



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ - ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη δια βίου μάθηση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.

ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ.

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**ΘΕΜΑ: Πώς η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει στην
κοινωνικοποίηση παιδιών της Δευτέρας Δημοτικού**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΑΪΣ ΜΙΣΚΑΛ

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΩΣΤΗ, Μέλος ΕΔΙΠ Πανεπιστήμιο
Πελοποννήσου**

ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

**ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

ΜΑΡΙΑ ΚΛΑΔΑΚΗ, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΝΑΥΠΛΙΟ

2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω προσωπικά την επιβλέπουσά μου, κ. Κατερίνα Κωστή, και τα μέλη κ. Αντώνη Λενακάκη και κ. Μαρία Κλαδάκη.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Άλκηστι Κοντογιάννη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, που είναι πηγή έμπνευσης και πρότυπο δυναμικότητας στην εφαρμογή της γνώσης την οποία μου παρείχε κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου, που ο καθένας ξεχωριστά βάζει το λιθαράκι του στην εκπαίδευση και στην προσπάθεια για την πρόοδό της, καθώς και την οικογένειά μου που με στηρίζει έμπρακτα με αγάπη και πίστη στις επιλογές μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία-έρευνα πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθεί αν το δραματικό παιχνίδι και η δραματική τέχνη αποτελεί μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής δεξιότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια μικρής κλίμακας έρευνα, της οποίας το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν 21 μαθητές και μαθήτριες της Β' τάξης Δημοτικού του 8^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ζωγράφου Αττικής. Στην αρχή της εργασίας, γίνεται μια περιγραφή σε ό,τι αφορά την έννοια της κοινωνικής ικανότητας που έχει ένα παιδί αλλά και στην τέχνη του δραματικού παιχνιδιού, ενώ στην συνέχεια αναλύονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων αλλά και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή την έρευνα. Ειδικότερα, η κοινωνική ικανότητα που αποτελεί και την εξαρτημένη μεταβλητή στη συγκεκριμένη εργασία και έρευνα, είναι η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με τον κοινωνικό του περίγυρο, δημιουργώντας υγιείς και χρήσιμες διαπροσωπικές σχέσεις. Είναι άμεσα συνδεδεμένη και επηρεάζεται, ήδη από τα αρχικά στάδια ανάπτυξης του ατόμου, τόσο από την οικογένεια, όσο και από το σχολείο και τις παρέες του. Με εργαλείο το θεατρικό παιχνίδι για την καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας, σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις, στις οποίες ανταποκρίθηκαν τα παιδιά. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ήταν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν σύμφωνα με τους τέσσερις παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική δεξιότητα, δηλαδή τη συνεργασία, την παρορμητικότητα, την πρόκληση αναταραχής και την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα που εν τέλει συλλέχθηκαν έδειξαν πως πράγματι η δραματική τέχνη αποτελεί μέσο που ενισχύει την κοινωνική δεξιότητα μαθητών στο Δημοτικό. Συμπερασματικά, καλλιεργήθηκε και ενισχύθηκε η ικανότητα των παιδιών να συνεργάζονται με επιτυχία στην ομάδα, να προσφέρουν αλλά και να βοηθούν. Λειτουργήσαν με πείσμα προκειμένου να φέρουν εις πέρας τη δραματοποίηση στην οποία κάθε φορά συμμετείχαν, ενώ παράλληλα πολλά κρούσματα παρορμητικής συμπεριφοράς περιορίστηκαν από το πρώτο κιόλας διάστημα των παρεμβάσεων. Διαπιστώθηκε, λοιπόν, πως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί σπουδαίο εργαλείο για έναν εκπαιδευτικό, ώστε να ανακαλύψουν τα παιδιά τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους.

Λέξεις κλειδιά: δραματικό παιχνίδι, δραματική τέχνη, κοινωνική ικανότητα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	4
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ	4
1.1 Ορισμός της κοινωνικής δεξιότητας	4
1.2 Η επιρροή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας.....	5
1.2.1 Η επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας	6
1.2.2 Η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας.....	7
1.2.3 Η επιρροή των συνομηλίκων του ατόμου στην ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	12
ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	12
2.1 Ορισμός του δραματικού παιχνιδιού.....	12
2.2 Συνεισφορά του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του ατόμου.....	13
2.3 Η επιρροή του δραματικού παιχνιδιού στις σχολικές επιδόσεις.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	17
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	17
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	17
3.2 Συμμετέχοντες.....	17
3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	17
3.4 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας.....	18
3.5 Παρεμβάσεις.....	19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	33
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	33
4.2 Περιγραφική ανάλυση & εσωτερική συνάφεια κλιμάκων ερωτηματολογίου.....	35
4.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.....	36
4.4 Διαφοροποίηση ως προς φύλο.....	43
4.5 Συμπεράσματα.....	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	47
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	54

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε μια εποχή με πολλαπλά προβλήματα που μαστιίζουν την κοινωνία, με αναρίθμητα μηνύματα και πληροφορίες, ο νέος βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η προσαρμογή και η εξέλιξή του μέσα στην κοινωνία της κρίσης, της καχυποψίας, της διαφορετικότητας αλλά και της πανδημίας, έρχεται αντιμέτωπη με πολλές προσλαμβάνουσες που δεν είναι εύκολο να διαχειριστεί. Ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά αδυνατούν να εκλογικεύσουν δύσκολες καταστάσεις που τα προβληματίζουν, ενώ ταυτόχρονα καλούνται μέσα σε αυτό το περιβάλλον να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας που είναι γεμάτη προκλήσεις.

Το σχολείο, ως ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας, αντί να βοηθά το παιδί να εξωτερικεύει τα προβλήματα και τα άγχη του, το οδηγεί να κλείνεται στον εαυτό του και να δυσκολεύεται να εκφραστεί ελεύθερα, με αποτέλεσμα την απομόνωση και περιθωριοποίησή του. Επιπλέον, οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος τα τελευταία χρόνια έχουν ιδιαίτερος αυξηθεί για τα παιδιά, τα οποία μάλιστα πολλές φορές αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, έχοντας ως αποτέλεσμα να βιώνουν την αποτυχία.

Στον αντίποδα όλων αυτών των καταστάσεων, βρίσκεται το δραματικό παιχνίδι, όπου εξετάζεται μέσω αυτής της έρευνας, αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Η ηλικιακή αυτή ομάδα θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί, καθώς αποτελεί μια ηλικία όπου τα παιδιά δεν έχουν ολοκληρώσει την ανάπτυξή τους και έτσι μπορούν να δεχθούν πιο εύκολα τις επιρροές που θα τους φανούν χρήσιμες για τις παρούσες και μακροπρόθεσμες κοινωνικές τους δεξιότητες.

Η κοινωνική δεξιότητα έχει να κάνει με το πόσο καταφέρνει ένα παιδί να συμμετέχει σε μια ομάδα, να γίνεται ένας δοτικός φίλος με όπλο του πάντα, την ενσυναίσθηση. Η ευαισθητοποίηση για το πώς νιώθουν οι άλλοι και η αποδοχή του ίδιου του παιδιού μέσα από τις διαπροσωπικές του σχέσεις είναι απαραίτητοι παράγοντες, ώστε να αποκτηθεί η κοινωνική δεξιότητα.

Την ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών προσπαθεί να επιτύχει το θεατρικό παιχνίδι. Το παιχνίδι για τα παιδιά είναι μια έμφυτη ανάγκη και δεξιότητα, που με τη σωστή διαχείριση, έχει τη δυνατότητα να κατευθύνει το παιδί ώστε να καταλαβαίνει και να βελτιώνει τις κοινωνικές του αδυναμίες. Το παιχνίδι ρόλων είναι το βασικό χαρακτηριστικό του δραματικού παιχνιδιού. Το να παριστάνει κάποιον άλλο, αυτόματα τον τοποθετεί στη θέση ενός άλλου ατόμου μέσω του οποίου εκφράζεται

και ανακαλύπτει άλλες πτυχές της ανθρώπινης πραγματικότητας. Παράλληλα, ανακαλύπτει τα δικά του όρια, αλλά και τον κόσμο γύρω του. Το βασικότερο όμως όλων είναι πως οι γνώσεις αυτές κατακτώνται με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο (Olsen, & Sumsion, 2000).

Μέσα από μια μικρής κλίμακας έρευνα που περιελάμβανε 12 παρεμβάσεις δραματικού παιχνιδιού σε παιδιά Β΄ τάξης του δημοτικού, παρατηρήθηκε πρόοδος σχετικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το συμπέρασμα αυτό είναι προϊόν ερευνητικών δεδομένων, με απώτερο σκοπό να γίνει όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη η καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, δόθηκε το ερωτηματολόγιο της κοινωνικής δεξιότητας προς συμπλήρωση, ενώ η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Τα ποσοτικά αποτελέσματα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με το Στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), εξετάζοντας την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου και τη σωστή ανταπόκριση του ερευνητικού δείγματος στις απαιτήσεις του εργαλείου αυτού. Επιπλέον, οι προσωπικές καταγραφές της ερευνήτριας καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι οποίες αναφέρονται στο κομμάτι της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, του παρορμητισμού και της πρόκλησης αναταραχής στην ομάδα διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Έτσι, η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από τρία μέρη, εκ των οποίων τα δυο πρώτα κεφάλαια περιλαμβάνουν θεωρητικά στοιχεία για τους όρους της κοινωνικής ικανότητας και του δραματικού παιχνιδιού, ενώ στο τελευταίο αναλύεται ο τρόπος και τα μέσα που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων αλλά και τα αποτελέσματά της.

Το δραματικό παιχνίδι βοηθάει στην ενίσχυση της κοινωνικής δεξιότητας, καθώς το παιδί μπορεί να ορίζει και να ελέγχει τον εαυτό του, να συναισθάνεται τους γύρω του, αλλά και να καταφέρνει να διαχειρίζεται πιθανές κοινωνικά αρνητικές συμπεριφορές του. Επιπλέον, είναι σημαντική η συνεισφορά του θεατρικού παιχνιδιού στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του παιδιού, ενώ σπουδαίο στοιχείο είναι και οι θετικές σχολικές επιδόσεις του, οι οποίες βελτιώνονται μέσω του παιχνιδιού (Moore, 2004).

Άλλωστε, για αυτό συνιστάται και η εφαρμογή του δραματικού παιχνιδιού στο εκπαιδευτικό σύστημα ως εργαλείο μάθησης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές βιώνουν έναν ποιοτικό τρόπο διδασκαλίας όπου η φαντασία, το παιχνίδι και η δημιουργικότητα έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Η σχέση του θεατρικού

παιχνιδιού με την κοινωνική δεξιότητα πρέπει να εξετασθεί ενδελεχώς. Αυτός είναι και ο στόχος της παρούσας έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

1.1 Ορισμός της κοινωνικής δεξιότητας

Με τον όρο κοινωνική δεξιότητα εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να συνυπάρχει αρμονικά σε ένα κοινωνικό περιβάλλον (Matson, 2009: 28). Η κοινωνική ικανότητα, βάσει της βιβλιογραφίας, είναι η αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτή η αλληλεπίδραση αφορά στις αποτελεσματικές σχέσεις που πρέπει να έχει το άτομο με τους άλλους, αλλά φυσικά και με τον εαυτό του (Semrud-Clikeman, 2007:19). Για να μπορέσει, λοιπόν, το άτομο να δημιουργήσει υγιείς σχέσεις, θα πρέπει να έχει αναπτύξει επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες σε συνάρτηση με το κοινωνικό του υπόβαθρο (Rose-Krasnor, 1997).

Κυρίως αυτό που ενδιαφέρει στη μελέτη της κοινωνικής ικανότητας και στην ενίσχυσή της είναι να μελετηθεί η συμπεριφορά του ατόμου και το πώς αλληλεπιδρά με τους άλλους (Lang, 2010:45). Εστιάζουμε στο πώς συμπεριφέρεται και πώς αλληλεπιδρά το άτομο στη γνωριμία και στην επικοινωνία με τους άλλους, αν μπορεί να πείθει στις συναναστροφές του, εάν και πόσο συμβιβάζεται, με ποιον τρόπο διαπραγματεύεται καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω του, πώς εκτιμά τις σχέσεις στις οποίες εμπλέκεται και πώς συμπεριφέρεται μέσα σε αυτές (Armstrong, 2014:237).

Οι κοινωνικές δεξιότητες, μπορεί να προϋποθέτουν άλλες δεξιότητες, που ενώ για ένα άτομο μπορεί να λειτουργούν θετικά, ταυτόχρονα δεν είναι θετικές για τη δημιουργία μιας υγιούς σχέσης με συνομηλίκους ή μη (Hutchby, & Moran-Ellis, 2005:9). Ένα παράδειγμα που αναφέρεται στη βιβλιογραφία, είναι ότι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στο σχολείο, χαίρουν εκτίμησης και αποδοχής από τους συνομηλίκους τους, χωρίς αυτό να είναι κριτήριο για να εκτιμήσουμε κάποιον θετικά (Schneider et al, 1989:20).

Οι παράγοντες που δομούν την κοινωνική ικανότητα είναι η αποδοχή, η επιθετικότητα, η αυτορρύθμιση και η αντανakλαστικότητα (Monnier, 2015:62).

Για να μπορέσει ένα άτομο να ενισχύσει την κοινωνική του ικανότητα, θα πρέπει πρώτα από όλα να έχει καλλιεργήσει σε προσωπικό επίπεδο την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του. Αυτό σημαίνει πως το άτομο θα πρέπει να αυτοθαυμάζεται και να αρέσκεται σε αυτό που είναι (Tafarodi, & Swan, 1995: 337).

Σε αυτό συμφωνεί και η Berk (2022) που υποστηρίζει, πως προκειμένου ένα άτομο να εμφανίζει ενισχυμένη κοινωνική δεξιότητα, θα πρέπει πρώτα να διαθέτει υψηλή αυτοπεποίθηση και να έχει πάντοτε ένα κίνητρο. Η απόκτηση αυτοπεποίθησης, που είναι το ζητούμενο, ενισχύεται και ισχυροποιείται έπειτα από επιτυχίες που παρουσιάζει το άτομο σε διάφορους τομείς (Sternetal., 2013:350).

Έχει παρατηρηθεί ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και σημειώνουν επιτυχίες σε διάφορους τομείς, παράλληλα παρουσιάζουν υψηλή αυτοπεποίθηση και κοινωνική ικανότητα (Rathjen, & Foreyt, 2013:162). Ωστόσο, μπορεί να συμβεί και το αντίθετο. Για παράδειγμα, αν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν είναι τόσο υψηλές, τότε η αυτοπεποίθηση και εν συνεχεία η αυτοεκτίμηση μειώνονται. Αυτό είναι πιο πιθανό να συμβεί στην αρχή της εφηβείας (Stangor, 2015:462).

Για να γίνει κατανοητή η έννοια της κοινωνικής δεξιότητας, θα πρέπει πρώτα να ορίσουμε τι είναι κοινωνικότητα και τι αντικοινωνική συμπεριφορά (Ogden, & Hagen, 2013:118). Η προκοινωνική συμπεριφορά (prosocial behavior) είναι μια συμπεριφορά μεταξύ παιδιών της σχολικής ηλικίας η οποία είναι αποδεκτή, όταν περιλαμβάνει δεξιότητες, όπως η αλληλοβοήθεια, η συμμετοχή σε ομάδες, η αποδοχή από συνομηλίκους, η άνεση και η συνεργατικότητα (Villarruel et al., 2009:192).

Με τον όρο αντικοινωνική συμπεριφορά (antisocial behavior), εννοούμε συμπεριφορές παρορμητικές και αποδιοργανωτικές από πλευράς του ατόμου είτε αυτό βρίσκεται σε μια ομάδα είτε όχι. Επίσης, παιδιά που ενεργούν με αυτόν τον τρόπο έχουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και πολύ συχνά εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολικό τους περιβάλλον (Junttila et al., 2006:182).

Γι' αυτόν τον λόγο, σε τέτοιου είδους αντικοινωνικές και αποκλίνουσες συμπεριφορές, που παρουσιάζουν τα τελευταία χρόνια οι συνομήλικοι μεταξύ τους, είναι ανάγκη να μετρηθεί η κοινωνική ικανότητα των παιδιών και των νέων και να ενισχυθεί με στοχευμένες παρεμβάσεις (Burgess et al., 2006:1).

1.2 Η επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος στην κοινωνική ικανότητα

Η κοινωνική ικανότητα είναι η δυνατότητα του ατόμου να εξασφαλίσει υγιείς σχέσεις με τον κοινωνικό του περίγυρο έτσι, ώστε να εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο (Κοντογιάννη, 2012: 88). Με ποιον, όμως, τρόπο το περιβάλλον επηρεάζει το ίδιο το άτομο, ώστε να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες; Όταν αναφερόμαστε στο περιβάλλον του παιδιού, εννοούμε την οικογένεια, το σχολείο και τους φίλους/συνομηλίκους του.

1.2.1 Η επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη κοινωνικής ικανότητας

Η οικογένεια διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς εκφράζονται με θετικό τρόπο στα παιδιά τους, τα προετοιμάζουν ώστε να κοινωνικοποιηθούν με θετικό αντίκτυπο (Green, & Baker, 2011). Η κοινωνική ικανότητα διαπιστώνεται μέσω των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τον κοινωνικό του περίγυρο. Οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις του παιδιού μέσα στο περιβάλλον γενικά, δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια αντανάκλαση των προτύπων του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Επομένως, ένα παιδί μπορεί να συμπεριφέρεται στον περίγυρό του είτε θετικά είτε αρνητικά, εξαιτίας των προτύπων του οικογενειακού περιβάλλοντός του (Lang, 2010:49).

Από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής του το παιδί επικοινωνεί μιμούμενο τους γονείς ή τους φροντιστές του. Η μίμηση είναι το μέσο που χρησιμοποιεί το παιδί για να εκφραστεί και η οικογένεια είναι το πρότυπο που διαθέτει για να μιμηθεί. Αυτό το πρότυπο αντανάκλαται τόσο μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον, όσο και στη συνέχεια στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του (Schneider, 1989:48).

