



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

Μεταπτυχιακή Διατριβή- Διπλωματική Εργασία

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο για την καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές νηπιαγωγείου της Κορινθίας, ηλικίας 4 έως 6 ετών.

Μελέτη Χριστίνα

Αρ. Μητρώου:5052201801019

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ :

Λενακάκης Αντώνης

Τσιάρας Αστέριος

Κόνδης Γεώργιος

ΝΑΥΠΛΙΟ 2020

*«Όσα πραγματικά πρέπει να ξέρω, τα έμαθα στο
νηπιαγωγείο...»*

Fulghum Robert

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Λίγο προτού τελειώσει τούτο το ταξίδι μου που ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2018, το συναίσθημα που υπερτερεί μέσα μου είναι αυτό της ευγνωμοσύνης για την ευκαιρία που μου δόθηκε να βιώσω εμπειρίες που θα παραμείνουν χαραγμένες στο μυαλό μου για πάντα αλλά και να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου στο πεδίο της επιστήμης μου.

Έτσι λοιπόν δε θα μπορούσα να ξεκινήσω τη διπλωματική μου εργασία διαφορετικά παρά ευχαριστώντας ιδιαίτερα και ειλικρινώς καταρχάς την κυρία Αλκηστη Κοντογιάννη, ομότιμη καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, για την εμπνευστική της στήριξη προς το πρόσωπό μου, για όσα με δίδαξε και για όλους τους δρόμους που μου έδειξε με τις συμβουλές της και τη βοήθειά της, δρόμους γεμάτους από νέες γνώσεις κι εμπειρίες, μέσα κι έξω από τις πανεπιστημιακές αίθουσες.

Ευχαριστώ επίσης ιδιαίτερα τον διευθυντή του Μεταπτυχιακού προγράμματος, αναπληρωτή καθηγητή του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών και Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κύριο Αστέριο Τσιάρα για όλες τις επιστημονικές βάσεις που μου έδωσε για να υποστηρίξω όχι μόνο το θεωρητικό και πρακτικό κομμάτι αυτής της διπλωματικής εργασίας αλλά κι ολόκληρη την αναδιοργάνωση του τρόπου εργασίας μου μέσα στην τάξη.

Ευχαριστώ τις συμφοιτήτριες και συμφοιτητές μου για όλες τις στιγμές που μοιραστήκαμε! Στιγμές αγωνίας, φόβου, απογοήτευσης, ενθουσιασμού, έκπληξης και χαράς... όλες κομμάτια του παζλ της κοινής μας ζωής ως μεταπτυχιακοί συμφοιτητές. Ευχαριστώ επίσης θερμά όλους τους καθηγητές για τις γνώσεις που μου μετέφεραν σε θεωρητικό και σε εργαστηριακό επίπεδο, προσφέροντάς μου ποικίλες ευκαιρίες για επαγγελματική αλλά και προσωπική εξέλιξη.

Ευχαριστώ θερμά την κυρία Νεκταρία Τρευλοπούλου για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή της.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τους μαθητές μου και τους γονείς τους καθώς χωρίς τη συμμετοχή τους η διεξαγωγή αυτής της

έρευνας θα αντιμετώπιζε πολλές δυσκολίες και θα είχε εντελώς διαφορετικό αποτέλεσμα.

Λίγο πριν από το τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες επιθυμώ να απευθύνω στον υπεύθυνο κι επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου, κύριο Αντώνη Λενακάκη, αναπληρωτή καθηγητή Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Χωρίς την καθοδήγηση, τις συμβουλές και φυσικά την ευγένεια και υπομονή που επέδειξε απέναντί μου έως τη στιγμή της παράδοσης της τελικής μορφής της εργασίας μου στα χέρια του, η δομή της παρούσας έρευνας αλλά και της διατριβής, θα υπολειπόταν στην οργάνωση και την τελική της διαμόρφωση. Με τη βοήθεια και ερευνητικά μονοπάτια που μου έδειξε, τα πεδία αναζήτησης κι έρευνας στα οποία αποφάσισα να υπεισέλθω απόκτησαν πολύ πιο συγκεκριμένη μορφή ενώ παράλληλα μέσα από τις προτροπές του αλλά και την ουσιαστική εποπτεία του με βοήθησε να διορθώσω σημαντικές πρακτικές που αφορούν την ακαδημαϊκή έρευνα.

Τέλος, ευχαριστώ με ειλικρινή και βαθιά αγάπη την οικογένειά μου, τους δικούς μου ανθρώπους, για την έμπνευση, τη στήριξη, την κατανόηση και την υπομονή που επέδειξαν απέναντι μου, καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του επιμορφωτικού και συνάμα πανέμορφου ταξιδιού μου, από την αρχή έως αυτό το σημείο...

Στα παιδιά μου, Αργύρη και Αντρέα, που έγιναν η δύναμη κι έμπνευσή μου και τον Σόλωνα, τον συνοδοιπόρο της ζωής μου που με στήριξε έμπρακτα σε όλο τούτο το ταξίδι...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iii
ΑΦΙΕΡΩΣΗ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	viii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ix
ABSTRACT.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	1
1.1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	4
1.1.1 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	7
1.2. ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	11
1.3. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	19
2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	19
2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	20
2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	21
2.3.1 ΔΕΙΓΜΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....	21
2.3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	22
2.3.3 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	24
Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων- Ερωτηματολόγιο.....	24
Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων – Ημερολόγιο παρατήρησης.....	25

2.4 ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	27
2.5 ΕΥΡΗΜΑΤΑ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	41
ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	41
ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	51
2.6 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	65
2.7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	70
Ελληνόγλωσση.....	70
Ξενόγλωσση.....	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	78

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ομάδων.....	σελ.52
Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων φύλων.....	σελ.52
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδας και φύλου.....	σελ.53
Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha.....	σελ.54
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής με Shapiro- Wilk test.....	σελ.55
Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών με Kendall's tau b.....	σελ.56
Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών σε κάθε ομάδα.....	σελ.57
Πίνακας 8: Έλεγχος διαφορών μέσων όρων των μεταβλητών ανάμεσα στις δύο ομάδες με Mann-Whitney U Test.....	σελ.58
Πίνακας 9: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.....	σελ.60
Πίνακας 10: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου (ακαδημαϊκή πρόοδος)- Wilcoxon test.....	σελ.61
Πίνακας 11: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου (επικοινωνία) - Wilcoxon test.....	σελ.61
Πίνακας 12: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου(ολόπλευρη πρόοδος)- Wilcoxon test.....	σελ.62
Πίνακας 13: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.....	σελ.63
Πίνακας 14: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (ακαδημαϊκή πρόοδος)- Wilcoxon test.....	σελ.64
Πίνακας 15: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (επικοινωνία)- Wilcoxon test.....	σελ.64
Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (ολόπλευρη πρόοδος)- Wilcoxon test.....	σελ.64
Διάγραμμα1: Ραβδόγραμμα μέσων όρων των πριν/μετά μεταβλητών των ομάδων.....	σελ.59
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσων όρων των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου.....	σελ.62
Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσων όρων των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα.....	σελ.65

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αναλογικής σχέσης που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο σχολικό περιβάλλον όσον αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα παιδιά προνηπιακής και νηπιακής ηλικίας. Η καλλιέργεια θετικής στάσης προς το σχολείο είναι σημαντικό να επιτευχθεί κυρίως όσον αφορά τους μαθητές που σύντομα θα μεταβούν στο δημοτικό σχολείο κι από εκεί στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η ερευνητική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο του νομού Κορινθίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 42 παιδιά από 4 έως 6 ετών (προνήπια και νήπια), αγόρια και κορίτσια. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσε το ένα υποχρεωτικό πρωινό τμήμα του νηπιαγωγείου (21 παιδιά) και την ομάδα ελέγχου το έτερο υποχρεωτικό πρωινό τμήμα (21 παιδιά). Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, έρευνα πεδίου και μεικτή έρευνα καθώς υλοποιήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης για τη συλλογή των δεδομένων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης της ερευνήτριας καθώς και τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια. Το ένα ερωτηματολόγιο αφορούσε τα παιδιά και συμπληρώθηκε με τη βοήθεια της ερευνήτριας δύο φορές, πριν και μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων. Το δεύτερο αφορούσε την νηπιαγωγό της τάξης (ερευνήτρια) και συμπληρώθηκε δύο φορές, πριν και μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων. Το τρίτο αφορούσε τους γονείς των παιδιών της πειραματικής ομάδας οι οποίοι και το συμπλήρωσαν μία φορά, πριν την έναρξη των εργαστηρίων.

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις διεξήχθησαν στην τάξη από τα μέσα Οκτωβρίου του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020 και περιλάμβανε 15 εργαστήρια, μία φορά την εβδομάδα και ωριαίας διάρκειας (σχολική ώρα). Πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων η ερευνήτρια είχε φροντίσει από νωρίς να εξοικειώσει τον ερευνητικό πληθυσμό με τη Δραματική Τέχνη μέσα από θεατρικά παιχνίδια που πραγματοποιούσε σχεδόν καθημερινά, χωρίς δομημένο πρόγραμμα με τα παιδιά της πειραματικής τάξης. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων στα εργαστήρια, ως προθέρμανση πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις –παιχνίδια

εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, ασκήσεις ευαισθητοποίησης και χαλάρωσης καθώς και ασκήσεις δραματικών σεναρίων. Στη συνέχεια η ερευνήτρια και νηπιαγωγός της τάξης, συνδυάζοντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών με τα θεματικά πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος που αφορούν το νηπιαγωγείο, εφάρμοσε ποικίλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης με στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης αυτών στην καλλιέργεια θετικού εκπαιδευτικού κλίματος και κατ' επέκταση θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μετά τη συλλογή κι ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων από την ερευνήτρια, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αναλογική σχέση ανάμεσα στη θετική στάση των παιδιών προς το σχολικό περιβάλλον και τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνικές Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, Προσχολική ηλικία, Σχολική προσαρμογή, Θετική στάση, Παιγνιώδης διδασκαλία, Κίνητρα, Διαπροσωπικές σχέσεις κι επικοινωνία, Μεικτή έρευνα.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the proportional relationship between Dramatic Arts in Education and the cultivation of a positive attitude of pre-K and K children towards the school environment. The cultivation of a positive attitude towards school is essential for students who will soon attend primary school.

Research intervention took place at a public kindergarten in Corinth, Greece. The study population included 42 children 4-6 years old. Both groups consisted of 21 students; boys and girls. Moreover, the students of both groups were part of the morning class, which is of compulsory attendance. This is a case study, field research, and mixed research as it was implemented in the natural environment of the subjects, using a quantitative and qualitative approach for data collection. More specifically, three weighted scoring system questionnaires, and a participant observation diary were used the first questionnaire was designed for the children and was completed twice with the help of the researcher, before and after the workshops' completion. The second questionnaire was designed for the kindergarten teacher (researcher) and was completed twice, before and after the workshops' completion. The third questionnaire was for the parents of the experimental group students, and it had to be completed before the workshops' beginning.

Research interventions took place in the classroom environment between mid-October 2019 and February 2020 and included 15 workshops once a week for one academic hour. Before starting interventions, the researcher had taken time to familiarize research population with Dramatic Arts through theatrical performances, in a non-structured program, which took place on a frequent basis in the experimental group class., Exercises of physical expression, awareness, and relaxation as well as exercises of dramatic scenarios and games of trust and cooperation were used as a warm-up. Afterward, the researcher, aligning the interests of the children with the thematic fields of the kindergarten curriculum, applied various techniques of Dramatic Arts in order to investigate their effect on

the cultivation of a positive educational climate and consequently, a positive student attitude towards the educational process.

After collecting and analyzing the qualitative and quantitative data, the researcher found a proportional relationship between the children's positive attitude towards the school environment and the Dramatic Arts techniques in Education.

Keywords: Dramatic Art Techniques in Education, Preschool age, School adaptation, Positive attitude, Playful teaching, Motivation, Interpersonal relationships and communication, Research questions, Quality - Quantitative research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το γεγονός ότι η διαδικασία ανάπτυξης κι εξέλιξης ενός παιδιού συνδέεται άμεσα, εκτός από τους κληρονομικούς παράγοντες και με το περιβάλλον του, στρέφει συχνά το ενδιαφέρον και την προσοχή των μελετητών στις συνθήκες που περιβάλλουν το παιδί κι επιδρούν στο μέγεθος του (Rather, 2007:69). Η μάθηση ως μια διαμορφωτική διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης, αναπόσπαστα δεμένη με την παιδική ηλικία, βοηθά το παιδί στην κατανόηση του εαυτού του και του κόσμου του οποίου αποτελεί μέρος και το οδηγεί στην εξέλιξή του (Κουλαουζίδης, 2019). Εκτός από τις γνώσεις που αποκομίζουν τα παιδιά στα σχολικά περιβάλλοντα μέσα από τη διαδικασία της οργανωμένης διδασκαλίας σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, είναι εξίσου σημαντικές οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη βοήθεια του σχολείου (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005:20).

Όσον αφορά το νηπιαγωγείο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Σκοπός του είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία και αντίστοιχα η μάθηση που θα προκύψει μέσα από τις βιωματικές και διερευνητικές εμπειρίες των παιδιών να είναι αναδύομενη και η ανάπτυξη ισορροπημένη. Επίσης, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών ικανοτήτων των νηπίων μέσα από την καθημερινή εμπλοκή τους σε διαθεματικές δραστηριότητες και μέσω διαφορετικών μαθησιακών περιοχών (Χατζηνά, 2006:71-72). Ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στις εμπειρίες και τα θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντος των παιδιών προκειμένου να προβεί στην αξιοποίηση, τη διεύρυνση και τη μετεξέλιξη των κεκτημένων γνώσεων και με την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων επιτυγχάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2011:22).

Ιδιαίτερη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα που αφορά την προσχολική εκπαίδευση, έχει το παιχνίδι στην ελεύθερη κι οργανωμένη μορφή του. Το νηπιαγωγείο, από την ίδρυσή του ήδη, το 1840 στη Γερμανία, βασίστηκε στο παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας. Ο Froebel, ο ιδρυτής του νηπιαγωγείου ως

οργανωμένου ιδρύματος στη Γερμανία το 1840, έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση των παιδιών. Στην παιδαγωγική του Froebel το παιχνίδι κατέχει τη θέση του κύριου μέσου διδασκαλίας. Μέσα από τη δράση, τη δημιουργικότητα, τη διέξοδο της ενεργητικότητας και την αυτενέργεια των παιδιών, επιτυγχάνεται όχι μόνο η κατανόηση της φύσης του εαυτού τους και του κόσμου αλλά κι η απόκτηση εμπειριών κι η εξέλιξη αυτών (Williams, 1994). Η προσχολική αγωγή που λαμβάνει χώρα στο νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς σε αυτή την ηλικία τα παιδιά είναι εύπλαστα, ευέλικτα και δεκτικά απέναντι σε κάθε τι καινούριο που μαθαίνουν αλλά και σε κάθε τι που χρειάζεται να ξεμάθουν ώστε μέσω της τροποποίησης να προχωρήσουν στην ανασύνθεση των ήδη αποκτημένων τους γνώσεων (Κουτσοβάνου, 1996:115).

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για την εκπαίδευση των παιδιών είναι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων σε αυτή τη διαδικασία. Τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τους ενήλικους με ένα ιδιαίτερο τρόπο κάτι που ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του για να πετύχει τα μέγιστα αποτελέσματα (Κουτσοβάνου, 1996:115). Οι οικείες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών κι εκπαιδευτικών αφενός επιτυγχάνουν την προθυμία στην ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα δημιουργώντας κίνητρα (Τριλιανός, 2009:121) κι αφετέρου γίνονται πρότυπο για το χτίσιμο ζεστών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Κυρίως στο νηπιαγωγείο, η καλή διαπροσωπική επικοινωνία παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα να νιώσει ασφάλεια και να ικανοποιήσει τις συναισθηματικές του ανάγκες. Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών προϋποθέτει πρωτίστως την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δευτερευόντως την ικανότητα ομιλίας καθώς η μη λεκτική είναι αυτή που συχνά οδηγεί στη σύναψη οικείων δεσμών μεταξύ τους. Παράλληλα, η επικοινωνία αποτελεί τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι μαθητές προσχολικής ηλικίας καθώς δεν έχουν ακόμη εμπλουτίσει το λεξιλόγιό τους ή πολλές φορές δεν έχουν κατακτήσει πλήρως την ωριμότητα του λόγου και της άρθρωσης, εξωτερικεύουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους με τη γλώσσα του σώματος. Στο νηπιαγωγείο, η μη λεκτική επικοινωνία με τη στάση του σώματος, το βλέμμα, τις κινήσεις των άκρων και τους μορφασμούς του προσώπου (Kendon, 1981:10) βοηθά τα παιδιά στην αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους και τον εκπαιδευτικό της τάξης

και αλλά στην υποστήριξη της παρουσίας τους στον χώρο. Η καλλιέργεια της επικοινωνίας στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος γίνεται με ποικίλους τρόπους και σε συνδυασμό με την ικανότητα σκέψης και τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι αυτή που χτίζει και προσφέρει την εσωτερική ελευθερία που χρειάζονται για να αυτονομηθούν αλλά και να αποκωδικοποιήσουν την ύπαρξη τη δική τους και των άλλων.

Ένα από τα πιο σημαντικά μαθησιακά πεδία τα οποία προσφέρονται για την πραγμάτωση των ανωτέρω στόχων είναι αυτό της Τέχνης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έκθεσης του ιδρύματος Galouste Gulbekian που πραγματοποιήθηκε το 1982 με τίτλο «Οι Τέχνες στο σχολείο», οι Τέχνες στην εκπαίδευση συντελούν στην καλλιέργεια της νοημοσύνης, την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, των συναισθημάτων, των αξιών, των αντιληπτικών δεξιοτήτων καθώς επίσης και στην κατανόηση των διαφορών που υπάρχουν και συντελούνται σε πολιτισμικό επίπεδο (Robinson, 1989). Επιπλέον, όσον αφορά τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μέσω προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που βασίζονται στη θεατροπαιδαγωγική, συντελείται όχι μόνο η μεταμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά παράλληλα και του τρόπου διδασκαλίας και παροχής των νέων γνώσεων (Λενακάκης, 2013). Ο εκπαιδευτικός με τον ρόλο του εμψυχωτή εφοδιάζει την ομάδα του με ποικίλα ερεθίσματα μέσα από μια ποικιλία παρεμβάσεων στην τάξη με παιγνιώδη μορφή η οποία αποτελεί το όχημα για την αξιοποίηση του αναπάντεχου, του ανατρεπτικού, της έκπληξης κι εν τέλει της μεταμόρφωσης της πραγματικότητας των συμμετεχόντων (Λενακάκης, 2013). Τα παιδιά μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης που προσφέρεται στο πεδίο της Δραματικής Τέχνης, κατανοούν κι επεξεργάζονται τους συσχετισμούς του κόσμου που τα περιβάλλει (Woolland, 1999: 31-32). Μέσω της Δραματικής Τέχνης, ενισχύεται η συγκρότησή τους σε ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

«Η διδακτική μέσω της τέχνης φαίνεται να ακολουθεί παράλληλους δρόμους ελευθερίας, δημιουργικότητας και πνευματικότητας με την ίδια την τέχνη» (Άλκηστις, 2008:206· Κακουδάκη, 2006). Ο θεσμός της σύνδεσης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ξεκίνησε από την Αγγλία και το κλειδί στο άνοιγμα αυτής της «πόρτας» στην εκπαίδευση ήταν η φιλοσοφία της μάθησης μέσα από την πράξη (Τσιάρας, 2005: 17). Η Δραματική Τέχνη μπορεί να συνδεθεί με ποικίλα θεματικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος κι έτσι να αποτελέσει ένα είδος ενίσχυσης στη διδακτική μεθοδολογία ή να αποτελέσει ένα εφόδιο για την αυτοαντίληψη του μαθητή καθώς και την κατανόηση της κοινωνίας και του κόσμου (Τσεφαλά, 2003·Άλκηστις, 2008).

Η Δραματική Τέχνη θεωρείται πλέον ως αυτόνομο διδακτικό εργαλείο με πολύ μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη της γλώσσας κι ανεκτίμητη αξία για τη διερεύνηση άλλων θεματικών περιοχών (Heathcote, 1984: 42). Το παιδί μπορεί να ανακαλύψει τη γνώση μέσω της βιωματικής του συμμετοχής σε δραστηριότητες και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και με καθοδήγηση να οδηγηθεί σε συμπεράσματα που θα του επιτρέψουν την κατανόηση του κόσμου που το περιβάλλει στο παρόν, του κόσμου στο παρελθόν, αλλά και του εαυτού του ως μονάδα κι ως μέρος του συνόλου στον χώρο και τον χρόνο. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση επιτυγχάνεται ασυνείδητα και με φυσικό τρόπο, παίζοντας και μέσα σε ευχάριστο σχολικό κλίμα. Το παιδί βιώνει τη συμμετοχή του στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη Δραματική Τέχνη ως παιχνίδι. Στον χώρο της τάξης και στο παρόν του, ενσωματώνει μια διαφορετική συμπεριφορά που απαιτεί τη συγκέντρωση του σε όλες του τις δυνάμεις ενώ παράλληλα περνά ευχάριστα τον χρόνο του (Reble, 2008: 352).

Τα οφέλη από τη χρήση της Δραματικής Τέχνης ως διδακτική μέθοδος είναι πολλαπλά. Μπορεί να λειτουργήσει ως αυτόνομη διδακτική στρατηγική για μερικά παιδιά όταν οι άλλες μέθοδοι δεν τα βοηθούν να κατακτήσουν τους

στόχους των μαθημάτων. Μπορεί να ενώσει τα παιδιά, να τα μνήσει στις έννοιες της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας καθώς και να εξυπηρετήσει κάλλιστα τους στόχους διδασκαλίας του εκπαιδευτικού που αποβλέπει στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Να οδηγήσει τα παιδιά στην ανακάλυψη της γνώσης, στην κατανόηση του κόσμου αλλά και να επιτευχθεί ο σκοπός της μεταγνώσης (De Water, McAvoy, & Hunt, 2015:9). Τα παιδιά αποκτούν όλο και περισσότερες ικανότητες μεταγνώσης για τους εαυτούς τους ενώ παράλληλα τονώνουν την αυτοπεποίθηση και την αυθορμησία τους κι αποκτούν αυτοεκτίμηση και δεξιότητες επικοινωνίας μέσα από την επικοινωνία των ιδεών τους.

Το θέατρο στην Εκπαίδευση είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί αλλά και να περιοριστεί στα στενά πλαίσια κάποιου εξειδικευμένου ορισμού κι αυτό γιατί οι μορφές και τα είδη του ποικίλουν κι εξακολουθούν να αναδιαμορφώνονται μέσα από τη διαρκή εξέλιξή τους. Σύμφωνα με την Άλκηστη *«αντιπροσωπεύει ένα είδος “εναλλακτικού” θεάτρου για παιδιά και νέους, με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας, το οποίο προσφέρει βιωματική και κοινωνική μάθηση που διέπεται από κριτική στάση και δημιουργικότητα»* (Άλκηστις, 2008: 77). Δύο από τις πιο κοινές μορφές του θεάτρου που συναντώνται στην εκπαίδευση είναι το παιδικό θέατρο, το οποίο παίζεται από επαγγελματίες ηθοποιούς και τα παιδιά αποτελούν το κοινό και το σχολικό θέατρο, το οποίο παίζεται από παιδιά και το κοινό αποτελείται από παιδιά κι ενήλικες. Σύμφωνα με τον Γραμματά, το θέατρο στην εκπαίδευση έχει διάφορες μορφές όπως θεατρικό παιχνίδι, εργαστήριο γραφής, αυτοσχεδιασμό, παντομίμα, δραματοποίηση, θεατρικό δρώμενο, σκετς, θεατρικό αναλόγιο και θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 2001:41-56)

Πολύ σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση έπαιξε η φιλοσοφία της μάθησης μέσω της πράξης και της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στην εξέλιξη της πορείας του μαθήματος (Τσιάρας, 2005:17). Πάνω στη σημασία της βιωματικής συμμετοχής των παιδιών βασίστηκε η θεατροπαιδαγωγική. *«Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνδεση, οι δύο κεντρικοί όροι, Θέατρο και Παιδαγωγική, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα ενότητα εμπεριέχει μεν στοιχεία της μιας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σ' αυτά. Αποτελεί όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους»* Λενακάκης, 2008:60).

Με τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα επιτυγχάνεται η διαθεματική προσέγγιση διαφόρων παιδαγωγικών και κοινωνικών θεμάτων. Επιπλέον «η σφαιρική ματιά διευρύνει την ικανότητά τους να σχηματίζουν μια συνολική άποψη για τις καταστάσεις» (Παπαδόπουλος, 2010:148). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πραγματοποιούνται διάφορες ασκήσεις-δράσεις με τα παιδιά, που συνδέονται με το θέμα όπως παιχνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμοί (Άλκηστις, 2008:8). Τα παιδιά, παραμένοντας παιδιά και διατηρώντας τη χαρά και τον ενθουσιασμό τους, καλλιεργούν την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμησή τους, αποκτούν γλωσσικές και μαθηματικές ικανότητες, εισχωρούν σε διαδικασία κατανόησης του άλλου ενώ παράλληλα κατανοούν τις κοινωνικές συμβάσεις και τον κόσμο (Παπαγεωργίου, 2002:6). Οι αποδέκτες της θεατροπαιδαγωγικής επηρεάζονται από τα βασικά της χαρακτηριστικά που αφορούν στο παιχνίδι, τον πειραματισμό, την καλλιέργεια της εστίασης καθώς και του υπερβολικού και του τυχαίου στοιχείου στη διαδικασία (Λενακάκης, 2018). Σύμφωνα με την Άλκηστη (2000:57) η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση, βασισμένη στη θεωρία του Vygotsky, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία όχι μόνο να εκφράσουν τις επιθυμίες τους αλλά παράλληλα να τις εκπληρώσουν, μέσα από την ατομική ή συνεργατική εξάσκηση τους σε κοινωνικούς ρόλους.

