



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

«Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού»

Βέρα Ταμπουλίδου

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αθανάσιος Κατσής

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Ιωάννα Παπαδοπούλου

Αντώνιος Λενακάκης

Ναύπλιο 2023

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω, τον επιβλέποντα μου, κ. Αθανάσιο Κατσή για την άριστη συνεργασία που είχαμε, αλλά και για τη σημαντική καθοδήγηση που μού παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου διατριβής, καθώς επίσης και τους κ. Παπαδοπούλου και κ. Λενακάκη για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στους διδάσκοντες του Προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες που μού πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, οι οποίες με βοήθησαν να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας.

Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω, ακόμη, τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, γιατί χωρίς τον ζήλο και τη θετική τους διάθεση, δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η εν λόγω εργασία. Ιδιαίτερος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους για την άψογη συνεργασία που είχαμε, αλλά και τον διευθυντή του Δ.Σ., στο οποίο εργάζομαι, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου.

Κλείνοντας τον κύκλο των ευχαριστιών, θα ήθελα μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Βασίλη και Άννα, τα αδέρφια μου, Κωνσταντίνο και Ελένη, τον σύντροφό μου, Γιάννη, τους φίλους μου, καθώς και όλους εκείνους τους ανθρώπους που υποστήριξαν και συνεχίζουν να υποστηρίζουν, μέχρι και σήμερα, κάθε μου προσπάθεια.

Στη μνήμη της αγαπημένης μου θείας Αλεξάνδρας

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
ABSTRACT	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	13
2.1. Οριοθέτηση της έννοιας.....	13
2.2. Ιστορική αναδρομή.....	14
2.3. Η Δραματική Τέχνη ως πρακτική διδασκαλία.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	17
3.1. Αποσαφήνιση εννοιών.....	17
3.2. Ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων.....	18
3.3. Κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	22
4.1. Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και κοινωνικές δεξιότητες.....	22
4.2. Τεχνικές δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	23
4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπνευστή.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	29
5.1. Διατύπωση θέματος.....	29
5.2. Είδος έρευνας.....	29
5.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	29
5.4. Δείγμα – ερευνητικός πληθυσμός.....	30
5.5. Ερευνητική διαδικασία.....	31
5.6. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	32
5.7. Μέσα ανάλυσης δεδομένων.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	34
6.1. Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	34
Αξιολόγηση – αποτίμηση του προγράμματος παρεμβάσεων.....	34
6.2. Ποσοτική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	64
7.1. Συμπεράσματα.....	64
7.2. Περιορισμοί έρευνας.....	65
7.3. Ερευνητικές προτάσεις.....	65
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	67

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	68
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	68
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	73
A. Ερωτηματολόγιο	73
B. Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις	75

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με το παρόν πόνημα επιχειρείται να διερευνηθεί το κατά πόσο η υλοποίηση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, σχεδιασμένου σύμφωνα με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, δύναται να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού και κατ' επέκταση να προωθήσει την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Για το λόγο αυτό, η έρευνα έλαβε χώρα σε Δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής και πιο συγκεκριμένα, σε σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης Α' Πειραιά. Το αστικό δείγμα απαρτιζόταν από 13 μαθητές (N = 6 αγόρια και 7 κορίτσια), ενός τμήματος της Γ' Δημοτικού, που παρουσίαζαν ανομοιογένεια, λόγω της πολυπολυτισμικότητας που ενέχει το εν λόγω σχολείο.

Για τη συλλογή των δεδομένων, αξιοποιήθηκε μια μεικτή έρευνα δράσης, καθώς συνδύαζε την ποιοτική και την ποσοτική μέθοδο. Πιο συγκεκριμένα, στην ποιοτική μέθοδο, ακολουθήθηκε η καταγραφή των παρατηρήσεων των αντιδράσεων των μαθητών στις εκάστοτε παρεμβάσεις του προγράμματος, αξιοποιώντας το ημερολόγιο παρατήρησης. Από την άλλη, στην ποσοτική μέθοδο, χρησιμοποιήθηκε το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο των των Niina Juntala, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen και Marja Vauras (2006) που αποτελείται από συνολικά δεκαπέντε (15) ερωτήσεις, κλειστού τύπου κλίμακας Likert, επιδιώκοντας τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το παραπάνω ερωτηματολόγιο δύο (2) φορές, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, προκειμένου να αποσαφηνιστούν οι επιδράσεις (θετικές – αρνητικές) της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών - συμμετεχόντων της έρευνας.

Λέξεις- Κλειδιά:

Δραματική Τέχνη, Εκπαίδευση, κοινωνικές δεξιότητες, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

ABSTRACT

This paper attempts to investigate whether the implementation of a theater-pedagogical program, designed according to the techniques of Dramatic Art in Education, can improve the social skills of students in the first grades of the Primary School and, extensively, promote their psychosocial and emotional development.

For this reason, the research took place in a Primary school in the Attica city, and more specifically, in a school of the First Primary Division of Piraeus. The sample was consisted of 13 students (N = 6 boys and 7 girls), from a section of the 3rd Primary School, who presented heterogeneity, due to the multicultural nature of the school in question.

For the data collection, a mixed action research was used, as it combined qualitative and quantitative methods. More specifically, in the qualitative method, the observations of the students' reactions to each intervention of the program were recorded, using the observation diary. On the other hand, in the quantitative method, the translated questionnaire of Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen and Marja Vauras (2006) was used, consisting of a total of fifteen (15) questions, closed type Likert scale, seeking to measure social skills for school children. The single experimental group completed the above questionnaire two (2) times, before and after the interventions, in order to clarify the effects (positive - negative) of Dramatic Art in Education on the social skills of the students - research participants.

Keywords:

Dramatic Art, Education, social skills, psychosocial development

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινά αποδεκτό, πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση επηρεάζει θετικά και ποικιλόμορφα, τόσο την κοινωνικογνωστική, όσο και την ψυχοσυναισθηματική διάσταση του ατόμου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ουσιαστικά, θα λέγαμε πως το Δράμα, απευθύνεται σε όλο το φάσμα των ηλικιών, παρέχοντας τη δυνατότητα στους εμπλεκόμενους του να φανταστούν, να αναπαραστήσουν εικόνες και εν γένει, να προβληματιστούν πάνω σε ζητήματα προσωπικής και κοινωνικής φύσεως (Τσιάρας, 2016· Άλκηστις, 2008).

Κατά αυτό τον τρόπο, οι κοινωνικές δεξιότητες που αναπτύσσονται τόσο στα παιδιά, όσο και στους ενήλικες, αργότερα, είναι πολύ σημαντικές και άμεσα συνυφασμένες με τη σχολική επίδοση και κατ' επέκταση με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία (Lane, Pierson, & Givner, 2003). Το σχολείο, ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης και λαμβάνοντας υπόψη τις επιταγές της κοινωνίας, χρειάζεται να εξοπλίσει τους μαθητές με όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια, που θα τους καταστήσει «κοινωνικά επαρκείς» και άρα, θα είναι σε θέση να υιοθετήσουν ορθούς τρόπους συμπεριφοράς στις διάφορες κοινωνικές τους συναναστροφές (Lightfoot et al., 2014). Έτσι, με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές, μέσα από την συμμετοχή τους στο Εκπαιδευτικό Δράμα, θα κατορθώσουν να αποκτήσουν ένα αίσθημα κοινωνικής ευαισθησίας, ενώ, παράλληλα θα αναπτύξουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης (Τσιάρας, 2014). Δομικό στοιχείο για την επιτυχή διεξαγωγή της διαδικασίας του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν είναι άλλο, από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή, ο ρόλος του οποίου χαρακτηρίζεται ως διαμεσολαβητικός, εμπυχωτικός και βοηθητικός. Χάριν του οποίου, οι μαθητές θα αποκτήσουν από νωρίς, μια ενεργητική στάση, αυτενέργεια και μεταγνωστικές δεξιότητες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Άλκηστις, 2008).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια πρώτη απόπειρα προσωπικής μελέτης του κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προάγει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και ιδιαιτέρως, εκείνων που ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα 8 - 9 ετών. Πρόκειται, για μια έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Α.γ. Ι. Ρέντη Αττικής και συμμετείχαν 13 μαθητές της Γ' τάξης, που αποτελούσαν το δείγμα της. Η υλοποίηση των δώδεκα (12) συνολικά παρεμβάσεων διήρκησε περίπου τρεις (3) μήνες και σκοπό είχαν να αποτυπώσουν με σαφήνεια τις διαπιστώσεις, σχετικά με το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας μας.

Με βάση τα παραπάνω, η εν λόγω εργασία διαρθρώνεται σε επτά (7) κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο παρουσιάζει μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση, σχετική με το αντικείμενο της εργασίας, ενώ το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην οριοθέτηση της

έννοιας της «Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση», την ιστορική αναδρομή της καθώς, και την αξιοποίηση της ως μέσο διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό – εμψυχωτή.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια των «κοινωνικών δεξιοτήτων», ενώ, παράλληλα γίνεται σαφής διαχωρισμός της έννοιας με εκείνη της «κοινωνικής επάρκειας». Επιπλέον, επιχειρείται να γίνει η ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε κατηγορίες, ενώ, την ίδια στιγμή αναλύεται η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών κατά την σχολική τους ηλικία.

Στο τέταρτο - και τελευταίο - κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, αναλύονται τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε συνάρτηση με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, έτσι όπως αυτές χρησιμοποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των παρεμβάσεων. Ακόμη, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή, στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, λίγο πριν μεταβούμε στο ερευνητικό μέρος.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, διατυπώνεται το ερευνητικό μας θέμα και παρουσιάζονται τόσο η μέθοδος, όσο και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

Εν συνεχεία, στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσω της περιγραφικής αξιολόγησης των παρεμβάσεων, από την εκπαιδευτικό – εμψυχώτρια, καθώς επίσης, και η ποσοτική τους ανάλυση, μέσα από την αξιοποίηση του στατιστικού λογισμικού SPSS.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα από μελλοντικούς μελετητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μέσο για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων έχει αποτελέσει πεδίο ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με έρευνες, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έχει συνδεθεί με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ, σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως το Δράμα αποτελεί παιδαγωγικό εργαλείο για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους. Τέλος, έρευνες κατέδειξαν πως το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει στην κατάκτηση κοινωνικής επάρκειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του Tsiaras (2016a) μελέτησε τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη βελτίωση των σχέσεων με συνομήλικους σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη σε 120 τάξεις των ελληνικών δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το δείγμα της αποτέλεσαν συνολικά 2.428 μαθητές και μαθήτριες, ηλικίας 8 -11 ετών και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Moreno's sociometric test. Η εν λόγω μελέτη κατέληξε στο συμπέρασμα πως το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών του δημοτικού με συνομηλικούς, χωρίς να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η μεταβλητή της ηλικίας. Μεταξύ άλλων, η βελτίωση των σχέσεων επήλθε με την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών, την ανάληψη της πρωτοβουλίας, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης απέναντι στις ανάγκες και τα συναισθήματα των συμμαθητών. Ως μελλοντική πρόταση, τέθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή η ενσωμάτωση του Δράματος στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σε δεύτερο χρόνο, ο Tsiaras (2016b) εξέτασε τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών σχολικής ηλικίας. Κατά όμοιο τρόπο, η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Το δείγμα περιλάμβανε 90 τάξεις σε 30 συνολικά σχολεία, ενώ οι συμμετέχοντες ήταν 1.826 μαθητές – τριες. Στη συνέχεια, το ερευνητικό δείγμα μοιράστηκε ισόποσα, σχηματίζοντας 45 πειραματικές ομάδες και 45 ομάδες ελέγχου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω διαδικασίας προ - εξέτασης και μετά - εξέτασης με τη χρήση της Sociometric nomination procedure των Coie και Dodge (1983). Μέσω της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων επαληθεύτηκε η αρχική υπόθεση. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών ενισχύθηκαν και οι κοινωνικές δεξιότητες των απομονωμένων παιδιών βελτιώθηκαν. Προτάθηκαν μελλοντικές μελέτες που θα αφορούν παιδιά με διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση και διαφορετικές ηλικίες.

Μια ακόμη μελέτη που ασχολήθηκε με την συμβολή του Δημιουργικού Δράματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών Δημοτικού σχολείου είναι αυτή των Kivanc Oztug & Ciner (2017). Στην παραπάνω έρευνα συμμετείχαν συνολικά 14 παιδιά ηλικίας 7-12 ετών. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η κλίμακα: Scale for Developing Social Skills (SBDO). Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται στα εξής: ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυση αυτοέκφρασης και καλλιέργεια γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε το μικρό δείγμα συμμετεχόντων. Οι ερευνητές πρότειναν την αξιοποίηση του Δημιουργικού Δράματος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι η συνεργασία και η επικοινωνία με τους συνομηλίκους, καθώς και η διαχείριση δύσκολων καταστάσεων.

Στην χώρα μας, έχουμε και την έρευνα δράσης από την Κοτίνη (2021), η οποία εξετάζει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 12 θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 39 μαθητές της Δ' τάξης Δημοτικού, εκ των οποίων οι 19 συγκρότησαν την πειραματική ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι 20 την ομάδα ελέγχου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: ερωτηματολόγιο, ημιδομημένες, προσωπικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας, συμμετοχική παρατήρηση με την ταυτόχρονη αξιοποίηση γραπτών και υλικών τεκμηρίων των μαθητών. Η παραπάνω μεικτή έρευνα κατέληξε σε συμπεράσματα που επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό την αρχική υπόθεση της μελέτης. Πράγματι, η Δραματική Τέχνη επέδρασε θετικά στην κοινωνική ικανότητα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στην πειραματική ομάδα παρατηρήθηκε αύξηση της ενσυναίσθησης από τη μια μεριά, και μείωση της εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων από την άλλη. Ακόμη, η ποιοτική έρευνα έδειξε τη βελτίωση τα κοινωνικής ικανότητας των μαθητών σε τομείς, όπως αυτοεκτίμηση, ομαδικότητα, συνεργασία, ενεργητική ακρόαση. Λόγω περιορισμών, η ερευνήτρια επισήμανε την ύπαρξη ανάγκης για περαιτέρω διεξαγωγή ερευνών μεγαλύτερης έκτασης και διάρκειας.

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στην έρευνα των Beadle-Brown et al. (2017) με στόχο την κοινωνική, συναισθηματική και επικοινωνιακή ανάπτυξη παιδιών με ΔΑΦ μέσω της αξιοποίησης του Δράματος. Το πρόγραμμα «Imagining Autism» υλοποιείται μέσα σε μια ειδική κατασκευή, η οποία παρέχει μια θεματική πολυαισθητηριακή εμπειρία στους συμμετέχοντες. Στο εν λόγω πρόγραμμα το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 22 μαθητές τριών διαφορετικών δημοτικών σχολείων της Αγγλίας, ηλικίας 7- 12 ετών. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια των δασκάλων και των γονέων των παιδιών, μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων.

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να βιώσουν πέντε διαφορετικά περιβάλλοντα: το διάστημα, τον βυθό της θάλασσας, το δάσος, τα έγκατα της πόλης, τον αρκτικό κύκλο. Τα αποτελέσματα του προγράμματος είχαν θετικό αντίκτυπο στα παιδιά με ΔΑΦ, καθώς έδειχναν να διασκεδάζουν και να χαίρονται με τις δράσεις, ενώ ταυτόχρονα, εκδήλωναν ενθουσιασμό και ανυπομονησία. Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτέλεσε η απουσία της ομάδας ελέγχου. Τέλος, προτείνεται μια πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εκάστοτε παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Οριοθέτηση της έννοιας

Ως έννοια, στις μέρες μας, η Δραματική Τέχνη έχει συνδυαστεί και ταυτιστεί με τον όρο της Δραματουργίας και πιο συγκεκριμένα, συσχετίζεται με τη μέθοδο του αυτοσχεδιασμού, ο οποίος κατά κύριο λόγο στηρίζεται σε πραγματικά βιώματα του κάθε υποκειμένου (Heinig, 1988). Παρ' όλα αυτά, ο επικρατέστερος ορισμός του Εκπαιδευτικού Δράματος (Drama in Education) νοείται η δημιουργική, βιωματική διδακτική μέθοδος, κατάλληλη για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, καθώς οι θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούνται δύνανται να συμβάλουν καθοριστικά τόσο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές καταστάσεις που απαντούν στην καθημερινότητα τους, όσο και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους.

Πιο συγκεκριμένα, το Εκπαιδευτικό Δράμα θεωρείται ένας τρόπος μάθησης δια μέσου παιχνιδιών και ασκήσεων που βασίζονται στη συνεργατική μέθοδο των μελών της. Η δραματική διαδικασία δεν είναι άγνωστη στα εμπλεκόμενα μέλη της, αφού συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν, καθώς αλληλοεπιδρούν με τα άλλα μέλη της κοινωνίας. Συμπερασματικά, το Εκπαιδευτικό Δράμα λογίζεται ως ένα θεραπευτικό εργαλείο που συμβάλλει στη μετάβαση από τη συναισθηματική κατάσταση των δρώντων στην γνωστική συνειδητοποίηση της θέσης τους (Τσιάρας, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, το Θέατρο στην Εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και αφορά όλα τα αναπτυξιακά της στάδια, μιας που προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του κάθε σταδίου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί πως η φύση του Εκπαιδευτικού Δράματος εμπεριέχει μέσα της μορφή αυτοκινούμενης μάθησης που την καθιστά εξαιρετικό εργαλείο για τους μαθητές. Ειδικότερα, ο Θεατρικός Σύνδεσμος της Αμερικής ορίζει το «Εκπαιδευτικό Δράμα» ως μια μορφή θεατρική έκφρασης που δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διαδικασία του Δράματος και όχι στην καθαυτή θεατρική παράσταση μπροστά σε θεατρικό κοινό. (Τσιάρας, 2005). Γι' αυτό τον λόγο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι διαμεσολαβητικός, εμπυχωτικός και συνάμα υποστηρικτικός. Ουσιαστικά, ακολουθώντας τη θεωρία περί Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία το γνωστικό επίπεδο του μαθητή δύναται να αναδυθεί στο μέγιστο βαθμό κατόπιν καθοδήγησης από έναν τρίτο και δη τον εκπαιδευτικό (Γαλανάκη, 2003), ο τελευταίος παρεμβαίνει όπου χρειάζεται

για να βοηθήσει το παιδί να εξελίξει την σκέψη του και εν γένει τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει στην κοινωνία (Άλκηστις, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με τον Martin Eslin, ο ορισμός του Δράματος στην Εκπαίδευση υιοθετεί την αριστοτελική θεωρία περί μίμησης, δηλαδή της αναπαράστασης πραγματικών γεγονότων μέσα από την αλληλεπίδραση των ηθοποιών μπροστά σε θεατές. Με βάση τα παραπάνω, το Δράμα στην Εκπαίδευση αποτελεί μια φυσιολογική διαδικασία που εφάπτεται στις δυνατότητες και στις ανάγκες του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα, του ίδιου του μαθητή (Τσιάρας, 2005).

2.2. Ιστορική αναδρομή

Η συνεισφορά του θεάτρου στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής σκέψης τοποθετείται χρονολογικά στην κλασική περίοδο του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, κατά την οποία το θέατρο μέσω των τραγικών μιμήσεων επιτυγχάνει την υπέρβαση του ατομικισμού, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης του άλλου και τον έλεγχο των παρορμήσεων του ατόμου, με απώτερο στόχο την κοινωνικοποίηση και τον εκπολιτισμό του (Παπαδόπουλος, 2010).

Στις αρχές του 20ου αιώνα ανάγονται οι πρώτες αναφορές στις παιδαγωγικές επιστήμες για το Εκπαιδευτικό Δράμα. Πιο συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν ποικίλες θεωρίες και μοντέλα του Δράματος στην Εκπαίδευση που είχαν μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και εστίαζαν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών διαμέσου της βιωματικής μάθησης. Μέσα σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, στηριζόμενο στις αρχές της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας, το Εκπαιδευτικό Δράμα αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε τον 21ο αιώνα, ενώ παράλληλα αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, όλων των σχολικών βαθμίδων στη Μεγάλη Βρετανία και σε πολλές ακόμη χώρες, είτε ως αυτόνομο μάθημα, είτε ως διδακτικό εργαλείο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Υπό το πρίσμα της αξιοποίησης του Δράματος ως φυσικό τρόπο μάθησης στην παιδική ηλικία, οι ιδέες της Dorothy Heathcote εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά στην Εκπαίδευση, τη δεκαετία του 1970, συνδυάζοντας στοιχεία από θεατρικές ασκήσεις, θεατρικά παιχνίδια και θέατρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ίδια ενστερνιζόταν πως το Δράμα μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, ενώ ασχολήθηκε επισταμένως με τα νοήματα που υπάρχουν πίσω από τις αναπαραστάσεις. Το μοντέλο της Heathcote αποτελεί από μόνο του ένα πεδίο μάθησης, όπου ο δάσκαλος καθίσταται καταλυτικό στοιχείο στη διεξαγωγή του Δράματος, υιοθετώντας κάθε φορά έναν ρόλο. Πάνω σε αυτό το στερέωμα, ο Λέκτορας του

Πανεπιστημίου του Durham της Αγγλίας, Gavin Bolton προσέγγισε το Δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και άλλων σχολικών μαθημάτων, εστιάζοντας ειδικότερα σε θέματα κοινωνικής, ηθικής και ιστορικής φύσεως (Woolland, 1999).

Στις μέρες μας, οι θέσεις των προαναφερθέντων μελετητών, βρίσκουν υποστηρικτές στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος και μάλιστα πολλοί από αυτούς επιδίωξαν να βελτιώσουν τη διδακτική μέθοδο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ώστε να γίνει πιο προσιτή στους ίδιους τους δασκάλους (Τσιάρας, 2005). Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του '90, η διδασκαλία του Δράματος ενσωματώθηκε και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως αυτόνομο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, χωρίς ωστόσο - μέχρι σήμερα - να έχει εφαρμοστεί καθολικά και οριζόντια σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γραμματάς, 2013).

