



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΑ ΝΗΠΙΑ. ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.**

της Ζωής Χρηστίδη

(Α.Μ.: 5052201801032)

Επιβλέπων Καθηγητής: Κατσής Αθανάσιος

Τριμελής Επιτροπή:

- Κατσής Αθανάσιος: Πρύτανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Τσιάρας Αστέριος: Αντιπρύτανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- Κλαδάκη Μαρία: Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ναύπλιο, 2020

« Το θέατρο εμπλέκει τον συμμετέχοντα με τον πληρέστερο
από όλες τις τέχνες τρόπο: νοητικά, συγκινησιακά, σωματικά,
γλωσσικά, κοινωνικά».

Nellie McCaslin (1990)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλω να ευχαριστήσω αρχικά τον επιβλέποντα καθηγητή κ.Κατσή Αθανάσιο και τον καθηγητή κ.Τσιάρα Αστέριο για την επίβλεψη και καθοδήγηση για την δημιουργία της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης και την κ. Κλαδάκη Μαρία μέλος της επιτροπής για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Μία ακόμη καθηγήτρια που θέλω να ευχαριστήσω για την καθοδήγηση και τη στήριξή της σε όλη τη διαδρομή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος είναι η κ.Άλκηστις Κοντογιάννη, που μαζί της δημιουργήσαμε πολλές εμπειρίες. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς και τα παιδιά που έλαβαν μέρος σε αυτή την έρευνα για τη συμμετοχή και τη χαρά που είχαν για να μου δώσουν αυτή την ευκαιρία και τη δύναμη να υλοποιήσω την έρευνα αυτή.

Ιδιαίτερη όμως ευχαρίστηση θέλω να δώσω στην οικογένειά μου, που μου στάθηκε, με βοήθησε να παρακολουθήσω και να συμμετέχω στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Θεατρικών Σπουδών, καθώς τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που έλαβα μέρος στις μεταπτυχιακές σπουδές ήταν ιδιαίτερα δύσκολες για μένα, με μεγάλες θυσίες και δέχτηκα ιδιαίτερη στήριξη.

Table of Contents

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	III
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	VII
ABSTRACT	VIII
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	3
1.1 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ.....	3
1.2 ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	4
1.3 ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	6
1.4 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	8
1.5 ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ.....	10
1.6. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	11
1.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	13
1.8 ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ.....	14
B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	17
2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	17
2.1.1 ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	17
2.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	17
2.1.3 ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	18
2.1.4 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	19
2.2 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	20
2.2.1 ΜΕΣΑ-ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	20
2.2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ.....	21
2.2.2.1 Α΄ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....	21
2.2.2.2 Β΄ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....	22
2.2.2.3 Γ΄ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....	22
2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	22
2.3.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	22
2.3.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	24
2.3.2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ.....	24
2.3.2.2 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ.....	25
2.3.2.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ.....	25
2.4 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	26
3. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	26
3.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ.....	28
3.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ.....	28
3.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ.....	30
3.4 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ.....	32
3.5 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ.....	34
3.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	39
3.6.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	39
3.6.2 ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	41
3.6.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ – ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	42
3.7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΒΑΣΕΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ...43	
3.7.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ «ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ».....	43
3.7.2 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ «ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ /ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ»	44
.....	45
3.7.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ»	45
3.7.4 ΕΛΕΓΧΟΣ.....	46
3.7.5 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ».....	47
3.7.6 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ».....	48
3.7.7 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΙΛΙΑΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ»	49
3.7.8 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ « ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ».....	50
3.9 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	51
3.9.1 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	51
3.9.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....	52
3.9.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ.....	54
3.9.4 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	58
4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ.....	58
4.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ	59

4.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
4.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ.....	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	63
Α.ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	63
Β.ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι (ΠΑΡΑΜΒΑΣΕΙΣ).....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ).....	91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία θέλουμε να εμβαθύνουμε και να αναπτύξουμε κατά πόσο το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι μπορεί να εξελίξει, να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες των νηπίων, με τη μέθοδο της έρευνας δράσης, μέσα από την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να αναδείξουμε ότι με τις τεχνικές του Θεάτρου και συγκεκριμένα του Κοινωνικοδραματικού Παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν πολύ σημαντικές δεξιότητες τόσο γνωστικές όσο και κοινωνικές για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Θέλουμε να ερευνήσουμε πως το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και οι εφαρμογές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συνεισφέρουν σημαντικά και ενισχύουν την προσωπικότητα και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στα νήπια. Κυρίως στην ανάδειξη της αυτοπεποίθησης, της επίλυσης καθημερινών προβλημάτων και συγκρούσεων, στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνικοδραματικό Παιχνίδι, Ανάπτυξη στις Κοινωνικές Δεξιότητες/Ικανότητες, Έρευνα Δράσης, Προσχολική Ηλικία/Νήπια, Ποιοτική Έρευνα, Ποσοτική Έρευνα.

ABSTRACT

Through this research we want to deepen and develop whether the social drama play can develop, cultivate the social skills of kids, with the method of action research, through quantitative and qualitative research. The purpose of our research is to highlight the techniques of Theater and specifically of the Social Drama play, that children can be taught very important skills both cognitive and social for their all-round development.

We want to investigate how the social drama play and the applications of Drama in Education contribute significantly and enhance the personality and skill development of children. Especially in the promotion of self-confidence, the solution of daily problems and conflicts, in the management of their emotions.

Keywords: Social Drama Play, Development in Social Skills / Abilities, Action Research, Preschool / Children 4-6 years old, Quality Research, Quantitative Research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται συνεχώς και στην καθημερινότητα να ενσωματώσει την ανάπτυξη και τη μετάδοση της γνώσης καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αξιών στα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους διδασκαλία προσπαθούν να αποσαφηνίσουν έννοιες όπως τα ήθη, τα έθιμα και οι στάσεις ζωής. Σήμερα λοιπόν αναρωτηθήκαμε τι θα μπορούσαμε να δώσουμε παραπάνω στους μαθητές μας, ώστε να γίνουν ικανοί πολίτες, μαθητές για την οικογένειά τους και αργότερα για την κοινωνία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε μία τάξη Νηπιαγωγείου έχει η ενίσχυση της προσωπικότητας κάθε παιδιού, η κοινωνικοποίησή του, η ανεύρεση της ταυτότητάς **του**, να μάθει να είναι αυτόνομο και να μπορεί να επιλύει καθημερινά προβλήματα δίνοντας λύσεις. Κάθε παιδί στην τάξη του Νηπιαγωγείου είναι σημαντικό να αναπτύξει και να κατακτήσει όλες τις επίκτητες ικανότητες και τις γνώσεις που θα το ενισχύσουν **στη** μετέπειτα ζωή του, ως εφόδια. Θεωρώντας πως στην ηλικία από τεσσέρων έως έξι ετών για τα παιδιά, η πιο σημαντική ανάπτυξη γι' αυτή την ηλικία είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, διότι εμπλέκει τα παιδιά στις λειτουργίες της κοινωνίας μας.

Πρωτεύων στόχος αυτής της έρευνας είναι να διαπιστώσουμε αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι θα καταφέρουν να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες και αν το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι θεωρείται ένα κατάλληλο μέσο για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιμέρους στόχοι γι' αυτή την εργασία αφορούν κάποιους τομείς των κοινωνικών δεξιοτήτων που μέσα από τις παρεμβάσεις του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού τα παιδιά θα καταφέρουν να κατακτήσουν. Οι τομείς που διερευνήσαμε ήταν η συμμετοχή των παιδιών και η συγκέντρωση της προσοχής, η ενσυναίσθηση, η επίλυση των προβλημάτων, οι δεξιότητες φιλίας και σχέσεων, **η** διαχείριση και η αναγνώριση των συναισθημάτων, η μείωση επιθετικής σωματική συμπεριφοράς, η αυτοεκτίμηση και η συμμετοχή μέσα στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα σε αυτή την έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές του Νηπιαγωγείου το σχολικό έτος 2019-2020. Προσπαθώντας να συνδέσουμε το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι με τις κοινωνικές δεξιότητες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις που πήραν μέρος τα παιδιά.

Το περιεχόμενο αυτής της εργασίας απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσει το θεωρητικό πλαίσιο αναλύοντας τις θεωρίες του παιχνιδιού, τα είδη και τη συμβολή του στην εκπαίδευση. Επίσης, αναλύεται ποιος είναι ο ρόλος του εμπυχωτή - εκπαιδευτικού και πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή του στα προγράμματα που υλοποιούνται. Ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύσσεται είναι η συμβολή του παιχνιδιού και του θεάτρου σε σχέση με την εκπαίδευση και πώς ορίζεται το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του. Στο επόμενο μέρος του θεωρητικού πλαισίου περιγράφονται οι θεωρίες των κοινωνικών δεξιοτήτων και η σημαντικότητα που έχουν στην προσχολική ηλικία, τα χαρακτηριστικά τους και πώς τελικά επηρεάζει το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσει τη μεθοδολογία που σχεδιάστηκε για να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Αναφέρονται ο στόχος της έρευνας, ποιες είναι οι ερευνητικές υποθέσεις, ο χώρος και ο χρόνος που υλοποιήθηκε η έρευνα, το δείγμα της έρευνας, ποια ήταν τα εργαλεία – μέσα συλλογής των δεδομένων και ποιες ήταν οι φάσεις της έρευνας.

Η ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο μέσα από τη στατιστική ανάλυση και τα δεδομένα που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση προέρχονται μέσα από μία περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η τριγωνοποίηση ως επαλήθευση των αποτελεσμάτων συγκρίνοντας όλα τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα μέσα από τις αναλύσεις τους.

Το τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας **εστιάζει στα** τελικά συμπεράσματα της έρευνας, κάποιες αναφορές σε παρόμοιες έρευνες και τα αποτελέσματά τους, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και οι τελικές ενότητες περιλαμβάνουν τους περιορισμούς της έρευνας και τις πιθανές προτάσεις για το μέλλον.

Η παρούσα εργασία ευελπιστούμε να βοηθήσει στη καθημερινή διδασκαλία των εκπαιδευτικών, να χρησιμοποιούν τεχνικές θεάτρου και διάφορα παιχνίδια για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας **για την ολόπλευρη και ολιστική τους ανάπτυξη.**

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Μας γεννάται το ερώτημα για ποιο λόγο το παιχνίδι είναι τόσο σημαντικό στη ζωή του ανθρώπου, πώς μπορεί να συμβάλλει στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης και ποια θα είναι η σημαντικότητά του για την ανάπτυξη και τη μετάδοση γνώσεων στα παιδιά. Όλα αυτά τα ερωτήματα προσπάθησαν πολλοί επιστήμονες να **διερευνήσουν**, δίνοντας κάποιον ορισμό και αναπτύσσοντας διάφορες θεωρητικές ερμηνείες για το παιχνίδι.

Μία από τις πιο δυνατές αναμνήσεις στη ζωή ενός ανθρώπου θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι οι αναμνήσεις από την παιδική ηλικία και κυρίως οι αναμνήσεις του παιχνιδιού. Μέσα από την ανεμελιά του παιχνιδιού κάθε ενήλικας μπόρεσε να μάθει και να εξερευνήσει τον εαυτό του αναπτύσσοντας τις δεξιότητες που αργότερα ήταν εφόδιο στην ενήλικη ζωή του. Πολλές θεωρίες και ορισμοί δόθηκαν για την έννοια του παιχνιδιού όμως είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εντελώς η σημασία του (Σακελλαρίου, 2016).

Διάφοροι επιστήμονες έχουν προσπαθήσει να δώσουν διάφορες και πολλές ερμηνείες στη σημασία του παιχνιδιού για τη συμβολή του στην ανάπτυξη του παιδιού. Από τη βρεφική κιόλας ηλικία το παιδί μέσω των ερεθισμάτων του περιβάλλοντός του αναπτύσσει και καλλιεργεί όλες τις επικοινωνιακές και γνωστικές δεξιότητες. Αργότερα στη νηπιακή ηλικία ενεργοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του αυτοσχεδιάζοντας. Στο παιδί αναπτύσσεται μέσω του παιχνιδιού **το** συναισθηματικό, ψυχικό, κοινωνικό και γνωστικό πεδίο του εαυτού του, διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του (Santer &Grffiths, 2007).

Ο Meckley (2002) αναφέρει ότι το παιχνίδι πρέπει να έχει τα παρακάτω κριτήρια: α) τα παιδιά να το επιλέγουν ελεύθερα, β) αυτό που τα κατευθύνει να προέρχεται από εσωτερικά κίνητρα, γ) να εμπλέκονται ενεργά όλα τα μέλη που συμμετέχουν, δ) να είναι ευχάριστο και να δίνει ικανοποίηση (Meckley, 2002).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι το παιχνίδι θεωρείται μία κοινωνική δραστηριότητα, στην οποία αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση των παιδιών

με το περιβάλλον τους η γνώση, και ιδιαίτερα μέσα από μία εσωτερίκευση κοινωνικών, πολιτισμικών και πρακτικών ενεργειών που υλοποιούνται (Jalil, & Abu Bakar, 2006).

1.2 ΕΙΔΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Σύμφωνα με τον Whitebread (2012) υπάρχουν πολλές προσπάθειες να κατηγοριοποιηθούν διάφοροι τύποι και είδη παιχνιδιών. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία το παιχνίδι μπορούμε να το κατατάξουμε σε πέντε κατηγορίες σύμφωνα με τους αναπτυξιακούς τύπους που ο καθένας αναφέρεται στη μάθηση και στην ανάπτυξη των παιδιών. Κάθε τύπος αντιπροσωπεύει μία πλευρά της σωματικής, ψυχικής, συναισθηματικής, πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι πέντε τύποι παιχνιδιού που αναφέρονται είναι το φυσικό παιχνίδι, το παιχνίδι με αντικείμενα, το συμβολικό παιχνίδι, το κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι και τα παιχνίδια με κανόνες (Whitebread, 2012).

Φυσικό παιχνίδι είναι ο πρώτος τύπος παιχνιδιού που παρατηρήθηκε ακόμη και σε ζώα και ερπετά πέρα από τον άνθρωπο. Στα παιδιά **εμφανίζεται** μέσα από δραστηριότητες όπως άλματα, αναρρίχηση, παιχνίδια με μπάλα, τα παιχνίδια ενεργητικής άσκησης και πρακτικής με τη λεπτή κινητικότητα μέσα από το ράψιμο, το κόψιμο, κατασκευή παιχνιδιών. Το παιχνίδι άσκησης εμφανίζεται κατά τη διάρκεια των δύο ετών σε ένα παιδί αναπτύσσοντας όλο το σώμα ενός παιδιού συντονίζοντας χέρια – μάτια (Whitebread, 2012).

Παιχνίδι με αντικείμενα είναι ο δεύτερος τύπος παιχνιδιού ευρέως γνωστός μετά τον πρώτο και δίνει έμφαση στις εξερευνήσεις των μικρών παιδιών μέσα στο περιβάλλον ως μικροί επιστήμονες στον φυσικό κόσμο μέσα από τα αντικείμενα που ανακαλύπτουν. Από τη βρεφική ηλικία παρατηρείται ότι τα παιδιά πιάνουν αντικείμενα, δαγκώνουν, περιστρέφουν και ερευνούν πως συμπεριφέρονται τα αντικείμενα. Το παιχνίδι με τα αντικείμενα ενσωματώνει και άλλα είδη παιχνιδιών αφού εμπεριέχουν σωματικές και ψυχικές δράσεις μέσα από τον προφορικό και το κοινωνικοδραματικό πλαίσιο (Whitebread, 2012).

Συμβολικό παιχνίδι είναι ο τρίτος τύπος παιχνιδιού όπου το παιδί μεταχειρίζεται τη φαντασία του στο παιχνίδι, προσποιούμενο για όσα μπορεί να συμβολίζει μέσω αυτού. Αναπτύσσεται μετά τα δύο έτη και το παιδί αναπαριστά διάφορες πράξεις μέσα σ' ένα φανταστικό κόσμο. Μέσα από ρόλους το παιδί εκδηλώνει τα συναισθήματά του αποκαλύπτοντας την ψυχική του διάθεση. Σύμφωνα και με τον Piaget (1979) η συμβολική λειτουργία εμφανίζεται στην ίδια ηλικία που το παιδί ξεκινάει να μιλάει και μέσω αυτής κατακτάει τις γνωστικές του δεξιότητες αργότερα. Η ομιλία είναι απαραίτητη προεργασία για την ανάπτυξη της σκέψης (Piaget, 1979).

Το μουσικό παιχνίδι είναι μια σημαντική μορφή παιχνιδιού, αφού **συνδυάζονται ο ψυχαγωγικός σκοπός με την κινητική δράση**. Τα παιδιά μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες αναπτύσσουν την κοινωνικότητά τους και καταφέρνουν να συνεργάζονται ως μία ομάδα. Το μουσικό παιχνίδι έχει μία δομή με αρχή, μέση και τέλος χωρίς να είναι **απαραίτητη** η μουσική την ώρα που υλοποιείται. Περιέχει διάφορους ήχους και ρυθμούς που μπορούν να παράξουν τα ίδια τα παιδιά και μπορούν να επεκταθούν και σε άλλα είδη παιχνιδιών (Neelly, 2001).

Κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι είναι ένα είδος παιχνιδιού που παρουσιάζεται από την ηλικία του ενός έτους. Αυτό το είδος παιχνιδιού έχει βρεθεί ότι σε αρκετές μελέτες βοηθάει στην αυτορρύθμιση και την αυτοσυγκράτηση των παιδιών καθώς σ' αυτό το παιχνίδι κυριαρχεί η ιδιωτική ομιλία. Τα παιδιά ακολουθούν κοινωνικούς κανόνες μέσα από τον ρόλο που απεικονίζουν (Whitebread, 2012).

Παιχνίδια με κανόνες είναι τα παιχνίδια που τα παιδιά απολαμβάνουν από πολύ μικρή ηλικία, προσπαθώντας να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από τους κοινωνικούς κανόνες. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια όπως για παράδειγμα οι κάρτες, τα επιτραπέζια, παιχνίδια ομαδικά, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αναπτύσσουν μια σειρά κοινωνικών κανόνων (DeVries, 2006).

1.3 ΠΑΙΧΝΙΔΙ, ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

Πολλές έρευνες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει προσπαθώντας να ανακαλύψουν πως τα παιδιά μαθαίνουν και πως αντιλαμβάνονται την **παρεχόμενη γνώση**. Οι επιστήμονες προσπάθησαν να ανακαλύψουν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους ώστε τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα στις γνωστικές δεξιότητες, τη μάθηση αλλά και **να κοινωνικοποιηθούν** (Plaisance, & Rayna, 1997).

Έχει βρεθεί πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από την παρατήρηση **χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους**, αλλά και μέσα από τη συνεργασία με άλλα παιδιά και τους ενήλικες. Η μίμηση και η προσποίηση ρόλων βοηθούν τα παιδιά να πειραματισθούν, να μιλήσουν, να ακούσουν και να αλληλεπιδράσουν. Το παιχνίδι συμβάλλει πολύ στην απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων. Επίσης το παιχνίδι για τα παιδιά είναι από μόνο του **είναι** ένα πλαίσιο μάθησης, γιατί μέσα από το παιχνίδι γεννιέται η δημιουργικότητα και η φαντασία. Κάθε παιδί έχει το δικό του προσωπικό ρυθμό και μέσα από τις δικές του ικανότητες, μπορεί να πειραματισθεί, να εξερενήσει, να ανακαλύψει, να ανακαλύψει τις δικές του λύσεις στα προβλήματά του και πως θα καταφέρει να απαντήσει στις δικές του απορίες. Το παιδί αυτό το καταφέρνει μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά και τη βοήθεια των ενηλίκων. **Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνει να** ανακαλύψει τον εαυτό του και το περιβάλλον που το περικλείει (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Τα εφόδια των παιδιών για το μέλλον τους είναι να μπορούν να μαθαίνουν, να μπορούν να σκέφτονται, να επιλύουν καθημερινά προβλήματα, να συνυπάρχουν με άλλους και να ανακαλύπτουν τον εαυτό τους. Το παιχνίδι θεωρείται το κατάλληλο μέσο για να καλλιεργήσει στο παιδί όλες τις αναγκαίες δεξιότητες (Dodge, & Colker, 1998).

Το παιχνίδι μπορεί να αποδειχθεί ένα πολύ ισχυρό διδακτικό μέσο και εργαλείο, **αφού τα παιδιά μέσω αυτού** μπορούν να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις ιδιότητες των αντικείμενων και των υλικών του περιβάλλοντος. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι **αλληλεπιδρώντας** με τους συνομηλίκους του **επιτυγχάνει να γνωρίσει και να** δημιουργήσει έναν ενεργητικό κόσμο γύρω του (Αυγητίδου, 2001).

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι μπορούν να υποδυθούν ρόλους, να θέσουν κανόνες και να πειραματισθούν, **χωρίς να περιορίζονται από αποτυχίες και λάθη** (Μακρυνιώτη, 1999). Ο Vygotsky (1997) υποστηρίζει ότι στο κοινωνικό παιχνίδι το παιδί δεν είναι απαραίτητο να παίζει μαζί με κάποιο συμπαίχτη, αυτό που χρειάζεται είναι να **ενεργοποιήσει** τη φαντασία του και να θέτει κανόνες. Δίνοντας ένα παράδειγμα τέτοιου παιχνιδιού είναι όταν το μολύβι γίνεται μια κουτάλα και το παιδί κάνει πως μαγειρεύει. Το παιδί αργότερα όταν γίνει πέντε ετών κατακτά το παιχνίδι με κανόνες. Το παιχνίδι κανόνων επαναπροσδιορίζεται σε αυτή την ηλικία και επικαλύπτει το φανταστικό παιχνίδι (Bodrova, & Leong, 2001).

Τα θεάτροπαιδαγωγικά προγράμματα εμπλουτίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αφού καλλιεργούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, **ανανεώνουν** το εκπαιδευτικό σύστημα και **διαμορφώνουν** μια νέα μορφή διδασκαλίας. Αναζητήθηκαν αρκετές παιδαγωγικές μέθοδοι που οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Τονίζοντας ιδιαίτερα τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε ρόλο «εμπυχωτή» ως ένας ενεργητικός δάσκαλος σε ρόλο αναπτύσσεται η βιωματική και ενεργητική μάθηση, η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη. Μέσα από εμπειρικά ευρήματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι νέες παιδαγωγικές μέθοδοι εντάσσονται στη Θεατροπαιδαγωγική εκπαίδευση, η οποία αναδεικνύει τις εκπαιδευτικές ιδιότητες που περιέχει το παιχνίδι και το εκπαιδευτικό θέατρο (Λενακάκης, 2013).

Καθώς το σημείο αναφοράς για κάθε κοινωνία είναι η μάθηση των παιδιών,, διαπιστώθηκε ότι η τέχνη περιέχει πολλές κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, αναπτύσσει ιδιαίτερα όλες τις δεξιότητες, και έχει αρκετά χαρακτηριστικά που βοηθούν στην μάθηση. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα δίνουν στα παιδιά το βίωμα, την ενσυναίσθηση και την αντίληψη του διαφορετικού. Επίσης τα παιδιά μέσα από την ομαδικότητα και το κοινό έργο κατανοούν την αξία του ενός ατόμου μέσα στην ομάδα. **Μέσα από την ομαδική εργασία** τα παιδιά θα γίνουν δημιουργικά και ενεργητικά με έναν τρόπο διαδραστικό (Φραγκή, 2011).

1.4 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Όταν τα παιδιά, το φανταστικό - δραματικό τους παιχνίδι το μοιράζονται με άλλους τότε αυτό το ονομάζουμε κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και θα το ορίζαμε ως μία εξελιγμένη μορφή παιχνιδιού, που διαμορφώνεται ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών.

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ορίζεται ως το παιχνίδι που απαιτεί δύο ή περισσότερα παιδιά που αλληλεπιδρούν, μέσα από την υιοθέτηση ρόλων, αναπαραστήνοντας καταστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Δίνοντας ένα παράδειγμα θα λέγαμε ότι τα παιδιά παίζοντας αναπαραστούν ότι κάθονται στο τραπέζι και τρώνε στο σπίτι, ως τα φυσικά πρόσωπα μίας οικογένειας ή δίνοντας ένα άλλο παράδειγμα ότι είναι πυροσβέστες που προσπαθούν να σβήσουν φωτιές (Christie, 2001).

Πολλοί επιστήμονες θέλησαν να ερευνήσουν το δραματικό παιχνίδι και το τοποθέτησαν σε ένα πλαίσιο με τρεις βασικούς άξονες: α) οι ρόλοι που έχει το παιδί, β) τα αντικείμενα με τα οποία αλληλεπιδρά και γ) τα σενάρια τα οποία δραματοποιεί το παιδί. Σύμφωνα με τη Fein (1981) μέσα από αυτές τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το δραματικό παιχνίδι κάθε ερευνητής μπορεί να μελετήσει τις συμπεριφορές του παιδιού σύμφωνα με τις συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Fein, 1981).

Στην ηλικία των δύο μέχρι των επτά ετών εμφανίζεται το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ως απόρροια του συμβολικού παιχνιδιού. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να μπορούν να χρησιμοποιούν, για διάφορους λειτουργικούς σκοπούς, πολλά σύμβολα ακόμα και αν τα σύμβολα που χρησιμοποιούν μπορεί να μην υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον τους. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι είναι μια μορφή συμβολικού παιχνιδιού που είναι η αφετηρία για την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών (Musthafa, 2001).

Στο δραματικό παιχνίδι το παιδί καταφέρνει να ενεργοποιήσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του, αλληλεπιδρώντας με άλλους στη δραματοποίηση. Όταν το παιδί ξεκινά να δημιουργήσει μία θεατρική δράση επιλέγει ένα θέμα που το ενδιαφέρει και αποφασίζει να επιλέξει ρόλους που θα υποδυθεί, με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι. Το

κοινωνικοδραματικό παιχνίδι δίνει την ικανότητα στα παιδιά να μπορούν να βιώνουν τα γεγονότα της καθημερινής ζωής. Το δραματικό παιχνίδι συμβάλλει στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αφού το παιδί ενεργοποιεί τον προφορικό λόγο και το σώμα του για να εκφραστεί. Κάθε παιδί καταφέρνει να επικοινωνεί με συνομήλικους και άλλους ενήλικες διαμορφώνοντας συνεχώς την αυτοεικόνα του. Η μορφή αυτού του παιχνιδιού δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να απελευθερωθεί (Τσιάρας, 2014).

Στα παιδιά μέσα από το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσουν νέους κόσμους να μαθουν τη γλώσσα και να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Μέσα από το παιχνίδι τους αναλαμβάνουν ρόλους, δραματοποιούν σενάρια και ιστορίες, επιλύουν προβλήματα, χρησιμοποιώντας τον λόγο και την κίνηση του σώματος (Smilansky, 1968).

Ο Bruner (1986) ανέφερε ότι τον κόσμο τον γνωρίζουμε με διαφορετικούς τρόπους και μάλιστα ο καθένας μας τον μαθαίνει με διαφορετικές πραγματικότητες και δομές. Μέσα από το σύνολο των γεγονότων κάθε άτομο γίνεται έμπειρο, παρατηρώντας τον κόσμο από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, δίνοντας την προοπτική, του δικού του κόσμου. Τα παιδιά εμπλέκονται στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι για να μπορούν να έχουν αυτή την προοπτική (Bruner, 1986).

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου ορίζεται ένας πίνακας που έχει κάποια παραδείγματα για τις διαφορές του Κοινωνικό - Δραματικού παιχνιδιού σε σχέση με το Συμβολικό – Φανταστικό Παιχνίδι.