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος ανατροφής, οι τεχνικές πειθαρχίας που ο κάθε γονιός εφαρμόζει, ο τρόπος συμπεριφοράς τους και γενικά οι προσλαμβάνουσες του ατόμου μέσα στην οικογένεια, επηρεάζουν απόλυτα την εξέλιξη της κοινωνικής ικανότητας. Έτσι, καθώς το παιδί μεγαλώνει μιμούμενο τα οικογενειακά πρότυπα, αναζητά να εκφραστεί στο εκάστοτε περιβάλλον, επηρεασμένο από τη γονική συμπεριφορά (Gullotta, & Blau, 2008:84).

Η ανάπτυξη της κοινωνικής δεξιότητας κάθε παιδιού επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο ανατροφής του μέσα στην οικογένεια. Όταν ένα παιδί δέχεται συνεχείς τιμωρίες και ασκείται επάνω του ελεγκτική εξουσία από τους γονείς του, τότε το παιδί θα αναπτύξει μη υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τους άλλους (Gordon, 2014: 294).

Αντιθέτως, όταν ο γονιός εφαρμόζει στη σχέση με το παιδί του τον εποικοδομητικό διάλογο και του αφήνει χώρο ώστε να εκφραστεί ελεύθερα, τότε το παιδί αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοέλεγχο και υπευθυνότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό (Selin, 2013: 330). Στον αντίποδα, ωστόσο, παιδιά των οποίων οι γονείς δεν θέτουν όρια και τους επιτρέπουν τα πάντα χωρίς να εμπλέκονται στις επιθυμίες των παιδιών τους, δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι, τα παιδιά με την απεριόριστη ελευθερία δεν καταφέρνουν να μάθουν τα όρια

τους, γίνονται ανώριμα, χωρίς πρωτοβουλίες και χωρίς καμία εσωτερική σταθερότητα (Pardhasaradhi, & Goel, 2015:65).

Παρόμοια αποτελέσματα προκαλούν στα παιδιά οι γονείς που τα απορρίπτουν και τα παραμελούν. Σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά εμφανίζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές και συχνά ψυχολογικά προβλήματα (Smith, & Fong, 2004: 37). Επομένως, ο τρόπος ανατροφής του παιδιού συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική στάση που θα παρουσιάσει το παιδί, τόσο στην παιδική-σχολική του ηλικία όσο και σε όλη την πορεία της ζωής του (Pardhasaradhi, & Goel, 2015:66).

Χωρίς την οικογένεια κανένα παιδί δε νιώθει ασφάλεια, καθώς αυτή αποτελεί το προσωπικό του καταφύγιο. Γι' αυτό, λοιπόν, ο ρόλος της οικογένειας συνδέεται απόλυτα με την κοινωνική ικανότητα (Thompson, 2015:270). Η ασφάλεια αυτή προκύπτει από την υγιή και ανοιχτή επικοινωνία ανάμεσα στο ίδιο το παιδί και στους γονείς του. Όταν ένας γονέας είναι καλός ακροατής και δίνει εξηγήσεις ή βοηθά στην αναζήτηση λύσεων μαζί με τα παιδιά του, τότε τα βοηθάει να γίνουν ολοκληρωμένες οντότητες μαθαίνοντάς τα να αντεπεξέρχονται σε απαιτητικές καταστάσεις και να δίνουν λύσεις σε προβλήματα (Vangelisti, 2013:268). Γι' αυτό και τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογενειακό περιβάλλον υπό αυτές τις συνθήκες παρουσιάζουν προσαρμοστικότητα και καθόλου επιθετικότητα ή θυμό (Leidy, Guerra, & Toro, 2010:257).

1.2.2 Η επιρροή του σχολικού περιβάλλοντος στην κοινωνική ικανότητα

Το παιδί ως οντότητα, δεν περιορίζεται μόνο στο οικογενειακό του περιβάλλον· έρχεται σε επαφή με άλλα περιβάλλοντα, συναναστρέφεται με διαφορετικά άτομα ήδη από την παιδική του ηλικία και καλείται να ενταχθεί στη σχολική κοινότητα. Το περιβάλλον της σχολικής τάξης απαιτεί από το παιδί κοινωνικές δεξιότητες προκειμένου να εξασφαλίζεται η ομαλή συνύπαρξη μαθητών και δασκάλου καθώς και η δημιουργία υγιών και αποτελεσματικών σχέσεων (Webstern-Srtatton, 2006:51). Οι αρνητικές συμπεριφορές εκφράζονται και εντοπίζονται με πολλαπλές εκφάνσεις από τους μαθητές μέσα στο σχολικό περιβάλλον και τους δυσκολεύουν να αλληλεπιδράσουν θετικά με τους συνομηλίκους τους, αλλά και με τον δάσκαλό τους (Pellegrini, Blatchford, & Baines, 2016:19). Πολλές φορές μάλιστα, τα βιώματα του παιδιού στο σπίτι έχουν αντίκτυπο μέσα στην τάξη, καθώς εκδηλώνονται με επιθετικές συμπεριφορές (Ferrari, & Stenberg, 1998:206).

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας τα παιδιά μαθαίνουν να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της, να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα, καθώς και να εξισορροπούν την προσωπική, συναισθηματική, φυσική και κοινωνική τους ανάπτυξη με τις προσλαμβάνουσες του σχολικού περιβάλλοντος (Martina, 2011: 138). Έτσι, για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, απαιτείται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και κατά βάση η αποδοχή του εαυτού του κάθε παιδιού, αλλά και των συνομηλίκων του (Jarolmen, 2013: 45).

Ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός μέσα στην τάξη για την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Προκειμένου τα παιδιά να επιδεικνύουν τις αρμόζουσες κοινωνικές ικανότητες μέσα στην τάξη, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να κάνει υποδείξεις με διδακτικό χαρακτήρα στους μαθητές του, αλλά να διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών μέσω του διαλόγου (Rathvon, 2008: 317). Ο ρόλος του δασκάλου, από τα πρώτα κιόλας στάδια της προσχολικής ηλικίας, είναι να αγκαλιάζει και να κατανοεί με ζεστασιά την υπάρχουσα κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών και να την οδηγεί με αποδοχή προς τις πιο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές (Brophy-Herbetal., 2007: 136).

Ακόμη και από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει την κοινωνική ικανότητα. Και σε αυτή την περίπτωση, ο τρόπος που αντιμετωπίζει τα παιδιά μπορεί να διαμορφώσει και να ενισχύσει τις κοινωνικές δεξιότητες τους μέσα στην τάξη (Bray, & Kehle, 2014: 266). Επομένως, όταν ο δάσκαλος είναι θετικός και δεκτικός απέναντι στις σκέψεις των παιδιών, όταν ο ίδιος επιδεικνύει θετικά συναισθήματα και όταν εντάσσει μέσα στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριότητες που προάγουν τη συνεργασία των παιδιών, τότε ενισχύονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες και μειώνονται οι αντικοινωνικές τους στάσεις (Spivak, & Farran, 2016: 3). Επιπλέον, όταν ο δάσκαλος προσχολικής και σχολικής ηλικίας κυριεύεται από άγχος, τότε μέσα στην τάξη του παρατηρείται αναταραχή και παρορμητικότητα από ορισμένους μαθητές του (Siekkinen et al., 2013).

Το σχολείο δεν είναι μόνο πεδίο ανάπτυξης σχέσεων, αλλά είναι και ένας χώρος όπου τα παιδιά αποκτούν γνώσεις. Η κοινωνική δεξιότητα συνδέεται με τις επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα (Elliott, Gresham, & Witt, 2014: 524). Το παιδί που έχει καλλιεργήσει την κοινωνική δεξιότητα φαίνεται ότι μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα και στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου. Ειδικότερα, ο μαθητής μαθαίνει πώς να οργανώνεται, να προσέχει στη διδασκαλία και να είναι δημοφιλής έχοντας πολύ καλές σχέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Bayat, 2016: 2013).

Τέλος, η κοινωνική ικανότητα και οι ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι αμφίδρομες σχέσεις, καθώς τα παιδιά που παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά, εμφανίζουν και χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Rathjen, & Foreyt, 2013:114). Η καλλιέργεια, ωστόσο, της κοινωνικής ικανότητας μέσα στον χώρο του σχολείου μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στις γνωστικές του δεξιότητες και στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής του πορείας (Welsh et al., 2001: 479).

1.2.3 Η επιρροή των συνομηλίκων του ατόμου στην κοινωνική ικανότητα

Κάθε άτομο μέσα από την συναναστροφή και την έμφυτη τάση που έχει για δημιουργία σχέσεων αποκτά γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Brown, Odom, & McConnell, 2008:247). Η κοινωνική δεξιότητα εκφράζεται μέσα από τη θετική στάση των άλλων προς τα άτομο και από το πώς το αποδέχονται στις ομαδικές εργασίες. Επομένως, το παιδί μέσα από την επικοινωνία και τις σχέσεις που δημιουργεί, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του (Oden, 2017).

Οι πρώτες σχέσεις που δημιουργεί το παιδί είναι με τους γονείς του και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον. Μέσα από αυτά τα στενά και κλειστά περιβάλλοντα, δημιουργούνται οι αρχικές κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στις μετέπειτα σχέσεις που δημιουργεί το παιδί με άτομα της ηλικίας του (Benson, 2009:162). Οι υγιείς και ομαλές σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην οικογένεια, επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού, το πώς αντιλαμβάνεται το κοινωνικό περιβάλλον και φέρουν ως αποτέλεσμα την βελτιωμένη κοινωνική δεξιότητα (Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991:131). Για να είναι επιτυχημένες, ισότιμες και κοινωνικά αποδεκτές οι σχέσεις, είναι απαραίτητο τα άτομα μέσα σ' αυτές, να προσαρμόζονται ανάλογα, να αποδέχονται το ένα το άλλο, να συνδιαλέγονται επικοινωνιακά και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με το κοινωνικό περιβάλλον (Burrows, 2002:10).

Επιπλέον, τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένη κοινωνική ικανότητα, δημιουργούν φιλίες που κρατούν μέσα στον χρόνο και όταν αναπτύσσουν σχέσεις οικειότητας μέσα στις οποίες είναι αποδεκτά, φαίνεται τα παιδιά αυτά να έχουν κατακτήσει πλήρως την κοινωνική ικανότητα (Lim, & Chung, 1997).

Οι φιλικές σχέσεις, εκτός από γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, προσφέρουν στα παιδιά συναισθηματική ανάπτυξη και ωριμότητα (Coelho e Silva et al., 2010:19). Ειδικότερα, τα παιδιά, μέσα από την επαφή τους με τους φίλους τους, μαθαίνουν να

δημιουργούν σχέσεις στις οποίες τα μέλη είναι ισότιμα, να δείχνουν δυναμισμό και αποφασιστικότητα μπροστά στις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται και να βρίσκουν αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των συγκρούσεων που, όπως είναι φυσικό, προκύπτουν σε κάθε σχέση. Τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται τους άλλους και να δημιουργούν στενότερες σχέσεις με άτομα που ταυτίζονται συναισθηματικά. Στην περίπτωση, ωστόσο, που το άτομο δεν μπορεί να σχετιστεί με συνομηλίκους του, οδηγείται στην απομόνωση και απόρριψη, χωρίς να μπορεί να εμπλακεί σε οποιαδήποτε κοινωνική και φιλική αλληλεπίδραση (Erwin, 1993: 81).

Για την κοινωνική ικανότητα που απαιτείται στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, είναι απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη δεξιοτήτων, όπως η ενεργητική ακρόαση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και γενικά η δυνατότητα να οριοθετήσει του εαυτού (Usher, 2013: 5).

Τα παιδιά είναι σημαντικό να δημιουργούν φιλικές σχέσεις, γιατί έτσι διαμορφώνεται ο χαρακτήρας τους και η κοινωνική τους υπόσταση. Παρόλ' αυτά υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται στη δημιουργία φιλικών σχέσεων (Rubin, Asendorpf, & Asendorpf, 2014:137). Τα πιο δημοφιλή παιδιά στον χώρο του σχολείου αλλά και αλλού, δημιουργούν εύκολα φιλίες οι οποίες και διατηρούνται σε βάθος χρόνου, ενώ ταυτόχρονα, μέσα από τις φιλικές αυτές σχέσεις, δείχνουν να εξελίσσονται και να δέχονται θετικά ερεθίσματα (Slee, & Rigby, 1998:33). Το αντίθετο παρατηρείται στα λιγότερο δημοφιλή παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, τα άτομα εμφανίζουν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι αναλόγως πιο αναπτυγμένες ή μειωμένες (Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975).

Επίσης, τα παιδιά παρουσιάζουν ομοιομορφία στον χαρακτήρα, στις ανάγκες και στις δυνατότητές τους. Υπάρχουν, ωστόσο, παιδιά με ακραίες συμπεριφορές, με δυσκολία στη διαχείριση του θυμού τους, με αποστασιοποίηση από το κοινωνικό σύνολο, περιπτώσεις δηλαδή χωρίς θετικές πτυχές στην κοινωνική τους συμπεριφορά, που καλούνται να αντεπεξέλθουν σε πολλές ομαδικές δραστηριότητες (Cosin, 2013:37).

Η προσπάθεια για συναναστροφή τέτοιων περιπτώσεων παιδιών με άλλα παιδιά και η δημιουργία στενής και οικείας σχέσης, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην ψυχολογία τους (Hersen, 2014:24). Παιδιά με εκρήξεις θυμού μπορούν να καταπραΰνουν τον θυμό τους και τα ξεσπάσματά τους μέσα από την αλληλεπίδραση με έναν στενό φίλο, ενώ παιδιά απομονωμένα, μέσα από την ίδια διαδικασία, μπορούν να αποδεσμευτούν από συναισθήματα λύπης ή ντροπής που ένιωθαν πριν

(Martin, & Fabes, 2008: 434). Σε κάθε περίπτωση, η στενή φιλία βοηθάει το άτομο να εκφραστεί ελεύθερα και κατ' επέκταση να ενισχύσει την κοινωνική του ικανότητα (Espeland, & Verdick, 2006: 273).

Οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και τον θυμό τους και δημιουργούν δυσκολίες στην ανάπτυξη υγιών φιλικών σχέσεων (Bronson, 2000:74). Στον αντίποδα, τα παιδιά που έχουν αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με τους άλλους έχοντας θετικά συναισθήματα και καλή διάθεση, εισπράττοντας αντίστοιχα από τους άλλους ό, τι προσφέρουν σε συναισθηματικό επίπεδο και διάθεση. Το τι δίνει και τι παίρνει το παιδί μέσα από τις υγιείς φιλικές σχέσεις που δημιουργεί, αντικατοπτρίζει και το μέλλον αυτών των σχέσεων σε βάθος χρόνου (Laghi et al., 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΤΟ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

2.1 Ορισμός του δραματικού παιχνιδιού

Προτού αναφερθούμε στη σημαντικότητα του δραματικού παιχνιδιού σε θεωρητικό πλαίσιο, θα πρέπει αρχικά να αναφερθούμε στην αξία του παιχνιδιού κατά τη παιδική ηλικία. Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για τα παιδιά καθώς μέσω των συμβόλων που χρησιμοποιούν σε αυτό οδηγούνται στη σκέψη, ενώ παράλληλα καλλιεργούν υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους τους και αποκτούν νέες εμπειρίες (Lytle, 2003:103). Το παιχνίδι είναι ένας ξεχωριστός κόσμος για το παιδί, καθώς με αυτό αντιλαμβάνεται και γνωρίζει την πραγματικότητα μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά (Saracho, & Spodek, 2002: 46).

Το παιχνίδι προσφέρει στο παιδί την ελευθερία να εκφραστεί μέσα από τη φαντασία και να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες (Zahirun, & Guerin, 2012:14). Αυτό το είδος παιχνιδιού έχει ενδιαφέρον για ένα παιδί καθώς δεν οριοθετεί τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του. Πρόκειται για ένα παιχνίδι, όπου ο κόσμος των ενηλίκων εμπλέκεται με τη φαντασία των παιδιών (Mayesky, 2015: 338).

Στο δραματικό παιχνίδι τα παιδιά υποδύονται ρόλους, τοποθετώντας τους σε άλλο πλαίσιο, σε άλλο χρόνο, σε άλλο χώρο και άλλη κατάσταση. Τα παιδιά μέσω του ρόλου που υποδύονται κάθε φορά, μαθαίνουν να ελέγχουν καταστάσεις και να εξελίσσονται έχοντας αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες (Olsen, & Sumsion, 2000: 3).

Θα ήταν σημαντικό να αναφερθούν και τα χαρακτηριστικά του δραματικού παιχνιδιού, ώστε να διαφανεί το πεδίο που καλύπτει και το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Το δραματικό παιχνίδι είναι παιχνίδι μίμησης κατά το οποίο το παιδί εκφράζεται με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο (Koster, 2015: 349).

Το δραματικό παιχνίδι είναι επίσης προσποίηση σε σχέση με τα αντικείμενα. Τα πραγματικά αντικείμενα αντικαθιστούν τις κινήσεις του σώματος και τις λεκτικές εκδηλώσεις (Selmi, Gallagher, & Mora-Flores, 2014: 63). Το δραματικό παιχνίδι προϋποθέτει «το παίξιμο» των πράξεων και ορισμένων καταστάσεων, οι οποίες υποκαθίστανται από λεκτικές περιγραφές (Baldwin, 2012: 41).

Το δραματικό παιχνίδι παρέχει πολλά πλεονεκτήματα σε ένα παιδί και επιδρά ουσιαστικά στη ζωή του, καθώς αναπτύσσεται η φαντασία του μέσω του ρόλου που

το τοποθετεί σε διάφορες καταστάσεις ή ακόμα και στη ζωή κάποιου άλλου (Mack, 1980:48).

Το δραματικό παιχνίδι είναι παιχνίδι ρόλων, προσποίησης σε σχέση με αντικείμενα, καταστάσεις και πράξεις, διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία και αφηγήσεις (Tsiaras, 2016: 39).

Στη συνέχεια, τα παιδιά αποκτούν προσωπική σκέψη, επικοινωνούν με τα άλλα μέλη της ομάδας τους μοιράζοντας τις ιδέες τους και συμμετέχοντας έτσι στη λύση μιας κατάστασης. Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι τα παιδιά μέσα στην ομάδα αναπτύσσουν τις ιδέες τους και επιλύουν από κοινού τα προβλήματα που παρουσιάζονται (Mc Gee, & Morrow, 2005: 33).