Ο ξενόφερτος θεσμός του Theater in education (TIE) ξεκίνησε από την Αγγλία στα μέσα της δεκαετίας του '60 (Τσιάρας, 2005: 17). «*Το TIE είναι ένα είδος θεάτρου που βασίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλευέται την παιδαγωγική στην προσπάθειά του να προσφέρει σε ειδικό κοινό (μαθητές) και ειδικές συνθήκες (σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα) ευκαιρίες για μάθηση με αποτελεσματικούς τρόπους. Το TIE είναι ένα είδος εναλλακτικού θεάτρου για παιδιά και νέους με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση*» (Σέξτου, 2005:22).

Η προσέγγιση του θεάτρου στην εκπαίδευση που βασίζεται στην ικανότητα σκέψης και δημιουργικότητας των παιδιών και στη θεώρηση του θεάτρου ως πολυσύνθετη τέχνη σκηνης στην οποία ο άνθρωπος χρησιμοποιεί όλες τις ικανότητές του, είναι πλέον γνωστή με τον όρο « Εκπαιδευτικό Δράμα » (Drama in Education) (Τσιάρας, 2005:18). Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία του Εκπαιδευτικού δράματος, βασίζεται στην παιδοκεντρική μάθηση αλλά και την ανακαλυπτική μάθηση που οδηγεί το παιδί στην κατάκτηση της γνώσης. Και οι

δύο αυτές μορφές μάθησης (μαθητοκεντρική- αυτενεργός) βρίσκονται σε συνάφεια με τις θέσεις του Piaget για την ανάπτυξη του παιδιού και την αναγκαιότητα του παιχνιδιού ως βασικό μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης (Τσιάρας, 2014: 25). Με δύο λέξεις τα βασικά χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι: πράξη και ύπαρξη. Στον χώρο της εκπαίδευσης το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά όχι μόνο να κατανοήσουν την επιφανειακή πραγματικότητα αλλά και τη βαθύτερη, μέσα από την εμπλοκή τους στις δραματικές δραστηριότητες όπου συνδυάζουν τη φαντασία με τη δράση κι όπου μέσα από τη συναισθηματική τους κατάσταση ως δρώντα πρόσωπα πλέον, περνούν από τη συνειδητοποίηση στη γνώση (Τσιάρας, 2005:19-22). Σύμφωνα με τη Dorothy Heathcote η βασική διαφορά ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση είναι το στάδιο του αναστοχασμού που έπεται των δραστηριοτήτων και που οδηγεί τα παιδιά στην αποκωδικοποίηση των προσληφθεισών πληροφοριών.

1.1.1 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βρει εφαρμογή μέσα από ένα πλήθος τεχνικών οι οποίες από τη μία δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα επίτευξης των διδακτικών του στόχων και παράλληλα σύνδεσης ποικίλων θεματικών πεδίων του Αναλυτικού Προγράμματος κι από την άλλη ωθούν τα παιδιά να δημιουργήσουν, να διερευνήσουν, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να εξελιχθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Μέσω της Δραματικής Τέχνης τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κάνουν τη σύνδεση των εσωτερικών τους βιωμάτων κι εμπειριών με τον εξωτερικό κόσμο κι έτσι να αντιλαμβάνονται το νόημα μέσα από την οπτική, κιναισθητική και γλωσσική συμμετοχής τους (Varelas et al., 2010:302-325) καθώς αναμιγνύονται ολόπλευρα (σωματικά, πνευματικά, νοητικά), παίζουν κι εκτίθενται με διαφορετικούς ρόλους: υποκείμενο, αντικείμενο και ως μέσο της διαδικασίας (Λενακάκης, 2013:65).

Παράλληλα, όσον αφορά το γνωστικό πεδίο, τα παιδιά οδηγούνται στην κατάκτηση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση ποικίλων καταστάσεων και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, πάντα μέσα από μια διασκεδαστική ατμόσφαιρα (Hui et al., 1999).

Τα κοινωνικά και γεωγραφικά εμπόδια καταργούνται μέσω της Δραματικής Τέχνης και τα παιδιά συνεργάζονται κι αλληλοεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους με μεγαλύτερη ευκολία ενώ ταυτόχρονα επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται (Wang, 2014· Hui et al., 1999). Οι κοινωνικοπολιτικές εσωτερικές αναλύσεις των παιδιών μετασηματίζονται μέσα από την εξάσκηση και τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία στο σύνολό της: λεκτικές και μη διεργασίες, παρεμβάσεις και κριτικός αναστοχασμός οδηγούν στην προσωπική και κοινωνική χειραφέτηση των μαθητών παράλληλα με την αισθητική καλλιέργεια αλλά και την καλλιέργεια στάσεων ζωής κι αξιών, όπως η υπευθυνότητα και η παραγωγική συμμετοχικότητα σε ομαδικό πλαίσιο (Λενακάκης & Κολτσίδα, 2019:431). Σύμφωνα με τον Λενακάκη *«Η ελεύθερη, ασφαλής και δημιουργική δράση και έκφραση του/της παίχτη/τριας στο παραστατικό παιχνίδι αποκαλύπτει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τους μηχανισμούς αντίληψης και καθρεφτίζει τόσο στο υποκείμενο δράσης όσο και στην ομάδα τις οικειοποιημένες στάσεις και αξίες, τις ενδεχόμενες αντιφάσεις και συγκρούσεις και τα ατομικά αινίγματα»* (Λενακάκης, 2018:166). Εξίσου σημαντική είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης που συντελείται μέσα από τη δυνατότητα που τα παιδιά αποκτούν *«βιώνοντας»* την πλευρά και τη θέση του άλλου. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που τα περικλείει εισέρχεται στο μικροσκόπιο της έρευνας και της παρατήρησης με τη βιωματική συμμετοχή των παιδιών σε παιγνιώδεις διαδικασίες συνδεδεμένες με ποικίλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, πράγμα που τους επιτρέπει τη διείσδυση στα γεγονότα και την κατανόηση αυτών (Fennessey, 1995:16-19).

Η υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία έχει αποδειχθεί ως μεγίστης σημασίας για την περαιτέρω συναισθηματική ισορροπία του παιδιού, την ομαλή κοινωνική ένταξη του ως ενήλικας αργότερα αλλά και για το χτίσιμο της εμπιστοσύνης στον εαυτό του και στους άλλους. Παράλληλα, η Δραματική τέχνη όταν λαμβάνει χώρα στην προσχολική αγωγή δίνει την ευκαιρία στους μαθητές της αυτοανακάλυψης, μιας εσωτερικής

διεργασίας που είναι απαραίτητο να προηγηθεί της ανακάλυψης του κόσμου, πάντα με διασκεδαστικό κι ευχάριστο τρόπο που υποστηρίζει τη σημαντικότητα της χρήσης της φαντασίας των παιδιών στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα (Annarella, 1992:13). Τα παιδιά ανακαλύπτουν πτυχές της προσωπικότητάς τους και καλύπτουν ψυχικές ανάγκες μέσα από την εξερεύνηση ποικίλων καταστάσεων και γεγονότων όπου τα ίδια πια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Neelands & Coode, 1995:39-56). Αναπτύσσοντας την έκφρασή τους, γνωρίζουν και κατανοούν τη δική τους ταυτότητα, κοινωνική και εθνική, αλλά και την ταυτότητα των άλλων (Άλκηστις, 2008:79). Συχνά κατά τη διάρκεια του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά δημιουργούν καταστάσεις τέτοιες που τους επιτρέπουν να αναβιώσουν και να επεξεργαστούν με διαφορετικό πλέον τρόπο εμπειρίες από την πραγματική τους ζωή, όπως για παράδειγμα κάποια αλλαγή στη σύσταση της οικογένειάς τους ενώ το συμβολικό παιχνίδι τους επιτρέπει να αποδώσουν σε αντικείμενα και πρόσωπα ιδιότητες και ρόλους διαφορετικούς από ό,τι στην πραγματικότητα.

Ο Παπαδόπουλος κατηγοριοποιεί τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε τρεις βασικές κατηγορίες με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά. Μιλάει για τεχνικές α) εικονικής- εκφραστικής αναπαράστασης β) στοχαστικής διερεύνησης γ) έρευνας δ) αυτοσχεδιασμού ε) συμβολικής αναπαράστασης στ) θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010: 245-246). Μπορούν να συνδυαστούν ποικίλες μορφές και τεχνικές όπως η μουσική, ο χορός, ο ρυθμός, η υποκριτική, το κουκλοθέατρο, παιχνίδια ρόλων, ζωγραφική, παντομίμα, μάσκες και αφήγηση (Arieli, 2007:20)

Πιο αναλυτικά, μερικές ενδεικτικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης που μπορούν να εφαρμοσθούν μέσα σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας είναι: 1) καταιγισμός ιδεών όπου οι ιδέες των παιδιών για μία δραματοποίηση λέγονται φωναχτά, χωρίς να σχολιάζει κανείς και καταγράφονται χωρίς σειρά 2) μηχανές (π.χ του χρόνου) τις οποίες επινοούν τα παιδιά βοηθώντας την εξέλιξη του δράματος και λύνοντας το πρόβλημα 3) συνεντεύξεις όπου ένα παιδί παίρνει τον ρόλο του δημοσιογράφου (ή ανά δύο όπου το ένα παιδί υποδυόμενο το δημοσιογράφο κάνει ερωτήσεις στο άλλο) και ρωτάει τα υπόλοιπα για τη διαδικασία της δραματοποίησης, το θέμα, τα συναισθήματά τους κ.τ.λ. 4) ραδιοφωνικός σταθμός όπου ακούγονται το σήμα του σταθμού, διαφημίσεις (όλα δημιουργημένα από τα παιδιά) και οι γνώμες των παιδιών πάνω στο θέμα 5)

τηλεοπτική εκπομπή όπου τα παιδιά παίζουν σε διαφημίσεις ή λένε ειδήσεις που σχετίζονται με το θέμα ή παρουσιάζουν εκπομπές ποικίλου χαρακτήρα με κεντρικό θέμα το θέμα που διερευνάται στην τάξη 6) τηλεφωνική συνδιάλεξη η οποία γίνεται ανάμεσα σε χαρακτήρες που συζητούν για κάποιο γεγονός που παίζει ρόλο στην πλοκή 7) διερεύνηση δραματικών χαρακτήρων κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά λένε δυνατά τις ιδέες τους για τη δράση των χαρακτήρων 8) παντομίμα όπου ένας χαρακτήρας δείχνει με παντομίμα τις ιδέες των παιδιών 9) κινητική αναπαράσταση όπου όλα τα παιδιά αναπαριστούν χωρίς λόγο και ήχο διάφορες λέξεις που σχετίζονται με την πλοκή και το θέμα που διερευνάται ή όπου τα παιδιά ανά μικρές ομάδες σωματοποιούν τις λέξεις 10) μανδύας του ειδικού όπου ένα ή περισσότερα παιδιά έχουν ως χαρακτήρες του δρώμενου ειδική γνώση σχετικά με το θέμα του δρώμενου 11) ανακριτική (ή καυτή) καρτέλα όπου τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη ή την κατανόηση της ιστορίας σε κάποιο χαρακτήρα (μαθητή) ή τον δάσκαλο (δάσκαλος σε ρόλο) που βρίσκονται καθισμένοι στη μέση της τάξης σε μία καρτέλα 12) παγωμένη εικόνα όπου τα παιδιά αναπαριστούν με το σώμα τους ένα γεγονός της δραματικής πλοκής ή μία ιδέα για την εξέλιξή της 13) ηχητικό υπόβαθρο όπου τα ίδια τα παιδιά παράγουν ήχους ως μουσική ή ηχητική επένδυση της δραματοποίησης σε κάποια τμήματα 14) μουσική ακρόαση όπου τα παιδιά ακούνε μουσική που συνδέεται με το θέμα και την πλοκή 15) το εργαστήριο του γλύπτη (τα αγάλματα) όπου τα παιδιά συνήθως ανά δύο αναλαμβάνουν το ένα το ρόλο του γλύπτη και το άλλο του γλυπτού κι αναπαριστούν συγκεκριμένες εικόνες σχετικές με το θέμα ή στιγμιότυπα από τη δραματοποίηση 16) εργαστήριο αφήγησης εφόσον πρόκειται για παιδιά προσχολικής ηλικίας όπου τα παιδιά επινοούν μια φανταστική ιστορία κι ο εκπαιδευτικός τη γράφει ή αναδιαμορφώνουν μία γνωστή ιστορία προς εκείνα κι έπειτα τη δραματοποιούν 17) ομαδική συνάντηση κατά την οποία τα παιδιά συζητούν σχέδια δράσης που θα βοηθήσουν την εξέλιξη του δρώμενου 18) θέατρο της αγοράς όπου δύο ή τρία παιδιά παρουσιάζουν έναν αυτοσχεδιασμό με βάση όμως τις οδηγίες που δίνονται από το κοινό- παιδιά της τάξης 19) κάρτες ρόλων που δίνονται στα παιδιά και απεικονίζουν τα χαρακτηριστικά των ρόλων που θα υποδυθούν στο σενάριο της δραματικής ιστορίας. Οι κάρτες μπορεί να απεικονίζουν το θέμα του δρώμενου και να έχουν σχεδιαστεί από τα ίδια τα παιδιά 20) άγγελοι και διάβολοι όπου τα παιδιά χωρίζονται σε δύο αντίστοιχες ομάδες κι ένας χαρακτήρας (μαθητής)

ζητάει τη συμβουλή της πρώτης ομάδας ενώ η δεύτερη ομάδα διαφωνεί με τις συμβουλές της πρώτης 21) δρόμος συνείδησης όπου τα παιδιά παρατίθενται δεξιά κι αριστερά κατά μήκος σαν να φτιάχνουν έναν διάδρομο και μέσα από εκεί περνάει ένας χαρακτήρας που βρίσκεται σε δίλημμα και ακούει τις προτάσεις τους (Τσιάρας, 2005: 127-131· Άλκηστις, 2008: 259- 287· Γκόβας 2003:151-152)

1.2 ΠΑΙΓΝΙΩΔΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Με τον όρο «παιγνιώδης διδασκαλία» αναφερόμαστε στις συνθήκες που δημιουργούνται στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες υποστηρίζουν κι επιτυγχάνουν τη μάθηση μέσα από διαδικασίες που έχουν για βάση τους το παιχνίδι και παράλληλα στα συνωδά οφέλη των συμμετεχόντων, μαθητών κι εκπαιδευτικών όπως είναι η διασκέδαση και το ευχάριστο κλίμα. Το νηπιαγωγείο είναι ο κατ'εξοχήν χώρος όπου τα παιδιά έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να διδαχθούν μέσα από το ελεύθερο αλλά και το οργανωμένο παιχνίδι που σχετίζεται με ποικίλες μαθησιακές περιοχές και θεματικές ενότητες. *«Οι τέχνες όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η δραματική τέχνη, η κίνηση και η μουσική, μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία»* (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:289). Σύμφωνα με τον Neelands το εκπαιδευτικό δράμα έχει άμεση σχέση με το συμβολικό ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, το οποίο ο εκπαιδευτικός της τάξης εξελίσσει και συνδυάζει με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ώστε το παιδί να μεταβεί με ευχάριστο τρόπο από το στάδιο του παιχνιδιού στο στάδιο της μάθησης (Neelands, 1984:6-7). Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να διερευνήσει και να προχωρήσει σε ανακαλύψεις κι έτσι να εξελίξει τις ικανότητες του (Bolton, 1998:174).

Η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της ικανότητας της μάθησης των παιδιών μικρής ηλικίας έχει αναγνωριστεί και υποστηριχθεί μέσα από το πρωτοποριακό έργο σημαντικό μελετητών όπως ο Frobel, ο Pestalozzi κι ο Rousseau, κάτι που επιβεβαιώνεται από τις σύγχρονες έρευνες. Τα παιδιά μαθαίνουν με καλύτερο κι ευκολότερο τρόπο όταν καλλιεργείται κι επιτυγχάνεται τελικώς η ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Walsh, McMillan &

McGuinness, 2017:9). Προκειμένου όμως να διατηρηθεί η ελεύθερη από έλεγχο, επιτηρήσεις και στοχευμένες απαιτήσεις διάσταση του παιχνιδιού, ο παιδαγωγός οφείλει να εμπλακεί ενεργά και να διαχειριστεί το παιχνίδι με σαφήνεια και μέσω έγκυρων παιδαγωγικά διαδικασιών. Η εργαστηριακή εκπαίδευση συντελεί σε αυτόν τον σκοπό ενώ ταυτόχρονα παρέχονται στους συμμετέχοντες, μαθητές κι εκπαιδευτικούς, καινούριοι τρόποι έκφρασης, εναλλακτικοί τρόποι δράσης, εμπλουτισμός των εκφραστικών μέσων και των μορφών επικοινωνίας μεταξύ τους που οδηγούν σε πιο ισχυρούς δεσμούς (Λενακάκης, 2016).

Όσον αφορά τη Δραματική Τέχνη, το ρήμα «παίζω» στην έκφραση «παίζω θέατρο» θα λέγαμε πως αποτελεί το άλφα και το ωμέγα της σημασίας της, αν και σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επιμείνουμε ότι στα πλαίσια της εκπαίδευσης, το «παίζω θέατρο» δεν αφορά μόνο τη θεατρική παράσταση στη διάρκεια μιας εκδήλωσης στο σχολείο ή μιας εθνικής ή θρησκευτικής επετείου. Όλοι οι άνθρωποι, με πιθανές ελάχιστες εξαιρέσεις, έχουν παίξει κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. Μάλιστα μπορούμε μετά βεβαιότητας πλέον να υποστηρίξουμε ότι το παιχνίδι συνδέεται άμεσα με την πρώτη παρουσία του ανθρώπου. Πολλοί μεγάλοι εκπρόσωποι της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως η Montessori, ο Dewey, ο Decroly, ο Pestalozzi κ.ά. έχουν υπάρξει στο πέρασμα των χρόνων υπέρμαχοι του παιγνιώδους τρόπου διδασκαλίας. Η σύγχρονη παιδαγωγική δίνει πλέον ιδιαίτερη βαρύτητα στον ρόλο του παιχνιδιού όσον αφορά τη μάθηση και κυρίως για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όπου μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνεται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Η σημασία που αποδίδεται στην έννοια του παιχνιδιού συμβαδίζει με την έννοια της συνειδητοποίησης του εαυτού, του πειραματισμού και της ανακάλυψης καθώς και την εμπλοκή των προσωπικών συμβάσεων με αυτές της καθημερινότητας και της κοινωνικής ζωής του παιδιού σε ένα φανταστικό πεδίο δράσης (Λενακάκης, 2013:65).

Όταν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, μέσα κι έξω από την τάξη, το παιδί εμπλέκεται με τρόπο ενεργητικό κι αυθόρμητο, τότε μιλάμε για παιχνίδι αρωγό στην εξέλιξη κι ανάπτυξη του παιδιού, όπου το βοηθάει να αναδιοργανώνει συνεχώς την κοινωνική και πολιτισμική του εμπειρία και να τη μεταμορφώνει (αναμορφώνει) σε μία νέα σχέση στην πραγματικότητά του. Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι: η ελεύθερη επιλογή και βούληση του παιδιού, η αποδοχή των κανόνων και η συμμόρφωση του παιδιού με αυτούς, το

ενδιαφέρον του παιδιού για τη διαδικασία, ο πραγματικός χωροχρόνος, ο αυτοσκοπός του παιδιού που πραγματώνεται μέσα από τον ενθουσιασμό, τη διασκέδαση, τη χαρά, το γέλιο και την ατμόσφαιρα ευχαρίστησης, το ξύπνημα της περιέργειας και της ανακάλυψης του παιδιού που το ωθούν μέσα από μια σειρά δράσεων στη λύση προβλημάτων, η αυθορμησία, η αυτοέκφραση κι η ψυχοκινητική έκφραση, η ανάπτυξη της φαντασίας, της επικοινωνίας, της διαλεκτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της μίμησης και της αναπαράστασης καθώς και γνωστικών ικανοτήτων και στάσεων του παιδιού, η επίτευξη της ψυχοκοινωνικής του ανάπτυξης μέσα από τη συνεργατικότητα, την επικοινωνία και την κοινωνικοποίησή του και τέλος η σύνδεση που κάνει το παιδί με την Τέχνη, χρησιμοποιώντας τη φαντασία, τη φωνή και το σώμα του κι εκφράζοντας ελεύθερα τις αγωνίες, τις ανάγκες ή τη χαρά του μέσα από μία παραστατική-συμβολική γλώσσα (Παπαδόπουλος, 2010:74-82).

Η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας κι η χαρούμενη ατμόσφαιρα που δημιουργεί στην τάξη «κερδίζει» τον μαθητή καθώς ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ηλικίας του. Η διδασκαλία παίρνει την όψη του παιχνιδιού κι έτσι με τον κατάλληλο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού τα παιδιά συλλέγουν το υλικό, παρατηρούν, κάνουν γενικεύσεις, κρίνουν καταστάσεις και τελικώς κατανοούν το διδακτικό αντικείμενο και κατακτούν το διδακτικό στόχο, προχωρώντας στην αφομοίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Όταν η διδασκαλία παίρνει τον χαρακτήρα παιχνιδιού, όπως συμβαίνει και με την εμπλοκή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τα δραματικά παιχνίδια, η προσοχή του παιδιού είναι συγκεντρωμένη, η πρόσκτηση της γνώσης γίνεται με εύκολο κι ασυνείδητο πολλές φορές τρόπο, ενώ ικανοποιείται παράλληλα η απελευθέρωση της έμφυτης σωματικής και διανοητικής ενέργειας του παιδιού αλλά κι η έμφυτη ανάγκη για πειραματισμό κι έρευνα (Ομάδα Εκπαιδευτικών –Παιδαγωγών: 58-61).

Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία το παιχνίδι παρέχει στα παιδιά κίνητρα για μάθηση καθώς και την ευκαιρία να εξελίξουν τον αυτοέλεγχο, την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων, τη συγκέντρωση και την ανεξαρτησία τους αλλά και να εφαρμόσουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (Walsh et al., 2006:201-221). *«Τι είναι τα κίνητρα; Τα κίνητρα είναι μια από τις πιο καθοριστικές συνιστώσες της μάθησης αλλά και μία από τις δυσκολότερες προς τη μέτρηση»* (Slavin, 2006:397). Τα κίνητρα είναι ένα θεωρητικό κατασκεύασμα που χρησιμοποιείται για να

εξηγήσει κυρίως την κατευθυνόμενη συμπεριφορά αλλά και τη μύηση, την ένταση, την επιμονή και την ποιότητά της (Maehr & Meyer, 1997· Brophy, 2008:3). Διαφέρουν από τους στόχους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κάποιος για να επιτύχει κάτι και συχνά διαχωρίζονται σε εσωτερικά και εξωτερικά. Τα εσωτερικά αφορούν τις πτυχές δραστηριοτήτων τις οποίες οι άνθρωποι βρίσκουν ευχάριστες (κι επομένως τους κινητοποιούν) ενώ τα εξωτερικά αφορούν αμοιβές για δραστηριότητες όπως βαθμοί, επιβραβεύσεις, διακρίσεις (Slavin, 2006:417).

Όταν το θέατρο συναντά το παιχνίδι και αυτά τα δύο μαζί συναντούν την παιδαγωγική, δημιουργείται το κατάλληλο κίνητρο ώστε το παιδί να κατακτήσει ή να αναζητήσει τη γνώση, ενώ οι σκοποί που εκπληρώνονται είναι η ανάπτυξη της ολοκληρωμένης προσωπικότητας του παιδιού κι η απόκτηση Παιδείας, με την έννοια της ευκαιρίας που δίνεται στο παιδί να αποκτήσει ανθρώπινη υπόσταση (Μπουζάκης, 2002:19). Αντίθετα με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική παιδαγωγική, η νέα παιδαγωγική τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της διδασκαλίας και την εκπαίδευση του σε στενή σχέση με το παιχνίδι. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θεωρείται ολοένα και περισσότερο ως ένας από τους βασικούς τρόπους παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση της έμφυτης φαντασίας και τάσης του παιδιού για παιχνίδι θεωρείται βασική για την αποτελεσματική εκπαίδευσή του.

Η διδασκαλία στην τάξη θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση. Η συμπεριφορά που δεν ενισχύεται, εκπνέει σύμφωνα και με τη θεωρία του Παβλόφ (Νασιάκου, 1982:125) Τα εσωτερικά κίνητρα σε μία τάξη προσχολικής αγωγής μπορούν να ενισχυθούν στα παιδιά διεγείροντας το ενδιαφέρον τους, συντηρώντας την περιέργειά τους και χρησιμοποιώντας ενδιαφέρουσες και πρωτότυπες μεθόδους για την παρουσίαση των θεμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού.

Ένας πολύ καλός τρόπος για να κεντρίσουμε, να αυξήσουμε και να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών είναι η χρήση παιχνιδιών ή προσομοιώσεων (Slavin, 2006:421), κάτι που επιτυγχάνεται με την επιλογή της Δραματικής Τέχνης ως διδακτικής στρατηγικής η οποία ενεργοποιεί παράλληλα τη σκέψη, τη φαντασία και τη σωματική έκφραση (Beauchamp,1998:65). Κατά αυτόν τον τρόπο η μάθηση επιτυγχάνεται παράλληλα με την αμοιβή, αφού η παρώθηση των παιδιών για μάθηση προκύπτει μέσα από την αυτενεργό δράση και τις

ευχάριστες δραστηριότητες κι έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης. Με άλλα λόγια, όταν το παιδί συμμετέχει οικειοθελώς κι εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης, θα την επιδιώκει ακόμη περισσότερο εντός κι εκτός σχολείου (Φουντοπούλου, 2001:65).