«Πίνακας 1: Παραδείγματα πλαισίου κοινωνικού-δραματικού και φανταστικού-συμβολικού παιχνιδιού.» (Λοΐζου, & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, 2011)

Κοινωνικό-Δραματικό Παιχνίδι	Φανταστικό-Συμβολικό Παιχνίδι
<ul style="list-style-type: none"> • Υπνοδωμάτιο • Υπεραγορά • Φούρνος • Περίπτερο • Φαρμακείο 	<ul style="list-style-type: none"> • Δάσος • Κάστρο • Πειρατικό Πλοίο • Σοφίτα • Διαστημόπλοιο • Δωμάτιο Ονείρων

<ul style="list-style-type: none"> • Εστιατόριο • Οδοντιατρείο • Ανθοπωλείο • Καφέ • Παιδότοπος 	<ul style="list-style-type: none"> • Το σπίτι με τις μαγικές πόρτες • Τίτλος παραμυθιού: Ο πράσινος λύκος
--	---

1.5 ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Μία προέκταση του συμβολικού παιχνιδιού αποτελεί το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να μιμηθούν διάφορους ρόλους και να επεξεργαστούν σενάρια, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους. Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι έχει ως προϋποθέσεις την προφορική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση τουλάχιστον δύο παιδιών. Επίσης το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι διαιρείται σε τέσσερα είδη: α) το παιχνίδι μίμησης, β) Το παιχνίδι προσποίησης με αντικείμενα, γ) Το παιχνίδι προσποίησης με δράση και δ) Το παιχνίδι ρόλων (Nwokah, 2010).

Το κοινωνικο δραματικό παιχνίδι στη διεθνή βιβλιογραφία ορίζεται σαν «social drama play» ή σαν «social imaginative play» ή «social make-believe play», αλληλεπιδρώντας πάνω από δύο παιδιά σε κάποιο κοινωνικό ρόλο (Musthafa, 2001). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κοινωνικο δραματικό παιχνίδι διαφέρει από το δραματικό παιχνίδι στο ότι στο κοινωνικο δραματικό παιχνίδι δεν μπορεί να υπάρξει η περίπτωση του ατομικού δραματικού παιχνιδιού (Bredenkamp, 2004).

Στα χαρακτηριστικά του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού θα αναφέραμε ότι εμπεριέχεται: α) η ανάπτυξη των ρόλων στα παιδιά, β) η δημιουργία της δικής του ιστορίας, γ) η σύνθεση δικής τους ομιλίας μέσα από τους διαλόγους, δ) η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και δ) η κατεύθυνση του ενός με τον άλλο πάνω στη δράση του παιχνιδιού (Dinham, & Chalk, 2018).

Τα παιδιά μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι αναπτύσσουν διάφορα χαρακτηριστικά όπως: α) γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες που τους ενώνουν, β) μοιράζονται και παίρνουν από κοινού αποφάσεις, γ) αλληλεπιδρούν μέσα από τις διαφορετικές σχέσεις που αναπτύσσουν μέσα από τους ρόλους που διαδραματίζουν

(γονέας, παιδί, γιατρός, ασθενής) και δ) διαπραγματεύονται μεταξύ τους για το πως θα παίξουν στο παιχνίδι τους (Dinham, & Chalk, 2018).

Ο Bretherton (1984) υποστηρίζει ότι στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι το παιδί αναπαριστά τον εαυτό του σε δράσεις της καθημερινής του ζωής είτε πραγματικές είτε φανταστικές. Το επόμενο στάδιο στη συνέχεια είναι το παιδί να χρησιμοποιεί είτε αντικείμενα είτε κάποιο πρόσωπο ως αποδέκτες του παιχνιδιού του, δημιουργώντας μια αλληλεπίδραση με τους άλλους. Στο αμέσως επόμενο στάδιο το παιδί χρησιμοποιεί αντικείμενα που τα εμψυχώνει και τους δίνει λόγο και ρόλους, όπως για παράδειγμα μία κούκλα μπορεί να έχει τον ρόλο της κόρης που της μιλάει, την κοιμίζει και συνομιλεί μαζί της. Σαν τελικό στάδιο ο Bretherton (1984) θεωρεί τη χρήση πολλών αντικειμένων, που μπορεί να εμψυχώνει ένα παιδί και να δημιουργεί δράση, διαλόγους, ιστορίες και σενάρια που δραματοποιεί το παιδί (Bretherton, 1984).

1.6. ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ένας πολύ σημαντικός τομέας που θα πρέπει να αναπτυχθεί στα παιδιά σήμερα είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, γιατί είναι πολύ σημαντικός τομέας στη ζωή τους και τη μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικες. Οι κοινωνικές δεξιότητες καθορίζουν την αυτοπεποίθηση, την ψυχική υγεία του ατόμου, τη δημιουργία σχέσεων στο περιβάλλον του και είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι για την ανάπτυξη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (McHugh, 1995).

Στο Νηπιαγωγείο κάθε παιδί που ξεκινάει τη σχολική του ζωή καλείται να έχει κάποιες δεξιότητες πνευματικές, κοινωνικές, κινητικές, συναισθηματικές, που θα **το** βοηθήσουν στη μάθηση και την ανάπτυξή του. Για να μπορέσει να συμμετέχει στο πλαίσιο του σχολείου, το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να αντιλαμβάνεται συναισθηματικά τους άλλους, ώστε να μπορέσει να αναπτύξει σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και τον/την εκπαιδευτικό, να μπορεί να ελέγχει και να προσδιορίζει τα δικά του συναισθήματα και τη συμπεριφορά, για να είναι ικανό να αναπτύξει φιλίες και σχέσεις μέσα στο σχολείο (Huffman, Mehlinger, & Kerivan, 2000).

Οι θέσεις του Kohlberg (1971) και των Piaget και Szeminska (1952) για την κοινωνικοποίηση των παιδιών, ανέφεραν πως η κοινωνικοποίηση των παιδιών προέρχεται από συμπεριφορές και κανόνες που μιμούνται και διδάσκονται από τους ενήλικες. Η αντίληψη των παιδιών για τους κανόνες συμπεριφοράς είναι αλληλένδετη με το γνωστικό στάδιο που έχουν κατακτήσει τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο που διανύουν.

Η έννοια της κοινωνικής αντίληψης για το παιδί αρχίζει να δομείται στην ηλικία της προσχολικής ηλικίας. Οι Piaget και Szeminska (1952) θέτουν την κοινωνική αντίληψη ως μία εξαρτώμενη μεταβλητή της γνωστικής αντίληψης του παιδιού και θεωρούν ότι τα κοινωνικά γεγονότα συνδέονται με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών ως μία σχέση αλληλοεξαρτώμενη. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη κατέχει πολύ σημαντική θέση για την ανάπτυξη ενός παιδιού. Το παιδί καταφέρνει να ανακαλύψει τον εαυτό του μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μέσα από την κοινωνικοποίηση τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους κανόνες, τις αξίες, τα ήθη αλλά και πως μπορούν όλα αυτά να τα εφαρμόσουν πρωτίστως στον εαυτό τους (Κουτσοβάνου, 2005).

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες που είναι βασικές για το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι σύμφωνα με τους Piaget και Szeminska (1952): α) η συμβατική ή κοινωνική γνώση, β) η μαθηματική γνώση και γ) η φυσική γνώση. Με τον όρο κοινωνική γνώση αναφερόμαστε σε πληροφορίες που λαμβάνουμε μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τους ανθρώπους και με τα αντικείμενα. Δίνοντας ένα παράδειγμα, το παιδί μαθαίνει πως ονομάζονται διάφορα αντικείμενα μέσα από τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, όμως μπορεί να μάθει τελείως διαφορετικά όταν μέσα από τη δράση του στο παιχνίδι για παράδειγμα πληρώνει για να αγοράσει ένα προϊόν (Κουτσοβάνου, 2004).

Οι κοινωνικές δεξιότητες σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2012) έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) πως συμπεριφέρεται ένα άτομο όταν χρησιμοποιεί ανεξάρτητες λειτουργικές δεξιότητες όπως οι σωματικές και οι γνωστικές και β) δεξιότητες για κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους, τη συμπεριφορά με κέντρο τον εαυτό μας, την αποδοχή και η συμπεριφορά με κριτήριο την εργασία. Οι παραπάνω δεξιότητες μας ορίζουν υπεύθυνους για τη σωστή κοινωνική αλληλεπίδραση και τις ονομάζουμε ως κοινωνικές δεξιότητες (Κοντογιάννη, 2012).

1.7 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Πρώτο μέλημα του εμπυχωτή είναι η οργάνωση της ομάδας και η οργάνωση της διδασκαλίας με μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα, αναζητώντας το βίωμα των αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές. Τα ζητήματα που εξετάζει ένας εμπυχωτής είναι η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, η ενδυνάμωση της ομάδας, η ανάπτυξη της έκφρασης και της επικοινωνίας, η ανάπτυξη σχέσεων και διαλόγων, η κίνηση, ο χώρος και ο χρόνος μέσα από το βίωμα. Ο εμπυχωτής δάσκαλος μέσα από την παρουσία του προσπαθεί να προκαλέσει τα συναισθήματα των παιδιών ν' αποκαλυφθούν. Η έκφρασή του, η σωματική του στάση και κίνηση θα πρέπει να δημιουργούν ένα περιβάλλον που να δημιουργεί στα παιδιά κίνητρο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και ν' αναπαριστούν τις δικές τους ιδέες και πράξεις (Παπαδόπουλος, 2010)

Απαραίτητο στοιχείο για να μπορέσει κάποιος να γίνει εμπυχωτής είναι να γνωρίζει πως το παιχνίδι είναι αναπόσπαστο μέρος για την ανάπτυξη του ανθρώπου, απορρίπτοντας κάθε είδος συστολής. Μέσα από το παιχνίδι θα πρέπει να είναι ευχάριστος, να ενθαρρύνει, να μπορεί να αναπτύσσει τη φαντασία των μαθητών του, να είναι οικείος, να προσπαθεί να αλλάζει συχνά ρόλους και να αποκτά νέες εμπειρίες (Κουρετζής, 1991).

Οι Smilansky και Shefatya (1990) θεωρούσαν πως ο εμπυχωτής/τρια θα πρέπει να λειτουργεί θετικά ως προς την **κατεύθυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων** που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού όπως οι γλωσσικές, οι γνωστικές, οι κοινωνικές και οι δημιουργικές δεξιότητες. Μέσα από γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά και κινητικά ερεθίσματα, μέσα από πολλές ιδέες και τεχνικές, θα πρέπει να δίνει στα παιδιά κίνητρα που θα τα αξιοποιούν με εφευρετικότητα, δημιουργικότητα και αυτοσχεδιαστικές δράσεις (Smilansky, & Shefatya, 1990).

Καθ' όλη τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού ο εμπυχωτής θα βρεθεί αντιμέτωπος με αρκετές δυσκολίες. Σύμφωνα με το ενδιαφέρον, τη διάθεση και την ενέργεια που μπορεί να έχει μία ομάδα παιδιών ο εμπυχωτής θα πρέπει κάθε φορά να προσαρμοστεί, να αφουγκραστεί και να παρατηρήσει τη διάθεση της ομάδας και τα πιθανά εμπόδια που μπορεί να υπάρξουν. Αυτός μέσα από την εφευρετικότητα, τη

γνώση και τις κατάλληλες τεχνικές πρέπει να καταφέρει να γίνει αφορμή για μια νέα ιδέα που μπορεί να υλοποιηθεί στην ομάδα του. Μπορεί λοιπόν με την αφορμή του τυχαίου να ξεδιπλωθούν πολλές ιδέες για αξιοποίηση και δημιουργία (Σέξτου, 1997).

Ένας εμπυχωτής μέσα από τις παρεμβάσεις που σχεδιάζει και υλοποιεί με τα παιδιά καταφέρνει να τα βελτιώσει σε τρεις βασικούς τομείς:

Στον παιδαγωγικό τομέα, ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν, να εξερευνήσουν και να απελευθερωθούν μέσα από δημιουργικές επινοήσεις και γνώσεις, χρησιμοποιώντας κάθε είδους επικοινωνία μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας όλα τα υλικά που τους είναι διαθέσιμα και τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος για την υλοποίηση κάθε δραστηριότητας.

Ο εμπυχωτής εντάσσει τα παιδιά στον θεατρικό τομέα, μέσα από τη διερεύνηση και τη δημιουργία των ρόλων μέσα από το παιχνίδι. Μέσα από τις δικές τους δημιουργίες και ιδέες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν κάθε τι που τους εκφράζει και θέλουν να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα.

Και τέλος στον ψυχολογικό τομέα, ο εμπυχωτής έχει τη θέση του μέσα στην ομάδα ως το άτομο και παρέχει μία ασφάλεια, όπου μέσα από τις παρεμβάσεις του θα μπορέσουν τα παιδιά να εκφραστούν μέσα σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης. Τα παιδιά θα μπορέσουν να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ τους και θα καταφέρουν να αναπτύξουν δεσμούς μεταξύ τους μέσα από ένα πλαίσιο επικοινωνίας και συλλογικότητας (Κουρετζής, 1991).

1.8 ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Το δράμα και το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι θα μπορούσαμε να πούμε ότι επηρεάζει άμεσα τις κοινωνικές δεξιότητες κάθε μαθητή. Μέσα από το δράμα οι μαθητές απολαμβάνουν τις διεξόδους που τους δίνονται μέσω της έκφρασης και της συμμετοχής του στη δραματική διαδικασία. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ενδυνάμωση της επαφής και της επικοινωνίας μεταξύ του

δασκάλου και των μαθητών του, επιτρέποντας μία σχέση εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ όλων (Schiller, 2008).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bandura (1977) οι μαθητές επιτυγχάνουν να αλλάξουν συμπεριφορές και τις ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητές τους μέσα από τις εμπειρίες που λάμβαναν στο δραματικό πλαίσιο και να τις μετατρέψουν αργότερα σε ικανότητες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και έξω από την τάξη, στην κανονική τους ζωή (Bandura, 1977).

Το παιδί στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι μπορεί ενεργά να λάβει μέρος στη δραματική λειτουργία αποδίδοντας λεκτικά και σωματικά εμπειρίες και συναισθήματα, δημιουργώντας σχέσεις με άλλους συνομηλίκους και ενήλικες. Η δραματική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά ν' αναπαραστούν τον φανταστικό κόσμο και ταυτόχρονα να αναπαριστούν τα βιώματα και τις εμπειρίες της πραγματικής ζωής. Η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με άλλα παιδιά καλλιεργεί την εξωστρέφεια, οικοδομώντας την ταυτότητα και την προσωπικότητά τους. Επίσης, αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, δημιουργώντας διαπροσωπικές σχέσεις ευνοώντας τη διαμόρφωση φιλίας ανάμεσα στα παιδιά (Τσιάρας, 2014).

Το συμβολικό παιχνίδι περιέχει το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι με σκοπό το παιδί να περνά από τον συμβολισμό στην πράξη και περαιτέρω να μπορεί να φτάσει στην αφηρημένη σκέψη. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εξελιχθεί και να μιμηθεί ρόλους, κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και να τους εκφράσει στην ομάδα έτσι όπως τους έχει βιώσει και να πλάσσει την ταυτότητά του. Μέσα από τη δράση του παιχνιδιού στο παιδί δίνεται η ευκαιρία στο να επεξεργαστεί πολλές πτυχές του εαυτού του και όσων **το** περιβάλλουν, δομώντας έτσι **τις** σχέσεις με άλλους, **τη** σχέση με τον εαυτό του, με τα συναισθήματά του, να αποκτήσει εμπειρίες και να επεξεργαστεί τις πράξεις του (Κοντογιάννη, 2012).

Οι δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες που εκτυλίσσονται μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι έχουν σημαντική συμβολή στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην ένταξή τους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι πολύ σημαντική για την ένταξη των παιδιών στην κοινωνία (Stenberg , 1998). Μέσα από διάφορους ρόλους στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι τα παιδιά θα αναπτύξουν διάφορες εμπειρίες και θα αναλάβουν την επίλυση των διάφορων προβλημάτων που θα προκύψουν. Μέσα από το παιχνίδι θα

πειραματισθούν στην επίλυση των προβλημάτων και θα μάθουν να αναγνωρίζουν ποιες είναι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις διερευνώντας λύσεις σε αυτά τα προβλήματα και τις αλληλεπιδράσεις σε αυτά. Θα αναγνωρίζουν με αυτόν τον τρόπο ποια είναι τα πρότυπα των αλληλεπιδράσεων της κοινωνίας, μέσα από τα βιώματα που θα αποκτήσουν με τους φίλους τους, όταν αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα. Επιπλέον μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι αναπτύσσεται η δημιουργικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας μέσα από την αναπαράσταση διάφορων ρόλων, με αυτό τον τρόπο οι μαθητές καταφέρνουν να εκφράζονται μέσα από τη διαδραστικότητα. Η μέθοδος των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων θεωρείται ως μία ιδανική μέθοδος διδασκαλίας των κοινωνικών δεξιοτήτων (Siks, 1983).

Μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού τα παιδιά δίνουν και παίρνουν πληροφορίες και επικοινωνούν μέσα από μηνύματα, προσπαθώντας να καταλάβουν το ένα το άλλο και τους γύρω του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά θα αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αισθήσεις τους. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης και της ιδιωτικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Gardner (1983) και **βάσει** αυτής της πολλαπλής νοημοσύνης τα παιδιά θα μπορέσουν να διερευνούν και να συμβολίζουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον μέσα από τη δημιουργία της ομάδας ενισχύεται η ανάπτυξη της γνώσης και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Gardner, 1983).

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΈΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1.1 ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

Μέσα από αυτή την έρευνα θέλαμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, από 4 έως 6 ετών.

Κεντρικοί στόχοι της έρευνας είναι:

1. Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μέσα από τις παρεμβάσεις να μπορέσουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα μπορέσουν να τους βοηθήσουν στην μετέπειτα ζωή τους. Να μπορέσουν να μάθουν πως μπορούν να συνεργάζονται με άλλα άτομα, να μπορούν να αναγνωρίσουν, να ελέγξουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να μπορούν να επιλύουν καθημερινά προβλήματα, να μπορούν να διαχειριστούν συγκρούσεις, να καταφέρουν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και τέλος να μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές τους σχέσεις.
2. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών εργαλείων μέσα από τη διδασκαλία του Κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και η σημαντικότητα των κοινωνικών δεξιοτήτων ως μέρος της εκπαιδευτικής γνώσης.

2.1.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Επιλέγοντας το συγκεκριμένο ερευνητικό θέμα έχουμε τις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις: 1) Οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό κατάφεραν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών; 2) Ο σχεδιασμός των

παρεμβάσεων και η υλοποίηση ενίσχυσαν την ομαδικότητα και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας, ώστε να αναπτυχθεί η συγκεκριμένη κοινωνική δεξιότητα; 3) Κατά πόσο τα παιδιά κατάφεραν να μειώσουν τις επιθετικές συμπεριφορές, επιλύοντας τα καθημερινά τους προβλήματα, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους σχέσεις; 4) Κατάφεραν να αναγνωρίζουν και να ονομάζουν τα συναισθήματά τους, κατάφεραν να τα διαχειριστούν; 5) Τα παιδιά κατά πόσο κατάφεραν να βελτιώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους; 6) Μπόρεσαν να αναπτύξουν σχέσεις και δεσμούς φιλίας; 7) Κατάφεραν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες και να ενισχύσουν πεποίθησή τους ότι μπορούν να παίρνουν πρωτοβουλίες; 8) Κατάφεραν να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους; 9) Μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις, γνώμες και ιδέες με την ομάδα; 10) Μέσα από το πρόγραμμα θα κατορθώσουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν όλες τις δεξιότητες στο κοντινό και ευρύτερο περιβάλλον τους; 11) Μέσα από το πρόγραμμα τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες τους;

Οι ερευνητικές υποθέσεις θα διερευνηθούν μέσα από την ανασκόπηση των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας όπως την ηχογράφηση, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τον κριτικό φίλο και την αξιολόγηση με την ομάδα και την εμπυχώτρια και μέσα από την ανάλυση των στοιχείων που θα συλλεχθούν μετά από την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων.

2.1.3 ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η υλοποίηση της έρευνας έγινε στο 2^ο Νηπιαγωγείο του Ναυπλίου το τρέχον έτος 2020. Το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο είναι πολυδύναμο με τέσσερις τάξεις κλασσικού προγράμματος και δύο τάξεις προαιρετικού ολοήμερου. Βρίσκεται σε ανεξάρτητο χώρο, δεν συστεγάζεται με Δημοτικό σχολείο. Στο σχολείο εργάζονται συνολικά έξι νηπιαγωγοί με συνολικό αριθμό του σχολείου στα 91 παιδιά με τέσσερις αίθουσες διδασκαλίας συνολικά και τον εξωτερικό χώρο του σχολείου.

Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν να υλοποιούνται από τις 9 Ιανουαρίου 2020 μέχρι τις 10 Μαρτίου 2020. Μία παρέμβαση γινόταν κάθε βδομάδα. Υπήρξαν δύο φορές που πραγματοποιήθηκαν στην ίδια βδομάδα δύο παρεμβάσεις έπειτα από απαίτηση

των παιδιών για παιχνίδι. Η κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια μιάμιση ώρα στον χώρο του σχολείου.

2.1.4 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ένας μικρός αριθμός δείγματος για τις απαιτήσεις της έρευνας. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, όμως σχεδιάσαμε την έρευνα με αρκετά ερευνητικά εργαλεία, έτσι ώστε να είναι έγκυρο το αποτέλεσμα μέσω της μεθόδου της τριγωνοποίησης.

Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία ορίζοντας έτσι τον αριθμό των παιδιών της πειραματικής ομάδας ως (Π.Ο.Ν1, Π.Ο.Ν2 κ.τ.λ.) και ως αριθμό των παιδιών της ομάδας ελέγχου ως (Ο.Ε.Ν1, Ο.Ε.Ν2 κ.τ.λ.). Με τον όρο «τυχαία» δεν ορίζεται ότι το δείγμα το πήραμε τυχαία, αλλά δίνεται τυχαία η χρήση τυχαίων αριθμών στην επιλογή των ατόμων (Χαλικιάς, Μανωλέσου, & Χάλου, 2015).

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από συνολικό αριθμό 44 παιδιών που παρακολουθούν και το ολοήμερο και το κλασσικό τμήμα του νηπιαγωγείου. Τα τμήματα είναι ηλικιακά μεικτά με παιδιά προσχολικής ηλικίας από 5 έως 6 ετών και ηλικίας από 4 έως 5 ετών (νήπια – προνήπια). Η φοίτηση των παιδιών στην προσχολική ηλικία έχει δύο τάξεις στο Νηπιαγωγείο. Στην πειραματική ομάδα φοιτούν 22 παιδιά και στην ομάδα ελέγχου φοιτούν πάλι 22 παιδιά. Η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου βρίσκονται στο ίδιο Νηπιαγωγείο.

Στην πειραματική ομάδα τα 13 παιδιά ήταν αγόρια και τα 9 είναι κορίτσια. Στην ομάδα ελέγχου τα 15 ήταν αγόρια και τα 7 είναι κορίτσια. Και για τις δύο ομάδες έχουμε σύνολο 27 αγόρια και 16 κορίτσια. Από την αρχή της έρευνας ενημερώθηκαν οι γονείς στην πειραματική ομάδα για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις παρεμβάσεις και τους δηλώθηκε το πλαίσιο ερευνητικής δεοντολογίας τηρώντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων δίνοντας έτσι την τυχαία αρίθμηση στα άτομα που συμμετείχαν.

2.2 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.2.1 ΜΕΣΑ – ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα έρευνα η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι αυτής της έρευνας δράσης. Χρησιμοποιήσαμε την έρευνα δράσης γιατί ο εκπαιδευτικός μπορεί να τη διεξάγει και να την αξιοποιήσει με όλες τις γνωστικές περιοχές, αναδεικνύοντας τις δεξιότητες που τον προσελκύουν να αναλύσει για την αναβάθμιση της διδασκαλίας του μέσα από νέες μεθόδους διδασκαλίας, προσελκύνοντας τους μαθητές του (Cohen, & Manion, 1994:186).

Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης προσδιορίζεται ως η μέθοδος που δίνει λύση στα πραγματικά προβλήματα στον χώρο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, δίνοντας νέες δεξιότητες και γνώσεις σε συνδυασμό της θεωρίας με την πράξη μαζί (Carr, & Kemmis, 2010· Elliott, 2010).

Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την καλύτερευση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών που λαμβάνουν μέρος, εμβαθύνοντας στην αντίληψη των πρακτικών αυτών και επιπλέον στο πλαίσιο δημιουργίας τους (Cilliers, 1999:132-133).

Η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται από τη σπειροειδή διαδικασία της και πραγματοποιείται μέσα σε πέντε στάδια όπως είναι: α) η αναγνώριση προβλήματος, β) ο ορισμός του προβλήματος, γ) ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων, δ) οι παρεμβάσεις, ε) η εκτίμηση των παρεμβάσεων (Cilliers, 1999).

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στην έρευνα δράσης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ερευνητικά εργαλεία όπως: τα ερωτηματολόγια, τη συνέντευξη, την παρατήρηση, τους πίνακες παρατήρησης και το ερευνητικό ημερολόγιο. Με συγκεκριμένες τεχνικές καταγράφουμε στο ερευνητικό ημερολόγιο τις παρεμβάσεις, τον σχεδιασμό και τις παρατηρήσεις μας έχοντας καταγεγραμμένα όλα τα δεδομένα που χρειαζόμαστε καθ'όλη την χρονική πορεία της έρευνας σε ένα κυκλικό σχήμα (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008:4).

Την έρευνα δράσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε τη δυνατότητα να την ορίσουμε ως μία μορφή εφαρμοσμένης έρευνας που έχει στόχο στη δημιουργία γνώσης δημιουργώντας αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003). Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων εξαρτάται από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων από τα ερευνητικά δεδομένα τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της τριγωνοποίησης και εξασφαλίζοντας τη συλλογή όλων των ερευνητικών δεδομένων από όλα τα ερευνητικά εργαλεία (Guest, Namey, & Mitchell, 2013).

Όπως προαναφέραμε στη διαδικασία της τριγωνοποίησης συγκρίνονται τα ποσοτικά ερευνητικά δεδομένα με τα ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα ταυτόχρονα και επικυρώνουμε τα αποτελέσματα των δεδομένων από την ποσοτική έρευνα μέσα από τον ποιοτικό έλεγχο (Creswell et al., 2003).

2.2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Για την έρευνα ακολουθήσαμε τα βήματα ερευνητικού σχεδιασμού θέτοντας αρχικά το θέμα της έρευνας, έπειτα το θεωρητικό πλαίσιο, τους ερευνητικούς στόχους, μετά τα ερευνητικά ερωτήματα, ποιο είναι το δείγμα της έρευνας, ορίσαμε ποια θα είναι τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και με ποιο τρόπο θα αναλυθούν τα αποτελέσματα από τα δεδομένα. Για την υλοποίηση της έρευνας προέκυψαν τρεις φάσεις σχεδιασμού, οι οποίοι αναλύονται ως εξής:

2.2.2.1 Α΄ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Κατά την Α΄ Φάση του ερευνητικού σχεδιασμού η ερευνήτρια ενημέρωσε τους γονείς και τα παιδιά για τη διεξαγωγή του προγράμματος έρευνας στην πειραματική ομάδα. Ρωτήθηκαν οι γονείς για τη χρήση τεχνολογικών μέσων για καταγραφή και παρατήρηση από την ερευνήτρια. Τονίσθηκε η ανωνυμία των δεδομένων και πληροφορήθηκαν αναλυτικά για τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων.¹ Έπειτα δόθηκαν τα ερωτηματολόγια για να τα συμπληρώσουν με χρήση κωδικού αριθμού για κάθε

¹ Για τη σχεδίαση όλων των παρεμβάσεων αξιοποιήθηκαν δύο βιβλία.