Η ομαδικότητα, λοιπόν, λειτουργεί με επιτυχία εφόσον τα παιδιά συνεργάζονται αρμονικά με τον δικό τους μοναδικό τρόπο στα εκάστοτε δρώμενα και όταν προάγουν και υλοποιούν τις ιδέες τους αυτοσχεδιάζοντας στο πλαίσιο δράσης (Saracho, 2013:25).

2.2 Συνεισφορά του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη του ατόμου

Όταν το παιδί συμμετέχει στο δραματικό παιχνίδι, η ανάπτυξή του επηρεάζεται σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα το παιδί αναπτύσσεται φυσικά, κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά μέσω του δραματικού παιχνιδιού. (Hughes, 2009:113). Όταν το παιδί ενσαρκώνει κάποιον άλλο χαρακτήρα ή άτομο μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, τότε το ίδιο αποκτά ενσυναίσθηση και έτσι αναπτύσσεται και κοινωνικά (Coffman, 2015: 59). Επιπλέον, τα παιδιά, μέσα από το δραματικό παιχνίδι φτιάχνουν σχέσεις και καταφέρνουν να ξεπερνούν προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται (Stolz, 1954: 210).

Προκειμένου να φέρει εις πέρας τις δραστηριότητες του θεατρικού παιχνιδιού στην ομάδα, το άτομο συναναστρέφεται και συνεργάζεται με τους άλλους μιας και οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού (Nilsen, 2016: 353). Μέσα από το δραματικό παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσονται σε όλα τα επίπεδα. Επικοινωνούν και παρουσιάζουν τον κόσμο, όπως τον βλέπουν με τα δικά τους μάτια (Baldwin, & Fleming, 2003:7). Μέσα από τους ρόλους που υποδύονται, τα παιδιά φέρνουν στο προσκήνιο θέματα της καθημερινότητάς τους που ορισμένες φορές τους προξενούσαν φόβο. Ωστόσο, μέσα από το δραματικό παιχνίδι κατάφερναν να τους ξεπεράσουν και να αντιμετωπίσουν τις όποιες δυσκολίες (Hereford, & Schall, 1991:19).

Παρατηρείται, επίσης, εξέλιξη και στις σχολικές επιδόσεις, μιας και το παιδί που έχει έρθει σε επαφή με το δραματικό παιχνίδι καταφέρνει να αντιμετωπίζει με ευκολία τις δυσκολίες που παρουσιάζονται στα σχολικά μαθήματα, καθώς, σκέφτεται με συμβολικό και σφαιρικό τρόπο, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν σχετίστηκαν ποτέ με το δραματικό παιχνίδι (Krogh, & Morehouse, 2014:149). Η γλωσσική ανάπτυξη ευνοείται ιδιαίτερα από το δραματικό παιχνίδι, καθώς η γνώση κατακτάται μέσα από τα σύμβολα (Zand, & Pierce, 2014:149).

Επιπλέον, το δραματικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά στο να εκφράζουν αυτό που θέλουν και έχουν ανάγκη και να διακρίνουν την πραγματικότητα από τη φαντασία (Sutherland, 2014:112). Επίσης, βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στη διανοητική τους ανάπτυξη και στην ενίσχυση της δημιουργικής τους ικανότητας μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και φαντασίας. Με άλλα λόγια, το δραματικό παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική, κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών (Mellou, 1994).

Η Neva Boyd (1971), αναφέρει πως το δράμα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών της και πως μέσω αυτού τα παιδιά κατάφεραν να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα, να διαχειρίζονται και να λύνουν τυχόν προβλήματα και τέλος να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους (Ranasinha, n.d.: 5)

2.3 Η επιρροή του δραματικού παιχνιδιού στις σχολικές επιδόσεις

Έρευνες που διεξήχθησαν στο παρελθόν απέδειξαν ότι το δραματικό παιχνίδι στην τάξη ως μέσο διδασκαλίας προσφέρει στους μαθητές περισσότερες ακαδημαϊκές γνώσεις, καλύτερες επιδόσεις, ομαλότερη ανάπτυξη αλλά και μεγαλύτερη κοινωνικοποίηση (Wagner, 1999: 110). Πρόσφατη έρευνα, επίσης, έδειξε ότι οι εγκεφαλικές λειτουργίες και τα συναισθήματα συνδέονται άμεσα με τη μάθηση. Επομένως, η συναισθηματική σύνδεση με την εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί σε ευκολότερη μάθηση και κατανόηση (Moore, 2004).

Όταν διδάσκουμε τέχνη, συνδέουμε το ερέθισμα με νέες εμπειρίες και έτσι οι μαθητές του Δημοτικού αποκτούν πιο ενεργό ρόλο και καθορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Neelands, 2002: 6).

Το δραματικό παιχνίδι αξίζει να σημειωθεί ότι λειτουργεί υποστηρικτικά στα παιδιά του Δημοτικού στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν. Καθώς από την πρώιμη σχολική ηλικία τα παιδιά καλούνται να

ανταποκριθούν και να αξιολογηθούν σε γνωστικά αντικείμενα με αρκετά υψηλές επιδόσεις, θεωρείται απαραίτητη η διδασκαλία του δραματικού παιχνιδιού στο σχολείο (Kemple, 2004:42).

Αφού το δραματικό παιχνίδι είναι σημαντικό για την καλλιέργεια της γνωστικής ικανότητας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ένταξη των τεχνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική (Kamakil, 2004:34). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι πλέον απαραίτητες για έναν μαθητή του Δημοτικού. Το δραματικό παιχνίδι, λοιπόν, καλλιεργεί όλα τα παραπάνω αλλά και προσφέρει σημαντική εμπειρία στον μαθητή μέσω των Τεχνών (Burt, & Perlis, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί, όταν επιλέγουν το δραματικό παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας του μαθήματός τους, έχουν συγκεκριμένους στόχους (Burke, 2010: 51). Αρχικό τους μέλημα είναι αφενός να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους διδάσκοντάς τους με δημιουργικό τρόπο και αφετέρου να επιλύσουν προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη, ώστε να καταφέρουν εντέλει να αλλάξουν στερεότυπα που είχαν οι μαθητές τους ως τώρα (Beyer, 1974:123).

Σε μια ακόμη έρευνα που έγινε διαπιστώθηκε η επίδραση του δραματικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη της γραφής σε παιδιά δημοτικού (Christie, 1991:146). Σ' αυτήν υποστηρίχθηκε ότι το δραματικό παιχνίδι, καθώς αξιοποιεί τα σύμβολα και την συμπερίληψη και βασιζόμενο στην έμφυτη τάση του παιδιού για κοινωνικοποίηση, έρχεται σε απόλυτη αρμονία με τις γνωστικές διεργασίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη της γραφής (Guzzetti, 2007:120).

Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Τσιάρα (Tsiaras, 2016), το δραματικό παιχνίδι λειτουργεί θετικά στη διδακτική της ποίησης σε παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές εκλαμβάνουν την ποίηση ως αισθητικό μέσο, καθώς η δομή της μπορεί να προσαρμοστεί σε δραστηριότητες του δραματικού παιχνιδιού και έτσι οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενό της.

Η εισαγωγή του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση συμβάλλει στη δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, δημιουργώντας θετικό κλίμα μέσα στην τάξη, χωρίς όμως να είναι αυτό και το μοναδικό πλεονέκτημα (Wellhousen, & Growther, 2004: 26). Πιο συγκεκριμένα, η σχέση ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή με τη βοήθεια του δραματικού παιχνιδιού, μπορεί να αποκτήσει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα και να ενδυναμωθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ

τους απαλλαγμένη από στερεότυπα. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο δάσκαλος αναλαμβάνει ισότιμα κάποιον ρόλο, ως μέλος της ομάδας στο πλαίσιο του δραματικού παιχνιδιού (Anderson, 2012: 74). Έτσι, οι σχέσεις ενδυναμώνονται καθώς δάσκαλος και μαθητές φέρουν την ίδια ευθύνη για την επιτυχία του δρωμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει εάν το θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να ενισχύσει την κοινωνική ικανότητα των παιδιών ηλικίας επτά ετών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ορίστηκαν ως εξής:

Υπήρχαν διαφορές στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση σε όλο το δείγμα;

Υπήρχε αποτελεσματικότητα της παρέμβασης πάνω στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών;

Το φύλο είναι ένας παράγοντας που διαφοροποιεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης πάνω στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών;

3.2 Συμμετέχοντες

Αρχικά η έρευνα σχεδιάστηκε να ακολουθήσει τη βολική δειγματοληψία (ή δειγματοληψία ευκολίας) και το μέγεθος του δείγματος θα αποτελούσαν 20 μαθητές της Β' τάξης Δημοτικού ενός σχολείου στην περιοχή Ζωγράφου Αττικής. Προκειμένου να γίνει σύγκριση και να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα ή μη της παρέμβασης, θα επιλεγθούν με την ίδια μέθοδο δειγματοληψίας άλλοι 20 μαθητές ίδιας ηλικίας (Β' τάξη Δημοτικού) από το ίδιο σχολείο, στα οποία δεν θα γίνει κάποια παρέμβαση. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή οιονεί πειραματική μέθοδος.

Εντέλει, στην ομάδα παρέμβασης συμμετείχαν 21 παιδιά που φοιτούσαν στην Β' τάξη Δημοτικού ενώ στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 19 μαθητές.

3.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Multisource Assessment of Children's Social Competence Scale (MASCS) που σχεδιάστηκε για να μετρά την κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Junttila et al., 2006). Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας παιδιών αλλά από την οπτική της οικογένειας, των συνομηλίκων και των ίδιων των παιδιών. Σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατανοητό και εφικτό να συμπληρωθεί από μαθητές Δημοτικού σχολείου και σταθμίστηκε σε Δημοτικά σχολεία της Φιλανδίας.

Οι δυνατές απαντήσεις του εργαλείου MASCS, δίνονται μέσα από μία τετραβάθμια κλίμακα Likert όπου 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=συχνά, 4=πολύ συχνά και αποτελείται από 15 προτάσεις αυτό-αναφοράς. Μετά από την βαθμολόγηση του εν λόγω εργαλείου, προκύπτουν τέσσερις κλίμακες: α) συνεργατικές δεξιότητες (προκύπτει αθροίζοντας τις ερωτήσεις 1,2,3,4,5 και διαιρώντας με το 5), β) ενσυναίσθηση (προκύπτει αθροίζοντας τις ερωτήσεις 6,7,8 και διαιρώντας με το 3), γ) παρορμητικότητα (προκύπτει αθροίζοντας τις ερωτήσεις 9,10,11 και διαιρώντας με το 3) και δ) αναστάτωση (προκύπτει αθροίζοντας τις ερωτήσεις 12,13,14,15 και διαιρώντας με το 4).

Μιας και το συγκεκριμένο εργαλείο δεν έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό, ούτε έχει γίνει γλωσσική προσαρμογή στα ελληνικά, ακολουθήθηκε η διαδικασία της διπλής μετάφρασης (forward-backward translation). Με αυτόν τον τρόπο, το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο αρχικά μεταφράστηκε στα ελληνικά από δίγλωσση μεταφράστρια και έπειτα, δόθηκε σε άλλο άτομο με μητρική γλώσσα τα ελληνικά και πτυχίο αγγλική φιλολογίας το οποίο το μετέφρασε από τα ελληνικά στα αγγλικά. Η ερευνήτρια και συγγραφέας της παρούσας έρευνας έκανε τη σύγκριση και συμπέρανε ότι οι δύο εκδοχές δεν είχαν ουσιώδεις διαφορές.

3.4 Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας

Προτού ξεκινήσει η κυρίως έρευνα, έγινε μία πιλοτική έρευνα προκειμένου να εξεταστεί και διαπιστωθεί αν τα παιδιά ηλικίας 7 ετών, μπορούσαν να κατανοήσουν το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο. Έτσι δόθηκε αρχικά σε έναν δάσκαλο που διδάσκει σε παιδιά ίδιας ηλικίας να πει τη γνώμη του και αν πιστεύει ότι πρέπει να αλλαχθεί κάτι στη διατύπωση των προτάσεων του εργαλείου. Η μόνη επισήμανση που έκανε είναι να δοθεί αρκετός χρόνος για να το συμπληρώσουν τα παιδιά μιας και η ανάγνωση τους είναι βραχύτερη σε σχέση με μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά.

Στη συνέχεια, σε 3 παιδιά ενός άλλου σχολείου στην ίδια όμως περιοχή ζητήθηκε να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο. Έπειτα ρωτήθηκαν αν τους δυσκόλεψε κάποια λέξη ή έννοια. Κανένα παιδί δεν έδειξε ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των προτάσεων του ερωτηματολογίου. Επίσης, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετώπιζαν τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, η ερευνήτρια έκανε έναν τυπικό έλεγχο πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων. Ειδικότερα, δόθηκε το τεστ μέτρησης σε δασκάλες που είχαν δική

τους τάξη σε σχολείο ώστε να συμπληρωθεί από τους μαθητές. Έτσι, όσες απορίες διατυπώθηκαν την ώρα της συμπλήρωσης, μεταφέρθηκαν στην ερευνήτρια.

Έπειτα ακολούθησε η διεξαγωγή της έρευνας. Ενημερώθηκαν οι γονείς των παιδιών μέσω επιστολής με την επισήμανση όποιος γονέας είχε απορίες ή ήθελε περαιτέρω διευκρινήσεις, θα μπορούσε να καλέσει την ερευνήτρια οποιαδήποτε στιγμή. Μέσα από την επιστολή, γινόταν γνωστό ο σκοπός της έρευνας, οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας περί ανωνυμίας των στοιχείων που θα συλλέγονταν ενώ υπήρχε και πεδίο όπου ο γονέας καλούνταν να υπογράψει αν συναινούσε στην συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα.

Στη συνέχεια, πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης, τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια παρουσία της ερευνήτριας με το σκεπτικό πως αν είχαν απορίες ή δεν κατανοούσαν κάποια πρόταση του ερωτηματολογίου θα μπορούσαν να ρωτήσουν την ίδια ή τον/την εκπαιδευτικό τους. Ακολούθησε η παρέμβαση σε διάστημα 3 μηνών. Μετά το πέρας της παρέμβασης, τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν εκ νέου το ερωτηματολόγιο (και οι δύο ομάδες, παρέμβασης και ελέγχου).

Συνοπτικά, η έρευνα διεξήχθη μεταξύ των μηνών 3/2/2022-5/5/2022.

3.5 Παρεμβάσεις

1η παρέμβαση

Στόχος της πρώτης παρέμβασης που έγινε στις 3/2/2022, ήταν γνωριμία με την ομάδα και η διαχείριση των συγκρούσεων.

Αρχικά οι μαθητές στέκονται όρθιοι, σχηματίζουν κύκλο και ξεκινάνε ένας – ένας να συστήνονται. Κάθε παιδί λέει το όνομά του, ονομάζει το αγαπημένο του παιχνίδι, το όνομα του φίλου ή της φίλης με τον ή την οποία του αρέσει να το μοιράζεται και τέλος αναφέρει ένα χαρακτηριστικό του φίλου ή της φίλης του.

Αφού ολοκληρωθεί η γνωριμία στην ολομέλεια, τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια με κλήρωση και κάθονται αντικριστά. Σε κάθε ζευγάρι το ένα παιδί μιλάει για τον εαυτό του αναφέροντας στοιχεία της προσωπικότητάς του και των ενδιαφερόντων του, ενώ το άλλο παιδί ακούει με προσοχή και προσπαθεί να συγκρατήσει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Στη συνέχεια, αλλάζουν ρόλους. Αφού μιλήσει και το δεύτερο παιδί του κάθε ζευγαριού, επιστρέφουν στον κύκλο και κάθε παιδί παρουσιάζει το ταίρι του, αναφέροντας όλα όσα συγκράτησε από αυτά που άκουσε.

Αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά, ο εμπυχωτής δίνει την οδηγία να κινηθούν όλοι ελεύθερα στο χώρο και μόλις ακούσουν τον ήχο από παλαμάκια να μείνουν ακίνητοι στη θέση τους. Αναζητούν το πλησιέστερο προς αυτούς παιδί, το χαιρετούν, όπως θα έκαναν αν έβλεπαν τον αγαπημένο φίλο ή φίλη τους στον δρόμο και περπατούν χαρούμενα πηγαίνοντας στο σπίτι του φίλου ή της φίλης τους. Κατόπιν, κάτι συμβαίνει κατά την παραμονή τους εκεί, οι φίλοι μαλώνουν, χωρίζουν και επιστρέφουν ο καθένας σπίτι του θυμωμένοι και στενοχωρημένοι, όπου αναστοχάζονται όσα συνέβησαν.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων. Τους προτείνουμε να συζητήσουν, να σκεφτούν και να δραματοποιήσουν μια ιστορία όπου πέντε φίλοι με κάποια αφορμή μαλώνουν. Στη δραστηριότητα αυτή κάθε παιδί έχει έναν ρόλο και στην κάθε ιστορία φαίνεται η αφορμή της διένεξης, η εξέλιξη του συμβάντος και η λύση που τελικά δόθηκε. Όταν ολοκληρώσουν οι ομάδες την ιστορία τους, στο πλαίσιο του χρόνου που τους έχει δοθεί, επιστρέφουν στην ολομέλεια και κάθε ομάδα με τη σειρά της παρουσιάζει το δρώμενο που δημιούργησε.

Αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες, τα παιδιά κάθονται ξανά στον κύκλο και ένας-ένας αναφέρει πώς αισθάνεται, τι του άρεσε, πώς ένιωσε σε όλη τη συνάντηση, τι έμαθε, τι κατάλαβε ότι πρέπει να κάνει σε περίπτωση που βρεθεί σε ανάλογη περίπτωση και αν υπάρχει κάτι που δεν του άρεσε.

2η παρέμβαση

Στόχος της δεύτερης παρέμβασης που έγινε στις 10/2/2022 ήταν η σωματική ενεργοποίηση και η συνεργασία.

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο για μια δραστηριότητα ενεργοποίησης, όπου ο καθένας όταν κρατάει το μπαλάκι, λέει το όνομά του και στη συνέχεια το πετά σ' ένα άλλο παιδί εντός του κύκλου. Φροντίζουν ώστε να μην υπάρχει παιδί που δεν του δόθηκε το μπαλάκι και δεν είπε το όνομά του.

Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής προτείνει στα παιδιά να σκεφτούν και να γράψουν στον πίνακα από μια λέξη που θεωρούν ότι έχει σχέση με τη φίλια ή συνδέεται μ' αυτή.

Στην επόμενη δραστηριότητα ο εμπυχωτής προτρέπει τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και με κάθε παράγγελμά του να προσαρμοστούν σε συνθήκες όπως: πηγαίνετε για πικ-νικ, αλλά παντού υπάρχουν δέντρα, πηγαίνετε βόλτα στη

θάλασσα αλλά παντού υπάρχουν σκουπίδια, πηγαίνετε βόλτα στην πόλη αλλά υπάρχει πολύς θόρυβος/ ηχορύπανση, πηγαίνετε για ποδηλατάδα αλλά υπάρχει πολύ μπουτιλιάρισμα και δεν χωράτε.

Η επόμενη δραστηριότητα είναι άσκηση δραματοποίησης. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των πέντε ατόμων και φτιάχνουν στατικές εικόνες. Αφού σκεφτούν ένα περιστατικό με οικολογικό θέμα, το παρουσιάζουν, δείχνουν τρόπους προστασίας του θέματος και το τελικό αποτέλεσμα.

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για το πώς επιλύονται τα προβλήματα που μας αφορούν σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Η συνάντηση κλείνει με εικαστική δραστηριότητα. Τα παιδιά ζωγραφίζουν ό,τι θέλουν για να το χαρίσουν στον καλύτερο φίλο ή φίλη τους.

3η παρέμβαση

Στόχος της τρίτης παρέμβασης που έγινε στις 17/2/2022 ήταν η αποδοχή του άλλου.

Τα παιδιά αρχικά μπαίνουν σε κύκλο, λένε το όνομά τους και ποιο είναι το αγαπημένο τους χρώμα.

Αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά, χωρίζονται με κλήρωση σε τετράδες και κάθε ομάδα παίρνει από ένα χαρτί πράσινο ή ροζ. Οι ομάδες με το πράσινο χαρτί θα γράψουν σ' αυτό μια ιστορία για έναν Ασιάτη που διαμένει σε μια γειτονιά λευκών και οι ομάδες με το ροζ χαρτί θα γράψουν μια ιστορία για ένα παχουλό παιδί στο σχολείο και τη μοναξιά του. Αφού ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα στον απαιτούμενο χρόνο, κάθε ομάδα παρουσιάζει την ιστορία της. Οι άλλες ομάδες ακούν προσεχτικά.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες και κάθονται αντικριστά. Παίζουν το παιχνίδι «Καθρέφτης». Το Α παιδί κάνει εκφράσεις με το πρόσωπό του και το Β παιδί το μιμείται. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους και το Β παιδί κάνει κινήσεις με το σώμα του και το Α το μιμείται.

Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, τα παιδιά κάθονται πλάτη με πλάτη, κλείνουν τα μάτια τους και ο εμψυχωτής τους διαβάζει την παρακάτω ιστορία.

Γεια σας , με λένε Φίλιππο και είμαι 7 χρονών. Έχω ένα μεγάλο και όμορφο σπίτι με μια μεγάλη βεράντα. Από την βεράντα μου βλέπω την πλατεία της γειτονιάς μου όπου μικρός συνήθιζα να παίζω και να διασκεδάζω. Όμως πέρσι κάτι έγινε και δεν μπορώ πλέον να πηγαίνω καθώς δεν μπορώ να έχω πρόσβαση με το αμαξίδιό μου. Τώρα πια δεν έρχονται τα παιδιά να με πάρουν από το σπίτι για να παίξουμε και έτσι

εγώ τους κοιτάζω από μακριά. Θα ζητήσω από το μπαμπα μου να πάμε σε άλλη γειτονιά όπου δεν θα υπάρχει πλατεία απέναντι και που δεν θα βλέπω άλλα παιδιά.

Μετά το τέλος της ανάγνωσης της ιστορίας τα παιδιά χωρίζονται σε τετράδες. Κάθε ομάδα πρέπει να σκεφτεί και να δημιουργήσει μέσα από συζήτηση στην ομάδα, μια σκηνή στον χώρο της γειτονιάς με πρωταγωνιστές τον Φίλιππο και τους παλιούς του φίλους. Αφού ετοιμάσουν τις ιστορίες τους τις παρουσιάζουν δραματοποιημένες στην ολομέλεια.

Αφού παρουσιάσουν όλες οι ομάδες τις ιστορίες τους, κάθονται στον κύκλο και συζητούν πώς νιώθουν, τι κατάλαβαν, τι τους άρεσε και λέει ο καθένας μια σκέψη του.

4^η παρέμβαση

Στόχος της τέταρτης παρέμβασης που έγινε στις 24/2/2022, ήταν η διαχείριση της αποτυχίας και η συμπαράστασης του άλλου.

Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και παίζουν το παιχνίδι «Παντομίμα». Κάθε παιδί με τη σειρά του μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και με παντομίμα αναπαριστά ένα άθλημα. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν το είδος του αθλήματος.

Αφού ολοκληρωθεί η δραστηριότητα ενεργοποίησης, τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι «Στοπ-Μπαμ». Ο εμψυχωτής δίνει την οδηγία να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και αν ακούσουν το πρόσταγμα «στοπ», θα πρέπει να σταθούν ακίνητα στο σημείο που βρίσκονται. Αν ακούσουν το πρόσταγμα «μπαμ», θα πρέπει να σκύψουν στο πάτωμα. Σκοπός της άσκησης είναι η συγκέντρωση και ο συντονισμός των μελών της ομάδας, ώστε ταυτόχρονα να εκτελούν τις οδηγίες και να λειτουργούν ως ομάδα χωρίς να υπάρχει νικητής ή ηττημένος..

Στη συνέχεια τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι «Γλύπτης και Γλυπτό». Χωρίζονται σε δυάδες και το ένα από τα δύο μέλη του ζευγαριού, παριστάνοντας τον γλύπτη, προσπαθεί να σχηματίσει ένα γλυπτό, τοποθετώντας το σώμα του δεύτερου παιδιού σε τέτοια στάση, ώστε να φαίνεται ως ένας αθλητής που αθλείται. Όταν ολοκληρώσουν οι δυάδες το γλυπτό τους, η ολομέλεια προσπαθεί να μαντέψει ποιο άθλημα κρύβεται πίσω από κάθε αναπαράσταση. Στη συνέχεια, τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους και ακολουθείται ξανά η ίδια διαδικασία.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η πρώτη ομάδα αναπαριστά την εικόνα μιας αθλητικής ομάδας που έχασε σε έναν αγώνα, ενώ η δεύτερη ομάδα αναπαριστά την εικόνα μιας ομάδας που κέρδισε στον ίδιο αγώνα.

Οι ομάδες στέκονται η μια απέναντι στην άλλη. Στη συνέχεια μέσα από συζήτηση καταθέτουν τις σκέψεις τους και το πώς ένιωσαν μέσα από τον ρόλο τους.

Ακολουθεί η δραστηριότητα «αθλητής που δεν είναι αποτελεσματικός».

Τα παιδιά σχηματίζουν δυο παράλληλες ευθείες, όπου ο εμπυχωτής σε ρόλο αθλητή περνάει μέσα από τον διάδρομο που έχει δημιουργηθεί με τα σώματά τους.

Από τα παιδιά ζητείται:

A) να πουν τα θετικά στοιχεία (μια πλευρά διαδρόμου) και τα αρνητικά στοιχεία (άλλη πλευρά διαδρόμου) του αθλητή καθώς εκείνος θα περνάει ανάμεσά τους.

B) η μια πλευρά του διαδρόμου να ενισχύει θετικά τον αθλητή και η άλλη πλευρά του διαδρόμου να τον αποθαρρύνει όσο εκείνος περνάει ανάμεσά τους.

Στη συνέχεια τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και τους ζητείται να μουν με τη φαντασία τους στη θέση του αθλητή που άκουγε όλα τα σχόλια της προηγούμενης δραστηριότητας. Καταθέτουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και προτείνουν κανόνες καλής συμπεριφοράς των αθλητών και των θεατών στα γήπεδα. Τέλος καταγράφουν με τη βοήθεια του εμπυχωτή τους κανόνες αυτούς σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Κλείνουμε τη συνάντηση με το μουσικο-κινητικό παιχνίδι «Χόκι-πόκι».

5^η παρέμβαση

Στόχος της πέμπτης παρέμβασης που έγινε στις 3/3/2022 ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και ο κατευνασμός της παρορμητικότητας της ομάδας.

Στην αρχή της συνάντησης τα παιδιά εκτελούν μια δραστηριότητα προθέρμανσης κατά την οποία περπατούν ελεύθερα στον χώρο και μόλις ο εμπυχωτής φωνάζει «στοπ!» θα πρέπει ταυτόχρονα να πουν όλοι το όνομά τους δυνατά. Κατά το δεύτερο στάδιο της προθέρμανσης ζητείται από τα παιδιά να περπατήσουν πιο γρήγορα και μόλις ακούσουν το πρόσταγμα «μπαμ!» να φωνάξουν δυνατά το όνομα του παιδιού που βρίσκεται δίπλα τους. Η άσκηση μπορεί να επαναληφθεί όσες φορές χρειαστεί, ώστε η ομάδα να συντονιστεί.

Στη συνέχεια τα παιδιά παίζουν Παντομίμα. Κάθε παιδί αναπαριστά μια μέρα της ζωής του από το πρωί ως το βράδυ, όπως ακριβώς τη φαντάζεται ότι θα είναι μεγαλώνοντας.

Αφού παρουσιάσουν όλα τα παιδιά, χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθονται ο ένας απέναντι στον άλλο χωρίς να μιλούν και το Α παιδί, με παντομίμα αναπαριστά το

επάγγελμα που θα ήθελε να κάνει όταν μεγαλώσει. Το Β παιδί, σαν να βρίσκεται μπροστά σε καθρέφτη, ακολουθεί τις κινήσεις του Α παιδιού. Κατόπιν αλλάζουν ρόλους.

Στη συνέχεια, στις ίδιες δυάδες, τα παιδιά παίζουν επαγγέλματα . Αυτή τη φορά ο καθένας αναλαμβάνει να παίξει το επάγγελμα του άλλου. Το ίδιο συμβαίνει και αντίστροφα, ώστε πάλι να παιχτούν και τα δύο επαγγέλματα .

Ακολουθεί άσκηση δραματοποίησης με αντιπαράθεση απόψεων- αντιμαχία και παιχνίδι ρόλων.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγάρια αναλαμβάνουν να διαφωνήσουν στο θέμα επιλογής επαγγέλματος του παιδιού τους. Έτσι, δίνεται χρόνος να συζητήσουν μεταξύ τους ποιος από τους δυο γονείς θα είναι, για ποιο επάγγελμα θα έρθουν σε σύγκρουση και ποια θα είναι τα επιχειρήματα που θα υποστηρίζουν.

Ως εξέλιξη αυτής της δραστηριότητας είναι και η εμπλοκή του «ειδικού». Ένα από τα παιδιά που παρακολουθούν την κάθε αντιμαχία μπορεί να σηκωθεί και να παρέμβει σε αυτήν ως ειδικός και να δώσει μια λύση στο πρόβλημα. Επισημαίνεται ότι το πρόσωπο αυτό οφείλει να δηλώσει την ιδιότητά του και να μεσολαβήσει κατευνάζοντας τα πνεύματα.

Ακολουθεί συζήτηση αναστοχασμού στην ολομέλεια.

Τέλος τα παιδιά φτιάχνουν μια ζωγραφιά ή ένα γραπτό κείμενο όπου αποδίδουν την πιο αστεία στιγμή του δρώμενου.

Κλείνοντας τη συνάντηση, σχολιάζουν όσοι θέλουν τις δημιουργίες τους και ακολουθεί μια συζήτηση πάνω στα όσο συνέβησαν.

6^η παρέμβαση

Στόχος της έκτης παρέμβασης που έγινε στις 10/3/2022, ήταν η συνεργασία και ο προσδιορισμός των προσωπικών συναισθημάτων.

Στην αρχή της συνάντησης σε μια δραστηριότητα προθέρμανσης, τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο καθισμένα και ο καθένας με τη σειρά του λέει αυτό που έφαγε για πρωινό. Ο επόμενος πρέπει να θυμηθεί τι έδωσαν ως απάντηση οι προηγούμενοι.

Ακολουθεί το παιχνίδι παρατήρησης «Βρες τι άλλαξε» .

Τοποθετούμε μικρά αντικείμενα διαφόρων ειδών στη σειρά και δίνουμε χρόνο στα παιδιά να τα παρατηρήσουν για λίγα λεπτά. Αφού αλλάξουμε θέση στα

αντικείμενα η ομάδα θα πρέπει να θυμηθεί την αρχική σειρά των αντικειμένων και να τα επανατοποθετήσει στην αρχική τους θέση.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά σχηματίζουν δυάδες. Σε πρώτη φάση ο εμπυχωτής τους ζητά να παρατηρήσει πολύ καλά ο ένας τον άλλο στο ζευγάρι τους. Σε δεύτερη φάση, τους ζητά να γυρίσουν πλάτη με πλάτη και ν' αρχίσουν να περιγράφουν το ζευγάρι τους ως προς την εξωτερική του εμφάνιση. Σε τρίτη φάση και τα δυο παιδιά αλλάζουν κάτι στην εμφάνισή τους. Γυρίζουν πάλι αντικριστά και παρατηρώντας το ταίρι τους, προσπαθούν ν' ανακαλύψουν την αλλαγή.

Κατόπιν ο εμπυχωτής με σειρά, δίνει στα παιδιά από ένα αντικείμενο και με κλειστά μάτια προσπαθεί ο καθένας να περιγράψει τι είναι αυτό που έχει στα χέρια του με μόνο σύμμαχό του την αφή. Αφού εντοπίσει ποιο είναι το αντικείμενο, στη συνέχεια δημιουργεί μια φράση η οποία ξεκινάει ως εξής: «Το αντικείμενο αυτό είναι πολύ σημαντικό για εμένα επειδή...».

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Μοιράζονται τα αντικείμενα που χρησιμοποίησαν στην προηγούμενη άσκηση ευαισθητοποίησης και φτιάχνουν μια ιστορία, αφού πρώτα αλλάξουν χρήση στα αντικείμενα που κρατούν. Στο τέλος οι ομάδες παρουσιάζουν τις ιστορίες που ετοίμασαν.

Ακολουθεί συζήτηση-αξιολόγηση.

Η συνάντηση κλείνει με εικαστικές δημιουργίες. Ο εμπυχωτής μοιράζει στα παιδιά χαρτί του μέτρου στο μέγεθος του σώματός τους. Κάθε παιδί ξαπλώνει ανάσκελα πάνω στο χαρτί και βοηθώντας ο ένας τον άλλο σχηματίζουν πάνω σ' αυτό το περίγραμμα τους σώματός τους. Στη συνέχεια κάθε παιδί ζωγραφίζει πάνω στο περίγραμμά του αυτά που βλέπει στον εαυτό του και αυτά που αισθάνεται.

7^η παρέμβαση

Στόχος της εβδομης παρέμβασης που έγινε στις 17/3/2022, ήταν η διαχείριση συγκρούσεων και η παροχή βοήθειας.

Στην αρχή της συνάντησης τα παιδιά παίζουν για προθέρμανση το παιχνίδι με τα μπαλόνια. Χωρίζονται σε δύο ομάδες και ο εμπυχωτής δίνει στην Α ομάδα κόκκινα μπαλόνια και στη Β ομάδα πράσινα μπαλόνια. Τα παιδιά δένουν τα μπαλόνια στα πόδια τους. Μόλις αρχίσει η μουσική θα πρέπει η κάθε ομάδα να σπάσει τα μπαλόνια της αντίπαλης ομάδας, προσέχοντας ταυτόχρονα να διασώσει τα δικά της.

Μόλις σταματήσει η μουσική, νικήτρια του παιχνιδιού είναι η ομάδα που κατάφερε να σώσει τα περισσότερα μπαλόνια.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι «Τυφλός-Οδηγός».

Δημιουργούμε ζευγάρια από τις αντίπαλες ομάδες της προηγούμενης άσκησης, ώστε σε κάθε ζευγάρι να υπάρχει ένα άτομο από την κόκκινη ομάδα και ένα από την πράσινη. Ο ένας από τους δυο σε πρώτη φάση είναι ο οδηγός και ο άλλος ο τυφλός. Ο οδηγός έχει την ευθύνη να οδηγήσει το «τυφλό» ταίρι του όπου θέλει με προσοχή και ασφάλεια, προσέχοντας επίσης μη συγκρουστεί με άλλο ζευγαράκι. Στη δεύτερη φάση της άσκησης τα ζευγάρια αλλάζουν ρόλους κι επαναλαμβάνουν την άσκηση.

Ακολουθεί η δραστηριότητα «Γλύπτης και γλυπτά».

Τα παιδιά χωρίζονται σε τριάδες. Σε κάθε τριάδα δίνεται ένα χαρτί πάνω στο οποίο είναι γραμμένο ένα συναίσθημα (άγχος, χαρά, λύπη, απόγνωση, θυμός). Σε κάθε ομάδα τα μέλη συζητούν αν τους έχει τύχει να νιώσουν το εκάστοτε συναίσθημα και τι τους το προκάλεσε. Στην συνέχεια, ένας από κάθε ομάδα αναλαμβάνει να φτιάξει ένα γλυπτό με τα σώματα των άλλων δυο, αποδίδοντας στον έναν τη φιγούρα αυτού που βιώνει το συναίσθημα και στον άλλον τη φιγούρα αυτού που του το προκαλεί. Έπειτα οι γλύπτες παρουσιάζουν τα έργα τους.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε νέες τριάδες, όπου συζητούν και επινοούν καταστάσεις σύγκρουσης, τις οποίες καλούνται να παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Στη διάρκεια της παρουσίασης, όποιος από το κοινό θέλει, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει, έχοντας σκεφτεί μια λύση για το πρόβλημα που παρουσιάστηκε. Έπειτα από κάθε παρουσίαση συζητάμε σχετικά με τους ρόλους που είδαμε να παίζονται, για τη σύγκρουση και για το αν η επίλυση ήταν αποτελεσματική.