Έχοντας την ευκαιρία να κάνει τις δικές του επιλογές, το παιδί απολαμβάνει τη διαδικασία περισσότερο από το αποτέλεσμα. Παράλληλα, επιτυγχάνεται η συναισθηματική του ωρίμανση η οποία σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση ικανοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κατ'επέκταση με την κοινωνική του εξέλιξη. Το παιχνίδι στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το όχημα επικοινωνίας και για τον εκπαιδευτικό και για το παιδί που θα τους οδηγήσει στο χτίσιμο στενών διαπροσωπικών σχέσεων βασισμένες στην κατανόηση και την ενσυναίσθηση. Στηριζόμενος στην επιστημονική γνώση ότι το παιχνίδι ως μία από τις πιο βασικές εμπειρίες του παιδιού διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προσωπικότητα και την εξέλιξη του παιδιού (Λενακάκης, 2016), ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ενθαρρύνει, να εμπυχώνει, να διευκολύνει και παράλληλα να καθοδηγεί το παιδί προς την περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης (Ashiabi, 2007:199-207). Σύγχρονοι ερευνητές έχουν επίσης καταλήξει στο ότι η ενασχόληση των παιδιών με τη δραματική τέχνη βοηθάει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνδέονται με τη γλώσσα, όπως είναι η κατανόηση και η παραγωγή λόγου (Christie & Roskos, 2006).

1.3 ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Σύμφωνα με τον Πόρποδα «ο όρος “επικοινωνία” στην πιο γενική του έννοια προσδιορίζει την κατάσταση εκείνη κατά την οποία μία μορφή ενέργειας μεταβιβάζεται από ένα σημείο σε άλλο» (Πόρποδας, 1993:36). Σε όλες τις σχολικές βαθμίδες η επικοινωνία στην τάξη ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί τη βάση για την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την πρώτη ύλη για το χτίσιμο των διαπροσωπικών σχέσεων. Κατά την Άννα

Φραγκουδάκη «η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι γενικά επικοινωνιακή. Ακριβώς επειδή ο άνθρωπος είναι ον κοινωνικό, με την κοινωνική του ύπαρξη και πράξη συνεχώς μεταδίδει και προσλαμβάνει μηνύματα» (Φραγκουδάκη, 1996:26) Η επικοινωνία μπορεί να είναι συνειδητή ή μη· τα άτομα εκφράζονται συνειδητά ή μη και με αυτόν τον τρόπο αλληλεπιδρούν σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό (Τσιπλητάρης, 2004:23). Το νηπιαγωγείο ως ο κατ' εξοχήν χώρος όπου μπαίνει ο θεμέλιος λίθος της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, δε θα μπορούσε παρά να αποτελεί το κομβικό σημείο ανάμεσα στην ανάγκη του παιδιού για ατομική έκφραση και σύναψη οικείων κοινωνικών δεσμών, στα πλαίσια της ομάδας. Όσον αφορά μάλιστα τη διδασκαλία της γλώσσας ο βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών (Τοκατλίδου, 1986:89)

Καθώς πρόκειται για αμφίδρομη διαδικασία, βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη επικοινωνίας και την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων είναι οι συμμετέχοντες να μοιράζονται κοινούς κώδικες, σε επίπεδο λεκτικό ή συμπεριφοράς όπου το κάθε τι αποτελεί εν δυνάμει στοιχείο επικοινωνίας (Γκότοβος, 2002:59). Η μετάδοση ή η κατανόηση των μηνυμάτων από όσους λαμβάνουν μέρος σε αυτή τη διαδικασία εξαρτάται από την ψυχολογική διάθεση των πομπών ή των δεκτών αντίστοιχα στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο συμβαίνει. Κατ' επέκταση το ζεστό, ευχάριστο και θετικό ψυχολογικό κλίμα, κυρίως στο σχολικό περιβάλλον, μπορεί να βοηθήσει και να συμβάλει καθοριστικά στο χτίσιμο της επικοινωνίας (Κουγιάλη, 1978:19) και στη προσαρμογή των παιδιών σε αυτό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Skinner και Belmont (1993:571-581) πάνω στη συσχέτιση που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και τον βαθμό συμμετοχής του τελευταίου στην τάξη, η ζεστή επικοινωνία και οι καλές σχέσεις ανάμεσά τους επιδρά θετικά στη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, τη συμμετοχή, την επίδοση και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Η σημαντικότητα του είδους της σχέσης που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό της τάξης, ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες για τη σχολική προσαρμογή (Gregoriadis & Tsigilis, 2008).

Η κοινωνική ωρίμανση και η διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας και της προσωπικότητας του νηπίου αποτελούν στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης κι επιτυγχάνονται μέσα από την επικοινωνία και τις ευκαιρίες για προσωπική

έκφραση που δίνονται στο παιδί στο χώρο του νηπιαγωγείου το οποίο οφείλει να παρέχει στο παιδί τα οπτικά και κοινωνικά ερεθίσματα ώστε να οδηγηθεί στην κατάκτησή τους. Το παιδί προσχολικής ηλικίας βρίσκεται σε εγρήγορση και είναι ταχύτατος αποδέκτης των ποικίλων μηνυμάτων που εκπέμπονται από το περιβάλλον του και κυρίως από το σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται για πρώτη φορά μόνο του χωρίς την ασφάλεια και την οικειότητα του σπιτιού του (Argyle, 1988:211).

Όμως, πώς επιτυγχάνεται τελικά η ίδια η επικοινωνία που χτίζει τη διαπροσωπική και παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό και τον μαθητή; Οι άνθρωποι επικοινωνούν με δύο κυρίως τρόπους: λεκτικά και μη λεκτικά. Στην προσχολική ηλικία αν και η γλωσσική ικανότητα των νηπίων εξελίσσεται σε μεγάλο βαθμό, τα παιδιά πολύ συχνά χρησιμοποιούν τη μη λεκτική επικοινωνία προκειμένου να μεταδώσουν μηνύματα τα οποία δεν μπορούν να αποδώσουν σε λεκτικό κώδικα. Τα συναισθήματά τους, οι επιθυμίες και οι σκέψεις τους αποδίδονται μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και τις στάσεις του σώματός τους το οποίο γίνεται το μέσο για τα μη λεκτικά σήματα που επιθυμούν να μεταδώσουν και το όχημα που τους οδηγεί στην κατανόηση των άλλων. Στην προσχολική ηλικία συχνά *«ως συμβολική πράξη, το παιχνίδι ισοδυναμεί με τη λεκτική επικοινωνία των ενηλίκων και συνιστά μια εξομολόγηση χωρίς λέξεις»* (Λενακάκης, 2016:32).

Οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο μέσα από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τα νήπια και δίνοντάς τους πολλαπλές ευκαιρίες και κίνητρα για έκφραση και επικοινωνία, δημιουργούν τη βάση για την καλλιέργεια της διαπροσωπικής τους σχέσης με τα παιδιά, για την επικοινωνία μεταξύ των νηπίων και την καλλιέργεια ομαδικού κλίματος πρόσφορου για ευχάριστες, παιδαγωγικές κι εποικοδομητικές δραστηριότητες που ανοίγουν τον δρόμο για την προσαρμογή των παιδιών στο καινούριο περιβάλλον και την καλλιέργεια θετικής τους στάσης απέναντι σε αυτό.

Για την πραγμάτωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας οι νηπιαγωγοί οφείλουν να παράσχουν κίνητρα στα νήπια για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων· να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν μέσω της λεκτικής ή της μη λεκτικής οδού όσα σκέφτονται κι αισθάνονται και τελικώς να επικοινωνήσουν. Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας από τη μία και η δημιουργική έκφραση από την άλλη, μέσα από δραστηριότητες αισθητικής

αγωγής και ποικίλες μορφές τέχνης στον χώρο του νηπιαγωγείου μπορούν να αποτελέσουν τον πυλώνα για την επίτευξη της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας και της καλλιέργειας θετικής στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Η σχολική προσαρμογή στο ξεκίνημα της ζωής του παιδιού στο περιβάλλον του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού αλλά και για την κοινωνικοσυναισθηματική του προσαρμογή σε ποικίλες περιστάσεις της καθημερινότητάς του. Βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία παίζει η επικοινωνία και συγκεκριμένα οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους συνομηλίκους τους και τους δασκάλους του ενώ έχει αποδειχθεί ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο εύκολα όταν προκύπτει μέσα από πλαίσια συνεργασίας και ομαδικής αλληλεπίδρασης (Ryan & Powelson, 1991:49-66). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια πολύτιμη μορφή επικοινωνίας και δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να συνεργαστούν στην κοινή τους ζωή στο σχολικό περιβάλλον και να μάθουν αποτελεσματικές τεχνικές έκφρασης σε καταστάσεις της καθημερινότητάς τους (McGregor, 1976:106)

Η σχολική προσαρμογή συνεισφέρει στην υγιή επαφή των παιδιών με όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και είναι μια διαδικασία που συμβαίνει μέσα από την κατάκτηση συγκεκριμένων κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Η συναισθηματική ευμάρεια του και το αίσθημα ασφάλειας στο νέο του περιβάλλον βοηθάει το παιδί να αποκτήσει θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Kochenderfer & Ladd, 1996:267-283).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα δράσης καθώς τα εργαστήρια - παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν οδήγησαν τα παιδιά μέσα από τη διάδραση και τον αναστοχασμό σε αναπροσαρμογή της δράσης τους και την πρόσκτηση της γνώσης με διαφορετικό τρόπο κι επίσης καθώς προέκυψαν οφέλη αμφίδρομης αποτελεσματικότητας (Freire, 1972:31). Σύμφωνα δε με τους Grundy και Kemmis η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ορίζεται ως εξής: *«Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες»* (Grundy & Kemmis, 1988: 322).

Η ερευνήτρια ήταν και η διδάσκουσα της τάξης και μέσα από την ενεργό συμμετοχή της στην ερευνητική διαδικασία, την ενοποίηση και τη διαλεκτική διερεύνηση θεωρίας και πράξης, τη συνεργασία της με όλους τους άμεσα κι έμμεσα εμπλεκόμενους σε αυτή την έρευνα και την εφαρμογή του οιονεί κυκλικού μοντέλου «δοκιμή- παρατήρηση- αναστοχασμός- αναπροσαρμογή δράσης -παρατήρηση- κριτική- επανάληψη», κατάφερε να πετύχει τη διεύρυνση κι αναδιαμόρφωση των παγιωμένων πρακτικών στην τάξη αλλά και την αναθεωρημένη πλέον εφαρμογή των ακαδημαϊκών της γνώσεων. Ο καθηγητής Jean McNiff είπε: *«Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει»* (McNiff, 1995:3).

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία σε μία τάξη παιδιών προσχολικής ηλικίας, νηπίων και

προνηπίων, με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Συνεπώς, το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι αν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε μία τάξη μαθητών ηλικίας 4 έως 6 ετών, ενταγμένες στη διδασκαλία διαφόρων θεματικών πεδίων μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον τέθηκαν και τα εξής δευτερεύοντα ερώτημα:

1. Η εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα βοηθούσε στη βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών και στην ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους;
2. Η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας θα γεννούσε την ανάγκη στα παιδιά για περαιτέρω αναζήτηση γνώσης και διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού;

2.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Η κύρια ερευνητική υπόθεση ήταν πώς η εφαρμογή ποικίλων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε μία τάξη προσχολικής ηλικίας, μαθητών ηλικίας 4 έως 6 ετών, για τη διδασκαλία διαφόρων θεματικών πεδίων μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον υπήρξαν και οι παρακάτω, δευτερεύουσες υποθέσεις:

1. Η εφαρμογή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στα πλαίσια ανάπτυξης θεμάτων του ενδιαφέροντος των παιδιών θα συντελούσε πράγματι στο χτίσιμο ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους.
2. Η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας θα τα ωθούσε στην περαιτέρω αναζήτηση γνώσης και διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

2.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.3.1 ΔΕΙΓΜΑ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Ένα από τα πρώτα βήματα που χρειάζεται να κάνει ένας ερευνητής είναι η επιλογή του στατιστικού πληθυσμού, το μέρος δηλαδή του ευρύτερου πληθυσμού που δύναται να συμπεριληφθεί στην ερευνητική διαδικασία και μέσω του οποίου θα γίνει η εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο των υποκειμένων που αφορά η έρευνα. Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο πληθυσμός μίας τάξης ενός δημόσιου Νηπιαγωγείου, αποτελούμενη από νήπια και προνήπια, ηλικίας 4 έως 6 ετών. Πρόκειται για δειγματοληψία σκοπιμότητας κι ευκολίας, ελεγχόμενη όσον αφορά τις παραμέτρους της και με δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της (Ζαφειρόπουλος, 2015: 125-126). Το δείγμα (n) ήταν τυχαίο. Ο ερευνητικός πληθυσμός ήταν ομοιογενής ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά του και έτσι αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ ως ομάδα ελέγχου επιλέχθηκε το δεύτερο πρωινό τμήμα του ίδιου Νηπιαγωγείου. Τα δύο τμήματα είχαν σχετική αναλογία ως προς τον αριθμό των παιδιών και ως προς τον διαχωρισμό του φύλου και αποτελούνταν από 21 παιδιά το καθένα. Σύνολο 42 παιδιά. Η σύσταση της πειραματικής ομάδας είχε ως εξής: n =13 νήπια / 8 προνήπια, ενώ όσον αφορά την αναλογία κοριτσιών – αγοριών, η διαμόρφωση ήταν: 13 κορίτσια /8 αγόρια.

Πριν από την κυρίως έρευνα πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα κατά τη διάρκεια της οποίας δόθηκε ερωτηματολόγιο δύο φορές σε 20 παιδιά τμήματος νηπίων –προνηπίων άλλου νηπιαγωγείου (όπου υπηρετούσε η ερευνήτρια ως Νηπιαγωγός σε προηγούμενη χρονική περίοδο), το οποίο απάντησαν με τη βοήθεια της ερευνήτριας –νηπιαγωγού, ώστε να ελεγχθεί το επίπεδο εγκυρότητας του συγκεκριμένου σταθμισμένου ερευνητικού εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από 25 ερωτήσεις για το ερευνητικό πληθυσμό, 42 ερωτήσεις για τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και 25 ερωτήσεις για τους γονείς. Επρόκειτο για ερωτηματολόγιο διχοτομικής κλίμακας (ναι- όχι) αλλά παράλληλα το μέρος που αφορούσε τον εκπαιδευτικό περιείχε και τμήμα ερωτήσεων βασισμένο στην κλίμακα Likert τεσσάρων βαθμών (ποτέ- μερικές φορές- συχνά- πάντα). Στην πιλοτική έρευνα δόθηκε μόνο στον ερευνητικό πληθυσμό και την εκπαιδευτικό της τάξης (ερευνήτρια) και αποδείχθηκε ότι παρουσιάζει συνοχή, αξιοπιστία κι

εγκυρότητα. Ο δείκτης αξιοπιστίας του συνολικού ερωτηματολογίου ήταν ο δείκτης Kuder- Richardson και οι τιμές ανά μέρος είχαν διαμορφωθεί ως εξής:

Ερωτηματολόγιο προς τον μαθητή : K-R 20 = .65

Ερωτηματολόγιο προς τον εκπαιδευτικό: ως προς την επίδοση K-R 20 = .81 κι ως προς τη συμπεριφορά του μαθητή K-R 20 = .89

Ερωτηματολόγιο προς τους γονείς: K-R 20 = .1

2.3.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Πρόκειται για: Α) Έρευνα πεδίου καθώς πραγματοποιείται στο φυσικό περιβάλλον του ερευνητικού δείγματος (το Νηπιαγωγείο). Β) Μεικτή έρευνα καθώς συνδυάζεται η ποσοτική και η ποιοτική προσέγγιση. Η μεικτή μέθοδος υπερέχει όσον αφορά τα αποτελέσματα έναντι των άλλων μονόπλευρων μεθόδων (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι ο συνδυασμός της ποιοτικής με την ποσοτική στρατηγική υπερέχει σε όλα τα είδη και περιπτώσεις έρευνας. Ο στόχος και ο σκοπός για τον οποίο διεξάγεται η εκάστοτε έρευνα καθορίζει στην ουσία το είδος της στρατηγικής που πρέπει να ακολουθηθεί. Η ποσοτική προσέγγιση βοηθά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (από το δείγμα στον πληθυσμό) ενώ η ποιοτική βοηθά στην εμβάθυνση. Στην ποσοτική έρευνα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα προκύπτουν μέσα από τυποποιημένες μεθόδους συλλογής δεδομένων ενώ στην ποιοτική, η αξιοπιστία και η συνέπεια προκύπτουν αντίστοιχα μέσα από πολλαπλές και πιο ελεύθερες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Bassegy, 1999:75). Η αποτελεσματικότητα της μεικτής ερευνητικής προσέγγισης έγκειται στην δυνατότητα που δίνεται στον ερευνητή για διαδοχική εφαρμογή των δύο μεθόδων, στηριζόμενος στα αποτελέσματα της πρώτης ως βάση για τη δεύτερη (Greene et al., 1989). Η ποσοτική έρευνα ασχολείται κυρίως με το βαθμό στον οποίο τα φαινόμενα έχουν ορισμένες ιδιότητες καθώς και τις ομοιότητες, τις διαφορές και τις αιτιακές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών και βασίζεται στην ποσοτικοποίηση των φαινομένων, τη μέτρηση δηλαδή της ποσότητας – ποσού. Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα ασχολείται κυρίως με τις ιδιότητες, την κατάσταση και τη φύση

των φαινομένων και δίνεται έμφαση στις διαδικασίες, σχετίζεται με άλλα λόγια με φαινόμενα που έχουν να κάνουν με την ποιότητα ή τη σχέση μεταξύ κάποιων συμπεριφορών. Οι ποιοτικές μέθοδοι παράγουν συνήθως έναν πλούτο λεπτομερών δεδομένων για ένα πολύ μικρότερο αριθμό ατόμων και περιπτώσεων. Χρησιμοποιούνται επίσης όταν ο ερευνητής θέλει να ερευνήσει τα μη φανερά κίνητρα για κάποια συμπεριφορά (Kothari, 2004:3). Σχετικά με την παρούσα έρευνα και όσον αφορά τις τεχνικές που επιλέχθηκαν, για την ποσοτική χρησιμοποιήθηκε προ –κωδικοποιημένη έρευνα, ερωτηματολόγιο και ανάλυση μέσω λογισμικού ενώ για την ποιοτική άμεση τεχνική παρατήρησης. Γ)Μελέτη περίπτωσης καθώς η *«διερεύνηση αυτή αφορά μία ολότητα, με σαφή και οριοθετημένη ταυτότητα, στο χρόνο και στο χώρο»* (Σαραφίδου, 2011:79). Οριοθετώντας την έννοια της περίπτωσης εκτός από τη σκοπιμότητα, την ταυτότητα και τη χωροχρονική της υπόσταση πρέπει να συμπεριληφθούν παράλληλα και τα λειτουργικά της μέρη, όπως μπορεί να είναι οι άνθρωποι (ατομικά ή σε ομάδες), διαφόρων ειδών προγράμματα και ιδρύματα ή ακόμη και γεγονότα ή διαδικασίες. (Robson, 2007:210) Επίσης σημαντικό είναι ότι στη μελέτη περίπτωσης ο ερευνητής έχει την ευκαιρία της διερεύνησης στο καθημερινό χωροχρονικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα.

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις διεξήχθησαν στην τάξη από τον Νοέμβριο του 2019 έως τον Φεβρουάριο του 2020 και περιλάμβανε 15 εργαστήρια, εβδομαδιαία και διάρκειας μίας σχολικής ώρας τη φορά. Το προηγούμενο χρονικό διάστημα η ερευνήτρια είχε φροντίσει από νωρίς να μυήσει στα παιδιά στην Δραματική Τέχνη μέσα από θεατρικά παιχνίδια ελεύθερου θέματος και σκοπιμότητας. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων στα εργαστήρια, τα παιδιά γνώρισαν ποικίλες τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενώ ως προθέρμανση πραγματοποιήθηκαν ασκήσεις –παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, ασκήσεις ευαισθητοποίησης και χαλάρωσης καθώς και ασκήσεις δραματικών σεναρίων. Οι δράσεις και τα εργαστήρια συνδυάστηκαν με τα θεματικά πεδία του Αναλυτικού προγράμματος, το καθημερινό τους πρόγραμμα και τα ενδιαφέροντά τους και εκτυλίχτηκαν σε τρεις φάσεις: της προθέρμανσης (*ασκήσεις –παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, ασκήσεις ευαισθητοποίησης και χαλάρωσης καθώς και ασκήσεις δραματικών σεναρίων*), του κυρίως δρώμενου (

τεχνικές Δραματικής Τέχνης σε συνδυασμό με κουκλοθέατρο, δραματοποιήσεις, αφηγήσεις παραμυθιών, μουσική και χορό)και του αναστοχασμού (συζήτηση, ανατροφοδότηση, σύνδεση με πλαστικές κι εικαστικές τέχνες).

2.3.3 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

- **Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων- Ερωτηματολόγιο**

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, τριμερές ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από ερωτήσεις κλειστού τύπου, με εξαίρεση τμήμα ερωτήσεων που απευθύνονταν στον εκπαιδευτικό της τάξης και εντάσσονταν σε κλίμακα Likert τριών βαθμών. Το πρώτο μέρος αφορούσε τη συμπεριφορά και τη στάση του παιδιού προς το σχολείο, το δεύτερο μέρος αφορούσε την οπτική του εκπαιδευτικού της τάξης για το θέμα και το τρίτο την οπτική των γονέων του παιδιού. Μέσω και των τριών μερών έγινε η συλλογή των σχετικών με την έρευνα στοιχείων και χρήσιμων πληροφοριών.

Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων της εκπαιδευτικής και κοινωνικής έρευνας κι έχει τη μορφή (γραπτή ή ηλεκτρονική) ενός εντύπου στο οποίο καταγράφονται οι απαντήσεις ενός συγκεκριμένου ατόμου και μπορεί να είναι απευθείας συμπληρούμενο, όπου ο ερωτηθείς σημειώνει μόνος του τις απαντήσεις ή εμμέσως συμπληρούμενο όπου ο ερευνητής ή κάποιος άλλος ειδικός το συμπληρώνει (Bell, 1997:121-139). Η χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου στοχεύει στην καταγραφή και μέτρηση προσωπικών γνώμων και αντιλήψεων.

Στην προκειμένη περίπτωση κι έρευνα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε και δόθηκε προς συμπλήρωση ήταν και απευθείας κι εμμέσως συμπληρούμενο με τη διαφορά ότι λόγω της μικρής ηλικίας των ερωτηθέντων, όσον αφορά το μέρος που απευθυνόταν στους μαθητές, οι ερωτήσεις έγιναν προφορικά κι οι απαντήσεις (ναι – όχι) σημειώθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια.

Αντιμετωπίζοντας επίσης το πρόβλημα μη εύρεσης ερωτηματολογίου για παιδιά τόσο μικρής ηλικίας σχετικά πάντα με την εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας, η ερευνήτρια μετά από ενδελεχή μελέτη βρήκε ξενόγλωσσα

έρευνα με εξαρτημένη μεταβλητή που αφορούσε επίσης τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και για λογαριασμό της οποίας είχε δημιουργηθεί ερωτηματολόγιο σχολικής στάσης και συμπεριφοράς - School Attitude/Behavior Questionnaire (SABQ), (Geddes, 2008· Geddes et al., 2010:173). Το μέρος ερωτηματολογίου σχολικής συμπεριφοράς και κλίμακα αξιολόγησης συμπεριφοράς των παιδιών και το μέρος ακαδημαϊκής επίδοσης και κλίμακα κινήτρων που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, ερευνήθηκαν κι εξετάστηκαν (Achenbach, 1991· Miller, 1977· Reynolds & Kamphaus, 2004· Stinnett & Oehler-Stinnett, 1992· Geddes et al., 2010:173-174).

Τα παιδιά απάντησαν σε 25 ερωτήσεις, απαντώντας «ναι»- «όχι». Οι γονείς απάντησαν στις ίδιες 25 ερωτήσεις απαντώντας «ναι»- «όχι» έχοντας ως συνθήκη να λάβουν υπόψη τους τις απαντήσεις που θεωρούν ότι θα έδιναν τα παιδιά τους. Η εκπαιδευτικός απάντησε σε 17 ερωτήσεις απαντώντας «πάντα»- «συνά»- «μερικές φορές» και «ποτέ» και στις 25 ερωτήσεις «ναι- όχι». Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου μεταπλάστηκε ώστε το μέρος καταρχάς που αφορούσε τους μαθητές να προσαρμοστεί στη δυνατότητα αντίληψης και κατάκτησης της γλώσσας της συγκεκριμένης ηλικίας (4 έως 6 ετών) και κατ' επέκταση, το μέρος που αφορούσε τους γονείς και εκείνο που αφορούσε την εκπαιδευτικό σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη να μπορέσει να «ακολουθήσει» τη λογική των εσκεμμένως επιλεγμένων κλειστών απαντήσεων, ώστε να προσαρμοστεί αργότερα και η στατιστική ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν μία φορά στην αρχή της έρευνας κι ένα μήνα μετά το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης.

