



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**

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

### **Διπλωματική εργασία**

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

**Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Τσιούλου Δήμητρα**

**A.M.: 5052202201025**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΑΝΤΩΝΗΣ ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ**, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### **ΜΕΛΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:**

**ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΩΣΤΗ**, Μέλος ΕΔΙΠ στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

**ΙΩΑΝΝΑ ΤΖΑΡΤΖΑΝΗ**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

## ΝΑΥΠΛΙΟ

2024

### Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτήτριας

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτήν, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο μάθημα/σεμινάριο/πρόγραμμα σπουδών.

ΔΗΜΗΤΡΑ ΤΣΙΟΥΛΟΥ

**Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο  
ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ειδικές  
εκπαιδευτικές ανάγκες**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8
A. Θεωρητικό πλαίσιο.....	10
1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	11
1.1 Κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες....	11
1.2 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων. ....	16
B. Έρευνα.....	21
2. Μεθοδολογία.....	22
2.1 Ερευνητική προσέγγιση .....	22
2.2 Ερευνητική στρατηγική.....	22
2.3 Σχεδιασμός της έρευνας δράσης στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας .....	23
2.3.1 Αφετηρία της έρευνας .....	23
2.3.2 Προέρευνα.....	24
2.3.3 Αποσαφήνιση έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	24
2.3.4 Στρατηγικές δράσης .....	25
2.3.5 Ποιοτικό μέρος έρευνας .....	25
2.3.6 Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων.....	26
2.3.7 Δείγμα.....	26
2.3.8 Εγκυρότητα έρευνας.....	27
2.3.9 Περιορισμοί της έρευνας.....	27
2.4 Διδακτικό πλαίσιο .....	28
2.5 Παρεμβάσεις.....	28
3. Παρουσίαση και σχολιασμός ευρημάτων .....	34
3.1 Η Αλληλεξάρτηση Συνεργασίας, Επικοινωνίας και Ενσυναίσθησης .....	34

3.1.1 Πρώτος κύκλος παρεμβάσεων .....	34
3.1.2 Δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων .....	37
3.1.3 Τρίτος κύκλος παρεμβάσεων .....	41
3.1.4 Τέταρτος κύκλος παρεμβάσεων .....	45
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	54

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει τον ρόλο της Δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και τη συμβολή της στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Η Δραματική τέχνη προσφέρει σπουδαία οφέλη στους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς τα υποκείμενα εκφράζονται ελεύθερα, συνεργάζονται και χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Πρόκειται για μια έρευνα δράσης χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων, όπως είναι το ημερολόγιο του παρατηρητή, τα τεκμήρια των μαθητών που προκύπτουν από τις δραστηριότητες τους και οι προσωπικές αφηγήσεις των υποκειμένων της παρέμβασης. Η έρευνα θα διεξαχθεί σε ένα κέντρο μελέτης-ειδικό θεραπευτήριο, στο οποίο εργάζεται η ερευνήτρια, και βρίσκεται στην περιοχή τους Άργους Αργολίδας.

Ολοκληρώνοντας, στον σχεδιασμό της έρευνας περιλαμβάνεται η πραγματοποίηση δώδεκα παρεμβάσεων σε διάστημα τριών μηνών, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα συμμετέχουν σε θεατροπαιδαγωγικές δράσεις. Ακολουθεί η καταγραφή και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν και η διατύπωση των συμπερασμάτων. Η ενίσχυση της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας αποτελούν τις κύριες δεξιότητες, στις οποίες σημειώθηκε πρόοδος.

Τέλος, επιδίωξη της παρούσας έρευνας αποτελεί να συμβάλει στη συζήτηση για τη σημασία των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων και της χρήσης των δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση, ειδικά σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Φιλοδοξεί να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα που θα ωθήσουν την ανάπτυξη μελλοντικών θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

**Λέξεις κλειδιά:** Δραματική Τέχνη, κοινωνικές δεξιότητες, μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικοποίηση, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, συνεργασία, ομάδα.

## ABSTRACT

This simulation work aims to investigate whether Dramatic Art in education can contribute to the development of social skills in students with special learning difficulties. Drama offers great benefits to students with social interaction difficulties as subjects express themselves freely, collaborate and use their imagination and creativity.

It is an action research using qualitative methods for data collection, such as the observer's diary, student evidence resulting from student activities, and personal narratives of intervention subjects. The research will be conducted in a study center-special hospital, where the researcher works, and is located in the area of Argos Argolis.

In conclusion, the planning of the research includes the realization of twelve interventions over a period of three months, where the students will participate in theater-pedagogical actions. This is followed by the recording and analysis of the data collected and the formulation of the conclusions. Enhancing collaboration, empathy and communication are the main skills in which progress has been made. Finally, the aim of this research is to contribute to the debate on the importance of theater-pedagogical activities and the use of dramatic techniques in education, especially for students with learning difficulties. aspires to provide valuable data that will drive the development of future theater education programs.

**Key words:** Dramatic Art, social skills, learning disabilities, socialization, communication, empathy, cooperation

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ρυθμοί της ζωής σήμερα είναι πολύ γρήγοροι και η καθημερινότητα έχει γίνει ιδιαίτερα απαιτητική και πιεστική για τους περισσότερους ανθρώπους. Ζούμε σε μια εποχή που κυριαρχεί η εικονική πραγματικότητα, μέσα στην οποία βομβαρδιζόμαστε καθημερινά με μηνύματα και πληροφορίες. Δεν είναι πάντα εύκολο να διαχειριστεί ένας ενήλικας αυτόν τον όγκο πληροφοριών, με τον οποίο έρχεται αντιμέτωπος, και πόσο μάλλον ένα παιδί. Τα παιδιά σήμερα, περνούν αρκετές ώρες μπροστά από μια οθόνη, πράγμα που μειώνει την φυσική επαφή και επικοινωνία με άλλους ανθρώπους. Κατά συνέπεια, τα παιδιά δεν είναι τόσο κοινωνικά, δεν έχουν διάθεση και ενδιαφέρον για επαφή, γνωριμίες με νέο κόσμο και έτσι εμφανίζουν προβλήματα στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν μια μεγάλη πρόκληση, αυτή της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους. Και αποτελεί πρόκληση, καθώς από την κατάκτηση ή μη των κοινωνικών δεξιοτήτων θα εξαρτηθεί κατά πόσο ομαλά ή όχι θα μπορέσει να ενταχθεί ένα παιδί, αρχικά στο σχολείο και έπειτα στην κοινωνία, δημιουργώντας υγιείς ανθρώπινες σχέσεις σε κάθε πεδίο δράσης του.

Το σχολικό περιβάλλον, από την άλλη μεριά, έτσι όπως είναι δομημένο σήμερα, περιορίζει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, τη δημιουργικότητά τους και οι απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές είναι σε τέτοιο βαθμό, που πολλές φορές αισθάνονται ανίκανοι να τις διεκπεραιώσουν. Το αίσθημα ανικανότητας ολοκλήρωσης των υποχρεώσεων είναι ακόμη πιο έντονο στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Από τη μια, οι μαθητές έχουν τη πίεση από το σχολείο να ανταπεξέλθουν σε υποχρεώσεις που δεν είναι ειδικά διαμορφωμένες για αυτούς, και από την άλλη πρέπει να προσπελάσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, συχνά απογοητεύονται που δε τα καταφέρνουν τόσο καλά, όσο άλλοι συμμαθητές τους. Αντιλαμβάνονται ότι κάπου μειονεκτούν και συνήθως απομονώνονται, δεν έχουν πολλούς φίλους, παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση ή εμφανίζουν συναισθηματικά ξεσπάσματα. Όλα αυτά δε βοηθούν στην ομαλή κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών.

Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν σε μια ομαδική δράση, να συνεργάζονται, να δημιουργούν φιλίες, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να



σέβονται τα όρια του άλλου και να τον συναισθάνονται. Αυτές οι δεξιότητες είναι εξαιρετικά χρήσιμες, καθώς θα αυξηθεί η αυτοπεποίθηση τους, θα αισθανθούν ότι μπορούν να καταφέρουν περισσότερα πράγματα, άρα και να βελτιωθούν κάποιες εκπαιδευτικές δυσκολίες. Στην προσπάθεια ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει σημαντικά η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Τα οφέλη και οι τεχνικές της πολλαπλά. Μέσω του παιχνιδιού ρόλων είναι εφικτό ο μαθητής να ανακαλύψει διαφορετικές πλευρές της πραγματικότητας, να μπει στη θέση του άλλου, να ανακαλύψει τα όρια του, να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του, αλλά και να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματά του. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013), η συμμετοχή ενός παιδιού στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενεργοποιεί εσωτερικούς μηχανισμούς, μέσω της ενσάρκωσης ρόλων, που καλλιεργεί σχέσεις τόσο με τον εαυτό του, όσο και με τα άλλα άτομα στο περιβάλλον του. Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού, του βιώματος και τη λειτουργία όλων των αισθήσεων μαθαίνουν.

Στη παρούσα εργασία κύριος στόχος αποτελεί η ενδελεχής εξέταση αναφορικά με τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Για το σκοπό αυτό έχει δομηθεί σε δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και την έρευνα. Στο πρώτο, εξετάζεται η έννοια κοινωνικές δεξιότητες ευρύτερα αλλά και ειδικότερα σε μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Στη συνέχεια, αναλύεται η Δραματική τέχνη, τα οφέλη, οι δυνατότητες που παρέχει στον εκπαιδευτικό, αλλά και η σχέση της με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έπειτα, στο δεύτερο μέρος ακολουθεί ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής έρευνας, η καταγραφή και ο σχολιασμός των δεδομένων.

## Α. Θεωρητικό πλαίσιο

# 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

## 1.1 Κοινωνικές δεξιότητες σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες

Σύμφωνα με τον Emile Durkheim, ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους της Κοινωνιολογίας, ο όρος κοινωνικοποίηση δηλώνει τη διαδικασία μέσω της οποίας ο άνθρωπος γίνεται κοινωνικό ον (Νικολάου, 2022: 94). Ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο γίνεται ενεργό μέλος της κοινωνίας, αφού πρώτα έχει ενταχθεί και προσαρμοστεί σε αυτήν. Ο άνθρωπος για να κοινωνικοποιηθεί χρειάζεται να ανήκει σε ένα κοινωνικό σύνολο, στο οποίο θα μάθει να ακολουθεί κανόνες, σωστούς και αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς που διασφαλίζουν την ίδια την ύπαρξη της κοινωνίας. Οι αξίες, οι γνώσεις και οι κανόνες που προσφέρει η κοινωνικοποίηση στο άτομο, δημιουργούν το κατάλληλο πλαίσιο για να μπορέσει να ερμηνεύσει τον κόσμο και να έχει μια ισορροπημένη ζωή (Πεχτελίδης, 2015). Το άτομο μέσα στην κοινωνία υιοθετεί ρόλους και διαμορφώνει τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές του με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνύπαρξή του με άλλους ανθρώπους να είναι ομαλή (Δασκαλάκης, 2014: 235). Επίσης, μέσω της συνδιαλλαγής του με άλλα άτομα υιοθετεί αξίες, αποκτά δεξιότητες και ικανότητες που συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και τη διατήρησή της. Στόχος είναι κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου να είναι δυναμικό και ικανό να λάβει δράση (Νικολάου, 2022: 95-96).

Ειδικότερα, μέσω της κοινωνικοποίησης το άτομο οικειοποιείται τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας που ζει και συνάμα διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα και προσωπικότητα. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα στη κοινωνία καλείται να αναλάβει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους αξιοποιώντας τις δεξιότητές του, προκειμένου να προσαρμοστεί και να εξελιχθεί σε προσωπικό επίπεδο (Παπαγιάννη, 2021: 35). Η κοινωνικοποίηση είναι πολυσύνθετη διαδικασία που επιτελείται από συγκεκριμένους μηχανισμούς, με σημαντικότερους τη μάθηση, την ταύτιση και την αφομοίωση (Γεωργούλας, κ.ά., 2012: 51-54). Βασική προϋπόθεση της κοινωνικοποίησης συνιστά η έμφυτη διάθεση του ατόμου, ήδη από πολύ μικρή ηλικία, να συναναστραφεί και να επικοινωνήσει με άλλα άτομα αποκτώντας τις πρώτες κοινωνικές δεξιότητες, μέχρι να πάει πρώτη φορά σχολείο (Μαγαλιού, 2007).

Η κατάκτηση των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι εξαιρετικά σημαντική για τη κοινωνική επάρκεια των παιδιών και συνάμα για τη δημιουργία σχέσεων-δεσμών

προσφέροντάς τους αρμονική ανάπτυξη τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Ιωσηφίδου, 2016: 44). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες εννοείται η ικανότητά του ατόμου να συνυπάρχει αρμονικά και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους συνανθρώπους του (Matson, 2009: 28). Σύμφωνα με τους Michelson et al (2013), η παρατήρηση, η εξάσκηση και η ανατροφοδότηση συνιστούν τα εργαλεία εκμάθησης που θα αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες. Το άτομο πρέπει να έχει αποτελεσματική σχέση τόσο με τα άλλα άτομα, όσο και με τον ίδιο του τον εαυτό. Μελετώντας τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου, ουσιαστικά μελετάται η συμπεριφορά αυτού και ο τρόπος που αλληλεπιδρά με τους άλλους ανθρώπους. Σύμφωνα με τον Armstrong (2014: 237) η μελέτη επικεντρώνεται στην επικοινωνία του ατόμου, στον τρόπο διαχείρισης καταστάσεων, στον τρόπο αντίληψης των σχέσεων που συνάπτει και στο πως λειτουργεί μέσα σε αυτές.

Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων συνιστά η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης (Μισκάλ, 2023: 4). Αυτοπεποίθηση «είναι η σιγουριά του ατόμου σχετικά με τις δυνάμεις και τις ικανότητες του και η πίστη στην επίτευξη των στόχων του» (Θεοδωράκης κ.ά., 2015). Αυτή ισχυροποιείται και τροφοδοτείται, όταν το άτομο πετυχαίνει όλο και περισσότερους στόχους (Sternetal, 2013: 350). Η αυτοεκτίμηση, από την άλλη, αφορά τη καλή και θετική εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τον αυτοθαυμασμό (Μισκάλ, 2023: 4). Τα παιδιά μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, ομαλότερα, αν έχουν κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες. Ο Kechagias (2011) υποστηρίζει πως τα παιδιά δύνανται, με τον κατάλληλο τρόπο, να εκπαιδευτούν σε αυτές, να τις κατακτήσουν και συνεχώς να τις βελτιώνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Οι βασικότερες κοινωνικές δεξιότητες, «λεκτικές και μη, αφορούν την επιτυχή προσαρμογή: α) στην έναρξη αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας, β) στον καθορισμό κανόνων, γ) στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, δ) στην επικοινωνία, ε) στην αυτοεκτίμηση, στ) στις διαπροσωπικές σχέσεις, ζ) στη συνεργασία, η) στην αυτοδιαχείριση, θ) στην επίλυση προβλημάτων και διαχείριση συγκρούσεων, ι) στην υπευθυνότητα, ια) στην οριοθέτηση διεκδίκησης και άρνησης» (Κοντογεώργη, 2020).

Η ανάπτυξη και η κατάκτηση τους από το παιδί είναι καθοριστικός παράγοντας για το αν αυτό σε βάθος χρόνου θα πετύχει ή όχι σε διάφορους τομείς της ζωής του (Παπαγιάννη, 2021: 29-30). Αν ένα παιδί έχει κατακτήσει αυτές τις δεξιότητες γίνεται αντιληπτό από την ικανότητά του να επικοινωνεί, να δημιουργεί σχέσεις, να

διακατέχεται από ομαδικό πνεύμα, να είναι υπεύθυνο, να έχει αυτοέλεγχο, αποδοχή του εαυτού του, να παίρνει πρωτοβουλίες και να σέβεται τους άλλους (Κρητικού, 2020: 72). Η απόκτησή τους ωφελεί σημαντικά το παιδί, αφού βιώνει την αποδοχή από το ευρύτερο περιβάλλον, σχηματίζει υγιείς φιλικές σχέσεις με διάρκεια στο χρόνο, μεγαλώνει η αυτοπεποίθησή του και προοδεύει γνωστικά (Παπαγιάννη, 2021: 31).

