (M22, 16/5/2019)

Ότι είμαι αρκετά ντροπαλή στο να γνωρίζω καινούριους ανθρώπους. (M20, 16/5/2019)

Ναι, ανακάλυψα ότι δεν ήμουν τόσο ντροπαλός όσο νόμιζα. (M1, 16/5/2019)

Ανακάλυψα ότι είμαι αρκετά απαισιόδοξη μερικές φορές. (M17, 16/5/2019)

Μπορώ να συνεργαστώ καλύτερα με τους άλλους απ' όσο νόμιζα. (M2, 16/5/2019)

3.3 Ευρήματα

Σκοπός της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης είναι να εξεταστεί η ερευνητική υπόθεση, αν δηλαδή η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών των παιδιών του δείγματος.

Όσον αφορά την ποσοτική ανάλυση, δε διαπιστώθηκε στατιστική σημαντικότητα στους περισσότερους παράγοντες του ερωτηματολογίου, τόσο για την πειραματική ομάδα, όσο και για την ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε θετική επίδραση του προγράμματος μόνο στον παράγοντα «Γενικευμένης Διαταραχής Άγχους» των παιδιών, για την πειραματική ομάδα. Οι παράγοντες «διαταραχή άγχους αποχωρισμού», «κοινωνική φοβία» «διαταραχή πανικού» και «σχολική αποφυγή» δε φάνηκαν να επηρεάζονται βάσει των ποσοτικών αποτελεσμάτων.

Παρ' όλ' αυτά, τα ποιοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από απομαγνητοφώνηση και από τα ημερολόγια που κρατούσαν σε εβδομαδιαία βάση η εμψυχώτρια και η ερευνήτρια έδειξαν θετική επίδραση του προγράμματος σε όλους τους παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής. Επιπλέον, διαπιστώθηκε θετική επιρροή του προγράμματος στον έλεγχο της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις που δημιουργούν άγχος, στη διαχείριση των μη παραγωγικών σκέψεων που εντείνουν το άγχος και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων. Επίσης, το πρόγραμμα συνέβαλε στην καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων των μελών της πειραματικής ομάδας, στην καλλιέργεια καλλιτεχνικών και μουσικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια του προφορικού και του γραπτού λόγου και στην αύξηση της κοινωνικότητας, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

4.1 Συζήτηση Ευρημάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν μπορεί η εφαρμογή προγράμματος 12 παρεμβάσεων με χρήση τεχνικών ΔτΕ να επηρεάσει τις αγχώδεις διαταραχές παιδιών Δ' τάξης Δημοτικού. Η ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξαν ότι η εφαρμογή του προγράμματος με χρήση τεχνικών της ΔτΕ μπορεί να επηρεάσει τη «Γενικευμένη Διαταραχή Άγχους» σε παιδιά Δ' Δημοτικού. Ωστόσο, τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν εν μέρει επιρροή και στους άλλους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα, που προέκυψαν από το ημερολόγιο παρατήρησης, που κρατούσε η εμπυχώτρια, το απομαγνητοφωνημένο ακουστικό υλικό και το ημερολόγιο που κρατούσε η ερευνήτρια βάσει του ακουστικού υλικού που διέθετε από τις παρεμβάσεις, έδειξαν ότι το πρόγραμμα συνέβαλε θετικά στη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών μαθητών του δείγματος. Θα τολμούσαμε να πούμε πως κάποιοι σημαντικοί περιορισμοί στην έρευνα, οι οποίοι αναλύονται στο υποκεφάλαιο 4.2, επηρέασαν τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας.

4.1.1 Διαταραχή πανικού

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα δεν επηρέασε τη διαταραχή πανικού των παιδιών, με επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τεχνικές σωματοποίησης του άγχους, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαταραχή πανικού. Μέσα από τη γραπτή έκφραση των αρνητικών συναισθημάτων τους, αλλά και μέσα από μουσικοχορευτικές δραστηριότητες, όπως η δραστηριότητα της 12^{ης} Παρέμβασης «Το άγχος νικά», τα παιδιά έδειξαν να μπορούν να διαχειριστούν ευκολότερα το υπερβολικό τους άγχος που συχνά τα οδηγεί σε διαταραχή πανικού. Στη διαχείριση της διαταραχής πανικού συνέβαλαν κυρίως οι δραστηριότητες διαφραγματικής αναπνοής που πραγματοποιήθηκαν άμεσα ή έμμεσα στις τρεις τελευταίες παρεμβάσεις.

Επιπλέον βάσει των ποιοτικών αποτελεσμάτων ο παράγοντας «Διαταραχή Πανικού» φάνηκε να συνδέεται άμεσα με τον παράγοντα «Σχολική Αποφυγή». Η σωματοποίηση του άγχους των παιδιών εκδηλώνεται περισσότερο σε καταστάσεις που συνδέονται με το σχολικό περιβάλλον και κυρίως με τον τρόπο αξιολόγησής τους μέσω τεστ και διαγωνισμάτων. Επίσης κάποιες ειδικές φοβίες των μαθητών, όπως ο φόβος για τα αεροπλάνα, φαίνεται να οδηγεί σε διαταραχή πανικού. Γενικότερα η σύνδεση του άγχους με τη σωματοποιημένη εκδήλωση αυτού ήταν έκδηλη καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, κάποια παιδιά δήλωσαν ενδυναμωμένα και πιο προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη ψυχραιμία μελλοντικές αγχογόνες καταστάσεις.

4.1.2 Γενικευμένη διαταραχή άγχους

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα επηρέασε τη γενικευμένη διαταραχή άγχους των παιδιών, με επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν παρομοίως ότι τα μέλη της πειραματικής ομάδας καλλιέργησαν μέσω το προγράμματος τρόπους διαχείρισης της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, που εμφανίζεται συχνότερα σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές και οι μαθήτριες της πειραματικής ομάδας μέσα από το πρόγραμμα αναγνώρισαν, παραδέχτηκαν τις φοβίες, το άγχος τους και τα αρνητικά τους συναισθήματα και γνώρισαν τεχνικές διαχείρισης του άγχους που εκδηλώνουν. Απομυθοποίησαν τους υπερβολικούς φόβους τους μέσω διασκεδαστικών δραστηριοτήτων, όπως ήταν οι δραστηριότητες της 10^{ης} Παρέμβασης, «Γέλα με τον φόβο σου», «Πέταξέ με μακριά» και εκτόνωσαν την περισσευόμενη ενέργειά τους και τη νευρικότητά τους μέσω κινητικών δραστηριοτήτων, όπως ήταν όλες οι δραστηριότητες προθέρμανσης στην αρχή κάθε παρέμβασης, καθώς και οι δραστηριότητες με ήρωα τον Μελένιο της 8^{ης} και της 9^{ης} Παρέμβασης.

Μέσα από την εξοικειώσή τους με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και μέσα από την ταύτισή τους με τους ήρωες του προγράμματος βίωσαν θετικά συναισθήματα και διαχειρίστηκαν το γενικευμένο άγχος τους που συχνά, όπως παραδέχτηκαν, τους οδηγεί σε παραίτηση από την προσπάθεια. Κατανόησαν ότι οι σκέψεις, οι πράξεις και οι συμπεριφορές μας βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση και ότι ο τρόπος βίωσης των καταστάσεων της ζωής μας και τα συναισθήματά μας εξαρτώνται από τις σκέψεις μας και απ' τον τρόπο θέασης των πραγμάτων. Ιδιαίτερα μέσα από τις δραστηριότητες «Εγώ και ο Αγχόσαυρός μου» της 11^{ης} Παρέμβασης, αλλά και μέσα από τη δραστηριότητα «Ο διάδρομος των εσωτερικών φωνών» της 4^{ης} Παρέμβασης, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξασκήθηκαν στη μετατροπή των αρνητικών γνωσιών σε θετικές. Καλλιέργησαν επίσης την ενσυναίσθηση, κυρίως με τις δραστηριότητες των παρεμβάσεων 4, 5 και 6, που εμπεριείχαν κάρτες με προβληματικές φανταστικών ηρώων, οι οποίοι παρουσίαζαν συμπτώματα αγχωδών διαταραχών, και εκδήλωσαν την επιθυμία να διδάξουν τις τεχνικές διαχείρισης του άγχους και σε άλλους.

4.1.3 Άγχος αποχωρισμού

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα δεν επηρέασε τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού των παιδιών, με επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει τουλάχιστον ένα παιδί που εμφανίζει συμπτώματα άγχους αποχωρισμού. Η αναγνώριση και η εξομολόγηση εκ μέρους της μαθήτριας του φόβου της μήπως «χάσει» τους γονείς της και ιδιαίτερα τη

μαμά της αποτελεί το πρώτο μεγάλο βήμα για να διαχειριστεί το άγχος αποχωρισμού και να ξεπεράσει τον φόβο της.

Συγκεκριμένα στην 4^η παρέμβαση μετά τη δραστηριότητα των καρτών και την προσπάθεια εκ μέρους των παιδιών να σκιαγραφήσουν τον χαρακτήρα του φανταστικού ήρωα της κάρτας της ομάδας τους, η μαθήτρια Μ20 θέλησε να εξομολογηθεί στην ολομέλεια της τάξης το άγχος αποχωρισμού που νιώθει, όταν βρίσκεται μακριά απ' τους γονείς της. Επίσης στην ημιδομημένη συνέντευξη που δόθηκε απ' τα παιδιά μετά το πέρας των δραστηριοτήτων, η μαθήτρια εκδήλωσε περισσότερο την ανάγκη να μιλήσει για το άγχος αποχωρισμού που νιώθει όταν δε βρίσκεται κοντά στη μαμά της, αναφέροντας το συγκεκριμένο θέμα επίμονα ακόμα και όταν η απάντηση που έδινε δεν αντιστοιχούσε με την ερώτηση που της είχε τεθεί.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα σχετικά με το άγχος αποχωρισμού που φαίνεται να εκδηλώνει η συγκεκριμένη μαθήτρια λήφθηκαν σοβαρά υπόψη από την ερευνήτρια και την εμπυχώτρια που ενημέρωσαν την εκπαιδευτικό της τάξης για να προβεί σε περαιτέρω συζήτηση με τους γονείς της μαθήτριας. Επίσης οι εξομολογήσεις γενικότερα των μαθητών λήφθηκαν σοβαρά υπόψιν από την ερευνήτρια και την εμπυχώτρια, οι οποίες έθεσαν επί τάπητος το ενδεχόμενο συνέχισης του προγράμματος ή εφαρμογής ενός παρόμοιου προγράμματος στην πειραματική ομάδα την επόμενη σχολική χρονιά, με σκοπό την αποτελεσματικότερη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών από τους μαθητές της ομάδας.

4.1.4 Κοινωνική φοβία

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα δεν επηρέασε την κοινωνική φοβία των παιδιών, με επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Παρατηρήθηκε ότι οι πιο ντροπαλοί και συνεσταλμένοι μαθητές αύξησαν τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες, καθώς το πρόγραμμα προχωρούσε και τα μέλη της ομάδας εξοικειώνονταν μεταξύ τους. Το κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας, αποδοχής, αλληλοβοήθειας κι εμπιστοσύνης που καλλιεργήθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος έφερε ως αποτέλεσμα να αισθάνονται τα παιδιά άνετα να μιλήσουν μπροστά στην υπόλοιπη ομάδα και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως ήταν οι δραστηριότητες «Γέλα με τον φόβο σου!» και «Πέταξέ με μακριά» της 10^{ης} Παρέμβασης, καλλιεργήθηκε η κατανόηση κι ο σεβασμός προς τη

διαφορετικότητα του άλλου και προς τις διαφορετικές απόψεις κι οπτικές του ίδιου θέματος, καθώς κι ως προς την ιδιωτικότητα του ατόμου, με αποτέλεσμα την ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων των πιο συνεσταλμένων παιδιών, τα οποία έδειχναν να αποβάλλουν ολοένα και περισσότερο τον φόβο τους για έκθεση. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαχείριση του φόβου απέναντι στο άγνωστο που δημιουργεί άγχος. Αξιοσημείωτη είναι η ανταπόκριση των παιδιών στις δραστηριότητες της 8^{ης} και της 9^{ης} Παρέμβασης με κεντρικό ήρωα τον Μελένιο. Σε αρκετές δραστηριότητες του προγράμματος, τα παιδιά κλήθηκαν να ταυτιστούν με ήρωες, μέσα από τους οποίους μπορούσαν να εκφραστούν πιο ελεύθερα, καθώς ένιωθαν ότι δε μιλούν εκείνα αλλά ένα φανταστικό πρόσωπο. Τέτοιου είδους δραστηριότητες έδωσαν «κουράγιο» στους πιο συνεσταλμένους μαθητές, το οποίο παρατηρήθηκε ότι διατήρησαν και μετά το πέρας των δραστηριοτήτων.

Επιπλέον, η καλλιέργεια μουσικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες του προγράμματος, αλλά κι η καλλιέργεια του γραπτού και προφορικού λόγου που παρατηρήθηκε, ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση πολλών μαθητών, με συνέπεια και την πιο ενεργή συμμετοχή τους σε κοινωνικές δραστηριότητες.