- **Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων – Ημερολόγιο παρατήρησης**

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια κάποιων παρεμβάσεων στην τάξη ημερολόγιο συμμετοχικής παρατήρησης (στο οποίο η ερευνήτρια κατέγραφε τις παρατηρήσεις της όταν η ίδια δεν είχε ενεργό ρόλο στις δράσεις) ενώ για κάποιες άλλες το ημερολόγιο παρατήρησης είχε αναστοχαστική μορφή, καθώς η ερευνήτρια, μετά τη λήξη κάθε εργαστηρίου, κατέγραφε τις προσωπικές της παρατηρήσεις και σκέψεις για τις συγκεκριμένες δράσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής παρέμβασης.

Η παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο βοηθάει ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου μελετάται μια ομάδα. Εκτός του ότι επιτρέπει την ένταξη του ερευνητή ως μέλος μιας ομάδας η οποία προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο καταστάσεις και γεγονότα, του δίνει επίσης τη δυνατότητα να προσεγγίσει κι ο ίδιος βιωματικά τις αντιδράσεις και στάσεις των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα και τα συμβάντα που λαμβάνουν χώρα στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, οδηγώντας τον σε λεπτομερειακή μελέτη. Στην εκπαιδευτική έρευνα συναντάμε δύο μορφές παρατήρησης: α) τη συμμετοχική παρατήρηση, μέθοδος κατά την οποία ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δράσεις, αντιδράσεις και γεγονότα, ενώ παράλληλα συμμετέχει και ο ίδιος σε αυτά και β) τη μη συμμετοχική παρατήρηση (ημιδομημένη ή συστηματική), μέθοδος κατά την οποία ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει δράσεις, αντιδράσεις και γεγονότα χωρίς ο ίδιος να αποτελεί μέρος αυτών. Συγκρίνοντας πολύ γρήγορα τα πλεονεκτήματα των δύο μεθόδων, στη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής «δεν αποτελεί μία μύγα στον τοίχο» (Delamont & Hamilton, 1993) εφόσον συμμετέχει και ο ίδιος στις δραστηριότητες ενώ στη μη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής συχνά καταφέρνει να έχει περισσότερο απροκατάληπτη στάση, καθώς παραμένει ανεπηρέαστος.

Στην προκείμενη έρευνα η ερευνήτρια υπήρξε κι εμπυχωτέρα των εργαστηρίων κι έτσι μπορούσε να συγχρονίσει την καταγραφή με την παρατήρηση μόνο όταν εκείνη δεν λάμβανε μέρος στις δράσεις ως μέλος της ομάδας. Στην αντίθετη περίπτωση, κατέγραφε στο ημερολόγιό της όσα έκρινε ότι έπρεπε να εντάξει στην έρευνα, μετά το πέρας των εργαστηρίων κι όσο το δυνατό σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα. Επίσης για να ελαχιστοποιήσει τον κίνδυνο καταστολής της αυθορμησίας εκ μέρους των παιδιών, απέφυγε συνειδητά την όποια χειραγώγηση ή παρέμβαση στη συμπεριφορά των παιδιών (Waxman, & Padron, 2004:72-96). Η παρατήρηση ήταν συμμετοχική εφόσον η ερευνήτρια υπήρξε κι εμπυχωτέρα στα εργαστήρια της έρευνας και συμμετείχε στις δραστηριότητες.

Η παρατήρηση δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει και να καταγράφει δεδομένα που αφορούν το φυσικό πλαίσιο της ερευνητικής παρέμβασης, τον ερευνητικό πληθυσμό, την αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητικού πληθυσμού καθώς και για το παιδαγωγικό στην προκείμενη πλαίσιο της παρέμβασης (Morrison, 1993:80).

2.4 ΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται περιληπτική παρουσίαση των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων (παρεμβάσεων) που πραγματοποιήθηκαν και αναφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν.

1^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Τα παιδιά παρακολούθησαν στον υπολογιστή της τάξης την ιστορία του θεού Διόνυσου, της Σεμέλης και του Δία (Μυθολογία)

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Αν ήμουν ο/η... τι θα σκεφτόμουν;»

Α' φάση- Προθέρμανση: Σε αυτή τη φάση κι επειδή πρόκειται για την πρώτη παρέμβαση αποφάσισα η προθέρμανση να διαρκέσει λίγο περισσότερο κι έτσι επέλεξα για αρχή ένα παιγνίδι γνωριμίας όπου το κάθε παιδί, αφού σταθούν όλα μαζί σε κυκλική διάταξη, σηκώνεται και λέει το όνομά του κάνοντας μια κίνηση. Τα υπόλοιπα παιδιά επαναλαμβάνουν το όνομά του αλλά και την κίνηση που έκανε. Στη συνέχεια ακολούθησε ένα κινητικό παιγνίδι ενεργοποίησης όπου τα παιδιά ξάπλωσαν κάτω και προσποιήθηκαν τις κούκλες (ακίνητες). Πήρα το ρόλο της μάγισσας που μπορεί να ζωντανεύει τις κούκλες κι έτσι με ένα μικρό ραβδάκι που κρατούσα στα χέρια μου, κάθε παιδί που άγγιζα ενώ εκείνο ήταν ξαπλωμένο με τα μάτια του κλειστά έπρεπε να κουνήσει όποιο μέλος του σώματός του είχα αγγίξει (χέρια, πόδια, μάτια, στόμα, κεφάλι, μύτη, δάχτυλα, παλάμες κ.ά.). Έτσι σιγά σιγά όλες οι κούκλες κούνησαν διαδοχικά όλα τα μέλη του σώματός τους και ξύπνησαν! Τέλος, ξανά στον σχηματισμό της παρεούλας, ακολούθησε ένα απλό παιγνίδι λέξεων που λειτούργησε κι ως εισαγωγή για την επόμενη φάση, του κυρίως δρώμενου. Το κάθε παιδί έλεγε μια λέξη, ό,τι του ερχόταν στο μυαλό, την πρώτη δηλαδή λέξη που σκεφτόταν.

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τόσες ομάδες όσα τα πρόσωπα της ιστορίας που είχαμε δει (Δίας, Σεμέλη, Ήρα, Ερμής, Ινώ, Νύμφες), σε έξι δηλαδή ομάδες των τριών παιδιών εκτός από την ομάδα «Ερμής» όπου πήραν μέρος τέσσερα αγόρια. Το θέμα του δρώμενου ήταν να σκεφτούν και να πουν έστω και με μία λέξη τι μπορεί να ένωθε και να σκεφτόταν ο καθένας από τους πρωταγωνιστές του μύθου.

Δημιούργησαν έξι σειρές, κάθε σειρά ήταν και μία ομάδα και κάθε μέλος της κάθε ομάδας ήταν και «μία σκέψη, ένα συναίσθημα» του ήρωα που αντιπροσώπευε κι όλα μαζί ήταν οι «εσωτερικές φωνές» των ηρώων. Όλα τα παιδιά είχαν φροντίσει να κρατούν ή να φορούν (είχαν διαλέξει υφάσματα και αντικείμενα από τη γωνιά της μεταμφίεσης) σχετικό με τον «ρόλο» που υποδύονταν (κορώνες, φτερά, υφάσματα σαν χιτώνες ή εσάρπες κ.τ.λ.). Η εμπυχωτρία βοήθησε αρκετά την ομάδα των προνηπίων που ήταν η ομάδα των Νυμφών. Οι ομάδες έρχονταν στη «σκηνή» (χώρος οριοθετημένος στην τάξη) μία μία σε γραμμική διάταξη, το κάθε παιδί πίσω από το άλλο.

Γ'φάση- Αναστοχασμός: Στην τρίτη φάση της παρέμβασης, ακολούθησε συζήτηση στην ομάδα σχετικά με το θέμα της λήψης των αποφάσεων που χρειάζεται πολλές φορές να πάρει ο κάθε άνθρωπος στη ζωή του (από πολύ μικρή ως πολύ μεγάλη ηλικία) και των συνεπειών που ενδέχεται να έχει κάθε μία από αυτές. Ο Διόνυσος ήταν τελικά η απόφαση του Δία να μεγαλώσει το μωρό στον μηρό του κι αποφασίστηκε να τον φτιάξουμε κι εμείς με ό,τι υλικά είχαμε στην τάξη μας (ατομική κατασκευή). Τα παιδιά στο τέλος ζήτησαν να μάθουν και για το πώς γεννήθηκε ο ίδιος ο Δίας κι έτσι ψάξαμε στον υπολογιστή πληροφορίες! (αναζήτηση περαιτέρω γνώσης).

2^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ανάγνωση του παραμυθιού «Το παραμύθι με τα χρώματα»

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Το παραμύθι με τα χρώματα... κάπως αλλιώς!»

Α'φάση- Προθέρμανση: Ζέσταμα με κίνηση στον χώρο, τα παιδιά προχωρούν χωρίς να αγγίζουν ο ένας τον άλλον! Σε δεύτερη φάση ο βαθμός δυσκολίας αυξάνει γιατί προχωρούν σαν να είναι μεθυσμένοι, πάλι προσέχοντας να μην πέσει ο ένας πάνω στον άλλον! Ύστερα προχωρούν με τα χέρια σε έκταση σαν αεροπλάνα... έχοντας πάντα στο μυαλό τους να μην αγγίζουν ο ένας τον άλλον!

Β'φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Κουκλοθέατρο μεταμορφώνοντας τους ήρωες του παραμυθιού οι οποίοι παρουσιάζονται ως ζώακια του δάσους στη δική μας παραλλαγή. Αλλάζει επίσης και η πλοκή της ιστορίας. Ακολουθεί αναδιήγηση της ιστορίας του κουκλοθεάτρου, όμως αυτή τη

φορά εμφανίζεται εμπόδιο οπότε τα παιδιά προτείνουν τις ιδέες τους (ιδεοθύελλα) για τη συνέχιση και το τέλος της ιστορίας. Τρία παιδιά αναλαμβάνουν να παίξουν τους κύριους ρόλους της ιστορίας (δραματοποίηση) που όμως δεν μπορούν να σκεφτούν κάποια λύση στο πρόβλημά τους. Τα υπόλοιπα παιδιά παίρνουν ρόλους άλλων ζώων τους δάσους και παρατάσσονται ώστε να δημιουργήσουν διάδρομο συνείδησης. Οι τρεις φίλοι/ ήρωες της ιστορίας, περνούν ανάμεσά τους ακούγοντας τις προτάσεις τους.

Γ' φάση- Αναστοχασμός: Ακολουθεί συζήτηση στον κύκλο στην παρεούλα πάνω στο θέμα της αλληλοβοήθειας και στις δυσκολίες που μας βάζει ο εγωισμός. Το πρόγραμμα κλείνει με ζωγραφική -χειροτεχνία. Τα παιδιά φτιάχνουν «Το λουλούδι της φιλίας».

3^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Τραγούδι που ακούσαμε στον υπολογιστή και αφορά το νερό (έχουμε ήδη μιλήσει για τον κύκλο του νερού).

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: « Ας φτιάξουμε... νερό! »

Α' φάση- Προθέρμανση: Κινητικό... αστείο παιχνίδι όπου τα παιδιά πίνουν το κεφάλι, τους ώμους και τα γόνατά τους με τη σειρά κι ύστερα χοροπηδούν! Στην αρχή το κάνουν αργά, σε επόμενη φάση πιο γρήγορα, ύστερα ακόμη πιο γρήγορα! Ακολουθεί παραλλαγή του παιχνιδιού (η συνθήκη του ρυθμού παραμένει) όπου τα παιδιά κάθονται και πίνουν με τη σειρά τα μάτια τους, τη μύτη τους, τα μάγουλά τους και τα αυτιά τους!

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Γίνεται χωρισμός των παιδιών σε ομάδες με τυχαίο τρόπο: προχωρούν ελεύθερα στην τάξη στο ρυθμό του ταμπουρίνου που παίζει η εμψυχώτρια και μόλις σταματάει, ενώνουν τα κεφάλια τους με άλλα τρία άτομα που τυγχάνει να βρίσκονται δίπλα τους στη δεδομένη στιγμή. Μετά τον χωρισμό, προκύπτουν οι εξής ομάδες: 1^η ομάδα «ο ήλιος», 2^η ομάδα «οι σταγόνες», 3^η ομάδα «τα σύννεφα», 4^η ομάδα «η θάλασσα» και 5^η ομάδα «το ποταμάκι». Με βοήθεια υφασμάτων, παρουσιάζουν δυναμικές εικόνες τον ρόλο που αντιστοιχεί στην ομάδα τους και αφορά τον κύκλο του νερού. «Το ποταμάκι» και «οι σταγόνες» κάνουν και κινητική αναπαράσταση ενώ παράλληλα για να βοηθηθεί η όλη διαδικασία η εμψυχώτρια κι εκπαιδευτικός της τάξης μπαίνει σε ρόλο κι αναπαριστά τους υδρατμούς όποτε χρειάζεται.

Γ' φάση- Αναστοχασμός: Προχωράμε σε **ομαδική κατασκευή με χαρτιά και χαρτόνια** που αναπαριστά τον κύκλο του νερού και κλείνουμε το θεατροπαιδαγωγικό μας εργαστήριο πιασμένοι όλοι σε κύκλο και τραγουδώντας το ρεφρέν του τραγουδιού που ακούσαμε στον υπολογιστή της τάξης.

*«Πότε πάνω, πότε κάτω
κύκλο κάνουν οι σταγόνες,
το ταξίδι δε τελειώνει,
καλοκαίρι και χειμώνες.»*

4^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ποίημα που διαβάσαμε το πρωί με τίτλο «Παιδικό σχέδιο» και αφορά τον πόλεμο. Το ποίημα αναφέρεται σε μία παιδική ζωγραφιά που αποτυπώνει

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: « Ζωγραφίζουμε, δεν πολεμάμε!»

Α' φάση- Προθέρμανση: **Μιμητικό παιχνίδι** ανά δύο «φωτογράφος-μοντέλο». Τα παιδιά χωρίζονται ανά δύο και αναλαμβάνουν τους αντίστοιχους ρόλους κατά βούληση. Το «μοντέλο» παίρνει διάφορες πόζες, με ή χωρίς τις οδηγίες του φωτογράφου κι ο «φωτογράφος» τις αποτυπώνει με τη φωτογραφική του μηχανή. Οι ρόλοι στην πορεία αντιστρέφονται. Στη συνέχεια τα παιδιά αναπαριστούν με **παντομίμα** την έκφραση – λέξη που τους λέει η εμψυχώτρια «πολεμώ/ χτυπήθηκα/ πεινάω/ αποχαιρετώ κάποιον/ τρώω αλλά είμαι στεναχωρημένος».

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Τα παιδιά σε αυτή τη φάση αναπαριστούν με **δυναμικές εικόνες** εκτυπωμένες φωτογραφίες από τον πόλεμο, ανά ομάδες. Οριοθετείται ο χώρος της σκηνής, τα παιδιά χωρίζονται σύμφωνα με τη θέση που κάθονταν στην γωνιά της παρεούλας και μία μία η κάθε ομάδα, αφού επιλέξει τυχαία τη φωτογραφία πάνω στην οποία θα δουλέψει (οι φωτογραφίες παρουσιάζονται ανάποδα, κλειστές δηλαδή στα παιδιά) αποσύρεται για πρόβα. Μετά από μικρό χρονικό διάστημα ανεβαίνουν στη σκηνή εκ περιτροπής κι οι υπόλοιποι παρακολουθούν. Η εμψυχώτρια κάθε φορά που μια ομάδα είναι στη σκηνή, ανεβαίνει κι αυτή στο τέλος και αγγίζει κάποιο παιδί το οποίο στη συνέχεια μοιράζεται με όλους στην τάξη τα συναισθήματά του σύμφωνα με αυτό που αναπαριστά **(ανίχνευση σκέψης).**

Γ'φάση- Αναστογασμός: Όλοι μαζί **ζωγραφίζουμε με κηρομπογιές** σε μεγάλο χαρτόνι το περιεχόμενο της παιδικής ζωγραφιάς για την οποία μιλούσε το ποίημα που διαβάσαμε πριν την έναρξη του εργαστηρίου.

5^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ο μύθος της Δήμητρας και της Περσεφόνης.

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Τι συνέβη στην Περσεφόνη; Δείτε την εκπομπή!»

Α'φάση- Προθέρμανση: Χορεύουμε όλοι μαζί στο ρυθμό του τραγουδιού «Χόκι Πόκι» και στη συνέχεια τα παιδιά χορεύουν σύμφωνα με τις οδηγίες της εμψυχώτριας ακολουθώντας τις κινήσεις της.

Β'φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Η θεά Δήμητρα, η Περσεφόνη, ο Δίας, ο Πλούτωνας και ο Ερμής είναι όλοι καλεσμένοι στην **τηλεοπτική εκπομπή** ενός πετυχημένου δημοσιογράφου! Ο τελευταίος φωνάζει στο πλατό της εκπομπής του έναν έναν τους προσκεκλημένους του και τους κάνει ερωτήσεις σχετικά με ό,τι έχει διαδραματιστεί από την στιγμή της εξαφάνισης ως την επανεμφάνιση της Περσεφόνης. Η σκηνή του πλατό έχει από πριν οριοθετηθεί, ενώ για να δοθεί η αίσθηση της τηλεόρασης ως συσκευή για τους τηλεθεατές που παρακολουθούν (τα υπόλοιπα δηλαδή παιδιά), η εμψυχώτρια αφού έχει συζητήσει με τα παιδιά πιθανές λύσεις- προτάσεις (**ιδεοθύελλα**), τοποθετεί ένα τραπεζάκι (νηπιαγωγείου) ανάποδα πάνω στο άλλο. Οι ρόλοι αλλάζουν και στη συνέχεια οι θεατές «μεταφέρονται» στη σκηνή, κι οι προηγούμενοι πρωταγωνιστές γίνονται θεατές.

Γ'φάση- Αναστογασμός: Το κάθε παιδί αναλαμβάνει να ζωγραφίσει τον ρόλο που του άρεσε (δικό του ή όχι) αποδίδοντας του τα εξωτερικά χαρακτηριστικά σύμφωνα με τη φαντασία του (**ζωγραφική απεικόνιση**). Στο τέλος κόβουν και κολλάνε τους χαρακτήρες τους μέσα σε μία τηλεόραση που ζωγραφίζουν σε χαρτί του μέτρου.

6^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ανάγνωση της ιστορίας της Ντενεκεδούπολης.

Τίτλος του θεατροπαιδαγωγικού: «Δεν θέλουμε αρχηγούς!»

Α΄φάση- Προθέρμανση: Τα παιδιά προχωρούν σε **κατασκευή μάσκας** για τον χαρακτήρα που θα ενσαρκώσουν στο κυρίως μέρος του θεατροπαιδαγωγικού. Ζωγραφίζουν σε χαρτόνι, κόβουν και στερεώνουν σε ένα απλό ξύλινο καλαμάκι.

Β΄φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Τα παιδιά κάθονται κυκλικά στην παρεούλα και αναπαριστούν τους ήρωες της ιστορίας, με τον καταμερισμό των ρόλων να περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία παιδιά ανά ρόλο. Έτσι προκύπτουν πέντε «Μηλίτσες», τρεις «Σαρδέλες», τρεις «Οκεί μπαμ μπαμ», τρεις «Βουτυρένιοι», τρεις «Σοφοί» και τρεις «Λαδένιοι»! Εκφράζουν τις ιδέες και τα αισθήματά τους για τον χαρακτήρα που έχουν αναλάβει και προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης/ προβλήματος (**διερεύνηση δραματικών χαρακτήρων**) ή πώς θα παραμείνει η κατάσταση ως έχει στην περίπτωση των Λαδένιων (προοδευτική οικοδόμηση δραματικών καταστάσεων). Στη συνέχεια τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους ανά ρόλο για το πώς θα παρουσιάσουν τη λύση τους στους υπολοίπους (**επανάληψη δραματικής αναπαράστασης**).

Γ΄φάση- Αναστοχασμός: Η εμπυχωτρία και εκπαιδευτικός της τάξης αναλαμβάνει ενεργό ρόλο (**δάσκαλος σε ρόλο**) και... παίρνει μία σύντομη συνέντευξη από τους κατοίκους της Ντενεκεδούπολης κρατώντας το αυτοσχέδιο μικρόφωνο και ρωτώντας τους για τα συναισθήματά τους μετά το πέρας των γεγονότων. Στη συνέχεια όλοι μαζί συζητούν για το bullying και για την άσχημη συμπεριφορά των ανθρώπων σε άλλους ανθρώπους ή ζώα (**ομαδική συζήτηση**).

7^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Γνωριμία με τα σχήματα.

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Ας καλωσορίσουμε τους καινούριους μας φίλους!»

Α΄φάση- Προθέρμανση: Παιγίδι αφής: Τα παιδιά διαλέγουν ένα αντικείμενο από την τάξη και το αφήνουν στο κέντρο του κύκλου στην παρεούλα.

Στη συνέχεια όλοι μαζί τα κοιτούν και τα περιεργάζονται για λίγο και στο τέλος η εμψυχώτρια τα μαζεύει σε μια τσάντα. Σε δεύτερη φάση επιλέγεται μια μικρή ομάδα παιδιών τα οποία κάθονται οκλαδόν έχοντας τα χέρια τους πίσω στην πλάτη τους. Η εμψυχώτρια διαλέγει κι αφήνει ένα από τα αντικείμενα στα χέρια τους χωρίς εκείνα να το δουν. Πρέπει τώρα να τα περιεργαστούν και να βρουν ποιο από όλα τα αντικείμενα είναι! Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στο παιχνίδι εκ περιτροπής.

Β'φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: μέσα από μια υφασμάτινη τσάντα, ξεπροβάλλουν ένα ένα τα σχηματοκουκλάκια (τα έχει κατασκευάσει η εμψυχώτρια) και το καθένα παρουσιάζει τον εαυτό του με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όχι μόνο της εμφάνισής του αλλά και του χαρακτήρα του! Το προηγούμενο σχηματοκουκλάκι παρουσιάζει το επόμενο!
(Κουκλοθέατρο)

Γ'φάση- Αναστοχασμός: Σωματικό παιχνίδι , τα παιδιά ξαπλώνουν και αναπαριστούν ανά ομάδες όποιο σχήμα επιλέγουν! Οι ομάδες σχηματίζονται ελεύθερα από τα παιδιά.

8^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ο μύθος του Ποσειδώνα και της Αθηνάς.

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Ελιά ή νερό; Ποιο είναι το καλό;»

Α'φάση- Προθέρμανση: Ομαδικό παιχνίδι στην παρεούλα «η Σχηματοσαλάτα!» (παραλλαγή του παιχνιδιού «Φρουτοσαλάτα»). Τα παιδιά χωρίζονται σε τετράγωνα, τρίγωνα, ορθογώνια και κύκλους (μετά από επιλογή τους) κι έπειτα, ανάλογα με το παράγγελλμα της εμψυχώτριας αλλάζουν θέσεις! «Να αλλάξουν θέσεις (π.χ) τα τρίγωνα με (π.χ) τους κύκλους».

Β'φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Τα παιδιά φτιάχνουν αυτοσχέδια σκηνικά εργαλεία (τρίαινα, δόρυ, κορώνες), διαλέγουν υφάσματα για να τα φορέσουν ως μανδύες οι δύο σοφοί γέροντες κι έπειτα προχωρούν στη **δραματοποίηση** του μύθου προσθέτοντας τους ρόλους των δύο σοφών γερόντων με τους μανδύες (**μανδύας του ειδικού**) που οι κάτοικοι κι ο βασιλιάς της πόλης, τους συμβουλεύονται και τους ρωτούν ώστε να αποφασίσουν ποιο δώρο να διαλέξουν; Την ελιά ή το νερό;

Γ'φάση- Αναστοχασμός: Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού, τα παιδιά βρίσκονται ακόμη σε ρόλο κι έτσι συζητούν ως πολίτες για το αν πιστεύουν ότι πήραν τη σωστή απόφαση και γιατί. Επίσης προκύπτει **διερεύνηση κι αναζήτηση περαιτέρω γνώσης** καθώς αναζητούν πληροφορίες για το πώς πήρε το όνομά της η δική μας πόλη (Κόρινθος). Με τη βοήθεια της εμπυχωτριάς κι εκπαιδευτικού της τάξης ψάχνουν στο διαδίκτυο.

9^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ένα κλαδί από πραγματικό δέντρο ελιάς, φορτωμένο με καρπούς.

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: Από το δέντρο, στο πιάτο μας!

Α'φάση- Προθέρμανση: Παιγνίδι σωματικής έκφρασης: Τα παιδιά βρίσκονται νοερά στη φύση και περπατούν σαν μυρμήγκια, σαν αράχνες, σαν λαγοί, χελώνες, πασχαλίτσες, άλογα! Στη συνέχεια με προτροπή της εμπυχωτριάς ένα παιδί διαλέγει κάποιο αντικείμενο από την τάξη που αναπαριστά, σε επίπεδο φαντασίας, κάτι από τη φύση: μία πέτρα, ένα μικρό ρυάκι, ένα λουλούδι, ένα δέντρο, μια πεταλούδα. Αφού ορίσει το αντικείμενο που κρατά, προχωράει πρώτο και τα υπόλοιπα παιδιά ακολουθούν. Μόλις γυρίσει απότομα και τα κοιτάξει, τα άλλα παιδιά πρέπει να μεταμορφωθούν και να αναπαραστήσουν με το σώμα τους το αντικείμενο που υποτίθεται ότι κρατά (**σωματική αναπαράσταση**).

Β'φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Δραματοποίηση όλης της διαδικασίας παραγωγής λαδιού, από το ρίζιμο των ελιών, τη μεταφορά τους σε σακιά και από εκεί στο ελαιοτριβείο. «Εκεί» τα παιδιά με παντομίμα «περνούν» στην παραγωγή του λαδιού και δοκιμάζουν το λάδι τους! Έπειτα από την «επίσκεψη στο ελαιοτριβείο», γίνεται **επανάληψη της δραματικής αναπαράστασης**, ώστε να αποκαλυφθούν αναλυτικά όλα τα στάδια. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες: η μία ομάδα μεταμορφώνεται στα μηχανήματα που βοηθούν στην παραγωγή λαδιού: το μηχανήμα- χωνευτήρι, το μηχανήμα που ξεκαθαρίζει τα φύλλα από τον καρπό, το μηχανήμα που πλένει τους καρπούς, το μηχανήμα που λιώνει τους καρπούς και βγάζει το λάδι. Η άλλη ομάδα, αναλαμβάνει τον ρόλο των καρπών!