2.3. Η Δραματική Τέχνη ως πρακτική διδασκαλία

Η Δραματική Τέχνη, έχοντας ενταχθεί στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία, καταδεικνύεται ως ένα εύχρηστο εργαλείο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Τσιάρας, 2003). Ο Κουρετζής (1997) επισημαίνει τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, ενώ, ο Üstündağ (2006) υποστηρίζει πως μέσα από τη δραματοποίηση, προωθούνται δεξιότητες, συναισθηματικές και κιναισθητικές ενώ, παράλληλα, δημιουργείται μια ολοκληρωμένη αισθητική άποψη.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Freeman (2003), η Δραματική Τέχνη εντός του σχολικού προγράμματος δύναται να λάβει υπόσταση μέσω ποικίλων εκφάνσεων και τρόπων έκφρασης, ενώ συνάμα μπορεί να αξιοποιηθεί στο δημοτικό σχολείο, μέσω πολλών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, προκειμένου τα παιδιά μεταξύ άλλων να αναπτύξουν τη φαντασία τους (Tsiaras, 2016). Ο Γκόβας (2009) υποστηρίζει πως τα παιδιά μπορούν μέσω του παιχνιδιού ρόλων «να αντιδράσουν σε ανοίκειες καταστάσεις και να προβάρουν τις αντιδράσεις τους στις πραγματικές». Έτσι, με συμβολικό τρόπο κατορθώνουν να βιώσουν και να αποκωδικοποιήσουν τη σημασία των διαφορετικών ειδών συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έρχονται σε αλληλεπίδραση με την πολυσύνθετη διάσταση των ανθρώπινων καταστάσεων και σχέσεων, εμβαθύνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Απόρροια του παραπάνω, αποτελεί η βελτίωση του παιδιού ως προς την ικανότητα του να κατανοεί και να αποδέχεται τον άλλον, με αποτέλεσμα να οδηγείται σταδιακά στην ανεύρεση της ταυτότητας του (Σπαθάρη – Μπεγλίτη, 2003). Τοιουτοτρόπως, το παιδί μαθαίνει να απελευθερώνεται και να επιλύει τα προβλήματα της καθημερινότητας του, χωρίς φόβο ή ενδοιασμούς (Κοντογιάννη, 2012). Επιπροσθέτως, οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ενισχύουν τις μνημονικές τεχνικές των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους για το αντικείμενο της διδασκαλίας (Ο' Toole, et.al., 2009).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατες μελέτες κατέδειξαν πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να απευθυνθεί σε μαθητές όλων των αναπτυξιακών επιπέδων με διαφορετικά είδη νοημοσύνης καθώς και διαφορετικούς τύπους προσωπικότητας (Άλκηστις, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΙΡΚΕΙΑ

3.1. Αποσαφήνιση εννοιών

Είναι κοινά αποδεκτό, πως το σχολείο χαρακτηρίζεται ως μια μικρογραφία της κοινωνίας, όπου το κάθε άτομο μεμονωμένα καλείται να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες, προκειμένου να ανταπεξέλθει στο έπακρο στις εκάστοτε προκλήσεις της κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 1997).

Ειδικότερα, τα παιδιά για μπορέσουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις κοινωνικές απαιτήσεις, θα πρέπει να διαθέτουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, να έχουν επίγνωση του τι είναι κοινωνικά ορθό, υιοθετώντας κάθε φορά μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Χατζηχρήστου κ.α., 2011). Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία που ξεκινά από την βρεφική ηλικία και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, ενώ παράλληλα ανατροφοδοτείται από την επαφή του ατόμου με τους άλλους κατά την εφηβική του ηλικία. Οι αναμενόμενες συμπεριφορές των παιδιών από το περιβάλλον τους συνιστούν τις επονομαζόμενες κοινωνικές δεξιότητες για τις οποίες έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί (Χατζηχρήστου κ.α., 2011).

Με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες», σύμφωνα με τους Koginek & Popp (1997), εννοούμε τις λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές (λέξεις, εκφράσεις προσώπου και πράξεις), οι οποίες οδηγούν στην ομαλή κοινωνική συναναστροφή του ατόμου με τον περίγυρό του. Προγενέστερα, ο Walker (1983) όρισε τις «κοινωνικές δεξιότητες» ως ένα σύνολο ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να συνάπτει και να διατηρεί θετικές κοινωνικές σχέσεις, αποφεύγοντας έτσι, την εκδήλωση μη αποδεκτών συμπεριφορών, τιμωρητικού χαρακτήρα. Ομοίως, με τη θεωρία της κοινωνικής εγκυρότητας (social validity perspective) που διατυπώθηκε από τον Gresham (1983), οι κοινωνικές δεξιότητες επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα για το παιδί, τόσο σε κοινωνικοσυναισθηματικό, όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Σήμερα ως επικρατέστερος ορισμός είναι εκείνος που διατυπώθηκε από τους Bar-On & Parker (2000) και αναφέρεται σε *«συγκεκριμένα σχέδια μαθημένης παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, λεκτικής και μη λεκτικής, μέσω της οποίας επηρεάζουμε τους άλλους και προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας»* (Χατζηχρήστου, & κ.α., 2011:15). Μία συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται με θετικό πρόσημο και τείνει να παγιωθεί από το άτομο,

καθώς αποκτάται μέσω της δια βίου μάθησης του ίδιου, αλληλοεπιδρώντας με τους άλλους (Baron, Branscombe & Byrne, 2009).

Αξίζει να σημειωθεί, πως πρόσφατες μελέτες χρησιμοποιούν την έννοια της κοινωνικής επάρκειας προκειμένου να αποδώσουν το περιεχόμενο των κοινωνικών δεξιοτήτων, χωρίς ωστόσο οι δυο έννοιες αυτές να έχουν ταυτόσημη σημασία. Έτσι, με τον όρο «κοινωνική επάρκεια», ούσα μια πολυδιάστατη έννοια, αποτελεί κρίση ή αξιολόγηση του κατά πόσο το άτομο υιοθετεί συμπεριφορές για να φέρει ένα αποτέλεσμα κοινωνικής φύσεως, με τρόπο λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους (Χατζηχρήστου, & κ.α., 2011). Κατά συνέπεια, η αυξανόμενη ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων και στη συνέχεια, να εκφράσουν με εγκράτεια τα δικά τους αποτελούν όψεις της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας, της ικανότητας υιοθέτησης ορθής συμπεριφοράς σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις που δημιουργούν συναισθήματα έντονου χαρακτήρα (Lightfoot et al., 2014).

3.2. Ταξινόμηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφικής έρευνας, δεν παρατηρήθηκε μία και μοναδική ταξινόμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ωστόσο οι πιο συχνές κατηγορίες δεξιοτήτων που συναντώνται σε σχετικές μελέτες είναι οι εξής:

- Διαπροσωπικές δεξιότητες: το άτομο μέσα από την διαπροσωπική συνδιαλλαγή, μαθαίνει να μοιράζεται και να αναμένει τη σειρά του, αποκτά ενεργητική ακρόαση καθώς και τη δεξιότητα να ζητά βοήθεια από τους άλλους.
- Δεξιότητες επιβίωσης: το άτομο κινείται σύμφωνα με τις οδηγίες που του δίνονται, αγνοώντας κάθε φορά ό,τι αποσπά την προσοχή του για τη επίτευξη του στόχου του.
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: το άτομο μαθαίνει να συνεργάζεται για την εύρεση λύσεων και παράλληλα αποδέχεται τις συνέπειες των πράξεων του.
- Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων: το άτομο αποκτά την ικανότητα να θωρακίζει τον εαυτό του από τη λεκτική βία των συνομήλικων του, θέτοντας όρια και ελέγχοντας τα αρνητικά του συναισθήματα.
- Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής: το άτομο υιοθετεί τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και συνδιαλλαγής με τους τρίτους, κατατάσσοντάς τον στην κατηγορία ενός επαρκούς ατόμου (Χατζηχρήστου, & κ.α, 2011).

Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Caldarella & Merrell (1997) που αναδεικνύει μια ξεχωριστή κατηγοριοποίηση κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά και η οποία διαρθρώνεται στις εξής πέντε (5) πτυχές:

- Σχέσεις με συνομηλίκους: το παιδί μαθαίνει να καλεί σε συνεργασία τους άλλους, να επικοινωνεί και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.
- Αυτοδιαχείριση: το παιδί αποκτά την ικανότητα να αυτοσυγκρατείται και να συμμορφώνεται με τους κανόνες αποδεχόμενος κάθε φορά την κριτική που του γίνεται.
- Ακαδημαϊκή πορεία: το παιδί ως μαθητής διαθέτει οργανωτικές ικανότητες που τον βοηθούν στην περάτωση των εργασιών του με ή χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.
- Συμμόρφωση: ο μαθητής κατακτά την ικανότητα να ολοκληρώνει καθετί που αναλαμβάνει ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες που του δίνονται.
- Διεκδίκηση: το παιδί καταφέρνει μέσω διαλόγου να εκφράσει τη γνώμη του για τους άλλους, αποκτώντας εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στα συναισθήματά του (Χατζηχρήστου, & κ.α., 2011).

Η επιτυχής κατάκτηση των προαναφερθέντων δεξιοτήτων πραγματοποιείται μέσα από απόπειρες αξιολόγησης που δύναται, μερικές φορές να αποτυπώσουν την κοινωνική επάρκεια του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Απόρροια του παραπάνω αποτελεί η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, όπως η παιδική φιλία και εν γένει οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007).

3.3. Κοινωνική συμπεριφορά παιδιών σχολικής ηλικίας

Ο άνθρωπος, κατά την αριστοτελική προσέγγιση, θεωρείται πολιτικό και κοινωνικό ον, εκ φύσεως και η ανάγκη του για ένταξη σε μια οργανωμένη κοινωνία είναι επιτακτική και αναγκαία, αφού μόνο με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η αρμονική του συμβίωση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας (Giddens, 2002).

Έτσι, το σχολείο ως μικρογραφία της κοινωνίας, αποτελεί τον δευτερογενή φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου, με στόχο την ανάπτυξη συμπεριφορών και ικανοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία θετικού κλίματος. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί, πως η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούσε πρωταρχική μέριμνα της οικογένειας, ως πρωτογενούς φορέα κοινωνικοποίησης. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, δημιουργήθηκε η ανάγκη της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας για την ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς – επάρκειας των παιδιών ηλικίας 6 -12 ετών (Μυλωνάκου, 2019).

Ειδικότερα, κατά την πρώτη σχολική ηλικία (6-9 ετών), τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν μια εξελιγμένη μορφή διαπροσωπικής σχέσης, ονόματι φιλία, που εκδηλώνεται με συγκεκριμένες προτιμήσεις δραστηριοτήτων και παιχνιδιών. Με τον όρο «*φιλική σχέση ορίζεται ως μια στενή, αμοιβαία και σχετικά σταθερή στον χρόνο συναισθηματική σχέση μεταξύ δύο παιδιών, που συμπαθούν το ένα το άλλο και έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά την ομοιότητα των μελών ως προς τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους και την ισοτιμία της σχέσης, στοιχεία που διακρίνουν τη σχέση αυτή από τις άνιστες σχέσεις με τα ολότελα διαφορετικά πρόσωπα των ενηλίκων*» (Γαλανάκη, 2003:158).

Στο πλαίσιο της παιδικής φιλίας, καλλιεργούνται οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, όπως, η διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων, η διεκδίκηση προσωπικών επιθυμιών και δικαιωμάτων, η λήψη συλλογικών αποφάσεων, η ανάπτυξη του διαλόγου, η ενεργητική ακρόαση, η εφαρμογή κανόνων κ.ά. που συνδράμουν στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Εκτός από την ανάπτυξη της κοινωνικότητας, η φιλία αποτελεί μια βάση κοινωνικής σύγκρισης, κατά την οποία το άτομο μπορεί να γνωρίσει τον εαυτό του, όχι μόνο μέσω της διαδικασίας της ενδοσκόπησης και της αυτο-αντίληψης, αλλά και μέσω της σύγκρισης του εαυτού του με τους άλλους.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης του Festinger (1954), τα παιδιά συγκρίνουν τις συμπεριφορές και τις απόψεις τους με εκείνες των άλλων έχοντας ως σκοπό να διαπιστώσουν το κοινωνικά αποδεκτό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (M. A. Hogg, G. M. Vaugman, 2010). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά επιδιώκουν να επιβεβαιώσουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους, αναζητώντας όμοιούς τους προκειμένου να βιώσουν «το αίσθημα του ανήκειν» σε μια ομάδα. Σε διαφορετική περίπτωση, συγκρίνουν τον εαυτό τους με εκείνους που υιοθετούν ελαχίστως χειρότερες συμπεριφορές, καταλήγοντας οι ίδιοι να ενισχύουν τη θετική τους αυτοαντίληψη. Επιπροσθέτως, η ενίσχυση της προσωπικής αξίας συντείνει στον αυθορμητισμό του παιδιού μέσα στη φιλική σχέση και κατ' επέκταση στην αποδοχή του από τους συνομηλίκους. (Vandell & Hembree, 1994). Επομένως, τα «δημοφιλή» παιδιά αποκτούν περισσότερους φίλους, γεγονός που μακροπρόθεσμα οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους που σχετίζεται με την κοινωνική τους ικανότητα (Bukowski, Hoza, & Newcomb, 1991).

Η κατάκτηση της ικανότητας του μαθητή για κοινωνική αλληλεπίδραση γίνεται αντιληπτή από το κατά πόσο ο ίδιος μπορεί να αντιληφθεί και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως έννοια έχει οριστεί ποικιλοτρόπως μέχρι και τις μέρες μας, με τον Goleman (1998) να την κατατάσσει σε ένα πλήθος προσωπικών και

κοινωνικών ικανοτήτων που προσδιορίζουν τον τρόπο κατά τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται τον εαυτό του και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Τέλος, βασικά χαρακτηριστικά της, κατά τον ίδιο, είναι η αυτογνωσία και η αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων, η ισορροπία των οποίων, βέβαια, κρίνεται απαραίτητη για την επιτυχή κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Έτσι, όταν το άτομο αποκτήσει τις δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης, της κοινωνικής επίγνωσης – ενσυναίσθησης, δύναται να αναπτύξει σε μέγιστο βαθμό τις λεγόμενες κοινωνικές του επαφές (Goleman, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

4.1. Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και κοινωνικές δεξιότητες

Στον χώρο της εκπαίδευσης, από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα μέχρι και σήμερα, έχουν αναπτυχθεί διάφορες μορφές παρεμβάσεων, αξιοποιώντας τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Πιο συγκεκριμένα, το Θέατρο στην Εκπαίδευση εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον, υπό το πρίσμα του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Πρόκειται, θα λέγαμε, «για 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, 2007:22).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά στο Coventry της Αγγλίας το 1965 από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα TiE. Στην αρχή, η ομάδα αξιοποίησε αποκλειστικά τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων της, ενώ στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1970 μετατοπίζεται το ενδιαφέρον της από τις παραπάνω τεχνικές προς την παρουσίαση θεατρικής παράστασης στους μαθητές. Αργότερα, το 1980 η θεατροπαιδαγωγική ομάδα TiE μετασχηματίζει τα προγράμματά της, στηριζόμενη στις ιδέες του Augusto Boal, εμπνευστή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου. Χαρακτηριστικά, ο ίδιος υποστήριζε ότι οι θεατές είναι σημαντικό να εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της παράστασης και να την αντιμετωπίζουν ως μία «πρόβα ζωής». Έτσι, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους, οι θεατές «μετατρέπονται» σε θεατές - δρώντες που αποκομίζουν νέες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητες για τη ζωή, καθώς καλούνται να συμμετάσχουν ενεργά στη λύση ενός προβλήματος (Σέξτου, 2007).

Κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά με την συμμετοχή τους σ' ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, θα αποκτήσουν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες για την καθημερινότητά τους και κυρίως, θα καλλιεργήσουν το γνώρισμα της αλληλενέργειας με τους συνομηλίκους τους. Μέσα από την εν λόγω πρακτική της δραματικής τέχνης, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη δημιουργική και βιωματική μάθηση, καθώς και στην ενίσχυση του αισθήματος της συλλογικής απόφασης (Τσιάρας, 2016).

Αξιοπρόσεκτο αποτελεί το γεγονός, πως το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, πέραν των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων που καλλιεργεί, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν ένα θέμα κοινωνικού ενδιαφέροντος, να αναπαραστήσουν μια ιστορία, αλλά και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (Γραμματάς και

Τζαμαργιάς, 2004). Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τη μελέτη του James (1993) που διαπιστώνει πως πράγματι το θεατρικό παιχνίδι συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προωθεί αφενός, την ενεργό συμμετοχή και φαντασία των μαθητών και αφετέρου, τη δημιουργικότητά τους. Έτσι, τα παιδιά μέσω της συγκεκριμένης παρέμβασης, εμπλέκονται στην ανάπτυξη ενός συμβολικού παιχνιδιού που κατά κύριο λόγο εμπεριέχει τόσο τον αυθορμητισμό τους, όσο και τον αυτοσχεδιασμό τους (Παπαδόπουλος, 2007).

Τέλος, στο πλαίσιο αυτού του αυτοσχεδιασμού, η Άλκηστις επισημαίνει ότι στο θεατρικό παιχνίδι δεν απαιτούνται υλικοτεχνικά μέσα (σκηνικά και κουστούμια), καθώς το ζητούμενο είναι να αποτυπωθεί η εκφραστική δεινότητα των μαθητών (Γαλάνη, 2010). Τα μέσα έκφρασης που μπορούν να χρησιμοποιήσουν διακρίνονται σε φυσικά και τεχνικά, με τα μεν πρώτα να αποτελούν το σώμα και τη φωνή του μαθητή και τα δε δεύτερα να περιλαμβάνουν τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση, τη μιμητική, την παντομίμα, την κούκλα και τη μάσκα, καθώς και τις τεχνικές του δράματος (Κουρετζής, 1992).

4.2. Τεχνικές δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Το Δράμα, ως μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα, πηγάζει τη θεωρία και τη τεχνική του από το ίδιο το θέατρο. Παρ' όλα αυτά, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρουσιάζει μια ειδοποιό διαφορά από εκείνο του θεάτρου, μιας που βασικός της στόχος αποτελεί το βίωμα του ρόλου από το δρώντα πρόσωπο, χωρίς όμως να προ - απαιτείται η ύπαρξη ιδιαίτερων υποκριτικών ικανοτήτων (Γαλάνη, 2010). Κατά αντιστοιχία του παραπάνω, ο Τσιάρας (2005) αναφέρει πως, το Δράμα δεν αποσκοπεί τόσο στην τελειοποίηση των υποκριτικών δεξιοτήτων, όσο στη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική καλλιέργεια των συμμετεχόντων. Επιπροσθέτως, αξίζει να λεχθεί πως μια ακόμη σημαντική διαφορά μεταξύ θεάτρου και Εκπαιδευτικού Δράματος, αποτελεί το γεγονός ότι το πρώτο στοχεύει στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ηθοποιούς και τους θεατές, ενώ το δεύτερο έχει ως σκοπό οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν τη δραματική εμπειρία, με ή χωρίς την ύπαρξη των θεατών (Σέξτου, 1998).

Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται σαφές πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αντλεί τις ποικίλες και πολυάριθμες τεχνικές της, κυρίως από τον χώρο του Θεάτρου, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας που δύνανται να διαφοροποιηθούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες του κοινού στο οποίο απευθύνονται (Άλκηστις, 2008). Έτσι, οι θεατρικές

τεχνικές, όπως αυτές περιγράφονται στο βιβλίο του Γκόβα (2002) και έχουν υιοθετηθεί τόσο στην Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση όσο και στην παρούσα εργασία είναι οι εξής:

- **Καθρέφτης:** Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικρουστά. Το ένα μέλος παρουσιάζει μια κίνηση, έκφραση ή/και στάση και το άλλο μέλος την εκτελεί σε καθρέφτη. Στόχος της άσκησης είναι η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και η καλλιέργεια του συντονισμού των κινήσεων.
- **Παντομίμα (μιμική):** Όπως αναφέρει η Γαλάνη (2010), κατά τον Muller Werner η παντομίμα είναι «η τέχνη της στιγμής». Πρόκειται για άσκηση σωματικής έκφρασης, όπου το παιδί καλείται να εκφράσει κάτι με κίνηση, χειρονομίες, γκριμάτσα, στάση του σώματος, χωρίς τη χρήση προφορικού λόγου.
- **Τα στοιχεία της φύσης:** Σε συνέχεια της προηγούμενης άσκησης, ο εμπνευστής ζητά από τους παιδιά είτε ατομικά, είτε ομαδικά να σωματοποιήσουν τα 4 στοιχεία της φύσης (γη, νερό, φωτιά, αέρας).
- **Ιδεοθύελλα/ Καταιγισμός Ιδεών:** Ο εμπνευστής ζητά από τα παιδιά να καταθέσουν με τη βοήθεια της συνειρμικής σκέψης και του αυθορμητισμού, λέξεις, φράσεις ή/και προτάσεις σχετικές με το θέμα που δίνεται κάθε φορά.
- **Ρόλος στον τοίχο:** τα παιδιά κάνουν το περίγραμμα του ρόλου σε ένα μεγάλο χαρτί που καλούνται να διερευνήσουν. Στη συνέχεια, καθώς αναπτύσσεται η δράση, τα παιδιά ενθαρρύνονται να σημειώσουν μέσα στο περίγραμμα σκέψεις και συναισθήματα του ρόλου, ενώ έξω από το περίγραμμα καταγράφουν σκέψεις και συναισθήματα δικά τους ή των άλλων ηρώων του δράματος.
- **Συλλογικός ρόλος:** Την ίδια στιγμή, οι μαθητές υποδύονται τον ίδιο ρόλο. Στόχος είναι το χτίσιμο ενός ρόλου και η ερμηνεία του με διαφορετικούς τρόπους.
- **Σύνθεση «αγαλμάτων»:** Στην αρχή, εισέρχεται στον χώρο ένας μαθητής, παίρνει μια στάση και φωνάζει: «Εγώ είμαι ...». Στη συνέχεια, μπαίνει κάποιος άλλος μαθητής, προκειμένου να αποκτήσει μια σχέση (κοντινή ή μακρινή) με τον προηγούμενο, λέει και αυτός: «Εγώ είμαι...» Έπειτα, προστίθεται ο επόμενος στην εικόνα κ.λπ.
- **Ομαδικό γλυπτό:** Με αφορμή ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (π.χ. δέντρο), κάποιος καλείται να παραμείνει ακίνητος, ενώ κάποιος άλλος αναλαμβάνει να υποδυθεί τον γλύπτη, διορθώνοντας τη στάση, τις εκφράσεις του αγάλματος. Κάθε φορά μπορεί να προστεθεί νέο μέλος στο γλυπτό. Στο τέλος, ο Γλύπτης προσδίδει έναν τίτλο για το έργο του.