Αξίζει να σημειωθεί τέλος πως μέσα από το πρόγραμμα με αφορμή τις δραστηριότητες της 6^{ης} Παρέμβασης αναδύθηκαν σημαντικά κοινωνικά ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης παρέμβασης, αλλά και κατά τη διάρκεια των ημιδομημένων συνεντεύξεων στο τέλος του προγράμματος, υπήρξαν εξομολογήσεις από παιδιά της πειραματικής ομάδας ότι έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού, γεγονός που έδειξε να εντείνει την κοινωνική φοβία των συγκεκριμένων μαθητών. Το γεγονός αυτό λήφθηκε σοβαρά υπόψιν από την ερευνήτρια και την εμπυχώτρια, οι οποίες ενημέρωσαν την εκπαιδευτικό της τάξης για περαιτέρω ομαδικές ενέργειες στο σχολικό πλαίσιο.

4.1.5 Σχολική αποφυγή

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι το πρόγραμμα δεν επηρέασε τη σχολική αποφυγή των παιδιών, με επίπεδο σημαντικότητας το 5%.

Τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν την ανάγκη των παιδιών μέσα από τις δικές τους δημιουργίες, όπως η «Αγχοϊστορία» της 7^{ης} Παρέμβασης, να μιλήσουν για το άγχος που νιώθουν για το σχολείο. Με τη βοήθεια του «Αγχόσαυρου» στην 11^η Παρέμβαση έδειξαν ότι μπορούν να διαχειριστούν ευκολότερα το άγχος τους για το

σχολείο, να μην οδηγούνται σε παραίτηση από την προσπάθεια λόγω του σχολικού άγχους και σε σχολική αποφυγή και να μη νιώθουν απογοήτευση από μια κακή σχολική επίδοση. Στο τέλος του προγράμματος παρατηρήθηκε ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, καθώς και του αισθήματος υπερηφάνειας για την προσπάθειά τους όσον αφορά τις σχολικές τους υποχρεώσεις και τις σχολικές τους επιδόσεις. Μέσω των δραστηριοτήτων με ήρωα τον Αγχόσαυρο να σημειωθεί πως καλλιεργήθηκε ιδιαίτερος ο επιχειρηματολογικός λόγος των παιδιών και η δεξιότητα επίλυσης αντιπαραθέσεων.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας απ' τους περιορισμούς της έρευνας ήταν το γεγονός ότι η ερευνήτρια δεν κατάφερε να είναι και εμπνευστήτρια του προγράμματος. Αυτό το κώλυμα καθυστέρησε και την έναρξη του προγράμματος, μέχρις ότου να βρεθεί εμπνευστής προς υλοποίησή του. Η ερευνήτρια την περίοδο διεξαγωγής του προγράμματος εργαζόταν ως εκπαιδευτικός σε διθέσιο σχολείο, που λόγω του μικρού αριθμού παιδιών λειτουργεί ως μονοθέσιο και κατά συνέπεια δεν υπήρχε ηλικιακή ομοιογένεια στο δείγμα. Έτσι μετά από συνεννόηση με τον επιβλέποντα καθηγητή, η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τη θεατρολόγο Δημοτικού Σχολείου του Ναυπλίου κι απόφοιτο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η θεατρολόγος δέχθηκε να γίνει η εμπνευστήτρια του προγράμματος και με την εμπειρία της, την καλή της διάθεση και την άψογη συνεργασία που είχε με την ερευνήτρια, έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος. Η ερευνήτρια έδωσε στην εμπνευστήτρια τις δραστηριότητες των παρεμβάσεων και σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση της καθεμιάς.

Παρ' όλ' αυτά το γεγονός ότι δεν μπορούσε η ίδια η ερευνήτρια να έρθει σε επαφή με το δείγμα της έρευνας και να υλοποιήσει η ίδια τις παρεμβάσεις τη δυσκόλεψε στο να αποκτήσει μια πλήρη και σαφέστερη εικόνα της διεξαγωγής του προγράμματος. Η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση δεν επιτράπηκαν την ώρα των παρεμβάσεων, οπότε βασικά μέσα εξαγωγής ποιοτικών αποτελεσμάτων αποτέλεσαν το μαγνητοφωνημένο ακουστικό υλικό που παρέδιδε η εμπνευστήτρια στην ερευνήτρια σε εβδομαδιαία βάση μαζί με το ημερολόγιο παρατήρησης (Η.Π.) που κρατούσε η πρώτη. Από την απομαγνητοφώνηση του υλικού η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιο ερευνήτριας (Η.ΕΡ) και σύγκρινε τις παρατηρήσεις με αυτές του

ημερολογίου παρατήρησης. Όμως γίνεται κατανοητό πως η ερευνήτρια δεν μπορούσε να αντιληφθεί πλήρως όλες τις αντιδράσεις των μαθητών και γενικά την πληθώρα των μη λεκτικών μηνυμάτων τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, χωρίς να έχει τη διάθεσή της οπτικό υλικό.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ότι δεν κατέστη δυνατή η παρακολούθηση του προγράμματος κατά τις ώρες διεξαγωγής του από κάποιο άλλο άτομο που θα λειτουργούσε ως κριτικός φίλος, παρά τις προσπάθειες εύρεσής του εκ μέρους της ερευνήτριας.

Σημαντική δυσκολία κατά την υλοποίηση του προγράμματος ήταν επίσης ο χρονικός περιορισμός. Οι παρεμβάσεις ήταν προγραμματισμένες να γίνονται κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος και μάλιστα κάθε Πέμπτη την 5^η ώρα, η οποία διαρκεί λιγότερο από την τυπική διδακτική ώρα των 45 λεπτών. Δυνατότητα επέκτασης των παρεμβάσεων δεν υπήρχε ούτε σε εβδομαδιαία βάση, εκτός ορισμένων εξαιρέσεων έπειτα από συνεννόηση της εμψυχώτριας με την εκπαιδευτικό της τάξης, ούτε όμως και αριθμητικά στο σύνολό τους, καθώς πλησίαζε το τέλος της σχολικής χρονιάς και οι ώρες της θεατρικής αγωγής χρειαζόταν κυρίως για την προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην τελική γιορτή του σχολείου. Να σημειωθεί επίσης πως η συνοχή του προγράμματος επηρεάστηκε από τις διακοπές του Πάσχα που παρεμβλήθηκαν.

Επίσης ο αριθμός των μελών της πειραματικής ομάδας δεν ήταν ίδιος καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος εξαιτίας απουσίας των μαθητών λόγω ασθένειας ή άλλης αιτιολογίας.

Μια σημαντική παρεμβαλλόμενη μεταβλητή που έπρεπε να ελέγξει η ερευνήτρια μετά από συνεννόηση με την εμψυχώτρια ήταν η αναβολή κάποιων προγραμματισμένων παρεμβάσεων λόγω της διοργάνωσης από τον σχολικό φορέα εκδρομών, συνελεύσεων ή άλλων εκδηλώσεων, που συνέπιπταν με την ημέρα και ώρα διεξαγωγής του προγράμματος. Η εμψυχώτρια στην περίπτωση αυτή δανειζόταν μία διδακτική ώρα μέσα στην ίδια εβδομάδα από άλλον εκπαιδευτικό, με σκοπό την πραγματοποίηση τουλάχιστον μιας παρέμβασης σε εβδομαδιαία βάση στην πειραματική ομάδα.

4.3 Συζήτηση

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλλουν θετικά στη διαχείριση της γενικευμένης διαταραχής άγχους

των μαθητών, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εμφανίζεται στα παιδιά συχνότερα κατά τη σχολική ηλικία.

Από την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων δεν προέκυψε θετική συμβολή του προγράμματος στους υπόλοιπους παράγοντες της μεταβλητής «αγχώδεις διαταραχές», δηλαδή στην κοινωνική φοβία, στη διαταραχή άγχους αποχωρισμού, στη διαταραχή πανικού και στη σχολική αποφυγή.

Παρ' όλ' αυτά τα ποιοτικά αποτελέσματα έδειξαν θετική επίδραση του προγράμματος σε όλους τους παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής. Από την ανάλυση των ποιοτικών αποτελεσμάτων προκύπτει ότι μέσω του προγράμματος επιτεύχθηκε η βελτίωση των παιδιών στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων. Τα παιδιά γνώρισαν κι εξοικειώθηκαν με τεχνικές διαχείρισης άγχους, αναγνώρισαν τα σωματοποιημένα συμπτώματα άγχους και παρουσίασαν μεγαλύτερη ευκολία στη διαχείριση αυτών. Επιπλέον, μέσω της συζήτησης και της γραπτής έκφρασης, επιτεύχθηκε συνειδητοποίηση των συμπτωμάτων άγχους. Αναπτύχθηκε η αναγνώριση, παραδοχή και ομαλότερη διαχείριση φοβιών και αρνητικών συναισθημάτων που συμβάλλουν στην εκδήλωση αγχώδων διαταραχών, καθώς και η ευκολότερη διαχείριση άγχους που συνδέεται με το σχολικό περιβάλλον και τις σχολικές υποχρεώσεις και η μείωση σχολικής αποφυγής.

Σημαντική παρατήρηση αποτελεί η εξομολόγηση και παραδοχή από μέλη της ομάδας ότι εκδηλώνουν συμπτώματα γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, ειδικών φοβιών, σχολικής αποφυγής, άγχους αποχωρισμού και κοινωνικής φοβίας, κάτι που αποτελεί σημαντικό πρώτο βήμα για τη μελλοντική αντιμετώπιση αυτών. Επίσης, σημειώθηκε ευκολότερη διαχείριση των αρνητικών γνώσεων και ομαλότερη μετατροπή τους σε θετικές, καθώς και κατανόηση του γεγονότος ότι ο τρόπος βίωσης των καταστάσεων της ζωής μας και τα συναισθήματά μας εξαρτώνται από τις σκέψεις μας και απ' τον τρόπο θέασης των πραγμάτων. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσίασαν μείωση του φόβου απέναντι στο άγνωστο που δημιουργεί άγχος και προσπαθούσαν όλο και περισσότερο για την επίτευξη ενός στόχου, διαχειριζόμενα, παράλληλα, το αίσθημα παραίτησης.

Μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων, τα παιδιά κατάφεραν να εκτονωθούν και να απομυθοποιήσουν τους φόβους τους διασκεδάζοντας. Βίωσαν θετικά συναισθήματα, εξοικειώθηκαν μεταξύ τους, βελτίωσαν τις σχέσεις τους, έμαθαν να επιλύουν ομαλότερα κι αποτελεσματικότερα τις διαφωνίες τους και καλλιεργήθηκε κλίμα συνεργασίας, ομαδικότητας, αποδοχής, αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης, με

αποτέλεσμα να συμμετέχουν ολοένα και περισσότερο στις ομαδικές δραστηριότητες τα πιο ντροπαλά και συνεσταλμένα παιδιά της ομάδας, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες.

Αξιοσημείωτη είναι η αύξηση προσοχής και επικέντρωσης στον στόχο μαθητή διαγνωσμένου με μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ και σύνθετες συναισθηματικές δυσκολίες. Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση των σχέσεων του με τους άλλους και μείωση της επιθετικής του συμπεριφοράς.

Παρατηρήθηκε καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενσυναίσθησης, επιχειρηματικού λόγου, γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και μουσικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Κατά την εξέλιξη του προγράμματος, τα παιδιά κατανοούσαν κι έδειχναν όλο και περισσότερο σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου, στην ιδιωτικότητα του ατόμου και στις διαφορετικές οπτικές του ίδιου θέματος. Η κατανόηση των οδηγιών κι η εξοικείωση των μαθητών με τεχνικές της ΔτΕ είναι επίσης αξιοσημείωτες παρατηρήσεις.

Παράλληλα, αναδύθηκαν σοβαρά κοινωνικά ζητήματα που απασχολούσαν τους μαθητές, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, γεγονός που λήφθηκε σοβαρά υπόψιν από τους εκπαιδευτικούς της τάξης για περαιτέρω ενέργειες.

Να σημειωθεί πως εξαιτίας της επιλογής δείγματος σκοπιμότητας τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν. Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για τη διεξαγωγή ασφαλέστερων γενικών συμπερασμάτων.

Επίλογος

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να εξετάσει εάν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διαχείριση των αγχωδών διαταραχών μαθητών της Δ' Δημοτικού. Το πρόγραμμα είχε ξεκάθαρη θετική επίδραση σ' έναν από τους παράγοντες της εξαρτημένης μεταβλητής και συγκεκριμένα στη γενικευμένη διαταραχή άγχους των μαθητών. Όσον αφορά τους υπόλοιπους παράγοντες (κοινωνική φοβία, διαταραχή άγχους αποχωρισμού, διαταραχή πανικού και σχολική αποφυγή) φάνηκαν να επηρεάστηκαν θετικά μόνο βάσει των ποιοτικών αποτελεσμάτων, ενώ τα ποσοτικά αποτελέσματα δεν έδειξαν θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διαχείριση αυτών των παραγόντων στους μαθητές του δείγματος.