Γ'φάση- Αναστοχασμός: Τα παιδιά φτιάχνουν κλαριά ελιάς με χαρτόνια, γκοφρέ χαρτί, μαρκαδόρους (**χειροτεχνία**).

10^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Το παραμύθι «Το σπίτι με τα χαρούμενα ποντικάκια.»

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: Το DNA της τάξης μας.

Α' φάση- Προθέρμανση: Παιγνίδι συγκέντρωσης. Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες (για να υπάρχει άνεση χώρου) και προχωρούν ελεύθερα στον χώρο με το βλέμμα τους προσηλωμένο σε έναν και μόνο κινητό στόχο (κάποιο άλλο παιδί δηλαδή). Σε δεύτερη φάση, οι «θεατές» προσπαθούν να αποσπάσουν έστω και στιγμιαία την προσοχή των παικτών φωνάζοντας το όνομά τους!

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού το πρωί, συζητήθηκε το θέμα του πώς βλέπουν τα παιδιά τον εαυτό τους (αυτοθεώρηση/ αυτοεικόνα) και ο καθένας λέει μια λέξη για να «αυτοπεριγραφεί» (π.χ καλός, τολμηρός, ντροπαλός, ευγενικός κ.τ.λ.). Στο κυρίως δρώμενο γινόμαστε όλοι ένας και μόνος άνθρωπος και αφού συζητάμε **(θύελλα ιδεών)** και σκεφτόμαστε πώς θα είναι τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, οι κινήσεις του, το περπάτημά του, η φωνή του, ο τρόπος που λέει «καλημέρα», ο τρόπος που τρώει, που κοιμάται και που χορεύει... αποφασίζουμε να του δώσουμε ζωή (**κινητική αναπαράσταση**). Τρία ή τέσσερα παιδιά «ανεβαίνουν στη σκηνή» και τον παρουσιάζουν ανάλογα με συγκεκριμένες οδηγίες που δίνονται από τα υπόλοιπα παιδιά και αφορούν το περπάτημα, τη φωνή του, τις κινήσεις του κ.τ.λ. (**θεάτρο αγοράς**). Οι ρόλοι εναλλάσσονται εκ περιτροπής... όπως και οι οδηγίες!

Γ' φάση- Αναστοχασμός: Σε χαρτί μέτρου σχεδιάζουμε το περίγραμμα ενός παιδιού και το ζωγραφίζουμε στη συνέχεια σύμφωνα με τα όσα έχουμε ήδη πει για την εμφάνιση του. Ο άνθρωπος αυτός είναι «όλοι εμείς» και του δίνουμε όλοι τα χαρακτηριστικά που είχαμε σκεφτεί για τον εαυτό μας στην πρωινή συζήτηση. Το όνομά του «Εμαλάρ» (προέκυψε από συνδυασμούς ονομάτων που προτάθηκαν).

11^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Το παραμύθι: «Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας.»

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Τι; Τι μας χωρίζει; Τί-πο-τα.»

Α' φάση- Προθέρμανση: Ομαδικό παιχνίδι (μυμική): Τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο κι η εμψυχώτρια τους παρουσιάζει ένα μικρό λούτρινο κουνελάκι. Το κάθε μέλος της ομάδας παίρνει στα χέρια του το κουνελάκι από τον διπλανό του, το χαιρετάει με όποιο τρόπο θέλει και το δίνει στον επόμενο. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια το βγάζει από τον κύκλο και δίνει στο παιδί που στέκεται δίπλα της ένα... αόρατο κουνελάκι. Ένα φανταστικό! Όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να το πάρουν στα χέρια τους, να το χαιρετήσουν με τον ίδιο τρόπο όπως και πριν. Στην επόμενη φάση το αόρατο κουνελάκι προτού «αλλάξει χέρια» ... ανεβαίνει πάνω σε κάθε παιδί, περπατάει στο σώμα του, ανεβαίνει στο σβέρκο του, χοροπηδάει από σημείο σε σημείο! Το κάθε παιδάκι πρέπει να κάνει τις ανάλογες κινήσεις.

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Αφήγηση ιστορίας με κούκλες, εμπνευσμένη από το θέμα της διαφορετικότητας και με έμφαση στην αποδοχή του διαφορετικού. Η ιστορία εκτυλίσσεται σε μία παιδική χαρά όπου παίζουν μερικά ζωάκια και όταν εμφανίζεται ένας ροζ δεινόσαυρος διώχνουν το ζώο διότι δεν τους αρέσει το χρώμα του αλλά κι επειδή δεν έχουν δει ποτέ κάτι παρόμοιο του. Ακολουθεί ομαδική συζήτηση με τα παιδιά, όπου αφού συζητηθούν οι συμπεριφορές στην ιστορία και τα συναισθήματα που προκαλούνται και γίνει **ανταλλαγή απόψεων**, η εμψυχώτρια ξαναδιηγείται την ιστορία από την αρχή με τον ίδιο τρόπο και ζητάει από τα παιδιά να σταματήσουν την αφήγηση σε όποιο σημείο νομίζουν πως οι ήρωες της ιστορίας θα πρέπει να πουν ή να κάνουν κάτι διαφορετικό. Όποιος σταματήσει την αφήγηση μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και παίρνει τον ρόλο που θέλει να «αλλάξει» (**θέατρο φόρουμ, αυτοσχεδιαμός**).

Γ' φάση- Αναστοχασμός: : Παιχνίδι γενναιοδωρίας- «Η καλή σου η κουβέντα»: Μετά από τη συζήτηση που προηγήθηκε και την κατανόηση της σημασίας του σεβασμού στο διαφορετικό και το πόσο σημαντικό είναι να είμαστε ευγενικοί και να μη στεναχωρούμε τους άλλους, η εμψυχώτρια ζητάει από τα παιδιά της ομάδας να παρατηρήσουν για λίγο το ένα το άλλο και να σκεφτούν

δυο όμορφα λόγια που θα μπορούσαν να πουν το ένα στο άλλο. Στη συνέχεια ζητάει από τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο και σε κάθε χτύπημα από το ταμπουρίνο που κρατά, να σταματούν, να χαιρετούν όποιο παιδί βρίσκεται πιο κοντά τους και να του λένε την «καλή τους τους κουβέντα» δυνατά.

12^η παρέμβαση:

Απόρριψη: Το ποίημα «ο κύριος Ντεσιμπέλ.»

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Η φωνή μου, η μουσική μου!»

Α' φάση- Προθέρμανση: Φωνητικό παιχνίδι: η προθέρμανση αυτή τη φορά αφορούσε τις φωνητικές χορδές, έτσι σύμφωνα με την προτροπή της εμπυχωτριάς τα παιδιά κρατούν τα χείλη τους κλειστά όσο εκείνη κρατά τις παλάμες της ενωμένες, ενώ μόλις τις ανοίγει λίγο τα παιδιά πρέπει να βγάλουν έναν ήχο (ένα «α») κοφτό. Αν η εμπυχωτρία ανοίξει λίγο περισσότερο τις παλάμες της, ο ήχος των παιδιών γίνεται ανάλογα πιο μακρύς κ.ο.κ. Στη συνέχεια η εμπυχωτρία καθισμένη, τεντώνει τα χέρια της μπροστά και τα ανεβοκατεβάζει ζητώντας από τα παιδιά να ακολουθήσουν με τη φωνή τους λέγοντας ένα «ο» και ανάλογα να αυξάνουν ή να μειώνουν την ένταση. Όταν ακουμπήσει τα χέρια της στο δάπεδο, όλοι σταματούν. Στη συνέχεια κάνει το ίδιο αλλά με τα χέρια της σε κυματισμό κι ανάλογα πρέπει να ακολουθήσει το «ο» των παιδιών σε κυματισμό μοτίβο.

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Διαλέγουμε ένα τραγούδι γνώριμο στην ομάδα. Η ομάδα χωρίζεται σε αρκετές μικρές υπο-ομάδες (δύο- τρία παιδιά). Κάθε μικρή ομάδα, η μία μετά την άλλη με τη σειρά λέει ένα στίχο από το τραγούδι ωσότου τελειώσει. Στη συνέχεια επιλέγουμε ένα μικρό ποίημα και αναλαμβάνουμε να... συνθέσουμε τη μουσική του (**ηχητικό υπόβαθρο**). Κάθε ομάδα παιδιών τραγουδά μερικούς στίχους με όποιον ρυθμό (γρήγορα, αργά), ένταση (σιγά, δυνατά), μοτίβο (ραπ, όπερα, ψαλμωδία) ή συναίσθημα στη φωνή (χαρούμενα, κλαίγοντας, φοβισμένα, θυμωμένα) επιλέξει.

Γ' φάση- Αναστογασμός: Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για ό,τι έχουμε κάνει και τους έχει αρέσει, με τραγουδιστή φωνή ή ακόμη και να εκφράσουν αν τους άρεσε λίγο ή πολύ επιλέγοντας να πουν έναν απλό ήχο με μικρή ή μεγάλη εντάση, κοφτό ή διαρκή.

13^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Το ποίημα «ο κύριος Ντεσιμπέλ.»

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Ντο-ρε- μι, έ- λα και- συ!»

Α΄φάση- Προθέρμανση: Παιχνίδι συγκέντρωσης: Τα παιδιά ξαπλώνουν, κλείνουν τα μάτια και συγκεντρώνουν την προσοχή τους στους ήχους του σώματός τους, του περιβάλλοντος κι έπειτα σε ήχους φύσης που ακούγονται από τον Η/Υ ενώ παράλληλα ακούγεται χαλαρωτική μουσική. Στο τέλος, αφού τα παιδιά ανοίξουν τα μάτια τους η εμψυχώτρια περνά ανάμεσα τους και όποιο παιδί αγγίξει, εκείνο λέει κάποιον ήχο που αναγνώρισε και άκουσε αλλά και το πώς ένιωσε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (**ανίγνευση σκέψης.**)

Β΄φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες αφού ο καθένας επιλέξει το ζευγαράκι του. Στα ζευγάρια το ένα μέλος αναλαμβάνει το ρόλο του γλύπτη ενώ το άλλο το ρόλο του γλυπτού-αγάλματος που πλάθεται και μεταμορφώνεται από τα χέρια του δημιουργού του (**Γλύπτες- αγάλματα.**) Τα αγάλματα αναπαριστούν μουσικούς που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο (πιάνο, κιθάρα, μπουζούκι, μπαλαμαδάκι, ντραμς, βιολί, κοντραμπάσο, βιόλα, φουσαρμόνικα κ.τ.λ.). Οι γλύπτες δίνουν λοιπόν ανάλογη μορφή κατ' επιλογή. Σε δεύτερη φάση, η εμψυχώτρια βάζει με τη σειρά ήχους στον Η/Υ από διάφορα μουσικά όργανα και τα ζευγαράκια αφού αναγνωρίσουν από ποιο όργανο προέρχεται ο ήχος πρέπει να αναπαραστήσουν τον αντίστοιχο οργανοπαίχτη αλλάζοντας ρόλους (οι γλύπτες γίνονται τα γλυπτά).

Γ΄φάση- Αναστογασμός: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Τα παιδιά από την πρώτη ομάδα επιλέγουν το μουσικό όργανο που θέλουν από όσα υπάρχουν στην τάξη (ντέφι, ταμπουρίνο, μαράκα, πιατίνα, κρόταλο, κουδουνάκια, τρίγωνο, μεταλλόφωνο) και γίνονται μία ορχήστρα. Τα παιδιά από τη δεύτερη ομάδα γίνονται η χορωδία. Τέλος, ένα παιδί αναλαμβάνει να κάνει τον μαέστρο. Οι ρόλοι των ομάδων εναλλάσσονται.

14^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Εικόνες από το βιβλίο « Η γη γυρίζει.»

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Γυρίζει, νυχτώνει και φωτίζει.»

Α' φάση- Προθέρμανση: Ομαδικό παιχνίδι εργήγησης: τα παιδιά βρίσκονται όρθια σε παράταξη ημικυκλική. Η εμψυχώτρια δίνει το παράγγελμα «μπουμ» όπου τα παιδιά πρέπει να χοροπηδήξουν μία φορά, σαν να έχουν τρομάξει! Αν η εμψυχώτρια πει «μπουμ μπουμ» χοροπηδούν δύο φορές κ.ο.κ. Αν η εμψυχώτρια πει «μπουμ τσίκα» ή «μπουμ τσίκα ρόκα» ή **«μπουμ τσίκα ρόκα μπουμ»** δεν πρέπει να ξεγελαστούν και να χοροπήδηξουν αλλά να επαναλάβουν όλα μαζί δυνατά το παράγγελμα! Υπάρχει όμως η περίπτωση να τα ξεγελάσει επίτηδες και να πει κάτι άσχετο όπως «και πάλι!» - «και ξανά!» όπου τότε πρέπει να κάτσουν γρήγορα κάτω!

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Η εμψυχώτρια μοιράζει στα παιδιά εικόνες όπου αναπαρίστανται σκηνές καθημερινής ζωής άλλοτε απ' όσα διαδραματίζονται το πρωί κι άλλοτε απ' όσα διαδραματίζονται τη νύχτα (**κάρτες ρόλων**). Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες πέντε έξι ατόμων. Ένα παιδί κάθεται κάτω με κλειστά μάτια αναπαριστώντας τον τυφλό, ένα άλλο παιδί στέκεται όρθιο μπροστά του αναλαμβάνοντας να του περιγράψει τι ακριβώς κάνουν πίσω του τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας **με παντομίμα ή με παγωμένη εικόνα** (ό,τι έδειχνε η κάρτα της κάθε ομάδας).

Γ' φάση- Αναστοχασμός: Τα παιδιά διαλέγουν από τη γωνιά της μεταμφίεσης ένα χρωματιστό μαντήλι, ή ένα χρωματιστό μικρό κομμάτι ύφασμα από όσα υπάρχουν κι έπειτα τα δένουμε όλα μαζί. Η ομάδα παρατάσσεται σε μια σειρά, στην άκρη της αίθουσας, κρατώντας με το αριστερό τους χέρι ο ένας πίσω από τον άλλο τη... μεγάλη κορδέλα που έχει σχηματιστεί. Στο χτύπημα του ντεφιού αρχίζουν να κινούνται κυκλικά προς το κέντρο της αίθουσας σαν να σχηματίζουν ένα λάχανο. Η εμψυχώτρια ρωτάει «γυρίζει;» και τα παιδιά απαντούν δυνατά «γυρίζει, γυρίζει». Μόλις η εμψυχώτρια φωνάζει «νυχτώνει» τα παιδιά στον ίδιο σχηματισμό ξαπλώνουν, ενώ όταν φωνάζει «φωτίζει», σηκώνονται και χοροπηδούν φωνάζοντας «καλημέρα». Στη συνέχεια τα παιδιά εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για το Διάστημα κι έτσι προκύπτει **περαιτέρω αναζήτηση γνώσης**. Ψάχνουν στο διαδίκτυο για πληροφορίες, φωτογραφίες και βίντεο.

15^η παρέμβαση:

Αφόρμηση: Ανάγνωση παραμυθιού: «Ο Σαλιγκαγκάριν πάει στ' άστρα» (διαβάστηκε στα πλαίσια ανάπτυξης θέματος που αφορούσε το Διάστημα). Η παρέμβαση αυτή προέκυψε ως η συνέχεια της προηγούμενης μετά την εκδήλωση ενδιαφέροντος από τα παιδιά.

Τίτλος θεατροπαιδαγωγικού: «Ένας πολυταξιδεμένος αστροναύτης στην τάξη μας!»

Α' φάση- Προθέρμανση: Παιχνίδι ενεργοποίησης και μιμικής: «Ο εξωγήινος» Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Ένα παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του εξωγήινου που έπεσε στη γη με το διαστημόπλοιο του και το άλλο αναλαμβάνει το ρόλο του οδηγού κι εκπαιδευτή ταυτόχρονα. Του δείχνει το περιβάλλον γύρω του και παράλληλα προσπαθεί να το μάθει να κάθεται, να περπατά, να τρώει, να κινείται δηλαδή και να κάνει ό,τι κι ένας άνθρωπος. Ο εξωγήινος δυσκολεύεται. Για να τον βοηθήσει ο οδηγός λέει στον εξωγήινο να ενώσουν τις παλάμες τους, τις πλάτες ή τα πόδια τους κι ο εξωγήινος πρέπει να ακολουθήσει τις κινήσεις του οδηγού (**παιχνίδι επαφής**). Στη συνέχεια οι ρόλοι ανά ζευγάρι αντιστρέφονται.

Β' φάση- Κυρίως δρώμενο/ Τεχνική που εφαρμόστηκε: Ενώ τα παιδιά είναι απασχολημένα στους ρόλους οδηγός- εξωγήινος, η εμπυχωτρία παίρνει θέση στο κέντρο της παρεούλας, κάθεται σε μια καρέκλα και μεταμορφώνεται σε ρομπότ. Οι κινήσεις και η φωνή της γίνονται κοφτές (**δάσκαλος σε ρόλο**). Καλεί (ενώ βρίσκεται σε ρόλο) την ομάδα γύρω της. Συστήνεται, είναι ένα διαστημικό ρομπότ-αστροναύτης που μόλις έχει γυρίσει από ένα πολύ μεγάλο, στον χώρο και τον χρόνο, διαστημικό ταξίδι κι όπου μπόρεσε να επισκεφτεί πολλούς πλανήτες. Το ρομπότ είναι εκεί για να μοιραστεί την εμπειρία του με τους... μελλοντικούς αστροναύτες που βρίσκονται μπροστά του. Τα παιδιά του κάνουν ερωτήσεις για το ταξίδι του, πώς ένιωσε, τι τον δυσκόλεψε, τι είδε, τι άκουσε (**ανακριτική-καυτή καρέκλα**). Στο τέλος διαλέγουν σε ποιον πλανήτη θέλουν να ταξιδέψουν. Αμέσως μετά, τα παιδιά βρίσκονται στο Διάστημα ως αστροναύτες. Η βαρύτητα δεν υπάρχει. Η σωματική τους έκφραση γίνεται ανάλογη... Προσπαθούν να «πετάξουν» πολύ αργά σαν αστροναύτες, να γίνουν ανάλαφρα πατώντας στις μύτες των ποδιών τους, να στριφογυρίσουν διπλώνοντας το σώμα τους , να

πιάσουν με το στόμα τους την (αόρατη) τροφή που πετάει γύρω τους ενώ παράλληλα η εμψυχώτρια έχει βάλει στον υπολογιστή να ακούγονται ήχοι από το Διάστημα (Μιμική). Ύστερα, οι αστροναύτες επιστρέφουν στη γη και προσπαθούν σιγά σιγά να προσαρμόσουν το σώμα τους στις γήινες συνθήκες. Το σώμα τους βαραίνει σιγά σιγά όπως και ανάλογα ο βηματισμός και οι κινήσεις τους.

Γ'φάση- Αναστοχασμός: Τα παιδιά ξαπλώνουν στην παρεούλα και με χαλαρωτική μουσική, κλείνουν τα μάτια τους, «ονειρεύονται» το ταξίδι τους στο διάστημα κι αφήνουν το σώμα τους να «επανεέλθει». Στη συνέχεια, το πρόγραμμα κλείνει με χειροτεχνία. Δίνονται στα παιδιά υλικά για κατασκευές -χειροτεχνίες και φτιάχνουν το... αναμνηστικό τους διαστημόπλοιο!

2.5 ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

• ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Έπειτα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν προέκυψε θετική αναλογική σχέση ανάμεσα στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των διαφόρων πτυχών της καθημερινής ζωής στο νηπιαγωγείο που οδηγούν στην καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο υποκεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων κι ύστερα από την καταγραφή των παρατηρήσεων της ερευνήτριας. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων συμμετείχαν με προθυμία κι ευχαρίστηση και ένιωσαν ικανοποίηση από την ενασχόλησή τους με θέματα του ενδιαφέροντός τους μέσα από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Βίωσαν τον εαυτό τους ως σημαντικό για τον άλλον, ως μονάδα και για τον άλλον, ως μέρος του συνόλου – της ομάδας. Η αυτοπεποίθησή τους τονώθηκε (ακόμη και τα πιο ντροπαλά παιδιά παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση στην αυτοεικόνα τους) και παράλληλα έδειξαν μεγάλη προσαρμογή και θέληση στους

κανόνες των δρώμενων που διέπονταν από τον σεβασμό και την αποδοχή του άλλου. Όπως προκύπτει από τις καταγραφές της ερευνήτριας που ακολουθούν, κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργήθηκε στα παιδιά η ενσυναίσθηση σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό δεδομένου ότι οι επιλογές και πράξεις των νηπίων και προνηπίων συχνά εξυπηρετούν το εγώ τους καθώς βρίσκονται σε ηλικιακό στάδιο αναπτυγμένου εγωκεντρισμού (Βοσνιάδου, 1992:18).

Ως αποτέλεσμα των ανωτέρω, η ποιότητα της επικοινωνίας των παιδιών βελτιώθηκε σε σημαντικό βαθμό. Οι σχέσεις των παιδιών εμπάθυναν και συγκεκριμένα τα παιδιά απόκτησαν δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης, σεβασμού και κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου. Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών κι η αλληλοϋποστήριξη τους, είχε ως αποτέλεσμα και τη θετική και προοδευτική εξέλιξη όσον αφορά τα εργαστήρια. Όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις παρατηρούνταν όλο και περισσότερη συνοχή της ομάδας και άρτια συνεργασία κατά τη διάρκεια των δρώμενων. Επίσης, τα παιδιά λόγω του παιγνιώδη χαρακτήρα των εργαστηρίων έδειξαν ενθουσιασμό και ζωνφό ενδιαφέρον στο να εφαρμοσθεί αυτός ο τρόπος διδασκαλίας και σε άλλα θέματα που τα ενδιέφεραν, αναφορικά με το περιβάλλον τους και τον εαυτό τους.

Στις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια και αφορούν την πρώτη παρέμβαση, αναφέρεται ότι τα παιδιά είχαν μεν μεγαλύτερη ευχέρεια στις διαδραστικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της προθέρμανσης έπειτα από την επαφή κι ενασχόλησή τους τον προηγούμενο καιρό με το θεατρικό παιχνίδι όμως τους έλειπε η συγκέντρωση που χρειάζεται για την ανάπτυξη των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος κατά τη διάρκεια των κυρίων δράσεων. Κυρίως τα νήπια έδειξαν προθυμία να συνεργαστούν, όμως έχασαν για παράδειγμα γρήγορα τον ενθουσιασμό τους μόλις «φανέρωσαν τις σκέψεις τους» (στην πρώτη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των εσωτερικών φωνών). Η ομάδα των προνηπίων χρειάστηκε τη βοήθεια της εμψυχώτριας για να φέρουν εις πέρας το προσδοκώμενο. Στο τέλος του εργαστηρίου, ένα από τα προνήπια, κορίτσι από ξένη χώρα με δυσκολία στην ελληνική γλώσσα, αγκάλιασε σφιχτά την εμψυχώτρια καθώς ένιωσε αναπόσπαστο μέρος της ομάδας.

Στις παρεμβάσεις που ακολούθησαν, τα παιδιά σιγά σιγά άρχισαν να αντιλαμβάνονται στην πράξη τη θεωρητική έννοια της ομάδας και της συνεργασίας. Αντάλλασσαν ιδέες και προτάσεις, ενώ από τις καταγραφές της ερευνήτριας στο ημερολόγιό της φαίνεται ότι από την δεύτερη κιόλας παρέμβαση,

παιδιά χαμηλών τόνων, χωρίς δείγματα αυξημένης αυτοπεποίθησης σημείωσαν πρόοδο στις διεκδικήσεις τους στην ομάδα ενώ παράλληλα σημειώθηκε πρόοδος στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης καθώς αρκετά παιδιά προσπάθησαν να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε εκείνα της ομάδας τους που δεν έβρισκαν ιδέες για να προχωρήσουν.

Επιχειρώντας μια περιληπτική παρουσίαση, μετά από το τέλος των παρεμβάσεων, οι συλλογικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας ανά άτομο στον ερευνητικό πληθυσμό της πειραματικής ομάδας, κυρίως όσον αφορά τα νήπια, μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Νήπιο 1 (αγόρι): Επρόκειτο για ένα παιδί ήσυχο, πρόθυμο να συμμετάσχει και να παίζει με τα άλλα παιδιά, με στοιχεία άγχους αποχωρισμού κι έντονη εκδήλωση συναισθημάτων όπως λύπη και φόβο. Μετά από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκε ενίσχυση στην αυτοπεποίθησή του και στην εμπιστοσύνη του στους άλλους. Άρχισε να παίρνει περισσότερες πρωτοβουλίες σε ομαδικά παιχνίδια και να γίνεται πιο διεκδικητικός. Σε ομαδικό ελεύθερο παιχνίδι ζήτησε από άλλο παιδί να βγει από την ομάδα (γωνιά του κουκλόσπιτου) διότι δεν σεβόταν τους κανόνες που είχαν θέσει όλοι μαζί ενώ στη διάρκεια άλλης ημέρας, σε παιδί που τον έσπρωχνε και του άρπαζε τα τουβλάκια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, προτίμησε χωρίς να μαλώσει μαζί του να του θέσει όρους δανεισμένους από τις τεχνικές που είχαμε εφαρμόσει στις παρεμβάσεις: «Αν αφήσεις τον πύργο που φτιάχνω να σταθεί σαν φωτογραφία χωρίς να τον πειράξεις, μπορούμε να παίξουμε μαζί αν θέλεις».