Χάσκα, Κ. (2019). *Anasa cultural center*. Αθήνα: Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ.

Τραϊν, Μ. & Τζομπε - Στενγκλε, Ι. (1997). *Παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

παιδί για να διατηρηθεί η ανωνυμία. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν και στη Νηπιαγωγό για την ομάδα ελέγχου, για να συμπληρωθούν. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των γονέων πριν τις παρεμβάσεις.

2.2.2.2 Β΄ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Στην Β΄Φάση η ερευνήτρια σχεδίασε και υλοποίησε δώδεκα παρεμβάσεις για το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι ως μέσο καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων υπήρχε η τήρηση του ερευνητικού ημερολογίου, της συμμετοχικής παρατήρησης και η συμμετοχή του κριτικού φίλου. Υπήρξαν κάποιες μαγνητοσκοπήσεις και φωτογραφίες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, όχι όμως αρκετών διότι οι γονείς δεν επιθυμούσαν στην πλειοψηφία για τη χρήση τους και δεν επιθυμούσαν τη δημοσιοποίηση του υλικού. Ακολουθήθηκε η σπειροειδής διαδικασία για την υλοποίηση των παρεμβάσεων και η συνάντηση με τον κριτικό φίλο για περαιτέρω αξιολόγηση των παρεμβάσεων.

2.2.2.3 Γ΄ΦΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Στη Γ΄Φάση ερευνητικού σχεδιασμού δόθηκαν πάλι τα ερωτηματολόγια στην ομάδα ελέγχου να συμπληρωθούν από την εκπαιδευτικό της τάξης και για την πειραματική ομάδα συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια και εκπαιδευτικό της τάξης για να υπάρξει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Οι συνεντεύξεις με τους γονείς επαναλήφθηκαν στην πειραματική ομάδα μέσω τηλεφώνου καθώς δεν υπήρχε δυνατότητα για να υπάρξουν ραντεβού, δίνοντας όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα.

2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.3.1 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της ποσοτικής έρευνας μοιράζοντας στους γονείς ερωτηματολόγιο με τίτλο: Κλίμακα Αξιολόγησης

Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία (Κουρμούση, & Κούτρας, 2011).²

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν 79 ερωτήσεις συνολικά, με 8 κατηγορίες κοινωνικών δεξιοτήτων που διερευνούμε στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι κατηγορίες είναι οι κοινωνικές σχέσεις τους με τους άλλους αλλά και με τους ενήλικες, πως διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, την επίλυση προβλημάτων, την ενσυναίσθηση, την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, την εκδήλωση σωματικής και μη επιθετικότητας, την αυτοεκτίμηση και τη συμμετοχή των παιδιών στην τάξη.

Σαν **Α' Φάση** της έρευνας ορίσαμε την ενημέρωση των γονέων της πειραματικής ομάδας για το πρόγραμμα των παρεμβάσεων, τον τρόπο που θα διεξαχθεί η έρευνα και τη συμμετοχή τους σε αυτό το πρόγραμμα. Πρώτα δόθηκε στους γονείς το ερωτηματολόγιο πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις. Και στους γονείς της ομάδας ελέγχου δόθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο να το συμπληρώσουν τηρώντας την ανωνυμία τους και στις δύο ομάδες.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι σχεδιασμένες με την κλίμακα Likert, μετρώντας όλες τις συμπεριφορές των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε επτά βαθμίδες από το νούμερο 1 έως το νούμερο 7: 1 (ποτέ ή σχεδόν ποτέ), 2 (πολύ σπάνια), 3 (σπάνια), 4 (μερικές φορές), 5 (συχνά), 6 (πολύ συχνά), 7 (πάντα ή σχεδόν πάντα). Για την κατηγορία της αυτοεκτίμησης μόνο υπήρχαν πέντε βαθμίδες μέτρησης από το νούμερο 1 έως το νούμερο 5 ως εξής: (1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συνήθως, 5 = πάντα).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει σταθμιστεί από την ερευνήτρια που το σχεδίασε και έχει συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha με τιμές από 0,8 έως 0,97 (Κουρμούση, 2012: 227). Στην παρούσα εργασία σταθμίσαμε τον συντελεστή Cronbach's alpha στην πειραματική ομάδα και οι τιμές ήταν 0,904 και για την ομάδα ελέγχου 0,957 δίνοντας μία καλή αξιοπιστία για να το χρησιμοποιήσουμε.

Μετά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δώδεκα παραμβάσεων που αποτελούν και τη **Γ' Φάση** του ερευνητικού σχεδιασμού, οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί της τάξης τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου, θα απαντήσουν ξανά

² Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε στη διπλωματική εργασία της φοιτήτριας Ελένης Κατσιάβου, του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και διά Βίου Μάθηση» του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με θέμα :«Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης» το ακαδημαϊκό έτος 2017.

στο ίδιο ερωτηματολόγιο για να ερευνήσουμε στις εξαρτημένες μεταβλητές μετά τις παρεμβάσεις τι έχει αλλάξει και τι παραμένει σταθερό.

Τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS (Statistic Performance Software System) ως ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης κυρίως στις κοινωνικές δεξιότητες.

2.3.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων για την ποιοτική έρευνα έγινε με τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία: το ημερολόγιο του ερευνητή, μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης, τον κριτικό φίλο, και τις συνεντεύξεις των γονέων με ένα ερωτηματολόγιο με ημι- δομημένες ερωτήσεις.

Συμμετοχική Παρατήρηση

Η χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συμμετέχει μέσα από μία βιωματική παρέμβαση και να αποκτήσει άποψη για τους συμμετέχοντες, μέσα από την αλληλεπίδραση αποκτώντας μια αντίληψη ολιστική. Ο ερευνητής δημιουργεί μία κατηγοριοποίηση στις καταγραφές που έχει κάνει: α) Ερμηνευτικές, β) τις Περιγραφικές και τέλος γ) τις Μεθοδολογικές. Στις περιγραφικές παρατηρήσεις του ερευνητή αναφέρονται οι περιγραφές που καταγράφουν με όλα τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη εκείνη τη στιγμή. Στην ερμηνευτική καταγραφή περιγράφονται το πως ερμηνεύει ο ερευνητής όσα βλέπει και βιώνει ο ίδιος να συμβαίνουν μέσα στην τάξη. Και τέλος στη μεθοδολογική καταγραφή περιγράφονται οι παρατηρήσεις του ερευνητή που κρίνει ο ίδιος ότι θα πρέπει να καταγραφούν. Η συμμετοχική παρατήρηση σε μία έρευνα διαρκεί σε όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων (Μάγος, 2005).

2.3.2.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι σημαντικό, γιατί σε αυτό καταγράφεται όλη η πορεία της έρευνας. Οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι δυσκολίες χρησιμοποιώντας ημερομηνίες και αναλυτική περιγραφή για κάθε παρέμβαση του ερευνητή. Με αυτό τον τρόπο η έρευνα γίνεται για τον ερευνητή κατανοητή μέσα από τις καταγραφές δίνοντας την εικόνα του αποτελέσματος των παρεμβάσεων ως επιλογή του ερευνητή (Ισαρη, & Πούρκος, 2015).

2.3.2.2 ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΙΛΟΣ

Για να διευκολυνθεί περισσότερο η διαδικασία της συλλογής δεδομένων σε μία έρευνα επιβάλλεται η συμμετοχή του κριτικού φίλου για την ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων (MacBeath et al., 1996). Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι βοηθητικός κατά την περίοδο της επανεπεξεργασίας που ο ερευνητής και η ομάδα χρειάζεται βοήθεια με τη συμβολή του στη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μπορεί να αξιολογήσει, να συμβάλλει σε απόψεις, ιδέες, εφαρμογές και να ασκήσει κριτική για τις παρεμβάσεις μέσα από μία άλλη οπτική γωνία στα πλαίσια του αναστοχασμού (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003)

Σε αυτή την έρευνα κριτικός φίλος ορίστηκε από την ερευνήτρια συνάδελφος νηπιαγωγός από το σχολείο που δίδασκε σε άλλο τμήμα του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος με την οποία υπήρχε συνεργασία.

2.3.2.3 ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Οι συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν έγιναν και στην Α΄Φάση της έρευνας και στη Β΄Φάση. Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις και μετά τις παρεμβάσεις. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσα από ένα ερωτηματολόγιο ημι-δομημένων ερωτήσεων έτσι ώστε οι συνεντευζιαζόμενοι να μπορέσουν να απαντήσουν με μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στις ερωτήσεις του ερευνητή για όσα θέματα μπορεί να ερωτηθούν που ενδιαφέρει τον ερευνητή για τους σκοπούς της έρευνας. Οι συνεντευζιαζόμενοι απαντούν σύμφωνα με όσα παρατηρούν και τις εμπειρίες τους, ώστε να συλλέξουμε τα ερευνητικά δεδομένα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007:42).

2.4 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης είναι μία πολλαπλή μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και ανάλυσης πολλών δεδομένων από πολλές πηγές για την ανάλυσή τους και την εύρεση των ίδιων ερευνητικών φαινομένων, έτσι ώστε να υπάρξει εγκυρότητα στα **ευρήματα** της έρευνας με την εξασφάλιση της επάρκειας και της καταλληλότητας των δεδομένων που αναλύθηκαν (Συμέου, 2007).

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης εξασφαλίζει στον ερευνητή την παρεμνησία από προσωπικές προκαταλήψεις και περιορίζει τα μειονεκτήματα που μπορεί να υπάρχουν στις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τον βοηθά να περιγράψει και να παρατηρήσει με μεγαλύτερη επάρκεια κατά τη διάρκεια της έρευνας. Διαφαίνεται

η μεγαλύτερη αξιοπιστία στα ερευνητικά δεδομένα μέσω της τριγωνοποίησης όταν για το ίδιο θέμα ή με ίδια θεματολογία έρευνες προέρχονται από διαφορετικές πηγές (Maycut, & Morehouse, 1994).

Σύμφωνα με ερευνητές ο κύριος στόχος της τριγωνοποίησης είναι η επιβεβαίωση και σύμφωνα με άλλους ερευνητές είναι η πληρότητα στην ανάλυση ενός φαινομένου. Η σύμφωνη γνώμη όλων των ερευνητών είναι ότι μέσα από την τριγωνοποίηση αναπτύσσεται μία στρατηγική που βελτιώνει την ακρίβεια μέτρησης μιας μεταβλητής σε μία έρευνα ή στη μελέτη ενός φαινομένου (Denzin, 1989).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Αφού ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα. Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε με χρήση του λογισμικού SPSS (Superior Performance Software System) με έλεγχο των δεδομένων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

3.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν σαράντα τέσσερα (44) νήπια α' ηλικίας (νήπια) και β' ηλικίας (προνήπια). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το 50,0% από το σύνολο των νηπίων ανήκαν στην πειραματική ομάδα και το 50,0% στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τον αριθμό κάθε ομάδας

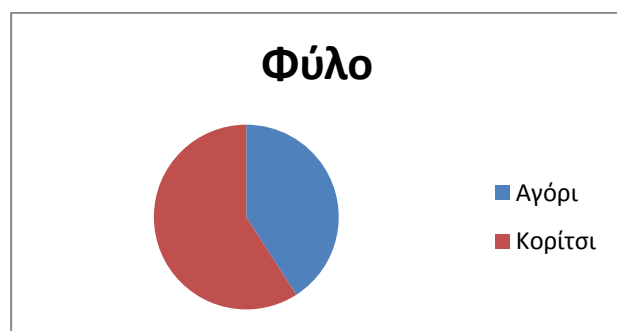
Αριθμός Παιδιών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22	22	50,0	50,0	50,0
	22	22	50,0	50,0	100,0

	Total	44	100,0	100,0	
--	-------	----	-------	-------	--

- Από το σύνολο των νηπίων του δείγματος, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το 40,9% ήταν αγόρια και το 59,09% ήταν κορίτσια.

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ως προς το φύλλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	18	40,9	40,9	40,9
	Κορίτσια	26	59,09	59,09	100,0
	Total	44	100,0	100,0	



Γράφημα 1

- Από το σύνολο των νηπίων του δείγματος, (Πίνακας 3), το 50,0% ήταν νήπια α΄ ηλικίας (νήπια) και το 50,0% ήταν νήπια β΄ ηλικίας (προνήπια).

Πίνακας 3. Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

Νήπιο α΄ - β΄ ηλικίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νήπιο	22	50,0	50,0	50,0

	α' ηλικίας				
	Νήπιο	22	50,0	50,0	100,0
	β' ηλικίας				
	Total	44	100,0	100,0	



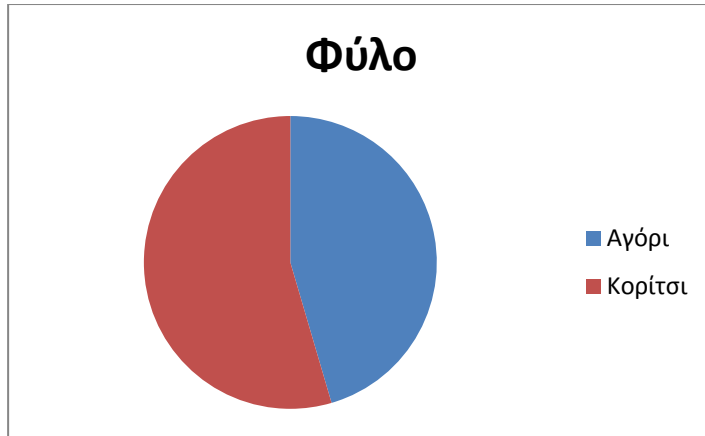
Γράφημα 2

3.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν είκοσι δύο (22) νήπια α' και β' ηλικίας. Το 45,45% από το σύνολο των νηπίων της πειραματικής ομάδας ήταν αγόρια και το 54,54% ήταν κορίτσια (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατανομή δείγματος πειραματικής ομάδας ως προς το φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	10	45,45	45,45	45,45
	Κορίτσι	12	54,54	54,54	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

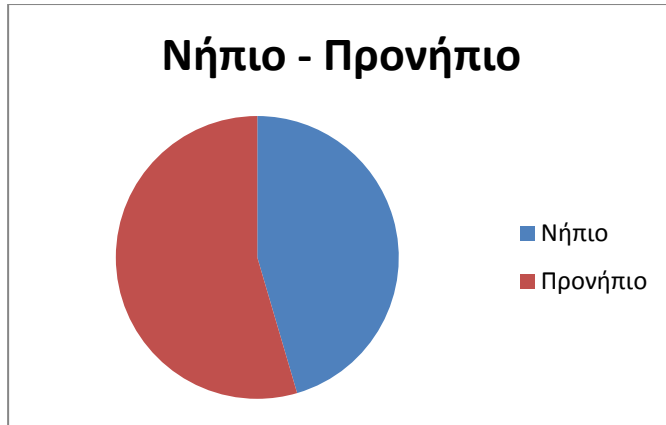


Γράφημα 3

- Από το σύνολο των νηπίων της πειραματικής ομάδας, το 45,45% από το σύνολο των νηπίων ήταν νήπια α΄ ηλικίας και το 54,54% ήταν νήπια β΄ ηλικίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος της πειραματικής ομάδας ως προς την ηλικία

Νήπιο α΄ - β΄ ηλικίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νήπιο α΄ ηλικίας	10	45,45	45,45	45,45
	Νήπιο β΄ ηλικίας	12	54,54	54,54	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



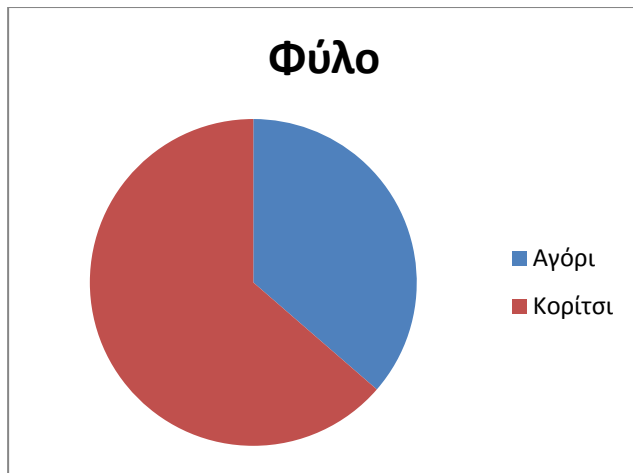
Γράφημα 4

3.3 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ

Την ομάδα ελέγχου αποτέλεσαν είκοσι δυο (22) νήπια α΄ και β΄ ηλικίας. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, το 36,36% από το σύνολο των νηπίων της ομάδας ελέγχου ήταν αγόρια και το 63,63% ήταν κορίτσια.

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος της ομάδας ελέγχου ως προς το φύλο

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγόρι	8	36,36	36,36	36,36
	Κορίτσι	14	63,63	63,63	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

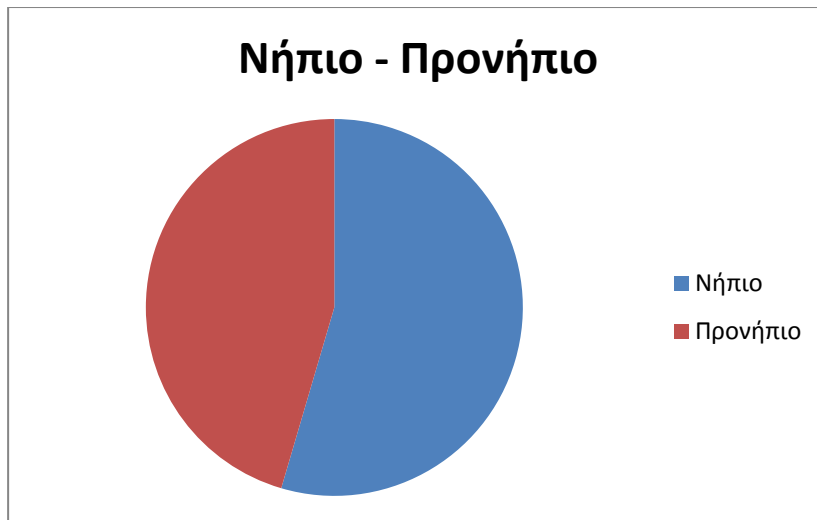


Γράφημα 5

- Από το σύνολο των νηπίων της ομάδας ελέγχου, το 68,8% ήταν νήπια α΄ ηλικίας και το 31,3% ήταν νήπια β΄ ηλικίας (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Κατανομή του δείγματος της ομάδας ελέγχου ως προς την ηλικία

		Νήπιο α΄ - β΄ ηλικίας			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νήπιο α΄ ηλικίας	12	54,54	54,54	54,54
	Νήπιο β΄ ηλικίας	10	45,45	45,45	100,0
	Total	22	100,0	100,0	



Γράφημα 6

3.4 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΚΛΙΜΑΚΑΣ

Η αξιολόγηση των μαθητών ανάλογα με τη συχνότητα που εκδηλώνουν την κάθε συμπεριφορά, έγινε με χρήση επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2 = πολύ σπάνια, 3 = σπάνια, 4 = μερικές φορές, 5 = συχνά, 6 = πολύ συχνά, 7 = πάντα ή σχεδόν πάντα).

Για την κλίμακα της αυτοεκτίμησης η αξιολόγηση έγινε με χρήση πεντάβαθμης κλίμακας (1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = συνήθως, 5 = πάντα).

Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου: συμμετοχή/συνεργασία στην τάξη, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, δεξιότητες φιλίας/κοινωνική επάρκεια, επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνουν δηλώσεις με θετικό και αρνητικό περιεχόμενο, ενώ η υποκλίμακα εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας αποτελείται μόνο από αρνητικές δηλώσεις

Για τις δηλώσεις με αρνητικό περιεχόμενο έγινε αντιστροφή της βαθμολόγησης (1 = πάντα ή σχεδόν πάντα, 2 = πολύ συχνά, 3 = συχνά, 4 = μερικές φορές, 5 = σπάνια, 6 = πολύ σπάνια κι 7 = ποτέ ή σχεδόν ποτέ) (Κουρμούση, 2012:223-224).

Πίνακας 8. Κατανομή θετικών και αρνητικών ερωτήσεων.

Κλίμακα	Θετικές Ερωτήσεις	Αρνητικές Ερωτήσεις
Συγκέντρωση Προσοχής	1,2,3,4,5,6	-
Συμμετοχή/Συνεργασία στη τάξη	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14	1
Αναγνώριση/Διαχείριση Συναισθημάτων	1,2,4,5,10,12	3,6,7,8,9,11,13,14,15,16,17
Εκδήλωση σωματικής Επιθετικότητας	-	1,2,3,4,5
Αυτοεκτίμηση	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14, 15,16	-
Ενσυναίσθηση	1,2,3,4,5,6,7	-
Δεξιότητες Φιλίας/Κοινωνική Επάρκεια	1,2,3,4	-
Επίλυση Προβλημάτων	1,2,3,4,5,6,7,9	8,10

Η ανωτέρω κλίμακα έχει ήδη σταθμιστεί από τους Κουρμούση και Κούτρα. Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha των κλιμάκων, που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζουν τιμές που κυμαίνονται από 0.8 – 0.97 (Κουρμούση, 2012: 227).

Επανελέγξαμε την αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency) για το σύνολο της κλίμακας και είχαμε τα κάτωθι αποτελέσματα.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha για την πειραματική ομάδα είναι 0.904 ενώ για την ομάδα ελέγχου είναι 0.957, τιμές που αντιστοιχούν σε άριστη εσωτερική συνοχή και επομένως αξιοπιστία σε καλό επίπεδο, οπότε μπορούμε να το χρησιμοποιήσουμε με ασφάλεια.

Πίνακας 9. Cronbach's alpha για πειραματική ομάδα

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,904	,945	79

Πίνακας 10. Cronbach's alpha για ομάδα ελέγχου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,957	79

3.5 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ

Με βάση το τεστ κανονικότητας Shapiro – Wilk, διαπιστώσαμε ότι, όσον αφορά την πειραματική μας ομάδα, από τα εβδομήντα εννέα (79) ερωτήματα των οκτώ (8) κοινωνικών δεξιοτήτων – μεταβλητών που διερευνούμε οι πενήντα (50) παρουσιάζουν p-value > 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SP1total	,157	22	,168	,937	22	,172
SP2total	,193	22	,032	,892	22	,020
SP3total	,151	22	,200*	,930	22	,125
SP4total	,170	22	,099	,931	22	,127
SP5total	,136	22	,200*	,954	22	,386
SP6total	,136	22	,200*	,935	22	,155

SST1total	,151	22	,200*	,937	22	,171
SST2total	,183	22	,054	,912	22	,052
SST3total	,174	22	,080	,895	22	,024
SST4total	,145	22	,200*	,945	22	,249
SST5total	,187	22	,043	,944	22	,241
SST6total	,167	22	,114	,940	22	,194
SST7total	,147	22	,200*	,952	22	,341
SST8total	,235	22	,003	,907	22	,040
SST9total	,185	22	,048	,911	22	,050
SST10total	,158	22	,162	,960	22	,481
SST11total	,309	22	,000	,899	22	,028
SST12total	,179	22	,063	,915	22	,060
SST13total	,165	22	,121	,953	22	,367
SST14total	,175	22	,079	,909	22	,046
ADS1total	,118	22	,200*	,965	22	,586
ADS2total	,173	22	,085	,956	22	,408
ADS3total	,133	22	,200*	,962	22	,524
ADS4total	,162	22	,136	,941	22	,210
ADS5total	,268	22	,000	,810	22	,001
ADS6total	,132	22	,200*	,954	22	,375
ADS7total	,176	22	,074	,953	22	,360
ADS8total	,198	22	,025	,921	22	,079
ADS9total	,138	22	,200*	,931	22	,131
ADS10total	,183	22	,052	,900	22	,030
ADS11total	,149	22	,200*	,963	22	,544
ADS12total	,210	22	,012	,926	22	,100
ADS13total	,220	22	,007	,877	22	,011
ADS14total	,156	22	,173	,973	22	,768
ADS15total	,153	22	,196	,919	22	,072
ADS16total	,177	22	,070	,932	22	,134
ADS17total	,207	22	,015	,898	22	,027
ESE1total	,264	22	,000	,798	22	,000
ESE2total	,248	22	,001	,870	22	,008
ESE3total	,244	22	,001	,862	22	,005
ESE4total	,248	22	,001	,861	22	,005
ESE5total	,224	22	,005	,874	22	,009
A1total	,170	22	,098	,912	22	,051
A2total	,165	22	,121	,949	22	,300
A3total	,151	22	,200*	,948	22	,283
A4total	,175	22	,079	,939	22	,185
A5total	,213	22	,010	,909	22	,046
A6total	,227	22	,005	,921	22	,080
A7total	,196	22	,027	,894	22	,023

A8total	,208	22	,014	,893	22	,022
A9total	,196	22	,028	,919	22	,072
A10total	,233	22	,003	,891	22	,020
A11total	,242	22	,002	,875	22	,010
A12total	,160	22	,150	,937	22	,168
A13total	,219	22	,008	,905	22	,037
A14total	,140	22	,200*	,944	22	,238
A15total	,135	22	,200*	,936	22	,163
A16total	,163	22	,131	,924	22	,094
E1total	,141	22	,200*	,950	22	,319
E2total	,202	22	,020	,930	22	,120
E3total	,218	22	,008	,914	22	,057
E4total	,191	22	,036	,914	22	,056
E5total	,142	22	,200*	,929	22	,116
E6total	,188	22	,042	,901	22	,032
E7total	,238	22	,002	,863	22	,006
DFKE1total	,166	22	,118	,946	22	,265
DFKE2total	,207	22	,015	,912	22	,053
DFKE3total	,160	22	,149	,904	22	,036
DFKE4total	,274	22	,000	,841	22	,002
EP1total	,168	22	,107	,901	22	,032
EP2total	,126	22	,200*	,943	22	,224
EP3total	,156	22	,175	,931	22	,127
EP4total	,112	22	,200*	,934	22	,151
EP5total	,114	22	,200*	,964	22	,576
EP6total	,144	22	,200*	,937	22	,169
EP7total	,162	22	,137	,936	22	,166
EP8total	,206	22	,016	,877	22	,011
EP9total	,187	22	,043	,904	22	,036
EP10total	,200	22	,022	,841	22	,002

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Αντίστοιχα για την ομάδα ελέγχου τέσσερις (4) από τις εβδομήντα εννιά (79) παρουσιάζουν p-value > 0,05.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
--	---------------------------------	--------------

	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SP1Total	,303	22	,000	,790	22	,000
SP2Total	,271	22	,000	,807	22	,001
SP3Total	,257	22	,001	,875	22	,010
SP4Total	,266	22	,000	,857	22	,004
SP5Total	,306	22	,000	,810	22	,001
SP6Total	,289	22	,000	,777	22	,000
SST1Total	,207	22	,015	,842	22	,002
SST2Total	,296	22	,000	,817	22	,001
SST3Total	,190	22	,038	,891	22	,020
SST4Total	,215	22	,009	,882	22	,013
SST5Total	,232	22	,003	,834	22	,002
SST6Total	,301	22	,000	,813	22	,001
SST7Total	,310	22	,000	,794	22	,000
SST8Total	,338	22	,000	,750	22	,000
SST9Total	,250	22	,001	,843	22	,003
SST10Total	,229	22	,004	,813	22	,001
SST11Total	,253	22	,001	,796	22	,000
SST12Total	,239	22	,002	,856	22	,004
SST13Total	,212	22	,011	,874	22	,009
SST14Total	,224	22	,005	,824	22	,001
ADS1Total	,267	22	,000	,813	22	,001
ADS2Total	,290	22	,000	,798	22	,000
ADS3Total	,185	22	,049	,864	22	,006
ADS4Total	,227	22	,004	,820	22	,001
ADS5Total	,494	22	,000	,386	22	,000
ADS6Total	,275	22	,000	,859	22	,005
ADS7Total	,218	22	,008	,878	22	,011
ADS8Total	,228	22	,004	,865	22	,006
ADS9Total	,241	22	,002	,859	22	,005
ADS10Total	,223	22	,006	,855	22	,004
ADS11Total	,231	22	,003	,870	22	,008
ADS12Total	,265	22	,000	,830	22	,002
ADS13Total	,345	22	,000	,748	22	,000
ADS14Total	,248	22	,001	,795	22	,000
ADS15Total	,265	22	,000	,778	22	,000
ADS16Total	,235	22	,003	,790	22	,000
ADS17Total	,203	22	,018	,821	22	,001
ESE1Total	,300	22	,000	,725	22	,000
ESE2Total	,350	22	,000	,705	22	,000
ESE3Total	,307	22	,000	,732	22	,000
ESE4Total	,348	22	,000	,715	22	,000
ESE5Total	,305	22	,000	,693	22	,000

