



ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Δ' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Γεωργιάδου Ελένη

A.M. : 5052201501004

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Τσιάρας Αστέριος

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Μπλέσιος Αθανάσιος &

Μπαρμπούση Βασιλική

Ναύπλιο, 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Αστέριο Τσιάρα, Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών και Αναπληρωτή Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για τη πολύτιμη βοήθειά του, καθοδήγησή του και εποπτεία του, καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας. Με επιμονή εμπύχωνε την πορεία μου στις προπτυχιακές και έπειτα στις μεταπτυχιακές σπουδές μου και μου έδειχνε πάντα εμπιστοσύνη και εκτίμηση σε όλη μου την πορεία.

*«Στην οικογένεια μου
και τη γιαγιά μου
που είναι πάντα δίπλα μου
και με στηρίζουν
σε κάθε μου βήμα
και προσπάθεια μου»*

«Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με επικρίσεις
μαθαίνει να καταδικάζει.

Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με εχθρότητα
μαθαίνει να επιτίθεται.

Αν ένα παιδί γελοιοποιείται
μαθαίνει να είναι ντροπαλό.

Αν ένα παιδί ζει με την ντροπή
μαθαίνει να αισθάνεται ένοχο.

Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με ανεκτικότητα
μαθαίνει να είναι υπομονετικό.

Αν ένα παιδί ενθαρρύνεται
μαθαίνει να έχει αυτοπεποίθηση.

Αν ένα παιδί επαινείται
μαθαίνει να αξιολογεί θετικά τους άλλους.

Αν ένα παιδί αντιμετωπίζεται με ευθύτητα
μαθαίνει να είναι δίκαιο.

Αν ένα παιδί νιώθει ασφάλεια
μαθαίνει να πιστεύει στους άλλους.

Αν ένα παιδί είναι αποδεκτό
μαθαίνει να αγαπά τον εαυτό του».

(Burns,1986)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----|
| ΠΙΝΑΚΕΣ | vii |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 8 |
| ABSTRACT..... | 7 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ | 2 |
| 1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ..... | 2 |
| 1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 2 |
| 1.2 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ..... | 6 |
| 1.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 10 |
| 1.4 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 13 |
| ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ | 17 |
| 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 17 |
| 2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 17 |
| 2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ..... | 17 |
| 2.3 ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ- ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ | 18 |
| 2.4 ΔΕΙΓΜΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ | 18 |
| 2.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ..... | 19 |
| 2.6 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ | 19 |
| 2.7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ..... | 21 |
| 2.7.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | 22 |

| | |
|--|-----|
| 2.7.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ . | 25 |
| 2.7.3 ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ | 26 |
| 2.7.4 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ | 26 |
| 2.7.5 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ | 27 |
| 2.7.6 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ | 28 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ | 58 |
| 3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ | 58 |
| 3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 58 |
| 3.1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ | 58 |
| 3.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 77 |
| 3.3.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ | 77 |
| 3.3.2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ | 85 |
| 3.3.3 ΑΝΑΦΟΡΑ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ | 89 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4..... | 91 |
| 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 91 |
| 4.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΙΜΟΙ | 91 |
| 4.1 ΕΥΡΗΜΑΤΑ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 92 |
| 4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ..... | 96 |
| ΕΠΙΛΟΓΟΣ | 97 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 99 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 111 |
| ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ..... | 111 |
| ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ | 117 |

ΠΙΝΑΚΕΣ

| | |
|---|---------|
| Ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε κλίμακες | Σελ. 59 |
| Μ.Ο. Συναισθηματικής Νοημοσύνης | Σελ. 65 |
| Μ.Ο. Συναισθηματικότητα | Σελ. 67 |
| Μ.Ο. Κοινωνικότητας | Σελ. 68 |
| Μ.Ο. Αυτοέλεγχου | Σελ. 70 |
| Μ.Ο. Ευημερίας | Σελ. 72 |
| Τιμές συσχέτισης όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών | Σελ. 74 |
| Μ.Ο. Συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση το φύλο | Σελ. 75 |

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

| | |
|--|---------|
| Scree plot | Σελ. 59 |
| Συναισθηματική Νοημοσύνη | Σελ. 65 |
| Συναισθηματικότητα | Σελ. 67 |
| Κοινωνικότητα | Σελ. 69 |
| Αυτοέλεγχος | Σελ. 71 |
| Ευημερία | Σελ. 73 |
| Συναισθηματική Νοημοσύνη με βάση το φύλο | Σελ. 75 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία υιοθετεί ως ερευνητική μέθοδο την έρευνα δράσης με ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, και αποβλέπει στη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Αρχικά, γίνεται αναφορά στους διάφορους ορισμούς της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στους κύριους στόχους της και σε κάποιες ενδεικτικές τεχνικές της. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι τρεις θεωρίες της και κάποια ψυχομετρικά εργαλεία. Έπειτα, παρατίθενται κάποιες έρευνες σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση, προκειμένου να δείξουμε τη διασύνδεση και τα θετικά αποτελέσματα που υπάρχουν στην καλλιέργειά της στα παιδιά του Δημοτικού σχολείου. Τέλος, γίνεται μια αναφορά σχετικά με το ρόλο του εμπυχωτή σε προγράμματα συναισθηματική νοημοσύνης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, τα ευρήματα, οι περιορισμοί και τέλος τα συμπεράσματα.

Παρά τους διάφορους περιορισμούς της έρευνας, σύμφωνα με τα ποσοτικά και τα ποιοτικά αποτελέσματα φαίνεται, πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματική νοημοσύνης των παιδιών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα, τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, τις ποιοτικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας, την αναφορά του κριτικού φίλου και τις συνεντεύξεις των δασκάλων διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις παράγοντες, που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο επίπεδο της προσωπικότητας, η κοινωνικότητα, ο αυτοέλεγχος, η ευημερία και η συναισθηματικότητα παρουσίασαν σημαντική αύξηση.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη, συναισθηματική νοημοσύνη, παιδιά Δημοτικού

ABSTRACT

The present work adopts as a research method the action research with qualitative and quantitative data collection tools, and aims to investigate the theory that Dramatic Art in Education contributes to the cultivation of emotional intelligence in children of elementary school. In the first chapter, the theoretical framework is presented. Initially, reference is made to the various definitions of Dramatic Art in Education, to its main objectives and to some of its indicative techniques. Several definitions of emotional intelligence, its three theories, and some psychometric tools are then presented. Then, some researches on emotional intelligence in education are listed, in order to show the interconnection and the positive results that exist in its cultivation in primary school children. Finally, a reference is made to the role of the animator in emotional intelligence programs.

The second chapter of this work presents the methodology of research, the quantitative and qualitative analysis of the data, the findings, the constraints and finally the conclusions.

Despite the limitations in the research, quantitative and qualitative results show that Dramatic Art in Education contributes to the development of the emotional intelligence of children who have taken part in this research. More specifically, from the survey, the completion of the questionnaires, the qualitative observations of the researcher, the friend's opinion and the teachers' interviews, it was found that all four factors related to the emotional intelligence of personality, such as sociability, self-control, prosperity and emotion were significantly increased.

Key Words: Drama in Education, Emotional Intelligence, Primary Children

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Δραματική Τέχνη, είναι μια μέθοδος που αναπτύχθηκε μέσω πειραματισμών από το θέατρο, το εκπαιδευτικό δράμα, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Στηρίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλεύεται την παιδαγωγική προκειμένου να προσφέρει ευκαιρίες για αποτελεσματική μάθηση στους μαθητές στο σχολείο (Κοντογιάννη, 2008). Αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, καθώς είναι μια βιωματική ολιστική μάθηση (Καμαρινού, 2000), καθώς ενεργοποιεί και εμπλέκει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τη διαίσθηση και τις αισθήσεις (Jarvis, 2002). Δημιουργείται ένα οικείο και ασφαλές πλαίσιο στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους, να τα κατανοήσουν και να τα διαχειριστούν σωστά. Ακόμη, το παιδί καλλιεργεί το αίσθημα της ενσυναίσθησης, αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση, τον αυτοέλεγχο και τις κοινωνικές του σχέσεις.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που βοηθάνε τον κάθε άνθρωπο να κατανοεί και να διαχειρίζεται καλύτερα τις συναισθηματικές καταστάσεις, τόσο τις δικές του όσο και των άλλων ανθρώπων. Αυτό έχει ως σκοπό, τόσο την κοινωνική, όσο και την προσωπική του ανάπτυξη. Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια τόσο το εννοιολογικό περιεχόμενο και όσο και οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός πως υπάρχουν πολλά και διάφορα μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η αξία των συναισθημάτων καθ' όλη τη πορεία της ζωής ενός ατόμου είναι πολύ μεγάλη. Επομένως είναι πολύ σημαντική η σωστή συναισθηματική αγωγή από μικρή ήδη ηλικία, προκειμένου να διαμορφωθούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια τονίζεται συνεχώς η αναγκαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σπουδαιότητα των συναισθημάτων στην εξέλιξη και την πρόοδο του ατόμου (Ηρακλέους, 2005).

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education) άρχισε να σχηματίζεται κατά τον 20ο αιώνα σύμφωνα με τις αρχές της νέας παιδαγωγικής και των αναπτυξιακών ψυχολογικών θεωριών της εποχής (Schonmann, 2011). Στην αρχή, υποκαθιστά τη θεατρική αγωγή, που κύριο στόχο είχε την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη δημιουργία θεατρικής παράστασης στο σχολείο. Μετέπειτα, μετατοπίζοντας το βάρος από το αποτέλεσμα στη διαδικασία, ακολουθεί τη δική της δυναμική εξέλιξη είτε ως μορφή τέχνης είτε ως μάθημα.

Τα τελευταία χρόνια, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει μεγάλη ανάπτυξη στην Ελλάδα. Γίνεται λόγος για τη θέση των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση πολύ συχνά. Πολλοί εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, στρέφονται σε αυτό το νέο πεδίο. Με ποικίλους τρόπους έρχεται να συμβάλει καθοριστικά η Δραματική Τέχνη και να γίνει απαραίτητο μεθοδικό εργαλείο, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να εκτελέσει σωστά το έργο του (Γραμματάς, 1999).

Επιτακτική ανάγκη λοιπόν είναι, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να ξεφύγει από τα όρια της παραδοσιακής θέσης του και να μετατραπεί σε έναν εμπνευσμένο παιδαγωγό και ευαίσθητο καλλιτέχνη, ο οποίος θα πετύχει να συγκεντρώσει την παιδαγωγική στόχευση με την αισθητική καλλιέργεια (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, θα πραγματοποιηθεί ολοκληρωμένα η αποστολή του θεάτρου στην εκπαίδευση που είναι, η διαπαιδαγώγηση των νέων και η δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Elliot, 1991, 1992). Πολλές φορές έχει τονιστεί η συμβολή του θεάτρου στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής έκφρασης των νέων (McCaslin, 1974). Στο σημείο αυτό, αξίζει να τονίσουμε πόσο σημαντικό είναι το πλαίσιο στήριξης, έννοια που την εισήγαγαν οι Bruner και Haste (1990), προκειμένου να πετύχει ολοκληρωτικά μια παρέμβαση με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Το παιδί αποτελεί μια κοινωνική οντότητα, η οποία μέσω της κοινωνικής ζωής αποκτά ένα πλαίσιο στήριξης, για

να κατανοεί την εμπειρία του και να μαθαίνει με ποιο τρόπο να χειρίζεται το νόημα, ώστε να είναι σύμφωνο με τις απαιτήσεις του πολιτισμού. Προκειμένου να πετύχουν οι στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ο δάσκαλος έχει χρέος να έχει διαμεσολαβητικό ρόλο, χρησιμοποιώντας ένα βοηθητικό υποστηρικτικό πλαίσιο στήριξης «σκαλωσιά» (Meggitt, 2006) ώστε να κινηθούν τα παιδιά στη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» και να γίνουν «ένα κεφάλι ψηλότεροι» (Vygotsky, 2000).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, που δανείζεται στοιχεία από το θέατρο (Παπαδόπουλος, 2010) και από άλλες νέες θεραπευτικές μεθόδους, με απώτερο σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Κοντογιάννη, 2008, 2012). Στο κέντρο αυτής της διαδικασίας είναι η εξερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο (Spodek, & Saracho, 2006). Είναι πολύ σημαντικό να ειπωθεί πως το δράμα χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτική μέθοδο με σκοπό τη προσέγγιση και διερεύνηση της νέας γνώσης και όχι ως αυτοσκοπός (Τσιάρας, 2007).

Η Δραματική Τέχνη συνδέεται με πολλές παιδαγωγικές πρακτικές και μετασχηματίζεται συνεχώς. Η Άλκηστις Κοντογιάννη διερωτάται αν μπορεί να διατυπωθεί ένας ορισμός της, δεδομένου ότι *«εμφανίζεται με τόσες πολλές μορφές, αποτελεί εργαλείο για τόσο πολλούς διαφορετικούς στόχους και για διάφορα γνωστικά αντικείμενα, απευθύνεται σε τόσες ηλικίες, ενώ κάθε δάσκαλος-εμπυχωτής και κάθε ομάδα δημιουργούν ο καθένας ένα νέο δικό του τρόπο έκφρασης, που δεν κλείνεται και δεν περιορίζεται σε ένα πλαίσιο καθοδήγησης, αλλά αναζητά τη δημιουργικότητα και αναπαριστά την ίδια τη ζωή και ό,τι ακόμη μπορεί να φανταστεί κανείς»* (Κοντογιάννη, 2008: 217) .

Επιπλέον, συμβάλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως άτομο και ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας (Griffiths, 2010). Του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει όλα τα εκφραστικά του μέσα, σώμα, λόγο, φωνή (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) μέσα από μια βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, που προωθεί την κριτική σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Somers, 1996). *«Ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την*

έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Πιο συγκεκριμένα, η Δραματική Τέχνη και οι τεχνικές της μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των εκφραστικών μέσων του παιδιού (O' Neil, 2015), στην καλλιέργεια των ψυχοπνευματικών του δυνάμεων, δηλαδή τη φαντασία, την ενσυναίσθηση, την παρατήρηση, την κριτική σκέψη, την αυτοσυγκράτηση και την αυτογνωσία (Slade, 1995). Επίσης, τα παιδιά με την ασφάλεια του φανταστικού κόσμου και με τα παιχνίδια ρόλων εκφράζουν έντονα συναισθήματα με αποτέλεσμα, μέσω του συμβολικού παιχνιδιού να νιώθουν καλύτερα (Millar, 1973· Dockar- Drysdale 1968).

Ακόμη, προωθεί την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθώς, του δίνει την δυνατότητα να βιώσει συλλογική εμπειρία, να συνεργαστεί και να αποκτήσει την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης και ενσυναίσθησης (Sharma, 2016). Τα παιδιά γίνονται πιο ευαίσθητα προς τους άλλους, αυξάνεται το αίσθημα της συμπάθειας και της συμπόνιας. Βελτιώνεται ο συναισθηματικός τους αυτοέλεγχος, αυξάνεται η αυτοκυριαρχία και μειώνεται ο φόβος και η ανησυχία της έκθεσης και της αποτυχίας (Bolton 1998 · Klugman, 1990 · Byron, 1986,).

Επίσης, η Δραματική Τέχνη λειτουργεί ως μια μορφή κάθαρσης, καθώς το παιδί εκτονώνει τα συναισθήματά του, συζητώντας τα με την υπόλοιπη ομάδα. Ενισχύεται ο συναισθηματικός του κόσμος, αποκτώντας αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, εξαλείφονται τα επίκτητα αρνητικά χαρακτηριστικά που μπορεί να έχει ένα παιδί (Κοντογιάννη, 2012).

Επιπρόσθετα ως μέσω διδασκαλίας, αποσκοπεί στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν το εκάστοτε διδασκόμενο μάθημα (Τσιάρας, 2014). Εξίσου σημαντικό ρόλο έχει και στη διαπολιτισμική συνείδηση (Κοντογιάννη, 2008) και στην ιστορική μνήμη (Somers, 1996).

Τέλος, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλει στην ψυχαγωγία των παιδιών. Το δράμα, ως παιχνίδι, στο οποίο οι συμμετέχοντες δημιουργούν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, μια φανταστική κατάσταση και δρουν μέσα σε αυτή, μπορεί να προσφέρει λυτρωτική εμπειρία (McMahon, 1992). Το παιδί διαχειρίζεται μέσω της φανταστικής κατάστασης συναισθηματικά και νοητικά την πραγματικότητα και ανακαλύπτει τη δική του ταυτότητα και των άλλων (Τσιάρας, 2014).

Όλες αυτές τις θετικές επιδράσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στα παιδιά, μας τις επιβεβαιώνουν και διάφορες έρευνες που έχουν γίνει και αποδεικνύουν, πως οι μαθητές έτσι επικοινωνούν καλύτερα, τόσο λεκτικά όσο και μη-λεκτικά. Ακόμη, ύστερα από διάφορες παρεμβάσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση τα παιδιά είχαν πολύ καλύτερη ομαδικότητα και έντονη βελτίωση της ενσυναίσθησης και του σεβασμού (Slavin, 1986,1988).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να μετατρέψει το ισχύον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που διακατέχεται από την αντίληψη της «τραπεζικής εκπαίδευσης», που μας κάνει παθητικούς καταναλωτές της γνώσης, χωρίς σκέψη, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Κοντογιάννη, 2008, 2012). Οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να διδάξουν κάποιο συγκεκριμένο μάθημα της διδακτέας ύλης με βιωματικό τρόπο (Γραμματάς, 1999).

Κάποιες ενδεικτικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που προτείνουν οι Κοντογιάννη (2008), Τσιάρας (2014), Αυγή και Χατζηγεωργίου (2007), Heathcote και Bolton (1995) είναι οι εξής:

Ο δάσκαλος σε ρόλο, είναι μια τεχνική στην οποία ο εμπυχωτής «μπαίνει» σε ρόλο για να προωθήσει τη δράση, να χτίσει ένα δίλημμα ή να επιλύσει μια κατάσταση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Επίσης το ομαδικό γλυπτό στο οποίο όλη η ομάδα σχηματίζει με το σώμα τους ένα γλυπτό, το οποίο αποτελεί μια εικονική αναπαράσταση, μη ρεαλιστική σχετική με το θέμα που διαπραγματεύονται εκείνη τη στιγμή. Η συλλογική δημιουργία του γλυπτού γίνεται συνήθως αυθόρμητα, χωρίς προηγούμενη συνεννόηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Μια ακόμη πολύ σημαντική τεχνική είναι, η ανακριτική καρέκλα. Ένας ρόλος κάθεται στην ανακριτική καρέκλα και δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τις πράξεις του, τα κίνητρά του, τις αντιλήψεις του κτλ. Συνήθως γίνεται έπειτα από ένα αυτοσχεδιασμό ή σε μια πολύ κρίσιμη στιγμή στο δράμα, όταν ο ρόλος πρόκειται να πάρει μια σημαντική απόφαση(Κοντογιάννη, 2008. Μια ακόμη τεχνική που χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή όπου υπάρχει δίλημμα είναι ο διάδρομος της συνείδησης (Κοντογιάννη, 2008). Ο χαρακτήρας περπατάει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι άλλοι συμμετέχοντες και του

προτείνουν διάφορες συμβουλές καθώς αυτός περνά. Οι συμμετέχοντες βιώνουν εδώ και τώρα τη στιγμή της απόφασης και εμβαθύνουν στο πρόβλημα.

1.2 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα η επιστήμη της ψυχολογίας φαίνεται να έχει πραγματοποιήσει μια σημαντική αλλαγή ενδιαφέροντος (Kuhn,1962). Ύστερα από πόσους αιώνες, ανακαλύπτεται ξανά η σημασία που έχουν τα συναισθήματα στη ζωή του ατόμου. Οι ερευνητές εκτός από τις νοητικές ικανότητες του ανθρώπου, έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους και σε άλλες ικανότητες του ανθρώπινου δυναμικού. Πιο συγκεκριμένα έχουν αρχίσει να ενδιαφέρονται για κοινωνικούς, συναισθηματικούς, ενδοπροσωπικούς παράγοντες, οι οποίοι παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ζωή, τις διαπροσωπικές σχέσεις, στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και στην εργασιακή εξέλιξη (Φλουρής, 2001). Οι ερευνητές στρέφουν την προσοχή τους στη συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργώντας διάφορες μεθόδους μέτρησης και ανάπτυξής της.

Για αρκετά χρόνια, η νοημοσύνη συνδεόταν με την ευφυΐα και υπολογιζόταν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, το γνωστό δείκτη νοημοσύνης (IQ). Υπήρχε για αρκετό καιρό η άποψη πως, ένα άτομο με υψηλό IQ μπορεί να τα καταφέρει σε κάθε τομέα της ζωής του (Matarazzo, 1972). Με την πάροδο του χρόνου όμως, αυτή η θεωρία άρχισε να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Με την εμφάνιση της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε μια προσπάθεια, να υπάρξει ένα ακριβέστερο κατασκεύασμα από την κοινωνική νοημοσύνη, το οποίο θα ήταν εμπειρικά πιο ανεξάρτητο από τις παραδοσιακές λεκτικές ή μαθημένες ικανότητες (Mayer & Salovey, 1990,1993).

Αν και αφετηρία της χρήσης του όρου συναισθηματική νοημοσύνη αποδίδεται στον Leuner (Τσιάρας, 2014), σαν έννοια μελετήθηκε αρχικά από το Δαρβίνο και αργότερα από τον Thorndike (1920). Ο τελευταίος εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, όπου την όρισε ως την ικανότητα που έχει κάποιο άτομο να κατανοεί τους γύρω συνανθρώπους του, να διαχειρίζεται συνετά με γνώση των πληροφοριών που παίρνει τη συμπεριφορά του, από και προς

αυτούς. Επίσης, διέκρινε το σεβασμό στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων.

Έπειτα, το 1983 ο Gardner εισήγαγε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και πρόκειται ουσιαστικά για μια διαφορετική προσέγγιση της μέτρησης της νοημοσύνης. Πρόκειται για δείκτη νοημοσύνης που δεν έχει να κάνει μόνο με τη γλωσσική και λογικομαθηματική ευφυΐα, αλλά και με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική, με τη μουσική, με τη σωματική-κιναισθητική και πολλές άλλες, οι οποίες, αν ληφθούν εξίσου υπόψη, μπορούν να καταστήσουν πιο σωστές τις επιλογές της ζωής του ανθρώπου (Αλαχιώτης, 2004). Η διαπροσωπική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει τις προθέσεις, τα κίνητρα και τις επιθυμίες των υπόλοιπων ανθρώπων. Ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοεί κάποιος τον εαυτό του, να εκτιμάει τα συναισθήματα, τους φόβους και τα κίνητρά του.

Βλέποντας κανείς σχετικές έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη, διαπιστώνει πως, δεν υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός, σε αντίθεση με την γνωστική νοημοσύνη. Ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, με τη σημερινή σημασία που έχει, εμφανίστηκε το 1985. Οι Mayer και Salovey (1990) αφού μελέτησαν άλλες παρόμοιες έρευνες, συμπέραναν πως, στη συναισθηματική νοημοσύνη πρέπει να προστεθεί η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει με σωστό τρόπο τα συναισθήματα. Ακόμη, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσει σε κάθε βάση, στον τρόπο που σκέπτεται και επικοινωνεί με τους γύρω του.

Η προσέγγιση αυτή των Mayer και Salovey έμεινε σχετικά αφανής για μερικά χρόνια. Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ευρέως γνωστή από τον Goleman. Σύμφωνα λοιπόν, με τον Goleman (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και των άλλων και να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του. Στο βιβλίο του σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρει το παρακάτω απόφθεγμα του Αριστοτέλη ώστε να ορίσει με καλύτερο τρόπο την ουσία της συναισθηματικής νοημοσύνης: «Το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να έχεις εξοργιστεί όμως με το σωστό άτομο, για το σωστό λόγο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για

το σωστό σκοπό και με το σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο» (Goleman, 1998).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) υπάρχουν πέντε βασικοί παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη, η αυτορρύθμιση, οι κοινωνικές δεξιότητες διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, η ενσυναίσθηση και τέλος τα κίνητρα του κάθε ατόμου.

Ένας άλλος ορισμός, για τη συναισθηματική νοημοσύνη που πρότειναν οι Mayer και Cobb (2000) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με ποικίλους τρόπους, οι οποίοι έχουν να κάνουν με την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τέλος τη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων ανθρώπων.

Σύμφωνα με τον Bar-On (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο διάφορων συναισθηματικών και κοινωνικών γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη γενική ικανότητα των ατόμων, στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Οι πέντε κύριες περιοχές στο μοντέλο Bar-On είναι οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η παρορμητικότητα, οι ενδοατομικές δεξιότητες, η διαχείριση άγχους και τέλος, η γενική διάθεση των ατόμων (Bar-On, 1997).

Οι Furnham και Petrides (2001) προτείνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτούς πρόκειται για μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων, τις οποίες έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους, σχετικά με την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες που είναι συναισθηματικά φορτισμένες.

Ο Matthews και οι συνάδελφοί του πρότειναν έναν ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης συνθέτοντας τα διάφορα μοντέλα της. Έτσι λοιπόν, την όρισαν ως μια προσαρμοστική ικανότητα, την οποία έχουν τα άτομα, ώστε να καταφέρουν να διαχειριστούν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα. Αυτή η ικανότητα ίσως να απεικονίζει άλλες ικανότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς. Αν και συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, κατακτιέται πιο πολύ με το χρόνο (Matthews, Roberts, & Zeidner, 2002). Άλλοι πάλι ερευνητές, την έχουν ορίσει ως ένα είδος καλού ταιριάσματος μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικού περιγύρου (Zeidner et al., 2003). Προσαρμοστικά

μπορεί να λειτουργεί ένα άτομο, αν οι πεποιθήσεις που έχει για τα συναισθήματα του ταιριάζουν με τις πεποιθήσεις των άλλων γύρω του, ανεξάρτητα με το αν αυτές οι πεποιθήσεις είναι αληθινές ή όχι.

Ο David Caruso (2004) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα που έχουν τα άτομα να ορίζουν ακριβώς τα συναισθήματά τους, να τα χρησιμοποιούν με τρόπο βοηθητικό για τη σκέψη τους, να κατανοούν την αιτία της πρόκλησής τους και να μπορούν να παραμένουν ανοιχτοί στα συναισθήματα, ώστε να συλλάβουν τη γνώση τους.

Επίσης, οι Cooper και Orioli (2005) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους. Ως πηγή ενέργειας, πληροφορίας δημιουργίας εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους.

Τέλος, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τη γνωστική νοημοσύνη και με τις διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Davies, Stankov, & Roberts, 1998). Αντίθετα, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την προσωπικότητα, αλλά δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτή, γιατί αξιολογεί πολύ διαφορετικές και πολύπλοκες παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης (Caruso, 2004).

Όπως φαίνεται, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς, έχει αντιμετωπιστεί ως μια σύνθετη έννοια με διάφορες διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) που αναφέρεται σε πολλά πεδία της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα συμπεριφοράς). Επομένως ανάλογα με το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες μπορούν να κατανεμηθούν σε τρεις κατηγορίες.

Αρχικά οι θεωρίες ικανότητας, προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως ικανότητα του νου με αντιστοιχίες, σε σχέση με τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες. Μια τέτοια θεωρία είναι των Mayer, Salovey και Caruso (1997). Επιπλέον, οι θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα, οι οποίες θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Παραδείγματος χάρη, η θεωρία του Bar-On

(1997). Τέλος, οι θεωρίες επίδοσης, που στοχεύουν στη εξήγηση αλλά και στην πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης κάποιου στην εργασία, με βάση την προσωπικότητά του. Μια τέτοια θεωρία είναι του (Goleman, 1995,1998).

Για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν κατασκευαστεί διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία όπως, κλίμακες/ερωτηματολόγια και test. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα στην επιστημονική κοινότητα να μετρά με εγκυρότητα και αξιοπιστία τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διακυμάνσεις που μπορούν να υπάρχουν στα χαρακτηριστικά της. Οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούν και διαφορετικά εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα υπάρχουν τριών κατηγοριών εργαλεία μέτρησης: α) της αυτοαναφοράς, β) αναφορών από άλλους ή τεστ 360° και γ) της αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων (Reynolds, Livingston, & Wilson 2010). Με βάση αυτά τα εργαλεία έχουν γίνει πολλές έρευνες που έχουν δείξει, πως η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την υποκειμενική ευημερία (Qualter, Gardner, & Whiteley, 2007), τις κοινωνικές σχέσεις (Lopes, Salovey, & Straus, 2003) καθώς και με την ψυχική υγεία των νέων. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στην ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί διάφορους μηχανισμούς αποτελεσματικής επικοινωνίας, προσαρμοστικότητας και συμπεριφοράς καθώς συμβάλει στην κατανόηση και διαχείριση των διαπροσωπικών και ενδοπροσωπικών σχέσεων (Lopes, Salovey, & Straus, 2003· Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

1.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα γίνεται κατανοητή η μεγάλη σημασία των συναισθημάτων στην πορεία ενός ατόμου στη ζωή του. Εύκολα διαπιστώνει κανείς, πως η έγκαιρη και σωστή συναισθηματική αγωγή από μικρή ήδη ηλικία, βοηθάει στο κτίσιμο ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά επισημαίνεται η αναγκαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σπουδαιότητα των

συναισθημάτων στην εξέλιξη και την πρόοδο των ανθρώπων (Ηρακλέους, 2005).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο με την αντιλαμβανόμενη, όσο και με την αντικειμενική της σημασία, δείχνει να έχει πολλές εφαρμογές στον επαγγελματικό, στον εκπαιδευτικό και στο χώρο ψυχικής υγείας (Cherniss, 2000 · Matthews, Roberts, & Zeidner, 2002· Goleman, 1998). Οι πρακτικές εφαρμογές των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνονται να εμφανίζονται τόσο στη τυπική και όσο και στην άτυπη εκπαίδευση.

Ο ερευνητής αρχικά ξεκινάει με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων, με τη χρήση του κατάλληλου εργαλείου. Έπειτα γίνεται κάποιο πρόγραμμα παρέμβασης, με στόχο την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να γίνει με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Nelis et al. 2009).

Οι Τριλίβα και Chimienti (2002) προτείνουν τα παρακάτω τέσσερα στάδια ώστε να υπάρξει ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης. Αρχικά, είναι το στάδιο της προετοιμασίας, όπου γίνεται η αξιολόγηση των κινήτρων της ετοιμότητας και των αναγκών της εκάστοτε ομάδας. Στη συνέχεια ακολουθεί, το στάδιο απόκτησης, στο οποίο γίνεται η καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ της ομάδας και του συντονιστή, η εξάσκηση και τέλος η ανατροφοδότηση. Έπειτα, ο ερευνητής αξιολογεί τα αποτελέσματα και όλα όσα αποκτήθηκαν και σκέφτεται την υλοποίησή τους σε άλλα περιβάλλοντα. Τέλος, είναι το στάδιο της αξιολόγησης του προγράμματος, που γίνεται τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο.

Πολλές φορές υπάρχουν διάφοροι παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αναλυτικότερα η διαφορετική ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος κάθε ανθρώπου αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα. Επιπλέον, οι διάφορες ατομικές διαφορές των παιδιών, οι διαφορές φύλου, το οικογενειακό περιβάλλον και οι οικογενειακές σχέσεις είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού. Ακόμη αρκετά σημαντικοί παράγοντες αποτελούν οι μη φυσιολογικές αναπτυξιακές διαταραχές και η ανάπτυξη σε άλλους τομείς όπως η νοητική νοητική ανάπτυξη. Τέλος εξίσου σημαντικά επηρεάζουν στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών οι επιρροές του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Ντολιοπούλου, 2003).

Ένα πρόγραμμα συναισθηματική νοημοσύνης δεν μπορεί να επηρεάσει όλους τους παραπάνω παράγοντες που αναφέρθηκαν, ωστόσο μπορεί να παρέμβει και να επηρεάσει ή να τροποποιήσει το περιβάλλον των παιδιών (σχολικό και οικογενειακό), να βοηθήσει στη νοητική και γλωσσική τους ανάπτυξη, γεγονός που θα προώθησε την έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων τους και να βελτιώσει προβληματικές ή μη φυσιολογικές συμπεριφορές.