Απώτερος στόχος της ερευνήτριας μέσω αυτής της έρευνας ήταν να θέσει ένα ακόμα «λιθαράκι» στο οικοδόμημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ίδια πιστεύει στις

δυνατότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προς την κατάκτηση της συμπερίληψης στον χώρο του σχολείου, προς τη διαμόρφωση ενός σχολείου που δε θα αποκλείει και δε θα περιθωριοποιεί κανέναν μαθητή, αλλά και στις δυνατότητες συμβολής της σε μια διαφορετική θέαση της κοινωνίας γενικότερα. Το όραμά της για ένα «Σχολείο και μια Κοινωνία για Όλους», αλλά και η συνεχής προσπάθειά της προς αυτή την κατεύθυνση την οδήγησαν αυτή τη φορά να ερευνήσει τρόπους και τεχνικές που διασφαλίζουν την ψυχική υγεία των παιδιών και προάγουν την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους. Γιατί τα σημερινά παιδιά θα αποτελέσουν τους αυριανούς ενήλικες και θα χαράξουν το μέλλον. Ως συμμετοχοί στη διαδικασία προάσπισης ενός απ' τους θεμέλιους λίθους της κοινωνίας μας, που δεν είναι άλλος απ' την εκπαίδευση, οφείλουμε πάνω απ' όλα να συμβάλλουμε στην ψυχική και πνευματική υγεία των παιδιών με κάθε τρόπο.

Η ερευνητική διαδικασία αποτέλεσε για την ερευνήτρια μια ξεχωριστή εμπειρία και ένα ταξίδι γνώσης, χαράς, συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας. Πάνω απ' όλα διεύρυνε τους ορίζοντές της και καλλιέργησε την επιθυμία της για μελλοντικές έρευνες στον εκπαιδευτικό τομέα, με γνώμονα πάντα το συμφέρον των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Albano, A. M., Chorbata, B. F., & Barlow, D. H. (1996). Childhood Anxiety Disorders. In R. A. A. J. Marsh (Eds.), *Child Psychopathology* (pp. 196-241). New York: Guilford Press.
- Albano, A. M., Dibartolo, P. M., Heimberg, R., & Barlow, D. H. (1995). Children and Adolescents: Assessment and Treatment. In R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Eds.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment* (pp.387-425). New York: Guilford.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*. (Μεταφρ. Μ. Δεληγιάννη,) Αθήνα: Παπαζήσης.
- American Psychiatric Association. (2015). Anxiety Disorders: DSM-5® Selections. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Atas, M. (2015). The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- Barrett, P. M., Rappee, R., Dadds, M. M., & Ryan, S. M. (1996). Family Enhancement of Cognitive Style in Anxious and Aggressive Children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 187-203.
- Barrios, A., & O'Dell, L. (1998). Fears and Anxieties. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of Childhood Disorders* (pp. 249-337). New York: Guilford Press.
- Bell-Dolan, D., & Brazeal, T. J. (1993). Separation Anxiety Disorder, Over-Anxious Disorder and School Refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2, 563-580.
- Bernstein, G. A., & Borchardt, C. M. (1991). Anxiety Disorders of Childhood and Adolescence: A Critical Review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 519-532.
- Biringen, Z., & Robinson, J. (1991). Emotional Availability in Mother - Child Interactions: A Reconceptualization for Research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2), 258-271.

- Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230-1236.
- Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., & McKenzie Neer, S. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 545-553.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2014). Cronbach's Alpha Reliability: Interval Estimation, Hypothesis Testing and Sample Size Planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15.
- Bruner, J. (1960). Myth and Identity. In H. A. Murray (Eds.), *Myth and Mythmaking* (pp. 276-287). Boston: Beacon Press.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social Anxiety in Children: Social Skills Deficit or Cognitive Distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43, 131–141.
- Chasen, L. R. (2011). *Social Skills, Emotional Growth and Drama Therapy: Inspiring Connection on the Autistic Spectrum*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (2nd edition). New York: McGraw-Hill.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Edition, Text Revision). Washington, DC: American Psychiatric Association; 2000.
- Eley, T. C. (1999). Behavioral Genetics as a Tool for Developmental Psychology: Anxiety and Depression in Children and Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 21-36.
- Foster, S. (2004). *Girl's Case of the Missing Ring Mystery Party Kit: Filled with Fun, Games and Laughter*. California: SimpliFun Studios.
- Francis, G., & Ollendick, T. H. (1988). Social Withdrawal. In M. Hersen, & C. G. Last (Eds.), *Child Behaviour Therapy Casebook* (pp. 31-41). New York: Plenum.
- Freud, S. (1909). *Analysis of a Phobia in a Five-Year-Old Boy*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume X (1909): Two Case Histories ('Little Hans' and the 'Rat Man'), 1-150.

- Ginsburg, K. R., & Jablow, M. M. (2014). *Δόμηση Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε Παιδιά και Εφήβους. Οδηγός για Γονείς*. (Μεταφρ. Μ. Α. Χατζημινάογλου). Κύπρος: Broken Hill Publishers Ltd.
- Greco, L., & Morris, T. (2005). Factors Influencing the Link between Social Anxiety and Peer Acceptance: Contributions of Social Skills and Close Friendships during Middle Childhood. *Behavior Research and Therapy*, 36, 197-204.
- Greenspan, S. (1981). Social Competence and Handicapped Individuals: Practical Implications and a Proposed Model. *Advances in Special Education*, 3, 41-82.
- Hornbrook, D. (1998). *Education and Dramatic Art*. London: Routledge.
- Hudson, J. L., & Rapee, R. M. (2000). The Origins of Social Phobia. *Behavior Modification*, 24, 102-129.
- Husen, T., & Postlethwaite, N. (1984). *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 7). Oxford: Pergamon Press.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. 10th revision. (ICD-10). Geneva: World Health Organization; 1992.
- Johnson, L., & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Kendall, P. C. (1994). Treating Anxiety Disorders in Children: Results of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 100-110.
- Kendall, P. C., & Treadwell, K. H. (1996). Cognitive - Behavioral Treatment for Childhood Anxiety Disorders. Psychosocial Treatments for Child and Adolescent Disorders. In E. D. Hibbs, P. S. Jensen, E. D. Hibbs, & P. S. Jensen (Eds.), *Empirically - based Strategies for Clinical Practice* (pp. 23-41). Washington: American Psychological Association.
- Last, C. G., Hersen, M., Kazdin, A. E., Finkelstein, R., & Strauss, C. C. (1987). Comparison of DSM-III Separation Anxiety and Overanxious Disorder: Demographic Characteristics and Patterns of Comorbidity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 527-531.
- Last, C. G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A. E. (1992). DSM-III-R Anxiety Disorders in Children. Sociodemographic and Clinical Characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 1070-1076.
- Last, C. G., Strauss, C. C., & Francis, G. (1987). Comorbidity among Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 726-730.

- Lin, N. (1976). *Foundations of Social Research*. New York: McGraw-Hill.
- Lloyd, G. K., Fletcher, A., & Minuchin, M. C. (1992). GABA Agonists as Potential Anxiolytics. In C. D. Burows, S. M. Roth, & Noyes, R. Jr (Eds.), *Handbook of Anxiety (Vol. 5)*. Oxford, UK: Elsevier.
- Marks, I. M. (1987). *Fears, Phobias and Rituals*. New York: Oxford Press.
- Marks, I. M., & Gelder, M. G. (1966). Different Ages of Onset in Varieties of Phobia. *American Journal of Psychiatry*, *123*, 218-221.
- Mattis, S. G., & Ollendick, T. H. (1997). Panic in Children and Adolescents: A Developmental Analysis. *Advances in Clinical Child Psychology*, *19*, 27-74.
- Ollendick, T. H., & King, N. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment of internalizing problems in children: the role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *62*(5), 918-927.
- Piaget, J. (1969). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (Μεταφρ. Α. Βαρβεριδης). Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Piekarska, A. (2000). Stress, Teachers' Abusive Behaviors, and Children's Coping Strategies. *Child Abuse & Neglect*, *24* (11), 1443-1449.
- Reid, W. H., & Wise, M. G. (1989). *DSM-III-R Training Guide*. New York: Brunner/Mazel.
- Rothbaum, O., Hodges, F., & Kooper, R. (1997). Virtual Reality Exposure Therapy. *The Journal of Psychotherapy Practice and Research*, *6*(3), 219-226.
- Siks, G. B. (1983). *Drama with Children*. New York: Harper & Row.
- Silverman, W. K., La Greca, A., & Wasserstein, S. (1995). What Do Children Worry About? Worries and Their Relation to Anxiety. *Child Development*, *66*, 671-686.
- Silverman, W. K., & Rabian, B. (1993). Simple Phobias. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, *2*(4), 603-622.
- Slade, P. (1955). *Child Drama*. New York: Philosophical Library.
- Strauss, C. C., Lease, C. A., Last, C. G., & Francis, G. (1988). Overanxious Disorder: an Examination of Developmental Differences. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *16*, 433-443.
- Vahia, V. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5: A Quick Glance. *Indian Journal of Psychiatry*, *55*(3), 220-224.

- Vygotsky, L. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Μεταφρ. Β. Σ., Επιμ., Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου) Αθήνα: Gutenberg.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. London & New York: D. Appleton and Company.
- Ward, W. (1957). *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Weber, S. (2017). Drama Pedagogy in Intermediate German: Effects on Anxiety. *German as a Foreign Language*, 1, 1-21.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. (Μεταφρ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in the Primary Years*. London: The Falmer Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Roos, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woolland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μεταφρ. Ε. Ι. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοσοπούλου Α. & Ζαφειροπούλου Μ. (2012). *Ο Αγχόσαυρος*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Ιωάννινα: ΕΦΥΡΑ.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση - 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο Δάσκαλος Μπαίνει σε Ρόλο. 50 Προτάσεις για Θεατρικά Εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργιάδου, Ν. (2015). *Θεραπευτικά Παιχνίδια*. Αθήνα: Οξυγόνο.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Εμβλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Α εκδ.)*. Ιωάννινα.

- Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Καλπάκογλου, Θ. (2013). *Άγχος και Πανικός. Γνωσιακή Θεωρία και Θεραπεία*. (Θ. Καλπάκογλου, Επιμ.) Δωρεάν έκδοση pdf. Ανάκτηση από <https://www.openbook.gr/agchos-kai-panikos/>
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική Θεωρία, Πρακτική και Θεατρολογική Προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Ανάκτηση από <http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf>
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική Έρευνα σε Έξι Εύκολα Βήματα. Η Επιστημολογία, οι Μέθοδοι και η Παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46 (1), 88–98.
- Νάκου, Ε. (2017). *Η Συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη Μείωση του Σχολικού Άγχους σε Παιδιά Ηλικίας 10 Ετών: Μελέτη Περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Αττικής*. Διπλωματική εργασία, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.
- Σταλικας, Α., Δημητριάδου, Ε., & Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Θετικά Συναισθήματα και Ψυχική Ανθεκτικότητα. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια* (σσ. 83-112). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Faulkner, M., PhD, APRN, LCSW. *Anxiety Disorders in Children and Adolescents*. Ανάκτηση από https://www.ihs.gov/telebehavioral/includes/themes/newihstheme/display_objects/documents/slides/nationalchildandadolescent/anxietydisorders0216.pdf (15/03/2019).
- Faulkner, M. (2017). SEPARATION ANXIETY DISORDER. Ανάκτηση από https://www.ihs.gov/telebehavioral/includes/themes/newihstheme/display_objects/documents/slides/nationalchildandadolescent/separationanxiety0317.pdf (3/4/2019).

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΝΑΦΟΡΑΣ

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφουν πώς μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί της ηλικίας σου. Δεν πρόκειται για εξέταση, ούτε για τεστ με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, αφού κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα άλλα. Συμπλήρωσε πρώτα τις παρακάτω πληροφορίες.

- Είσαι: Αγόρι Κορίτσι
- Πότε γεννήθηκες; Έτος.....
Μήνας.....
- Σε ποια τάξη πηγαίνεις;
.....
- Ποιο είναι το σχολείο
σου;.....

ΟΔΗΓΙΕΣ

Διάβασε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει πόσο η συμπεριφορά αυτή σου ταιριάζει, δηλαδή πόσο σε αντιπροσωπεύει.

Θα βάλεις σε κύκλο το:

- 0** Αν η συγκεκριμένη πρόταση **δεν ισχύει**.
- 1** Αν η συγκεκριμένη πρόταση **ισχύει μερικές φορές**.
- 2** Αν η συγκεκριμένη πρόταση **ισχύει σίγουρα**.

Προσπάθησε να περιγράψεις τον εαυτό σου όπως πραγματικά πιστεύεις ότι είσαι και όχι όπως θα ήθελες να είσαι.