Στο τέλος, κάθε παιδί καλείται να αναφέρει στην ολομέλεια με μια μικρή φράση ένα συναίσθημα, μια σκέψη του, τι του άρεσε και τι έμαθε.

Κλείνουμε τη συνάντηση με εικαστικές δημιουργίες. Δίνουμε σε κάθε παιδί από ένα χαρτόνι Α4 και τους ζητάμε να γράψουν ή να ζωγραφίσουν από τη μια πλευρά του χαρτονιού ένα δυσάρεστο συναίσθημα που βίωσαν και από την άλλη ένα ευχάριστο. Τους επισημαίνουμε τέλος, ότι μπορούν να κάνουν την κάρτα τους ό, τι θέλουν είτε να την χαρίσουν είτε να την κρατήσουν είτε να την αποχωριστούν.

8^η παρέμβαση

Στόχος της όγδοης παρέμβασης που έγινε στις 23/3/2022, ήταν η συνεργασία των μελών της ομάδας.

Στο πλαίσιο τη προθέρμανσης ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και με τον χτύπημα του ταμπορίνου να σταθούν ακίνητα και σε πρώτη φάση να παραστήσουν τους επισκέπτες ενός μουσείου και σε δεύτερη φάση τα αγάλματα ή τους πίνακες ζωγραφικής ενός μουσείου.

Στην επόμενη δραστηριότητα ευαισθητοποίησης τα παιδιά παίζουν παντομίμα. Αρχικά σχηματίζουν κύκλο και με τη σειρά του ο καθένας μπαίνει στο κέντρο και με την τεχνική της παντομίμας παρουσιάζει ένα επάγγελμα που μπορεί να κάνει ένας υπάλληλος του μουσείου.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Ο εμπυχωτής ζητά από κάθε ομάδα να φτιάξει το δικό της μουσείο, που είναι διαφορετικό για κάθε ομάδα. Τους δίνει επίσης την οδηγία πως με τα σώματά τους πρέπει να αναπαραστήσουν αγάλματα και πίνακες μέσα από το μουσείο της ομάδας τους.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά υποδύονται ρόλους και δραματοποιούν δύο επεισόδια που μπορεί να συμβούν σε κάποιο μουσείο. Αρχικά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα δίνεται η πληροφορία πως «κάτι κλάπηκε μέσα από το μουσείο». Στη δεύτερη ομάδα δίνεται η πληροφορία πως «κάποιος επισκέπτης γλίστρησε μέσα στο μουσείο και χτύπησε σοβαρά». Στη συνέχεια κάθε ομάδα συγκεντρώνεται σε μια γωνιά της αίθουσας, όπου τα μέλη της σκέφτονται, συζητούν, προτείνουν, συνεργάζονται και από κοινού φτιάχνουν μια ιστορία. Επιπλέον, συναποφασίζουν πώς θ' αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που καλούνται να διαχειριστούν. Μοιράζονται ρόλους, προετοιμάζουν τη δραματοποίηση της ιστορίας τους και στη συνέχεια κάθε ομάδα την παρουσιάζει.

Ακολουθεί συζήτηση στον κύκλο για την εμπειρία τους και τη συνεργασία μέσα στην ομάδα.

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής, ως μέλος της ολομέλειας, ξεκινάει μια ιστορία με τη φράση: «μια μέρα στο μουσείο...». Έπειτα, παροτρύνει τα παιδιά να συνεχίσουν ευφάνταστα την ιστορία προσθέτοντας ο καθένας από μια δική του φράση.

Στο τέλος της συνάντησης τα παιδιά ξανασχηματίζουν τις τρεις ομάδες των μουσείων και κάθε ομάδα ζωγραφίζει σε ένα χαρτόνι την αφίσα του δικού της μουσείου.

9^η παρέμβαση

Στόχος της ένατης παρέμβασης που έγινε στις 31/3/2022 ήταν η ενίσχυση της ενσυναίσθησης.

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο πιασμένα χέρι-χέρι χωρίς να μιλούν με σκοπό να αισθανθούν πότε και από πού θα τους έρθει ο παλμός, το σφίξιμο δηλαδή της παλάμης όπου με την σειρά τους θα το στείλουν αμέσως στον διπλανό τους. Η διαδικασία διαρκεί αρκετή ώρα μέχρι να κατανοηθεί και να συντονιστούν τα παιδιά.

Στην επόμενη άσκηση προθέρμανσης τα παιδιά με παντομίμα κινούνται στον χώρο αναπαριστώντας τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους και στη συνέχεια τι δεν τους αρέσει, αλλά δυστυχώς πρέπει να το κάνουν.

Ακολουθεί η δραστηριότητα «Καθρέφτες». Τα παιδιά χωρίζονται σε τριάδες και με μουσική υπόκρουση αναπαριστούν με το σώμα και το πρόσωπό τους συνθήκες που κάθε φορά δίνονται από τον εμψυχωτή. Το ένα από τα τρία παιδιά κάθε ομάδας αναλαμβάνει με κινήσεις παντομίμας να παρουσιάσει τη συνθήκη, ενώ τα άλλα δυο παιδιά κάνουν τον καθρέφτη του. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους, ώστε να καθρεφτιστούν και τα τρία μέλη της ομάδας. Οι συνθήκες που δίνονται είναι οι εξής: Πάω στο σχολείο αδιάβαστος.

Επιστέφω με κακή διάθεση.

Συναντώ τους φίλους μου.

Τσακώνομαι με τους φίλους μου.

Επιστρέφω σπίτι λυπημένος.

Στη συνέχεια στις ίδιες τριάδες που έχουν ήδη δημιουργηθεί από την προηγούμενη άσκηση, τα παιδιά αφηγούνται μια δική τους εμπειρία ευχάριστη ή δυσάρεστη. Για κάθε ιστορία που ακούγεται στην ομάδα το ένα παιδί υποκρίνεται τον ήρωα με παγωμένη εικόνα και το άλλο υποκρίνεται τον ίδιο τον ήρωα αλλά με διαφορετικά συναισθήματα και σκέψεις. Στη συνέχεια τα παιδιά συζητούν στην ολομέλεια για το πώς μας βλέπουν οι άλλοι αλλά και το πώς βλέπουμε οι ίδιοι τον εαυτό μας.

Στο τέλος της συνάντησης κάθε παιδί παίρνει από ένα χαρτόνι Α4. Στη μία όψη του χαρτονιού ζωγραφίζει τον εαυτό του και πώς βιώνει ένα άσχημο συναίσθημα. Στη συνέχεια δίνει το χαρτόνι του στο παιδί που κάθεται δίπλα του στο θρανίο, το οποίο ζωγραφίζει στην άλλη όψη του χαρτονιού την ευχάριστη οπτική των πραγμάτων.

10^η παρέμβαση

Στόχος της δέκατης παρέμβασης που έγινε στις 7/4/2022, ήταν η αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στις ομαδικές δραστηριότητες.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο λένε λέξεις και φράσεις σχετικές με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε). Όσα λέγονται από τα παιδιά καταγράφονται σε ένα μεγάλο χαρτόνι.

Αφού καταγραφούν όλες οι ιδέες, κάθε παιδί σκέφτεται ένα επάγγελμα από τον χώρο των Μ.Μ.Ε. και το αναπαριστά με παντομίμα.

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε τριάδες. Κάθε ομάδα προετοιμάζει μια είδηση, την οποία παρουσιάζει ένα από τα τρία παιδιά σε ρόλο δημοσιογράφου ενώ τα άλλα δυο συμμετέχουν ως αυτόπτες μάρτυρες. Οι ειδήσεις παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια ακολουθεί η δραστηριότητα «Το τηλεοπτικό παιχνίδι». Τα παιδιά όλα μαζί επινοούν και σκηνοθετούν μια ιστορία με θέμα «το ιδανικό σχολείο». Ο εμπυχωτής τονίζει στα παιδιά πως θα πρέπει να συμφωνήσουν στην διανομή των ρόλων καθώς και στους διαλόγους, να συνεργαστούν και ν' ακουστούν όλες οι ιδέες. Η ιστορία παρουσιάζεται ως δρώμενο, το οποίο ο εμπυχωτής ως τηλεθεατής παρακολουθεί από το σπίτι του.

Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο. Τα παιδιά αναφέρουν τι τους άρεσε στην προηγούμενη δραστηριότητα, τι τους προβλημάτισε, τι τους δυσκόλεψε και πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με την δημιουργία μια ιστορίας η οποία ξεκινάει ως εξής: «χθες το βράδυ είδα στην τηλεόραση μια εκπομπή...», όπου το κάθε παιδί λέει από μια λέξη βοηθώντας έτσι στη σύνθεση και διάνθηση της ιστορίας.

11^η παρέμβαση

Στόχος της ενδέκατης παρέμβασης που έγινε στις 14/4/2022, ήταν η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ως προς την ομάδα.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο ακολουθούν τις κινήσεις του εμπυχωτή και ταυτόχρονα παράγουν ήχους. Οι κινήσεις εκτελούνται ρυθμικά και είναι οι εξής: χτύπημα με τα δάχτυλα, χτύπημα των ώμων, απαλό χτύπημα στα πόδια με τα χέρια και στο τέλος ένα φύσημα προς το πάνω για να φύγει όλη η ένταση. Η άσκηση επαναλαμβάνεται τρεις φορές.

Μετά το ζέσταμα, τα παιδιά κάθονται κάτω στο πάτωμα σε κύκλο όπως ακριβώς βρίσκονταν και πριν. Η εμπυχωτήρια ξεκινάει την αφήγηση μιας ιστορίας με την φράση: «χθες στον ύπνο μου είδα...». Μόλις η ιστορία φτάσει σε σημείο κορύφωσης ξεκινάει μια δεύτερη ιστορία με τη φράση: «χθες πάλι φοβήθηκα...».

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες. Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας το ένα παιδί κλείνει τα μάτια του και το άλλο το οδηγεί προσέχοντας να μην χτυπήσει ή τεθεί σε οποιονδήποτε κίνδυνο. Με αυτή τη συνθήκη το οδηγεί σε διάφορα σημεία του χώρου. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και αντίστροφα.

Κατόπιν, τα παιδιά συζητούν στην ολομέλεια πώς ένιωσαν, κάθονται πάλι στις ίδιες δυάδες πλάτη με πλάτη και σκέφτονται έναν φόβο που έχουν. Μόλις ολοκληρώσουν την σκέψη τους, αποδίδουν τον φόβο τους κάνοντας το ζευγάρι τους γλυπτό. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και αντίστροφα.

Ακολουθεί άσκηση δραματοποίησης. Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα, μετά από συζήτηση, δημιουργεί ένα δρώμενο που σχετίζεται με κάποιον από τους φόβους που μοιράστηκαν τα ίδια τα παιδιά. Η άλλη ομάδα μόλις δει την ιστορία ετοιμάζει μια μηχανή αποχαιρετισμού του φόβου (όπως την φαντάζονται τα ίδια τα παιδιά). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται και αντίστροφα.

Τα παιδιά αναστοχάζονται όσα μοιράστηκαν, διαπιστώνουν πως όλοι έχουν κάποιο φόβο ή και τους ίδιους και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης.

Στη συνέχεια, τα παιδιά επιστρέφουν στα θρανία τους όπου κάθε παιδί αποκαλύπτει στον διπλανό του τον φόβο του και εκείνος τον ζωγραφίζει σε ένα χαρτί όπως τον φαντάζεται. Σε αυτή τη ζωγραφιά το κάθε παιδί μπορεί να συμπεριφερθεί όπως επιλέγει να μεταχειριστεί τον φόβο του.

Τέλος, τα παιδιά έρχονται πάλι σε κύκλο και επαναλαμβάνουν την άσκηση της προθέρμανσης όπου ακολουθούν κινήσεις ρυθμικές και στο τέλος έχοντας τον φόβο που μοιράστηκαν στο μυαλό τους, φυσάνε για να φύγει μακριά.

12^η παρέμβαση

Στόχος της δωδέκατης παρέμβασης που έγινε στις 5/5/2022, ήταν η ομαλή συνεργασία της ομάδας και η ένταξη των μελών χωρίς την παρέμβαση του εμψυχωτή.

Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο και χτυπώντας παλαμάκια συλλαβίζουν τη λέξη «εθελοντισμός», η οποία είναι γραμμένη στον πίνακα με μεγάλα γράμματα .

Κατόπιν παίρνοντας έναν μαρκαδόρο τα παιδιά πηγαίνουν στον πίνακα και γράφουν μια λέξη ή φράση που τους έρχεται στο μυαλό σχετικά με τη λέξη εθελοντισμός. Μόλις ολοκληρώσουν, ο καθένας διαβάζει δυνατά αυτό που έγραψε.

Στη συνέχεια ένα-ένα παιδί σηκώνεται και αποδίδει με την τεχνική της παντομίμας μια εθελοντική πράξη. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να καταλάβουν τι είδους εθελοντής είναι.

Ακολουθεί δραστηριότητα δραματοποίησης με τίτλο «Ραδιοφωνική εκπομπή». Αρχικά τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Ο εμπυχωτής προτείνει στις ομάδες να προετοιμάσουν από μία ραδιοφωνική εκπομπή. Σε κάθε εκπομπή υπάρχει ένας εκφωνητής, ενώ δύο παιδιά έχουν τον ρόλο των εθελοντών. Κάθε εκφωνητής παίρνει συνέντευξη από τους εθελοντές. Η ραδιοφωνική εκπομπή θα πρέπει να έχει τίτλο, να διατυπωθεί με σαφήνεια το έργο των εθελοντών και να προετοιμαστούν τα ερωτήματα που θα θέτουν οι εκφωνητές στους εθελοντές που κάλεσαν. Η εκπομπή θα πρέπει να έχει αρχή, μέση και τέλος.

Μόλις ολοκληρωθεί η παρουσίαση ακολουθεί αναστοχασμός και συζήτηση.

Αφού κλείσει η συζήτηση, ο εμπυχωτής απλώνει στο πάτωμα χαρτί του μέτρου και τα παιδιά κάθονται σε δυο σειρές κατά μήκος του χαρτιού. Κατόπιν, προτείνει στα παιδιά να ζωγραφίσουν μια εθελοντική πράξη στην οποία έχουν συμμετάσχει τα ίδια ή κάποιος συγγενής ή γνωστός τους. Καθώς ο εμπυχωτής χτυπάει το ταμπουρίνο, τα παιδιά μεταφέρονται στην αμέσως επόμενη θέση και συνεχίζουν τη ζωγραφιά του διπλανού τους.

Η συνάντηση κλείνει με συζήτηση για το πώς ένιωσαν τα ίδια με τις πράξεις εθελοντισμού και αν θα παρότρυναν και άλλους να ασχοληθούν με αυτόν.

3.6 Στατιστικές τεχνικές

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και της συλλογής των δεδομένων, οι απαντήσεις των παιδιών κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα και καταχωρήθηκαν στο πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.) όπου έγινε και η στατιστική ανάλυση.

Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η κανονικότητα ελέγχθηκε με την ασυμμετρία και κύρτωση, τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Η περιγραφή των ποιοτικών δεδομένων έγινε με χρήση της απόλυτης (n) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τα ποσοτικά δεδομένα, η περιγραφή τους έγινε είτε με μέσο όρο (M.O.) και τυπική απόκλιση (T.A.).

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha. Για τη διερεύνηση των διαφορών πριν και μετά την παρέμβαση για όλο το δείγμα, έγινε χρήση του ελέγχου paired *t*-test. Για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, έγινε χρήση mixed ανάλυσης

διακύμανσης (ANOVA). Επίσης, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα, του φύλου ως προς την κάθε ομάδα (παρέμβασης – ελέγχου), διεξήχθη έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 .

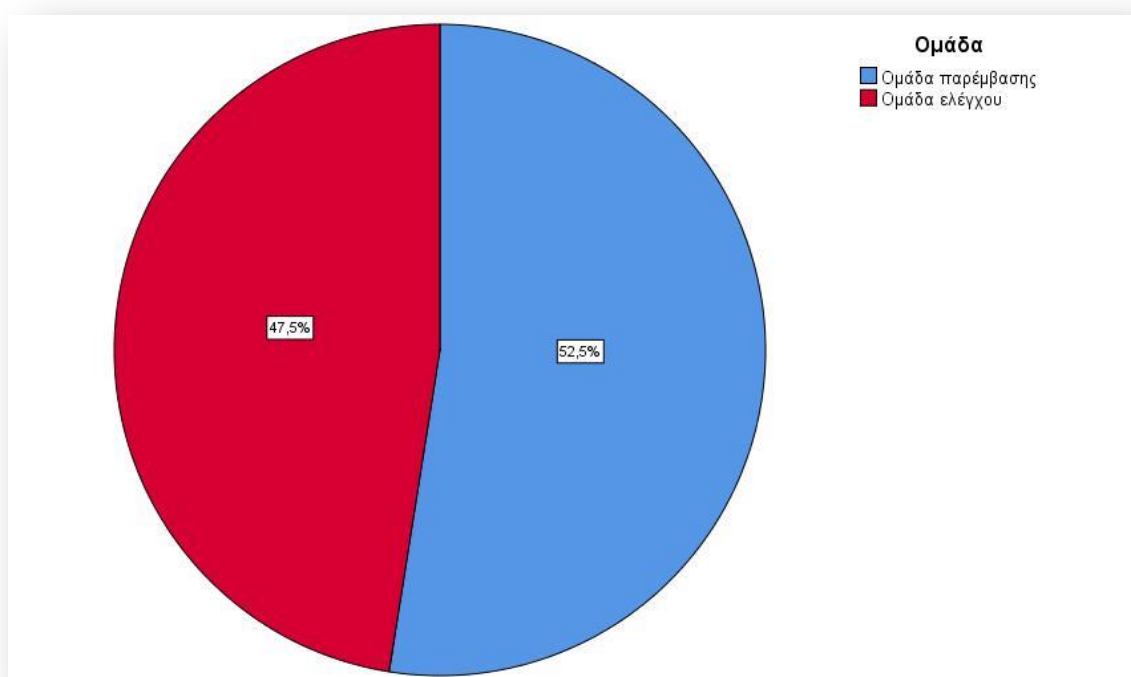
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

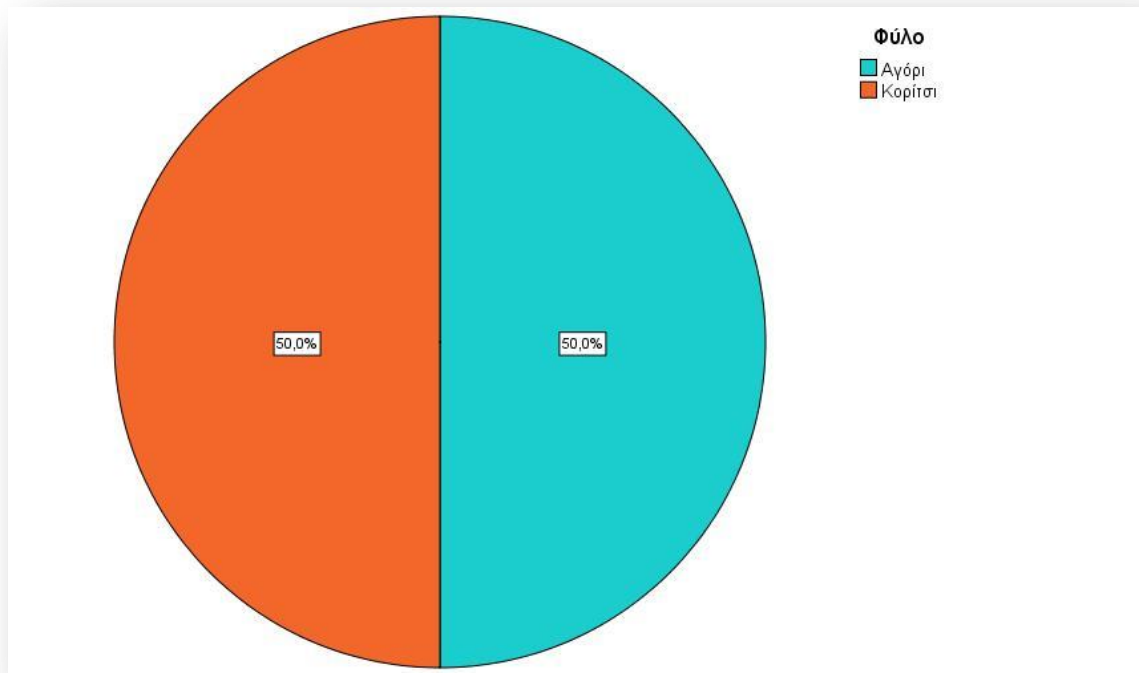
Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν διαγραμματικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων μαθητών στην παρούσα έρευνα.