Φυσικά, δεν κατακτούν όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό αυτές τις δεξιότητες και έτσι παρατηρούνται ελλείματα σε αυτόν τον τομέα. Αυτό οδηγεί στις λεγόμενες αντικοινωνικές συμπεριφορές, με το παιδί να δυσκολεύεται να ελέγξει τα αρνητικά συναισθήματα, να γίνεται επιθετικό και παρορμητικό, να χλευάζει και να δημιουργεί εντάσεις σκοπίμως, προκειμένου να τραβήξει το ενδιαφέρον. Με αποτέλεσμα, η προσαρμογή του σε ένα σύνολο ή μια ομάδα να αποτελεί δύσκολη υπόθεση για το ίδιο. Η συμπεριφορά αυτή οφείλεται στη δυσκολία των παιδιών να εκφράσουν όσα σκέφτονται και αισθάνονται. Απόρροια των παραπάνω αποτελεί η όχι και τόσο καλή απόδοση στις σχολικές υποχρεώσεις, η μη αποδοχή από τους άλλους, η περιθωριοποίηση και ενδεχομένως και ο στιγματισμός του παιδιού (Παπαγιάννη, 2021: 32).

Έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων παρουσιάζεται και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που οδηγούν σε μικρότερη αποδοχή από τους συνομήλικούς τους. Η απουσία αυτών των δεξιοτήτων ίσως ευθύνεται και για τη δημιουργία μη σταθερών φιλικών σχέσεων, γεγονός που δε βοηθάει στην κοινωνική τους ένταξη (Ιωσηφίδου, 2016: 44). Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για μαθητές που δε στερούνται νοητικής ικανότητας, συναισθηματικής σταθερότητας και τις λειτουργίες των αισθήσεων τους, αλλά σε παιδιά με δυσκολίες στη διαδικασία αντίληψης, ολοκλήρωσης και έκφρασης. Ενδέχεται βέβαια, μαζί με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες να υπάρχουν και συμπεριφορικά προβλήματα σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και αντίληψη, αλλά και τον αυτοέλεγχο (Πόπα, 2018: 5-6).

Ειδικότερα, τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά προβλήματα ανάγνωσης, ορθογραφίας, διάκρισης γραμμάτων και αριθμών, παραλείπουν ή προσθέτουν ή αντικαθιστούν γράμματα, συλλαβές, ακόμη και λέξεις, είναι υπερκινητικά, ανήσυχα. Επιπλέον, μπορεί να εμφανίζουν καθυστερημένη γλωσσική ή κινητική ανάπτυξη, έλλειψη οργάνωσης, δυστοκία στην ακολουθία περίπλοκων οδηγιών και αδυναμία προσαρμοστικότητας σε νέες συνθήκες. Όλα αυτά είναι δυνατό να συνδυάζονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, απογοήτευση, φόβο για μια ενδεχόμενη αποτυχία και αίσθημα ανικανότητας (Πόπα, 2018: 7-8). Μελέτες έχουν

δείξει πως πολλοί μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες βιώνουν μοναξιά, έντονα συμπτώματα κατάθλιψης αλλά και δυσμενή κοινωνική προσαρμογή. Η δυσκολία τους να ανταπεξέλθουν στα μαθησιακά τους καθήκοντα σε σχέση με άλλους συνομήλικους τους, βιώνοντας συχνά εμπειρίες αποτυχίας στο γνωστικό έργο, τα απομονώνει και μειώνει τη διάθεσή τους για κοινωνική αλληλεπίδραση. Αισθάνονται πως δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τους συνομήλικούς τους και νιώθουν μειονεκτικά (Αλεβίζου & Παπαδάτος, 2017: 86), γεγονός που επηρεάζει σημαντικά τη μη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Για να ενισχυθούν και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών χρειάζεται η συνεργασία των δυο βασικών φορέων που ευθύνονται για την εκμάθησή τους, δηλαδή της οικογένειας, ως πρωτογενή φορέα, και του σχολείου, ως δευτερογενή. Το παιδί μεγαλώνοντας μιμείται τα πρότυπα που υπάρχουν μέσα στην οικογένεια και με βάση αυτά υιοθετεί τις αντίστοιχες συμπεριφορές. Η θετική ή η αρνητική συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά στον περίγυρο τους, οφείλεται στα πρότυπα που προβάλλονται από την οικογένειά τους (Lang, 2010: 49). Ο τρόπος ανατροφής των γονιών είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού τους. Αν το παιδί μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον με τιμωρίες, φωνές, έντονο έλεγχο, βία, αδιαφορία, έλλειψη χώρου έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, τότε είναι πιθανό να μη καταφέρει να αναπτύξει υγιείς σχέσεις με άλλα άτομα (Gordon, 2014: 294). Ενώ, αν οι γονείς συμπεριφέρονται και διαχειρίζονται τα παιδιά τους με θετικό τρόπο, τότε αυτά θα δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις με θετική επίδραση για τα ίδια (Green & Baker, 2011).

Χρειάζεται οι γονείς να κάνουν διάλογο με τα παιδιά δίνοντάς τους χώρο να εκφραστούν, αλλά παράλληλα να θέτουν όρια, διότι και η ασύδοτη ελευθερία οδηγεί σε έλλειψη πρωτοβουλίας και συναισθηματική αστάθεια (Μισκάλ, 2023: 6). Η θετική διαπαιδαγώγηση ωφελεί σημαντικά τα παιδιά και τα βοηθά να έχουν μια ομαλή και χαρούμενη ζωή, αφού δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, συγκροτεί την ταυτότητα του παιδιού, την αυτονομία του και την ανάληψη πρωτοβουλιών (Φλέτσιου, 2018: 57). Ο χαρακτήρας και η ποιότητα της σχέσης που διαμορφώνεται μεταξύ γονέα και παιδιού, ήδη από πολύ μικρή ηλικία, επηρεάζει καθοριστικά τόσο την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού, όσο και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία (Μπίκος, 2004: 185).

Όμως, το παιδί, δεν περιορίζεται μόνο μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς έρχεται σε επαφή με άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα, όπως αυτό του

σχολείου. Στο σχολείο οι μαθητές αναγκάζονται να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους, να θέσουν όρια στον εαυτό τους και διαμορφώνουν κοινωνικό χαρακτήρα, καθώς από μονάδες πρέπει να γίνουν ομάδα (Μωραΐτη, 2012: 8). Το σχολείο καλεί τα παιδιά να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του, να λύσουν προβλήματα, να ελέγχουν τα συναισθήματα τους και να συνυπάρχουν ομαλά με τους συμμαθητές τους. Στη σχολική τάξη συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές καταβολές που ξεκινούν από άλλη αφετηρία, δημιουργώντας μια περίπλοκη συνθήκη που είναι εύκολα διαχειρίσιμη. Αυτή η πολυπλοκότητα πρέπει να ισορροπήσει ανάμεσα στις διαφορετικές ατομικές ανάγκες των μαθητών και στις γενικότερες κοινωνικές προσδοκίες (Ματσαγγούρας, 2009: 72).

Ολοκληρώνοντας, ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός σχετικά με την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, αφού βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση μαζί τους. Η συμβολή του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι ιδιαίτερα κομβική. Σκοπός του δεν πρέπει να αποτελούν οι υποδείξεις στους μαθητές, αλλά να διευκολύνει, μέσω της συζήτησης, την αλληλεπίδραση που θα έχουν εκείνοι μεταξύ τους (Rathvon, 2008: 317). Η θετικότητα, η δεκτικότητά του προς τις ιδέες και τις σκέψεις των μαθητών και συνάμα η κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμβάλλουν στην συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τη διαχείριση συναισθημάτων, λειτουργούν θετικά στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Μισκάλ, 2023: 8).

Τέλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει κατανόηση στην υπάρχουσα συμπεριφορά και μέσω της αποδοχής να προσπαθήσει να την οδηγήσει σε αυτές τις κοινωνικές συμπεριφορές που έχουν θετικό πρόσημο (Brophy-Herbetal, 2007: 136).

## 1.2 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα χαρακτηριστικά που έχει το Δράμα είναι αυτά που το συνέδεσαν έντονα με την εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι εισήχθη ένας καινούριος όρος, αυτός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά σε αυτά τα χαρακτηριστικά, προτού γίνει λόγος για τη Δραματική Τέχνη. Στο Δράμα οι συμμετέχοντες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν, να δράσουν, να ενεργήσουν, να σκεφτούν σχετικά με τις ανθρώπινες εμπειρίες, ενεργοποιώντας το νου, τις αισθήσεις και τη κίνηση του σώματος, ώστε να σχηματίσουν την προσωπική τους εικόνα για τον κόσμο (Κωστή, 2018-2019: 12). Έτσι, προέκυψε το εκπαιδευτικό δράμα, ως μια μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για να εκπληρωθούν οι εκάστοτε μαθησιακοί στόχοι (Παπαϊωάννου, 2016: 13).

Ειδικότερα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία αναζήτησης του εαυτού και ανακάλυψης της αυτοέκφρασης του κάθε υποκειμένου, που συμμετέχει σε μια σειρά από παιχνίδια που δραστηριοποιούν νου, αισθήσεις και κίνηση. Μέσω των παιχνιδιών το υποκείμενο έχει την ευκαιρία να διερευνήσει μια κατάσταση, να διαμορφώσει και να εκφράσει την προσωπική του θέση και τελικά να κατανοήσει τον σύνθετο κόσμο που ζει (Κωστή, 2018-2019: 14). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βασίζεται στη βιωματική, ολιστική, παιδοκεντρική, διερευνητική, δημιουργική, εποικοδομητική και ομαδοσυνεργατική αρχή μάθησης (Παπαϊωάννου, 2016: 17).

Αναλυτικότερα, θέτει στο επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή και τις ανάγκες του αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντά του. Παράλληλα, προϋποθέτει την ομαδική συνεργασία των παιδιών προωθώντας την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Μάλιστα, μέσω των δραστηριοτήτων οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό δράση, εξετάζοντας ένα θέμα και τις ενδεχόμενες λύσεις του. Πρόκειται για μια βιωματική και συνάμα δημιουργική διαδικασία. Στηρίζεται στην εμπειρία που βιώνει εκείνη τη στιγμή ο συμμετέχων, δίνοντάς του τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τη φαντασία και τις υπάρχουσες γνώσεις του, να τα συνδυάσει όλα αυτά και να προκύψει το προσωπικό του δημιούργημα. Ως στόχο έχει, όχι μόνο να ανακαλέσει προϋπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων, αλλά να διαμεσολαβήσει προκειμένου να επεξεργασθούν, να



κατανοήσουν και να αποδώσουν ρόλους-συνθήκες μέσα από τη δραματική πράξη (Παπαϊωάννου, 2016: 17-18).

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, οι μαθητές φτιάχνουν μια ιστορία που λαμβάνει χώρα σε ένα φανταστικό μέρος και υποδυόμενοι διάφορους ρόλους, αλλά και βιώνοντας τόσο ομαδικές, όσο και ατομικές εμπειρίες εξετάζουν τις κεντρικές ιδέες της ιστορίας. Επιπλέον, παίρνουν αποφάσεις και εκτιμούν καταστάσεις και συμπεριφορές. Επειδή, όμως, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο κείμενο εξ αρχής, τους δίνεται η ευκαιρία να αυτενεργήσουν και να εμπλακούν οι ίδιοι στη διαδικασία (Κωστή, 2018-2019: 15). Μέσα από το βίωμα και την εμπειρία οι συμμετέχοντες περνούν στην κατάκτηση της γνώσης και συνάμα στην κατανόηση της πολυπλοκότητας αυτού του κόσμου (Αντωνούρης, 2019).

Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης, αλλά και του δραματικού παιχνιδιού, στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου είναι καθοριστική. Τα παιδιά αισθάνονται ευφορία, λόγω του παιχνιδιού. Παράλληλα ανήκουν σε μια ομάδα ανταλλάσσοντας πληροφορίες, βοηθώντας ο ένας τον άλλον, αναλαμβάνοντας ευθύνες και πρωτοβουλίες για την επίτευξη κοινών στόχων και επικοινωνώντας μεταξύ τους δημιουργούν σχέσεις. Ταυτόχρονα, μέσω του δράματος, όπου τα παιδιά υποδύονται ρόλους, μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τους κοινωνικούς ρόλους και πως αυτοί λειτουργούν. Μέσα από τους ρόλους αναδύονται ζητήματα της καθημερινότητας που ίσως και να τρώμαζαν τα παιδιά να τα αντιμετωπίσουν.

Μέσα από το δραματικό παιχνίδι, λειτουργώντας στα πλαίσια μιας ομάδας, μπορούν να αντιμετωπίζουν όποια δυσκολία προκύπτει. Έτσι, καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, την κοινωνικότητα, την ταυτότητά τους, αναγνωρίζουν την αξία της συνεργασίας, της επικοινωνίας, παρουσιάζουν τον κόσμο με τη δική τους ματιά, υπακούν σε κανόνες και όρια και ο εγωκεντρισμός τους μειώνεται, με συνέπεια να γίνονται πιο δοτικά (Παπαγιάννη, 2021: 19-20). Η Boyd (1971) επισημαίνει πως το δράμα συνδέεται στενά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, γιατί τα παιδιά μπορούν και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα προβλήματα, μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα και λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, δημιουργώντας τους ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας να αφεθούν ελεύθερα.

Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει στον εκπαιδευτικό χρήσιμα εργαλεία στη φαρέτρα του, προκειμένου να σχεδιάσει και να διαμορφώσει τα κατάλληλα προγράμματα για μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες για να ενισχύσει τις

κοινωνικές τους δεξιότητες. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Choleva, Lenakakis και Pigkou-Repousi (2021: 85), σε έρευνα που διεξήγαγαν και συμμετείχαν 170 εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες, αναδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι οι δραματικές τεχνικές είναι χρήσιμες και βατές ως προς την εφαρμογή τους, αφού τους παρείχε νέα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να επιμορφωθούν αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην εκπαίδευση και την αξία του, καθώς έπειτα από την έρευνα των Felekidou, Howard, και Lenakakis (2018) επισημάνθηκε η συχνή υποτίμηση των πλεονεκτημάτων του παιχνιδιού και η επίδραση του στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών.

Εν συνεχεία, κατά την Dorothy Heathcote, ο ρόλος του εκπαιδευτικού μετατρέπεται σε αυτόν του δάσκαλου-εμπυχωτή, ο οποίος πια εμπλέκεται στο δράμα και ταυτόχρονα το καθοδηγεί (Johnson, & O'Neill, 1984). Ο Loyd (2011: 61) προσθέτει πως ο δάσκαλος ως εμπυχωτής αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή εισάγοντας τα παιδιά στη σφαίρα της προσποίησης. Για να εισάγει, βέβαια, τους μαθητές σε αυτή τη σφαίρα οφείλει πρώτα να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και σεβασμού που θα δίνει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με θετικό αντίκτυπο. Επίσης, θα πρέπει να δώσει έμφαση στη ξεχωριστή προσωπικότητα που έχει κάθε μαθητής, στα ενδιαφέροντα του για να κεντρίσει την προσοχή του κατά τη παρέμβαση (Κρητικού, 2020). Αν ο σχεδιασμός της παρέμβασης άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών, αυξάνονται οι πιθανότητες αυτή να λειτουργήσει πολύ θετικά στα παιδιά και να επιτευχθούν οι στόχοι της.

Μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες έχει σημαντικά οφέλη. Τα δραματικά στοιχεία του χρόνου και του χώρου, βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν τις εκπαιδευτικές τους δυσκολίες, αφού αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τις αισθήσεις και όχι με την αφαιρετική σκέψη. Η αισθητική γνώση, όπως ορίζεται από τον Kempe είναι η γνώση που αποκομίζει το άτομο δια της εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω των αισθήσεων και έπειτα οι αισθήσεις ταξινομούνται σε γνωστικά σχήματα. Αυτά τα σχήματα αναπαρίστανται από το άτομο είτε καλλιτεχνικά, είτε σωματικά είτε με αφαιρετική σκέψη κατά τη δραματική πράξη και έτσι δημιουργούνται νέες εμπειρίες. Οι καινούριες εμπειρίες έρχονται να αναπληρώσουν τις αδυναμίες που έχει το άτομο σε κάποιον τομέα. (Τολιάδου, 2015).

Με τη Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, οι μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι δυνατόν: α. να βελτιώσουν τις λεπτές κινήσεις τους με παίξιμο δακτυλόκουκλας, όπου θα πρέπει να γίνει η χρήση των δακτύλων και ολόκληρου του σώματος, β. να κάνουν εξάσκηση στη τήρηση των κανόνων και των ορίων, όπως είναι η αθόρυβη είσοδος στο χώρο, γ. να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, τόσο λεκτικές, όσο και μη, ανάλογα με τη περίπτωση, δ. να ενισχύσουν τις ικανότητές τους στην αριθμητική μέσα από δεξιότητες ταξινόμησης, πρόβλεψης, εκτίμησης και σύγκρισης, ε. να επιλύουν προβλήματα με την λήψη αποφάσεων και την υπόδυση ρόλων και ζ. να προωθηθεί ο δημιουργικός προφορικός λόγος με την εξιστόρηση, την δημιουργία ρόλων, την αφήγηση παραμυθιών, την συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Τολιάδου, 2015).