- **Προβολή στο μέλλον:** Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν ένα γεγονός που είναι πιθανόν να συμβεί μελλοντικά, αμέσως μετά τη σκηνή που εξετάζεται.
- **Αυτοσχεδιασμός:** Η Γαλάνη αναφέρει ότι ο αυτοσχεδιασμός, σύμφωνα με τον Way, είναι «έργο χωρίς γραπτό κείμενο και σημαίνει ελευθερία στα πλαίσια κανόνων του παιχνιδιού, χωρίς παρεμβάσεις ή φραγμούς στην έκφραση. Είναι η αυθόρμητη κινητική, λεκτική, ή εκφραστική αντίδραση σε μια κατάσταση, μια ιδέα,, ένα ερέθισμα, είναι η απρόοπτη λύση στην ιστορία που παίζεται, η δοκιμή στην πράξη μιας επινόησης, το κάλεσμα του άλλου για επίδραση πάνω σε ό,τι η πρόταση του ενός έβαλε.» (Γαλάνη, 2010: 138).
- **Ο δάσκαλος σε ρόλο:** Ο εμπυχωτής – δάσκαλος έχει αναλάβει έναν ρόλο που θα παρεμβαίνει για την εξέλιξη της δράσης, προκειμένου να κατευθύνει τους μαθητές, χωρίς να τη διακόπτει.
- **Μαριονέτα:** Οι μαθητές φτιάχνουν ζευγάρια. Ο Α αναλαμβάνει να κινήσει τον Β σαν να είναι μαριονέτα. Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί παιχνίδι προθέρμανσης και ενεργοποίησης των μελών της ομάδας.
- **Παρουσίαση του άλλου:** Οι μαθητές καλούνται να παρουσιάσουν τον διπλανό τους χρησιμοποιώντας μια επιβλητική και υπερβολική κίνηση, σαν να είναι ο πιο σημαντικός άλλος για κείνους. Η άσκηση αυτή βοηθά την ομάδα να αποκτήσει συγκέντρωση και προσοχή.
- **Ο άνθρωπος μπαλόκι:** Ο κάθε μαθητής φαντάζεται τον εαυτό, σαν ένα ξεφούσκωτο μπαλόκι πεσμένο στο έδαφος, το οποίο σταδιακά αρχίζει να φουσκώνει, μέχρι να γίνει τόσο μεγάλο που να ... σκάσει! Η δραστηριότητα αυτή συμβάλλει στη σωματική έκφραση των μαθητών.
- **Μουσική – στίχος – παίζοντας με τις λέξεις:** Ο εμπυχωτής επιλέγει ένα γνωστό τραγούδι να το παρουσιάσει στους μαθητές. Έπειτα ζητάει από τους μαθητές να γράψουν τους δικούς τους στίχους, σύμφωνα με τη μουσική του συγκεκριμένου τραγουδιού. Έπειτα, η ομάδα των μαθητών λέει το τραγούδι, που γράψανε!
- **Πέντε λεπτά διάσημος!:** Η δραστηριότητα γίνεται σε μικρές ομάδες και βασίζεται στην ετυμολογία και τον αυθορμητισμό. Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε έναν τηλεοπτικό σταθμό. Το Α μέλος αναλαμβάνει το ρόλο του σκηνοθέτη, που με ένα κουμπί στρέφει την κάμερα από το στούντιο 1 στο στούντιο 2 κ.ο.κ. Σε κάθε στούντιο βρίσκονται άλλα δυο μέλη, που έχουν τον ρόλο του δημοσιογράφου και του καλεσμένου αντίστοιχα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται με εναλλαγή, από το

στούντιο Α στο Β και αντίστροφα. Όταν ο σκηνοθέτης στρέφει την κάμερα του πάνω σε ένα ζευγάρι το άλλο πρέπει να παγώσει τη συνέντευξη. Σε κάθε αλλαγή, η συνέντευξη συνεχίζεται από το σημείο που είχε σταματήσει με τρόπο άμεσο και γρήγορο.

- **Μονόλογος:** Στην περίπτωση του μονόλογου, η τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργήσουν έναν μονόλογο του ήρωα μιας δράσης, έχοντας ως στόχο να «φωτίσουν» τις ενδόμυχες σκέψεις και τα συναισθήματά του, σε σχέση με μια κατάσταση ή/ και σύγκρουση που βιώνει.
- **Δραματοποίηση:** Με τον όρο «δραματοποίηση» εννοούμε *«τη μετατροπή και επεξεργασία αφηγηματικού κειμένου, πεζού, ποιήματος, μύθου, παραμυθιού, εθίμου ή δημοτικού τραγουδιού, σε δράση μέσω αυτοσχεδιασμού, δραματικής έκφρασης, παντομίμα, μιμικής.»* (Γαλάνη, 2010:138).
- **Παγωμένη εικόνα:** Οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν μια στιγμή μιας δράσης με την ακινησία των σωμάτων τους. Η «παγωμένη» εικόνα δεν περιλαμβάνει κίνηση ή λόγο, ωστόσο αποδίδει το βαθύτερο νόημα της δράσης, χάρη στην δυναμική που την χαρακτηρίζει.
- **Παιχνίδι ρόλων:** Αποτυπώνει μια πραγματική κατάσταση της καθημερινότητας. Ο κάθε μαθητής διαμορφώνει και προβάλλει τη δική του άποψη και στάση απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο κοινωνικό ζήτημα. Ακόμη, ενθαρρύνεται η ομαδική συμμετοχή των μαθητών για τη λήψη αποφάσεων σε σχέση με ένα προβληματισμό, δίλημμα.
- **Ζωντανή εικόνα:** η τεχνική αυτή αποτελεί εξέλιξη της παγωμένης εικόνας, καθώς η τελευταία αποκτά κίνηση και ενέργεια. Τα σώματα των μαθητών αποκτούν κίνηση και δράση.
- **Ειδήσεις – νέα:** Ένα γεγονός επεξεργάζεται και παρουσιάζεται ως θέμα στις ειδήσεις.
- **Αντικείμενα ρόλου:** Ο εμπυχωτής φέρνει στην ομάδα αντικείμενα αντιπροσωπευτικά του ρόλου. Βάσει αυτών, οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τα στοιχεία του χαρακτήρα του ρόλου.
- **Βρες ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία:** Σε μια ιστορία που ακούγεται, οι μαθητές προσπαθούν να επινοήσουν ένα διαφορετικό τέλος για αυτήν.

Εν κατακλείδι, η επιλογή και η σύνθεση των τεχνικών για το σχεδιασμό ενός προγράμματος από τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή, εξαρτώνται από ποικίλες παραμέτρους,

όπως, η ηλικία των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες τους, η ατμόσφαιρα της τάξης, η δεκτικότητα των συμμετεχόντων, ο διαθέσιμος χρόνος κ.ά. (Αλκηστις, 2008).

Για την υλοποίηση, λοιπόν, ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, όπως και για την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού, υπάρχουν ποικίλες ασκήσεις, παιχνίδια και δραστηριότητες που μπορεί να συμπεριλάβει ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, όπως για παράδειγμα, παιχνίδια προετοιμασίας και προθέρμανσης, παιχνίδια κινητοποίησης και ενεργοποίησης, παιχνίδια γνωριμίας, ασκήσεις ενδυνάμωσης της επικοινωνίας, παιχνίδια εμπιστοσύνης και συνεργασίας, ασκήσεις σωματικής έκφρασης, ασκήσεις για την αποκατάσταση των λειτουργιών του οργανισμού κ.ά. (Γκόβας, 2002).

Έτσι, μεταξύ άλλων, μέσω των ποικίλων θεατρικών τεχνικών, το παιδί θα αναπτύξει την αυτοέκφρασή του, η οποία με τη σειρά της, θα το βοηθήσει να αποκτήσει μια συναισθηματική ισορροπία κατά τη μετάβασή του από την παιδική ηλικία στην ενήλικη ζωή (Γαλάνη, 2010).

Τέλος, σύμφωνα με την Γαλάνη (2010), η ανάπτυξη ενός θεατρικού παιχνιδιού περιλαμβάνει τις εξής πέντε φάσεις: 1^η φάση γνωριμίας -προθέρμανσης και απελευθέρωσης της ομάδας, 2^η φάση εισαγωγής στο θέμα, 3^η φάση ανάπτυξης του θέματος, προετοιμασίας και συνεργασίας, 4^η φάση το θέμα / δράση – θέαση και 5^η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση.

4.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή

Σημαντικό παράγοντα στην διαμόρφωση και την υλοποίηση του Δράματος στην Εκπαίδευση διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής (Τσιάρας, 2005).

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1992), η δράση του εμπυχωτή κινείται σε τρία κυρίως επίπεδα:

- Παιδαγωγικά, εφεύρει τρόπους για να ενθαρρύνει τα παιδιά να χαλαρώσουν και να ανακαλύψουν κώδικες επικοινωνίας και έκφρασης, οργάνωσης του χώρου και χρήσης αντικειμένων.
- Θεατρικά, τα βοηθά να ανακαλύψουν το παιχνίδι ρόλων.
- Ψυχολογικά, παρέχει στα παιδιά κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, προκειμένου να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα.

Όσο και αν φαίνεται παράξενο, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής για να υλοποιήσει τα παραπάνω δεν χρειάζεται να διαθέτει τόσο εξειδικευμένες γνώσεις ή/και προσωπικές εμπειρίες, όσο να είναι ευαισθητοποιημένος και υπεύθυνος κοινωνικά (Αλκηστις, 2008).

Ακόμη, οφείλει να είναι σε θέση να αναλάβει συντονιστικό και υποστηρικτικό ρόλο στις δραστηριότητες (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007), να διαθέτει φαντασία και επινοητικότητα και να ασκεί θετική επίδραση στην ομάδα, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της δραστηριότητας και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις των μελών της (Γαλάνη, 2010). Επομένως, ο ρόλος του δασκάλου – εμπυχωτή κινείται μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δεν επιδιώκεται η προβολή – επιβολή προσωπικών επιδιώξεων και τυποποιημένων μορφών έκφρασης (Κοντογιάννη, 2012).

Όπως επισημαίνει ο Somers (1994), το Δράμα στην Εκπαίδευση ή Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή, αλλιώς το Δράμα δεν μπορεί να συνεχίσει, εάν ο ίδιος ο εμπυχωτής δρα αυταρχικά και κυριαρχικά, εξαναγκάζοντας τους μαθητές να ενστερνιστούν τις απόψεις του. Σε περίπτωση, λοιπόν, που συμβεί αυτό, οι μαθητές δε θα ευχαριστηθούν τη δραματική διαδικασία, καθώς θα τη βιώσουν υπό το πρίσμα του καταπιεσμένου, όπως αυτός συναντάται στο «Θέατρο του Καταπιεσμένου» του θεωρητικού, Augusto Boal.

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής καλείται να εντοπίσει τις ανάγκες των μαθητών του και να τις αναδείξει (Bolton, 1992). Για να γίνει αυτό πράξη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης, πρωτίστως στον ίδιο του τον εαυτό και μετέπειτα στους μαθητές του, με τέτοιο τρόπο ώστε να τεθούν οι βάσεις ενός στέρεου επικοινωνιακού διαλόγου που θα στηρίζεται στην ενσυναίσθηση, στην κατανόηση και στην αποδοχή του «διαφορετικού».

Σημαντική, τέλος, κρίνεται η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο δρώμενο, μέσω της ανάληψης ρόλου (ο δάσκαλος σε ρόλο), καθώς αποτελεί υπόδειγμα και πηγή έμπνευσης για τους μαθητές του, πράγμα που οδηγεί στην υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και στην νοηματοδότηση των πράξεων τους (Άλκηστις, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Διατύπωση θέματος

Είναι ευρέως γνωστό, πως ζούμε σε μία εποχή, στην οποία το σχολείο και εν γένει η εκπαίδευση βιώνει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, η οποία δεν αφογκράζεται επαρκώς, τις ικανότητες των μαθητών, ενώ παράλληλα, αγνοεί τη δημιουργική τους σκέψη. Αυτό σε συνδυασμό με το αρνητικό αντίκτυπο που άφησε η πανδημία του COVID-19 στην ψυχική υγεία των μαθητών, οδήγησε στην αναγκαιότητα μελέτης της συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην ανάδειξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

5.2. Είδος έρευνας

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι η **έρευνα δράσης**. Σύμφωνα με τον Elliott (1991), η έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή. Συνήθως πρόκειται για μια συνεργατική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται όχι μόνο εκπαιδευτικοί και ερευνητές, αλλά και άλλοι παράγοντες αλλαγής, όπως διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, σύμβουλοι και μαθητές. Η έρευνα δράσης στηρίζεται πάνω σε δύο βασικούς πυλώνες: τη βελτίωση και τη συμμετοχή των υποκειμένων και ως βασικά χαρακτηριστικά της, θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι: α) ο συνεργατικός και συμμετοχικός της χαρακτήρας β) η διασύνδεση θεωρίας – πράξης γ) η σπειροειδής της διάσταση (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός, επανασχεδιασμός) (Zuber & Skerritt, 2001) δ) η στοχαστική – κριτική της διάθεση και τέλος, ε) η ποιοτική της έρευνα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

5.3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να σχεδιάσουμε, να εφαρμόσουμε και να αξιολογήσουμε ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, στη Γ' τάξη του Δημοτικού.

Βασικό ερευνητικό ερώτημα αποτελεί το κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Ως εκ τούτου και λαμβάνοντας υπόψιν το κεντρικό μας ερώτημα που περιλαμβάνει τις μεταβλητές «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» και «Κοινωνικές Δεξιότητες», εξετάζονται συνάμα τα ακόλουθα τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δύναται να επιδράσει στην ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών σε μια σχολική τάξη;
- Σε τι βαθμό το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δύναται να επιδράσει στην αποδοχή του εαυτού και του «άλλου»;
- Ποια συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη συμμετοχή του μαθητή σε πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την υιοθέτηση παρορμητικής συμπεριφοράς;
- Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δύναται να επιδράσει τόσο στην αναγνώριση όσο και στην διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών από τους ίδιους;

Έτσι, λοιπόν με τη συλλογή των δεδομένων από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, δηλαδή τους μαθητές, επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μία έρευνα που δε θα προσεγγίζει επιδερμικά το ερευνητικό ερώτημα, αλλά θα επιχειρήσει να εμβαθύνει στην ανάδειξη των διαφορετικών δεξιοτήτων, σε μια εποχή που η τεχνολογία έχει αντικαταστήσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε ορισμένο βαθμό.

5.4. Δείγμα – ερευνητικός πληθυσμός

Στην έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία της σκοπιμότητας, και συγκεκριμένα, η δειγματοληψία ευκολίας, καθώς χρησιμοποιήθηκε δείγμα πληθυσμού στο οποίο είχαμε εύκολη πρόσβαση (Φαρμάκης, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, ως «**δειγματοληψία ευκολίας**» ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής μελετά έναν ανομοιογενή πληθυσμό και δεν μπορεί να εξαγάγει ασφαλή συμπεράσματα. Το παραπάνω είδος δείγματος δύναται να χρησιμοποιηθεί σε μια έρευνα πιλοτικού χαρακτήρα, όπως η δική μας, χωρίς ωστόσο να είναι αντιπροσωπευτική και να χρήζει περαιτέρω διερεύνησης από μελλοντικούς ερευνητές (Κυριαζή, 2002).

Το αστικό δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν ένα τμήμα της Γ' τάξης σε ένα δημόσιο σχολείο του δήμου Νίκαιας – Αγ. Ι. Ρέντη του νομού Αττικής. Τέλος, στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 13 μαθητές, εκ των οποίων τα 7 ήταν κορίτσια και τα

6 αγόρια, ηλικίας 8-9 ετών με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Αντιθέτως, στην ποσοτική έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 12 μαθητές, καθώς ένας μαθητής δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, λόγω της αντιδραστικότητας του χαρακτήρα του και των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει.

5.5. Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία είχε συνολική διάρκεια τριών (3) μηνών και ειδικότερα, έλαβε δράση κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 2022 – 2023, ενώ η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε το διάστημα Δεκεμβρίου – Ιανουαρίου.

Σε πρώτη φάση ενημερώθηκαν τόσο ο διευθυντής όσο και η εκπαιδευτικός του τμήματος από εμάς, ενώ στη συνέχεια, τέθηκε ως θέμα προς συζήτηση στον σύλλογο διδασκόντων, στον οποίον πάρθηκε και η τελική έγκριση. Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές, σχετική με τις δραστηριότητες που θα περιλαμβάνει το πρόγραμμα και εν συνεχεία, τους δόθηκε το έντυπο ενημέρωσης για τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στις οποίες θα συμμετείχαν. Αξίζει να σημειωθεί, πως μαζί με το έντυπο, χορηγήθηκε και μια υπεύθυνη δήλωση στους γονείς των μαθητών, με την οποία συναινούσαν εγγράφως στην ενεργή εμπλοκή των παιδιών τους στο πρόγραμμα. Ακόμη, έγινε σαφές στους γονείς πως τα δεδομένα της επερχόμενης έρευνας θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, τηρώντας την αρχή προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.

Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος των παρεμβάσεων, μεταξύ άλλων, λήφθηκε υπόψη το χρονικό περιθώριο διεξαγωγής τους (3 μήνες) καθώς και ο διαθέσιμος χρόνος που δόθηκε από το σχολείο (2 διδακτικές ώρες/ ανά βδομάδα). Οι συναντήσεις ξεκίνησαν στις αρχές του Οκτώβρη και ολοκληρώθηκαν στα μέσα Δεκέμβρη και ως επί των πλείστων, διεξάγονταν στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», όπως όριζε το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης. Μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης, γινόταν η καταγραφή των παρατηρήσεων σε σχέση με τις δραστηριότητες στο ημερολόγιο μας, προκειμένου να αποτυπωθούν οι αντιδράσεις των μαθητών. Επίσης, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των παρεμβάσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, πως ο χώρος εφαρμογής του προγράμματος περιορίστηκε στη σχολική αίθουσα, κατόπιν διαμόρφωσης της, έτσι ώστε οι μαθητές να βρίσκονται σε ένα

οικείο περιβάλλον που θα τους δώσει τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να εκφραστούν ελεύθερα.

5.6. Μέσα συλλογής δεδομένων

Κατά την διεξαγωγή μιας έρευνας – δράσης, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ένα συνδυασμό εργαλείων ποσοτικού και ποιοτικού τύπου για τη συλλογή δεδομένων που σχετίζονται με τους στόχους που έχουν τεθεί από τον εκάστοτε ερευνητή. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, θα λέγαμε, πως «μπορεί να πραγματοποιηθεί με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, στατιστικές μεθόδους ανάλυσης ή/και με συμμετοχική παρατήρηση» (Κυριαζή, 2002:99). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «ερωτηματολόγιο», όπως υπογραμμίζει η Κυριαζή, «αποτελεί τη πιο διαδεδομένη μορφή εμπειρικής έρευνας για την μελέτη κοινωνικών φαινομένων, αφού προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα μέρος του πληθυσμού για την έρευνα του και να τυποποιήσει τα στοιχεία που συλλέγονται σε στατιστικές μεθόδους, διασφαλίζοντας [...] έτσι την έρευνά του» (Κυριαζή, 2002:99).

Ειδικότερα, στην παρούσα διπλωματική εργασία, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, με τη χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης σε συνδυασμό με το ημερολόγιο του ερευνητή, καθώς και του αυτοσυμπληρούμενου ανώνυμου ερωτηματολογίου κλειστού τύπου αντίστοιχα. Το εν λόγω σταθμισμένο ερωτηματολόγιο¹ (Παράρτημα Α) είναι δομημένο σε δεκαπέντε (15) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής της πενταβάθμιας κλίμακας, τύπου Likert (1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Συχνά, 4=Πολύ Συχνά, 5=Πάντα) που χορηγήθηκε στους μαθητές, πριν και μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Στην αρχή, λοιπόν, του ερωτηματολογίου υπήρχαν προς συμπλήρωση δημογραφικά στοιχεία, όπως το φύλο και η ηλικία, ενώ, στη συνέχεια, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνταν στις ακόλουθες θεματικές:

- i. Απόψεις για την υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος
- ii. Απόψεις για τη διαχείριση συναισθημάτων
- iii. Απόψεις για την αποδοχή του άλλου - ενσυναίσθηση

Τέλος, θα ήταν παράλειψη μας να μην αναφερθούμε, στο γεγονός ότι για κάποιες ερωτήσεις διαφορετικών θεματικών πεδίων, χρειάστηκε να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις, εξαιτίας του γλωσσικού ελλείμματος που παρουσίαζαν οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης.

¹ Το ερωτηματολόγιο είναι των Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen, & Marja Vauras (2006), όπως αυτό αναφέρεται στη διπλωματική εργασία της Τσαμπούκα, Κ. (2019).

Από την άλλη, η συμμετοχική παρατήρηση, ως μέθοδος ποιοτικής έρευνας, κρίνεται αναγκαία και επιτακτική, καθώς, όπως επισημαίνει η Άλκηστις *«μπορεί να αποδώσει πιο εύστοχα το δραματικό γίνεσθαι και την επίδρασή του σε πολλούς τομείς ή διαστάσεις»* (Άλκηστις, 2008:278). Με τον όρο, λοιπόν, «συμμετοχική παρατήρηση» εννοούμε τη *«μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής, αλλά και τη συστηματική του παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου, καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό»* (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:107). Για την ορθή περάτωση της διαδικασίας, ο ερευνητής οφείλει να διαθέσει χρόνο, έτσι ώστε να διερευνήσει, να εισακούσει τις διάφορες απόψεις και να εμπλακεί ενεργά στην καθημερινότητα των ατόμων, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Bryman & Burgess, 1994· Hammersley & Atkinson, 1983. McLeod, 2009). Κινούμενοι σε αυτό το πλαίσιο, η συμμετοχική μας παρατήρηση πραγματοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, μέσα στο περιβάλλον του παρατηρούμενου δείγματος, δίνοντας μας, έτσι, τη δυνατότητα συμμετοχής στα δρώμενα.

Επομένως, η επιλογή των μεικτών προσεγγίσεων – «τριγωνοποίηση δεδομένων» (Robson, 2007) που υιοθετήθηκαν στην παρούσα εργασία, αποσκοπούσε στην αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου, μετριάζοντας, έτσι, τις τυχόν αδυναμίες τους.