Όπως παρατηρείται στο **Γράφημα 1**, 21 συμμετέχοντες (52,5%) αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης και 19 παιδιά (47,5%) την ομάδα ελέγχου.



Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για την ομάδα παρέμβασης και ελέγχου των συμμετεχόντων

Στο **Γράφημα 2**, παρουσιάζεται το φύλο των συμμετεχόντων. Από τα 40 παιδιά που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, 20 συμμετέχοντες (50,0%) ήταν αγόρια και 20 παιδιά (50,0%) ήταν κορίτσια.



Γράφημα 2. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων

Προκειμένου να υπάρχει αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα, ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να λάβουν μέρος στην έρευνα ίσος αριθμός παιδιών ως προς το φύλο στην κάθε ομάδα. Για αυτό το λόγο, διεξάχθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας και παρουσιάζεται στον Πίνακα 1. Βρέθηκε πως δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ($p = ,752$) μεταξύ φύλου και ομάδας συνεπώς το φύλο ήταν ανεξάρτητο από την ομάδα και άρα δεν υπήρξε μεροληψία ως προς το φύλο.

Πίνακας 1

Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ ομάδας και φύλου

Φύλο	Ομάδα παρέμβασης	Ομάδα ελέγχου	Σύνολο	p
Αγόρια	10 47,6%	10 52,6%	20 50,0%	,752
Κορίτσια	11 52,4%	9 47,4%	20 50,0%	
Σύνολο	21 100,0%	19 100,0%	40 100,0%	

Οι τιμές αφορούν σε απόλυτες (n) και σχετικές συχνότητες (%). Το p αφορά στο p -value του χ^2 ελέγχου.

4.2 Περιγραφική ανάλυση & εσωτερική συνάφεια κλιμάκων ερωτηματολογίου

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στην περιγραφική ανάλυση (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, διάμεσος, ελάχιστο και μέγιστο) των κλιμάκων όπως προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο MASCS (Πίνακας 2) ώστε να είναι εφικτές οι απαραίτητες συγκρίσεις με άλλες έρευνες. Δεν θα γίνει αναλυτική επεξήγηση εδώ καθώς οι συγκρίσεις για τις κλίμακες που προέκυψαν πριν και μετά την παρέμβαση, θα αναλυθούν διεξοδικότερα παρακάτω.

Πίνακας 2

Περιγραφικά μέτρα κλιμάκων ερωτηματολογίων

Κλίμακα	M.O.	Δ	T.A.	E	M
Συνεργατικές δεξιότητες (πριν την παρέμβαση)	2,64	2,60	0,45	1,60	3,80
Ενσυναίσθηση (πριν την παρέμβαση)	2,85	3,00	0,52	2,00	4,00
Παρορμητικότητα (πριν την παρέμβαση)	2,82	3,00	0,61	2,00	4,00
Αναστάτωση (πριν την παρέμβαση)	2,15	2,00	0,62	1,00	4,00
Συνεργατικές δεξιότητες (μετά την παρέμβαση)	3,18	3,00	0,60	2,20	4,00
Ενσυναίσθηση (μετά την παρέμβαση)	3,44	3,33	0,54	2,33	4,00
Παρορμητικότητα (μετά την παρέμβαση)	2,19	2,50	0,87	1,00	4,00
Αναστάτωση (μετά την παρέμβαση)	1,62	1,50	0,62	1,00	3,00

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), διάμεσο (Δ), ελάχιστη τιμή (E), μέγιστη τιμή (M).

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης (Πίνακας 3), υπολογίστηκε για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου MASCS ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha). Για τις συνεργατικές δεξιότητες πριν την

παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=,755$ ενώ μετά την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=0,866$. Για τις συνεργατικές δεξιότητες πριν την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=,939$ ενώ μετά την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=0,924$. Για τις συνεργατικές δεξιότητες πριν την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=,868$ ενώ μετά την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=0,966$. Για τις συνεργατικές δεξιότητες πριν την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=,851$ ενώ μετά την παρέμβαση βρέθηκε $\alpha=0,881$. Παρατηρείται πως όλοι οι προαναφερόμενοι δείκτες εσωτερικής συνοχής όπως μετρήθηκαν με τον δείκτη Cronbach's alpha, βρέθηκαν πάνω από 0,7, ένα όριο που δίνεται από τη βιβλιογραφία ως αποδεκτό (DeVellis, 2016).

Πίνακας 3

Συντελεστές εσωτερικής συνοχής Cronbach alpha των υπό μελέτη κλιμάκων

Κλίμακα	Πλήθος ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συνεργατικές δεξιότητες (πριν την παρέμβαση)	5	,755
Ενσυναίσθηση (πριν την παρέμβαση)	3	,939
Παρορμητικότητα (πριν την παρέμβαση)	3	,868
Αναστάτωση (πριν την παρέμβαση)	4	,851
Συνεργατικές δεξιότητες (μετά την παρέμβαση)	5	,866
Ενσυναίσθηση (μετά την παρέμβαση)	3	,924
Παρορμητικότητα (μετά την παρέμβαση)	3	,966
Αναστάτωση (μετά την παρέμβαση)	4	,881

Οι τιμές αφορούν στο πλήθος μεταβλητών που απαρτίζουν την κάθε κλίμακα καθώς και στους δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha.

4.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Στον Πίνακα 4 διερευνάται σε όλο το δείγμα αν υπήρχαν διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση, χωρίς να ληφθεί υπόψη η παρέμβαση.

Σε όλες τις κλίμακες, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση ($p < ,001$). Πιο συγκεκριμένα, οι συνεργατικές δεξιότητες με $M.O. = 2,64 \pm T.A. = 0,45$ αυξήθηκαν σε $M.O. = 3,18 \pm T.A. = 0,60$, η ενσυναίσθηση από $M.O. = 2,85 \pm T.A. = 0,52$ αυξήθηκε σε $M.O. = 3,44 \pm T.A. = 0,54$, η παρορμητικότητα από $M.O. = 2,82 \pm T.A. = 0,61$ αυξήθηκε σε $M.O. = 2,19 \pm T.A. =$

0,87 ενώ η αναστάτωση από $M.O. = 2,15 \pm T.A. = 0,62$ αυξήθηκε σε $M.O. = 1,62 \pm T.A. = 0,62$.

Πίνακας 4

Διαφορές μέσων πριν και μετά την παρέμβαση

Κλίμακα	Πριν παρέμβαση ($n = 40$)	Μετά την παρέμβαση ($n = 40$)	t	p
Συνεργατικές δεξιότητες	$2,64 \pm 0,45$	$3,18 \pm 0,60$	-5,389	<,001
Ενσυναίσθηση	$2,85 \pm 0,52$	$3,44 \pm 0,54$	-4,782	<,001
Παρορμητικότητα	$2,82 \pm 0,61$	$2,19 \pm 0,87$	4,074	<,001
Αναστάτωση	$2,15 \pm 0,62$	$1,62 \pm 0,62$	4,133	<,001

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (M.O.), τυπική απόκλιση (T.A.), ελέγχους paired t -test και αντίστοιχο p -value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Αφού διαπιστώθηκε πως υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση σε όλο το δείγμα, σε αυτό το σημείο θα ελέγξουμε αν η ομάδα παρέμβασης ήταν αυτή που συνέβαλε στη διαμόρφωση των διαφορών ή αν η ομάδα ελέγχου είχε εξίσου διαφοροποιημένες τιμές και συνεπώς δεν ήταν αποτελεσματική παρέμβαση. Όπως παρατηρείται στον πίνακα 5, βρέθηκαν σε όλες τις κλίμακες στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p < ,001$). Με μία έκφραση, η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική πάνω στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών όπως αυτή μετρήθηκε με το εργαλείο MASCS.

Πιο συγκεκριμένα, στις συνεργατικές δεξιότητες, η ομάδα παρέμβασης είχε $M.O. = 2,54 \pm T.A. = 0,50$ ενώ μετά την παρέμβαση αυξήθηκε σε $M.O. = 3,64 \pm T.A. = 0,42$. Αντιθέτως, σε αυτή την κλίμακα, η βαθμολογία των παιδιών που δεν δέχθηκαν κάποια παρέμβαση (ομάδα ελέγχου) μειώθηκε από $M.O. = 2,75 \pm T.A. = 0,38$ σε $M.O. = 2,69 \pm T.A. = 0,34$. Στην κλίμακα της ευσυναίσθησης, η ομάδα παρέμβασης είχε $M.O. = 2,65 \pm T.A. = 0,55$ ενώ μετά την παρέμβαση αυξήθηκε σε $M.O. = 3,86 \pm T.A. = 0,33$. Αντιθέτως, σε αυτή την κλίμακα, η βαθμολογία των παιδιών που δεν δέχθηκαν κάποια παρέμβαση (ομάδα ελέγχου) μειώθηκε από $M.O. = 3,07 \pm T.A. = 0,38$ σε $M.O. = 2,98 \pm T.A. = 0,30$. Στην κλίμακα της παρορμητικότητας (μία κλίμακα με αρνητική χροιά), η ομάδα παρέμβασης είχε $M.O.$

= 2,84 ± Τ.Α. = 0,72 ενώ μετά την παρέμβαση μειώθηκε σε Μ.Ο. = 1,51 ± Τ.Α. = 0,59. Αντιθέτως, σε αυτή την κλίμακα, η βαθμολογία των παιδιών που δεν δέχθηκαν κάποια παρέμβαση (ομάδα ελέγχου) αυξήθηκε από Μ.Ο. = 2,79 ± 0,47 σε Μ.Ο. = 2,95 ± Τ.Α. = 0,30. Στην κλίμακα της αναστάτωσης (μία κλίμακα επίσης με αρνητική χροιά), η ομάδα παρέμβασης είχε Μ.Ο. = 2,35 ± Τ.Α. = 0,67 ενώ μετά την παρέμβαση μειώθηκε σε Μ.Ο. = 1,21 ± Τ.Α. = 0,34. Αντιθέτως, σε αυτή την κλίμακα, η βαθμολογία των παιδιών που δεν δέχθηκαν κάποια παρέμβαση (ομάδα ελέγχου) αυξήθηκε από Μ.Ο. = 1,93 ± Τ.Α. = 0,48 σε Μ.Ο. = 2,07 ± Τ.Α. = 0,56.

Πίνακας 5

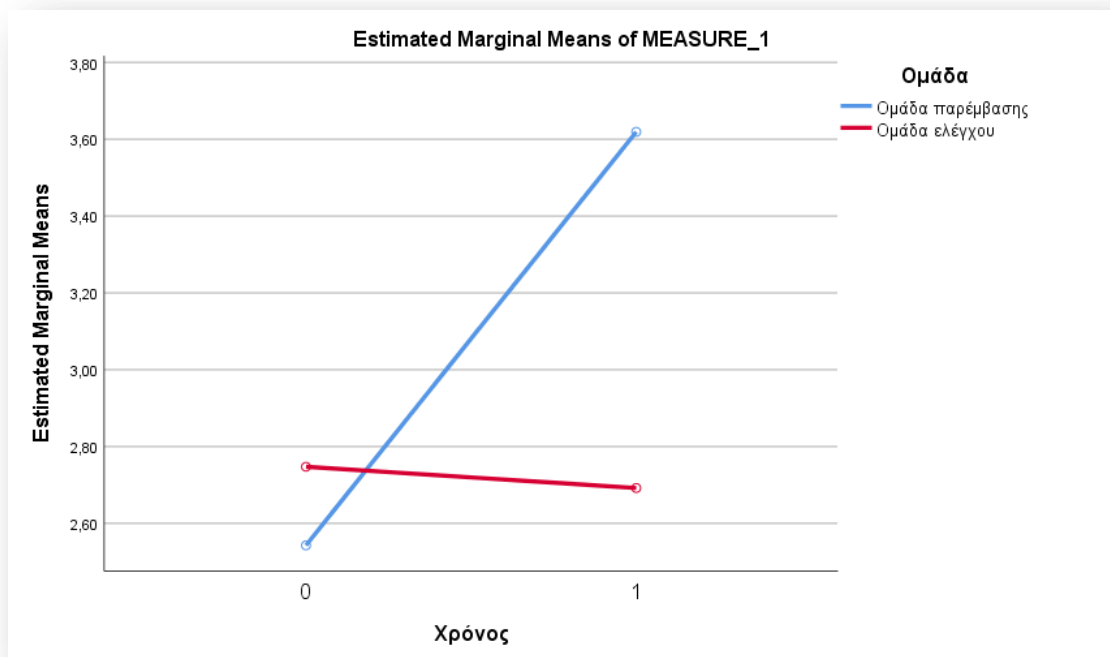
Διαφορές μέσω των πριν και μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	<i>F</i>	<i>p</i>
Συνεργατικές δεξιότητες			171,920	<,001
Ομάδα παρέμβασης	2,54 ± 0,50	3,62 ± 0,42		
Ομάδα ελέγχου	2,75 ± 0,38	2,69 ± 0,34		
Ενσυναίσθηση			88,384	<,001
Ομάδα παρέμβασης	2,65 ± 0,55	3,86 ± 0,33		
Ομάδα ελέγχου	3,07 ± 0,38	2,98 ± 0,30		
Παρορμητικότητα			58,027	<,001
Ομάδα παρέμβασης	2,84 ± 0,72	1,51 ± 0,59		
Ομάδα ελέγχου	2,79 ± 0,47	2,95 ± 0,30		
Αναστάτωση			61,195	<,001
Ομάδα παρέμβασης	2,35 ± 0,67	1,21 ± 0,34		
Ομάδα ελέγχου	1,93 ± 0,48	2,07 ± 0,56		

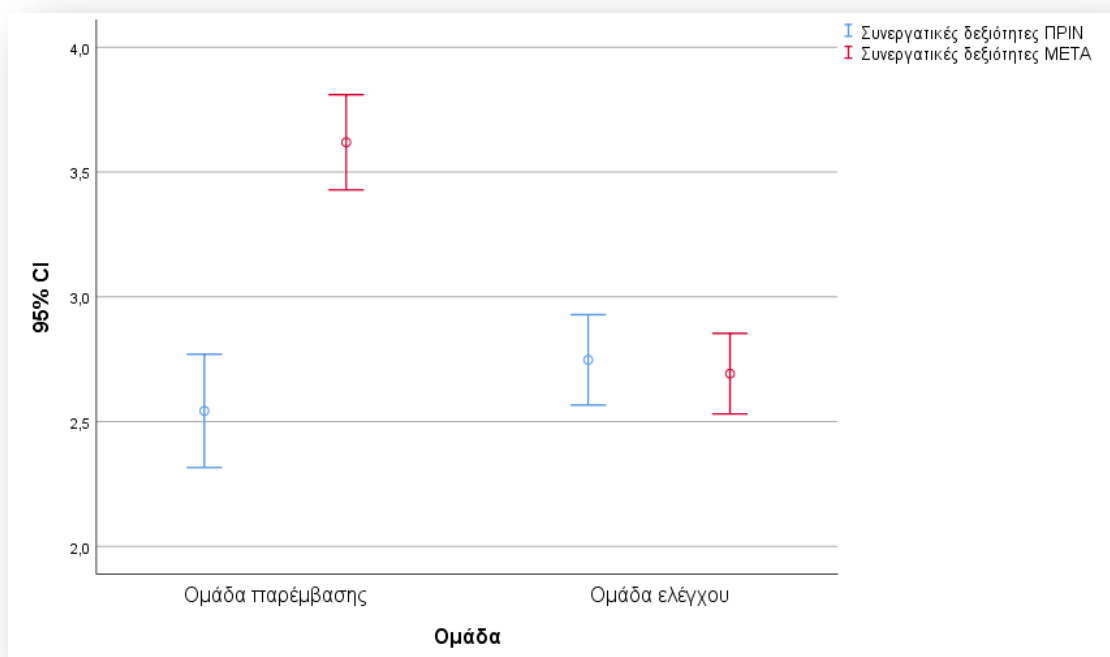
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *F* έπειτα από mixed ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

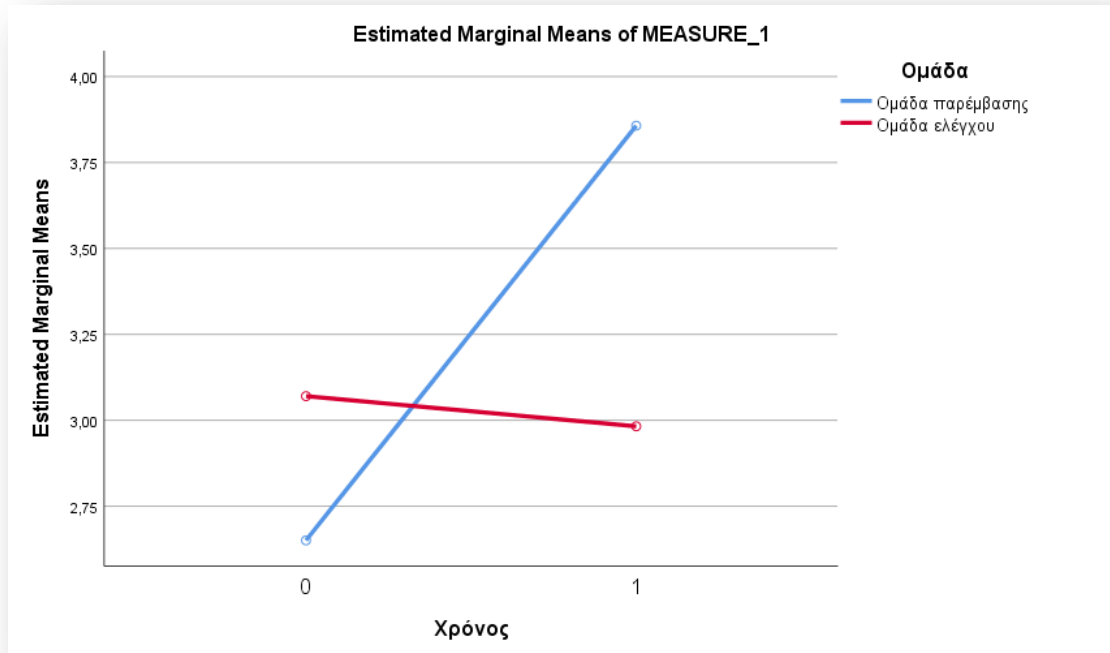
Στα γραφήματα 3-10 παρουσιάζονται διαγραμματικά, τα προαναφερθέντα αποτελέσματα του Πίνακα 5.