Στην τυπική εκπαίδευση, υλοποιούνται συνεχώς διάφορα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης στους μαθητές, με στόχο τη διαχείριση του άγχους τους, την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και τη βελτίωση των επιδόσεών τους.. Ο Elias (2003) υποστήριζε πως αν ένας μαθητής κατακτήσει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες μπορεί με περισσότερη ευκολία να τις εφαρμόσει εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και σε άλλους τομείς στη ζωή του. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να συμβάλει στη σωστή διαμόρφωση του χαρακτήρα, και να συμβάλει στην πρόληψη της βίας, στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, στην ακαδημαϊκή μάθηση, ακόμη και στην αποφυγή χρήσης ναρκωτικών ουσιών στο μέλλον(Elias, et al., 1997).

Πρόσφατες έρευνες σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, ως χαρακτηριστικό συνδέεται θετικά με την κοινωνικά αρμόζουσα συμπεριφορά και αρνητικά με την αντικοινωνική συμπεριφορά (Mavrouli et al., 2007 · Petrides et al., 2004· Petrides et al., 2006). Επίσης, σχετίζεται θετικά με την ικανότητα των παιδιών να δημιουργούν σχέσεις και αρνητικά με την κατάθλιψη (Mavrouli et al, 2007). Τέλος, συνδέεται με τη διαχείριση της συγκίνησης (Mikolajczak et al., 2007), την ευτυχία, την αισιοδοξία και τη σωστή επιλογή των αποφάσεων (Sevdalis, Petrides, & Harvey, 2007).

Σε έρευνα του Αστερίου Τσιάρα (2014) σε ενήλικες φοιτητές του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, αποδείχθηκε η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης σε ένα μεγάλο φάσμα νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων.

1.4 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο εμπυχωτής που χρησιμοποιεί τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση προκειμένου να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, έχει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο προκειμένου να το πετύχει αυτό. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες τεχνικές και κάνοντας έναν συνεχόμενο αναπροσδιορισμό των στόχων με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας, μπορεί να καταφέρει μια σημαντική βελτίωση.

Συγκεκριμένα, μέσα από τη Δραματική Τέχνη και τις τεχνικές της ο εμπυχωτής χρησιμοποιεί την οικεία προς το παιδί γλώσσα που είναι το παιχνίδι και κατ' επέκταση η δημιουργική έκφραση (Landreth, 2002). Έτσι λοιπόν, απευθύνεται στη δημιουργική φαντασία του παιδιού, για να το βοηθήσει να εξωτερικεύσει την ψυχική και σωματική του ενέργεια και να την προσανατολίσει σε μια δημιουργική δραστηριότητα. Η εκάστοτε δημιουργική δραστηριότητα λειτουργεί ως ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας προκειμένου να απελευθερώσει τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού (Παπαδόπουλος, 2010).

Η Δραματική Τέχνη μέσα από τον παιγνιώδη βιωματικό τρόπο που έχει «...επιτρέπει στα παιδιά να διαλύσουν τη σύγχυση και το φόβο, να αποφορτίζονται συγκινησιακά και να επιτυγχάνουν συναισθηματική ισορροπία», προκαλεί «...καλύτερη συνεργασία μεταξύ των συνομηλίκων, περισσότερη ομαδική δραστηριότητα, μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, καλύτερο έλεγχο των παρορμήσεων, μειωμένη επιθετικότητα» (Τζελετοπούλου, 2004).

Σημαντικός παράγοντας για να κατανοήσουν τα παιδιά τα συναισθήματα τους είναι να τα βιώσουν, να τα παρατηρήσουν και στη συνέχεια να τα εκφράσουν (Ντολιοπούλου, 2003). Φαίνεται λοιπόν πως, η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η ενσυναίσθηση και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, μπορούν να επιτευχθούν στο σχολείο μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση (Τσιάρας, 2014). Μέσα από τον βιωματικό και συνεργατικό της τρόπο τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τα συναισθήματα τα δικά

τους, αλλά και των άλλων. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες και τεχνικές που είναι ευχάριστες και έχουν νόημα και σκοπό για τα παιδιά παρακινούνται για δράση. Αυτή η επίτευξη των προσιτών, ανάλογων με το επίπεδό τους στόχων, τα ενθαρρύνουν και τα βοηθούν να πιστέψουν στις δυνατότητές τους, ενισχύοντας την αυτοεικόνα τους. Συγχρόνως, παρακινούνται για περαιτέρω δράση και εξερευνήσεις (αυτοπαρακίνηση).

Επιπλέον, η σύνδεση των δραστηριοτήτων με θετικά συναισθήματα όπως χαρά και ικανοποίηση, «που σχετίζονται με την επίτευξη στόχων, συνήθως συνοδεύονται από εμπιστοσύνη στον εαυτό, αίσθηση δύναμης και αυτοπεποίθηση» (Ντολιοπούλου, 2003).

Σύμφωνα με τη θεωρία των θετικών συναισθημάτων του Fredrickson, «όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα (αγάπη, ενδιαφέρον, χαρά κ.α.) βελτιώνουν και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των σκέψεων και των πράξεων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν όταν αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής, δηλαδή διευρύνουν το πεδίο των εναλλακτικών λύσεων στις οποίες μπορούν να στραφούν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία δράσεων, στις οποίες μπορούν να καταφύγουν για να επιτύχουν ένα στόχο» (Fredrickson, 2001).

Προκειμένου να πετύχουν όλα αυτά όμως είναι πολύ σημαντικός και ο ρόλος του εμπυχωτή. Η στάση του κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος για τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών στο σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, καθώς αποτελεί πολύ σημαντικό πρότυπο για τα παιδιά, γι αυτό και η συμπεριφορά του πρέπει να είναι απόλυτα ελεγχόμενη (Παπαδόπουλος, 2010). Ο ίδιος ο εμπυχωτής οφείλει να έχει αποκτήσει έναν ικανοποιητικό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, έχοντας επίγνωση ανά πάσα στιγμή των συναισθημάτων του και ελέγχοντας τις αντιδράσεις του (Παπαδόπουλος, 2010).

Επιπρόσθετα, κύριο μέλημα του εμπυχωτή πρέπει να είναι η δημιουργία ενός συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον. Μια φιλική και ζεστή σχέση μεταξύ του ίδιου με την ομάδα θα βοηθήσει τα παιδιά να αισθανθούν άνετα και να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Landreth, 2002). Είναι πολύ σημαντικό καθ' όλη τη διάρκεια ενός προγράμματος να παρατηρεί τις ενέργειες, τις προθέσεις, τα συναισθήματα και γενικότερα τη συμπεριφορά των παιδιών,

χωρίς όμως να νιώθουν τα παιδιά ότι τα παρακολουθεί συνεχώς και τα κρίνει. Προκειμένου να συμβεί αυτό οφείλει να αναγνωρίζει όλα τα συναισθήματα των παιδιών. Να αποδέχεται το κάθε παιδί με τις ανάγκες του, τα θέλω του και την ηλικία του (O' Connor et al, 1994). Ένα παιδί με "κακή" συμπεριφορά είναι ένα παιδί που δεν το έχει ακούσει ποτέ κάνεις και πάντα του λέγανε τι να κάνει (Barnes, 2013). Ακόμη, καλό είναι να μην επικρίνει τα παιδιά γιατί κάτι τέτοιο μπορεί να είναι καταστροφικό (Barnes, 2013). Επίσης, ούτε να επαινεί συνέχεια κάποια παιδιά καθώς αυτό μπορεί να τα οδηγήσει να ενεργήσουν με συγκεκριμένο τρόπο, όπως να κάνουν κάτι με σκοπό να τον εντυπωσιάσουν (Wilson et al, 2005).

Η μη λεκτική επικοινωνία και η ασυνείδητη πολλές φορές συμπεριφορά επηρεάζει καθοριστικά το κλίμα του σχολείου «...Το 90% ή και περισσότερο ενός συναισθηματικού μηνύματος είναι μη λεκτικό. Και τέτοια μηνύματα – άγχος στη φωνή, εκνευρισμός και ταχύτητα μιας κίνησης ή μιας χειρονομίας – σχεδόν πάντα γίνονται αντιληπτά με τρόπο ασυνείδητο, χωρίς να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη φύση του μηνύματος, αλλά απλώς με τη σιωπηλή πρόσληψή του και την αντίδραση σε αυτό» (Goleman, 1998). Έτσι λοιπόν, ο τόνος της φωνής και η γλώσσα του σώματος του εμπυχωτή αποτελούν έναν πολύ σημαντικό παράγοντα κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος συναισθηματική νοημοσύνης. Είναι πολύ σημαντικό να μη δείξει ο παιδαγωγός, εμπυχωτής κάποια συμπάθεια ή αντιπάθεια προς κάποιο παιδί, αλλά αντιθέτως πως τα αποδέχεται το ίδιο όλα τα παιδιά (O' Connor et al, 1994).

Ακόμη σημαντικό ρόλο για το κτίσιμο μιας υγιούς προσωπικότητας έχει ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον. Σημαντική προϋπόθεση για να νιώσουν τα παιδιά ότι είναι ασφαλή αποτελούν τα ξεκάθαρα όρια και οι κανόνες που υπήρχαν από την πρώτη κιόλας συνάντηση του εμπυχωτή μαζί τους (Rogers, 1951). Τα όρια αυτά πρέπει να τηρούνται συγχρόνως από τα παιδιά αλλά και τον ίδιο τον εμπυχωτή προκειμένου να υπάρχει μια δίκαιη και συνεπής πειθαρχία. Επίσης, καλό είναι να υπάρχει κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων πάντα ένα χρονοδιάγραμμα το οποίο γνωρίζουν και τα παιδιά. Ο εμπυχωτής μπορεί να ανακοινώνει στα παιδιά κάθε φορά τη διάρκεια της άσκησης αλλά και λίγο πριν τελειώσει τον χρόνο που έχουν ακόμη. Αυτή η συνεπής πειθαρχία είναι ένα σημάδι σταθερότητας για το παιδί, το οποίο με αυτόν τον τρόπο ξέρει τι αναμένει

και έτσι νιώθει ασφάλεια και σιγουριά (Barnes, 2013).

Επιπλέον, ο εμπυχωτής οφείλει να είναι εκεί για όλα τα παιδιά χωρίς όμως να δίνει τη λύση σε τυχόν πρόβλημά/ δυσκολία (Wilson, 2005). Με την στάση του πρέπει να προσπαθεί να μάθει στα παιδιά να λύνουν μόνα τους το πρόβλημα και όχι να στρέφονται μακριά του, φροντίζοντας να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο, αφού ένας από τους στόχους του είναι η ανάπτυξη πρωτοβουλιών από μέρους των παιδιών και η μεταξύ τους συνεργασία. Συνοψίζοντας λοιπόν καταλαβαίνει κανείς πως τα παιδιά νιώθοντας πλήρη αποδοχή από τον εμπυχωτή μπορούν να εκφράσουν τα υποβόσκοντα συναισθήματά τους πιο εύκολα μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Έχοντας αποδεχτεί και εμπιστευτεί ο εμπυχωτής τα ίδια τα παιδιά, αρχίζουν ευκολότερα να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και να αλλάζουν την αυτοεικόνα τους. Αυτό με τη σειρά του έχει άμεσο αντίκτυπο και στις σχέσεις του με τους άλλους συνομηλικούς του, δίνοντας του έτσι αυτοπεποίθηση και αίσθημα χαράς

ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι σκοποί της έρευνας καθορίζουν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να ερευνήσει αν και κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου.

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η βασική ερευνητική υπόθεση έγκειτο στο αν, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επιδρά θετικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού σχολείου, δηλαδή ηλικίας 9 έως 10 ετών. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απαντηθούν δια μέσου της ανάλυσης είναι τα εξής:

- 1) Υπάρχει διαφορά στην επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση;
- 2) Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται η συναισθηματικότητα των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση;
- 3) Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται η κοινωνικότητα των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση;
- 4) Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται ο αυτοέλεγχος των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση;
- 5) Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται η ευημερία των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση;

6)Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης;

7) Υπάρχει διαφορά στην επίδραση της Δραματικής Τέχνη στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους πριν και μετά την παρέμβαση;

2.3 ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ- ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ

Η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ήταν η Δραματική Τέχνη, αντίθετα η εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας ήταν η συναισθηματική νοημοσύνη, και οι παράγοντές της, η συναισθηματικότητα, η κοινωνικότητα, ο αυτοέλεγχος και η ευημερία.

Προκειμένου να ελέγξουμε τις διάφορες επιρροές άλλων παραγόντων στην εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε εκτός της πειραματικής ομάδας και ομάδα ελέγχου, από τον ίδιο πληθυσμό και με τυχαία δειγματοληψία, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

2.4 ΔΕΙΓΜΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 42 μαθητές/τριες, Δ΄ τάξης δημόσιου Δημοτικού Σχολείου Ν. Ηλείας, στην περιοχή του Πύργου, ηλικίας 9-10 ετών. Το δείγμα καθορίστηκε από τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολικού έτους που εφαρμόστηκε η έρευνα, στο σχολείο το οποίο εργαζόταν η ερευνήτρια ως θεατρολόγος. Το συγκεκριμένο σχολείο διέθετε διπλά τμήματα στη Δ΄ τάξη με πρακτικό αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ένα τμήμα ως πειραματική ομάδα και το άλλο σαν ομάδα ελέγχου. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν 21 μαθητές (10 αγόρια, 11 κορίτσια), ενώ την ομάδα ελέγχου 21 μαθητές (11 αγόρια, 10 κορίτσια). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δεδομένου ότι η επιλογή του δείγματος έγινε από ένα μόνο Δημοτικό Σχολείο του Νομού Ηλείας, δεν μπορεί να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό. Η πειραματική ομάδα παρακολούθησε πρόγραμμα παρέμβασης με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν συμμετείχε συστηματικά σε πρόγραμμα παρέμβασης εκτός από δραστηριότητες

που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων ΕΑΕΠ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους Οκτώβριος 2017 με Ιανουάριο 2018.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως η πλειονότητα των μαθητών του συγκεκριμένου δείγματος προέρχεται από κοινό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο.

2.5 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ

Το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος καθορίζεται τόσο από τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης όσο και από την ιδιαίτερη φύση του πληθυσμού που βρίσκεται υπό εξέταση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Το συγκεκριμένο δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται μέσα από τις σχολικές αίθουσες, καθώς η έρευνά μας αφορά αποκλειστικά μαθητές Δημοτικών σχολείων της Δ' τάξης. Έτσι λοιπόν χρησιμοποιήθηκε η «βολική» δειγματοληψία (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η πρόσβασή της ερευνήτριας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την ιδιότητα της δασκάλας Θεατρικής Αγωγής, καθιστά πιο εύκολη τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Ωστόσο, επειδή ακριβώς πρόκειται για μη τυχαία δειγματοληψία με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011), έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να αυξήσει τα ποσοστά του παράγοντα του τυχαίου. Γι αυτόν τον λόγο, έγινε κλήρωση σε δύο Δημοτικά σχολεία με δύο τμήματα της Δ' τάξης το καθένα, στα οποία είχε πρόσβαση η ερευνήτρια, προκειμένου να επιλεγεί το ένα από αυτά. Ακόμη, έγινε μια δεύτερη κλήρωση ανάμεσα στα δυο τμήματα της Δ' τάξης του σχολείου που κληρώθηκε προκειμένου να χωρίσουμε την Πειραματική Ομάδα, την οποία θα αποτελούσε το ένα τμήμα (Δ1'), και την Ομάδα Ελέγχου, την οποία θα αποτελούσε το δεύτερο τμήμα (Δ 2').

2.6 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Ο σκοπός μια έρευνας δεν είναι απλά να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας, αλλά να επεμβούμε σε αυτόν και να τον αλλάξουμε (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η ερευνητική μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στην παρούσα

έρευνα ήταν η έρευνα δράσης η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε περιβάλλον με αποτέλεσμα μια αλλαγή που θα επιφέρει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα (Cohen, & Manion, 1994). Στην έρευνα δράσης ο ερευνητής ασχολείται με μια προβληματική κατάσταση γύρω από την οποία παρεμβαίνει για να τη βελτιώσει. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι αρκετά διαδεδομένη καθώς εφαρμόζεται ήδη από τις αρχές του 20ου αι. σε διάφορα πεδία, μεταξύ αυτών και στην εκπαίδευση (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Πρόκειται για μια μορφή έρευνας που θέτει στο επίκεντρο τα υπάρχοντα προβλήματα στοχεύοντας τη βελτίωση αυτών αλλά και του τρόπου σκέψης και δράσης των συμμετεχόντων/ουσών (Patton, 1990).

Χαρακτηριστικό της είναι η κυκλική διαδικασία όπου οι συμμετέχοντες σε κάθε παρέμβαση καλούνται να κατανοήσουν μια κατάσταση, να αλλάξουν και να βελτιωθούν μέσα από αυτή. Η έρευνα δράσης συνιστά μία ανοικτή κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με στόχο την κατανόηση, την αλλαγή και τέλος τη βελτίωση. Κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο (έλικας) που θα φέρει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου, τη νέα στρατηγική δράσης, την κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και τέλος τον αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης-σπειροειδής διάσταση (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Στη διαδικασία αυτή πολύ σημαντικό ρόλο όπως θα δούμε και παρακάτω έχει και ο «κριτικός φίλος».

Για την παρούσα έρευνα όπως προαναφέρθηκε η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις, οι οποίες δεν ήταν προκαθορισμένες, αλλά διαμορφώθηκαν με την προοδευτική εμπλοκή του ερευνητή στη συλλογή και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων (Denzin & Lincoln, 1994). Υπήρχε ένα μικρό προσχέδιο μόνο ως προς τους στόχους και τις θεματικές ενότητες των παρεμβάσεων. Με βάση αυτό το προσχέδιο η ερευνήτρια έκανε επανασχεδιασμό κάθε παρέμβασης προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ερευνητικής ομάδας και να εξυπηρετεί το σκοπό της έρευνας (Robson, 2007).

Στη συνέχεια, για τη δεοντολογία της έρευνας η ερευνήτρια βασίστηκε στην αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων που πήραν μέρος στην έρευνα (Mertler, 2012; Cohen, & Manion, 1994), καθώς ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής της ο διευθυντής, ο δάσκαλος, οι

γονείς και τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην κύρια έρευνα. Ζητήθηκε άδεια συμμετοχής των παιδιών και άδεια βιντεοσκόπησης και φωτογραφικού υλικού από τους γονείς, προκειμένου να μπορέσει η ερευνήτρια να τα χρησιμοποιήσει, ως μέσο συλλογής δεδομένων. Δόθηκε το ερωτηματολόγιο πριν και μετά τις παρεμβάσεις, τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην πειραματική. Μάλιστα κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπήρξε από την ερευνήτρια δέσμευση πως θα τηρηθεί η ιδιωτικότητα, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα (Cohen & Manion, 1994).

Κάθε μια από τις 12 συνολικά προγραμματισμένες συναντήσεις είχε διάρκεια ένα δώρο και πραγματοποιούνταν σε γνώριμο για τους συμμετέχοντες περιβάλλον, στη σχολική αίθουσα. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και με διάφορα μέσα συλλέχθηκε το υλικό που χρειαζόταν προκειμένου να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνης των μαθητών.

Η ερευνήτρια κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων είχε το ρόλο του συμμετέχοντα ως παρατηρητή (Κυριαζή, 2011), δηλαδή αποκάλυψε την έρευνα στους συμμετέχοντες, αλλά συμμετείχε κιόλας η ίδια σε όλες τις φάσεις της έρευνας, τόσο του σχεδιασμού όσο και της υλοποίησης, του αναστοχασμού αλλά και τις στιγμές που έπρεπε να θέσει ζητήματα προς προβληματισμό (Car & Kemmis, 1997, Κακανά & Χατχοπούλου, 2008). Η πλήρη συμμετοχή της ερευνήτριας στην έρευνα της έδωσε την δυνατότητα στον να εντοπίσει τα εκάστοτε προβλήματα, να αναζητήσει τα πραγματικά αίτια και κίνητρα και να επιχειρήσει να βρει λύσεις (Cohen & Manion, 1997)

2.7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Η ερευνήτρια στη παρούσα έρευνα δράσης προκειμένου να οδηγηθεί σε ασφαλή αποτελέσματα χρησιμοποίησε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων, επιτυγχάνοντας την τριγωνοποίηση η οποία είναι η χρησιμοποίηση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς" (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ποιοτική μέθοδος θεωρήθηκε κατάλληλη για μια σε βάθος ερμηνεία των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας. Επομένως η ερευνήτρια προσέγγισε τα

δεδομένα της έρευνας και ποιοτικά διερευνώντας σε βάθος τη συμπεριφορά των υποκειμένων (Cohen et al, 2007, Robson, 2007).

Συγκεκριμένα, ως ποσοτικό εργαλείο στην παρούσα ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Child Short Form» (TEIQue-CSF) (Mavroveli et al, 2008), ενώ ως ποιοτικά εργαλεία ήταν η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή με προσωπικές καταγραφές των παρατηρήσεων, οπτικοακουστικά μέσα, η αναφορά του κριτικού φίλου και οι συνεντεύξεις κάποιων δασκάλων.

Η χρήση αυτών των πολλαπλών ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων γίνεται καθώς οι ποιοτικές πληροφορίες δεν είναι συνήθως άμεσα προσιτές για ανάλυση και απαιτείται κάποια επεξεργασία (Miles & Huberman, 1994). Προκειμένου να συμβεί αυτό είναι ανάγκη να υπάρχει οργάνωση, σύγκριση και κωδικοποίηση τους με διαφορετικά μέσα συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Επίσης, αυτή η ποικιλία των μέσων συλλογής δεδομένων μπορεί να διασφαλίσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η χρήση πολλαπλών μέσων συλλογής δεδομένων συγκρίνει και αντιπαραβάλλει τα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτουν για το ίδιο θέμα, προκειμένου να επιτευχθεί μια ακριβέστερη αξιολόγησή τους. Αυτός ο τρόπος θεωρείται η ορθότερη στρατηγική, γιατί προσθέτει αυστηρότητα, εύρος και βάθος σε μια έρευνα (Robson, 2007).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα τα ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

2.7.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως ως ποσοτικό μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Trait Emotional Intelligence Questionnaire, Child Short Form» (TEIQue-CSF) (Mavroveli et al, 2008). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, πριν και μετά το τέλος των παρεμβάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, αρχικά υπήρξε ηλεκτρονική επικοινωνία με την κ. Stella Mavroveli η οποία και χορήγησε στην ερευνήτρια την ελληνική σύντομη μορφή

του ερωτηματολογίου για την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Επίσης, δόθηκε άδεια χορήγησής από την κ. Stella Mayroneli, προκειμένου να αξιολογηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ποσοτικά με το συγκεκριμένο εργαλείο. Το TEIQue-CSF αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και είναι μια απλοποιημένη εκδοχή του ερωτηματολογίου, όσον αφορά τη λεκτική και συντακτική πολυπλοκότητα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο σε κάθε ποσοτική έρευνα. Συλλέγονται γρήγορα και με σχετικά μικρό κόστος μεγάλος όγκος δεδομένων.

Το TEIQue-CSF είναι η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου και χρησιμοποιεί μια κλίμακα 35 ερωτήσεων που είναι σχεδιασμένες να μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι 35 ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και διατυπωμένες με απλό και κατανοητό τρόπο για την ευκολότερη επεξεργασία των δεδομένων για παιδιά. Χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα προκαθορισμένων εναλλακτικών διαβαθμίσεων, τύπου Likert. Τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν τον αριθμό που αντικατόπτριζε την άποψη τους. Ο βαθμός 1 σημαίνει διαφωνώ απόλυτα, ο βαθμός 2 διαφωνώ, ο βαθμός 3 δεν συμφωνώ ούτε διαφωνώ, ο βαθμός 4 συμφωνώ και ο βαθμός 5 συμφωνώ απόλυτα. Επίσης, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας το ερωτηματολόγιο ενισχύθηκε με δημογραφικές ερωτήσεις για το φύλο.

Το συγκεκριμένο μέσο συλλογής δεδομένων είναι ένα αρκετά κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων για παιδιά δημοτικού. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν σε πρόσφατη μελέτη (Mayroneli, & Sanchez, 2011) όπου αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue-CSF ήταν κανονικά κατανομημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξεως του 0,84 στον δείκτη Cronbach's alpha.

Το TEIQue-CF μετρά τους παρακάτω τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Την ευημερία (well being), τον αυτοέλεγχο (self control), τη συναισθηματικότητα (emotionality) και τέλος την κοινωνικότητα (sociability).

Αναλυτικότερα, ο παράγοντας ευημερίας περιλαμβάνει την αισιοδοξία, την ευτυχία και την αυτοεκτίμηση (Cassiers, 2015). Ο παράγοντας αυτοέλεγχος που περιγράφει τη συναισθηματική ρύθμιση, τον αυθορμητισμό και τη διαχείριση στρες (Τσιάρας, 2014). Επίσης ο παράγοντας συναισθηματικότητας που

περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την αντίληψη συναισθημάτων, την έκφραση συναισθήματος και τις ανθρώπινες σχέσεις (Τριλίβα & Chimienti, 2002). Τέλος, ο παράγοντας κοινωνικότητας περιγράφει τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη συγκίνηση, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση, αντίληψη (Hewstone, & Stroebe, 2001).

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πιλοτική ομάδα πριν αρχίσει η έρευνα προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας (9-10 ετών) ήταν σε θέση να κατανοούν το περιεχόμενο του. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγεται οποιαδήποτε αλλοίωση των αποτελεσμάτων, καθώς φαίνεται αν το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου είναι κατανοητό από παιδιά, ίδια ηλικιακά με το δείγμα της κύριας έρευνας (Καραγεώργος, 2002). Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου δεν υπήρξε καμία απορία όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων αλλά και τον τρόπο συμπλήρωσής του. Η μόνη δυσκολία ήταν το καλλιτεχνικό όνομα, που τους πήρε λίγη ώρα και δημιουργήθηκε ένας μικρός διάλογος μεταξύ τους.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα μια βδομάδα πριν την έναρξη των παρεμβάσεων και συμπληρώθηκε εντός του χρονικού ορίου της διδακτικής ώρας. Ζητήθηκε από τους μαθητές να διαλέξουν ένα ψευδώνυμο και να το καταγράψουν στο απαντητικό φύλλο. Με αυτό τον τρόπο τηρήθηκε η ανωνυμία των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα (Τσιώλης, 2014). Η ίδια διαδικασία έγινε και μόλις τελείωσαν οι παρεμβάσεις καθώς δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με τη μόνη διαφορά, πως έγινε αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων, προκειμένου να απαντηθούν εκ νου από τους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου, τόσο από την ομάδα ελέγχου όσο και από την πειραματική ομάδα δεν υπήρξε καμία απορία όσον αφορά την κατανόηση των ερωτήσεων αλλά και τον τρόπο συμπλήρωσής του. Επίσης, πολύ σημαντικό ήταν πως δεν υπήρξε καμία απουσία κατά τις ημερομηνίες που δόθηκε το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση σε καμία από τις δυο ομάδες. Ακόμη πρέπει να αναφερθεί πως οι συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η συλλογή δεδομένων στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου ήταν ελεγχόμενες και κατά το δυνατόν ομοιόμορφες δεδομένου ότι η ερευνήτρια ήταν εκείνη η οποία ήταν υπεύθυνη και συντόνιζε τη συμπλήρωση των

ερωτηματολογίων στα δύο τμήματα πριν και μετά την παρέμβαση (Κυριαζή, 2011).

2.7.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΜΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΕΣ

Όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι η συμμετοχική παρατήρηση με προσωπικές καταγραφές των παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Παρατηρώντας τα παιδιά στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μια δράση, κατανοεί κανείς καλύτερα τις ενδείξεις των δυνατοτήτων τους (Nilsen, 2017). Η ερευνήτρια παρατηρεί και συλλέγει τα ερευνητικά δεδομένα που ο ίδιος έχει κρίνει ότι ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνάς του, εφόσον ο ίδιος αλληλεπιδρά με τον ερευνητικό πληθυσμό (DeWalt, & DeWalt, 2011).

Οι προσωπικές καταγραφές της ερευνήτριας αποτέλεσαν σημαντικό εργαλείο καθώς καταγράφονταν όλα τα συμβάντα που ενδιέφεραν σε σχέση με τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης από τη σκοπιά του ερευνητή. Μάλιστα χρησιμοποιήθηκε ένας συγκεκριμένος τρόπος καταγραφής των δεδομένων παρατήρησης σε τομείς ερευνητικού ενδιαφέροντος, ώστε να επιτρέπει τη σύγκριση των συλλεγόμενων πληροφοριών και την επιβεβαίωσή τους, σε συνδυασμό με την ανάλυση των πληροφοριών από τη βιντεοσκόπηση, το φωτογραφικό υλικό, την αναφορά του κριτικού φίλου και το ερωτηματολόγιο.

Αναλυτικότερα, η ερευνήτρια παρατηρώντας τα υποκείμενα της έρευνας, προσπαθούσε να αξιολογεί σε τι βαθμό έχουν κάθε φορά κατακτήσει τους παράγοντες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, που αποτελεί και σκοπό της έρευνας. Επίσης δεν ήταν αρκετός μόνο ο περιορισμός στους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η ερευνήτρια στη διάρκεια κάθε παρέμβασης φρόντιζε να καταγράφει σημειώσεις που αφορούσαν την οργάνωση των παρεμβάσεων όσο και τα στοιχεία που φαίνονταν χρήσιμα στο να προσδιοριστούν οι αλλαγές που προέκυπταν κάθε φορά στη συμπεριφορά των παιδιών και στην αλληλεπίδρασή τους.

Τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφονταν, στο τέλος κάθε παρέμβασης, σε κόλλες χαρτιού με μορφή στενογραφίας. Η καταγραφή των

δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης είναι σημαντικό να γίνεται όσο το δυνατόν πιο άμεσα καθώς «κάθε καθυστέρηση αφήνει περιθώρια στη μνήμη και στη φαντασία να αυθαιρετούν και, ενδεχομένως, προβολές και προκατασκευασμένα σχήματα, εικασίες του ερευνητή, να παίρνουν θέση "αντικειμενικών" γεγονότων» (Λυδάκη, 2012). Οι παρατηρήσεις εστιάζονταν στις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως ένα μειονέκτημα της διαδικασίας αυτής είναι πως απέναντι από ένα μεγάλο δείγμα κι ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών ήταν πιθανό να διαφύγουν της παρατήρησης πολύ σημαντικά στοιχεία, ακόμη και αν η ερευνήτρια παρέμενε αντικειμενική και λεπτομερής. Προκύπτουν, λοιπόν, ζητήματα που σχετίζονται με την επιλεκτική προσοχή και τη μνήμη της (Βάμβουκας, 1998). Ωστόσο το μεθοδολογικό αυτό κενό καλύφθηκε από τη συλλογή υλικού και με άλλα μεθοδολογικά εργαλεία όπως έχει ειπωθεί (Cohen et al, 2007).

2.7.3 ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Η συνεισφορά των οπτικοακουστικών μέσων (φωτογραφίες, βίντεο) κρίθηκε πολύ χρήσιμη προκειμένου να εξασφαλίσει η ερευνήτρια την ακρίβεια, την αυθεντικότητα και την αντικειμενικότητα των συμπεριφορών των παιδιών, καθώς και την ανάλυσή τους (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Η ερευνήτρια κατά την διάρκεια των προσωπικών καταγραφών είχε τη δυνατότητα να ανατροφοδοτείται και να μην οδηγηθεί σε λανθασμένες εντυπώσεις λόγω έλλειψης πειστηρίων (Cohen et al, 2007).

2.7.4 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ

Μεγάλη σημασία αποτέλεσαν τα στοιχεία που προέκυψαν από τις καταγραφές του κριτικού φίλου, καθώς η συμμετοχή του και η βοήθεια του στην ερευνητική διαδικασία αποδείχθηκε σπουδαία. Σε μια έρευνα δράσης η προσφορά του κριτικού φίλου σε ζητήματα κριτικού αναστοχασμού είναι πολύ

σημαντική προκειμένου να υπάρξουν ασφαλή αποτελέσματα (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001).

Καθώς λοιπόν «η έρευνα-δράσης λειτουργεί καλύτερα όταν είναι συνεργατική» (Cohen & Manion, 1994), ο κριτικός φίλος που ορίστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η δασκάλα της τάξης. Η δασκάλα γνώριζε τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα αλλά και ήταν εξοικειωμένη με διάφορα προγράμματα που είχε υλοποιήσει η ίδια. Υπήρξε πλήρη ενημέρωση της δασκάλας, από την ερευνήτρια για όλη την διαδικασία, τις τεχνικές, τις παρεμβάσεις αλλά και τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος. Ακόμη, ο κριτικός φίλος ήταν σε όλες ανεξαιρέτως τις παρεμβάσεις και ήταν πλήρως ενημερωμένος για όλα όσα έπρεπε να παρατηρεί.

Στη παρούσα έρευνα η συμβολή του κριτικού φίλου έγκειται στην παρατήρηση των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης και όλων όσων περιλαμβάνουν. Επιπλέον, υπήρξαν πολύ σημαντικές παρατηρήσεις πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών (λεκτική και μη). Επίσης, ήταν πολύ βοηθητικός ο ρόλος του κριτικού φίλου την ώρα της εξέλιξης των ασκήσεων (επιλογή μουσικής και λήψη φωτογραφιών) αλλά και για τη διαδικασία του αναστοχασμού (Παππάς, 2002)

Συνοψίζοντας, η συνεργασία της ερευνήτριας και του κριτικού φίλου αποδείχτηκε πολύ εποικοδομητική και αποτελεσματική, καθώς στηρίχθηκε στον ουσιαστικό διάλογο, στην ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών αναφορικά με τις συνθήκες της πειραματικής ομάδας και τη δραστική επίλυση διάφορων δυσκολιών που προέκυπταν στη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι διάφορες εναλλακτικές ερμηνείες των δεδομένων από την πλευρά του κριτικού φίλου αλλά και οι παρατηρήσεις του ήταν πολύ σημαντικές προκειμένου να υπάρξει ένας επανασχεδιασμός των παρεμβάσεων από την ερευνήτρια.

2.7.5 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Ένα τελευταίο μέσο συλλογής ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν οι συνεντεύξεις που πήρε η ερευνήτρια από κάποιους δασκάλους της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Οι συνεντεύξεις είχαν στόχο να προσφέρουν στην ερευνήτρια μια ακόμα οπτική στο υπό μελέτη θέμα και μάλιστα μια σκοπιά που να είναι αποστασιοποιημένη από το χώρο δράσης της

(Robson, 2007). Αυτό κρίθηκε πολύ ωφέλιμο προκειμένου να ταυτιστούν τα συμπεράσματα τόσο της ίδιας της ερευνήτριας όσο και των υπόλοιπων ατόμων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Έτσι, για τον σκοπό της παρούσας έρευνας και για την προσπάθεια εκμείωσης των επιδιωκόμενων συμπερασμάτων κρίθηκε σκόπιμο από την ερευνήτρια η οργάνωση δομημένων συνεντεύξεων με ένα ανοιχτό ερώτημα. Οι συνεντεύξεις πάρθηκαν από τρεις δασκάλους της πειραματικής ομάδας στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων. Αυτό είχε ως στόχο να κατανοήσει η ερευνήτρια αν υπήρχε θετική επιρροή, η οποία να γίνεται εμφανής και από άλλα άτομα που δεν είχαν συνεργασία και επαφή με το αντικείμενο των παρεμβάσεων.

Η ερώτηση που δόθηκε στην αρχή στους δασκάλους ήταν «ποια είναι η εικόνα των παιδιών τόσο ομαδικά όσο και ατομικά μέσα στη τάξη;». Αντίθετα, στο τέλος οι δάσκαλοι ρωτήθηκαν από την ερευνήτρια «*εάν έχει υπάρξει κάποια διαφορά το χρονικό αυτό διάστημα όπου γίνανε οι παρεμβάσεις στην εικόνα των παιδιών τόσο ατομικά όσο και ομαδικά μέσα στην τάξη*» (βλ. Παράρτημα ενδεικτική συνέντευξη).

2.7.6 ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

ΠΡΩΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

« **Ας γνωριστούμε... καλύτερα**»

Στόχος: γνωριμία- δέσιμο- συνοχή ομάδας

Παρουσίασε τον διπλανό σου: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο καθένας παρουσιάζει τον διπλανό του (όνομα, τι του αρέσει & ένα θετικό στοιχείο)

Στόχος: Τα παιδιά γνωρίζονται ήδη μεταξύ τους καθώς ανήκουν στην ίδια τάξη και για το λόγο αυτό καλούνται να παρουσιάσουν κάποιον/α άλλον/η συμμαθητή/τρια τους, δίνοντάς του/της κι ένα θετικό χαρακτηριστικό.

Δένομαι- Λύνομαι : Έτσι όπως είναι η ομάδα σε κύκλο όρθιοι έρχονται πολύ κοντά ο ένας με τον άλλο. Το κάθε παιδί στραβώνει τα χέρια του μπροστά του και πιάνει το χέρι των παραδιπλανών του που βρίσκονται δεξιά και αριστερά του. Όλοι κρατάνε τα χέρια των παραδιπλανών τους με αποτέλεσμα όλοι να είναι

τελείως μπερδεμένοι. Δεν αφήνει κανείς το χέρι του. Στη συνέχεια όλη η ομάδα προσπαθεί να ξεμπερδευτεί χωρίς να αφήσει κανένας τα χέρια του καμία στιγμή.

Στόχος: Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με τον/την διπλανό/ή τους. Η ομάδα συνεργάζεται όλη μαζί προκειμένου να πετύχει έναν κοινό σκοπό (ενεργοποίηση - δέσιμο ομάδας- συνεργασία).

Το φίλτρο της ομάδας: Τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται προκειμένου να δημιουργήσουν το φίλτρο και το όνομα της ομάδας. Ένας ένας ρίχνει στη μέση του κύκλου, στην υποτιθέμενη κατσαρόλα, μια λέξη για την ομάδα. Ο εμπυχωτής καταγράφει τις λέξεις σε ένα χαρτόνι όπου η εμπυχωτήρια έχει ζωγραφίσει ένα καζάνι. Στη συνέχεια όλη η ομάδα μαγειρεύει αυτό το φίλτρο και αναρτά το χαρτόνι στον τοίχο της τάξης. Στο σημείο αυτό ειπώθηκαν και κάποιοι κανόνες, με βάση τις λέξεις που είπαν τα παιδιά. **Στόχος:** Δέσιμο, συνοχή ομάδας, συνεργασία- ταυτότητα ομάδας, δημιουργία κανόνων.

Σχεδίες-κροκόδειλοι: Η εμπυχωτήρια λέει στα παιδιά ότι είναι ώρα για παιχνίδι. Έχει από πριν απλώσει στο πάτωμα μεγάλα κομμάτια χαρτιού σε τέσσερις περιοχές. Οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε 4 ομάδες, όσες και οι σχεδίες. Οι μαθητές δεν γνωρίζουν από πριν ότι τα χαρτιά είναι σχεδίες. Η εμπυχωτήρια οδηγεί με θεατρική αφήγηση τους μαθητές σε ένα **μαγικό πάτωμα**. Έτσι λοιπόν τους παροτρύνει να φανταστούν ότι περπατούν κάπου στην Αφρική σε ένα ασφαλτοστρωμένο δρόμο. Έπειτα μπαίνουν σε χωμάτινο δρόμο, δρόμο με χαλίκια κτλ, αποφεύγουν ένα φίδι, πηδούν ένα ρυάκι, τεντώνονται και μαζεύουν ένα φρούτο, φτάνουν στο ποτάμι, είναι κουρασμένοι, σκέφτονται ότι ένα μπάνιο θα τους κάνει καλό, κολυμπούν, κολυμπούν, ξεχνιούνται και βρίσκονται στη μέση του ποταμού, ευτυχώς βλέπουν τις σχεδίες και ανεβαίνουν όλοι πάνω η κάθε ομάδα χωριστά σε μια σχεδία. Και το ταξίδι αρχίζει! Έχει κύμα, σε λίγο το ποτάμι ηρεμεί, κωπηλατούν. Όμως κάνουν την εμφάνισή τους οι ...κροκόδειλοι! Περιτριγυρίζουν τις σχεδίες... Με φωνή δυνατή η εμπυχωτήρια ως κροκόδειλος (**δάσκαλος σε ρόλο**) ορμά και κόβει τα πρώτα κομμάτια από μια σχεδία, μετά από τις άλλες. Οι μαθητές αναγκάζονται να περιοριστούν σε όσο κομμάτι σχεδίας απέμεινε. Πρέπει να σωθούν και να μείνουν όλοι επάνω. Η εμπυχωτήρια-κροκόδειλος συνεχίζει να περιτριγυρίζει και να κόβει κομμάτια από τις σχεδίες... Οι σχεδίες μικραίνουν...Τα παιδιά στριμώχνονται. Κάποια στιγμή ο κροκόδειλος

αρπάζει και ένα πόδι... και τα άλλα παιδιά προσπαθούν να τον σώσουν. Η εμπυχωτρία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν σταματά να δίνει εξηγήσεις. Μπορεί π.χ. μια σχεδία να διαλυθεί, οπότε οι επιβαίνοντες κολυμπούν και ανεβαίνουν σε άλλη σχεδία. **Στόχος:** συνεργασία- ομαδοποίηση- ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας στην ομάδα -αυτοέλεγχος.

Κουκίδα: 4 ομάδες (3χ5 και 1χ6). Η ομάδα σχηματίζει μια κουκίδα σε κύκλο ενώνοντας τους αγκώνες με τα μάτια κλειστά. Η εμπυχωτρία προκαλεί θόρυβο (με το στόμα, με τα χέρια, με μουσικό όργανο, μπουκάλι νερού...) σε διάφορα σημεία του χώρου. Όταν όμως η εμπυχωτρία χτυπήσει το ντέφι η ομάδα δεν θα πρέπει να κινηθεί προς τον ήχο. Η ομάδα παραμένει ενωμένη με τα μάτια κλειστά σαν κουκίδα και κατευθύνεται προς τον ήχο. Απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. **Στόχος:** εξοικείωση με τον διπλανό/ή- συνεργασία/ εμπιστοσύνη, έλεγχος παρόρμησης- αυτοέλεγχος.

Φρουτοσαλάτα: Η ομάδα καθιστή σε κύκλο. Κάθε μαθητής/τρια είναι κι ένα φρούτο με τη σειρά που τα μοιράζει η εμπυχωτρία (μήλο, μπανάνα, αχλάδι). Στη συνέχεια η εμπυχωτρία στέκεται στο κέντρο του κύκλου και οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αλλάξουν θέση, ανάλογα με το φρούτο που θα ζητήσει η εμπυχωτρία. Αλλάζουν θέση όσοι έχουν αυτό το όνομα του φρούτου που λέει η εμπυχωτρία. Αν φωνάξει φρουτοσαλάτα, τότε αλλάζει θέση ολόκληρη η ομάδα **Στόχος:** παιχνίδι ενεργοποίησης -σπάσιμο του πάγου- αυτοσυγκέντρωση- έλεγχος παρόρμησης .

Ποπ-κορν: Τα παιδιά είναι όλα μαζί σε έναν μεγάλο κύκλο και κρατάνε ένα μεγάλο πανί. Πάνω στο πανί υπάρχουν διάφορα ελαφριά πλαστικά μπαλάκια. Όλοι μαζί αρχίζουν να κουνάνε το πανί και πρέπει να προσπαθήσουν να μη ρίξουν τα μπαλάκια κάτω. **Στόχος:** συνεργασία- ομαδικότητα- αυτοσυγκέντρωση.

Ένα σώμα ένας χορός- οι σιαμαίοι. Έτσι όπως είναι στον χώρο τα παιδιά γίνονται τυχαία ζευγάρι με τον διπλανό τους. Χορεύουν στον ρυθμό της μουσικής. Η εμπυχωτρία δίνει διάφορες εντολές για το πώς θα χορέψουν. Πάντα πρέπει να είναι ενωμένο ένα μέλος του σώματός τους. π.χ. παλάμη με παλάμη, ώμος με ώμο, πλάτη με πλάτη, γόνατο με γόνατο, κεφάλι με κεφάλι, αγκώνας με αγκώνα. Στη συνέχεια, μπορεί να ζητήσει το ίδιο και σε διάφορα επίπεδα (μεσαίο, χαμηλό,

ψηλό) . π.χ. χορεύω κεφάλι με κεφάλι στο μεσαίο επίπεδο. Μουσική : Afrikaan Beat, Bert Kaempfert **Στόχος:** ενεργητική ακρόαση-συνεργασία- μη λεκτική επικοινωνία- εξοικείωση με τον διπλανό τους- σωματική έκφραση.

Ομαδικό πορτραίτο: Όλοι οι συμμετέχοντες διασκορπίζονται στον κενό χώρο. Σε ανύποπτη στιγμή, η εμπυχωτρία φωνάζει το όνομα ενός παίκτη. Αυτός ο παίκτης υιοθετεί μια παγωμένη σωματική πόζα, με θέμα "η ομάδα μου", στον χώρο. Οι άλλοι παίκτες παρακολουθούν προσεκτικά τη θεατρική πόζα του συμπαίκτη τους και στη συνέχεια δημιουργούν αυθόρμητες πόζες γύρω του, με τα σώματά τους, εμπνευσμένα απ' αυτό που έδειχνε η σωματική στάση. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα ομαδικό ζωγραφικό πορτραίτο. **Στόχος:** ομαδοποίηση-συνεργασία- δέσιμο ομάδας- αυθορμητισμός.

Κλείσιμο- Χαρίζω μια λέξη στην ομάδα: Η ομάδα είναι σε κύκλο. Ένα ένα παιδί κάνει μια κίνηση με τη μακριά βεντάλια, χαρίζοντας μια λέξη στην ομάδα. **Στόχος:** κλείσιμο συνάντησης- αναστοχασμός- δέσιμο ομάδας.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό που διάλεξαν τα παιδιά. Όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας δυνατά τη λέξη «φιλία».

ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Όταν το εγώ γίνεται εμείς»

Στόχος: εξοικείωση με τον διπλανό μας, συνεργασία, εμπιστοσύνη, ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας στην ομάδα

Το δαχτυλίδι της ενέργειας: Η ομάδα κάνει κύκλο με τα χέρια στη μέση ακουμπώντας τον διπλανό τους με τους αγκώνες. Ξεκινάμε από τα αριστερά ένας-ένας λέγοντας «Είμαι η Εύη, παίρνω ενέργεια από τον/την ...και δίνω ενέργεια στον/στην...». Έτσι όλοι θα πάρουμε και θα δώσουμε ενέργεια. **Στόχος:** δέσιμο/συνοχή ομάδας- εξοικείωση με τον διπλανό.

Καταφύγιο στην αγκαλιά σου: Ένας "κυνηγός" κυνηγάει τους άλλους. Όποιον ακουμπά γίνεται "κυνηγός". Το μόνο μέρος όπου ένα "θήραμα" είναι ασφαλές είναι όταν βρίσκεται στην αγκαλιά άλλου. Τα "θήραμα" δεν μπορεί να μείνει αγκαλιασμένο πάνω από 5 δευτερόλεπτα. **Στόχος:** ενεργοποίηση- ζέσταμα- εμπιστοσύνη- σύσφιξη σχέσεων.

Καθρέφτης ανά δυο : Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες και μια τριάδα με τυχαίο τρόπο. Η εμπυχώτρια χωρίζει τα παιδιά σε εννέα ζευγάρια και μια τριάδα. Στην πρώτη δεκάδα δίνει στα παιδιά αριθμούς από το 1-10, το ίδιο και στη δεύτερη 10αδα. Στη συνέχεια γίνονται ζευγαράκια. Το ένα με το ένα, το δυο με το δυο κτλ... Τα ζεύγη στέκονται αντικριστά σε μικρή απόσταση. Αρχίζει πρώτα το ένα παιδί να κάνει μια αργή κίνηση στον ρυθμό της μουσικής και το άλλο παιδί ακολουθεί σαν να είναι ο καθρέφτης του. Προσοχή το παιδί που κάνει τις κινήσεις πρέπει να κάνει αργές κινήσεις, ώστε να προλαβαίνει το άλλο παιδί να τις κάνει. Μετά από εντολή της εμπυχώτριας αλλάζουν. Μουσική : Κύματα, Σταμάτης Σπανουδάκης. **Στόχος:** μη λεκτική επικοινωνία- συνενοχή- συγκέντρωση- αυτοσυγκέντρωση, συνεργασία.

Οδηγός - Τυφλός: Κλείνει τα μάτια ένα από τα δύο παιδιά κάθε ζευγαριού και το άλλο πρέπει να το καθοδηγήσει μέσα από εμπόδια. Μετά εναλλάσσουν τους ρόλους. **Στόχος:** εμπιστοσύνη- αυτοκυριαρχία -ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας.

Καθρέφτης όλη η ομάδα: Στη συνέχεια όλη η ομάδα ενώνεται. Έρχεται ένας μπροστά και απέναντι του στέκονται όλα τα παιδιά. Αυτός που είναι μπροστά κάνει το ίδιο με πριν. Τώρα όλη η ομάδα πρέπει να ακολουθεί το παιδί που βρίσκεται μπροστά. Όποιος θέλει έρχεται μπροστά και οδηγεί την ομάδα. Μουσική : Κύματα, Σταμάτης Σπανουδάκης. **Στόχος:** συνεργασία- ομαδοποίηση- σωματική έκφραση της ομάδας- έκθεση στην ομάδα –έλεγχος παρόρμησης.

Πιάσ' τον πέφτει: Η ομάδα χωρίζεται σε τρεις ομάδες από επτά άτομα με τυχαίο τρόπο από την εμπυχώτρια. Η κάθε ομάδα κάνει έναν πολύ μικρό κύκλο. Ένα παιδί στέκεται όρθιο στη μέση του κύκλου, με τα μάτια κλειστά (αν μπορεί) και αφήνεται σιγά σιγά να πέσει προς τα πίσω. ή προς τα μπρος. Η ομάδα τον συγκρατεί, τον σπρώχνει απαλά, τον ταλαντεύει. Μουσική : Fly , Ludovico Einaudi. **Στόχος:** εμπιστοσύνη - συνεργασία- ομαδοποίηση -ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας.

Μουσείο με αγάλματα: Τα παιδιά είναι σε ζευγαράκια. Ένας είναι το γλυπτό και ο άλλος είναι το άγαλμα. Ο κάθε γλύπτης πρέπει να πλάσει το δικό του άγαλμα. Η εμπυχώτρια βάζει μουσική και ο γλύπτης αφιερώνεται στο γλυπτό του. Ο

γλύπτης πρέπει να πλάσει όλα τα μέλη του ζευγαριού του (πρόσωπο, έκφραση, κορμό, χέρια, πόδια). Μόλις οι γλύπτες τελειώσουν το έργο τους, απομακρύνονται από το άγαλμά τους και κοιτάζουν όλα τα αγάλματα. Στη συνέχεια τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους. Μουσική: Spring Waltz (Mariage d'Amour), Chopin. **Στόχος:** συνεργασία –ενδυνάμωση της φαντασίας, αυθορμητισμού- ελεύθερη έκφραση.

Ομαδικό γλυπτό: Η εμπυχωτρία λέει στην ομάδα, πως όλοι μαζί θα πρέπει να φτιάξουν ένα άγαλμα για την φιλία. Ένας ένας θα σηκώνεται και με το σώμα του θα παίρνει μια στάση ακίνητη, σαν άγαλμα. Θα πρέπει ο ένας να συμπληρώνει την εικόνα του άλλου και στο τέλος να δημιουργηθεί ένα άγαλμα για την φιλία. Η εμπυχωτρία μόλις τα παιδιά ολοκληρώσουν τα "βγάζει φωτογραφία". **Στόχος:** συνεργασία- ομαδοποίηση-συνοχή ομάδας- σωματική έκφραση της ομάδας- μη λεκτική επικοινωνία –αυθορμητισμός- έλεγχος παρόρμησης.

Κλείσιμο- Κυκλικό μασάζ: Σε κύκλο ερχόμαστε πολύ κοντά προκειμένου να γίνει ένας πολύ μικρός κύκλος. Γυρνάμε όλοι προς τα δεξιά, σαν κυκλικό τρενάκι ο ένας πίσω από τον άλλο. Χαρίζω στον μπροστινό μου ένα απαλό άγγιγμα, σαν μασάζ στους ώμους. Γυρίζω και από την αριστερή πλευρά. Μουσική: Spring Waltz (Mariage d'Amour) Chopin. **Στόχος:** χαλάρωση- ομαδοποίηση- εμπιστοσύνη- εξοικείωση με τον διπλανό/ή- επεξεργασία της έννοιας "δίνω" και "παίρνω", κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΤΡΙΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

« Εγώ, ο άλλος... ο διαφορετικός»

Στόχος: εξοικείωση, αποδοχή της διαφορετικότητας- αλλαγή στάσεων/στερεοτύπων -ενίσχυση φιλικών σχέσεων

Είσαι ο/η φίλος/η μου, η..... και σου προσφέρω ένα.....: Όλη η ομάδα κάθετα σε έναν κύκλο. Ένας ένας προσφέρει ένα φανταστικό δώρο στον διπλανό του λέγοντας "Είσαι ο/η φίλος/η μου, η Χ. και σου προσφέρω ένα λουλούδι/ μήλο...."
Στόχος: προθέρμανση –δέσιμο μεταξύ των μελών.

Αγαπάς τον γείτονά σου: Σε κύκλο όλοι κάθονται σε καρέκλες. Ένα παιδί είναι στη μέση του κύκλου και ρωτάει κάποιο παιδί " αγαπάς τον γείτονά σου" αν πει ναι, τα παιδιά που κάθονται δίπλα του πρέπει να αλλάξουν μεταξύ τους θέση. Όμως πρέπει να προλάβει και αυτός που είναι στη μέση να καθίσει. Αν πουν όχι δεν αλλάζει κανείς θέση και ρωτάει κάποιο άλλο παιδί. **Στόχος:** προθέρμανση- αυτοσυγκέντρωση-ενεργητική ακρόαση- έλεγχος παρόρμησης -ευαισθητοποίηση για συζήτηση -αλλαγή στάσεων/στερεοτύπων.

Περνώ το ποτάμι: Η εμπυχώτρια βάζει ένα μπλε πανί κάτω στο πάτωμα, σαν ποτάμι. Τα παιδιά στέκονται στη μια πλευρά. Η εμπυχώτρια λέει διάφορες προτάσεις (π.χ. μου αρέσουν τα μακαρόνια, έχω αδελφια...). Όποιο παιδί συμφωνεί περνάει το ποτάμι, όποιο δεν συμφωνεί μένει ακίνητο. **Στόχος:** να διαπιστώσουν πως έχουν περισσότερα κοινά παρά διαφορές- αποδοχή διαφορετικότητας –αλλαγή στάσεων/στερεοτύπων.

Λεμόνια: Υλικά: λεμόνια, μήλα. Διαδικασία:

α) Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός λεμονιού (κίτρινο, στρογγυλό, πικρό, ξινό κτλ). Γράφει τις απαντήσεις στον πίνακα.

β) Χωρίζει τα παιδιά σε μικρότερες ομάδες και δίνει στην καθεμιά από ένα λεμόνι. Τους ζητά να γνωρίσουν το λεμόνι τους εξετάζοντάς το, παρατηρώντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Τους λέει να μη σημαδέψουν ή παραμορφώσουν το λεμόνι τους με οποιοδήποτε τρόπο. Μπορούν να δώσουν στο λεμόνι τους ένα όνομα, να δημιουργήσουν μια ιστορία, να αρχίσουν να το προσωποποιούν, σαν να είχε προσωπικότητα.

γ) Ένα παιδί από κάθε ομάδα μιλά στην ολομέλεια για το λεμόνι της ομάδας του και τους λέει την ιστορία του.

δ) Η εμπυχώτρια βάζει όλα τα λεμόνια στο κέντρο του κύκλου και τα ανακατεύει. Ζητά από κάποιο παιδί να έρθει να αναγνωρίσει και να πάρει το λεμόνι της δικής του ομάδας (αναμένεται ότι μετά τη δουλειά που έγινε, θα του είναι εύκολο).

ε) Τα παιδιά βάζουν και πάλι όλα τα λεμόνια στο κέντρο του κύκλου. Η εμπυχώτρια φέρνει δίπλα τους ένα κόκκινο μήλο. Ρωτά τα παιδιά αν αυτό το νέο φρούτο χωράει σε αυτό τον λεμονόκοσμο.

Στόχος: Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ γενίκευσης και στερεότυπων, η επίδραση των στερεοτυπικών αντιλήψεων στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους - αποδοχή της διαφορετικότητας, ενσυναίσθηση-συνεργασία.

Θέματα για τη συζήτηση

- Γιατί ήταν τόσο εύκολο να αναγνωρίσετε το λεμόνι σας;
- Είχατε ποτέ ιδέες/γνώμη για κάποιο πρόσωπο που δεν ίσχυαν πια όταν τον/την γνωρίσατε;
- Είχε ποτέ κανείς ιδέες/γνώμη για σας που τις εγκατέλειψε όταν σας γνώρισε;
- Γιατί τα στερεότυπα είναι επικίνδυνα;
- Υπήρξατε ποτέ το άλλο φρούτο σε έναν λεμονόκοσμο; Πώς το χειριστήκατε;

Στόχος: να θέσει ο εμπυχωτής στα παιδιά θέματα για συζήτηση.

Δραματοποίηση: Τα παιδιά στις ομάδες τους σκέφτονται και παρουσιάζουν ένα μικρό σκετς με θέμα τη διαφορετικότητα και τη φιλία. Ο εμπυχωτής τονίζει στα παιδιά πως αυτό που θα παρουσιάσουν πρέπει να έχει αρχή-μέση- τέλος.

Στόχος: συνεργασία- ομαδικότητα- αποδοχή διαφορετικότητας- ενίσχυση φιλικών δεσμών.

Κλείσιμο- Το κουβάρι των ευχών: Όλη η ομάδα είναι σε κύκλο και ακούγεται χαμηλά η μουσική. Η εμπυχωτήρια δίνει σε ένα παιδί ένα κουβάρι. Ένα ένα παιδί πετάει το κουβάρι σε έναν φίλο του και του εύχεται κάτι και κρατάει την άκρη του κουβαριού. Στο τέλος σχηματίζεται ο ιστός της φιλίας που μας κρατάει δεμένους και **δίνουμε έναν τίτλο. Μουσική : Carousel, Ρεμπούτσικα.** **Στόχος:** δέσιμο ομάδας- αναστοχασμός-αξιολόγηση- κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία» .

ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«ΕΓΩ, ΕΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΑΤΟΜΟ»

Στόχος: ενίσχυση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης

Χαλάρωση: Τα παιδιά ξαπλώνουν στο πάτωμα με κλειστά μάτια και

προσπαθούν να συγκεντρωθούν σε όλα τα μέλη του σώματός τους και να διώξουν τους φόβους τους και όλες τις αρνητικές τους σκέψεις. Έπειτα κάνουν έναν νοερό κατάλογο με όλα αυτά και με τις οδηγίες της εμπυχώτριας φαντάζονται να τα πετούν στη θάλασσα. **Στόχος:** αυτοσυγκέντρωση- απαλλαγή από άσχημες σκέψεις, ενίσχυση αισιοδοξίας.

Μεγάλο ψάρι μικρό ψάρι: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο κάτω στο πάτωμα. Θέλει αρκετή συγκέντρωση καθώς θα πρέπει να κάνουν το αντίθετο από αυτό που λένε. Ξεκινάει ένα παιδί λέγοντας μεγάλο ψάρι και με τα χέρια του δείχνει ένα μικρό ψάρι. Στη συνέχεια ο δεξιά του, λέει μικρό ψάρι και δείχνει με τα χέρια του ένα μεγάλο ψάρι. **Στόχος:** προθέρμανση- αυτοσυγκέντρωση- ενεργητική ακρόαση- έλεγχος παρόρμησης.

Αν ήμουν ήρωας θα ήμουν....: Ένας ένας απαντάει στην ερώτηση : Αν ήμουν ένας ήρωας, ποιος ήρωας θα ήμουν; Στη συνέχεια η εμπυχώτρια παρακινεί τα παιδιά να κινηθεί το καθένα μόνο του, χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους, όπως αυτός ο ήρωας που διάλεξαν. Μετά από λίγο κάθε παιδί μόνο του σκέφτεται τον ήρωα του. Πώς κινείται; Τι του αρέσει να κάνει; Τι δεν του αρέσει να κάνει; Ποια είναι τα δυνατά / θετικά του σημεία. Τι θέλει να καταφέρει.

Παιχνίδι ρόλων: Με τη βοήθεια διάφορων υλικών (πανιά, μεταμφίεση) ένας ένας μας παρουσιάζει τον ήρωά του. **Στόχος:** η ανάδειξη διαστάσεων της αυτοαντίληψης μέσα από την προσωπική εικόνα- ενίσχυση εαυτού- αυτοπεποίθησης - αυθορμητισμού- έκθεση σε άλλους.

De rolling: Σε κύκλο κάνουμε όλη μαζί κάνουν ένα φανταστικό ντουζ. Βάζουμε σαμπουάν στα μαλλιά, στο σώμα, τρίβουμε καλά καλά και στο τέλος ρίχνουμε και αρκετό νερό επάνω τους. Αφού κάνουνε όλοι ντουζ ένας ένας λέει δυνατά το όνομά του. **Στόχος:** αποφόρτιση- να βγουν από τον ρόλο.

Η παλάμη: Το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε ένα χαρτί A4 την παλάμη του. Από την μια μεριά γράφει το ίδιο ένα θετικό χαρακτηριστικό για τον εαυτό του και από την άλλη μεριά ένας ένας συμμαθητής του. Στη συνέχεια σε κύκλο γίνεται **συζήτηση**. Πόσο εύκολα ήταν να γράψετε κάτι θετικό για τον εαυτό σας; Σας ήρθε αμέσως κάποιο θετικό χαρακτηριστικό ή όχι; Πώς νιώσατε όταν διαβάσατε αυτό που σας

έγραψε ο φίλος σας; Μουσική: Το αστέρι & η ευχή, Ρεμπρούτσικα. **Στόχος:** αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση- αναγνώριση της εικόνας του εαυτού από τους άλλους -αυτοπεποίθηση –συγκίνηση- ενσυναίσθηση.

Κλείσιμο- Ξετυλίγοντας το κουβάρι: Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η εμψυχώτρια ξετυλίγει έναν σπάγκο παροτρύνοντας κάθε παιδί να κρατήσει μια άκρη του και να μοιραστεί μια σκέψη του για τη σημερινή συνάντηση. Το κουβάρι ξετυλίγεται και ο σπάγκος ενώνει τελικά όλα τα παιδιά. Η εμψυχώτρια ξεκινά να το τυλίγει και κάθε φορά που έρχεται η σειρά κάποιου παιδιού να αφήσει το κουβάρι μας λέει ένα συναίσθημα που κυριάρχησε σε αυτή τη συνάντηση. **Στόχος:** δέσιμο ομάδας- συγκίνηση- έκφραση συναισθημάτων-αναστοχασμός- αξιολόγηση- κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΠΕΜΠΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«ΕΓΩ, ΕΝΑ ΞΕΧΩΡΙΣΤΟ ΑΤΟΜΟ»

Στόχος: ενίσχυση αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης (συνέχεια)

Το "μαγικό" κουτί: Η εμψυχώτρια έχει ετοιμάσει ένα κουτί που μέσα υπάρχει ένας καθρέφτης κολλημένος στον πάτο (βλ. παράρτημα). Τους λέει πως μέσα σε αυτό το κουτί βρίσκεται ένα πολύ σπουδαίο άτομο, πολύ ξεχωριστό, αλλά είναι μυστικό. Η εμψυχώτρια το δίνει στο πρώτο παιδί και του ζητά να το ανοίξει προσεκτικά, να δει αυτό το πολύ ξεχωριστό πρόσωπο και να σκεφτεί τα θετικά και τα αρνητικά αυτού του ατόμου, αλλά να μην πει ποιο είναι, απλά να το δώσει στον επόμενο να δει κι αυτός. Έτσι όλα τα παιδιά ανοίγουν το κουτί και βλέπουν τον εαυτό τους. Μουσική: Το βαλς των χαμένων ονείρων, Χατζηδάκης. **Στόχος:** αναγνώριση των θετικών και των αρνητικών στοιχείων του εαυτού τους από τους ίδιους- αποδοχή όλων των πλευρών του εαυτού.