Το παιχνίδι φέρνει τα παιδιά σε επαφή και επικοινωνία αβίαστα. Η επικοινωνία είναι και λεκτική και συναισθηματική. Έτσι, το λεξιλόγιο των παιδιών εμπλουτίζεται και ταυτόχρονα δημιουργείται η ανάγκη για προφορική και γραπτή επικοινωνία, συμβάλλοντας στην καλύτερη προφορική και γραπτή έκφραση των ιδεών, των συναισθημάτων και των απόψεων τους. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο του θεατρικού παιχνιδιού, το παιδί είναι πιο ενεργό και παραγωγικό και εκτίθεται χωρίς τόση ανασφάλεια. Μέσα σε ένα ασφαλές κλίμα εμπιστοσύνης, το παιδί εμφανίζει μεγαλύτερη δεκτικότητα σε διορθώσεις, πράγμα που βοηθά την μαθησιακή διαδικασία και διευκολύνει την αντιμετώπιση δυσκολιών, χωρίς τόση άρνηση και αντίσταση από μεριάς του (Κοντογεώργη, 2020).

Τα παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες έχουν να αντιμετωπίσουν και τα στερεότυπα γύρω από αυτές, τα αισθήματα κατωτερότητας και μειονεξίας, που βιώνουν συγκρίνοντας τον εαυτό τους με συνομήλικους. Όλα αυτά σε συνδυασμό λειτουργούν αρνητικά ως προς τη κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη των παιδιών (Τσίτου, 2017: 44). Μέσα από το δράμα και το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί θα ενισχύσει την ανθεκτικότητά του, θα αντιληφθεί τη διαφορετικότητα, θα βιώσει την αποδοχή και θα διαμορφώσει καλύτερη εικόνα του εαυτού του. Το παιδί θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του και θα θέσει νέους στόχους αυτενεργώντας για να τους εκπληρώσει.

Η θεραπευτική αξία της δραματικής τέχνης είναι αποδεδειγμένη και οφείλεται στη βιωματικότητα της. Συνεπώς, είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία του, ώστε να επεμβαίνει και να εργάζεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, γνωστικών, συναισθηματικών

και κοινωνικών. Τέλος, οι μαθητές με τη συμμετοχή τους στο δράμα και το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνονται και κατακτούν δεξιότητες αβίαστα, ενώ παράλληλα ψυχαγωγούνται και κατακλύζονται από ευφορία.

## Β. Έρευνα

## 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η ερευνητική προσέγγιση που έχει επιλεγεί για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ποιοτική μέθοδος. Κρίθηκε η καταλληλότερη, διότι πρόκειται για τη μελέτη ενός κοινωνικού και όχι φυσικού φαινομένου. Σύμφωνα με τον Parker (1995) η ποιοτική προσέγγιση είναι καταλληλότερη για την μελέτη του ανθρώπου στον πραγματικό κόσμο, παρά η ποσοτική, καθώς η τελευταία ταιριάζει σε έρευνες που διενεργούνται σε πειραματικές συνθήκες και είναι ελεγχόμενες. Τα κοινωνικά φαινόμενα και η έκβασή τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το πως τα βιώνουν τα εμπλεκόμενα άτομα. Στην ποιοτική έρευνα, υποστηρίζει η Willig (2001), ότι ο ερευνητής εστιάζει κυρίως στον τρόπο που τα άτομα βιώνουν μια συνθήκη. Αυτό συμβαίνει, επειδή πρόκειται για ψυχολογικά και κοινωνικά φαινόμενα που επηρεάζονται από τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, την προσωπικότητα του εμπλεκόμενου, αλλά και την ψυχολογία του. Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή της έρευνας-δράσης πραγματοποιείται με τρόπο που περιλαμβάνει την προσωπική οπτική και ενδέχεται να επηρεάζεται από προκαταλήψεις (Creswell, 2011). Σκοπός δεν είναι η παραδοχή μιας γενικευμένης αλήθειας μετά από στατιστικούς ελέγχους, αλλά η βαθύτερη μελέτη των ανθρώπινων συμπεριφορών. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχει παρατηρηθεί μια στροφή προς την ποιοτική έρευνα, αφού μέσω αυτής ο ερευνητής τοποθετείται μέσα στον κόσμο (Κωστή, 2016: 162).

### 2.2 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που επιλέχθηκε είναι η έρευνα δράσης. Πρόκειται για μια συστηματική και ευέλικτη στρατηγική, όπου μελετά μια κοινωνική κατάσταση. Συνδυάζει και έρευνα και δράση, με σκοπό και στόχο να καταφέρει να βελτιώσει τη ποιότητα της δράσης, μέσα στη συνθήκη που εμφανίζεται αυτή (Κωστή, 2016: 163-4). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, διότι παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να συμμετέχει στη διαδικασία και να αναστοχάζεται. Επιπλέον, θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή των εμπλεκόμενων στο πεδίο που ερευνάται, προάγοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση (Κατσαρού και Τσάφος, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η έρευνα δράσης είναι η ερευνητική προσέγγιση που συνάδει περισσότερο με τις μικτές ερευνητικές μεθόδους (Creswell, 2005). Ειδικότερα,

πρόκειται για μια κυκλική-σπειροειδή διαδικασία, όπου κινείται από τη λήψη απόφασης για δράση, στον αναστοχασμό και εν τέλει στην επανάληψη της δράσης, με στόχο τη συνεχή βελτίωση και προσαρμογή των ενεργειών των συμμετεχόντων (Freire, 1972: 31). Τα βασικά στάδια της έρευνας δράσης περιλαμβάνουν τον εντοπισμό μιας αρχικής αφετηρίας, τη σαφή περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης και την ανάπτυξη στρατηγικών δράσης. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες υλοποιούν τις στρατηγικές και αναλύουν τα αποτελέσματα, προκειμένου να αναστοχαστούν και να αναπτύξουν θεωρίες που θα είναι χρήσιμες σε παρόμοιες περιπτώσεις στο μέλλον (Altrichter, Somekh, & Posch, 2001).

Για το λόγο αυτό αποτελείται από κύκλους παρεμβάσεων που επαναλαμβάνονται, έως ότου επέλθει η βελτίωση της δράσης που ερευνάται. Για την ακρίβεια, μελετά πρώτα τη δυσλειτουργία, εκεί όπου εμφανίζεται, και στη συνέχεια αναλαμβάνει δράση στοχεύοντας να τη βελτιώσει ή ακόμα και να βρει λύσεις στο πρόβλημα (Κοντογεώργη, 2020). Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης, ο εκπαιδευτικός έχει έναν ακόμη ρόλο, αυτόν του ερευνητή αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Γίνεται οργανικό μέρος της διαδικασίας και προσπαθεί να ανακαλύψει τις κοινωνικές αλλαγές που θα ωφελήσουν όλους τους συμμετέχοντες (Κωστή, 2016: 164).

### 2.3 Σχεδιασμός της έρευνας δράσης στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας

#### 2.3.1 Αφετηρία της έρευνας

Η ερευνήτρια ως εργαζόμενη σε ένα κέντρο μελέτης-ειδικό θεραπευτήριο, ήρθε σε επαφή με μαθητές που αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς παρατηρήθηκε, έπειτα από καθημερινή επαφή και τριβή με τα παιδιά, πως τα περισσότερα, παράλληλα με τις εκπαιδευτικές δυσκολίες αντιμετώπιζαν και συμπεριφορικά προβλήματα. Ιδιαίτερα στην ένταξη μέσα σε μια ομάδα, στην τήρηση των κανόνων, στο να συναισθανθούν το συμμαθητή τους, να σεβαστούν τα προσωπικά όρια του άλλου και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, κυρίως τα αρνητικά. Τότε, η ερευνήτρια συνειδητοποίησε πως μια τυπική διδασκαλία δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Έπειτα από συζητήσεις με το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της δομής και μελέτη διάφορων γνωματεύσεων, κατέληξε στο παρακάτω συμπέρασμα. Μέσα από εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το παιχνίδι και δε το θεατρικό συνδυαστικά με την

εφαρμογή δραματικών τεχνικών, είναι εφικτό να παρατηρηθεί βελτίωση στις κοινωνικές δεξιότητες αυτών των παιδιών

### 2.3.2 Προέρευνα

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να δείξει πως οι δραματικές τέχνες μπορούν να επιδράσουν θετικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως προς την ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η ερευνήτρια μελέτησε εκτενή βιβλιογραφία αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έπειτα, έγινε έρευνα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, συγκεκριμένα, ποιες είναι αυτές, σε ποια ηλικία κατακτιέται η καθεμία, ποιοι φορείς και με ποιο τρόπο συμβάλλουν στη καλλιέργεια αυτών. Κατόπιν, ερευνήθηκαν τα οφέλη της Δραματικής τέχνης, οι δυνατότητες και τα εργαλεία που προσφέρει στον εκπαιδευτικό. Αυτή η διεξοδική έρευνα έδωσε στην ερευνήτρια τις απαραίτητες [ΚΜ1] γνώσεις και πληροφορίες, βάση των οποίων σχεδίασε τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και επέλεξε τις κατάλληλες τεχνικές της Δραματικής τέχνης.

### 2.3.3 Αποσαφήνιση έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Ο σχεδιασμός της έρευνας είναι άμεσα συνδεδεμένος με το ερευνητικό ερώτημα. Σύμφωνα με τον Creswell (2016: 62, 113) ο ερευνητής περιορίζει τον σκοπό της έρευνας του σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και προσπαθεί να παραμείνει συνεπής σε αυτές, ώστε να τις απαντήσει στην έρευνά του. Αυτό είναι ουσιαστικά που θα κατευθύνει τον ερευνητή σχετικά με το ποια ερευνητική μέθοδο θα χρησιμοποιήσει, με ποια εργαλεία και τεχνικές θα συλλέξει, αλλά και θα παρουσιάσει τα δεδομένα του.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα στην παρούσα έρευνα είναι το εξής: Η Δραματική τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Με αφετηρία αυτό το ερώτημα προκύπτουν τα εξής δευτερεύοντα ερωτήματα:

1. Η διεξαγωγή των παρεμβάσεων θα επηρεάσει τους μαθητές αναφορικά με την ένταξη τους στην ομάδα και τη συνεργασία;
2. Η διεξαγωγή των παρεμβάσεων θα συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών;



3. Η διεξαγωγή των παρεμβάσεων θα συμβάλλει θετικά στην καλύτερη επικοινωνία των μαθητών;

#### *2.3.4 Στρατηγικές δράσης*

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό να μελετήσει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω της Δραματικής τέχνης. Η ερευνήτρια θα επικεντρωθεί στα ίδια τα υποκείμενα, δηλαδή στον τρόπο που αυτή επιδρά στους μαθητές, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Στην πραγματικότητα, η μελέτη εστιάζει περισσότερο στην διαδικασία, μέσω της οποίας επέρχεται η βελτίωση της δράσης, και όχι σε κάποιο στατιστικό αποτέλεσμα που θα επιβεβαιώνει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ως επίτευγμα. Επομένως, η ποιοτική μέθοδος, που θέτει το υποκείμενο στο επίκεντρο και περιγράφει εις βάθος και με λεπτομέρεια τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των υποκειμένων κρίθηκε η καταλληλότερη. Δηλαδή, ανταποκρίνεται καλύτερα στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής τουλάχιστον δώδεκα παρεμβάσεων, σε τέσσερις κύκλους επανάληψης.

#### *2.3.5 Ποιοτικό μέρος έρευνας*

Στη παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η σταθερή συγκριτική ανάλυση για τη συλλογή και παρουσίαση των δεδομένων. «Η σταθερή συγκριτική ανάλυση μπορεί να περιλάβει δεδομένα πολλαπλών μορφών, ενώ η ανάλυση ξεκινά πολύ νωρίς και ολοκληρώνεται σχεδόν παράλληλα με τη συλλογή των δεδομένων» (Κωστή, 2016: 170). Σε αυτή τη μορφή έρευνας, ο ερευνητής αρχικά συλλέγει τα δεδομένα, τα εξετάζει για την ανάδυση θεματικών, προκειμένου να τα κατηγοριοποιήσει και συνεχίζει, αυτή τη φορά, να συλλέγει δεδομένα για κάθε κατηγορία ξεχωριστά. Αφού, καταγράψει τις κατηγορίες που έχουν μελετηθεί, ερμηνεύει τα στοιχεία των δεδομένων και συνεχίζει την αναζήτηση κι άλλων στοιχείων. Μόλις συλλέξει και επεξεργαστεί τα δεδομένα οδηγείται στη σύνοψη, κωδικοποίηση και καταγραφή τους. Σύμφωνα με τους Glaser και Strauss (1967), η μέθοδος της σταθερής συγκριτικής ανάλυσης περιλαμβάνει τη συστηματική σύγκριση δεδομένων, που έχουν συλλεχθεί από διάφορες πηγές, με τις κατηγορίες που αναδύονται κατά την ανάλυση. Ειδικότερα, η σύγκριση αυτή επιτρέπει στους ερευνητές να εντοπίζουν σχέσεις, μοτίβα και θεματικές. Επομένως, οι θεωρίες που προκύπτουν είναι άμεσα συνδεδεμένες με την εμπειρική

πραγματικότητα. Αυτό που κάνει ξεχωριστή τη συγκεκριμένη μέθοδο είναι πως όλες οι φάσεις πραγματοποιούνται σχεδόν ταυτόχρονα με την ολοκλήρωσή τους και παράλληλα στηρίζεται στη σπειροειδή φύση της έρευνας δράσης (Robson, 2010).

### *2.3.6 Ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων*

Τα ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η συμμετοχική παρατήρηση, όπου σκιαγραφεί αυθόρμητες συμπεριφορές των μαθητών, μέσω των οποίων διαγράφεται ο τρόπος αντίδρασής τους. Κατά τον O' Connor (2005) ο ρόλος του παρατηρητή είναι πολυδιάστατος, καθώς μετακινείται μεταξύ δύο άκρων, αυτό της πλήρους συμμετοχής κατευθύνοντας την ομάδα και αυτό της αποστασιοποίησης από αυτήν. Η παρατήρηση διαχωρίζεται σε πρωτογενή, όπου ο ερευνητής είναι παρών κατά την εφαρμογή των παρεμβάσεων και σε δευτερογενή, όπου ο ερευνητής μελετά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν χωρίς να παρευρίσκεται σε αυτές (Καχριμάνης, Κόμης & Αβούρης, 2008: 193). Επιπλέον, γίνεται χρήση του ημερολογίου παρατήρησης, που συμπληρωνόταν αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης για να αποφευχθούν παραλείψεις, αναφορικά με τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές που εκδήλωναν οι μαθητές. Θεωρείται ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, μιας και ο ερευνητής καταγράφει σε αυτό παρατηρήσεις, προβληματισμούς, ιδέες και σκέψεις που προκύπτουν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ενώ, τέλος, αξιοποιήθηκαν τεκμήρια και προσωπικές αφηγήσεις των υποκειμένων της παρέμβασης.

### *2.3.7 Δείγμα*

Ως δείγμα ορίζεται ο πληθυσμός, που θέτει στο στόχαστρό του ο ερευνητής, και αποτελείται από μια ομάδα ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία μελετά και προσδιορίζει (Creswell, 2011). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης δίνει τη δυνατότητα το δείγμα του ερευνητή να είναι μικρότερης κλίμακας από ότι στη παραδοσιακή έρευνα. Η επιλογή μικρού μεγέθους δείγματος, αντί μεγάλου, επιβάλλεται και για πρακτικούς λόγους, αφού ο χρόνος που απαιτείται για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων καθιστά περίπλοκη τη διαχείριση ενός μεγάλου δείγματος (Mason, 2009). Για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων απαιτείται το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό της ομάδας που μελετάται. Στη συγκεκριμένη έρευνα η ομάδα μελέτης είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Η ερευνήτρια επέλεξε το διαθέσιμο ή βολικό δείγμα

καθώς δεν ήταν δυνατή η εξασφάλιση τυχαίου δείγματος. Η ερευνήτρια, λόγω της εργασίας της σε κέντρο μελέτης- ειδικό θεραπευτήριο, επέλεξε μαθητές από τη συγκεκριμένη δομή, στη πόλη του Άργους, που ήταν διαθέσιμοι για την έρευνα.