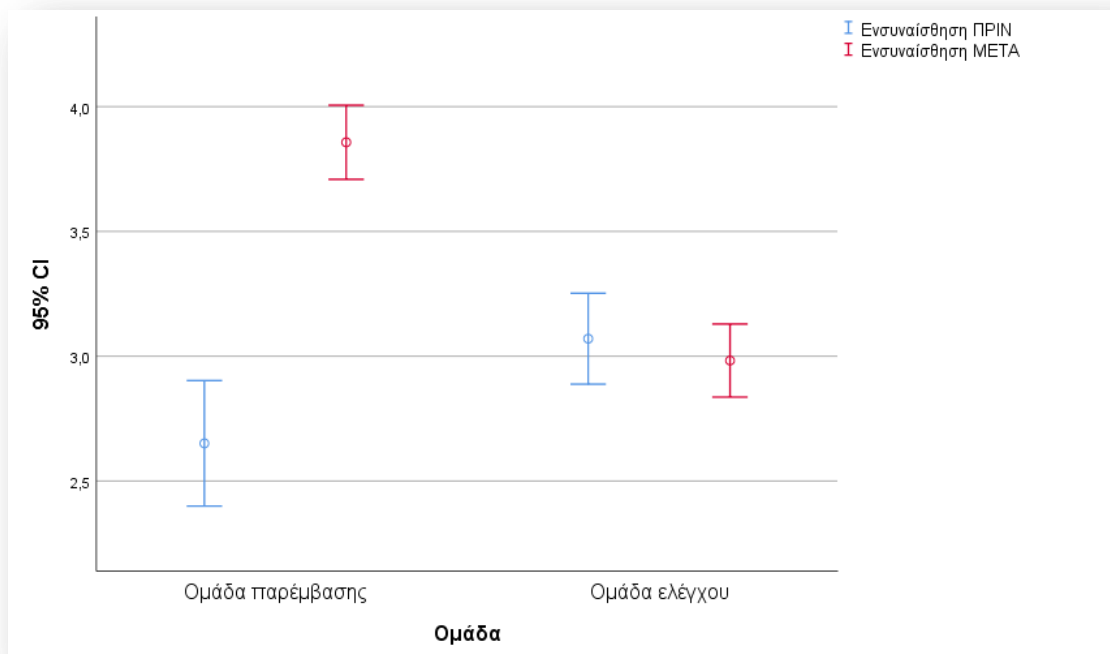
Γράφημα 3. Διάγραμμα σύγκρισης των συνεργατικών δεξιοτήτων ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)



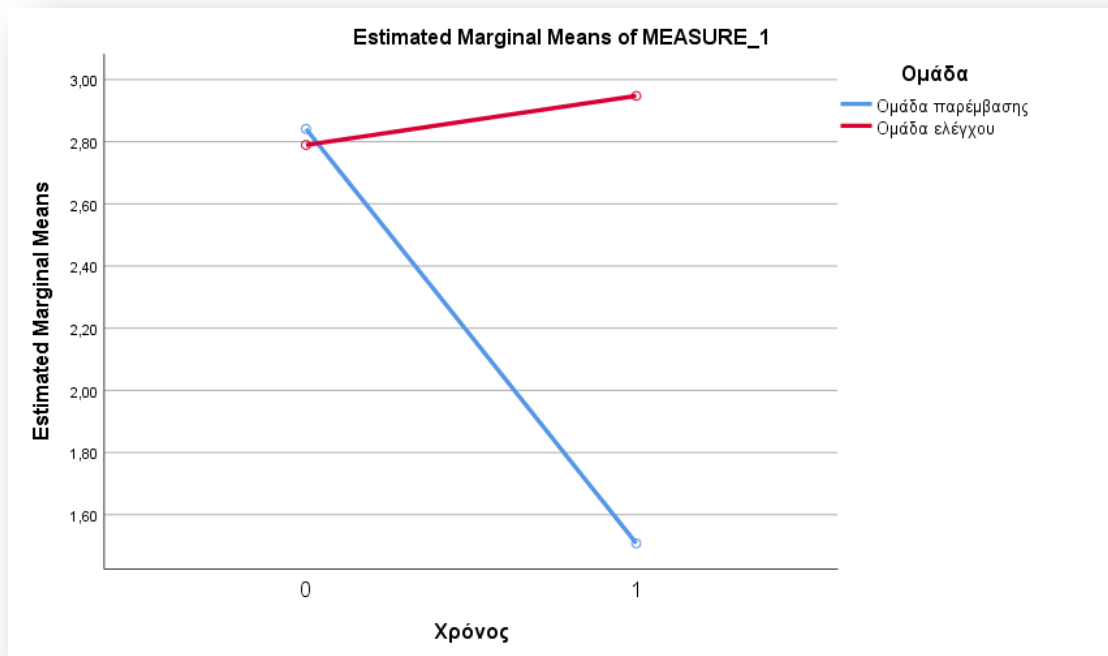
Γράφημα 4. Διάγραμμα σφαλμάτων σύγκρισης των συνεργατικών δεξιοτήτων ως προς την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου) και τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση)



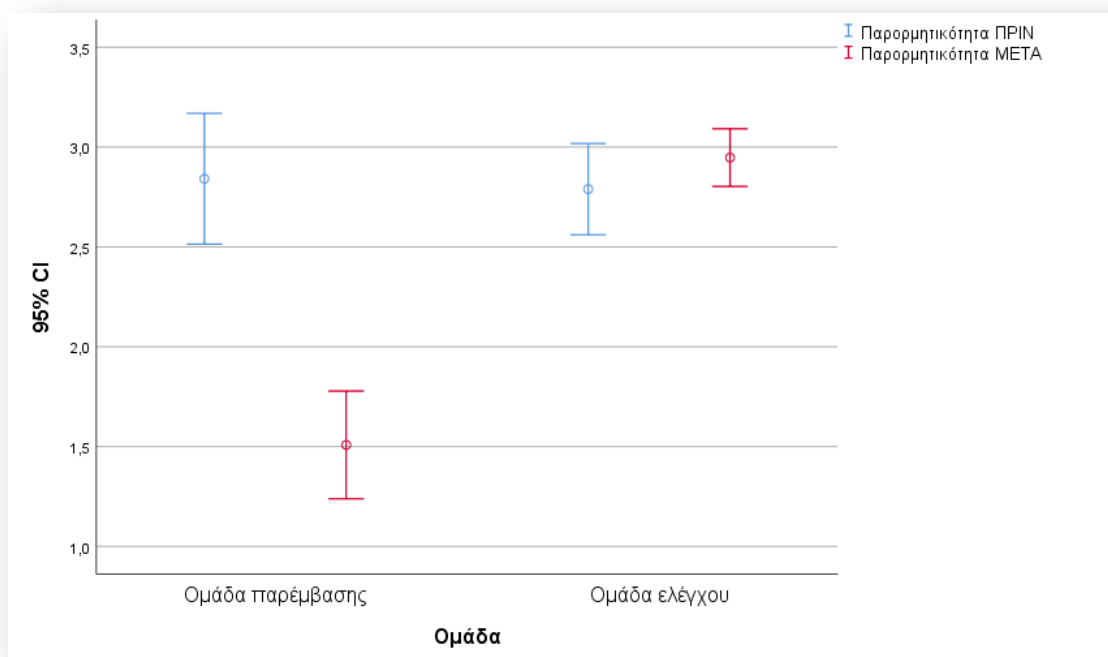
Γράφημα 5. Διάγραμμα σύγκρισης της ευσυναίσθησης ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)



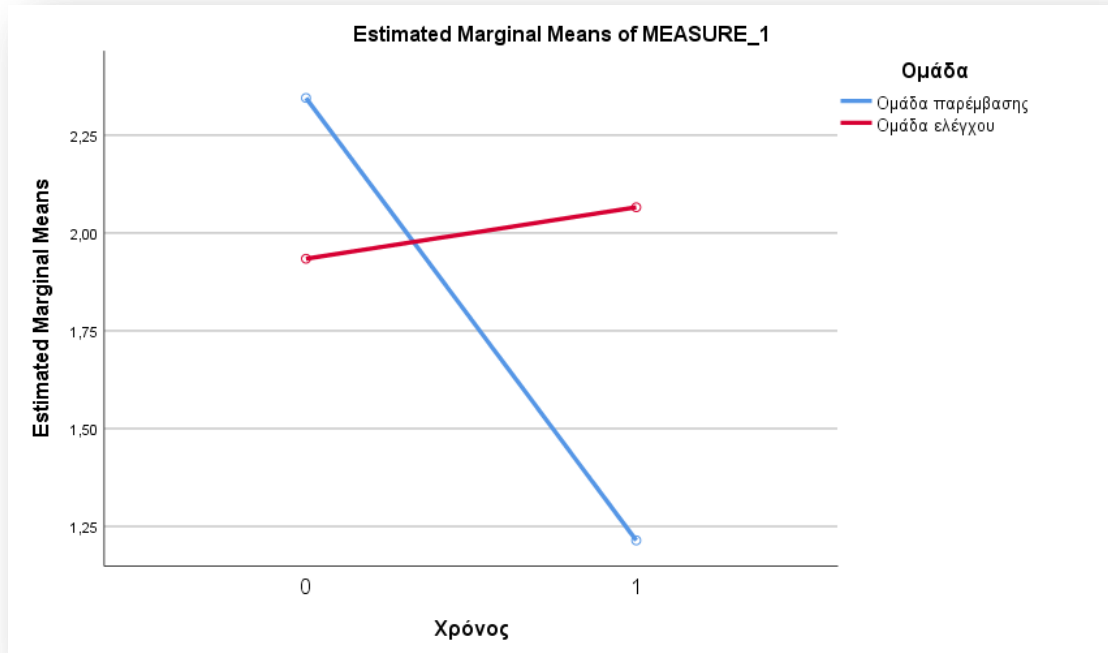
Γράφημα 6. Διάγραμμα σφαλμάτων σύγκρισης της ευσυναίσθησης ως προς την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου) και τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση)



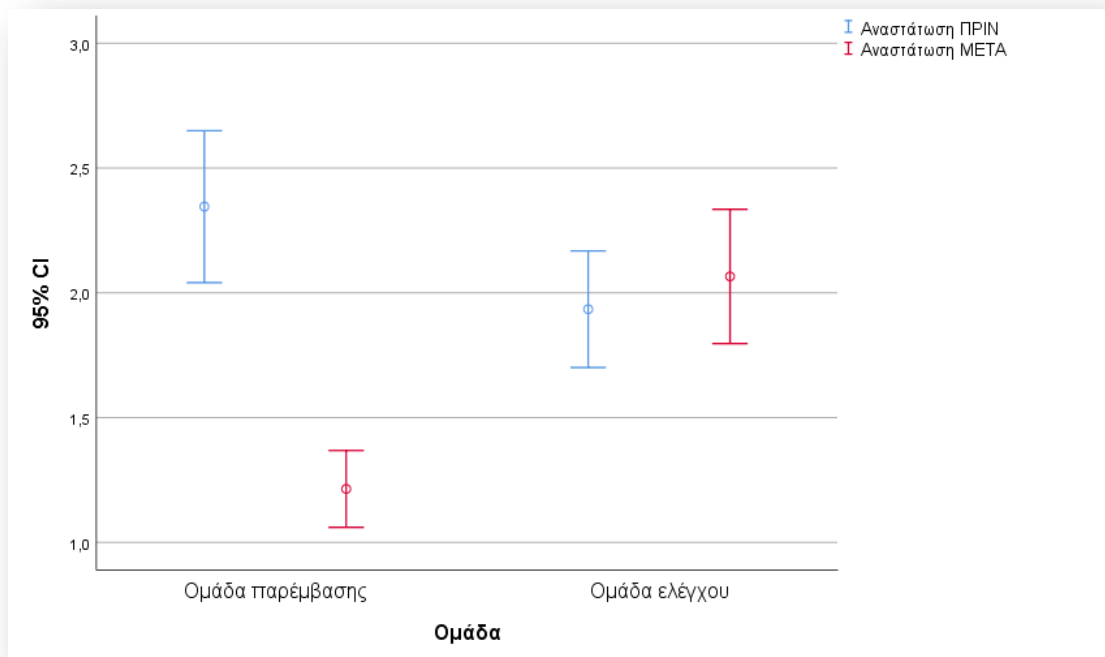
Γράφημα 7. Διάγραμμα σύγκρισης της παρορμητικότητας ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)



Γράφημα 8. Διάγραμμα σφαλμάτων σύγκρισης της αναστάτωσης ως προς την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου) και τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση)



Γράφημα 9. Διάγραμμα σύγκρισης της αναστάτωσης ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)



Γράφημα 10. Διάγραμμα σφαλμάτων σύγκρισης της αναστάτωσης ως προς την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου) και τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση)

4.4 Διαφοροποίηση ως προς το φύλο

Έχοντας ως δεδομένο πως η παρέμβαση είχε αποτελεσματικότητα πάνω στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών μιας και η ομάδα παρέμβασης παρουσίασε θετικότερα αποτελέσματα, σε αυτή την ενότητα θα εξετάσουμε αν η αποτελεσματικότητα αυτή διαφοροποιήθηκε ως προς το φύλο. Με άλλα λόγια αν τα αγόρια ή τα κορίτσια αφομοίωσαν την παρέμβαση καλύτερα από το αντίθετο φύλο. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.

Διαπιστώθηκε πως δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο σε όλες της κλίμακες του εργαλείου MASCS, παρά μόνον στις συνεργατικές δεξιότητες ($p = ,010$). Με μία έκφραση, η παρέμβαση ήταν αποτελεσματική πάνω στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών όπως αυτή μετρήθηκε με το εργαλείο MASCS. Πιο συγκεκριμένα, στην ομάδα παρέμβασης και στην κλίμακα συνεργατικές δεξιότητες, τα αγόρια ενώ ξεκίνησαν από χαμηλότερα επίπεδα (Μ.Ο. = $2,28 \pm 0,44$) σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο. = $2,78 \pm 0,43$), μετά την παρέμβαση τα επίπεδα των συνεργατικών δεξιοτήτων τους πλησίασαν αυτά των κοριτσιών έχοντας και οι δύο ομάδες βελτίωση (Μ.Ο. = $3,56 \pm \text{T.A. } 0,40$ για τα αγόρια και Μ.Ο. = $3,67 \pm 0,45$ για τα κορίτσια).