		Δεν ισχύει	Ισχύει μερικές φορές	Ισχύει σίγουρα
1.	Όταν αισθάνομαι φοβισμένος/-η, είναι δύσκολο να αναπνεύσω.	0	1	2
2.	Με πονάει το κεφάλι μου, όταν βρίσκομαι στο σχολείο.	0	1	2
3.	Δυσκολεύομαι να είμαι με ανθρώπους που δε γνωρίζω καλά.	0	1	2
4.	Φοβάμαι να κοιμηθώ εκτός του σπιτιού μου (π.χ. σε κάποιο συγγενικό μου πρόσωπο ή σε κάποιον φίλο μου).	0	1	2
5.	Ανησυχώ για το εάν με συμπαθούν οι άλλοι.	0	1	2
6.	Όταν φοβάμαι, αισθάνομαι σα να λιποθυμώ (ζαλίζομαι, ανακατεύομαι, τα πόδια μου τρέμουν, δεν μπορώ να πάρω ανάσα, έχω έναν κόμπο στο λαιμό, τα χέρια μου είναι ιδρωμένα κ.α.).	0	1	2
7.	Είμαι νευρικός/-ή.	0	1	2
8.	Ακολουθώ τη μητέρα ή τον πατέρα μου οπουδήποτε πηγαίνουν.	0	1	2
9.	Οι άλλοι μου λένε ότι δείχνω νευρικός/-ή.	0	1	2
10.	Νιώθω νευρικός/-ή με ανθρώπους που δε γνωρίζω καλά.	0	1	2
11.	Πονάει το στομάχι μου, όταν είμαι στο σχολείο.	0	1	2
12.	Όταν φοβάμαι, νιώθω σα να τρελαίνομαι.	0	1	2

13.	Φοβάμαι να κοιμάμαι μόνος/-η μου.	0	1	2
14.	Ανησυχώ εάν είμαι τόσο καλός/ή όσο τα άλλα παιδιά.	0	1	2
15.	Όταν φοβάμαι, νιώθω ότι τα πράγματα γύρω μου δεν είναι αληθινά.	0	1	2
16.	Βλέπω στον ύπνο μου ότι κάτι κακό συμβαίνει στους γονείς μου.	0	1	2
17.	Ανησυχώ όταν πηγαίνω στο σχολείο.	0	1	2
18.	Όταν φοβάμαι, η καρδιά μου χτυπάει γρήγορα.	0	1	2
19.	Νιώθω να τρέμω.	0	1	2
20.	Βλέπω στον ύπνο μου ότι κάτι κακό μου συμβαίνει.	0	1	2
21.	Ανησυχώ εάν θα μου πάνε όλα καλά.	0	1	2
22.	Όταν φοβάμαι, ιδρώνω πολύ.	0	1	2
23.	Είμαι αγχώδης.	0	1	2
24.	Φοβάμαι χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένος λόγος.	0	1	2
25.	Φοβάμαι να μένω μόνος/-η μου στο σπίτι.	0	1	2
26.	Μου είναι δύσκολο να μιλάω με ανθρώπους που δε γνωρίζω καλά.	0	1	2
27.	Όταν φοβάμαι αισθάνομαι σα να πνίγομαι.	0	1	2
28.	Οι άλλοι μου λένε ότι ανησυχώ πάρα πολύ.	0	1	2
29.	Δε μου αρέσει να βρίσκομαι μακριά απ' την οικογένειά μου.	0	1	2

30.	Φοβάμαι μήπως με πιάσουν κρίσεις άγχους ή πανικού.	0	1	2
31.	Ανησυχώ μήπως κάτι κακό συμβεί στους γονείς μου.	0	1	2
32.	Ντρέπομαι όταν είμαι με ανθρώπους που δε γνωρίζω καλά.	0	1	2
33.	Ανησυχώ για το τι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον.	0	1	2
34.	Όταν φοβάμαι, νιώθω ότι ανακατεύομαι.	0	1	2
35.	Ανησυχώ για το πόσο καλά κάνω τα πράγματα.	0	1	2
36.	Φοβάμαι να πηγαίνω στο σχολείο.	0	1	2
37.	Ανησυχώ για πράγματα που έχουν ήδη συμβεί.	0	1	2
38.	Όταν φοβάμαι, νιώθω ότι ζαλίζομαι.	0	1	2
39.	Νιώθω νευρικός/-ή όταν είμαι με άλλα παιδιά ή ενήλικες και πρέπει να κάνω κάτι μπροστά τους (π.χ. να διαβάσω δυνατά, να μιλήσω, να παίξω ένα παιχνίδι, να κάνω ένα άθλημα, κ.α.).	0	1	2
40.	Νιώθω νευρικός/-ή όταν πηγαίνω σε πάρτι, σε χορούς ή σε άλλα μέρη όπου υπάρχουν άνθρωποι τους οποίους δε γνωρίζω καλά.	0	1	2
41.	Είμαι ντροπαλός/-ή.	0	1	2

Παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση

Ζέσταμα: «Πες το με μια κίνηση»

Στόχος: γνωριμία της ομάδας, εξοικείωση των μελών, ευκολότερη απομνημόνευση μέσω της πολυαισθητηριακής προσέγγισης

Τα παιδιά μαζί με την εμψυχώτρια μπαίνουν σε κύκλο. Τις συστάσεις ξεκινάει η ίδια η εμψυχώτρια, η οποία λέει το όνομά της και παρουσιάζει τον εαυτό της κάνοντας μια χειρονομία. Όλη η ομάδα επαναλαμβάνει το όνομα και τη χειρονομία. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλα τα μέλη της ομάδας.

1^η Δραστηριότητα: «Κινούμαι και δείχνω το συναίσθημά μου»¹⁷

Στόχος: γνωριμία με τα συναισθήματα, ενεργοποίηση, καλλιέργεια της έκφρασης, εξοικείωση με τον ρυθμό, τον τόνο και την ένταση του ήχου

Τα παιδιά, με τον ήχο του ταμποурίνου, κινούνται με διάφορους τρόπους μέσα στην αίθουσα, μόνα τους και σε ζευγάρια:

- Περπάτημα προς τα μπροστά
- Περπάτημα προς τα πίσω
- Περπάτημα στο ένα πόδι
- Περπάτημα στις μύτες των δαχτύλων
- Περπάτημα στις φτέρνες
- Τρέξιμο προς τα μπροστά
- Τρέξιμο προς τα πίσω
- Τρέξιμο στο ένα πόδι
- Μπουσούλημα προς τα μπροστά
- Μπουσούλημα προς τα πίσω
- Περπάτημα με κολλημένες τις πλάτες
- Περπάτημα με κολλημένα τα χέρια
- Περπάτημα με κολλημένες τις παλάμες

¹⁷ Παπαδόπουλος, 2010: 396 – 398.

Τα παιδιά καλούνται να αλλάζουν κινητικά και εκφραστικά ακολουθώντας τις αλλαγές στον ρυθμό, την ένταση και τον τόνο του ήχου που παράγεται απ' τον εμψυχωτή.

Η κίνησή τους είναι πολύ αργή και κλιμακωτά αλλάζει και γίνεται όλο και πιο γρήγορη.

Η εμψυχώτρια δίνει αρκετό χρόνο στην κάθε κίνηση.

Όταν σταματά ο ήχος, τα παιδιά παγώνουν την έκφρασή τους, η οποία αντανακλά το συναίσθημα που νιώθουν και θέλουν να δείξουν στους άλλους εκείνη τη στιγμή, αυθόρμητα.

Ακούγοντας πάλι τον ήχο από την εμψυχώτρια τα παιδιά ξαναμπαίνουν στη δράση μέχρι να ξαναπαγώσουν κινητικά και εκφραστικά.

Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται όσο κρίνει ο συντονιστής της ομάδας.

Εμψύχωση

Προτεινόμενα λόγια που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εμψυχωτής/η εμψυχώτρια:

Ακούγοντας τον ήχο του ταμποurίνου αρχίζουμε να κινούμαστε.

Περπατάμε προς τα μπροστά ακολουθώντας τον ρυθμό.

Συγκεντρωνόμαστε στην κίνηση μας και προσπαθούμε να μην πέφτουμε πάνω στα άλλα παιδιά.

Όταν το ταμποurίνο χτυπήσει ξανά παγώνουμε. Μένουμε ακριβώς με την κίνηση που έχουμε εκείνη τη στιγμή και το πρόσωπό μας παίρνει την έκφραση ανάλογα με το τι θέλουμε να δείξουμε εκείνη τη στιγμή στους άλλους. (Ο εμψυχωτής μετά από ένα λεπτό χτυπά το ταμποurίνο, για να σταματήσουν τα παιδιά.)

Παρατηρήστε την έκφραση των άλλων παιδιών. Μόλις φτιάξατε έναν πίνακα συναισθημάτων!

Περπατάμε προς τα πίσω... (Σταματά ο ήχος και αυτή τη φορά χωρίς να πει τίποτα ο εμψυχωτής τα πρόσωπα δείχνουν το συναίσθημά τους.)

Περπατάμε στο ένα πόδι...

2^η Δραστηριότητα: «Γλύπτης-Γλυπτό»¹⁸

Στόχος: γνωριμία με τα συναισθήματα, ενεργοποίηση, σωματική έκφραση, ομαδοποίηση, συνεργασία, αμοιβαία εμπιστοσύνη

Τα παιδιά χωρίζονται σε 7 ομάδες. Ο χωρισμός των ομάδων γίνεται με τυχαίο τρόπο. Οι συμμετέχοντες από ένα πουγκί τραβούν ένα χρωματιστό χαρτάκι. Αυτοί που τυχαίνουν το ίδιο χρώμα μπαίνουν στην ίδια ομάδα. Αποφασίζουν από κοινού στην ομάδα τους ποιο μέλος της θα είναι ο «Γλύπτης» και ποιο μέλος ή ποια μέλη θα είναι το «Γλυπτό» / τα «Γλυπτά». Τα «Γλυπτά» καλούνται να μείνουν ακίνητα σαν «αγάλματα».

Ο «Γλύπτης» τραβάει από τις αναποδογυρισμένες κάρτες με τα συναισθήματα μία με τυχαίο τρόπο και προσπαθεί να πλάσει τα «Γλυπτά» παρεμβαίνοντας στη στάση ή την έκφρασή τους, ώστε να απεικονίσει το συναίσθημα της κάρτας, όπως ο ίδιος το αντιλαμβάνεται. Κάθε «Γλύπτης» παρουσιάζει στα υπόλοιπα παιδιά το έργο του και εκείνα προσπαθούν να μαντέψουν ποιο συναίσθημα απεικονίζεται στο έργο.

Οι υπόλοιπες ομάδες προτείνουν τίτλο για το «Γλυπτό». Τέλος, ο «Γλύπτης» ανακοινώνει τον δικό του τίτλο.

Αναστοχασμός 1^{ης} παρέμβασης

Κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν στην 1^η Παρέμβαση¹⁹:

¹⁸ Foster, 2004: 175.

¹⁹ Ελένη Τσιρίμπαση: *Παιχνίδια Συναισθημάτων*, 2011. Ανάκτηση από http://tsirimpasieleni.blogspot.gr/2011/11/blog-post_1580.html. Προσπελάστηκε στις 30/1/2019.



ΕΥΤΥΧΙΣΜΕΝΟΣ



ΘΥΜΩΜΕΝΟΣ



ΝΤΡΕΠΟΜΑΙ



ΖΗΛΕΥΩ



ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ



ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΟΣ



ΦΟΒΙΣΜΕΝΟΣ

2^η παρέμβαση

Ζέσταμα: «Χορωδία γίναμε!»

Στόχος: ενεργοποίηση, συνεργασία, εξοικείωση ομάδας, συντονισμός, εξοικείωση με τον ρυθμό.

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο καθισμένα στο πάτωμα. Η εμπυχωτρία τα χωρίζει σε τέσσερις ομάδες τυχαία ανάλογα με τη θέση τους μέσα στον κύκλο. Στη συνέχεια δίνει σε κάθε ομάδα ένα διαφορετικό μουσικό μοτίβο με τη χρήση των χεριών τους, των ποδιών τους, των δαχτύλων τους. Η εμπυχωτρία αρχικά και εν συνεχεία κάποιος μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του μαέστρου και προσπαθεί να συντονίσει τις ομάδες δημιουργώντας ένα ενιαίο μουσικό σύνολο.

1^η Δραστηριότητα: «Ο καθρέφτης μου»²⁰

Στόχος: εξοικείωση με τα συναισθήματα, έκφραση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση, συνεργασία, αμοιβαία εμπιστοσύνη

Τα παιδιά παραμένουν στις ομάδες τους. Δίνεται σε κάθε ομάδα ένα ζάρι συναισθημάτων²¹. Αφού το συναρμολογήσουν, ένας από τους παίκτες της ομάδας ρίχνει το ζάρι. Οι παίκτες προσπαθούν να μαντέψουν το συναίσθημα που απεικονίζεται στην πλευρά του ζαριού που έτυχαν. Το συναίσθημα που τυχαίνει ο παίκτης που έριξε το ζάρι καλείται να το ανασύρει μέσα από μία πραγματική ή φαντασική κατάσταση. Κάθεται απέναντι απ' τον συμπαίκτη ή τους συμπαίκτες του σε όρθια θέση. Αναπαριστά μια κατάσταση που νομίζει ότι ταιριάζει στο συναίσθημα αυτό και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας γίνονται ο καθρέφτης του και την εκφράζουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο. Ο χρόνος που έχουν για αναπαράσταση είναι αρκετός για να βιωθεί η κατάσταση. Στη συνέχεια αντιστρέφονται οι ρόλοι. Επίσης οι παίκτες μπορούν να ξαναρίξουν το ζάρι και να επαναληφθεί η διαδικασία και για άλλα συναισθήματα.

Ο εμπυχωτής / η εμπυχωτρία θα μπορούσε να περνάει από κάθε ομάδα και να προσφέρει μια μικρή βοήθεια στον παίκτη που εκφράζει το συναίσθημα. Για παράδειγμα μπορεί να λέει:

²⁰ Παπαδόπουλος, 2010: 492 – 493.