5.7. Μέσα ανάλυσης δεδομένων

Στη συνέχεια, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS, το οποίο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες, ενώ, τα δεδομένα οπτικοποιήθηκαν με τη βοήθεια απλών πινάκων συχνοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Ποιοτική ανάλυση αποτελεσμάτων

Αξιολόγηση – αποτίμηση του προγράμματος παρεμβάσεων

1^η συνάντηση

Κατά την πρώτη συνάντηση με το τμήμα του Γ2 υπήρχε αρκετή περιέργεια και πολύς ενθουσιασμός από τη μεριά των μαθητών, για το τι θα κληθούν να κάνουν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Στην αρχή, οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα ανήσυχοι και όχι πολύ συγκεντρωμένοι στις οδηγίες που τους δίνονταν, γεγονός που χρειάστηκε να μεσολαβήσει κάποιο χρονικό διάστημα, μέχρις ότου εξοικειωθούν με τις δραστηριότητες και εντέλει να τις εκτελέσουν με επιτυχία.

Στην πρώτη δραστηριότητα, στη φάση της προθέρμανσης, οι συμμετέχοντες αρχικά, επιδίωκαν να δώσουν το χέρι τους στους συμμαθητές με τους οποίους έκαναν περισσότερη παρέα. Όταν, όμως, τους δόθηκε η οδηγία να δώσουν τα χέρια τους τυχαία, σε όποιον έβρισκαν μπροστά τους, οι μαθητές άπλωναν τα χέρια σε τυχαία πρόσωπα και έτσι, η άσκηση απέκτησε γρήγορο ρυθμό.

Σε επόμενη δραστηριότητα, σχεδόν όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργώς, σηκώνοντας το χέρι τους, κάθε φορά που άκουγαν ένα κοινό χαρακτηριστικό με εκείνο του προσώπου της «χαμένης» ταυτότητας. Από μεριάς τους, υπήρχε έκδηλος ενθουσιασμός, τη στιγμή που συνειδητοποιούσαν, πως παρόλες τις διαφορές μεταξύ τους, διέθεταν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τους συμμαθητές τους. Τέτοια χαρακτηριστικά αφορούσαν τη γλώσσα, τόπο κατοικίας, χρώμα ματιών/μαλλιών, χόμπι κλπ.. Στο σημείο αυτό, ιδιαίτερη μνεία, οφείλει να γίνει σε ένα παιδί που, εξαιτίας του γλωσσικού του ελλείμματος, συμμετείχε σε μικρότερο βαθμό, αλλά και σε ένα άλλο που αρνήθηκε να συμμετάσχει, λόγω του αντιδραστικού του χαρακτήρα.

Επίσης, ενδιαφέρουσα δραστηριότητα φάνηκε η επόμενη που αφορούσε τη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα στοιχεία τους (όνομα, φύλο, ηλικία, τόπος καταγωγής, τόπος κατοικίας, γλώσσα, χόμπι) και στη συνέχεια, παρουσίασαν την ταυτότητα του άλλου σαν να ήταν δική τους. Όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες το έκαναν με έναν αστείο και διασκεδαστικό τρόπο.

Τέλος, στην δραστηριότητα κλεισίματος, ακόμη και οι πιο εσωστρεφείς μαθητές προσπάθησαν να παρουσιάσουν τον διπλανό τους με έναν χαρούμενο και ευφάνταστο τρόπο.

2^η συνάντηση

Σε συνέχεια, της προηγούμενης συνάντησης, τα παιδιά ήταν πιο εξοικειωμένα με την δραστηριότητα της ενεργοποίησης και έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις νέες δράσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συνήθιζαν να πετούν την μπάλα στον απέναντί τους, ενώ υπήρχαν και ελάχιστες περιπτώσεις μαθητών (2-3) που επέλεξαν να τη δώσουν στον διπλανό τους, ως «εύκολη λύση».

Στην επόμενη κύρια δραστηριότητα αναπτύχθηκε το θέμα της μη λεκτικής επικοινωνίας. Η συνθήκη αφορούσε τον ερχομό ενός ξένου παιδιού στην τάξη, που δεν μιλούσε καμία γλώσσα από αυτές που μιλάνε οι μαθητές. Ο χωρισμός της ομάδας σε 4 υποομάδες έγινε γρήγορα από τα ίδια τα παιδιά, χωρίς καθυστέρηση και διαφωνίες. Στη συνέχεια, τους μοιράσαμε με τυχαίο τρόπο τους 4 φακέλους, μέσα στους οποίους ήταν γραμμένο το μήνυμα, το οποίο έπρεπε με μη λεκτικό τρόπο να το οπτικοποιήσουν. Με την τεχνική της παντομίμας η Ομάδα Α καλωσόρισε το νέο μαθητή, που τον υποδύθηκε ένας εκ των τριών μελών. Το καλωσόρισμα έγινε στην αρχή με ένα χαιρετισμό, κουνώντας το χέρι τους, συνοδευόμενο από ένα μεγάλο χαμόγελο. Επίσης, δείχνοντας τον εαυτό τους, τα δύο παιδιά της τάξης αυτοσυστήθηκαν και ύστερα με ένα φιλικό άγγιγμα υπέδειξαν στο ξένο παιδί που να καθίσει μέσα στον χώρο. Η Ομάδα Β είχε αναλάβει να φανερώσει τον λόγο επίσκεψης του ξένου παιδιού στους υπόλοιπους. Έπειτα, τα μέλη της ομάδας έστησαν ένα πάρτι γενεθλίων, με τη γλώσσα του σώματος και την τεχνική της μιμικής, καθώς ο λόγος επίσκεψης του ξένου παιδιού δεν ήταν άλλος από το να γιορτάσει τα γενέθλια του. Εν συνεχεία, η Ομάδα Γ προχώρησε στην αποτύπωση των συναισθημάτων τόσο του επισκέπτη (λύπη), όσο και των ιδίων (χαρά), χρησιμοποιώντας τις εκφράσεις των προσώπων τους. Η τελευταία ομάδα, Ομάδα Δ, με τη χρήση της παντομίμας, μάς έδειξαν την πρόταση φιλίας προς το ξένο παιδί. Στην αρχή, τα δυο μέλη με την ζωηρή κίνηση των χεριών τους, καλούσαν το ξένο παιδί να παίξει μαζί τους. Το ξένο παιδί δέχτηκε κουνώντας καταφατικά το κεφάλι του. Στο τέλος, όλοι μαζί σχημάτισαν έναν κύκλο και με πιασμένα τα χέρια τους άρχισαν να χορεύουν μες στη τρελή χαρά. Γενική επισήμανση αποτελεί πως κάθε φορά που κάποια ομάδα παρουσίαζε το μήνυμά της, οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούσαν με ιδιαίτερη προσήλωση. Τα σχόλια σε όλες τις ομάδες ήταν εύστοχες και σωστές.

Τελευταία δραστηριότητα της συνάντησης ήταν η σωματοποίηση των 4 στοιχείων της φύσης. Η κάθε ομάδα ανέλαβε ένα στοιχείο. Πριν γίνει η παρουσίαση, δόθηκε στη κάθε ομάδα 1 λεπτό για να αποφασίσει τι θα παρουσιάσει σε σχέση με το στοιχείο που της ανατέθηκε. Η Ομάδα Α παρουσίασε το στοιχείο του νερού. Τα μέλη της ομάδας στο μεσαίο επίπεδο σχημάτισαν κύματα με τα σώματά τους. Τα κύματα στην αρχή ήταν μικρά και στη συνέχεια γίνονταν μεγάλα, ενώ, παράλληλα ακουγόταν η μουσική σύνθεση «Κύματα» του Σπανουδάκη. Η Ομάδα Β παρουσίασε το στοιχείο της φωτιάς. Καθισμένοι στο χαμηλότερο επίπεδο, οι μαθητές, με μικρά και μεγάλα ανοίγματα των χεριών τους, οπτικοποίησαν της εξάπλωση μιας φωτιάς, ενώ ταυτόχρονα, ακουγόταν ο ήχος του αναμμένου τζακιού. Η Ομάδα Γ παρουσίασε το στοιχείο του αέρα. Το ένα μέλος παρίστανε τον άνεμο, ενώ τα άλλα δύο, τα δέντρα. Ο άνεμος, όσο πιο δυνατά φυσούσε, τόσο πιο έντονα κουνούσαν τα κλαδιά - χέρια τους, τα δέντρα - οι μαθητές. Τέλος, η Ομάδα Δ μάς παρουσίασε το στοιχείο της γης. Τα μέλη της ομάδας αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τα σώματά τους σε διαφορετικά επίπεδα, προκειμένου να δείξουν τις φάσεις της ζωής ενός δέντρου υπό τη μουσική υπόκρουση «βαλς των λουλουδιών» του Ρώσου συνθέτη, Eugen Doga.

3^η συνάντηση

Στην πρώτη δραστηριότητα της συνάντησης, σε γενικές γραμμές, οι μαθητές ακολούθησαν τις οδηγίες της εμπυχωτριάς. Στην αρχή, κυρίως, υπήρχαν μερικά αγόρια που έσπρωχναν επίτηδες κάποιους συμμαθητές για να προκαλέσουν το γέλιο, χωρίς να ζητάνε συγνώμη, όπως το απαιτούσε η άσκηση, ενώ δύο – τρία παιδιά αποδοκίμασαν την εν λόγω συμπεριφορά τους.

Στη συνέχεια, όταν τα παιδιά παρέλαβαν τις λευκές μπλούζες ενθουσιάστηκαν πολύ και περίμεναν με καρτερικότητα τις οδηγίες. Η Ομάδα Α σημείωσε πάνω στην μπλούζα τη λέξη ευχαριστώ, «λέω ευχαριστώ, όταν... μου προσφέρουν κάτι, με βοηθά ο συμμαθητής μου στα μαθήματα, παίρνω δώρο...», ενώ η Ομάδα Β έγραψε τη λέξη «παρακαλώ», «λέω παρακαλώ όταν...μου λένε ευχαριστώ, όταν δίνω κάτι, όταν ζητάω κάτι». Τέλος, η τρίτη και τελευταία ομάδα, Ομάδα Γ, κατέγραψε πάνω στην μπλούζα τη λέξη «συγνώμη», «λέω συγνώμη, όταν... κάνω λάθος ή κάτι κατά λάθος, κλέβω τη σειρά από κάποιον, φταίω σε κάτι, κοροϊδεύω κάποιον, χτυπάω κάποιον».

Η αμέσως επόμενη δραστηριότητα ήταν άκρως διασκεδαστική για τα παιδιά, καθώς τον ρόλο του καλεσμένου, ανέλαβε το πιο δυναμικό και εξωστρεφές παιδί της κάθε ομάδας. Οι υπόλοιποι μαθητές ανέλαβαν να παίζουν τον ρόλο του δημοσιογράφου, κάνοντας

ερωτήσεις στον καλεσμένο. Αξίζει να σημειωθεί, πως υπήρχαν δυο μαθητές που ανέλαβαν αυτοβούλως, να σχηματίσουν με τα χέρια τους την οθόνη μιας τηλεόρασης. Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Μερικές ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής: «Από πότε ξεκίνησες να χρησιμοποιείς τη λέξη ευχαριστώ; , Ποιος σου έμαθε να λες τη λέξη παρακαλώ; , Πότε λες τη λέξη συγνώμη; , Είναι εύκολο για σένα να ζητάς συγνώμη; , Γιατί πρέπει να είμαστε ευγενικοί; , Εσύ έμαθες σε κάποιον να λέει ευχαριστώ; , Όποιος φοράει τη μπλούζα σου, γίνεται αμέσως ευγενικός με τους άλλους; , Γιατί πρέπει να λέμε ευχαριστώ; , Γιατί πρέπει να ζητάμε συγνώμη;» Οι αντίστοιχες απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι κάτωθι: «Από τότε που ήμουν μικρή. , Μου το έμαθε η μαμά μου. , Λέω συγνώμη, όταν κάνω κάποιο λάθος και δε θέλω να στεναχωριέται κάποιος εξαιτίας μου., Είναι κάπως εύκολο... , Όταν έχεις μάθει να λες την αλήθεια, ζητάς συγνώμη. , Πρέπει να είμαστε ευγενικοί για να είναι και οι άλλοι μαζί μας. , Ναι, έμαθα την αδερφή μου που είναι μικρή. , Ναι, η μπλούζα αυτή είναι μαγική...Κάνει τον άλλον ευγενικό. , Λέμε ευχαριστώ γιατί έτσι είμαστε ευγενικοί. , Πρέπει να ζητάμε συγνώμη γιατί αν δεν ζητάμε συγνώμη, κανείς δε θα θέλει να μας κάνει παρέα».

Τέλος, στην τελευταία δραστηριότητα, οι μαθητές κλήθηκαν να αναλογιστούν πρώτα και στη συνέχεια να μοιραστούν με την υπόλοιπη ομάδα σε ποιον θα έλεγαν συγνώμη ή ευχαριστώ και γιατί. Οι συμμετέχοντες συγκεντρώθηκαν στο ζητούμενο της άσκησης και με αυθορμητισμό έδωσαν τις δικές τους απαντήσεις: «Στη μαμά θα έλεγα ευχαριστώ για το φαγητό που φτιάχνει. Στον φίλο μου θα έλεγα συγνώμη που του μίλησα άσχημα στο διάλειμμα. Στον Γιάννη θα έλεγα συγνώμη για την παρεξήγηση στο μάθημα της γυμναστικής. Στη φίλη μου θα έλεγα ευχαριστώ για το μπισκότο που με κέρασε. Στον παππού μου θα του έλεγα ευχαριστώ που με προσέχει. Στον αδερφό μου θα έλεγα συγνώμη που τον στεναχώρησα επειδή τσακωθήκαμε για ένα παιχνίδι. Στην Σοφία θα έλεγα ευχαριστώ για τη φιλία της. Στη μαμά μου θα έλεγα ευχαριστώ που με φροντίζει. Στους γονείς μου θα έλεγα ευχαριστώ για το αδερφάκι που μου κάνανε. Στον φίλο μου θα ζητούσα συγνώμη που τον έσπρωξα κατά λάθος στις σκάλες».

Η δραστηριότητα έκλεισε με ένα ευχάριστο συναίσθημα, καθώς οι μαθητές έδειξαν ότι ευαισθητοποιήθηκαν πάνω σε ζητήματα κοινωνικής αποδοχής και έδειξαν να αντιλαμβάνονται πως η χρήση ευγενικών λέξεων δεν θεωρείται αδυναμία, αλλά δύναμη.

4^η συνάντηση

Οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στη δραστηριότητα της προθέρμανσης. Υπήρχαν όμως, ορισμένοι μαθητές που δυσκολεύτηκαν να αυτοσχεδιάσουν με αποτέλεσμα να μιμούνται κινήσεις άλλων ή/και να κάνουν κινήσεις που δεν ανταποκρίνονταν σε μεγάλο βαθμό στην οδηγία που δινόταν κάθε φορά.

Σε μια επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν στο ερώτημα: «τι μπορεί να μας δώσει ένα δέντρο;» Οι απαντήσεις που δόθηκαν είτε λεκτικώς είτε μη λεκτικώς ήταν οι εξής: «αεράκι, χαρτί, σκαρφάλωμα, ξεκούραση, οξυγόνο, σκιά, φρούτα, ζωή, συντροφιά, φιλοξενία για τα μικρά ζώα του δάσους, αγάπη, παιχνίδι, ομορφιά». Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις, θα μπορούσαμε να πούμε πως κάποιες από αυτές ήταν αναμενόμενες ενώ, κάποιες άλλες περισσότερο πρωτότυπες.

Στη συνέχεια, έγινε η αφήγηση με τρόπο παραστατικό του παραμυθιού «το δέντρο που έδινε» από την εμψυχώτρια – εκπαιδευτικό. Οι μαθητές παρακολουθούσαν με αμείωτο ενδιαφέρον την ιστορία, ενώ όταν τέθηκαν οι ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό, οι περισσότεροι μαθητές ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και έδωσαν απαντήσεις, σύμφωνα με την πλοκή της ιστορίας. Στην αμέσως επόμενη δράση, οι μαθητές ανέλαβαν να δραματοποιήσουν το κείμενο. Οι διάλογοι των παιδιών ανταποκρίνονταν σε μεγάλο βαθμό στη συνθήκη που δινόταν κάθε φορά και η οποία είχε να κάνει με την ηλικία του αγοριού. Επίσης, η κινησιολογία και η φωνή άλλαζε κάθε φορά αναλόγως την ηλικιακή φάση στην οποία άνηκε το αγόρι κάθε φορά.

Τέλος, στο ομαδικό γλυπτό, οι συμμετέχοντες το δημιούργησαν σταδιακά. Αρχικά, ένας μαθητής σχημάτισε με το σώμα του το κορμό του δέντρου, ενώ οι υπόλοιποι δημιούργησαν με τα σώματά τους, με ή χωρίς κίνηση τα εξής: τα μήλα, τα φύλλα, το αγόρι, τον ήλιο, τα σύννεφα, μια γάτα, έναν σκύλο, ένα λουλούδι, ένα ακόμη δέντρο, μια πεταλούδα. Στο τέλος της συνάντησης, μέσα από μια σύντομη συζήτηση, οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το δέντρο έδινε με ευχαρίστηση και αγάπη στο αγόρι ό,τι εκείνο ήθελε κάθε φορά. Σύμφωνα με τα παιδιά, όταν μας προσφέρεται κάτι, θα πρέπει να νιώθουμε ευγνωμοσύνη για αυτό.

5^η συνάντηση

Κατά την πρώτη φάση της προθέρμανσης, επιλέξαμε μια άσκηση κινησιολογικής φύσεως, ώστε να απελευθερωθεί η ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δοκιμάζοντας να βαδίσουν υπό διαφορετικές συνθήκες, άρχισαν σταδιακά να συνειδητοποιούν τον βαθμό δυσκολίας στην ισορροπία και αναγνώρισαν την ανάγκη για στήριξη ο ένας του άλλου.

Για την εισαγωγή στο θέμα τέθηκε το ζήτημα τι υλικά θα έβαζαν σε μια «εχθρόπιτα». Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν αποπλιστικές και αφορούσαν μεθόδους αφανισμού του αντιπάλου, όπως δηλητήριο, τέρας, φίδι, χάρος, όπλα, βόμβα. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε η αφήγηση του βιβλίου «Η εχθρόπιτα», η οποία σταμάτησε αιφνிடιαστικά, προκειμένου οι μαθητές να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις με την τεχνική της ιδεοθύελλας. Οι απαντήσεις των μαθητών αποτυπώθηκαν στον πίνακα και εν πολλοίς, δε διέφεραν από τις αρχικές τους σκέψεις. Έπειτα, η αφήγηση συνεχίστηκε και διακόπηκε εκ νέου, προκειμένου οι μαθητές να εφαρμόσουν την τεχνική της παγωμένης εικόνας για να αναπαραστήσουν τις στιγμές συνύπαρξης των δυο αντιπάλων. Οι λέξεις «κλειδιά» που τους δόθηκαν ήταν «μονοήμερη συμβίωση» και «ευγενικοί τρόποι». Η Ομάδα Α επέλεξε να προβάλλει τη στιγμή που ο εχθρός πέφτει από το ποδήλατο και ο Τομ προσπαθεί να τον σηκώσει. Από την άλλη, η Ομάδα Β επέλεξε να δείξει τη στιγμή που η βάρκα του Τζέρεμι παρασύρεται από τα ορμητικά νερά του ποταμού και ο Τομ κολυμπά για να τον σώσει. Αξίζει να σημειωθεί ότι και οι ομάδες ανέδειξαν την παροχή βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης και δεν εστίασαν τόσο στους ευγενικούς τρόπους. Για αυτό το λόγο, στην επόμενη δραστηριότητα, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να θέσουν διερευνητικά ερωτήματα στον μαθητή (Τομ), σε σχέση με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ρόλου του. Μεταξύ άλλων, μερικά ερωτήματα ήταν τα εξής: «Γιατί ήταν εχθρός σου ο Τζέρεμι;», «Πώς αισθάνθηκες όταν ο Τζέρεμι χρειάστηκε τη βοήθεια σου;» «Πώς νιώθεις τώρα που απέκτησες έναν νέο φίλο;» με τις απαντήσεις να συνοψίζονται, κατά αντιστοιχία: «Γιατί μου έκλεψε τον καλύτερο μου φίλο», «Ένιωσα λύπη και στεναχώρια», «Νιώθω χαρούμενος γιατί θα παίζουμε όλοι μαζί»

Στην τελευταία δραστηριότητα, ανατέθηκε στα παιδιά να δημιουργήσουν τη «φιλόπιτα» ως αντίποδα της «εχθρόπιτας» και εκείνα επέλεξαν ως βασικά της συστατικά τα εξής: τη ζάχαρη, τη χαρά, την αγάπη, τη φράουλα, τη σοκολάτα, την αγκαλιά, τη ζεστασιά, το παιχνίδι. Κάποια παιδιά ανέφεραν τα ίδια με διαφορετική σειρά. Έτσι, πριν το κλείσιμο της συνάντησης, τονίστηκε η σπουδαιότητα της φιλίας και το πόσο σημαντικό είναι να δίνουμε χώρο και χρόνο στους άλλους προτού τους απορρίψουμε.

6^η συνάντηση

Στις δραστηριότητες προθέρμανσης, οι περισσότεροι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, στη δραστηριότητα «καλημέρα», πολλοί μαθητές επέλεξαν να πουν «καλημέρα» χαρούμενα και ευδιάθετα. Κάποιοι, μάλιστα επέλεξαν καλημερίσουν στη μητρική ή σε ξένη γλώσσα. Έτσι, ακούστηκε η λέξη «καλημέρα» στη ρωσική, αλβανική, ρουμάνικη, βουλγάρικη, αραβική, αγγλική και γερμανική γλώσσα. Η επόμενη σωματική άσκηση φάνηκε διασκεδαστική στους μαθητές. Σχεδόν όλα τα παιδιά, επέλεξαν να «μεταμορφωθούν» σε ένα ζώο συντροφιάς, όπως γάτα, σκύλος, κουνέλι. Κατά την εξερεύνηση του χώρου, 3 μαθήτριες - ζωάκια συναντήθηκαν και συνέχισαν παρέα την αναζήτηση. Υπήρχαν, όμως, 2 μαθητές που κατά το περπάτημα στο χώρο, «έπεφταν» πάνω σε άλλα παιδιά και χασκογελούσαν, πράγμα που δημιούργησε δυσαρέσκεια στους υπόλοιπους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές άκουσαν με προσοχή την αφήγηση της δραματικής ιστορίας και έσπευσαν να προετοιμαστούν για την επόμενη δραστηριότητα. Η επιλογή του παιδιού για τον ρόλο του μαύρου γάτου υπήρξε τυχαία. Στην αρχή, η μαθήτρια ενθουσιάστηκε με την ιδέα πως θα έχει τον ρόλο του «πρωταγωνιστή». Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δράσης, όταν τα παιδιά – αγέλη έδειξαν την περιφρόνησή τους απέναντι στον μαύρο γάτο, που υποδυόταν η μαθήτρια, αμέσως, ένιωσε άσχημα και με τη γλώσσα του σώματος έδειξε την έντονη απογοήτευσή της. Όταν έγινε αυτό αντιληπτό, ακολούθησε συζήτηση με την εκπαιδευτικό – εμψυχώτρια με σκοπό να γίνει κατανοητό στη μαθήτρια ότι πρόκειται για έναν ρόλο. Η μαθήτρια, από τη μεριά της, εξήγησε πως δεν της άρεσε ο ρόλος τελικά, επειδή ο γάτος ήταν μαύρος και βρόμικος.