Νήπιο 2 (αγόρι): Πολύ ήσυχο παιδί, με νοητική και συναισθηματική ωριμότητα και πάντα πρόσχαρο. Μετά από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκε ενίσχυση στην προθυμία του να βοηθήσει τα μικρότερα από εκείνον παιδιά, ακόμη και με δική του πρωτοβουλία, αναλαμβάνοντας προστατευτικό ρόλο απέναντί τους ενώ πριν από τις παρεμβάσεις τα απομάκρυνε διακριτικά από το παιχνίδι του. Άρχισε να τα ενισχύει με συμβουλές και ιδέες για να ενταχθούν καλύτερα και να μπορέσουν να παίξουν όλοι μαζί. Για παράδειγμα σε μία από τις τελευταίες γραπτές παρατηρήσεις της ερευνήτριας έχει σημειωθεί προσπάθεια εκ μέρους του να εντάξει αυτοβούλως στην ομάδα του (στη γωνιά του μανάβικου) ένα μικρότερο κοριτσάκι (προνήπιο) το οποίο καθόταν και παρατηρούσε το παιχνίδι τους χωρίς να παίρνει πρωτοβουλία για να συμμετάσχει και η ίδια. Της

πρότεινε μάλιστα το ρόλο «της πελάτισσας που θα τα πάρει όλα, μα όλα, από το μαγαζί»!

Νήπιο 3 (αγόρι): Παιδί με χαμηλή συναισθηματική ωριμότητα η οποία τον εμπόδιζε να ενταχθεί σε ομάδα και να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του, με πολύ όμως ανεπτυγμένη φαντασία! Μετά από τις παρεμβάσεις παρουσίασε σημαντική βελτίωση στη συμμετοχή του στην ομάδα καθώς γινόταν πολύ πιο εύκολα αποδεκτός από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του Εκπαιδευτικού Δράματος, λόγω του πλεονεκτήματός του στις προτάσεις ιδεών και την ευρηματικότητα. Στις παρεμβάσεις μπορούσε να συνεισφέρει όχι μόνο στην εξέλιξη των δράσεων αλλά και στη συνολική τροπή τους με τις προτάσεις του αλλά και τη θεατρικότητα στις κινήσεις του. Για παράδειγμα στη 10^η παρέμβαση με τίτλο «Το DNA της τάξης μας» αναλαμβάνοντας πρωτοβουλία έδειχνε στα παιδιά τον τρόπο που θα μιλούσε (αλλάζοντας με ευκολία τη χροιά της φωνής του) ή που θα περπατούσε ο «κοινός άνθρωπος της τάξης μας». Στη συνέχεια τα παιδιά έβρισκαν τους χαρακτηρισμούς. Επίσης, εκδήλωνε συχνά ενδιαφέρον για διάφορα θέματα που δουλεύαμε στην τάξη ψάχνοντας απαντήσεις σε ερωτήσεις «τι θα γινόταν αν...» που ο ίδιος έθετε.

Νήπιο 4 (αγόρι): Παιδί πολύ χαμηλών τόνων, ιδιαίτερα εσωστρεφές χωρίς κοινωνική αλληλεπίδραση με τα άλλα παιδιά, με αρνητική στάση απέναντι σε ό,τι χρειαζόταν προσπάθεια για να το καταφέρει, πολύ ικανό όμως στο να ακολουθήσει συγκεκριμένες οδηγίες. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων, εκδήλωνε συχνά ενδιαφέρον για περαιτέρω γνώση, κάνοντας επιπλέον ερωτήσεις συχνά για θέματα που του κέντριζαν την περιέργεια. Μάλιστα στο τέλος της παρέμβασης με τίτλο «Γυρίζει, νυχτώνει και φωτίζει» (14^η παρέμβαση) με πήρε από το χέρι για να καθίσω δίπλα του και να τον βοηθήσω να ψάξει στον υπολογιστή κι άλλες εικόνες από το διάστημα ή από εξωγήινους! Παρατηρήθηκε επιπλέον προσπάθεια εκ μέρους του, χωρίς να προηγείται πλέον άρνηση, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και διεκδίκηση της θέσης του στην ομάδα, ακόμη και στο ελεύθερο παιχνίδι· πιο απελευθερωμένος αλλά και πιο διεκδικητικός, μοιραζόταν τα συναισθήματά του μαζί μου, για παράδειγμα όταν κάποιος τον έδιωχνε από το παιχνίδι στο διάλειμμα (θυμός) ή όταν κάποιος του ζητούσε να παίξει μαζί του (χαρά). Σημαντική πρόοδος αποτέλεσε κυρίως το γεγονός ότι άρχισε να επικοινωνεί τις σκέψεις του με τα υπόλοιπα παιδιά δείχνοντας αυτοπεποίθηση. Σημειωμένη φράση του από την ερευνήτρια από συμβάν στο διάλειμμα: «δεν μου

αρέσει να με διώχνεις, μπορώ να παίξω κι εγώ πολύ καλά σε αυτό το παιχνίδι. Πρώτα άσε με να σου πω τι θέλω να κάνω».

Νήπιο 5 (αγόρι): Επρόκειτο για ένα παιδί με δυναμικό χαρακτήρα, χαρούμενο και πρόθυμο να συμμετάσχει σε όλες τις δραστηριότητες, πολύ κοινωνικό και με ανταγωνιστικές τάσεις στην ομάδα. Όταν το παιχνίδι δεν εξελισσόταν όπως ο ίδιος ήθελε και κάποιο άλλο μέλος της ομάδας έπαιρνε τα ηνία, εκδήλωνε με έντονα ξεσπάσματα (ουρλιαχτά και έντονο κλάμα) αρνητικά συναισθήματα όπως ζήλια και θυμό. Μετά από τις παρεμβάσεις, έδειξε βελτίωση στη διαχείριση των δικών του συναισθημάτων, στην αυτοκυριαρχία του και κυρίως στην επικοινωνία του με την ομάδα. Σταμάτησε να ουρλιάζει και όταν κάποιο παιδί δεν ανταποκρινόταν στο σχεδιασμό του παιχνιδιού που ο ίδιος είχε κάνει, προσπαθούσε να συζητήσει μαζί του. Χωρίς να εγκαταλείπει εντελώς την έντονη ανταγωνιστική του διάθεση, έδειχνε την απογοήτευσή του με πολύ πιο ήπιες αντιδράσεις ενώ πολύ συχνά έλεγε στα παιδιά να σκεφτούν πώς τον κάνουν να νιώθει αφού του χαλούν το παιχνίδι!

Νήπιο 6 (αγόρι): Ένα παιδί με δυναμικό χαρακτήρα, συναισθηματικό και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, προερχόμενο όμως από οικογενειακό περιβάλλον που αντιμετώπιζε τις δυσκολίες του παιδιού με επαγγελματική υποστήριξη σε συμβουλευτικό και θεραπευτικό επίπεδο. Το παιδί ήταν πάντα πρόθυμο να συμμετάσχει, παρουσίαζε όμως μεγάλη δυσκολία στην συγκέντρωσή του. Υπερκινητικό, με έντονες αρχηγικές τάσεις στην ομάδα και εκδηλώσεις υπέρμετρης αυτοπεποίθησης κι εγωκεντρισμού κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων. Μετά από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη απόκλιση στη συγκέντρωση του παιδιού στις δραστηριότητες που περιείχαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και σε εκείνες που δεν περιείχαν. Έδειχνε πολύ μεγαλύτερη προθυμία να παραμείνει ήσυχος (σε σημείο που ζητούσε από τα άλλα παιδιά να κάνουν ησυχία για να «μη χαλάσει το παιχνίδι»!) κι επίσης ήταν πολύ ευδιάθετος. Επίσης, η ερευνήτρια παρατήρησε πρόοδο στις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τα άλλα παιδιά αλλά και την ίδια. Σύμφωνα με το ημερολόγιο παρατήρησής της, έπειτα από την 3^η παρέμβαση και για όλη την υπόλοιπη διάρκεια του σχολικού έτους, το παιδί, αν κι εξακολουθούσε να προκαλεί συχνά καυγάδες με τα άλλα παιδιά, απέκτησε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και αντίληψη των αντιδράσεων τους απέναντι του. Αρχισε μάλιστα να μου απευθύνει στοχευμένες ως προς την βελτίωση της

συμπεριφοράς «Κυρία, τώρα ο [...] είναι νευριασμένος επειδή του πέταξα το παιχνίδι;» ή «Μα δεν την χτύπησα κυρία! Κλαίει γιατί την έκανα να νιώσει λυπημένη;»

Νήπιο 7 (κορίτσι): Παιδί πολύ ήσυχο, ντροπαλό, με εκδηλώσεις έντονου άγχους αποχωρισμού στην αρχή της χρονιάς, με τάσεις απομόνωσης από την πλειοψηφία των συμμαθητών της και πολύ αρνητική στάση στο να συμμετάσχει στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων παρουσίασε σημαντική πρόοδο στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών της δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο με τα άλλα παιδιά της τάξης όσο και με τη νηπιαγωγό της (ερευνήτρια). Σταμάτησαν εντελώς οι εκδηλώσεις άγχους αποχωρισμού αλλά και του άγχους για τις όποιες δραστηριότητες πραγματοποιούσαμε στην τάξη. Πριν από τις παρεμβάσεις συχνά με ρωτούσε κλαίγοντας πριν από κάθε δραστηριότητα που επρόκειτο να κάνουμε αν «θα είναι εύκολη ή δύσκολη» κάτι που σταμάτησε εντελώς στη συνέχεια της χρονιάς. Εμπιστευόταν πλέον ό,τι της έλεγα χωρίς αμφιβολίες. Μου μιλούσε για την καθημερινότητά της εκτός σχολείου και δεν δίσταζε πλέον να ανταποκριθεί στα αστεία που της έκανα ή ακόμη και να με πειράξει η ίδια! Επίσης, ήταν πλέον πολύ πιο ομιλητική με όλα τα παιδιά της τάξης κυρίως όμως έπρεπε να αλληλεπιδράσει μαζί τους.

Νήπιο 8 (κορίτσι): Παιδί πρόθυμο να συμμετάσχει στις δραστηριότητες της τάξης, κοινωνικοποιημένο, με στοιχεία χαμηλής αυτοπεποίθησης και συναισθηματικής εξάρτησης από συγκεκριμένα παιδιά. Μετά το πέρας των παρεμβάσεων στην τάξη, το παιδί παρουσίασε τάσεις αυτονομίας κι ανεξαρτησίας και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με όλη την ομάδα του. Αποχωριζόταν τα δύο κορίτσια με τα οποία έκανε παρέα χωρίς τη δική μου προτροπή πλέον και πήγαινε μόνη της και σε άλλες γωνιές της τάξης όπου έμπαινε σε παιχνίδια με άλλα παιδιά, προτείνοντας μάλιστα και παιχνίδια με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης. Για παράδειγμα στη γωνιά του κουκλόσπιτου την ώρα που άλλα δύο παιδιά (ένα νήπιο αγόρι κι ένα νήπιο κορίτσι) προσποιούνταν ότι μιλούσαν στο τηλέφωνο για κάτι πολύ σημαντικό, εκείνη πρότεινε να πάρει τον ρόλο του ντεντέκτιβ που θα τους έδινε όλες τις απαντήσεις καθώς γνώριζε τα πάντα! Τράβηξε μία καρέκλα στο κέντρο του κουκλόσπιτου, τυλίχτηκε με ένα ύφασμα και είπε «ρωτήστε με ό,τι θέλετε!» (μανδύας του ειδικού).

Νήπιο 9 (κορίτσι): Παιδί χαμηλών τόνων, ανεξάρτητο, με καλή κοινωνικοποίηση και συναισθηματική ανάπτυξη, χωρίς όμως διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών. Μετά τις παρεμβάσεις σημειώθηκε πρόοδος στην καλλιέργεια της φαντασίας της και στην ανάληψη πρωτοβουλιών στην ομάδα, ιδίως όταν επρόκειτο να βοηθήσει ή να προτείνει κάποια λύση. Η εξέλιξή της φάνηκε και στον προφορικό της λόγο και στη ζωγραφική της. Για παράδειγμα στη διάρκεια της πρωινής μας συζήτησης στην παρεούλα (που γινόταν ομαδικός προγραμματισμός και σχεδιασμός της ημέρας μας στην τάξη), πρότεινε παιχνίδια πολλές φορές συναφή με τα παιχνίδια ζεστάματος κι ενεργοποίησης από την φάση προθέρμανσης των παρεμβάσεων. Στη ζωγραφική (και τις χειροτεχνίες), συνήθως προς τη λήξη του ωραρίου, αρκετές φορές δοκίμαζε διαφορετικές τεχνικές (π.χ. ζωγραφική με κηρομπογιές, ελεύθερο κολάζ κ.τ.λ.) στην απεικόνιση διαφόρων στιγμών ή δραστηριοτήτων στην τάξη από την ημέρα που μόλις είχε περάσει!

Νήπιο 10 (κορίτσι): Παιδί με καλή κοινωνική ανάπτυξη κι αποδοχή από την ομάδα, νοητικά ώριμο, με προθυμία στη συμμετοχή της στη μαθησιακή διαδικασία αλλά με έντονα στοιχεία στρες και άγχους αποχωρισμού. Η ίδια λόγω των ψυχοσωματικών αντιδράσεων που παρουσίαζε αρκετές φορές δημιουργούσε ή διατηρούσε τις αποστάσεις που άλλα παιδιά δημιουργούσαν. Παρουσίαζε έντονες (αρνητικές) συναισθηματικές αντιδράσεις ακόμη και στο ελεύθερο παιχνίδι όταν για παράδειγμα ένα άλλο παιδί της είπε ότι μετά το τέλος του μαθήματος θα την έπαιρνε σπίτι της να παίξουν μαζί ή όταν σε παιχνίδι ρόλων ένα κορίτσι της είπε ότι ήταν πραγματική αδερφή της! Μετά το τέλος των παρεμβάσεων δεν παρατηρήθηκε σημαντική αλλαγή στα επίπεδα του άγχους της εκτός από πρόσκαιρες μικρές αλλαγές όπως για παράδειγμα όταν κάποιες φορές δοκίμασε αυτοβούλως τη συμμετοχή της σε ομαδικές ελεύθερες δραστηριότητες που όμως εγκατέλειπε γρήγορα καθώς δεν μπορούσε να προσαρμοστεί στους κανόνες χωρίς να πιέσει τον εαυτό της.

Νήπιο 11 (κορίτσι): Παιδί πολύ ήσυχο, πρόσχαρο κατά την όποια διαπροσωπική επικοινωνία, με δυναμικό χαρακτήρα και παράλληλα με δυσκολία ένταξης στα ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες. Συχνά έδειχνε προβληματισμένο και σκεπτικό, καθώς οι απαιτήσεις της στην ομάδα δε γίνονταν αποδεκτές. Μετά από τις παρεμβάσεις άρχισε να αποκτά συναίσθηση του τρόπου που έπρεπε να υιοθετήσει προκειμένου να ενταχθεί σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι αλλά και των ορίων του εαυτού της. Στις αρχές ερχόταν πολύ συχνά σε εμένα για

να παραπονεθεί για τον τρόπο που την αντιμετώπιζαν τα άλλα παιδιά, εμπλουτίζοντας τις περιγραφές της με γεγονότα που δεν είχαν συμβεί ποτέ προκειμένου να αποφύγει την ένταξή του σε κάποιο ομαδικό παιχνίδι. Εκ των υστέρων, άρχισε να προσεγγίζει τα παιδιά υιοθετώντας τρόπους που είχαμε κάνει στις παρεμβάσεις μας στην τάξη και οι σχέσεις της στην ομάδα βελτιώθηκαν πολύ. Σταμάτησε τα ψέματα, έγινε πιο δεκτική σε ό,τι πρότειναν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κι αντιπρότεινε δικές της εκδοχές χωρίς επιμονή για την επιβολή τους. Δεχόταν για παράδειγμα να χτίσουν το σπίτι με τα μεγάλα τουβλάκια (της αυλής) όπως όλοι οι άλλοι ήθελαν αλλά τοποθετούσε τον εαυτό της μέσα σε αυτό, σε κάποιο χωρικό σημείο που ήθελε, εξηγώντας στα υπόλοιπα παιδιά για ποιο λόγο έκανε τη συγκεκριμένη επιλογή.

Νήπιο 12 (κορίτσι): Παιδί πολύ κοινωνικό και δυναμικό, με καλές επικοινωνιακές ικανότητες. Μετά από τις παρεμβάσεις παρατηρήθηκε βελτίωση στην ενσυναίσθηση αλλά και στη διαπροσωπική της επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας καθώς απέκτησε ικανότητα αυτοσυγκράτησης στις διεκδικήσεις της και έτσι είχε την ευκαιρία να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει πιο ευχάριστα. Τον πρώτο καιρό παρουσίαζε μια αρκετά εγωκεντρική εικόνα στην τάξη σε επίπεδο επικοινωνίας. Ενδιαφερόταν μόνο να μιλήσει και όχι να ακούσει τον συνομιλητή της, τα άλλα παιδιά για παράδειγμα ή ακόμη κι εμένα. Απαιτούσε μεγάλο μέρος του χρόνου που αντιστοιχούσε στην ομάδα (π.χ. στην παρεούλα) για τον εαυτό της και αν δεν της δινόταν, συμπεριφερόταν απότομα στους γύρω της. Κατά τη διάρκεια και μετά από τις παρεμβάσεις, αντιλήφθηκε τη σημασία που έχει για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ο σεβασμός στην ανάγκη του άλλου να πει αυτό που θέλει αλλά και να ορίσει τον δικό του χώρο και τρόπο στο ομαδικό παιχνίδι. Έδινε ευκαιρίες στα παιδιά που συνεργαζόταν ή έπαιζε μαζί τους για προσωπική έκφραση.

Νήπιο 13 (κορίτσι): Επρόκειτο για ένα χαρούμενο παιδί, επίσης πολύ κοινωνικό που με έναν ιδιαίτερο τρόπο απαιτούσε την προσοχή των άλλων πάντα στραμμένη επάνω της. Ιδιαίτερα συναισθηματική και με ευκολία στο να «παρασύρεται» όταν χρειαζόταν να επικεντρώσει την προσοχή της σε κάτι. Μέσα από τις παρεμβάσεις κατέκτησε περισσότερη αυτοσυγκράτηση (όσον αφορά την εστιασμένη προσοχή της) κι αντιλήφθηκε τα όρια στη δική της συμπεριφορά. Παράλληλα, βελτιώθηκε στον προφορικό της λόγο κυρίως ως προς το λεξιλόγιο αλλά και τους συμβατικούς κανόνες της λεκτικής επικοινωνίας. Μετά το πέρας

των παρεμβάσεων έμαθε να περιμένει τη σειρά της για να μιλήσει χωρίς να παρεμβαίνει άκαιρα σε ομαδικές συζητήσεις, να εστιάζει την προσοχή της περισσότερο χρόνο σε οργανωμένες δραστηριότητες όπως για παράδειγμα την ώρα του παραμυθιού που σταμάτησε να πειράζει τους διπλανούς της στην παρεούλα ή να παίρνει στα χέρια της παιχνίδια για να απασχοληθεί. Επίσης, παρατηρήθηκε μεγάλη βελτίωση στην αντιστοιχία των απαντήσεων που έδινε στις ερωτήσεις που έκανα μετά την ανάγνωση του παραμυθιού και εξέλιξη στον περιγραφικό της λόγο κυρίως ως προς το λεξιλόγιο αλλά και τη χρονική σειρά στις αναδιηγήσεις ή τις περιγραφές (αρχή, μέση και τέλος).

Όσον αφορά τα προνήπια, 2 αγόρια κι 6 κορίτσια, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από την ερευνήτρια, στα παιδιά άρεσε πολύ να ασχολούνται με τις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος οι οποίες αποτέλεσαν τον συνδετικό τους κρίκο με το σχολικό πλαίσιο. Η ομάδα των προνηπίων κατά τη συνολική διάρκεια των παρεμβάσεων στην τάξη χρειάστηκε περισσότερη καθοδήγηση εκ μέρους της εμπυχωτριας, αρκετές επαναλήψεις και συχνά την πρακτική βοήθεια από πλευράς της. Η Δραματική Τέχνη συνετέλεσε δραστικά κι αποτελεσματικά στην προσαρμογή των προνηπίων στο καινούριο περιβάλλον, στη βελτίωση του προφορικού τους λόγου και γενικότερα στις επικοινωνιακές και λεκτικές τους δεξιότητες. Επίσης, τα προνήπια (πολλά από τα οποία δεν είχαν ξαναβρεθεί σε σχολικό περιβάλλον) κατάφεραν με το πέρας των παρεμβάσεων να ξεπεράσουν αρκετές από τις αναστολές τους όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Διεκδίκησαν πιο δυναμικά τη συμμετοχή τους στις ομαδικές ελεύθερες συζητήσεις στην παρεούλα (σήκωναν το χέρι τους να πάρουν τον λόγο, παραπονιόνταν όταν κάποιο άλλο παιδί δεν τα άφηνε να μιλήσουν, έκαναν ερωτήσεις κ.τ.λ.), στις ατομικές δραστηριότητες που απαιτούσαν προσοχή και επίμονη προσπάθεια εκ μέρους τους για την καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως σε χειροτεχνίες, κόψιμο με ψαλίδι, ασκήσεις σε προγραφικές δεξιότητες αλλά και στις ομαδικές δραστηριότητες όπου κατάφεραν να καλλιεργήσουν κοινωνικές πρακτικές μέσω της εξάσκησης του προφορικού λόγου σε δομημένες δραστηριότητες και της επικοινωνίας σε ελεύθερο παιχνίδι κ.τ.λ.

Επίσης, προνήπιο με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής εκφράστηκε (μη λεκτικά) με μεγαλύτερη ευκολία μέσα από τις δράσεις που έγιναν στην τάξη και παρουσίασε βελτίωση στο επίπεδο της ενσυναίσθησης και στη δημιουργία ορίων

στον εαυτό του προκειμένου να γίνει αποδεκτό από την ομάδα και να μη λειτουργεί παρορμητικά μέσα σε αυτή. Κατά τη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής χρονιάς (μετά από τις παρεμβάσεις) θυμόταν συχνά κι ανέφερε περιστατικά που την είχαν βοηθήσει στην καλλιέργεια μιας διαφορετικής αντίληψης όσον αφορά τα συναισθήματα που προκαλούσε το ίδιο στα υπόλοιπα παιδιά με την επιλογή συγκεκριμένων λόγων ή πράξεων. Για παράδειγμα, ένα πρωί ερχόμενο στο νηπιαγωγείο μάλωσε με τη μητέρα του για τον τρόπο με τον οποίο μίλησε σε ένα άλλο παιδί που έφτασε σχεδόν ταυτόχρονα με εκείνο στον χώρο του σχολείου. «Ήρθα πρώτη!» του είπε έντονα και στη συνέχεια συμπλήρωσε «τι ρούχα είναι αυτά που φοράς; Δε μου αρέσουν, χάλια είσαι!» Στη συνέχεια της ημέρας κάποια στιγμή που του έκανα παρατήρηση στην τάξη για τον τρόπο που είχε μιλήσει σε ένα άλλο κορίτσι με το οποίο έκαναν πολλή παρέα και του είπα να της ζητήσει συγγνώμη, με ρώτησε «γιατί κυρία; Επειδή σκέφτεται όπως το ουράνιο τόξο τότε που τα ζώα δεν του μιλούσαν;» Με τη λέξη «σκέφτεται» εννοούσε «νιώθει» κι αναφερόταν στη 2^η παρέμβαση με τίτλο «Το παραμύθι με τα χρώματα... κάπως αλλιώς!» όπου οι ήρωες (τα ζώακια) ζήτησαν συγγνώμη από το ουράνιο τόξο που το παραμελούσαν και το είχαν στενοχωρήσει παρόλο που το ήθελαν και το αγαπούσαν.

Προνήπιο αλλόγλωσσο με δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας παρουσίασε βελτίωση στον προφορικό λόγο αλλά όχι μεγάλη διαφορά στην επικοινωνία του με τα υπόλοιπα παιδιά καθώς δεν κατάφερε να ξεπεράσει τις αναστολές του. Το συγκεκριμένο παιδί απόκτησε μεν περισσότερο θάρρος μέσα στην ομάδα με τα άλλα παιδιά χωρίς όμως να καταφέρει να επιτύχει έναν ικανοποιητικό βαθμό αλληλεπίδρασης, αφού συχνά εγκατέλειπε τις δράσεις που απαιτούσαν γλωσσική επικοινωνία. Απέναντί μου όπως ήταν δραστική η μεταβολή στη συμπεριφορά του· μου έλεγε ό,τι ήθελε ή σκεφτόταν κι αν δεν το καταλάβαινα μου το αναπαριστούσε μόνη του κάνοντας παντομίμα, επηρεασμένο προφανώς από τις παρεμβάσεις που περιείχαν τεχνικές μιμικής ή παγωμένων εικόνων!

- **ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, το ερωτηματολόγιο δε δόθηκε δεύτερη φορά στους γονείς και τους μαθητές λόγω της παύσης των μαθημάτων στα σχολεία εξαιτίας του Covid19 κι επομένως η στατιστική ανάλυση βασίζεται στα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τον εκπαιδευτικό.

Το δείγμα περιλαμβάνει την ομάδα ελέγχου και την πειραματική. Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 19 άτομα και καταλαμβάνει το 47,5% του δείγματος. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 21 άτομα δηλαδή το 52,5% του δείγματος (πίνακας 1).

ΟΜΑΔΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΕΛΕΓΧΟΥ	19	47,5	47,5	47,5
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	21	52,5	52,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ομάδων

Όσον αφορά το φύλο, το δείγμα περιλαμβάνει 16 αγόρια και 24 κορίτσια. Δηλαδή ποσοστά 40% και 60%, αντίστοιχα.