### *2.3.8 Εγκυρότητα έρευνας*

Η αξιοπιστία μιας εκπαιδευτικής έρευνας είναι θεμελιώδης. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκαν τέσσερις κύκλοι επεμβάσεων σε εβδομαδιαία βάση και σε βάθος χρόνου, τους τρεις μήνες με ταυτόχρονη επίμονη παρατήρηση. Αυτό εξυπηρετεί στην επαναληψιμότητα των κύκλων, δηλαδή στον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό. Παράλληλα θα αξιοποιηθεί η τριγωνοποίηση δεδομένων για την ενίσχυση της αξιοπιστίας. Αυτή δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διασταυρώσει ποικιλοτρόπως τα στοιχεία που διαθέτει, είτε χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές για τη συλλογή των δεδομένων, είτε επιλέγοντας διαφορετικές μεθόδους συλλογής τους. Η Mertens (2014) αναφέρει πως η χρήση πολλών πηγών και μεθόδων παρέχει μια πιο αντικειμενική θεώρηση του φαινομένου, έτσι η τριγωνοποίηση ενισχύει την εγκυρότητα της έρευνας. Επιπλέον, η εγκυρότητα θα ισχυροποιηθεί έπειτα από τον έλεγχο των μελών, όπου τα δεδομένα θα είναι προσβάσιμα προς τα υποκείμενα για να αντιδιαστέλλονται με αυτά οι αντιλήψεις τους και να διευρύνουν τις υπάρχουσες κατεκτημένες γνώσεις και απόψεις τους (Κωστή, 2016: 177-8).

### *2.3.9 Περιορισμοί της έρευνας*

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική, γεγονός που θέτει περιορισμούς ως προς τις αξιώσεις για γενίκευση. Σκοπός της ποιοτικής προσέγγισης δεν αποτελεί η γενίκευση, αλλά η ανάδειξη των σχέσεων και των δομών (Κωστή, 2016: 180). Φυσικά, υπάρχει η πιθανότητα μια συγκεκριμένη προσέγγιση να βοηθήσει ορισμένους μαθητές να βελτιωθούν σε έναν τομέα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η ίδια προσέγγιση θα ήταν εξίσου αποτελεσματική σε άλλες συνθήκες. Άλλος ένας παράγοντας, εξαιτίας του οποίου, δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε κάποια γενίκευση των αποτελεσμάτων, είναι η επιλογή διαθέσιμου ή βολικού δείγματος. Επιπρόσθετα, περιορισμοί στην έρευνα τίθενται και από τους ίδιους τους μαθητές λόγω της ασυνέπειάς τους από εξωγενείς παράγοντες.

## 2.4 Διδακτικό πλαίσιο

Η παρούσα έρευνα δράσης στηρίζεται σε μια παιδαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, εφαρμόζοντας τις τεχνικές της Θεατροπαιδαγωγικής, με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών Δημοτικού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ειδικότερα, η ομαδοσυνεργατική αποτελεί βασική παιδαγωγική προσέγγιση, διότι ενθαρρύνει τους μαθητές να εργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Johnson & Johnson, 2009). Με την ομαδική εργασία, τα παιδιά μαθαίνουν να εκφράζουν τις απόψεις τους, να ακούν τους άλλους, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν. Αυτή η προσέγγιση συνδυαστικά με την θεατροπαιδαγωγική και τις τεχνικές της, όπως είναι οι αυτοσχεδιασμοί και τα παιχνίδια ρόλων, δημιουργούν ένα ασφαλές πλαίσιο συνεργασίας για την υλοποίηση σκηνών ή τη δημιουργία ιστοριών. Κατ' αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η ομαδικότητα και η ενσυναίσθηση βελτιώνοντας την ικανότητά τους για συνεργασία και αλληλεπίδραση.

Από την άλλη, η βιωματική μάθηση, όπως την περιγράφει ο Dewey (1938), επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν μέσω της άμεσης εμπειρίας και της ενεργής συμμετοχής τους. Αντί να λαμβάνουν την πληροφορία παθητικά, συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους, βιώνουν συναισθήματα και αναπτύσσουν σχέσεις με τους άλλους, καθιστώντας τη μάθηση πιο ουσιαστική. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεατροπαιδαγωγική προσιδιάζει με την βιωματική μάθηση, αφού οι μαθητές βιώνουν συναισθήματα και καταστάσεις μέσω ρόλων, ενθαρρύνονται να εκφραστούν δημιουργικά και ανακαλύπτουν πρακτικούς τρόπους διαχείρισης προβλημάτων, ενισχύοντας τις ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Με αυτόν τον τρόπο, οι τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε ένα ασφαλές και συνεργατικό περιβάλλον. Με τις στρατηγικές της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης, η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή, προάγει την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητες με τρόπο βιωματικό και συνεργατικό.

## 2.5 Παρεμβάσεις

Η ομάδα αποτελούνταν από 12 μαθητές, της Γ΄ και Δ΄ τάξης του Δημοτικού, που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες. Πρόκειται για 7 κορίτσια και 5 αγόρια.

Η πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε 2/2/2024, με διάρκεια 45 λεπτά, με σκοπό τη γνωριμία και την ενίσχυση της συνεργασίας των μελών της ομάδας. Αρχικά, τα μέλη σχημάτισαν έναν κύκλο, όπου το καθένα συστήθηκε λέγοντας το όνομά του, τι του αρέσει, και παίρνοντας μια στάση που το εκφράζει, την οποία επαναλάμβαναν όλοι. Στη συνέχεια, κάθισαν σε καρέκλες και συμμετείχαν σε ένα παιχνίδι αλλαγής θέσεων, με βάση κοινά χαρακτηριστικά τους. Έπειτα, τα μέλη σχημάτισαν γραμμές αγκαζέ για το παιχνίδι «γάτα και ποντίκι», όπου το ποντίκι έπρεπε να γλιτώσει από τη γάτα. Αυτό μπορούσε να συμβεί μόνο αν το ποντίκι πιανόταν από τη μια άκρη μιας γραμμής. Τέλος, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και κλήθηκαν να βρουν λύσεις σε φανταστικά σενάρια, όπως τουρίστες που ψάχνουν οδηγίες και μια παρέα σε ένα πλημμυρισμένο πλοίο, κάνοντας αυτοσχεδιασμούς. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση, όπου τα μέλη μοιράστηκαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Η δεύτερη παρέμβαση υλοποιήθηκε 9/2/2024, διάρκειας 45 λεπτών, με στόχο την ενεργοποίηση των μελών και τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Ξεκίνησε με ένα παιχνίδι γνωριμίας και ενεργοποίησης, όπου τα παιδιά σχημάτισαν κύκλο και έστειλαν παλαμάκια λέγοντας το όνομα του διπλανού τους. Στη συνέχεια, ακολούθησε το παιχνίδι «ποτάμι-όχθη» για ενίσχυση της ομαδικότητας, με τα μέλη να πηδούν μπροστά ή πίσω ανάλογα με την εντολή της εμπυχωτριάς. Έπειτα, ένας μαθητής με δεμένα μάτια προσπαθούσε να αναγνωρίσει ποιος τον άγγιζε, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση. Στη δράση που ακολούθησε, τα μέλη χωρίστηκαν σε ζευγάρια, με τον «άλαλο» να καθοδηγεί τον «τυφλό» με σωματικές κινήσεις προκειμένου να αρχίσουν να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον. Τέλος, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και έπαιξαν το παιχνίδι εμπιστοσύνης, όπου έφεταν και οι υπόλοιποι τους συγκρατούσαν. Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με συζήτηση και ανταλλαγή συναισθημάτων.

Η τρίτη παρέμβαση έγινε στις 16/2/2024, με διάρκεια 60 λεπτά, στοχεύοντας στον σεβασμό των ορίων, την αποδοχή του άλλου και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Ξεκίνησε με άσκηση γνωριμίας, όπου οι μαθητές έλεγαν το όνομά τους συνοδευοντάς το με μία κίνηση, την οποία επαναλάμβανε η ομάδα. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και έπαιξαν το παιχνίδι «Καθρέφτης», όπου αντέγραψαν ο ένας τις κινήσεις του άλλου σαν καθρέφτης. Ακολούθησε περπάτημα στον χώρο με διαφορετικές συνθήκες, όπως το περπάτημα στο προαύλιο του σχολείου υπό διάφορες

συναισθηματικές καταστάσεις. Έπειτα, οι μαθητές άκουσαν μια αφήγηση για την Άννα, ένα παιδί που αντιμετώπιζε εκφοβισμό. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες για να δραματοποιήσουν μια σκηνή, όπου η Άννα βρίσκει το θάρρος να μιλήσει στους φίλους της για το πρόβλημά της και να βρει μαζί τους μια λύση. Η παρέμβαση έκλεισε με συζήτηση σε κύκλο, όπου τα παιδιά μοιράστηκαν σκέψεις και συναισθήματα.

Η τέταρτη παρέμβαση διεξήχθη στις 23/2/2024, διάρκειας 60 λεπτών, με κύριο σκοπό την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων. Ξεκίνησε με τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω κινήσεων και η ομάδα να προσπαθεί να τα αναγνωρίσει. Κατόπιν, καθισμένοι σε κύκλο, οι μαθητές τράβηξαν τυχαίες κάρτες με συναισθήματα και περιέγραψαν προσωπικές εμπειρίες που τα αντιπροσώπευαν. Ακολούθησε το παιχνίδι της «Σιωπηλής Κραυγής» εξωτερικεύοντας τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, κάθε μία παρουσίασε ένα συναίσθημα μέσα από παγωμένες εικόνες, και οι άλλοι προσπαθούσαν να το αναγνωρίσουν. Τέλος, συζήτησαν τις εμπειρίες τους από τις ασκήσεις και έκλεισαν γράφοντας τα συναισθήματα, που ένιωσαν καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, σε ένα χαρτί με περίγραμμα ενός παιδιού.

Η πέμπτη παρέμβαση ολοκληρώθηκε 01/03/2024 και είχε διάρκεια 60 λεπτών. Στόχευε στη διαχείριση συναισθημάτων. Αρχικά, οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο και με τη βοήθεια ενός κουτιού, που περιείχε διάφορα συναισθήματα, ζωγράρισαν το συναίσθημα που επέλεξαν. Στη συνέχεια, κατέγραψαν στον πίνακα τα συναισθήματα που ήθελαν να διερευνήσουν με το παιχνίδι των παρεκκλίσεων. Η επόμενη δραστηριότητα περιλάμβανε μια αφήγηση για τον Αντώνη, ένα παιδί που μετακομίζει από την Αθήνα σε ένα χωριό, αλλάζοντας περιβάλλον, γεγονός που τον δυσκολεύει να κάνει νέους φίλους. Η αφήγηση αποτελούσε αφορμή για τους μαθητές να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες. Γι' αυτό, χωρίστηκαν σε ομάδες και σκέφτηκαν τρόπους να βοηθήσουν τον ήρωα να ξεπεράσει τις ανασφάλειές του. Αφού παρουσίασαν τους αυτοσχεδιασμούς τους, η συνάντηση ολοκληρώθηκε με συζήτηση και με τους μαθητές να γράφουν ένα γράμμα σε ρόλο στον μελλοντικό τους εαυτό.

Η έκτη παρέμβαση διεξήχθη στις 08/03/2024 με στόχο τη διαχείριση συγκρούσεων και την εύρεση τρόπων επίλυσής τους. Είχε διάρκεια 60 λεπτά Αρχικά, τα παιδιά συμμετείχαν στο παιχνίδι «Το ποντικάκι» για ζέσταμα. Στη συνέχεια, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες με ένα χρωματιστό μπαλάκι η καθεμία, προσπαθώντας να

τα επιστρέψουν γρήγορα στον αρχικό τους κάτοχο. Ακολούθησε το παιχνίδι «Γλύπτης-γλυπτά», όπου σε ζευγάρια, ο ένας μαθητής αναπαριστούσε ένα συναίσθημα δίνοντας μορφή στο σώμα του άλλου. Μετά, οι μαθητές με ιδεοθύελλα εντόπισαν διάφορες καταστάσεις σύγκρουσης από την καθημερινότητά τους που τις δραματοποίησαν, ενώ οι θεατές μπορούσαν να διακόπτουν τη δράση και να επεμβαίνουν προτείνοντας λύσεις. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση για τις εμπειρίες και τα συναισθήματα που βίωσαν κατά τη διάρκεια της συνάντησης.

Η έβδομη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 29/3/2024 με διάρκεια 60 λεπτά και στόχευε στην τήρηση ορίων και τον σεβασμό των άλλων. Η συνάντηση ξεκίνησε με την άσκηση «Η μαριονέτα» για να ενεργοποιηθεί το σώμα και η φαντασία. Ακολούθησε το παιχνίδι «Τυφλό πρόσωπο», όπου ένας μαθητής με κλειστά μάτια προσπαθούσε να αγγίξει τους άλλους, ενισχύοντας την ακρόαση και την προσοχή. Έπειτα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες για ένα παιχνίδι ρόλων σε καφετέρια, με τους σερβιτόρους να εξυπηρετούν απαιτητικούς πελάτες. Οι ρόλοι συνδυάστηκαν με την ελευθερία έκφρασης που προσφέρει ο αυτοσχεδιασμός, ενισχύοντας την ομαδικότητα και την επικοινωνία. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση σε κύκλο.

Η όγδοη παρέμβαση έγινε στις 5/4/2024 με διάρκεια 45 λεπτά και αποσκοπούσε την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η συνάντηση άρχισε με το παιχνίδι του μπαλονιού, όπου κάθε μαθητής έπρεπε να μεταφέρει το μπαλόνι και να εκφράσει ένα συναίσθημα που νιώθει εκείνη τη στιγμή, εξηγώντας το. Σειρά είχε το παιχνίδι «Αδάμ και Εύα», όπου δύο τυχαία μέλη προσπαθούν να βρουν το ένα το άλλο με κλειστά μάτια. Προχωρώντας, οι μαθητές διάλεξαν αντικείμενα από μια τσάντα και δημιούργησαν προσωπικές ιστορίες, οι οποίες συνδυάστηκαν σε ομαδική ιστορία για δραματοποίηση. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με συζήτηση για τις εμπειρίες τους και πώς θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες τους.

Η ένατη παρέμβαση υλοποιήθηκε 12/4/2024, διήρκεσε 60 λεπτά και επικεντρώθηκε στη διαχείριση προβλημάτων και την επίλυσή τους μέσω συνεργασίας. Ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Μυστήριο», όπου οι μαθητές μοιράστηκαν τις πρώτες τους σκέψεις σχετικά με αυτή τη λέξη. Έπειτα, ακολούθησε το παιχνίδι «Μάντεψε ποιος είναι ο ένοχος», όπου χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: τους αστυνομικούς και τους αθώους. Οι αστυνομικοί προσπαθούσαν να εντοπίσουν τον ένοχο που σκάει τις μπάλες στο σχολείο. Έπειτα, οι μαθητές μοιράστηκαν σε ομάδες κατασκόπων και κλήθηκαν να λύσουν ένα μυστήριο που σχετιζόταν με την εξαφάνιση μιας ποδοσφαιρικής

μπάλας. Κάθε ομάδα είχε έναν φάκελο με στοιχεία και μαρτυρίες. Στο τέλος, οι ομάδες συζήτησαν τις σκέψεις και τις δυσκολίες που συνάντησαν.

Η δέκατη παρέμβαση ολοκληρώθηκε στις 19/04/2024 με στόχο την αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών σε ομαδικές δράσεις. Διήρκεσε 60 λεπτά. Η πρώτη δραστηριότητα ήταν το παιχνίδι «Κόμβοι», όπου τα παιδιά σχημάτισαν κύκλο και ένωσαν τα χέρια τους, προσπαθώντας να ξετυλίξουν τον κόμπο που σχηματίστηκε, χωρίς να αποσυνδέσουν τα χέρια τους, ενισχύοντας τη συνεργασία και τη συγκέντρωση. Ακολούθησε το παιχνίδι αυτοσχεδιασμού «Ιστορίες λόγου-Ιστορίες σώματος», όπου τα 0 παιδιά συνεργάστηκαν σε ζευγάρια, με το ένα να μιλά χωρίς να χρησιμοποιεί τα χέρια και το άλλο να εκτελεί τις κινήσεις του. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την δημιουργία αυτοσχέδιων σκηνών που περιλάμβαναν την τοποθεσία, τον ήρωα, τον αντίπαλο, τον βοηθό και την αποστολή του ήρωα. Στο τέλος, συζητήθηκαν οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν.

Η ενδέκατη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 26/04/2024 και είχε ως στόχο την ενίσχυση του σεβασμού και της ενσυναίσθησης. Διήρκεσε 60 λεπτά. Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δημιουργία ενός κύκλου, όπου κάθε μαθητής εξέφρασε αν του αρέσουν τα ταξίδια και ποιον προορισμό θα ήθελε να επισκεφτεί. Ύστερα, οι μαθητές «ταξίδεψαν» μέσα στον χώρο, ενώ κάποια μέλη της ομάδας «παγώνανε», απαιτώντας από τους άλλους να το αναγνωρίσουν και να παγώσουν επίσης. Ακολούθησε παιχνίδι ρόλων, όπου τα ζευγάρια δραματοποίησαν διάφορες συνθήκες μετανάστευσης. Μετά, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν παγωμένες εικόνες για να αποτυπώσουν, μηνύματα, σχετικά με τους μετανάστες. Η παρέμβαση έκλεισε με συζήτηση για τα συναισθήματα που βίωσαν και με μια δραστηριότητα χαλάρωσης, όπου είχαν την ευκαιρία να αφηγηθούν ιστορίες δικές τους ή φίλων τους.