Πίνακας 6

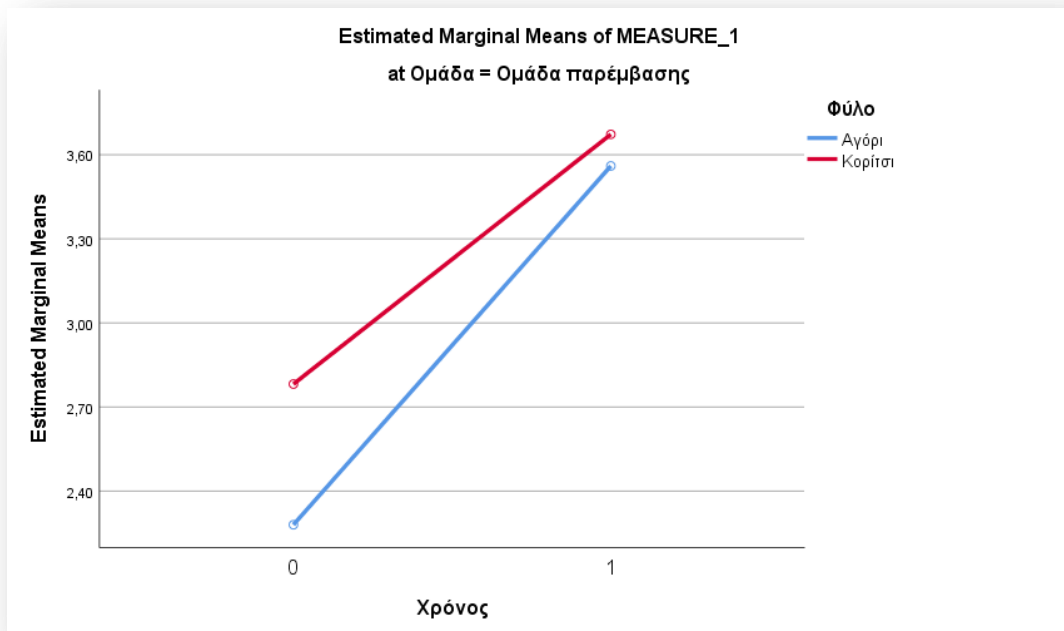
Διαφορές μέσω των φύλων ως προς το φύλο πριν και μετά την παρέμβαση συγκριτικά με την ομάδα (παρέμβασης ή ελέγχου)

Κλίμακα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	<i>F</i>	<i>p</i>
Συνεργατικές δεξιότητες			7,411	,010
Ομάδα παρέμβασης: Αγόρια	2,28 ± 0,44	3,56 ± 0,40		
Ομάδα παρέμβασης: Κορίτσια	2,78 ± 0,43	3,67 ± 0,45		
Ομάδα ελέγχου: Αγόρια	2,74 ± 0,33	2,68 ± 0,30		
Ομάδα ελέγχου: Κορίτσια	2,76 ± 0,44	2,71 ± 0,39		
Ενσυναίσθηση			,251	,620
Ομάδα παρέμβασης: Αγόρια	2,50 ± 0,48	3,77 ± 0,42		
Ομάδα παρέμβασης: Κορίτσια	2,79 ± 0,60	3,94 ± 0,20		
Ομάδα ελέγχου: Αγόρια	3,00 ± 0,42	2,90 ± 0,32		
Ομάδα ελέγχου: Κορίτσια	3,15 ± 0,34	3,07 ± 0,28		
Παρορμητικότητα			,309	,582
Ομάδα παρέμβασης: Αγόρια	3,03 ± 0,91	1,67 ± 0,65		
Ομάδα παρέμβασης: Κορίτσια	2,67 ± 0,47	1,36 ± 0,53		
Ομάδα ελέγχου: Αγόρια	2,80 ± 0,59	3,03 ± 0,37		
Ομάδα ελέγχου: Κορίτσια	2,78 ± 0,33	2,85 ± 0,18		
Αναστάτωση			,300	,587
Ομάδα παρέμβασης: Αγόρια	2,43 ± 0,89	1,28 ± 0,38		
Ομάδα παρέμβασης: Κορίτσια	2,27 ± 0,41	1,16 ± 0,30		
Ομάδα ελέγχου: Αγόρια	1,90 ± 0,44	2,10 ± 0,52		
Ομάδα ελέγχου: Κορίτσια	1,97 ± 0,55	2,03 ± 0,63		

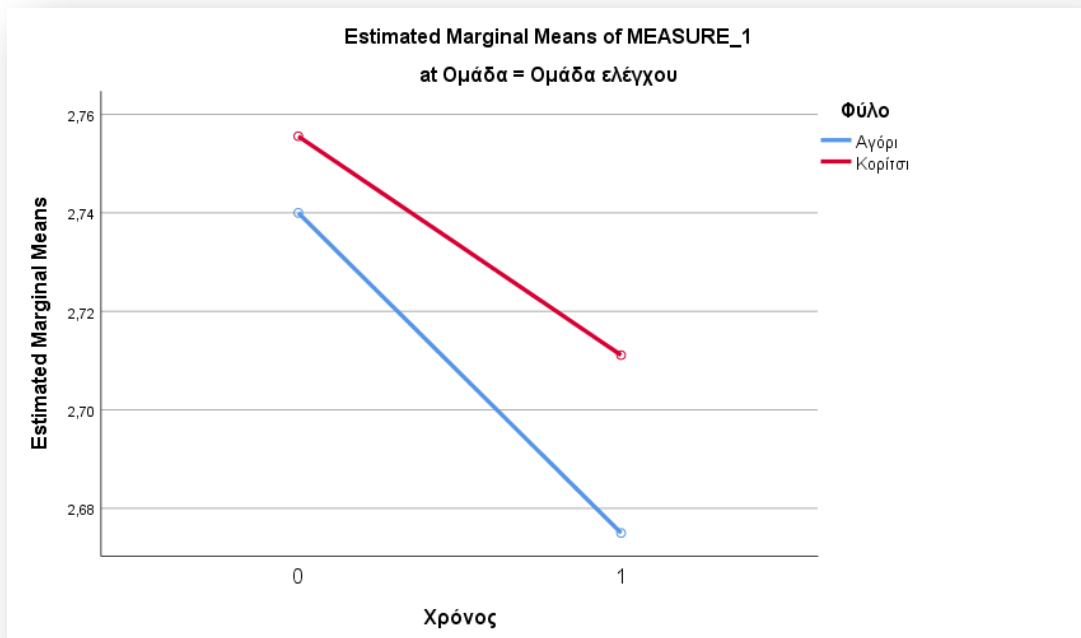
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *F* έπειτα από mixed ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Στα γραφήματα 11 και 12 παρουσιάζονται διαγραμματικά, τα προαναφερθέντα αποτελέσματα του Πίνακα 6 μόνο για τις συνεργατικές δεξιότητες όπου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο.



Γράφημα 11. Διάγραμμα σύγκρισης των συνεργατικών δεξιοτήτων ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και το φύλο για την ομάδα παρέμβασης



Γράφημα 12. Διάγραμμα σύγκρισης των συνεργατικών δεξιοτήτων ως προς τον χρόνο (πριν ή μετά την παρέμβαση) και το φύλο για την ομάδα ελέγχου

4.5 Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τη συνολική πορεία της ερευνήτριας και της ομάδας των παιδιών στους μήνες που κράτησε η άσκηση του Δραματικού παιχνιδιού θα μπορούσε να πούμε πως σημειώθηκε μια μεγάλη και θετική εξέλιξη. Αν και το δείγμα ήταν ένας αριθμός μιας κλασσικής θα λέγαμε τάξης Δημοτικού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πράγματι το δραματικό παιχνίδι έχει την ικανότητα να ενισχύσει την κοινωνική δεξιότητα στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Η συνεργασία καλλιεργήθηκε σημαντικά μιας και τα παιδιά ένωσαν ασφάλεια μέσα στην τάξη και ειδικότερα μέσα στην ομάδα. Πολλά παιδιά παρουσίασαν μεγάλη εξωστρέφεια, ενώ παιδιά που στην αρχή έδειχναν πιο απομονωμένα κατάφεραν να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να έχουν τον δικό τους ρόλο μέσα στην ομάδα.

Επιπλέον, το κλίμα της αλληλοβοήθειας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ενισχύθηκε σημαντικά. Πολύ συχνά μάλιστα τα παιδιά διευθετούσαν τυχόν θέματα χωρίς τη βοήθεια της εμψυχώτριας. Αυτός μάλιστα ήταν και ο στόχος.

Μια ακόμα επιτυχία της ομάδας, ήταν η κατάκτηση της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά βοηθούσαν το ένα το άλλο, ενώ ταυτόχρονα συμβούλευαν τους συνομηλίκους σε όποιο θέμα δημιουργούνταν. Δεν ήταν τυχαίο, επίσης, το γεγονός πως παιδιά που παρουσίαζαν παρορμητική συμπεριφορά, που προκαλούσαν αναταραχή στον ομάδα, κατάφεραν να συγκρατούν τον παρορμητισμό τους και δρούσαν αφού πρώτα σκέφτονταν τις συνέπειες.

Η δραματική τέχνη και η εφαρμογή της αδιάψευστα έχει την ικανότητα να λειτουργήσει θετικά σε μια ομάδα παιδιών. Εξάλλου, αποτέλεσμά της δεν είναι μόνο η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και η γενικότερη πρόοδος των παιδιών και στις σχολικές επιδόσεις (Welsh et al., 2001: 447) .

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το δραματικό παιχνίδι βοηθάει ιδιαίτερα την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας του εκάστοτε παιδιού. Δεν δημιουργούνται διακρίσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αλλά λειτουργεί θετικά για όλη την ομάδα. Τέλος, να τονίσουμε ότι κάθε άτομο αναδύεται μέσα από την ομάδα, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του με αυτοσυγκράτηση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education: Transforming teaching and learning*. London, New York: Continuum International Publication Group.
- Armstrong, J. S. (2014). *Persuasive advertising: Evidence-based principles*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Baldwin, P. (2012). *With drama in mind: Real learning in imagined worlds*. London: Continuum.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. New York: Routledge Falmer.
- Bayat, M. (2016). *Teaching exceptional children: Foundations and best practices in inclusive early childhood education classroom*. London: Routledge.
- Benson, J. B. (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. Maryland Heights, MO: Elsevier Science.
- Berk, L. E. (2022). *Infants and Children: Prenatal Through Middle Childhood Ninth Edition*. Washington DC: SAGE Publications, Inc
- Beyer, E. (1974). *Teaching young children*. London: Pitman Publishing.
- Boyd, N. L. (1971). *Play and game theory in group work: A collection of papers*. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work.
- Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2014). *The Oxford handbook of school psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York, London: Guilford Press.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8 (2), 134 – 148.
- Brown, W. H., Odom, S. L. & McConnell, S. R. (2008). *Social competence of young children: risk, disability, & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Kransor, L., & Booth-Laforce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development*, 77(2), 371– 383.

- Burke, A. M. (2010). *Ready to learn: Using play to build literacy skills in young learners*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- Burrows, S. J. (2002). *The link between parental friendships and social competence in preschool children*. Master's Thesis, Oklahoma State University, Oklahoma.
- Burt, S., & Perlis, L. (2007). *Raising a successful child: Discover and nurture your child's talents*. Berkeley, Calif.: Ulysses.
- Christie, J. F. (1991). *Play and early literacy development*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Coelho e Silva, M. J., Figueiredo, A. J., Elferink-Gemser, M. T., & Malina, R. M. (2010). *Youth sports: Growth, maturation and talent*. Coimbra, PT: Coimbra University Press.
- Coffman, E. (2015). *Dramatic Play in the Early Years*. Markham, Ontario: Pembroke Publishers.
- Cosin, B. (2013). *Families, education and social differences*. New York: Routledge.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Los Angeles, USA: Sage publications.
- Elliott, S. N., Gresham, F., & Witt, J. C. (2014). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. New York: Springer Verlag.
- Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester, UK: Wiley & Sons.
- Espeland, P., & Verdick, E. (2006). *Making choices and making friends: The social competencies asset*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Ferrari, M. D., & Stemberg, R. J. (1998). *Self - awareness: Its nature and development*. London: Guilford Press.
- Gordon, K. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. Los Angeles: Sage.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social Interaction, Social Competence, and Friendship in Children. *Child Development*, 46(3), 709-718.
- Green, S. & Baker, B. (2011). Parent's emotion expression as a predictor of child's social competence: Children with or without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5(3), 324-338.
- Gullotta, T. P., & Blau, G. M. (2008). *Family influence on childhood behavior and development: Evidence- based prevention and treatment approaches*. New York: Routledge.

- Guzzetti, B. (2007). *Literacy for the new millennium: Adult literacy*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Hersen, M. (2014). *Handbook of Child Psychopathology*. New York: Springer Verlag.
- Hughes, F. (2009). *Children, Play, and Development* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (2005). *Children and social competence: Arenas of action*. London: Routledge.
- Jarolmen, J. (2013). *school social work: A direct practice*. thousand oaks: sage Publications.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895.
- Kamakil, W. C. (2004). *Play and creative drawing in preschool. A comparative study of Montessori and public preschools in Kenya*. Herbert Utz: Verlag.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Koster, J. B. (2015). *Growing artists: Teaching the arts to young children*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Krogh, S., & Morehouse, P. (2014). *The early childhood curriculum: Inquiry learning through integration*. London: Routledge.
- Laghi, F., Baiocco, R., Di Norcia, A., Cannoni, E., Baumgartner, E., & Bombi, A. S. (2014). Emotion understanding, pictorial representations of friendship and reciprocity in school-aged children. *Cognition and Emotion*, 28 (7), 1338-1346.
- Lang, N. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant latino families. *Journal of Family Psychology*, 24 (3), 252–260.
- Lim, C., & Chung, O. B. (1997). The relationship between children's social competence and perceived peer relations. *Korean Journal of Child Studies*, 181(2), 163-175.
- Lytle, D. E. (2003). *Play and Educational Theory and Practice*. Portsmouth: Greenwood Publishing Group.

- Mack, J. (1980). *Early childhood development and education*. Albany, N.Y.: Delmar Publishers.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2008). *Discovering child development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Martina, R. (2011). *Emotional balance: The path to inner peace and harmony*. London: Hay House.
- Matson, J. L. (2009). *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer.
- Mayesky, M. (2015). *Creative Activities for Young Children*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Mc Gee, L. M., & Morrow, L. M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: Guilford Press.
- Mellou, E. (1994). The values of dramatic play in children. *Early Child Development and Care, 104*, 105-114.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills - A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 2*(1), 59-84.
- Moore, M. (2004). *Using drama as an effective method to teach elementary students*. Senior Honor Thesis, Department - Teacher Education, Eastern Michigan University, Michigan.
- Neelands, J. (2002). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. London: Heinemann Educational Books.
- Nilsen, B. A. (2016). *Week by week: Plans for documenting children's development*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Oden, S. (2017). *The development of social competence in children*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Ogden, T., & Hagen, K. M. (2013). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. New York: Routledge.
- Olsen, A. E., & Sumsion, J. (2000). Early Childhood Teacher Practices Regarding the Use of Dramatic Play In K-2 Classrooms. *Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Institute of Early Childhood, Macquarie University* Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450389.pdf>. (10/1/2013).

- Pardhasaradhi, C. V., & Goel, V. (2015). To study the influence of family environment on social competence in children. *International Journal of Applied and Pure Science and Agriculture*, 1(12), 65-74.
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., & Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. East Sussex, New York, NY: Routledge.
- Ranasinha, R. (n.d.). *Holistic Approach to Drama Therapy*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/5122487/HOLISTIC_APPROACH_TO_DRAMA_TH%20ERAPY (10/1/2023).
- Rathjen, D. P., & Foreyt, J. P. (2013). *Social competence: Interventions for children and adults*. New York: Pergamon Press.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school intervention: Evidence-based strategies for improving student outcomes*. New York: Guilford Publications.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego, CA: Academic Press.
- Rose- Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6 (1), 111-135.
- Rubin, K. H., Asendorpf, J. B., & Asendorpfz, J. (2014). *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2002). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Saracho, N. O. (2013). *An integrated play-based curriculum for young children*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Schneider, B., Attili, G., Nadel, J., & Weissberg, R. P. (1989). *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer International Publishers.
- Selin, H. (2013). *Parenting across cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-western cultures*. Dordrecht: Springer.
- Selmi, A. M., Gallagher, R. J., & Mora-Flores, E. R. (2014). *Early childhood curriculum for all learners: Integrating play and literacy activities*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877-897.

- Slee, P. T., & Rigby, K. (1998). *Children's peer relations*. London, New York: Routledge.
- Smith, M. G., & Fong, R. (2004). *The children of neglect: When no one cares*. New York: Brunner-Routledge.
- Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early Education and Development, 7* (6), 735-750.
- Stangor, C. (2015). *Research methods for the behavioral sciences*. Australia: Stamford, C.T.: Cengage Learning.
- Stern, D., Eichorn, D., Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (2013). *Adolescence and work influences of social structure, labor markets, and culture*. Florence: Taylor and Francis.
- Stolz, L. M. (1954). *Father relations of war-born children: The effect of postwar adjustment of fathers on the behavior and personality of first children born while the fathers were at war*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Sutherland, M. B. (2014). *Everyday imagining and education*. London: Routledge.
- Tafarodi, R.W., & Swan, W.B. (1995). Self-liking and self-competence as dimensions of global self-esteem: Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment, 65* (2), 322- 343.
- Thompson, C. R. (2015). *Prevention practice and health promotion: A health care professional's guide to health, fitness, and wellness*. Thorofare, NJ: Slack Incorporated.
- 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* (1), 39-48.
- Usher, L. (2013). *Relations among Social Anxiety, Friendship Quality, and Social Competence in Higher Functioning Children and Adolescents with Autism*. Ανακτήθηκε από: <https://scholarship.miami.edu/esploro/outputs/graduate/Relations-among-Social-Anxiety-Friendship/991031447831602976> (10/1/2023).
- Vangelisti, A. (2013). *Routledge handbook of family communication*. New York, NY: Routledge.

- Villarruel, F. A., Carlo, G., Grau, J. M., Azmitia, M., Cabrera, N. J., & Chahin, T. J. (2009). *Handbook of U.S. Latino psychology: Developmental and community based perspectives*. Los Angeles: Sage.
- Wagner, B. J. (1999). *Building moral communities through educational drama*. Stamford, Conn.: Ablex Publications.
- Webster - Srtatton, C. (2006). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.
- Wellhousen, K., & Crowther, I. (2004). *Creating effective learning environments*. Clifton Park, NY: Cengage Learning.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O' Neil, R. (2001). Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A Longitudinal Analysis. *Journal of School Psychology, 39* (6), 463–482.
- Zahirun, S., & Guerin, H. (2012). *Early years play: A happy medium for assessment and intervention*. New York: Routledge.
- Zand, D. H., & Pierce, K. J. (2014). *Resilience in deaf children: Adaptation through emerging adulthood*. New York: Springer.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικό εργαλείο MASCS

ΟΔΗΓΙΕΣ

- Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για τον εαυτό σου

σου

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	◀.....▶		
ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

1. Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές

1 2 3 4

2. Συμμετέχεις αποτελεσματικά σε ομαδικές δραστηριότητες

1 2 3 4

3. Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες

1 2 3 4

4. Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους

1 2 3 4

5. Συνεργάζεσαι με άλλους μαθητές

1 2 3 4

6. Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος

1 2 3 4

7. Είσαι ευαίσθητος στα συναισθήματα των άλλων

1 2 3 4

8. Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές

1 2 3 4

9. Θυμώνεις εύκολα

1 2 3 4

10. Χάνεις την ψυχραιμία σου

1 2 3 4

11. Εκνευρίζεσαι εύκολα

1 2 3 4

12. Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές;

1 2 3 4

13. Φιλονικείς και καυγαδίζεις με τους συνομηλίκους σου;

1 2 3 4

14. Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές;

1 2 3 4

15. Δρας χωρίς να σκέφτεται;

1 2 3 4