ΦΥΛΟ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙ	16	40,0	40,0	40,0
	ΚΟΡΙΤΣΙ	24	60,0	60,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων φύλων

Πιο αναλυτικά, στην ομάδα ελέγχου υπάρχουν 8 αγόρια και 11 κορίτσια και στην πειραματική ομάδα 8 αγόρια και 13 κορίτσια (πίνακας 3).

ΟΜΑΔΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation Count

		ΦΥΛΟ		Total
		ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ	ΕΛΕΓΧΟΥ	8	11	19
	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	8	13	21
Total		16	24	40

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδας και φύλου

Ο δείκτης αξιοπιστίας μπορεί να προκύψει από τον δείκτη Kuder-Richardson (KR-20) στην περίπτωση διχοτομικών απαντήσεων τύπου ναι/όχι ή από τον Cronbach's Alpha, όταν υπάρχουν περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951: 299).

Επομένως, ο δείκτης KR-20 είναι πρακτικά υποπερίπτωση του Cronbach's Alpha. Άρα, η διαδικασία ελέγχου της αξιοπιστίας θα γίνει με Cronbach's καθώς το πρόγραμμα IBM SPSS δεν υποστηρίζει άμεση εντολή για KR-20.

Ορίζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή η «ομάδα» και ως εξαρτημένες οι επιμέρους μεταβλητές η «Επικοινωνία», η «Ακαδημαϊκή πρόοδος» και η συνολική μεταβλητή «Ολόπλευρη πρόοδος».

Η τιμή της αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα είναι πολύ υψηλή (0,890) και επομένως οι μεταβλητές συνθέτουν επαρκώς την κλίμακα. Κατά την κωδικοποίηση έγινε αντιστροφή μερικών ερωτήσεων ώστε να έχουν όλες την ίδια νοηματική κατεύθυνση. Έτσι δικαιολογούνται και οι θετικές τιμές της τέταρτης στήλης Corrected Item - Total Correlation. Τέλος, από τη στήλη Corrected Item-Total Correlation παρατηρούμε ότι η αξιοπιστία συνεχίζει να είναι υψηλή ακόμα και αν αφαιρεθούν οι αντίστοιχες στις τιμές μεταβλητές.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,890	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	285,4500	2018,151	,820	,952
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ	204,1500	1261,105	,925	,724
ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ	163,2000	708,779	1,000	,747

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο κανονικής κατανομής. Στην παρούσα έρευνα το μέγεθος του δείγματος είναι αρκετά μικρό ($df=40 < 50$) και επομένως ο έλεγχος θα διεξαχθεί με Shapiro-Wilk. Αν η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερη από 0.05 ($p > 0.05$) τότε επαληθεύεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης κανονικής κατανομής. Αν $p < 0.05$ τότε δεν μπορεί να γίνει δεκτή η μηδενική υπόθεση και το δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στην τελευταία στήλη sig. παρατηρούμε ότι σε όλες τις πριν/μετά επιμέρους μεταβλητές η στατιστική σημαντικότητα είναι $p < 0.05$ και

επομένως συμπεραίνουμε ότι δεν ισχύει η υπόθεση της κανονικότητας. Αβίαστα συνάγουμε το συμπέρασμα ότι θα ακολουθήσουν μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ	,147	40	,029	,896	40	,001
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΠΡΙΝ	,138	40	,052	,891	40	,001
ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ	,144	40	,036	,911	40	,004
ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ	,179	40	,002	,843	40	,000
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΜΕΤΑ	,292	40	,000	,725	40	,000
ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ	,175	40	,003	,835	40	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής με Shapiro- Wilk test

Στη συνέχεια γίνεται έλεγχος συσχέτισης με τον δείκτη Kendall's tau b, δηλαδή έλεγχος της έντασης της εξάρτησης και της κατεύθυνσης των μεταβλητών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ και 5% . Η πρώτη γραμμή κάθε μεταβλητής αναφέρεται στη δύναμη συσχέτισης r και η δεύτερη γραμμή στη στατιστική σημαντικότητα (p-values).

Ενδεικτικά, οι τιμές της δύναμης συσχέτισης r κατηγοριοποιούνται στα διαστήματα συνεχών τιμών (-1, -0.5), (-0.5, -0.2), (-0.2, 0.2), (0.2,0.5) και (0.5, 1) με τους χαρακτηρισμούς υψηλή αρνητική, χαμηλή αρνητική, μηδενική, χαμηλή θετική και υψηλή θετική συσχέτιση αντίστοιχα.

Στον πίνακα 6 έχουν επισημανθεί οι τιμές με θετική δύναμη συσχέτισης ($r>0.2$), οι οποίες είναι στατιστικά σημαντικές ($p<0.05$ ή $p<0.01$), που βρίσκονται στο τριγωνικό τμήμα κάτω από τα διαγώνια στοιχεία με $r=1$.

Ο έλεγχος Kendall's tau b έδειξε πως η ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδα» σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση με χαμηλό θετικό συντελεστή συσχέτισης (πράσινη σκίαση), καθώς επίσης και οι εξαρτημένες μεταβλητές μεταξύ τους με υψηλό θετικό συντελεστή συσχέτισης (κόκκινη σκίαση).

Correlations

			ΟΜΑΔΑ	ΑΚΑΔΗΜΑΙ ΚΗ_ΠΡΟΟΔ ΟΣ_ΠΡΙΝ	ΕΠΙΚΟΙΝ ΩΝΙΑ_ΠΡΙ Ν	ΟΛΟΠΛ ΕΥΡΗ_Π ΡΟΟΔΟ Σ_ΠΡΙΝ	ΑΚΑΔΗΜ ΑΙΚΗ_ΠΡ ΟΟΔΟΣ_ ΜΕΤΑ	ΕΠΙΚΟΙ ΝΩΝΙΑ_ ΜΕΤΑ	ΟΛΟΠΛΕ ΥΡΗ_ΠΡ ΟΟΔΟΣ_ ΜΕΤΑ
Kendall's tau_b	ΟΜΑΔΑ	Corr.Coeffic.	1,000	,310*	,396**	,335*	,528**	,694**	,594**
		Sig. (2-tailed)	.	,021	,004	,013	,000	,000	,000
		N	40	40	40	40	40	40	40
	ΑΚΑΔΗΜΑΙ ΚΗ_ΠΡΟΟΔ ΟΣ_ΠΡΙΝ	Corr.Coeffic	,310*	1,000	,552**	,876**	,804**	,504**	,733**
		Sig. (2-tailed)	,021	.	,000	,000	,000	,000	,000
		N	40	40	40	40	40	40	40
	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝ ΙΑ_ΠΡΙΝ	Corr.Coeffic	,396**	,552**	1,000	,702**	,544**	,662**	,591**
		Sig. (2-tailed)	,004	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	
ΟΛΟΠΛΕΥΡ Η_ΠΡΟΟΔΟ Σ_ΠΡΙΝ	Corr Coeffic	,335*	,876**	,702**	1,000	,768**	,572**	,717**	
	Sig. (2-tailed)	,013	,000	,000	.	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	
ΑΚΑΔΗΜΑΙ ΚΗ_ΠΡΟΟΔ ΟΣ_ΜΕΤΑ	Corr Coeffic	,528**	,804**	,544**	,768**	1,000	,659**	,923**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝ ΙΑ_ΜΕΤΑ	Corr Coeffic	,694**	,504**	,662**	,572**	,659**	1,000	,759**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	
ΟΛΟΠΛΕΥΡ Η_ΠΡΟΟΔΟ Σ_ΜΕΤΑ	Corr Coeffic	,594**	,733**	,591**	,717**	,923**	,759**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	
	N	40	40	40	40	40	40	40	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών με Kendall's tau b

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται η μέση τιμή, το πλήθος του δείγματος της κάθε ομάδας και η τυπική απόκλιση της κάθε εξαρτημένης μεταβλητής πριν και μετά την παρέμβαση.

Report

ΟΜΑΔΑ		ΑΚΑΔΗΜΑ ΙΚΗ_ΠΡΟ ΟΔΟΣ_ΠΡ ΙΝ	ΕΠΙΚΟΙΝΩ ΝΙΑ_ΠΡΙΝ	ΟΛΟΠΛΕΥ ΡΗ_ΠΡΟΟ ΔΟΣ_ΠΡΙ Ν	ΑΚΑΔΗΜΑ ΙΚΗ_ΠΡΟ ΟΔΟΣ_ΜΕ ΤΑ	ΕΠΙΚΟΙΝΩ ΝΙΑ_ΜΕΤ Α	ΟΛΟΠΛΕ ΥΡΗ_ΠΡΟ ΟΔΟΣ_ΜΕ ΤΑ
ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	56,42	17,05	73,4737	56,53	17,58	74,1053
	N	19	19	19	19	19	19
	Std. Deviat	9,996	5,720	14,58069	10,335	5,368	14,18879
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	Mean	62,86	21,81	84,6667	67,81	24,86	92,6667
	N	21	21	21	21	21	21
	Std. Deviat	8,446	2,874	10,47537	4,094	,359	4,29341
Total	Mean	59,80	19,55	79,3500	62,45	21,40	83,8500
	N	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviati	9,659	5,013	13,65425	9,511	5,188	13,80180

Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών σε κάθε ομάδα

Εν συνεχεία, διεξάγεται μη παραμετρικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U test για τον έλεγχο διαφορών μέσω των όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες σε όλες τις μεταβλητές. Αν $p < 0.05$ (στήλη sig) τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας. Ενώ στην περίπτωση που $p > 0.05$ γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση. Παρατηρούμε ότι σε κάθε περίπτωση απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας και επομένως έχουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Hypothesis Test Summary

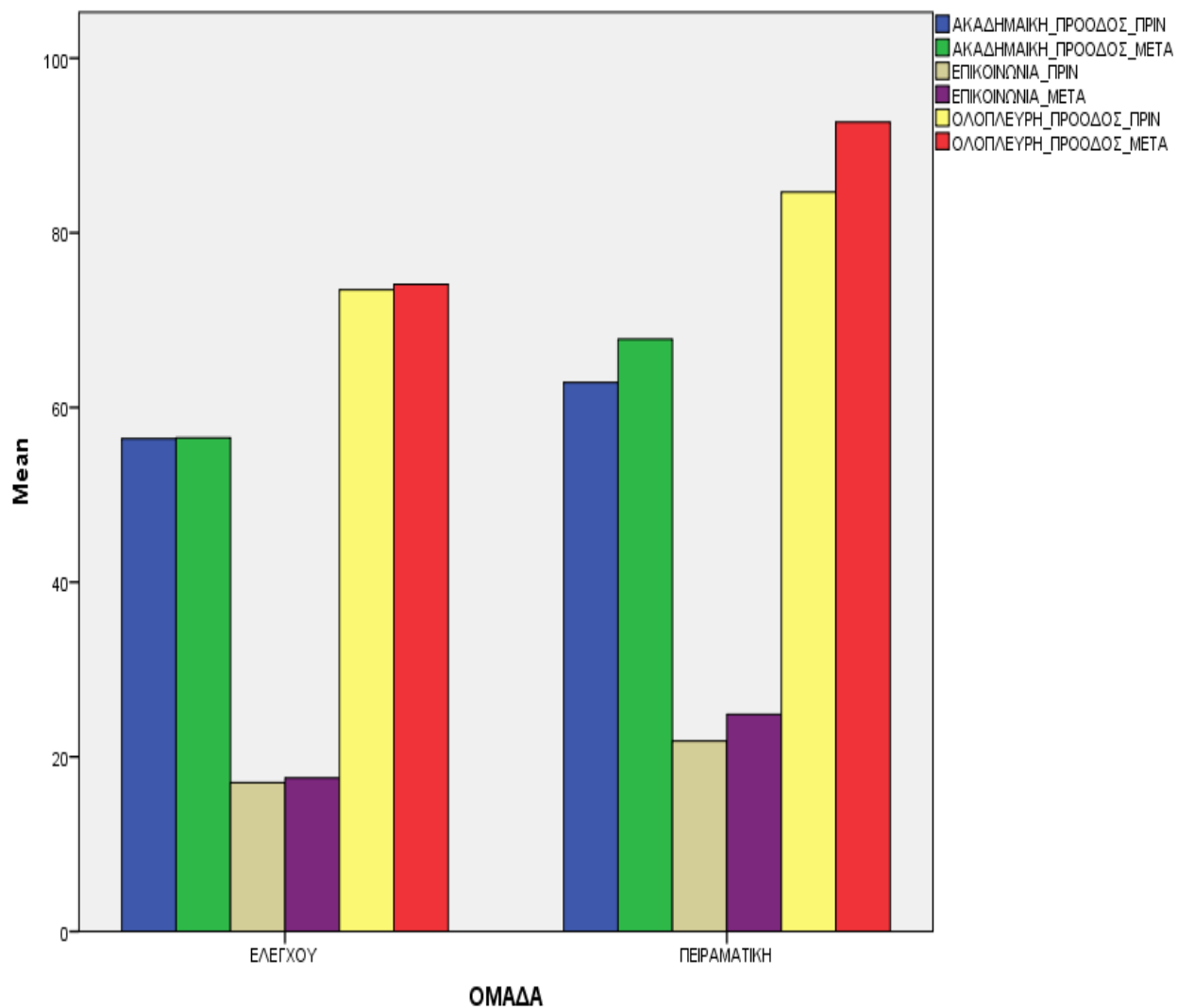
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,020 ¹	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,004 ¹	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,012 ¹	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Πίνακας 8: Έλεγχος διαφορών μέσω των όρων των μεταβλητών ανάμεσα στις δύο ομάδες με Mann-Whitney U Test

Στο διάγραμμα 1 φαίνονται οι μέσοι όροι της κάθε μεταβλητής στο πλαίσιο της Περιγραφικής Στατιστικής.



Διάγραμμα 1: Ραβδόγραμμα μέσων όρων των πριν/μετά μεταβλητών των ομάδων

Έπειτα, η ερευνήτρια εστιάζει στα αποτελέσματα της κάθε ομάδας ξεχωριστά. Στον πίνακα 9 αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση που αφορούν μόνο την ομάδα ελέγχου.

Report

		ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟ ΟΔΟΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟ ΟΔΟΣ
ΠΡΙΝ	Mean	56,42	17,05	73,47
	N	19	19	19
	Std. Deviation	9,996	5,720	14,581
ΜΕΤΑ	Mean	56,53	17,58	74,11
	N	19	19	19
	Std. Deviation	10,335	5,368	14,189
Total	Mean	56,47	17,32	73,79
	N	38	38	38
	Std. Deviation	10,029	5,478	14,194

Πίνακας 9: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου

Έπειτα διεξάγεται μη παραμετρικός έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων για εξαρτημένα δείγματα Wilcoxon test στην ομάδα ελέγχου για τις πριν/ μετά μεταβλητές. Παρατηρείται ότι σε όλες τις μεταβλητές $p < 0.05$ και επομένως γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας. Δηλαδή δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά στην ομάδα ελέγχου.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ and ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,443	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 10: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα
ελέγχου (ακαδημαϊκή πρόοδος)- Wilcoxon test

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΠΡΙΝ and ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,292	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 11: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα
ελέγχου (επικοινωνία) - Wilcoxon test

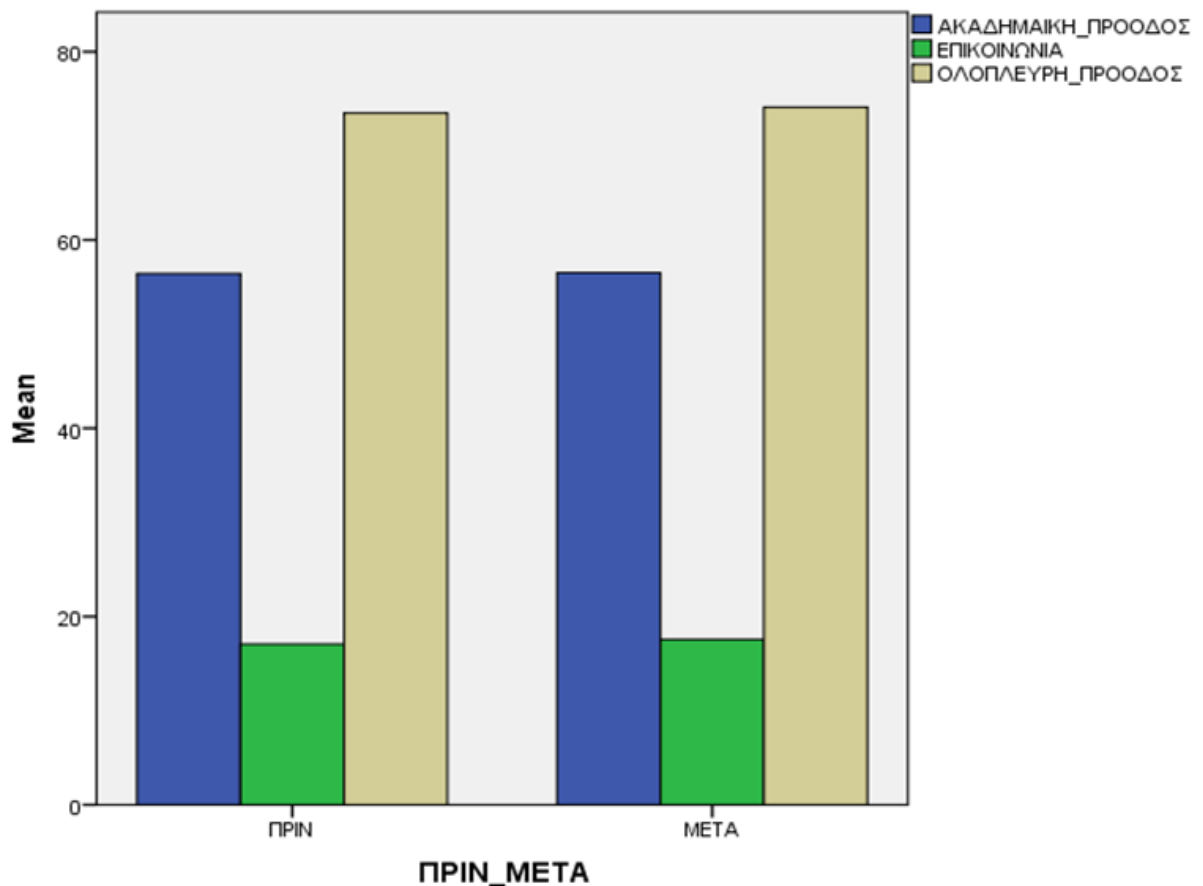
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ and ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,378	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 12: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου (ολόπλευρη πρόοδος)- Wilcoxon test

Πράγματι, το παραπάνω συμπέρασμα παρουσιάζεται στο διάγραμμα που ακολουθεί.



Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις πριν και μετά την παρέμβαση που αφορούν μόνο την πειραματική ομάδα.

Report

ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ		ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟ ΔΟΣ	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΟΛΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟ ΔΟΣ
ΠΡΙΝ	Mean	62,86	21,81	84,67
	N	21	21	21
	Std. Deviation	8,446	2,874	10,475
ΜΕΤΑ	Mean	67,81	24,86	92,67
	N	21	21	21
	Std. Deviation	4,094	,359	4,293
Total	Mean	65,33	23,33	88,67
	N	42	42	42
	Std. Deviation	7,018	2,544	8,883

Πίνακας 13: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

Αναλύοντας ομοιοτρόπως τον έλεγχο Wilcoxon, παρατηρείται ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση σε όλες τις μεταβλητές και επομένως συμπεραίνουμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικά διαφορές στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση (πίνακες 14, 15, 16).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΠΡΙΝ and ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ and ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΟΔΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΠΡΙΝ and ΟΔΟΠΛΕΥΡΗ_ΠΡΟΟΔΟΣ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Reject the null hypothesis.

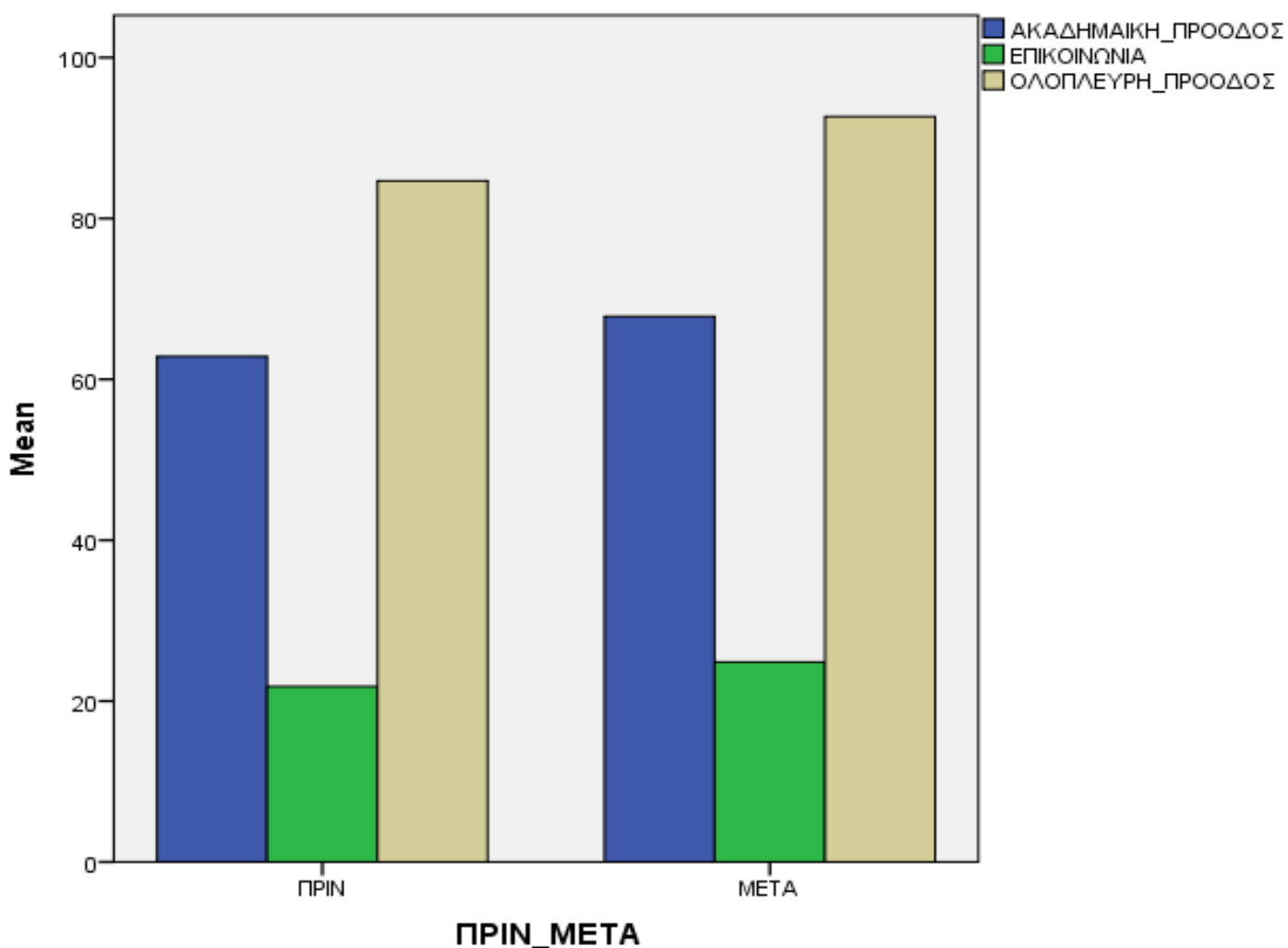
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 14: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (ακαδημαϊκή πρόοδος)- Wilcoxon test

Πίνακας 15: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (επικοινωνία)- Wilcoxon test

Πίνακας 16: Έλεγχος ύπαρξης ομοιογένειας πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα (ολόπλευρη πρόοδος)- Wilcoxon test

Συγκρίνοντας τις μπάρες στο διάγραμμα 3, μπορούμε να επαληθεύσουμε οπτικά το τελευταίο συμπέρασμα.



Διάγραμμα 3: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων των μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

2.6 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αναζήτηση σταθμισμένου ερωτηματολογίου που να ανταποκρίνεται στην εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας αποδείχθηκε αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα καθώς δεν υπήρχε ικανοποιητικός αριθμός ερευνών που να έχουν διεξαχθεί με στόχο την καταγραφή και μέτρηση της καλλιέργειας της θετικής στάσης των νηπίων απέναντι στο σχολικό περιβάλλον σε συνδυασμό με την ανεξάρτητη μεταβλητή, τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

Το ερωτηματολόγιο που τελικώς χρησιμοποιήθηκε ήταν τριμερές κάτι που δυσκόλεψε αρκετά την ερευνήτρια κατά τη συμπλήρωσή του. Το μέρος που απευθυνόταν στην εκπαιδευτικό της τάξης κι αποτελείτο από 42 ερωτήματα αλλά και το μέρος που απευθυνόταν στους μαθητές και αποτελείτο από 25 ερωτήματα έπρεπε να συμπληρωθούν από την ίδια δύο φορές, μία πριν και μία μετά από τέλος των ερευνητικών παρεμβάσεων στην τάξη, καθώς κατείχε τριπλό ρόλο κατά τη διεξαγωγή της τάξης: ερευνήτρια -εμψυχώτρια -εκπαιδευτικός της τάξης. Επίσης λόγω της νεαρής ηλικίας των παιδιών, το ερωτηματολόγιο που τα αφορούσε δεν μπορούσε να συμπληρωθεί από τα ίδια, έτσι η ερευνήτρια έθεσε το σύνολο των ερωτήσεων προφορικά σε κάθε παιδί ξεχωριστά προκειμένου να καταγράψει τις απαντήσεις τους.