Τέλος, η δωδέκατη παρέμβαση υλοποιήθηκε στις 17/05/2024 και είχε ως στόχο την αποτελεσματική συνεργασία των μαθητών σε ομαδικές δραστηριότητες. Διήρκεσε 60 λεπτά. Η παρέμβαση άρχισε με το παιχνίδι «Η μέρα μου», όπου οι μαθητές σχημάτισαν κύκλο και κάθε συμμετέχων έλεγε μια λέξη που περιγράφει τη μέρα του και ο επόμενος πρόσθετε ακόμη μια, μέχρι να ολοκληρωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο η περιγραφή της μέρας τους. Ενισχύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την ακρόαση και τη συνεργασία. Εν συνεχεία, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες για να επιλέξουν θέματα για αυτοσχεδιαστικές σκηνές, όπως πάρτι γενεθλίων ή εκδρομή στον ζωολογικό κήπο κ.α. Μετά από προετοιμασία, παρουσίασαν τις σκηνές τους, ενώ η εμψυχώτρια χρησιμοποιούσε το «Πάγωμα» για να αλλάζει τους ρόλους και τις καταστάσεις. Στο



τέλος, ακολούθησε συζήτηση, αρχικά για τις εμπειρίες και τις σκέψεις που προέκυψαν από αυτή τη συνάντηση και έπειτα μοιράστηκαν συναισθήματα, στιγμές, σκέψεις και μαθήματα που αποκόμισαν με το πέρας όλων αυτών των συναντήσεων.

### 3. Παρουσίαση και σχολιασμός ευρημάτων

Το παρόν κεφάλαιο, εστιάζει στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Η ερευνήτρια, διεξάγοντας δώδεκα παρεμβάσεις και συγκρίνοντας τα δεδομένα που προέκυψαν, παρατήρησε ότι οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με δυσκολίες, κυρίως σε τρεις βασικούς τομείς: τη συνεργασία, την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα, η έλλειψη και η υπανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας διαπιστώθηκε ότι έχει καθοριστικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της συνεργασίας. Στην παρουσίαση που ακολουθεί, τονίζεται πώς οι παραπάνω δεξιότητες συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Δίνεται έμφαση στο πώς αυτές οι βασικές πτυχές της κοινωνικής μάθησης συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών.

#### 3.1 Η Αλληλεξάρτηση Συνεργασίας, Επικοινωνίας και Ενσυναίσθησης

##### 3.1.1 Πρώτος κύκλος παρεμβάσεων

Ξεκινώντας από τον πρώτο κύκλο παρεμβάσεων και συγκεκριμένα από τη πρώτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν κάποια παιχνίδια γνωριμίας και κάποια που απαιτούσαν τη συνεργασία για την επίλυση διάφορων προβλημάτων. Τα παιδιά ήταν έντονα ενθουσιασμένα και περίεργα για το τι πρόκειται να συμβεί. Όμως, ο ενθουσιασμός δημιούργησε αρκετές δυσκολίες αναφορικά με τη συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες. Συγκεκριμένα, ήδη από την αρχή σημειώθηκε δυσκολία στη δημιουργία και στη διατήρηση του κύκλου. Επίσης, μιλούσαν ταυτόχρονα, όλοι ήθελαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους, χωρίς όμως να επιδεικνύουν την απαραίτητη υπομονή δίνοντας χώρο και χρόνο. Παρατηρήθηκε η έλλειψη ενσυναίσθησης, η οποία αποτέλεσε τροχοπέδη στην ομαλή ένταξη και συμμετοχή στην ομάδα.

Ειδικότερα, όταν κλήθηκαν να χωριστούν σε ομάδες με στόχο να συζητήσουν πώς θα λύσουν το πρόβλημα που τους ανατέθηκε και να σχεδιάσουν τη δραματοποίηση της σκηνής, ένας μαθητής, ο Μ., έδειξε να δυσκολεύεται σημαντικά να αποκωδικοποιήσει τι του λένε τα μέλη της ομάδας του, με αποτέλεσμα διαρκώς να γελάει. Η αδυναμία του μαθητή να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει, αποσυντόνισε την ομάδα. Κάθε προσπάθεια για συνεργασία ματαιωνόταν δημιουργώντας δυσφορία και απογοήτευση στα μέλη της. Τα συναισθήματα αυτά αποτυπώθηκαν έντονα και κατά τη διάρκεια της

δραματοποίησης της συγκεκριμένης ομάδας, καθώς ο Μ. εξακολουθούσε να γελάει. Έτσι, ένα μέλος της ομάδας εν μέσω της παράστασης είπε εκνευρισμένα:

*«Σταμάτα να γελάς πια, κάνεις ό,τι σου έρθει, τόση ώρα λέγαμε ποιος είναι ο ρόλος σου...»*

Προκόπης, Δ' Δημοτικού

Οι άλλες δύο ομάδες συνεργάστηκαν καλύτερα, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και διαφωνίες. Επικρατούσε ηρεμία και συζήτηση προκειμένου να ξεπεραστούν εμπόδια και δυσκολίες που προκύπταν. Σε αυτό, θεωρώ, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και το γεγονός πως η σύσταση των δύο αυτών ομάδων, παρόλο που έγινε τυχαία, έφερε σε επαφή παιδιά που ήδη γνωρίζονταν. Υπήρχε μεταξύ τους μια οικειότητα εκτός της ομάδας και του συγκεκριμένου πλαισίου.

Στη δεύτερη συνάντηση δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε τα μέλη της ομάδας να αρχίσουν να γνωρίζονται και να δένονται περισσότερο. Παρατηρήθηκε, πάλι, δυσκολία στη δημιουργία και τήρηση του κύκλου. Έπειτα από καθοδήγηση της εμπυχωτριάς κατάφεραν να δημιουργήσουν έναν κύκλο, αλλά όχι να τον διατηρήσουν για αρκετή ώρα.

Στη συνέχεια, ένα από τα παιχνίδια που περιλάμβανε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα ήταν «Ο τυφλός και ο άλαλος». Τα ζευγάρια δυσκολεύτηκαν να αποφασίσουν ποιος θα είναι ο τυφλός. Υπήρχε αμηχανία και αβεβαιότητα για το αν μπορούν να εμπιστευτούν το άλλο μέλος του ζευγαριού. Σύντομα, όμως, φάνηκε να ξεπερνούν αυτές τις ανασφάλειες και οι άλαλοι να οδηγούν με μεγάλη επιτυχία τους τυφλούς. Αυτή η επιτυχία, τους άλλαξε τη διάθεση, ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους δίνοντάς τους την πεποίθηση ότι μπορούν όλοι μαζί να καταφέρουν πράγματα πέρα από τις αρχικές τους προσδοκίες και ενδιασμούς.

*«Κυρία στην αρχή φοβήθηκα που έκλεισα τα μάτια μου και δεν ήξερα που πάω, αλλά όταν τελείωσε το παιχνίδι χάρηκα πολύ που τα καταφέραμε με την Ιωάννα»*

Νικολέτα, Δ' Δημοτικού

Ακολούθησε ένα παιχνίδι, όπου ένας έκλεινε τα μάτια του με μαντήλι και κάποιος άλλος στεκόταν απέναντι του και ο τυφλός προσπαθούσε να καταλάβει ποιος είναι αυτός που αγγίζει. Σε αυτό το παιχνίδι, οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά χωρίς δισταγμούς. Ήταν πολύ συγκεντρωμένοι στο στόχο, που ήταν κοινός για όλους, αφού όλοι προσπαθούσαν να κάνουν ησυχία ή και να βοηθήσουν τα δυο παιδιά που βρίσκονται μέσα στον κύκλο. Αναδεικνύεται, λοιπόν, πως η εξοικείωση με τις δραστηριότητες, η τριβή και η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές δράσεις οδηγούν

στη σταδιακή ανακούφιση από τον άγχος και την ανασφάλεια. Η απαλλαγή από αυτά τα συναισθήματα απελευθερώνει τους μαθητές και ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και την ομαλότερη συνεργασία τους.

Η τρίτη παρέμβαση είχε ως στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης χρησιμοποιώντας τεχνικές του δράματος που παράλληλα ενίσχυαν και τη συνεργασία. Στην ανάπτυξη της παρέμβασης υπήρχε ένα κομμάτι αφήγησης. Όταν τους ζητήθηκε να κλείσουν τα μάτια και να την ακούσουν προσεκτικά, δύο μαθητές δίστασαν να τα κλείσουν και αντ' αυτού περίμεναν να τα κλείσουν πρώτα οι υπόλοιποι και μετά οι ίδιοι. Το αίσθημα ανασφάλειας ήταν διακριτό, αλλά διαπιστώνεται μια μικρή πρόοδος καθώς παρουσιάστηκε σε λιγότερους μαθητές από την προηγούμενη παρέμβαση. Αυτή η διαφορά σε συνδυασμό με τη δυσκολία τριών παιδιών να ενταχθούν στην ομάδα που τους έτυχε, αφού χωρίστηκαν από τα παιδιά που έκαναν παρέα, επηρέασαν ουσιαστικά τον τομέα της συνεργασίας.

Ειδικότερα, οι τρεις μαθητές που εκδήλωσαν δυσαρέσκεια για την ομάδα τους, στη συνέχεια απομονώθηκαν και δε συμμετείχαν στη συζήτηση για την επίλυση του προβλήματος που είχε τεθεί. Η ομάδα δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί και έτσι ξεκίνησαν να παίρνουν αποφάσεις, χωρίς να συμπεριλαμβάνουν τους τρεις μαθητές. Συνέπεια αυτού ήταν να ανέβουν στη σκηνή και να επικρατεί μια σύγχυση για το τι ρόλο έχει ο καθένας και ασυμφωνία ως προς τη λύση που είχαν να προτείνουν. Μάλιστα, ο ένας εκ των τριών, επί σκηνής, απλά περιφερόταν χωρίς να κάνει τίποτα, γεγονός που αποσυντόνισε παραπάνω την υπόλοιπη ομάδα.

*«Κυρία, εμένα δε μου άρεσε καθόλου σήμερα γιατί χωρίστηκα από τους φίλους μου»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

*«Εμένα κυρία με νευρίασαν πολύ, γιατί τους λέγαμε πόση ώρα να έρθει να βρούμε όλοι μαζί μία λύση και αυτοί κάθονταν στην άκρη και δε μιλούσαν. Η σκηνή που φτιάξαμε δεν ήταν ωραία, ο καθένας έκανε ότι του ερχόταν στο κεφάλι...»*

Νεφέλη, Δ' Δημοτικού

Η δεύτερη ομάδα δεν ήταν και απόλυτα ικανοποιημένη από τη σύστασή της, αλλά δεν υπήρχε τόσο έντονη δυσαρέσκεια. Το διαχειρίστηκαν καλύτερα και προσπάθησαν να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία εύρεσης λύσης. Όσον αφορά την επίδραση των θεατροπαιδαγωγικών παιχνιδιών στα παιδιά η εμπυχωτέρα παρατήρησε πως τα παιδιά πράγματι μπήκαν μέσα στο ρόλο που τους δόθηκε και τον συναισθάνθηκαν και αυτό συμπεραίνεται από την συζήτηση-αξιολόγηση, όπου τα παιδιά μοιράστηκαν σκέψεις και συναισθήματα. Ειδικότερα:

*«Εγώ κυρία, έκανα την Άννα και αισθάνθηκα πολύ άσχημα και στεναχωρημένη που δεν έπαιζε στα διαλείμματα με τους φίλους της για να μη την κοροϊδεύουν»*

Ελεάνα, Γ' Δημοτικού

*«Εγώ έπρεπε να είμαι το παιδί που κοροϊδεύει την Άννα, αλλά δεν μπορούσα να το κάνω αυτό ειδικά όταν την είδα μετά να φεύγει κλαίγοντας. Ένωσα ότι είμαι πολύ κακός.»*

Προκόπης, Δ' Δημοτικού

Έτσι έκλεισε ο πρώτος κύκλος παρεμβάσεων, με αρκετές δυσκολίες, οι οποίες πολύ σταδιακά υπήρχαν δείγματα ότι ελαττώνονται.

### *3.1.2 Δεύτερος κύκλος παρεμβάσεων*

Ακολούθησε ο δεύτερος κύκλος θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ξεκινώντας με την τέταρτη συνάντησή μας που η θεματική της ήταν η αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων. Οι μαθητές στην ομαδική δραστηριότητα διάλεξαν τυχαία ένα συναίσθημα από το κουτί συναισθημάτων. Αποστολή κάθε ομάδας ήταν να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα γι' αυτό. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στη μια ομάδα μέλος της ήταν ο Μ. που επανέλαβε τη συμπεριφορά που είχε και σε προηγούμενη παρέμβαση, δηλαδή γελούσε ασταμάτητα και υπήρχε έλλειψη συγκέντρωσης. Όμως σε αυτή τη συνάντηση η αγανάκτηση και οι παρατηρήσεις των υπόλοιπων μελών τον επανάφεραν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Από το σημείο αυτό και έπειτα η ομάδα ήταν σε μεγάλο βαθμό λειτουργική. Ταυτόχρονα, η άλλη ομάδα σημείωσε σημαντική πρόοδο στο τομέα της επικοινωνίας, καθώς για πρώτη φορά έδωσαν τόσο χώρο ο ένας στον άλλον να εκφραστεί, δίχως να διακόπτουν αυτόν που μιλά. Βεβαίως, η τόσο καλή επικοινωνία ήταν αρωγός για την καλή συνεργασία τους. Αυτό αποδείχθηκε από τις αρμονικές και πετυχημένες παρουσιάσεις των παιδιών προς το τέλος της συνάντησης. Κλείνοντας αναφέρθηκαν τα εξής:

*«Εγώ έμαθα καινούριες λέξεις που δεν τις ήξερα, όπως η αγανάκτηση και άλλες λέξεις... και μου έκανε εντύπωση που κάναμε τόσο ωραία εικόνα και συνεργαστήκαμε ο ένας με τον άλλον»*

Νεφέλη, Δ' Δημοτικού

*«Ναι, πρώτη φορά που τα καταφέραμε τόσο καλά κυρία»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

Έπειτα, η πέμπτη συνάντηση στόχευε στη διαχείριση συναισθημάτων. Προτού ξεκινήσει η παρέμβαση, οι μαθητές βρίσκονταν σε ένταση και επικρατούσε μεγάλη αναστάτωση. Η εμπυχωτρία τους ρώτησε αν έχει συμβεί κάτι, αλλά απάντησαν αρνητικά. Αν και με δυσκολία στη συγκέντρωση, ξεκίνησαν οι δραστηριότητες και ήδη από τη δεύτερη κιόλας (οι μαθητές κλήθηκαν να απεικονίσουν σε ένα χαρτί το συναίσθημα που τράβηξαν τυχαία από το κουτί συναισθημάτων) οι μαθητές ηρέμησαν σημαντικά. Βέβαια, τέσσερις μαθητές δυσκολεύτηκαν να αποτυπώσουν με μια μικρή ζωγραφιά το συναίσθημα που τους έτυχε. Υπήρξε μια σύγχυση και δυστοκία στη μη λεκτική επικοινωνία, που ξεπεράστηκε, ύστερα από παρέμβαση της εμπυχωτριάς.