²¹ Ελένη Τσιρίμπαση: *Παιχνίδια Συναισθημάτων*, 2011 Ανάκτηση από http://tsirimpieleni.blogspot.gr/2011/11/blog-post_1580.html. Προσπελάστηκε στις 30/1/2019.

Είμαστε χαρούμενοι, πολύ χαρούμενοι, γιατί συναντήσαμε έναν φίλο μας ή μια φίλη μας.

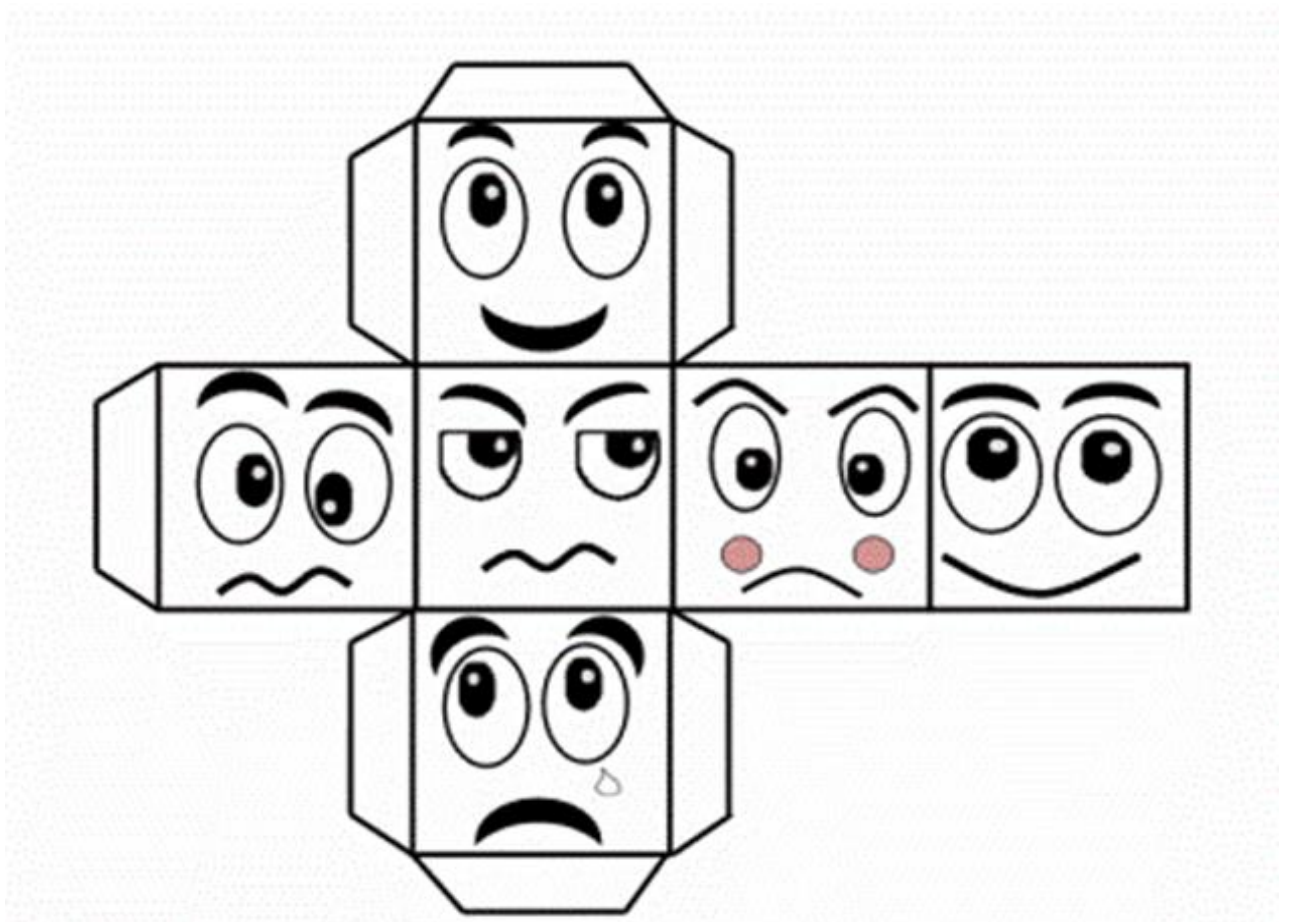
Είμαστε λυπημένοι, πολύ λυπημένοι, γιατί χάσαμε το αγαπημένο μας σκυλάκι κτλ.

Μένουμε σιωπηλοί. Χωρίς να μιλάμε μεταξύ μας, αναπαριστούμε την κατάσταση που νιώθουμε και παρουσιάζοντας την ανάλογη έκφραση στο ταίρι μας.

(προς τους παίκτες που δανείζονται την έκφραση)

Χωρίς να μιλάμε, συγκεντρωνόμαστε στην κατάσταση που αναπαριστά το ταίρι μας και προσπαθούμε να πάρουμε κάτι απ' την έκφρασή του.

Στη β' φάση της άσκησης οι παίκτες στις ομάδες τους κάθονται στο πάτωμα και σχεδιάζουν το πρόσωπο του συμπαίκτη ή των συμπαίκτών τους, όπως οι ίδιοι το συνέλαβαν στην προηγούμενη φάση του καθρέφτη.



2^η Δραστηριότητα: «Με ρυθμό, με στίχο, με κίνηση και συναίσθημα!»²²

Στόχος: ενεργοποίηση, συνεργασία, εξοικείωση ομάδας, συντονισμός, εξοικείωση με τον ρυθμό, εξοικείωση με τα συναισθήματα, αυτοέκφραση

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας μουσικά μοτίβα από την αρχική δραστηριότητα της 2^{ης} παρέμβασης ή μουσική γνωστών τους τραγουδιών «ντύνουν» το τραγούδι των συναισθημάτων και το παρουσιάζουν στις υπόλοιπες ομάδες. Παροτρύνονται να εκφραστούν και κινητικά εάν το επιθυμούν.

Το τραγούδι των συναισθημάτων²³

Πώς φοβάμαι, πώς φοβάμαι

στο σκοτάδι μόνος να' μαι

κι όταν πέφτω πώς πονάω

κλαίω και παραπατάω.

Όταν παίρνω ένα δωράκι

χαίρομαι κι εγώ λιγάκι

κι όταν πάω ταξιδάκι

ευτυχισμένο είμαι παιδάκι.

Η μαμά όταν με μαλώνει

πάντα εμένα με θυμώνει

και πολύ με νευριάζει

όταν δυνατά φωνάζει.

Μου αρέσει να μιλάει

²² Παπαδόπουλος, 2010: 546 – 547.

²³ Οι στίχοι που παρατίθενται προέκυψαν από απομαγνητοφώνηση του «τραγουδιού των συναισθημάτων». Ανάκτηση από <https://www.youtube.com/watch?v=kebWZjinIQw>. Προσπελάστηκε 1/2/2019.

να μου λέει πως μ' αγαπάει

και γελώ πάρα πολύ

όταν μου δίνει ένα φιλί.

Τα παιδιά παραμένουν στις ομάδες τους. Μοιράζονται σε κάθε ομάδα οι στίχοι του τραγουδιού των συναισθημάτων. Κάθε ομάδα δίνει ρυθμό και μουσική στους παραπάνω στίχους. Έπειτα παρουσιάζει τη δράση της στις υπόλοιπες ομάδες, τραγουδώντας και αυτοσχεδιάζοντας το «τραγούδι των συναισθημάτων».

Αναστοχασμός 2^{ης} παρέμβασης

3^η παρέμβαση

Ζέσταμα

Στόχος: ενεργοποίηση, βλεμματική επαφή, συγκέντρωση, αλληλεπίδραση με την ομάδα, εξοικείωση με τον χώρο

➤ «Ένα αόρατο νήμα»

Η εμπυχωτρία ζητά απ' τα παιδιά να περπατήσουν αργά στον χώρο με τον ρυθμό της μουσικής. Καθώς κινούνται, καλούνται να κοιτούν στα μάτια όποιον συναντούν, χωρίς να μιλούν. Κοιτούν το προηγούμενο παιδί μέχρι να συναντήσουν το επόμενο, σαν το βλέμματά τους να ενώνονται με ένα αόρατο νήμα.

➤ «Ωρα για ενεργοποίηση»²⁴

Οι μαθητές είναι όρθιοι και χαλαροί και με το σύνθημα της εμπυχωτρίας αρχίζουν να κινούν τα χέρια τους γύρω από τον ώμο, να περιστρέφουν το κεφάλι τους, τους ώμους, τη μέση τους, να τινάζουν τα πόδια τους, κ.α. Η εμπυχωτρία δίνει και πιο διασκεδαστικά παραγγέλματα όπως π.χ. να κάνουν κύματα με τα χέρια τους, να κάνουν ότι παίζουν μποξ, να βάζουν γκολ, τα δόντια να κολλάνε από μια τσίχλα, η μύτη να μυρίζει ένα ωραίο φαγητό, τα χέρια τους να είναι δείκτες ρολογιού που γυρνούν σαν τρελοί γύρω από τους ώμους τους, κ.α.

²⁴ Παπαδόπουλος, 2010: 408.

1^η Δραστηριότητα: «Γνωριμία με το άγχος»

Στόχος: γνωριμία και εξοικείωση με το αντικείμενο των παρεμβάσεων, ενεργοποίηση, αυτοέκφραση

Η εμπυχωτρία αναφέρει τη λέξη άγχος και κάθε μαθητής σε ένα χαρτάκι γράφει μία λέξη ή φράση που του έρχεται στο μυαλό όταν ακούει αυτή τη λέξη. Τα χαρτάκια μπαίνουν σε κουτί ή καπέλο και αφού ανακατευτούν μοιράζονται ξανά στους μαθητές. Καθένας στο κέντρο του κύκλου αναπαριστά με παντομίμα τη λέξη που βλέπει στο χαρτάκι του και οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν ποια λέξη ή φράση αναγράφεται. Δεν αποκαλύπτεται σε ποιον ανήκει το χαρτάκι. Ο εμπυχωτρία δεν επιτρέπει να γίνουν ερωτήσεις ή ειρωνικά σχόλια μεταξύ συμμαθητών σχετικά με τις λέξεις που αναγράφονται.

2^η Δραστηριότητα: «Το περίγραμμα του χαρακτήρα»

Στόχος: εξοικείωση με την έννοια των παρεμβάσεων, ενσυναίσθηση, συνεργασία, επίλυση προβλήματος

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες. Από ένα πουγκί τραβούν ένα χαρτάκι με το όνομα ενός από τους χαρακτήρες που παρουσιάζονται στις κάρτες αυτής της δραστηριότητας. Οι κάρτες περιέχουν 4 διαφορετικούς χαρακτήρες και 16 ιστορίες. Ο κάθε χαρακτήρας αισθάνεται φόβο και ανησυχία για κάτι. Τα παιδιά που τυχαίνουν τον ίδιο χαρακτήρα ανήκουν στην ίδια ομάδα.

Κάθε ομάδα αφού διαβάσει τις κάρτες της επιλέγει μία απ' τις τέσσερις που τις έχουν δοθεί και μετά από συζήτηση βρίσκει λύσεις, ώστε να βοηθήσει τον χαρακτήρα να αισθανθεί καλύτερα.

Κάθε ομάδα διαβάζει την κάρτα της και παρουσιάζει τις λύσεις που σκέφτηκε στην ολομέλεια της τάξης.

Αναστοχασμός 3^{ης} παρέμβασης

4^η παρέμβαση

Ζέσταμα: «Φρουτοσαλάτα»

Στόχος: Ενεργοποίηση, συγκέντρωση, εγρήγορση

Τα παιδιά βρίσκονται καθισμένα στις καρέκλες τους σε κύκλο. Η εμψυχώτρια τα χωρίζει σε τέσσερις ομάδες: μήλο – μπανάνα – αχλάδι – ακτινίδιο. Τα άτομα που ακούν το όνομα του φρούτου τους αλλάζουν θέση. Η εμψυχώτρια μπορεί να μπερδεύει τις ομάδες λέγοντας παραπάνω από ένα φρούτα όσο προχωράει το παιχνίδι ή και να αφαιρεί καρέκλες για να το δυσκολέψει, να συμβάλλει στην αύξηση της συγκέντρωσης των παικτών, αλλά και για να κάνει το παιχνίδι πιο διασκεδαστικό.

1^η Δραστηριότητα: «Η ανακριτική καρέκλα»

Στόχος: σκιαγράφηση χαρακτήρα, χτίσιμο ρόλου, ενσυναίσθηση, επίλυση προβλήματος, αναγνώριση συναισθημάτων, εμβάθυνση σε συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση

Κάθε ομάδα επιλέγει μία ακόμα από τις κάρτες που της έχουν δοθεί και μετά από κοινή απόφαση της ομάδας ένα μέλος της αναλαμβάνει να υποδυθεί τον χαρακτήρα της κάρτας, αφού διαβάσει το πρόβλημα που ο χαρακτήρας αντιμετωπίζει.

Ο εμψυχωτής βάζει στο κέντρο της σκηνής μια καρέκλα, όπου κάθεται ο «ανακρινόμενος» χαρακτήρας. Όλα τα παιδιά μπορούν να τον ανακρίνουν με ερωτήσεις σε δεύτερο πρόσωπο για γεγονότα, καταστάσεις ή συναισθήματα που υπάρχουν μέσα στο κείμενο το οποίο επεξεργάζεται, π.χ. πώς σε λένε, πόσων χρονών είσαι, γιατί αισθάνεσαι άγχος, νιώθεις συχνά αγχωμένος κ.λ.π. Οι ερωτήσεις μπορεί να αναφέρονται και σε γεγονότα που δεν υπάρχουν στο κείμενο, αλλά βοηθούν ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν τον χαρακτήρα που φτιάχνουν.

Η διαδικασία αυτή θα γίνει με εκπροσώπους και των τεσσάρων ομάδων, ώστε να «φωτιστούν» και οι τέσσερις χαρακτήρες των καρτών.

Αναστοχασμός 4^{ης} παρέμβασης

5^η παρέμβαση

Ζέσταμα: «Γκούφου Γκούφου»

Στόχος: ενεργοποίηση, συγκέντρωση, καλλιέργεια της ακοής και της αφής, κιναισθητική αντίληψη

Οι παίκτες διασκορπίζονται στον χώρο. Κλείνουν τα μάτια τους, χωρίς να κινούνται. Η εμψυχώτρια αγγίζει έναν παίκτη, ο οποίος μετατρέπεται σε Γκούφου. Οι υπόλοιποι παίκτες περπατούν προσεκτικά στον χώρο με κλειστά χέρια. Όταν συναντούν κάποιον, τον αγγίζουν στους ώμους ρωτώντας τον «Γκούφου Γκούφου;». Εάν

ο παίκτης απαντήσει «Γκούφν Γκούφν!», σημαίνει ότι δεν είναι ο Γκούφν του παιχνιδιού και συνεχίζεται το ψάξιμο. Το παιδί που δε θα απαντήσει στην ερώτηση είναι ο πραγματικός Γκούφν και οι παίκτες που τον αγγίζουν στους ώμους μπαίνουν με τη σειρά από πίσω του σχηματίζοντας μια αλυσίδα. Τα παιδιά μετά το πέρας του παιχνιδιού χωρίζονται ανάλογα με τη θέση τους με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες απ' την εμπυχώτρια.

1^η Δραστηριότητα: «Ο διάδρομος των εσωτερικών φωνών (ή διάδρομος συνείδησης)»

Στόχος: σκιαγράφηση χαρακτήρα, χτίσιμο ρόλου, ενσυναίσθηση, επίλυση προβλήματος, αναγνώριση συναισθημάτων, εμβάθυνση σε συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση, κατανόηση της πολυφωνίας των σκέψεων, αντικρουόμενες απόψεις, εξοικείωση με αγχώδεις καταστάσεις, αναγνώριση συμπτωμάτων αγχωδών διαταραχών

Η κάθε ομάδα επιλέγει έναν εκπρόσωπο (κατά προτίμηση όχι τον ίδιο με την προηγούμενη παρέμβαση) και μία από τις δύο εναπομείνουσες κάρτες.

Όλα τα παιδιά της τάξης σχηματίζουν δύο παράλληλες σειρές αφήνοντας έναν μικρό διάδρομο ανάμεσά τους απ' όπου θα περάσει ένας «χαρακτήρας».

Ο εκπρόσωπος μιας ομάδας, αφού διαβάσει την κάρτα μόνος του σιωπηλά για 1' - 2', γίνεται ο ίδιος ο χαρακτήρας της κάρτας, παρουσιάζει σε πρώτο πρόσωπο την ιστορία που αναγράφεται σ' αυτήν και αρχίζει να περπατάει αργά μέσα στον «διάδρομο».

Οι άλλοι του λένε λέξεις ή φράσεις που νομίζουν ότι ο χαρακτήρας αυτός έχει στο μυαλό του. Εναλλακτικά μπορεί από τη μία πλευρά του διαδρόμου να στέκονται οι «άγγελοι» και από την άλλη οι «δαίμονες», ώστε ο χαρακτήρας που περνάει ανάμεσα να ακούει και τις θετικές και τις αρνητικές σκέψεις.

Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται και για τις τέσσερις ομάδες. Όταν ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας περάσει τον διάδρομο συνείδησης μπαίνει στη σειρά με τους συμμαθητές του και γίνεται «εσωτερική φωνή» για τον επόμενο εκπρόσωπο – χαρακτήρα.

Αναστοχασμός 5^{ης} παρέμβασης

6^η παρέμβαση

Ζέσταμα: «Από πού θα σου ‘ρθει!»

Στόχος: ενεργοποίηση, συγκέντρωση, καλλιέργεια της ακοής, κιναισθητική αντίληψη, συνεργασία, εμπιστοσύνη, εξοικείωση των μελών της ομάδας, παρατηρητικότητα

Η εμπυχώτρια χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες με τυχαίο τρόπο (π.χ. βάσει αλφαβητικής σειράς των επωνύμων τους). Πρώτα η μία ομάδα μαζεύεται στο κέντρο κοντά κοντά σαν μια γροθιά. Τα μέλη είναι όλα γυρισμένα προς την ίδια κατεύθυνση. Οι παίκτες καλούνται να κλείσουν τα μάτια τους και κινηθούν όλοι μαζί χωρίς να απομακρύνεται ο ένας απ’ τον άλλον προς την κατεύθυνση απ’ την οποία η εμπυχώτρια παράγει έναν ήχο. Προχωρούν έως ότου σταματήσει ο ήχος. Η εμπυχώτρια παράγει ήχους χρησιμοποιώντας αντικείμενα ή με λαρυγγισμούς σε διάφορα σημεία του χώρου. Η άλλη ομάδα χωρίς να μιλάει παρατηρεί τις αντιδράσεις της ομάδας που βρίσκεται στο κέντρο. Η διαδικασία στη συνέχεια αντιστρέφεται για τις δύο ομάδες. Μετά το πέρας της δραστηριότητας προθέρμανσης η κάθε ομάδα χωρίζεται σε δύο ισάριθμες υποομάδες για τις ανάγκες της επόμενης δραστηριότητας. Ο χωρισμός γίνεται πάλι βάσει αλφαβητικής σειράς των επωνύμων των μελών.

1^η Δραστηριότητα: «Παγώνω – Ξεπαγώνω»

Στόχος: Χτίσιμο ρόλου, επεξεργασία διλήμματος, αυτοέκφραση, ενσυναίσθηση, αυθορμητισμός, ενεργητική ακρόαση

Τα μέλη της κάθε ομάδας σαν σύνολο καλούνται να φτιάξουν με τα σώματά τους μια παγωμένη εικόνα προβάλλοντας τον φόβο και την ανησυχία του χαρακτήρα τους στην τέταρτη και τελευταία κάρτα που έχουν στην κατοχή τους.

Αφού για λίγα λεπτά η κάθε ομάδα προετοιμάσει την εικόνα της και έναν μικρό αυτοσχεδιασμό με αφορμή αυτή, την παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν βλέποντας τη δυναμική εικόνα τι φοβάται ή για ποιο λόγο είναι αγχωμένος ο ήρωας. Ο εμπυχωτής εν συνεχεία αγγίζει ένα ένα τα μέλη της ομάδας, τα οποία «ξεπαγώνουν» και παρουσιάζουν έναν μικρό αυτοσχεδιασμό σχετικό με την προβληματική του ήρωα.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και από τις τέσσερις ομάδες.

Σε δεύτερη φάση οι ομάδες φτιάχνουν «αντίθετες» δυναμικές εικόνες παρουσιάζοντας τη λύση στο πρόβλημα του χαρακτήρα και τις θετικές σκέψεις που μπορεί να κάνει. Ακολουθείται ακριβώς η ίδια διαδικασία με την πρώτη φάση.

Αναστοχασμός 6^{ης} παρέμβασης

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις τους συνολικά από τις δράσεις με τους χαρακτήρες των καρτών (4^η, 5^η και 6^η Παρέμβαση). Αφού προχωρήσει λίγο η συζήτηση η εμπυχώτρια τα ρωτάει αν έχουν νιώσει παρόμοιους φόβους με τους χαρακτήρες των καρτών και αν έχουν εκδηλώσει παρόμοια συμπτώματα άγχους. Για να αισθανθούν πιο άνετα οι μαθητές, ξεκινάει με την αναφορά σε μια δική της φοβία και στην εκδήλωση κάποιων σωματοποιημένων συμπτωμάτων άγχους που πιθανόν βίωνε ή βιώνει στην παιδική ή την ενήλικη ζωή.

Κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν στην 6^η παρέμβαση²⁵:

²⁵ Λόγος και Επικοινωνία: Διαχείριση Άγχους – Παιχνίδι με Κάρτες. Ανάκτηση από <http://www.logosepikinonia.gr/gr/el/articles/diaxeirisi-agxouys-paixnidi-me-kartes>. Προσπελάστηκε 1/2/2019.



Ο Στέλιος θα ταξιδέψει για πρώτη φορά με αεροπλάνο. Φτάνοντας στο αεροδρόμιο έχουν ιδρώσει τα χέρια του, τον πονάει η κοιλιά του, τρέμουν τα πόδια του και νιώθει ότι έχει κοκκινίσει σαν παντζάρι.



Ο Στέλιος πηγαίνει πρώτη μέρα στο καινούριο του σχολείο. Μετακόμισε την προηγούμενη εβδομάδα κι έτσι δε γνωρίζει ακόμη κανένα παιδί. Στο διάλειμα νιώθει μόνος του. Πονάει το στομάχι του και νιώθει έναν κόμπο στον λαιμό. Όταν ο δάσκαλος τον ρωτάει αν είναι καλά, ο Στέλιος απαντάει «ναι».



Ο Στέλιος ανησυχεί συχνά μήπως δεν είναι αρκετά καλός για τους γονείς του και μήπως οι γονείς του πάθουν κάτι. Όταν κάνει αυτές τις σκέψεις, νιώθει δυνατό πόνο στο κεφάλι και την καρδιά του να χτυπάει δυνατά.



Εχθές ο Στέλιος πήγε στο σινεμά. Η αίθουσα είχε πολύ κόσμο. Ξαφνικά σκέφτηκε ότι αν ξεσπούσε πυρκαγιά ή γινόταν ένας σεισμός θα δυσκολευόταν να βγει έξω. Τότε άρχισε να ιδρώνει, να τρέμει και ένιωσε ότι θα λιποθυμήσει.



Η Μαίρη έμαθε πρόσφατα ότι κάποια παιδιά από την τάξη της λένε άσχημα πράγματα γι' αυτήν, γιατί μια μέρα που ήταν άρρωστη έκανε εμετό στο μάθημα της γυμναστικής. Στενοχωριέται και λέει στη μαμά της πως δε θέλει να ξαναπάει σχολείο.



Η Μαίρη ακούει τη μαμά της να μιλάει έντονα στο τηλέφωνο: "Αν είναι δυνατόν..." Η Μαίρη νομίζει ότι η μαμά της έλαβε μια ακόμη ειδοποίηση από το σχολείο για τους βαθμούς της. Αρχίζουν να ιδρώνουν τα χέρια της και της έρχεται αμέσως να κάνει εμετό.



Στον διάδρομο του σχολείου, η Μαίρη βλέπει δύο κορίτσια να μιλάνε και να γελάνε με κάτι. Η Μαίρη είναι αρκετά μακριά τους και δεν μπορεί να ακούσει τι λένε. Αμέσως σκέφτεται: «Δύο ακόμη παιδιά που μιλάνε για μένα. Θα ξέρουν πως κάλεσα τον Κώστα στον χορό και είπε "όχι"».



Η Μαίρη στέκεται όρθια στην τάξη μπροστά στον πίνακα, καθώς ετοιμάζεται να διαβάσει την εργασία της. Βλέπει έναν συμμαθητή της, τον Γιάννη, να λέει κάτι στον διπλανό του, τον Νίκο και να γελούν. «Γελάνε γιατί η εργασία μου θα είναι πάλι χάλια. Δε θέλω να την παρουσιάσω...», σκέφτεται.



Στην τελευταία εκδρομή με τους προσκόπους, ο φίλος του Νικόλα έκανε περισσότερη παρέα με τα άλλα παιδιά.

Ο Νικόλας φοβάται πως θα είναι μόνος του στην επόμενη εκδρομή και δε θέλει να πάει καθόλου.



Ο Νικόλας είναι καλεσμένος σε ένα πάρτι και ο φίλος του του πρότεινε να κοιμηθεί εκεί. Αγχώνεται, γιατί όποτε έχει κοιμηθεί σε σπίτι φίλου του θέλει τη μαμά του και στενοχωριέται.



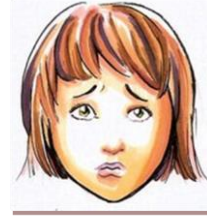
Πέρυσι, ο μπαμπάς του Γιάννη ήταν σε επαγγελματικό ταξίδι στην Πάτρα όταν τον χτύπησε αυτοκίνητο. Από τότε κάθε φορά που ο μπαμπάς του Γιάννη φεύγει για επαγγελματικό ταξίδι, ο Γιάννης σκέφτεται πως μπορεί να συμβεί κάτι κακό στον μπαμπά του, ακόμα και να πεθάνει. Κλαίει και δε θέλει να τον αποχωριστεί.



Ο Γιάννης ετοιμάζεται για το πρώτο μάθημα γερμανικών και αγχώνεται, γιατί νομίζει πως δεν είναι καλός στις ξένες γλώσσες. Αναπνέει γρήγορα και μετά σχεδόν του κόβεται η ανάσα.



Η Μυρσίνη, όταν ήταν μικρή, κοιμόταν με τους γονείς της, όταν είχε κακοκαιρία, γιατί φοβόταν τους κεραυνούς. Τώρα που μεγάλωσε, νόμιζε ότι το είχε ξεπεράσει, αλλά χθες το βράδυ που έπιασε μια ισχυρή καταιγίδα με δυνατούς κεραυνούς, πήγε κατευθείαν στο δωμάτιο των γονιών της και άρχισε να κλαίει.



Η Μυρσίνη σηκώνεται όρθια στην τάξη και είναι έτοιμη να παρουσιάσει την εργασία της. Βλέπει έναν συμμαθητή της που γελάει και σκέφτεται: «Μάλλον με κοροϊδεύει, γιατί είμαι χοντρή και έχω σπυράκια στο πρόσωπο».



Η Μυρσίνη θα πάει όταν κλείσουν τα σχολεία το καλοκαίρι για μια βδομάδα στο σπίτι των παππούδων της στο χωριό. Πιστεύει ότι δε θα περάσει καλά χωρίς τους γονείς και την αδερφή της. Αγχώνεται και στενοχωριέται.



Την τελευταία φορά που είχε πάει σε πάρτι συμμαθήτριάς της η Μυρσίνη δεν πέρασε καλά, γιατί καταλάθος έχυσε πάνω της την πορτοκαλάδα και όλοι γελούσαν μαζί της. Τώρα που την κάλεσαν σε ένα άλλο πάρτι, δε θέλει να πάει γιατί φοβάται ότι τα παιδιά θα την ξανακοροϊδεύουν.

7^η Παρέμβαση

Ζέσταμα: «Ξεσκόνισμα»

Στόχος: Ενεργοποίηση

Τα μέλη της ομάδας μπαίνουν σε έναν κύκλο όρθια. Η εμπυχώτρια τα εντάσσει σε μια φανταστική συνθήκη. Τα παρακινεί να «ξεσκονιστούν», ενώ κάνει και η ίδια το ίδιο στον εαυτό της, λέγοντας πως ψέκασε τη σκάλα με μια μαγική σκόνη ενέργειας και θα μαγευτούν όλοι αν δεν ξεσκονιστούν. Ξεσκονίζουν το κεφάλι, τα αυτιά, το πρόσωπό τους, τους ώμους, τα χέρια τους, την κοιλιά, την πλάτη, τα πόδια τους. Κατά τη διάρκεια της άσκησης τα παρακινεί να «ξεσκονιστούν» πιο έντονα, για να φύγει και ο παραμικρός κόκκος μαγικής σκόνης από πάνω τους. Αφού τελειώσει η άσκηση προθέρμανσης, οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθονται κάτω στον κύκλο για την υλοποίηση της επόμενης δραστηριότητας.

1^η Δραστηριότητα: «Η αγχοϊστορία»

Η εμπυχώτρια της ομάδας βάζει σε ένα κουτί χαρτάκια που αναγράφουν λέξεις ή φράσεις σχετικές με το άγχος: *Αγχόσαυρος, φοβάμαι, αγχώνομαι, μεγάλος, πόνος στο στομάχι, ιδρώνουν τα χέρια, ζαλάδα, παρέα, φίλος, κόμπος στον λαιμό, μόνος, αναπνοή, μεγάλος, βγάζω, μαγική μηχανή, άγχος, μαγικός χαλαρός, μπαλόνια, λουνα παρκ, παιχνίδια, αρνητικές σκέψεις, θετικές σκέψεις, παιδί, καλύτερα.* Στη συνέχεια καλείται ένας μαθητής να γράψει στον πίνακα την πρώτη φράση της ιστορίας που θα περιέχει τη δική του λέξη και στη συνέχεια κάθε παιδί στον χρόνο που θέλει μέσα στο παιχνίδι και μετά από συνεννόηση με τους συμμαθητές του, συμπληρώνει τη δική του φράση που περιέχει τη δική του λέξη κ.ο.κ. Έτσι τα παιδιά δημιουργούν το παραμύθι της ομάδας τους, το οποίο στη συνέχεια ζωγραφίζουν σε χαρτόνι ή χαρτί του μέτρου όλα μαζί καθισμένα στο πάτωμα.

Αναστοχασμός 7^{ης} Παρέμβασης

8^η παρέμβαση²⁶

Ζέσταμα: «Δείξε μου τον ήχο σου, να σου πω ποιος είσαι!»

Στόχος: Ενεργοποίηση, Χωρισμός σε ομάδες

Τα παιδιά χωρίζονται σε πέντε ομάδες με τυχαίο τρόπο. Η εμψυχώτρια τους μοιράζει καρτελάκια που απεικονίζουν πέντε ζώα (κόκκορα, σκύλο, γάτα, πρόβατο, γάιδαρο). Το κάθε παιδί καλείται να μιμηθεί ηχητικά το ζώακι που έτυχε στην κάρτα του, έτσι ώστε να βρει τους συμμαθητές του που ανήκουν στην ίδια ομάδα. Οι ηχητικές μιμήσεις γίνονται ταυτόχρονα απ' όλα τα παιδιά στη συναυλία των ζώων!

1^η Δραστηριότητα: «Το ταξίδι του Μελένιου- Σκιαγράφιση Μελένιου»

Στόχος: Διαχείριση φόβου και άγχους για το άγνωστο, ομαδική συζήτηση

Αφήγηση από την εμψυχώτρια

Σε μια σκοτεινή θεοσκότεινη αποθήκη ζουν πολλά μικρά, αλλά και μεγαλύτερα τενεκεδάκια εδώ και πολλά χρόνια. Έχουν όμως βαρεθεί τη ζωή τους. Ανάμεσά τους και ο Μελένιος που ζει με τη μητέρα του.

Σκιαγράφιση του Μελένιου

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο συζητούν για το ποιος μπορεί να είναι ο Μελένιος, πώς μοιάζει εμφανισιακά, αλλά και πώς μπορεί να νιώθει που είναι τόσο καιρό κλεισμένος σε μια σκοτεινή αποθήκη.

2^η Δραστηριότητα: «Το ταξίδι του Μελένιου - Παγωμένη εικόνα»

Στόχος: σωματική έκφραση, ενσυναίσθηση

Οι ομάδες φτιάχνουν παγωμένη εικόνα απεικονίζοντας τη ζωή του Μελένιου, αλλά και των άλλων τενεκέδων μέσα στην αποθήκη. Η κάθε ομάδα δείχνει στις υπόλοιπες την εικόνα που ετοίμασε και γίνεται συζήτηση.

3^η Δραστηριότητα: «Το όνειρο του Μελένιου»

Αφήγηση

²⁶ Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 136 - 142.

Ο Μελένιος έχει ακούσει από τον σοφό Παστό ιστορίες για τη ζωή έξω από την αποθήκη και συνεχώς ονειρεύεται πως ταξιδεύει στην Τενεκεδούπολη. Θέλει τόσο πολύ να ταξιδέψει και να γνωρίσει τον κόσμο. Αλλά... Φοβάται να ταξιδέψει μόνος του. Φοβάται το άγνωστο. Τι θα συναντήσει εκεί που θα πάει; Δε γνωρίζει κανέναν. Νιώθει αγχωμένος. Κι αν δεν τα καταφέρει;

Το όνειρο του Μελένιου

Ένα βράδυ ο Μελένιος είδε ένα όνειρο που σχετιζόταν με το ταξίδι που ήθελε τόσο πολύ να κάνει. Τα παιδιά στις ομάδες τους οργανώνουν σκηνές σχετικά με το τι μπορεί να ονειρεύτηκε ο Μελένιος.

Αναστοχασμός 8^{ης} παρέμβασης

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο συζητούν στην ολομέλεια της τάξης γιατί νιώθουμε φόβο απέναντι στο καινούριο, γιατί αυτό μπορεί να μας προκαλεί άγχος και αν βγαίνουμε τελικά κερδισμένοι από την εμπειρία της προσπάθειάς μας, άσχετα από το αποτέλεσμα.

9^η Παρέμβαση: Το ταξίδι του Μελένιου (συνέχεια)

Ζέσταμα: «Αναπνοή»

Στόχος: Ενεργοποίηση, χαλάρωση, αποβολή στρες

Οι παίκτες κινούνται στον χώρο προσπαθώντας να καλύψουν τα μεταξύ τους κενά. Τα χέρια τους είναι παράλληλα στο σώμα τους. Εισπνέουν από τη μύτη και εκπνέουν με δύναμη από το στόμα. Στην εκπνοή μετρούν δυνατά, ο καθένας στον δικό του χρόνο προσπαθώντας να φθάσουν στο 30.

1^η Δραστηριότητα: «Άκου τη Φωνή σου!»²⁷

Στόχος: διαχείριση φόβου και άγχους για το άγνωστο, ενσυναίσθηση, επιχειρηματολογία, κατανόηση πολυφωνίας σκέψεων

Αφήγηση από την εμπυχωτρία

²⁷ Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 139.

Ο Μελένιος δεν άντεχε άλλο! Είχε βαρεθεί τη μονότονη ζωή του στη σκοτεινή αποθήκη. Ήθελε να βγει στο φως και στον καθαρό αέρα! Ήθελε να γνωρίσει την Τενεκεδούπολη. Όταν τα άλλα τενεκεδάκια άκουσαν τι σκεφτόταν να κάνει το τι του είπαν δε λέγεται.

Η εμψυχώτρια σε ρόλο Μελένιου περνάει μέσα από έναν διάδρομο που φτιάχνουν τα παιδιά με τα σώματά τους και ακούει τις αντικρουόμενες συμβουλές από κάθε ζευγάρι.

2η Δραστηριότητα: «Αναπνέω καθαρό αέρα»²⁸

Στόχος: Αποφόρτιση, διαχείριση άγχους, ενσυναίσθηση, διαφραγματική αναπνοή, μετατροπή αρνητικών σκέψεων σε θετικές

Αφήγηση από την εμψυχώτρια

Τελικά ο Μελένιος πήρε τη μεγάλη απόφαση. Θα έβγαινε έξω από την αποθήκη. Η μαμά του βλέποντας την επιθυμία του γιου τους και γνωρίζοντας πόσο προσεκτικός ήταν πάντα ο Μελένιος του έδειξε εμπιστοσύνη και τον άφησε να πραγματοποιήσει το όνειρό του.

Ο Μελένιος βρήκε τον φεγγίτη και με ένα σάλτο βρέθηκε έξω από την αποθήκη. Πόσο ευτυχισμένος ήταν; Πρώτη φορά στη ζωή του ένιωθε το ζεστό φως του ήλιου και τον καθαρό αέρα. Πόσο ωραία μύριζαν τα λουλούδια; Τι όμορφα χρώματα είχε η φύση;

Τα παιδιά διασκορπίζονται μέσα στην αίθουσα και καθισμένα κάτω κλείνουν τα μάτια τους. Μπαίνει μουσική.²⁹ Η εμψυχώτρια με ήρεμη και απαλή φωνή τα παρακινεί να ξεχάσουν ό,τι τα αγχώνει και να νιώσουν σαν να εισπνέουν καθαρό αέρα για πρώτη φορά. Σιγά σιγά τα προτρέπει να ανοίξουν τα μάτια τους και να δουν τα όμορφα χρώματα γύρω τους. Περπατούν αργά μέσα στον χώρο προσπαθώντας να μην ακουμπούν μεταξύ τους. Περπατούν σαν να μην πατούν στη γη. Σαν να είναι για πρώτη φορά στη ζωή τους ελεύθερα!

Αναστοχασμός 9^{ης} Παρέμβασης

²⁸ Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 139 – 142.

²⁹ Relaxing Music for Stress Relief, Ανάκτηση από <https://www.youtube.com/watch?v=IFcSrYw-ARY>

10^η Παρέμβαση

1^η Δραστηριότητα: «Γέλα με τον φόβο σου!»³⁰

Στόχος: απομυθοποίηση φοβικού αντικειμένου, μετατροπή αρνητικών σκέψεων σε θετικές, αποβολή άγχους

Η εμπυχωτρία έχει ζητήσει από προηγούμενη συνάντηση με τους μαθητές να ψάξουν και να βρουν εικόνες που απεικονίζουν κάτι που φοβούνται. Η οδηγία είναι να ψάξουν στο ίντερνετ, σε περιοδικά, εφημερίδες και βιβλία εικόνες του φοβικού αντικειμένου τους, καθώς και εικόνες από διάφορα άλλα αντικείμενα, π.χ. καπέλα, ομπρέλες, μουστάκι, φαγητά, γυαλιά κτλ. Στο σχολείο κολλούν το φοβικό αντικείμενο σε χαρτί Α4 και πάνω κολλούν εικόνες με τα αντικείμενα της αρεσκείας τους, φτιάχνοντας έτσι αστείους πίνακες!

2^η Δραστηριότητα: «Πέταξε με μακριά!»³¹

Στόχος: διαχείριση αγχωδών καταστάσεων μέσω της γραπτής έκφρασης, ενσυναίσθηση, μίμηση, αυτοέκφραση, χαλάρωση, ενδυνάμωση

Κόβουμε στη μέση κόλλες Α4 και μοιράζουμε από πέντε κομμάτια σε κάθε παιδί. Τα παιδιά γράφουν με μαρκαδόρο στα χαρτάκια από έναν φόβο τους, χωρίς να χρειάζεται να δείχνουν τα χαρτάκια στους άλλους. Η οδηγία είναι σε κάθε χαρτάκι να αναγράφεται ένας φόβος. Τα παιδιά έχουν την επιλογή να γράψουν διαφορετικούς φόβους σε κάθε χαρτάκι ή ακόμα και τον ίδιο φόβο. Στη συνέχεια τσαλακώνουν τα χαρτάκια κάνοντάς τα μπαλίτσες και τα κολλούν πάνω τους με χαρτοταινία. Η εμπυχωτρία αφηγείται την παρακάτω ιστορία και παρακινεί τους μαθητές που είναι όρθιοι μέσα στην τάξη να τη μιμηθούν κινητικά κατά την αφήγηση της ιστορίας.

Μια φορά και έναν καιρό σε ένα μακρινό νησί ζούσε ένα χαρούμενο πιθηκάκι που είχε μακριά χέρια και μακριά ποδιά. Στην άλλη πλευρά της θάλασσας έβλεπε ένα πανέμορφο νησί γεμάτο με ζουμερές, λαχταριστές, κατακίτρινες μπανάνες. Ήθελε τόσο πολύ να πάει, αλλά δυσκολευόταν να κολυμπήσει. Στα πόδια και στα χέρια του κρέμονταν βαριές μπάλες που το δυσκόλευαν πολύ στην κίνηση και στο κολύμπι. Ήταν το μόνο πράγμα που στενοχωρούσε το χαρούμενο πιθηκάκι. Κάθε μπαλίτσα ήταν ένα φόβος

³⁰ Γεωργιάδου, 2015: 90.

³¹ Γεωργιάδου, 2015: 91.

μεγαλύτερος ή μικρότερος, αλλά αρκετά βαρύς, για να κάνει το πιθηκάκι να βουλιάζει κάθε φορά που επιχειρούσε να κολυμπήσει στην αντίπερα όχθη.

Μια μέρα δεν άντεξε άλλο και φώναζε δυνατά:

- *Ααα!!! Φτάνει πια! Ως εδώ! Δεν αντέχω άλλο! Θα κολυμπήσω απέναντι με κάθε τρόπο. Ακόμα κι αν χρειαστεί να ξεφορτωθώ όλες τις μπάλες που με βαραίνουν.*

Χωρίς δεύτερη σκέψη βούτηξε στο νερό και αμέσως έβγαλε μια μπάλα και την πέταξε μακριά λέγοντας:

- *Δε σε χρειάζομαι! Μου είσαι βάρος! Μπορώ να ζήσω πιο όμορφα χωρίς εσένα!*

Τα παιδιά επαναλαμβάνοντας δυνατά τα λόγια που έλεγε το πιθηκάκι βγάζει μια χάρτινη μπάλα από πάνω του και την πετάει μακριά στον κάδο απορριμμάτων.

Κάθε λίγο και λιγάκι έβγαζε μια μπάλα, την κοιτούσε, της έλεγε πως δεν τη φοβάται και την πετούσε μακριά.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται από τα παιδιά για όλες τις μπάλες.

Κολυμπώντας και πετώντας μακριά όλες τις μπάλες το πιθηκάκι έφτασε στο πανέμορφο νησί με τις μπανάνες και ήταν ευτυχισμένο που τα είχε καταφέρει!

Αναστοχασμός 10^{ης} παρέμβασης

11^η Παρέμβαση

Ζέσταμα: «Γνωρίζοντας τον Αγχόσαυρο»³²

Στόχος: αποκάλυψη του τρόπου ενσάρκωσης ρόλων, εξοικείωση με τεχνικές κουκλοθέατρου

Η εμπυχωτρία συστήνει φανταστικά στα παιδιά τον Αγχόσαυρο, ενσαρκώνοντάς τον με γαντόκουκλα! Τους εξηγεί πως είναι ένα δεινοσαυράκι που όταν είμαστε ήρεμοι και χαρούμενοι είναι πολύ μικρό και φίλος μας. Μας βοηθάει

³² Αγγελοσοπούλου, & Ζαφειροπούλου, 2012: 79.

μάλιστα και στην επίτευξη των στόχων μας. Όταν όμως φοβόμαστε πολύ, αγωνιούμε και αγχωνόμαστε αρχίζει να τρέφεται με το άγχος και τους φόβους μας και να μεγαλώνει. Μπορεί να γίνει πολύ μεγάλος και τρομακτικός. Γι' αυτό τους λέει πως θα εξοικειωθούμε να τον κρατάμε συνέχεια μικρό, ώστε να μη μας πειράξει ποτέ!

1^η Δραστηριότητα: «Όταν ο Αγχόσαυρος πλησιάζει...»³³

Στόχος: εξοικείωση με τη σωματοποίηση του άγχους, συνειδητοποίηση αγχωδών καταστάσεων, αυτοέκφραση

Στον κύκλο της ομάδας γίνεται συζήτηση σχετικά με τη σωματοποίηση του άγχους. Ακολουθεί ιδεοθύελλα σχετικά με τα μηνύματα που στέλνει το σώμα μας όταν πλησιάζει ο Αγχόσαυρος.

Τα παιδιά φαντάζονται και ζωγραφίζουν τον δικό τους Αγχόσαυρο και γράφουν τρία πράγματα που κάνουν τον Αγχόσαυρό τους να μεγαλώνει.

2^η Δραστηριότητα: «Εγώ και ο Αγχόσαυρός μου»³⁴

Στόχος: μετατροπή αρνητικών σκέψεων σε θετικές, αυτοέκφραση, ενσάρκωση ρόλου, εξοικείωση με τεχνικές διαχείρισης του άγχους

Στη συνέχεια χωρίζονται με τυχαίο τρόπο σε ζευγάρια. Τα παιδιά που τυχαίνουν το ίδιο συναίσθημα στα χαρτάκια που μοιράζονται από την εμπυχώτρια γίνονται ζευγάρι. Στα ζευγάρια ετοιμάζουν αυτοσχεδιασμούς. Το ένα παιδί είναι ο Αγχόσαυρος και το άλλο παιδί εκφράζει μια αρνητική σκέψη δυνατά. Ο Αγχόσαυρος τρέφεται από την αρνητική σκέψη, την επαναλαμβάνει και αρχίζει να μεγαλώνει. Το παιδί που εκφράζει τον φόβο, την αγωνία του έχει την επιλογή να νικήσει τον Αγχόσαυρό του φωνάζοντας την αντίθετη θετική σκέψη απ' αυτή που έκανε αρχικά και να την επαναλάβει αρκετές φορές μέχρι να ξαναμικρύνει ο Αγχόσαυρος ή να ηττηθεί από τον Αγχόσαυρό του σωματοποιώντας το άγχος του. Η εμπυχώτρια, για να βοηθήσει τα ζευγάρια, τους προτείνει κι άλλες τεχνικές διαχείρισης του άγχους, όπως όμορφες σκέψεις, όμορφα τοπία, χαλαρωτική μουσική, άθληση, χόμπι, διαφραγματική αναπνοή, που μπορούν να αναπαραστήσουν οι μαθητές. Όποια ζευγάρια επιθυμούν παρουσιάζουν τον αυτοσχεδιασμό τους στην ολομέλεια της τάξης.

³³ Αγγελοσοπούλου, & Ζαφειροπούλου, 2012: 90.

³⁴ Αγγελοσοπούλου, & Ζαφειροπούλου, 2012: 133 – 134.

Αναστοχασμός 11^{ης} παρέμβασης

12^η παρέμβαση

Ζέσταμα: «Ποντικοφωλιές»

Στόχος: ενσάρκωση ρόλου, ενεργοποίηση, συγκέντρωση, εγρήγορση, κιναισθητική αντίληψη

Τα παιδιά διασκορπίζονται στον χώρο και πιάνονται αγκαζέ σε τριάδες μπαίνοντας σε ρόλο ποντικιών. Ένα παιδί με τη θέλησή του μένει ελεύθερο εκτός τριάδων και τρέχει έξω από τις ποντικοφωλιές (τριάδες παιδιών). Η εμψυχώτρια μπαίνει σε ρόλο γάτας και αρχίζει να κυνηγάει το ελεύθερο ποντίκι. Το ποντίκι έχει τη δυνατότητα να τρέξει και να πιαστεί σε μια τριάδα, για να προστατευθεί. Αυτομάτως όμως το παιδί απ' την άλλη πλευρά της τριάδας περισσεύει, δε χωράει στην ποντικοφωλιά και πρέπει να τρέξει και να μπει σε άλλη ποντικοφωλιά, για να μην το πιάσει η γάτα. Το παιδί που θα καταφέρει να πιάσει η εμψυχώτρια μπαίνει σε ρόλο γάτας και το παιχνίδι συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο.

1^η Δραστηριότητα

Στόχος: διαχείριση άγχους, διαφραγματική αναπνοή, χαλάρωση

Τα θρανία τοποθετούνται στην άκρη περιμετρικά της αίθουσας. Στο κέντρο της αίθουσας τοποθετούνται στρώματα γυμναστικής. Οι μαθητές ξαπλώνουν σε ύπτια θέση με κλειστά τα μάτια τους. Η εμψυχώτρια τους προτρέπει να πάρουν μία γρήγορη και βαθιά αναπνοή να κρατήσουν την αναπνοή τους αρκετό χρόνο και να εκπνεύσουν πολύ αργά. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται τρεις φορές. Σε επόμενο στάδιο οι μαθητές συνεχίζουν να αναπνέουν με τον ίδιο τρόπο, όμως στην εκπνοή αφήνουν ένα συριστικό σσς..., που συμβάλλει στη χαλάρωση και την ανακούφιση.

Στο τρίτο στάδιο τα παιδιά ξαπλωμένα τοποθετούν στη θέση του διαφράγματός του, ένα μικρό αντικείμενο (π.χ. γόμα, μολύβι, κ.α.) ή ένα μικρό παιχνίδι. Στόχος είναι αναπνέοντας να προσπαθούν να κάνουν το αντικείμενο να πάλλεται. Έτσι καλλιεργούν τη διαφραγματική αναπνοή.

2^η Δραστηριότητα: «Το άγχος νικώ»

Στόχος: αυθορμητισμός, ρυθμικοί διάλογοι, μουσικές δεξιότητες

Τα παιδιά χωρισμένα με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες μελοποιούν το τραγούδι του άγχους φτιάχνοντας δική τους μουσική ή χρησιμοποιώντας μουσική γνωστών τους τραγουδιών. Παρουσιάζουν τις συνθέσεις τους φτιάχνοντας μουσικούς διαλόγους και χρησιμοποιώντας κινήσεις, αναπαριστώντας τους στίχους του τραγουδιού ή χορεύοντας!

Το άγχος νικώ³⁵

Το άγχος είναι σύννεφο μαύρο που βρέχει στο κεφάλι μου.

Βρέχει βρέχει και φυσάει την ημέρα μου χαλάει.

Το άγχος είναι πόλεμος μέσα στην ψυχή.

Η σκέψη η αρνητική παλεύει με τη θετική.

Κι αν είναι μικρή η ένταση του να το ευγνωμονείς.

Γιατί κίνητρο σου δίνει κι άλλο να προσπαθείς.

Μην αφήνεις τη βροχή να γίνει καταγίδα.

Διώξε το σύννεφο μακριά και ζήτησε βοήθεια.

Μην αφήνεις τη βροχή να γίνει καταγίδα.

Διώξε το σύννεφο μακριά και ζήτησε βοήθεια.

Βρίσκεται στη σκέψη μου την αρνητική.

Εμφανίζεται μετά από έντονη κριτική.

Πηγάζει από την αλλαγή,

³⁵ Οι στίχοι που παρατίθενται προέκυψαν από απομαγνητοφώνηση του τραγουδιού «Το άγχος νικώ». Ανάκτηση από <https://www.youtube.com/watch?v=CVObnp4-ypY>. Προσπελάστηκε 1/2/2019.

Από τον φόβο και την ντροπή.

Το σώμα μου πονά. Η καρδιά μου χτυπάει σαν τρελή!

Μην αφήνεις τη βροχή να γίνει καταγίδα.

Διώξε το σύννεφο μακριά και ζήτησε βοήθεια.

Μην αφήνεις τη βροχή να γίνει καταγίδα.

Διώξε το σύννεφο μακριά και ζήτησε βοήθεια.

Πάρε την απόφαση το άγχος να νικήσεις!

Με λίγες σκέψεις θετικές το νου σου να γεμίσεις!

Φύγε λίγο, χαλάρωσε, περπάτησε στη φύση.

Με βαθιές αναπνοές το άγχος να νικήσεις!

Φύγε λίγο, χαλάρωσε, περπάτησε στη φύση.

Με βαθιές αναπνοές το άγχος να νικήσεις!