Τα τριμερή ερωτηματολόγια της ομάδας ελέγχου συμπληρώθηκαν μία φορά πριν από την έναρξη της έρευνας, όμως έπειτα από τη λήξη των παρεμβάσεων συμπληρώθηκε μόνο το μέρος που αφορούσε τον εκπαιδευτικό της τάξης καθώς τα άλλα δύο (ερωτηματολόγιο για μαθητές και ερωτηματολόγιο για γονείς) δε δόθηκαν ποτέ λόγω της παύσης των μαθημάτων στα σχολεία της χώρας που σχετίστηκε με την απειλή της πρόσφατης πανδημίας, τον Μάρτιο του 2020.

Επίσης, η ερευνήτρια επέλεξε το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους γονείς, να δοθεί μόνο μία φορά και στην πειραματική ομάδα καθώς είχε πολύ χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας.

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, κάποιες φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια προσπαθώντας να τελέσει το έργο της ως εμψυχώτρια όσο καλύτερα γινόταν και λαμβάνοντας μέρος στις παρεμβάσεις με ρόλο, παραμέρισε άθελά της τις ανάγκες της έρευνας όσον αφορά την παρατήρηση των συμβάντων που διαδραματίζονταν και την καταγραφή των

λεπτομερειών αυτών. Αντίστοιχα, αναφορικά με τις δυσκολίες, η ερευνήτρια κάποιες φορές βρέθηκε αναγκασμένη να σταματάει επανειλημμένως τις δράσεις που γίνονταν στην τάξη καθώς προκύπταν μικροπροβλήματα που σχετίζονταν κυρίως με τη μικρή ηλικία των παιδιών.

Επιπλέον το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν μικρό και η παρούσα έρευνα δε δύναται να επαναληφθεί.

Τέλος υπάρχει αδυναμία σύγκρισης της παρούσας έρευνας με άλλες έρευνες καθώς υπάρχουν ελάχιστες που πραγματεύονται κι ερευνούν αντίστοιχες μεταβλητές.

2.7 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά την αποτίμηση της παρούσας έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν, σύμφωνα με την ερμηνεία της ερευνήτριας, η εφαρμογή ποικίλων τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης παιδιών προσχολικής αγωγής, ηλικίας 4 έως 6 ετών, απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Η αποσαφήνιση του όρου «θετική στάση» στη συγκεκριμένη έρευνα έγκειται στην καταγραφή στοιχείων προερχόμενων από το ερευνητικό δείγμα, που αφορούν την ακαδημαϊκή πρόοδο και την πρόοδο στην επικοινωνία των παιδιών προσχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον. Η ολόπλευρη πρόοδος και η γενική- συνολική βελτίωση που καταγράφεται για κάθε υποκείμενο της έρευνας, αρχικά της πειραματικής ομάδας και στη συνέχεια της ομάδας ελέγχου, ορίζεται ως θετική στάση.

Σε πρώτο επίπεδο η εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής τέχνης στις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη ενίσχυσε τη θετική αυτοεικόνα των παιδιών πράγμα που οδήγησε στην καλλιέργεια της επιμονής από πλευράς τους με στόχο την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Επίσης σημειώθηκε αξιόλογη πρόοδος στις κοινωνικές δεξιότητες και την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με την

εκπαιδευτικό της τάξης. Η Δραματική Τέχνη συνέβαλε στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ομαδικού πνεύματος και συνολικότερα στο χτίσιμο ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων. Επίσης, συνέβαλε στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των παιδιών για περαιτέρω γνώση και μάθηση και σε άλλα θεματικά πεδία.

Εκτός από την κύρια υπόθεση επαληθεύτηκαν και οι δευτερεύουσες υποθέσεις που είχαν διατυπωθεί στην έναρξη της έρευνας, ότι δηλαδή η εφαρμογή τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συντελεί στο χτίσιμο ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας κι ότι η παιγνιώδης μορφή διδασκαλίας τα ωθεί στην περαιτέρω αναζήτηση γνώσης και διερεύνηση του κόσμου που τα περιβάλλει, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Σε ό,τι αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα, υπήρξε μεγάλο ερευνητικό κενό. Δεν βρέθηκαν σχεδόν καθόλου έρευνες που να συσχετίζουν τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης με την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όπως αυτή ερευνάται στη συγκεκριμένη περίπτωση ενώ υπάρχει πράγματι μεγάλος αριθμός ερευνών που συνδέουν τη Δραματική Τέχνη με διάφορους εκπαιδευτικούς στόχους, κυρίως όμως για μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (Δημοτικού – Γυμνασίου- Λυκείου).

Τεκμηριωμένες έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική αναλογική σχέση ανάμεσα στη μάθηση, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική ωρίμανση, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση και την ενσυναίσθηση με τη Δραματική Τέχνη και αφορούν κυρίως παιδιά σχολικής και λιγότερο προσχολικής ηλικίας, έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο. Με αυτές τις παρεμφερείς έρευνες τα επιμέρους αποτελέσματα αυτής της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία. Ο Peter Wright (2006) κατέδειξε τη σχέση του εκπαιδευτικού δράματος και της θετικής αυτοεικόνας των μαθητών σε σχολική ηλικία ενώ σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές δημοτικού σχολείου από τον Belliveau (2007) αναφέρθηκε βελτίωση της ενσυναίσθησης και των ικανοτήτων διαπραγμάτευσης των παιδιών μέσα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος. Σε άλλη έρευνα τεκμηριώνεται πως το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στη βελτίωση των επικοινωνιακών πρακτικών ανάμεσα στα παιδιά αλλά και ανάμεσα στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τον εκπαιδευτικό της τάξης (Ντολιοπούλου, 2000). Επιπλέον, άλλοι ερευνητές όπως οι Λενακάκης, Βασαρμίδου και Σπαντιδάκης (2016) έχουν καταδείξει τη σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στην τάξη ως δημιουργία κινήτρου σε περιβάλλον

γνωστικής μαθητείας. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσιάρα (2003) σχετικά με την επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού, υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα σε αυτό και τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση των μελών μιας σχολικής ομάδας.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να εξετασθεί η συνολικότερη θετική εξέλιξη των παιδιών ως συνώνυμο της θετικής στάσης σε συνδυασμό με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης, περιλαμβάνοντας ως υποπαραμέτρους, αν επιτραπεί ο όρος, όλα τα παραπάνω και ως κυρία εξαρτημένη μεταβλητή τον συνδυασμό ακαδημαϊκής προόδου κι επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών. Η συγκεκριμένη έρευνα προσέγγισε με διαφορετικό τρόπο την έννοια της καλλιέργειας της θετικής στάσης και τη διερεύνηση της αναλογικής σχέσης που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κι έτσι κρίνεται απαραίτητη περαιτέρω έρευνα σε ό,τι αφορά και συνδέει τη Δραματική Τέχνη και τη θετική στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον, εφόσον η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση ίσως δίνει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη, υπό την εξέταση ενός νέου πρίσματος.

Η ξενόγλωσση έρευνα με τίτλο «Childhood Learning: An Examination of Ability and Attitudes toward School» αποτέλεσε έμπνευση για την παρούσα έρευνα και μελετούσε την παιδική εκμάθηση (Childhood Learning) εξετάζοντας την ικανότητα μάθησης (Ability) και τις στάσεις του παιδιού προς το σχολείο (Attitudes towards school). Σκοπός της ήταν να εξετάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή απόδοση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας εξετάζοντας τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, τις δημογραφικές μεταβλητές και τη συμπεριφορά (Geddes et al., 2010:170-183). Εστιάζει στη σχέση που διέπει τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα μάθησης και προόδου. Όσον αφορά τις στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο, υπήρχε η ερευνητική υπόθεση ότι θα μπορούσαν να προβλέψουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών. Πράγματι, τα αποτελέσματα της έρευνας στήριξαν την υπόθεση δείχνοντας πως τα παιδιά που έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο θα επιτύχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και πολύ πιθανό είναι ότι θα έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για μάθηση κι επιτυχία ενώ αντίθετα τα παιδιά με αρνητική στάση χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σχολείο. Η χαμηλή επίδοση σχετίζεται με προβλήματα συμπεριφοράς σε επίπεδο δυσκολιών στην επικοινωνία. Η

αρνητική στάση μπορεί να οφείλεται σε διάφορα γεγονότα (Geddes, 2010:177-178).

Τα αποτελέσματα συμφώνησαν με αυτά των προηγούμενων ερευνών των Ak & Sayil, (2006), Elliott et al., (2000), Hauser- Cram et al., (2007), Marjoribanks, (1992) και Price, (2000) που είχαν καταδείξει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο και την ακαδημαϊκή επίδοση, κάτι που καταδείχτηκε θετικά και στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με την έρευνα των Hauser- Cram κ.α., το 2007 σε νηπιαγωγεία και παιδιά των πρώτων σχολικών τάξεων τα παιδιά που ξεκινούν τη σχολική τους πορεία με θετική στάση προς το σχολείο θα βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι των παιδιών που ξεκινούν το σχολείο με αρνητική (Hauser-Cram et al., 2007).

Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί για ακόμη μία φορά η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που αφορά τη σχέση ανάμεσα στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την καλλιέργεια θετικής στάσης προς το σχολικό περιβάλλον των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- Αλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.). (1992). *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας. Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, ΟΕΔΒ.
- Ζαφειρόπουλος, Κ., (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακουδάκη, Τ. (2006). Θέατρο και δράμα: Συγκοινωνούντα δοχεία. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 6, 778-779. Στο Αλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία, σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας (Τόμος Β')* Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κουγιάλη, Θ. (1978). Επικοινωνία. *Νέα Παιδεία*, 5, σσ. 16- 26
- Κουλαουζίδης, Γ. (2019). *Ένας διάλογος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβουλές και κατευθύνσεις για νέους εκπαιδευτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουτσοβάνου, Ε. (1996). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας, & J. P. Chaertier, (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ.455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- 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. *Εγχειρίδιο για το πρόγραμμα "Θαλής"* (σσ. 58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2016). Παιχνίδι και παιδαγωγός. Στο Ρ. Μαρτίδου (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση* (σσ. 30-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Λενακάκης, Α., Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2016). Ο ρόλος και η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στη δημιουργία περιβαλλόντων κοινωνικο-πολιτισμικής και γνωστικής μαθητείας για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο Ε. Χοντολίδου, Ρ. Τσοκαλίδου, Φ. Τεντολούρης, Α. Κυρίδης, & Κ. Βακαλόπουλος (Επιμ.), *Μνήμη Σωφρόνη Χατζησαββίδη. γλωσσ(ολογ)ικές & παιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 529-551). Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157-173). Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ομάδα Εκπαιδευτικών- Παιδαγωγών. (χ.χ). *Διδακτική μεθοδολογία και παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2002). *Θεατρικό παιχνίδι I και II. Υπηρεσία δημοσιευμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική ψυχολογία. Θέματα ψυχολογίας της γλώσσας- λύση προβλημάτων*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Σαραφίδου, Ο. Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. Για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμπυχωτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών (Προβλήματα-προτάσεις)*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τριλιανός, Θ. Α. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση. Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Τσεφαλά, Ε. (2003). Η δραματοποίηση ως εργαλείο για κοινωνική αντίληψη και προσωπική εξέλιξη. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση «Χτίζοντας γέφυρες»* (σσ.187-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάρας, Α. (2003). Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατροπός.
- Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1996). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χατζήνα, Φ. (2006) *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα. Διδακτική μεθοδολογία. Γνωστικό Αντικείμενο. Ειδική Διδακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλώσση:

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Ak, L., & Sayil, M. (2006). Three different types of elementary school students' school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational sciences: Theory & practice*, 6, 293-300.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. (ERIC Document Reproduction Service ED391206).
- Argyle, M. (1988). Social relationships. In M. Hewstone, W. Strobe, J. P. Codol, G. M. Stephenson, (Eds.), *Introduction to social psychology* (pp: 285-318). U.K: B. Blackwell- Cambridge University Press.
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*. Manhattan: Kansas State University.
- Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early childhood education journal*, 35, pp.199–207.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University press.
- Beauchamp, H., (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Belliveau, G. (2007). An alternative practicum model for teaching and learning, *Canadian journal of education*, 30(1), pp.47-67.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Brophy, J. (2008). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57–73). Oxford: University Press.

- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp. 297-334. New York: Springer.
- Delamont, S. & Hamilton, D. (1993). Revisiting classroom research: A continuing cautionary tale. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research* (pp. 25-43). Milton Keynes: Open University Press.
- Dewater, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama in education: Performance methodologies for teaching and learning*. London and New York: Routledge.
- Elliott, J. G., Hufton, N., Anderman, E., & Illushin, L. (2000) The psychology of motivation and its relevance to educational practice. *Educational and child psychology*, 17, 121-137.
- Fennessey, S. (1995). Living history through drama and literature. *The reading teacher*, 49 (1), (pp:16-19).
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Geddes, J. D. (2008). *The school attitude and behavior questionnaire*. Unpublished measure. Measure can be obtained by contacting corresponding author.
- Geddes, J. D., Murrell, A. R., & Bauguss, J., (2010). *Childhood learning: An examination of ability and attitudes toward school*. Learning: An examination of ability and attitudes toward school. *Creative education*, 1(3), 170–184.
- Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11, 255-274.
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the student—teacher relationship scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of psychoeducational assessment*, 26(2), 108-120.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The State of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.), *The action research reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Hauser-Cram, P., Durand, T., & Warfield, M. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early childhood research quarterly*, 22, 161-172.
- Heathcote, D. (1984). *Collected writing on education and drama*. Evanston Illinois: Northwestern University Press.
- Hui, A., Chan, I., & Sing, L. (1999, November 20-21). *Edu-drama and its effects in primary school children* [paper presentation]. Hong Kong Educational Research

Association: Edu- Drama, Baptist University.
<https://qrcr.qef.org.hk/Publish/proposal/1998/1998-2126/1998-2126-R03-28633.pdf>

- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kendon, A. (1981). *Nonverbal communication, interaction and gesture*. New York: Selections of Semiotica.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W., (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, 34(3), 267-283.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology, methods and techniques*. New Delhi: New Age International Publishers.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, where we need to go. *Educational psychology review*, 9, pp.371-408.
- Marjoribanks, K. (1992). Family capital, children's individual attributes, and academic achievement. *Journal of psychology*, 126, 529-538.
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. London: Open Books
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. London: Hyde Publications.
- Miller, L. C. (1977). *School behavior checklist manual*. Los Angeles, CA: WPS/Western Psychological Services.
- Morrison, K. R. B., (1993). *Planning and accomplishing school- centred evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Murrell, A. & Bauguss, J. (2010). *Childhood learning: An examination of ability and attitudes toward School*. *Creative education*, 1(3), 170–184.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama*. London: Heinemann.
- Neelands, J., & Coode, T. (1995). Playing in the margins of meaning. The ritual aesthetic in community performance. *National association for drama in education*, 10 (1), 39-56
- Price, H. (2000). Being happy is what matters most: A look at two high-achieving girls' learning experiences in the classroom. *Psychoanalytic studies*, 2, 51-64.
doi:10.1080/146089500114083

- Rather, A. R. (2007). *Psychology of learning and development*. New Delhi (India): Discovery Publishing.
- Reble, A. (2008). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. (Μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου – Πολυζώη). Αθήνα: Παπαδήμας.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior assessment system for children (2nd ed.)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robinson, K. (1989). *The arts in schools, principles, practice and provision*. London: Galouste Gulbekian Foundation.
http://www.gulbenkian.org.uk/pdffiles/The_Arts_in_Schools.pdf
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *The journal of experimental education*, 60(1), pp.49-66.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571–581.
- Slavin, R. F. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stinnett, T. A., & Oehler-Stinnett, J. (1992). Validation of the teacher rating of academic achievement motivation. *Journal of psychoeducational assessment*. In J. D. Geddes, A. R. Murrell, & J. Bauguss (2010). *Childhood learning: An examination of ability and attitudes toward school* (pp. 170-183). Texas: University of Texas.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama activities as ideational resources for primary-grade children in urban science classrooms. *Journal of research in science teaching*, 47(3), 302–325.
- Wang, W. J. (2014). Using process drama in museum theatre educational projects to reconstruct postcolonial cultural identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*, 19(1), 39-50.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H., & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum in 4-5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play based and formal approaches, *early years* 26 (2), 201-221.

- Walsh, G., Mcmillan, D., & McGuinness, C. (2017). *Playful teaching and learning*. Los Angeles: Sage.
- Waxman, H. C., & Padron, Y. N. (2004). The uses of classroom observation schedule to improve classroom instruction. In C. H. Waxman, R. G. Tharp, & R. S. Hilberg, (Eds.) *Observational research in US classrooms: new approaches for understanding cultural and linguistic diversity* (pp.72-95). Cambridge: University Press.
- Williams, L. (1994). Developmentally appropriate practice and cultural values. A case in point. In B. Mallory, & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices* (pp. 155-165). New York: Teachers College Press.
- Woolland, B. (1999). Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, ρόλοι στη ζωή και ρόλοι στο θέατρο (μτφ. Ελένη. Κανηρά). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wright, P. R., (2006). Drama education and development of self: myth or reality. *Social psychology of education*, 9(1), 43-65.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

1. Σου αρέσει το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Σου αρέσουν οι εργασίες; ΝΑΙ ΟΧΙ
3. Θα προτιμούσες να βρίσκεσαι στο σπίτι αντί για το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
4. Πιστεύεις ότι είσαι καλός/η στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
5. Σου αρέσει η δασκάλα σου; ΝΑΙ ΟΧΙ
6. Σου αρέσει να είσαι στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Έχεις φίλους στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Πιστεύεις ότι το σχολείο είναι βαρετό; ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Προσποιείσαι ότι είσαι άρρωστος/ η για να μένεις στο σπίτι αντί να πηγαίνεις σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
10. Σου αρέσει η τάξη σου; ΝΑΙ ΟΧΙ
11. Σε κάνει ευτυχισμένο/η το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Σου αρέσει να μαθαίνεις καινούρια πράγματα στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
13. Ακολουθείς τους κανόνες στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
14. Μπλέκεις σε φασαρίες στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Τα πηγαίνεις καλά με τα άλλα παιδιά στην τάξη σου; ΝΑΙ ΟΧΙ
16. Φοβάσαι να πας σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
17. Είναι δύσκολο να μιλάς σε άλλα παιδιά στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
18. Τσακώνεσαι με τους γονείς σου για να πας στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
19. Περνάς καλά στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
20. Αναστατώνεσαι στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
21. Σου αρέσει το διάλειμμα; ΝΑΙ ΟΧΙ

22. Τα άλλα παιδιά είναι κακά προς εσένα στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
23. Συμπαθείς τη διευθύντρια; ΝΑΙ ΟΧΙ
24. Λες ποτέ όχι στους γονείς σου όταν σου ζητούν να ετοιμαστείς για το σχολείο;
ΝΑΙ ΟΧΙ
25. Θέλεις να τα πας καλά στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

1= ΠΑΝΤΑ

2= ΣΥΧΝΑ

3=ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ

4=ΠΟΤΕ

1. Το παιδί είναι υπάκουο και ακολουθεί τους κανόνες της τάξης. 1 2 3 4
2. Το παιδί κάνει απουσίες. 1 2 3 4
3. Το παιδί φεύγει νωρίς από το σχολείο. 1 2 3 4
4. Το παιδί μπλέκει συχνά σε φασαρίες. 1 2 3 4
5. Το παιδί έρχεται καθυστερημένα στο σχολείο. 1 2 3 4
6. Το παιδί έχει μικρό εύρος προσοχής σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας του.
1 2 3 4
7. Το παιδί τα πηγαίνει καλά με τα περισσότερα παιδιά. 1 2 3 4
8. Το παιδί αναστατώνεται εύκολα. 1 2 3 4
9. Οι γονείς του παιδιού ενδιαφέρονται για την σχολική πρόοδο του. 1 2 3 4
10. Το παιδί λέει ψέματα. 1 2 3 4
11. Το παιδί συμπεριφέρεται άσχημα προς τα άλλα παιδιά. 1 2 3 4
12. Το παιδί είναι σωματικά ή λεκτικά επιθετικό. 1 2 3 4
13. Το παιδί δυσκολεύεται να μαθαίνει καινούρια πράγματα. 1 2 3 4
14. Το παιδί μαλώνει μαζί μου. 1 2 3 4
15. Το παιδί έχει δυσκολία να καθίσει ακίνητο. 1 2 3 4

16. Το παιδί μαθαίνει με πιο γρήγορους ρυθμούς απ' ό,τι τα άλλα παιδιά της ηλικίας του. 1 2 3 4

17. Εάν περιγράφατε το παιδί ακαδημαϊκά, πώς θα τον /την περιγράφατε;

1. Πάνω από το μέσο όρο 1 2 3 4

2. Μέσο όρο 1 2 3 4

3. Κάτω από το μέσο όρο. 1 2 3 4

Παρακαλώ απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις από την οπτική του μαθητή ή της μαθήτριάς σας. Απαντήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις όπως πιστεύετε ότι θα τις απαντούσε ο μαθητής ή η μαθήτριά σας.

18. Αρέσει στο παιδί το σχολείο; NAI OXI

19. Αρέσουν στο παιδί οι εργασίες; NAI OXI

20. Θα προτιμούσε το παιδί να βρίσκεται στο σπίτι αντί για το σχολείο; NAI OXI

21. Πιστεύει το παιδί ότι τα πηγαίνει καλά στο σχολείο; NAI OXI

22. Σας συμπαθεί το παιδί; NAI OXI

23. Αρέσει στο παιδί να βρίσκεται στο σχολείο; NAI OXI

24. Έχει το παιδί φίλους στο σχολείο; NAI OXI

25. Πιστεύει το παιδί ότι το σχολείο είναι βαρετό; NAI OXI

26. Προσποιείται το παιδί ότι είναι άρρωστο για να μείνει στο σπίτι; NAI OXI

27. Αρέσει στο παιδί η τάξη σας; NAI OXI

28. Κάνει το σχολείο το παιδί ευτυχισμένο; NAI OXI

29. Αρέσει στο παιδί να μαθαίνει καινούρια πράγματα στο σχολείο; NAI OXI

30. Υπακούει το παιδί σε κανόνες στο σχολείο; NAI OXI

31. Μπλέκει σε φασαρίες το παιδί στο σχολείο; NAI OXI

32. Τα πηγαίνει καλά το παιδί με τα άλλα παιδιά; NAI OXI

33. Φοβάται το παιδί να πηγαίνει σχολείο; NAI OXI

34. Είναι δύσκολο για το παιδί να μιλάει σε άλλα παιδιά στο σχολείο; NAI OXI

35. Τσακώνεται το παιδί με τους γονείς του για να πηγαίνει στο σχολείο; NAI OXI

36. Περνάει καλά το παιδί στο σχολείο; NAI OXI

37. Το παιδί απογοητεύεται στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
38. Ακαδημαϊκά, τα πηγαίνει καλά το παιδί στην τάξη; ΝΑΙ ΟΧΙ
39. Αρέσει στο παιδί το διάλειμμα; ΝΑΙ ΟΧΙ
40. Είναι τα άλλα παιδιά κακά απέναντι στο παιδί στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
41. Αρνείται ποτέ στους γονείς του όταν του λένε να ετοιμαστεί για το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
42. Θέλει το παιδί να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Παρακαλώ απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις βασισμένοι στο τι πιστεύετε ότι θα έλεγε το παιδί σας.

1. Αρέσει στο παιδί σας το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
2. Αρέσουν στο παιδί σας οι εργασίες; ΝΑΙ ΟΧΙ
3. Θα προτιμούσε το παιδί σας να βρίσκεται στο σπίτι αντί για το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
4. Πιστεύει το παιδί σας ότι είναι καλό στη σχολική εργασία; ΝΑΙ ΟΧΙ
5. Συμπαθεί το παιδί σας τη δασκάλα του; ΝΑΙ ΟΧΙ
6. Αρέσει στο παιδί σας να βρίσκεται στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Έχει το παιδί σας φίλους στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
8. Πιστεύει το παιδί σας ότι το σχολείο είναι βαρετό; ΝΑΙ ΟΧΙ
9. Προσποιείται το παιδί σας ότι είναι άρρωστο για να μείνει σπίτι αντί να πάει σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
10. Αρέσει στο παιδί σας η τάξη του; ΝΑΙ ΟΧΙ
11. Το σχολείο κάνει ευτυχισμένο το παιδί σας ; ΝΑΙ ΟΧΙ
12. Αρέσει στο παιδί σας να μαθαίνει νέα πράγματα στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
13. Ακολουθεί το παιδί σας τους κανόνες στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
14. Μπλέκει σε φασαρίες το παιδί σας στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
15. Τα πηγαίνει καλά το παιδί σας με τα άλλα παιδιά; ΝΑΙ ΟΧΙ

16. Φοβάται το παιδί σας να πηγαίνει στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
17. Είναι δύσκολο για το παιδί σας να μιλάει στα άλλα παιδιά στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
18. Τσακώνεται το παιδί σας μαζί σας για να πηγαίνει στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
19. Περνάει καλά το παιδί σας στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
20. Απογοητεύεται το παιδί σας στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
21. Ακαδημαϊκά, τα πηγαίνει καλά το παιδί σας στην τάξη; ΝΑΙ ΟΧΙ
22. Αρέσει στο παιδί σας το διάλειμμα; ΝΑΙ ΟΧΙ
23. Συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά άσχημα στο παιδί σας ; ΝΑΙ ΟΧΙ
24. Αρνείται ποτέ το παιδί σας όταν του ζητάτε να ετοιμαστεί για το σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ
25. Θέλει το παιδί σας να τα πάει καλά στο σχολείο; ΝΑΙ ΟΧΙ