Όσον αφορά τη συζήτηση που ακολούθησε μεταξύ των γατών της αγέλης, ακούστηκαν οι παρακάτω σκέψεις: «Ο μαύρος γάτος πρέπει να έρχεται από κάποια άλλη γειτονιά», «Φαίνεται τόσο βρόμικος και πεινασμένος... Μάλλον έχει πολύ καιρό να φάει», «Κανείς δεν του δίνει σημασία επειδή είναι άσχημος και βρόμικος», «Δε θα τον πάρει κανείς σπίτι του, επειδή είναι μαύρος και φέρνει γρουσουζιά», «Μπορεί να ήταν και αυτός κάποτε σε σπίτι και να τον έδιωξαν μια μέρα», «Πρέπει να είναι πολύ στεναχωρημένος και να νιώθει μοναξιά». Όταν ήρθε η στιγμή της απόφασης, όλοι οι μαθητές -γάτες της αγέλης συμφώνησαν πως πρέπει να δώσουν μια ευκαιρία στον μαύρο γάτο να μπει στην αγέλη τους, με βασική προϋπόθεση να ακολουθήσει τους κανόνες της αγέλης. Για να στηρίξουν την παραπάνω θέση τους, οι μαθητές – γάτες προέβαλαν τα εξής επιχειρήματα: «Όλοι έχουν δικαίωμα να έχουν φαγητό, καθαρό νερό, σπίτι», «Αν τον δεχτούμε, δε θα νιώθει μοναξιά», «Παιδιά, θυμηθείτε πως κάποιοι από εμάς βρίσκονταν στη θέση του κάποτε», «Θα γνωρίσουμε έναν καινούργιο φίλο». Ένας

μαθητής – γάτος νωρίτερα δεν ήθελε να δεχτεί η αγέλη του, τον μαύρο γάτα για να μην τους φέρει κακοτυχία και γρουσουζιά. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, διαφώνησαν με το επιχείρημά του, επιμένοντας πως το χρώμα ή άλλο εξωτερικό χαρακτηριστικό δεν καθορίζει το πόσο καλοί ή κακοί είμαστε για τους άλλους.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για την δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν και συμφώνησαν στο ότι η ζωή θα ήταν στενάχωρη και σκληρή, αν οι άλλοι μας απέρριπταν συνεχώς, επειδή διαφέρουμε σε κάτι από αυτούς. Τα συναισθήματα που ένιωσαν οι μαθητές, όταν είδαν τον μαύρο γάτο να τους πλησιάζει, ήταν μεταξύ άλλων, λύπη, θυμός, αηδία, στεναχώρια. Όπως οι ίδιοι δήλωσαν, αποφάσισαν να τον δεχτούν επειδή σκέφτηκαν πως κάποτε ήταν και αυτοί στη θέση του. Ενώ, κάποιιοι που δεν ήταν στη θέση του, σκέφτηκαν πως δε θα ήθελαν με τίποτα να βρεθούν σε αυτήν, κάποια στιγμή στο μέλλον. Ακόμη, υποστήριζαν πως τα δικαιώματα είναι ίδια και ίσα για όλους.

7^η συνάντηση

Στη δραστηριότητα της ενεργοποίησης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια, επιλέγοντας κατά κύριο λόγο έναν φίλο τους. Κάποιοι μαθητές έπλαθαν τη μαριονέτα τους με αργές, απαλές κινήσεις ενώ, κάποιοι άλλοι προχώρησαν σε πιο απότομες και άγαρμπες κινήσεις. Σε γενικές γραμμές, οι μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα αυτή.

Στην αμέσως επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές κινήθηκαν στον χώρο, ελεύθερα ως φαντάσματα. Η μουσική επένδυση της δραστηριότητας, βοήθησε τους μαθητές να εκφραστούν σωματικά και να παράγουν ήχους πιο απελευθερωμένα., αξιοποιώντας όλο το διαθέσιμο χώρο. Μερικά αγόρια - φαντάσματα κρύφτηκαν κάτω από τα θρανία ή πίσω από τα έπιπλα της αίθουσας για να τρομάζουν τα άλλα παιδιά που είχαν τον ίδιο ρόλο.

Αμέσως μετά, κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας από την εκπαιδευτικό – εμπυχωτέρα, τα παιδιά έδειξαν να αγωνιούν για το ποια θα είναι η επόμενη δραστηριότητα που θα τους δοθεί. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, την ομάδα των φαντασμάτων και την ομάδα των κατοίκων από την εκπαιδευτικό. Την ώρα της σύσκεψης των φαντασμάτων για να αποφασίσουν ποιες δοκιμασίες – σκανταλιές θα αναθέσουν στους κατοίκους, υπήρχε συνεργασία, κυρίως μεταξύ των παιδιών που διέθεταν πολλές ιδέες. Αντιθέτως, οι πιο συνεσταλμένοι και ντροπαλοί μαθητές, δεν συμμετείχαν ενεργά στη φάση αυτή. Παρόλο που υπήρχε παρότρυνση από την εκπαιδευτικό – εμπυχωτέρα, δυσκολεύονταν να σκεφτούν

γρήγορα και αποφασιστικά. Οι προκλήσεις που ανατέθηκαν στην ομάδα των κατοίκων ήταν οι εξής: «να μουτζουρώσεις το χέρι του φίλου σου με στίλο», «να σταματήσεις να κάνεις παρέα με έναν φίλο σου» «να πεις ψέματα στους γονείς σου για τα μαθήματα» «να κοροϊδέψεις κάποιον συμμαθητή σου για κάτι» «να κατηγορήσεις κάποιον για κάτι που δεν έκανε» «να φέρεις σε άσχημη θέση κάποιον» «να πάρεις κρυφά το φαγητό από την τσάντα του συμμαθητή σου». Ως ανταλλάγματα αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων τα εξής: «φιλία», «οποιαδήποτε χάρη», «βιντεοπαιχνίδι», κυρίως όμως, «χρήματα». Από την άλλη μεριά, οι μαθητές - κάτοικοι δεν ενέδωσαν σε κανέναν πειρασμό - εκτός από έναν – και ανέφεραν, μεταξύ άλλων ότι: «δε μ' αρέσει να λέω ψέματα», «είναι κακό να κοροϊδεύουμε τους άλλους», «δε με νοιάζουν τα λεφτά». Σε συνέχεια του προηγούμενου, τους μοιράστηκε από ένα χαρτόνι σε κάθε ομάδα, όπου έπρεπε να εκτελέσουν τον «ρόλο πάνω στον τοίχο». Η Ομάδα Α σχεδίασε το περίγραμμα ενός φαντάσματος μέσα στο οποίο είχε γράψει τις λέξεις/ φράσεις: «μίσος, κλεψιά, φόβος, θάσας δείξω εγώ, θα σε εκδικηθώ». Εκτός περιγράμματος, σημείωσε λέξεις /φράσεις όπως: «δε σε φοβάμαι, θα σε νικήσω, θα σε διώξω, δε με νοιάζει τι λες, στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν, φόβος, σκοτάδι». Από την άλλη, η ομάδα Β ζωγράφησε το περίγραμμα ενός ανθρώπινου σώματος (κάτοικος), μέσα στο οποίο έγραψε: «θάρρος, λέμε την αλήθεια, δεν κάνω αυτό που δε θέλω να μου κάνουν», ενώ, έξω από αυτό κατέγραψε λέξεις/φράσεις: «είσαι δυνατός, μπορείς, είμαστε μαζί σου». Συμπερασματικά, όλοι σχεδόν οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη δράση και υποστήριξαν με τη στάση τους τη σημασία που ενέχουν οι κοινωνικές αξίες έναντι των υλικών αγαθών.

Τέλος, με έναν διασκεδαστικό τρόπο, ολοκληρώθηκε η συνάντησή μας αυτή, καθώς οι μαθητές ανάλαβαν τον ρόλο του στιχουργού για να γράψουν τον στίχο του τραγουδιού του ναι και του όχι. Αξίζει να σημειωθεί πως, τα παιδιά επέλεξαν να πουν ναι σε θετικά συναισθήματα και αξίες, όπως, φιλία, χαρά, αγκαλιά, ενώ, απέρριψαν με το όχι τους, όλα εκείνα τα αρνητικά συναισθήματα και τις καταστάσεις που τα γεννούν.

8^η συνάντηση

Κατά την έναρξη της συνάντησης, οι μαθητές κλήθηκαν να φανταστούν τον εαυτό τους ως ένα μεγάλο μπαλόνι που σταδιακά φουσκώνει. Αμέσως, οι μαθητές εφάρμοσαν αυτό που τους ζητήθηκε, με τους περισσότερους να κινούνται μέσα στον χώρο της αίθουσας με ανοιχτά τα χέρια και φουσκωμένα τα μάγουλα. Έπειτα, όταν έφτασαν στο σημείο του σκασίματος του μπαλονιού, μια μερίδα μαθητών το απέδωσε πέφτοντας αιφνιδιαστικά στο πάτωμα, ενώ, κάποιοι άλλοι με δυνατό χτύπημα των χεριών τους στα πόδια τους.

Κατόπιν, προβλήθηκε η ταινία μικρού μήκους «Snack attack» και στη συνέχεια οι μαθητές προχώρησαν στη δραστηριότητα «ρόλος πάνω στον τοίχο». Η Ομάδα Α ζωγράφισε το περίγραμμα της γιαγιάς, προσθέτοντας μέσα σε αυτό τα εξής: «χαρά, θυμό, λύπη, ευτυχία, μ' αρέσει το μπισκότο, μα τι γίνεται εδώ, μού τρώει τα μπισκότα». Ακόμη, έξω από περιγράμματά της, σημειώθηκαν οι λέξεις/φράσεις, όπως: «η γιαγιά νομίζει πως είναι δικά της τα μπισκότα, πωπω! Μια θυμωμένη γιαγιά». Την ίδια στιγμή, η Ομάδα Β σχεδίασε το περίγραμμα του αγοριού και έξω από αυτό έγραψε: «Νομίζει πως η γιαγιά είναι χαζή που παίρνει τα μπισκότα του, νομίζει πως τον κατηγορεί, το αγόρι αναρωτιέται γιατί η γιαγιά να θυμώνει μαζί του». Στο εσωτερικό του περιγράμματος σημειώθηκαν τα εξής: «ηρεμία, λύπη, βαριέμαι, δεν καταλαβαίνω τίποτα».

Στη συνέχεια, οι μαθητές εκ νέου χωρίστηκαν σε διαφορετικές ομάδες, με απώτερο στόχο να ζωντανέψουν με την τεχνική του μονολόγου, την ιστορία της ταινίας από τη μεριά του νεαρού και της γιαγιάς αντίστοιχα. Έτσι, προέκυψαν οι παρακάτω μονόλογοι: «Παιδιά, δε θα πιστεύετε στα αυτιά σας, τι έπαθα σήμερα. Σε ένα παγκάκι μια γιαγιά ήρθε και έκατσε δίπλα μου και άρχισε να τρώει από τα μπισκότα μου. Όταν πήγα να πάρω ένα, εκείνη θύμωσε και μου φώναζε. Εγώ συνέχιζα να ακούω τη μουσική μου και να τρώω μαζί της τα μπισκότα μου» είπε ο νεαρός. «Αχ, παιδάκια θα σας πω κάτι για το οποίο ντρέπομαι πολύ. Σήμερα νόμιζα ότι κάποιος μού είχε κλέψει τα μπισκότα μου και τα έτρωγε στο παγκάκι που έκατσα» ανέφερε η ηλικιωμένη γιαγιά. Με βάση τους παραπάνω μονολόγους, διαπιστώθηκε πως η Ομάδα Β αδυνατούσε να αποδώσει το συμβάν από τη μεριά της γιαγιάς με χρονολογική σειρά και με λεπτομέρεια. Αντιθέτως, η Ομάδα Α είχε προσωδία και παραστατικότητα στον λόγο της, ενώ, ακολούθησε την εξέλιξη του γεγονότος από την αρχή μέχρι το τέλος. Θα ήταν παράλειψη μας να μην αναφέρουμε μερικές τοποθετήσεις των παιδιών σύμφωνα με τις οποίες, η συμπεριφορά της γιαγιάς έρχεται σε αντίθεση με την στερεοτυπική εικόνα μια ενάρετης και γλυκιάς ηλικιωμένης και του αγοριού στον αντίποδα, του αντιδραστικού χαρακτήρα που αποδίδεται στο νεαρό της ηλικίας του.

Εν συνεχεία, στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της συνάντησης, τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα με την ιδέα ότι θα φουσκώσουν μπαλόνι και στην αρχή, νόμιζαν πως θα παίξουν με αυτό. Στην πορεία, όμως, ο ενθουσιασμός τους μετατράπηκε σε μια μικρή απογοήτευση, με αποτέλεσμα οι μισοί περίπου να ασχοληθούν με τις οδηγίες της άσκησης που ακολούθησε. Το παραπάνω αιτιολογείται από την αδυναμία – δυσκολία τους να αντιληφθούν τη συσχέτιση του μπαλονιού με το συναίσθημα του θυμού. Τέλος, τα υπόλοιπα παιδιά που συμμετείχαν στην άσκηση, υποστήριξαν πως θα προτιμούσαν ο αέρας- θυμός να βγαίνει από το μπαλόνι, χωρίς να χρειαστεί να το σκάσουν. Σε αντίθετη περίπτωση, το απότομο σκάσιμο

του μπαλονιού θα προκαλούσε τρόμο, τόσο σε εμάς όσο και στους άλλους, καθώς και στην απώλεια του μπαλονιού.

9^η συνάντηση

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας τα παιδιά προσήλθαν ανήσυχα στην αίθουσα, καθώς υπήρχε ένα συμβάν τσακωμού ενός μαθητή με την υπόλοιπη ομάδα, λόγω της αδυναμίας αποδοχής της ήττας του, στο ομαδικό παιχνίδι. Το περιστατικό αυτό αποτέλεσε την κατάλληλη αφορμή για να εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

Κατά τη διάρκεια της φάσης της προθέρμανσης, παρατηρήθηκε ότι ο εν λόγω μαθητής κινούταν στον χώρο με έντονο βηματισμό που σταδιακά εναρμονίστηκε με την υπόλοιπη ομάδα. Στη συνέχεια, οι μαθητές αναγνώρισαν τα συναισθήματα των παιδιών της εικόνας και τα αντιστοίχισαν με τον κατάλληλο αριθμό της μπλούζα τους. Ως το πιο δυσάρεστο συναίσθημα, οι μαθητές ανέφεραν στην πλειονότητα τους, εκείνο του θυμού, επηρεασμένοι, ενδεχομένως από το συμβάν που προηγήθηκε, αν και το αιτιολόγησαν ως εξής: «ένα θυμωμένο άτομο, μπορεί να πει και να κάνει πράγματα που δεν τα εννοεί με αποτέλεσμα να στεναχωρήσει τους γύρω του», «κανείς δε θέλει να κάνει παρέα με ένα θυμωμένο άτομο».

Εν συνεχεία, οι μαθητές σημείωσαν με μια σχετική ευκολία τα συναισθήματα που θα ένιωθαν σε μια δυσάρεστη ή/και ευχάριστη για αυτούς κατάσταση (σενάρια). Ενδεικτικά, λοιπόν, στην περίπτωση που «όλοι ήταν καλεσμένοι σε ένα πάρτι, εκτός από σένα», δόθηκε ως απάντηση: «το συναίσθημα της λύπης», ενώ, παράλληλα προτάθηκε ως λύση να πάει να τους μιλήσει και να τους εξηγήσει ότι αυτό που κάνανε ήταν λάθος. Αντιθέτως, στην περίπτωση που κάποιος έπαιρνε «τον καλύτερο βαθμό στην τάξη» κυριάρχησε το συναίσθημα της χαράς ενώ σημειώθηκε και το συναίσθημα της ζήλιας που βιώνουν οι συμμαθητές του. Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως ανέφερε ο μαθητής προφορικά, ως επικρατέστερη λύση για την αντιμετώπιση της ζήλιας, είναι να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και οι ίδιοι, προκειμένου να πάρουν την επόμενη φορά, έναν καλύτερο βαθμό.

Σε συνέχεια της προηγούμενης δράσης, χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες και με ιδιαίτερο ζήλο και αφοσίωση αξιοποίησαν τις διάφορες τεχνικές του Θεάτρου και των Εικαστικών, για να αναπαραστήσουν τα διάφορα συναισθήματα, τα οποία αναγνωρίστηκαν πλήρως από τα υπόλοιπα παιδιά. Στην φάση της ανατροφοδότησης, όλα τα μέλη των ομάδων συμφώνησαν με την αναγκαιότητα έκφρασης των συναισθημάτων μας στους άλλους, γιατί με

αυτόν τον τρόπο οι άλλοι μπορούν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά μας και να μας δώσουν λύση.

Η συνάντηση έκλεισε με έναν ξεκαρδιστικό τρόπο, αφού όλα τα παιδιά γέλασαν με τη ψυχή τους κατά τη διάρκεια της άσκησης της «γελωτοθεραπείας», αφήνοντας, έτσι, πίσω τους όλα εκείνα τα δυσάρεστα συναισθήματα που είχαν, πριν την έναρξη της συνάντησης.

10^η συνάντηση

Τα διαμορφωμένο κλίμα της τάξης ήταν ιδιαίτερο θετικό, πράγμα που βοήθησε τα παιδιά να ανταποκριθούν με άνεση στη δραστηριότητα της ενεργοποίησης της ομάδας. Τα παιδιά, συγκεκριμένα, ευαισθητοποιήθηκαν στο θέμα της εξαφάνισης του σκύλου και ήταν πρόθυμα να δώσουν λύση, μιας που τα περισσότερα έχουν στον σπίτι τους κάποιο κατοικίδιο. Ως επικρατέστερες λύσεις στο πρόβλημα του φίλου τους, ήταν οι ακόλουθες προτάσεις: «Να τοιχοκολλήσουμε αφίσες σε όλους τους δρόμους και στα εμπορικά καταστήματα», «Να αναρτηθεί η αφίσα με τα στοιχεία του σκύλου, σε ιστοσελίδες και στα κοινωνικά δίκτυα», «Να δοθεί χρηματική αμοιβή σε όποιον βρει τον Ρας», «Να ζητήσουμε βοήθεια από τις φιλοζωικές οργανώσεις», «Να ενημερώσουμε τους γείτονες». Από τα παραπάνω, προς μεγάλη μας έκπληξη αντιληφθήκαμε πως οι μαθητές, με βάση τα βιώματά τους, έδειξαν ενσυναίσθηση και ταυτίστηκαν με τη θέση του Γιάννη.

Στην πράξη, κάθε ομάδα αξιοποίησε τις ιδιαίτερες ικανότητες που είχε, προκειμένου να αποτυπώσει με τον πιο ευφάνταστο τρόπο την επικρατέστερη λύση της στο πρόβλημα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως μια ομάδα επέλεξε την παρουσίαση ενός έκτακτου δελτίου ειδήσεων, αξιοποιώντας τον αυθόρμητο λόγο και την θεατρικότητα των μελών της.

Κλείνοντας, στο στάδιο της ανατροφοδότησης, οι μαθητές σημείωσαν στο εσωτερικό περίγραμμα της παλάμης τους, διάφορες σκέψεις τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους. Ενδεικτικά, καταγράφηκαν τα εξής: « συζητάω με τους γονείς μου», «πηγαίνω μια βόλτα στη φύση», «ακούω μουσική», «ζωγραφίζω», «χτυπάω ένα σάκο του μποξ», «πλακώνω στο ξύλο τον αδερφό μου», «παίζω playstation». Από τις παραπάνω η απάντηση «πλακώνω στο ξύλο τον αδερφό μου», δόθηκε για να προκαλέσει το γέλιο των συμμαθητών και όχι για να ληφθεί σοβαρά υπόψιν.

11^η συνάντηση

Παρατηρήθηκε πως, κατά τη φάση της προθέρμανσης, οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με τη διαδικασία τυχαίας δημιουργίας ομάδας κατά συστάδες, χωρίς κανένα παράπονο και γκρίνια.

Στο πλαίσιο αυτό, κινήθηκαν με ετοιμότητα σε όλο τον χώρο της τάξης και σχημάτισαν τις ομάδες τους. Εν συνεχεία, εντοπίστηκε ο έκδηλος προβληματισμός των περισσότερων μαθητών, στη θέαση της εικόνας της κύριας δραστηριότητας, γεγονός που αποτυπώθηκε και στις απαντήσεις τους. Συγκεκριμένα, ανέφεραν τα εξής: «το κοριτσάκι που είναι μόνο του νιώθει στεναχωρημένο, γιατί δεν το παίζουν και το κοροϊδεύουν», «η παρέα των κοριτσιών κάνει bullying στο κοριτσάκι», «είναι κακιά η παρέα των κοριτσιών, γιατί γελάνε μαζί της», «το κοριτσάκι νιώθει μοναξιά», «το κορίτσι θέλει μια αγκαλιά», «της λείπουν οι φίλες της», «η παρέα των κοριτσιών έχει ανάγκη να κοροϊδέψει το κορίτσι επειδή φοράει ριγέ καλσόν και έχει δυο πλεξούδες». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν η κατάθεση προσωπικών βιωμάτων του παρελθόντος, γεγονός που αναδεικνύει ότι όλα τα παιδιά έχουν βιώσει την περιθωριοποίηση λόγω είτε της καλής σχολικής τους επίδοσης είτε της διαφορετικής εξωτερικής τους εμφάνισης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως κανένας μαθητής δεν ανέφερε ότι είχε εμπλακεί στο παρελθόν σε περιστατικό ενδοσχολικής ή/και εξωσχολικής βίας σε κάποιον συνομήλικό του.