"Ο κόσμος μου": Τα παιδιά καταγράφουν πώς ήταν παλιά, τι μπορούσαν να κάνουν, τι μπορούν να κάνουν τώρα, τι ελπίζουν να κάνουν στο μέλλον, τα όνειρά τους σε μορφή χρονικού διαγράμματος:

Το συναίσθημα στο μέτωπο και χαιρετάω: Η εμπυχώτρια έχει γράψει σε χαρτάκια διάφορα συναισθήματα και τα έχει κολλήσει στο μέτωπο των παιδιών (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, ντροπή, ζήλεια, μοναξιά, απογοήτευση, περηφάνια, ευγνωμοσύνη, ενθουσιασμός, αγωνία, πόνος, υπομονή, χαλάρωση, ευτυχία, αγάπη, μίσος, συγκίνηση, περιέργεια, κούραση). Τα παιδιά περπατάνε στον χώρο ο καθένας μόνος του, έχοντας στο μέτωπό του ένα συναίσθημα. Καθώς περπατάνε χαιρετάνε όποιον συναντήσουν, αναλόγως το συναίσθημα που έχει ο άλλος στο μέτωπό του. ... Στο τέλος κάθε παιδί πρέπει να έχει καταλάβει τι συναίσθημα έχει, από τον τρόπο που θα τον έχουν χαιρετήσει. **Στόχος:** αναγνώριση & αντίληψη ποικίλων συναισθημάτων- μη λεκτική επικοινωνία- αυθορμητισμός.

Το σώμα νιώθει...: Σε κύκλο αναπαριστάμε με το σώμα μας και με τις εκφράσεις του προσώπου μας τα συναισθήματα που λέει η εμπυχώτρια. Π.χ. Θυμώνουν φανταστικά ένα – ένα όλα τα όργανα του σώματος: στόμα, μάτια χέρια, πόδια... Η ένταση των συναισθημάτων αλλάζει σταδιακά. Συγχρόνως τα παιδιά παρατηρούν πώς αντιδρά το σώμα ανάλογα με τα συναισθήματα που νιώθουμε; Επηρεάζεται από αυτό που νιώθουμε; **Στόχος:** αυτοσυγκέντρωση- παρατηρητικότητα των σωματικών αλλαγών ανάλογα με τα συναισθήματα- αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Συζήτηση: Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση: Δυσκολεύτηκαν να χαιρετήσουν ανάλογα με το συναίσθημα που ένιωθαν; Δυσκολεύτηκαν να καταλάβουν τι συναίσθημα είχαν; Πώς το σώμα μας εκφράζει αυτό που νιώθουμε; Όταν είναι θετικά τα συναισθήματα το σώμα είναι ανοιχτό ή κλειστό; Υπάρχει κάπου περισσότερη πίεση; Τι επιπτώσεις υπάρχουν στο σώμα μας εάν δεν εξωτερικεύουμε αυτό που νιώθουμε; **Στόχος:** να κατανοήσουν τα παιδιά πως το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικό βαθμό έντασης και να έχει διαφορετικές επιπτώσεις στο σώμα μας- αναστοχασμός όλων όσων βίωσαν μέχρι τώρα- αναγνώριση & αντίληψη συναισθημάτων- αξία λεκτικής επικοινωνίας.

Ακούω & αισθάνομαι: Στην πορεία τα παιδιά περπατάνε και κινούνται στον χώρο. Η εμπυχώτρια λέει στα παιδιά διάφορες προτάσεις και τα παιδιά πρέπει να κινηθούν ανάλογα με το συναίσθημα που τους δημιουργεί η πρόταση. Μόλις

χτυπήσει το τύμπανο τα παιδιά παγώνουν στο ανάλογο συναίσθημα. Η εμπυχωτρία με την τεχνική της **ανίχνευσης σκέψης** ρωτάει το παιδί, τι αισθάνεται, πώς νιώθει το σώμα του, αν κάποιο σημείο στο σώμα του έχει περισσότερη ένταση ή όχι.

Ενδεικτικές προτάσεις:

Πηγαίνω στο πάρτυ του καλύτερου μου φίλου. (χαρά)

Έχασα το κατοικίδιο μου. (λύπη)

Είμαι μόνος/η στο σπίτι και ακούγονται διάφοροι θόρυβοι. (φόβος)

Ενώ προσπάθησα, πάλι δεν τα κατάφερα! (απογοήτευση)

Τα αδέρφια μου, μου έσπασαν το αγαπημένο μου παιχνίδι (θυμός)

Πρέπει να πω το ποίημα μου μπροστά σε κόσμο (ντροπή)

Η μαμά μου αγαπάει περισσότερο τα αδέρφια μου (ζήλεια)

Στη παρέλαση θα έχω τη σημαία! (περηφάνια)

Αύριο θα πάμε εκδρομή (ενθουσιασμός).

Δεν έχω φίλους (μοναξιά)

Άραγε τι βαθμούς θα έχω στον έλεγχο; (αγωνία)

Στόχος: αντίληψη/αναγνώριση και έκφραση ποικίλων συναισθημάτων με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλες περιστάσεις - κατανόηση ότι αρκετές φορές τα συναισθήματα μπορεί να αλλάξουν όταν αλλάζει μια κατάσταση - κατανόηση πως τα δυσάρεστα συναισθήματα μπορεί να εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους- ενσυναίσθηση.

Γρήγορη συζήτηση: Κατά πόσο τους ήταν εύκολο να εκφράσουν αυτό που άκουγαν με ένα συναίσθημα. Δυσκολεύτηκαν κάπου; Όλα τα παιδιά ένιωσαν το ίδιο ή για την ίδια κατάσταση μπορεί να υπάρξουν διαφορετικά συναισθήματα; Υπάρχουν σωστά και λανθασμένα συναισθήματα για ένα γεγονός; Με ποιους τρόπους εκφράζουμε ένα συναίσθημα. **Στόχος:** αναστοχασμός των

προηγούμενων προκειμένου τα παιδιά τα κατανοήσουν μέσα από τη συζήτηση όλα όσα βίωσαν. Να καταλάβουν τα παιδιά πως δεν υπάρχουν σωστά και λάθος συναισθήματα και ο κάθε άνθρωπος μπορεί να νιώσει διαφορετικά συναισθήματα για μια κατάσταση. Να νιώσουν ότι όλα τα συναισθήματα έχουν θέση μέσα μας.

Το βιβλίο των συναισθημάτων: Τα παιδιά χωρίζονται με τυχαίο τρόπο σε τέσσερις ομάδες διαλέγοντας χρωματιστές πέτρες. Η εμπυχώτρια δίνει σε κάθε ομάδα διάφορα περιοδικά. Οι μαθητές αναζητούν και κόβουν εικόνες με πρόσωπα και εικόνες που δείχνουν συναισθήματα. Έπειτα με τις κομμένες εικόνες φτιάχνουν με μορφή κολάζ ένα βιβλίο συναισθημάτων. Δίπλα από κάθε εικόνα μπορούν να γράψουν είτε το συναίσθημα που τους προκαλεί είτε έναν τίτλο, ένα ποίημα ή μια λέξη. **Στόχος:** συνεργασία- ομαδοποίηση- αναγνώριση συναισθημάτων.

Μάντεψε τα συναισθήματα/ Παντομίμα: Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα συναισθήματα που έβαλε στο βιβλίο συναισθημάτων με μορφή παντομίμας. Οι άλλες ομάδες θα πρέπει να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα. **Στόχος:** έκθεση κάθε ομάδας στις άλλες ομάδες- αναγνώριση & έκφραση συναισθημάτων- να επεξεργαστούν και να εκφράσουν αντίθετα συναισθήματα.

Κλείσιμο- Χαλάρωση: Ακούγεται μια χαλαρωτική μουσική. Τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και σκέφτονται μια όμορφη εικόνα. Όποιος νιώθει έτοιμος λέει δυνατά ένα συναίσθημα που του προκαλεί αυτή η εικόνα που βλέπει. Μουσική: Το Νησί Των Συναισθημάτων, Μάνος Χατζιδάκις. **Στόχος:** αποφόρτιση και χαλάρωση των παιδιών- κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΕΒΔΟΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Στη χώρα των συναισθημάτων»

Στόχος: αναγνώριση, αντίληψη & έκφραση συναισθημάτων

Χρωματιστά αγάλματα συναισθημάτων: Τα παιδιά κινούνται στον χώρο ανάλογα με τη συναισθηματική κατάσταση που τους δημιουργεί η μουσική που ακούγεται (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός, αγωνία). Όταν σταματήσει η μουσική τα

παιδιά γίνονται αγάλματα. Τα αγάλματα δείχνουν το συναίσθημα που τους δημιούργησε η μουσική. Η εμπυχωτρία παροτρύνει να χρησιμοποιήσουν όλο το σώμα τους και όχι μόνο το πρόσωπό τους. Όποιον ακουμπάει η εμπυχωτρία αρχικά λέει ένα χρώμα που του έρχεται στο μυαλό και έπειτα το συναίσθημά του και μια κίνηση. **Στόχος:** σωματική έκφραση - έκφραση συναισθημάτων με το σώμα - λεκτική & μη λεκτική επικοινωνία - κατανόηση πώς μια κατάσταση/ερέθισμα μπορεί να δημιουργεί διαφορετικά συναισθήματα σε κάποιον.

Συζήτηση: Η εμπυχωτρία ρωτάει τα παιδιά τι παρατηρήσανε από την προηγούμενη δραστηριότητα; Γίνεται μια γρήγορη συζήτηση για το πώς μια μουσική μας δημιουργεί ένα συναίσθημα, πόσο εύκολο ή δύσκολο είναι αρχικά να το αναγνωρίσουμε και στη συνέχεια να το εκφράσουμε, τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Δυσκολευτήκανε κάπου; Τους ήταν κάτι πιο εύκολο και κάτι πιο δύσκολο; Επίσης γίνεται μια μικρή αναφορά στο πώς ένα συναίσθημα συνδέεται με ένα χρώμα. **Στόχος:** αναστοχασμός, αναγνώριση-αντίληψη-έκφραση συναισθημάτων.

Διαδικασία χωρισμού σε ομάδες: Έπειτα η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να πουν ένα χρώμα για την χαρά, τη λύπη, τον φόβο και τον θυμό. Αφού πούνε, η εμπυχωτρία τοποθετεί στις γωνίες της αίθουσας ένα πανί με το ανάλογο χρώμα που ειπώθηκε. Εξηγεί στα παιδιά πως το κάθε πανί αντιπροσωπεύει το ανάλογο συναίσθημα που είπαν. Με τον τρόπο δημιουργούνται οι χώρες των συναισθημάτων. Μετά το κάθε παιδί τραβάει ένα χαρτάκι. Τα χαρτάκια γράφουν χαρά, λύπη, θυμός, φόβος. Έτσι τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. **Στόχος:** χωρισμός σε ομάδες.

Ρόλος στον τοίχο: Η κάθε ομάδα πηγαίνει στην χώρα που ανήκει. Εκεί σε ένα χαρτί του μέτρου σχεδιάζει το περίγραμμα ενός ανθρώπου. Στο πρόσωπο βάζει το συναίσθημα που έχει ανάλογα με την χώρα στην οποία ανήκει. Η ομάδα σημειώνει γύρω γύρω από το περίγραμμα όχι μόνο διάφορα χαρακτηριστικά αυτού του ανθρώπου, αλλά και σκέψεις όπως: Γιατί νιώθει έτσι; Είναι θετικό αυτό που νιώθει ή αρνητικό; Τι του δημιουργεί αυτό το συναίσθημα; Τι συνέπειες έχει για τους άλλους ανθρώπους γύρω; Τι συνέπειες έχει στην καθημερινότητά του

και στην ζωή του; Τον βοηθάει σε κάτι αν νιώθει έτσι ή όχι; Τι μπορεί να κάνει για να αλλάξει αυτό που νιώθει; **Στόχος:** ενσυναίσθηση- συνεργασία- ομαδικότητα- προετοιμασία για την επόμενη άσκηση.

Ταξίδι στις χώρες των συναισθημάτων.: Στη συνέχεια τοποθετούν στο χώρο τέσσερα πανιά με διαφορετικό χρώμα. Το κάθε πανί συμβολίζει ένα συναίσθημα από αυτά που είχαν πριν τα παιδιά (αγάπη, λύπη, θυμός, φόβος). Το κάθε πανί είναι μια χώρα- συναίσθημα. Όλες οι ομάδες θα πρέπει να μας παρουσιάσουν τη ζωή σε αυτές τις χώρες των συναισθημάτων. Μία μία ομάδα θα πρέπει να επισκεφτεί μία μία όλες τις χώρες των συναισθημάτων. Σε κάθε χώρα που πηγαίνει πρέπει να μας παρουσιάσει πώς είναι εκεί οι άνθρωποι, τι φοράνε, τι καιρό έχει, ποια είναι η καθημερινότητα τους και γιατί νιώθουν έτσι όπως νιώθουν. Στον χώρο υπάρχουν και διάφορα υφάσματα, ρούχα, καπέλα και αντικείμενα που μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στον αυτοσχεδιασμό τους. Ο εμπυχωτής δίνει λίγο χρόνο στα παιδιά να προετοιμαστούν. Η κάθε ομάδα έχει 5 λεπτά χρόνο παρουσίασης. **Στόχος:** συνεργασία- έκθεση εαυτού - έκφραση συναισθημάτων - να επεξεργαστούν διαφορετικά και αντίθετα συναισθήματα.

Σύντομη συζήτηση: Πότε έχουν νιώσει τα παιδιά αυτά τα συναισθήματα; Για ποιον λόγο; Πώς εξέφρασαν το συναίσθημά τους και πώς το διαχειρίστηκαν; Τονίζουμε ότι όλα τα συναισθήματα που νιώθουμε είναι αποδεκτά και δεν υπάρχει λάθος και σωστό.

- Σε τι είναι χρήσιμο να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας;
- Τι αισθανόμαστε όταν εκφράζουμε τα άσχημα συναισθήματά μας;
- Ποια η σημασία της αναγνώρισης και της έκφρασης συναισθημάτων τόσο από εμάς όσο και από τους άλλους;

Στόχος: αναστοχασμός- αναγνώριση και έκφραση με διαφορετικούς τρόπους τα συναισθήματά τους σε ποικίλες περιστάσεις-αντίληψη-αποδοχή και διαχείριση συναισθημάτων.

Κλείσιμο- Μπαλόνια: Το κάθε παιδί διαλέγει ένα μπαλόνι ό,τι χρώμα θέλει αυτό. Επάνω στο μπαλόνι ζωγραφίζει ένα πρόσωπο με ένα συναίσθημα που

νιώθει εκείνη τη στιγμή. Στη συνέχεια, τα παιδιά χορεύουν με το μπαλόνη- συναίσθημά τους μια χαρούμενη μουσική. Τέλος, σε κύκλο πετάμε όλοι ψηλά τα μπαλόνια μας, γελώντας πολύ δυνατά. **Στόχος:** αναστοχασμός- αποφόρτιση- αναγνώριση συναισθημάτων στο εδώ και τώρα - κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΟΓΔΟΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Αντιμετωπίζοντας τους φόβους μου»

Στόχος: έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων (φόβος).

Αυτορρύθμιση/ αυτοέλεγχος.

Παιχνίδι Δράκοι-Μάγισσες- Νάνοι: Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες οι οποίες παρατάσσονται απέναντι η μία απ' την άλλη. Μετά από μυστική σύσκεψη, η κάθε ομάδα αποφασίζει, τι θα αντιπροσωπεύει: τους δράκους, τις μάγισσες ή τους νάνους. Πριν τη σύσκεψη αυτή έχει ήδη ορίσει η εμπυχωτρία σαν κανόνα ότι οι δράκοι "τρώνε" τις μάγισσες, οι μάγισσες "τρώνε" τους νάνους και οι νάνοι "τρώνε" τους δράκους. Έτσι, με το σύνθημα της εμπυχωτριάς, η κάθε ομάδα φωνάζει τι αντιπροσωπεύει και αν κάποια ομάδα όντως "τρώει" την άλλη παίρνει ένα της μέλος. **Στόχοι:** ενίσχυση ομαδικότητας- συνεργασίας- εκτόνωση- παιχνίδι προθέρμανσης καθώς δημιουργεί στους συμμετέχοντες ένα πολύ μικρό αίσθημα φόβου και προσοχής για να μην τους "φάει" η άλλη ομάδα.

Μαγικό Πάτωμα: Τα παιδιά περπατάνε ελεύθερα στον χώρο χωρίς να ακουμπάει ο ένας τον άλλον και φυσικά χωρίς να μιλάνε μεταξύ τους. Την ίδια στιγμή το μαγικό πάτωμα ξεκινάει. Η εμπυχωτρία με προφορικό λόγο εντάσσει τα παιδιά σε διάφορες καταστάσεις, όπως παρακάτω: «μπήκαμε σε ένα δάσος», «προσοχή γιατί πετάνε κουκουβάγιες», «έχει καθαρό αέρα, ας πάρουμε μια βαθιά ανάσα», «ωχ άρχισε να φυσάει και μας γδέρνουν τα κλαδιά», «να τώρα έπιασε βροχή, τρέξτε να βρούμε καταφύγιο», « τώρα κάνει κρύο πολύ», «αχ! ένα φίδι, μην το πατήσεις», «επιτέλους μια λίμνη, αλλά προσοχή μην πεταχτεί κανένας κροκόδειλος», «ας βρέξουμε το πρόσωπό μας», «βγήκε και ο ήλιος». Σε κάποιες από αυτές τις καταστάσεις τα παιδιά παγώνουν και με το άγγιγμα της εμπυχωτριάς όποιο θέλει λέει τι αισθάνεται. **Στόχος:** Τα παιδιά με αυτή την

άσκηση έχουν τη δυνατότητα να κινηθούν στον χώρο, να βιώσουν διάφορα συναισθήματα και κυρίως αγωνίας και φόβου και να αρχίσουν σιγά σιγά να τα εκφράζουν. Επίσης ενισχύεται η ενεργητική ακρόαση.

Το μαγικό κοχύλι: Ο εμπυχωτής μοιράζει στο κάθε παιδί ένα "μαγικό" κοχύλι, στο οποίο θα πει τον φόβο του. Η εμπυχωτήρια παροτρύνει τα παιδιά να πάρουν μαζί τους στο τέλος αυτό το κοχύλι και να το πετάξουν στη θάλασσα. Τους εξηγεί ότι ο βυθός της θάλασσας όπου θα το πετάξουν θα τους πάρει μακριά τους φόβους τους. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά παίρνουν όλα από ένα κοχύλι. Ξεκινώντας από την εμπυχωτήρια, όλοι φέρνουν το κοχύλι κοντά στο στόμα τους και λένε δυνατά το φόβο τους. Δίνεται η ελευθερία σε όποιον θέλει να μιλήσει ψιθυριστά στο κοχύλι του ή τελείως από μέσα του. **Στόχος:** έκφραση των φόβων των ίδιων των παιδιών.

Δραματοποίηση: Στην πορεία ο εμπυχωτής χωρίζει τα παιδιά σε 4 ομάδες, μοιράζοντάς τους πολύχρωμα χαρτάκια, χρώματος πράσινο, κίτρινο, κόκκινο και μπλε. Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες ανάλογα με το χρώμα των χαρτιών που πήραν. Δίνεται χρόνος προκειμένου να συζητήσουν και να αποφασίσουν ποιος είναι ο φόβος που αντιπροσωπεύει σχετικά όλα τα μέλη της ομάδας. Αφού βρουν τον φόβο βρίσκουν και μια λύση γι' αυτό. Τα παιδιά παρουσιάζουν τον φόβο τους αλλά και το πώς θα εξαφανιστεί (**μηχανές**). **Στόχος:** έκφραση των φόβων των ίδιων των παιδιών- εξωτερίκευση των φόβων τους μέσα από σκηνές που είναι παρμένες από την καθημερινότητά τους- συνεργασία, ομαδικότητα- εύρεση τρόπων διαχειρίσεις φοβιστικών καταστάσεων-. αντίληψη και διαχείριση στρες.

Αποχαιρετιστήριο γράμμα στον φόβο - Ασπίδα φόβων: Σε μεγάλες ασπίδες από χαρτόνι σε διάφορα χρώματα, όπου έχει ετοιμάσει ο εμπυχωτής, το κάθε παιδί με έναν μαρκαδόρο γράφει ένα σύντομο αποχαιρετιστήριο γράμμα στον φόβο του. **Στόχοι:** Μέσα από την δημιουργική γραφή τα παιδιά θα εκφραστούν γραπτά πάνω σε κάτι τόσο σημαντικό, όπως είναι οι φοβίες που έχουν σημαδέψει τη ζωή τους. Θα νιώσουν ανακούφιση καθώς θα γράφουν ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα στον φόβο τους.

Ζωγραφίζοντας τον φόβο μας σε bubble wrap: Με ανεξίτηλους μαρκαδόρους σε πλαστικό χαρτί με φούσκες (bubble wrap) το κάθε παιδί ζωγραφίζει όπως

φαντάζεται ότι μοιάζει ο φόβος του. Μετά από λίγα λεπτά, με το σύνθημα της εμπυχωτριάς τα παιδιά σπάνε όλα ταυτόχρονα τις φούσκες από τη ζωγραφιά του φόβου τους και το πετάνε μακριά τους. **Στόχοι:** Να σκεφτούν τα παιδιά τον φόβο τους μέσα από τη ζωγραφική, να τον απομυθοποιήσουν και στη συνέχεια να τον διώξουν μακριά.

Τραγουδώντας για τον φόβο: Ο εμπυχωτής έχει χωρίσει σε 4 δίστιχα ένα ποίημα για τον φόβο. Ανασυγκροτήθηκαν οι 4 ομάδες που είχαν από πριν δημιουργηθεί και η κάθε ομάδα παίρνει ένα δίστιχο προκειμένου να το μελοποιήσει με δικό της ρυθμό. Έτσι, όλες οι ομάδες με το ρυθμό της η κάθε μια στο τέλος θα συνθέσουν το ποίημα. **Στόχοι:** Μέσα από αυτήν την καλλιτεχνική παρέμβαση τα παιδιά θα χαλαρώσουν θα διασκεδάσουν, ώστε να επανέλθουν στην αρχική καλή τους διάθεση.

Κλείσιμο: Όλοι μαζί στον κύκλο. Ο καθένας λέει μια λέξη για όλα αυτά που βίωσε. **Στόχοι:** αναστοχασμός-αξιολόγηση- κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΕΝΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Αντιμέτωπος με τον θυμό μου »

Στόχος: Έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων (θυμός).

Αυτορρύθμιση/ αυτοέλεγχος

Πίνακες ζωγραφικής: Η εμπυχωτριά παρουσιάζει στα παιδιά διάφορους πίνακες ζωγραφικής που δείχνουν θυμό (βλ. παράρτημα). Τα παιδιά καθώς κοιτάνε τις εικόνες τις σχολιάζουν μια μια. Λένε γιατί μπορεί να νιώθει έτσι το πρόσωπο στον πίνακα; Τι θα μπορούσε να κάνει να νιώσει καλύτερα; Εάν είναι μόνο αρνητικό το συναίσθημά που νιώθει; Αν έχουν νιώσει και αυτά ποτέ έτσι και τι έχουν κάνει για να αλλάξει το συναίσθημά τους; **Στόχος:** ευαισθητοποίηση για το θέμα του θυμού-αναγνώριση θυμού μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας-ενσυναίσθηση- να μάθουν να προσδιορίζουν το συναίσθημα του θυμού- να ακουστούν οι τεχνικές διαχείρισης που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε καταστάσεις θυμού.

Αλλάζω θέση αν έχω νιώσει...: Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες σε κύκλο. Η εμπυχωτρία λέει διάφορες φράσεις που εμπειριέχουν θυμό. Όποιο παιδί έχει νιώσει τον θυμό που υπάρχει στην πρόταση πρέπει να σηκωθεί και να αλλάξει θέση. **Στόχος:** ενεργοποίηση- αναγνώριση συναισθημάτων (θυμού)- κατανόηση πως μια κατάσταση δεν δημιουργεί σε όλους το ίδιο συναίσθημα.

Αυτοσχεδιασμός: Τα παιδιά χωρίζονται με τυχαίο τρόπο (πολύχρωμα καλαμάκια) σε δυάδες και μια τριάδα. Κάθε δυάδα ετοιμάζει μια σκηνή που να δείχνει θυμό. Πρέπει να φαίνεται η αιτία που προκάλεσε σε κάποιον το συναίσθημα του θυμού και ο τρόπος που το διαχειρίστηκε. Στη συνέχεια, σηκώνεται κάποιο άλλο ζευγάρι το οποίο δίνει τη λύση του προβλήματος, δηλαδή έναν άλλο τρόπο διαχείρισης της κατάστασης. Στο τέλος, η πρώτη ομάδα μας παρουσιάζει τον θυμό με ένα γλυπτό και η δεύτερη ομάδα την λύση με ένα άλλο γλυπτό. Με τον ίδιο τρόπο συνεχίζουν όλα τα ζευγάρια. **Στόχος:** έκφραση συναισθημάτων (θυμού) - τεχνικές διαχείρισης θυμού - αυτορρύθμιση- αυτοέλεγχος.

Αφήγηση μιας ιστορίας... με δαχτυλόκουκλα δράκο

«Κάποτε σε ένα πανέμορφο δάσος ζούσε ένας πράσινος, μεγάλος δράκος. Κάθε πρωί που ξυπνούσε έβλεπε τα δέντρα του δάσους, έπαιρνε βαθιές αναπνοές και ένιωθε ευτυχισμένος! Το δάσος ήταν τόσο όμορφο που γρήγορα απέκτησε τεράστια φήμη, με αποτέλεσμα να έρχονται από παντού ζώα να μείνουν εκεί. Από τότε ο δράκος έχασε την ησυχία του. Και όχι τίποτα άλλο, άρχισε να νευριάζει εύκολα και να θυμώνει. Την πρώτη φορά που θύμωσε ήταν επειδή τα σκιουράκια μάζεψαν βελανίδια και τα αφήσανε παντού στο έδαφος. Πήγε ο δράκος να κάνει τον περίπατό του, τα πάτησε και άρχισε να χοροπηδά από τον πόνο. Θύμωσε τόσο πολύ που από το στόμα του βγήκε φωτιά. Το αποτέλεσμα ήταν να καεί το δέντρο δίπλα του, αλλά και η γλώσσα του. Για μέρες δεν μπορούσε ούτε να μιλήσει, ούτε να φάει.

Μόλις συνήλθε, συνέβη κάτι άλλο που τον έκανε να θυμώσει. Ένας λαγός έφαγε καρότα και πέταξε τα κοτσάνια έξω από την σπηλιά του δράκου. Ξανά θύμωσε ο πράσινος δράκος, έβγαλε φωτιά από το στόμα του, έκαψε δυο δέντρα αυτή την φορά και έκανε μεγαλύτερη ζημιά στην γλώσσα του. Όσο για την γλώσσα του, είχε γεμίσει φουσκάλες και τον έκανε να τρώει μόνο γιαούρτι και να μιλάει

...πθεβδά!

Μια μέρα ήρθε στο δάσος ένα ξωτικό που μόλις είδε την μεγάλη καταστροφή, έψαξε να βρει τι έφταιγε. Δεν άργησε να βρει τον δράκο να θυμώνει και να βγάζει φωτιά από το στόμα του, όταν ένας τυφλοπόντικας είχε γεμίσει τον τόπο με τρύπες. Τότε το ξωτικό ήθελε να τον βοηθήσει. Έτσι λοιπόν πήγε κοντά και του έδωσε το «μαγικό μαξιλάρι ή αλλιώς το μαξιλάρι του θυμού». Από εκείνη την ημέρα ο δράκος όχι μόνο δεν θυμωνε, αλλά και σταμάτησε να βγάζει φωτιές και να καίει τα δέντρα. Σήμερα το δάσος έχει γίνει καταπράσινο, όπως παλιά. Τι ήταν όμως το μαγικό μαξιλάρι; Ήταν ένα μαξιλάρι πάνω στο οποίο ο δράκος εκτόνωνε τον θυμό του...

Στόχος: αφόρμηση - ευαισθητοποίηση- έλεγχος παρόρμησης- αυτορρύθμιση- αυτοέλεγχος.

Το μαξιλάρι του θυμού: Τα παιδιά έχουν φέρει από το σπίτι τους ένα μικρό μαξιλάρι με μια άσπρη μαξιλαροθήκη όπως τους ζητήθηκε από την προηγούμενη συνάντηση. Η εμπυχώτρια μοιράζει στα παιδιά ειδικούς μαρκαδόρους και το κάθε παιδί μόνο του ζωγραφίζει επάνω στο μαξιλάρι τον θυμό του. Αυτό το μαξιλάρι θα το πάρουν σπίτι μόλις τελειώσει η παρέμβαση. **Στόχος:** αποφόρτιση- εκτόνωση- απομυθοποίηση του θυμού.

Χορεύοντας με τον θυμό μου: Αφού το ζωγραφίσουν η εμπυχώτρια βάζει μια έντονη μουσική και τα παιδιά αρχίζουν να εκτονώνουν τον θυμό τους στο μαξιλάρι. Το πετάνε ψηλά, κάθονται επάνω του.... και φωνάζουν δυνατά ένα συναίσθημα που νιώθουν. Στο τέλος τους λέει πως μπορούν να το πάρουν μαζί τους στο σπίτι και όποτε νιώθουν θυμό να εκτονώνουν όλη την ενέργεια τους πάνω σε αυτό όπως έκανε και ο δράκος. Μουσική: So What, Pink. **Στόχος:** αυτοέλεγχος- αυτορρύθμιση- εκτόνωση αρνητικών συναισθημάτων –εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης του θυμού.

Κλείσιμο- Μελωδία: Όλοι μαζί στον κύκλο. Ένας ένας κάνει μια μελωδία με το σώμα του, ανάλογα το συναίσθημά του. Μόλις αρχίσει ο διπλανός του, απλά χαμηλώνει την ένταση, χωρίς να σταματήσει. Στο τέλος, ακούγεται μια ομαδική μελωδία. **Στόχος:** κλείσιμο συνάντησης- αποφόρτιση- αξιολόγηση- επικέντρωση

στο εδώ και τώρα- έκφραση συναισθημάτων. Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου....»

Στόχος: καλλιέργεια ενσυναίσθησης

Περπάτημα με μεταμορφώσεις: Η ομάδα περπατάει στον χώρο ο καθένας μόνος του. Καθώς περπατάνε η εμπυχωτρία δίνει διάφορες εντολές. Το κάθε παιδί περπατάει ανάλογα την εντολή που έδωσε ο εμπυχωτής χωρίς να επηρεάζεται από τους άλλους γύρω του. Καθώς περπατάει σκέφτεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ανθρώπου που έχει μεταμορφωθεί. Κάποιες από τις εντολές είναι : περπατάω σαν ένα παιδί ... φτωχό, άστεγο, υπέρβαρο, νέο στο σχολείο, ψευδό, μόνο του χωρίς φίλους, που το κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους κ.α. **Στόχος:** καλλιέργεια ενσυναίσθησης.

Σύντομη συζήτηση: Η εμπυχωτρία ρωτάει τα παιδιά αν τους ήταν εύκολο να μπουν στη θέση του ρόλου που έδινε.. Όποιο παιδί θέλει μπορεί να μοιραστεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.

Προβολή ταινίας μικρούς μήκους - «Red – A Feeln Original Short Film»: Ο εμπυχωτής βάζει στα παιδιά να παρακολουθήσουν μια ταινία μικρού μήκους. «Red – A Feeln Original Short Film». Στην ταινία αυτή προβάλλεται ένα κλασικό παράδειγμα εκφοβισμού, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να τον αντιμετωπίσουμε και ταυτόχρονα να δηλώσουμε την συμπαράστασή **μας** στο άτομο που βιώνει εκφοβισμό. Η ταινία αυτή διαρκεί περίπου 2,5 λεπτά. Ένα παιδί, λοιπόν, υφίσταται επανειλημμένα εκφοβισμό από τρία μεγαλύτερα παιδιά, επειδή έχει κάτι διαφορετικό: είναι κοκκινομάλλης. Ένας μαθητής από μεγαλύτερη τάξη παρατηρεί την κατάσταση. Την επόμενη μέρα, όταν τα παιδιά αυτά προσπαθούν να τον πειράξουν ξανά, παρατηρούν πιο πίσω ένα μεγαλύτερο παιδί (τον παρατηρητή της προηγούμενης ημέρας) που έχει βάψει τα μαλλιά του κόκκινα και τους κοιτάζει επίμονα. Τα τρία παιδιά, μη θέλοντας να διαπληκτιστούν μαζί του, αφήνουν ήσυχο τον μικρό κοκκινομάλλη και φεύγουν. **Στόχος:** αφόρμηση- ευαισθητοποίηση- ενσυναίσθηση.

Σύντομη συζήτηση: Γίνεται μια σύντομη συζήτηση/ σχολιασμός σχετικά με το βίντεο, τις εντυπώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ίδιων των παιδιών αλλά και των παιδιών του βίντεο. **Στόχος:** καλλιέργεια διάλογου- ενσυναίσθησης.

Προσωπικό ημερολόγιο: Η εμπυχωτρία μοιράζει στα παιδιά πολύχρωμες κόλλες Α4 και τους ζητά να γράψουν τρία προσωπικά ημερολόγια. σε πρώτο πρόσωπο. Το ένα θα είναι του θύματος, το άλλο του θύτη και το άλλο του παρατηρητή. Έτσι λοιπόν γράφουν ένα προσωπικό ημερολόγιο όπου καταγράφουν τι τους συνέβη σήμερα, πώς ένιωσαν, τι σκέφτηκαν, τι έκαναν και τι άλλο θα μπορούσαν να είχαν κάνει. **Στόχος:** ενσυναίσθηση μέσω δικών τους βιωμάτων - εξωτερίκευση συναισθημάτων μέσω της γραφής - καλλιέργεια τεχνικών διαχείρισης άσχημων καταστάσεων.

Χωρισμός σε ομάδες: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των τριών, ανάλογα το χρώμα του χαρτιού που έχουν από πριν. Η κάθε ομάδα συζητάει αυτά που έχουν καταγράψει τα μέλη της στα προσωπικά τους ημερολόγια.

Παιχνίδι ρόλων: Στη συνέχεια η κάθε ομάδα σκέφτεται και παρουσιάζει τη σκηνή που είδανε στο βίντεο. Το ένα παιδί είναι αυτό που εκφοβίζει, το άλλο αυτό που εκφοβίζεται και το τρίτο ο παρατηρητής. Η σκηνή αυτή θα παρουσιαστεί τρεις φορές προκειμένου να περάσουν τα παιδιά από όλους τους ρόλους. Μάλιστα πρέπει να βρουν διαφορετικές λύσεις για την κάθε τους παρουσίαση. **Στόχος:** ενσυναίσθηση - να βιώσουν και τους τρεις ρόλους (παρατηρητής- θύμα- θύτης)- καλλιέργεια τεχνικών διαχείρισης συναισθημάτων/άσχημων καταστάσεων.

Deroling: Το κάθε παιδί λέει το όνομά του και πώς νιώθει εκείνη τη στιγμή. **Στόχος:** αποφόρτιση- επικέντρωση στον εαυτό τους.

Κλείσιμο- Αναστοχασμός: Γίνεται συζήτηση για την όλη διαδικασία. Τι τους έκανε εντύπωση τι κράτησαν από όσα έγιναν. **Στόχος:** αναστοχασμός- αξιολόγηση- κλείσιμο συνάντησης.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΕΝΤΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Με ακούς όταν σου μιλάω;»

Στόχος: ενεργητική ακρόαση μέσω της ενσυναίσθησης

Ετοιμάζομαι για ταξίδι και παίρνω μαζί μου...: Κάθε παιδί «βάζει» λέγοντας ένα αντικείμενο στη βαλίτσα. Το επόμενο παιδί επαναλαμβάνει και προσθέτει και το δικό του αντικείμενο. Δίνεται προσοχή στην επαναλαμβανόμενη σχηματιζόμενη σειρά λέξεων π.χ. καπέλο, γυαλιά, παντόφλες κ.α. **Στόχος:** ενεργητική ακρόαση & συγκέντρωση.

Ο Πέτρος λέει να.....: Η ομάδα εκτελεί τις οδηγίες που της "δίνει μόνο ο Πέτρος". Έτσι λοιπόν η εμπυχώτρια δίνει διάφορες οδηγίες βάζοντας μπροστά την φράση "ο Πέτρος λέει" π.χ. να περπατήσετε. Αν ο εμπυχωτής δώσει κάποια οδηγία χωρίς να την φράση "ο Πέτρος λέει..." η ομάδα δεν θα πρέπει να εκτελέσει την οδηγία. **Στόχος:** ενεργητική ακρόαση & συγκέντρωση- έλεγχος παρόρμησης.

Στις παρακάτω ασκήσεις ο εμπυχωτής κρατάει τον χρόνο

Με ακούς όταν σου μιλάω; :

Α φάση πλάτη με πλάτη (χωρίς οπτική επαφή): Η ομάδα χωρίζεται σε ζεύγη. Αρχικά τα ζευγάρια κάθονται κάτω στο πάτωμα πλάτη με πλάτη. Ξεκινάει σε κάθε ζευγάρι ο πρώτος ομιλητής να λέει κάτι που του έχει συμβεί (θετικό ή αρνητικό) και θα το θυμάται πάντα. Ο ακροατής τον ακούει προσεκτικά και προσπαθεί να καταλάβει και τα συναισθήματα του ομιλητή. Μόλις τελειώσει ο ομιλητής ο καθένας μόνος του καταγράφει σε ένα άσπρο χαρτί κάποιες σκέψεις του σχετικά με τα παρακάτω ερωτήματα.

Ομιλητής:

→ Πώς ήταν να μιλάς και να μη σε κοιτάει ο ακροατής σου;

→ Πώς ήταν να κάνεις μονόλογο;

→ Ήθελες να σταματήσεις νωρίτερα;

→ Γράψε ένα συναίσθημα

Ακροατής:

- Πώς ήταν να ακούς κάποιον να μιλάει χωρίς να τον κοιτάς;
- Υπήρξε κάποια στιγμή που βαρέθηκες ή ήθελες να τον διακόψεις;
- Δυσκολεύτηκες να καταλάβεις τα συναισθήματα του;
- Γράψε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι ένιωθε ο ομιλητής.

Στόχος: ενσυναίσθηση-κοινωνική ευαισθητοποίηση

Β φάση αντικριστά (με οπτική επαφή): Ο ίδιος ο ομιλητής με πριν λέει πάλι την ίδια ιστορία με την διαφορά πως τώρα έχει οπτική επαφή με τον ακροατή του. Ο ακροατής συνεχίζει να τον ακούει προσεκτικά χωρίς να διακόπτει και συγχρόνως με όσα ακούει και βλέπει σκέφτεται τα συναισθήματα του ομιλητή. Μόλις τελειώσει πάλι ο ομιλητής δίνεται χρόνος για καταγράψουν πάλι τις σκέψεις τους.

Ομιλητής:

- Πώς ήταν να μιλάς και να σε κοιτάει ο ακροατής σου;
- Πώς ήταν να κάνεις μονόλογο;
- Ήθελες να σταματήσεις νωρίτερα;
- Γράψε ένα συναίσθημα

Ακροατής:

- Πώς ήταν να ακούς κάποιον να μιλάει και να τον κοιτάς;
- Υπήρξε κάποια στιγμή που βαρέθηκες ή ήθελες να τον διακόψεις;
- Δυσκολεύτηκες να καταλάβεις τα συναισθήματα του;
- Γράψε τα συναισθήματα που πιστεύεις ότι ένιωθε ο ομιλητής.

Μόλις τελειώσει ο ομιλητής, ο ακροατής κάνει επαναδιατύπωση, δηλαδή ξαναλέει περιληπτικά τι άκουσε αλλά εμπλουτίζει την αφήγησή του και με τα συναισθήματα που αντιλήφθηκε. Ακόμη προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τις κινήσεις, τις εκφράσεις και τις παύσεις του ομιλητή.

Όταν τελειώσει να μιλάει ο ακροατής ο πρώτος ομιλητής καταγράφει κάποιες σκέψεις σχετικά με τα παρακάτω:

→ Πώς ένιωσε όταν άκουγε την ιστορία του;

→ Πώς ένιωσε όταν άκουγε τα συναισθήματά του;

Έπειτα τα παιδιά αλλάζουν ρόλους και γίνεται η ίδια διαδικασία.

Στόχος: ενεργητική ακρόαση μέσω της ενσυναίσθησης- κοινωνική ευαισθητοποίηση-αντίληψη

Συζήτηση: Όλη η ομάδα κάθεται σε έναν μεγάλο κύκλο μαζί με τις σημειώσεις τους. Γίνεται μια συζήτηση για όλο αυτό που βιώσαν ως ομιλητές και ως ακροατές. Τι παρατήρησαν; **Στόχος:** Η ακριβής αντίληψη των λεκτικών και μη-λεκτικών μηνυμάτων. Η αντανάκλαση των συναισθημάτων του ομιλητή από τον ακροατή.

Αδιαφορία, μπλοκάρισμα ή διάλογος :

Α' φάση (αδιαφορία/ έλλειψη προσοχής): Οι μαθητές κάθονται όλοι μαζί στη μια μεριά της αίθουσας σε καρέκλες σαν ακροατήριο. Μπροστά τους υπάρχει μια έδρα με μια καρέκλα. Ένας εθελοντής βγαίνει για λίγο από την τάξη, ενώ οι άλλοι συμφωνούν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθούν ως κακοί "ακροατές". Κάθε ένας επιλέγει να παρουσιάσει σαφώς έλλειψη ενδιαφέροντος και έλλειψης προσοχής στον "ομιλητή". Να κοιτάζουν στην άλλη κατεύθυνση, να ξύνονται, να καθαρίζουν τα νύχια τους, να εξετάζουν το ρολόι τους, να βήχουν, να μιλάνε μεταξύ τους κτλ. Ο ομιλητής μετά την επιστροφή του στην αίθουσα, πηγαίνει μπροστά σε όλους για να πει κάτι ευχάριστο από τη ζωή του (γενέθλια, εκδρομή, κτλ) και να αρχίσει να μιλά. Διακόπτουμε το παίξιμο ρόλου μετά από σύντομο χρόνο και όλοι οι ακροατές χειροκροτούν τον ομιλητή/ τρια.

Η εμπυχωτρία αρχικά με την τεχνική της **ανίχνευσης σκέψης** ρωτάει τους ακροατές τα εξής:

-Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε ο ομιλητής όταν μιλούσε ενώ εσείς δεν τον ακούγατε;

-Εάν ήσουν ο ομιλητής, πώς θα είχες αντιδράσει;

Στη συνέχεια με την τεχνική της **ανακριτικής καρέκλας** η εμπυχωτρία αλλά και οι ακροατές ρωτούν τον ομιλητή:

- Πώς αισθάνθηκε;

-Τι ήθελες να κάνεις τη στιγμή που κανένας δεν σε άκουγε;

Β' φάση (διακοπή/ μπλοκάρισμα): Στη συνέχεια, βγαίνει πάλι ένας εθελοντής έξω. Αυτή τη φορά η ομάδα συμφωνεί πως αρχικά θα ακούει τον ομιλητή και κατά την διάρκεια που μιλάει. Στη συνέχεια, θα τον διακόπτει συνέχεια για ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις θα είναι κυρίως κλειστού τύπου και μόλις πηγαίνει ο ομιλητής να απαντήσει, ο ακροατής θα τον διακόπτει και θα τον μπλοκάρει κόβοντας τον διάλογο απότομα. Ο ομιλητής μετά την επιστροφή του στην αίθουσα, πηγαίνει μπροστά σε όλους και αρχίζει να μιλάει για ένα ταξίδι που θέλει να κάνει με κάποιον φίλο του. Διακόπτουμε απότομα το παίξιμο ρόλου μετά από σύντομο χρόνο και όλοι οι ακροατές χειροκροτούν τον ομιλητή/ τρια.

Η εμπυχωτρία αρχικά με την τεχνική της **ανίχνευσης σκέψης** ρωτάει τους ακροατές τα εξής:

-Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε ο ομιλητής όταν αρχικά είδε ότι τον ακούτε;

- Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε ο ομιλητής όταν του έκαναν ερωτήσεις;

- Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε ο ομιλητής όταν τον διέκοπταν συνέχεια;

-Πώς νομίζεις ότι αισθάνθηκε ο ομιλητής όταν δεν τον άφηναν να ολοκληρώσει αυτό που ήθελε να πει;

-Εάν ήσουν ο ομιλητής, πώς θα είχες αντιδράσει;

Στη συνέχεια με την τεχνική της **ανακριτικής καρέκλας** η εμπυχωτρία αλλά και οι ακροατές ρωτάν τον ομιλητή:

- Πώς αισθάνθηκε όταν αρχικά είδε ότι τον ακούνε;

- Πώς αισθάνθηκε όταν του έκαναν ερωτήσεις;

- Πώς αισθάνθηκε όταν τον διέκοπταν συνέχεια;

-Πώς αισθάνθηκε όταν δεν τον άφηναν να ολοκληρώσει αυτό που ήθελε να πει;

Στόχος: ενσυναίσθηση-κοινωνική ευαισθητοποίηση

Γ' φάση (διάλογος): Τέλος βγαίνει ένας τελευταίος εθελοντής έξω. Αυτή τη φορά η ομάδα συμφωνεί, πως θα ακούει τον ομιλητή, καθ' όλη τη διάρκεια που θα μιλάει προσεκτικά. Στη συνέχεια θα τον διακόπτει ζητώντας άδεια για ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις θα είναι κυρίως ανοιχτού τύπου και θα δημιουργείται ένας διάλογος. Θα ακούν προσεκτικά χωρίς να σημαίνει ότι είναι υποχρεωτικό να συμφωνούν. Εκφέρουν την γνώμη τους και γίνεται διάλογος. Ο ομιλητής μετά την επιστροφή του στην αίθουσα, πηγαίνει μπροστά σε όλους και αρχίζει να μιλάει για μια αγαπημένη του ταινία. Διακόπτουμε απότομα το παίξιμο ρόλου μετά από σύντομο χρόνο και όλοι οι ακροατές χειροκροτούν τον ομιλητή/ τρια.

Η εμπυχωτρία αρχικά με την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης ρωτάει τους ακροατές τα εξής:

-Πώς ένιωσε ο ομιλητής όταν κατάλαβε ότι τον ακούτε;

-Πώς ένιωσε ο ομιλητής όταν του κάνατε ερωτήσεις και περιμένατε να απαντήσει;

-Πώς ένιωσε κάνοντας διάλογο;

Στη συνέχεια με την τεχνική της **ανακριτικής καρέκλας** ο εμπυχωτής αλλά και οι ακροατές ρωτάν τον ομιλητή:

- Πώς αισθάνθηκε όταν κατάλαβε ότι τον ακούνε;

- Πώς αισθάνθηκε όταν του έκαναν ερωτήσεις και περίμεναν να απαντήσει;

-Πώς αισθάνθηκε όταν έκανε διάλογο με το ακροατήριο;

Στόχος: Στάση σεβασμού και αποδοχής. Ανοιχτές ερωτήσεις vs. κλειστές ερωτήσεις. Να διατυπώνουν τα συναισθήματα που νιώθουν όταν δεν τους ακούν και τις αντιδράσεις τους. Προώθηση διαλόγου και ενεργητικής ακρόασης-ενσυναίσθηση

Κλείσιμο-Αναστοχασμός: Όλοι μαζί σε κύκλο. Ένας ένας λέει το όνομα του δυνατά. Γρήγορη συζήτηση για όλη την εμπειρία. Πώς τη βίωσαν; Τι

παρατηρήσανε; **Στόχος:** αναστοχασμός- αξιολόγηση - κλείσιμο συνάντησης. Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΔΩΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

«Ομαλή συνύπαρξη»

Στόχος: διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων & επίλυση συγκρούσεων

Ο αστακός: Ένας είναι ο αστακός, ο οποίος είναι κάτω στο πάτωμα και κινείται μπουσουλώντας. Οι υπόλοιποι είναι όρθιοι. Ο αστακός προσπαθεί να πιάσει κάποιο όρθιο παιδί. Μόλις το πιάσει γίνεται και αυτό αστακός και συνεχίζουν μαζί μπουσουλώντας να κυνηγάνε τους υπόλοιπους. **Στόχος:** εκτόνωση- κίνηση.

Θυμάμαι τότε...: Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να ανακαλέσουν μια σύγκρουση στην οποία συμμετείχαν και έχει χαραχτεί στην μνήμη τους. Κάποιες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπλάσουν το γεγονός είναι :

- ❖ Με ποιόν/α;
- ❖ Γιατί;
- ❖ Πώς χειρίστηκα την κατάσταση;
- ❖ Πώς ένιωσα;
- ❖ Τι ρόλο είχα;
- ❖ Τι έκανα καλά;
- ❖ Τι δεν έκανα όσο έπρεπε καλά;
- ❖ Ποιο ήταν το αποτέλεσμα; (διευθετήθηκε; επιλύθηκε ή όχι;)
- ❖ Πώς επηρέασε το γεγονός αυτό την σχέση μου με το άλλο μέρος της σύγκρουσης;

Στόχος: αφόρμηση- ευαισθητοποίηση για το θέμα μέσα από δικά τους βιώματα- αυτοέλεγχος- αυτοκριτική.

Ιδουθύελλα: Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η κάθε ομάδα καταγράφει τι είναι "σύγκρουση; Ποια η αφετηρία μιας σύγκρουσης; **Στόχος:** κατάθεση συνειρμικών λέξεων και προτάσεων σχετικά με το θέμα- συνεργασία-ομαδικότητα.

Ραδιοφωνική εκπομπή: Η κάθε ομάδα μας παρουσιάζει όλα όσα κατέγραψε. Η παρουσίαση γίνεται με την μορφή ραδιοφωνικής εκπομπής. **Στόχος:** ομαδικότητα- συνεργασία- παρουσίαση των ιδεών τους.

Αυτοσχεδιασμός: Η εμπυχώτρια χωρίζει τα παιδιά με τυχαίο τρόπο σε ζευγάρια και μια τριάδα. Το κάθε ζευγάρι ανεβαίνει στην σκηνή και τραβάει ένα χαρτάκι. Το χαρτάκι που τραβάει γράφει μια συγκρουσιακή σχέση όπου την παρουσιάζουν σε όλη την ομάδα. Στη συνέχεια, μόλις τελειώσουν, με συζήτηση προσπαθεί όλη η ομάδα να βρει το πρόβλημα και έπειτα ένα άλλο ζευγάρι σηκώνεται και παρουσιάζει τη λύση. **Στόχος:** συνεργασία- ομαδικότητα- έκθεση στην ομάδα- συνεργατική διαχείριση συγκρούσεων- τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων.

Τα δώρα: Η εμπυχώτρια έχει στο πάτωμα διάφορους μαρκαδόρους και χαρτιά. Έτσι λοιπόν προτείνει στα παιδιά να ζωγραφίσουν από ένα μικρό δώρο για τον καθένα και να γράψουν μια μικρή αφιέρωση. Στη συνέχεια, γίνεται ανταλλαγή δώρων. **Στόχος:** κλείσιμο ομάδας

Τι παίρνω μαζί μου: Όλη η ομάδα κάθεται σε κύκλο πιασμένοι από τα χέρια. Η εμπυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να πάρουν μερικές βαθιές εισπνοές. Τους ζητάει να ξαναδούν με τη φαντασία τους όλα όσα βίωσαν αυτό τον καιρό μαζί. Από όλα αυτά να διαλέξουν το πιο σημαντικό για εκείνα, κάτι που μάθανε για τον εαυτό τους, κάτι που θα πάρουν μαζί τους φεφυγοντας. Όποτε είναι έτοιμοι ανοίγουν τα μάτια τους και ένας ένας με τη σειρά μοιράζεται, αν θέλει, στην ομάδα αυτό που σκέφτηκε. **Στόχος:** κλείσιμο ομάδας- αξιολόγηση όλου του προγράμματος.

Έγινε κλείσιμο με τον χαιρετισμό όλοι σε κύκλο με προτεταμένο το χέρι στο κέντρο λέγοντας τη λέξη «φιλία».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

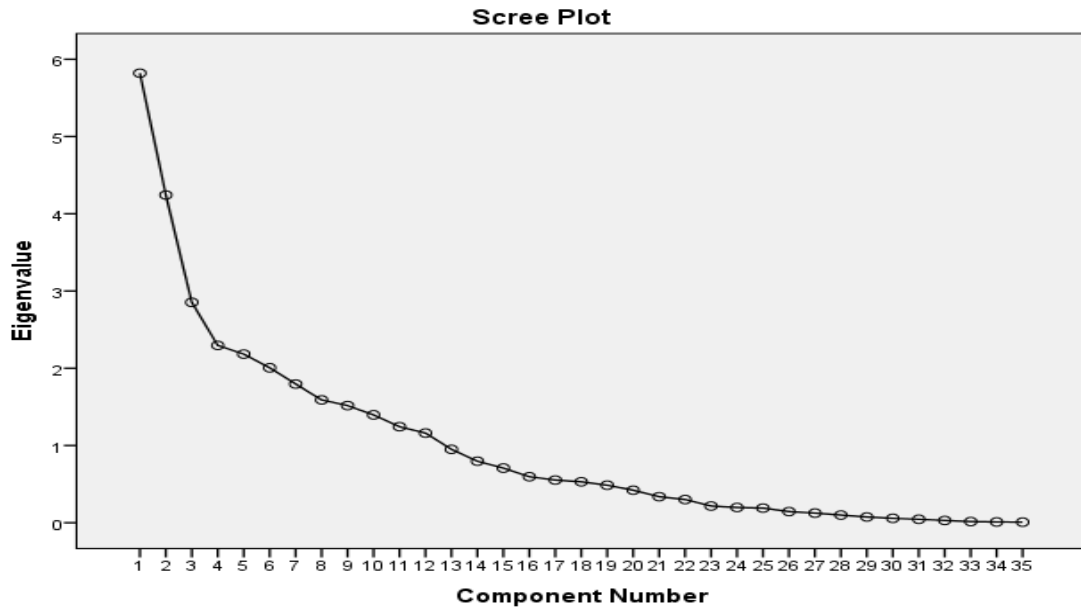
3.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Αναφορικά με τις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης κρίθηκε απαραίτητο να γίνει παραγοντική ανάλυση (Factor analysis) για τον εντοπισμό των ομαδοποιημένων παραγόντων που βοηθούν στην ανάλυση του ερωτηματολογίου και με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώθηκε η κατανομή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε κάθε κλίμακα- παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, ανάλυση σε τρεις άξονες:

- προκαταρκτική ανάλυση, η οποία μας υπέδειξε αν είναι δυνατόν να γίνει η ανάλυση παραγόντων
- εξαγωγή παραγόντων με βάση το κριτήριο των ιδιοτιμών ($eigenvalue > 1$) που εκφράζουν τη διακύμανση των παραγόντων
- περιστροφή των παραγόντων για βελτιστοποίηση της δομής των παραγόντων

Η προκαταρκτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης έδειξε ότι το δείγμα είναι κατάλληλο για την εξαγωγή παραγόντων, γεγονός που αποδεικνύεται και από τον πίνακα KMO και Bartlett's Test από όπου προκύπτει και η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (0,292) αλλά και η τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett's Test (942,542) με $p=0,000$ ($<0,05$). Επίσης, το διάγραμμα των ιδιοτιμών (Scree plot) και η περιστροφή με τη μέθοδο Varimax φανέρωσαν 4 υποκλίμακες, γεγονός που συμφωνεί και με την αρχική δομή του εργαλείου (βλ. Παράρτημα).



Ακολουθεί ο πίνακας με την ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε κλίμακες:

| Rotated Component Matrix^a | | | | |
|---|------------------------|---------------------|------------------------------------|--------------------------|
| | Component | | | |
| | 1 (Αυτοέλε γχος) | 2 (Ευημερί α) | 3 (Συναισθ ηματικότη ητα) | 4 (Κοινωνι κότητα) |
| 1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση | ,186 | ,412 | ,456 | ,026 |
| 2. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους | -,098 | -,036 | ,201 | ,618 |
| 3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά | ,569 | -,066 | -,071 | -,389 |
| 4. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου | -,059 | ,061 | ,368 | ,029 |
| 5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου | ,102 | ,478 | ,499 | -,102 |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| 6. Συχνά, νιώθω λυπημένος | -,556 | ,106 | ,613 | -,330 |
| 7. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω | ,289 | ,481 | ,097 | ,024 |
| 8. Τα πάω καλά με όλους | -,038 | ,394 | -,155 | ,655 |
| 9. Νιώθω συχνά θυμωμένος | -,316 | -,480 | ,442 | -,195 |
| 10. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου | -,206 | ,660 | ,122 | ,059 |
| 11. Όταν είμαι σε καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα | ,206 | ,209 | ,337 | ,050 |
| 12. Πολλες φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου | ,392 | -,088 | -,256 | ,484 |
| 13. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι | ,375 | -,050 | ,228 | ,442 |
| 14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν οι άλλοι | -,088 | ,472 | ,111 | ,111 |
| 15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι | ,537 | ,026 | -,025 | ,030 |
| 16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω | -,002 | ,007 | ,429 | ,183 |
| 17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά | -,068 | ,171 | ,380 | ,518 |
| 18. Θυμώνω πολύ εύκολα | -,573 | ,049 | -,014 | -,415 |
| 19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές μου εργασίες | ,155 | ,457 | ,253 | ,275 |

| | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|
| όσο πιο καλά μπορώ | | | | |
| 20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω | ,325 | ,029 | ,691 | ,020 |
| 21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω | ,541 | -,056 | ,273 | -,062 |
| 22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί | ,146 | ,572 | ,447 | -,048 |
| 23. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ | ,627 | ,173 | -,035 | -,135 |
| 24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος | -,365 | -,341 | -,138 | ,346 |
| 25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν | -,140 | ,656 | -,055 | ,140 |
| 26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι | ,322 | ,511 | ,456 | ,145 |
| 27. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου | ,550 | -,579 | ,139 | ,155 |
| 28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα | ,101 | ,025 | ,567 | ,211 |
| 29. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω | ,614 | ,045 | ,102 | ,070 |
| 30. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους | -,068 | ,352 | ,449 | ,378 |
| 31. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ | -,232 | ,373 | -,042 | ,578 |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| νοιάζομαι γι' αυτούς | | | | |
| 32. Συχνά, είμαι υπερδεμένος για το πώς νιώθω | -,482 | ,031 | -,205 | ,025 |
| 33. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι | ,513 | ,319 | ,001 | ,096 |
| 34. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά | ,530 | -,110 | -,022 | -,081 |
| 35. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω | ,094 | ,133 | ,251 | ,632 |
| Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. | | | | |
| a. Rotation converged in 8 iterations. | | | | |

Συνοπτικά, κάθε παράμετρος της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις- μεταβλητές:

1^η παράμετρος (αυτοέλεγχος)

3. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά

15. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι

21. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω

23. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ

27. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου

29. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω

33. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι

34. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά

2^η παράμετρος (ευημερία)

7. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω

10. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου
14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πως νιώθουν οι άλλοι
18. Θυμώνω πολύ εύκολα
19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές μου εργασίες όσο πιο καλά μπορώ
22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί
25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν
26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι
32. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω

3^η παράμετρος (συναισθηματικότητα)

1. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση
4. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου
5. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου
6. Συχνά, νιώθω λυπημένος
9. Νιώθω συχνά θυμωμένος
11. Όταν είμαι σε καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα
16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω
20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω
28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα
30. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους

4^η παράμετρος (Κοινωνικότητα)

2. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους
8. Τα πάω καλά με όλους
12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου
13. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι
17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά
24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος
31. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς
35. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Για την ταξινόμηση και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS (Ρούσσης & Τσαούσης, 2011). Από τις 35 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετρήθηκαν οι M.O., πριν και μετά την παρέμβαση και έγινε χρήση του δείκτη αξιοπιστίας Alpha-Cronbach με τιμή $0,748 < 1$ για την ομάδα ελέγχου και με τιμή $0,770 < 1$ για την πειραματική ομάδα για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων.

Ακολουθεί η αναλυτική στατιστική ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη διαφοράς ή μη στην επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση και διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

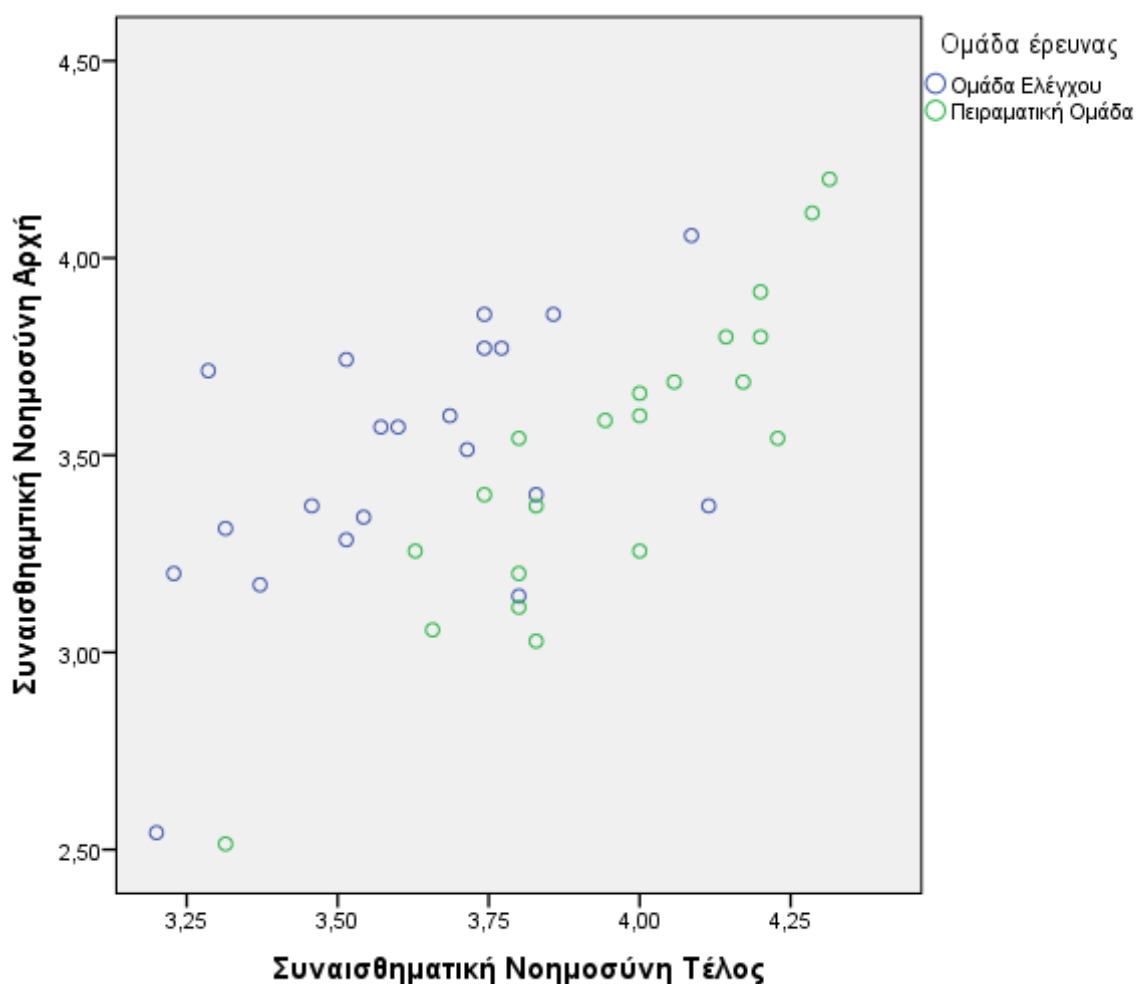
Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 3,48 και στο τέλος την τιμή 3,61 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,046 < 0,05$. Ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα στην αρχή είχε την τιμή 3,49 ενώ στο τέλος την τιμή 3,95 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των

μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

| | Μ.Ο. Ομάδας Ελέγχου | Μ.Ο. Πειραματικής Ομάδας | P (πιθανότητα) |
|-------|---------------------|--------------------------|----------------|
| Αρχή | 3,48 | 3,49 | 0,046 < 0,05 |
| Τέλος | 3,61 | 3,95 | 0,000 < 0,05 |



2^ο ερευνητικό ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την αύξηση ή μη μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση της συναισθηματικότητας των παιδιών των δύο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση και διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της συναισθηματικότητας που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

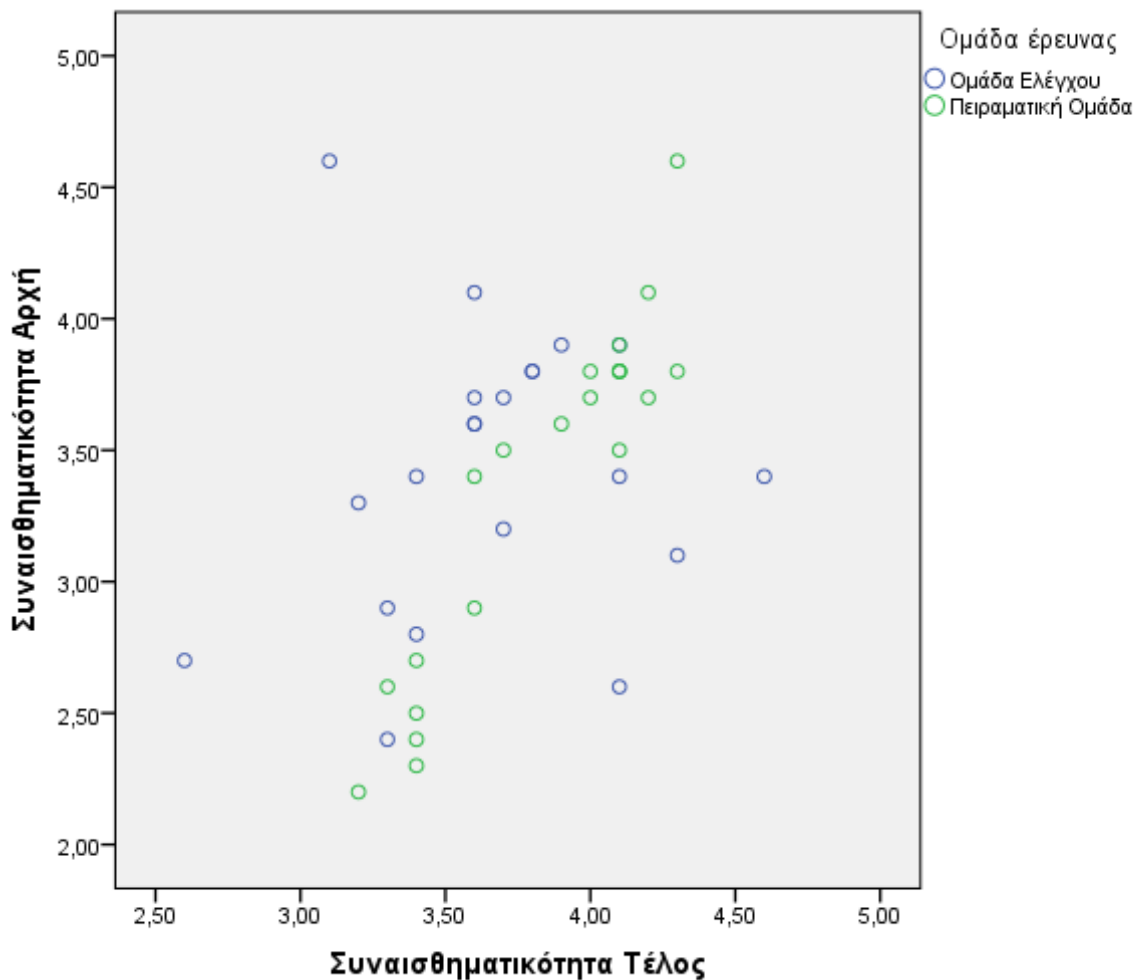
Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της συναισθηματικότητας που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για την συναισθηματικότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 3,42 και στο τέλος την τιμή 3,65 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,096 > 0,05$ ενώ στην πειραματική ομάδα στην αρχή ο μέσος όρος είχε την τιμή 3,36 και στο τέλος είχε την τιμή 3,83 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματικότητα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική υπόθεση καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

| | Μ.Ο. Ομάδας Ελέγχου | Μ.Ο. Πειραματικής Ομάδας |
|---------------------------|---------------------|--------------------------|
| Συναισθηματικότητα_ Αρχή | 3,42 | 3,36 |
| Συναισθηματικότητα_ Τέλος | 3,65 | 3,83 |
| P (πιθανότητα) | 0,096 < 0,05 | 0,000 < 0,05 |



3^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την αύξηση ή μη μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση της κοινωνικότητας των παιδιών των δυο

μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση και διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της κοινωνικότητας που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

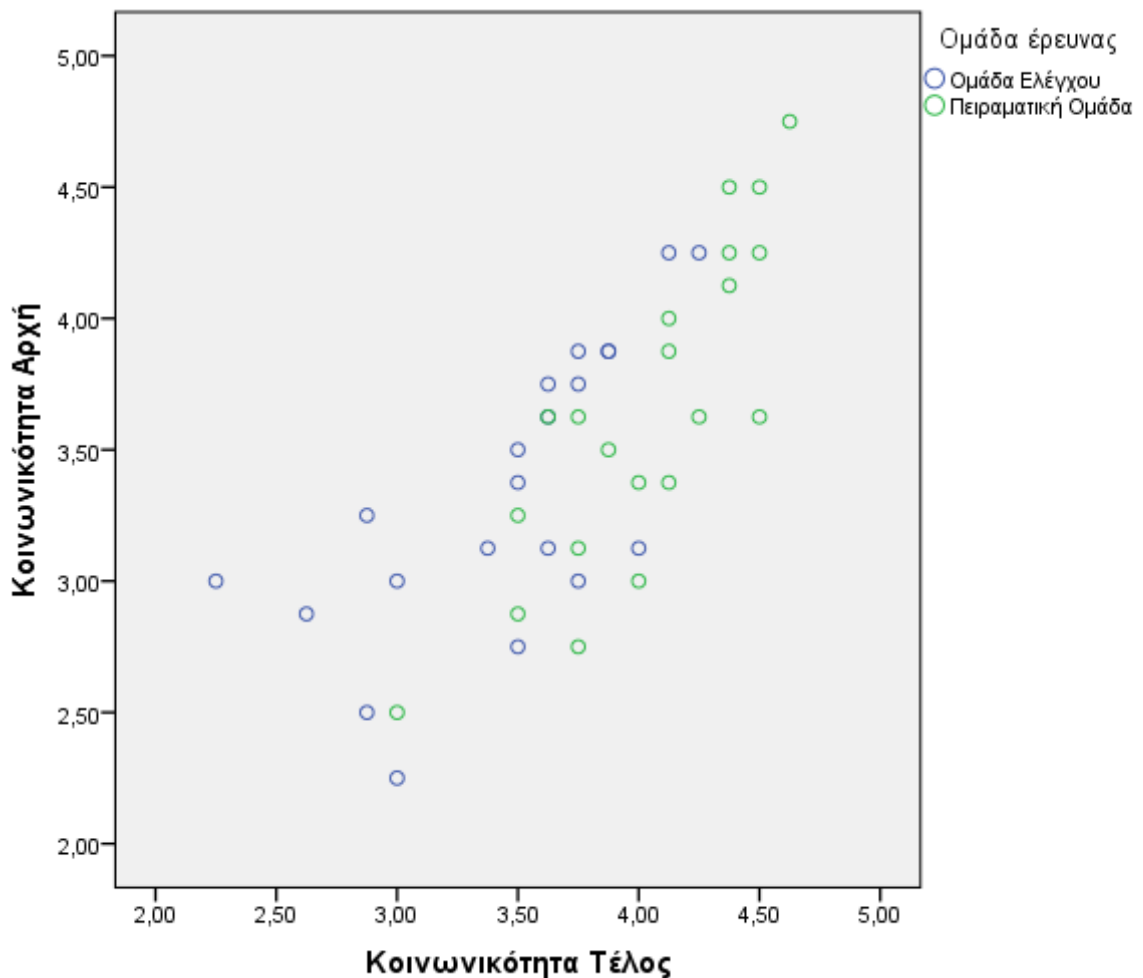
Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της κοινωνικότητας που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για την κοινωνικότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 3,33 στο τέλος την τιμή 3,46 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,196 > 0,05$ ενώ στην πειραματική ομάδα στην αρχή ο μέσος όρος είχε την τιμή 3,64 και στο τέλος την τιμή 4,03 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης μπορεί να αυξήσει την κοινωνικότητα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

| | Μ.Ο. Ομάδας Ελέγχου | Μ.Ο. Πειραματικής Ομάδας |
|----------------------|---------------------|--------------------------|
| Κοινωνικότητα_ Αρχή | 3,33 | 3,46 |
| Κοινωνικότητα_ Τέλος | 3,64 | 4,03 |
| P (πιθανότητα) | 0,196 > 0,05 | 0,000 < 0,05 |



4^ο ερευνητικό ερώτημα

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την αύξηση ή μη μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση του αυτοελέγχου των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση και διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές του αυτοελέγχου που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

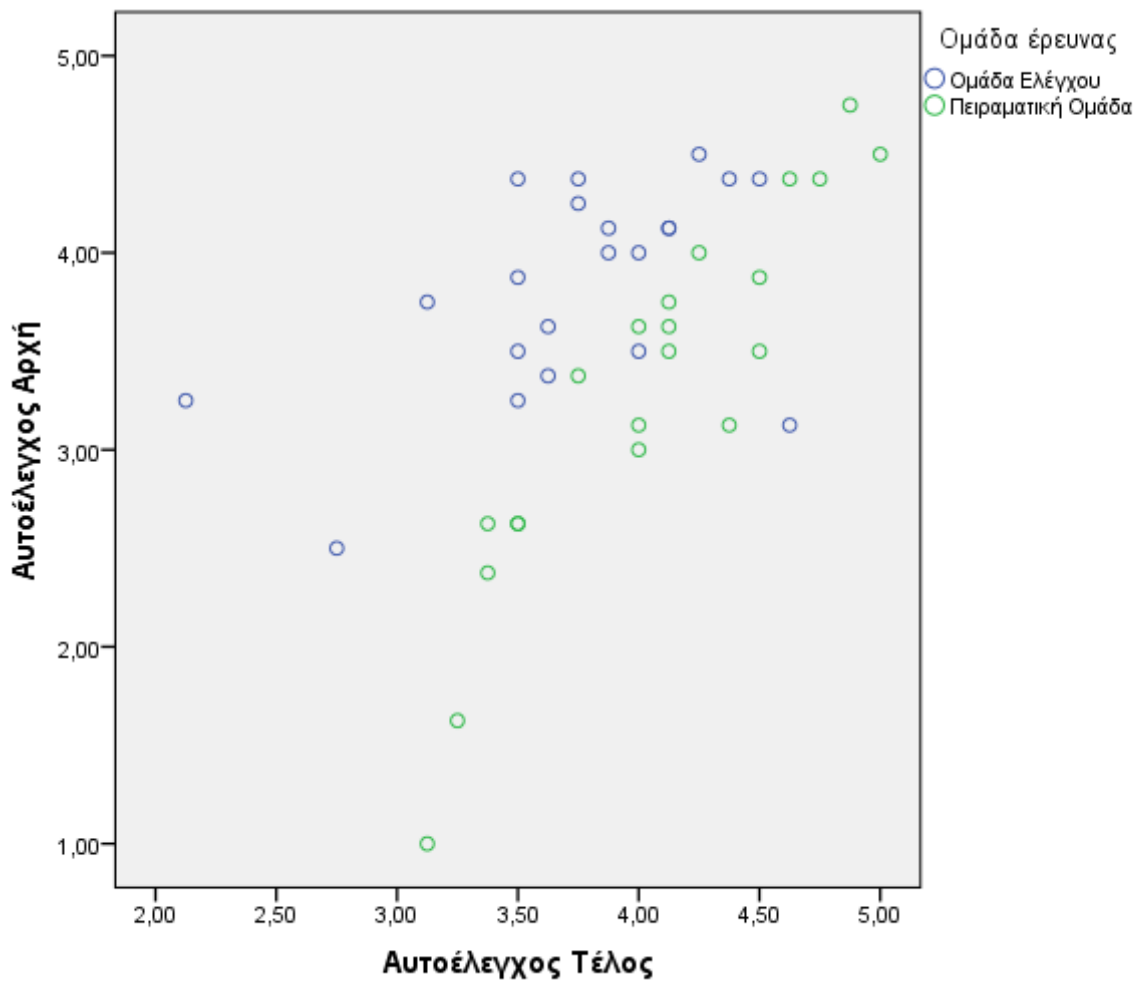
Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές του αυτοελέγχου που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για τον αυτοέλεγχο των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 3,82 στο τέλος την τιμή 3,73 με στατιστικά μη σημαντική διαφορά $p=0,278 > 0,05$ ενώ ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 3,30 και στο τέλος την τιμή 4,05 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης μπορεί να αυξήσει τον αυτοέλεγχο των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

| | M.O. Ομάδας Ελέγχου | M.O. Πειραματικής Ομάδας |
|--------------------|---------------------|--------------------------|
| Αυτοέλεγχος_ Αρχή | 3,82 | 3.30 |
| Αυτοέλεγχος_ Τέλος | 3,73 | 4,05 |
| P (πιθανότητα) | 0,057 > 0,05 | 0,000 < 0,5 |



5^ο ερευνητικό ερώτημα

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την αύξηση ή μη μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση της ευημερίας των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση και διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της ευημερίας που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στις δύο ομάδες. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

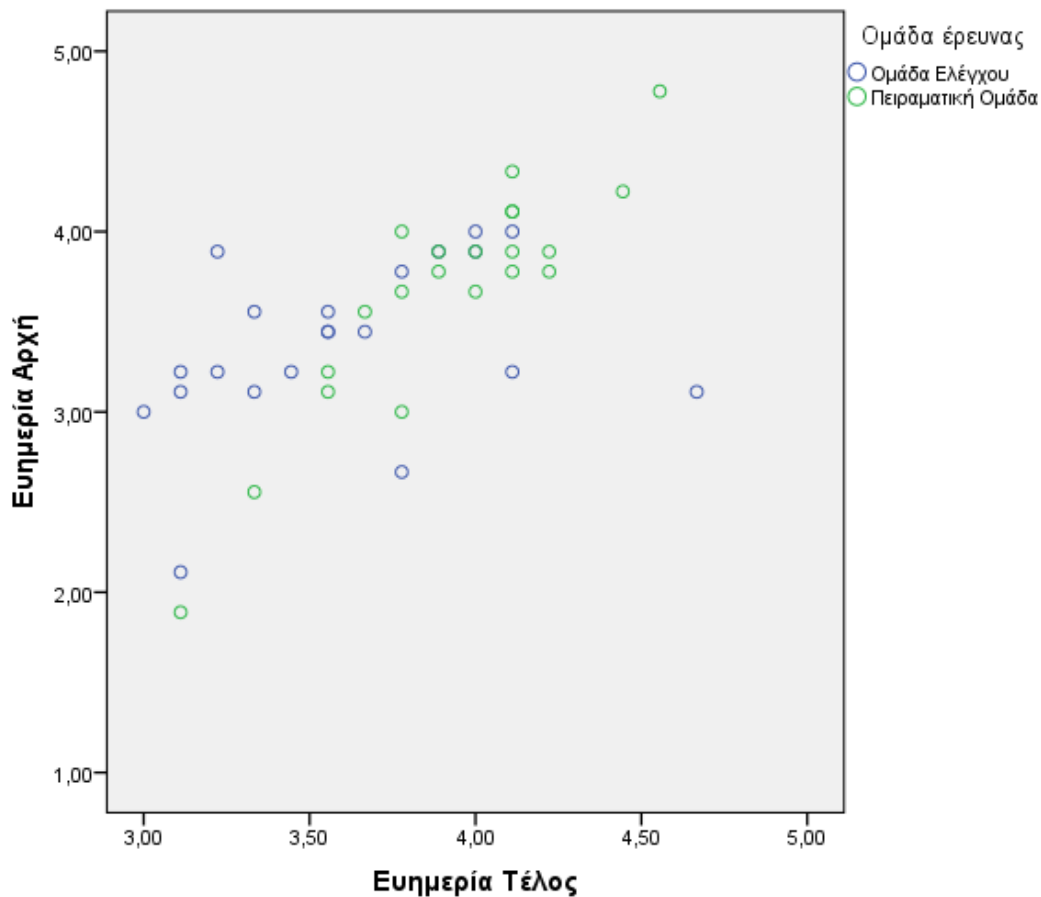
Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της ευημερίας που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στις δύο ομάδες. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για την ευημερία των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 3,37 και στο τέλος την τιμή 3,59 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,043 < 0,05$ ενώ ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχή είχε την τιμή 3,67 και στο τέλος την τιμή 3,92 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,005 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης μπορεί να αυξήσει τη ευημερία των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

| | Μ.Ο. Ομάδας Ελέγχου | Μ.Ο. Πειραματικής Ομάδας |
|-----------------|---------------------|--------------------------|
| Ευημερία_ Αρχή | 3,37 | 3,67 |
| Ευημερία_ Τέλος | 3,59 | 3,92 |
| P (πιθανότητα) | 0,043 < 0,05 | 0,005 < 0,05 |



6^ο ερευνητικό ερώτημα

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν σχετίζονται μεταξύ τους. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Εναλλακτική Υπόθεση: Οι τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται μεταξύ τους. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson R. Οι παράγοντες που

συσχετίζονται μεταξύ τους με στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα είναι η συναισθηματικότητα με την ευημερία $r = 0,421$, $p = 0,005 < 0,05$.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει τις τιμές συσχέτισης όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ τους:

| Correlations | | | | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|---------------|-------------|----------|
| | | ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ | ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ | ΕΥΗΜΕΡΙΑ |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | Pearson Correlation | 1 | ,184 | -,006 | ,421** |
| | Sig. (2-tailed) | | ,244 | ,969 | ,005 |
| | N | 42 | 42 | 42 | 42 |
| ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ | Pearson Correlation | ,184 | 1 | ,120 | ,269 |
| | Sig. (2-tailed) | ,244 | | ,447 | ,085 |
| | N | 42 | 42 | 42 | 42 |
| ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ | Pearson Correlation | -,006 | ,120 | 1 | -,141 |
| | Sig. (2-tailed) | ,969 | ,447 | | ,372 |
| | N | 42 | 42 | 42 | 42 |
| ΕΥΗΜΕΡΙΑ | Pearson Correlation | ,421** | ,269 | -,141 | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 | ,085 | ,372 | |

| | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|
| | N | 42 | 42 | 42 | 42 |
| **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). | | | | | |

7^ο ερευνητικό ερώτημα

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη ή μη διαφοράς στην επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους, πριν και μετά την παρέμβαση και διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Μηδενική Υπόθεση: Οι κατανομές της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος είναι ίδιες και στα δύο φύλα. Δεν παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

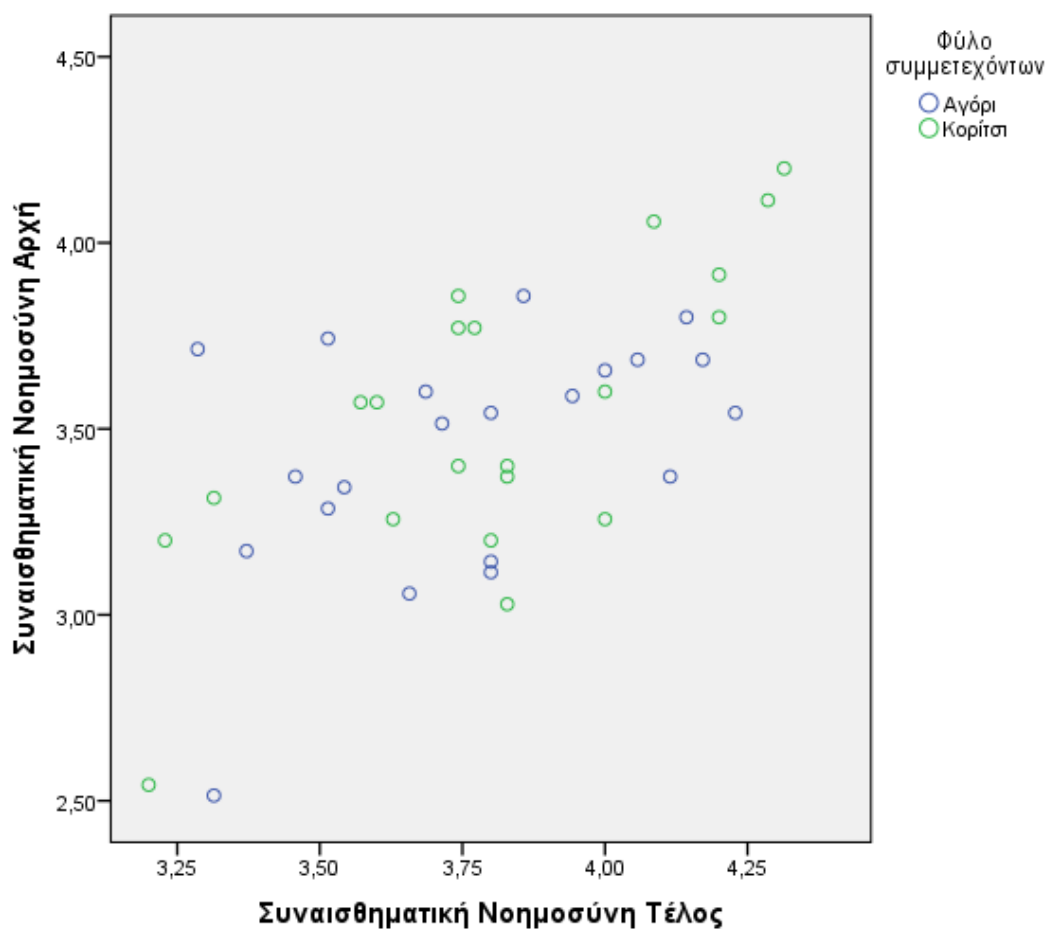
Εναλλακτική Υπόθεση: Οι κατανομές της συναισθηματικής νοημοσύνης που σχηματίζονται από τις απαντήσεις των μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος δεν είναι ίδιες στα δύο φύλα. Παρατηρούνται στατιστικώς σημαντικές αλλαγές.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για την συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 3,44 και στο τέλος την τιμή 3,76 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,001 < 0,05$ ενώ ο μέσος όρος των κοριτσιών στην αρχή είχε την τιμή 3,53 ενώ στο τέλος είχε την τιμή 3,80 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,001 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο τους, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών των δύο φύλων.

Τα προαναφερθέντα παρουσιάζονται παραστατικά στον ακόλουθο πίνακα και το σχεδιάγραμμα:

| | Μ.Ο. Αγοριών | Μ.Ο. Κοριτσιών |
|------------------------------------|--------------|----------------|
| Συναισθηματική Νοημοσύνη_ Αρχή | 3,44 | 3,53 |
| Συναισθηματική Νοημοσύνη_ Τέλος | 3,76 | 3,80 |
| P (πιθανότητα) | 0,001< 0,05 | 0,001<0,05 |



3.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.3.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΗ

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

Παράγοντας ευημερίας: αισιοδοξία, ευτυχία, αυτοεκτίμηση/αυτοαντίληψη

Ένα ποσοστό των παιδιών πριν τις παρεμβάσεις εμφάνιζε χαμηλή αυτοεκτίμηση και δεν είχε εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία. Έδειχναν αρχικά να νιώθουν άβολα σε νέες καταστάσεις και δραστηριότητες, καθώς πίστευαν ότι δε θα τα καταφέρουν. Μάλιστα υπήρχαν φορές που τα ίδια τα παιδιά προκατέβαλαν την προσπάθειά τους από την αρχή αρνητικά λέγοντας, «Δεν θέλω να το κάνω, δεν μπορώ», «Αχ! η δική μας ομάδα θα είναι η χειρότερη».. Ακόμη σε ασκήσεις που απαιτούσαν έκθεση του εαυτού στην ομάδα, όπως ομαδικός καθρέφτης, πολλά παιδιά εμφάνιζαν κάποιες συστολές λέγοντας «Δεν θέλω να έρθω μπροστά.... », «'Ωχ! όλοι κοιτάνε εμένα». Έδειχναν να έχουν αισθήματα κατωτερότητας, αλλά και ανασφάλειας. Σε ασκήσεις που έπρεπε να αναφέρουν κάποια θετικά χαρακτηριστικά για τον εαυτό τους φάνηκε πως κάποια παιδιά μείωναν και εκμηδένιζαν τα ταλέντα ή τις δεξιότητές τους, πιστεύοντας ότι οι άλλοι δεν τα εκτιμούν.

Η ερευνήτρια μέσα από τις καταγραφές της παρατήρησε, πως όλη αυτή η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των παιδιών και η τάση τους να κρίνουν υπερβολικά αυστηρά τον εαυτό τους, επηρέαζε πολλές φορές σημαντικά την

κοινωνικοποίησή τους και τη δημιουργία φίλων. Αυτά με τη σειρά τους, μείωναν ακόμα περισσότερο την αυτοεκτίμηση των παιδιών. Η δυσκολία στη δημιουργία φιλίας ή έστω παρέας, είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εκφράζουν αισθήματα μοναξιάς «Δεν με θέλουν στην ομάδα». Μάλιστα αρκετά συχνά, κάποια παιδιά έδειχναν να επηρεάζονται τόσο πολύ από τα αρνητικά σχόλια κάποιων παιδιών, με αποτέλεσμα να αγχώνονται και να μη θέλουν να συμμετέχουν ή ακόμη και να ζητούν να αποσυρθούν για λίγο από την ομάδα. Η εικόνα αυτή των παιδιών άρχισε να δείχνει διάφορες σημαντικές αλλαγές ως προς την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη των παιδιών από την πέμπτη παρέμβαση και μετά. Μέσα από την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που δημιουργήθηκε στις πρώτες παρεμβάσεις τα παιδιά σιγά σιγά άρχισαν να παίρνουν περισσότερες πρωτοβουλίες, χωρίς να φοβούνται την αποτυχία (McMahon, 1992). Έδειχναν να εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Αυτό τους έδινε ιδιαίτερη δύναμη στο να αντιμετωπίζουν με περισσότερη ηρεμία και αισιοδοξία τα διάφορα σχόλια που άκουγαν. Μάλιστα πολλά παιδιά κατάφεραν να υπερασπίζονται τη γνώμη τους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό, έχοντας επιχειρήματα και ιδιαίτερη σιγουριά για όσα λέγανε. Τους ήταν πιο εύκολο να εκτεθούν στην ομάδα και άρχισαν να παίρνουν δυναμικούς χαρακτήρες σε παιχνίδια ρόλου (Stinson, 2015).

Ακόμη σημειώθηκε σημαντική διαφορά στην ύπαρξη κινήτρων. Τα παιδιά προσπαθούσαν για το καλύτερο, έχοντας περισσότερη ανοχή στη ματαίωση (Τσιάρας, 2014). Διαχειρίζονταν καλύτερα διάφορα αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, θλίψη, απογοήτευση και αντιμετώπιζαν με περισσότερη αισιοδοξία τις δυσκολίες που τυχόν να συναντούσαν σε κάποια δραστηριότητα.

Τέλος, η ερευνήτρια παρατήρησε πως η ενίσχυση του εαυτού από τα άλλα παιδιά, βοήθησε στην ενίσχυση της εικόνας που είχαν για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να κάνουν πιο εύκολα φίλους (Fredrickson, 2001). Στο τέλος, τα παιδιά συνεργάζονταν όλα μαζί χωρίς κανέναν παράπονο για κάποιον συμμαθητή τους.

Παράγοντας αυτοέλεγχος: συναισθηματική ρύθμιση, αυθορμητισμός,

διαχείριση στρες

Η ερευνήτρια κατά την διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων παρατήρησε πως κάποια παιδιά είχαν πολύ έντονη παρορμητικότητα. Η παρορμητικότητα αυτή εντοπιζόταν κυρίως κατά τη διάρκεια των ασκήσεων και είχε να κάνει με το να χάνει κάποιο παιδί εύκολα την ψυχραιμία του, να θυμώνει, να εκνευρίζεται εύκολα και να μην περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει. Υπήρχαν συγκεκριμένα παιδιά τα οποία φώναζαν κατά τη διάρκειας της συνεργασίας, έκαναν άσχημους σχολιασμούς σε συμμαθητές τους, ενώ εκνευρισμένα μπορεί να φεύγανε ακόμη και από την ομάδα τους. Η συμπεριφορά τους αυτή είχε άμεσο αντίκτυπο σε όλη την ομάδα, καθώς δημιουργούσε ένα κλίμα έντασης και φασαρίας. Ακόμη υπήρχαν φορές που και τα "ήσυχια" παιδιά μπορεί να επηρεάζονταν από αυτήν τη συμπεριφορά.

Συγχρόνως η ερευνήτρια εντόπισε αυτόν τον παρορμητισμό και κατά τη διάρκεια της εκφώνησης των ασκήσεων, με αποτέλεσμα αυτό να παρεμποδίζει πολλές φορές και την ίδια τη διαδικασία. Δεν είχαν υπομονή να τελειώσει η εμπυχώτρια τις οδηγίες, διέκοπταν και βιάζονταν να εκφράσουν αυτό που ήθελαν. Μάλιστα δεν ήταν λίγες οι φορές όπου αυτό που έλεγαν δεν είχε κάποια συνοχή με τις οδηγίες, γεγονός που έδειχνε πως δεν σκέφτονταν πριν μιλήσουν.

Ακόμη πολλά παιδιά είχαν δυσκολία να διαχειριστούν τόσο τα όρια όσο και το χρονοδιάγραμμα που δινόταν σε κάθε δραστηριότητα. Όποτε τελείωνε ο χρόνος, ένιωθαν πως δεν τους είχε φτάσει και πως αυτό που θα παρουσίαζαν δε θα ήταν καλό, γεγονός που τους προκαλούσε έντονο στρες ή και θυμό, όταν η εμπυχώτρια έλεγε πως πρέπει να παρουσιάσουν ό,τι έχουν προετοιμάσει μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή. Δυσκολεύονταν να ελέγξουν τέτοιου είδους συναισθήματα.

Επίσης, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν παιδιά στα οποία η αυθόρμητη έκθεση στην ομάδα τους προκαλούσε έντονο στρες. Αυτό το στρες συνήθως εξωτερικευόταν μόνο με τη μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών. Η ερευνήτρια είχε σημειώσει στην αρχή των παρεμβάσεων πολλές φορές περιστατικά που παρουσίαζαν έντονο στρες. Ενδεικτικά υπήρχαν παιδιά που με την έκθεση τους

στην ομάδα παρουσίαζαν, έντονη ερυθρότητα στο πρόσωπο και τον λαιμό, χαμηλή βλεμματική επαφή ή ακόμη και πάγωμα του σώματός τους.

Όλη αυτή η εικόνα άρχισε να βελτιώνεται πολύ έντονα από την όγδοη παρέμβαση και μετά, με μεγάλη αλλαγή στο τέλος των παρεμβάσεων. Τα κρούσματα παρορμητικότητας ελαχιστοποιήθηκαν πολύ. Τα παιδιά κατάφεραν να μπορούν να ελέγξουν τα έντονα συναισθήματά τους. Μάλιστα έχει φανεί σε έρευνα πως τα παιδιά με αρκετά παρορμητική συμπεριφορά μέσα στην ομάδα, είναι εκείνα που κατακτούν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες όπως την αυτό-ρύθμιση (Mayesky,2015). Παρατηρήθηκε πως οι φωνές αντικαταστήθηκαν από τον διάλογο και την όρεξη των ίδιων των παιδιών να βρουν από μόνα τους μια λύση στο πρόβλημα (Wasylko, & Stikley 2003). Τα "ήσυχα" παιδιά κατάφεραν να μην επηρεάζονται από την παρορμητική συμπεριφορά των υπολοίπων. Ίσα ίσα απέκτησαν έναν πολύ βοηθητικό ρόλο καθώς πολλές φορές βοηθούσαν τα παρορμητικά παιδιά να ελέγξουν είτε τα συναισθήματά τους είτε τη στάση τους.

Αισθητή αλλαγή σημειώθηκε και στον παρορμητισμό των παιδιών σε σχέση με την εκφώνηση των ασκήσεων. Πιο συγκεκριμένα, από τη δέκατη παρέμβαση και μετά αυτά τα κρούσματα εξαλείφθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά περίμεναν να τελειώσει η εμψυχώτρια την εκφώνηση και μετά ρωτούσαν απορίες, που τυχόν τους είχαν δημιουργηθεί (Dickinson, & Neelands, 2012). Επίσης, δεν βιάζονταν να μιλήσουν, αντιθέτως περίμεναν τη σειρά τους. Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε στην εμψυχώτρια στην τελευταία συνάντηση, όπου ένα παιδί πολύ ζωηρό και με έντονη παρορμητικότητα διέκοψε συμμαθητή του και από μόνος του, του ζήτησε συγνώμη.

Τέλος, τα παιδιά που είχαν δυσκολία στη διαχείριση του άγχους τους κατάφεραν σιγά σιγά να μπορούν να το εξωτερικεύουν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά (Slavin, 1986, 1988). Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα πως σε αυτό βοήθησε πολύ το κλίμα που δημιουργήθηκε στην ομάδα. Έτσι, παιδιά με έντονη δυσκολία στην έκθεση ή και στην αποτυχία κατάφεραν μέσα από το υποστηρικτικό και φιλικό κλίμα που δημιουργούσε η ομάδα να αποκτήσουν περισσότερο αυθορμητισμό (Jackson, 2000).

Παράγοντας συναισθηματικότητας: ενσυναίσθηση, αντίληψη συναισθημάτων, έκφραση συναισθημάτων, ανθρώπινες σχέσεις

Σύμφωνα με όσα παρατηρούσε και κατέγραφε η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων φάνηκε να εντοπίζεται χαμηλό επίπεδο ενσυναίσθησης των παιδιών μεταξύ τους. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως υπήρχε δυσκολία των παιδιών να μπουν στη θέση του άλλου και να σκεφτούν τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα πολλές φορές να μη σκέπτονται τι αντίκτυπο έχει κάποια άσχημη συμπεριφορά τους στους άλλους. Εξέφραζαν πολύ εύκολα επικριτικούς χαρακτηρισμούς όπως, «το κάνεις χάλια», «τίποτα δεν μπορείς να κάνεις» ή ακόμη και κοροϊδευτικές φράσεις όπως «πώς είσαι έτσι», «χαζοχαρούμενο». Τέλος, λόγω του ότι δεν έμπαιναν στη θέση του άλλου και δε σκέφτονταν πριν μιλήσουν, εάν αυτό που θα πούνε θα πληγώσει τον συμμαθητή τους, τους ήταν πάρα πολύ εύκολο να βγάλουν σε συμμαθητές τους διάφορες ταμπέλες όπως «φυτουκλάκια», «ξερόλα» . «κλαψιάρη» κ.α.

Όλη αυτή η έλλειψη ενσυναίσθησης φανέρωνε συγχρόνως τη δυσκολία των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων. Από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις η ερευνήτρια εντόπισε αυτήν τη δυσκολία καθώς επίσης και τη δυσκολία να καταλάβουν την πηγή των συναισθημάτων τους.

Υπήρχαν φορές όπου η ερευνήτρια είτε ύστερα από διάφορες συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, είτε σε παιδιά που έδειχναν να ντρέπονται πολύ τους ζητούσε να προσδιορίσουν το συναίσθημά τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως από κάποια παιδιά υπήρχε έντονη δυσκολία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους λεκτικά. Συνήθως, περιέγραφαν το συναίσθημα ή κατηγορούσαν το παιδί που τους το προκάλεσε. Συγκεκριμένα αναφέρονε «Δεν ξέρω, αυτός φταίει», «Θα με κοροϊδέψουν» κ.α. Φαινόταν λοιπόν, πως κυρίως σωματοποιούσαν τα έντονα συναισθήματα και ο τρόπος που τα εξωτερικούσαν ήταν κυρίως μέσω της επιθετικής συμπεριφοράς τους, ή της έντονης απογοήτευσης και ματαίωσης.

Όλα αυτά έδειχναν να έχουν σημαντική επιρροή στις σχέσεις μεταξύ τους. Η αποτυχία να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων είχε

ως αντίκτυπο στις μεταξύ τους σχέσεις και στη δημιουργία συγκρούσεων. Υπήρχε έντονη κυριαρχία του "εγώ" και δεν υπήρχε το "ανήκειν κάπου".

Η εικόνα αυτή άρχισε να αλλάζει σταδιακά από την έβδομη παρέμβαση και μετά. Μάλιστα η ερευνήτρια σημείωσε τις σημαντικότερες αλλαγές από τη δέκατη παρέμβαση και μετά, όπου τα παιδιά φαίνονταν να είχαν ήδη κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό από τις προηγούμενες παρεμβάσεις, την ενσυναίσθηση. Στην τελευταία παρέμβαση τα παιδιά είχαν την ικανότητα να επιλύουν διάφορες συγκρούσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων. Έβρισκαν με αρκετή ευκολία τρόπους προκειμένου να διαχειριστούν διάφορες συγκρουσιακές σχέσεις (Coleman, & Lim, 2001). Αναγνώριζαν το αίτιο του προβλήματος και προσπαθούσαν με τον διάλογο και με την αναγνώριση των συναισθημάτων να λύσουν τις διαφωνίες που προέκυπταν είτε στην ομάδα είτε στα παιχνίδια ρόλων.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αναγνώριζαν και εξέφραζαν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους λεκτικά και μη λεκτικά. Αυτό είχε ως επακόλουθο, να αρχίσουν μεταξύ τους να κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και την οπτική γωνία συμμαθητών που εμφάνιζαν διάφορες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο αναγνώριζαν τις ανάγκες και τα συναισθήματα που οδηγούν σε συγκρούσεις, τόσο των ίδιων όσο και των άλλων. Σε έρευνα των Findlay, Girardi και Coplan (2006), φαίνεται πως όταν τα παιδιά κατανοούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές συνέπειες των πράξεών τους, τείνουν να αντιδρούν λιγότερο με επιθετικό τρόπο αποφεύγοντας ή λύνοντας τις συγκρούσεις.

Επιπλέον, φάνηκε πως απέκτησαν διάφορες δεξιότητες ελέγχου θυμού, επιθετικότητας, λύπης, στρες και φόβου (Kalidas, 2014). Παιδιά με έντονες εκρήξεις θυμού και επιθετικότητας μπόρεσαν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να καταλάβουν από που προκύπτουν. Ακόμη παιδιά με έντονο στρες και φόβο για αποτυχία, κατάφεραν να προσπαθούν για κάτι και να συνεχίζουν ακόμη και όταν συναντούσαν κάποια αποτυχία (Jones, 2000).

Τέλος, όλη αυτή η ατομική αλλαγή των παιδιών είχε ως αποτέλεσμα και σε μια γενικότερη αλλαγή όλης της ομάδας. Τα παιδιά άρχισαν να επικοινωνούν καλύτερα τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά μεταξύ τους (Jimerson, Swearer & Espelage, 2010). Υπήρχε διάθεση να λυθεί οποιαδήποτε διαφωνία μεταξύ τους μέσα από τον διάλογο και την αλληλοκατανόηση. Δημιουργήθηκαν διάφορες σχέσεις μεταξύ τους όπου υπήρχε ο σεβασμός ως προς τη διαφορετικότητα του

κάθε ένα (Γκόβαρης, 2001). Μειώθηκαν πάρα πολύ τα αρνητικά σχόλια μεταξύ τους, και έδινε χώρο και χρόνο ο ένας στον άλλο, δεχόμενος την διαφορετικότητα που είχε το κάθε μέλος της ομάδας.

Σύμφωνα με τους Aral, Baran, Bulut και Cimen (2000), οι τεχνικές του Δράματος βοηθούν το άτομο να βάλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να σκεφτεί με έναν ευέλικτο τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα επίπεδα ενσυναίσθησης να αυξάνονται στο άτομο και να μειώνονται και οι συγκρουσιακές σχέσεις.

Παράγοντας κοινωνικότητας: διαχείριση συναισθημάτων, συγκίνηση, αυτοπεποίθηση, κοινωνική ευαισθητοποίηση/ αντίληψη

Στις πρώτες παρεμβάσεις τα μέλη της ομάδας έδειξαν να μην είναι πολύ εξοικειωμένα με τη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους και με το άγγιγμα. Υπήρχε, από κάποια παιδιά, ιδιαίτερη δυσκολία να κρατήσουν το χέρι κάποιων παιδιών ή ακόμη και να σταθούν έστω κοντά τους σε ασκήσεις που το απαιτούσαν. Ενδεικτικά πολλές φορές ακούστηκαν φράσεις όπως «Δεν θέλω να γίνω μαζί του/της ζευγάρι», «Δεν θέλω να τον/την πιάσω», «Φύγε από τόσο κοντά μου, βρωμάς». Δυσκολεύονταν πολύ να συνεργαστούν με παιδιά που δεν ήταν φίλοι τους. Η αρχική αντίδραση πολλών παιδιών ήταν, είτε να ζητήσουν να αποσυρθούν τελείως από το παιχνίδι είτε να εκφράσουν την επιθυμία να είναι με κάποιο άλλο παιδί ζευγάρι. Φυσικά, η επιμονή της εμπυχωτριάς στη διατήρηση των τυχαίων ζευγαριών, έφερνε κάποια παιδιά σε εκρήξεις θυμού.

Ακόμη, υπήρχαν τέσσερα παιδιά που στις πρώτες συναντήσεις προκαλούσαν ιδιαίτερη αναταραχή στην ομάδα, καθώς περιγελούσαν, κορόιδευαν ή διέκοπταν συνεχώς την εμπυχωτρία. Μάλιστα κάποιες φορές πίεζαν και κορόιδευαν παιδιά που δεν είχαν ακόμη το θάρρος να συμμετέχουν τόσο ενεργά στις παρεμβάσεις. Έτσι λοιπόν αυτά τα παιδιά ακούγοντας φράσεις όπως «Άντε, τι φοβάσαι και δε μιλάς», «Τελείωνε τι περιμένεις», «Κοτούλα» κ.α.. κλείνονταν στον εαυτό τους, ντρέπονταν περισσότερο ή και κλαίγανε. Δεν υπήρχε καθόλου υποστηρικτικό και βοηθητικό κλίμα μεταξύ τους. Αυτό βέβαια

δυσκόλευε πολύ κάποια παιδιά με χαμηλή αυτοπεποίθηση να διαχειριστούν το στρες τους σε ασκήσεις όπου απαιτούσαν έκθεση στην ομάδα.

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας φαινόταν λοιπόν πως η έλλειψη ενσυναίσθησης μεταξύ τους είχε μεγάλο αντίκτυπο στις μεταξύ τους σχέσεις. Τα παιδιά δυσκολεύονταν να διαχειριστούν με ψυχραιμία διάφορες συγκρούσεις μεταξύ τους, ή ακόμη και δικά τους συναισθήματα όπως θυμό, ντροπή, στρες. Ενώ υπήρχαν παρέες μέσα στην τάξη, το γενικότερο κλίμα ήταν αρκετά ατομικό και δεν υπήρχε η έννοια της ομάδας και της συνεργασίας.

Από το πέρας της τέταρτης παρέμβασης και μετά η εικόνα αυτή άλλαξε πολύ, καθώς στις παρεμβάσεις κυριαρχούσε το περισσότερο το ομαδικό πνεύμα. Τα ατίθασα παιδιά έδειξαν αρκετή βελτίωση στη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές, αλλά και στην εμπυχώτρια (Freire, 1970). Οι τυχαίες ομάδες άρχισαν να δημιουργούνται με περισσότερη ευκολία, αποδοχή και όρεξη για συνεργασία. Σταδιακά και σιγά σιγά μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων ήταν φανερό η ομαλή συνύπαρξη των παιδιών μεταξύ τους, η επιθυμία να κάθονται μαζί όσο και να συνεργαστούν. Αυτό επιβεβαιώνει και την άποψη πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων και στη βελτίωση των φιλικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου (Tsiaras, 2016a).

Σε αυτή την αλλαγή βοήθησε αρκετά η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Τα παιδιά άρχισαν να πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους. Υπερασπίζονταν περισσότερο τις απόψεις τους αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό σε τυχόν διαφωνίες (Kalidas, 2014). Η διαφορά αυτή ήταν εμφανής τόσο στη μεταξύ τους λεκτική επικοινωνία όσο και στη μεταξύ τους μη λεκτική επικοινωνία.

Τα παιδιά, επιθυμούσαν και τους άρεσε πολύ να δουλεύουν στις ομάδες που ήταν κάθε φορά. Ζητούσαν περισσότερο χρόνο για να συζητήσουν τις ιδέες τους. Καλλιεργήθηκε η ενεργητική ακρόαση καθώς δεν διέκοπταν τους συμμαθητές τους, αλλά τους έδιναν χρόνο να μιλήσουν, όποτε αυτοί ένιωθαν έτοιμοι (Wasylo, & Stikley, 2003). Δεν έκριναν τις απόψεις του άλλου, αλλά αντιθέτως απέκτησαν επιχειρηματικότητα, προκειμένου να στηρίξουν τη δική τους γνώμη. Ακόμη η ερευνήτρια παρατήρησε πως παιδιά που δεν είχαν άνεση στο να πάρουν πρωτοβουλίες, να αναδεικνύουν και να στηρίζουν τη γνώμη τους

άρχισαν να εμπλέκονται πιο ενεργά στην ομάδα και να διεκδικούν μεγαλύτερη προσοχή από τα υπόλοιπα μέλη. Συγκεκριμένα, παιδιά που ήταν στην περιθωριοποίηση και αρκετά συνεσταλμένα κατάφεραν να εμπλακούν στις δραστηριότητες μαζί με όλα τα παιδιά. Απέκτησαν μεγάλη άνεση με οποιαδήποτε ομάδα και αν εμπλέκονταν (Τσιάρας, 2014).

3.3.2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Ύστερα από την επεξεργασία του διαθέσιμου ηχογραφημένου υλικού, παρουσιάζονται σε μορφή έκθεσης οι σκέψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνέντευξη που δόθηκε στην ερευνήτρια πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Αρχικά η ερευνήτρια ενημέρωσε τους ερωτώμενους σχετικά με την έρευνα. Εξήγησε πως η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στη συναισθηματική νοημοσύνη και στους παράγοντές της. Έπειτα με βάση τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ευημερία, κοινωνικότητα, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα) τους ζητήθηκε να περιγράψουν την εικόνα των παιδιών (ατομική/ ομαδική) μέσα στην τάξη. Στην πορεία μετά το τέλος των παρεμβάσεων ζητήθηκε να περιγράψουν τις τυχόν αλλαγές που έχουν εντοπίσει στα παιδιά τόσο ατομικά όσο και ομαδικά στην τάξη. Οι δομημένες συνεντεύξεις δόθηκαν από τον διευθυντή, τη μουσικό και τον γυμναστή σε ένα πολύ οικείο και ζεστό κλίμα, σεβόμενη πάντα η ερευνήτρια το απόρρητο και τις απαντήσεις των δασκάλων.

Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής του σχολείου έμπαινε στο τμήμα της Δ΄ τάξης, που αποτελούσε την πειραματική ομάδα, προκειμένου να κάνει το μάθημα των θρησκευτικών αλλά και της ευέλικτης ζώνης. Ο διευθυντής περιέγραψε πως αρχικά στην τάξη υπήρχε μια ατμόσφαιρα αρκετά έντονη. Υπήρχαν συγκεκριμένοι μαθητές οι οποίοι πολύ συχνά διέκοπταν το μάθημα, ή και συμμαθητές τους, προκειμένου να σχολιάσουν ή να κάνουν φασαρία. Έτσι, πολύ συχνά και ο ίδιος ο διευθυντής αναγκαζόταν, είτε να τους κάνει έντονη παρατήρηση, είτε να σταματήσει και να τους κοιτάξει επίμονα προκειμένου να σταματήσουν. Ιδιαίτερη εντύπωση του έκανε, πως πολλά από τα παιδιά που διέκοπταν τη διαδικασία του μαθήματος με σχολιασμούς ή κοροϊδίες, δεν

έδειχναν να επηρεάζονται από αυτή του τη στάση. Αντιθέτως μπορεί και να συνέχιζαν τη συμπεριφορά τους. Υπήρχε μια έντονη δυσκολία πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες. Ακόμη και παιδιά που είχαν πάει επανειλημμένα στο γραφείο του και υπέστησαν διάφορες τιμωρίες έδειχναν να μη συμμορφώνονται. Το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργασίας απουσίαζε από τα περισσότερα παιδιά και κυριαρχούσε ο έντονος ατομικισμός και η ανταγωνιστικότητα.

Από την άλλη μεριά, ο διευθυντής ανέφερε στην ερευνήτρια πως υπήρχαν και αρκετά παιδιά τα οποία ήταν πολύ συνεσταλμένα και ντροπαλά. Μάλιστα πολλές φορές όταν έπρεπε να πούνε μάθημα, αγχώονταν πάρα πολύ. Μάλιστα σε συνδυασμό με την επικριτική συμπεριφορά κάποιων συμμαθητών τους, φαινόταν πως αυτά τα παιδιά απογοητεύονταν περισσότερο, με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην προσπαθούσαν καν να εκφέρουν τη γνώμη τους.

Από τις αρχές Δεκέμβρη και μετά τα παιδιά φαινόταν να είναι περισσότερο συγκεντρωμένα και συγκροτημένα κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μειώθηκε πολύ η συνήθεια πολλών παιδιών να διακόπτουν κάποιον που μιλούσε, προκειμένου να πούνε αυτό που ήθελαν. Άρχισαν να δείχνουν περισσότερη υπομονή και να σκέφτονται πριν μιλήσουν ή πριν κοροϊδέψουν.

Μάλιστα ο διευθυντής επεσήμαινε με πολύ χαρά πως από τα Χριστούγεννα και μετά μειώθηκε μέχρι και σταμάτησε από κάποια παιδιά ο αριθμός των επισκέψεων τους στο γραφείο του κατά τα διαλείμματα. Φαίνεται πως τα παιδιά είχαν αρχίσει να διαχειρίζονται καλύτερα πλέον τις μεταξύ τους συγκρούσεις και δεν χρειάζονταν κάποιο τρίτο άτομο.

Επίσης τα παιδιά που έδειχναν να έχουν αρκετά χαμηλή αυτοπεποίθηση και έντονο άγχος άρχισαν να διαχειρίζονται με περισσότερο χιούμορ τα διάφορα σχόλια των συμμαθητών τους. Ακόμη ανέφερε πως δημιουργήθηκε μια ομάδα παιδιών τα οποία πολλές φορές θα φρόντιζαν να είναι είτε οι υποστηρικτές αυτών των παιδιών, είτε ακόμη και ο συνδετικός κρίκος προκειμένου να λυθεί το πρόβλημα. Αυτό έδινε πολύ δύναμη σε παιδιά που ήταν πιο αδύναμα και τους δημιουργούσε το αίσθημα της ασφάλειας αλλά και της αποδοχής.

Τη συνολική εκτίμηση της τάξης μας περιέγραψε και η εικαστικός του τμήματος. Οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς είχαν αρκετή δυσκολία να συνεργασθούν μεταξύ τους σε ομαδικές εργασίες. Προτιμούσαν να εργάζονται

μόνοι τους ή ακόμη και όταν συνεργάζονταν υπήρχαν παιδιά τα οποία ήταν αρκετά παρεμβατικά και επικριτικά ως προς τις ζωγραφιές των υπολοίπων. Γενικότερα υπήρχε έντονη κριτική μεταξύ τους ως προς τα έργα που έκαναν κάθε φορά. Μάλιστα δεν ήταν λίγες οι φορές όπου κάποιο ατομικό έργο ήταν αφορμή για να αρχίσουν διάφορα περιπαιχτικά σχόλια γύρω από αυτό, αλλά και από το παιδί που το είχε κάνει. Επίσης μέσα από τις ζωγραφιές των ίδιων των παιδιών φαινόταν πως κάποια από αυτά είχαν αρκετά χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη για τον εαυτό τους. Πολλές φορές δεν ήταν ικανοποιημένα με το αποτέλεσμα του έργου τους και δεν ήθελαν ούτε να το παρουσιάσουν στην ομάδα. Επιπλέον, ακόμη και κάποια θετικά σχόλια της ίδιας της εκπαιδευτικού προς αυτά τα παιδιά, έδειχνε να τους προκαλεί άγχος. Τέλος πρόσθεσε πως τα παιδιά είχαν δυσκολία να μοιραστούν γραφική ύλη μεταξύ τους.

Από τα Χριστούγεννα και μετά τα παιδιά άρχισαν να εμφανίζουν μια πιο βοηθητική συμπεριφορά μεταξύ τους. Άρχισαν να δανείζονται πολύ πιο εύκολα μεταξύ τους γραφική ύλη. Μάλιστα εντύπωση έκανε στην εικαστικό πως αυτό πολλές φορές συνέβαινε χωρίς να παρέμβει η ίδια. Τα παιδιά από μόνα τους είχαν αποκτήσει ένα πιο συλλογικό και ομαδικό πνεύμα. Αυτό φαινόταν και σε διάφορες ομαδικές εργασίες που έκαναν. Τα παιδιά είχαν κατακτήσει αρκετά την έννοια του σεβασμού ως προς το έργο του κάθε παιδιού. Τα αρνητικά σχόλια μειώθηκαν πολύ και αυτό είχε άμεσο αντίκτυπο και στην ενίσχυση παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Αυτά τα παιδιά έδειχναν πιο σίγουρα για το έργο τους και ήταν πολύ πιο ανοιχτά σε θετικά σχόλια από τη δασκάλα τους.

Τέλος, η εικόνα του γυμναστή για τη συγκεκριμένη τάξη δε διέφερε με όσα είχαν ειπωθεί και από τους υπόλοιπους συναδέλφους. Πιο συγκεκριμένα, ειπώθηκε από τον γυμναστή πως τα παιδιά είχαν αρκετές συγκρούσεις και τσακωμούς κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών που κατέληγαν σε φωνές, κλάματα και απόσυρση από την ομάδα. Κάποια παιδιά, σε παιχνίδια που απαιτούσαν είτε έναν νικητή είτε μια νικήτρια ομάδα, είχαν αρκετή δυσκολία να αντιμετωπίσουν θετικά τη νίκη των άλλων. Δυσκολεύονταν να διαχειριστούν την αποτυχία με αποτέλεσμα πολλές φορές να κατηγορούν έντονα τον ίδιο τον γυμναστή για αδικίες. Επίσης, υπήρχαν φορές όπου η ζαβολιά και η παραβατικότητα κάποιων παιδιών αποτελούσε αιτία για να διακοπεί κάποιο παιχνίδι. Τέλος υπήρχε έντονη

δυσκολία συγκέντρωσης των παιδιών, τόσο κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών όσο και κατά τη διάρκεια εκφώνησης των οδηγιών από τον γυμναστή. Αυτό είχε πολλές φορές αντίκτυπο και στη διαδικασία των παιχνιδιών, καθώς πολλά παιδιά δεν είχαν ακούσει σημαντικούς κανόνες, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται είτε στην ολοκλήρωση του παιχνιδιού είτε στην τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού.

Σύμφωνα με τα λεγόμενα του γυμναστή, τα παιδιά κατά το χρονικό διάστημα όπου υλοποιούνταν οι παρεμβάσεις της παρούσας έρευνας διαπίστωσε αρκετή διαφορά στην ομάδα σαν σύνολο. Είχαν αρχίσει να λειτουργούν αρκετά πιο ομαδικά και συνεργατικά. Τα παιδιά ήταν πιο υποστηρικτικά μεταξύ τους και ιδιαίτερα προς τα πιο "αδύναμα" παιδιά. Υπήρχε έντονη ενθάρρυνση στα παιχνίδια και σε τυχόν αποτυχία εξέφραζαν στενοχώρια πλέον και όχι θυμό προς το άτομο που δεν τα κατάφερε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, παιδιά που δεν τολμούσαν να παίξουν επειδή φοβόντουσαν την αποτυχία, να προσπαθούν και να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους. Ακόμη, είχε ελαττωθεί πολύ η παρορμητικότητά τους και έδειχναν να μπορούν να εκφράσουν και να διαχειριστούν ευκολότερα τα συναισθήματά τους. Επίσης σε παιχνίδια όπου έπρεπε να περιμένουν τη σειρά τους είχαν περισσότερη υπομονή. Τέλος, τα παιδιά έδειχναν να συμμορφώνονται πιο εύκολα στους κανόνες των παιχνιδιών εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους.

Συνοψίζοντας λοιπόν, εύκολα διαπιστώνει κανείς πως κατά τα μέσα των παρεμβάσεων τα παιδιά άρχισαν να εμφανίζουν μια ατομική διαφορά το καθένα ξεχωριστά. Αυτή η ατομική διαφορά είχε ως αποτέλεσμα και στη συλλογική αλλαγή και βελτίωση όλης της πειραματικής ομάδας. Σταδιακά άρχισε να δημιουργείται ένα αρκετά συλλογικό και ομαδικό πνεύμα μεταξύ τους. Τα παιδιά φαίνεται πως λειτουργούσαν πολύ υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά μεταξύ τους, γεγονός που βοήθησε πολύ στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης και της αυτοπεποίθησής τους. Διαχειρίζονταν πιο εύκολα τις μεταξύ τους διαπροσωπικές συγκρούσεις, αναγνωρίζοντας τόσο τα συναισθήματα των ίδιων όσο και των συμμαθητών τους. Υπήρχε καλύτερη συνύπαρξη μεταξύ τους, σεβόμενος ο ένας τη διαφορετικότητα του άλλου. Στο σημείο αυτό αξίζει να ειπωθεί πως, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, όλη αυτή η αλλαγή στη συμπεριφορά τους είχε και θετικό αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα με τους (Izard et al., 2001) η γνώση

των μαθητών για τα συναισθήματα συνδέεται θετικά με τη βαθμολογία τους στην αριθμητική, την ανάγνωση αλλά και στη διάθεση που είχαν να πετύχουν.

3.3.3 ΑΝΑΦΟΡΑ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

Ο ρόλος του κριτικού φίλου στη παρούσα έρευνα ήταν πολύ σημαντικός για τα αποτελέσματα της έρευνας. Μέσα από την αξιολόγηση της αναφοράς που έγραψε ο κριτικός φίλος, είναι φανερό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη της ερευνητικής ομάδας ενισχύθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Τα παιδιά έδειξαν σημαντική βελτίωση στους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης (ευημερία, συναισθηματικότητα, αυτοέλεγχο, κοινωνικότητα).

Αυτό φάνηκε καθώς όλα τα παιδιά άρχισαν να αλληλεπιδρούν με όλους με χαρά. Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους και η πίστη στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους. Μειώθηκαν οι αναστολές τους και εξέφραζαν πλέον την άποψή τους με επιχειρήματα. Η έκθεση του εαυτού τους προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας γινόταν με προθυμία και χαρά.

Ακόμη σύμφωνα με την αναφορά του κριτικού φίλου, πολλές αρχικές συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων άρχισαν να ελαττώνονται πολύ. Συγκεκριμένα, οι περιπτώσεις έλλειψης ελέγχου της συμπεριφοράς, έλλειψης συγκέντρωσης και αναταραχής της ομάδας σταμάτησαν σε ένα αρκετά ικανοποιητικό βαθμό, στο τέλος. Με την πάροδο του χρόνου μπορούσαν να διαχειριστούν το στρες και το άγχος που βίωναν με κάποιες δραστηριότητες και να ενεργοποιηθούν ακόμα και τα παιδιά που δεν ήθελαν να συμμετέχουν από την αρχή στα δρώμενα. Ο μειωμένος έλεγχος παρόρμησης κάποιων παιδιών στην αρχή των παρεμβάσεων, που προκαλούσε την αναταραχή της ομάδας, με τον καιρό αντικαταστάθηκε με μια πιο υπεύθυνη συμπεριφορά. Ανέλαβαν σοβαρά τον ρόλο τους μέσα στην ομάδα, φρόντιζαν ώστε να κυλήσουν ομαλά οι ασκήσεις και έγιναν αποτελεσματικοί.

Στο κομμάτι της ενσυναίσθησης, αντίληψης και έκφρασης συναισθήματος υπήρξε σημαντική βελτίωση. Όλα τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και με όλους, χωρίς να υπάρχουν διαμάχες στον χωρισμό των ομάδων. Αυτό φάνηκε καθώς όλα τα παιδιά ήθελαν να συνεργαστούν με όλους, είχαν πρόθεση να

προσφέρουν στα πιο αδύναμα μέλη και να βοηθήσουν στη διεκπεραίωση των ασκήσεων. Νιώθοντας εμπιστοσύνη και ασφάλεια μέσα στην ομάδα κατάφεραν να αντιληφθούν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δεθούν περισσότερο μεταξύ τους και να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Επίσης μέσα από την αξιολόγηση της αναφοράς φαίνεται ότι η κοινωνικότητα των παιδιών ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό. Τα παιδιά μπορούσαν πλέον να περιγράψουν και να διαχειριστούν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να προτείνουν λύσεις μεταξύ τους. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση και η αντίληψη των δυνατοτήτων τους και υπήρξε η αποδοχή όλων των μελών της ομάδας.

Συνολικά, θα λέγαμε ότι οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου επιβεβαίωσαν αρκετά τις παρατηρήσεις που είχε και η ίδια η ερευνήτρια. Φαίνεται λοιπόν πως και μέσω αυτού του ποιοτικού εργαλείου αποκαλύφθηκε η σημαντική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της συναισθηματική νοημοσύνης των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. ΠΕΡΙΟΡΙΣΙΜΟΙ

Όπως σε κάθε ερευνητική μελέτη, έτσι υπάρχουν και εδώ, περιορισμοί, οι οποίοι έχουν επιπτώσεις στα γενικά συμπεράσματα των αποτελεσμάτων μας, δηλαδή στη γενίκευση τους. Αρχικά, η έρευνα αυτή διενεργήθηκε σε δείγμα παιδιών ηλικίας 9-11 ετών, από ένα μόνο σχολείο της περιοχής του Πύργου. Αυτό έχει ως επακόλουθο τα συμπεράσματά της να μην μπορούν να γενικευτούν σε πληθυσμούς οι οποίοι παρουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά από εκείνα του δείγματος μας, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Επίσης, η έρευνα δεν επαναλαμβάνεται αλλά είναι μικρής χρονικής διάρκειας.

Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας, είναι ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν τον εαυτό τους και τον τρόπο που απαντάνε σε ερωτήματα αυτοαναφοράς τα παιδιά. Φαίνεται ότι σε μικρές ηλικίες, τα κριτήρια που αξιολογούν τη συμπεριφορά του εαυτού και των άλλων είναι ακόμη υπό διαμόρφωση, διότι τα παιδιά στερούνται της εξειδικευμένης γνώσης που απαιτείται για μια πιο ακριβή και σωστή αξιολόγηση (Πλατσίδου, & Μεταλλίδου, 2003). Ως αποτέλεσμα, τα υποκείμενα της έρευνας, τα παιδιά, πιθανόν να έχουν απαντήσει θετικότερα έτσι ώστε να παρουσιάσουν την εικόνα του εαυτού τους με έναν πιο κοινωνικά επιθυμητό τρόπο.

Εξίσου σημαντικός περιορισμός είναι η αδυναμία χρησιμοποίησης σωστά της κλίμακας Likert από τους μαθητές, επειδή πιθανόν να είναι πρώτη τους φορά που έρχονται σε επαφή με μια παρόμοια διαδικασία. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό πρόβλημα στην αξιοπιστία και στην εγκυρότητα των απαντήσεων. Ακόμη και η γρήγορη προσπάθεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ίσως οδηγήσει σε βιασύνη επιλογών απαντήσεων και έτσι μειωθεί η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης.

Συγχρόνως, το ίδιο το δείγμα της έρευνας -δράσης η «βολική» μέθοδος δειγματοληψίας (μέσα από το σχολικό περιβάλλον) επέβαλε περιορισμούς, όπως το μέγεθος και η έκταση του ερωτηματολογίου (Cohen, Manion, & Morrison,

2008). Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, σύντομο σε έκταση και χρονική διάρκεια ερωτηματολόγιο, το οποίο με τη σειρά του περιορίζει την αξιοπιστία με την οποία μπορούν να μετρηθούν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ένας ακόμη σημαντικό περιορισμός της έρευνας αποτελούν οι απουσίες μαθητών κατά τις ημέρες των παρεμβάσεων (Mitsoroulou, & Giovazolias, 2013).

Τέλος, οι ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με κάποιους δασκάλους, υπόκεινται σε δικούς τους περιορισμούς, σε σχέση με τον αν φέρουν αξιόπιστη και έγκυρη γνώση, λόγω της υποκειμενικότητας των όσων εκφράζονται (Κυριαζή, 2011).

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η παρούσα μελέτη πιστεύουμε πως αποτελεί συνεισφορά στην έρευνα για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ' τάξης Δημοτικού με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της μπορούν να αξιοποιηθούν ως οδηγός μελλοντικών παρεμβάσεων που προωθούν την ψυχική υγεία και οι περιορισμοί της να αποτελέσουν το εφαλτήριο μιας μελλοντικής έρευνας στις ίδιες ηλικίες, σε μεγαλύτερο ελληνικό πληθυσμό.

4.1 ΕΥΡΗΜΑΤΑ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρά τους ερευνητικούς περιορισμούς, το πρόγραμμα ανέδειξε τη δύναμη της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση και μέσω του συνδυασμού των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων υπήρξε μια σειρά ευρημάτων. Κάποια από τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις αρχικές υποθέσεις μας με στατιστικά σημαντική διαφορά, ενώ κάποια άλλα με στατιστικά μικρή διαφορά.

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την ύπαρξη διαφοράς ή μη στην επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με το ποσοτικό εργαλείο φάνηκε πως ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών που

συμμετείχαν στην έρευνα, ως πειραματική ομάδα. Μάλιστα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος για την συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών της ομάδας ελέγχου, πριν την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική, είχε την τιμή 3,48 και στο τέλος την τιμή 3,61 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,046 < 0,05$. Ενώ ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα στην αρχή είχε την τιμή 3,49 ενώ στο τέλος την τιμή 3,95 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν εάν μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται η συναισθηματικότητα των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση; Για το συγκεκριμένο ερώτημα, η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και υιοθετείται η εναλλακτική υπόθεση καθώς παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας ($p=0,000 < 0,05$).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε την αύξηση ή μη μέσω της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση της κοινωνικότητας των παιδιών των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών φάνηκε πως μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται η κοινωνικότητα των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα (ΠΟ) με στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,000 < 0,05$).

Τα ποσοτικά αυτά αποτελέσματα φάνηκαν να επιβεβαιώνουν τα ποιοτικά εργαλεία. Συγκεκριμένα, μέσα από τις καταγραφές της ερευνήτριας, τις συνεντεύξεις των δασκάλων αλλά και την αναφορά του κριτικού φίλου, φάνηκε πως η πειραματική ομάδα είχε σημαντική βελτίωση στον παράγοντα της κοινωνικότητας. Κάθε μαθητής φάνηκε να ευαισθητοποιήθηκε προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις στάσεις των άλλων (Bridgeman, 1981). Έτσι ήταν ευκολότερο για τους συμμετέχοντες να οδηγηθούν σε γόνιμη ανταλλαγή απόψεων, να συνεργαστούν και να μοιραστούν ιδέες και κοινές εμπειρίες. Αυτό με τη σειρά του

ευνόησε τη βελτίωση της αυτοεικόνας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Doctoroff, 1997). Επιπλέον, ενισχύθηκαν και βελτιώθηκαν οι δεξιότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Lopes, Cote, & Salovey, 2006).

Η τέχνη φαίνεται λοιπόν, πως προσφέρει έναν πολύτιμο χώρο ελευθερίας και διδάσκει στα παιδιά να ακούν, να βλέπουν και ταυτόχρονα να παρατηρούν τον εαυτό τους και τους άλλους. Συγχρόνως αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα τους ενδυναμώνοντας έτσι τον εαυτό τους (Κοντογιάννη, 2008).

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες καθώς έχουν καταδείξει πως η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να αναπτύξει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Erbaya, & Dođru, 2010· Tsiaras, 2016b).

Το τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν εάν μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αυξάνεται ο αυτοέλεγχος των δυο μαθητικών ομάδων της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση. Ύστερα από τη στατιστική ανάλυση φάνηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά $p=0,000 < 0,05$ στη πειραματική ομάδα.

Φαίνεται λοιπόν πως ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης μπορεί να αυξήσει τον αυτοέλεγχο των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στην έρευνα. Πρέπει να σημειωθεί πως σε αυτή την άποψη συμφωνούν πολλοί ερευνητές καθώς υποστηρίζουν πως η Δραματική Τέχνη έχει ευεργετική επίδραση στην καλλιέργεια των συναισθηματικών ικανοτήτων και στη βελτίωση της διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων (Leigh, & Maynard, 2010).

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε εάν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης μπορεί να αυξήσει την ευημερία των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα. Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξαν πως υπήρξε αύξηση στον παράγοντα ευημερία. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών ($p=0,005 < 0,05$).

Τα παιδιά έδειχναν να αποδέχονται τον εαυτό τους, και να έχουν καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψή τους. Υπήρχε αυτοσεβασμός και αυτοαποδοχή της εικόνας τους και αυτό είχε ως άμεσο αντίκτυπο στη δημιουργία κινήτρων και προσδοκιών (Midgett, Ryan, Adams & Corville-Smith, 2001).

Φαίνεται λοιπόν πως μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση οι μαθητές προσπαθώντας και καταφέρνοντας να ανταπεξέλθουν στις δραστηριότητες και έχοντας και από τους συμμαθητές τους την κατάλληλη υποστήριξη και ενθάρρυνση κατάφεραν να καλλιεργήσουν τον παράγοντα της ευημερίας που έχει άμεση σχέση με την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψή τους (Erikson, 1963).

Το έκτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης; Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος πραγματοποιήθηκε ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης Pearson R. Οι παράγοντες που συσχετίζονται μεταξύ τους με στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα είναι η συναισθηματικότητα με την ευημερία $r = 0,421$, $p = 0,005 < 0,05$.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας διερευνούσε αν υπάρχει διαφορά στην επίδραση της Δραματικής Τέχνης στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών ανάλογα με το φύλο τους, πριν και μετά την παρέμβαση; Για την απάντηση του ερωτήματος αυτού χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος και λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής για δύο εξαρτημένα δείγματα από τη στιγμή που το ίδιο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε ομάδα, γεγονός που τα καθιστά εξαρτημένα. Ειδικότερα, ο μέσος όρος για την συναισθηματική νοημοσύνη των αγοριών στην αρχή είχε την τιμή 3,44 και στο τέλος την τιμή 3,76 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p = 0,001 < 0,05$, ενώ ο μέσος όρος των κοριτσιών στην αρχή είχε την τιμή 3,53 ενώ στο τέλος είχε την τιμή 3,80 με στατιστικά σημαντική διαφορά $p = 0,001 < 0,05$.

Συνεπώς, για το αν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών/τριών ανάλογα με το φύλο τους παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των μαθητών των δύο φύλων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Ciarrochi et al., 2001; Zeidner et al., 2005).

4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Προτείνεται η Δραματική Τέχνη και τα εργαλεία που αυτή μας προσφέρει στην εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση να εξεταστούν περαιτέρω στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, από το οποίο θα μπορεί να γίνει άντληση περισσότερων στοιχείων αλλά και γενίκευση αποτελεσμάτων. Επίσης, θα ήταν σκόπιμο να εφαρμοστούν αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης σε Γυμνάσια και Λύκεια, αλλά και δημόσιους φορείς.

Είναι απαραίτητο να διεξαχθούν πρόσθετες έρευνες στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, των αγχωδών διαταραχών που ταλαιπωρούν τους μαθητές. Στις μέρες μας τα παιδιά δείχνουν να έχουν αρκετό άγχος λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής και του φόρτου εργασίας. Θα ήταν λοιπόν ωφέλιμο να μελετηθεί σε επόμενη έρευνα η συσχέτιση της «συναισθηματικής νοημοσύνης» και του «άγχους». Δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες στον ελληνικό χώρο που να εξετάζουν σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα μαθητών, το άγχος σε συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman (2001) ισχυρίστηκε πως ένα συναισθηματικά έξυπνο άτομο διακατέχεται από αρκετά λιγότερο άγχος σε σχέση με ένα άτομο μειωμένων συναισθηματικών ικανοτήτων. Αυτό είναι λογικό, αν σκεφτεί κανείς ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου το βοηθά να προσαρμόζεται ψυχολογικά στις εκάστοτε συνθήκες, έχοντας αυξημένη αυτοπεποίθηση και λιγότερο άγχος σε διάφορες καταστάσεις.

Έχουν γίνει αρκετές έρευνες όπου έχουν δείξει πως υπάρχει αρκετή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ωστόσο θα βοηθούσε να υπάρξουν έρευνες που θα εξετάσουν εάν οι προσδοκίες του δασκάλου επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και κατά συνέπεια την επίδοση του μαθητή. Επίσης με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης υπάρχει καλλιέργεια και άλλων γνωστικών δυνατοτήτων, όπου θα μπορούσαν να ερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς και τις έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο, θεωρούμε πως είναι επιτακτική ανάγκη να γίνουν κι άλλες έρευνες που να εξετάζουν τη συσχέτιση των μεταβλητών που μας απασχόλησαν, καθώς επηρεάζουν την ποιότητα ζωής και την αυτοεικόνα του

μαθητή, όπως και την απόδοσή του. Καθώς κύριος στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος των ελληνικών σχολείων είναι η γενική κατάρτιση αλλά και η συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών/τριών, είναι απαραίτητο να πραγματοποιούνται προγράμματα συναισθηματικής αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

Μελλοντικά αξίζει να εφαρμοσθεί παρόμοια έρευνα σε πολλούς νομούς της ελληνικής επικράτειας, καθώς υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι το η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση συντελεί στο να υπάρχει ομαλή εξέλιξη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε γνωστικό επίπεδο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας μελέτης επιβεβαίωσαν την κύρια ερευνητική υπόθεση, αφού με την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος ενισχύθηκε αρκετά η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Μάλιστα και από τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, και των ποιοτικών, διαπιστώνει κανείς πως οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, αν και κάποιες είχαν στατιστικά μικρή διαφορά.

Στην πειραματική ομάδα που υλοποιήθηκε η παρέμβαση, επιβεβαιώνεται στατιστικά η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στις εξαρτημένες παραγοντικές μεταβλητές, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Διαπιστώνεται η θετική επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Επιπλέον, φαίνεται πως η μεταβολή στις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών, στην πειραματική ομάδα, δεν οφείλονται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών.

Οι μαθητές που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα της έρευνας έδειξαν να εμφανίζουν αρκετή βελτίωση στη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Αναλυτικότερα, βελτιώθηκε η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, δηλαδή η βελτίωση στην αναγνώριση και στο χαρακτηρισμό των συναισθημάτων, ικανότητα

κατανόησης αιτιών. Στο επίπεδο του χειρισμού των συναισθημάτων, βελτιώθηκε ο έλεγχος του θυμού και της απογοήτευσης, η αποφυγή συγκρούσεων και φραστικών προσβολών, η αντιμετώπιση άγχους, η σωστή εκτόνωση και έκφραση του θυμού και η αυτορρύθμιση. Επιπρόσθετα, καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση και ο χειρισμός των σχέσεων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας μεταξύ τους.

Συνοψίζοντας λοιπόν, στην παρούσα έρευνα όλα τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν με επιτυχία και φαίνεται πως οι παρεμβάσεις της Δραματικής Τέχνης βοήθησαν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με τη σωστή προσαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις ανάγκες κάθε παρέμβασης, και των παιδιών κατάφεραν τα παιδιά να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους που θα είναι χρήσιμο και ωφέλιμο στη ζωή τους και μακροπρόθεσμα.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση λοιπόν αποτελεί ένα δυνατό και αναπόσπαστο μέσο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε παιδιά Δ τάξης Δημοτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Έρευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, S., & Ve Cimen, S. (2000). *Drama*. Istanbul: Ya-Pa Yayin Pazarlama San. Ve Tic. A.S.
- Barnes, M., A. (2013). *The Healing Path With Children: An Exploration for Parents and Professionals* (3rd ed). Uckfield: Play Therapy Press Ltd.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Aocial Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bridgeman, D. L. (1981). Enhanced Role- Taking Through Cooperative Interdependence: A Field Stude. *Child Development*, 52(4), 1231-1238.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). *Making Sense*. London: Routledge.
- Burns, R.B. (1986). *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*. London: Longman.
- Byron, K. (1986). *Drama in the English Classroom*. London: Methuen.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία: Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, & Κ.Ροδιάδου-Αλμπάνη, μτφρ.) Αθήνα: Κώδικας.
- Caruso, R. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. *Issues in Emotional Intelligence*, 1(2), 1-8.
- Cassiers, I. (2015). *Redefining Prosperity*. New York: Routledge.
- Cherniss. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.434-458). San Francisco: John Willey & Sons.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Bajgar (2001). Measuring Emotional Intelligence in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman, P.T. & Lim, Y.Y.J. (2001). A Systematic Approach to Evaluating the Effects of Collaborative Evaluation Training on Individuals and Groups. *Negotiation Journal*, 17(4), 329-358.
- Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage publications Thousand Oaks.
- Dickinson, R., & Neelands, J. (2012). *Improve your Primary School through Drama*. New York: Routledge.
- Dockar- Drysdale, B. (1968). *Therapy in Child Care*. Harlow: Longmans.
- Doctoroff, S. (1997). Sociodramatic Script Training and Peer Role Prompting: Two Tactics to Promote Socio-dramatic Play and Peer Interaction. *Early Child Development and Care*, 136, 27-43.
- Elias, M. J. (2003). Academic and Social-Emotional Learning: Educational Practices Series, Booklet #11. Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (IBE), UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia USA: ASCD
- Eliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Eliot, J. (1992). The Fundamental Characteristics of Action Research. In J. Elliot (Ed.), *Action Research for Educational Change* (pp.49-56). Philadelphia: Open University Press.
- Erbaya, F. & Dođru S. S. Y. (2010). The Effectiveness of Creative Drama Education on the Teaching of Social Communication Skills in Mainstreamed Students. *Vacational Education Faculty, Selcuk University, Konya, Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4475-4479.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.

- Findlay, L.C., Girardy, A., & Coplan, R. G. (2006). Links Between Empathy, Social Behavior, and Social Understanding in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Furnham, A. & Petrides, K. V. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425- 448.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο Σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Griffiths, F. (2010). *Supporting Children's Creativity through Music, Dance, Drama and Art*. London & New York: Routledge.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama of Learning, Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hewstone, M., & Stroebe, W. (2001). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Izard CE, Fine S, Schultz D, Mostow AJ, Ackerman B, Youngstrom E. (2001). Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk. *Psychological Science*. 12,18–23.
- Jarvis, P. (2002). *Principles of Experiential Education. The Theory and Practice of Teaching* (2nd ed). London & New York: Routledge.

- Jimerson, S. R. Swearer, S. M. & Espelage, D. L. (2010). *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*. New York: Routledge.
- Jones, P. (2001). *Drama as Therapy: Theatre as Living*. London & New York: Bruner- Routledge.
- Kalidas, C. S. (2014). Drama: A Tool for Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 444-449.
- Kemmis, S., Mctaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Klugman, E. (1990). *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landreth, G., L. (2002). *Play Therapy the Art of The Relationship*. New York: Bruner- Routledge.
- Leigh, A. & Maynard, M. (2004). *Dramatic Success: Theatre Techniques to Transform and Inspire your Working Life*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Lopes, P. N. Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes, P.N., Cote, S. & Salovey, P. (2006). An Ability Model of Emotional Intelligence: Implications for Assessment and Training. In Vanessa Urch Druskat- Fabio Sla- Gerald Mount (Eds), *Linking Emotional Intelligence and Performance at Work: Current Research Evidence Intelligence and Groups* (pp.53-80). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matarazzo, J. D. (1972). *Wechsler's Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (5th ed). New York: Oxford University Press.

- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C., & Whitehead (2008). Validation of the Construct of Trait Emotional Intelligence in Children. *European Child and Adolescent Psychology, 17*, 516-526.
- Mavroveli, S., & Sanchez, M. J. (2011). Trait Emotional Intelligence Influences on Academic Achievement and School Behavior. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-Being, and Peer- Rated Social Competence in Adolescence. *British Journal of Development Psychology, 25*, 263-275.
- Mayer, J. D. & Cobb, C. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership, 58*, 14-19.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. & Caruso, D. R. (1997). *Multifactor Emotional Intelligence Scales*. Unpublished Manuscript.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry, 15*(3), 197-215.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence, 17* (4), 433-442.
- Mayesky, M. (2015). *Creative Activities for Young Children*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- McCaslin, N. (1974). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York: Longman.
- McMahon, L. (1992). *The Handbook of Play Therapy*. London & New York: Routledge.

- Meggitt, C. (2006). *Child Development: An Illustrated Guide* (2nd ed). Oxford: Heinemann.
- Mertler, C. (2012). *Action research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Midgett, J., Ryan, B. A., Adams, G. R. & Corville- Smith, J (2001). Complicating Achievement and Self- Esteem: Considering the Joint Effects of Child Characteristics and Parent- Child Interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27(10). 132-143.
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2007). If You Can Regulate Sadness, You Can Probably Regulate Shame: Association Between Trait Emotional Intelligence, Emotion Regulation and Coping Efficiency Across Discrete Emotions. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1356-1368.
- Millar, S. (1973). *The Psychology of Play*. London: Holt.
- Mitsopoulou, E., & Giovazolias, Th. (2013). The Relationship Between Perceived Parental Bonding and Bullying. The Mediating Role of Empathy. *The European Journal of Counselling Psychology*, 2(1), 1-16.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing Emotional Intelligence: (How) is it Impossible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- O' Connor, K., J., & Schaefer, C, E.(1994). *Handbook of Play Therapy: Advances and Innovations (Volume Two)*. New York: Wiley.
- O' Neil, C. (2015). *Dorothy Heathcote on Education Drama*. London: Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage Publications.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the Dimensional Structure of Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.

- Petrides, K. V., Frederickson N., & Furnham, A. (2004). The role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36, 277- 293.
- Petrides, K. V., Sangareay, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15, 537-547.
- Qualter, P., Gardner, K. J., & Whiteley, H. E. (2007). Emotional Intelligence: Review of Research and Emotional Implications. *Pastoral Care in Education*, 25(1), 11-20.
- Reynolds, C.R., Livingston, R. B., & Wilson, V. L. (2010). *Measurement and Assessment in Education*. Boston, New York: Person Education International.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1951). *Client Centered Therapy*. London: Constable.
- Saarni, C. (1990). Children's Emotional- Expressive Behaviors as Regulators to Other's Happy and Sad States. *New Directions for Child Development*, 55, 91-106.
- Schonmann, S. (2011). *Key Concepts in Theatre/ Drama Education*. University of Haifa, Israel: Sense Publishers Rotterdam/ Boston/ Taipei.
- Sevdalis, N. Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait Emotional Intelligence and Decision- Related Emotions. *Personality and Individual Differences*, 42, 1347-1358.
- Sharma, C. (2016). *Drama and Theatre with Children: International, Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Slade, P. (1995). *Child Play: It's Importance for Human Development*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Slavin, R. E. (1986). *Using Student Team Learning*. Baltimore: John Hopkins.

- Slavin, R. E. (1988). Cooperative Learning and Student Achievements. *Educational Leadership*, 45 (2), 31-33.
- Slavin, R. E. (1988). Cooperative Learning and Student Achievements. *Educational Leadership*, 45(2), 31-33.
- Somers. J. (1996). *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York, Ont.: Captus University Publications.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (2006). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (2nd ed). London & New York: Routledge.
- Stinson, M. T. (2015). *Drama Makes Meaning, Drama Australia*, The National Association for Drama Education/Article.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its Use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tsiaras, A. (2016a). Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18). Ανακτήθηκε από: <http://www.ijea.org/v17n18/>.
- Tsiaras, A. (2016b). Enhancing School-Aged Children's Social Competence Through Educational Drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην Κοινωνία* (επιμ. Σ. Βασιιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wasytko, Y., & Stickley, T. (2003). Theatre and Pedagogy: Using Drama in Mental Health Nurse Education. *Nurse Education Today*, 23(6), 443-448.
- Wilson, K., & Ryan, V.(2005). *Play Therapy: A Non Directive Approach for Children and Adolescents*, (2nd ed). Oxford/Burlington: Elsevier, Bailliere Tindall
- Zeidner, M., Mathews, G. Roberts, R. & McCann, C. (2003). Development of Emotion Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 46, 69-96.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing Emotional Intelligence in Gifted and Non-Gifted High School Students: Outcomes Depend on the Measure. *Personality and Individual Differences*, 33, 369-391.

Ελληνική

Αλαχιώτης, Σ. (2004). *Οι πολλαπλές Νοημοσύνες*. Το Βήμα, σ. Η06.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση- 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (5^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ηρακλέους, Μ. (2005). *Η Αγωγή των Συναισθημάτων στο Νηπιαγωγείο. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κακανά, Δ., & Χατζοπούλου, Κ. (2008). Από τον Παραδοσιακό Εκπαιδευτικό στον Εκπαιδευτικό Ερευνητή. Στο Δ. Κακανά, & Γ. Σιμούλη (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές* (σσ. 88-94). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο: Αυτοέκδοση.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες Αγωγής: Μια Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη Αγελάδα, Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Ανασκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Μεταίχμιο..

- Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παππάς, Θ. (2002). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε., Α.,(2008).Μεθοδολογία Ποιοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες και Συνεντεύξεις. *The Journal for Open an Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 72-81.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης Εφήβων με τη Μέθοδο των Αυτοαναφορών και της Αντικειμενικής Επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Πλατσίδου, Μ., & Μεταλλίδου, Π. (2003). Εκτίμηση Ηρωικών Προτύπων και Προτύπων Ρόλου από Άτομα Ηλικίας 10-19 ετών. *Ψυχολογία*, 10(4), 556-574.
- Ρούσσης, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις Επιστήμες της Συμπεριφοράς με τη Χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Τζελετοπούλου, Γκ. (2004). Τα Νήπια και το Παιχνίδι της Υποκριτικής. Παιδαγωγικό. *Βήμα Αιγαίου*, 53, 108-118. Μυτιλήνη: Κουτζαμάνης.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α.(2007). *Η Θεατρική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Ψυχοκοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

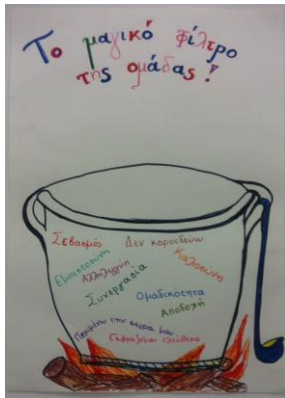
Φλουρής, Γ. (2001). *Από το Δείκτη Νοημοσύνης στη Νοημοσύνη της Επιτυχίας στο Χώρο της Εργασίας. Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.*
Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Πρώτη Παρέμβαση

Το φίλτρο της ομάδας



Τέταρτη Παρέμβαση

Λεμονόκοσμος



Πέμπτη Παρέμβαση

Το μαγικό κουτί



Βράβευση

Το βραβείο της



Το αξίζω γιατί.....

ΟΓΔΟΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Αποχαιρετιστήριο γράμμα στον φόβο- Ασπίδα φόβων

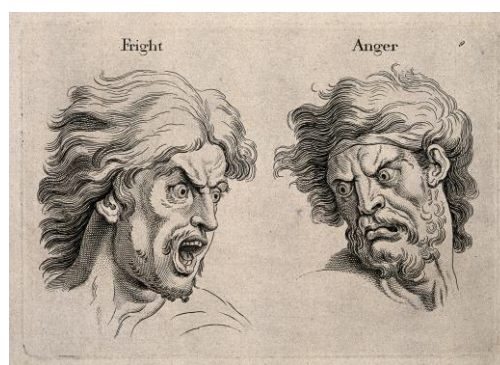
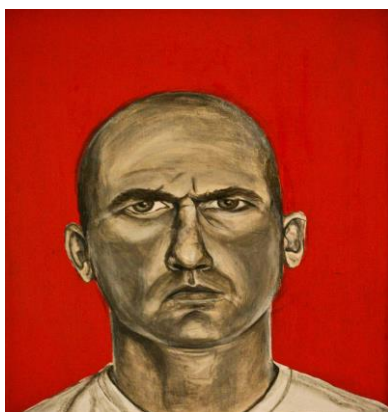
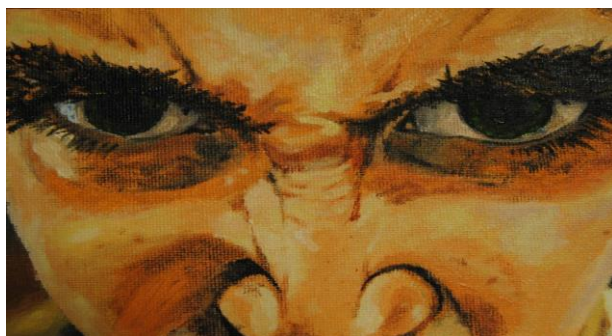


Ζωγραφίζοντας τον φόβο σε bubble wrap



ΕΝΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πίνακες ζωγραφικής (θυμό)



ΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Προβολή ταινίας μικρού μήκους - «Red – A Feeln Original Short Film».

<https://www.youtube.com/watch?v=jL9CSuKfeoM>

Προσωπικό ημερολόγιο



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE QUESTIONNAIRE-CHILD FORM

S. Mavroveli & K.V. Petrides



Συμπλήρωσε τα παρακάτω

Σ' ευχαριστώ!

- Ψευδώνυμο:
- Ηλικία:
- Τάξη:

| | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Δε συμφωνώ ούτε και διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--|--------------------|---------|--------------------------------------|---------|--------------------|
| 11. Όταν είμαι σε ένα καινούριο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Πολλές φορές δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Δε μου αρέσει να προσπαθώ πολύ για κάτι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Αν πρέπει να κάνω κάτι, ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Θυμώνω πολύ εύκολα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Προσπαθώ να κάνω τις σχολικές εργασίες όσο πιο καλά μπορώ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Δε μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Δε μου αρέσει να μελετώ πολύ. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Πιστεύω ότι όταν μεγαλώσω μπορεί να είμαι λυπημένος. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Δεν συμφωνώ ούτε διαφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|--|--------------------|---------|-----------------------------------|---------|--------------------|
| 26. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν κάνω κάτι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Συνηθίζω νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Δε βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο πολύ νοιάζομαι γι' αυτούς. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Αν δεν καταφέρω κάτι καλά, δε μου αρέσει να προσπαθώ ξανά. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Απάντησες σε όλες τις
ερωτήσεις;
Αν ναι, τότε τελείωσες!!!
Σ' ευχαριστώ!

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Ενδεικτική συνέντευξη από τη δασκάλα των εικαστικών.

Πριν την παρέμβαση ερώτηση: Ποια είναι η εικόνα των παιδιών τόσο ομαδικά όσο και ατομικά μέσα στη τάξη;

Απάντηση: « Χμμ αυτό το τμήμα με προβληματίζει αρκετά καθώς ενώ δείχνει πολύ δεμένο, έχω διαπιστώσει πως υπάρχουν διάφορες δυσκολίες. Πολλές φορές όταν πρέπει να δουλέψουν σε ομάδες δυσκολεύονται να συνεργαστούν με άτομα που δεν είναι τόσο κοντά. Επίσης θα δυσκολευτούν πολύ να μοιραστούν κάποια γραφική ύλη. Παραδείγματος χάρη προχθές κάποια παιδιά δεν είχαν τέμπρες και κάποια άλλα δεν είχαν μπλοκ ακουαρέλας. Τους είπα να κάτσουν ανά δύο έτσι ώστε σε κάθε ζευγάρι να υπάρχουν και τέμπρες και μπλοκ ακουαρέλας. Υπήρξε μεγάλη αναστάτωση για τα ζευγάρια που δημιουργήθηκαν αλλά και δυσκολία να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους τις τέμπρες. (Γαύση) ΕΕ... επίσης τα παιδιά είναι αρκετά επικριτικά μεταξύ τους. Όποτε δουλεύουν ατομικά, αντί να ασχολούνται με το δικό τους έργο θα κοιτάνε του διπλανού σχολιάζοντάς το. Μάλιστα πολύ συχνά γίνονται στοχευμένα περιπαικτικά σχόλια προς τα έργα κάποιων παιδιών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται τσακωμοί. Έχουν υπάρξει παιδιά που έχουν ξεσπάσει και σε κλάματα αλλά και να σκίσουν και να πετάξουν τη ζωγραφιά τους επειδή κάποιος συμμαθητής τους, τον κορόιδεψε. Από την άλλη μεριά υπάρχουν και κάποια παιδιά τα οποία φαίνεται να είναι αρκετά ευαίσθητα και ντροπαλά. Μάλιστα μου έχει κάνει εντύπωση πως ακόμη και σε κάποιο δικό μου θετικό σχολιασμό ως προς το έργο τους, θα αντιδράσουν με έντονη ντροπή. Δείχνουν να έχουν αρκετό άγχος και γι αυτό πολλές φορές δυσκολεύονται και να παρουσιάσουν αυτό που έφτιαξαν σε όλη την ομάδα. Γενικότερα πάντως μέσα από τα έργα τους φαίνεται πως υπάρχουν κάποιες δυσκολίες ως προς την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικοποίησή τους»

Μετά την παρέμβαση ερώτηση: Έχει υπάρξει κάποια διαφορά το χρονικό αυτό διάστημα όπου γίνανε οι παρεμβάσεις στην εικόνα των παιδιών τόσο ατομικά όσο και ομαδικά μέσα στη τάξη;

Απάντηση: «Ναι έχω δει διαφορά. ΕΕ μισό λεπτό να σκεφτώ.... (παύση) Περίπου λίγο πριν από τα Χριστούγεννα αν θυμάμαι καλά τα παιδιά άρχισαν να έχουν μεταξύ τους μια πιο βοηθητική συμπεριφορά μεταξύ τους. Δηλαδή τους ήταν πιο εύκολο να δανείζουν σε κάποιον συμμαθητή τους κάτι μαρκαδόρους, ξυλομπογιές και γενικά πράγματα που μπορεί είτε κάποιο παιδί να μην είχε αγοράσει είτε να τα είχε ξεχάσει στο σπίτι του. Θυμάμαι μάλιστα δυο τρεις φορές στην αρχή που είχα παρατηρήσει αυτό το γεγονός μου έκανε πολύ εντύπωση γιατί χωρίς να τους το πω εγώ, το είχαν κάνει από μόνοι τους. Μάλιστα τους είχα πει "μπράβο παιδιά που δώσατε στον Χ μαρκαδόρους από μόνοι σας" και μου απάντησαν " σιγά κυρία, έτσι και αλλιώς είμαστε ομάδα". (Χαμογέλασε). Πραγματικά μου είχε κάνει πολύ θετική εντύπωση. Βέβαια όλο αυτό άρχισα να το βλέπω και στις διάφορες ομαδικές εργασίες που έκαναν. Τα παιδιά συνεργάζονταν πολύ καλά και ήσυχα μεταξύ τους. Αρχικά είχαν μειωθεί πολύ τα περιπαικτικά σχόλια ώσπου μέχρι σήμερα νομίζω πως μπορώ να πω πως είναι σπάνια. Πιστεύω πως αυτή η αλλαγή είχε άμεση σχέση και με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης πολλών παιδιών που μέχρι πριν δέχονταν συνεχώς σχόλια. Τα παιδιά αυτά τα παιδιά έχουν μια θετική αλλαγή και αυτό φαίνεται και στα έργα τους αλλά και στη συμπεριφορά τους καθώς είναι πιο σίγουροι για το έργο τους. Μάλιστα πλέον κανένα παιδί δεν θα χαλάσει αυτό που θα κάνει, ίσα ίσα θα επιζητήσει και τη δική μου γνώμη πλέον. Γενικά είμαι πολύ χαρούμενη με την αλλαγή αυτή όλων των παιδιών και εύχομαι να συνεχιστεί.»