Ακολούθως, περνώντας στο παιχνίδι των παρεκκλίσεων όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες έπρεπε να καταγράψουν πρώτα τα συναισθήματα. Το ενδιαφέρον των παιδιών επικεντρώθηκε κυρίως στη χαρά, τον φόβο, την αγάπη και τον ενθουσιασμό. Εντυπωσιακή ήταν η επιλογή των παιδιών να διαλέξουν ένα συναίσθημα από αυτά που κατέγραψαν μέσω ψηφοφορίας. Δεν έκαναν αυτή την επιλογή εξ αρχής, αφού πρώτα ξεκίνησαν να μιλούν όλοι μαζί με ενθουσιασμό, σε σημείο που δεν ακούγονταν όλοι. Δεν υπήρχε καλή επικοινωνία μεταξύ τους με συνέπεια να δημιουργείται ένταση, σύγχυση, εκνευρισμός και να παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή της δράσης, έως ότου επενέβη ένας μαθητής:

*«Ρε παιδιά, πως θα τα γράψουμε; Φωνάζουμε όλοι μαζί... εγώ λέω να μας λέει η κυρία κάθε φορά ένα συναίσθημα και εμείς να σηκώνουμε το χέρι μας αν συμφωνούμε και στο τέλος θα μετρήσουμε ποιο συναίσθημα είχε τα περισσότερα χέρια»*

Χρήστος, Δ' Δημοτικού

Όλα τα παιδιά συμφώνησαν και κατέληξαν στη χαρά και το παιχνίδι ολοκληρώθηκε, χωρίς προβλήματα και δυσκολίες. Προχωρώντας στον σχεδιασμό μιας δραματοποίησης υπήρξαν ορισμένες δυσκολίες. Ο Φ. εκδήλωσε, ξανά, έντονη άρνηση, μόλις είδε τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και είπε:

*«Εγώ δε θέλω κυρία να είμαι με αυτή την ομάδα, γιατί ήθελα να είμαι μαζί με τον Προκόπη που είναι φίλος μου»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

Τότε, η εμπυχωτρία τον πλησίασε και του εξήγησε πως η επιλογή ήταν τυχαία και πως τα μέλη της ομάδας του είναι εξίσου αξιόλογα και ικανά να καταφέρουν όλοι μαζί κάτι καλό. Μάλιστα, του επισήμανε ότι πρέπει να αναλογιστεί, αν με αυτή του τη στάση στενοχωρεί και φέρνει σε δύσκολη θέση τα άλλα μέλη της ομάδας του. Ο Φ. δυσκολευόταν πολύ να το διαχειριστεί και έτσι η εμπυχωτρία του υπενθύμισε πως έχει

τη δυνατότητα, ανά πάσα στιγμή, να αποσυρθεί και να μη συμμετέχει. Επέλεξε να μην συμμετέχει στη δραστηριότητα αυτή. Η δυσκολία του να ενταχθεί σε μια ομάδα που δεν νιώθει συναισθηματικό δέσιμο με κάποιο από τα μέλη, είχε ως επακόλουθο να τον αποτρέψει από τη συμμετοχή σε κάτι ομαδικό. Η ομάδα του ξεκίνησε να εργάζεται με ηρεμία εν απουσία του. Μετά από λίγο, ο Φ. αποφάσισε να επιστρέψει και να συμμετέχει. Ήταν ένα σημαντικό βήμα για τον ίδιο και όλοι τον δέχτηκαν. Η επιστροφή του, βέβαια, έφερε ένταση και διαπληκτισμούς αναφορικά με το ποιος θα αναλάβει τον ρόλο του πρωταγωνιστή, ο οποίος θα καθόταν σε μια καρέκλα. Κυριαρχούσε σύγχυση τόσο κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, όσο και κατά τη διάρκεια της παρουσίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, το κοινό να αδυνατεί να κατανοήσει αυτό που συμβαίνει επί σκηνής.

Μετά το πέρας της δραματοποίησης αυτής το κοινό εξέφρασε τις σκέψεις του:

*«Κυρία, εγώ δεν θέλω να πω για την ιστορία του Αντώνη, αλλά ότι δεν κατάλαβα τη λύση που πρότεινε η πρώτη ομάδα, γιατί μιλάγαν συνεχόμενα και δεν καταλάβαινα τι έλεγαν και τι έκαναν»*

Ελεάνα, Γ' Δημοτικού

*«Εγώ δεν κατάλαβα τίποτα, γιατί μόλις είπατε τέλος χρόνου η Ιωάννα από την ομάδα μας, είπε εντάξει, πάμε είμαστε έτοιμοι και εγώ δεν είχα καταλάβει τι είχαμε αποφασίσει να κάνουμε, γι' αυτό και στη σκηνή έκανα ό,τι να 'ναι»*

Μανώλης, Γ' Δημοτικού

Ύστερα από αυτές τις καταθέσεις των παιδιών η εμψυχώτρια τους ρώτησε:

*«Τι πιστεύετε ότι έφταιγε και δεν μπόρεσαν τα παιδιά της πρώτης ομάδας να κάνουν μια κατανοητή παρουσίαση;».* Σε αυτή την ερώτηση απάντησαν μαθητές και από τις δύο ομάδες:

*«Γιατί κυρία όλη την ώρα τσακωνόμασταν για το ποιος θα κάτσει σε μια καρέκλα και μετά για το ποιος θα κάνει τον ρόλο του Αντώνη και χάσαμε χρόνο»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

*«Δεν μπορούσαμε να συνεργαστούμε, γιατί οι μισοί προσπαθούσαμε να σκεφτούμε μια λύση και οι άλλοι μισοί δεν ασχολούνταν με την αποστολή που είχαμε, αλλά με τους τσακωμούς»*

Ελεάνα, Γ' Δημοτικού

*«Κυρία δεν ακούγαμε ο ένας τον άλλον και μιλάγαμε όλοι μαζί και ο καθένας έλεγε αυτό που ήθελε και δεν αποφασίζαμε τι θα κάνουμε τελικά και για αυτό δεν ξέραμε τι κάνουμε».*

Μανώλης, Γ΄ Δημοτικού

*«Κυρία, δεν ήμουν σε αυτή την ομάδα, αλλά μάλλον έπρεπε να είναι πιο συγκεντρωμένοι για να πετύχουν»*

Νεφέλη, Δ΄ Δημοτικού

Οι μαθητές κατά το κλείσιμο της συνάντησης, όπως είναι φανερό αντιλήφθηκαν ορισμένες από τις βασικές αρχές της επιτυχημένης συνεργασίας. Εστίασαν στη σημασία του σεβασμού, της συγκέντρωσης και της ενσυναίσθησης. Ένα από τα σημαντικότερα βήματα στην ανάπτυξη της συνεργασίας μέχρι αυτό το σημείο.

Στην επόμενη συνάντηση, την έκτη, τα παιδιά ήρθαν με πολύ ωραία ενέργεια και διάθεση. Βέβαια, ο Μ., στην αρχή, κατά τη δημιουργία του κύκλου δυσκολεύτηκε να ακολουθήσει την ομάδα, μιας και έφευγε από αυτόν και γελούσε αποσυντονίζοντας τους υπόλοιπους. Μόλις δύο μαθητές εξέφρασαν την δυσανασχέτησή τους ως προς τη συμπεριφορά του Μ., ο τελευταίος έδειξε να κατανοεί και να συμμορφώνεται αναλόγως. Ο μαθητής δεν συναισθάνθηκε την ομάδα, αλλά η ανταπόκριση που έλαβε σχετικά με τη συμπεριφορά του, τον προβλημάτισε. Τον έκανε να σκεφτεί, ότι οι άλλοι δεν αισθάνονται καλά με αυτό, οπότε και θα πρέπει να αλλάξει συμπεριφορά και να συμβαδίσει με την ομάδα. Έτσι, το κλίμα ηρέμησε και η ομάδα ξεκίνησε με το πρώτο παιχνίδι «Το ποντικάκι», όπου σημειώθηκε μεγάλη και ενθουσιώδη ανταπόκριση. Στο δεύτερο παιχνίδι κάθε ομάδα είχε ένα μπαλάκι, το οποίο έπρεπε να κάνει έναν ολόκληρο κύκλο με νικήτρια την ομάδα που θα τον ολοκλήρωνε πρώτη, επέδειξαν μεγάλη συγκέντρωση και αφοσίωση. Ο ανταγωνισμός λειτούργησε σαν κίνητρο για καλύτερη συνεργασία, παρά σαν πηγή συγκρούσεων.

Στο τρίτο παιχνίδι, όμως, «Γλύπτης-γλυπτά» η ομάδα, που είχε ως μέλος της τον Φ., παρουσίασε δυσλειτουργίες και μη ομαλή συνεργασία. Η αιτία ήταν η συμπεριφορά του Φ., που αρνήθηκε να είναι ο γλύπτης, προτού προλάβει να συζητήσει με την ομάδα γι' αυτό. Έκτοτε, τα υπόλοιπα μέλη απέκτησαν αμυντική στάση. Ο χρόνος κυλούσε και η ομάδα δεν είχε σημειώσει ιδιαίτερη πρόοδο. Η εμπυχώτρια τους ενημέρωσε πως τους απομένει λίγος χρόνος και τους συμβούλεψε να τον αξιοποιήσουν σωστά. Η ομάδα αγχώθηκε και πιέστηκε χρονικά, γεγονός που τους παρακίνησε να προχωρήσουν σε υποχωρήσεις. Ο Φ., έπειτα, έγινε αρκετά πιο διαλλακτικός. Έτσι, συζήτησαν και πήραν γρήγορα αποφάσεις και παρουσίασαν ένα καλό αποτέλεσμα.

*«Εμένα μου άρεσε που σήμερα κατάφερα, με την ομάδα που είχα, να συνεργαστώ κάπως καλύτερα από την προηγούμενη φορά και να παρουσιάσουμε επιτέλους κάτι καλό»*

Φάμπιο, Δ΄ Δημοτικού



Ο ίδιος μαθητής φαίνεται από τη παραπάνω μαρτυρία να αναγνωρίζει στον εαυτό του τη μικρή εξέλιξη που κάνει αναφορικά με την συνεργασία και την συμμετοχή του σε ομαδικές δράσεις.

Συγχρόνως, η άλλη ομάδα ξεκίνησε να εργάζεται με κάποιες εντάσεις και διαφωνίες για το ποιος θα αναλάβει το ρόλο του γλύπτη, αλλά ξεπεράστηκαν γρήγορα. Παρουσιάστηκαν, βέβαια, κάποιες δυσκολίες επικοινωνίας γλύπτη και γλυπτών, όσο ο γλύπτης προσπαθούσε να τα διαμορφώσει. Συγκεκριμένα:

*«Εγώ κυρία δυσκολεύτηκα στα γλυπτά, γιατί ήμουν γλύπτης και προσπαθούσα να κάνω την γκριμάτσα που ήθελα να αντιγράψει ο Μ. και αυτός δεν καταλάβαινε και δεν τα γούρλωνε τα μάτια του όπως του έδειχνα. Εε μετά από λίγο εκνευρίστηκα κυρία και σταμάτησα να προσπαθώ, αφού και ο Μ. όλο γέλαγε και δεν προσπαθούσε να κάνει αυτό που του έδειχνα»*

Προκόπης, Δ' Δημοτικού

*«Μα δεν μπορούσα να τα ανοίξω τα μάτια μου όσο εσύ, προσπάθησα όσο μπορούσα και μετά γέλαγα, γιατί εσύ είχες θυμώσει»*

Μανώλης, Γ' Δημοτικού

Ολοκληρώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και τον δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων εντοπίζονται σημαντικές δυσκολίες, κυρίως από δύο συγκεκριμένους μαθητές, που με την μη ομαλή ένταξη τους στην ομάδα προκαλούσαν εντάσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επηρεαστεί αρνητικά η ομαλή λειτουργία της ομάδας. Βέβαια, παρουσίασαν μια μικρή πρόοδο σε σχέση με τον πρώτο κύκλο. Δηλαδή, έδειξαν να αντιλαμβάνονται ότι η στάση τους καθιστά την συνεργασία της ομάδας αδύνατη και έκαναν προσπάθειες να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να ξανά ενταχθούν σε αυτή.

### *3.1.3 Τρίτος κύκλος παρεμβάσεων*

Από την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου μέχρι την έναρξη του τρίτου, μεσολάβησαν δύο εβδομάδες λόγω συνεχόμενων αργιών τις ημέρες που πραγματοποιούνταν οι παρεμβάσεις. Μετά από δύο εβδομάδες χωρίς επαφή και τριβή οι μαθητές ήταν αποσυντονισμένοι στην έβδομη συνάντηση. Στο παιχνίδι της μαριονέτας, όλα τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να κλείσουν τα μάτια τους και να αφεθούν. Δεν συγκεντρώνονταν, περπατούσαν εκτός κύκλου, άνοιγαν τα μάτια ή γελούσαν. Ενώ, το δεύτερο παιχνίδι «Τυφλό πρόσωπο» τους κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον και

τους έδωσε ένα κίνητρο. Έδειξαν μεγαλύτερη συγκέντρωση. Όλοι μαζί προσπαθούσαν να πλησιάσουν τον τυφλό όσο πιο ήσυχα γίνεται. Δεν ανταγωνίστηκαν ο ένας τον άλλον.

Ακολούθησε ένα παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμών, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα ήταν σερβιτόροι και η άλλη ήταν οι πελάτες. Κάθε ομάδα είχε τους δικούς της κανόνες να ακολουθήσει, τους οποίους δεν γνώριζαν μεταξύ τους οι ομάδες. Αποστολή όλων ήταν να υπηρετήσουν πιστά τους ρόλους τους και τις οδηγίες. Η δραστηριότητα αυτή έγειρε το ενδιαφέρον τους. Κατά την προετοιμασία τους, η εμπυχώτρια παρατήρησε πως είχαν αρκετές απορίες, αλλά προσπαθούσαν να τις λύσουν μεταξύ τους. Ο ένας βοηθούσε τον άλλον να καταλάβει και μετά ο καθένας ανέλαβε τον ρόλο του, δίχως εντάσεις και διαφωνίες.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τον τομέα της συνεργασίας, όπως φάνηκε και στη συγκεκριμένη παρέμβαση, αποτελεί η προσαρμογή των δραστηριοτήτων και των θεματικών τους στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Όταν οι δράσεις άπτονται του ενδιαφέροντος τους, οι μαθητές γίνονται πιο αποδοτικοί. Αυτό συμβαίνει, γιατί ο στόχος όλων είναι κοινός και καταβάλλεται συλλογική προσπάθεια για την επίτευξη του. Έτσι, τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν ομαλότερα και ποιοτικότερα.

Η όγδοη συνάντηση στόχευε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στην ομαδική δραστηριότητα του προγράμματος, οι μαθητές είχαν επιλέξει ορισμένα αντικείμενα και είχαν δημιουργήσει μια ιστορία για αυτά. Στόχος, να ενώσουν τις ατομικές ιστορίες και να δημιουργήσουν μια κοινή. Και οι δύο ομάδες δυσκολεύτηκαν σε μεγάλο βαθμό να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν και να βρουν τρόπο να συνδυάσουν τις ιστορίες τους. Στην πρώτη ομάδα δύο μαθητές έχασαν το ενδιαφέρον τους από το σημείο που αντιλήφθηκαν πως δεν είναι κάτι τόσο εύκολο και άρχισαν να μη συμμετέχουν στις συζητήσεις. Πείραζε ο ένας τον άλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί επιπλέον εκνευρισμός. Από την άλλη, η δεύτερη ομάδα αντιμετώπισε κι αυτή με τη σειρά της προβλήματα επικοινωνίας που δυσχέραιναν τη συνεργασία. Ο ένας μιλούσε πάνω στον άλλον, επικρατούσε οχλαγωγία που δεν εξυπηρετούσε τη συζήτηση και την δημιουργία της ιστορίας. Η Ι. ύστερα από λίγο ύψωσε τον τόνο της φωνής της, τους διέκοψε όλους, και τους πρότεινε, πρώτα να πουν ο καθένας την ιστορία του και στη συνέχεια να σκεφτούν μαζί πως μπορούν να συνδυαστούν όλες αυτές. Μάλιστα, πρότεινε η τελική απόφαση να παρθεί με ψηφοφορία. Η ομάδα το δοκίμασε και λειτούργησε καλύτερα στο εξής. Όμως, καμία ομάδα δεν πέτυχε τον αρχικό στόχο κατά την δραματοποίηση.

*«Εγώ δυσκολεύτηκα όταν παρουσίασε η άλλη ομάδα το θεατρικό της, γιατί μιλάγαν στη σκηνή όλοι μαζί και δεν καταλάβαινα τι γινόταν και ποια ήταν η ιστορία τους»*

Μανώλης, Γ΄ Δημοτικού

Η μη αποδοτική συνεργασία και των δύο ομάδων επηρεάστηκε από τον σχεδιασμό του προγράμματος και την επιλογή των δραστηριοτήτων. Η εμπυχώτρια δεν εκτίμησε ορθώς το βαθμό δυσκολίας που μπορούσε να θέσει στους μαθητές. Η δραστηριότητα ήταν αρκετά σύνθετη και δυσνόητη για αυτούς, γεγονός που τους έκανε να χάσουν το κίνητρο τους και να απογοητευτούν. Έτσι, η εμπυχώτρια αντί να γίνει αρωγός της συνεργασίας, πρόσθεσε εμπόδια και την έκανε ακόμη πιο δύσκολη.