Έπειτα, οι μαθητές των τριών ομάδων που σχηματίστηκαν, παρουσίασαν τη στιγμή του πειράγματος, όπως αυτή φαίνεται στην εικόνα, το τι προηγήθηκε πριν από αυτό και ποια ήταν η κατάληξη – λύση του προβλήματος.

Στο τελευταίο στάδιο, ομαδοσυνεργατικά οι μαθητές συζήτησαν τις ανάγκες τους και τις τοποθέτησαν ιεραρχικά με βάση τον βαθμό σημαντικότητας για τους ίδιους. Στη βάση της πυραμίδας, σημείωσαν τη λέξη «φιλία» και ακολούθως, τις λέξεις «αγάπη», «παιχνίδι», «οικογένεια», ενώ στην κορυφή συμπλήρωσαν τη λέξη «σχολείο». Μετά την παρουσίαση, έγινε φανερό πως η τοποθέτηση της φιλίας της στη βάση της πυραμίδας, αποτελεί την πιο σημαντική ανάγκη των παιδιών, έναντι της οικογένειας που τη θεωρούν δεδομένη.

12^η συνάντηση

Στη πρώτη φάση της προθέρμανσης, οι μαθητές, προτού καθίσουν οκλαδόν, διακατέχονταν από μια περιέργεια για το είδος της δραστηριότητας που θα ακολουθούσε. Κατά την εκτέλεση της άσκησης, οι μαθητές συμπλήρωσαν τα χαρτάκια με τις προτάσεις τους με άμεσο και αυθόρμητο τρόπο. Μερικές εκ των οποίων, ήταν οι ακόλουθες: «Αν βγεις έξω στη βροχή, θα γίνεις μούσκεμα.», «Αν δεν προσέχεις στον δρόμο, θα σε χτυπήσει αμάξι.», «Αν δεν πλένεις τα δόντια σου, θα σου χαλάσουν», «Αν κοροϊδεύεις τους άλλους, θα μείνεις μόνος σου.», «Αν είσαι σπάταλος, θα μείνεις χωρίς λεφτά.», «Αν χτυπήσεις κάποιον επίτηδες, θα σε χτυπήσει και εκείνος.» Με βάση τις παραπάνω ενδεικτικές απαντήσεις, έγινε φανερό, πως οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις συνέπειες των πράξεων τους και αντιλήφθηκαν ότι πίσω από κάθε δράση, υπάρχει και μία αντίδραση.

Εν συνεχεία, τα παιδιά με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, προσπάθησαν να αντιστοιχίσουν τα διάφορα αντικείμενα των ρόλων σε κάποιο έμβιο ον. Για παράδειγμα, το αντικείμενο «στέκα με κεραίες» παρέπεμπε κάποιους μαθητές σε «έντομα», ενώ, κάποιους άλλους σε «εξωγήινους». Ακόμη, τα αντικείμενα «καπέλο, γυαλιά ηλίου, κιθάρα» παρέπεμψαν στις «καλοκαιρινές διακοπές» με τους περισσότερους να αποτελούν «αξεσουάρ ενός τουρίστα ή μουσικού». Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα αναδύθηκε η φαντασία των παιδιών και δημιουργική τους σκέψη. Η αποκάλυψη των κατά αντιστοιχία ρόλων με τα αντικείμενα, πραγματοποιήθηκε στην αμέσως επόμενη δράση, όπου παρουσιάστηκε, υπό τη μορφή της αφήγησης - ο γνωστός σε όλους μας - μύθος του Αισώπου «Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας».

Τα παιδιά, έπειτα, περιέγραψαν την καθημερινότητα τόσο του τζίτζικα, όσο και του μέρμηγκα, τονίζοντας την εργατικότητα του μέρμηγκα και την ξεγνοιασιά του τζίτζικα. Άξιο λόγου αποτελεί η άποψη ενός μαθητή, σύμφωνα με την οποία: «ο πιο σημαντικός τύπος ανθρώπου είναι ο εργατικός, όπως στην περίπτωση του μέρμηγκα». Όσον αφορά τα συναισθήματα των δύο ηρώων, οι περισσότεροι ανέφεραν «τη χαρά και την ευχαρίστηση που ένιωθε ο μέρμηγκας για τα αποτελέσματα του κόπου του», καθώς και «τη λύπη και τη μοναξιά που βίωνε ο τζίτζικας, τους χειμερινούς μήνες». Από τα παραπάνω γίνεται σαφές, ότι τα παιδιά στηρίχθηκαν στο επιμύθιο της ιστορίας, για να διατυπώσουν τις απόψεις τους.

Στην κυρίως δράση, οι μαθητές δραματοποίησαν τον μύθο, αναλαμβάνοντας κάθε ομάδα, διαφορετικό ρόλο (τζίτζικας – μέρμηγκας). Ενώ στην αρχή, τα μέλη των ομάδων ήταν συγκεντρωμένα στους ρόλους, στην πορεία, χαλάρωσαν και αρκέστηκαν να κάνουν αστεία μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, διακόπηκε η παραπάνω δραστηριότητα και προχωρήσαμε στην τελευταία φάση της συνάντησης μας.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές έδωσαν ένα διαφορετικό τέλος στον μύθο, παρουσιάζοντάς τον στην ολομέλεια με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού. Το τέλος τους ήταν τρυφερό μιας που ο μέρμηγκας δέχτηκε στο σπυτικό του τον τεμπέλη τζίτζικα, για να τον βοηθήσει και να τον αφυπνίσει.

Η συνάντησή μας έκλεισε μέσα σε ένα κλίμα συγκίνησης και έντονης συναισθηματικής φόρτισης, αλλά δόθηκε η υπόσχεση οι δραστηριότητες να επαναληφθούν σε μελλοντικό χρόνο, είτε από εμάς είτε από άλλους εκπαιδευτικούς – εμπυχωτές.

6.2. Ποσοτική ανάλυση αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε αξιοποιώντας το στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences).

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο ανεξαρτησίας, γνωστό χ^2 test ή αλλιώς κριτήριο ελέγχου πινάκων συνάφειας (contingency tables) (Κατσης, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2006).

Η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αποτυπώθηκε από έναν συγκεντρωτικό πίνακα αποτελεσμάτων, προκειμένου να συγκριθούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, πριν και μετά τις παρεμβάσεις του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Τα αποτελέσματα επεξεργάστηκαν με τον έλεγχο της κανονικότητας χ^2 test, για να διαπιστωθεί αν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάμεσα τις πρότερες και μεταγενέστερες απαντήσεις των μαθητών. Ουσιαστικά, για να προκύψει κανονικότητα στις μεταβλητές, θα πρέπει η p – τιμή να είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$ (5%) ή $p < 0,001$ (1%).

Αν ισχύει αυτό, τότε οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων επενέργησε θετικά με την εμπλοκή των μαθητών στις εκάστοτε παρεμβάσεις. Στην περίπτωση όμως, που το επίπεδο σημαντικότητας αγγίζει το $p=0,05$ (5%) ή $0,001$ (1%) ή είναι μεγαλύτερο από αυτό, τότε συμπεραίνουμε πως οι παρεμβάσεις δε λειτούργησαν αποτελεσματικά ως προς την βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Ερώτηση 1

Πίνακας 1.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 1^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	7	59	10	84
Πολύ συχνά	1	8	-	-
Συχνά	1	8	1	8
Σπάνια	3	25	1	8
Ποτέ	-	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $\text{sign.} = 0,303 > 0,05$

Πίνακας 1.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 1^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
7,200	6	,303

Ερώτηση 2

Πίνακας 2.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 2^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	5	41	5	41
Πολύ συχνά	3	25	2	17
Συχνά	2	17	4	34
Σπάνια	2	17	-	-
Ποτέ	-	-	1	8
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $\text{sign.} = 0,007 < 0,05$.

Πίνακας 2.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 2^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
22,500	9	,007

Ερώτηση 3

Πίνακας 3.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 3^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Θυμώνεις εύκολα;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	2	17	1	8
Πολύ συχνά	4	33	2	17
Συχνά	2	17	3	25
Σπάνια	1	8	5	42
Ποτέ	3	25	1	8
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,146 > 0,05$.

Πίνακας 3.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 3^η ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
21,900	16	,146

Ερώτηση 4

Πίνακας 4.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 4^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Φιλονικές και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	1	8	1	8
Πολύ συχνά	1	8	2	17
Συχνά	1	8	3	25
Σπάνια	1	8	1	8
Ποτέ	8	68	5	42
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,41 > 0,05$

Πίνακας 4.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 4^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
27,000	16	,041

Ερώτηση 5

Πίνακας 5.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 5^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	7	59	7	58
Πολύ συχνά	1	8	2	17
Συχνά	1	8	2	17
Σπάνια	2	17	1	8
Ποτέ	1	8	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε μια σύγκλιση των απόψεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, πριν και μετά τις συναντήσεις, μιας που ο δείκτης σημαντικότητας $\text{sign.} = 0,001 = 0,001$

Πίνακας 5.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 5^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
36,000	12	,001

Ερώτηση 6

Πίνακας 6.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 6^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Εκνευρίζεσαι εύκολα;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	2	17	1	8
Πολύ συχνά	3	25	1	8
Συχνά	2	17	4	33
Σπάνια	2	17	2	17
Ποτέ	3	24	4	34
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,041 < 0,05$.

Πίνακας 6.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 6^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
27,000	16	,041

Ερώτηση 7

Πίνακας 7.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 7^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Προσφέρεται βοήθεια σε άλλους μαθητές;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	6	50	7	59
Πολύ συχνά	3	25	4	33
Συχνά	3	25	-	
Σπάνια	-	-	1	8
Ποτέ	-	-	-	
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $\text{sign.} = 0,028 < 0,05$.

Πίνακας 7.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 7^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
10,857	4	,028

Ερώτηση 8

Πίνακας 8.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 8^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	7	59	4	34
Πολύ συχνά	2	17	6	50
Συχνά	1	8	-	-
Σπάνια	2	17	1	8
Ποτέ	-	-	1	8
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,080 > 0,05$.

Πίνακας 8.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 8^η ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
15,429	9	,080

Ερώτηση 9

Πίνακας 9.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 9^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	5	42	3	25
Πολύ συχνά	3	25	4	34
Συχνά	1	8	1	8
Σπάνια	3	25	-	-
Ποτέ	-	-	4	33
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $\text{sign.} = 0,040 < 0,05$.

Πίνακας 9.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 9^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
17,600	9	,040

Ερώτηση 10

Πίνακας 10.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 10^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Χάνεις την ψυχραιμία σου;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	-	-	1	8
Πολύ συχνά	4	33	-	-
Συχνά	2	17	2	17
Σπάνια	3	25	7	58
Ποτέ	3	25	2	17
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,103 > 0,05$.

Πίνακας 10.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 10^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
14,571	9	,103

Ερώτηση 11

Πίνακας 11.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 11^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Πειράξεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	-	-	-	-
Πολύ συχνά	-	-	-	-
Συχνά	1	8	1	8
Σπάνια	1	8	1	8
Ποτέ	10	84	10	84
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε μια σύγκλιση των απόψεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, πριν και μετά τις συναντήσεις, μιας που ο δείκτης σημαντικότητας $sign. = 0,001 = 0,001$

Πίνακας 11.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 11^η ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
24,000	4	,001

Ερώτηση 12

Πίνακας 12.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 12^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	6	49	9	75
Πολύ συχνά	2	17	2	17
Συχνά	2	17	1	8
Σπάνια	2	17	-	-
Ποτέ	-	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,079 > 0,05$.

Πίνακας 12.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 12^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
11,333	6	,079

Ερώτηση 13

Πίνακας 13.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 13^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	-	-	2	17
Πολύ συχνά	5	41	4	34
Συχνά	-	-	2	17
Σπάνια	2	18	4	32
Ποτέ	5	41	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $sign. = 0,036 < 0,05$.

Πίνακας 13.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 13^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
13,500	6	,036

Ερώτηση 14

Πίνακας 14.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 14^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Πειράξεις και περιγέλας τους άλλους μαθητές;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	-	-	-	-
Πολύ συχνά	1	8	-	-
Συχνά	-	-	1	8
Σπάνια	2	17	2	17
Ποτέ	9	75	9	75
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε μια σύγκλιση των απόψεων των μαθητών στο ερωτηματολόγιο, πριν και μετά τις συναντήσεις, μιας που ο δείκτης σημαντικότητας $sign. = 0,001 = 0,001$

Πίνακας 14.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 14^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
24,000	4	,001

Ερώτηση 15

Πίνακας 15.1. Συγκριτικός πίνακας απαντήσεων των μαθητών στην 15^η ερώτηση του ερωτηματολογίου

Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;	Πριν		Μετά	
	N	%	N	%
Πάντα	-	-	1	8
Πολύ συχνά	2	17	1	8
Συχνά	2	17	1	8
Σπάνια	2	17	4	30
Ποτέ	6	49	5	46
ΣΥΝΟΛΟ	N=12		N=12	

Από την στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, πριν και μετά τις συναντήσεις, εφόσον $\text{sign.} = 0,020 < 0,05$.

Πίνακας 15.2. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των απαντήσεων των μαθητών στην 15^η ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Chi Square Test		
Value	df	Asymp. Sig.(2-sided)
24,000	12	,020

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας μας, είμαστε σε θέση να επιβεβαιώσουμε την αρχική υπόθεση που είχαμε θέσει, δηλαδή το κατά πόσο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στους μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα κατέδειξε πως το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη του διάυλου επικοινωνίας, μεταξύ των παιδιών με τους συνομήλικούς τους. Παράλληλα, έγινε σαφές πως η Δραματική Τέχνη συνέβαλε στην ανάπτυξη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και της παροχής βοήθειας, αγνοώντας, πολλές φορές τις τυχόν συγκρούσεις και διαφωνίες που τυχόν υπήρχαν ανάμεσα στους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές έμαθαν να αναγνωρίζουν με επάρκεια τα αρνητικά τους συναισθήματα, όπως θυμό, ζήλια, ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύθηκε το αίσθημα της αυτοπροστασίας σε ενδεχόμενες παρενοχλήσεις από τρίτους.

Παρ' όλα αυτά, στην θεματική της υιοθέτησης του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος παρατηρήθηκε πως οι μαθητές υπέδειξαν μεγαλύτερη προθυμία και διάθεση να προσκαλέσουν και να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους στις ομαδικές δραστηριότητες, την ίδια στιγμή που, στην θεματική της διαχείρισης του συναισθήματος, υποστήριζαν ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν το θυμό τους με αποτέλεσμα να χάνουν την ψυχραιμία τους. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί πως στη θεματική της αποδοχής του άλλου, η πλειονότητα των μαθητών ενστερνίστηκε τη θέση για αποφυγή της ψυχολογικής και συναισθηματικής παρενόχλησης των συμμαθητών τους, την ώρα που δε θεωρούσαν τον εαυτό τους καλό φίλο. Τέλος, στην θεματική της ενσυναίσθησης, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν περισσότερο στα συναισθήματα των άλλων και έπαψαν να δρουν χωρίς να σκέφτονται.

Ωστόσο, χωρίς να αποκλείονται τα παραπάνω συμπεράσματα της έρευνας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψιν και τα συμπεράσματα που απορρέουν από την ποιοτική μας έρευνα, μιας που το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια «ανθρωποκεντρική δραστηριότητα» και προσεγγίζεται με την περιγραφική κριτική του εκπαιδευτικού – παρατηρητή (Αλκηστis, 2008). Σε γενικές γραμμές, οι συμμετέχοντες ήταν θετικά προσκείμενη προς την εμπλοκή τους στις εκάστοτε παρεμβάσεις, ακολούθησαν τις οδηγίες που τους δόθηκαν και ήταν υπομονετικοί αλλά και συνάμα ανυπόμονοι για την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε από τις δράσεις ότι ήθελαν να υποστηρίξουν τον μαθητή που είχε το ρόλο του αδύναμου-περιθωριοποιημένου σε ένα παιχνίδι ρόλων, αφού πρωτίστως ο τελευταίος είχε αποδεχτεί τους

εκάστοτε κοινωνικούς κανόνες. Επιπροσθέτως και σε απόλυτη αρμονία με την ποσοτική έρευνα, φάνηκε πως οι μαθητές αναγνώρισαν τον αρνητικό πρόσημο που ενέχει η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων προς τους τρίτους αλλά και την αξία των καλών τρόπων συμπεριφοράς (δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως σε αντιδιαστολή με την αρνητική τους αυτοαξιολόγηση περί παιδικής φιλίας, παρουσίασαν ιδιαίτερο ζήλο για την επίλυση ενός προβλήματος που αντιμετώπιζε ένας ιδεατός φίλος τους.

7.2. Περιορισμοί έρευνας

Στην παρούσα εργασία, αξίζει να επισημάνουμε ορισμένους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και διαρθρώνονται ως εξής:

- α) δειγματοληψία ευκολίας
- β) περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων
- γ) διαρροή συμμετεχόντων, κυρίως λόγω ασθενειών
- δ) απουσία ομάδας ελέγχου
- ε) αδυναμία χρήσης οπτικοακουστικών μέσων
- στ) γλωσσική ανεπάρκεια της πλειονότητας των συμμετεχόντων λόγω του πολυπολιτισμικού τους χαρακτήρα
- ζ) αδυναμία παρουσίας «κριτικού φίλου»

Εν κατακλείδι, λόγω του πιλοτικού χαρακτήρα της έρευνας και των περιορισμών της, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα και γενικεύσεις. Εξάλλου, το είδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε για το σκοπό αυτό, μας δίνει με τη σειρά της μεροληπτικά αποτελέσματα, ιδίως στην περίπτωση μας, όπου ο πληθυσμός χαρακτηρίζεται ως ανομοιογενής.

7.3. Ερευνητικές προτάσεις

Τόσο οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας όσο και τα ευρήματά της, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναν άξονα για μελλοντικές έρευνες. Πρώτα απ' όλα μια πρόταση για μια μέλλουσα έρευνα δράσης είναι να αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των συμμετεχόντων σε συνδυασμό με άλλο είδος δειγματοληψίας, προκειμένου το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης. Μία ακόμη πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι να εξεταστεί η συμβολή της Δραματική Τέχνης στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και

στις υπόλοιπες βαθμίδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, σε μια μεταγενέστερη έρευνα, που θα χρησιμοποιούσε ποιοτικές μεθόδους, θα ήταν σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικές με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους. Τέλος, θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια ευρύτερη έρευνα που να συμπεριλαμβάνει και άλλες κατηγορίες δεξιοτήτων, μιας που οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν ένα ενεργό κύτταρο που αλλάζει και συνδιαμορφώνεται με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου. Επομένως, αξίζει να τονιστεί η ανάγκη για περαιτέρω ερευνητικές εφαρμογές μεγαλύτερης κλίμακας και διάρκειας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, όπως απορρέει από τη θεωρία και τα συμπεράσματα των πρακτικών εφαρμογών, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δύναται να συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων καθιστώντας τους μαθητές ικανούς μελλοντικούς πολίτες που θα προάγουν συμπεριφορές που εναρμονίζονται με το κοινωνικό γίγνεσθαι. Ουσιαστικά, μέσω αυτών οι μαθητές μαθαίνουν από το σχολείο, ως μικρογραφία της κοινωνίας, να συνυπάρχουν αρμονικά με άλλους ανθρώπους, να αποδέχονται την διαφορετικότητα, θέτοντας έτσι τις στέρεες βάσεις για ελπιδοφόρο μέλλον. Τέλος, ενδυναμώνεται και εξελίσσεται η προσωπικότητα τους, ο προσωπικός τους τρόπος σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας ανοίγοντάς τους, έτσι, τους ορίζοντας για να μετασχηματίσουν ένα κόσμο γεμάτο αξίες και ιδανικά.

«Σ' αυτόν τον κόσμο που ολοένα στενεύει, ο καθένας μας χρειάζεται όλους τους άλλους. Πρέπει να αναζητήσουμε τον άνθρωπο όπου κι αν βρίσκεται»²

Γ. Σεφέρης (1900 –1971), Έλληνας Ποιητής

² Από την ομιλία του κατά την απονομή του Νόμπελ Λογοτεχνίας στις 10/12/1963 στη Στοκχόλμη της Σουηδίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baron, R. & Branscombe, N., & Byrne, D. (2009). *Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμ. Α. Γιώτσα). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική Μέθοδος Θεατρικού Παιχνιδιού*. Αθήνα: Ίων.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκουτάς, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). *Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη*. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, σσ. 1236- 1243. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκόβας, Ν.(2009). *Θέατρο στην εκπαίδευση-Μορφή τέχνης και εργαλείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν.(2002). *Θέατρο στην εκπαίδευση- Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής Πρακτικά της 6ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σσ.13-17), Μάρτιος 2008. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2013). «Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεοτερικότητας» (13-20), *Πάμμουσος Παιδαγωγία: Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ., Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (επιμ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (2005). *Καταστροφικά Συναισθήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. (επιμ. Α. Χαντζή). Αθήνα: Gutenberg.

- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοτίνη, Ε. (2021). *Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δ' Δημοτικού [διπλωματική εργασία]*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.
- Κουρετζής, Λ. (1997). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Μέρη Έκφρασης και Δημιουργίας*. Στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Κουρετζής, Λ. (1992). *Θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lightfoot, C, Cole, M, & Core S.R (2014). *Η Ανάπτυξη των παιδιών*, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα. Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (Μτφ. Κ. Μιχαλόπουλου, επιμ., Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο του Θεατρο- Παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού- εμπυχωτή*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Σ. (2003). Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλον στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 26-36. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσαμπούκα, Κ. (2019). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού* [διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ναύπλιο.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φαρμάκης, Ν. (2015). *Δειγματοληψία και εφαρμογές [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]*. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011) (Επιμ. Έκδ.). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *A Handbook of the Emotional Intelligence* (pp. 363-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beadle-Brown, J., Wilkinson, D., Richardson, L., Shaughnessy, N., Trimmingham, M., Leigh, J., Whelton, R. & Himmerich, J. (2017). Imagining Autism: Feasibility of a Drama-Based Intervention on the Social, Communicative and Imaginative behaviour of Children with Autism, Research Gate, *Autism* 22(4).

- Bolton, G. M. (1992). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England
- Bruman, A. and Burgess, R.G. (1994) *Analyzing Qualitative Data*. Routledge, London.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (1991). *Friendship, popularity, and the "self" during early adolescence*. Unpublished manuscript, Concordia University, Department of Psychology, Montreal, Quebec, Canada.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26, 265-279.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Freeman, D. G. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 106(3), 131-138.
- Gresham, F., M. & Reschly, D., J. (1983). *Social Skill Deficits and Low Peer Acceptance of Main-streamed Learning Disabled Children*. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Hammersley M και Atkinson P (1983): *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- James, A. (1993) *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Juntala, N., Voeten, M., Kaukiaiainen, A., & Vauras M. (2006) Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 20(10), 1-22.
- Kivanc Oztug, E., Ciner, M. (2017). The Impact of Creative Drama Education on Development of Social Skills of Elementary School Students. *New Trends and Issues, Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3 (3), 418-426.
- Korinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41, 148 -153.
- Lane, K. L., Pierson, M. R., & Givner, C. C. (2003). Teacher expectations of student behavior: Which skills do elementary and secondary teachers deem necessary for success in the class- room? *Education & Treatment of Children*, 26(4), 413-430.

- McLeod, J. (2009). *An Introduction to Counselling* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door* (Vol. 6). Springer Science & Business Media.
- Somers, M. R. (1994). The narrative construction of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23, 635-649.
- Tsiaras, A. (2016). Teaching Poetry through Dramatic play in Greek Primary School: Surveying Teachers' and Pupils' Views. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*, 6, 38-48.
- Tsiaras, A. (2016a). Enhancing School-aged Children's Social Competence through Education Drama, *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65- 90.
- Tsiaras, A. (2016b). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. *International Journal of Education & the Arts* 17(18), 1-21.
- Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcı Drama Öğretmeniningünlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Vandell, D.L. and Hembree, S.E. (1994) Peer Social Status and Friendship: Independent Contributors to Children's Social and Academic Adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 461-477.
- Walker, H. M. (1983). *The ACCESS program: Adolescent curriculum for communication and effective social skills: Student study guide*. Austin, TX: Pro – Ed.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*. London: Kogan Page.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Ερωτηματολόγιο

Φύλο

Ηλικία

Σημειώστε την καταλληλότερη απάντηση στις ακόλουθες ερωτήσεις...

Πόσο Συχνά...

1. Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

2. Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

3. . Θυμώνεις εύκολα;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

4. Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

5. Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

6. Εκνευρίζεσαι εύκολα;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

7. Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

8. Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

9 Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

10. Χάνεις την ψυχραιμία σου;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

11. Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

12. Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

13. Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

14. Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

15. Δρας χωρίς να σκέφτεσαι;

Ποτέ Σπάνια Συχνά Πολύ Συχνά Πάντα

B. Θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

1^η συνάντηση

Θέμα: Ατομική και κοινωνική ταυτότητα

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να κατανοήσουν πως υπάρχουν γνωρίσματα που μας κάνουν μοναδικούς καθώς και στοιχεία που μοιραζόμαστε με τους άλλους.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Το χεράκι σας, παρακαλώ!»

Όλοι οι μαθητές περπατούν χαλαρά στην αίθουσα σιωπηλά. Επιλέγουν τυχαία κάποιον για να του δώσουν το χέρι τους και να του συστηθούν με το μικρό τους όνομα. Στη συνέχεια, δίνουν το δεξί χέρι τους σε κάποιον λέγοντας το όνομά τους και κρατώντας το σφιγμένο, σφίγγουν το αριστερό χέρι κάποιου άλλου λέγοντας πάλι το όνομά τους. Στόχος της δραστηριότητας είναι ο εξής: τα χέρια μένουν δεμένα μέχρι να βρεθεί κάποιο άλλο ελεύθερο. Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας αλυσίδας χεριών.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

«Η χαμένη ταυτότητα»

Μέσα στην τάξη, οι μαθητές ανακαλύπτουν μια χαμένη ταυτότητα. Ποιανού άραγε να είναι; Ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής φτιάχνει μια ταυτότητα (**υλικά: μαρκαδόροι, χαρτόνι, πλαστικοποιητή**) που σκιαγραφεί τα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών της τάξης.

3η φάση ανάπτυξη του θέματος -προετοιμασίας- συνεργασίας

«Μήπως είμαι εγώ;»

Ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής διαβάζει τα χαρακτηριστικά της χαμένης ταυτότητας και ενθαρρύνει τους μαθητές – τριες να σηκώσουν το χέρι τους ψηλά, εάν ακούσουν ένα χαρακτηριστικό που έχουν κοινό με το πρόσωπο της ταυτότητας.. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι όλοι του μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά με κάποιον.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Η ταυτότητα μου»

Μοιράζεται στον καθένα ένα κομμάτι χαρτόνι με δοσμένα στοιχεία προς συμπλήρωση, στο σχήμα μιας ταυτότητας. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τα στοιχεία τους (προτείνονται: όνομα, φύλο, ηλικία, καταγωγή, τόπος κατοικίας, ενδιαφέροντα) και να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους μέσα στο πλαίσιο. Στη συνέχεια, οι μαθητές φτιάχνουν ζευγάρια και ανταλλάσσουν τις ταυτότητες τους. Τέλος, ο/η κάθε μαθητής/τρια παρουσιάζει την ταυτότητα του άλλου, σαν να είναι δική του/της. Ξεκινάει με τη φράση: «Είμαι ο/η».

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Παρουσίαση του άλλου» Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο και στη συνέχεια, ένας – ένας σηκώνεται και λέει το όνομα του διπλανού του, κάνοντας μια μοναδική και υπερβολική κίνηση, σαν να παρουσιάζει τον πιο σημαντικό άτομο του κόσμου.

2^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες Επικοινωνίας

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες (λεκτικές και μη λεκτικές).

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Ένας για όλους – όλοι για έναν»

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο και κάποιος πετάει μια **υφασμάτινη μπάλα** σε κάποιον άλλον, αφού φωνάζει πρώτα το όνομά του. Πρέπει να υπάρχει επαφή με τα μάτια, επικοινωνία και χαρά μπροστά στην αποτυχία κάθε φορά που η μπάλα πέφτει κάτω. Όταν αυτό συμβαίνει, την ώρα που πάει να πιάσει την μπάλα το παιδί, όλη η ομάδα κάνει την ίδια κίνηση (όλοι

χαμηλώνουν, σαν να πιάνουν και εκείνοι την μπάλα). Σε περίπτωση που η μπάλα απομακρύνεται από τον κύκλο, όσοι βρίσκονται κοντά, τρέχουν να την πιάσουν.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα.

«Μιλώ, χωρίς τη γλώσσα μου...»

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής ανακοινώνει στους μαθητές το εξής: «Ένα παιδί από μια άλλη χώρα, σας επισκέπτεται. Το παιδί αυτό δεν γνωρίζει τη γλώσσα σας. Νιώθει μοναξιά, επειδή δεν μπορεί να επικοινωνήσει με κανέναν». Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής χωρίζει τους μαθητές σε μικρές ομάδες και μοιράζει σε κάθε ομάδα από έναν φάκελο με ένα μήνυμα – οδηγία. Η κάθε ομάδα κρατάει το μήνυμά της μυστικό και ενθαρρύνεται να επικοινωνήσει με το αλλοδαπό παιδί, χωρίς τη χρήση της γλώσσας.

Τα μηνύματα περιλαμβάνουν τα εξής θέματα: α)καλωσόρισμα, β)λόγος επίσκεψης του παιδιού, γ)συναισθήματα του παιδιού και των μαθητών, δ) πρόταση να γίνουν φίλοι.

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας - συνεργασίας

Τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν μεταξύ τους για το πώς θα παρουσιάσουν το μήνυμά τους. Δεν προηγείται καμία πρόβα, παρά μόνο ένα σχέδιο παρουσίασης. Οι ρόλοι υιοθετούνται από τους ίδιους τους μαθητές με δική τους πρωτοβουλία.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

Κάθε ομάδα παρουσιάζει με παντομίμα το «μήνυμά» της ενώ, το ξένο παιδί ανταποκρίνεται σε αυτό με όποιον τρόπο επιθυμεί. Την ώρα που η ομάδα προσπαθεί να επικοινωνήσει με το παιδί, οι υπόλοιπες προσπαθούν να μαντέψουν το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους. Στο τέλος, το ξένο παιδί ευχαριστεί τις ομάδες για τη φιλοξενία τους.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Τα στοιχεία της φύσης»

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες. Ο εμπυχωτής ζητάει από την κάθε ομάδα να σωματοποιήσει ένα από τα 4 στοιχεία της φύσης (νερό, γη, φωτιά, αέρας), λαμβάνοντας υπόψη την σταδιακή εξέλιξη του κάθε στοιχείου, όπως αυτή εμφανίζεται στη φύση.

3^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής (καλοί τρόποι)

Βασικός στόχος : Οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η ευγένεια και οι καλοί τρόποι διευκολύνουν την επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Περπατώ, περπατώ εις το...»

Αρχικά, οι μαθητές απλώνονται μες τον χώρο. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής τους ζητά να περπατήσουν σε κανονικό ρυθμό. Με την καθοδήγησή του, το βάδισμα των παιδιών θα αλλάζει ρυθμό σταδιακά σε αργό – κανονικό – γρήγορο και αντίστροφα. Τα μέλη της ομάδας δεν πρέπει να συγκρούονται μεταξύ τους. Αν τυχόν αυτό συμβεί, αυτός που έπεσε πάνω στον άλλον, θα πρέπει να ζητήσει ευγενικά συγνώμη (χωρίς λόγια) με μια κίνηση, νεύμα ή χαμόγελο.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

«Η μπλούζα των μηνυμάτων» (υλικά: 3 βαμβακερές μπλούζες, μαρκαδόροι κατάλληλοι για ύφασμα)

Ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής χωρίζει την ομάδα σε 3 υποομάδες. Στη συνέχεια, μοιράζει στην κάθε ομάδα μια βαμβακερή λευκή μπλούζα στη μέση της οποίας είναι γραμμένη μια ευγενική λέξη όπως: ευχαριστώ, παρακαλώ, συγνώμη.

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας - συνεργασίας

Η κάθε ομάδα συνεδριάζει και αποφασίζει ποια μηνύματα θα καταγράψει πάνω στην μπλούζα.

π.χ. λέω ευχαριστώ, όταν.....

λέω παρακαλώ, όταν.....

λέω συγνώμη, όταν.....

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«5 λεπτά διάσημος» Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα θα πρέπει να ετοιμάσει μια εκπομπή στην τηλεόραση ή σε κανάλι του youtube. Ένας από την ομάδα θα έχει τον ρόλο του καλεσμένου (κύριος Ευγένιος ή κυρία Ευγενία) που θα φοράει την μπλούζα της ομάδας. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας θα έχουν το ρόλο του δημοσιογράφου. Οι καλεσμένοι, ο κύριος Ευγένιος & η κυρία Ευγενία είναι διάσημοι επειδή συνηθίζουν να λένε συγνώμη, παρακαλώ, ευχαριστώ αντίστοιχα στους άλλους. Οι δημοσιογράφοι καλούνται να κάνουν ερωτήσεις στον/στην καλεσμένο/η τους.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

Τα μέλη της ομάδας κάθονται σε έναν κύκλο. Κλείνουν τα μάτια και χαλαρώνουν. Ο εμπυχωτής τους ενθαρρύνει να σκεφτούν ένα πρόσωπο στο οποίο θα ήθελαν να πουν ευχαριστώ ή συγνώμη και γιατί και να παρουσιάσουν τη σκέψη τους.

4^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες παροχής βοήθειας, όταν σε χρειάζονται

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να κατανοήσουν πώς μπορούμε να βοηθάμε τόσο ο ένας τον άλλον όσο και τον ίδιο μας τον εαυτό.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Γίνομαι ένα δέντρο που...»

Οι μαθητές σκορπίζονται στον χώρο και ο εκπαιδευτικός - εμπνευστής τους ενθαρρύνει να φανταστούν τον εαυτό τους ως δέντρα. Κάθε φορά που ο εμπνευστής τους δίνει μια συνθήκη (κατάσταση ή συναίσθημα), οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτήν με τις κινήσεις του σώματος τους ή/και την ταυτόχρονη παραγωγή ήχων. Μερικά παραδείγματα αποτελούν τα εξής: όταν είναι χαρούμενα, λυπημένα, απογοητευμένα, θυμωμένα, νιώθουν μοναξιά όταν χορεύουν, αγκαλιάζουν, αγαπούν, ονειρεύονται... κ.λπ.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα.

Στους μαθητές παρουσιάζεται ως ερέθισμα, ο τίτλος του βιβλίου του Σελ_Σιλβερστάιν «**Το Δέντρο που έδινε**».

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

«Τεχνική της Ιδεοθύελλας»

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός - εμπνευστής ζητάει από τους μαθητές να σχηματίσουν ένα κύκλο και να σκεφτούν τι θα μπορούσε να μας προσφέρει ένα δέντρο. Ύστερα, με τυχαία σειρά ο καθένας μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και με μια κίνηση δείχνει την ιδέα του. Τα υπόλοιπα μέλη προσπαθούν να μαντέψουν.

Μερικά παραδείγματα είναι τα εξής: απόλαυση δροσιάς και ίσκιου, ξεκούραση, παιχνίδι – σκαρφάλωμα, μάζεμα καρπού, προστασία από τη βροχή κ.λπ.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Δραματοποίηση»

Ανακοινώνεται στους μαθητές πως θα συνθέσουν μια ιστορία αγάπης ανάμεσα σε ένα αγόρι και μιας μηλιάς. Ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής ξεκινά την αφήγηση με την εισαγωγή

(οπισθόφυλλο του βιβλίου): *«Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια μηλιά... που αγαπούσε ένα αγόρι. Κάθε μέρα το αγόρι πήγαινε στη μηλιά κι έτρωγε τα μήλα της, έκανε κούνια στα κλαδιά της, σκαρφάλωνε στον κορμό της...κι μηλιά ήταν ευτυχισμένη. Μα το αγόρι όσο μεγάλωνε τόσα περισσότερα ζητούσε από το δέντρο και το δέντρο έδινε, έδινε, έδινε αδιάκοπα».* Η ομάδα χωρίζεται σε 4 μικρότερες ομάδες. Η καθεμία ομάδα ετοιμάζει έναν διάλογο (σκηνή) μεταξύ του αγοριού και της μηλιάς, σε διαφορετική ηλικία του αγοριού. Για να γίνει πιο κατανοητό, προτείνεται το μοίρασμα εικόνων που να απεικονίζουν το αγόρι σε διαφορετική ηλικία. Συγκεκριμένα, η Α ομάδα αναλαμβάνει την παιδική ηλικία, η Β ομάδα την εφηβική ηλικία, η Γ ομάδα την ενήλικη ηλικία και η Δ και τελευταία ομάδα την γεροντική (τρίτη)ηλικία. Στο τέλος, όλες οι ομάδες παρουσιάζουν τον διάλογο τους μεταξύ του αγοριού και της μηλιάς. Η παρουσίαση γίνεται με λόγο (αφήγηση - διάλογο), κίνηση, ήχους.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

Ομαδικό γλυπτό – συζήτηση

Οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ένα ομαδικό γλυπτό με τίτλο: «Το δέντρο που έδινε». Κάθε φορά ένας μαθητής γίνεται ηθοποιός, ένα άλλο αναλαμβάνει τον ρόλο του Γλύπτη που διαμορφώνει το σώμα και τις εκφράσεις του προσώπου του ηθοποιού.

Ακολουθεί συζήτηση για το νόημα του παραμυθιού: «να δίνεις με ευχαρίστηση και να δέχεσαι με ευγνωμοσύνη», όταν προσφέρεις ή δέχεσαι βοήθεια αντίστοιχα.

5^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες αντιμετώπισης συγκρούσεων – καλλιέργεια φιλικών σχέσεων

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να μάθουν να μάθουν να επιλύουν τις συγκρούσεις με τους συνομηλίκους τους και να βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

Ο εμπνευστής ενθαρρύνει τους μαθητές να περπατήσουν χαλαρά στον χώρο, αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Δε μιλούν. Προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις μεταξύ τους. Ο ρυθμός του βαδίσματος συνεχώς αλλάζει. Στη συνέχεια, αλλάζει και ο τρόπος που περπατούν οι μαθητές (βάδισμα σε χιόνι, σε λάσπες, μέσα στο νερό, πάνω σε σύννεφα, πάνω σε πέτρες κ.λπ.).

2η φάση εισαγωγή στο θέμα.

Οι μαθητές απαντούν στο ερώτημα: «Τι υλικά θα έβαζες σε μία εχθρό -πιτα;»

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Αφήγηση του βιβλίου «**Η εχθρόπιτα**» του **Derek Munson** από τον εκπαιδευτικό - εμπνευστή.

http://dim-kofinou-lar.schools.ac.cy/data/uploads/fylla_ergasias/d/exthropita.pdf

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

Κατά την αφήγηση, ο εκπαιδευτικός – αφηγητής σταματάει την ανάγνωση στη φράση: «**Η Εχθρόπιτα είναι ο πιο γρήγορος τρόπος να ξεφορτωθείς τους εχθρούς.**»

«Τεχνική Ιδεοθύελλας»

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις, κάνοντας συνειρμικές σκέψεις, σχετικές με το θέμα

- «Τι μπορεί να περιέχει μια εχθρόπιτα;»
- «Τι γεύση και τι μυρωδιά μπορεί να έχει;
- «Εσύ ποιον τρόπο θεωρείς τον πιο γρήγορο για να ξεφορτωθείς τους εχθρούς σου;»

Συνίσταται να γίνει η καταγραφή των σκέψεων – απαντήσεων των μαθητών π.χ στον πίνακα της τάξης.

Η αφήγηση συνεχίζεται και διακόπτεται στο σημείο του κειμένου: **«Ο μπαμπάς ψιθύρισε: «Για να δουλέψει, πρέπει να περάσεις μια μέρα με τον εχθρό σου. Ακόμη χειρότερα, πρέπει να είσαι ευγενικός μαζί του. Δεν είναι εύκολο. Μα μόνο έτσι μπορεί να δουλέψει η Εχθρόπιτα. Είσαι σίγουρος ότι θες να το κάνεις αυτό;»**

«Τεχνική της παγωμένης εικόνας»

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες και παρουσιάζουν με την ακινησία των σωμάτων τους το πώς πέρασε ο Τομ με τον εχθρό του, τον Τζέρεμι. Κάθε φορά που παρουσιάζει η Α ομάδα, η Β ομάδα προσπαθεί να μαντέψει ποια στιγμή μοιράζονται οι δύο «εχθροί».

«Τεχνική ανακριτικής καρέκλας»

Ένας μαθητής κάθεται σε μια καρέκλα. Οι υπόλοιποι μαθητές του κάνουν ερωτήσεις και εκείνος απαντά σαν να είναι ο ίδιος ο ρόλος (Τομ), σε σχέση με τις πράξεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματά του, τις αξίες του κ.λπ.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Συνταγή φιλό - πιτας»

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Στη μέση του βρίσκεται ένα χαρτόνι σε σχήμα πίτας. Η πίτα είναι χωρισμένη σε τόσα κομμάτια όσα είναι τα μέλη της ομάδας. Ένας – ένας σηκώνεται και γράφει στο κομμάτι του το «υλικό που θα έβαζε σε μια «φιλό -πιτα»

6^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες ενσυναίσθησης

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της ενσυναίσθησης και να λειτουργήσουν ως ομάδα.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Καλημέρα»

Τα μέλη της ομάδας φτιάχνουν έναν κύκλο. Στη συνέχεια, σηκώνεται ένα μέλος από τη θέση του και λέει καλημέρα με όποιο τρόπο αυτός επιθυμεί (φωνή, κίνηση, μορφασμός κ.λπ.) σε ένα άλλο μέλος της ομάδας. Ο Α παίρνει τη θέση του Β. Έπειτα, ο Β λέει τη δική του καλημέρα σε ένα άλλο μέλος και παίρνει τη θέση του. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν όλα τα μέλη της ομάδας έχουν αλλάξει την αρχική τους θέση.

«Εξερευνώ τον χώρο»

Τα μέλη της ομάδας παίρνουν τη φυσική στάση ενός τετράποδου ζώου και στη συνέχεια, εξερευνούν τον χώρο σαν να ψάχνουν κάτι που έχασαν. Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να ψάξουν να βρουν ένα σημείο μέσα στον χώρο για να ξεκουραστούν. Κλείνουν τα μάτια και χαλαρώνουν. Ακούγεται μια χαλαρή μουσική.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

Ο αφηγητής εισάγει το θέμα μέσω της δραματικής αφήγησης, η οποία έχει ως εξής:

«Η ιστορία μιλάει για μια αποικία γατών που ζει σε μια γειτονιά μιας μεγάλης πόλης. (Γατάκια λευκά, γκρι, ασπρόμαυρα, μπεζ, τρικολόρε. Κάθε λογής χρώμα εκτός από μαύρο. Άλλωστε, οι μαύρες γάτες είναι ανεπιθύμητες γιατί φέρνουν γρουσουζιά!) Για καλή τους τύχη, όμως, στην ίδια γειτονιά ζει μια φιλόζωη οικογένεια που πάντα φροντίζει για αυτά. Τους παρέχει νόστιμο φαγητό, καθαρό νερό και ζεστά, μαλακά κρεβατάκια. Κι αν τυχόν αρρωστήσουν, γρήγορα τους πηγαίνουν σε νοσοκομείο Ζώων. Τα γατάκια ζουν χαρούμενα!!!».

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Τα μέλη της ομάδας «γίνονται» τα γατάκια της αποικίας και επιλέγουν ποιο σημείο του χώρου της αίθουσας θα είναι ο χώρος της δράσης τους. Ο κάθε μαθητής σκέφτεται τα χαρακτηριστικά της γάτας που θα υποδυθεί (εξωτερική εμφάνιση, χαρακτήρας, συνήθειες).

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Εμείς και ο άλλος, παιχνίδι ρόλων»

Στη συνέχεια, οι μαθητές μπαίνουν στο ρόλο τους και αναπαριστούν τις καθημερινές συνήθειες μιας ημιδέσποτης γάτας. Τρώνε νόστιμα «μεζεδάκια», πίνουν νερό, παίζουν, λιάζονται, κοιμούνται. Από μόνοι τους διανέμουν τους ρόλους, σύμφωνα με την πλοκή της ιστορίας. Κατά την εξέλιξη της δράσης, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής ενημερώνει τα μέλη της ομάδας πως ένας μαύρος γάτος πλησιάζει την αγέλη τους. (Ο ίδιος επιλέγει τον μαθητή που θα υποδυθεί τον μαύρο γάτο.) Ο μαύρος γάτος είναι μεταξύ άλλων, πολύ βρώμικος, αδύνατος και εξαντλημένος από τις κακουχίες του δρόμου.

Τα παιδιά – αγέλη γατών θα συζητήσουν μεταξύ τους, θα ακούσουν και θα αποφασίσουν από μόνα τους για την αντίδραση που θα υιοθετήσουν στη νέα συνθήκη, αν δηλαδή θα δεχτεί η αγέλη τους τον μαύρο γάτο. Στη συνέχεια, παρουσιάζουν την απόφασή τους, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η ιστορία.

Μερικές προτεινόμενες ερωτήσεις προς συζήτηση.

- Ποιος είναι αυτός ο μαύρος γάτος;
- Πού και πώς ζούσε;
- Γιατί έχει αυτή την εμφάνιση;
- Ο μαύρος γάτος θα μας φέρει μήπως κακοτυχία;

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας, οι μαθητές καλούνται να καθίσουν οκλαδόν, σχηματίζοντας έναν κύκλο και να συζητήσουν τις εντυπώσεις σε σχέση με την προηγούμενη δραστηριότητα. Ενδεικτικές ερωτήσεις προς συζήτηση:

- Πώς νιώσατε όταν είδατε τον μαύρο γάτο;

- Πώς αποφασίσατε αν θα δεχτείτε τον μαύρο γάτο στην αγέλη σας;
- Για ποιον λόγο δεχτήκατε ή δε δεχτήκατε τον μαύρο γάτο;
- Πώς θα ήταν η ζωή μας, αν συνεχώς, μας απέρριπταν οι άλλοι επειδή διαφέρουμε σε κάτι από αυτούς;

7^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες διαχείρισης της πίεσης από συνομήλικους

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να μάθουν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και τις επιλογές τους.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Η μαριονέτα»

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο Α πλάθει και κινεί τον Β, σαν να είναι μαριονέτα (ο Β δε φέρνει αντίσταση, αφήνεται στα χέρια του Α)

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

Ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο (σωματική έκφραση σαν να είναι φαντάσματα) με μουσική υπόκρουση το «**Creepy Scarecrows**».

<https://www.youtube.com/watch?v=IVCQp7X8LUM>

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

«Δραματική αφήγηση»

Ο εκπαιδευτικός εμπυχωτής, στον ρόλο του αφηγητή αφηγείται στους μαθητές την εξής ιστορία: *«Μια βροχερή μέρα του Νοέμβρη, μια ομάδα φαντασμάτων επισκέπτεται τους κατοίκους της Θαρρούπολης. Τα φαντάσματα αυτά δεν είναι συνηθισμένα. Δεν πλησιάζουν τους κατοίκους μόνο και μόνο για να τους τρομάξουν. Μάλιστα, καλά ακούσατε! Πολλές φορές, τα φαντάσματα αυτά, πρώτα φορούν το «προσωπείο» του καλού φίλου και ύστερα πλησιάζουν τους κατοίκους της πόλης, με σκοπό να τους πείσουν να κάνουν κάποια σκανταλιά, με κάποιο αντάλλαγμα φυσικά... Κάθε φορά που πετυχαίνουν τον σκοπό τους, ετοιμάζουν ένα πάρτι φαντασμάτων για να το γιορτάσουν!»*

Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες. Η Α ομάδα είναι τα φαντάσματα ενώ, η Β ομάδα είναι οι κάτοικοι της Θαρρούπολης. Τα μέλη της ομάδας «φαντάσματα» αποφασίζουν ποιες σκανταλιές θα αναθέσουν στα μέλη της ομάδας «κάτοικοι».

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Αυτοσχεδιασμός – συλλογικός ρόλος»

Στη συνέχεια, ανακοινώνονται οι διαδοχικά οι προκλήσεις από την ομάδα των φαντασμάτων στους κατοίκους ενώ, η τελευταίοι αποφασίζουν τι είδους στάση (θετική, ουδέτερη, αρνητική) θα κρατήσουν απέναντι στην πρόκληση που τους ανατίθεται κάθε φορά. Η τελική τους απόφασή θα πρέπει στηρίζεται σε επιχειρήματα.

Σημείωση: η ομάδα των φαντασμάτων θα πρέπει να ασκήσει μεγάλη πίεση στην ομάδα των κατοίκων. Στο τέλος της δραστηριότητας, οι ρόλοι αντιστρέφονται.

«Ρόλος πάνω στον τοίχο»

Η κάθε ομάδα ζωγραφίζει το περίγραμμα του χαρακτήρα της (φάντασμα ή κάτοικος) σε ένα μεγάλο χαρτόνι. Καθώς αναπτύσσεται η δράση, οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν μέσα στο κάθε περίγραμμα σκέψεις ή/και συναισθήματα του ρόλου και έξω από το περίγραμμα

σκέψεις ή/και συναισθήματα δικά τους με σκοπό να διερευνήσουν και να κατανοήσουν σε βάθος τον ρόλο.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Ωρα για στίχο!»

Τα μέλη της ομάδας γράφουν στίχους για το τραγούδι «πού λέμε ναι, πού λέμε όχι». Στη συνέχεια, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μουσική του τραγουδιού «ο ύμνος των μαύρων σκυλιών» του Λουκιανού Κελαηδόνη.

8η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες διαχείρισης θυμού

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται το συναίσθημα του θυμού.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

«Ο άνθρωπος μπαλόني»

Ο κάθε μαθητής φαντάζεται τον εαυτό του σαν να είναι ένα μεγάλο ξεφούσκωτο μπαλόني που σταδιακά φουσκώνει, μέχρι να γίνει τεράστιο και να σκάσει!

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

Προβολή ταινίας μικρού μήκους με τίτλο «**Snack attack**».

<https://www.youtube.com/watch?v=reRcVxAWT1g>

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Μετά την προβολή της ταινίας, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των δύο ηρώων (γιαγιά, νεαρός) και να επισημάνουν τους τρόπους εκδήλωσής τους.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Ρόλος πάνω στον τοίχο»

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες. Η Α ομάδα σχεδιάζει στο χαρτί το περίγραμμα της γιαγιάς, ενώ η Β ομάδα σχεδιάζει το περίγραμμα του νεαρού αντίστοιχα. Στη συνέχεια, τα δυο χαρτιά αναρτώνται στον τοίχο. Καθώς αναπτύσσεται η δράση, μαθητές καλούνται να γράψουν μέσα στο περίγραμμα σκέψεις και συναισθήματα του ρόλου και έξω από το περίγραμμα σκέψεις και συναισθήματα δικά τους ή των άλλου ήρωα, προκειμένου να διερευνήσουν και να κατανοήσουν σε βάθος τον ρόλο.

«Προβολή στο μέλλον/ Flash forward» «Μονόλογος»

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η Α ομάδα γίνεται Β και η Β γίνεται Α. Η ομάδα Α καλείται να ζωντανέψει την εξιστόρηση του συμβάντος από τη μεριά του νεαρού σε φίλους του. Ενώ, η ομάδα Β καλείται να ζωντανέψει την εξιστόρηση του συμβάντος από τη μεριά της γιαγιάς στα εγγόνια της. Και στις δύο περιπτώσεις προτείνεται η αξιοποίηση της τεχνικής του μονολόγου.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Τα θυμωμένα μπαλόνια – τεχνική διαχείρισης θυμού»

Ο εκπαιδευτικός - εμψυχωτής δίνει στα παιδιά να φουσκώσουν ένα μπαλόνι και να το κρατήσουν φουσκωμένο (όχι δεμένο). Εξηγεί στα παιδιά ότι το μπαλόνι είναι το σώμα μας , ενώ ο αέρας που έχει μέσα του είναι ο **θυμός**.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής θέτει την εξής ερώτηση: *«Μπορεί ο αέρας να βγει από το μπαλόνι; Αν ναι πώς;»*. Ενδεικτική απάντηση: *«Ναι, μπορούμε με δυο τρόπους. Είτε να ξεφουσήσουμε το μπαλόνι είτε να το σκάσουμε με κάποιο αιχμηρό αντικείμενο»*. Κατόπιν, οι μαθητές ενθαρρύνονται να περιεργαστούν τι είναι αυτό που τους προκαλεί το συναίσθημα του θυμού και να εκφράσουν στους υπόλοιπους μαθητές, ξεκινώντας με τη φράση: *«Θυμώνω, όταν...»*. Τέλος, ο κάθε μαθητής ανακοινώνει στην ομάδα με ποιον τρόπο προτιμά να αδειάσει τον αέρα που έχει μέσα το μπαλόνι του.

«Συζήτηση»

Τα μέλη της ομάδας συζητούν για το εάν το σκάσιμο του μπαλονιού με την καρφίτσα, είναι ο πιο ασφαλής τρόπος για να βγει ο αέρας που έχει μέσα ή όχι και γιατί. Συμπληρωματικά, ακολουθεί η ερώτηση: «Ποιος τρόπος μας βοηθάει να βγάλουμε τον αέρα, χωρίς να προκαλέσουμε αρνητικά συναισθήματα στον εαυτό μας και στους άλλους;»

Συμπερασματικά, ο δάσκαλος – εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά το εξής: «Αν το μπαλόκι ήταν άνθρωπος, το σκάσιμο του μπαλονιού θα ήταν μια επιθετική συμπεριφορά. Όπως, εσύ φοβήθηκες με το σκάσιμο του μπαλονιού, έτσι αισθάνονται και οι γύρω σου, αν γίνεσαι επιθετικός» Τέλος, θυμίζει στα παιδιά πως αν αφήσουμε τον **θυμό** να μαζευτεί μέσα μας, κάποια στιγμή θα εκραγούμε όπως το μπαλόκι και μπορεί να κάνουμε κακό στον εαυτό μας ή/και στους γύρω μας

9^η συνάντηση

Θέμα: Αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να εξοικειωθούν με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

Οι μαθητές περπατούν στον χώρο με θυμό, λύπη, χαρά, έκπληξη, μοναξιά.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

Ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής δίνει στους μαθητές μια εικόνα με παιδιά και τους ζητάει μπροστά από κάθε συναίσθημα, να γράψουν τον αριθμό της μπλούζας του παιδιού που νιώθει το συγκεκριμένο συναίσθημα. Στο τέλος, οι μαθητές κυκλώνουν το συναίσθημα που πιστεύουν ότι είναι το πιο δυσάρεστο. Τα συναισθήματα που δίνονται είναι: έκπληξη, χαρά, θυμός, φόβος, μοναξιά.

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής ετοιμάζει ορισμένες κάρτες που να περιγράφουν ποικίλες καταστάσεις. Πάνω σε κάθε κάρτα σημειώνει μία πρόταση που αναφέρεται σε κάποια κατάσταση, παρόμοια με αυτή που είναι πιθανόν να βιώσουν παιδιά της ηλικίας μαθητών. Ενδεικτικά παραδείγματα προτάσεων αποτελούν τα παρακάτω:

- Χάλασε το αγαπημένο σου παιχνίδι.
- Πήρες τον καλύτερο βαθμό μέσα στην τάξη.
- Ο φίλος σου έχασε σε έναν αγώνα μπάσκετ.
- Όλοι ήταν καλεσμένοι σε ένα πάρτι γενεθλίων εκτός από σένα.
- Σήκωσες το χέρι σου την ώρα του μαθήματος αλλά η δασκάλα δεν σε επέλεξε για να απαντήσεις.
- Ένα παιδί έσπρωξε καταλάθος ένα άλλο στις σκάλες.
- Ένας συμμαθητής σου σε κάθε διάλειμμα κάθεται μόνος του στο παγκάκι.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής χωρίζει τους μαθητές σε μικρές ομάδες (3 - 5 ατόμων) στις οποίες μοιράζει από μια κάρτα. Έπειτα, ζητάει από το κάθε μαθητή να σκεφτεί πώς θα ένιωθε, αν βίωνε τη συγκεκριμένη κατάσταση. Στη συνέχεια, όλα τα παιδιά της κάθε ομάδας δείχνουν στην τάξη τι νιώθουν, αξιοποιώντας διάφορα μέσα και τεχνικές, όπως **αφήγηση, κίνηση, παντομίμα, ζωγραφική, παγωμένη εικόνα** κ.ά. και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να αναγνωρίσουν τα διάφορα συναισθήματα.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Συζήτηση»

Τα μέλη της ομάδας συζητούν για ποιο λόγο είναι καλό να εκφράζονται τα συναισθήματα.

«Γελοιοθεραπεία»

Πρόκειται για μια παρατεταμένη εκούσια άσκηση γέλιου. Η γελοιοθεραπεία ασκείται στην ομάδα με οπτική επαφή και παιγνιώδη διάθεση των συμμετεχόντων. Το σκόπιμο γέλιο σύντομα μετατρέπεται σε πραγματικό και μεταδοτικό γέλιο.

10^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων

Βασικός στόχος: Διαχείριση και αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων – επίλυση προβλημάτων

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο, κρατώντας ένα «αόρατο» εύθραυστο αντικείμενο ή κάτι πολύ πολύτιμο. Κάθε φορά που συναντούν κάποιον, του το δίνουν πάρα πολύ προσεκτικά, έτσι ώστε να «μη πέσει και σπάσει».

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

Ο εμψυχωτής – δάσκαλος μοιράζεται την εξής πληροφορία με τους μαθητές. Ο φίλος σας, ο Γιάννης σας ανακοινώνει πως ο σκύλος της οικογένειάς του, εξαφανίστηκε. Έπειτα, με τη χρήση της τεχνικής Δάσκαλος σε ρόλο, ο εμψυχωτής- δάσκαλος υποδύεται τον φίλο που έχασε τον σκύλο του: *«Είμαι πολύ στεναχωρημένος, ο σκύλος μας ο Ρας δεν είναι πουθενά. Δεν μπορώ να καταλάβω τι συμβαίνει. Ποτέ δεν έφευγε από την αυλή του σπιτιού μας. Είμαι τόσο αγχωμένος, φοβάμαι μήπως έπαθε κάτι κακό... Δε θέλω ούτε καν να το σκέφτομαι πως δε θα τον ξαναδώ... Πραγματικά δεν ξέρω τι να κάνω...»*.

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες και προσπαθούν να βρουν λύση στο πρόβλημα που παρουσιάστηκε ξαφνικά στον φίλο τους, τον Γιάννη. Σημειώνουν τις προτάσεις και τις συζητούν με άλλες ομάδες. Ύστερα, η κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει ποιες από τις προτάσεις που ακούστηκαν, πιστεύει πως είναι η πιο αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Τις καταγράφουν με σειρά προτίμησης.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

Η κάθε ομάδα ανακοινώνει την πιο αποτελεσματική πρόταση χρησιμοποιώντας μια από τις παρακάτω τεχνικές -δραστηριότητες : «παγωμένη εικόνα, σωματική έκφραση – μιμική, έκτακτο δελτίο ειδήσεων, δημιουργία αφίσας, αυτοσχεδιασμός».

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«ένα χεράκι βοήθειας...παρακαλώ!»

Ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής μοιράζει στους μαθητές από μια κόλλα Α4 στον καθένα. Στη συνέχεια, τους ζητάει να ζωγραφίσουν το περίγραμμα της παλάμης τους. Κατόπιν, ο εμπυχωτής παροτρύνει τους μαθητές να σκεφτούν και να γράψουν στο εσωτερικό της παλάμης, μερικές ιδέες αντιμετώπισης του άγχους, όπως για παράδειγμα: συζητάω με κάποιον, σημειώνω τις σκέψεις μου, πηγαίνω μια βόλτα στη φύση, ακούω ή παίζω μουσική, ζωγραφίζω... κ.λπ.

Τέλος, οι μαθητές σημειώνουν έξω από το περίγραμμα της παλάμης τι θα μπορούσαν να κάνουν για να βοηθήσουν κάποιον που είναι πολύ αγχωμένος με κάτι.

11^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητα διεκδικητικότητας και προβολής προσωπικών επιθυμιών και αναγκών.

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με την καλλιέργεια της δεξιότητας διεκδικητικότητας και προβολής προσωπικών επιθυμιών με τρόπο άμεσο, κατανοητό, δίχως βία.

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

Όλοι οι μαθητές κινούνται ζωνρά στον χώρο και με εντολή του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή σχηματίζουν γρήγορα ζευγάρια, τριάδες, τετράδες κτλ. Όποιος ή όποιοι μένουν εκτός ομάδων συνεχίζουν να κινούνται μέχρι να δοθεί νέα εντολή σχηματισμό ομάδων.

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

Δίνεται η παρακάτω εικόνα στους μαθητές ως ερέθισμα.



3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής ζητάει από τους μαθητές να απαντήσουν γραπτώς στα ακόλουθα ερωτήματα:

- 1) Παρατηρήστε προσεκτικά την εικόνα και στη συνέχεια περιγράψτε την.
- 2) Τι πιστεύετε πως αισθάνεται το κορίτσι αριστερά και τι η παρέα των κοριτσιών;
- 3) Ποιες πιστεύετε πως είναι οι ανάγκες του κοριτσιού και ποιες της παρέας των κοριτσιών;
- 4) Ποιες πιστεύετε πως είναι οι επιθυμίες του κοριτσιού και ποιες της παρέας των κοριτσιών;
- 5) Με ποιον τρόπο εκφράζονται οι ανάγκες και οι επιθυμίες των εικονιζόμενων κοριτσιών;
- 6) Θυμηθείτε αν έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση του κοριτσιού ή της παρέας των κοριτσιών;

Ακολουθεί συζήτηση. Ομαδοποιούνται οι απαντήσεις.

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Ζωντανές εικόνες – ακίνητες εικόνες»

Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες και φτιάχνουν «ζωντανές εικόνες ή μια ακίνητη εικόνα». Η Α ομάδα παρουσιάζει την εικόνα που αρχικά δόθηκε στους μαθητές. Η Β ομάδα παρουσιάζει το τι συνέβη πριν το περιστατικό και η Γ ομάδα παρουσιάζει την λύση που προτείνει, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των κοριτσιών. Οι μαθητές μπορούν να περνούν από την ακινησία σε κίνηση και αντίστροφα. Κατά την εξέλιξη του θεάτρου εικόνων ο εμπνευστής παγώνει τη δράση και καλεί τους μετέχοντες που υποδύονται τους ρόλους να μιλήσουν σε πρώτο πρόσωπο για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που βιώνουν εκείνη τη στιγμή.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Πυραμίδα αναγκών»

Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν, να συζητήσουν και να αποφασίσουν ποιες θεωρούν πως είναι οι 5 βασικότερες ανάγκες για ένα παιδί της ηλικίας τους. Στη συνέχεια, τις καταγράφουν μέσα σε μια πυραμίδα με σειρά σημαντικότητας, ξεκινώντας από τη βάση και καταλήγοντας στην κορυφή της.

12^η συνάντηση

Θέμα: Δεξιότητες αποδοχής συνεπειών

Βασικός στόχος: Οι μαθητές να μάθουν να βιώνουν τις άμεσες συνέπειες των δικών τους επιλογών

1η φάση προθέρμανση – απελευθέρωση της ομάδας

Οι μαθητές σχηματίζουν έναν κύκλο καθήμενοι οκλαδόν. Ο εκπαιδευτικός εμπνευστής, μοιράζει τυχαία χαρτάκια στους μαθητές. Πάνω στα οποία έχει γράψει προτάσεις, όπως:

Αν βγεις έξω στη βροχή, θα.....

Αν δε φας την ώρα που πρέπει, θα.....

Αν δεν προσέχεις στο δρόμο, θα.....

Αν δε διαβάσεις για το διαγώνισμα ιστορίας, θα

Αν δεν πλένεις τα δόντια σου, θα.....
Αν λες ψέματα στους άλλους, θα.....
Αν κοροϊδεύεις τους άλλους, θα.....
Αν παίρνεις τη σειρά των άλλων, θα.....
Αν χτυπήσεις κάποιον επίτηδες, θα.....
Αν μιλήσεις σε κάποιον άσχημα, θα.....
Αν δεν κοιμηθείς νωρίς, θα.....
Αν είσαι σπάταλος, θα

2η φάση εισαγωγή στο θέμα

«Αντικείμενα του ρόλου»

Ο εμπυχωτής – εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές ορισμένα χαρακτηριστικά αντικείμενα των ρόλων του τζίτζικα και του μέρμηγκα. Για τον μέρμηγκα, ενδεικτικά αντικείμενο μπορεί να αποτελέσει μια στέκα με κεραίες ή μια αυτοσχέδια μάσκα με κεραίες, ενώ για τον μέρμηγκα θα μπορούσαν να δοθούν διάφορα αντικείμενα όπως: καπέλο, γυαλιά ηλίου, κιθάρα ή κάποιο άλλο μουσικό όργανο.

Τα αντικείμενα τοποθετούνται μέσα σε ένα κουτί, το οποίο καλούνται οι μαθητές να το ανοίξουν και να μαντέψουν σε ποιον ή ποιους ανήκουν αυτά.

3η φάση ανάπτυξη του θέματος προετοιμασίας- συνεργασίας

Ο εμπυχωτής αφηγείται τον μύθο του Αισώπου «**Ο τζίτζικας και ο μέρμηγκας**».

Πηγή:<https://paramythades.org>

Ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις, όπως:

- Πώς περνούσε ο μέρμηγκας τη μέρα του;
- Πώς περνούσε ο τζίτζικας τη μέρα του;
- Πώς θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά του μέρμηγκα;
- Πώς θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τη συμπεριφορά του τζίτζικα;
- Ποια είναι τα συναισθήματα του μέρμηγκα και ποια του τζίτζικα;

4η φάση το θέμα δράση – θέαση

«Δραματοποίηση»

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες (τζίτζικες – μέρμηγκες) και ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό - εμψυχωτή να μετατρέψουν και να επεξεργαστούν το μύθο του Αισώπου σε δράση, μέσω δραματικού κώδικα (π.χ. αυτοσχεδιασμός). Προτείνεται η χρήση των αντικειμένων των ρόλων για την πιο αποτελεσματική «ένταξη» των μαθητών στη θεατρική σύμβαση.

5η φάση κλείσιμο ή ανατροφοδότηση

«Ένα διαφορετικό τέλος...»

Σύμφωνα με τον μύθο του Αισώπου, το μυρμήγκι συμπεριφέρεται με αυστηρό τρόπο απέναντι στον Τζίτζικα, καθώς δεν του δίνει τροφή και τον διώχνει μακριά. Ο εκπαιδευτικός εμψυχωτής ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν μια άλλη εκδοχή του μύθου...και να την παρουσιάσουν μέσω της τεχνικής του αυτοσχεδιασμού.