A1Total	,218	22	,008	,865	22	,006
A2Total	,184	22	,051	,875	22	,010
A3Total	,174	22	,081	,874	22	,009
A4Total	,240	22	,002	,802	22	,001
A5Total	,219	22	,007	,828	22	,001
A6Total	,168	22	,108	,865	22	,006
A7Total	,212	22	,011	,843	22	,003
A8Total	,163	22	,131	,887	22	,017
A9Total	,230	22	,004	,827	22	,001
A10Total	,172	22	,091	,889	22	,018
A11Total	,289	22	,000	,838	22	,002
A12Total	,185	22	,047	,882	22	,013
A13Total	,345	22	,000	,762	22	,000
A14Total	,215	22	,010	,881	22	,013
A15Total	,275	22	,000	,829	22	,002
A16Total	,160	22	,148	,912	22	,051
E1Total	,227	22	,004	,867	22	,007
E2Total	,242	22	,002	,824	22	,001
E3Total	,242	22	,002	,824	22	,001
E4Total	,239	22	,002	,838	22	,002
E5Total	,274	22	,000	,798	22	,000
E6Total	,258	22	,001	,866	22	,007
E7Total	,277	22	,000	,818	22	,001
DFKE1Total	,292	22	,000	,853	22	,004
DFKE2Total	,222	22	,006	,902	22	,033
DFKE3Total	,172	22	,089	,881	22	,013
DFKE4Total	,214	22	,010	,870	22	,008
EP1Total	,133	22	,200 [*]	,914	22	,057
EP2Total	,153	22	,195	,913	22	,054
EP3Total	,185	22	,049	,878	22	,011
EP4Total	,129	22	,200 [*]	,895	22	,024
EP5Total	,135	22	,200 [*]	,889	22	,018
EP6Total	,242	22	,002	,836	22	,002
EP7Total	,159	22	,157	,904	22	,035
EP8Total	,151	22	,200 [*]	,932	22	,133
EP9Total	,243	22	,002	,848	22	,003
EP10Total	,265	22	,000	,819	22	,001

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Δεδομένου, λοιπόν, ότι δημιουργήσαμε δείκτες ανά κοινωνική δεξιότητα, αυτό θα επηρέαζε την κανονικότητα των δεικτών. Άρα δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κριτήριο t-test αλλά το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test. Οι δείκτες αποτελούν απλούς αριθμητικούς μέσους των δηλώσεων κάθε υποκλίμακας κοινωνικής δεξιότητας κι έχουν υπολογιστεί πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

3.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

3.6.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Στον πίνακα 11, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή βελτίωσης για κάθε κοινωνική δεξιότητα, πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Πίνακας 11. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή βελτίωσης.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TotalSP1	22	6,00	36,00	20,7727	8,93858
TotalSST1	22	41,00	78,00	55,5909	10,18243
TotalADS1	22	35,00	87,00	63,5909	14,61134
TotalESE1	22	5,00	28,00	11,8182	6,95315
TotalA1	22	30,00	60,00	43,5455	9,10116
TotalE1	22	12,00	36,00	23,4091	7,24180
TotalDFKE1	22	5,00	19,00	13,5000	4,31774
TotalEP1	22	20,00	48,00	35,9091	8,63497
TotalSP2	22	19,00	40,00	29,4091	5,94946
TotalSST2	22	54,00	81,00	67,4545	8,03402
TotalADS2	22	49,00	85,00	63,5909	9,29239
TotalESE2	22	5,00	15,00	7,2727	2,88150
TotalA2	22	37,00	73,00	56,7273	9,73057
TotalE2	22	26,00	46,00	34,4091	5,55200
TotalDFKE2	22	10,00	24,00	18,5909	3,64704
TotalEP2	22	31,00	57,00	43,5909	7,37214
Valid N (listwise)	22				

Ο μέσος όρος αναφορικά με τη «συγκέντρωση προσοχής» πριν την παρέμβαση (TotalSP1) ήταν 20,77 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalSP2) 29,4 και οι τυπικές αποκλίσεις 8,93 και 5,94 αντίστοιχα.

Ο μέσος όρος αναφορικά με τη «συμμετοχή – συνεργασία στη τάξη» (TotalSST1) πριν την παρέμβαση ήταν 55,59 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalSST2) 67,45 και οι τυπικές αποκλίσεις 10,18 και 8,03.

Ο μέσος όρος για την «αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων» πριν την παρέμβαση (TotalADS1) ήταν 63,59 και μετά την παρέμβαση (TotalADS2) 63,59 και οι τυπικές αποκλίσεις 14,61 και 9,29.

Ο μέσος όρος για την «εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας» πριν την παρέμβαση (TotalESE1) ήταν 11,81 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalESE2) 7,27 και οι τυπικές αποκλίσεις 6,95 και 2,88.

Ο μέσος όρος για την «αυτοεκτίμηση» πριν την παρέμβαση (TotalA1) ήταν 43,54 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalA2) 56,72 και οι τυπικές αποκλίσεις 9,1 και 9,73.

Ο μέσος όρος για την υποκλίμακα «ενσυναίσθηση» πριν την παρέμβαση (TotalE1) ήταν 23,4 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalE2) 34,4 και οι τυπικές αποκλίσεις 7,24 και 5,55.

Ο μέσος όρος για τις «δεξιότητες φιλίας – κοινωνική επάρκεια» πριν την παρέμβαση (TotalDFKE1) ήταν 13,5 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalDFKE2) 18,59 και οι τυπικές αποκλίσεις 4,31 και 3,64.

Ο μέσος όρος για την «επίλυση προβλημάτων» πριν την παρέμβαση (TotalEP1) ήταν 35,9 ενώ μετά την παρέμβαση (TotalEP2) 43,5 και οι τυπικές αποκλίσεις 8,63 και 7,37.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon test.

Έτσι στον Πίνακα 12, διαπιστώνουμε τα εξής :

Όσον αφορά την πειραματική μας ομάδα οι επτά (7) από τις οκτώ (8) μεταβλητές – κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$).

Κάτι τέτοιο δείχνει ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις μας στη συγκεκριμένη ομάδα.

Οι δεξιότητες που φαίνεται να ενισχύθηκαν και να βελτιώθηκαν ήταν: η συγκέντρωση προσοχής (SP1 – SP2), η συμμετοχή και η συνεργασία στην τάξη (SST1 – SST2), η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας (ESE1 – ESE2), η αυτοεκτίμηση (A1 – A2), η ενσυναίσθηση (E1 – E2), οι δεξιότητες φιλίας – κοινωνική επάρκεια (DFKE1 – DFKE2), η επίλυση προβλημάτων (EP1 – EP2).

Δε φαίνεται να παρουσιάστηκε βελτίωση όσον αφορά την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (ADS1 – ADS2), καθώς η τιμή Asymp. Sig. (2-tailed) είναι 0,685 τιμή μεγαλύτερη του 0,05 (0,685>0,05).

Πίνακας 12. Wilcoxon test για πειραματική ομάδα

Test Statistics ^a								
	TotalSP2	TotalSST2	TotalADS2	TotalESE2	TotalA2	TotalE2	TotalDFKE2	TotalEP2
	-	-	-	-	-	-	-	-
	TotalSP1	TotalSST1	TotalADS1	TotalESE1	TotalA1	TotalE1	TotalDFKE1	TotalEP1
Z	-3,680 ^b	-3,947 ^b	-,406 ^b	-2,981 ^c	-3,924 ^b	-3,812 ^b	-3,885 ^b	-3,708 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,685	,003	,000	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

c. Based on positive ranks.

3.6.2 ΕΛΕΓΧΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

Στον Πίνακα 13, όπως προέκυψε από τον υπολογισμό του μη παραμετρικού κριτηρίου Wilcoxon test, διαπιστώνουμε τα εξής :

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν υλοποιήθηκαν αντίστοιχες παρεμβάσεις, όλες οι υπό διερεύνηση δεξιότητες παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 (p-value > 0,05). Κάτι τέτοιο δείχνει ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πριν και μετά μετρήσεις στη συγκεκριμένη ομάδα. Στη συγκεκριμένη ομάδα ακολουθήθηκε το κανονικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Με βάση τον υπολογισμό του Wilcoxon test, για την ομάδα ελέγχου δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση. Κάτι τέτοιο δείχνει ότι δεν υπήρξαν στατιστικά

σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πριν και μετά μετρήσεις στη συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας 13. Wilcoxon test για ομάδα ελέγχου

Test Statistics ^a								
	TotalSPE L2 - TotalSPE L1	TotalSST EL2 - TotalSST EL1	TotalADS EL2 - TotalADS EL1	TotalESE EL2 - TotalESE EL1	TotalAE L2 - TotalAE L1	TotalEE L2 - TotalEE L1	TotalDFKE EL2 - TotalDFKE EL1	TotalEPE L2 - TotalEPE L1
Z	-0,486 ^b	-2,694 ^b	-2,401 ^b	-2,000 ^b	-2,121 ^b	-1,997 ^b	-0,808 ^b	-1,400 ^b
Asym p. Sig. (2- tailed)	0,627	0,075	0,160	0,460	0,340	0,450	0,406	0,150

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

3.6.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ – ΟΜΑΔΑΣ ΕΛΕΓΧΟΥ

Συγκρίνοντας τις τιμές του Wilcoxon test για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου (Πίνακας 14), παρατηρούμε πως για την πειραματική ομάδα, η ανάλυση έδειξε, πως οι επτά (7) από τις οκτώ (8) κοινωνικές δεξιότητες παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value} < 0,05$). Συνεπώς, υπάρχει στατιστικά σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας, στις επτά (7) από τις οκτώ (8) κατηγορίες του ερωτηματολογίου μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου όλες οι υπό διερεύνηση δεξιότητες παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value} > 0,05$). Αυτό δείχνει πως δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις, πριν και μετά, μετρήσεις στη συγκεκριμένη ομάδα.

Πίνακας 14. Έλεγχος διαφορών τιμών Wilcoxon test ανάμεσα στις δύο ομάδες

	Κοινωνικές δεξιότητες	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Συγκέντρωση προσοχής		0	0,627
Συμμετοχή/Συνεργασία		0	

Test Statistics^a	στη τάξη		0,075
	Αναγνώριση Διαχείριση συναισθημάτων	0,685	0,160
	Εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας	0,003	0,460
	Αυτοεκτίμηση	0	0,340
	Ενσυναίσθηση	0	0,450
	Δεξιότητες φιλίας	0	0,406
	Επίλυση προβλημάτων	0	0,150

3.7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΒΑΣΕΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

3.7.1 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ «ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ»

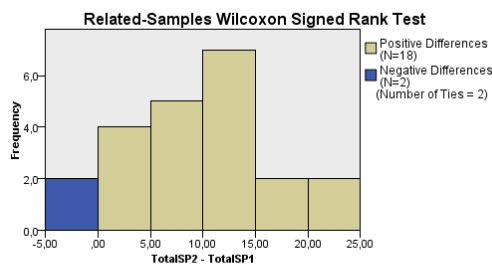
Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενίσχυε τη συγκέντρωση προσοχής

θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν ενισχύει τη συγκέντρωση προσοχής
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι ενισχύει τη συγκέντρωση προσοχής

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value για τη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι 0 (p-value<0.05). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των είκοσι δύο (22) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 7. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 2,38% έως 50%. Άρα τα νήπια φαίνεται πως κατάφεραν να συγκεντρωθούν για περισσότερη ώρα στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν.



Total N	22
Test Statistic	203,500
Standard Error	26,763
Standardized Test Statistic	3,680
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

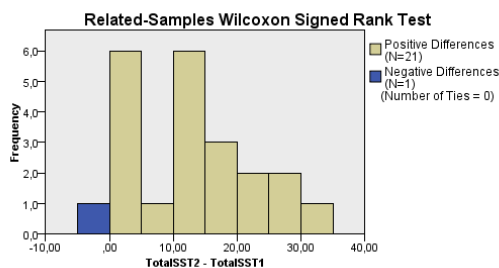
3.7.2 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ «ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ /ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ» Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθούσε τα νήπια να καλλιεργήσουν ικανότητες συνεργασίας

θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν βοηθάει τα νήπια να συμμετέχουν στις δραστηριότητες στην τάξη και να καλλιεργήσουν ικανότητες συνεργασίας
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι βοηθάει τα νήπια να συμμετέχουν στις δραστηριότητες στην τάξη και να καλλιεργήσουν ικανότητες συνεργασίας

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value για τη συγκεκριμένη δεξιότητα είναι 0 (p-value<0,05). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική μας υπόθεση αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των 22 παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 6. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 1% έως 34,7%. Άρα τα νήπια φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων συμμετείχαν περισσότερο στις δραστηριότητες στην τάξη και κατάφεραν να καλλιεργήσουν ικανότητες συνεργασίας.



Total N	22
Test Statistic	248,000
Standard Error	30,779
Standardized Test Statistic	3,947
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.7.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ»

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

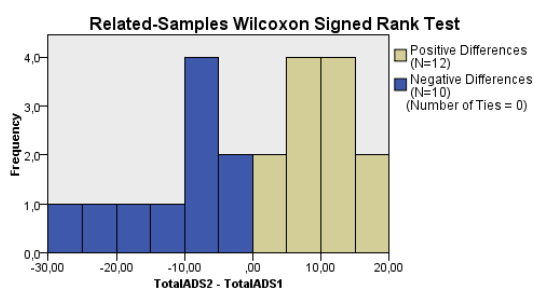
το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα συντελούσε στο να εξοικειωθούν τα νήπια με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά και των συναισθημάτων των συμμαθητών τους

θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν βοηθάει να εξοικειωθούν τα νήπια με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά και των συναισθημάτων των συμμαθητών τους.
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι βοηθάει τα νήπια με την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά και των συναισθημάτων των συμμαθητών τους.

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0,685 (p-value > 0,05). Συνεπώς, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που απορρίπτει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το τρίτο ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στην πλειοψηφία του δείγματος των παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε αρνητική διαφορά. Μόνο τα δώδεκα (12) από τα εικοσι δύο (22) παιδιά παρουσίασαν βελτίωση ως προς τη συγκεκριμένη δεξιότητα. Άρα το πρόγραμμα των παρεμβάσεων βοηθάει τα νήπια με την

αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, αλλά και των συναισθημάτων των συμμαθητών τους.



Total N	22
Test Statistic	139,000
Standard Error	30,773
Standardized Test Statistic	,406
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,685

3.7.4 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ»

Ως προς το τέταρτο ερώτημα

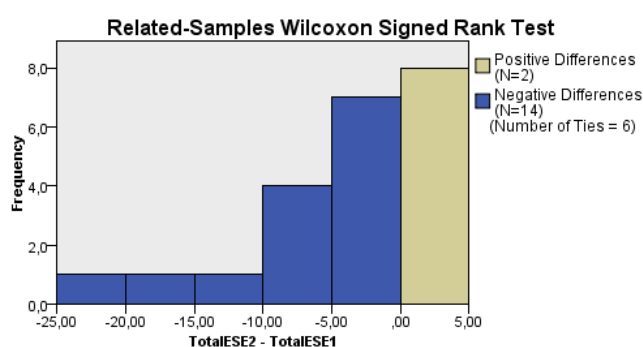
με το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα μειωνόταν η εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας των νηπίων

θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δε θα μειώσει την εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας προς τους άλλους
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα μειώσει την εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας προς τους άλλους

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0,003 (p-value < 0,05). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την υπόθεση αναφορικά με το τέταρτο ερώτημα. Όπως φαίνεται στο

παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των εικοσι δύο (22) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε αρνητική διαφορά. Δεδομένου ότι τη συγκεκριμένη δεξιότητα αποτελείται μόνο από δηλώσεις με αρνητικό περιεχόμενο, η αρνητική αυτή διαφορά εκλαμβάνεται ως βελτιωτική, καθώς έγινε αντιστροφή της βαθμολόγησης, όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο 1.4 Αξιοπιστία Κλίμακας. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1,50 ενώ η μέγιστη 7,5. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 5,72% έως 62,86%. Άρα τα νήπια φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων κατάφεραν να μειώσουν την εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας προς τους συμμαθητές τους.



Total N	22
Test Statistic	10,500
Standard Error	19,287
Standardized Test Statistic	-2,981
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,003

3.7.5 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ»

Ως προς το πέμπτο ερώτημα

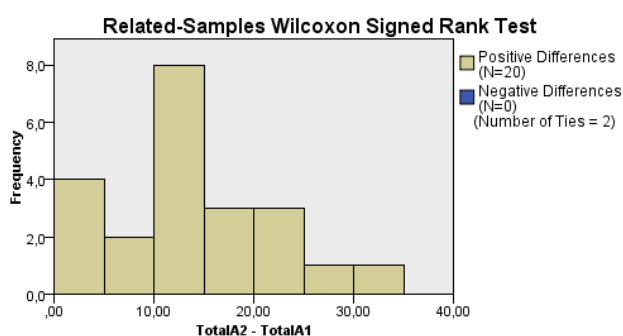
το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των νηπίων

θεωρήσαμε

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των νηπίων

- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των νηπίων

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το πέμπτο ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των εικοσι δύο (22) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 8. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 2,5% έως 42,5%. Άρα τα νήπια φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων κατάφεραν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.



Total N	22
Test Statistic	210,000
Standard Error	26,761
Standardized Test Statistic	3,924
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

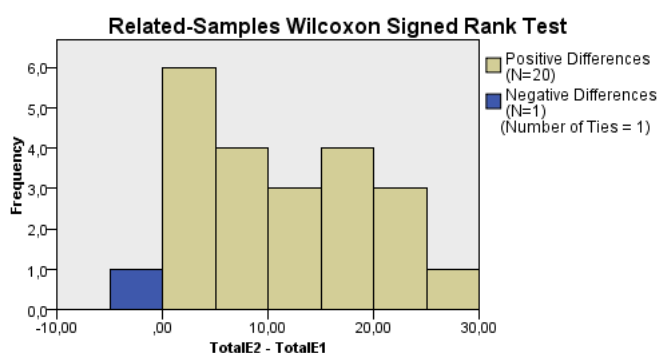
3.7.6 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ «ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ»

Ως προς το έκτο ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα ενισχύσει την ενσυναίσθηση στα νήπια, θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα ενισχύσει την ενσυναίσθηση στα νήπια
- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα ενισχύσει την ενσυναίσθηση στα νήπια

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των εικοσι δύο (22) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 1, ενώ η μέγιστη 6. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 4,08% έως 53,06%. Άρα τα νήπια φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων ενισχύθηκε η ενσυναίσθησή τους.



Total N	22
Test Statistic	225,000
Standard Error	28,725
Standardized Test Statistic	3,812
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.7.7 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ «ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΙΛΙΑΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ»

Ως προς το έβδομο ερώτημα

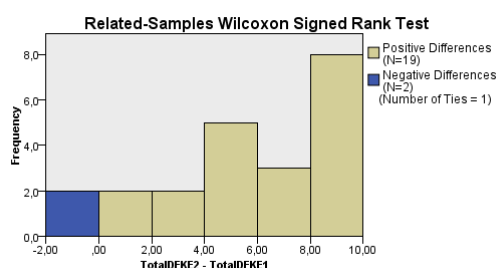
το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες φιλίας

θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες φιλίας

- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες φιλίας.

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση αναφορικά με το ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των εικοσι δύο (22) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 8. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 3,57% έως 32,14%. Άρα το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν δεξιότητες φιλίας.



Total N	22
Test Statistic	227,000
Standard Error	28,697
Standardized Test Statistic	3,885
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,000

3.7.8 ΕΛΕΓΧΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ « ΕΠΙΛΥΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ »

Ως προς το όγδοο ερώτημα

το πρόγραμμα των παρεμβάσεων θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και αποφυγής συγκρούσεων με τους άλλους

θεωρήσαμε ως

- H0 (μηδενική υπόθεση) ότι δεν θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και αποφυγής συγκρούσεων με τους άλλους

- H1 (εναλλακτική υπόθεση) ότι θα βοηθήσει τα νήπια να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και αποφυγής συγκρούσεων με τους άλλους

Με βάση το Wilcoxon test, η τιμή p-value είναι 0 ($p\text{-value} < 0.05$). Συνεπώς, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα νήπια της πειραματικής ομάδας, κάτι που επαληθεύει την υπόθεση αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα, στο δείγμα των εικοσι δύο (22) παιδιών της πειραματικής ομάδας παρουσιάστηκε θετική διαφορά. Η ελάχιστη τιμή βελτίωσης ήταν 2, ενώ η μέγιστη 9. Με βάση τις τιμές αυτές το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 1,43% έως 34,28%. Άρα τα νήπια φαίνεται πως μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων κατάφεραν να αναπτύξουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και αποφυγής συγκρούσεων με τους άλλους.

3.9 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

3.9.1 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Για την καταγραφή του ερευνητικού ημερολογίου που τηρούσε η ερευνητριά χρησιμοποιήθηκε η ηχογράφηση που γινόταν καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, φωτογραφίες και οι σημειώσεις που κρατούσε στο ημερολόγιό της. Βιντεοσκοπήσεις δεν υπήρχαν διότι οι γονείς δεν επιθυμούσαν τη βιντεοσκόπηση των παιδιών τους. Όλα αυτά τα δεδομένα μετά τις παρεμβάσεις συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν για την ποιοτική ανάλυση της έρευνας. Για την καλύτερη ανάλυση των δεδομένων επιλέξαμε να χωρίσουμε σε τομείς τις κοινωνικές δεξιότητες όπως και στην παραπάνω ανάλυση των δεδομένων, των συνεντεύξεων των γονέων, και να αναλύσουμε τα δεδομένα σύμφωνα με αυτή την κατηγοριοποίηση.

3.9.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Για τον τομέα της συγκέντρωσης προσοχής σύμφωνα με τις καταγραφές και τις αναλύσεις από τα μέσα που διέθετε η ερευνήτρια παρατηρήθηκε ότι από την αρχή των παρεμβάσεων τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον για τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν. Πιο ειδικά, σταδιακά τα παιδιά φάνηκε να προσέχουν και να συμμετέχουν όλο και πιο πολύ μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων στις δραστηριότητες με μεγάλο ενδιαφέρον και προσμονή. Η συμμετοχή τους ήταν μεγάλη και με μεγάλο ενθουσιασμό κάθε φορά για την επόμενη παρέμβαση. Τα παιδιά μέσα στις δραστηριότητες έκαναν περισσότερες ερωτήσεις για αυτά που τα ενδιέφερε και εξέφραζαν περισσότερες απόψεις, ιδέες και σκέψεις πάνω στα θέματα που κάθε φορά επεξεργαζόμασταν σε σχέση με την πριν παρέμβαση διδασκαλία.

Στον τομέα της συνεργασίας και συμμετοχής παρατηρήθηκε πως στην αρχή των παρεμβάσεων τα παιδιά ξεκίνησαν δειλά να συνεργάζονται μεταξύ τους. Ξεκίνησαν αρχικά με τη δημιουργία ομάδων αποτελούμενα από δύο άτομα και μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων κατάφεραν να συνεργάζονται σε ομάδες των 4 έως 5 ατόμων. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν στη δημιουργία κανόνων που έπρεπε να ακολουθήσουν για την ομαλή συνεργασία τους, στο τέλος όμως των παρεμβάσεων κατάφεραν να τηρούν τους κανόνες και να τους χρησιμοποιούν για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας τους.

Στον τομέα της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίζουν στις δραστηριότητες τα συναισθήματα και κάποιες φορές και να τα χειριστούν. Ιδιαίτερα παρατηρήθηκε ότι ενώ τα ονομάτιζαν και πολλές φορές χρησιμοποιούσαν τον πίνακα που είχε δημιουργηθεί στην τάξη από τη γωνιά των συναισθημάτων γιατί τους κέντριζε το ενδιαφέρον, δυσκολεύτηκαν αρκετά να διακρίνουν και να χειριστούν τα συναισθήματά τους καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Στις παρεμβάσεις δινόταν η εντύπωση πως τα παιδιά δεν μπορούσαν να αντιστοιχίσουν τα συναισθήματα με όσα βίωναν εκείνη τη στιγμή, μπορούσαν όμως να τα αναγνωρίσουν όταν το έβλεπαν μέσα από κάποιο ρόλο.

Η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς μπορούμε να πούμε ότι μειώθηκε αρκετά μέσα στα πλαίσια της ομάδας. Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά ενώ στην αρχή

των παρεμβάσεων δεν μπορούσαν να διαχειριστούν την επιθετικότητά τους, είτε λεκτική είτε σωματική, περιόρισαν αρκετά αυτή την εκδήλωση συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τα παιδιά στην αρχή δεν μπορούσαν να διαχειριστούν την επιθετική συμπεριφορά στο μοίρασμα των αντικειμένων και στην ανάθεση ρόλων που τους ζητήθηκε από τον εμπυχωτή. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τα παιδιά κατάφεραν να ελέγχουν περισσότερο τις επιθετικές συμπεριφορές τους και να χρησιμοποιούν περισσότερο τον διάλογο.

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων φάνηκε να ενισχύεται σημαντικά. Στην αρχή των παρεμβάσεων τα παιδιά που δεν είχαν αυτοπεποίθηση ξεκίνησαν δειλά τη συμμετοχή τους και την έκφρασή τους στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Έπειτα άρχισαν να εκφράζονται περισσότερο και να λένε τη γνώμη τους με μεγαλύτερο θάρρος στην ομάδα. Μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων τα παιδιά που εκδήλωναν τη χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και είχαν τη χαμηλότερη θετική έκφραση για τα κατορθώματά τους σημείωσαν πρόοδο και συμμετείχαν περισσότερο από ότι πριν στις παρεμβάσεις με μεγάλη αυτοπεποίθηση.

Στην ενσυναίσθηση τα νήπια παρατηρήθηκε ότι ανέπτυξαν κατά πολύ αυτή την δεξιότητα. Αρχικά τα παιδιά λειτουργούσαν πιο πολύ ατομικά, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους συμμαθητές τους και για τα συναισθήματά τους. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αναπτύχθηκε σταδιακά μέσα από τις παρεμβάσεις και μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων φάνηκε ότι τα παιδιά κατάφεραν κατά ένα μεγάλο βαθμό να ενδιαφέρονται για τους υπόλοιπους στην ομάδα. Φάνηκε ότι βοηθούσαν τους άλλους όταν είχαν κάποια δυσκολία με δική τους πρωτοβουλία, συνέπασχαν περισσότερο με τους συμμαθητές τους και τέλος παρατηρήθηκε ότι είχαν αναπτύξει μεγάλη ομαδοσυνεργατικότητα υποστηρίζοντας ο ένας τον άλλον. Παρατηρήθηκε ότι όταν υπήρχε μία αδυναμία από κάποιο παιδί της ομάδας τα παιδιά έσπευδαν να βοηθήσουν τον φίλο τους που είχε την ανάγκη.

Στην δεξιότητα της φιλίας και της κοινωνικής δεξιότητας τα παιδιά φάνηκε ότι κατάφεραν να δημιουργήσουν δεσμούς και φιλίες μέσω της έκφρασης και της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά φάνηκε ότι πέτυχαν να αναπτύξουν σχέσεις με όλα τα παιδιά της ομάδας. Υπήρχαν και παιδιά με τα οποία δεν είχαν σχέσεις με κάποιους συμμαθητές τους. Μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων τα παιδιά δημιούργησαν σχέσεις και με παιδιά που δεν έπαιζαν μαζί από την αρχή των παρεμβάσεων και δεν είχαν προηγούμενες σχέσεις και επαφές. Επιπλέον κατάφεραν αυτές τις φιλίες να τις διατηρήσουν και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Η δεξιότητα της επίλυσης των προβλημάτων μέσω της παρατήρησης από την ερευνήτρια φάνηκε ότι σταδιακά κατάφεραν σιγά σιγά να προσπαθούν να επιλύσουν όποιο πρόβλημα είχαν κάθε φορά να αντιμετωπίσουν. Αρχικά στις πρώτες παρεμβάσεις ζητούσαν την βοήθεια της εμψυχώτριας για το πώς θα επιλύσουν προβλήματα για τη συνεργασία ή δεν **ζητούσαν** καθόλου με αποτέλεσμα να μην έχουν καταλάβει με τι ασχολείται η ομάδα. Έπειτα η εμψυχώτρια έδινε λιγότερη βοήθεια στην επίλυση προβλημάτων. Και μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων έδινε ακόμη λιγότερη βοήθεια. Η εμψυχώτρια παρότρυνε τα παιδιά να προσπαθήσουν μεταξύ τους να βρουν μία λύση στο πρόβλημα που μπορεί να προέκυπτε με συζήτηση.

Μέσα από τις καταγραφές της εμψυχώτριας παρατηρήθηκε ότι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι βελτίωσε την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιούργησε στα παιδιά ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και δημιουργικότητας. Δημιουργήθηκε ένα ασφαλές περιβάλλον όπου τα παιδιά μέσα σε αυτό μπόρεσαν να εκφραστούν ελεύθερα, να πειραματισθούν, να διερευνήσουν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους. Βελτιώθηκαν και άλλες δεξιότητες μέσω των παρεμβάσεων όπως γνωστικές, ψυχικές και κινητικές. Μέσα από τις παρατηρήσεις μπορούμε να επαληθεύσουμε τις ερευνητικές υποθέσεις 9, 10 και 11 αφού διαπιστώσαμε ότι οι παρεμβάσεις εξέλιξαν και άλλες δεξιότητες στα παιδιά νηπιακής ηλικίας πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες.

3.9.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΦΙΛΟΥ

Στο ρόλο του κριτικού φίλου ήταν συνάδελφος που εργαζόταν στο ίδιο σχολείο και είχε το απογευματινό ωράριο στην πειραματική ομάδα. Μπορούσε να παρακολουθήσει ανά δύο παρεμβάσεις και να κρατήσει σημειώσεις από τη διαδικασία, τη συμπεριφορά των παιδιών και τις δραστηριότητες.

Μέσα από τις καταγραφές και τις συζητήσεις που είχε μαζί με την ερευνήτρια μετά από τις παρεμβάσεις, δόθηκαν οι εξής παρατηρήσεις από τον κριτικό φίλο: Τα παιδιά κατάφεραν να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την επικοινωνία και τις σχέσεις τους με τους άλλους γενικότερα. Παρατήρηθηκε ότι στην αρχή των παρεμβάσεων υπήρχε δυσκολία των παιδιών να εκφράσουν στην ομάδα ιδέες,

σκέψεις, γνώμες και να εκτεθούν γενικότερα. Μετά τις παρεμβάσεις τα παιδιά κατάφεραν να είναι πιο αυτόνομα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση λέγοντας τη γνώμη τους με μεγαλύτερη ευκολία.

Παρατηρήθηκε ότι μειώθηκε κατά πολύ η σωματική επιθετική συμπεριφορά και βελτιώθηκαν οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους. Επιπλέον δημιουργήθηκαν και καινούργιες φιλίες και γνωριμίες με παιδιά που στο παρελθόν δεν είχαν έρθει σε επαφή μεταξύ τους. Τα παιδιά μέσα από την ενδυνάμωση της ομάδας κατάφεραν να βοηθούν το ένα το άλλο περισσότερο και με αυτό τον τρόπο να μπορούν να επιλύουν προβλήματα που μπορεί να προέκυπταν μέσα στις δραστηριότητες.

Μέσα από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν ιδιαίτερα την ενσυναίσθηση και ήταν πολύ πρόθυμα να βοηθήσουν και να καταλάβουν κάποιον μέσα στην ομάδα που χρειαζόταν τη βοήθεια τους. Η συγκέντρωση της προσοχής αναπτύχθηκε στα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες φάνηκε ότι μπορούσαν να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια που γινόταν η παρέμβαση. Αυτό γινόταν επειδή τους κέντριζε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον με τον τρόπο που παρουσιάζονταν τα θέματα που είχε σχεδιάσει η ερευνήτρια και μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι.

Αρκετές φορές υπήρξαν προβλήματα στις παρεμβάσεις και ένα ιδιαίτερο πρόβλημα ήταν ο χώρος που αρκετές φορές περιόριζε την κινητικότητα των παιδιών. Μέσα από την ευρυματικότητα της ερευνήτριας τα παιδιά κατάφεραν να υλοποιούν τις παρεμβάσεις παρ' όλες τις δυσκολίες και να περιμένουν για την επόμενη φορά που θα έκαναν κάποιο πρόγραμμα πάλι με μεγάλη ανυπομονησία.

3.9.4 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.

Έπειτα από τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων θα αξιολογηθούν τα συνολικά αποτελέσματα για τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στην πειραματική ομάδα μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων με τις ίδιες κατηγορίες για την ανάλυση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για τη συγκέντρωση προσοχής σύμφωνα με τα αποτελέσματα και από τις τρεις αναλύσεις από τα ερευνητικά εργαλεία που συλλέξαμε, επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση ότι τα παιδιά μετά από τις παρεμβάσεις κατάφεραν να

αναπτύξουν μεγαλύτερη συγκέντρωση προσοχής στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρακολούθησαν.

Για τη συνεργασία και συμμετοχή στην τάξη, έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση ότι τα παιδιά μετά από τις παρεμβάσεις θα καταφέρουν να συμμετέχουν και να συνεργάζονται πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά ανέπτυξαν ικανότητες συνεργασίας και με τους συνομηλικούς τους και με τον εμπυχωτή για τη συμμετοχή τους στις παρεμβάσεις.

Για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων από την ανάλυση των δεδομένων μέσα από τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, φαίνεται ότι δεν επαληθεύτηκε η ερευνητική μας υπόθεση. Τα παιδιά δεν κατάφεραν μέσα από τις παρεμβάσεις να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Τόσο η αναγνώριση όσο και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι δεξιότητες που τα παιδιά μετά τις παρεμβάσεις επιθυμούσαμε να αναπτύξουν ως προς τον εαυτό τους και ως προς τους άλλους. Τα ποσοτικά δεδομένα για τις κοινωνικές δεξιότητες δείχνουν επίσης τη μη επαλήθευση της ερευνητικής μας υπόθεσης.

Για τη μείωση εκδηλωτικής επιθετικής συμπεριφοράς μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και από τα τρία ερευνητικά εργαλεία επαληθεύουν την ερευνητική μας υπόθεση. Τα παιδιά μετά τις παρεμβάσεις φαίνεται ότι μείωσαν την εκδήλωση της επιθετικής σωματικής συμπεριφοράς από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Κάποια παιδιά πριν τις παρεμβάσεις είχαν εκδηλώσει επιθετικές συμπεριφορές όπως σπρώξιμο, κλωτσιές, κάποιες φορές δαγκώμα, να χτυπούν τους άλλους και μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων μπορούμε να πούμε ότι το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς εξαλείφθηκε.

Για τη δεξιότητα της αυτοεκτίμησης τα παιδιά φάνηκε ότι μέσα από τις παρεμβάσεις στα δεδομένα που συλλέχθηκαν και από τα τρία ερευνητικά εργαλεία ανέπτυξαν δεξιότητες αυτοεκτίμησης ιδιαίτερα τα παιδιά που δεν εκφραζόντουσαν μέσα στην ομάδα και δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες. Φάνηκε ότι ενισχύθηκε η αυτονομία τους και μπόρεσαν να ανεφερθούν με πιο θετικά σχόλια και με περισσότερη αυτοπεποίθηση για όσα εκπλήρωναν.

Για τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης μέσα από τα δεδομένα και των τριών ερευνητικών εργαλείων τα παιδιά ενίσχυσαν την ενσυναίσθησή τους και τη συμπάθεια προς τους συνομηλικούς τους. Μέσα στη διαδικασία των παρεμβάσεων τα παιδιά φάνηκε ότι προσπαθούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά που δεν κατάφεραν να

λύσουν κάποιο πρόβλημα ή δεν μπορούσαν να ενεργήσουν αυτόνομα. Επομένως φαίνεται ότι επαληθεύεται η ερευνητική μας υπόθεση.

Για τη δεξιότητα της φιλίας και της κοινωνικής δεξιότητας παρατηρήσαμε ότι με τη συλλογή των δεδομένων και από τα τρία ερευνητικά εργαλεία επαληθεύεται η ερευνητική μας υπόθεση ότι τα παιδιά δημιούργησαν σχέσεις και δεσμούς μεταξύ τους και κατάφεραν να τις διατηρήσουν. Επίσης παρατηρήθηκε ότι αναπτύχθηκαν φιλίες σε παιδιά που από την αρχή της χρονιάς δεν έπαιζαν μεταξύ τους και δεν είχαν καμία άλλη κοινωνική επαφή.

Για τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων φαίνεται ότι από τα δεδομένα και των τριών ερευνητικών εργαλείων τα παιδιά κατάφεραν σταδιακά να επιλύουν τα προβλήματα που προέκυπταν από τις δυσκολίες που **εμφανίζονταν** και από τη μεταξύ τους συνεργασία. Στην αρχή των παρεμβάσεων τα παιδιά δεν μπορούσαν να βρουν λύσεις στο πρόβλημα που αντιμετώπιζαν ή στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Προοδευτικά φάνηκε ότι έλυναν μόνοι τους τις διαφορές τους και βοηθούσαν περισσότερο ο ένας τον άλλο. Η ερευνητική μας υπόθεση επαληθεύεται ότι τα παιδιά θα καταφέρουν να καλλιεργήσουν την επίλυση προβλημάτων.

Για τις υπόλοιπες δεξιότητες ως προς την ανάπτυξη επιπλέον δεξιοτήτων, την εφαρμογή τους έξω από το σχολικό πλαίσιο και τη δυνατότητα έκφρασης και την έκφραση ιδεών, απόψεων και σκέψεων μέσα από τα δεδομένα των ερευνητικών εργαλείων επαληθεύονται οι ερευνητικές μας υποθέσεις μέσα από την παρατήρηση και την καταγραφή της ερευνήτριας και μέσα από τις συνεντεύξεις των γονέων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΜΕ ΆΛΛΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

4.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Έπειτα από δώδεκα παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον στην πειραματική ομάδα σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν περισσότερο σύμφωνα με τις αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου οι επτά από τις οχτώ κοινωνικές δεξιότητες που κατηγοριοποιήθηκαν είχαν βελτίωση στην ανάλυση πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Φάνηκε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν είναι η συγκέντρωση της προσοχής, η συνεργασία και η συμμετοχή στην τάξη, η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες της φιλίας και της κοινωνικής επάρκειας, η αυτοεκτίμηση, η επίλυση προβλημάτων και η επιθετική σωματική συμπεριφορά. Μέσα και από τα δεδομένα των ποιοτικών αναλύσεων, της συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας, των συνεντεύξεων των γονέων και του κριτικού φίλου επαλήθευσαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και ως προς την ποσοτική μας έρευνα. Η σύγκριση της ομάδας ελέγχου με την πειραματική ομάδα μας έδειξε ότι στην ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων που συλλέξαμε συμπεραίνουμε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύχθηκαν και βελτιώθηκαν μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν μέσω του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού.

Όλες οι ερευνητικές μας υποθέσεις επαληθεύτηκαν στην πλειοψηφία τους και θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι κατάφεραν να συγκεντρώνονται περισσότερο **στις** δραστηριότητες που συμμετείχαν και να δημιουργήσουν φιλίες και σχέσεις μεταξύ τους και με τον ερευνητή-εκπαιδευτικό. Μέσα από το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι τα παιδιά κατάφεραν να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους και να μπορούν να λύνουν με μεγαλύτερη αυτονομία τα προβλήματα που προέκυπταν. Κατάφεραν επίσης να αποκτήσουν

μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους και μειώθηκε αρκετά η επιθετική σωματική συμπεριφορά προς τους άλλους ιδιαίτερα από τα παιδιά που από την αρχή της χρονιάς δεν κατάφεραν να χειριστούν τους κοινωνικούς κανόνες και τους κανόνες του παιχνιδιού. Τους άρεσαν ιδιαίτερα οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να αποζητούν σχεδόν καθημερινά να κάνουμε και άλλες.

Πολλοί γονείς μας ανέφεραν ότι στα παιδιά τους είδαν ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαφορά στον τρόπο που τα παιδιά εκφράζονταν, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ήταν πιο πολύ αυτόνομα και δημιουργούσαν σχέσεις με συνομήλικούς τους πιο εύκολα. Επίσης η καταγραφή του ερευνητικού ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια που κατέγραφε καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων έδειξε πως τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα των παρεμβάσεων μπορούσαν να λειτουργήσουν καλύτερα ως ομάδα και να συνεργαστούν περισσότερο χωρίς να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά. Η χρήση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού βελτίωσε επίσης την προφορική επικοινωνία και γλώσσα των παιδιών, τα παιδιά μπόρεσαν να αναπτύξουν και άλλες γνωστικές περιοχές και **κατάφεραν** να εκφράζονται και να δημιουργούν και με άλλους τρόπους όπως για παράδειγμα η ζωγραφική, η μουσική, οι κατασκευές.

4.2 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΑΦΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Στην προσπάθειά μας να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με άλλες συναφείς έρευνες διαπιστώσαμε ότι στην μελέτη των Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates, & de Sá (2015), οι ερευνητές συμπέραναν ότι τα παιδιά που έλαβαν μέρος σε πρόγραμμα κοινωνικοδραματικών παιχνιδιών ανέπτυξαν αρκετά την ικανότητα της επικοινωνίας και της γλώσσας του αναδυόμενου εγγραμματισμού, του παιχνιδιού και της αυτορύθμισης (Nicolopoulou et al., 2015).

Σε μία άλλη έρευνα του Tombak (2014) μελετήθηκε πως επηρεάζει η δραματική τέχνη την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία, που είναι συνδεδεμένο με όλες τις περιοχές ανάπτυξης. Σε αυτή τη μελέτη φάνηκε ότι το δράμα στην προσχολική εκπαίδευση βελτιώνει τη δημιουργικότητα, την ικανότητα λήψης αποφάσεων τη σκέψη ανεξάρτητα με το κίνητρο για ανακάλυψη. Στη διάρκεια που υλοποιούνται δραματικές δράσεις, αναπτύσσονται επικοινωνιακές

δεξιότητες μιλώντας με τους φίλους τους και τους επιτρέπει να εκφράσουν τη δική τους εσωτερική φωνή. Συμβάλλει στην αυτοαντίληψη των παιδιών και στην εξέλιξη της θετικής αυτο-έννοιας, δημιουργείται αίσθημα συνεργασίας με μια ομάδα επειδή υπάρχει η ομαδική εργασία, αναπτύσσεται κοινωνική ευαισθησία, αίσθημα ευθύνης, δεξιότητες διαβίωσης και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αυξάνει τις ψυχοκινητικές δεξιότητες, δημιουργεί συντονισμό και ισορροπία στα όργανα, ευελιξία κινήσεις και ευκινησία. Σαν γενικό συμπέρασμα αναφέρει πως πρέπει να υπάρχει στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αναπτύσσει όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Tombak, 2014).

Μία πολύ σημαντική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο UBC στον Καναδά σε 18 σχολεία στις περιοχές Vancouver και Surrey με νηπιαγωγούς και συμμετοχή 351 παιδιών του Νηπιαγωγείου από διάφορα κοινωνικοοικονομικά υπόβαθρα. Ο Diamond Adele και οι Lee, Senften, Lam και Abbott (2019) ανέλυσαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος που λεγόταν «Εργαλεία του νου» (Tools of the Mind) με έμφαση στον ρόλο του κοινωνικού δραματικού παιχνιδιού στην οικοδόμηση εκτελεστικών λειτουργιών που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως ο αυτοέλεγχος και η επιλεκτική προσοχή, η λειτουργική μνήμη, η γνωστική ευελιξία, ο συλλογισμός και ο σχεδιασμός. Τα αποτελέσματα γι' αυτή την έρευνα έδειξαν τα οφέλη ενός προγράμματος σπουδών, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό παιχνίδι για την εκτελεστική λειτουργία σε ένα πραγματικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στην ανάγνωση και τη γραφή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είχε σημαντικά οφέλη, κοινωνικοσυναισθηματικά και βελτίωσε τις εκτελεστικές δεξιότητες των παιδιών (Diamond, et al., 2019).

Άλλη μία έρευνα που μελετήθηκε ως προς τη διερεύνηση των προγραμμάτων σπουδών του ημερήσιου προγράμματος αν οι δραματικές δραστηριότητες έχουν σημαντική διαφορά για την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας είναι των Duygu Çetingöz και Berna Cantürk Günhan (2012). Τα ερευνητικά ευρήματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν ότι το δράμα είναι μία από τις πιο επαρκείς μεθόδους για την προώθηση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, αυξάνοντας τα επίπεδα των μαθητών. Επιπλέον ανάδειξε τη σημαντικότητα για τη δημιουργία και την ενεργοποίηση των δραματικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας για την ανάδειξη της θετικής συνεισφοράς των δημιουργικών δραματικών δραστηριοτήτων για την

ανάδειξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και πολλών άλλων δεξιοτήτων (Çetingöz, Cantürk, & Günhan, 2012).

4.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι οι ερευνητικές υποθέσεις που θέσαμε επαληθεύτηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό και επιβεβαιώσαμε ότι το κοινωνικό δραματικό παιχνίδι συνέβαλε στην ανάδειξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα που δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα αποτελέσματα οδηγούν σε μία γενίκευση.

Ένας πρώτος περιορισμός της έρευνας θα λέγαμε ότι ήταν ο μικρός αριθμός του δείγματος αλλά και η επιλογή του. Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας θα λέγαμε ότι ήταν ο χρόνος που υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις και οι συνθήκες στον χώρο του σχολείου. Επειδή το σχολείο ήταν νεοσύστατο και λειτουργούσε πρώτη χρονιά υπήρχαν αρκετά προβλήματα με τον εξοπλισμό και τον χώρο που ήταν μικρός και αυτό επηρέαζε και τις παρεμβάσεις ως προς το περιβάλλον.

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς ήταν μία διαδικασία αρκετά δύσκολη για να υλοποιηθεί, διότι οι γονείς θα έπρεπε να έρθουν σε επαφή με την ερευνήτρια την ώρα που δεν υπήρχε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και λόγω των υποχρεώσεών τους πήρε πολύ χρόνο για να υπάρξουν τα ραντεβού για να γίνουν οι συνεντεύξεις. Για τη συνέντευξη μετά τις παρεμβάσεις έγιναν τηλεφωνικώς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αμεσότητα με τους γονείς και την ερευνήτρια.

Επίσης η ερευνήτρια ήταν και η εκπαιδευτικός της τάξης και αυτό θα λέγαμε ότι βοήθησε αρκετά τα παιδιά για τη σχεδίαση και την υλοποίηση των παρεμβάσεων. Υπήρχε ο κίνδυνος να μην υπάρχει αντικειμενικότητα στην καταγραφή του ερευνητικού εργαλείου. Η προσπάθεια από την ερευνήτρια για να μην υπάρχουν υποκειμενικές καταγραφές και υποκειμενική αξιολόγηση των παρεμβάσεων βοήθησε θετικά στην εξαγωγή ερευνητικών δεδομένων που επαληθεύτηκαν και με την τριγωνοποίηση των εργαλείων τις έρευνας.

4.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Η συγκεκριμένη έρευνα επισημαίνει την ανάγκη για τη διεξαγωγή και άλλων ερευνών χρησιμοποιώντας το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην εκπαίδευση σε μαθητές όχι μόνο στην προσχολική ηλικία αλλά και σε άλλες ηλικίες. Πέρα από τους στόχους της έρευνάς μας θα λέγαμε ότι υπήρχαν επιπλέον στόχοι όπως η σύνδεση των συμμαθητών μεταξύ τους, αλλά και η σύνδεση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιώντας τα δράμα. Ένας δευτερεύον στόχος θα λέγαμε ότι ήταν η προσέλκυση των μαθητών μέσα από τα προγράμματα του δράματος και τέλος σαν τρίτος περαιτέρω στόχος θα μπορούσαμε να θέσουμε ότι ήταν η κατανόηση και η ενσωμάτωση των προγραμμάτων της δραματικής τέχνης στο ημερήσιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα και με την παραπάνω μελέτη η χρήση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού άλλαξε σημαντικά την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Schiller (2008) το δράμα στην εκπαίδευση δεν είναι μία δευτερεύουσα ανάγκη, αλλά το απαραίτητο μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αυτορύθμισης των μαθητών (Schiller, 2008).

Αναδείξαμε ότι το κοινωνικο δραματικό παιχνίδι δημιουργεί μεγάλα οφέλη σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και θα ήταν πολύ σημαντικό τα παιδιά όλων των βαθμίδων να μπορούν να συμμετέχουν όσο πιο πολύ γίνεται σε δραματικές δραστηριότητες μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή των παιδιών σε δράσεις του δράματος θα ωφελήσουν όχι μόνο την ατομική τους ανάπτυξη αλλά και την ομαδική και το εγώ θα γίνει εμείς. Η διάρκεια που τα παιδιά συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα είναι ένα σημαντικό κριτήριο που παίζει ιδιαίτερο ρόλο, έτσι όσο περισσότερες είναι οι συμμετοχές τους στις τεχνικές του δράματος τόσο θα αναπτύσσονται οι δεξιότητες, τόσο οι κοινωνικές αλλά και οι υπόλοιπες δεξιότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι – σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού, εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσιαβού, Ε. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρμούση, Ν., & Κούτρας, Β. (2011). *Βήματα για τη ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουρμούση, Ντ. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2004). *Η θεωρία του Piaget και οι παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση (7^η εκδ.)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2005). *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση (4^η εκδ.)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και*

καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία (σσ. 58-77). Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Λοΐζου, Ε. & Παπαδημήτρη-Καχριμάνη, Χ. (2011). *Αναλυτικό πρόγραμμα για την αγωγή και εκπαίδευση παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας (3-6 χρονών)*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μάγος, Κ., (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: *Η έρευνα στη σχολική τάξη επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων* (10^{ος} τόμος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: *Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*.

Μακρυνιώτη, Δ. (1999). Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στην νεοελληνική κοινωνία (19^{ος} και 20^{ος} αιώνας)* (σσ. 85-172). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: **Ιδιωτική έκδοση**.

Σακελλαρίου, Μ. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Σεξέτου, Π. (1997). *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού – εμπνευστή: Μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Συμεού, Α. (2007). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη στο Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας»* (Τομ. 2, 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τραϊν, Μ. & Τζομπε- Στενγκλε, Ι. (1997). *Παιχνίδια για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Φραγκή, Μ. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό τόμος γ' «Αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α. & Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Χάσκα, Κ. (2019). *Anasa cultural center*. Αθήνα: Πολυπολιτισμικός θίασος ΑΝΑΣΑ.

Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play: the development of social understanding*. London: Academic Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2001). *Tools of the mind: A case study of implementing. The Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms*. Unesco: International Bureau of Education.
- Bredenkamp, S. (2004). Play and school readiness. In E.F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp.159-174). Washington, DC: ZERO TO THREE
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, St. (2010). Action research as critical educational science. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Eds), *Action research in education-fundamentals of applied research* (pp. 53-82). London: Sage.
- Çetingöz, D. & Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on Social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal* ,41(2), 54-66.
- Cilliers, W. J. (1999). *An experiential learning process for the advancement of previously disadvantaged employees in an industrial context*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Christie, J. F. (2001). Play as a learning medium - revisited. In St. Reifel (Ed.), *Theory in context and out* (pp. 358–365). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education (4th ed.)*. London: Routledge.
- Creswell, J., Plano Clark, V., Guttman, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeVries, R. (2006). Games with rules. In D.P. Fromberg and D. Bergen (Eds), *Play from Birth to Twelve (2nd Ed.)*, (pp. 119-126). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Denzin, N. (1989). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods* (3rd edition). New York: McGraw and Hill.
- Diamond, A., Lee, C., Senften, P., Lam, A.& Abbott, D. (2019). Randomized control trial of tools of the mind: Marked benefits to kindergarten children and their teachers. *PLOS ONE*, 14(9): e0222447. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222447>

- Dinham, J., & Chalk, B. (2018). *It's arts play: Young children belonging, being and becoming through the arts*. Sydney, Australia: Oxford University Press.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Washington DC: Teaching Strategies Inc.
- Elliott, J. (2010). Building educational theory through action research. In A. Campell & S. Groundwater-Smith (eds.), *Action research in education – fundamentals of applied research* (pp. 171- 194). London: Sage.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guest, G., Namey, E. E. & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data - A field manual for applied research*. London: SAGE Publications, Inc.
- Fein, G.G.(1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In Off to a good start: *Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school*.(Paper 1, pp. 1-93) Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No.ED476378).
- Jalil, S. & Abu Bakar, M. (2006). The Influence of Symbolic Play on Early Literacy Development. *APERA Conference*, (pp.1-15) 28-30 November 2006. Hong Kong.
- Kohlberg, L. (1971). From “is” to “ought”. In T. Michel (Ed.), *Cognitive development and genetic epistemology*.(pp.222-225) New York: Academic Press.
- MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., & Bell, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: Towards a Framework for Self-evaluation*. London: NUT.
- McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom*. Longman: Players Press.
- Maycut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 18-21.
- Meckley, A. (2002). *Observing children's play: Mindful methods*. London: Paper presented to the International Toy Research Association.
- Musthafa, B. (2001). *Sociodramatic play and literacy development: instructional perspective*. ERIC Document Reproduction Service No. ED462138.

- Neelly, L.P. (2001). Active for life: Developmentally appropriate movement. Practice: Children learn what they live. *Young Children*, 56 (3), 32–37.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162.
- Nwokah, E. (2010). *Play as engagement and communication, play and culture studies*. Lanham, MD: University Press of America.
- Piaget, J. (1979). *The child's conception of the world*. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. & Szeminska, A. (1952). *The child's conception of number*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Plaisance, E., & Rayna, S. (1997). L' education prescolaire aujourd'hui: realites, questions et perspectives. *Revue Francaise de Pedagogie*, 119, 07-139.
- Santer, J. & Griffiths, C. (2007). *Free play in early childhood*. England: National Children's Bureau.
- Schiller, J. (2008). *Drama for at-risk students: A strategy for improving academic and social skills among public middle school students*. California: School of Education Dominican University of California San Rafael.
- Siks, G. B. (1983). *Drama with children*. New York: Harper & Row.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: a medium for promoting cognitive, socioemotional and academic development in young children*. Gaithersburg: Maryland Psychosocial & Educational Publications.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Stenberg, P. (1998). *Theatre for conflict resolution: in the classroom and beyond*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre-school education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143 (2014), 372 – 378.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. England: University of Cambridge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

(ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ)

Παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση (10/01/2020)

Στόχος: γνωριμία, επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, αναγνώριση συναισθημάτων, συνεργασία, αυτοπεποίθηση, συγκέντρωση προσοχής.

Υλικά: Μπάλα, καπέλο, σφυρίχτρα, χαρτί, μαρκαδόροι

Τίτλος: «Το τρένο»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Σχηματίζουμε με τα παιδιά έναν κύκλο και λέμε το όνομά μας με ένα δικό μας χαιρετισμό χρησιμοποιώντας το σώμα μας.

2^η Δραστηριότητα: Λέμε το όνομα στο παιδί που θέλουμε να του δώσουμε την μπάλα.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε την ομάδα μας σε ένα τρενάκι. Ξεκινάει η μουσική και χορεύουμε όλοι στο ρυθμό της μουσικής, ο πρώτος στο τρένο δείχνει τι να κάνουν οι υπόλοιποι (παντομίμα). Μόλις σταματάει η μουσική ο πρώτος πάει στο τέλος του τρένου και συνεχίζει το παιδί που βρίσκεται τώρα πρώτο.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Ο εμπνευστής δίνει ένα καπέλο και μία σφυρίχτρα στον σταθμάρχη του τρένου. Τα παιδιά είναι οι επιβάτες. Ξεκινάει η μουσική και τα παιδιά στο τρένο χορεύουν μέχρι να σταματήσει το τρένο με τη σφυρίχτρα του σταθμάρχη. Κάθε παιδί έχει ένα εισιτήριο με ένα συναίσθημα ζωγραφισμένο (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός). Ο σταθμάρχης δείχνει μία καρτέλα από τα συναισθήματα και τα παιδιά που έχουν την ίδια καρτέλα θα πρέπει να εκφράσουν το συναίσθημα στα άλλα παιδιά. Και η μουσική συνεχίζεται.

2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά σταματούν από τη διαδρομή του τρένου και κάθονται σε έναν κύκλο. Εμφανίζουν όλες τις καρτέλες που κρατούν ο καθένας και ο εμπνευστής ζητάει να ζωγραφίσουν ένα συναίσθημα που έχουν νιώσει. Έπειτα τις παρουσιάζουν στην υπόλοιπη ομάδα.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Ο εμπνευστής ζητάει να μαζέψουν όλες τις ζωγραφιές των παιδιών στο κέντρο και να χωριστούν σε ομάδες των 4 παιδιών. Κάθε ομάδα θα φτιάξει μία ιστορία με τις ζωγραφιές στην ομάδα και θα τη διηγηθεί. Η μαγική διαδρομή του τρένου πέρασε από όλα τα συναισθήματα.

2^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε πάλι σε κύκλο και αποχαιρετάμε το τρένο. Κάθε παιδί παίρνει την σφυρίχτρα και σφυρίζει για να φύγει το τρένο για άλλα ταξίδια και λέει ότι του άρεσε από το παιχνίδι.

Αξιολόγηση από την εμπνευστή:

Τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ αυτή τη συνάντηση. Είχαν μεγάλο ενθουσιασμό και ήταν γεμάτα χαρά. Υπήρχε αμηχανία όταν τα παιδιά πήγαιναν πρώτοι στο τρένο και δεν χρησιμοποιούσαν πολύ το σώμα τους για κινήσεις παντομίμας. Επίσης παρατηρήθηκε ότι **δυσκολεύονταν** αρκετά στο συντονισμό και στις εντολές που τους έδινε η εμπνευστή. Η εμπνευστή έπρεπε διαρκώς να συντονίζει τις κινήσεις, ποιος θα πάει που και να επαναλαμβάνει συχνά τι πρέπει να κάνουν. Δεν υπήρχε αυτονομία των παιδιών και σαν πρώτη συνάντηση υπήρχε αμηχανία και δυσκολία κυρίως στην έκφραση με το σώμα τους.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν επιτεύχθηκαν όλοι. Υπήρξε μεγάλη σύγχυση με τις έννοιες των συναισθημάτων και τις εντολές. Επιπλέον δεν ήταν εύκολη η συνεργασία μεταξύ τους και υπήρχε η ανάγκη να επέμβει η εμψυχώτρια.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Είμαι χαρούμενη γιατί θα φάμε σήμερα σοκολάτες», «Είμαι χαρούμενη γιατί μια μέρα πήγα παρέλαση», «Είμαι χαρούμενος, γιατί πρόλαβα να παίξω σήμερα με τη μαμά μου», «Είμαι χαρούμενος γιατί έχω φίλο τον Θ.», «Είμαι χαρούμενος γιατί έχω φίλο τον Σ.», « Είμαι θυμωμένη γιατί με πήρε η αδερφή μου το βράδυ αγκαλιά και μου χτύπησε το πόδι στο καλοριφέρ», «Είμαι λυπημένη γιατί κάποιοι φίλοι μου έχουν πάει στην Αθήνα και μου λείπουν», «Είμαι λυπημένη επειδή δεν είχα κέφι», «Χαρούμενη είμαι γιατί έχω τον Τ. φίλο», «Έχω φίλο τον Σ.», «Αισθάνομαι χαρούμενος γιατί είναι σήμερα η γιορτή μου», «Η μαμά με άφησε σήμερα να παίξω πριν έρθω σχολείο και είμαι χαρούμενη», «Είμαι θυμωμένος με τον Σ.».

2η Παρέμβαση (17/01/2020)

Στόχος: Έκφραση, αυτοπεποίθηση, συνεργασία, γνωριμία, δεξιότητες φιλίας.

Υλικά: μικρόφωνο, εφημερίδα, μαρκαδόροι, χαρτιά Α3,

Τίτλος: «Ταξίδι με το αεροπλάνο»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1η Δραστηριότητα: Κάνουμε έναν κύκλο και λέμε στο μικρόφωνο το όνομά μας και μία χώρα που θα θέλαμε να πάμε.

2η Δραστηριότητα: Μοιράζουμε εφημερίδα και φτιάχνουμε όλοι αεροπλάνα από χαρτί και γράφουμε πάνω το όνομά μας. Το αεροπλάνο που φτιάξαμε λέμε το όνομα του παιδιού που θέλουμε να το δώσουμε και ανταλλάσσουμε αεροπλάνα και έτσι σχηματίζουμε ζευγάρια.

Ζέσταμα:

1η Δραστηριότητα: Ζωγραφίζουμε σε χαρτί Α3 με το ζευγάρι του ο καθένας που έχει πάει, που ταξίδεψε με το αεροπλάνο και το παρουσιάζουμε στην ομάδα.

Κύριο Μέρος:

1η Δραστηριότητα: Μετά από την παρουσίαση των παιδιών τα παιδιά γίνονται ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να έχει κάποιο ρόλο ως επιβάτες, για παράδειγμα μπορεί να είναι μία οικογένεια μία ομάδα, άλλη ομάδα να

είναι φίλοι που πάνε ένα ταξίδι. Στο αεροπλάνο υπάρχει ένας πιλότος που καλωσορίζει τους επιβάτες στην πτήση και τους τοποθετεί στο αεροπλάνο. Η μουσική ξεκινά και μόλις σταματήσει κάθε ομάδα παρουσιάζει έναν διάλογο που θα έκαναν μέσα στο αεροπλάνο, ο πιλότος τους ρωτάει που πάνε και τους κατεβάζει από το αεροπλάνο για να πάρει η επόμενη ομάδα τον λόγο. Υπάρχουν αντικείμενα για μεταμφιέσεις όπως καπέλα, γυαλιά, τσάντες, βαλίτσες, υφάσματα κ.ά.

2η Δραστηριότητα: Αφού όλα τα παιδιά αποβιβαστούν από το αεροπλάνο ενώνουμε όλοι τα χέρια μας σε έναν κύκλο και κλείνουμε τα μάτια μας. Το κάθε παιδί μας περιγράφει τα συναισθήματά του από το ταξίδι, πως πέρασε και τι θα ήθελε ακόμα να κάνει σε αυτό το ταξίδι.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Τέλος το κάθε παιδί παίρνει το αεροπλάνο που έχει φτιάξει με την εφημερίδα και ζωγραφίζει πάνω μία ζωγραφιά που θα ήθελε να χαρίσει στον φίλο του σαν ανάμνηση για αυτό το ταξίδι.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα του ταξιδιού. Τους άρεσε ιδιαίτερα η χρήση του μικροφώνου και ήταν ιδιαίτερα ανυπόμονα να αναλάβουν ρόλους και να παίξουν. Καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης τους άρεσε να συζητάνε. Οι χώρες που ανέφεραν ήταν πόλεις της Ελλάδας και είχαν οι περισσότεροι κάποιο βίωμα εκεί. Τους άρεσε ιδιαίτερα η παρουσίαση με τη ζωγραφική και δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου. Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον υπήρχε στην αναπαράσταση που έκαναν ως επιβάτες και μπορούμε να πούμε ότι οι ρόλοι που διάλεξαν τους βοήθησαν πολύ για να εκτελέσουν τη δραστηριότητα. Υπήρχαν παιδιά που δίσταζαν να εκτεθούν στο σύνολο της ομάδας και δεν μιλούσαν πολύ.

Οι στόχοι της συνάντησης επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό και τα παιδιά πέρασαν πολύ όμορφα. Επίσης μέσω της μεταμφίεσης και της ανάληψης ρόλου κατάφεραν περισσότερο να εκφραστούν και να συμμετέχουν με την υπόλοιπη ομάδα.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Θα το δώσω στη Μ.», «Θα το δώσω στον Σ. το αεροπλάνο μου», «Περάστε είμαι ο πιλότος και εγώ θα σας βάλω να καθίσετε», «Δεν είσαι καλό παιδί στο αεροπλάνο, όλο κλαις», «Βάλε το καπέλο σου και τα γυαλιά σου», «Δεν χωράει εδώ η βαλίτσα μου, που να τη βάλω», «Μου άρεσε το παιχνίδι με το αεροπλάνο, θέλω να το ξανακάνουμε», «Σήμερα μου άρεσε που φορούσαμε ρούχα και καπέλα».

3η Παρέμβαση (24/01/2020)

Στόχος: συγκέντρωση προσοχής, εμπιστοσύνη, έκφραση, συνεργασία, επίλυση προβλήματος.

Υλικά: μαντίλια, διάφορα υφάσματα.

Τίτλος: «Επαγγέλματα»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1η Δραστηριότητα: Καθόμαστε σε κύκλο όλα τα παιδιά. Το κάθε παιδί λέει το όνομά του και ο επόμενος λέει του προηγούμενου το όνομα και έπειτα το δικό του. Έτσι συνεχίζεται μέχρι να πουν όλοι το όνομά τους.

2η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε ζευγάρια όλη η ομάδα και παίζουμε το παιχνίδι του οδηγού και του συνοδού. Ένα παιδί είναι ο οδηγός και ο άλλος είναι ο συνοδός. Το παιδί που είναι συνοδός πρέπει να έχει κλειστά τα μάτια του και να το κατευθύνει στο χώρο με προσοχή και ασφάλεια ο οδηγός. Με το ξεκίνημα της μουσικής τα ζευγάρια ξεκινάνε στο χώρο. Όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά αλλάζουν το ρόλο που είχαν και παίρνουν τον άλλο είτε του οδηγού είτε του συνοδού.

Ζέσταμα:

1η Δραστηριότητα: Η μουσική ξεκινάει και τα παιδιά κινούνται ελεύθερα σε όλο το χώρο. Καθώς κινούνται θα πρέπει να μιμηθούν ένα επάγγελμα που τους ζητάει ο εμπνευστής (μάγειρας, δάσκαλος, οδηγός, κ.ά) και θα πρέπει να υπάρχει και μία επικοινωνία με τους άλλους.

Κύριο Μέρος:

1η Δραστηριότητα: Όταν σταματάει η μουσική μένουμε παγωμένοι. Όποιο παιδί επιθυμεί με παντομίμα να δείξει στα υπόλοιπα παιδιά το επάγγελμά του κάθεται στο κέντρο και το παρουσιάζει.

2^η Δραστηριότητα: Συνεχίζοντας φτιάχνουμε πλέον ζευγάρια και αφού έχει αποφασίσει ένα επάγγελμα το κάθε ζευγάρι στέκονται στο κέντρο της αίθουσας και παίζουν μία παντομίμα για να μαντέψουν τα άλλα παιδιά το επάγγελμα που έχουν επιλέξει.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Ξαπλώνουμε στο χώρο και κλείνουμε τα μάτια. Ακούμε μία απάλη μουσική και φέρνουμε στο μυαλό μας όλη την σημερινή συμμετοχή μας στην παρέμβαση.

2^η Δραστηριότητα: Ανοίγουμε τα μάτια μας και ο καθένας λέει αυτό που του άρεσε πιο πολύ στη σημερινή μέρα και τι αισθάνθηκε.

Αξιολόγηση από την εμπυχωτρία:

Στην συγκεκριμένη συνάντηση τα παιδιά έπαιξαν και ανταποκρίθηκαν όσο περισσότερο μπορούσαν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων. Δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να εμπιστευτούν κάποιον άλλο να τους καθοδηγήσει και πολλές φορές έβγαζαν το μαντήλι από τα μάτια τους για να δουν μέχρι που τα κατάφεραν στο τέλος. Δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν το συγκεκριμένο θέμα μέσα από την παντομίμα και την έκφραση του σώματός τους και να το παρουσιάσουν στην ομάδα. Κάποια παιδιά δεν ήθελαν να εκφραστούν στην αρχή μόνα τους, με την στήριξη του ζευγαριού μπόρεσαν να αναπαραστήσουν καλύτερα τις ιδέες τους και να δείξουν στην υπόλοιπη ομάδα.

Η σημερινή συνάντηση είχε αρκετά δύσκολους στόχους και τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά για να ανταποκριθούν. Αυτό μας δείχνει ότι η συγκεκριμένη παρέμβαση για την ηλικία των παιδιών και τη συγκεκριμένη ομάδα που έλαβε μέρος θα χρειαζόταν ένας επανασχεδιασμός για να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε καλύτερα την ηλικία των παιδιών, τις ανάγκες τους και τις δεξιότητες που έχουν μέχρι τώρα κατακτήσει.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Φοβάμαι», «Δεν βλέπω», «Μην το βγάζεις...», «Μάγειρας!!!», «Οδηγός!!!», «Δεν ξέρουμε τι είναι...», «Σήμερα μου άρεσε που παίξαμε», «Εμένα μου άρεσε το παιχνίδι με τα κλειστά μάτια», «Εγώ φοβήθηκα με τα κλειστά μάτια...», «Μου άρεσε σήμερα».

4η Παρέμβαση (31/01/2020)

Στόχος: : επικοινωνία, εμπιστοσύνη, χαλάρωση, συγκέντρωση προσοχής, έκφραση, ενσυναίσθηση.

Υλικά: κουτί, γάντια μιας χρήσης, λούτρινα ζωάκια, ιατρική ρόμπα, υφάσματα, στηθοσκόπιο, πουργί, καρτέλες σεναρίου.

Τίτλος: «Η κλινική»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Η μουσική παίζει και τα παιδιά **κινούνται στον χώρο** ελεύθερα. Μόλις σταματήσει η μουσική τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα σε στάση χελώνας. Η

εμψυχωτής με ένα πανί κρύβει ένα παιδί με το πανί. Η υπόλοιπη ομάδα πρέπει να βρει ποιος λείπει. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται μέχρι να βρουν όλα τα παιδιά.

2^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο. Η εμψυχώτρια φέρνει ένα κουτί με αντικείμενα μέσα. Τα αντικείμενα για το συγκεκριμένο παιχνίδι είναι γάντια μιας χρήσης, ιατρική ρόμπα, αρκουδάκια λούτρινα, διάφορα υφάσματα και ένα στηθοσκόπιο. Τα παιδιά φτιάχνουν ζευγάρια, κάθε ζευγάρι παίρνει και από ένα αντικείμενο και λένε μια μικρή ιστορία για το αντικείμενο αυτό.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Τα ζευγάρια που έχουν δημιουργηθεί θα παίξουν το παιχνίδι με τα αγάλματα χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα που έχουν. Το ένα παιδί στο ζευγάρι θα είναι άγαλμα και το άλλο ο γλύπτης. Η εμψυχώτρια ρωτάει τον γλύπτη τι έχει δημιουργήσει με το γλυπτό του. Μία απαλή μουσική παίζει την ώρα που τα παιδιά δημιουργούν. Μόλις παρουσιάσουν όλοι οι γλύπτες τα παιδιά αλλάζουν ρόλους και τα αγάλματα γίνονται γλύπτες.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά τώρα χωρίζονται σε δύο ομάδες Α και Β. Η πρώτη ομάδα θα πρέπει να υποδυθεί την κλινική, γιατρός, νοσοκόμα διευθυντής και η δεύτερη ομάδα τους ασθενείς. Η εμψυχώτρια έχει κάποιες καρτέλες σενάρια και τα έχει σε ένα πουγκί. Τραβάει τυχαία ένα σενάριο και τα παιδιά πρέπει να αναπαραστήσουν τη σκηνή που διάβασε η εμψυχώτρια. Μετά αλλάζουν ρόλους η δεύτερη ομάδα υποδύεται την κλινική και η πρώτη ομάδα τους ασθενείς και παρουσιάζουν άλλο σενάριο που επιλέγεται τυχαία από την εμψυχώτρια.

2^η Δραστηριότητα: Μετά από αυτή τη δραστηριότητα ζωγραφίζουν σε ένα χαρτί ποιος ρόλους τους άρεσε πιο πολύ και το παρουσιάζουν στην ομάδα.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Μπαίνουμε όλοι σε μια σειρά και η εμψυχώτρια στο τέλος. Όλοι βάζουμε τα χέρια μας στις πλάτες του μπροστινού μας. Η εμψυχώτρια ξεκινάει να λέει μια ιστορία και με τα δάχτυλά της κάνει κινήσεις, σαν μασάζ πάνω στην πλάτη του μπροστινού παιδιού. Όλα τα παιδιά πρέπει ν' αντιγράφουν τις κινήσεις που αισθάνονται στους ώμους τους στον μπροστινό τους. Η ιστορία που λέει η εμψυχώτρια είναι: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα μικρό μυρμηγκάκι που ξεκίνησε να πάει στην αγορά. Περπατούσε περπατούσε (πατάμε με όλη την παλάμη μας πάνω στην πλάτη του μπροστινού μας σαν να ήταν πατούσα) μέχρι που βρήκε ένα γιγάντιο σκουλήκι. Το σκουλήκι έκλεισε το δρόμο στο μυρμηγκί και άρχισε να το

κυνηγιά, αλλά έτσι όπως το κυνηγούσε από το τράνταγμα έπεφταν τα φύλλα από τα λουλούδια (κάνει με τα δάχτυλά του κίνηση σαν να τρέχουν φύλλα στην πλάτη του άλλου). Το μυρμήγκι άρχισε να τρέχει, να τρέχει μέχρι που σκόνταψε πάνω σε μία πετρούλα και μπαμ έπεσε κάτω (πατάμε με όλη την παλάμη μας βαριά πάνω στην πλάτη του μπροστινού μας σαν να ήταν πατούσα). Τότε το σκουλήκι κατάφερε να το πιάσει και να το βάλει σε ένα χρυσό κλουβί. Το μυρμήγκι ήθελε να ειδοποιήσει τα άλλα μυρμήγκια με τις κεραίες του για να το σώσουν (χτυπάμε με τις άκρες των δακτύλων μας). Έτσι τους έστειλε το μήνυμα.....(και ξεκινάει από την αρχή).

2^η Δραστηριότητα: Ξαπλώνουμε στο πάτωμα και ακουμπάμε το κεφάλι μας στο κεφάλι ενός άλλου παιδιού. Υπάρχει χαλαρωτική μουσική και φανταζόμαστε το ταξίδι σήμερα που ζήσαμε.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Η σημερινή συνάντηση ήταν πολύ ενδιαφέρουσα για τα παιδιά. Από την αρχή των δραστηριοτήτων ενθουσιάστηκαν με τα παιχνίδια και με την χρήση των αντικειμένων. Τα μουσικοκινητικά παιχνίδια έκαναν τα παιδιά να απελευθερωθούν και να συμμετέχουν πολύ ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες. Η προσμονή για τα αντικείμενα που ήταν κρυμμένα μέχρι να τα εμφανίσει η εμψυχώτρια τους κράτησε το ενδιαφέρον και την προσοχή ενεργά. Τους ενθουσίασε επίσης και η συμμετοχή τους στην δημιουργία ιστοριών με τα αντικείμενα και φάνηκε ότι ενεργοποίησε ακόμα και τα παιδιά που δεν συμμετείχαν ιδιαίτερα με αυτοπεποίθηση. Η αναπαράσταση των σεναρίων που τους δόθηκαν από την εμψυχώτρια έγινε με μεγάλο ζήλο και διαπιστώθηκε ότι όσο περνούσε η ώρα στην παρέμβαση τόσο τα παιδιά αφήναν τις αναστολές που μπορεί να είχαν στο να εκφραστούν μπροστά στους άλλους.

Οι στόχοι της συγκεκριμένης παρέμβασης επιτεύχθηκαν όλοι και τα παιδιά εκδήλωσαν μεγάλη χαρά και αναμονή για τις επόμενες παρεμβάσεις.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Κυρία πότε θα ξαναπαιζουμε παιχνίδια, αύριο;», «Εγώ έφτιαξα ένα δέντρο με ψηλά κλαδιά», «Είναι ένα αεροπλάνο που πετάει», «Η Μ. είναι ένα λουλούδι, μυρίζει όμορφα», «Νοσοκόμα, έλα γρήγορα πρέπει να της κάνουμε μία ένεση», «Φέρε πανιά να του δέσουμε το χέρι, έχει κοπεί», «Κυρία θα κάνουμε και άλλη γιορτή;», «Μου άρεσαν πολύ τα μυρμήγκια», «Να το ξανακάνουμε....».

5η Παρέμβαση (04/02/2020)

Στόχος: αυτογνωσία, γνωριμία, αναγνώριση συναισθημάτων, συγκέντρωση προσοχής, επίλυση προβλήματος.

Υλικά: πλαστικά παιχνίδια, κάρτες με εικόνες, σάκος, ρούχα και αξεσουάρ μεταμφίεσης, καλαθάκια.

Τίτλος: «Το μανάβικο»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Με τον ήχο μιας μουσικής τα παιδιά περπατούν στον χώρο και χαιρετάμε ο ένας στον άλλον λέγοντας το όνομά τους και κάνοντας χειραγία. Συστηνόμαστε όλοι μεταξύ μας.

2^η Δραστηριότητα: Συνεχίζουμε να κινούμαστε στο χώρο με τη μουσική και κάνουμε διάφορες κινήσεις και μόλις η μουσική σταματήσει μένουμε ακίνητοι, αγάλματα παρατηρώντας ο ένας τον άλλο. Συνεχίζουμε με αυτό το μοτίβο.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε έναν κύκλο από καρέκλες. Η εμπυχωτρία χωρίζει την ομάδα σε υποομάδες με φρούτα (μήλο, μπανάνα, αχλάδι, πορτοκάλι). Μόλις πει η εμπυχωτρία ένα φρούτο τότε όλα τα παιδιά με το φρούτο που ακούστηκε πρέπει να αλλάξουν θέση και να πάρουν τη θέση ενός άλλου παιδιού. Το παιδί που δεν θα προλάβει να κάτσει τα παιδιά θα τον βάλουν να μιμηθεί ένα ζώακι.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε όλοι σε έναν κύκλο. Η εμπυχωτρία εμφανίζει ένα γράμμα με εικόνες με φρούτα και λαχανικά ώστε και τα παιδιά να αναγνωρίζουν στο κείμενο τις λέξεις. Έχει ένα κουτί που μέσα έχει πλαστικά φρούτα και λαχανικά. Η εμπυχωτρία αρχίζει να διαβάζει το γράμμα στα παιδιά:

« Ένας μανάβης, ένας αγρότης και μία νοικοκυρά ξεκίνησαν να πάνε στο παζάρι. Όταν πήγαν εκεί ανακάλυψαν ότι όλα τα φρούτα και τα λαχανικά είχαν εξαφανιστεί από το παζάρι. Ο μανάβης, ο αγρότης και η νοικοκυρά κοιτάχτηκαν με μεγάλη έκπληξη ο ένας με τον άλλο και αναρωτήθηκαν που μπορεί να κρύφτηκαν τα φρούτα.....»

Η εμπυχωτρία ζητάει από τα παιδιά να της πουν διάφορες εκδοχές για τη συνέχεια της ιστορίας ή και για το τι μπορεί να συνέβει. Μετά από τις ιστορίες τους, η εμπυχωτρία ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και τους δίνει καλάρια.

Έχει κρύψει μέσα στην τάξη τα φρούτα και τα λαχανικά και οι δύο ομάδες πρέπει να τα βρουν και να τα συλλέξουν.

2^η Δραστηριότητα: Αφού τα παιδιά μαζέψουν τα φρούτα τότε συγκεντρώνονται όλα μαζί πάλι στον κύκλο. Η εμψυχώτρια μοιράζει ρόλους στα παιδιά. Ο μανάβης, ο αγρότης, η νοικοκυρά και τα υπόλοιπα παιδιά κρατώντας ο καθένας το δικό του φρούτο ή λαχανικό υποδύονται ο καθένας αυτό που κρατά. Ο μανάβης, ο αγρότης και η νοικοκυρά φτιάχνουν από μία ομάδα και θα πρέπει να αναπαραστήσουν μία σκηνή στο χώρο που βρίσκεται ο καθένας με τα υπόλοιπα παιδιά σε ρόλους φρούτων και λαχανικών.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια τοποθετεί τα φρούτα και τα λαχανικά στο κέντρο του κύκλου και τα παιδιά κάθονται γύρω και τους ζητάει ο καθένας να πάρει ένα φρούτο ή λαχανικό που αντιπροσωπεύει το χρώμα του ένα συναισθήμα. Η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για τη σημερινή μέρα δείχνοντας το χρώμα και να το ξαναβάλουν μέσα στο σάκο.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Μέσα από τις δραστηριότητες της σημερινής παρέμβασης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά περίμεναν τότε θα έρθει η μέρα που θα παίξουμε αυτά τα παιχνίδια. Από την πρώτη κιόλας δραστηριότητα ξεκίνησαν με πάθος και προσήλωση να παίζουν και να συμμετέχουν όλοι ενεργά. Στο κύριο μέρος της παρέμβασης τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται αρκετά στο να συντονιστούν και να συνεννοηθούν για να παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα την δραστηριότητα παρουσίασης μιας μικρής αναπαράστασης με ρόλους. Τελικά κατάφεραν να βρουν μόνα τους μία λύση για να καταφέρουν να συνεργαστούν χωρίς την παρέμβαση της εμψυχώτριας αυτή τη φορά. Η επίλυση στο πρόβλημα που προέκυψε κατάφεραν να τη βρουν μόνα τους.

Οι στόχοι κατάφεραν να επιτευχθούν και μπορούμε να πούμε ότι ενώ δεν υπήρχε ως πρωταρχικός στόχος η επίλυση προβλημάτων, προέκυψε από τα γεγονότα σε μια δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά και προστέθηκε στους αρχικούς στόχους της παρέμβασης.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Κόκκινο, γιατί ο θυμός γίνεται κόκκινος», «Όταν θυμώνεις πολύ γίνεσαι κόκκινος», «Όταν είμαι χαρούμενος είμαι κίτρινος», «Όποιοι είναι χαρούμενοι είναι μπλε», «Κυρία εγώ μία φορά έβαλα πολλά χρώματα», «Θα βρούμε όλα τα πράγματα που

είναι από συναίσθημα», «Μωβ επειδή μου αρέσει το μωβ, είμαι λυπημένη», «Όταν κλαίω είμαι λυπημένος και είμαι μπλε».

6η Παρέμβαση (11/02/2020)

Στόχος: διεκδίκηση και όρια, γνωριμία, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, δεξιότητες φιλίας, διαχείριση συναισθημάτων, επίλυση προβλήματος, διαχείριση επιθετικότητας.

Υλικά: σάκος, μάσκες, καπέλα, υφάσματα

Τίτλος: «Παίζοντας με τα Συναισθήματα»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε όλοι σε ένα κύκλο. Κοιτάμε τον διπλανό μας και λέμε το όνομά του και ένα θετικό σχόλιο για αυτόν, για παράδειγμα έχει ωραία μάτια, ωραία φωνή, ζωγραφίζει πολύ καλά.

2^η Δραστηριότητα: Έπειτα βρίσκουμε ένα παιδί που δεν το γνωρίζουμε τόσο καλά και δεν κάνουμε πολύ παρέα και γινόμαστε ζευγάρι. Ο καθένας λέει για τον άλλο τι φανταζόμαστε για αυτόν. Ο ακροατής μπορεί να συμπληρώσει ή και να διορθώσει αυτό που λέει ο άλλος για εμάς.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε ένα κύκλο όρθιο και πιανόμαστε αγκαζέ με ενωμένους τους ώμους. Ένα παιδί είναι έξω από τον κύκλο και προσπαθεί να μπει μέσα. Έπειτα συζητάμε πως αισθανθήκαμε όταν το παιδί προσπαθούσε να μπει στον κύκλο και πως αισθανόταν το παιδί που ήταν έξω από τον κύκλο.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια μέσα σε ένα μεγάλο σάκο έχει φέρει διάφορες μάσκες, υφάσματα και καπέλα. Αφήνει τα παιδιά να μαντέψουν τι περιέχει ο σάκος και έπειτα τους τα εμφανίζει. Υπάρχει μία καρέκλα στο κέντρο του κύκλου. Κάθε παιδί επιλέγει να φορέσει αξεσουάρ και να κάτσει στην καρέκλα. Τα υπόλοιπα παιδιά του κάνουν ερωτήσεις για να ανακαλύψουν τον ρόλο που υποδύεται το κάθε παιδί και τον χαρακτήρα του ρόλου.

2^η Δραστηριότητα: Με μία μουσική τα παιδιά φορώντας τα αξεσουάρ χορεύουν στο χώρο και προσπαθούν να βρουν ένα ζευγάρι που θεωρούν ότι μοιάζει με τη δική τους μεταμόρφωση. Χορεύουν μαζί στο χώρο κάνοντας τις ίδιες κινήσεις.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε όλοι πάλι σε κύκλο και η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν με τα μάτια κλειστά για λίγο τι τους άρεσε πιο πολύ στη σημερινή συνάντηση, μία απαλή μουσική παίζει ταυτόχρονα. Μόλις ανοίξουν όλοι τα μάτια η εμψυχώτρια ζητάει από το κάθε παιδί να βάλει ένα συναίσθημα μέσα στο σάκο αφού το ζωγραφίσει σε ένα χαρτί και να μοιραστεί την εμπειρία του.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Σε αυτή την παρέμβαση τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις των παιδιών ήταν πολύ διαφορετικές. Αρχικά έδειχναν μεγάλη έκπληξη όταν άκουγαν άλλα παιδιά να μιλάνε θετικά για αυτούς. Είχαν μία αίσθηση ευχαρίστησης και αποδοχής από παιδιά που δεν είχαν έρθει ποτέ τόσο κοντά. Πολύ έντονα συναισθήματα από τα παιδιά και εκφράσεις παρατηρήθηκαν στο παιχνίδι με τον κύκλο που προσπαθούσε το παιδί να μπει μέσα και δεν μπορούσε. Τα παιδιά που βρίσκονταν έξω από τον κύκλο αισθάνθηκαν μεγάλη απογοήτευση και δυσαρεστήθηκαν πολύ. Στη δραστηριότητα του ρόλου που υποδυόταν ο καθένας υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον και περιέργεια για να μπορέσουν να μαντέψουν σωστά.

Οι στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν και τα παιδιά εξέφρασαν όλες τα συναισθήματα που βίωσαν. Στο κλείσιμο της παρέμβασης υπήρχαν πολλές σκέψεις για το παιχνίδι με τον κύκλο και φάνηκε αποτυπώθηκε πολύ έντονα η εικόνα της ενότητας της ομάδας.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Η Κατερίνα έχει πολύ ωραία μάτια», « Η Α. είναι φίλη μου και ζωγραφίζει ωραία», «Ο Τ. είναι πολύ καλός γιατί μου φέρνει δώρα», «Κυρία δεν μου αρέσει αυτό το παιχνίδι που δεν με αφήνουν να μπω μέσα», «Δεν ήταν ωραίο που δεν μπορούσε να μπει στον κύκλο», «Με χτύπησε», «Είσαι μπαλαρίνα», «Είσαι ο catboy».

7^η Παρέμβαση (18/02/2020)

Στόχος: συγκέντρωση προσοχής, συνεργασία, έκφραση, επίλυση προβλημάτων, αναγνώριση συναισθημάτων.

Υλικά: μουσική, κάρτες, χαρτί Α3, μαρκαδόροι, κουζινικά, υφάσματα, ποδιές, γυαλιά, καπέλα, μαντίλια,

Τίτλος: «Η οικογένεια»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Η μουσική ξεκινάει και τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο ελεύθερα και περπατούν με τη μουσική. Θα πρέπει με το ένα χέρι το δεξί να συστηθούν σε κάποιον και να μείνουν ενωμένοι με τα χέρια και με το αριστερό να τους δώσει το χέρι τους κάποιος άλλος που πρέπει να συστηθεί. Έτσι όλοι μαζί γινόμαστε μια μεγάλη παρέα.

2^η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια έχει σε ένα πουγκί διάφορες κάρτες με εικόνες από την οικογένεια. Μαμά, μπαμπάς, αδερφός και αδερφή. Κάθε παιδί τραβάει τυχαία μία κάρτα. Έτσι τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Παίζουμε το παιχνίδι της άδειας καρέκλας. Μόλις η εμψυχώτρια δώσει σύνθημα με ένα από τα μέλη της οικογένειας πρέπει να πάρουν την καρέκλα άλλου παίκτη που έχει την ίδια κάρτα με εκείνους. Το παιδί που μένει χωρίς καρέκλα θα πρέπει να μας κάνει μία γκριμάτσα με ένα συναίσθημα.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Παίρνουμε τις καρτέλες και φτιάχνουμε ομάδες τεσσάρων ατόμων φτιάχνοντας μία οικογένεια μπαίνουν ο ένας πίσω από τον άλλο σε μία σειρά. Ξεκινάει η μουσική, κάθε ομάδα έχει έναν οδηγό που ότι κάνει πρέπει η ομάδα να τον αντιγράψει. Στο σύνθημα της εμψυχώτριας ο οδηγός φεύγει και πάει στο τέλος και γίνεται ο επόμενος οδηγός και οι υπόλοιποι αντιγράφουν τις κινήσεις του.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί και αποτελούν μία οικογένεια κάθονται τώρα με μία κόλλα Α3 και κολλάνε τις εικόνες πάνω στο χαρτί. Τα παιδιά πρέπει να ζωγραφίσουν κάτι δίπλα από την εικόνα που τους έχει δοθεί για το πρόσωπο της εικόνας. Για παράδειγμα τι μπορεί να κάνει μέσα στο σπίτι ή ποια είναι η αγαπημένη του δραστηριότητα και θα πρέπει να ζωγραφίσουν και μία έκφραση που έχει ο χαρακτήρας τους για παράδειγμα είναι λυπημένος, είναι χαρούμενος. Η ομάδα συζητάει μεταξύ της για τους χαρακτήρες.

2^η Δραστηριότητα: Έπειτα θα πρέπει να παρουσιάσουν στην υπόλοιπη ομάδα ένα μικρό δρώμενο σύμφωνα με αυτό που ζωγράφισε η κάθε ομάδα. Θα αναπαραστήσουν μία μικρή σκηνή μέσα στην καθημερινότητα ενός σπιτιού με διαλόγους χρησιμοποιώντας και άλλα μέσα μεταμφίεσης όπως πανιά, ποδιές, κουζινικά.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε όλοι μαζί σε έναν κύκλο και κρατιόμαστε από τα χέρια. Κλείνουμε τα μάτια μας για λίγο και σκεφτόμαστε την σημερινή μας συνάντηση. Αρχίζουμε να θυμόμαστε την πορεία της ημέρας και τι θα θέλαμε να

θυμόμαστε από την συνάντησή μας, τι μάθαμε σήμερα για τον εαυτό μας αλλά και για τους άλλους.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Τα παιδιά στη σημερινή συνάντηση ανταποκρίθηκαν καλά στις πρώτες δραστηριότητες και ήταν πολύ προσηλωμένα στη διαδικασία και στις εντολές που τους δίνονταν. Μετά στο κύριο μέρος της παρέμβασης κατάφεραν να αποτυπώσουν τους ρόλους σε ζωγραφιές και να θέσουν σε κάθε ρόλο που είχαν πολύ ευφάνταστες ζωγραφιές. Δυσκολεύτηκαν λίγο στην προετοιμασία για την παρουσίαση των ομάδων για να καταφέρουν να λειτουργήσουν όλοι μαζί. Το τελικό αποτέλεσμα όμως ήταν πολύ ευχάριστο και πολύ ρεαλιστικό, ήταν σαν να έπαιζαν στην καθημερινότητά τους κάτι πολύ φυσικό.

Οι στόχοι της παρέμβασης μπορούμε να πούμε ότι επιτεύχθηκαν όλοι και με μεγάλη επιτυχία. Κυρίως στην συγκέντρωση προσοχής παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά σε αυτή τη συνάντηση είχαν μεγαλύτερη προσήλωση και συμμετοχή, χωρίς να επηρεάζονται από το περιβάλλον σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Είναι η μαμά που μαγειρεύει», «Ο αδερφός μου παίζει και παίζουμε μαζί», «Εγώ είμαι που ζωγραφίζω με τη μαμά μου», «Κάνουμε ποδήλατο με τον μπαμπά», «Πάω με τον μπαμπά μου στις ελιές», «Το παιχνίδι που αλλάζαμε καρέκλες ήταν πολύ αστείο», «Μου άρεσε που ζωγράφιζα».

8η Παρέμβαση (21/02/2020)

Στόχος: αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, εμπιστοσύνη, διαχείριση συναισθημάτων, μείωση επιθετικής συμπεριφοράς, συνεργασία, επίλυση προβλήματος.

Υλικά: προσωπικά αντικείμενα των παιδιών,

Τίτλος: «Γινόμαστε Αθλητές»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Κάθε παιδί φέρνει από την τσάντα του ένα δικό του αντικείμενο στον κύκλο. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας τα παιδιά ξεκινάνε στο χώρο και συστήνονται δίνοντας το αντικείμενό τους σε κάποιον άλλο. Έπειτα το αντικείμενο αυτό θα πρέπει να δοθεί σε κάποιον άλλο με την πληροφορία σε ποιον ανήκει το

αντικείμενο που δίνεται. Έτσι όταν συστηνόμαστε δίνουμε ο ένας στον άλλο το αντικείμενο λέγοντας και σε ποιον ανήκουν.

2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και το ένα από τα δύο παιδιά είναι ο οδηγός. Ο οδηγός στέκεται σε κάποιο μέρος της τάξης και το ζευγάρι του θα πρέπει να απομακρυνθεί όσο πιο πολύ μπορεί. Οι οδηγοί θα πρέπει μόνο λεκτικά να λένε στο ζευγάρι τους κινήσεις του σώματός τους που θα κάνουν χωρίς να τους δείχνουν. Θα υπάρχουν και άλλοι οδηγοί στο χώρο. Έπειτα αλλάζουμε ρόλους.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Τα ζευγάρια που έχουν δημιουργηθεί θα πρέπει να φτιάξουν από το σκοινί έναν κύκλο στο πάτωμα. Το ένα παιδί θα μπει μέσα στον κύκλο και το άλλο παιδί θα προσπαθήσει να τον απωθήσει προσπαθώντας να μπει στον κύκλο. Έπειτα συζητάμε πως αισθανθήκαμε.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Η εμπυχωτρία εμφανίζει μέσα από ένα κουτί χάρτινα μετάλλια που έφτιαξε για τα παιδιά. Τους ενημερώνει ότι αυτά είναι μετάλλια και τα παίρνουν οι αθλητές όταν κερδίζουν στο άθλημά τους. Μοιράζει σε όλα τα παιδιά από ένα μετάλλιο και τους ζητάει να γράψουν από την μία πλευρά το όνομά τους πάνω στο μετάλλιο και από την άλλη μεριά να ζωγραφίσουν κάτι πολύ σημαντικό που έχουν κάνει και αυτοί όπως και οι αθλητές. Έπειτα τα παιδιά δείχνουν τα μετάλλια στην ομάδα και μιλάνε για αυτά που ζωγράφισαν.

2^η Δραστηριότητα: Τα παιδιά παίζουν σε μία σειρά με ανοιχτά τα πόδια τους. Η εμπυχωτρία δίνει μία οδηγία που ο τελευταίος στη σειρά θα περάσει κάτω από τα πόδια όλων των παιδιών μέχρι να φτάσει πρώτος για παράδειγμα μπουσουλώντας ή σέρνομαι στο πάτωμα. Έτσι όλοι με τη σειρά θα περάσουν την σειρά από το τέλος μέχρι την αρχή σαν αθλητές.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε έναν κύκλο όλοι όρθιοι και το κάθε παιδί λέει ποιο παιδί του άρεσε αυτό που ζωγράφισε στο μετάλλιο και ήταν καλός αθλητής και ποιο παιχνίδι του άρεσε ποιο πολύ στη σημερινή συνάντηση.

Αξιολόγηση από την εμπυχωτρία:

Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες. Τους άρεσε ιδιαίτερα που έδειξαν στην ομάδα δικά τους αντικείμενα και τα μοιράστηκαν. Στην δραστηριότητα με τους οδηγούς μέσα στο χώρο που το

άλλο μέλος απομακρύνεται υπήρχε μία δυσκολία, τα παιδιά πολλές φορές ξεχνούσαν τη συνθήκη να μην χρησιμοποιεί ο οδηγός το σώμα του για αντιγραφή αλλά να δίνει μόνο εντολές. Πολύ μεγάλη εντύπωση και δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών ήταν η δραστηριότητα με τον κύκλο που πρέπει να μπει μέσα στο χώρο του άλλου. Σε αυτή τη φάση ως προς τον αριθμό των παρεμβάσεων μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους αλλά παρατηρήσαμε ότι δυσκολεύονται να τα αναγνωρίσουν στους άλλους και να τα ονομάσουν. Μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό είχαν όταν πήραν τα μετάλλια και υποδύθηκαν ότι είναι αθλητές και ήθελαν όλοι να πουν κάτι που έχουν κάνει και το θεωρούν σημαντικό στην ομάδα.

Οι στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν στην πλειοψηφία τους. Η διαχείριση και αναγνώριση των συναισθημάτων είναι ένας στόχος που και σε άλλες δραστηριότητες είναι δύσκολο να επιτευχθεί ολοκληρωτικά.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Δεν με αφήνει να μπω στον κύκλο», «Δεν μου αρέσει αυτό το παιχνίδι με τον κύκλο», «Εγώ έχω μετάλλιο, έχω τρέξει στον δρόμο και το έχω σπίτι», «Είμαι και εγώ αθλητής τρέχω και εγώ στον Μαραθώνιο», «Εγώ είμαι αθλήτρια γιατί κολυμπάω μόνη μου», «Έχω ποδήλατο και τρέχω πολύ γρήγορα», «Εγώ πάω σε ομάδα και παίζω ποδόσφαιρο».

9η Παρέμβαση (25/02/2020)

Στόχος: δεξιότητες φιλίας, έκφραση, αυτοπεποίθηση, συνεργασία, συγκέντρωση προσοχής, επίλυση προβλήματος.

Υλικά: κράνος αστροναύτη, χαρτί Α3, μαρκαδόροι, κηρομπογιές, νερομπογιές, υφάσματα, κόλλες, χαρτί γκοφρέ, γκλίτερ, διάφορα κομμένες φιγούρες χάρτινες.

Τίτλος: «Είμαστε Αστροναύτες»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1^η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια έχει φέρει ένα κράνος αστροναύτη. Όλοι καθόμαστε στον κύκλο. Κάθε παιδί παίρνει το κράνος λέει το όνομά του και κάνει ένα χαιρετισμό από το διάστημα.

2^η Δραστηριότητα: Φτιάχνουμε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι παρατηρεί τον άλλο. Έπειτα γυρίζουν πλάτη ο ένας στον άλλο και θα πρέπει να περιγράψει ο ένας τον άλλο χωρίς να τον βλέπει στην υπόλοιπη ομάδα.

Ζέσταμα :

1^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές περπατούν στο χώρο ελεύθερα. Ένα από τα παιδιά ξεκινάει να περπατάει και όταν ακουμπήσει ένα άλλο παιδί τότε αυτό μένει άγαλμα. Για να απελευθερωθεί κάθε παιδί πρέπει ένα άλλο παιδί να περάσει κάτω από τα πόδια του.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Βρισκόμαστε στο διάστημα και φτιάχνουμε ζευγάρια. Το ένα παιδί από το ζευγάρι είναι ένας μοναδικός πλανήτης και του δίνει και ένα όνομα. Το άλλο παιδί είναι ο αστροναύτης που επισκέφθηκε τον πλανήτη αυτόν. Ο πλανήτης κρατάει από το χέρι τον αστροναύτη και τον ξεναγεί στο περιβάλλον του μέσα από τις αισθήσεις του. Υπάρχει μουσική υπόκρουση την ώρα που τα παιδιά αλληλεπιδρούν.

2^η Δραστηριότητα: Έπειτα σε ένα χαρτί Α3 κάθε ζευγάρι θα ζωγραφίσει αυτόν τον πλανήτη με πολλά χρώματα και πολλές υφές με διάφορα υλικά. Τα παιδιά θα χρησιμοποιήσουν και άλλα υλικά κάνοντας κολλάζ για να φτιάξουν τους πλανήτες και θα τα εκθέσουν σαν έργα τέχνης. Όλοι θα μπορούν να περιηγηθούν και να δουν τα έργα των άλλων.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια με μουσική υπόκρουση αφηγείται την ιστορία των πλανητών. Αρχίζει να αφηγείται την ιστορία όλων των πλανητών (η σημερινή συνάντηση είναι η ιστορία μας) και τα παιχνίδια που έπαιξαν με τα παιδιά. Τα παιδιά θα πουν όποια μέρη από τις δραστηριότητες τους άρεσαν πιο πολύ ή τι θυμούνται από την συνάντηση αυτή. Στο κλείσιμο δίνουμε όλοι μια αγκαλιά.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Τα παιδιά στη σημερινή παρέμβαση ήταν πολύ χαρούμενα και είχαν διάθεση για πολύ παιχνίδι. Στην αρχή των παρεμβάσεων υπήρχε πολύ όρεξη για γέλια και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν σε αυτό που έπρεπε να κάνουν. Συνεχώς διέκοπταν το ζευγάρι τους για να διορθώσουν αυτά που έλεγε. Έπειτα στη συνέχεια μπόρεσαν να συμμετέχουν με περισσότερη προσοχή στις δραστηριότητες και να χρησιμοποιήσουν πολύ έντονα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Ιδιαίτερα στη δημιουργία των πλανητών και στην ονομασία από τα παιδιά υπήρχε μεγάλη εφευρετικότητα και πρωτοτυπία και ο τρόπος που χρησιμοποίησαν τα υλικά για να κατασκευάσουν τους

πλανήτες ήταν πολύ μοναδικός και εξέφραζε την προσωπικότητά τους. Όλα τα παιδιά θαύμασαν και τα έργα των άλλων κάνοντας τους θετικά σχόλια.

Οι στόχοι της παρέμβασης υλοποιήθηκαν και θα μπορούσαμε να πούμε ότι προστέθηκαν και άλλοι στόχοι γνωστικοί. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες που έχουν και δημιούργησαν πολύ όμορφες κατασκευές χωρίς την επέμβαση της εμπυχωτριάς για να τους βοηθήσει ενισχύοντας την αυτονομία τους.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Η Κ. φοράει ροζ μπλούζα και μπλε παντελόνι», «Όχι δεν φοράω μπλε παντελόνι, φοράω ροζ», «Ο Θ. φοράει άσπρη μπλούζα και μαύρη φόρμα», «Ο πλανήτης μας λέγεταιλέγεται Ασημένιος, γιατί έχει ασημί χρώμα», «Σε αυτόν τον πλανήτη έχει πολλά δέντρα και λουλούδια, μύρισέ τα», «Έχει πολλά βράχια ο πλανήτης μας, αλλά δεν ξέρω τι όνομα να πω».

10η Παρέμβαση (29/02/2020)

Στόχος: αναγνώριση συναισθημάτων, επίλυση προβλήματος, ενσυναίσθηση, δεξιότητες φιλίας, συγκέντρωση προσοχής.

Υλικά: φωτογραφική μηχανή (polaroid), χρωματιστά χαρτιά, μαρκαδόροι.

Τίτλος: «Φωτογράφος Συναισθημάτων»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1η Δραστηριότητα:

2η Δραστηριότητα: Η εμπυχωτρία εμφανίζει μία φωτογραφική μηχανή polaroid. Κάθε παιδί λέει το όνομα του παιδιού που θέλει να φωτογραφίσει.

Ζέσταμα:

1^η Δραστηριότητα: Έχουμε διάφορα χαρτάκια με χρώματα, μπλε, κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, πορτοκαλί κ.ά. Η μουσική ξεκινάει και τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στο χώρο σύμφωνα με τη μουσική. Όταν η μουσική σταματάει κάθε παιδί πρέπει να βάλει το πόδι του πάνω σε ένα χρώμα. Η εμπυχωτρία αφαιρεί χρώματα μέχρι να μείνει μόνο ένα. Όλοι πρέπει να χωρέσουν τα πόδια τους σε αυτό το χαρτί.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Γινόμαστε ζευγάρια και διαλέγουμε ένα χρώμα χαρτιού. Το κάθε χρώμα για κάθε ζευγάρι θα αντιπροσωπεύει ένα συναίσθημα που θα το ζωγραφίσουν με μία φατσούλα πάνω στο χαρτί τους. Έπειτα θα αποτυπώσουν φωτογραφικά με μία λήψη πορτρέτου ένα συναίσθημα, φωτογραφίζοντας ο ένας τον άλλο. Ο κάθε

φωτογράφος θα δώσει ένα τίτλο στην φωτογραφία του και θα όλοι θα παρουσιάσουν τα πορτρέτα τους στην ομάδα.

2^η Δραστηριότητα: Στην επόμενη δραστηριότητα γινόμαστε ομάδες τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα θα πρέπει να κολλήσει σε χαρτί του μέτρου τις φωτογραφίες και μαζί με ζωγραφική θα πρέπει να δημιουργήσει μία ιστορία και να τη ζωγραφίσει που θα την παρουσιάσει στο τέλος στην ομάδα.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Για να κλείσουμε το πρόγραμμά μας μαζευόμαστε όλοι σε μια αγκαλιά και λέμε τις πιο ωραίες εικόνες που είδαμε σήμερα ως φωτογράφοι συναισθημάτων και ποια συναισθήματα νιώσαμε σήμερα.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Στη συγκεκριμένη παρέμβαση τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την όψη της φωτογραφικής κάμερας και πολύ περισσότερο όταν έμαθαν ότι θα τη χρησιμοποιήσουν τα ίδια τα παιδιά. Τα παιδιά στις πρώτες δραστηριότητες ανταποκρίθηκαν πολύ καλά και κατάφεραν να βρουν λύσεις για να χωρέσουν και όλοι μαζί στο ίδιο χαρτάκι, όπως όριζε το παιχνίδι, τους πήρε λίγο χρόνο για να βρουν την ιδανική λύση αλλά τα κατάφεραν. Στο επόμενο στάδιο της παρέμβασης τα παιδιά διασκέδασαν και τους κέντρισε το ενδιαφέρον η δραστηριότητα με τις λήψεις των ζευγαριών. Τα παιδιά κατάφεραν να κάνουν μία γκριμάτσα για ένα συναίσθημα, όμως υπήρχε μεγάλη δυσκολία στην παρουσίαση με τον τίτλο της φωτογραφίας. Το παιδί φωτογράφος δεν μπορούσε να δώσει ένα συναίσθημα και πολλές φορές περιέγραφαν τη φωτογραφία. Υπήρχαν και παιδιά που κατάφεραν να ονομάσουν το συναίσθημα που έβλεπαν. Στην αμέσως επόμενη δραστηριότητα επειδή δεν υπήρχε σε όλες τις φωτογραφίες ένα ξεκάθαρο συναίσθημα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν επίσης και στο να χτίσουν μία ιστορία πάνω στις φωτογραφίες, με αποτέλεσμα να μην μπορέσουν να εκφράσουν νέες ιδέες και δημιουργίες. Με μεγάλη δυσκολία κατάφεραν κάποια παιδιά να παρουσιάσουν ορισμένες ιστορίες στην υπόλοιπη ομάδα.

Οι στόχοι της παρέμβασης δεν υλοποιήθηκαν όλοι. Πιο συγκεκριμένα τα συναισθήματα φαίνεται ότι είναι μία δύσκολη έννοια για τα παιδιά και δεν μπορούν να τα αναγνωρίσουν στους άλλους, αλλά και στον εαυτό τους καμιά φορά. Δεν μπορούσαν να τα εκφράσουν και να τα δείξουν μέσα από το σώμα τους. Τα παιδιά

κατάφεραν όμως να συνεργαστούν και να δώσουν ότι καλύτερο μπορούσαν για να αποδώσουν σε ένα αποτέλεσμα.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Κυρία δεν χωράμε όλοι, θα πέσουμε», «Είναι ο χαρούμενος γιατί γελάει», «Ο φόβος είναι γιατί φοβάμαι τα φαντάσματα», «Ο λυπημένος έχει μπλε δάκρυα», «Είναι ο Α. που είναι θυμωμένος και μετά είναι η Μ. χαρούμενη και η Δ. χαρούμενη και ο Μ. που είναι θυμωμένος».

11η Παρέμβαση (03/03/2020)

Στόχος: επίλυση προβλημάτων, ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων, αυτοπεποίθηση, συγκέντρωση προσοχής.

Υλικά: σπάγγος, διάφορα μουσικά όργανα, ταμπουρίνο.

Τίτλος: «Οι μουσικοί της τάξης»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια εμφανίζει ένα κουβάρι από σπάγκο και λέει το όνομά της και το δίνει στο διπλανό λέγοντας και το δικό του όνομα. Ο σπάγκος ξετυλίγεται μέχρι να δημιουργηθεί ένας κύκλος που το κρατάνε όλα τα παιδιά.

2η Δραστηριότητα: Παίζουμε τις μουσικές καρέκλες. Η μουσική παίζει και τα παιδιά προχωρούν στο χώρο, μόλις σταματήσει η μουσική προσπαθούν να κάτσουν σε όποια καρέκλα βρουν. Όποιο παιδί δεν βρίσκει καρέκλα να κάτσει κάνει έναν ήχο από ένα ζώο.

Ζέσταμα:

1η Δραστηριότητα: Κινούμαστε στο χώρο ελεύθερα με το ρυθμό από ένα ταμπουρίνο που παίζει η εμψυχώτρια. Αργά, γρήγορα, με χορό και όταν σταματάει το ταμπουρίνο μένουμε αγάλματα και κάνουμε μία γκριμάτσα.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια ζητάει από την ομάδα να ακούσουν ένα μουσικό τραγούδι με κλειστά μάτια και σιωπηλά. Στη συνέχεια τους ζητάει να βρουν ποια μουσικά όργανα άκουσαν και τι συναίσθημα τους έβγαλε η μουσική ή το κάθε όργανο και να το συζητήσουν στην ομάδα.

2η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά διάφορα μουσικά όργανα για να φτιάξουν μία ορχήστρα. Ένα παιδί γίνεται ο μαέστρος. Τα παιδιά κάθονται από κάτω με τα μουσικά όργανα και θα πρέπει να εκτελούν τις εντολές του μαέστρου με

τα μουσικά όργανα, να παίζουν δηλαδή αργά, γρήγορα, δυνατά, χαμηλά, κάποια μουσικά όργανα, κάποια όχι, να σταματάνε όταν τους το λέει ο μαέστρος και να ξεκινάνε όταν τους το λέει.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Καθόμαστε όλοι σε ένα κύκλο και συζητάμε όλοι μαζί τι δυσκολίες αντιμετώπισε ο μαέστρος αλλά και οι μουσική. Έπειτα προτείνουμε λύσεις για τις δυσκολίες που βιώσαμε σαν μουσικοί. Τέλος όλοι αποχαιρετιόμαστε με ένα μουσικό ήχο από ένα μουσικό όργανο που μας αρέσει.

Αξιολόγηση από την εμπυχωτρία:

Η σημερινή παρέμβαση ήταν πολύ ιδιαίτερη για τα παιδιά καθώς τα μουσικά όργανα είναι πολύ αγαπητά και η μουσική τους ενθουσιάζει. Τα παιχνίδια από την αρχή κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών για να συνεχίσουν με τις δραστηριότητες και μεγάλος ενθουσιασμός και συγκέντρωση υπήρξε στην ανεύρεση των ήχων από τα μουσικά όργανα. Με μεγάλο ενθουσιασμό φώναζαν το μουσικό όργανο που έβρισκαν. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτή την παρέμβαση παρατηρήθηκε στους ρόλους που ανέλαβαν τα παιδιά υποδύομενα τα μέλη μιας ορχήστρας. Στην αρχή δεν μπορούσαν να συντονιστούν με την ομάδα και ο καθένας έπαιζε το μουσικό όργανο που κρατούσε χωρίς να παρακολουθεί την ομάδα. Μετά από διαφωνίες των παιδιών και συζήτηση κατάφεραν να βρουν λύση στο πρόβλημα που είχαν. Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετώπισαν ήταν ότι ο μαέστρος δεν έδινε εντολές που όλοι αντιλαμβάνονταν και έτσι τα παιδιά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν. Μέσα από προτάσεις των παιδιών συνολικά κατάφεραν και σε αυτό το πρόβλημα να βρουν λύσεις.

Οι στόχοι της παρέμβασης επιτεύχθηκαν στο σύνολο τους. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις προκλήσεις που είχαν να αντιμετωπίσουν στην πλειοψηφία.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Οι μουσικές καρέκλες είναι το αγαπημένο μου παιχνίδι», «Πάλι, πάλι...», «Εγώ θέλω τη φλογέρα», «Κυρία δεν παίζουν όταν τους δείχνω, παίζουν μόνοι τους», «Όχι όλοι μαζί ρε παιδιά...», «Μην παίζετε τώρα, θα παίζουμε όταν μας δείχνει ο Δ.».

12η Παρέμβαση (10/03/2020)

Στόχος: ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, διαχείριση συγκρούσεων, αυτοπεποίθηση, έκφραση, συγκέντρωση προσοχής.

Υλικά: μπαλόνια, εφημερίδες, μαρκαδόροι,

Τίτλος: « Δημοσιογράφος»

Ασκήσεις Γνωριμίας:

1η Δραστηριότητα: Σε κάθε παιδί μοιράζεται ένα μπαλόνι και ένας μαρκαδόρος. Τα παιδιά ζωγραφίζουν τον εαυτό τους πάνω στο μπαλόνι συστήνονται μέσα από το μπαλόνι.

2η Δραστηριότητα: Γινόμαστε ζευγάρια και κάθε ζευγάρι θα πρέπει να αφηγηθεί ο ένας στον άλλο ένα πολύ σημαντικό γεγονός που του έκανε εντύπωση και το ζευγάρι του θα πρέπει να το μεταφέρει στην ομάδα.

Ζέσταμα:

1η Δραστηριότητα: Η εμψυχώτρια μοιράζει φύλλα εφημερίδας και ζητάει από τα παιδιά να τα μεταμορφώσουν σε διάφορα αντικείμενα, ένα καπέλο, μία βεντάλια, ένα βιβλίο κ.ά. Έπειτα ξεκινάει η μουσική και τα παιδιά με τη μουσική παίζουν με τα αντικείμενα που έφτιαξαν προσπαθώντας να αναδείξουν τι αντικείμενο κατασκεύασαν κάνοντας παντομίμα.

Κύριο Μέρος:

1^η Δραστηριότητα: Γινόμαστε ζευγάρια ξανά και προσπαθούμε να πάρουμε συνέντευξη ως δημοσιογράφοι που πρέπει ο ένας από τους δύο να ακούσει και ο δεύτερος να είναι ευγενικά αφηρημένος. Έπειτα αλλάζουν θέσεις. Όλοι μαζί στην ομάδα συζητάμε τα συναισθήματα που είχαν τα παιδιά μετά από αυτή την δραστηριότητα.

2^η Δραστηριότητα: Έπειτα η δραστηριότητα χωρίζει τα παιδιά σε τετράδες. Σε κάθε ομάδα δίνει μία φωτογραφία και ζητάει από τα παιδιά να περιγράψουν οι τρεις από την ομάδα στο τέταρτο παιδί τη φωτογραφία. Ο τέταρτος της ομάδας θα πρέπει να ζωγραφίσει την εικόνα σύμφωνα με τις περιγραφές που του δίνουν τα υπόλοιπα τρία παιδιά. Έπειτα δείχνουν τις ζωγραφιές τους στην υπόλοιπη ομάδα συζητώντας και τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε στην επικοινωνία.

Κλείσιμο:

1^η Δραστηριότητα: Παίρνουμε τις κατασκευές μας από τις εφημερίδες και ζωγραφίζουμε τα συναισθήματα που είχαμε στη σημερινή συνάντηση. Έπειτα σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου κάνουμε κολλάζ από τις εφημερίδες δημιουργώντας μία μεγάλη καρδιά.

Αξιολόγηση από την εμψυχώτρια:

Η τελευταία μας παρέμβαση είχε αρκετά συναισθήματα να διαχειριστούν τα παιδιά. Πολλά παιδιά είπαν ιστορίες στα ζευγάρια τους πολύ ιδιαίτερες και τα άλλα παιδιά που ήταν ακροατές τους πρόσεχαν σε ότι τους έλεγαν και κατάφεραν να μεταφέρουν στην ομάδα σχεδόν όλες τις πληροφορίες από τις ιστορίες. Η δραστηριότητα που ήταν με τα φύλλα εφημερίδας ήταν μια μεγάλη έκπληξη. Τα παιδιά φαντάστηκαν αντικείμενα πολύ ιδιαίτερα και πρωτότυπα για να φτιάξουν και να ονομάσουν σε ένα φύλλο εφημερίδας. Στην δραστηριότητα που υπήρχε συγκέντρωση προσοχής και κάθε ζευγάρι έπρεπε να ακούσει προσεκτικά το ζευγάρι του υπήρξε απογοήτευση και δυσαρέσκεια από τα παιδιά που έλεγαν την ιστορία τους και το άλλο παιδί έκανε διακριτικά ότι δεν άκουγε, αφού του είχε δοθεί αυτή η οδηγία από την εμψυχώτρια. Αυτό που παρατηρήθηκε ακόμα ήταν ότι όταν άλλαξαν θέσεις κάποια παιδιά αντιλαμβανόντουσαν ότι το ζευγάρι τους το έκανε εσκεμμένα αφού είχαν βρεθεί τα ίδια τα παιδιά σε αυτή τη θέση πριν και το έλεγαν στην ολομέλεια της ομάδας. Σαν εναλλακτική διαχείριση της δραστηριότητας η εμψυχώτρια έθεσε το ερώτημα στα παιδιά: «Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να τον/την κάνετε να σας προσέξει». Ήταν μία εκδοχή που ξάφνιασε την εμψυχώτρια. Τα παιδιά προσπάθησαν να βρουν λύσεις και μπορούμε να πούμε ότι τα κατάφεραν χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους.

Πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τα παιδιά ήταν η περιγραφική ζωγραφική που έκαναν και έδειχναν να χαίρονται και να τους αρέσει ιδιαίτερα. Παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά δεν μπορούσαν να περιγράψουν με ευκολία στο παιδί που ζωγράφιζε και στην ομάδα των τεσσάρων παιδιών μιλούσαν κάποιοι περισσότερο από κάποιους άλλους.

Οι στόχοι της σημερινής παρέμβασης επιτεύχθηκαν και τα παιδιά διασκέδασαν, ψυχαγωγήθηκαν και προσέγγισαν αρκετά πολλές κοινωνικές, γνωστικές, κινητικές δεξιότητες.

Κάποια παιδιά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης είπαν:

«Κάθε βράδυ βλέπω ότι κλαίει ο αδερφός μου και ξυπνάω και φοβάμαι», «Ο παππούς μου με πήγε βόλτα χθες με το μηχανάκι να πάρουμε πατάτες στη γιαγιά και μου πήρε σοκολάτες», «Έφτιαξα ένα μανιτάρι», «Εμένα είναι μια βάρκα», «Δεν μου μιλάει όταν τον ρωτάω.....», «Κυρία δεν μου απαντάει.....», «Εμένα δεν μου άρεσε καθόλου που δεν με κοίταζε και τον ρώτουσα.....και στεναχωρήθηκα».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ)

Παράρτημα 1. Κλίμακα κοινωνικών δεξιοτήτων

Κλίμακα Αξιολόγησης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία
(Kourmoussi & Koutras 2011)

Ι ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Κωδικός παιδιού:

Οδηγίες: Βάζουμε τα αρχικά Π.Ο.Ν1(Πειραματική ομάδα νήπιο 1 κ.τ.λ) για κάθε παιδί της πειραματικής ομάδας και Ο.Ε.Ν1(Ομάδα ελέγχου νήπιο 1 κ.τ.λ) για κάθε παιδί της ομάδας ελέγχου.

Παρακαλείσθε να βάλετε σε κύκλο τη σωστή απάντηση

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

1. Φύλο : α) αγόρι β) κορίτσι
2. Εθνικότητα : α) Ελληνική β) (συμπληρώστε την

εθνικότητα του παιδιού)

3. Είναι : α) νήπιο β) προνήπιο
4. Καταλαβαίνει την Ελληνική Γλώσσα : α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου
5. Μιλά την Ελληνική Γλώσσα : α) άριστα β) πολύ καλά γ) μέτρια δ) ελάχιστα ε) καθόλου
6. Οικογενειακή κατάσταση γονέων : α) ζουν μαζί β) ζουν χωριστά γ) άλλο
7. Αριθμός αδελφών :

B. ΣΧΟΛΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Το Νηπιαγωγείο βρίσκεται μέσα σε κτίριο Δημοτικού Σχολείου (χωρίς δική του περίφραξη και ανεξάρτητη είσοδο και αυλή) :

α) ναι β) όχι
2. Στο Νηπιαγωγείο λειτουργεί : α) Τμήμα με πρωινό υποχρεωτικό ωράριο β) Προαιρετικό ολόημερο
3. Ο συνολικός αριθμός παιδιών στο τμήμα είναι

II. Η ΚΛΙΜΑΚΑ

Η Κλίμακα Αξιολόγησης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία, έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη τους.

Παρακαλείσθε να αξιολογήσετε τον /την μαθητ... σε κάθε ένα από τα παρακάτω θέματα, χρησιμοποιώντας την επτάβαθμη κλίμακα για να δείξετε τη συχνότητα με την οποία κάθε παιδί εκδηλώνει μια συμπεριφορά (παρακαλείσθε να τσεκάρετε το αντίστοιχο κελί). Ερευνήστε κάθε πρόταση και συμπεριφορά χωριστά.

Με ποια συχνότητα εκδηλώνει το παιδί τις παρακάτω συμπεριφορές;

A. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Εργάζεται με ζήλο							
2. Εργάζεται παρά τους τυχόν αντιπερισπασμούς							
3. Συγκεντρώνεται στο μάθημα και στις δραστηριότητες							
4. Συνεχίζει/ επιμένει στην εργασία που του/της έχει ανατεθεί							
5. Προσέχει στο μάθημα							
6. Διατηρεί την προσοχή για αρκετό χρόνο (15 περίπου λεπτά)							

<p>B.</p> <p>ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ/ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ</p>	<p>ποτέ ή σχεδόν ποτέ</p>	<p>πολύ σπάνια</p>	<p>σπάνια</p>	<p>μερικές φορές</p>	<p>συχνά</p>	<p>πολύ συχνά</p>	<p>πάντα ή σχεδόν πάντα</p>
---	-----------------------------------	------------------------	---------------	--------------------------	--------------	-----------------------	-------------------------------------

1. Διακόπτει τη συζήτηση ή τις δραστηριότητες τη στιγμή που θέλει κάτι, χωρίς να αναρωτηθεί για το αν είναι κατάλληλη ή όχι							
2. Διακόπτει με ευγενικό τρόπο							
3. Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες							
4. Συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις							
5. Αφήνει τους συμμαθητές του/της να μιλήσουν							
6. Ακούει προσεκτικά τους άλλους							
7. Περιμένει τη σειρά του/της να μιλήσει							
8. Δέχεται πρόθυμα και χωρίς διαμαρτυρίες την ανάθεση εργασίας							
9. Παίζει με δίκαιο τρόπο							
10. Περιμένει τη σειρά του/της να κάνει άλλη δραστηριότητα							
11. Σέβεται τους κανόνες που έχουν οριστεί							
12. Είναι καλός/ή στη συνεργασία με τα άλλα παιδιά							
13. Στο παιχνίδι, ή στις δραστηριότητες, λαμβάνει υπ' όψη και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών							

14. Ανταποκρίνεται στο επίπεδο της τάξης του/της							

Γ. ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα

1. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα							
2. Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων							
3. Κρύβει τα συναισθήματα του Μιλά για τα συναισθήματά του/της							
4. Μιλά για τα συναισθήματά του/της							
5. Νοιώθει ασφαλής στο σχολείο							
6. Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει							
7. Ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες							
8. Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει							
9. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται							
10. Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί							

να περιμένει							
11. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί							

την αναμονή							
12. Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων							
13. Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο							
14. Είναι ισχυρογνώμων							
15. Λειτουργεί παρορμητικά							
16. Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες							
17. Θυμώνει όταν διαφωνεί							

Δ. ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
	1. Καταστρέφει πράγματα όταν είναι αναστατωμένος/η						
2. Σπρώχνει τα άλλα παιδιά							
3. Κλωτσάει ή χτυπάει τους άλλους							
4. Προξενεί πόνο στα άλλα παιδιά με κάποιο άλλο τρόπο							

5. Επιλέγει να παλεύει και να συγκρούεται							

	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συνήθως	πάντα
Ε. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ					
1. Αυτό το παιδί είναι πρόθυμο να ασχοληθεί με νέες δραστηριότητες.					
2. Αυτό το παιδί είναι ικανό να πάρει αποφάσεις σχετικά με θέματα που το αφορούν π.χ. να θέτει στόχους, να παίρνει αποφάσεις σχετικά με αυτά που του αρέσουν και αυτά που δεν του αρέσουν ή σχετικά με τα σχολικά του ενδιαφέροντα					
3. Αυτό το παιδί αυτοκαθοδηγείται και λειτουργεί με αυτονομία κατά την ενασχόλησή του με διάφορες δραστηριότητες.					
4. Αυτό το παιδί προτείνει νέες ιδέες σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια της σχολικής τάξης.					
5. Αυτό το παιδί κάνει ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνει.					
6. Αυτό το παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές σε διάφορες διαδικασίες.					
7. Αυτό το παιδί είναι ήσυχο στην τάξη, περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει και μιλά όπως αρμόζει.					
8. Αυτό το παιδί μιλά όπως αρμόζει για τα σχολικά του επιτεύγματα (δηλ. χωρίς να τα υποτιμά ή να τα υποβιβάζει).					

9. Αυτό το παιδί συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά.					
10. Αυτό το παιδί αντιμετώπιζε τα λάθη του και τις αποτυχίες του με ευκολία και άνεση.					

11. Αυτό το παιδί δέχεται την κριτική και τις διορθώσεις χωρίς υπερβολικές αντιδράσεις					
12. Οι συνομήλικοι αυτού του παιδιού επιζητούν την παρέα του.					
13. Αυτό το παιδί έχει ρόλο αρχηγού στις ομάδες των συνομηλίκων					
14. Αυτό το παιδί αναφέρεται στον εαυτό του με θετικούς όρους					
15. Αυτό το παιδί εκφράζει πρόθυμα τη γνώμη του.					
16. Αυτό το παιδί εκτιμά την εργασία του, με αποτελέσματα της εργασίας του και τις δραστηριότητές του.					

	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
ΣΤ.							

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

1. Λαμβάνει υπ' όψη του/της τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών							
2. Δείχνει συμπόνια για τους άλλους							
3. Δείχνει ενδιαφέρον για τους συμμαθητές							

4. Βοηθάει τους συμμαθητές							
5. Είναι καλός/ή στο να μοιράζεται με τους συμμαθητές τα παιχνίδια του/της							
6. Λέει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά							
7. Κάνει καλά πράγματα για τα άλλα παιδιά							

Z. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΦΙΛΙΑΣ/ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα, ή σχεδόν πάντα
1. Είναι αγαπητός/ή στους συμμαθητές							
2. Μπαίνει εύκολα σε παρέες							
3. Δημιουργεί νέες φιλίες							
4. Διατηρεί φιλίες							



Η. ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	ποτέ ή σχεδόν ποτέ	πολύ σπάνια	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά	πάντα ή σχεδόν
-------------------------------	--------------------------	----------------	--------	------------------	-------	---------------	-------------------

							πάντα
1. Ολοκληρώνει τις δραστηριότητες που του/της ανατίθενται							
2. Υπερπηδά τα εμπόδια μόνος/η του							
3. Προσπαθεί να λύσει και από μόνος/η του/της ένα πρόβλημα που ανακύπτει							
4. Βρίσκει εναλλακτικές λύσεις							
5. Σκέφτεται/διερευνά τις συνέπειες							
6. Προτείνει λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν στην τάξη							
7. Όταν διεκδικεί κάτι, το κάνει με αποφασιστικό τρόπο							
8. Αποφεύγει τις συγκρούσεις υποχωρώντας							
9. Αποφεύγει τις συγκρούσεις με την αγνόηση							
10. Επιλέγει να εμπλέκεται σε καυγάδες							

Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης κατά την Α΄Φάση της έρευνας:

Αριθμός Γονέα:

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Α΄ΦΑΣΗ ΓΟΝΕΑ

1. Το παιδί σας σας ακούει με προσοχή όταν συζητάτε μαζί;
2. Έχετε παρατηρήσει αν διατηρεί το ενδιαφέρον του σε όλη τη συζήτηση;
3. Με τα αδέρφια του συνεργάζεται; Με άλλα παιδιά συνεργάζεται;
4. Αναπτύσσει νέες φιλίες;
5. Προσεγγίζει άλλα παιδιά για να αναπτύξει φιλία ή περιμένει να τον/την προσεγγίσουν πρώτα τα άλλα παιδιά;
6. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού λαμβάνει υπ' όψη τις προτιμήσεις των άλλων παιδιών ή θέλει να γίνεται μόνο το δικό του;
7. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διεκδικεί από τα άλλα παιδιά αυτό που επιθυμεί ή κάνει αυτό που θα του πουν τα άλλα παιδιά;
8. Κατά πόσο επηρεάζεται από τους άλλους;
9. Λειτουργεί αυτόνομα και παίρνει πρωτοβουλίες ή πρέπει δίνετε οδηγίες;
10. Τα συναισθήματά του τα εκφράζει;
11. Καταφέρνει να ελέγξει ή να διαχειριστεί τα συναισθήματά του;
12. Όταν κάτι δεν πηγαίνει όπως επιθυμεί αντιδρά έντονα με επιθετικότητα;
13. Στις διαφωνίες του με άλλα παιδιά χάνει εύκολα την ψυχραιμία του;
14. Συγκρούεται και παλεύει συχνά με άλλα παιδιά;
15. Μπορεί να μοιράζεται τα παιχνίδια του με άλλα παιδιά και με τα αδέρφια του;
16. Καταφέρνει να λύνει μόνο του πιθανά προβλήματα που προκύπτουν ή χρειάζεται τη δική σας βοήθεια;
17. Βοηθάει άλλα παιδιά ή και τα αδέρφια του;

Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης κατά την Γ΄Φάση της έρευνας:

(μετά από διάστημα δύο περίπου μηνών παρατηρήθηκε)

Αριθμός Γονέα:

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ Γ΄ΦΑΣΗ ΓΟΝΕΑ

1. Όταν συζητάτε με το παιδί σας ακούει με προσοχή;
2. Έχετε παρατηρήσει αν διατηρεί το ενδιαφέρον του στη συζήτηση;
3. Πως συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά και τα αδέρφια του τον τελευταίο καιρό;
4. Προσπαθεί να αναπτύξει νέες φιλίες πιο εύκολα;
5. Έχει μεγαλύτερη άνεση στο να προσεγγίσει άλλα παιδιά και να αναπτύξουν σχέσεις;
6. Όταν παίζει με άλλα παιδιά ή τα αδέρφια του λαμβάνει υπόψη του τις απόψεις τους ή θέλει να γίνεται μόνο το δικό του;
7. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διεκδικεί περισσότερο αυτά που επιθυμεί;
8. Πόσο επηρεάζεται από τις απόψεις των άλλων παιδιών;
9. Αναλαμβάνει να πάρει πρωτοβουλίες για ό,τι θέλει να κάνει;
10. Αναγνωρίζει και διαχειρίζεται περισσότερο τα συναισθήματά του;
11. Καταφέρνει να αναγνωρίζει συναισθήματα σε άλλους;
12. Όταν κάτι δεν πάει όπως θα ήθελε καταφέρνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του;
13. Όταν διαφωνεί με άλλα παιδιά βρίσκει άλλους τρόπους να διαχειριστεί τα συναισθήματά του;
14. Συγκρούεται ή είναι επιθετικό παιδί με άλλα παιδιά;
15. Μοιράζεται περισσότερο τα πράγματά του με άλλα παιδιά;
16. Βοηθάει περισσότερο άλλα παιδιά ή και τα αδέρφια του;
17. Καταφέρνει να βρίσκει λύσεις μόνος/η του/της σε πιθανά προβλήματα που προκύπτουν.

Ενδεικτική Συνέντευξη Γονέα κατά την Γ΄Φάση από την Πειραματική Ομάδα.

Αριθμός Γονέα: Γ15

Όπου ΕΡ= Ερευνήτρια και όπου Γ= Γονέας

Συνέντευξη:

ΕΡ: Μετά από τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν παρατηρήσατε όταν συζητάτε με το παιδί σας, να δίνει μεγαλύτερη προσοχή στη συζήτησή σας;

Γ: Ναι έχω παρατηρήσει βελτίωση.

ΕΡ: Έχετε παρατηρήσει αν διατηρεί το ενδιαφέρον του στη συζήτηση;

Γ: Ναι υπάρχει μια μικρή πρόοδος.

ΕΡ: Πως βλέπετε να συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά ή τα αδέρφια του τον τελευταίο καιρό;

Γ: Είναι πιο ήρεμη και πιο συνεργάσιμη.

ΕΡ: Προσπαθεί να αναπτύξει νέες φιλίες πιο εύκολα;

Γ: Έχει αναπτύξει μεγαλύτερη κοινωνικότητα.

ΕΡ: Έχει μεγαλύτερη άνεση στο να προσεγγίσει άλλα παιδιά για να αναπτύξουν σχέσεις;

Γ: Ήταν όμως πάντα πολύ κοινωνική και της άρεσε πάντα να έχει σχέσεις με άλλα παιδιά.

ΕΡ: Όταν παίζει με άλλα παιδιά ή τα αδέρφια του λαμβάνει υπ' όψη του τις απόψεις τους ή θέλει να γίνεται μόνο το δικό του;

Γ: Σε ένα μεγάλο ποσοστό θέλει να γίνεται το δικό της.

ΕΡ: Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού διεκδικεί περισσότερο αυτά που επιθυμεί;

Γ: Ναι πάντα διεκδικούσε και διεκδικεί αυτά που θέλει και στο παιχνίδι με τον αδερφό της διεκδικεί περισσότερο.

ΕΡ: Πόσο επηρεάζεται από τις απόψεις των άλλων παιδιών;

Γ: Δεν επηρεάζεται από τις απόψεις των άλλων παιδιών, έχει συνήθως τη δική της άποψη.

EP: Αναλαμβάνει να πάρει πρωτοβουλίες για ό,τι θέλει να κάνει;

Γ: Βεβαίως παίρνει πολλές πρωτοβουλίες, πάντα προτείνει αυτό που θέλει, φτιάχνει πολλά πράγματα μόνη της, έχει ιδέες και τις κάνει.

EP: Αναγνωρίζει και διαχειρίζεται περισσότερο τα συναισθήματά του;

Γ: Με τα συναισθήματα τώρα... είναι λίγο απόλυτη και δεν εκδηλώνεται εύκολα. Τα αναγνωρίζει αλλά δεν τα εκδηλώνει. Ορισμένες φορές τα διαχειρίζεται, άλλες φορές δεν μπορεί να τα διαχειριστεί.

EP: Μπορεί να αναγνωρίζει συναισθήματα σε άλλους;

Γ: Ναι βέβαια και με μεγάλη αντίληψη.

EP: Όταν κάτι δεν πάει κάτι όπως θα ήθελε, καταφέρνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του;

Γ: Ορισμένες φορές ναι, ορισμένες φορές όχι.

EP: Όταν διαφωνεί με άλλα παιδιά βρίσκει άλλους τρόπους να διαχειριστεί τα συναισθήματά του;

Γ: Ναι βρίσκει τρόπους, αν το ενδιαφέρει η παρέα του βρίσκει τρόπους, αν υπάρχει ενδιαφέρον για το ίδιο το παιδί.

EP: Συγκρούεται ή είναι επιθετικό παιδί με άλλα παιδιά;

Γ: Όχι επιθετικό παιδί δεν είναι, αλλά κάποιες φορές μπορεί να συγκρουστεί, κάποιες φορές όταν υπάρχει κάποιος λόγος.

EP: Μοιράζεται περισσότερα τα πράγματά του με άλλα παιδιά;

Γ: Όχι πάντα. Τις περισσότερες φορές τα μοιράζεται όμως.

EP: Βοηθάει περισσότερο άλλα παιδιά ή και τα αδέρφια του;

Γ: Ναι βοηθάει τα παιδιά και τον αδερφό της αρκετά.

EP: Καταφέρνει να βρίσκει λύσεις μόνος/η του/της σε πιθανά προβλήματα που προκύπτουν.

Γ: Ναι πολλές φορές βρίσκει μόνη της λύσεις, έχει την αντίληψη να βρει λύσεις και πολλές φορές προτρέπει και τον αδερφό του να βρει και να κάνει πράγματα.