*«Εγώ δυσκολεύτηκα όταν έπρεπε να σκεφτώ μια ιστορία για το αντικείμενό μου, γιατί δε μπορούσα να καταλάβω τι ακριβώς έπρεπε να κάνω τελικά»*

Ελεάνα, Γ΄ Δημοτικού

Στο τέλος της συνάντησης έγινε μια συζήτηση-αξιολόγηση και εκεί οι μαθητές μοιράστηκαν τις παρακάτω σκέψεις τους:

*«Τα αγόρια μιλάγαν όλη την ώρα και εγώ με την Μ. προσπαθούσαμε να πούμε την ιδέα μας και δεν μας έδιναν καμία σημασία. Δεν συνεργαστήκαμε πολύ καλά. Αν συνεργαζόμασταν καλύτερα, θα είχαμε κάνει πολύ πιο ωραίο θεατρικό»*

Νεφέλη, Δ΄ Δημοτικού (1<sup>η</sup> ομάδα)

*«Εγώ πιστεύω ότι δεν συνεργαστήκαμε πολύ καλά, γιατί θέλαμε να μιλήσουμε όλοι μαζί, αλλά αυτό δεν ήταν και πολύ καλό. Ήταν δύσκολο, γιατί μιλάγες και δεν σε άκουγαν καλά οι άλλοι. Αλλά μετά το καταλάβαμε και συμφωνήσαμε να μιλάμε με τη σειρά και να ψηφίσουμε στο τέλος την καλύτερη ιδέα»*

Νικολέτα, Δ΄ Δημοτικού (2<sup>η</sup> ομάδα)

Η εμπυχώτρια τότε ρώτησε: *«Τι θα μπορούσατε να κάνετε διαφορετικά, ώστε να συνεργαστείτε καλύτερα με την ομάδα σας;»*. Οι μαθητές που επιθυμούσαν να πάρουν το λόγο εξέφρασαν τις εξής σκέψεις:

*«Θα μπορούσαμε να μη μιλάμε όλοι μαζί και να σηκώνουμε το χέρι μας για να μιλήσουμε»*

Μαρία, Δ΄ Δημοτικού

*«Εγώ ότι δεν πρέπει να κάνουμε άσχετα πράγματα, αλλά να είμαστε συγκεντρωμένοι στην αποστολή που έχουμε και να μοιραζόμαστε όλοι τις ιδέες μας και να προσπαθούμε όλοι μαζί, όχι μόνο οι μισοί»*

Νεφέλη, Δ΄ Δημοτικού

Ουσιαστικά, η Μαρία υπογράμμισε την ανάγκη για τάξη και σεβασμό κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, προτείνοντας την ανάταση χειρός για να πάρει κάποιος τον λόγο. Η Νεφέλη, από την άλλη πλευρά, τόνισε τη σημασία της συγκέντρωσης και της συμμετοχής όλων των μελών της ομάδας στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Πρότεινε να δοθεί έμφαση στη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Πρόκειται, για ιδιαίτερα σημαντικές δηλώσεις που μαρτυρούν ότι τα παιδιά μέσω των θεατρικών παιχνιδιών αντιλαμβάνονται και εσωτερικεύουν θεμελιώδεις αξίες, όπως αυτή της συνεργασίας.

Η ένατη συνάντηση εστίασε στη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων μέσω της συνεργασίας. Το ενδιαφέρον των μαθητών κινητοποιήθηκε ιδιαίτερα με το παιχνίδι «Μάντεψε Ποιος». Με ζωντάνια και πάθος μπόκαν απευθείας στον ρόλο τους. Οι αστυνόμοι κοίταγαν με απόλυτη προσοχή τις εκφράσεις των απέναντι παιδιών, τη στιγμή που άνοιγαν τα χαρτάκια τους, για να μη τους ξεφύγει καμία ύποπτη αντίδραση. Από την άλλη, η ομάδα με τους αθώους και τον ένοχο προσπαθούσε να μπερδέψει τους αστυνόμους και να κάνει το έργο τους δυσκολότερο. Οι αστυνόμοι, ύστερα, από πολλή συζήτηση και επιχειρήματα για ύποπτες κινήσεις, βλέμματα και λόγια κατέληγαν στον πιθανό ένοχο και ανακοίνωναν το όνομα του. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές εφάρμοσαν τους βασικούς κανόνες για μία επιτυχημένη συνεργασία. Σεβάστηκαν την άποψη του άλλου και της έδωσαν χώρο να ακουστεί. Σημαντικές ήταν οι απόψεις όλων, καθώς πρόσθεταν νέα στοιχεία για τον ενδεχόμενο ένοχο.

*«Έμαθα ότι δεν μπορούμε να τα παίρνουμε όλα έτοιμα, δηλαδή αν έχουμε ένα στοιχείο και μας οδηγεί κάπου, δεν πρέπει να σταματήσουμε εκεί και να πούμε ότι βρήκαμε τη λύση, αλλά πρέπει πρώτα να ψάξουμε καλά με τους άλλους στην ομάδα και να είμαστε πολύ σίγουροι πριν αποφασίσουμε ποιος το έκανε»*

Νεφέλη, Δ' Δημοτικού

*«Είναι δύσκολο να κατηγορήσεις κάποιον αν δεν έχεις πολλά στοιχεία για αυτόν»*

Ελεάνα, Γ' Δημοτικού

Ύστερα, ήταν ένα παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμού. Επρόκειτο, για παιχνίδι μυστηρίου που επιζητείται η επίλυση του από τους μαθητές. Η ανάθεση των ρόλων έγινε δίχως προβλήματα σε όλες τις ομάδες. Με υπομονή, επιμονή και πολλές υποθέσεις, οι δύο ομάδες εξάντλησαν το χρονικό περιθώριο που είχε δοθεί και ζήτησαν την επέκταση του. Οι ομάδες μίλαγαν χαμηλόφωνα, για να μην ακούσει η άλλη ομάδα την λύση που βρήκαν για το μυστήριο. Είχαν απορροφηθεί από τη διαδικασία και ήταν απόλυτα συγκεντρωμένοι στον στόχο τους. Το επίπεδο συνεργασίας όλων ήταν πολύ

καλό, κύλησε ομαλά και απέδωσε ένα αξιόλογο αποτέλεσμα κατά τη δραματοποίηση. Οι παραστάσεις είχαν αρχή, μέση και τέλος, ήταν κατανοητές για το κοινό και γεμάτες φαντασία καθιστώντας τες πρωτότυπες και απρόβλεπτες.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων όπου και αποδεικνύονται οι παραπάνω διαπιστώσεις:

*«Κυρία, ένιωσα σαν να ήμουν πραγματικός ντεντέκτιβ στο τελευταίο παιχνίδι. Χάρηκα πολύ που η ομάδα μου έλυσε το μυστήριο. Τα πήγαμε πολύ καλά σήμερα»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

*«Εγώ χάρηκα που πρώτη φορά τα πήγαμε όλοι καλά και ας βρήκαμε διαφορετική λύση ο καθένας»*

Νικολέτα, Δ' Δημοτικού

Εν συντομία, ο τρίτος κύκλος έκλεισε έχοντας κάνει μεγάλα βήματα προόδου στη συνεργασία. Καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση, επιτεύχθηκε η καλύτερη διαχείριση συναισθημάτων, ευκολότερη ένταξη και προσαρμογή, καλύτερη επικοινωνία, αξίες θεμελιώδεις για την συνεργασία.

#### *3.1.4 Τέταρτος κύκλος παρεμβάσεων*

Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούμαστε στον τελευταίο κύκλο παρεμβάσεων που ξεκινά με τη δέκατη συνάντηση. Σημειώθηκαν πολλές απουσίες και το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα εκτελέστηκε με επτά παιδιά συνολικά. Στο πρώτο παιχνίδι «Κόμποι» οι μαθητές ξεκίνησαν τις προσπάθειες να λυθούν, αλλά μίλαγαν όλοι μαζί και έπαιρναν αυθαίρετα πρωτοβουλίες, με συνέπεια να μπερδεύονται παραπάνω. Ο Π. ύψωσε τον τόνο της φωνής του, οι υπόλοιποι σταμάτησαν και τους είπε:

*«Παιδιά, δε θέλει βιαστικές κινήσεις, περιμένετε λίγο να σκεφτούμε πως πρέπει να κουνηθούμε»*

Προκόπης, Δ' Δημοτικού

Τα παιδιά συμφώνησαν και στη συνέχεια έπαιρναν τον χρόνο τους και το συζητούσαν όλοι μαζί, προτού αλλάξει θέση κάποιος ή κάποια. Τελικά, κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να συνεργαστούν και να λύσουν τον κόμπο.

*«Εμένα με κούρασε το πρώτο παιχνίδι, γιατί ήταν πολύ δύσκολο να βρεις τον τρόπο που θα λυθεί ο κόμπος, αλλά ένιωσα μεγάλη χαρά όταν τα καταφέραμε»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

*«Νευρίασα στο πρώτο παιχνίδι που δεν λύναμε τον κόμπο και δυσκολευόμασταν»*

Ελεάνα, Γ΄ Δημοτικού

*«Το πιο δύσκολο στο πρώτο παιχνίδι με τους κόμπους ήταν ότι μου έλεγαν να πάω κάπου και μετά κάπου αλλού και γινόταν συνέχεια, δεν συνεννοούμασταν καλά στην αρχή»*

Μανώλης, Γ΄ Δημοτικού

*«Νομίζω στο πρώτο παιχνίδι έπρεπε να έχουμε περισσότερη σειρά και να δοκιμάζουμε να αλλάζουμε θέσεις ένας ένας και όχι όλοι μαζί. Έτσι δηλαδή, όπως το κάναμε προς το τέλος»*

Προκόπης, Δ΄ Δημοτικού

Η παρέμβαση συνεχίστηκε με τις «Ιστορίες λόγου-ιστορίες σώματος» ένα παιχνίδι αυτοσχεδιασμού. Χωρίστηκαν σε ζευγάρια και εντός ορισμένου χρόνου προετοιμάστηκαν. Το πρώτο ζευγάρι παρέδιδε ένα μάθημα μαγειρικής σε τηλεοπτική εκπομπή. Ο συγχρονισμός λόγου και κινήσεων ήταν εξαιρετικός, λειτούργησαν σαν ένας άνθρωπος. Το δεύτερο ζευγάρι έπρεπε να διαφημίσει χαρτάκια σημειώσεων. Τα λόγια και οι κινήσεις ήταν συντονισμένα σε ικανοποιητικό βαθμό και αλληλοσυμπληρώνονταν. Το τρίτο ζευγάρι παρουσίασε το δελτίο του καιρού. Οι κινήσεις δεν ακολουθούσαν στον ίδιο βαθμό την εκφραστικότητα του λόγου. Τα χέρια έμεναν ακίνητα σε μερικά σημεία της παράστασης, δημιουργώντας αμηχανία στο παιδί που παρουσίαζε τον καιρό. Με λίγα σκουντήματα κατάφεραν να συντονιστούν καλύτερα. Μια δραστηριότητα με βαθμό δυσκολίας, που παρ' όλα αυτά συνέβαλε στην ανάπτυξη της συνεργασίας.

Η συνάντηση περατώθηκε με έναν ακόμη αυτοσχεδιασμό, στον οποίο είχαν πέντε χαρτάκια διαφορετικού χρώματος κάθε ομάδα. Κάθε χρώμα συμβόλιζε κάτι άλλο (ήρωας, αντίπαλος, βοηθός, τόπος, αποστολή). Σε κάθε χαρτάκι έγραφαν αυθόρμητα μια λέξη και με αυτές έπρεπε να φτιάξουν μια ιστορία. Η πρώτη ομάδα διακατεχόταν από ομαδικό πνεύμα, κατανόηση και σεβασμό στις ιδέες των άλλων. Επίσης, η εμπυχώτρια παρατήρησε πως ήταν σημαντικό για αυτή, να επιλεγθούν χαρτάκια από όλη τα μέλη της ομάδας. Συγχρόνως, η άλλη ομάδα παρόλο που συζητούσε και έδινε χώρο σε όλες τις απόψεις, δύο μέλη της η Ν. και η Ε., αποφάσιζαν να κάνουν αυτό που είχαν σκεφτεί αυτές, δίχως να συμπεριλαμβάνουν τις ιδέες του Φ.. Αυτός με τη σειρά του υποχώρησε, σταμάτησε να προσπαθεί και έχασε το ενδιαφέρον του. Η συγκεκριμένη ομάδα δυσκολεύτηκε και κατά την παρουσίαση. Εντοπίστηκε απουσία αρμονίας και συνοχής στη δραματοποίηση.

Το αποτέλεσμα προβλημάτισε τα παιδιά και τα οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:  
*«Έπρεπε να λέει ο καθένας ποιος ρόλος του ταιριάζει και ολόκληρη την ιστορία που σκέφτηκε, αυτό να το κάνουν όλοι και μετά να λέμε την άποψη μας και αυτό που θα ταιριάζει περισσότερο και συμφωνούμε όλοι, να επιλέγουμε αυτό να κάνουμε»*

Χρήστος, Δ' Δημοτικού

*«Να μην επιμένουμε τόσο να γίνει αυτό που θέλουμε και έχουμε σκεφτεί εμείς»*

Ελένη, Δ' Δημοτικού

Εν ολίγοις, οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημαντικότητα της συλλογικής λήψης αποφάσεων, της ευελιξίας, της προσαρμοστικότητας και της συνεργασίας σε ομαδικές δραστηριότητες.

Στην ενδέκατη συνάντηση, σημειώθηκαν πολλές απουσίες με αποτέλεσμα να είναι παρόντες μόνο πέντε μαθητές και μαθήτριες. Όλοι συμμετείχαν ενεργά στις ομαδικές δραστηριότητες. Ο μειωμένος αριθμός μαθητών σίγουρα ελαχιστοποίησε τις τριβές μεταξύ τους και διευκόλυνε τη συνεργασία των υπολοίπων. Δεν παρατηρήθηκαν εντάσεις. Αντιθέτως, επικρατούσε ηρεμία και διάθεση για συζήτηση.

*«Εμένα σήμερα δε μου άρεσε τόσο πολύ, γιατί έλειπαν τα περισσότερα παιδιά, αλλά κατάλαβα ότι και με λίγα άτομα μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα και να τα καταφέρουμε μαζί σαν ομάδα. πιστεύω ότι συνεργαστήκαμε πολύ καλά σήμερα»*

Φάμπιο, Δ' Δημοτικού

Τέλος, στη δωδέκατη συνάντηση σημειώθηκαν ξανά πολλές απουσίες. Η διεξαγωγή της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με έξι μαθητές και μαθήτριες. Ειδικότερα, στο πρώτο παιχνίδι χρειάστηκε να δημιουργήσουν μια κοινή ιστορία, λέγοντας ο καθένας από μια λέξη. Τα παιδιά ήταν προσηλωμένα στο κοινό στόχο τους, παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν. Η κύρια δυσκολία ήταν η επανάληψη των ίδιων λέξεων από ορισμένους μαθητές παρεμποδίζοντας την ολοκλήρωση της ιστορίας. Όμως, με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των άλλων μαθητών/-τριών ξεπεράστηκε.

Ακολούθησε, η προετοιμασία και η παρουσίαση αυτοσχεδιασμών, είτε με συνθήκες που σκέφτηκαν οι μαθητές, είτε από συνθήκες που είχε ετοιμάσει η εμπυχωτρία. Κατά τη προετοιμασία οι ομάδες διακρίνονταν για τον συντονισμό, τη διαλλακτικότητα, την ευελιξία, τη δημιουργικότητα και την προσαρμοστικότητά τους. Αυτά τα στοιχεία ήταν διακριτά στην παρουσίαση, η οποία στέφθηκε με επιτυχία και από τις δύο ομάδες. Υπήρχε αρχή, μέση και τέλος. Ταυτόχρονα, το μήνυμα και των

δύο ομάδων ήταν ξεκάθαρο και κατανοητό από το κοινό, δηλαδή την ομάδα που δεν παρούσαζε εκείνη τη στιγμή και την εμψυχώτρια. Η συνεργασία ήταν αποδοτική.

*«Κυρία σήμερα τα πήγαμε πολύ καλά. Μου άρεσε πολύ το σκετσάκι που φτιάξαμε. Γελάσαμε πολύ με τα παιδιά όσο το φτιάχναμε και επιτέλους κάναμε κάτι που το κατάλαβαν όλοι»*

Νεφέλη, Δ΄ Δημοτικού

*«Εμένα κυρία, μου έκανε εντύπωση που τα καταφέραμε χωρίς να τσακωθούμε»*

Φάμπιο, Δ΄ Δημοτικού

Έπειτα, κατά την ολοκλήρωση της συνάντησης αυτής, αλλά και του τέταρτου και τελευταίου κύκλου παρεμβάσεων. Η εμψυχώτρια ρώτησε τα παιδιά: *«Πόσο πιστεύετε ότι έχετε βελτιωθεί όλον αυτόν των καιρό που πραγματοποιούμε τις συναντήσεις αυτές;»* και οι μαθητές αποκρίθηκαν:

*«Έχω βελτιωθεί στη συνεργασία και στο να ακούω τους άλλους, να μη κατηγορώ άλλους χωρίς να είμαι σίγουρη»*

Νεφέλη, Δ΄ Δημοτικού

*«Να ακούω τους άλλους και να μη πετάγομαι»*

Ελεάνα, Γ΄ Δημοτικού

*«Στην αρχή ήταν δύσκολο να συνεργαστούμε, φωνάζαμε, μιλούσαμε ο ένας πάνω στον άλλο, ενώ τώρα προς το τέλος συζητούσαμε πιο ήρεμα μεταξύ μας και προσπαθούσαμε όλοι μαζί να βρούμε λύση και να πούμε τις ιδέες μας»*

Νικολέτα, Δ΄ Δημοτικού

*«Αυτό που έμαθα πιο πολύ είναι να ακούω τους άλλους»*

Φάμπιο, Δ΄ Δημοτικού

Εν κατακλείδι, από τις παραπάνω μαρτυρίες αποδεικνύεται πως οι μαθητές με το πέρας των συναντήσεων παρατήρησαν εξέλιξη και βελτίωση σε ορισμένους τομείς του εαυτού τους. Κατάφεραν να αναπτύξουν θεμελιώδεις δεξιότητες, όπως αυτή της ενσυναίσθησης, της διαχείρισης συναισθημάτων, της προσαρμοστικότητας, της επικοινωνίας, που ήταν καθοριστικές και επηρέαζαν άμεσα την ανάπτυξη της δεξιότητας της συνεργασίας. Χωρίς την ανάπτυξη και την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων, οι μαθητές δεν θα είχαν σημειώσει σημαντική βελτίωση και στον τομέα της συνεργασίας και της συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες.





## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας αποτελούσε να εξεταστεί αν και κατά πόσο η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, αν μέσω της χρήσης δραματικών τεχνικών είναι δυνατό να ενισχυθεί η ένταξη των μαθητών σε μια ομάδα, να προωθηθεί η ενσυναίσθηση και η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ τους. Κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, αν και αρχικά παρουσιάστηκαν σημαντικές δυσκολίες και προκλήσεις, στη συνέχεια αποδείχθηκε πως η δραματική τέχνη ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς από τη συλλογή δεδομένων προέκυψαν θετικές ενδείξεις.

Αρχικά, έπειτα από την καταγραφή και την ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνεται πως οι μαθητές και οι μαθήτριες, ιδιαίτερα στους δύο πρώτους κύκλους παρεμβάσεων, αντιμετώπισαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες. Αυτές αφορούσαν τη συνεργασία και την ένταξη-προσαρμογή τους στο σύνολο. Οι δυσκολίες εμφανίστηκαν και έγιναν αντιληπτές μέσω των έντονων συναισθηματικών αντιδράσεων, της αδυναμίας διαχείρισης συναισθημάτων, των ξεσπασμάτων και την απροθυμία ορισμένων μαθητών να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, τα παιδιά έδειξαν περιορισμένη υπομονή και ανοχή στις ανάγκες των άλλων, ενώ η απουσία ενσυναίσθησης και επικοινωνίας αποτέλεσε τροχοπέδη για την ομαλή και φυσική εργασία της ομάδας. Αντίστοιχα και σε έρευνες όπως αυτή του Freeman (2014) αναδεικνύονται οι δυσκολίες των μαθητών με εκπαιδευτικές δυσκολίες, σχετικά με την κοινωνική τους αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο εφαρμογής δραματικών τεχνικών, κυρίως κατά το πρώτο διάστημα εφαρμογής τους.

Ωστόσο, με την επαναλαμβανόμενη έκθεσή τους στις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις παρατηρήθηκε μια σταδιακή, αλλά σημαντική βελτίωση. Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες, στον τρίτο και τέταρτο κύκλο παρεμβάσεων, άρχισαν να ανταποκρίνονται καλύτερα και πιο αποτελεσματικά στις προκλήσεις για συνεργασία. Έδωσαν περισσότερο χρόνο και χώρο στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ξεκίνησαν να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τα συναισθήματα των άλλων αναπτύσσοντας την ανεκτικότητα και τη δεκτικότητά τους. Φυσικά, αυτή η εξέλιξη ήταν σταδιακή και αποτέλεσμα συνεχούς προσπάθειας και ενθάρρυνσης μέσω των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο.

Αυτό επιβεβαιώνουν και οι συγγραφείς Neelands & Goode (2015), υποστηρίζοντας ότι η δραματική τέχνη δημιουργεί ένα πλαίσιο, που οι μαθητές σταδιακά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να συνεργάζονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, οι έρευνες των O'Toole και Burton (2005) υπογραμμίζουν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στη βελτίωση της συνεργασίας και της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές που συμμετέχουν σε δραματικές δραστηριότητες συχνά βελτιώνουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των άλλων, κάτι που επιβεβαιώθηκε και στη δική μας έρευνα, ειδικά μετά τους πρώτους κύκλους των παρεμβάσεων. Επιπλέον, ο Γραμματάς (2004) προσθέτει και επισημαίνει την κοινωνική διάσταση της δραματικής τέχνης ως μέσο έκφρασης και αυτογνωσίας, που επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.

Η ενσυναίσθηση των μαθητών ενδυναμώθηκε μέσω της δραματικής τέχνης και κατά κύριο λόγο από τη συμμετοχή τους στα παιχνίδια ρόλων, όπου κατανόησαν καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων και μπήκαν στη θέση τους, όπως αναφέρει και η έρευνα της Κουτροφίνη (2017). Αυτό τους επέτρεψε να αναπτύξουν μια βαθύτερη αντίληψη για τις ανάγκες των άλλων. Η έρευνα των Goldstein και Winner (2012) έρχεται και επιβεβαιώνει αυτή την έρευνα, καθώς τονίζεται ότι η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που αξιοποιούν δραματικές τεχνικές συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους, να κατανοούν και να συνδέονται με τις εμπειρίες των άλλων. Ταυτόχρονα έμαθαν να αφογκράζονται και να διαχειρίζονται πιο θετικά τις αντιδράσεις των συμμαθητών τους. Η συγκεκριμένη τεχνική λειτούργησε ενισχυτικά στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας.

Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζει ο McNaughton (2004), η δραματική τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και ιδεών. Αυτό επιβεβαιώθηκε και στην δική μας έρευνα, αφού παρουσιάστηκε βελτίωση και στον τομέα της επικοινωνίας, λεκτικής και μη. Οι δραματικές ασκήσεις καλούσαν τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά και τις σκέψεις καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Αυτό γινόταν τόσο μέσω των ρόλων που υποδύονταν, όσο και στο πέρας της κάθε συνάντησης, όπου όλοι μοιράζονταν σκέψεις και συναισθήματα που τους προκλήθηκαν. Η αδυναμία τους να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν, αποτελεσματικά, τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, άρχισε να υποχωρεί σταδιακά με υπομονή και επιμονή. Όταν δοκίμασαν να αλλάξουν τον

τρόπο επικοινωνίας τους, έγιναν πιο ευέλικτοι και πρόθυμοι να ακούσουν. Ανταποκρίθηκαν σε αυτό που τους έλεγε ο άλλος και αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα και τη σημαντικότητα της καλής επικοινωνίας μέσα σε μία ομάδα.

Παρά τις θετικές επιδράσεις της δραματικής τέχνης που καταγράφηκαν αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες, η έρευνα δεν στερείται περιορισμών. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως μεθοδολογία για τη συγκεκριμένη έρευνα θέτει αρκετούς περιορισμούς. Ιδιαίτερα, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε διαφορετικούς πληθυσμούς ή ακόμη και σε διαφορετικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης. Από τη μία, η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται και εμβαθύνει στη κατανόηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, από την άλλη σε δεσμεύει και δεν επιτρέπει στον εκάστοτε ερευνητή να οδηγηθεί στην εξαγωγή γενικών και καθολικών συμπερασμάτων που να έχουν ισχύ για κάθε ένα μαθητή με τέτοιου είδους δυσκολίες. Επίσης, η επιλογή του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος, συμβάλλει περιοριστικά στην έρευνα, καθώς αυτό το δείγμα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικό.

Ένας ακόμη περιορισμός που ανέκυψε, κατά τη διάρκεια της έρευνας, ήταν η ασυνέπεια των μαθητών στις εβδομαδιαίες συναντήσεις μας. Σημειώθηκαν πολλές απουσίες λόγω αργιών, γιορτών, κακών καιρικών φαινομένων, ασθενείας ή άλλων εξωγενών παραγόντων που επηρέασαν και θετικά και αρνητικά τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων. Η τακτική απουσία μαθητών επηρέασε αρνητικά τη συνοχή της ομάδας και διατάραξε την προσαρμογή τους στις μεθόδους που είχαν ήδη αναπτυχθεί, με την πάροδο του χρόνου. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε, μετά από παρατεταμένη απουσία ορισμένων μαθητών, πως κατά την επιστροφή τους δυσκολεύονταν να ξανά βρουν το ρυθμό τους και να συνδεθούν με την ομάδα. Έτσι, η πρόοδος των υπόλοιπων μαθητών επηρεάστηκε αρνητικά, όπως και η συνολική δυναμική της ομάδας. Από την άλλη, η εργασία των παιδιών σε μικρότερα σχήματα φάνηκε να λειτουργεί καλύτερα στον τομέα της συνεργασίας, καθώς δεν υπήρχαν πολλές φωνές και προστριβές. Επιπλέον, η χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων παρόλο που υπήρξε ικανοποιητική προκειμένου να σημειωθούν θετικές αλλαγές στα παιδιά, είναι πιθανό να μην ήταν επαρκής για την καλλιέργεια όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει τη δραματική τέχνη ως ένα χρήσιμο και αποτελεσματικό μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Παρά τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν, ήδη από πολύ νωρίς, αποδείχθηκε ότι αυτές ξεπεράστηκαν και στη

συνέχεια δημιουργήθηκε ο χώρος για να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η σταδιακή βελτίωση στη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία καταδεικνύει τη δυναμική που έχει η δραματική τέχνη. Η ανάπτυξη σχέσεων, φιλιών που σημειώθηκε εντός, αλλά και εκτός του πλαισίου των παρεμβάσεων προσφέρει μια θετική κατεύθυνση στην έρευνα.

Η θετική επίδραση της δραματικής τέχνης ανοίγει τον δρόμο της έρευνας για περαιτέρω και ενδελεχή μελέτη της εφαρμογής της σε διαφορετικά περιβάλλοντα και σε προγράμματα με μεγαλύτερη διάρκεια από αυτή της συγκεκριμένης έρευνας. Αυτή την ανάγκη την επισημαίνει και ο Harris (2018) για να αποσαφηνιστούν οι συνθήκες που προάγουν την αποτελεσματικότητα της δραματικής τέχνης. Επιπλέον, αναδεικνύεται η ανάγκη για μελλοντικό σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωση για εκπαιδευτές, προκειμένου να μπορούν να εφαρμόσουν και να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτελεσματικότητα, τις τεχνικές της δραματικής τέχνης.

Η παρούσα έρευνα πιστεύω ότι ενθαρρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τις δραματικές τεχνικές, προκειμένου να συμβάλλουν στη δημιουργία υγιών κοινωνικών σχέσεων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

Αλεβίζου Α., & Παπαδάτος Γ. (2017). Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 84–99. <https://doi.org/10.12681/edusc.828>

Αντωνούρης, Ν. (2019). *Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γεωργούλας, Σ., Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2012). Κοινωνιολογία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γραμματάς, Θ. (2004). *Η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2015). Η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης. Στο Θεοδωράκης, Ι., Ζουρμπάνος, Ν., & Χατζηγεωργιάδης, Α. 2015. *Ψυχολογική υποστήριξη στον αθλητισμό και την άσκηση για υγεία* (Προπτυχιακό εγχειρίδιο). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/1259>

Ιωσηφίδου, Κ. (2016). *Η κοινωνική συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές υποστήριξης της κοινωνικοποίησης τους* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία - Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καχριμάνης, Γ., Κόμης, Β., & Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 2/11/24, από: <http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf>.

Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο Δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ' Τάξης (9-10 ετών)* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Κουτροφίνη, Δ. (2017). *Το δραματικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου: μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 5ου Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Κρητικού, Μ. Ε. (2020). *Η συμβολή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς – Έρευνα* (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Κωστή, Κ. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Κωστή, Κ. (2018-2019). *Παιδαγωγική του θεάτρου I: Η διδακτική του θεάτρου στην εκπαίδευση. Σημειώσεις μαθήματος*. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του θεάτρου και του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την κοινωνία*, Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος “Θαλής”, 58-77.

Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η Συμβολή των Μουσικών Δραστηριοτήτων στη Μουσική Ανάπτυξη και την Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας*

*Μέσα από Κινητικές και Εικονικές Αναπαραστάσεις* (Διδακτορική διατριβή). Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.

Μισκάλ, Α. (2023). *Πώς η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει στην κοινωνικοποίηση παιδιών της Δευτέρας Δημοτικού* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). Κοινωνικοποίηση. Στο *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (916). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μωραΐτη, Α. (2012). *Γονείς και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Κακοποίηση-Αίτια-Επιπτώσεις* (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα.  
<https://docplayer.gr/15851953-Ptyhiaki-ergasia-goneis-kai-koinonikosynaisthimatiki-anaptyxi-toy-paidioy-kakopoiisi-aitia-epiptoseis.html>

Νικολάου, Σ. (2022). *Κοινωνικοποίηση* (Προπτυχιακό εγχειρίδιο). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-61>

Παπαγιάννη, Μ. (2021). *Η Δραματική Τέχνη ως παιδαγωγική μέθοδος για την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αιγάλεω.

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.



Παρασκευοπούλου-Σταυροπούλου, Μ. (2016). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων εφήβων με νοητική υστέρηση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας* (Προπτυχιακό εγχειρίδιο). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.  
<https://hdl.handle.net/11419/4744>

Πόπα, Κ. (2018). *Ανάγκες για ψυχοπαιδαγωγική στήριξη οικογενειών με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τολιάδου, Α. (2015). *Ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες: πρόταση παρέμβασης σε ενταξιακή τάξη* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τσίτου, Ε. (2017). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Φλέτσιου, Θ. (2018). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην εκμάθηση εναλλακτικών τρόπων έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, παιδικό βιβλίο και παιδαγωγικό υλικό* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.  
<https://hellenicus.lib.aegean.gr/handle/11610/19176>

### **Ξενόγλωσση**

Armstrong, J. S. (2014). *Persuasive advertising: Evidence-based principles*. Hampshire: Palgrave Macmillan. Ανακτήθηκε 20/08/24, 2023 από [Persuasive Advertising: Evidence-based Principles - J. Armstrong - Βιβλία Google](#)

Boyd, N. L. (1971). *Play and game theory in group work: A collection of papers*. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work.

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.

Choleva, N., Lenakakis, A., & Pigkou-Repousi, M. (2021). Teaching human rights through educational drama; How difficult can it be? A quantitative research with in-service 94 teachers in Greece. In *Proceedings of the 2nd World Conference on Research in Social Sciences*, 75-89.

Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Freeman, G. D. (2014). The impact of drama-based pedagogy on the social skills of students with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. Ανακτήθηκε 5/10/24, από <https://www.researchgate.net/publication/321479916>

Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>

Gordon, K. (2014). *Early childhood education: Becoming a professional*. Los Angeles: Sage.

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.

Harris, J. (2018). *Drama in education: Developing social and emotional skills in special education students*. *International Journal of Special Education*, 33(2), 143-159.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. New York: Pearson.

Johnson L., & O'Neill C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Hutchinson: London.

Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).

Lang, N. (2010). *Group work practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.

Lenakakis, A., K., Howard, J. & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129.

Loyd, D. A. (2011). *Perspective taking in individuals with autism in the interactive context of drama education* (Doctoral dissertation). Institute of Education, University of London.

Matson, J. L. (2009). *Social Behavior and Skills in Children*. New York: Springer.

McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155. Ανακτήθηκε 4/10/24, από <https://www.researchgate.net/publication/238397989>

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Springer Science & Business Media.

Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work: Social contexts and creative learning*. Cambridge University Press.

O'Connor, T. (2005). *Qualitative social science research methodology*. Ανακτήθηκε 26/6/24, από: <http://faculty.ncwc.edu/toconnor/308/308lect09.htm>

O'Toole, J., & Burton, B. (2005). Power in drama: Creating spaces for learning in drama education. In J. O'Toole & M. O'Connor (Eds.), *Drama and curriculum: A giant at the door* (pp. 129-146). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9370-8>

Parker, I. (1995). *Qualitative research*. Psychology Review, 2(2), 13-15.

Rathvon, N. (2008). *Effective school intervention: Evidence-based strategies for improving student outcomes*. New York: Guilford Publications.

Robson, C. (2010). *Real-World Research - A Tool for Social Scientists and Professional Researchers*. Athens: Gutenberg.

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.

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.

### **Ξενόγλωσση μεταφρασμένη**

Altrichter, H., Somekh, B., & Posch, P. (2001). *Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Κουβαράκου, μεταφρ.). Αθήνα: Ιων.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.). University of Nebraska - Lincoln: Εκδόσεις Ελλήν.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο.