



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama Education and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ- ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΤΙΤΛΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ: *«Το κουκλοθέατρο ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ' τάξης (9-10 ετών)»*

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: ΗΛΙΟΠΗ-ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΘΡΑΨΑΝΙΩΤΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΑΛΚΗΣΤΙΣ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΗ ΑΛΚΗΣΤΙΣ: Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ: Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ: Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ναύπλιο, 12/02/2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Φτάνοντας στο τέλος της συγγραφής της μεταπτυχιακής μου διατριβής θα ήθελα να εκφράσω ολόψυχα τη μεγάλη ευγνωμοσύνη μου και τις θερμότερες ευχαριστίες μου,

στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου (που κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ήταν η πρόεδρος του, όπως και του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών και Κοσμήτορας της Σχολής Καλών Τεχνών), κ. Άλκηστις Κοντογιάννη για την έμπνευση, το όραμα, το κίνητρο και τη «νίκη της καινούριας αρχής», την «αξιομνημόνευτη κοινή εμπειρία προς τη γνώση», τους νέους ορίζοντες, τη συνεχή επίβλεψη, την εξέλιξη, τα εξαιρετικά βιώματα, την επιμονή στους στόχους που πραγματώθηκαν, τη γενικότερη στάση και τα μαθήματα ζωής που μου δίδαξε και βεβαίως για την ακαδημαϊκή στήριξη τόσο κατά τη διάρκεια του ΠΜΣ όσο και για την εκπόνηση της μεταπτυχιακής εργασίας μου

στον ακαδημαϊκό μου «δάσκαλο», αναπληρωτή καθηγητή και τωρινό πρόεδρο του ΠΜΣ κ. Αστέριο Τσιάρα για τη διαρκή του συμβολή στην πρόοδο και εξέλιξή μου, για την καθοδήγηση, την υπομονή, την επιμέλεια και τις πολύτιμες συμβουλές του στην εργασία μου, αλλά και για την ευαισθησία του και τις όμορφες στιγμές που ζήσαμε στο ακαδημαϊκό μας ταξίδι

στον επίκουρο καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μάγο για τα σχόλια και τις εύστοχες παρατηρήσεις του, που διευκόλυναν το έργο μου, αλλά και για τη στήριξη και την ευγένεια του

στις πρότερες καθηγήτριες/ες μου για τη μεταλαμπαδέυση των γνώσεών τους, την πίστη τους σε εμένα και την επιμονή τους στην απόφαση για τη συνέχεια των σπουδών μου έως σήμερα

στους συμφοιτητές/τριες μου, συνοδοιπόρους μου στο κοινό ταξίδι της επιστήμης μας, με τους οποίους μοιραστήκαμε το πνεύμα και την ψυχή μας

στον σχολικό διευθυντή, στην εκπαιδευτικό και σε όλους τους μαθητές της Δ' τάξης, που έδωσαν χώρο, πνοή και υπόσταση στις παρεμβάσεις μου, αλλά και αμέριστη εμπιστοσύνη και υποστήριξη

και φυσικά, στην οικογένεια μου και τους ανεκτίμητους φίλους μου, χωρίς τη στήριξη των οποίων δε θα τα κατάφερα.

Στον πατέρα μου, που πάντοτε ζει μες στην ψυχή μου

και στη μητέρα μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εστιάζει στο μείζον ζήτημα της διαχείρισης των συγκρούσεων στη Σχολική Κοινωνική Ζωή στην Ελλάδα και συγκεκριμένα σε παιδιά τετάρτης τάξης Δημοτικού Σχολείου του Ν. Αττικής, και στο κατά πόσο η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και ειδικότερα, το κουκλοθέατρο μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση τους. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση επιχειρείται η κατανόηση αφενός των ορισμών, των αιτιών, των επιπτώσεων, αλλά και των διαδικασιών διαπραγμάτευσης των συγκρούσεων, και αφετέρου του πως το κουκλοθέατρο με την ιδιάζουσας σημασίας ιστορία του και τις πολύπλευρες εφαρμογές του, λειτουργεί ως πολύτιμο παιδαγωγικό μέσο και για την εποικοδομητικότερη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων. Παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα γνωρίσματα των κουκλοθεατρικών διαδραστικών πρακτικών, αναδεικνύεται και το πως τα πλεονεκτήματά τους μπορούν να λειτουργήσουν προς όφελος προαγωγής θετικότερων πνευματικών, συναισθηματικών και ηθικών εκφράσεων, αλληλεπιδράσεων και αλλαγών των μαθητών που εμπλέκονται σε αυτές. Έτσι, έπειτα από σχολαστική επιμέλεια στις βάσεις δεδομένων σε Ελλάδα και εξωτερικό, προκύπτουν έξι άξονες εστίασης, οι οποίοι αναδείχονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες, που αφορούν και επηρεάζουν τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων και είναι οι εξής: α) συνειδητοποίηση- αυτοέλεγχος, β) συνεργασία, γ) τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου-ενσυναίσθηση, δ) προβολή σκέψεων και συναισθημάτων, ε) αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού, στ) ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμών. Αυτοί οι άξονες, που αποτελούν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών διερευνώνται στο κατά πόσο αναπτύσσονται ή βελτιώνονται μέσω του εργαλείου του κουκλοθέατρου, διατυπώνοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία δεν έχουν επαληθευτεί από άλλες έρευνες, ως προς το θέμα για τον συγκεκριμένο ηλικιακό πληθυσμό. Μεθοδολογικά επιλέγεται η χρήση της έρευνας-δράσης μικρής κλίμακας, διάρκειας 16 δίωρων εβδομαδιαίων συναντήσεων με παιδιά της τετάρτης τάξης, ηλικίας 9-10 ετών, έχοντας πειραματική ομάδα 18 παιδιών και επιπροσθέτως ομάδα ελέγχου 16 παιδιών, του ίδιου Δημοτικού Σχολείου. Η συλλογή, η καταγραφή και η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας υλοποιείται με χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, όπως ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, παρατήρηση, κριτικός φίλος, οπτικοακουστικό υλικό και γραπτά κείμενα - ημερολόγια ερευνητή, κριτικού φίλου, προσωπικό ημερολόγιο των παιδιών του δείγματος. Η ερμηνεία των ποιοτικών ευρημάτων τελείται,

εφαρμόζοντας τη μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης, η οποία σχετίζεται με μια μορφή σπειροειδής διαδικασίας εναλλασσόμενων κύκλων και τη σύνδεση με την επιστημονική θεωρία και τις αναφερόμενες σχετικές έρευνες, ενώ των ποσοτικών αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου πραγματοποιείται μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στο ότι το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλει α) στον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων που κυριαρχούν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, β) στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με στόχο τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση, γ) στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα και δ) στην ευελιξία εύρεσης αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμών. Τα παραπάνω αποτελούν σημαντικά εφόδια για τον περιορισμό των απαθών σχολικών συγκρούσεων, αφού επέρχεται στα παιδιά εποικοδομητική έκφραση, επικοινωνία και στρατηγικές αντιμετώπισης ζητημάτων και αγχογόνων καταστάσεων, αναπτύσσοντας έτσι μία υγιή προ-κοινωνική συμπεριφορά.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, συγκρούσεις, διαχείριση, εκπαίδευση, παιχνίδι, αλληλεπίδραση, επικοινωνία, αυτοέλεγχος, συνεργατικότητα, ενσυναίσθηση, προβληματισμός, εφευρετικότητα, αυτοαντίληψη, συνειδητοποίηση, αυτοέκφραση, απενοχοποίηση.

ABSTRACT

Current thesis focuses on the major issue of conflict management in School Social Life in Greece and particularly, concerning children of the fourth grade of Elementary school of Athens, and on whether Drama-in-Education Educational Drama and especially, puppetry can be considered as a suitable educational tool for the efficient management of school conflicts.

The comprehension of definitions, causes, effects and negotiation processes of conflicts is attempted through the literature review. It is also explored how puppetry and its important history and manifold applications, operates as a valuable teaching tool for the constructive management of school conflicts.

By introducing puppetry interactive practices' features, the issue of how their strengths can work to the benefit of promoting more positive mental, emotional and moral expressions, interactions and changes of students involved in them, emerges.

Therefore, after meticulous diligence of the available databases in Greece and abroad, there are generated six focal axes, which are raised as the most important factors relating to and affecting the management of school conflicts. These axes are the following: a) self-awareness, b) cooperation c) self-positioning in place of another-empathy, d) projection of thoughts and emotions, e) identification of feelings and comprehension self, f) search flexibility and finding alternatives-reflection.

These axes, which constitute social and emotional competences of children, are explored, especially on whether they develop or improve through puppetry tools, formulating research questions, which have not been verified by other studies on this particular topic concerning this age group.

Action research is the methodological tool implemented in the current research, which takes place in 16, two-hour, weekly meeting with children of the fourth grade of Elementary school, aged 9-10 years, alongside with an experimental group of 18 children and a control group of 16 children, of the same elementary school.

The collection, recording and processing of the survey data is carried out using quantitative and qualitative tools, such as questionnaires, interviews, observation, critical friend, videos and written texts-researcher's journal, critic friend's journal and children's diary.

The interpretation of qualitative findings is performed by applying the methodology of qualitative analysis, which is associated with a form of spiral process of alternating

cycles and the connection with scientific theory and listed investigations, while the quantitative results of the questionnaire are carried out using statistical program SPSS. The conclusion derived conclude that puppetry as an educational tool can help a) self-control and awareness of the feelings that prevail during a crash, b) in the culture of communication, collaboration and empathy, c) the development of self-esteem and of self-recognition and expression of feelings and d) in the flexibility of finding research and finding alternative solutions- problems.

These are important skills to reduce apathetic school conflicts, since children can express themselves constructively, communicate and adopt problem-solving and anxiogenic situation dealing strategies, thus developing a sound pro-social behavior.

Keywords: puppet, conflict management, education, play, interaction, communication, self-control, cooperativeness, empathy, reflection, ingenuity, self-perception, awareness, self-expression, exculpation.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

βλ.	βλέπε
ΔΤ	Δραματική Τέχνη
ΔΤΕ	Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση
ΕΔ	Εκπαιδευτικό Δράμα
κ.ά.	και άλλοι/άλλα
κ.ο.κ	και ούτω καθεξής
κ.τ.λ.	και τα λοιπά
λ.χ.	λόγου χάρη
ό.π.	όπως προηγουμένως
π.χ.	παραδείγματος χάρη
ΣΧΚ	Σχολική Κοινωνική Ζωή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
---------------	----

ΜΕΡΟΣ Α΄

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1.Τα Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά και οι Ανάγκες των Παιδιών Σχολικής Ηλικίας.....	15
1.1.1. Τα Βασικά Αναπτυξιακά Στάδια.....	15
1.1.2. Βιοσωματική Ανάπτυξη.....	19
1.1.3. Γνωστική Ανάπτυξη.....	20
1.1.4. Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη.....	21
1.1.5. Ανάπτυξη της Προσωπικότητας.....	21
1.1.6. Οι Ανάγκες των Παιδιών της Σχολικής Ηλικίας.....	22
1.2.Συγκρούσεις: Ορισμοί και Θεωρίες.....	25
1.2.1. Οι Συγκρούσεις στην Εκπαίδευση.....	26
1.2.2. Η Αναγνώριση των Συγκρούσεων.....	32
1.2.3. Μοντέλα Διαχείρισης Συγκρούσεων.....	34
1.3.Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Σχολικής Ηλικίας.....	40
1.3.1. Κουκλοθέατρο: Πτυχές & Χαρακτηριστικά.....	45
1.3.2. Κουκλοθέατρο: Ιστορική Αναδρομή.....	46
1.3.3. Το Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση.....	50
1.4.Το Κουκλοθέατρο, ως Εργαλείο Διαχείρισης των Συγκρούσεων στο Σχολικό Περιβάλλον.....	52

ΜΕΡΟΣ Β΄

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1.Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	62
2.2.Ερευνητικά Ερωτήματα.....	64
2.3.Το Δείγμα.....	66
2.4.Ερευνητική Στρατηγική.....	67
2.5.Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	72
2.6.Μέθοδος ανάλυσης Ερευνητικών Ευρημάτων.....	79
2.7.Ερευνητική Διαδικασία.....	82

2.8.Σχεδιασμός Εργαστηρίων.....	86
3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
3.1.Ευρήματα-Αποτελέσματα.....	89
3.2.Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων.....	90
3.3.Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων.....	105
4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
4.1.Συζήτηση.....	119
4.2.Συμπεράσματα.....	121
4.3.Περιορισμοί.....	123
4.4.Προτάσεις.....	125
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	127
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	129
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	149
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	151

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μεσούντος του 21ου αιώνα και ενόψει των πολλαπλών κρίσεων που βιώνει σήμερα η ανθρωπότητα στο σύνολό της κρίνεται απαραίτητο τα σχολεία να αναθεωρήσουν τον παρωχημένο τρόπο επίλυσης των διαφόρων προβλημάτων, που προκύπτουν στη Σχολική Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ), μετασχηματίζοντας τις ίδιες τις διαδικασίες του εκπαιδευτικού τους συστήματος, προς αποφυγή αποκλινουσών συμπεριφορών. Τα σύγχρονα σχολεία καλούνται, εκ των συνθηκών, να συνδράμουν το έργο των οικογενειών στην προετοιμασία των παιδιών σε ακαδημαϊκό αλλά και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, μέσω μιας ολιστικής προσέγγισης στη μάθηση, που συνδυάζει ουσιαστική εκπαίδευση, καλλιέργεια και παιδεία.

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που πρωτοστατούν εντός της σχολικής κοινότητας είναι οι συγκρούσεις, οι οποίες λαμβάνουν - ολοένα και περισσότερο - ανησυχητικές διαστάσεις, όπως αποτυπώνεται τόσο στα πορίσματα των σχετικών επιστημονικών ερευνών, όσο και μέσα από τα καθημερινά βιώματα και τις εμπειρίες των ασχολούμενων με τον χώρο της εκπαίδευσης.

Οι συγκρούσεις, όμως, όπως θα διαφανεί από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι ένα αναπόφευκτο κοινωνικό φαινόμενο με διττό χαρακτήρα, καθώς μπορούν να λειτουργήσουν από εντελώς καταστρεπτικά έως και πολύ ευεργετικά για τη ΣΚΖ, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους.

Η σπουδαιότητα των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και ειδικά στο Δημοτικό Σχολείο έγκειται στο γεγονός ότι αποτελείται από ένα φαύλο κύκλο, ο οποίος θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με αποτελεσματική στρατηγική στο σύνολό του, προκειμένου να αλλάξει προς το καλύτερο. Η ιδιαιτερότητα αυτού, έγκειται στα αίτια των συγκρούσεων, τα οποία ούτως ή άλλως θα υφίστανται αενάως, στον τρόπο εκδήλωσής τους και στις συνέπειες στο σχολικό κλίμα και στην εκπαίδευση στο σύνολό της, αλλά και στο γεγονός ότι οι συγκρούσεις επηρεάζουν την «προκοινωνική συμπεριφορά» των παιδιών με καθοριστικό αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή τους. Επομένως, η ανάγκη διαχείρισής τους εντός του Δημοτικού Σχολείου δεν εμφανίζεται απλώς, αλλά κρίνεται ως εξόχως επιτακτική, ώστε το επικίνδυνο αρνητικό κλίμα της ΣΚΖ να μετατραπεί σε όσον το δυνατό θετικότερο, και σε αναλογία, βεβαίως με την εκάστοτε περίπτωση, μέσω της έγκαιρης και ορθής-εποικοδομητικής αντιμετώπισης του ίδιου του φυσικού φαινομένου των συγκρούσεων.

Η παρούσα μελέτη προτείνει ένα άριστο εκπαιδευτικό εργαλείο προς την επίτευξη των ανωτέρω σκοπών. Πρόκειται για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) και τα εργαλεία της και ειδικότερα, το κουκλοθέατρο, καθώς αποδεικνύεται ότι αποτελούν αποτελεσματικοί μέθοδοι για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει, διότι, μέσω της ΔΤΕ και του κουκλοθεάτρου οι συμμετέχοντες βοηθούνται στη βελτίωση ουσιαστών δεξιοτήτων, όπως του αυτοελέγχου, της αυτοέκφρασης, της αυτεπίγνωσης, της αυτοπεποίθησης, της συνεργατικότητας, αλλά και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, την ευχέρεια εύρεσης λύσεων κ.τ.λ., με αποτέλεσμα τη θετικότερη αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων, εν συνόλω.

Συνεπώς, η σπουδαιότητα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής έγκειται, συνοπτικά στην προβολή της αποτίμησης αυτής της ευεργετικής συμβολής της ΔΤΕ και του κουκλοθεάτρου ειδικότερα ως εκπαιδευτικού εργαλείου, ευρύτερα, αλλά και όσον αφορά στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων και κατά συνέπεια, τη βελτίωση στην εξέλιξη και κατάληξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο, υποθέσεις που περίτρανα επιβεβαιώνονται έως το τέλος του παρόντος συγγράμματος.

Προς απόδειξη των παραπάνω ισχυρισμών διεξήχθη ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση και στοχευμένη πειραματική έρευνα στο πλαίσιο αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, η οποία διερεύνησε ειδικότερα τη συμβολή του κουκλοθεάτρου ως εργαλείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο και συγκεκριμένα, σε παιδιά που φοιτούν στην τετάρτη τάξη. Κατ' επιλογήν η πειραματική ομάδα ήταν ζευγαρωτή με την ομάδα ελέγχου, προκειμένου να υφίστανται ίδιες ανεξάρτητες συγκρίσιμες μεταβλητές - κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, μορφωτικό περιβάλλον κ.τ.λ.

Για την επίτευξη του μεθοδολογικού πλουραλισμού επιλέχθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων με την έρευνα δράσης, ως την πλέον κατάλληλη και πρόσφορη μέθοδο τόσο για τις συνθήκες διεξαγωγής και την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, όσο και για το υπό εξέταση κοινωνικό φαινόμενο των συγκρούσεων.

Στο πλαίσιο αυτό, στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αποτυπώνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αναπτύσσεται σε όλο το πρώτο κεφάλαιο. Στην πρώτη του ενότητα, προκειμένου να γίνει όσο το δυνατόν πληρέστερη θεωρητική πλαισίωση του σύνθετου ζητήματος των συγκρούσεων, επιλέγεται μια σύντομη

παρουσίαση των βασικών αναπτυξιακών χαρακτηριστικών, βιοσωματικών, γνωστικών, ψυχοκοινωνικών κ.τ.λ., και αναγκών των παιδιών σχολικής ηλικίας, αυτογνωσίας, κοινωνικό-συναισθηματικής και φυσικής επάρκειας, που αποτελούν το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι συγκρούσεις, αφού τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά, επηρεάζουν άμεσα τόσο την τυπολογία και την εκδήλωση των συγκρούσεων, όσο και τη διαχείρισή τους.

Στην δεύτερη ενότητα του ίδιου κεφαλαίου διενεργείται η καταγραφή των βασικών ορισμών και θεωριών των συγκρούσεων και πως αυτές εμφανίζονται και εξελίσσονται στην εκπαίδευση. Ακολουθούν οι τρόποι αναγνώρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον και στη συνέχεια, προκειμένου να καταστεί ευχερέστερη η διαχείρισή τους αναπτύσσεται η παράθεση των μοντέλων διαχείρισης των συγκρούσεων, όπως αυτά έχουν σχηματιστεί σήμερα.

Στην αμέσως επόμενη τρίτη ενότητα, γίνεται αναφορά στην ευρύτερη συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος (ΕΔ) στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας, εφόσον, αυτή η ανάπτυξη σχετίζεται με την ωριμότητα των αντιδράσεων των μαθητών στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων. Εν συνεχεία, ιδιαίτερη μνεία, γίνεται στο ειδικότερο εργαλείο της ΔΤΕ, δηλαδή του κουκλοθεάτρου, του οποίου αναπτύσσονται οι ιδιαίτερες πτυχές και τα χαρακτηριστικά του. Η γοητεία που αρκεί στον άνθρωπο το κουκλοθέατρο και η σπουδαιότητα αυτού του σημαντικού εργαλείου της ΔΤΕ φωτίζεται μέσα από την ιστορική του αναδρομή και στον ευεργετικό ρόλο του στην εκπαίδευση. Με την τέταρτη ενότητα ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της εργασίας, όπου, αναλύεται ειδικότερα η συμβολή του κουκλοθεάτρου στη διαχείριση των συγκρούσεων, θέμα το οποίο αποτελεί και το κεντρικό πυρήνα της μεταπτυχιακής διατριβής.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας ξεκινά με το δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο αφιερώνεται στη μεθοδολογία, που επιλέγεται από την ερευνήτρια προκειμένου να υποστηριχθεί η επιλεγείσα ερευνητική διαδρομή. Αναλυτικότερα, η πρώτη ενότητα του δεύτερου κεφαλαίου αναφέρεται στους σκοπούς και τις αναγκαιότητες της έρευνας, ενώ η δεύτερη παρουσιάζει τα ερευνητικά ερωτήματα και πως αυτά προέκυψαν. Η τρίτη ενότητα αναπτύσσει διεξοδικά, τον τρόπο με τον οποίο θα ακολουθηθεί η ερευνητική στρατηγική με την τέταρτη ενότητα να προβάλλει την επιλογή και εξήγηση των μέσων συλλογής δεδομένων, που επιλέχθηκαν για αυτήν τη προσπάθεια. Η πέμπτη ενότητα, αναφέρεται με τη σειρά της στον μεθοδολογικό τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθούν αυτά τα μέσα συλλογής δεδομένων. Η έκτη ενότητα περιγράφει την

ερευνητική διαδικασία που οδηγεί στην έβδομη και τελευταία ενότητα του κεφαλαίου, όπου παρουσιάζεται ο σχεδιασμός των εργαστηρίων και οι περιγραφές των παρεμβάσεων.

Κατόπιν, στο τρίτο κεφάλαιο παραθέτονται αρχικά τα ευρήματα και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, των οποίων στην συνέχεια, πραγματοποιείται η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση και ερμηνεία τους.

Καταλήγοντας, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, στην αρχή του αναπτύσσεται η συζήτηση, που αφορά τη σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων των προϋπαρχόντων ερευνών με εκείνα της παρούσας έρευνας και κατόπιν επισημαίνονται τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν από την παρούσα ερευνητική διαδικασία. Ακολουθεί η καταγραφή των περιορισμών της έρευνας, οι περαιτέρω σχετικές προτάσεις και ο επίλογος.

ΜΕΡΟΣ Α΄

1^Ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Τα Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά και οι Ανάγκες των Παιδιών Σχολικής Ηλικίας

Το εξέχον ζήτημα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών διαμέσου της καλλιέργειας εποικοδομητικού κλίματος, το οποίο θα διευκολύνει τη δημιουργική μάθηση, την ανάπτυξη υγιούς προσωπικότητας και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μελών της σχολικής κοινότητας. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται φανερό γιατί οι επιδράσεις των πρώιμων εμπειριών της σχολικής ζωής προσδιορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και την ομαλή ένταξή τους στο μετέπειτα κοινωνικό τους περιβάλλον.

Εν προκειμένω, προϋπόθεση για να καταστεί το σχολείο αποτελεσματικό είναι η αξιολόγηση και γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών και των αναγκών των παιδιών σε κάθε ηλικιακή φάση-στάδιο. Σαφώς, ο σκοπός ενός σχολείου χρήζει μεγάλης ανάλυσης, όμως ως προς τη συμβολή στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οι έρευνες αποκαλύπτουν ορισμένους κρίσιμους παράγοντες. Εν συντομία, αναφέρεται ότι πρόκειται για την ισχυρή σχολική ηγεσία, την καλή οργάνωση του προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων, το καλό κλίμα του σχολείου και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.¹

Επομένως, κρίνεται αναγκαία, η αναφορά στα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών της σχολικής ηλικίας για τη βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι συγκρούσεις, για τις οποίες γίνεται λόγος στην επόμενη ενότητα.

1.1.1. Τα Βασικά Αναπτυξιακά Στάδια

Οι τομείς ανάπτυξης της ατομικότητας του παιδιού κρίνονται ως ιδιαίτερος σημαντικοί, καθώς η ίδια η ανάπτυξη του παιδιού, οι αλλαγές που επιφέρονται από αυτήν και τα αποτελέσματά της, αποτελούν αίτια συγκρούσεων.

¹ Προκόπης Παυλόπουλος, *Το διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*, Αθήνα-Κομοτηνή, Αντ. Ν. Σάκκουλας, 1983, σ.58. ; Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη & Χάρης Λαμπρόπουλος, *Αξιολόγηση. Αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg, 2006, σ.272. και Αμαλία Υφαντή, «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 2002, σσ.57-63. και Αχιλλέας Καψάλης, *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2005, σσ.30-30.

Η ανάπτυξη των παιδιών διανύει μια πορεία που χαρακτηρίζεται από «στάδια». Η διέλευση κάθε αναπτυξιακού σταδίου είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας, καθώς αναμένεται τα παιδιά να επεκτείνουν τη δεξιότητά τους και να εξισορροπούν τις ανάγκες και τα δικαιώματα τους ανάλογα με τις κοινωνικές επιταγές, αναπτύσσοντας τον χαρακτήρα τους. Αντίθετα, όταν κατά τη διαδικασία αυτή δημιουργούνται δυσλειτουργικές καταστάσεις, τότε είναι δυνατόν να οδηγηθεί το άτομο, και εν προκειμένω το παιδί, σε καθηλώσεις και παλινδρομήσεις με αποτέλεσμα να αναπτύσσει μηχανισμούς άμυνας.²

Αυτό σημαίνει, ότι κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας των αναπτυξιακών σταδίων των παιδιών, είτε φανερώνονται οι συγκρούσεις, που προέρχονται από αυτήν την αλλαγή, είτε τα παιδιά μαθαίνουν να τις διαχειρίζονται μέσα από την αναγνώριση και τον έλεγχο των συναισθημάτων τους.³

Οι ερευνητές Berk, Elking, Fabes & Martin⁴ χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη των παιδιών ως μια προκαθορισμένη εξέλιξη, η οποία βασίζεται σε βιολογικούς συντελεστές ή επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα τη φύση, την εμπειρία ή την ανατροφή.

Ωστόσο, στο ίδιο ζήτημα, επιστήμονες και μελετητές διχάζονται μεταξύ της θεωρίας της «συνέχειας» και της θεωρίας της «ασυνέχειας» της ανάπτυξης των παιδιών. Η θεωρία της «συνέχειας ή συνεχούς» ανάπτυξης βασίζεται στην παραδοχή ότι η ανάπτυξη προχωρά με γεωμετρικό ρυθμό από τη βρεφική ηλικία έως και την ενηλικίωση. Επικρατέστερη, όμως, θεωρείται η θεωρία της «ασυνέχειας ή ασυνεχούς ανάπτυξης», εφόσον οι πιο αναγνωρισμένοι μελετητές την υιοθετούν, όπως οι Erikson, Kolberg, Piaget & Vygotsky,⁵ οι οποίοι γι' αυτό και ονομάζονται «θεωρητικοί των σταδίων», περιγράφοντας την ανάπτυξη του ατόμου μέσω μιας σταθερής αλληλουχίας,

² Ιωάννης Παρασκευόπουλος, *Εξελικτική ψυχολογία 3. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Σχολική ηλικία*, Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση, 1985, σσ.8-13.

³ Karen Stephens, «Teaching children to resolve conflict respectfully», Parenting exchange, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.easternflorida.edu/community-resources/child-development-centers/parent-resource-library/documents/teaching-kids-to-resolve-conflicts-respectfully.pdf>, 2007, (τελευταία πρόσβαση 14/12/16).

⁴ Laura E. Berk, *Development through the lifespan*, New Jersey, Pearson Publication Inc., 2001, σσ.288-386. ; David Elkind, *A sympathetic understanding of the child: birth to sixteen*, Boston, Allyn and Bacon, 1994, σσ.85-203 και Carol L. Martin & Richard Fabes, *Discovering child development*, Boston, Houghton Miffling Company, 2009, σσ.242-298.

⁵ Erik Erikson, «The problem of ego identity», *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 1956, σσ.56-121. ; Lawrence Kohlberg, «The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment», *Journal of Philosophy*, 70(18), σσ.630-646. ; Jean Piaget & Barbel Inhelder, *The psychology of the child*, New York, Basic Books, 1969, σσ.6-21. και Lev S. Vygotsky, «Interaction between learning and the development», *Readings on the Development of Children*, 23(3), 1978, σσ.34-41.

ξεχωριστών και προκαθορισμένων σταδίων που επηρεάζονται από εγγενείς παράγοντες.⁶

Παράλληλα, οι ίδιοι επιστήμονες αναπτύσσουν ποικίλες θεωρίες αναφορικά με τη συναισθηματική, τη γνωστική και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, οι οποίες επιφέρουν τη δημιουργία διαφορετικών αναπτυξιακών μοντέλων. Ως επί το πλείστον, όπως θα διαφανεί από την παρουσίαση των βιβλιογραφικών αναφορών, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά βασίζονται στη διάκριση των ηλικιακών φάσεων του ατόμου. Η παρούσα διπλωματική εργασία, για σκοπούς οικονομίας, αναφέρεται μόνο στα αναπτυξιακά μοντέλα των παιδιών, που βρίσκονται στη σχολική ηλικία, καθώς αυτή είναι η επίμαχη ηλικιακή ομάδα για τη μελέτη των σχολικών συγκρούσεων.

Ως εκ τούτου, ο Freud υποστηρίζει το αναπτυξιακό μοντέλο της ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης του ατόμου, ο πυρήνας της οποίας βασίζεται στην παραδοχή ότι το άτομο υποκινούμενο από την ανάγκη για ικανοποίηση των βιολογικών του ορμών και ιδιαίτερα της ηδονής (libido), διέρχεται μέσα από τα αναπτυξιακά στάδια.⁷

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Freud το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του προσπαθεί να βρει αποδεκτούς τρόπους προκειμένου να ικανοποιήσει την ηδονή του και κατά συνέπεια, φυσιολογική ανάπτυξη επιτυγχάνεται όταν κατορθώνει να εξασφαλίσει την ικανοποίηση της ορμής του, εξισορροπώντας μεταξύ παρόρμησης και απαιτήσεων της κοινωνικής πραγματικότητας. Ακριβώς, κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας εμφανίζονται οι συγκρούσεις, όταν, δηλαδή, το άτομο προσπαθεί να κατακτήσει επαρκή ικανοποίηση της βιολογικής ορμής, χωρίς να έρθει σε ρήξη με τον κοινωνικό περίγυρο.⁸

Ακόμη, ο Freud ταξινομεί τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου σε στοματικό, πρωκτικό, φαλλικό, λανθάνουσας σεξουαλικότητας και γεννητικό στάδιο. Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, τουτέστιν, μεταξύ 6-7 ετών έως 11-13 ετών, διέρχονται το στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας. Κατά το διάστημα αυτό, σύμφωνα με τον Freud, το παιδί επικεντρώνεται στα πρόσωπά και πράγματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, και

⁶ Ειρήνη Σκοπελίτη, «Θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης: Αναπτυξιακή ψυχολογία», *Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1532/>.pdf, 2012, (τελευταία πρόσβαση 10/12/16).

⁷ Γρηγόρης Ποταμιάνος, *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ.93-94.

⁸ Saul McLeod, «Psychosexual stages», Simply Psychology, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.simplypsychology.org/psychosexual.html, 2009, (τελευταία πρόσβαση 08/12/16). και Βάσια Ιγνατίου-Καραμανώλη, «Αναπτυξιακά στάδια», *Ψυχολογία*, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.psychotherapeia.gr/arthra-genikhs-thematologias/paidi-kai-gonios/ta-anaptuksia-ki-stadia.html>, 2015, (τελευταία πρόσβαση 05/12/2016).

εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του, ενισχύοντας το Υπερεγώ. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται ως μια περίοδος εσωτερικής γαλήνης πριν την καταιγίδα της εφηβείας.⁹

Ο Erikson, ως μαθητής του Freud, διακρίνει αντίστοιχα ψυχοκοινωνικά στάδια. Παράλληλα, όμως, ο Erikson χαρακτηρίζεται και ως ο πρώτος «εξελικτικός ψυχολόγος όλου του ηλικιακού φάσματος», υποστηρίζοντας ότι το άτομο κατά τη σχολική ηλικία διακατέχεται από τη διάσταση μεταξύ φιλονικίας και κατωτερότητας. Κατά τη διάρκεια της διέλευσης αυτού του σταδίου, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «λανθάνουσα περίοδος», το παιδί αποκτά καταρχάς σχολικές γνώσεις και ταυτόχρονα εξοικειώνεται με τις έννοιες της συνεργασίας και της ομαδικότητας. Από τη μία πλευρά, η φιλονικία είναι η κινητήριος δύναμη των συγκρούσεων. Από την άλλη, το συναίσθημα της φιλοπονίας και της εργατικότητας καλλιεργείται στο παιδί, πρωτίστως, από την ενθαρρυντική προτροπή της οικογένειας, προκειμένου το παιδί να γνωρίσει τον κόσμο. Ωστόσο, αν το στενό περιβάλλον του παιδιού δημιουργήσει αγκυλώσεις και ενοχές ή δεν συμβάλλει στην προσπάθεια ανακάλυψης του κόσμου, το παιδί θα νιώσει απόρριψη και κατωτερότητα, παράγοντες που επίσης ενισχύουν έντονες συγκρουσιακές εκδηλώσεις.¹⁰

Το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου κατά τη σχολική ηλικία γίνεται αντικείμενο πραγμάτευσης και από τον Piaget, ο οποίος το ορίζει ως «περίοδο της συγκεκριμένης σκέψης».¹¹ Ο Piaget, μελετώντας το πώς και το γιατί αλλάζουν οι νοητικές ικανότητες του ανθρώπου με την πάροδο του χρόνου, διαπιστώνει ότι η ανάπτυξη εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το παιδί χειρίζεται και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του. Μέρος της αλληλεπίδρασης αυτής καταλαμβάνουν και οι συγκρούσεις, καθώς η γνώση προέρχεται από τη δράση. Ο ίδιος επιβεβαιώνει, ότι οι γνωστικές ικανότητες αναπτύσσονται μέσα από τέσσερα στάδια. Το πρώτο στάδιο είναι της γνωστικής ανάπτυξης μέσα από το οποίο τα παιδιά καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους από τα κατασκευασμένα νοητικά πρότυπα. Το δεύτερο στάδιο είναι της προσαρμογής, δηλαδή, της κατάκτησης της γνώσης μέσω της τροποποίησης των νοητικών προτύπων λόγω της συμμόρφωσης με τους κανόνες του περιβάλλοντος. Το τρίτο αποτελεί το στάδιο της αφομοίωσης των νέων εμπειριών με βάση τα υπάρχοντα σχήματα και τέλος, το τέταρτο

⁹ Richard Stevens, *Φρόντ και ψυχανάλυση. Παρουσίαση και αξιολόγηση*, Αθήνα, Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1987, σσ.59-63.

¹⁰ Neil J. Salkind, *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Αθήνα, Πατάκης, 2004, σσ.170-173. και Εμμανουήλ Περσελής, *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2007, σσ.9-12.

¹¹ Michael Cole, Sheila Cole & Cynthia Lightfoot, *Ανάπτυξη των παιδιών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2001, σ.184.

στάδιο είναι της συμμόρφωσης μέσω της ενσωμάτωσης σε νέες καταστάσεις. Καταλήγοντας, υποστηρίζεται ότι κατά αυτήν την περίοδο η γνωστική λειτουργία στηρίζεται σε νοητικές πράξεις, που σχετίζονται αποκλειστικά με την τρέχουσα πραγματικότητα του ατόμου με αποτέλεσμα οι συλλογισμοί του να είναι εμπειρικοί και επαγωγικοί. Μέσω της διέλευσης μεταξύ των σταδίων αυτών, το παιδί φτάνει στην «εξισορρόπηση» μεταξύ της υπάρχουσας αντίληψης και των νέων εμπειριών, με αποτέλεσμα να κατακτά τη γνωστική ανάπτυξη, έχοντας ενεργό ρόλο στη δόμηση της δικής του κατανόησης της πραγματικότητας.

Κλείνοντας, σημειώνεται ότι ο Vygotsky, μελετώντας την ανάπτυξη των παιδιών εισάγει την κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση της μάθησης, θεωρώντας ότι το παιδί αναπτύσσεται μέσα από το κοινωνικό του περιβάλλον. Θεμελιώνει και παραδέχεται δυο αξιώματα. Πρώτον, ότι η νοητική ανάπτυξη προέρχεται από το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο των παιδιών και δεύτερον, ότι συσχετίζεται με τις πληροφορίες που προέρχονται από τους άλλους συντελεστές, στοιχεία που επηρεάζουν καθοριστικά τις σχολικές συγκρούσεις.¹²

Τα αναπτυξιακά στάδια που προαναφέρονται και έχουν καθοριστεί από τους σημαντικότερους επιστήμονες του τομέα της Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και Ψυχιατρικής, προσδιορίζουν τις όψεις της ανάπτυξης του ατόμου. Η ανάπτυξη του ατόμου προσεγγίζεται από τη γνωστική, τη βιοσωματική, την ψυχοκοινωνική της όψη, αλλά και από την πλευρά της προσωπικότητας.¹³

1.1.2. Βιοσωματική Ανάπτυξη

Η βιοσωματική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας ακολουθεί έναν πιο αργό, σε σχέση με τη βρεφική ηλικία, ρυθμό αλλά ποιοτικά σπουδαιότερο. Ο Κιουρτσής αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κατά την περίοδο αυτή «...περισσότερο συμπληρώνονται και σταθεροποιούνται οι κατακτήσεις της προηγούμενης φάσης παρά ότι λαμβάνουν χώρα συνταρακτικές αλλαγές...».¹⁴

¹² Saul McLeod, «Psychosexual stages», ό.π., (τελευταία πρόσβαση 13/12/2016).

¹³ Χρυσή Χατζηρήστου, Παναγιώτης, Χαλάτσης, Παναγιώτης, Παναγιώτα Δημητροπούλου, Κωνσταντίνα Λυκισάκου, Αλεξία Μπακοπούλου & Τσαμπίκα Καράκιζα, *Σχολική και κοινωνική ζωή: Οδηγός εκπαιδευτικού*: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, σ.12.

¹⁴ Κωνσταντίνος Κιουρτσής, *Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού και εφήβου*, Ιστολόγιο, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/10/9_meros.pdf, 2012, (τελευταία πρόσβαση 28/11/16).

Κατά το χρονικό διάστημα της σχολικής ηλικίας η βιοσωματική ανάπτυξη επικεντρώνεται στη λειτουργική επεξεργασία και στη βελτιστοποίηση των βιολογικών και σωματικών χαρακτηριστικών. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί αναπτύσσει ποικίλη κινητικότητα και τη δυνατότητα να ελέγχει το σώμα του, όπως ένας ενήλικας.¹⁵

Συνεπώς, τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία παρουσιάζουν έντονη φυσική δραστηριότητα και ενεργητικότητα. Συμμετέχουν σε σωματικές δραστηριότητες και σε εντατικά σχολικά προγράμματα. Τα επίπεδα δραστηριότητας (activity level) είναι μια σπουδαία πλευρά της προσωπικότητας και γι' αυτό έχουν μελετηθεί διεξοδικά από την επιστήμη της Εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι, η βιοσωματική ανάπτυξη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών διαφέρει αρκετά, καθώς τα κορίτσια εισέρχονται στη φάση της ήβης και εντοπίζουν μεγαλύτερες αλλαγές στο σώμα τους, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο κινητικά από τα αγόρια. Αυτές οι διαφορές μεταξύ τους είναι φανερό ότι γίνονται ολοένα εντονότερες, γεγονός που συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις, όπως αποδεικνύεται και από την έρευνα του Υπουργείου Παιδείας το 2016.¹⁶

1.1.3. Γνωστική Ανάπτυξη

Ένα πρωταρχικό γνώρισμα των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι ότι βελτιστοποιούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων και τις εξωτερικές τους μεταβολές ως προς την ποσότητα, τον όγκο και το βάρος. Πρόκειται για μια ικανότητα που αναπτύσσεται αρχικά πριν τα έξι έτη, αλλά στη σχολική ηλικία αυτή τελειοποιείται. Η πιο χαρακτηριστική νοητική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι η απόκτηση της «συγκεκριμένης λογικής σκέψης», που αναλύεται στην ικανότητα για νοητικές πράξεις, όπως η πρόσθεση, η αφαίρεση κ.ά. αλλά και η σειροθέτηση και η ταξινόμηση.¹⁷

¹⁵ Άρτεμις Τσίτσικα & Γιώργος Χρυσός, «Σωματική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων», *Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης*, 2005, σσ.48-57.

¹⁶ Το 2016 πραγματοποιήθηκε και δημοσιεύτηκε η πανελλήνια έρευνα του Υπουργείου Παιδείας για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για την πρώτη συστηματική καταγραφή των ανωτέρω φαινομένων στην Ελλάδα και για μια ιδιαίτερα σημαντική έρευνα από άποψη δείγματος, καθώς σε αυτή συμμετείχαν 3.667 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 33.112 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την έρευνα, προέκυψε μεταξύ άλλων ότι «Οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίζονται στην κοροϊδία λόγω φύλου, σχολικής απόδοσης, ενδυμασίας και εμφάνισης, όπως επίσης και λόγω καταγωγής». Βλ. Βασιλική Χριστιανοπούλου, Μπαμπάλης Θωμάς & Βασίλης Νικολόπουλος, *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2016, σσ.20-21. και Άρτεμις Τσίτσικα, «Επιτήρηση της υγείας των εφήβων. 38η θεραπευτική ενημέρωση», *Δελτίο Α΄ Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*, 52(3), 2005, σσ.242-250.

¹⁷ Κωνσταντίνος Κιουρτσής, *Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού και εφήβου*, ό.π., (τελευταία πρόσβαση 04/12/16).

Με την απόκτηση της «συγκεκριμένης λογικής σκέψης», τα παιδιά γίνονται ικανά να αναπτύσσουν επαγωγικό συλλογισμό, δηλαδή, τον συλλογισμό που προκύπτει από προδιατυπωμένους κανόνες, ο οποίος είναι αρτιότερος σε σχέση με τον συλλογισμό των παιδιών κατά τη βρεφική ηλικία. Ταυτόχρονα, με τη γνωστική ανάπτυξη επιτυγχάνεται και η ανάπτυξη της ηθικότητας ως μέρος της γνωστικής ανάπτυξης. Το παιδί, διερχόμενο από το στάδιο της προσυμβατικής ηθικής, στο στάδιο της συμβατικής ηθικής και πριν περάσει στο στάδιο της μετασυμβατικής ηθικής, κατά την εφηβική ηλικία, είναι σε θέση να διακρίνει τι είναι «καλό» και τι είναι «κακό» με βάση τους κανόνες που θέτει η οικογένεια και το σχολείο, το πρότυπο του «καλού παιδιού» και την εξέλιξη των συγκρούσεων με τους συνομηλίκους και με το ευρύτερο περιβάλλον του.¹⁸

1.1.4. Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη

Το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι η προσκόλλησή τους στους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, ως μια εξέλιξη της προηγούμενης υπερβολικής εξάρτησης και αφοσίωσής τους στο οικογενειακό περιβάλλον. Ένα δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η συμμετοχή στους «κανόνες», συνήθως του παιχνιδιού, που έχουν από κοινού συμφωνηθεί. Παράλληλα, υπάρχει η τάση για κοινωνικοποίηση με άτομα αποκλειστικά του ίδιου φύλου κατόπιν συγκρούσεων με τους ετερόφυλους συνομηλίκους και η ανάγκη για τον «στενό φίλο». Οι παρέες των παιδιών γίνονται ολοένα και πιο ολιγομελείς και το κάθε παιδί αναπτύσσει έναν ρόλο, λιγότερο ή περισσότερο ηγετικό, που συνδέεται με τα λεγόμενα ή μη «δημοφιλή παιδιά».¹⁹

1.1.5. Ανάπτυξη της Προσωπικότητας

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών σχολικής ηλικίας αντικατοπτρίζει την εικόνα της προσωπικότητας ενός ενήλικα. Η έρευνα του 1996 των Μπεζεβέγκη, Παυλόπουλου & Μουρυσάκη του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, δείχνει ότι στα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται και οι πέντε διαστάσεις της

¹⁸ Lawrence Kohlberg, «Stages and aging in moral development: Some speculations», *Gerontologist*, 13, 1973, σσ.497-502.

¹⁹ Κωνσταντίνος Κιουρτσής, *Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού και εφήβου*, ό.π., (τελευταία πρόσβαση 04/12/16).

προσωπικότητας, όπως αναφέρεται στο θεωρητικό μοντέλο των πέντε παραγόντων.²⁰ Συγκεκριμένα, ήδη από το τέλος του 6^{ου} έτους ηλικίας είναι εμφανείς οι διαστάσεις της ευσυνειδησίας και της δεκτικότητας σε εμπειρίες, που συνδέονται άμεσα με την πρόσληψη του νέου ρόλου του παιδιού ως «μαθητής» και είναι απαραίτητες για την περαίωση της διαδικασίας της μάθησης. Ταυτόχρονα, όπως έχει αναφέρει και ο Erikson αναπτύσσεται και η φιλοπονία. Τα παιδιά έχουν, επίσης, σταθεροποιήσει την αντίληψη σχετικά με το φύλο τους, ταυτίζονται με τους ομόφυλους συνομηλίκους τους και υιοθετούν τα πρότυπα συμπεριφοράς, κατά την στερεοτυπική αντίληψη για τον κοινωνικό ρόλο του εκάστοτε φύλου. Μέσα από τις συγκρούσεις αποκρυσταλλώνονται οι επιθυμίες και οι τάσεις των παιδιών, διαχωρίζονται οι «στενές παρέες» και καθιερώνονται τα πρότυπα συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα παιδιά καλλιεργούν το αίσθημα του «ανήκειν» στο κάθε φύλο και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους με βάση τους κανόνες του φύλου τους.²¹

1.1.6. Οι Ανάγκες των Παιδιών της Σχολικής Ηλικίας

Από την ανάλυση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών σχολικής ηλικίας προκύπτουν και οι αντίστοιχες ανάγκες τους στο πλαίσιο της Σχολικής Κοινωνικής Ζωής. Η ΣΚΖ περιλαμβάνει μια σειρά θεματικών ενοτήτων, που απαρτίζουν την ανάπτυξη της προσωπικής επάρκειας των παιδιών. Οι ανάγκες των παιδιών μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες, αντίστοιχες των κατηγοριών των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών.²²

Η πρώτη κατηγορία αναγκών είναι η ανάγκη για αυτογνωσία και διερεύνηση των πτυχών του εαυτού τους, εφόσον τα παιδιά στο στάδιο της σχολικής ηλικίας εκτίθενται σε νέες εμπειρίες και κοινωνικές σχέσεις. Τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερο εύρος πληροφοριών τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους, με απότοκο την ανάπτυξη και διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, τα παιδιά εκκινούν τη διαδικασία αντίληψης της σχέσης του

²⁰ Ηλίας Μπεζεβέγκης & Βασίλης Παυλόπουλος, «Η επίδραση χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών από τους γονείς», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 1999, σσ.99-120. και Ηλίας Μπεζεβέγκης, Βασίλης Παυλόπουλος & Σοφία Μουρουσάκη, «Χαρακτηριστικά της παιδικής προσωπικότητας, όπως παρουσιάζονται στην φυσική γλώσσα των γονέων», *Ψυχολογία*, 2(3), 1996, σσ.46-57.

²¹ Χρυσή Χατζηχρήστου, Παναγιώτης, Χαλάτσης, Παναγιώτης, Παναγιώτα Δημητροπούλου, Κωνσταντίνα Λυκιστάκου, Αλεξία Μπακοπούλου & Τσαμπίκα Καρακίτσα, *Σχολική και κοινωνική ζωή: Οδηγός εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, ό.π., σσ.12-13. και Κωνσταντίνος Κιουρτσής, *Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού και εφήβου*, ό.π., (τελευταία πρόσβαση 04/12/16).

²² Stephen Greenspan & Denis J. Driscoll, *The role of intelligence in a broad model of personal competence*, New York, Guilford Press, 1997, σ.141.

εαυτού τους με τους άλλους, οικοδομώντας την ταυτότητά τους. Είναι φανερό ότι, στη διαδικασία αυτή είναι αναπόφευκτες οι συγκρούσεις. Η σχέση αυτή ονομάζεται αυτοαντίληψη. Συνοδοιπόρος στον δρόμο της αυτοαντίληψης είναι το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, μέσω του οποίου τα παιδιά αποκτούν μια εικόνα του γνωστικού, συναισθηματικού και κοινωνικού τους εαυτού. Η ολοκληρωμένη και σαφής αντίληψη του «εαυτού» είναι προαπαιτούμενο για την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας. Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δημιουργούνται όσο το δυνατόν ακριβέστερες εικόνες για τον εαυτό και τις ικανότητες τους. Ο έλεγχος και η παρακολούθηση των διαθέσιμων εφοδίων, αλλά και της δραστηριότητας του ατόμου, ονομάζεται «ικανότητα αυτοενημερότητας» και αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες λειτουργίες του νου και ανεκχώρητη αξίωση των παιδιών κατά το στάδιο της σχολικής ηλικίας.²³

Το ανεκχώρητο της αξίωσης προκύπτει από το γεγονός ότι η ικανότητα αυτοενημερότητας εξελίσσεται προοδευτικά μαζί με την ανάπτυξη των παιδιών και συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, βοηθώντας σημαντικά την αποφυγή οδυνηρών και ανεξέλεγκτων συγκρούσεων.²⁴

Στη δεύτερη κατηγορία αναγκών εντάσσεται η κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια. Οι Greenspan & Driscoll, το 1997, αναπτύσσουν το θεωρητικό μοντέλο της κοινωνικό-συναισθηματικής επάρκειας, το οποίο περιλαμβάνει τα μη γνωστικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα και τις ικανότητες, που είναι αναγκαίες προκειμένου το άτομο να μπορεί να επιλύει πρακτικά προβλήματα της καθημερινής ζωής και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις.²⁵

Ο Goleman περιγράφει ως βασικά συστατικά της συναισθηματικής επάρκειας, την ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων και ιδίως της ανάπτυξης των «ηθικών συναισθημάτων», όπως η ενσυναίσθηση. Είναι ιδιαίτερης σημασίας, το γεγονός, ότι τα επονομαζόμενα «ηθικά συναισθήματα» αρχίζουν να εδραιώνονται από νωρίς στον παιδικό ψυχισμό και αναπτύσσονται ραγδαία καθ' όλη την παιδική ηλικία. Η ενσυναίσθηση, όπως και τα υπόλοιπα «ηθικά συναισθήματα» προάγουν την ηθική

²³ Χρυσή Χατζηχρήστου, Παναγιώτης, Χαλάτσης, Παναγιώτης, Παναγιώτα Δημητροπούλου, Κωνσταντίνα Λυκιστάκου, Αλεξία Μπακοπούλου & Τσαμπίκα Καρακίτσα, *Σχολική και κοινωνική ζωή: Οδηγός εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, ό.π., σσ.12-13. και Νίκος Μακρής & Δημήτρης Πνευματικός, «Οι θεωρίες των παιδιών για τον ανθρώπινο και τον υπερανθρώπινο νου», *Νόησις*, 2, 2010, σσ.175-203.

²⁴ Μαρία Πλατσίδου, *Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, 2006, σσ.139-146.

²⁵ Stephen Greenspan & Denis J. Driscoll, *The role of intelligence in a broad model of personal competence* ό.π., σ.141.

συμπεριφορά, διότι επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν συναίσθηση της ενοχής. Αυτό είναι καθοριστικό, διότι, τα παιδιά στην παιδική ηλικία βιώνουν πολλά συναισθήματα, ομοiotρόπως με εκείνα των ενηλίκων και είναι σε θέση να κατανοήσουν και να επηρεάσουν την εκδήλωση συναισθημάτων, καθώς και να αντιληφθούν τα συναισθήματα των άλλων. Τα παραπάνω συνιστούν την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, η οποία είναι αναγκαία τόσο για τη συναισθηματική ωρίμανση όσο και για την ισορροπία του ατόμου, προκειμένου να αποκτηθεί συναισθηματική επάρκεια και κοινωνική ευφυΐα, παράγοντες που, επίσης, είναι καθοριστικοί για τον περιορισμό των επιβλαβών επιπτώσεων των συγκρούσεων, προς όφελος των θετικών αλληλεπιδράσεών τους.²⁶

Η τελευταία κατηγορία αναγκών περιλαμβάνει την ανάγκη για φυσική επάρκεια. Από την προηγηθείσα ανάπτυξη αναφορικά με τα βιοσωματικά χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας, προκύπτει και η επακόλουθη ανάγκη για την ανάπτυξη δυο βασικών πεδίων δεξιοτήτων, αυτό της επίγνωσης της σωματικής κατάστασης και εκείνο της κινητικής λειτουργίας. Κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά βιώνουν σημαντικές μεταβολές σε επίπεδο φυσικής ανάπτυξης, που με τη σειρά τους οδηγούν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη στους μαθητές να τελειοποιήσουν τις δεξιότητες μυϊκού συντονισμού στο επίπεδο των ενηλίκων και ειδικά, να αποκτήσουν τις λεγόμενες λεπτές ή αδρές κινητικές δεξιότητες, όπως η γραφή, το κούμπωμα ρούχων, το δέσιμο των κορδονιών, την υλοποίηση μιας χειροτεχνίας κ.τ.λ. Εξάλλου, με τον ερχομό της ήβης τα παιδιά βιώνουν τις αλλαγές στο σώμα τους με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη από ένα υποστηρικτικό και καθοδηγητικό περιβάλλον, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις ψυχολογικές συνέπειες της αλλαγής. Οι εν λόγω αλλαγές προκαλούν, συχνά, αίτια συγκρούσεων περισσότερο μεταξύ ετερόφυλων συνομηλίκων.

Με την ολοκλήρωση της παράθεσης του πλαισίου των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών και αναγκών των παιδιών σχολικής ηλικίας, μπορεί να γίνει ευχερέστερη η κατανόηση του φαινομένου των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο και να γίνει ακριβέστερος ο στόχος της γνωστικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και μετασχηματιστικής μάθησης, που μπορεί να προσφερθεί στα παιδιά, μέσω του

²⁶ Daniel Goleman, «Emotional intelligence, imagination, cognition and personality», *Personality and Individual Differences*, 9, 2005, σσ.185-211. και Μαρία Πλατσίδου, «Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας», *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 2004, σσ.7-39.

εκπαιδευτικού δράματος και ειδικότερα του κουκλοθέατρου ως εργαλείου για μια εποικοδομητικότερη διαχείριση των εκάστοτε συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.

1.2. Συγκρούσεις: Ορισμοί και Θεωρίες

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και γι' αυτό η έννοια της σύγκρουσης αντιμετωπίζεται διαφορετικά από τους μελετητές, όπως προκύπτει από τις πολυπληθείς διαθέσιμες μελέτες.

Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις ορίζονται, κυρίως, ως καταστάσεις αντιπαλότητας μεταξύ δύο μερών, δηλαδή, προσωπικές διαμάχες δύο ατόμων (διαπροσωπικές συγκρούσεις) ή ομάδων ή ατομικές (διαπροσωπικές-εσωτερικές συγκρούσεις). Υπάρχουν βεβαίως, και οι ομαδικές και οι διοργανωτικές συγκρούσεις. Εν σχέσει αυτών, ο Μπουραντάς²⁷ αναφέρει ότι οι συγκρούσεις είναι μια κατάσταση κατά την οποία η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας επιδιώκει σκοπίμως, να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων του άλλου ατόμου ή της άλλης ομάδας. Ο Coser ορίζει τις συγκρούσεις ως μια αντιπαλότητα μεταξύ δύο μερών, που εδράζεται στις αξίες και τις αξιώσεις, τους ανεπαρκείς οικονομικούς πόρους, την εξουσία και την κοινωνική θέση.²⁸

Οι ενεργές αυτές διαδικασίες εκδηλώνονται αμφίδρομα με διάφορες μορφές, όπως αυτές της ακαταλληλότητας, της αντιπαράθεσης, της επιθετικότητας, της δυσαρμονίας, της ανταγωνιστικότητας, της εχθρικής συμπεριφοράς, της επίμονης στάσης, της παθητικής αντίστασης, της άσκησης επιρροής ή της απλής διαφωνίας.²⁹

Οι συγκρούσεις κλιμακώνονται σε στάδια που ξεκινούν από την ενδεχόμενη εναντίωση ή ασυμβατότητα λόγω των συνθηκών ευδοκίμησης της πιθανότητας σύγκρουσης και συνεχίζουν στην επίγνωση και στη βίωση της σύγκρουσης. Στο επόμενο στάδιο της εξέλιξης της σύγκρουσης εκφράζονται οι προθέσεις, δηλαδή οι αποφάσεις για συγκεκριμένη ενέργεια με βάση ένα κίνητρο, όπως για παράδειγμα την ανταγωνιστικότητα. Αμέσως μετά, εκδηλώνονται οι αντιδράσεις των συγκρουόμενων

²⁷ Δημήτρης Μπουραντάς, *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*, Αθήνα, Μπένος, 2001, σ.423.

²⁸ Άννα Σαΐτη & Χρίστος Σαΐτης, *Εισαγωγή στην διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2012, σσ.252-285.

²⁹ Mary T. Rourke, Robert Wozniak & Kimberly Cassidy, «The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: Do children act differently with different peers?», *Early Education and Development*, 10(2), 1999, σσ.209-227. ; Elizabeth Doppler – Bourassa, Debra Harkins & Claire Mehta, «Emerging empowerment: conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.885-906. ; Deborah M. Kolb & Linda L. Putnam, «The multiple faces of conflict in organizations», *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1992, σσ.311-322. και John R. Schermerhorn, James G. Hunt & Robert N. Osborn, *Organizational behavior*, (7th Ed), Chi Chester, John Wiley, 2000, σ.128.

μερών και ανάλογα με αυτές, η σύγκρουση μπορεί να καταλήξει σε λειτουργικά ή δυσλειτουργικά αποτελέσματα.³⁰

Παράλληλα, οι έννοιες των συγκρούσεων μεταξύ παιδιών προβάλλονται ως κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου συμπεριλαμβάνονται οι παραπάνω προβληματικές καταστάσεις και αντιπαραθέσεις και όλες οι αντίστοιχες διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές εντάσεις, που προκαλούν αυτές τις αντιδράσεις.³¹

1.2.1. Οι Συγκρούσεις στην Εκπαίδευση

Οι συγκρούσεις στη σχολική κοινότητα αναγνωρίζονται ως ένα διαχρονικό και διεθνές ζήτημα. Όπως διατυπώνει ο Κατσαρός, οι συγκρούσεις είτε στο εσωτερικό της μονάδας είτε στο σχολικό περιβάλλον, είναι αναπόφευκτες στην καθημερινή, σχολική ζωή.³² Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Μητσάρα και Ιορδανίδης, οι οποίοι σημειώνουν ότι εξαιτίας του δυναμικού χαρακτήρα του περιβάλλοντος του χώρου εργασίας των δημοτικών σχολείων είναι αναπόδραστη η εμφάνιση συγκρούσεων.³³

Αντίστοιχα, και ο Φασούλης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η συμβίωση ατόμων, στα σχολεία και στους, εν γένει, εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με διαφορετική κοινωνική, πολιτισμική προέλευση, αλλά και διαφορετικό φύλο, ηλικία και ενδιαφέροντα αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης συγκρούσεων.³⁴

Κατεξοχήν, όμως, στο σύγχρονο κόσμο των αέναων μεταβολών, επόμενο είναι οι σχολικές συγκρούσεις να αυξάνονται με γεωμετρικό ρυθμό. Καθώς το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, τα παιδιά βιώνουν τις επιδράσεις από όλες τις σημερινές έντονες καταστάσεις, που αντιμετωπίζουν στην ελληνική πραγματικότητα, της

³⁰ Βικτώρια Μπέλου, & Παναγιώτης Γκορέζης, «Οργανωσιακή συμπεριφορά», Διαπροσωπικές και διαομαδικές συγκρούσεις, <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/ANTMB160/.pdf>, 2008, (τελευταία πρόσβαση 26/11/16).

³¹ Dora W. Chen, GretaG. Fein, Melanie Killen & Hak-Ping Tam: «Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns», *Early Education and Development*, 12, 2001, σσ.523-544. ; Artin Göncü & Virginia Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», in M. Killen (Ed.), *Autonomy and conflict resolution in adult-child and peer interactions: Variations and consequences*, New Directions for Child Development, San Francisco, Jossey-Bass, 1996, σσ.57-69. και Heidi L. Malloy & Paula McMurray: «Conflict strategies and resolution: peer conflict in an integrated early childhood classroom», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 1996, σσ.185-206.

³² Ιωάννης Κατσαρός, «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», 3ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης, 2008, σ.173.

³³ Σωτηρία Μητσάρα & Γεώργιος Ιορδανίδης, «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας», *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 2015, σ.57.

³⁴ Κώστας Φασούλης: «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διεύθετης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης- 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Κριτική δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη, Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006, σσ.520-521.

κοινωνικό-πολιτιστικής και οικονομική κρίσης και της επακόλουθης σύγχυσης που δημιουργείται. Ως εκ τούτου, συχνά στα παιδιά δημιουργούνται οδυνηρά συναισθήματα, επίπονες αισθήσεις και ματαίωση βασικών ψυχολογικών αναγκών.³⁵

Οι συγκρούσεις εντός του σχολικού οργανισμού, όπως αναφέρεται στην προηγούμενη ενότητα, διακρίνονται σε διαπροσωπικές, όταν π.χ. αυτές εμφανίζονται μεταξύ των δύο παιδιών, σε διομαδικές, όταν π.χ. εμφανίζονται μεταξύ διδασκόντων και μαθητών, σε συγκρούσεις ατόμων και ομάδων, όπως π.χ. αυτές μεταξύ του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και σε ατομικές, ήτοι, σε εσωτερικές συγκρούσεις των ατόμων με τον ίδιο τους τον εαυτό.³⁶

Ήδη, από την ανάλυση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών των παιδιών σχολικής ηλικίας που προηγείται διαφαίνεται ότι, γενικά, οι μαθητές στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού έχουν ήδη παγιώσει συμπεριφορές, ως αντιδράσεις στις καθημερινές πολύ-επίπεδες ανισότητες, αποκλεισμούς, ματαιώσεις και διαφορές, όπως στις επιπτώσεις των αλλαγών στη δομή της οικογένειας και την ποιότητα ζωής, στα συμπλέγματα κατωτερότητας ή ανωτερότητας, στον ρατσισμό ή θαυμασμό της όποιας διαφορετικότητας τους, στις ακυρώσεις και προκλήσεις που καλούνται να αντεπεξέλθουν και στον ακατάλληλο πολλές φορές εκπαιδευτικό μηχανισμό και περιβάλλον. Έτσι λοιπόν, τα παιδιά στο σχολείο αναγκάζονται να διεκδικήσουν την προστασία των δικαιωμάτων τους, την αυτοεκτίμηση, την απόκτηση ελέγχου, την νίκη-υπερίσχυση, την αποδοχή.³⁷

Περαιτέρω, οι Crawford & Bodine,³⁸ το 1996, ταξινομούν τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον σε τρεις θεματικές κατηγορίες, που αναφέρονται αντίστοιχα στους περιορισμένους πόρους, στις ακάλυπτες βασικές ανάγκες και στις διαφορετικές αξίες. Η Αθανασούλα – Ρέπα, το 2008, στη μελέτη της προσθέτει σε αυτές μια ακόμα συγκρουσιακή πηγή, το σύστημα επικοινωνίας σε έναν οργανισμό. Πρόκειται, δηλαδή,

³⁵ Χρυσή Χατζηχρήστου, Αικατερίνη Λαμπρόπουλου & Κωνσταντίνα Λυκιστάκου, «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», *Ψυχολογία*, 11(1), 2008, σσ.5-25 και Ευτυχία Μαυρατζά, «Ενδοσχολικές συγκρούσεις. Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών ομάδων», *Διπλωματική εργασία-πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη, 2011, σσ.117-140.

³⁶ Αναστασία Αθανασούλα-Ρέπα, *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα, Ίων, 2008, σσ.320-321.

³⁷ Bertie K. Everard & Geoffrey Morris, *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, ό.π, σ.191. ; Ανδρέας Μπρούζος, «Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 1999, σ.134. και Κώστας Φασούλης, «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον», ό.π., σσ.520-521.

³⁸ Donna Crawford & Richard Bodine, *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, Washington, DC, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Dept. of Justice & Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Dept. of Education, 1996, σσ.9-11.

για τη διαπίστωση ότι η ανεπάρκεια στην επικοινωνία και την ανταλλαγή πληροφοριών είναι ικανή να προκαλέσει συγκρούσεις στις σχέσεις των μελών.³⁹

I. Συγκρουσιακές πηγές κατά Crawford και Bodine.⁴⁰

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΙ ΠΟΡΟΙ	ΑΚΑΛΥΠΤΕΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ	ΆΛΛΑ ΑΙΤΙΑ
Υλικοτεχνική υποδομή	Η αίσθηση του «ανήκειν»	Προτεραιότητες
Οικονομικοί πόροι	Η ελευθερία του λόγου	Πεποιθήσεις
Διαχείριση χρόνου	Η δύναμη	Αρχές

Οι Σαΐτης, Δάρα & Ψαρρή καταλήγουν, σύμφωνα με την έρευνα τους, ότι οι κυριότερες πηγές συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας προέρχονται από τις οργανωτικές αδυναμίες, την αντισυνεργατική συμπεριφορά των διευθυντών και από την υποτονική οργανωσιακή υποστήριξη. Την ανυπαρξία συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαπιστώνει στην έρευνά του και ο Λυμπέρης, το 2011, όπου συμπεραίνει ότι το πνεύμα συνεργασίας φαίνεται να μην αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής διεύθυνσης.⁴¹ Οι Χαχλάκης & Αποστολοπούλου καταλήγουν, επιπλέον, στο ότι η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των παραπάνω είναι η βασικότερη αιτία συγκρούσεων.⁴²

Πιο συγκεκριμένα, συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις των ερευνητών, οι κυριότερες αιτίες των συγκρουσιακών διενέξεων προκαλούνται από την ασυμβατότητα των αντικρουόμενων στόχων των εμπλεκόμενων, την επικράτηση των ανταγωνιστικών συναισθημάτων τους και τις ανομοιότητες των χαρακτήρων, των χαρακτηριστικών και καταστάσεων που τους περιβάλλουν. Πρόκειται για τις διαφορές που αφορούν στην ηλικία, την οξυδέρκεια, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τις αξίες, τις ιδέες, τα πρότυπα, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις (από παραδόσεις, φήμες κτλ.), τις διαφορές σε επικοινωνία και ερμηνεία (από παρανοήσεις, δυσπιστία κτλ.), τις διαφορές στις κοινωνικές δομές, τις διαφορές αναφορικά με το ιστορικό (από καταγωγή, εθνικότητα,

³⁹ Αναστασία Αθανασούλα - Ρέπα, *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωτική συμπεριφορά*, ό.π., σσ.320-321. και Ανδρέας Μπρούζος, *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού - Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Λύχνος, 1998, σσ.135-138.

⁴⁰ Πηγή: Αργυρώ Ρέντζη, «Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση των συγκρούσεων: το παράδειγμα του νηπιαγωγείου», *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 2008, σ.232.

⁴¹ Λεωνίδας Λυμπέρης, «Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Εξουσιαστικές πρακτικές», *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 2011, σσ.149-161.

⁴² Ιωάννης Χαχλάκης & Ελευθερία Αποστολοπούλου, «Οργανωσιακές συγκρούσεις», *Πτυχιακή εργασία*, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, 2012, σσ.24-56.

θηρσκεία, φυλή, κουλτούρα, τρόπο ζωής, οικογένεια κτλ.) και τις αδυναμίες ή ελλείψεις κάθε ατόμου (από προβλήματα υγείας ή διαταραχών, ενδοοικογενειακή βία και προβληματικές καταστάσεις, περιορισμένοι πόροι, μειονεκτικός ζωτικός χώρος και χρόνος, έλλειψη υλικών αγαθών κ.τ.λ.).⁴³

Οι σχολικές συγκρούσεις ενδέχεται να πηγάζουν από τα παραπάνω βαθύτερα αίτια και να εκδηλώνονται ανεξάρτητα από τις συνθήκες διεξαγωγής τους. Συχνά όμως, οι αφορμές που ανιχνεύονται για τις αντιπαραθέσεις αυτές αφορούν, κυρίως, την ενόχληση-πείραγμα, τη διεκδίκηση αντικειμένων, την ένταξη σε ομάδες, την είσοδο σε χώρους παιχνιδιού, την αλλαγή στη δομή του παιχνιδιού, ενώ εκδηλώνονται και διαφωνίες σχετικά με την τήρηση σχολικών κανόνων.⁴⁴

Ειδικότερα, η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα ενισχύεται από την ιεραρχία, την πολυμορφία των μαθητών και την καταξίωση μέσω των φυσικών, μαθησιακών, διανοητικών και άλλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ως επί το πλείστον, το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, σήμερα, εξακολουθεί να είναι δομημένο ώστε τα παιδιά να ανταγωνίζονται μεταξύ τους για τις εξαιρετικές επιδόσεις στους βαθμούς κ.τ.λ., την εκμείωση της συμπάθειάς του δασκάλου της τάξης, το κύρος και τη δημοτικότητα, την επιτυχή έκβαση στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης κ.ο.κ. Γι' αυτό άλλωστε, οι Di Paola & Hoy υποστηρίζουν ότι οι συνήθειες συγκρούσεις στα σχολεία άπτονται περισσότερο του καθήκοντος και λιγότερο του συναίσθηματος. Το αξιακό σύστημα της εκπαίδευσης νοσεί και αξίες όπως η αλληλεγγύη, η αυτοσυγκράτηση και η συλλογικότητα σπάνια επικρατούν στην τάξη.⁴⁵

Το ανταγωνιστικό περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει απογοήτευση, μελαγχολία, ανασφάλεια, ενοχή, άμυνα, άγχος, αποστροφή, πόλωση ή απάθεια και να στρέψει το ενδιαφέρον των μαθητών προς τις διαφορές τους, αδιαφορώντας για τα κοινά τους. Οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να εγκυμονούν για τα παιδιά διάφορους κίνδυνους, όπως απόκτησης αρνητικής αυτοεκτίμησης και μείωσης ηθικού, στιγματισμού τους από τους

⁴³ Bertie K. Everard & Geoffrey Morris, *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999, σ.119. ; Lohman Martin, «Beratung als pädagogische disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 1991, σσ.585 - 597. και Heidi L. Malloy & Paula McMurray, «Conflict strategies and resolution: Peer conflict in an integrated early childhood classroom», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 1996, σσ.185-206.

⁴⁴ Elly Singer & Maritta Hännikäinen, «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.5-18. και Donna Crawford & Richard Bodine, *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, Washington, DC, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Dept. of Justice & Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Dept. of Education, 1996, σσ.7-9.

⁴⁵ Κώστας Φασούλης, «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον», ό.π., σσ.520-521.

συνομηλίκους, δημιουργία δυσπιστίας των συγκρουόμενων και αύξησης της σχολικής αποτυχίας, επιτείνοντας έτσι ακόμη περισσότερο την αρνητική υπερευαισθησία, την παρεμπόδιση συνεργασίας και την ελλειμματική επικοινωνία.⁴⁶

Οι αρνητικές σκέψεις αυξάνουν το στρες και προκαλούν αρνητικές και ανεύθυνες συμπεριφορές. Έχει διαπιστωθεί ότι αρχικά τα παιδιά, συνήθως, αντιδρούν μη λεκτικά, όπως με αδιαφορία, μορφασμούς, πειράγματα, ή λεκτικά, όπως διαμαρτυρία, κοροϊδευτικά σχόλια, απειλές, ύβρεις, πληροφόρηση συνομηλίκου ή ενηλίκου κ.τ.λ. αλλά ενδέχεται και σωματικά, με χειρονομίες, σπρωξίματα κ.τ.λ. Ωστόσο, μια αντιπαράθεση κατάστασης μπορεί να εκληφθεί ως απειλητική με αποτέλεσμα την πρόκληση μιας επιθετικής συμπεριφοράς. Η αρνητική έκρηξη συναισθημάτων, όπως θυμός, ζήλια, μίσος, ανασφάλεια, απελπισία, θλίψη, αγανάκτηση κ.ο.κ. είναι ικανή να κλιμακώσει ακραία τις παιδικές αντιδράσεις σε βιαιοπραγίες, βανδαλισμούς και ανεξέλικτες καταστάσεις ακόμη και από τα άτομα που αναμιγνύονται σε αυτές.⁴⁷

Συνεπεία όλων των προαναφερθέντων, είναι η συχνή εκδήλωση διαφόρων μορφών συγκρούσεων, καθώς γίνεται δεκτό ότι οι συγκρούσεις στον χώρο της Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε λεκτικές, σωματικές, ψυχολογικές και σεξουαλικές.⁴⁸ Οι συγκρούσεις αυτές, όπως και σε κάθε εργασιακό χώρο, οδηγούν στην ανάπτυξη και άλλων περιφερειακών ζητημάτων που γεννούν εντάσεις μεταξύ των συνεργαζόμενων ατόμων.⁴⁹

Όπως αποκαλύπτεται, οι χαρακτηρισμοί που επικρατούν και για τις συγκρούσεις μεταξύ παιδιών στη σχολική κοινότητα είναι κατά κύριο λόγο αρνητικοί, αναφερόμενοι σε πηγές αρνητικών συναισθημάτων, επιθετικών συμπεριφορών και γενικότερα δυσάρεστων καταστάσεων.⁵⁰

Μολαταύτα, αποτελούν φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει διαπιστωθεί ότι μπορούν να συμβάλλουν και θετικά

⁴⁶ Catherine C. Lewis, «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», *New Directions for Child Development*, 73, 1996, σσ.91-106. και Sandy Jenkins, Shulamit Ritblatt & Jeffrey S. McDonald, «Conflict resolution among early childhood educators», *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 2008, σσ.429-450.

⁴⁷ Catherine C. Lewis, «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», ό.π., σσ.91-106. και Sandy Jenkins, Shulamit Ritblatt & Jeffrey S. McDonald, «Conflict resolution among early childhood educators», ό.π., σσ.429-450.

⁴⁸ Σωτηρία Μητσαρά & Γεώργιος Ιορδανίδης, «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας», ό.π., σ.58.

⁴⁹ Vuyisile Msila, «Conflict management and school leadership», *Journal of Communication*, 3(1), 2012, σσ.25-34.

⁵⁰ Artin Göncü & Virginia Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., σσ.57-69. και William F. Arsenio & Anthony Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», *British Journal of Development Psychology*, 15, 1997, σσ.531-546.

στην ευρύτερη επικείμενη ανάπτυξη των παιδιών, μέσω των αλληλεπιδράσεων που επέρχονται και της ανακάλυψης των πολλαπλών προσεγγίσεων και λύσεων κάθε ζητήματος.⁵¹

Ως εκ τούτου, μέσω των σχολικών συγκρούσεων δημιουργούνται συνθήκες, αφενός έκφρασης και ενδυνάμωσης συναισθηματικών και ηθικών αλληλεπιδράσεων, και αφετέρου μάθησης λειτουργικότερων μοντέλων κοινωνικής συμπεριφοράς και γνωστικής ανισορροπίας.⁵²

Τα παιδιά προσεγγίζοντας τα αίτια και τις μορφές των συγκρούσεων βοηθούνται στην κατανόηση των ζητημάτων που τα αφορούν. Συγχρόνως, παράγουν νεοαποκτηθείσες γνώσεις, ως αποτέλεσμα σύνδεσης των προϋπαρχουσών και εκείνων των νέων ιδεών και καινοτομιών, που δημιουργούνται από το αλληλεπιδραστικό υπόβαθρο των ατόμων που συγκρούονται, εγκαταλείποντας τις παρωχημένες γνωστικές νόρμες, προς όφελος ιδιαίτερας εκσυγχρονισμένων αντιλήψεων.⁵³

Συνάμα, μέσω των παραπάνω διαδικασιών αποκαθίστανται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες, όπως της προσοχής στην προσωπική άποψη και της αίσθησης του έλεγχου προσωπικών καταστάσεων. Αναπτύσσεται, παράλληλα, η έννοια του «ανήκειν» στην ομάδα, καθώς έπειτα από μία ενδεχόμενη σύγκρουση, επέρχεται η επιθυμία αποκατάστασης των μαθητικών σχέσεων προς όφελος της τόνωσης σχέσεων και της ανάγκης για αίσθηση του «ανήκειν» σε κάποια κοινωνική ομάδα. Τα παιδιά μέσα από τις σχολικές συγκρούσεις έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε αυτές διαδραστικά και να εξελίξουν την προσωπικότητα και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, μέσω της κατανόησης και της έκφρασης του εσωτερικού τους κόσμου, της ενσυναίσθησης, της

⁵¹ Maria Poulou, «The role of vignettes in the research of emotional and behavioral difficulties», *Behavioural Difficulties*, 6(1), 2001, σσ.50-62. ; William F. Arsenio & Anthony Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' free play», ό.π., σσ.531-546. και Artin Göncü & Virginia Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., 1996, σσ.57-69.

⁵² Lev S. Vygotsky, «Interaction between learning and development», reprinted in M. Gaunain - M. Cole (Eds.): *Readings on the Development of Children*, (second edition), New York, W.H. Freeman, 1997, σσ.79-91. ; Dora W. Chen & Kenneth Smith, «The social conflict inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 2002, σσ.299-313. και William F. Arsenio & Anthony Lover, «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' free play», *British Journal of Development Psychology*, 15, 1997, σσ.531-546.

⁵³ Julie D. Fox & Terry A. Stinnett, «The effect of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession», *Psychology in the Schools*, 33, 1996, σσ.143-152. ; Dora W. Chen & Kenneth Smith, «The social conflict inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts», ό.π., σσ.299-313. και Artin Göncü & Virginia Cannella, «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», ό.π., σσ.57-69.

πληροφόρησης, της αιτιολόγησης, της διαπραγμάτευσης και της ανακάλυψης της διαφορετικής οπτικής γωνίας κάθε ζητήματος.⁵⁴

1.2.2. Η Αναγνώριση των Συγκρούσεων

Ο Αϊνστάϊν συνήθιζε να λέει ότι «ένα σωστά προσδιορισμένο πρόβλημα έχει λυθεί κατά 50%». Ωσαύτως, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι η αναγνώριση της σύγκρουσης στο σχολείο είναι το πρώτο σκαλοπάτι για τη διαχείριση και την επίλυση της, προκειμένου να διαπιστωθούν οι συνήθειες συνθήκες, οι χώροι και η συχνότητα εμφάνισης των συγκρούσεων στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, ο Parry, υποστηρίζει ότι πρώτα πρέπει να αναγνωρίζεται η εκδήλωση της σύγκρουσης και έπεται η έναρξη της διαδικασίας αντιμετώπισης της.⁵⁵

Τα προειδοποιητικά σημάδια μιας σύγκρουσης, σύμφωνα με τις Μοσχοβάκη & Παϊδά, αν και ποικίλουν, μπορούν να συνοψιστούν στις επισημάνσεις που ακολουθούν, όπως εκείνα της κοινωνικής απομόνωσης, της έκφρασης επιθετικότητας σε γραπτά κείμενα ή ζωγραφιές, των συναισθημάτων ανεξέλεγκτου θυμού, απόρριψης ή μοναξιάς, της κακής σχολικής επίδοσης ή του χαμηλού επιπέδου ενδιαφέροντος για το σχολείο, των προβλημάτων πειθαρχίας και τις σοβαρές απειλές βίας. Πρόκειται για προειδοποιητικές ενδείξεις, μίας ή και περισσότερων ταυτόχρονα, που εμφανίζονται συνήθως επανειλημμένα και αυξάνονται σταδιακά κατά το πέρασμα του χρόνου. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν μια συνοπτική παράθεση των προειδοποιητικών φαινομένων και δεν αποτελούν μέρος ενός τυποποιημένου καταλόγου προειδοποιητικών σημείων για την εκδήλωση συγκρούσεων.⁵⁶

Για την καλύτερη αναγνώριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο του χώρου της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι το φαινόμενο των συγκρούσεων αναλύεται σε μια κλιμακωτή κορύφωση γεγονότων, την οποία ο Pondy ταξινομεί σε στάδια, που με τη σειρά τους υποδεικνύουν το διαφορετικό τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης με βάση τη μορφή με την οποία εξωτερικεύεται σε κάθε στάδιο. Αρχικά,

⁵⁴ Roberta A. Heydenberk & Warren R. Heydenberk, «More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms», *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 2007, σσ.119-126. ; Bonnie J. Leadbeater, Jeneva L. Ohan & Wendy L. Hoglund, «How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school», *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 2006, σσ.721-754. και Carolyn Webster-Stratton & Jamila M. Reid, «Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum», *Infants and Young Children*, 17, 2004, σσ.96-113.

⁵⁵ Danaan Parry, *Warriors of the heart*, Coopertown, Sunstone Publications, 1991, σ.17.

⁵⁶ Ελένη Μοσχοβάκη & Σεβαστή Παϊδά, «Επίλυση των συγκρούσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Σεμινάριο νηπιαγωγών 47^{ης} περιφέρειας προσχολικής αγωγής*, Χίος, 8-12 Μαρτίου 2013, σσ.4-6.

το πρώτο στάδιο, που θα πρέπει να διαγνωστεί, είναι αυτό της «λανθάνουσας σύγκρουσης», κατά το οποίο αν και δεν έχει εκδηλωθεί η σύγκρουση, είναι υπαρκτή σε μια υποβόσκουσα μορφή. Κατόπιν, το δεύτερο επίπεδο, είναι εκείνο κατά το οποίο η σύγκρουση γίνεται απλώς αντιληπτή, χωρίς ακόμα να εκδηλωθεί. Τέλος, έπεται το στάδιο, όπου η σύγκρουση εκδηλώνεται με τη μορφή ανταγωνισμού και λεκτικής ή/και σωματικής έκφρασης.⁵⁷

Στη σχολική κοινότητα, συνήθως ο εκπαιδευτικός-διαμεσολαβητής, μπορεί να είναι ο ανιχνευτής των ανωτέρω σημείων ή και άλλων που μπορεί να εκδηλωθούν, προκειμένου να προβλέψει και να διαχειριστεί τη συγκρουσιακή κατάσταση, κατ'ιδανικό σενάριο, ακόμα και πριν κορυφωθεί. Για τους λόγους αυτούς, γίνεται καίριας σημασίας η δημιουργία μιας ισχυρής υποστηρικτικής και αμφίδρομης σχέσης εμπιστοσύνης, βασισμένης στη διατήρηση ενός αποτελεσματικού διαύλου επικοινωνίας, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών, προκειμένου ο πρώτος να είναι σε θέση τόσο να ερμηνεύσει τα σημάδια όσο και να μην τα παρερμηνεύσει.⁵⁸ Κατ' αυτό τον τρόπο, καθίσταται ευκολότερη η ορθή αναγνώριση των αρχικών σταδίων μιας σύγκρουσης, η οποία επενεργεί καθοριστικά στην αμεσότερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση της.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Cohen προτείνει ένα πυραμοειδές, ιδανικό σύστημα διαχείρισης των συγκρούσεων, που αποτελείται από τέσσερα επίπεδα με βάση το εκάστοτε στάδιο της σύγκρουσης. Το πρώτο επίπεδο το ονομάζει «επίπεδο της πρόληψης», όπου δεν έχει εκδηλωθεί καν η λανθάνουσα σύγκρουση γιατί το θετικό κλίμα και η επικοινωνία αποσοβούν τα συγκυριακά φαινόμενα. Το δεύτερο, είναι αυτό της «διαχείρισης», που σημαίνει τη διαπραγματευτική αντιμετώπιση της σύγκρουσης, που εξελίσσεται από το στάδιο της λανθάνουσας έως και της φανεράς σύγκρουσης. Το τρίτο, είναι εκείνο κατά το οποίο ζητείται η συνδρομή τρίτου προσώπου, που έχοντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή θα προσπαθήσει να αποκαταστήσει την επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Είναι φανερό, ότι αυτό το επίπεδο διαχείρισης είναι χρήσιμο αφότου έχει γίνει φανερή η σύγκρουση. Το τέταρτο και τελευταίο επίπεδο είναι αυτό του «τερματισμού» της σύγκρουσης.⁵⁹

⁵⁷ Θεολόγος Αβραμίδης, «Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας», *Διπλωματική εργασία*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2016, σσ.40-44.

⁵⁸ Suzan Steward, *Conflict resolution: A foundation guide*, Winchester, Waterside Press, 1998, σσ.79-93.

⁵⁹ Jonathan Cohen, Elizabeth M. McCabe, Nicholas M. Michelli & Terry Pickeral, «School climate: Research, policy, practice, and teacher education», *Teachers College Record*, 111(1), 2009, σσ.180-213.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ξανά ότι οι μελετητές κατατείνουν στο συμπέρασμα ότι παρά την αρνητική χροιά του όρου «σύγκρουση», αυτή μπορεί να επιφέρει και ποικίλα θετικά αποτελέσματα στον σχολικό οργανισμό, καθώς μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για θετικές αλλαγές, όπως αναλυτικά αναφέρονται στην παράγραφο 1.2.1., εφόσον, βεβαίως, αντιμετωπιστεί με εποικοδομητικό τρόπο. Οι ερευνητές καταλήγουν στο ότι η σύγκρουση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εκ προοιμίου ούτε ως θετική ούτε ως αρνητική κατάσταση, αλλά ότι λαμβάνει τον αντίστοιχο χαρακτήρα με βάση τις στρατηγικές που ακολουθούνται για την αντιμετώπισή της, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση των τεχνικών και τρόπων διαχείρισής της.⁶⁰

1.2.3. Μοντέλα Διαχείρισης Συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι μέρος της ανθρώπινης φύσης και ως τέτοιο αξίζει να μελετηθεί, όχι μόνο θεωρητικά αλλά και ως οργανωτική πρακτική, που επιδρά στην εξέλιξη και κατάληξη του εκπαιδευτικού έργου, έχοντας υπόψη ότι ο τρόπος που τη διαχειρίζεται κανείς είναι ουσιαστικότερος από την ύπαρξη της ίδιας της σύγκρουσης.⁶¹

Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές, βεβαίως, όπου αμφισβητείται η πρακτική εφαρμογή των κατάλληλων τρόπων και τεχνικών. Εικάζεται, δηλαδή, ότι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο οι πρακτικές αντιμετώπισης των σχολικών συγκρούσεων φαίνονται ιδανικά εφαρμόσιμες, εντούτοις, στην πράξη, συνήθως, οι περισσότερες δεν είναι εφικτές, λόγω περιοριστικών συνθηκών που επικρατούν στις σχολικές τάξεις. Εκ προοιμίου, πολλοί εκπαιδευτικοί εμμένουν στην άποψη ότι κυρίως ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος δεν επιτρέπει την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων.

Ως αντίβαρο, ο Kreidler, χαρακτηριστικά αναφέρει: «Εάν διαθέσετε χρόνο να διδάξετε την επίλυση των συγκρούσεων, θα έχετε τελικά περισσότερο χρόνο για να

⁶⁰ Donna Crawford & Richard Bodine, *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, ό.π., σσ.7-9; Michael F. Di Paola, Wayne K. Hoy, «Formalization, conflict and changes constructive and destructive consequences in schools», *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 2001, σσ.238-244 και Αναστασία Αθανασούλα-Ρέπα, *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*, ό.π., σ.326.

⁶¹ John Darby, *What's wrong with conflict?*, Coleraine, University of Ulster, 1991, σ.12; Afzalur M.Rahim, Nace R. Magner & Debra L. Shapiro. «Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: What justice perceptions precisely?», *International Journal of Conflict Management*, 11, 2000, σσ. 9-31. και Afzalur R. Rahim, «A strategy for managing conflict in complex organizations», *Human Relations*, 38(1), 1985, σσ.81-89.

διδάξετε». ⁶² Αναμφισβήτητα, οι ακατάλληλες πολλές φορές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και οι ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, οι πολλαπλές ευθύνες, αλλά και οι πολύπλοκες απαιτήσεις της διδακτέας ύλης κάθε τάξης βαραίνουν υπέρογκα τους εκπαιδευτικούς. Μολαταύτα, η φροντίδα για την εποικοδομητική διαχείριση των συγκρούσεων αξίζει να μπει σε προτεραιότητα. Εάν η σύγκρουση αντιμετωπιστεί άμεσα και με ορθολογικό-εμπεριστατωμένο χειρισμό, τότε μετατρέπεται σε αρωγό ενάντια στις δυσκολίες και σε εκπαιδευτικό εργαλείο, ικανό να προάγει τη μάθηση και την εξέλιξη των δεξιοτήτων των παιδιών, δημιουργώντας το ζητούμενο κλίμα της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Κατά συνέπεια, η ενδεδειγμένη εξέταση των μεθόδων διαχείρισης που εφαρμόζονται θεωρείται σημαντική, προκειμένου οι συγκρούσεις να γίνουν κατάλληλα διαχειρίσιμες και να μεταβληθούν σε εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις γνώσεων, συναισθηματικής και σωματικής υγείας αλλά και ασφάλειας.

Θα πρέπει έως τώρα να έχει γίνει σαφές, ότι η διαχείριση της σύγκρουσης εντός ενός οργανισμού, όπως είναι το σχολείο, αποτελεί μια σταδιακή και εξελικτική διαδικασία, που επιφέρει πολλαπλά οφέλη για τον οργανισμό, καθώς βελτιστοποιεί και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και προάγει τη συνεργασία. ⁶³ Συνακόλουθα, η έγκαιρη ενασχόληση με τις διαπραγματεύσεις και της επιτυχούς έκβασής τους προς επίλυση της σύγκρουσης αντανακλά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, και άρα, την αποτελεσματικότητά του δημοτικού σχολείου για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. ⁶⁴

Οι έρευνες για τη διαχείριση των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας είναι μάλλον περιορισμένες, όπως αναφέρουν και οι Μητσαρά & Ιορδανίδης στη δική τους έρευνα. Οι τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων δεν είναι μια αόριστη έννοια, αλλά ένα συστηματοποιημένο, από τη βιβλιογραφία πλαίσιο, σε συνάρτηση με την αποτελεσματικότητά τους. Οι διεθνείς έρευνες σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος κατατείνουν στη μεταφορά του

⁶² William J. Kreidler, *Creative conflict resolution. More than 200 activities for keeping peace in the classroom*, Tucson, Good Year Books, 1984, σ.31.

⁶³ James A. Schellenberg, *Conflict resolution. Theory, research and practice*, Albany, State University of New York Press, 1996, σ.33. ; Louis R. Pondy, «Reflections on organizational conflict», *Journal of Organizational Behavior*, 13, σσ. 257-261 ; Dean Tjosvold, «Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges», *Applied psychology: An International Review*, 47(3), 1998, σσ.285-342. και Jerry Tyrrel, *Peer mediation: A process for primary schools*, London, Souvenir Press, 2002, σσ.38-44.

⁶⁴ Gerard A. Callanan & David F. Perri, «Teaching conflict management using a scenario-based approach», *Journal of Education for Business*, 81(3), σσ.131-139.

πλαίσιου των τεχνικών διαχείρισης των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον, σε αυτό του σχολικού περιβάλλοντος, προβαίνοντας στην απαραίτητη μεταβολή των βασικότερων μεταβλητών συνυπολογίζοντας την ιδιαιτερότητα του σχολικού περιβάλλοντος ως οργανισμού.⁶⁵

Η πλειοψηφία των ερευνών αναφέρεται στις πέντε επικρατέστερες στάσεις, οι οποίες είναι εφικτό να υιοθετηθούν στην αντιμετώπιση μιας σύγκρουσης από τη διοίκηση του οργανισμού, όπερ σημαίνει, τον σχολικό διευθυντή ή κατά περίπτωση τον εκπαιδευτικό - μεσολαβητή.⁶⁶

Η πρώτη μέθοδος είναι αυτή της «αποφυγής», όπου τα συγκρουόμενα μέρη, αποστασιοποιούνται από τη σύγκρουση αυτή καθεαυτή, είτε επιδεικνύοντας ηθελημένη άγνοια ως προς τις αιτίες που προκάλεσαν την σύγκρουση, είτε εφαρμόζοντας μερικό ή πλήρη διαχωρισμό των εμπλεκομένων, ώστε να μην επικοινωνούν μεταξύ τους.⁶⁷ Ο δεύτερος τρόπος αντιμετώπισης της σύγκρουσης είναι αυτός της «εξομάλυνσης, παραχώρησης, προσαρμογής»,⁶⁸ σύμφωνα με τον οποίο τονίζονται οι ομοιότητες των διαφωνούντων και όχι οι διαφορές προκειμένου να επέλθει η εργασιακή ειρήνη.⁶⁹ Η τρίτη μέθοδος είναι αυτή του «συμβιβασμού»,⁷⁰ η οποία αποτελεί μια από τις βασικές στάσεις στη διαχείριση των συγκρούσεων και στοχεύει στην ικανοποίηση μέρους των θέσεων της κάθε αντιτιθέμενης πλευράς, εστιάζοντας στην ανεύρεση της «χρυσής

⁶⁵ Σωτηρία Μητσαρά & Γεώργιος Ιορδανίδης, «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας», ό.π., σ.60.

⁶⁶ Robert Blake & Jane S. Mouton, *The managerial grid*, Houston, TX: Gulf Publishing, 1964, σσ.43-64. ; Λεωνίδας Χυτήρης, *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*, Αθήνα, Interbooks, σσ.32-41. ; Μαρία Βακόλα & Ιωάννης Νικολάου, *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*, Αθήνα, Rossili, 2012, σσ.96-141. ; Jerald Greenberg & Robert A. Baron, *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*, Αθήνα, GutKnberg, 2013, σσ.136-284. και Kristin Behfar, Randall S. Peterson, Elizabeth A. Mannix & William M.K Trochim, «The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes», *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 2008, σσ.170-188.

⁶⁷ Kenneth W. Thomas, «Conflict and conflict management», Στο M.D Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand Mc Nally, 1976, σσ.889-935. ; Στάμος Παπαστάμου, *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1989, σσ.27-54. ; Μαρία Βακόλα & Ιωάννης Νικολάου, *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*, ό.π., σσ.96-141. και Kristin Behfar, Randall S. Peterson, Elizabeth A. Mannix & William M.K Trochim, «The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes», *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 2008, σσ.170-188.

⁶⁸ Σωτηρία Μητσαρά & Γεώργιος Ιορδανίδης, «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας», ό.π., σ.61.

⁶⁹ Charles Milton, *Human behavior in organizational*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, 1981, σσ.222-436.

⁷⁰ Christopher C.A Chan, Gary Monroe, Juliana Ng & Rebecca Tan, «Conflict management styles of male and female junior accountants», *International Journal of Management*, 23(2), σσ.289-295.

τομής», χωρίς να ικανοποιηθεί πλήρως καμία από τις πλευρές.⁷¹ Η τέταρτη μέθοδος ονομάζεται «μέθοδος της εξουσίας ή της κυριαρχίας» και είναι η απλούστερη, καθώς βασίζεται στην επιβολή της δυνάμεως του ισχυρότερου.⁷² Η πέμπτη και τελευταία μέθοδος είναι και η προτεινόμενη, δηλαδή αυτή της «συνεργασίας και της άμεσης επίλυσης της σύγκρουσης». Εκκινώντας από μια αντικειμενική στρατηγική επίλυσης, που εδράζεται στις αιτίες της σύγκρουσης, δίνεται έμφαση στην κατανόηση των συλλογικών στόχων και όχι των στόχων των αντιτιθέμενων πλευρών.⁷³

Εν σχέσει, με τα ευρήματα των βασικότερων διεθνών ερευνών αναφορικά με τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της κάθε μεθόδου, εντός του σχολικού περιβάλλοντος, πρωτίστως οι Monchak, Lukasavich & Balay καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αποτελεσματικότερη είναι η εφαρμογή της μεθόδου του συμβιβασμού εντός του σχολικού χώρου, διότι με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των αντιτιθέμενων ομάδων.⁷⁴ Ο Balay προσθέτει ότι οι διαχειριστές των συγκρούσεων, εφαρμόζουν, ταυτόχρονα, με τη μέθοδο του συμβιβασμού και στρατηγικές εξομάλυνσης ή καταναγκασμού. Σε κοινή πλευση με τους παραπάνω, βρίσκονται τα συμπεράσματα των ερευνών των Chen & Tjosvold, οι οποίοι διαπιστώνουν ότι επικρατέστερες είναι οι μέθοδοι του συμβιβασμού, της αποφυγής αλλά και της επιβολής. Μάλιστα, αξιοσημείωτο είναι ότι, και σε άλλες έρευνες υπογραμμίζεται η σημασία της εφαρμογής εξουσιαστικής επιβολής για την επίλυση των συγκρούσεων.⁷⁵

Όσον αφορά στον Ελλαδικό χώρο, συγκεκριμένα, ο Πατσαλής και η Παπουτσάκη διεξάγουν μια σημαντική έρευνα για τη μελέτη της διαχείρισης των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ιδιαίτερη

⁷¹ Kenneth W. Thomas, «Conflict and conflict management», Στο M.D Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*, ό.π., σσ.889-935. και Jerald Greenberg & Robert A. Baron, *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*, ό.π., σσ.136-284.

⁷² Χρίστος Σαΐτης, *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, 2007, σσ.88-136.

⁷³ Mary P. Follet, *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parket Follet*, London, Pitman, 1973, σσ.92-165.

⁷⁴ Anthony P. Lukasavich, «Organizational structure, conflict resolution behavior, and organization commitment, as perceived by high school teachers and principals», *Dissertation Abstracts International*, 54(7), σ.2411. ; Jaroslav P. Monchak, «Relationships between organizational structure, conflict resolution and organizational commitment in elementary schools», *Dissertation Abstracts International*, 54(7), σ.2413. και Refik Balay, «Conflict management strategies of administrators and teachers», *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), σσ.5-27.

⁷⁵ Refik Balay, «Conflict management strategies of administrators and teachers», ό.π., σσ.5-23. ; Guoquan Chen & Dean Tjosvold, «Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice», *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 2002, σσ.557-572. και Σωτηρία Μητσαρά & Γεώργιος Ιορδανίδης, «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας», ό.π., σ.72.

βαρύτητα έχει η πρόληψη των συγκρούσεων, ως μέτρο αποφυγής τους και ότι η συχνότερη στρατηγική που εφαρμόζεται για τη διαχείριση τους είναι η συνεργασία. Μια, επιπλέον, πολύ ενδιαφέρουσα συμβολή της μελέτης αυτής είναι η ανάδειξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, ως έναν από τους δραστικότερους διαχειριστές των συγκρούσεων, που αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως καθοδηγητής και διαμεσολαβητής.⁷⁶ Τέλος, μια ακόμα έρευνα για τις συγκρούσεις στον εκπαιδευτικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διεξάγεται από τους Σαΐτη, Δάρα & Ψαρρή σε δείγμα 1420 εκπαιδευτικών. Στα συγκεκριμένα αποτελέσματα αναδεικνύεται ως ιδανική μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων η καθιέρωση ενός δημοκρατικού τρόπου ηγεσίας.⁷⁷

Τη σπουδαιότητα του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων, την επισημαίνουν και άλλοι ερευνητές. Η Ρέντζη⁷⁸ υλοποιεί μια έρευνα, στην οποία πραγματεύεται τον ρόλο της ισχυρής ηγεσίας ενός σχολείου στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων. Δέχεται ότι ο σχολικός ηγέτης είναι ο βασικός διαχειριστής της σύγκρουσης, όταν το σχολείο κλονίζεται από τις εσωτερικές ή τις εξωτερικές συγκρούσεις, δίνοντας εποικοδομητικές λύσεις. Παρ' όλα αυτά, ο Ιορδανίδης στη μελέτη του διαπιστώνει ότι ο σχολικός ηγέτης αντιμετωπίζει κατά τη διαχείριση των συγκρούσεων, ένα εξ αρχής πρόβλημα παραδοχής-αναγνώρισης της ιδιότητάς του, καθώς δεν υπάρχει κάποιος ελάχιστος βαθμός δέσμευσης μεταξύ του ίδιου και του προσωπικού, και ότι οφείλει να προσπαθήσει προκειμένου να πείσει το προσωπικό για το όραμα και την αποστολή του σχολείου. Εν κατακλείδι, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκύπτει ότι ο σχολικός ηγέτης προκειμένου να διαχειριστεί τις συγκρούσεις θα πρέπει να εφαρμόζει λεπτές επικοινωνιακές στρατηγικές, ύστερα από έντονη προετοιμασία και σχεδιασμό.⁷⁹ Τα δε απαραίτητα χαρακτηριστικά για την αποδοτική αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι η δημιουργία και διατήρηση μιας

⁷⁶ Χρίστος Πατσαλής & Κατερίνα Παπουτσάκη, «Διαχείριση των συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων», Ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ), Θεσσαλονίκη, 27-29 Μαρτίου 2014, σσ.1-17.

⁷⁷ Χρίστος Σαΐτης, Μαρία Δάρα & Κατερίνα Ψαρρή, «Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις», *Νέα Παιδεία*, 79, 1996, σσ.126-137.

⁷⁸ Αργυρώ Ρέντζη, «Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση των συγκρούσεων: Το παράδειγμα του νηπιαγωγείου», *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 2008, σσ.228-236.

⁷⁹ Ιωάννης Κατσαρός, «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», ό.π., σσ.172-175. και Αναστασία Αθανασούλα-Ρέπα, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά, ό.π., σ. 428.

δυνατής σχολικής δομής υποστήριξης μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, και η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού δικτύου επικοινωνίας.⁸⁰

Η διαχείριση των συγκρούσεων, όμως, όπως προαναφέρεται, δεν είναι ολοκληρωμένη αν δεν γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στα ίδια τα παιδιά. Η Stephens εστιάζει το επιστημονικό της ενδιαφέρον στην εκπαίδευση των παιδιών στη διαχείριση συγκρούσεων. Θεωρεί ότι το κλειδί για την εκμάθηση από τα παιδιά των τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων είναι, πρώτον, η αναγνώριση των συναισθημάτων τους, καθώς αυτό τους επιτρέπει να τα ελέγχουν, άρα και να τα εκφράζουν με τέτοιο τρόπο που να αντικατοπτρίζονται τα συναισθήματα τους, χωρίς τα συναισθήματα εκείνα να οδηγούν σε συγκρούσεις. Αυτός ο στόχος είναι και ο πυρήνας της κοινωνικής υπευθυνότητας, που πρέπει να επιδεικνύουν τα παιδιά κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη συμπεριφορά τους. Δεύτερον, σημειώνει ότι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά να ερμηνεύουν και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των άλλων, προκειμένου να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις αιτίες των συμπεριφορών. Καθώς, η Stephens υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία της διαχείρισης συγκρούσεων στα παιδιά δεν είναι «μυστήρια ή πολύπλοκη» συνεχίζει, παρέχοντας ορισμένες μεθόδους προκειμένου να γίνει αυτή ευχερέστερη. Αρχικά, προτάσσει την καλλιέργεια ενός «πλούσιου σε συναισθήματα» λεξιλογίου, μέσω της εισαγωγής των όρων του κάθε συναισθήματος, όπως π.χ. φόβος, άγχος, θυμός, ανησυχία, σύγχυση κ.ο.κ. Στην συνέχεια, προτρέπει να τίθενται όρια στα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν τη συνείδηση του τι είναι επιτρεπτό και τι όχι. Ακόμη, επισημαίνει ότι είναι σημαντικό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να αποτελούν καλό παράδειγμα για τα παιδιά και η συμπεριφορά τους να είναι ίδια με εκείνη που αναμένουν και από τα παιδιά να πράττουν. Επίσης, προτείνει να ενθαρρύνεται η χρήση του λόγου στη διαχείριση των συγκρούσεων και να προσφέρεται βοήθεια στα παιδιά, ώστε να αντιμετωπίζουν εποικοδομητικά τα συναισθήματα τους. Τέλος, αναφέρει ότι είναι σημαντικό να επιβραβεύεται η επιτυχής προσπάθεια επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ παιδιών και να υποστηρίζεται ενεργά η εκδήλωση της μεταμέλειας, σε περίπτωση που δεν επιτευχθεί η αποφυγή της σύγκρουσης.⁸¹

⁸⁰ Margaret Metzgar, *Preparing schools for crisis management*, Amityville (N.Y.), Baywood Publishing Company, 1994, σσ.132-136.

⁸¹ Karen Stephens, «Teaching children to resolve conflict respectfully», ό.π., (τελευταία πρόσβαση 14/12/16).

1.3. Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στην Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Σχολικής Ηλικίας

Μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές που λαμβάνει το εφαρμοσμένο θέατρο (ΕΘ) στην εκπαίδευση είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα ή Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) (Drama-in-Education), ήτοι, εφαρμογές θεατρικών και παραστατικών τεχνικών και εργαλείων, που εντάσσεται σε διαφορετικές πτυχές του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Πρόκειται για μια δημιουργική ολιστική διδασκαλία, η οποία σύμφωνα με τις πρωτεργάτριες/ες του είδους Ward, Siks & Way συνεισφέρει στην ανάπτυξη ευαίσθητων και χαρούμενων ανθρώπων, καθώς στοχεύει στον εναλλακτικό και ελεύθερο τρόπο σκέψης και δράσης των ατόμων σε σχέση με τους εαυτούς τους και τους άλλους, συμβάλλοντας στη συνολική τους προσωπική ανάπτυξη, βελτιώνοντας τόσο την ποιότητα της ζωής τους όσο και λειτουργώντας ωφέλιμα στη κοινωνία ως σύνολο.⁸²

Ο Slade υπογραμμίζει ότι, εκτός των άλλων, στο εκπαιδευτικό δράμα όλοι οι μαθητές, δρώντας⁸³ ως «φυσικοί» ηθοποιοί οδηγούνται στην αυτοανακάλυψη, καθώς σύμφωνα με τον Bolton, το παιδί δεν υποδύεται, αλλά βιώνει και γι' αυτό εξάλλου, ο ίδιος θεωρεί το δράμα ως το ιδανικό εργαλείο στη βοήθεια της αποτελεσματικότερης κατανόησης του κόσμου του.

Στο ίδιο πνεύμα η O'Neill αναφέρει ότι μέσω των δημιουργικών δραματικών μεθόδων στην εκπαίδευση το παιδί δημιουργεί, εμβαθύνει και κατανοεί τον εαυτό του και την περιβάλλουσα υπαρκτή πραγματικότητα του, αλλά ταυτόχρονα, βιώνει την ιδιαίτερος χρήσιμη εμπειρία μιας υποθετικής πραγματικότητας, σύμφωνα και με την πρωτοπόρα Heathcote. Δηλαδή, η χρήση της φαντασίας μέσω των φαντασιακών καταστάσεων και χαρακτήρων βοηθά το παιδί της σχολικής ηλικίας στο να αντιληφθεί τη σχέση και τη διαφορά μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας, εξετάζοντας υποθέσεις και διερευνώντας τις δικές του αξίες, μέσω των υποθετικών καταστάσεων.⁸⁴

⁸² Shifra Schonmann, *Key concepts in theatre/drama education*, Rotterdam & Boston, Sense Publishers, 2011, σ.254.; Rebecca T. Isabell & Shirley C. Raines, *Creativity and the arts with young children*, Belmont, Wadsworth Cengage Learning, 2013, σ. 250. και Αστέριος Τσιάρας, *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας, 2003, σσ.7-9.

⁸³ Ο Slade ορίζει το παιδικό δράμα από την ελληνική λέξη «δρω» (πράττω–ενεργώ).

⁸⁴ Cecily O'Neill, *Drama worlds: A framework for process drama*, Portsmouth, Heinemann, 1995, σ.47. ; Dorothy Heathcote, *Collected writing on education in drama*, London, Hutchinson, 1985, σ.149. και Simon Blake, Julia Bird & Lynne Gerlach, *Promoting emotional and social development in schools: A practical guide*, London, Paul Chapman, 2007, σ.107.

Κατ' ανάλογο τρόπο, η Άλκηστις τονίζει πως η νεωτεριστική αυτή προσέγγιση της ΔΤΕ στην παιδαγωγική πράξη, που αποτελεί μία διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης ενισχύει καθοριστικά την κοινωνικοποίηση, καθώς δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μέλος όχι μόνο να επεξεργαστεί αλλά και να αναδομήσει το «υπερ-εγώ» του, το οποίο σύμφωνα με τον Freud σχετίζεται με την εσωτερίκευση των πράξεων, των απαιτήσεων και των προσδοκιών του ευρύτερου πολιτιστικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του ατόμου. Το παιδί ανακαλύπτει το εύρος του δικού του εαυτού, εξερευνά και επανεξετάζει τον πραγματικό και φανταστικό κόσμο, αναπροσδιορίζεται, εμβαθύνει σχέσεις, ανασύρει εμπειρίες, διευρύνει αντιλήψεις, σκέψεις, προβληματισμούς και εκφραστικά μέσα (λεξιλόγιο, σωματικές, νοητικές, ψυχοκινητικές, και συναισθηματικές δεξιότητες), και συγχρόνως, ενημερώνεται, μαθαίνει λύσεις και νέες προσεγγίσεις για τις πολύπλοκες ανθρώπινες καταστάσεις.⁸⁵

Όπως σημειώνει και ο Τσιάρας, το θέατρο στην εκπαίδευση εμφανίζεται με διάφορες μορφές, κατ' αναλογία της σχέσης που έχει το παιδί μαζί του. Πραγματώνεται μέσο μιας φυσικής εμπειρίας στο «θεατρικό χωροχρόνο»,⁸⁶ αλλά παράλληλα, και ως οργανωμένη ενεργητική διαδικασία, αποτελώντας «ένα ισχυρό μέσο μάθησης, που αναδύεται από το αυθόρμητο συμβολικό παιχνίδι των μικρών παιδιών, καλλιεργώντας τη φαντασία τους»⁸⁷ με στόχο, όπως υποστηρίζει και ο Neelands,⁸⁸ την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης, εν γένει, αλλά και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Συνεπώς, στην εκπαιδευτική πρακτική, το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο καθοδηγείται από τον εμπυχωτή, παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να φανταστούν και να αναπαραστήσουν τις φανταστικές ή πραγματικές τους ιστορίες, συνιστώντας έτσι, έναν ειδικό μετασχηματιστικό τρόπο βιωματικής μαθητικής δραστηριότητας.⁸⁹

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να εφαρμοστεί είτε ως αυτόνομη δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, είτε ως εργαλείο για τη γνωστική ανάπτυξη άλλων διδακτικών αντικειμένων. Ιδιαίτερα, λειτουργεί ως μέσο εκπληκτικής

⁸⁵ Άλκηστις, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σσ.68-75. και Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα, Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Τόπος, 2008, σ.28.

⁸⁶ Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2014, σ.13.

⁸⁷ Αστέριος Τσιάρας, *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2016, σσ.29-30.

⁸⁸ Jonothan Neelands, *Making sense of drama*, London, Heinemann, 1984, σσ.6-7

⁸⁹ Patrick Smith & Lyn Dawes, *Subject teaching in primary education*, Los Angeles, Sage, 2014, σ. 82.

δυναμικής και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και λύτρωσης των παιδιών μέσω της αλληλεπίδρασης και της αυτοέκφρασης, που εμπεριέχει τόσο την αποδοχή της προσωπικής θεώρησης του άλλου, όσο και την απελευθέρωση συναισθημάτων που απορρέουν από ενδόμυχες δυσάρεστες σκέψεις και συγκρούσεις. Διά ταύτα, μακροπρόθεσμα, το εκπαιδευτικό δράμα, καθώς προσεγγίζεται το άτομο ολιστικά, μπορεί να προσφέρει τη βάση για την επίτευξη της προσωπικής επιτυχίας στον κοινωνικό κόσμο.⁹⁰

Σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές έχουν διακρίνει το εκπαιδευτικό δράμα ισότιμο με τις άλλες μορφές τέχνης, αλλά και τις τέχνες, γενικότερα, ως ένα ξεχωριστό και ουσιαστικό μέρος του προγράμματος σπουδών.⁹¹ Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, τα μαθήματα αισθητικής αγωγής παρόλο που υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών, έστω και περιορισμένα, εντούτοις, στην πράξη συχνά περιθωριοποιούνται ή εξαλείφονται εντελώς. Το φαινόμενο οφείλεται, στο γεγονός ότι στο σχολείο εστιάζεται, κατά κύριο λόγο, η νοητική και όχι η ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, παραγκωνίζοντας την ανάγκη της αισθητικής καλλιέργειας, που σημαίνει γνώση, αντίληψη, καλλιτεχνική έκφραση, δεξιότητα, συναίσθημα, σώμα, ελεύθερο λόγο κ.ο.κ., στο βωμό της «εργαλειοποίησης της διδακτικής μεθοδολογίας».⁹²

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αποτελεί στις μέρες μας ένα διεθνές ζητούμενο. Ειδικότερα, ορίζεται ως *«η διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα, να δείχνουμε ενδιαφέρον για τους άλλους, να παίρνουμε τις σωστές αποφάσεις, να συμπεριφερόμαστε με ηθικό και υπεύθυνο τρόπο, να αναπτύσσουμε θετικές σχέσεις και να αποφεύγουμε αρνητικές συμπεριφορές»*. Συνεπώς, γίνεται φανερή η ανάγκη καλλιέργειας της, ήδη από την πρώιμη σχολική ηλικία.⁹³

⁹⁰ Αστέριος Τσιάρας, *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*, Αθήνα, ό.π., σ.32. και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.21, 148, 200.

⁹¹ Suzan Wright, *Children, meaning-making and the arts*, French Forest, NSW Pearson Australia, 2012, σ.34.

⁹² Αστέριος Τσιάρας, «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας: «Θέατρο & εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης», *Πρακτικά 7ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα, 2012, σσ.328-329.

⁹³ Maurice J. Elias, Joseph E. Zins, Patricia A. Graczyk & Roger P. Weissberg, «Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools», *Social Psychology Review*, 32(3), 2003, σσ.303-319. και Αυγή Σκέβα & Ελευθερία Σάλμοντ, «Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία», *Ερευνητική εργασία*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011, σσ.7-12.

Παλαιότερα, οι πολιτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία για την παροχή κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής εστιάζουν, συνήθως, αποκλειστικά στην απόκτηση προσωποκεντρικών δεξιοτήτων, ενισχύοντας την αυτογνωσία των παιδιών και της δεξιότητες αυτορρύθμισης. Τα πλέον σύγχρονα, όμως, μοντέλα, υιοθετούν μια ολιστική αντίληψη, στοχεύοντας στην παροχή εφοδίων στους μαθητές, προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα συναισθηματικά και κοινωνικά ζητήματα που τους απασχολούν, στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου.⁹⁴ Το σχολείο, προς επίτευξη του ανωτέρω στόχου, εφαρμόζει διάφορους τύπους προγραμμάτων, όπως για παράδειγμα προγράμματα που στοχεύουν στην εμφύσηση ηθικών αξιών, προγράμματα που στοχεύουν στην κατάκτηση προσωπικής ευεξίας ή στην απόκτηση κοινωνικών εμπειριών κ.ο.κ.⁹⁵

Προφανώς, και στην ελληνική πραγματικότητα, τα φλέγοντα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που μαστίζουν την κοινότητα, οδηγούν τον θεσμό των οικογενειών σε αδυναμία να ανταπεξέλθουν, καταρχάς, στις βιοτικές και εν συνεχεία, στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Επομένως, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη το σχολείο να επιδιώξει την κάλυψη αυτής της ανεπάρκειας, αναπτύσσοντας ένα κοινωνικό πρόσωπο, προκειμένου να προσφέρει την απαραίτητη κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στους μαθητές, λειτουργώντας ως μια «νησίδα συναισθηματικής προστασίας».⁹⁶

Όπως προκύπτει, σε αυτόν τον σύγχρονο σχολικό προσανατολισμό ταιριάζει απόλυτα και η ΔΤΕ, καθώς μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα αναδύονται νέες γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και αυξάνεται η γνώση για τον κόσμο. Ως εκ τούτου, ενισχύεται η κοινωνική μάθηση, αφού υιοθετείται μια πολυεπίπεδη και διαδραστική προσέγγιση των κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση του «εαυτού» και των άλλων, που αναβιώνει μέσα από τη δραματοποίηση και την υιοθέτηση διαφορετικών ρόλων.⁹⁷

⁹⁴ Joseph E. Zins, «The scientific base linking social and emotional learning to school success», *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 2007, σσ.191-210. και Linda Anderson & Robert Burns, *Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford, Pergamon Press, 1989.

⁹⁵ Laurie Brady, «Teacher values and relationship: Factors in values education», *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 2011, σσ.55-66.

⁹⁶ John Gottman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, σσ.11-28.

⁹⁷ Asterios Tsiaras, «Enhancing school-aged children's social competence through educational drama», *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 2016, σσ.65-90.

Πλήθος ερευνών καταπιάνονται τα τελευταία χρόνια με το Εκπαιδευτικό Δράμα αποδεικνύοντας περίτρανα την ευεργετική του συνεισφορά στο σχολικό περιβάλλον. Ερευνητές, όπως η Neelands,⁹⁸ το 1992 και ο Garcia,⁹⁹ το 2000, υποστηρίζουν ότι όταν το ΕΔ έρχεται σε επαφή με την παιδική εμπειρία και γνώση στη σχολική τάξη, ενισχύεται η μετασχηματιστική μάθηση και ενδυναμώνεται η περαιτέρω κατανόηση και γνώση του παιδιού, αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές δεξιότητες.

Η συμβολή του ΕΔ στην κοινωνική αγωγή των παιδιών σχολικής ηλικίας γίνεται αντικείμενο έρευνας και από τον Τσιάρα, ο οποίος πραγματοποιεί την έρευνα του σε ενενήντα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, από τα ευρήματα της οποίας προκύπτει η θετική συμβολή των δραστηριοτήτων δράματος στην κοινωνική αγωγή των μαθητών.¹⁰⁰ Συγκεκριμένα, σημειώνει ότι το ΕΔ δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναβιώνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες ζωής και να υιοθετούν έναν διαφορετικό κώδικα αντίληψης του κόσμου, μαθαίνοντας μέσα από μια δημιουργική διαδικασία. Επίσης, καταλήγει στο ότι πολλές έρευνες έχουν καταδείξει πως μέσα από το ΕΔ τα παιδιά ενθαρρύνονται στο να αποκτήσουν την αίσθηση της ευθύνης για τις πράξεις τους και στο να πιστεύουν στις δικές τους δυνατότητες. Αποκτούν την αίσθηση τόσο των δυνατοτήτων, όσο και των προοπτικών τους, ενώ αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και διατηρούν μια ποιότητα στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, καθώς το ΕΔ δημιουργεί γόνιμο έδαφος για την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων. Συν τοις άλλοις, ο ίδιος ερευνητής, ασχολείται με τη θετική συμβολή της θεατρικής πρακτικής ως μέσο διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική τάξη σε δείγμα 34 παιδιών δημοτικού, στην έρευνα του, το 2009.¹⁰¹

Τέλος, η Hamre ως καθοριστικό παράγοντα στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή του παιδιού επισημαίνει το εκπαιδευτικό εργαλείο του κουκλοθεάτρου, ειδικότερα, καθώς το τελευταίο αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη.¹⁰² Επί τούτου, όμως, γίνεται εκτενής ανάλυση στην επόμενη ενότητα.

⁹⁸ Jonothan Neelands, *Learning through imagined experience*. In: O'Connor, Peter J., (ed.) *Creating democratic citizenship through drama education : the writings of Jonothan Neelands*. Stoke on Trent, UK: Trentham Books, 2010, σσ.35-48.

⁹⁹ Lorenzo Garcia, "Finding one's own way through a radical critical pedagogy", *Applied Theatre Research*, 2008, 2, σσ.1-10.

¹⁰⁰ Asterios Tsiaras, «Enhancing school-aged children's social competence through educational drama», ό.π., σσ.65-90.

¹⁰¹ Αστέριος Τσιάρας, «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη», *Πρακτικά 6ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση, πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2009, σσ.326-340.

¹⁰² Ida Hamre, *Learning through animation theatre*, Denmark, UNIMA, 2004.

1.3.1. Κουκλοθέατρο: Πτυχές & Χαρακτηριστικά

Το κουκλοθέατρο αποτελεί ένα πανανθρώπινο φαινόμενο και δημιουργείται από την ανάγκη του ανθρώπου για διερεύνηση του κόσμου, αναζητώντας απαντήσεις για τις ανεξήγητες δυνάμεις και τα άλλα πλάσματα της φύσης, αλλά και ψάχνοντας στους εσωτερικούς λαβυρίνθους του τον ίδιο του τον εαυτό. Στην προσπάθεια του να καταλάβει καλύτερα ό,τι του είναι άγνωστο γύρω του δημιουργεί κούκλες, ως διαμεσολαβητικό εργαλείο, με γνώριμα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, φέρνοντας στα δικά του μέτρα ακόμα και το θείο.¹⁰³

Συν τω χρόνω, σε αυτές τις άπνοες και ακίνητες μορφές αρχίζει να χαρίζει εκφραστικές πηγές δύναμης (ψυχή, κίνηση, φωνή), γεγονός το οποίο παρουσιάζει αξιοσημείωτο ενδιαφέρον από αισθητικής και σημειολογικής πλευράς.¹⁰⁴ Πρόκειται για συμβολικές κούκλες, που δύναται να ελέγχουν, συγχρόνως, τα δύο πεδία του φυσικού κόσμου -τη ζωή και το θάνατο- περνώντας από το ένα στο άλλο διαδοχικά, παίζοντας το παιχνίδι της ψευδαίσθησης, μέσα από το οποίο οι άνθρωποι διερευνούν την οντολογική τους αλήθεια. Κινούνται, δηλαδή, παράλληλα, σε αντιφατικούς κόσμους και έννοιες, εκφράζοντας κάθε φορά όχι μόνο τα γνωρίσματα μιας ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά συμπυκνώνοντας και τα χαρακτηριστικά ολόκληρης της εποχής τους.¹⁰⁵

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κούκλα γίνεται έμψυχος κουκλο-ήρωας, που μπορεί να κάνει τα πάντα σε υπερβολή και χωρίς περιορισμούς, όπως να νικήσει το θάνατο, να βρίσει απεριόριστα, να γελάσει με την εξουσία κ.ο.κ. Όντας άψυχη, υποδύεται το ρόλο της ζωής, επενδύοντας σ' αυτόν στοιχεία του χαρακτήρα της, ο οποίος καθώς είναι πάντοτε συμβολικός και λειτουργικός, προβάλλεται μέσω της σκόπιμης γλώσσας του σώματός της, τις στιλιζαρισμένες-σημασιοδοτικές κινήσεις της ή τη φωνή της.¹⁰⁶

¹⁰³ Ελένη Θεοχάρη – Περάκη, *Κουκλοθέατρο και τέχνη και τεχνική*, Αθήνα, Εστία, 1994, σσ.7-24; Βάλτερ Πούχνερ, *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Αθήνα, Πατάκης, 1989, σ.49. και Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, Αθήνα, Πλέθρον, 2012, σ.26.

¹⁰⁴ Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σσ.33-53. και Ιωάννα Παναγιωτακοπούλου, «Το κουκλοθέατρο ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Θέματα ειδικής αγωγής*, 2007, σσ.27-32

¹⁰⁵ Απόστολος Μαγουλιώτης, *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθέατρου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2012, σσ.21-97. ; Γιάγκος Ανδρεάδης, *Θείον θαύμα*, Αθήνα, Δρώμενα, 1984, σ.19. ; Μιρτσέα Ελιάντ, *Το ιερό και το βέβηλο* (μετφ. Ν. Δεληβοριάς, επιμ. Α. Σαλίμπα), Αθήνα, Αρσενίδης, 2002, σ.12. ; Anna Nektylowa, «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθέατρου από την οπτική της θεατρικής Εθνογραφίας», στο Στάθης Μαρκόπουλος (επιμ.): *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθέατρου*, Αθήνα, Unima-Ελλάς, 1999, σσ.70-82. και Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σσ.35-36.

¹⁰⁶ Bernier Matthew & Juddie O'Hare, *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington, Indiana, AuthorHouse, 2005, σ.83. ; Whole Earth, *Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century. Puppets in the line of fire*, American Theatre, Communications

Η κούκλα διαθέτει διττή υπόσταση εργαλείο στα χέρια του χειριστή της από τη μία και μοναδική «οντότητα» που προσδίδεται από τον κατασκευαστή της από την άλλη. Κάθε φορά διαμορφώνει μία ξεχωριστή θαυμαστή προσωπικότητα, που παρουσιάζεται στους πιο απίθανους χώρους (στη σκηνή, στους δρόμους, στα σχολεία, στα μουσεία κ.τ.λ.). Κυρίως όμως ζει στην «καρδιά» του κουκλοπαίχτη, καθώς ο ίδιος τις περισσότερες φορές είναι ταυτόχρονα κατασκευαστής, χειριστής, ηθοποιός, σκηνοθέτης, μουσικός και σε πολλές περιπτώσεις ο συγγραφέας του έργου, ακόμα και ο παραγωγός της παράστασης του.¹⁰⁷

Όπως προκύπτει, το κουκλοθέατρο φέρνει τη μαγεία σε ένα δημιουργικό θέατρο με πρωταγωνιστές κούκλες. Είναι, όπως δείχνει η ιστορική του διαδρομή, μία ανεξάντλητη πηγή έμπνευσης και απελευθέρωσης της έκφρασης, που παράλληλα καταφέρνει με μεγάλη ελκυστική δύναμη να κατακτά, να διαπλάθει και να συγκινεί παιδιά και ειδικούς αναλυτές.¹⁰⁸

1.3.2. Κουκλοθέατρο: Ιστορική Αναδρομή.

Η συμβολική τέχνη του κουκλοθέατρου διανύει μια ενδιαφέρουσα ιστορική διαδρομή παράλληλη και άρρηκτα συνδεδεμένη με όλες τις άλλες τέχνες και εκφάνσεις του πολιτισμού. Αποτελεί μια «αναρχική» τέχνη, με ρίζες στην παρωδία και μια γελοία χειρονομία προς τον παραλογισμό της καθεστηκυίας τάξης και για αυτό, τόσο η προέλευση, όσο και η εξελεγκτική της πορεία δεν είναι απόλυτα βέβαιη και σίγουρα όχι ταυτόσημη με βάση τους ερευνητές.¹⁰⁹

Το κουκλοθέατρο διαρκώς υφίσταται στο πέρασμα του χρόνου και πολλές είναι οι χώρες, οι οποίες διεκδικούν την καταγωγή της χρήσης της κούκλας. Σύμφωνα με τον Piscei, πρόδρομοί της ξεκινούν από τις όχθες του Γάγγη στην Ινδία, όπου ο θεός Σίβα ερωτεύεται μία μαριονέττα της γυναίκας του. Αντίθετα, οι Torick, Ferrigni, & Laufer

Group, September 2002. και Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.27.

¹⁰⁷ Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.25-77. ; George Latshaw, *The complete book of puppetry*, New York, Richards Rosen Press, 2000, σ.43. και Henryk Jurkowski, «Η θεατρική κούκλα ως σχήμα λόγου», στο Μ. Waszkiel (μτφρ. Σ. Μαρκόπουλος): *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθεάτρου*, Αθήνα, Unima-Ελλάς, 1999, (σσ.56-69), σ.57.

¹⁰⁸ Ειρήνη Παϊδούση, *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*, Αθήνα, Ατλαντίς, 1954, σσ.6-13. και Helen Joseph, *A book of marionettes*, New York, B. W. Huebsch, 1920, σσ.3, 15-17.

¹⁰⁹ Ειρήνη Παϊδούση, *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*, Αθήνα, Ατλαντίς, 1954, σσ.6-13. ; Helen Joseph, *A book of marionettes*, New York, B. W. Huebsch, 1920, σσ. 3, 15-17. και Whole Earth, *Puppets and protest: street theater, art, and vigil in the 21st century, Puppets in the line of fire*. Michigan: Point Foundation Gale Group, 2002.

υποστηρίζουν ότι το κουκλοθέατρο γεννιέται στις όχθες του Νείλου στην Αίγυπτο, αλλά και στην Ελλάδα, απ' όπου εξαπλώνεται στην Ασία. Από την άλλη πλευρά, η Κίνα και άλλες ανατολικές χώρες χρησιμοποιούν, σύμφωνα με αναφορές, κάποιες από τις αρχαιότερες φιγούρες στον κόσμο.¹¹⁰

Ωστόσο, όλοι οι ερευνητές συμφωνούν, ότι σε όλο τον κόσμο η κούκλα αρχικά χρησιμοποιείται όχι ως μέσο ψυχαγωγίας και θεατρικής τέχνης, αλλά αντίθετα ως κούκλα-είδωλο, άρρηκτα συνδεδεμένη με θρησκευτικές ή μυητικές ιεροτελεστίες-θανάτου, ανάστασης, θεραπείας, μαγείας κ.ο.κ. Λειτουργεί, συνεπώς, ως εκφραστικό «εργαλείο» σε γιορτές γονιμότητας και καλλιέργειας, καθώς και σε απεικονίσεις της πάλης μεταξύ των δυνάμεων του καλού και του κακού, στην προσπάθεια του ατόμου για λύτρωση.¹¹¹

Η λατρευτική κούκλα, ως πρόγονος της θεατρικής, γεννιέται πριν από περίπου 30.000 χιλιάδες χρόνια, έχοντας αρχικά πρωτόγονη μορφή με ανδρείκελα και γυναικεία είδωλα όπως εκείνα των «Ωρινάκειων Αφροδιτών».¹¹²

Πλήθος οι πηγές, όπως τα αρχαία επικά έργα (Balara- Mayana, Therigatha κ.ά.), η ελληνική μυθολογία, τα Ορφικά κείμενα, οι Νόμοι του Πλάτωνα, το έργο του Περί κόσμου του Αριστοτέλη,¹¹³ οι αναφορές του Ηρόδοτου, οι πηγές Πλάτωνος,¹¹⁴ το βιβλίο του Περί Αυτοματοποιητικής του Ήρωνος του Αλεξανδρέα,¹¹⁵ το έργο Δειπνοσοφιστές του Αθήναιου, στα κείμενα της Π. Διαθήκης κ.ο.κ.¹¹⁶

Κατά τον Μεσαίωνα στη δυτική Ευρώπη διάφοροι κουκλοθίασοι παρουσιάζουν τα πάθη του Χριστού. Επιπρόσθετα, τόσο η ορθόδοξη εκκλησία χρησιμοποιεί κούκλα-Χριστό, όσο και η ρωμαιοκαθολική, αφού μεταχειρίζεται μικρές κούκλες με κινούμενα μέλη στα Μυστήρια και τεράστιες κούκλες που αναπαριστούν δράκους, Παναγίες (Μικρή Μαρία=Marionnette) κ.ά., προκαλώντας ενδιαφέρον και δέος.¹¹⁷

Δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για το κουκλοθέατρο στη Βυζαντινή περίοδο, όμως, είναι γνωστό πως ενώ αρχικά η εκκλησία δεν αντιτίθεται στη χρήση κούκλων,

¹¹⁰ Πέπη Δαράκη, *Κουκλοθέατρο*, Gutenberg, Αθήνα 1986, σσ.31-33. ; Ελένη Θεοχάρη- Περράκη, ό.π., σσ.7-10. και Helen Heiman Joseph, *A book of marionettes*, ό.π., 1920, σσ.3, 15-17.

¹¹¹ Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σσ.35-36. και Απόστολος Μαγουλιώτης, *Κούκλες*, ό.π., σσ.8-10, 17, 18-19, 28-32.

¹¹² Απόστολος Μαγουλιώτης, *Κούκλες*, ό.π., σσ.25-27.

¹¹³ Γιάγκος Ανδρεάδης, *Θείον θαύμα*, ό.π., σ.19. ; Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σ.38. και Βάλτερ Πούχνερ, *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, ό.π., σ.50.

¹¹⁴ Πλάτωνας, «Πολιτεία», ενότητα 11η, Ζ'514a-515a, στο: <https://books.google.gr/books>.

¹¹⁵ Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.40.

¹¹⁶ Στάθης Μαρκόπουλος, «Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία σύντομη ιστορική αναδρομή, από την αρχαιότητα έως σήμερα», Αθήνα, Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθέατρου Unima-Ελλάς, 2013.

¹¹⁷ Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο* ό.π., σσ.41-43. και Αντιγόνη Παρούση, *Κούκλες κουκλοθέατρου*, Αθήνα, Δελφίνι, 1993, σ.12.

στην συνέχεια (11ο -13ο αι.) εναντιώνεται στο θέαμα αυτό, με αποτέλεσμα το λαοφιλές κουκλοθέατρο να πρωταγωνιστεί σε όλες τις λαϊκές εκδηλώσεις.

Το κουκλοθέατρο, βεβαίως, είναι διαρκώς συνδεδεμένο με την τοπική παράδοση, όμως, με σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Στην Ανατολή έχει πάντοτε σύνδεση με μια θρησκευτική υπόσταση, ενώ στη Δύση ιδίως κατά την Αναγέννηση και μετά, ξεφεύγει από τις αυλές της εκκλησίας και το κουκλοθέατρο αρχίζει να διαδραματίζεται και στους δρόμους. Όσο να 'ναι όμως, συμβαδίζοντας με την εποχή του απομακρύνεται όλο και περισσότερο από τα στενά όρια της εκκλησίας και στρέφεται προς την «ανθρώπινη φύση», αλλάζοντας και τη θεματολογία του. Επιστρέφει στον κωμικό του χαρακτήρα και πραγματεύεται περισσότερο ζητήματα που αφορούν τον άνθρωπο και τη ζωή του, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.¹¹⁸

Τα λαϊκά στρώματα έχουν την ανάγκη να αναβιώσουν την αρχέγονη ομαδική διασκέδαση, γιορτάζοντας την ύλη, το σώμα και τις απολαύσεις του ή τις συμφορές του, επιστρέφοντας στο φαλλικό, το τερατόμορφο και το κωμικό, αντιδρώντας στην επί αιώνες καταπίεση της θεοκρατικής αντίληψης και της ηθικής του πνεύματος. Έτσι, ξαναζωντανεύει το γκροτέσκο (grottesco) το οποίο μολονότι απαντάται και σε προηγούμενες εποχές, τώρα αυτονομείται ως τέχνη και γεννά το λαϊκό κουκλοθέατρο. Μάλιστα, η μαριονέτα, παρόλο που είναι φόρμα διαδεδομένη μέσω της εκκλησίας, εξυπηρετεί απόλυτα τους παραπάνω σκοπούς.¹¹⁹

Εντούτοις, καθώς οι κουκλοπαίχτες είναι πλέον οι περισσότεροι πλανόδιοι, που παίζουν σε πλατείες και δρόμους δημιουργείται η ανάγκη για κούκλες περισσότερο κατάλληλες για μετακίνηση, πιο ελαφριές, εύχρηστες, ευκίνητες και οικονομικές. Κατ' αυτό τον τρόπο γεννιέται η γαντόκουκλα, μία ριζικά ανανεωμένη φόρμα, που απογειώνει τις δυνατότητες του είδους. Ενδεικτικό της σημαντικής αλλαγής που συντελείται είναι το γεγονός ότι το λαϊκό κουκλοθέατρο δρόμου όσο δέχεται την αντίδραση της εξουσίας τόσο ανεβαίνει η δημοτικότητά του, κατακτώντας πολύ γρήγορα ολόκληρη την Ευρώπη με την μεγάλη του ακμή να υφίσταται αργότερα κατά τον 18ο αιώνα.¹²⁰

Στην Ιταλία γεννιέται η κωμωδία του Φλύακα, η Ατελλανή φάρσα, η Comedia dell'Arte και ο Ναπολιτάνος μετανάστης, κεντρικός χαρακτήρας Pulchinella (τέλη 15ου

¹¹⁸ Η εξάπλωση της οθωμανικής αυτοκρατορίας στο Βυζάντιο δημιούργησε ένα κύμα λόγιων Ελλήνων οι οποίοι έφεραν μαζί τους και τις γνώσεις τους από τους κλασικούς συγγραφείς τους.

¹¹⁹ Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σσ.41-48. ; Αντιγόνη Παρούση: *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/ Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ. 41-49.

¹²⁰ Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.41-43.

αι. και κυρίως τον 16ο αι.),¹²¹ στον οποίο το κουκλοθέατρο θα βρει τον ιδανικό τοπικό λαϊκό του ήρωα στις περισσότερες χώρες. Ο Γαλλικός Polichinelle και Guignol, ο Γερμανικός Hanswurst και Kasper, ο Αγγλικός Punch, ο Τσέχικος Kas-parek, ο Ούγγρικος Vitez Lazslo, ο Μπολονέζικος Fa-giolino, ο Ρώσικος Petruska, και πολύ μετέπειτα ο Καραγκιόζης και ο Ελληνικός Φασουλής είναι μέρος της ίδιας παράδοσης. Τα κοινά τους γνωρίσματα είναι η καρναβαλική καταγωγή, τα φαλλικά γνωρίσματα, η πονηριά, η σατιρική τάση, η αντισυμβατικότητα, το πάθος για ζωή, η σύγκρουση με την εκάστοτε εξουσία, αλλά και η μετασχηματιστική και παιχνιδιάρικη προσέγγιση επί παντός επιστητού.¹²²

Στην νεότερή του μορφή το ελληνικό κουκλοθέατρο δεν έχει μεγάλη παράδοση. Οι δύο μεγάλες κουκλοθεατρικές παραδόσεις του Καραγκιόζη και του Φασουλή αναπτύσσονται παράλληλα από την περίοδο της τουρκοκρατίας κι έπειτα. Στις αρχές του 20ου αι., γνωστοί έλληνες κουκλοπαίκτες εισάγουν κι άλλους κουκλοήρωες, ανεβάζοντας έργα σημαντικών ευρωπαϊών συγγραφέων. Δημιουργούνται κουκλοθήασοι, των οποίων η δυναμική, όπως είναι φυσικό, διακόπτεται από την εμφάνιση του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου για επαναπροσδιοριστούν αργότερα, μπολιάζοντας από τότε μέχρι σήμερα την τέχνη των παλιών μαστόρων με το «σύγχρονο ευρωπαϊκό Κουκλοθέατρο», ανανεώνοντας συνεχώς το ρεπερτόριο τους.¹²³ Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτά τα χρόνια της Κατοχής στην Ελλάδα, οι ήρωες του Κουκλοθέατρου της Θεοχάρη-Περράκη περιόδευσαν για λόγους κοινωνικούς, ψυχαγωγικούς και θεραπευτικούς σε πόλεις και χωριά, σε νοσοκομεία και άλλους χώρους.¹²⁴

Η εξέλιξη του κουκλοθέατρου είναι εντυπωσιακά παράλληλη σε όλο τον πλανήτη, με εξαίρεση ίσως τις εξελίξεις από τα τέλη του 19ου μέχρι τα τέλη του 20ου αιώνα. Οι Ευρωπαίοι κατακτητές μεταφέρουν το δικό τους κουκλοθέατρο στην Αμερική, όπου εμπλέκεται με τις αρθρωτές κούκλες των Αζτέκων, Ίνκας, Inuit, Hopi κ.ά. Με την πάροδο του χρόνου με την εποίκηση της Αμερικής από μετανάστες όλων των

¹²¹ Στην Ατελλανή φάρσα πρωταγωνιστής είναι ο Maccus ήρωας με πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τον Pulchinella, της κομέντια. Το κωνικό καπέλο του η μάσκα με την γαμψή μύτη, η καμπούρα και η κοιλιά όπως και η βέργα που κρατάει παραπέμπουν ευθεία στον Pulchinella.

¹²² Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.41-49. και Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π. σσ.41-43.

¹²³ Πέπη Δαράκη, *Κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.44-53. και Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σσ.43-48. ; Μαρία Βελιώτη-Γεωργοπούλου, (επιμ.), *Κουκλοθέατρο, Το θέατρο της εμφύχωσης. Διεπιστημονικές αναγνώσεις-Καλλιτεχνικές συναντήσεις*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου-Αιγόκερω, Αθήνα 2012, σσ.7-14.

¹²⁴ Βλ. Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π. ;

εθνοτήτων και επιπλέον, εξαιτίας του δουλεμπορίου μεταφέρονται, όλες οι παραδόσεις της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής. Εν συνεχεία, η Αμερική πρωτοστατεί στην εισαγωγή της κούκλας στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση στα μέσα του 20ου αι.

Σήμερα, παρόλο που ακόμη λαμβάνουν χώρα τελετουργικά δρώμενα σε διάφορα μέρη του κόσμου, η κούκλα του θεάτρου έχει ξεφύγει από τις λατρευτικές τελετές. Μέσα από μια διαδικασία αιώνων και παρά τις διαφορές των τοπικών παραδόσεων σε Ανατολή και Δύση το κουκλοθέατρο διατηρείται ως ολότητα, έχοντας αποκτήσει και μία άλλη αξία, τη θεατρική-καλλιτεχνική, όπως λ.χ. οι ευφάνταστες μαριονέτες και φιγούρες που δημιούργησαν οι καλλιτέχνες της αβανγκάρντ Paul Kle & Joan Miro, θέλοντας να βοηθήσουν στη διαμόρφωση νέων γενιών με νέες προσεγγίσεις και ιδανικά. Η θεατρική κούκλα δεν είναι πλέον ένθεη ή στρατευμένη, όπως για παράδειγμα την περίοδο της γερμανικής κατοχής. Όντας άψυχη, υποδύεται το ρόλο της ζωής, επενδύοντας σ' αυτόν στοιχεία του χαρακτήρα της.¹²⁵

Το κουκλοθέατρο ακολουθεί την εξελικτική πορεία κάθε πολιτισμού ανά τον κόσμο, παρουσιάζοντας τεράστια ποικιλομορφία τόσο στις τεχνικές κατασκευής και χειρισμού, όσο και στην αισθητική, τα σύμβολα, την κινησιολογία, τους χώρους και τις συνθήκες παράστασης, της δραματικής σύνθεσης και της φόρμας. Οι κώδικες του κουκλοθέατρου κάθε περιοχής σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με τους κώδικες των άλλων τεχνών, τις αντιλήψεις για τον κόσμο, τα έθιμα και τους μύθους, την τοπική τεχνολογία και τα διαθέσιμα υλικά και τελικά με όλες τις ιδιαιτερότητες κάθε τοπικής κοινωνίας ή υποομάδας που το χρησιμοποιεί, αντανακλώντας τον ίδιο τον σύγχρονο άνθρωπο.¹²⁶

1.3.3. Το Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση

Μια ομάδα που αδιαμφισβήτητα ανταποκρίνεται θετικά στην πολύτιμη τέχνη του κουκλοθέατρου καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, είναι τα παιδιά. Επόμενο είναι,

¹²⁵ Μιρτσέα Ελιάντ, *Το ιερό και το βέβηλο* ό.π., σ.12. και Anna Nekrylowa, «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθέατρου από την οπτική της θεατρικής εθνογραφίας», ό.π., σσ.70-82. ; Αντιγόνη Παρούση, *Κούκλες κουκλοθέατρου*, ό.π., σ.12. και Βλ. Πάρης Σπίνου, «Η αβανγκάρντ παίζει: Από τον Πικάσο ως τον Κλέε, κορυφαίοι καλλιτέχνες του κινήματος της πρωτοπορίας έφτιαξαν τα δικά τους παιχνίδια», *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*, Έντυπη Έκδοση Επτά, 24/12/2010.

¹²⁶ Ιδιαίτερη μνεία για την πρόωθηση του κουκλοθέατρου και πολύπλευρων δραστηριοτήτων αξίζει να γίνει στην Διεθνή Ένωση Κούκλας *UNIMA*, που γεννήθηκε το 1929 στην Πράγα, και σήμερα αριθμεί 90 τμήματα σε αντίστοιχες χώρες, όπως και του ελληνικού τμήματος: *UNIMA – ΕΛΛΑΣ* (1990) Βλ. <http://www.unimahellas.org>. ; Απόστολος Μαγουλιώτης, *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθέατρου*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2012, σσ. 21-33, 44-65, 104-126, 166-184, 262-265, 269-276, 303-346. και Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.107.

συνεπώς, το κουκλοθέατρο να αναζητά μια σημαντική θέση στη σχολική πραγματικότητα σε κάθε επίπεδο.¹²⁷

Μελετώντας κανείς τις πολύπλευρες εφαρμογές του κουκλοθέατρου, ως παιδαγωγικό μέσο, αδιαμφισβήτητα εντυπωσιάζεται από τις άπειρες δυνατότητες του. Και αυτό γιατί, προκύπτει ένα άριστο δημιουργικό περιβάλλον μάθησης στα παιδιά, παρέχοντάς τους πλούσιες εμπειρίες με έμφαση στον ενεργό τους ρόλο στην έκφραση και στην αλληλεπίδραση. Όπως επισημαίνουν και οι Lin, Taylor, Andrews, Callaway & Kear, η τέχνη του κουκλοθέατρου στο Δημοτικό σχολείο, ως εξαιρετική βιωματική δραστηριότητα με επίκεντρο το δημιουργικό παιχνίδι, μπορεί να επικοινωνήσει με τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, προσφέροντάς τους καινοτόμες, πολυαισθητηριακές και πολύτεχνες παιδαγωγικές πρακτικές.¹²⁸

Ειδικότερα, το κουκλοθέατρο χρησιμοποιώντας πολλαπλές αισθήσεις μετατρέπει τη μάθηση σε βίωμα και άρα σε μόνιμη γνώση. Καθώς ξεκινά ως παιχνίδι, κεντρίζει αμέσως το ενδιαφέρον, το οποίο διατηρείται αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής. Η κούκλα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης, όπου υποστηρίζεται τα μέγιστα η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς επηρεάζει άμεσα την αυτοεκτίμηση, την αυτογνωσία, την ενσυναίσθηση, τη φαντασία, τη συγκέντρωση, τη συνεργατική μάθηση, τη προσωπική έκφραση, τις γλωσσικές ικανότητες και ιδιαιτέρως την ανάπτυξη του προφορικού λόγου.¹²⁹

Συνάμα, η χρήση της κούκλας επιτρέπει στο ίδιο παιδί να βρίσκεται προφυλαγμένο πίσω της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η κούκλα λειτουργεί ως προστάτης και διαμεσολαβητής ανάμεσα στους εμπλεκόμενους, οι οποίοι μπορεί έτσι να ανταλλάσσουν αβίαστα πλούσια μηνύματα μέσα σε μια μοναδική επικοινωνιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της επαφής τους. Μέσα από τις διάφορες ιστορίες του κουκλοθέατρου και της εμπύχωσης των κούκλων τα παιδιά απελευθερώνονται λεκτικά, σωματικά, πνευματικά και ψυχολογικά με μια μεταγνωστική επεξεργασία των

¹²⁷ Irene Smith, «Puppetry in the classroom», *The Elementary English Review*, 10(9), 1933, σσ.219-222. ; Helen Joseph, *A book of marionettes*, New York, B. W. Huebsch, 1920, σσ.192-202. ; Rod Taylor & Glennis Andrews, *The arts in the primary school*, (2nd Edition), New York Routledge, 2012, σ.167 και Robert Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, London, Greenwood Press, 1982, σ.225.

¹²⁸ Robert Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, ό.π, σσ.9, 155, 225-226. ; Rod Taylor and Glennis Andrews: *The arts in the primary school*, (2nd Edition), Routledge, New York 2012 σ.167. ; Callaway, G. and M. Kear, *Teaching Art and Design in the Primary School*. New York: Routledge, 2012. και Yu Sien Lin, «Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy», *Creative Education*, 2(3), 2011, σσ.149-155.

¹²⁹ Stuart Naylor, Brenda Keogh, Jane Maloney & Shirley Simon, «The puppets project: Using puppets to promote engagement and talk in Science», in R. Pintó- D. Couso (Eds), *Contributions from science education research*, Dordrecht, Springer, 2007, σσ.289-296.

δεδομένων, χωρίς a priori αυθεντίες. Έτσι λοιπόν, τους δίδονται δυνατότητες ενθάρρυνσης προκειμένου να υπερβούν τους εαυτούς τους και τους άλλους, εξ ονόματος μιας ανοικτής και ασφαλούς αντισυμβατικής ατμόσφαιρας.¹³⁰

Παράλληλα, με την εκ περιτροπής εργασία σε όλες τις φάσεις ενός κουκλοθεάτρου (κατασκευή κούκλας-σκηνικών, εισαγωγή επιστήμης και τεχνολογίας, συγγραφή έργου, εμπύχωση κούκλο-ηρώων, παιγνίδια ρόλων και αυτοσχεδιασμών κτλ.) οι μαθητές αποκτούν πολυποίκιλες εμπειρίες, αναπτύσσοντας συγχρόνως την πνευματική τους ευχέρεια και ευλυγισία.¹³¹

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα παιδιά, ατομικά αλλά και συλλογικά εξωτερικεύουν και ανατροφοδοτούν τα ενδιαφέροντα τους στο σύνολο, καλλιεργώντας τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Συνεπώς, το κουκλοθέατρο λόγω των δυνατοτήτων που προσφέρει στην ολική ανάπτυξη του παιδιού συνάδει στις νέες αντιλήψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας την πολύτιμη επίδρασή του στην απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων χρήσιμων και καθοριστικών τόσο για την παιδική, όσο και για την ενήλικη ζωή.¹³²

1.4. Το Κουκλοθέατρο, ως Εργαλείο Διαχείρισης των Συγκρούσεων στο Σχολικό Περιβάλλον.

Ως διαχείριση συγκρούσεων νοείται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συστηματική διαδικασία, η οποία αφού έχει αναγνωρίσει τη σύγκρουση στη συνέχεια ενεργεί προς την εύρεση ικανοποιητικών αποτελεσμάτων για τα αντιπαρατιθέμενα μέλη. Πρόκειται για μια εποικοδομητική τακτική που απαιτεί ικανότητες αυξημένης επικοινωνίας,

¹³⁰ Κωνσταντίνος Πασσάκος, *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*, (Τόμος Β'), Αθήνα, Αυτοέκδοση, 1973, σ.671, 813. και Kyung Hee Kim, «The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance tests of creative thinking», *Creativity Research Journal*, 23(4), 2011, σσ.285-295.

¹³¹ Simon Brown, «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, 57(6), 2004, σσ.47-52. ; Πέπη Δαράκη, *Κουκλοθέατρο*, ό.π., σσ.14-25. ; Robert Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, London, ό.π., 1982, σ.225. ; Anna Craft, *Creativity in schools: tensions and dilemmas*, New York, Routledge, 2010, σσ.41-46. και Tapio Toivanen, «Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä», Helsinki, Teatterikorkeakoulu, 2002, σσ.188-190.

¹³² Carol Lynch-Brown & Carl M. Tomlinson, «Children's literature, past and present: Is there a future?», *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 1998, σσ.228-252. ; Matthew Bernier & Juddith O'Hare, *Puppetry in education and therapy, unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington, Indiana, AuthorHouse, 2005, σσ.83-85. και Αντιγόνη Παρούση, *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*, ό.π., σ.27.

συνεργατικής διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, επιτυχούς διαπραγμάτευσης και αποτελεσματικής στρατηγικής.¹³³

Πράγματι, τα παιδιά διαθέτουν ιδιάζουσες ικανότητες διαχείρισης σε οποιοσδήποτε συνθήκες και για οποιοδήποτε δίλημμα. Όμως, ο εμπλεκόμενος στο συγκρουσιακό φαινόμενο μαθητής αντιδρά διαφορετικά, ανάλογα με τη μορφή της σύγκρουσης, τις συνθήκες και τα πρόσωπα. Επιπρόσθετα, στη διαχείριση της σύγκρουσης περιλαμβάνεται ακόμη και η ικανότητα διεισδυτικής κριτικής διάγνωσης για το κατά πόσον υπάρχει ανάγκη για μια παρέμβαση διαχείρισης, καθώς και το είδος της παρεμβολής που απαιτείται.¹³⁴

Έτσι λοιπόν, επ' ωφελεία της κατανόησης και της διευκόλυνσης μιας εποικοδομητικής διαχείρισης σύγκρουσης χρειάζεται πολλές φορές η προβολή εναλλακτικών συμπεριφορών, μέσω ενισχυτικής διδασκαλίας κάποιων τεχνικών στα παιδιά, με βιωματικές προσεγγίσεις, διάλογο, ερωτήσεις και άλλες μεθοδεύσεις, όπως το κουκλοθέατρο. Οι πηγές των διαφωνιών απομακρύνονται μέσω μιας εξειδικευμένης διδακτικής από τον εκπαιδευτικό-μεσολαβητή, ο οποίος είναι πολύ ενθαρρυντικός για τα παιδιά να προβάλουν ευχάριστα συναισθήματα. Παράλληλα, χωρίς κυρώσεις, κατάχρηση εξουσίας, προκαταλήψεις, αρνητικές κρίσεις και κριτικές παρέχει στα παιδιά ρητή ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνέπειες των πράξεων τους, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ευελιξία στις όποιες παρεμβάσεις.¹³⁵

Οι παραπάνω προσπάθειες μπορούν κάλλιστα να λάβουν χώρα στο σχολείο μέσα από το εργαλείο του κουκλοθέατρου, του οποίου στόχος δεν είναι το κήρυγμα και οι

¹³³ Afzalur M. Rahim, «Toward a theory of managing organizational conflict», *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 2002, σσ.206-235. και X. Μουχάγιερ, *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη, σ.217.

¹³⁴ Δημήτρης Μαυροσκούφης, «Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη», Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο», 5 & 12/2007, Κυκλίσ. ; Elly Singer & Maritta Hännikäinen, «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», ό.π., σσ.5-18. και Donna Crawford & Richard Bodine, *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*, ό.π., σσ.7-9.

¹³⁵ Rena Arcaro-McPhee, Elizabeth Doppler & Debra Harkins, «Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation», *Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.19-25. ; Terry A. Stinnett, Kay S. Bull, Danel A. Koonce & Jennifer O. Aldridge, «Effects of diagnostic label, race, gender, educational placement and definitional information on prognostic outlook for children with behavior problems», *Psychology in the Schools*, 36(1), 1999, σσ.51-59. ; Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου, «Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη συμβουλευτική ψυχολογία», *Ψυχολογία*, 11(4), 2004, σσ.497-511. ; Rosemary J. Leonard, «Request, refusals, and reasons in children's negotiations», *Social Development*, 2(2), 1993, σσ.131-144. ; M. F. Koepke, & D. A. Harkins, «Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.843-864. και Patricia A. Jennings & Mark T. Greenberg: «The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes», *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, σσ.491-525.

αυστηρές διδαχές αλλά η εξωτερίκευση, η ανταπόκριση των εσωτερικών αναγκών και η μετουσίωση των συναισθημάτων (από τη χαρά και το γέλιο, μέχρι τα δάκρυα, την αγωνία και τον φόβο) σε εκφράσεις, που ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα, την αντίληψη, την αυτοπεποίθηση, την εμπιστοσύνη, την αλληλογνωριμία, τον αλληλοσεβασμό, καθώς και το αίσθημα αποδοχής, ανεκτικότητας, ασφάλειας, επικοινωνίας, κυριαρχίας και επιτυχίας.¹³⁶

Η διαχείριση της σύγκρουσης μέσω του συμβολικού παιχνιδιού του κουκλοθεάτρου εξελίσσεται σε μια ανοικτή μετασηματιστική παιδαγωγική ατμόσφαιρα, μακριά από καταναγκασμό και απόλυτη πειθαρχία. Με τον κατάλληλο χειρισμό περιορίζονται τα δυσλειτουργικά συμπτώματα μιας σύγκρουσης, προς όφελος της υγιούς αλληλεπίδρασης και ασφάλειας των μελών και η ίδια η σύγκρουση αποκτά δευτερεύουσα σημασία. Είναι φυσικό, η διαχείριση αυτή να επιτρέπει τη βέλτιστη ανάπτυξη και εκπαίδευση για τους μαθητές πολύ περισσότερο όταν δίδεται στους ίδιους ενεργητικός ρόλος για διαχείριση των δικών τους συγκρούσεων, επιτυγχάνοντας μέσω του παιχνιδιού, τη διερεύνηση όλων των πολυδιάστατων θέσεων των συγκρουόμενων μερών, ως κατανόηση των αιτιών, των ρόλων και των αναπόφευκτων επιλογών που προβάλλουν.¹³⁷

Ένας γνωστός συνδυασμός μεθόδων θεάτρου που ασχολείται αποκλειστικά με την επαναδιαπραγμάτευση συγκρούσεων και τη διαδικασία της διαχείρισης προβλημάτων είναι το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» με κύριους στόχους τη δραματοποίηση πραγματικών συγκρούσεων, την ανατροπή της πλοκής, τη δημιουργία ενσυναίσθησης και προβληματισμού και την αναζήτηση διαφορετικών λύσεων. Πρόκειται για μια συμμετοχική από το κοινό παράσταση, που στήνεται από μία ομάδα (με πρωταγωνιστές όχι απαραίτητα επαγγελματίες ηθοποιούς) με σκοπό τη δημιουργία του κατάλληλου

¹³⁶ Ιωάννης Κογκούλης, *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1994, σ.153. ; Tom Dowd & Jeff Tierney, *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*, Nebraska, Boys Town Press, 2005, σ.8. ; Lenore Steinhardt, «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, 21(3), 1994, σσ.205-218. ; Mary Etter, «Puppetry: a means of creativity in the language arts», *Virginia journal of education*, 61, 1967, σ.13. και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σ.148-152.

¹³⁷ James A. Schellenberg. *Conflict resolution: Theory, research and practice*, Albany NY, State University of New York Press, 1996, σ.14. ; David Hopkins, «Behavior activities for conflict», *Conflict Resolution for the Young Child*, Retrieved from ERIC database, 1995, σσ.7-24. ; Afzalur M. Rahim, Jan E. Garrett & Gabriel F. Buntzman, «Ethics of managing interpersonal conflict in organizations», *Journal of Business Ethics*, 11, 1992, σσ.423-432. ; Catherine C. Lewis, «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», ό.π., σσ.91-106. και J. K. Spilt & H. M. Koomen, «Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children», *School Psychology Review*, 38(1), 2009, σσ.86-101.

περιβάλλοντος, όπου οι συγκρούσεις μπορούν να συζητηθούν και να μετασηματιστούν με έναν αλληλεπιδραστικό, συναισθηματικό, διασκεδαστικό και ουσιαστικό τρόπο.¹³⁸

Αντιστοίχως, το κουκλοθέατρο προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να δημιουργήσουν τις δικές τους παραστάσεις δράματος, όπου μπορούν να επαναδιατυπώσουν οποιοδήποτε παρόμοιο περιβάλλον διαχείρισης οποιασδήποτε σύγκρουσης. Καθώς φαίνεται, με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα συνιστά ένα άριστο εκπαιδευτικό εργαλείο στο σχολείο επ' ωφελεία αυτού του σκοπού, αφού σπάει τις αυστηρές λογικές κλίμακες και τα στερεότυπα διδάγματα, χαρίζοντας, εκτός όλων των άλλων, συνασθηματο-κιναισθητική επαφή, παραμένοντας παράλληλα ανοικτό προς μια «δυναμική διυποκειμενικότητα».¹³⁹

Αναλυτικότερα, το κουκλοθέατρο λειτουργεί ως μέσον προώθησης συνεργατικών και ειρηνικών αλληλεπιδράσεων αλλά και επίλυσης διαπροσωπικών συγκρούσεων, καθώς ενισχύεται η επιθυμία του παιδιού να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που το απασχολούν.¹⁴⁰

Ως μέσο, το κουκλοθέατρο είναι ικανό να τραβήξει με μεγάλη ελκυστική δύναμη τα παιδιά που συγκρούονται στο σχολείο, καθώς, εκτός των άλλων, κουκλοθέατρο και συγκρούσεις εκφράζονται με πολλούς κοινούς κώδικες επικοινωνίας, αποτελώντας εργαλεία αφομοίωσης νέων εμπειριών, όπου τα παιδιά εξωτερικεύουν στο σύνολο τον εσωτερικό τους κόσμο.

Πιο συγκεκριμένα, και στα δύο πλαίσια υπάρχει μία «αναρχική» προσέγγιση, καθώς δεν κυριαρχούν οι αναμενόμενες πρακτικές και συνήθειες, η προσυπογραφή κάθε αυθεντίας, η τυποποίηση, ο φόβος της γελοιοποίησης και των σφαλμάτων και ανατρέπεται η επικράτηση της λογικής. Επιπλέον, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές γωνίες για τα ίδια ζητήματα, απρόβλεπτες αντιδράσεις, αντισυμβατική ατμόσφαιρα,

¹³⁸ Το Θέατρο του Καταπιεσμένου ξεκίνησε ως αντίδραση στην κοινωνική καταπίεση, συνδυάζοντας τις εκπαιδευτικές θεωρίες του Paulo Freire μαζί με τις θεατρικές τεχνικές του Augusto Boal και εμπιέχοντας, επίσης, τεχνικές των θεάτρων: Forum, Νομοθετικό, Εφημερίδα, Αόρατο, Εικόνας κ.ά. Βλ. Steven T. Hawkins, *Dramatic problem solving: Drama-based group exercises for conflict transformation*, Philadelphia, PA Jessica Kingsley Publisher, 2012, σ.14. ; Augusto Boal, *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Trans. Adrian Jackson. Abingdon & New York: Routledge, 1998, σ.7. ; Χριστίνα Ζώνιου, «Το θέατρο του καταπιεσμένου», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 2003, σσ.62-69. και Χριστίνα Ζώνιου, Χ. «Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», *Διδακτορική διατριβή- πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*, 2016.

¹³⁹ Αριστοτέλης Νικολαΐδης, «Πρόλογος», στο: Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., ; Peter Schumann, *Η παλιά τέχνη του κουκλοθεάτρου στην νέα παγκόσμια τάξη*, μετφ. Στ. Μαρκόπουλος, Κουκλοθέατρο Αγιούσαγια (1998), στο: <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>. και Peter Schumann, *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθεάτρου* (μετφ. Στ. Μαρκόπουλος), Αθήνα, Unima Hellas 1995.

¹⁴⁰ Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σ.222. και Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, 2012, ό.π., σ.75.

ανυπακοή στα πρέπει και στις πιέσεις των άλλων, εμφάνιση έντονων χαρακτήρων και έκφραση καταστάσεων, βιωμάτων, απωθημένων, αδυναμιών και συναισθημάτων, όπως συγκίνηση, προβληματισμός, αντιφατικότητα, ταύτιση, εκτόνωση, φόβος, λύπη, αγανάκτηση κ.τ.λ.

Όπως προκύπτει, το δραματικό παιχνίδι της κούκλας μπορεί να λειτουργήσει, επίσης, ως μία εξαιρετική λυτρωτική διαδικασία, καθώς προσφέρει στο κάθε παιδί «το μέσο σκέψης»¹⁴¹ του και μια ολοκληρωμένη εμπειρία «δημιουργικής ψευδαίσθησης», δια μέσου της επεξεργασίας της «υποκειμενικής ιστορίας του»,¹⁴² εκτονώνοντας εντάσεις, ανταλλάσσοντας ιδέες και παράλληλα, ανακαλύπτοντας μια αντικειμενική αίσθηση του υποκειμενικού εαυτού τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Άλκηστις, «Η κούκλα, εμείς κι ο άλλος μας εαυτός, άλλοτε σε αντιστοιχία και άλλοτε σε σύγκρουση» δημιουργούν τις διόδους επικοινωνίας με τον εσωτερικό αυτό κόσμο, δίνοντας ιδιαίζουσα έκφραση στις «πιο αλλόκοτες και απίθανες αποτυπώσεις».¹⁴³

Μέσω της δραματοποίησης των δικών του βιοματικών συγκρούσεων δίδεται στο παιδί η επιλογή να αποδώσει τις διαμάχες αυτές με τον τρόπο και τον ρυθμό που αυτό επιθυμεί, οδηγώντας την πλοκή προς τα εκεί που θεωρεί ότι θα βρει τις απαντήσεις σε όσα το απασχολούν. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει, συνειδητοποιεί και προβάλλει συναισθήματα, εντοπίζοντας τις πραγματικές του επιθυμίες σε σχέση με αυτό που εκφράζει λεκτικά και σημειολογικά. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτά μια μοναδική αίσθηση ελευθερίας της συναισθηματικής έκφρασης και του λόγου, με έναν μη απειλητικό τρόπο. Ο διάλογος γίνεται αυθόρμητος, η σκέψη ανεξάρτητη, τα αισθήματα έντονα, ενώ οι αντιδράσεις κατευθύνονται όχι στον εγωκεντρισμό, αλλά στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων.¹⁴⁴ Ενισχύεται, έτσι, το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης επίτευξης στόχων, και της εκδήλωσης δυσάρεστων συναισθημάτων με αποδεκτούς τρόπους. Πρόκειται για εσωτερικές νοητικές και ψυχολογικές διεργασίες που οδηγούν το παιδί στην ανάπτυξη της κατανόησης του

¹⁴¹ Kenneth Gross, «Love among the puppets», *Raritan: A Quarterly Review*, 17(1), 1997, σσ.67-82.

¹⁴² Δημήτρης Σαρρής, *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*, Αθήνα, Ανθρωπος, 2004, σ.59.

¹⁴³ Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σσ.35-36.

¹⁴⁴ Peter Vass, «Drama and history: A theory for learning», *Primary History*, 48, 2008, σσ.13-14. ; Μαρία Καβαλιέρου, *Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας. Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2006, σσ.473-476. ; Nancy Quisenberryand & Margo Willis, «Puppets as a learning tool», *Language Arts*, 52 (6), 1975, σσ. 883-885. ; Roberta J. Confino, «Puppetry as an educative media», *Elementary english*, 54(3), 1972, σ.452. και Άλκηστις, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, σσ.7-61.

εαυτού, του αυτοελέγχου, της συνείδησης και της επικοινωνίας με τους άλλους, αυξάνοντας την ευαισθησία του προς αυτούς.¹⁴⁵

Ταυτόχρονα, κυριαρχεί έντονα η διαδικασία της ενσυναίσθησης, δηλαδή της βαθιάς επικοινωνίας και ανταπόκρισης με τον άλλο, μέσω της κατανόησης και της συναισθηματικής ταύτισης, η οποία πραγματώνεται στην ηλικία ενός παιδιού, όχι μέσω του μυαλού του, αλλά μέσω της δραματικής αναπαράστασης και επανάληψης των γεγονότων. Η ενσυναίσθηση καλλιεργείται με τρόπο εντελώς φυσικό και αβίαστο, μέσα από την προσπάθεια των παιδιών για ταύτιση και απόδοση των δικής τους επινόησης χαρακτήρων των κούκλο-ηρώων τους, αλλά και της κατανόησης των διαφορετικών σκέψεων, επιθυμιών και πράξεων των συμπρωταγωνιστών τους. Όπως αναφέρει και στην έρευνά της η Goldstein,¹⁴⁶ το 2012, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και των διεργασιών παράγεται στα παιδιά μία αυτορρυθμιση συναισθημάτων, η οποία τους επιτρέπει με επιτυχία να υποδυθούν στην πραγματικότητα τις φανταστικές απεικονίσεις τους. Επομένως, η «δυναμική του κουκλοθέατρου» καλλιεργεί στο παιδί μια ουσιαστική επικοινωνία με τους συνομηλίκους του, αφενός γιατί το διευκολύνει να εκθέσει σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις, και αφετέρου διότι το ενθαρρύνει να μπει στη θέση του άλλου.¹⁴⁷

Έχει μεγάλη σημασία να αναφερθεί ότι η χρήση του κουκλοθέατρου είναι κατάλληλη για όλα τα παιδιά και επιπλέον μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα σε όλες τις διαφορετικές διαστάσεις μοναδικότητας που αυτά παρουσιάζουν. Πράγματι, το κουκλοθέατρο στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος μέσα στη δομή μιας τυπικής εκπαίδευσης δίνει μία μοναδικής αξίας δυνατότητα στο παιδί να απελευθερώσει φοβίες,

¹⁴⁵ Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σ.147-149, 151, 200. ; Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, 2012, ό.π., σσ.73-75. ; Patrice Baldwin: «Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, Πρακτικά 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση, (94-103) Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2009, σσ.96-97. ; Bernier Matthew & Juddie O'Hare, *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington, Indiana, AuthorHouse, 2005, σσ.66, 119. ; Buffy Quintero, *Puppetry and art, Bloomington, Indiana education: A personal journey*, Master's Thesis, University of Iowa 2011, σσ.18-43. και Sue U. Johnson, «Bring books alive through puppets», *Elementary English*, 43(6), 1966, σσ.672-674.

¹⁴⁶ Thalia R. Goldstein & Ellen Winner, «A new lens on the development of social cognition: The study of acting», In C. Milbrath & C. Lightfoot (Eds.), *Art and human development*, New York, Psychology Press, 2008, σσ.1-46. ; Thalia R. Goldstein & Ellen Winner, «Enhancing empathy and theory of mind», *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 2012, σσ.19-37.

¹⁴⁷ Mickey Aronoff, «Puppetry as a therapeutic medium: An introduction», *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 3(4), 1996, σσ.120, 210-214. ; Thomas Berndt, *Child development* (2nd Edition), Dubuque IA, Brown and Benchmark Publishers, 1997, σ.553. ; Roberta A. Heydenberk & Warren R. Heydenberk, «More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms», *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 2007, σσ.119-126. και Ruth Hartley, «Play the essential ingredient», *Childhood Education*, 48, 1971, σσ.80-84.

εντάσεις, ανταγωνιστικές σκέψεις, δυσάρεστα βιώματα και αρνητικά συναισθήματα, με σχετική ευκολία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αντιμετωπιστούν ζητήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές συγκρούσεις, που συνήθως ούτε αποκαλύπτονται με άνεση, ούτε αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά.¹⁴⁸

Πιο εντυπωσιακή ακόμα, είναι η επίδραση που ασκεί το κουκλοθέατρο σε ντροπαλά παιδιά, καθώς η κούκλα βοηθάει τα μέγιστα στην εξωτερίκευση τόσο των συγκεκριμένων συναισθημάτων, όσο και αυτών που ενυπάρχουν στο ασυνείδητο. Η κούκλα προστατεύει το συνεσταλμένο παιδί, αποτελώντας το καλύτερο μέσο απελευθέρωσης της έκφρασης του βαθύτερου συναισθηματικού, φανταστικού αλλά και πραγματικού του κόσμου, δεδομένου ότι, εφόσον ο χειριστής της είναι «αόρατος», οποιοδήποτε λάθος ή συμπεριφορά μπορεί να αποδοθεί σε αυτήν, χωρίς συνέπειες στην πραγματική ζωή.¹⁴⁹

Παράλληλα, σημαντική είναι και η βοήθεια που προσφέρει στα επιθετικά παιδιά, τα οποία οδηγούνται ασυνείδητα να υποτάξουν τα ατομικά τους αρνητικά συναισθήματα και τις ανησυχίες τους σε αυτές της προσωπικότητας της κούκλας, βοηθώντας τους έμμεσα στην καλλιέργεια και τη βελτίωση του προσωπικού τους συναισθηματικού αυτοελέγχου.¹⁵⁰

Σε ατομικό επίπεδο το κουκλοθέατρο βοηθά το παιδί να αναπτύξει την πνευματική ευχέρεια και ευλυγισία του. Δηλαδή, την αντισυμβατική και υποκειμενική κρίση, τη φαντασία, τον αυθορμητισμό, τη διαίσθηση και την ευαισθησία του, να αφυπνίσει την περιέργεια του, να αναζητήσει την πρωτοτυπία και να αξιοποιήσει το τυχαίο και το απρόοπτο.¹⁵¹

Η διαχείριση των ομαδικών συγκρούσεων συνδέεται με τις πολλές δυνατότητες του ομαδικού κουκλοθέατρου λόγω της συλλογικής φύσης στην επινόηση ιδεών και της συνεργατικότητας. Πέρα από την αίσθηση του συν-ανήκειν, καινούριες αντιλήψεις

¹⁴⁸ Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σ.148. και Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Πεδίο, 2012, σσ.74-75.

¹⁴⁹ Willy E. Williams, «Helping children feel like someone else- and talk like someone else», *Elementary English*, 44(1), 1967, σσ.57-58, 61. ; Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.148-152. ; Annita Sinclair, *The puppetry handbook*, Castlemaine, Richard Lee Publishing, 1995. και Mickey Aronoff. «Puppetry as a therapeutic medium: An introduction», ό.π., σσ.120, 210-214.

¹⁵⁰ Myra Weiger, «Puppetry», *Elementary English*, 51(1), 1974, σσ.55-65. και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.148-151.

¹⁵¹ Hasan Bacanlı, Mehmet Dombayci, Metin Demir & Sinem Tarhan, «Quadruple thinking: Creative thinking», *Procedia Social and Behavioral sciences*, 1(3), 2011, σσ.536-544. ; Lenore Steinhardt, «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, 21(3), 1994, σσ.205-218. ; Mary Etter, «Puppetry: A means of creativity in the language arts», *Virginia journal of education*, 61, 1967, σ.13. και Αστέριος Τσιάρας, *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*, ό.π., σσ.148-152.

γεννιούνται μέσα από τη ζύμωση των ιδεών των πολλών διαφορετικών παιδιών και καταστάσεων. Νέες αιτιολογίες και καινούργιες προτάσεις είναι πιο πιθανό να διαμορφωθούν σε μια ομάδα, όταν η οπτική γωνία και η παρατήρηση ενός μέλους της ομάδας μπορεί να οδηγήσει σε ιδέα άλλου μέλους. Έτσι, δημιουργείται παραγωγή και επεξεργασία πολλών ανόμοιων, πολυδιάστατων, πρωτότυπων και εναλλακτικών προσεγγίσεων και λύσεων, αποτελώντας ιδανική διαδικασία-παράδειγμα και για τη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων.¹⁵²

Όλα τα παραπάνω επιχειρήματα ενισχύονται και από τις σχετικές έρευνες για τη συμβολή του κουκλοθέατρου στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο. Οι Gail & Strain υποστηρίζουν ότι το κουκλοθέατρο είναι μια αποτελεσματική μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων, διότι προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Συναφώς, η Άλκηστις εντοπίζει την αλληλεπίδραση με τις κούκλες που δημιουργεί «δραματοποιημένες καταστάσεις», μέσω των οποίων προάγεται η αυτοαντίληψη και η κατανόηση των άλλων. Προσθέτει δε ότι το κουκλοθέατρο οδηγεί στην αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών,¹⁵³ γεγονός κρίσιμο για τη διαχείριση των συγκρούσεων. Το κουκλοθέατρο, δηλαδή, είναι το ιδανικό μέσο για την ανάπτυξη της αντίληψης του εαυτού του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, αποσοβούνται σε μεγάλο βαθμό αρκετές δυσχερείς συγκρούσεις.

Η Πάλμου - Κουλουμπή στην έρευνα της επικεντρώνεται στη διερεύνηση της αξιοποίησης των ψυχοπαιδαγωγικών μέσων και της διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας με εργαλείο το κουκλοθέατρο και καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα, σημειώνοντας ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλλει στην ανακούφιση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και στην αντιμετώπιση ορισμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης, παρατηρεί ότι μέσα από το κουκλοθέατρο τα παιδιά υποδυόμενα ρόλους, εμπλουτίζουν και επεκτείνουν τη σκέψη τους με αποτέλεσμα να εντάσσονται ομαλά στις ομάδες των συνομηλίκων τους, ανακαλύπτοντας την απόλαυση της συλλογικής προσπάθειας.¹⁵⁴

¹⁵² Katja Joronen, Anne Konu, Sally H. Rankin & Paivi Astedt-Kurki, «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14. ; Terri Kurtzberg, «Feeling creative, being creative: An empirical study of diversity and creativity in teams», *Creativity Research Journal*, 17(1), 2005, σσ.51-65. και Marlene E. Turner, «Introduction. social influence and creativity: Setting the stage for inventiveness», *Social Influence*, 3(4), 2008, σσ.223-227.

¹⁵³ Joseph E. Gail & Phillip Strain, «Teaching young children interpersonal problem solving», *Young Exceptional Children*, 13(3), 2004, σσ.28-40. και Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*, ό.π., σσ.35-36.

¹⁵⁴ Βασιλική Πάλμου-Κουλουμπή, «Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας», *Διδακτορική διατριβή - Πάντειο πανεπιστήμιο*, Αθήνα, 2016, σσ.192-206.

Ο Λενακάκης στη δική του έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το κουκλοθέατρο συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ατόμου. Με τον όρο ενδυνάμωση ορίζεται η διεύρυνση της αυτοαντίληψης μέσω της ανακάλυψης νέων πτυχών του εαυτού και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν από τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων, όπως το κουκλοθέατρο, διότι τα παιδιά καταφέρνουν να πειραματιστούν χωρίς το φόβο των μελλοντικών επιπτώσεων. Ιδιαίτερα, επισημαίνει, ότι τα παιδιά μετά τις παρεμβάσεις, δήλωσαν ότι «ανακάλυψαν νέες πτυχές του εαυτού τους», «ένιωσαν καλύτερα τον εαυτό τους» και ότι βίωσαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί το ότι το κουκλοθέατρο ενισχύει την ομαδική οργάνωση και λειτουργία, ενώ παράλληλα δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για ολιστική μάθηση, προσφέροντας στους μαθητές χαρά, ενθουσιασμό και εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.¹⁵⁵

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι έρευνες που αφορούν κουκλοθέατρο και συγκρούσεις είναι σχετικά λιγιστές και προκειμένου, βεβαίως, να διαπιστωθεί η συμβολή, γενικότερα, του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαχείριση των συγκρούσεων, μελετώνται και τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών.

Η Wagner στη μελέτη της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το ΕΔ μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εξερευνούν τα συναισθήματα μιας εμπειρίας, με αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους τους, καταφέροντας, εν τέλει, να το ελέγξουν. Επίσης, σημειώνει ότι μακροπρόθεσμα μέσω του εκπαιδευτικού δράματος οι συμμετέχοντες μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα ευαισθητοποίησης, αφοσίωσης, αυτοπεποίθησης και να αναπτύξουν ένα θετικότερο τρόπο σκέψης, με κατάληξη τη σημαντική μείωση των όποιων συγκρούσεων προκύπτουν από την έλλειψη των ανωτέρω.¹⁵⁶

Οι Malm & Lofgren, επίσης, διεξάγουν μια έρευνα δράσης με θέμα την ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών για τη διαχείριση των συγκρούσεων με τη χρήση του δράματος και καταλήγουν στην επιβεβαίωση της χρησιμότητάς του για τον επιδιωκόμενο αυτόν σκοπό. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και ο Κωσταρίδης στην έρευνα του, το 2009, υποστηρίζοντας ότι το ΕΔ μπορεί να «μεταμορφώσει» τη σύγκρουση, προάγοντας την ανάπτυξη της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της

¹⁵⁵ Αντώνης Λενακάκης, «Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση», *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, 2014, σσ.148-164.

¹⁵⁶ Betty Jane Wagner, *Building moral communities through educational drama*, London, JAI Press Ltd, 1999, σσ.91-137.

δημιουργικότητας, ενώ παράλληλα βελτιστοποιεί την αυτοπεποίθηση, τη φαντασία και την αυτεπίγνωση.¹⁵⁷

Δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η αναφορά στον Kaplan, ο οποίος ακόμη, μελετά την συμβολή της Τέχνης στην επίλυση των συγκρούσεων και αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «ένα από τα πρώτα βήματα στην ειρηνική επίλυση της σύγκρουσης είναι να κοιτάζει κανείς πίσω από το προφανές και να μάθει τι αποζητά η κάθε πλευρά». Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσω του συνδυασμού της Τέχνης με το διάλογο προκειμένου να βρεθεί ένας δρόμος για την εξερεύνηση των κινήτρων που υποβόσκουν πίσω από σοβαρές διαφωνίες.¹⁵⁸

Επιλογικά, αυτό που αναμφίβολα αποκαλύπτεται είναι ότι τα ευρήματα από την προαναφερθείσα επιστημονική θεώρηση, τα οποία διεξήχθησαν στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα της συμβολής του εκπαιδευτικού δράματος και ειδικότερα του κουκλοθεάτρου στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σχετικά με τη συμβολή του κουκλοθεάτρου ειδικότερα, στη διαχείριση των συγκρούσεων και ακόμα λιγότερες όσον αφορά εξειδικευμένα τον χώρο του σχολείου. Το συμπέρασμα αυτό αντανακλά αφενός στην αναπόφευκτη περιορισμένη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα προϋπαρχουσών ερευνών και αφετέρου μέσω της έλλειψης αυτής τονίζεται η αναγκαιότητα της διεξαγωγής της, όπως αυτή αναπτύσσεται στο δεύτερο μέρος της

¹⁵⁷ Birgitte Malm & Horst Lofgren, «Empowering students to handle conflicts through the use of drama», *Journal of Peace Education*, 4(1), 2007, σσ.1-20. και Παναγιώτης Κωσταρίδης, «Διαχείριση συγκρούσεων μέσω του θεάτρου», *Horizons francophones*, 7, 2009, σσ.1-9.

¹⁵⁸ Francis F. Kaplan, *Art theory and social action*, London, Jessica Kingsley Publishers, 2007, σσ.89-103.

ΜΕΡΟΣ Β΄

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο «μεθοδολογία» ορίζεται ο κλάδος της λογικής, που επιτρέπει την επιστημονική μελέτη και ανάλυση του τρόπου με τον οποίο μελετάται ένα αντικείμενο, δηλαδή, για τη λογική πορεία αναζήτησης της γνώσης και του συστήματος μέσω του οποίου αυτή θα κατακτηθεί.¹⁵⁹

Όταν ο άνθρωπος μελετά τον άνθρωπο ανακύπτουν ζητήματα, που συνδέονται τόσο με τον τρόπο προσέγγισης του εκάστοτε ερευνητικού αντικειμένου,¹⁶⁰ όσο και με την επιλογή της μεθόδου έρευνας.¹⁶¹ Έτσι, ο χαρακτήρας της παρούσας έρευνας είναι εκείνος που επηρεάζει την επιλογή της ερευνητικής διαδικασίας, των μεθοδολογικών εργαλείων κ.ο.κ. από την ερευνήτρια,¹⁶² η οποία προσπαθεί να συνταιριάξει την ευρύτερη φιλοσοφία της έρευνας στις επιστημονικές πρακτικές εφαρμογές, αντικατοπτρίζοντας και τη στάση της ίδιας απέναντι στο αντικείμενο της έρευνας της.

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζεται αναλυτικά ο σκοπός και η αναγκαιότητα της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος δράσης, η δειγματοληψία, η ερευνητική στρατηγική και διαδικασία, καθώς και τα μέσα συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας, που διεξάγεται στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

2.1. Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η κατάδειξη της ΔΤΕ και του κουκλοθεάτρου ειδικότερα, ως κατάλληλου εκπαιδευτικού εργαλείου για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της διαχείρισης των συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο και κατά συνέπεια την αλλαγή, τη βελτίωση στην εξέλιξη και κατάληξη του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο. Η προσπάθεια αυτή αναλύεται στους παρακάτω επιμέρους σκοπούς:

¹⁵⁹ Ο όρος «μεθοδολογία» ετυμολογικά, προέρχεται από την συναρμογή των λέξεων «μετά» και «οδός». Βλ. Άννα Λυδάκη, *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2016, σσ.61-62.

¹⁶⁰ David N. Berg & Kenwyn N. Smith, *The self in social inquiry, Researching methods*, London, Sage Publications, 1988, σσ.11-17.

¹⁶¹ Άννα Λυδάκη, *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*, ό.π., σ.62 και Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 2005, σ.5.

¹⁶² Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», ό.π., σ.16.

- η πλήρης και λεπτομερής αποτύπωση ενός εκ νέου πλαισίου, που να αφορά συγκεκριμένα τον συσχετισμό μεταξύ κουκλοθεάτρου και διαχείρισης συγκρούσεων. Λόγω του πολύ μεγάλου εύρους της βιβλιογραφίας για τη ΔΤΕ, το κουκλοθέατρο και τις συγκρούσεις, και αντιθέτως, της βιβλιογραφικής ένδειας σε σχέση με το ειδικότερο θέμα της εργασίας, χρειάζεται από την ερευνήτρια μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να αναδειχθούν τα σχετικά με το θέμα της έρευνας ουσιωδέστερα σημεία, να αποκρυσταλλωθούν οι εν λόγω έννοιες, να εξαχθούν οι αξονικές κωδικοποιήσεις και να συλληφθεί ένα καινοτόμο ερευνητικό σχέδιο πειραματικής εφαρμογής.
- να καλυφτεί το ερευνητικό κενό, καθώς οι σχολικές συγκρούσεις, ευρύτερα, έχουν ερευνηθεί σε επαρκές επίπεδο από Έλληνες και διεθνείς ερευνητές, ως ένα κοινωνικό φαινόμενο με πολλαπλές επιπτώσεις τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου όσο και στη συνολική λειτουργία του σχολείου, ενώ έχουν αναπτυχθεί ποικίλες τεχνικές διαχείρισης τους. Επίσης, πλήθος ερευνητών έχουν ασχοληθεί με το εκπαιδευτικό δράμα και ειδικότερα με το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε διάφορους τομείς. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η συμβολή του κουκλοθεάτρου ως εκπαιδευτικού εργαλείου συγκεκριμένα στην πρόληψη της διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων. Πρόκειται για έναν ενδιαφέρον ερευνητικό και επιστημονικό συνδυασμό, που δεν έχει διερευνηθεί ακόμη στην Ελλάδα και επενδύει στην εξαιρετικής σημασίας καλλιέργεια μελλοντικών ισορροπημένων πολιτών.
- η θεωρητική αποτύπωση και εμπειρική εξέταση των ερευνητικών ισχυρισμών μέσω μιας αντιπροσωπευτικής ηλικίας της σχολικής ζωής, καθώς η τετάρτη τάξη δημοτικού, με ηλικία παιδιών τα 9-10 έτη, βρίσκεται στο μέσο όρο της ηλικίας της σχολικής ζωής.
- η επιλογή της κατάλληλης ηλικίας παιδιών της σχολικής ζωής του πειραματικού δείγματος, τόσο ως το πρόσφορο ηλικιακό στάδιο εκδήλωσης των συγκρούσεών τους, όσο και ως τις ερευνητικές προσδοκίες περί έγκυρων αντιπροσωπευτικών ευρημάτων και αποτελεσμάτων.

Η αναγκαιότητα της έρευνας αξιολογείται από τους στόχους της, τους τρόπους προσέγγισης και διεξαγωγής της και εκ των αποτελεσμάτων της, με την οποία επιτυγχάνεται η προβολή και η εμπέδωση της σπουδαιότητας της ένταξης του ΕΔ

γενικότερα και του κουκλοθεάτρου ειδικότερα, στο σχολικό πρόγραμμα, ως ιδιαιτέρως χρήσιμο εργαλείο κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής των παιδιών σχολικής ηλικίας, υπό το πρίσμα της αξιοποίησής του και στη διαδικασία αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων. Μέσω της απόδειξης αυτής, η ερευνήτρια προβάλλει, τελικώς, την αναγκαιότητα στην αλλαγή του χαρακτήρα της εκπαίδευσης και του εστιακού της κέντρου, από το καθαρά συμβατικό, μη διαδοχικό και πολλές φορές παρωχημένο σε ένα σύγχρονο εστιακό κέντρο, ικανό να δίνει έμφαση στον εναργή ρόλο του σχολείου ως ουσιαστικού παιδαγωγικού χώρου με πολυαισθητηριακές πρακτικές και όχι απλώς ως εκπαιδευτικού χώρου, ο οποίος θα επενδύει στην προετοιμασία μελλοντικών πολιτών και όχι απλώς αποφοίτων, και που θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς καινοτόμα και αποδοτικά εργαλεία με στόχο την ολιστική καλλιέργεια και μάθηση και όχι τη, δυστυχώς, πολλές φορές, επιφανειακή μόρφωση των παιδιών.

Άλλωστε, η Ελλάδα ως κοιτίδα του πολιτισμού και του θεάτρου, με μακρά παράδοση στη Δραματική Τέχνη οφείλει να αναγνωρίζει έμπρακτα τη χρησιμότητα της ΔΤΕ και του κουκλοθεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντάσσοντας το ως πολύτιμο εργαλείο με πολλαπλές εφαρμογές. Νέες, πολύτιμες γνώσεις, εκφράσεις και πρακτικές προκύπτουν από την εισαγωγή του κουκλοθεάτρου στη σχολική εκπαίδευση, όπου βοηθά, επίσης, αποτελεσματικά στη διαχείριση των προβλημάτων που εμφανίζονται στις σχολικές κοινότητες, όπως είναι οι συγκρούσεις, οι οποίες στις μέρες μας έχουν ενταθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αποτελούν φλέγον ζήτημα, που επιζητά αμεσότητα αντιμετώπιση.

2.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Για τη διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων διενεργείται εξαντλητική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναπτύσσεται ο εντοπισμός του πλαισίου έρευνας με βάση τη γνώση που ήδη έχει καταγραφεί και καθορίζεται το ερευνητικό ζήτημα, που προάγει την υπάρχουσα γνώση. Ως υποστηρικτές της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας λειτουργούν και οι σχετικές έρευνες, από όπου προκύπτει και το ερευνητικό κενό, το οποίο προσφέρεται προς διερεύνηση.

Η παρούσα έρευνα καλείται να υποστηρίξει την επαλήθευση στις ερευνητικές υποθέσεις της, παρόλο που η διατύπωση αυτών των γόνιμων ερευνητικών ερωτημάτων, κρίνεται σημαντικότερη από την επιβεβαίωση ή όχι σε αυτά. Στο πλαίσιο αυτό, καταγράφεται η αναζήτηση των βασικών αιτιών, εννοιών και μοντέλων διαχείρισης των

συγκρούσεων και των βασικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του κουκλοθέατρου στη σχολική κοινότητα. Έτσι, έπειτα από το ουσιαστικό ενδιαφέρον και την αξιοποίηση της προσωπικής θεώρησης και εμπειρίας της ερευνήτριας, αλλά και από τη σχολαστική επιμέλεια στις βάσεις δεδομένων σε Ελλάδα και εξωτερικό, προκύπτουν έξι άξονες εστίασης, που σχετίζονται με τις σχολικές συγκρούσεις και αναδείχθηκαν ως οι σημαντικότεροι παράγοντες, που αφορούν και επηρεάζουν τη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου και αποτυπώνονται στα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία δεν έχουν επαληθευτεί από άλλες έρευνες, ως προς το θέμα για τον συγκεκριμένο ηλικιακό πληθυσμό.

Όπως προκύπτει, στην παρούσα έρευνα γεννάται ένα γενικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναφέρεται στο βασικό θέμα της και τέσσερα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, που αντιστοιχούν στους έξι ερευνητικούς άξονες, που το αναλύουν, και είναι οι εξής:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ
1. <i>Συνειδητοποίηση- αυτοέλεγχος</i>
2. <i>Συνεργασία</i>
3. <i>Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου – ενσυναίσθηση</i>
4. <i>Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων</i>
5. <i>Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού</i>
6. <i>Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμός</i>

Κατόπιν τούτων τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Το γενικό ερώτημα της έρευνας είναι το εξής:

«Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων εντός του Δημοτικού Σχολείου;».

Τα επιμέρους ερωτήματα είναι τα εξής:

- *«Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων που κυριαρχούν κατά την διάρκεια μιας σύγκρουσης;».*
- *«Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με στόχο τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση;».*
- *«Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ευελιξία εύρεσης αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμών;»*

2.3. Το Δείγμα

Το δείγμα αναφέρεται στον ακριβή αριθμό ενός υποσύνολου του πληθυσμού, που έχει επιλεγεί για τους σκοπούς της έρευνας. Ένα είδος δειγματοληψίας, το οποίο πολύ συχνά συνηθίζεται στην εκπαιδευτική έρευνα, που υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες ευρύτερης πρόσβασης, είναι η δειγματοληψία ευκολίας ή σκοπιμότητας, όπως στην παρούσα έρευνα.¹⁶³

Το «βολικό» δείγμα διαμορφώθηκε σε μια ομάδα εστίασης, που ήταν διαθέσιμη στην ερευνήτρια, προκειμένου να εφαρμοστεί η πειραματική έρευνα.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής σε μαθητές της τετάρτης τάξης, της οποίας το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα 18 παιδιών, 10 αγοριών και 8 κοριτσιών, και το άλλο την ομάδα έλεγχου 16 παιδιών, 9 αγοριών και 7 κοριτσιών. Το δείγμα επιλέχθηκε να είναι ζευγαρωτό, έτσι ώστε να υπάρχουν οι ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές στην σύγκριση (ίδιο μορφωτικό περιβάλλον, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο κτλ.). Αυτό διαπιστώθηκε, εξάλλου, αργότερα και με το κατάλληλο τεστ (Mann-Whitney U), του στατιστικού προγράμματος SPSS, και οι δύο ομάδες ξεκίνησαν ισοδύναμες ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές, στο επίπεδο αφετηρίας, δηλαδή, πριν από την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης.

Το δείγμα, επίσης, της τετάρτης τάξης δημοτικού με ηλικία παιδιών τα 9-10 έτη, αφορά μία αντιπροσωπευτική ηλικία της σχολικής ζωής και επιλέγεται από την ερευνήτρια επειδή βρίσκεται στο μέσο όρο της ηλικίας του Δημοτικού Σχολείου, όπως έχει προκύψει από τη θεωρητική ανάλυση των αναπτυξιακών τους χαρακτηριστικών, σε αυτήν την ηλικία συντελείται το σπουδαιότερο μέρος της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα, διευρύνεται το πλήθος των παραγόντων, που οδηγούν σε συγκρούσεις. Επιπροσθέτως, σε ερευνητικό επίπεδο πιθανολογείται ότι θα προκύψουν εγκυρότερα και αντιπροσωπευτικότερα ευρήματα, καθώς η εν λόγω τάξη είναι από τις μεγαλύτερες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες αφενός της μη σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής αντίληψης-αφομοίωσης του στοχευμένου περιεχομένου των πειραματικών παρεμβάσεων, και αφετέρου της μη κατανόησης των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και της μη σοβαρής αντιμετώπισης των απαντήσεων (τυχαίας συμπλήρωσης κ.τ.λ.).

¹⁶³ Louis Cohen & Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. & επιμ. Ν. Παπαγεωργίου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 1994, σσ.122-134. και Μάγδα Κ. Ψαρρού & Κώστας Ζαφειρόπουλος, *Τεχνικές δειγματοληψίας*, Μέρος Γ', Κεφ. 2, *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2001, σσ.176-208.

2.4. Ερευνητική Στρατηγική

Η παρούσα έρευνα είναι μια διαδικασία που διενεργείται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτική έρευνα αλλά και πειραματική, αφού μέσω του πειράματος εφαρμόζεται ο τρόπος αλλαγής των μεταβλητών, της ανεξάρτητης και της εξαρτημένης.

Η εκπαιδευτική έρευνα, όπως σημειώνουν έμπειροι ερευνητές, έχει ιδιαιτερότητες και δυσκολίες.¹⁶⁴

Στο πλαίσιο αυτό, αναζητείται μία ερευνητική στρατηγική, η οποία συνδυάζοντας μοναδικά πλεονεκτήματα α) να είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική, απολύτως κατάλληλη με βάση τις ιδιαιτερότητες της έρευνας και ταιριαστή με τα χαρακτηριστικά-ιδιότητες του κουκλοθέατρου β) να στοχεύει στην αλλαγή των τρόπων διαχείρισης συγκρούσεων, γ) να είναι ευρέως δοκιμασμένη, διεθνώς, και σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές περιστάσεις, αλλά και δ) να είναι πλουραλιστική, όπου δεν θα επιβάλλεται η χρήση μίας μεμονωμένης μεθόδου, αλλά ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων και ανάλυσης των δεδομένων.¹⁶⁵

Η εκπαιδευτική έρευνα που επιλέγεται και διεξάγεται από την ερευνήτρια είναι η έρευνα δράσης (action research), η οποία προτάσσεται έναντι όλων των άλλων στην αντίληψη της ερευνήτριας, καθώς πληροί όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις, αφού είναι συμμετοχική, συνεργατική, δημοκρατική, κοινωνική, μαθησιακή, στοχαστική, και συνάμα θεωρητική και πρακτική, κριτική και χειραφετική, αλληλεπιδραστική και μετασχηματιστική.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Ο Mc Intyre σημειώνει χαρακτηριστικά ότι «η επιστημονική έρευνα για όσα συμβαίνουν σε μια σχολική τάξη είναι κάτι που περιγράφουμε, αλλά παράλληλα γνωρίζουμε ότι είναι δύσκολο τόσο, που τη φοβόμαστε». Βλ. Donald McIntyre & Malcolm Macleod, «The characteristics and uses of systematic classroom observation», in M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*, London, Open University Press, 1996, σ.20. ; Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», ό.π., σ.5. Kostas Magos, Tasoula Tsillimeni, & Katerina Spanopoulou, «Good morning Alex-Kalimera Maria: digital communities and intercultural dimension in early childhood education.», *Intercultural Education*, 24(4), 2013, σ.367. και Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος, *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα, Σαββάλας, 2003, σ.40.

¹⁶⁵ Jane Elliott, «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» στο Γ. Ε. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, ό.π., σσ.23-42.

¹⁶⁶ Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρώ ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων 'Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων', (CD-ROM), 2008, σσ.2-5. ; Jean McNiff, Pamela Lomax, Jack Whitehead, *You and your action research project*, London, Routledge, 1996, σσ.9-15. ; Louis Cohen & Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π., σ.270. ; Jane Elliott, «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;», ό.π., σσ.23-42. ; Μαρία Μαμούρα, «Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα», *Διδακτορική διατριβή-Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών*, 2011, σ.161. και Μάρθα Κατσαρίδου, «Η μέθοδος της

Αναλυτικότερα, η έρευνα δράσης αποτελεί συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου έρευνας, δηλαδή, εξυπηρετεί τον «μεθοδολογικό πλουραλισμό ή τριγωνοποίηση»,¹⁶⁷ ο οποίος επιλέγεται όχι μόνο επειδή ενδείκνυται για τις έρευνες-δράσης, αλλά, διότι, επίσης, αντικατοπτρίζει την ελευθερία της σκέψης για την απόκτηση γνώσης, εφόσον οι θεωρητικές παραδοχές για την έρευνα συνυπάρχουν, με αποτέλεσμα να επιβάλλεται, εκ των πραγμάτων, η αποφυγή του μεθοδολογικού αποκλεισμού. Επιπροσθέτως, κρίνεται ότι τα διαφορετικά επίπεδα ανάγνωσης της συγκεκριμένης κοινωνικής κατάστασης, που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα, επιβάλλουν τον συνδυασμό διαφορετικών μεθόδων για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των μηχανισμών, μέσω των οποίων διασυνδέονται η πολλαπλότητα και η αλληλεπίδραση αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας.¹⁶⁸

Δομικό στοιχείο της έρευνας δράσης, που τη διακρίνει από τις υπόλοιπες μορφές ερευνών, είναι η ενοποίηση διδασκαλίας και έρευνας μέσω μιας διαλεκτικής σχέσης, όπου ο στοχασμός των συμμετεχόντων ως βασικός κρίκος μεταξύ θεωρίας και πράξης αξιοποιεί την πρακτική σοφία του ανθρώπου της δράσης, που είναι η κύρια πηγή γνώσης. Συνεπώς, στην έρευνα δράσης παράγεται μια ολοκληρωμένη και δημιουργική μάθηση, αφού η γνώση, ως προϊόν της κοινωνικής ζωής, μοιάζει αδύνατον να μην παραχθεί, μέσω της αλληλεπιδραστικής δραστηριότητας και της εμπειρίας των πρωταγωνιστών της έρευνας.¹⁶⁹

Ως εκ τούτου, η έρευνα δράσης προάγει τη κριτική σκέψη και αναπτύσσει μια στοχαστική και αναστοχαστική διάσταση¹⁷⁰ υπό την οποία η γνώση αναγεννιέται διαρκώς, καθώς βρίσκεται υπό συνεχή δοκιμή, στοιχείο απαραίτητο για την εγκυρότερη και αποτελεσματικότερη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Η Somekh την ορίζει ως τη «μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης η οποία περιλαμβάνει ως ερευνητές τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με την προοπτική να βελτιωθεί στο πλαίσιο της η ποιότητα της

δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας», *Διδακτορική διατριβή-Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, 2011, σ.120.

¹⁶⁷ Άννα Λυδάκη, *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*, ό.π., σ.79. και Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σ.7.

¹⁶⁸ Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003, σ.312. και Τάσος Σαμαρίδης, «Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα», *Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, 2011, σ.68.

¹⁶⁹ Χριστίνα Κοσμίδου-Hardy, «Ενεργός έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 48, 1989, σσ.22-33. ; Juan Delval, *Tesis sobre el constructivismo*, En Rodrigo, M. y Arnay, J. La construcción del conocimiento escolar, Barcelona España, Paidós, 1997, σ.16. και Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σ.4.

¹⁷⁰ Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σ.4.

δράσης». ¹⁷¹ Έτσι, ταιριάζει, απόλυτα στις απαιτήσεις και αναζητήσεις της παρούσας έρευνας, καθώς η έρευνα δράσης εφαρμόζεται ως μια μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης μικρής κλίμακας σε σχέση με τη λειτουργία του πραγματικού κόσμου, με σκοπό να βελτιώσει μια προβληματική, δύσκολη κατάσταση, ¹⁷² δηλαδή, λειτουργεί ως μία πλούσια περιγραφική έρευνα που εξετάζει το παιδαγωγικό φαινόμενο των συγκρούσεων μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο προκειμένου να παραχθούν εναλλακτικές προτάσεις διαχείρισης τους.

Η έρευνα δράσης μέσα από τον «ζωντανό», διαρκώς εξελισσόμενο, σπειροειδή χαρακτήρα της διευρύνει τις δεξιότητες των συμμετεχόντων μέσω της εξάσκησης των ικανοτήτων τους, που διαμορφώνουν νέες απόψεις και παραγωγή γνώσης, όπως εύστοχα επισημαίνουν και οι Μάγος, Παναγοπούλου, Αυγητίδου, Κοσμίδου, Μαρμαρινός, Whitehead κ.ά. ¹⁷³

Όπως προκύπτει, είναι εκπληκτικό, το γεγονός ότι, η έρευνα δράσης συνταυτίζεται απόλυτα τόσο με τα ζητούμενα και τη φιλοσοφία του κουκλοθεάτρου όσο με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά της διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων, καθώς η μαθησιακή, δημοκρατική, συνεργατική και κοινωνική της διάσταση, επιτρέπει ένα αυθόρμητο δημιουργικό κλίμα συμμετοχής, κατανόησης, βελτίωσης και αλλαγής. Μέσα σε αυτό το διαδραστικό περιβάλλον δίνονται σε όλους τους συμμετέχοντες -ερευνήτρια, κριτική φίλη & πειραματική ομάδα παιδιών- οι ευκαιρίες αφενός επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, κατανοώντας τους ατομικούς αλλά και κοινωνικούς τους συντελεστές, που επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο στοχάζονται και πράττουν και αφετέρου συνδιαμόρφωσης εναλλακτικών προτάσεων σε προβληματικές καταστάσεις, όπως των συγκρούσεων, επιφέροντας εντέλει τη γενικότερη χειραφέτησή τους από αγκυλώσεις και περιορισμούς, σε μια μετασχηματιστική μάθηση. ¹⁷⁴

¹⁷¹ Bridget Somekh, *Action research: A methodology for change and development*, Berkshire, Open University Press, 2006, σσ.6-7.

¹⁷² David Hopkins, *A Teacher's guide to classroom research*, Berkshire, Open University Press, 2008, σ.32 ; και Louis Cohen & Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π., σσ.62-69.

¹⁷³ Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σσ.2-4,6. ; Kostas Magos, «The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 2007, σ.1103. ; Jack Whitehead, *Creating a living educational theory from questions of the kind*, “How do i improve my practice”, *Journal of Education*, 19(1), Cambridge, 1989, σσ.41-52. και Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy, & Γιάννης Μαρμαρινός, «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19, 1994, σσ.51-59.

¹⁷⁴ Kostas Magos & Maria Tsouvala, «Dancing with the “other”: An action research project in a children's social care institution», *Action Research in Education*, 2, 2011, pp.62-70 ; Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των

Επιπρόσθετα, η έρευνα δράσης είναι ευρέως δοκιμασμένη, διεθνώς, σε αντίστοιχες περιπτώσεις. Μάλιστα, είδη εφαρμογών της, ξεκίνησαν ακόμη από τη δεκαετία του 1940 ως έρευνα εξέτασης κοινωνικών ζητημάτων, με τη σπουδαιότητα της να γίνεται περισσότερο αντιληπτή από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όπου το ενδιαφέρον για την έρευνα δράσης ανανεώθηκε, καθώς παρουσιάστηκε, ως επιτακτική η ανάγκη αναμόρφωσης του πλαισίου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μετατοπίζοντας, έτσι, το κέντρο βάρους από την παρουσίαση των πορισμάτων των ακαδημαϊκών ερευνών στη διενέργεια ερευνών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.¹⁷⁵

Ωστόσο, σημειώνεται ότι μόνη η επιλογή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης δεν σηματοδοτεί την εφαρμογή ενός προσχεδιασμένου μοντέλου ή κανονιστικού προτύπου για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, το οποίο θα αρχικά θα διευκόλυνε αλλά στην συνέχεια θα περιόριζε ουσιαστικά την ερευνητρια. Αντίθετα, η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σύμφωνα και με την επισήμανση του Altrichter, ο οποίος χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ότι κάθε ερευνητής, που επιχειρεί έρευνα δράσης θα πρέπει να επιλέξει μόνος του το μονοπάτι του, συνεκτιμώντας «τα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας».¹⁷⁶

Ως εκ τούτου, στην παρούσα έρευνα δράσης, παρά την μικρή της κλίμακα, γίνεται ο σχεδιασμός μιας ολοκληρωμένης και πολυμεθοδικής προσέγγισης της παρέμβασης, της οποίας, βεβαίως, διερευνώνται οι επιδράσεις, αφού πρωτίστως μέσω αυτής επιδιώκεται η αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραγόντων του προβλήματος, συμβάλλοντας στην αλλαγή και βελτίωσή τους, μέσω νέων διαδικασιών κριτικής αυτοδιερεύνησης και γνώσεων στην εκπαιδευτική πρακτική.¹⁷⁷

Ακολουθούνται τα βασικά στάδια της σπειροειδούς πορείας της έρευνας δράσης. Αρχικά της διάγνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας/παρατήρησης, κατόπιν της

εκπαιδευτών», ό.π., σσ.2-5. και Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy, & Γιάννης Μαρμαρινός, «Ο Δάσκαλος και η ενεργός έρευνα», ό.π., σσ.19, 51-59.

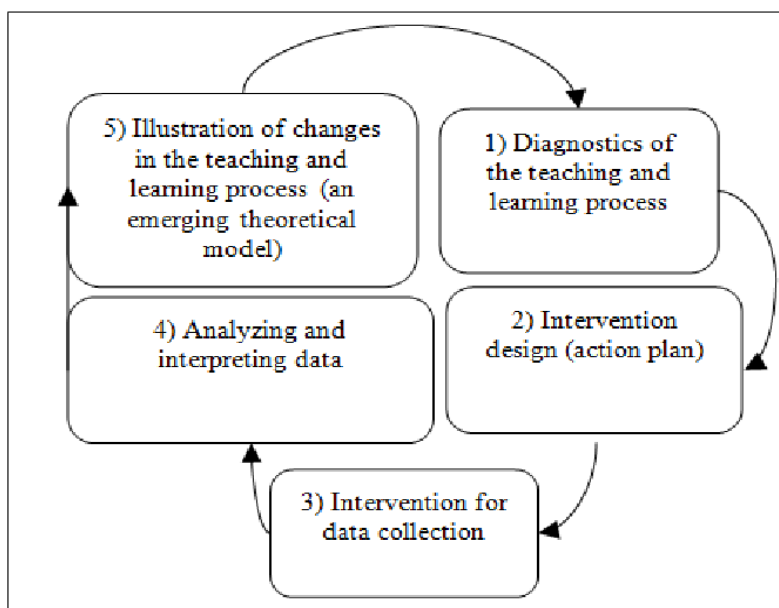
¹⁷⁵ Jean McNiff, *Action research: Principles and practice*, New York, Routledge, 1975, σ.137. ; Ο K. Lewin θεωρείται θεμελιωτής της επιστημονικής έρευνας-δράσης, και βασικοί εκπρόσωποί της ο L. Stenhouse στον εκπαιδευτικό χώρο και ο J. Elliot όσον αφορά τον πρακτικό & ερμηνευτικό χαρακτήρα της. Για την έρευνα δράσης στην Ελλάδα, Βλ. Κωνσταντίνος Μάγος, «Η έρευνα-δράση στην Ελλάδα», στο: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», *Διδακτορική διατριβή, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Αθήνα, 2004, σσ.75-76.

¹⁷⁶ Herbert Altrichter, Peter Posch & Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, σσ.28-29.

¹⁷⁷Louis Cohen & Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, ό.π., σ.258 ; Μαρία Τσιμπουκέλη, «Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: Μια έρευνα δράσης», *Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, 2010, σ.51. και Craig A. Mertler, C. *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012.

σχεδίασης και της υλοποίησης, ύστερα της συλλογής δεδομένων και της ανάλυσής τους και μετέπειτα της αυτό-αξιολόγησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και του κριτικού αναστοχασμού σε τρεις βασικούς κύκλους δράσης (αντανάκλαση-δράση-αντανάκλαση), φτάνοντας στο τέλος της απεικόνισης της αλλαγής στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

II. Διάγραμμα Μεθοδολογίας της διαδικασίας έρευνας δράσης του J. Elliot.¹⁷⁸



Η έρευνα δράσης αποτελεί μια φυσική και ανοικτή εξελικτική κυκλική-σπειροειδή διαδικασία, όπου το τέλος κάθε κύκλου σηματοδοτεί την αρχή ενός επόμενου ακόμη μεγαλύτερου, ευέλικτης μορφής, που επιτρέπει την εισαγωγή νέων επαναπροσδιορισμών ανά πάσα στιγμή. Στο τέλος κάθε κύκλου ενεργοποιούνται και αξιοποιούνται α) ο κριτικός αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση, που προσφέρουν τα ευρήματα από τα ερευνητικά εργαλεία και β) η αξιολόγηση και οι γόνιμες παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, επαναπροσδιορίζοντας κάθε επόμενο κύκλο με απώτερο στόχο τη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος.¹⁷⁹

¹⁷⁸ Πηγή: Gil Hernandez, «Aprendizaje comprensivo y creativo a partir de la investigación- Acción como estrategia didáctica epistémica en la educación básica», *Laurus- Revista de Educación*, 23(23), 2007, σσ.11-35.

¹⁷⁹ Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σσ.2, 5. ; Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος, *Από την έρευνα στη διδασκαλία : Η Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, ό.π., σ.75. και Stephen Kemmis, & Robin McTaggart, *The action research reader*, Victoria, Deakin University Press, 1988, σσ.11-15

2.5. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων είναι καθοριστική για τη συλλογή έγκυρων και αξιόπιστων δεδομένων και απαιτείται λόγω αντικειμένου ο συνδυασμός ποιοτικών εργαλείων, όπως η συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση, η αφήγηση ιστορίας, ο κριτικός φίλος-παρατηρητής κ.ά. αλλά και ποσοτικών εργαλείων, όπως το ερωτηματολόγιο.¹⁸⁰

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, επιλέγονται τα κάτωθι ερευνητικά εργαλεία:

- Ερωτηματολόγιο (questionnaire): Γραπτό ερωτηματολόγιο-κλίμακα
- Συνεντεύξεις (interviews)
- Οπτικοακουστικό υλικό (audiovisual materials): Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση και φωτογράφιση.
- κριτικός φίλος- παρατηρητής
- Γραπτά τεκμήρια (documents) - Τήρηση ημερολογίων: προσωπικά ημερολόγια παιδιών, ημερολόγιο κριτικού φίλου και ερευνητικού ημερολογίου (δηλαδή, ημερολόγιο συναντήσεων, συμμετοχικής παρατήρησης, αφήγησης ιστορίας, καταγραφής και αναστοχασμού).
- Αφήγηση προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας
- Παρατηρήσεις (observational data): Γενικές παρατηρήσεις

• *Γραπτό ερωτηματολόγιο-κλίμακα*

Το ερωτηματολόγιο, λειτουργώντας ως ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερωτώμενων και ερευνήτριας, χωρίς διάλογο και αλληλεπίδραση, χρησιμοποιείται στην παρούσα έρευνα ως το συνηθέστερο ποσοτικό μέσο συλλογής δεδομένων, του οποίου, όμως, η διάθρωση είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς είναι κρίσιμη για την μετέπειτα επιτυχή ανάλυση βάσει της στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων, με το πρόγραμμα SPSS.

Για τους λόγους αυτούς, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με γνώμονα τους στόχους τις έρευνας και τα υπό εξέταση δημογραφικά χαρακτηριστικά και ήταν σταθμισμένο να ταιριάζει σε αυτή την ηλικία. Κατά την κατασκευή των ερωτήσεων, ελήφθησαν υπόψη οι βασικές κατευθυντήριες γραμμές για την ορθότερη διατύπωση τους. Συγκεκριμένα, σε κάθε ερώτηση βρισκόταν μία μόνο πληροφορία και καμία ερώτηση δεν άρχιζε με αρνητική διατύπωση, υπήρχε η διατύπωση απλής και

¹⁸⁰ Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», ό.π., 2005, σσ.7-8.

κατανοητής, για παιδιά τετάρτης Τάξης του Δημοτικού, γλώσσας, η αποφυγή επανάληψης των ίδιων ερωτήσεων, η αποφυγή ερωτήσεων που προκαλούν προκαθορισμένες απαντήσεις και η εστίαση στους άξονες ανάλυσης.¹⁸¹

Η κλίμακα μετρούσε με ερωτήσεις κλειστού τύπου της κλίμακας Likert, τους έξι άξονες, που αφορούν τη διαχείριση συγκρούσεων, δηλαδή, *Συνειδητοποίηση-αυτοέλεγχος, Συνεργασία, Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου – ενσυναίσθηση, Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων, Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού, Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμός.*

Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αναφέρουν πόσο συναφείς είναι κάποιες καταστάσεις με τα συναισθήματά τους. Τα ερωτώμενα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν γραπτώς σε 33 συνολικά ερωτήσεις το βαθμό της διαφωνίας ή συμφωνίας τους με κάθε δομημένη ερώτηση, που είχε διατυπωθεί σε ένα έντυπο, μέσω της τετραβάθμιας κλίμακας Likert (Καθόλου, Λίγο, Πολύ, Πάρα Πολύ).

• *Συνέντευξη*

Οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα σύνηθες ερευνητικό εργαλείο λόγω της πληθώρας πλεονεκτημάτων που αυτή προσφέρει. Οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι ομαδικές ή ατομικές και με ανοιχτή ή κλειστή, δομημένη ή μη-δομημένη μορφή. Παρά τα κάποια μειονεκτήματα, που πολλοί ερευνητές σημειώνουν, σε σχέση με το βαθμό αξιοπιστίας των ευρημάτων, που απορρέουν από τις συνεντεύξεις αυτές, δηλαδή, κυρίως την ειλκρίνεια και ακρίβεια των απαντήσεων, αλλά (όπως και στη παρούσα περίπτωση), του συγκεκριμένου επιπέδου αυτογνωσίας και της περιορισμένης νοηματικής απόδοσης των εκφράσεων από τα παιδιά, εντούτοις δεν παύουν να αποτελούν μία κατάθεση ψυχής, πολύτιμη από κάθε διάσταση.¹⁸²

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η ημι-δομημένη συνέντευξη, ως είθισται, άλλωστε, να χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα από πληθώρα ερευνητών, καθώς αυτές είναι καταλληλότερες από άποψη εξοικονόμησης πόρων και χρόνου, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνεται η ανάπτυξη του διαλόγου, δεδομένου ότι τα παιδιά διευρύνουν τις ιδέες τους μέσα από τη συζήτηση. Ο «παλμός» των ανωτέρω στοιχείων αποτελεί σημαντική συνθήκη, η οποία έχει παρατηρηθεί ότι είναι εντονότερη κατά τη

¹⁸¹ Κωνσταντίνος Κορρές, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα, ΑΣΠΑΙΤΕ, 2015, σ.24.

¹⁸² Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Woods οι συνεντεύξεις «είναι ο μόνος τρόπος να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Βλ. Peter Woods, *Inside Schools. Ethnography in education research*, London, Routledge, 1991, σ.62.

διεξαγωγή των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, εξαιτίας της ύπαρξης σημαντικού βαθμού ελευθερίας τόσο της ερευνήτριας όσο και των ερευνώμενων.

Ειδικότερα, στην παρούσα ημι-δομημένη συνέντευξη υπήρχαν προσχεδιασμένες ερωτήσεις, οι οποίες, όμως λειτούργησαν ως κατευθυντήριοι άξονες, δίνοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης συζητήσεων και άλλων θεμάτων, προκειμένου η ερευνήτρια να διερευνήσει την εσωτερική οπτική των υποκειμένων της έρευνας. Οι συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης (focus groups), σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια, επέτρεψαν τη συλλογή στοιχείων μέσα από την αλληλεπίδραση με την ερευνήτρια και την άμεση λεκτική επικοινωνία μεταξύ της πρώτης και των ερωτώμενων. Μεταξύ τους, δηλαδή, διενεργήθηκε μία διαλογική συνομιλία, η οποία βασίστηκε στην αλληλεπίδραση, στην αυθεντικότητα και στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ τους, αλλά και στην ψυχολογική ευκινησία και συναισθηματική νοημοσύνη της ερευνήτριας.¹⁸³ Η άντληση των πληροφοριών έγινε εις βάθος, καθώς αποκαλύφθηκαν αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις παρείχαν στην ερευνήτρια άνεση και ευχέρεια στη δομή, στο θέμα και τη σειρά των ερωτήσεων. Από την άλλη πλευρά, οι ερωτώμενοι, είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν ελεύθερα τις απόψεις τους.¹⁸⁴

Η τεχνική της *ανάλυσης περιεχομένου*, και συγκεκριμένα η μέθοδος της *μικροανάλυσης* είναι εκείνη που χρησιμοποιείται περισσότερο στις εκπαιδευτικές έρευνες προκειμένου να επιτευχθεί η επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν από τις παραπάνω συνεντεύξεις. Κατά το στάδιο αυτό, υπογραμμίζεται ότι η ερευνήτρια, κατέβαλε σχολαστική προσπάθεια προκειμένου να αποφύγει το φαινόμενο του «κυματισμού της κόκκινης σημαίας»,¹⁸⁵ που αναφέρεται στο ενδεχόμενο επηρεασμού της στην ανάλυση από δικές της προκαταλήψεις και υποθέσεις.

Συνεπώς, η συγκεκριμένη ανάλυση έγινε με την τεχνική της *μικροανάλυσης*, όπου η ερευνήτρια όρισε αρχικές κατηγορίες, στις οποίες αναδείχτηκε η μεταξύ τους σχέση, προβαίνοντας σε μια λεπτομερή ανάλυση «γραμμής-γραμμή»,¹⁸⁶ και στη συνέχεια

¹⁸³ Rob Walker, «The conduct of educational case studies: Ethics, theory and procedures», in M. Hammersley (Ed.), *Controversies in Classroom Research*. Philadelphia: Open University Press, 1986, σ.191. ; Peter Woods, *Inside schools. Ethnography in education research*, ό.π., σ.89. και Elliot G. Mishler, *Συνέντευξη Έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996, σ.64.

¹⁸⁴ Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», ό.π., σ.8. ; Gajendra Verma & Kanka Mallik, *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*, Αθήνα, Τυποθήτω Γ.Δαρδανός, 2004.

¹⁸⁵ Anselm Strauss & Juliet Corbin, *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, London, Sage, 1996, σ.97.

¹⁸⁶ Anselm Strauss & Juliet Corbin, *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*, ό.π., σ.56.

προχώρησε στο συνδυασμό μεταξύ των εξαγομένων στοιχείων, ώστε, εν τέλει, να αποδοθεί όσο γίνεται πλησιέστερα η αυθεντική διάσταση της πραγματικότητας.¹⁸⁷

• **Οπτικοακουστικό υλικό (audiovisual materials): Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση και φωτογράφιση.**

Η βιντεοσκόπηση, η μαγνητοφώνηση και η φωτογράφιση είναι τεχνικές, που αποτυπώνουν και αναπαραγάγουν μια συνολική καταγραφή της πραγματικής κατάστασης στη σχολική αίθουσα.

Το οπτικοακουστικό αυτό υλικό (audiovisual materials) είναι ιδιαίτερος πολύτιμο σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς διευκολύνεται αρχικά η διασταύρωση των χαμένων φευγαλέων στιγμών και συμβάντων, κατόπιν η αξιολόγηση κάθε συνάντησης και στην συνέχεια ο σχεδιασμός κάθε επόμενης παρέμβασης της έρευνας. Από τις πληροφορίες που παράγονται βοηθείται καθοριστικά τόσο η ανάλυση των δεδομένων όσο και η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να απαντάται το τι ακριβώς συνέβη, πότε, πού, πώς και μεταξύ ποιων. Η ισχυρή αυτή μέθοδος, λειτουργεί, επίσης, ως ουδέτερη συλλογή δεδομένων, η οποία είναι σε θέση να περιορίσει την όποια προκατάληψη ή λανθασμένη εντύπωση, που μπορεί να επηρεάσει την κρίση της ερευνήτριας και των άλλων.¹⁸⁸

Στα αρνητικά της μεθόδου είναι το κόστος των μέσων και η εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία της επεξεργασίας του υλικού. Επιπρόσθετα, όμως, ελλοχεύει ο κίνδυνος της πιθανής δημιουργίας δύσκολης θέσης στα άτομα που καταγράφονται ή ακόμη και ο ενδεχόμενος επηρεασμός τους στην εκδήλωση της φυσικής συμπεριφοράς τους. Προς αποφυγή αυτών των δυσάρεστων καταστάσεων χρειάζεται η ενημέρωση, η συμφωνία και η εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων με τα μέσα καταγραφής, αλλά και η ιδιαίτερη προσοχή από την ερευνήτρια ως προς την αρμόζουσα - για την περίπτωση - χρήση και τη σημασία που θα πρέπει να δίνεται στα μέσα αυτά, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους, δηλαδή να είναι ιδιαίτερος διακριτική, όσο γίνεται μη εμφανής και να μην γίνεται ιδιαίτερος λόγος για αυτήν.

¹⁸⁷ Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», ό.π., σ.9.

¹⁸⁸ Brigid Barron, B. & Sharon J. Derry, (Eds) *Video research in the learning sciences*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2010, σσ.159-187. ; Douglas Harper, «Talking about pictures: A case for photo elicitation», *Visual Studies*, 17(1), 2002, σσ.13-26. και Frederick Erickson, «Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales», in in J. Green, G. Camilli & P. Ellmore, & P. Ellmore, (Eds) *Handbook of complementary methods in education research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2006, σσ.177-191.

- **Κριτικός φίλος - παρατηρητής**

Ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο που παρακολουθεί στενά την πορεία της έρευνας δράσης, προσφέροντας γόνιμες παρατηρήσεις και συλλέγοντας ποιοτικές πληροφορίες προκειμένου η έρευνα να ολοκληρωθεί και να αναπτυχθεί.

Στην παρούσα έρευνα, καθώς την υλοποίηση της παρέμβασης την εφάρμοσε η ίδια η ερευνήτρια κρίθηκε χρήσιμο και αναγκαίο να υπάρχει κι ένας παρατηρητής-κριτικός φίλος. Η εκπαιδευτικός της τάξης θα ήταν παρούσα και επιπλέον γνώριζε πολύ καλά όλα τα παιδιά, και για αυτό, αξιοποιώντας την παρουσία της εισήχθη και εκείνη στην ερευνητική διαδικασία, ως κριτική φίλη- παρατηρήτρια που παρίσταται σε όλες τις παρεμβάσεις, παρακολουθεί τη δράση και παράγει ποιοτικές πληροφορίες για την έρευνα. Βεβαίως, η εκπαιδευτικός-κριτική φίλη ενημερώθηκε εκ των προτέρων για τους βασικούς προβληματισμούς σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος και έλαβε την ανάλογη καθοδήγηση σε σχέση με το που θα πρέπει να εστιάζει την παρατήρηση της.¹⁸⁹ Επίσης, δόθηκαν στην κριτική φίλη-παρατηρήτρια οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ημερολογίου της.

Η ύπαρξη του κριτικού φίλου και του ημερολογίου του ήταν ιδιαίτερος χρήσιμη, αφού λειτουργούσε υποστηρικτικά στην ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και ειδικά στο στάδιο του κριτικού αναστοχασμού,¹⁹⁰ δηλαδή στις φάσεις της ανατροφοδότησης. Τέλος, αξιοποιήθηκε πλήρως ο ρόλος της κριτικής φίλης δεδομένου ότι συμμετείχε στη συλλογή δεδομένων, παρέχοντας μια ακόμα οπτική στην προοπτική της τριγωνοποίησης των στοιχείων και των ερμηνειών.¹⁹¹

- **Γραπτά τεκμήρια - Τήρηση ημερολογίων**

Το ημερολόγια, παράγουν, εν γένει, ποσοτικές και ποιοτικές πληροφορίες για την έρευνα. Τα σχόλια που καταγράφονται μέσα σε αυτά επιτρέπουν μια πιο ακριβή αποτύπωση των ευρημάτων, μέσα από την συμπερίληψη των προσωπικών απόψεων και συναισθημάτων των συγγραφέων, στα τελικά αποτελέσματα. Με αυτόν τον τρόπο, υπηρετείται ο στόχος της έρευνας δράσης, που δεν είναι άλλος από την ολιστική

¹⁸⁹ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου: «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», *Action Researcher in Education*, 2, 2010, σσ.4-9. και Jane Elliott: «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» ό.π., σσ.23-42.

¹⁹⁰ Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σσ.10-11.

¹⁹¹ Ελένη Κατσαρού & Βασίλης Τσάφος, *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η Εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, ό.π., σ.40.

προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου, που επιτάσσει τον συνδυασμό της ποιοτικής με την ποσοτική ανάλυση μέσω της εφαρμογής της μεθόδου της «τριγωνοποίησης».¹⁹²

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν ημερολόγια προκειμένου να υπάρχουν καταγραφές από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη και από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Έτσι, από την ερευνήτρια θεωρήθηκε χρήσιμη η τήρηση του ερευνητικού ημερολογίου, όπου κατέγραφε αναλυτικά τις συναντήσεις, και σημείωνε από μνήμης τα όσα παρατηρούσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, και αφορούσε το μεθοδολογικό εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης, το ημερολόγιο αφήγησης προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας και το ημερολόγιο αναστοχασμού. Από την «κριτική φίλη» που ως θερμή παρατηρητήρια ήταν παρούσα σε όλες τις παρεμβάσεις τηρήθηκε το ημερολόγιο του κριτικού φίλου. Πολύ σημαντικό θεωρείται το γεγονός ότι, ακόμη, τηρήθηκαν ημερολόγια από το πειραματικό δείγμα, δηλαδή προσωπικά ημερολόγια από τα παιδιά της Δ΄ Τάξης του δημοτικού, τα οποία αποτύπωσαν από τη δική τους πλευρά τα όσα βίωσαν.

Γενικά, από όλα τα γραπτά ντοκουμέντα και από την παρατήρηση συλλέχθηκαν τα δεδομένα που ήταν πλούσια σε περιγραφές. Η καταγραφή των πληροφοριών και των συμπεριφορών έγινε με φυσικό τρόπο, όπως ακριβώς παρατηρούνταν. Η ερευνήτρια δεν κατέγραφε αυτό που είχε αντιληφτεί η ίδια, την αίσθηση της εικόνας, αλλά αυτό που είχε συμβεί. Επίσης, καταγράφονταν χαρακτηριστικά της ομιλίας (ένταση, ταχύτητα κτλ), συμβολικές ενέργειες και μη λεκτικές εκφράσεις, (κίνηση του σώματος, νεύματα, μορφασμοί, χειρονομίες), αλλά και αλληλεπιδράσεις, καθώς θεωρούνται σημαντικές στη διαδικασία της ανάλυσης. Έτσι, συνδέονται συγκεκριμένα συμβάντα με συγκεκριμένες λεκτικές ή μη λεκτικές αποτυπώσεις. Άλλωστε, με τη μέθοδο της κωδικοποίησης και της τριγωνοποίησης διασταυρώνονται συμπεριφορές, γεγονότα και καταστάσεις, που ενδέχεται να διαφύγουν την ώρα της δράσης.¹⁹³

- **Αφήγηση προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας**

Η Αφήγηση της προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας βασίστηκε σε ιστορίες ζωής (life history) και σε αφηγήσεις ζωής (life story) στις οποίες προβαίνουν

¹⁹² Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», ό.π., σσ.4-9. και Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*, ό.π., σσ.75-281.

¹⁹³ Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*, ό.π., σ.281.

τα υποκείμενα της έρευνας.¹⁹⁴ Η ιστορία ζωής ή αφήγηση μπορεί να χαρακτηριστεί εσωτερική, καθώς ανήκει σε εκείνον που αφηγείται ή εξωτερική ή και δημόσια, διότι αναπόδραστα αυτή γνωστοποιείται στην ερευνήτρια.¹⁹⁵

Στην παρούσα έρευνα, η αφήγηση αυτή χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό ποιοτικό μεθοδολογικό εργαλείο και ως μία διαδικασία προσωπικής αφήγησης των παιδιών, που υλοποιήθηκε με την τεχνική της ΔΤΕ «Φως στο παρελθόν» (flashback),¹⁹⁶ αποτελώντας μια ενδιαφέρουσα εσωτερική διαδικασία που εξωτερικεύτηκε στην ομάδα της έρευνας δράσης, δείχνοντας εμπιστοσύνη.

Η αφήγηση είχε να κάνει με ένα σύντομο προσωπικό συγκρουσιακό βίωμα κάθε παιδιού της πειραματικής ομάδας και λειτούργησε ως ένα ιδιαίτερος πρόσφορο εργαλείο για την εις βάθος μελέτη δύσκολων αντικειμένων, όπως είναι οι συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, χωρίς να ελλοχεύει ο κίνδυνος της παράληψης σημαντικών πληροφοριών. Επίσης, η τεχνική «Φως στο παρελθόν» επέτρεψε στην ερευνήτρια να έρθει σε ουσιαστική επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας, συλλέγοντας όσο το δυνατόν περισσότερες «αυθεντικές» πληροφορίες, λόγω της αφήγησης του προσωπικού βιώματος, καθώς ήταν, ήδη, εξ' αντικειμένου, ιδιόμορφο το πλαίσιο επικοινωνίας με παιδιά ηλικίας 9-10 ετών.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης της ιστορίας καταγράφονταν τα στοιχεία της παρατήρησης που ενδιέφεραν την έρευνα. Δεν υπήρχε προσδοκία να λάβουν χώρα αντιδράσεις που να ταυτίζονται με τις επιδιώξεις της έρευνας και το κάθε παιδί αντιμετωπίστηκε με ουδετερότητα, χωρίς υπερεκτίμηση ή υποτίμηση της υποκειμενικής του θέσης και με απόλυτη διακριτικότητα.¹⁹⁷

Τέλος, η επιλογή αυτής της μεθόδου έδωσε στην ερευνήτρια τη δυνατότητα να μη βασίσει την ανάλυση της σε συγκεκριμένες, μόνο, φράσεις αλλά σε ολόκληρες νοηματικές ενότητες που απορρέουν από την αφήγηση.

¹⁹⁴ Λεωνίδας Αθανασίου, *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, Ιωάννινα, Αυτοέκδοση, 2003, σ.258. και Graham Hitchcock & David Hughes, *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London, Routledge, 1989, σσ.184-214.

¹⁹⁵ Anastasia-Valentina Rigas, «Analyzing the biographical materials: within the context analysis approach», In J.S Markantonis (Eds.), *Qualitative analysis in human sciences. New perspectives in methodology*, Athens, D.Mavromatis Editions, 1998, σσ.101-116.

¹⁹⁶ Άλκηστις, *Η δραματοποίηση για παιδιά*, ό.π., σ.17.

¹⁹⁷ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», ό.π., σσ.4-9 και Matthew Miles & Michael A. Huberman, *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*, Thousand Oaks CA, Sage Publications, 1996, σ.56.

- **Συμμετοχική παρατήρηση**

Η παρατήρηση αποτελεί, μαζί με τη συνέντευξη, ένα από τα συνηθέστερα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας στη σχολική τάξη. Η παρατήρηση μπορεί να γίνει είτε με μορφή ποιοτικής μεθόδου, η οποία ονομάζεται συμμετοχική, είτε με μια δομημένη μορφή, που εξυπηρετεί την ποσοτική προσέγγιση, οπότε και ονομάζεται συστηματική.¹⁹⁸

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς συμμετέχοντας και η ίδια η ερευνήτρια μπόρεσε να συλλάβει μία ολική σχολική εμπειρία και άμεση αντίληψη στις έννοιες και αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων.

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτέλεσε μία ευέλικτη και αποτελεσματική μέθοδο, η οποία παρήγαγε σημαντικές ποιοτικές πληροφορίες της συνολικής συμπεριφοράς των παρατηρούμενων, μέσω της προσωπικής τους σχέσης και επαφής που δημιουργήθηκε με την παρατηρήτρια. Καθώς, βασικό πλεονέκτημα της είναι ότι η παρατηρήτρια δεν παρευρίσκεται απαθής ως ένα ασύνδετο με τις καταστάσεις στοιχείο,¹⁹⁹ συμμετείχε ενεργά και η ίδια σε αυτές, και ήταν σε θέση να καταγράψει και να μελετήσει πραγματικά γεγονότα, συμπεριφορές και πληροφορίες, όπως εμφανίζονταν και εκφράζονταν, ακόμη, και από τα παιδιά, που ομολογουμένως, τα συγκεκριμένα, δυσκολεύονταν αρκετά τόσο στις σωματικές εκφράσεις τους όσο και στις λεκτικές τους αποδόσεις.²⁰⁰

2.6. Μέθοδος ανάλυσης Ερευνητικών Ευρημάτων

Μετά το στάδιο της συλλογής ερευνητικών δεδομένων, η ερευνήτρια έφτασε στο στάδιο της επεξεργασίας του υλικού.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα επιτευχθεί μέσω των ερευνητικών εργαλείων, τα οποία έχουν επιλεγεί, εστιάζοντας και ανιχνεύοντας μέσα στα δεδομένα τους, κυρίως τους εξής έξι ερευνητικούς άξονες, που αφορούν τη διαχείριση συγκρούσεων μέσω του ΕΔ και ειδικότερα του εργαλείου του κουκλοθεάτρου:

¹⁹⁸ Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση: Η έρευνα στη σχολική τάξη», σσ.10-15.

¹⁹⁹ Sara Delamont & David Hamiltin, *Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale*, In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*, Philadelphia: Open University Press, 1986, σ.34.

²⁰⁰ Κώστας Μάγος, «Συνέντευξη ή παρατήρηση: Η έρευνα στη σχολική τάξη», σσ.10-13.

1. Συνειδητοποίηση- αυτοέλεγχος.

Ο πρώτος άξονας έρευνας είναι αυτός της «συνειδητοποίησης» και του «αυτοελέγχου». Αναλυτικότερα, στον άξονα της «συνειδητοποίησης» ερευνάται η κοινωνική δεξιότητα αντίληψης των συναισθημάτων και γεγονότων, εκ μέρους των παιδιών, που αποτελούν το ερευνητικό δείγμα, και συγκεκριμένα, εκείνων των γεγονότων που δημιουργούνται και κυρίως εκδηλώνονται κατά τη διαχείριση μιας σύγκρουσης. Με τον ερευνητικό άξονα του «αυτοελέγχου» μελετάται η πολύπλοκη δεξιότητα των παιδιών να μπορούν να καταπολεμήσουν μια δυνατή ορμή, να ηρεμήσουν τον εαυτό τους και να χειριστούν επαρκώς ορισμένα έντονα αρνητικά συναισθήματα, προκειμένου να συμπεριφερθούν με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό.

2. Συνεργασία.

Ο δεύτερος ερευνητικός άξονας εστιάζει στη «συνεργασία», ως απαραίτητο προληπτικό αλλά και κατασταλτικό εργαλείο των συγκρούσεων. Αναλυτικότερα, μελετάται η δεξιότητα των παιδιών να εργάζονται από κοινού για την επίτευξη ενός στόχου και η δεξιότητα τους να αναπτύσσουν σχέσεις αλληλοβοήθειας στη διαχείριση.

3. Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου – ενσυναίσθηση.

Ο τρίτος ερευνητικός άξονας αφορά στη δεξιότητα «τοποθέτησης εαυτού στην θέση του άλλου - ενσυναίσθηση» υπό το πρίσμα της ικανότητας συναισθηματικής ταύτισης με την ψυχική κατάσταση ενός άλλου ατόμου και την κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων του.

4. Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων.

Ο τέταρτος άξονας επικεντρώνεται στην «προβολή των σκέψεων και συναισθημάτων», όχι υπό το πρίσμα του ψυχολογικού, αμυντικού μηχανισμού της προβολής, αλλά υπό την έννοια της δεξιότητας των παιδιών να εκφράζονται και δείχνουν αποτελεσματικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

5. Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού.

Ο πέμπτος άξονας, αφορά στην ικανότητα διάκρισης του συναισθήματος των παιδιών, τόσο από το κάθε παιδί ξεχωριστά για τον εαυτό του όσο και από το κάθε παιδί προς τα υπόλοιπα. Επίσης, μελετάται η ικανότητα κατανόησης του εαυτού, δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ένα άτομο τον εαυτό του.

6. Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμός.

Στο τελευταίο άξονα διερευνάται η ικανότητα των παιδιών να προβληματίζονται και να επεξεργάζονται τη διαφωνία στη σύγκρουση (δηλαδή την ύπαρξη του διαφορετικού) με γόνιμες διαδικασίες, τελώντας άμεσα τις απαραίτητες ευέλικτες

αλλαγές στους τρόπους αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων, με βάση τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της εκάστοτε διαχείρισης σχολικής σύγκρουσης.

- **Μέθοδος ποσοτικής ανάλυσης**

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιείται μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Με το ίδιο εργαλείο μέτρησης στα ίδια παιδιά πριν και μετά την έρευνα δράσης, επιτυγχάνουμε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, επ' ωφελεία της όποιας θετικής αλλαγής της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αλλά και τον επανέλεγχο αξιοπιστίας του παρατηρητή -με τη συσχέτιση των δύο ομάδων δεδομένων.

- **Μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης**

Λόγω του συνδυασμού των παραπάνω μεθόδων τα αποτελέσματα ως προς τη φύση τους έχουν διάφορες μορφές.

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων γίνεται με βάση το πρωτόκολλο της Εθνογραφικής Μελέτης, εν μέρει, όσο αναφορά τη σπειροειδή διαδικασία, συνεκτιμώντας πάντοτε τις απαιτήσεις της έρευνας δράσης.

Μέσα από τις παρεμβάσεις των εργαστηρίων ακολουθήθηκε μία ποιοτική κυρίως προσέγγιση, όπου το κρίσιμο στάδιο στη διαδικασία είναι η αποστασιοποίηση. Για αυτόν το λόγο υπάρχει μια διαρκής συγκριτική ανάλυση των δεδομένων μεταξύ τους, με τη μέθοδο της πολλαπλής ανάγνωσης. Η ποιοτική ανάλυση θεωρείται μια περισσότερο ελεύθερη και προσωποπαγής μέθοδος επεξεργασίας δεδομένων, κατά την οποία η ερευνήτρια μπορεί να διαμορφώσει κατά βούληση το περιεχόμενο της. Ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος λάθους ή παράλειψης στοιχείων. Για το λόγο αυτό, ακολουθείται ένα είδους πρωτοκόλλου και οι βασικές αρχές της ποιοτικής ανάλυσης.

Η ερευνήτρια οφείλει να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα και τον όγκο των δεδομένων, με αποτελεσματικό τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη το εκάστοτε συγκείμενο. Δυνάμει τούτου, η ανάλυση των δεδομένων που εντάσσονται στην ποιοτική μέθοδο εμπεριέχει άξονες, θεματικές κατηγορίες και μοτίβα. Είναι ένα συμπέρασμα, το οποίο παράγεται ουσιαστικά μέσα από τα ίδια τα δεδομένα. Η διαδικασία αυτή λαμβάνει τη μορφή μιας κυκλικής διαδικασίας μεταξύ του όλου που υπάρχει και των μερών. Οι εναλλασσόμενοι κύκλοι (interim analysis), συνεχίζονται έως ότου επιτευχθεί επαρκές επίπεδο κατανόησης ή κορεσμός (saturation) των θεματικών, έχοντας υπόψη, βεβαίως,

και το βασικό κριτήριο του κατά πόσο τα υποκείμενα, οι συμμετέχοντες είναι κατάλληλοι για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο.²⁰¹

Σε αυτό το στάδιο γίνεται μία λεπτομερής επισκόπηση-μελέτη και ομαδοποίηση των δεδομένων, προκειμένου να αποδοθεί η κατάτμηση (segmenting) σε αυτοτελείς μονάδες. Αναλυτικότερα, τελείται η εξεργασία, η οργάνωση, η ταξινόμηση και επιχειρείται η διατύπωση κωδικοποιημένων (coding) κατηγοριών, χωρίς να αμελείται η καταγραφή των αναστοχαστικών σημειώσεων (memoing). Συντελείται, επίσης, προσπάθεια η περιγραφή να οδηγεί στην ερμηνεία. Μελετάται, στη συνέχεια, η σύνδεση μεταξύ τους, αλλά και η επανασύνδεσή τους με νέους τρόπους, η οποία καταλήγει, μετά από αυτή την επεξεργασία, στην αξονική κωδικοποίηση, ώστε να καταστεί εφικτή η ανάλυση και τα συμπεράσματα της έρευνας.²⁰²

Τέλος, για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα, πραγματοποιείται, όπως έχει προαναφερθεί, «τριγωνοποίηση» των μεθόδων, επιβεβαιώνοντας επιπλέον τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας από τους συμμετέχοντες.

2.7. Ερευνητική Διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία δομήθηκε με πρωταρχικό άξονα το ερευνητικό ερώτημα, που οδηγεί στην επιλογή της μεθόδου της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης, στην οποία έγινε εκτενής αναφορά παραπάνω.

Πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης, προηγήθηκε επικοινωνία με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της έρευνας, με τα οποία καθορίστηκαν όλες οι λεπτομέρειες σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο, τα στάδια και τους σκοπούς του εγχειρήματος. Υπήρχε απόλυτος σεβασμός προς όλους τους συμμετέχοντες και ειδικότερα, στα παιδιά, προκειμένου να διεξαγόταν ομαλά η διαδικασία του προγράμματος, χωρίς την μονομερή επιβολή των επιθυμιών της ερευνήτριας, αλλά συνυπολογίζοντας τις ανάγκες των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Πρωταρχικό μέλημα, επίσης, ήταν η

²⁰¹ Stavroula Kaldi, «Mature student teachers in initial teacher education in Greece: Personal and academic identities», *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 2009, σσ.35-49. ; Matthew Miles & Michael A. Huberman, *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*, ό.π., σ.62. και Κώστας Μάγος & Γιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών», ό.π., σ.8.

²⁰² Γιώργος Τσιώλης, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα, Κριτική, 2014, σσ.1-27. και Μαρία Χιονίδου – Μοσκόφογλου, «Διάκριση των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών», *Διδακτορική Διατριβή -Πανεπιστήμιο Αθηνών*, 1996, σ.58.

εξασφάλιση της τήρησης της δεοντολογίας. Κατοχυρώθηκε η ελεύθερη και ενήμερη συγκατάθεση των υποκειμένων και τηρήθηκε η ανωνυμία τους.²⁰³

Κατόπιν των ενεργειών αυτών, σε όλες τις παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία και οι τεχνικές συλλογής δεδομένων της μαγνητοφώνησης, φωτογράφισης και βιντεοσκόπησης, φωτίζοντας τις διαφορετικές οπτικές γωνίες της δράσης, με στόχο την ενδελεχή τους μελέτη, τόσο για τη γενικότερη διεξαγωγή συμπερασμάτων, όσο και για τον ειδικότερο σχεδιασμό κάθε επόμενου εργαστηρίου, σύμφωνα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης πειραματικής ομάδας.

Καθώς την υλοποίηση της παρέμβασης την εφάρμοσε η ίδια η ερευνήτρια κρίθηκε χρήσιμο και αναγκαίο να υπάρχει κι ένας παρατηρητής-κριτικός φίλος. Η εκπαιδευτικός της τάξης θα ήταν παρούσα και επιπλέον γνώριζε πολύ καλά όλα τα παιδιά, και για αυτό, αξιοποιώντας την παρουσία της εισήχθη και εκείνη στην ερευνητική διαδικασία, ως κριτική φίλη – παρατηρήτρια, που παρίσταται σε όλες τις παρεμβάσεις, παρακολουθεί τη δράση και παράγει ποιοτικές πληροφορίες για την έρευνα. Βεβαίως, η εκπαιδευτικός-κριτική φίλη ενημερώθηκε εκ των προτέρων για τους βασικούς προβληματισμούς σε σχέση με την εφαρμογή του προγράμματος και έλαβε την ανάλογη καθοδήγηση σε σχέση με το που θα πρέπει να εστιάζει την παρατήρηση της.²⁰⁴ Επίσης, δόθηκαν στην κριτική φίλη-παρατηρήτρια οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ημερολογίου της.

Προς την επίτευξη της ανάλυσης των ευρημάτων κρίθηκε απαραίτητο από την ερευνήτρια να τηρείται ερευνητικό ημερολόγιο, ημερολόγιο αφήγησης ιστορίας ημερολόγιο αναστοχασμού και σχεδιάστηκε ο τρόπος που θα καταγράφονταν οι πληροφορίες. Το ίδιο ζητείται και από τα παιδιά, τα οποία διατήρησαν το δικό τους ημερολόγιο συναντήσεων.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο του νομού Αττικής σε μαθητές της τετάρτης τάξης, της οποίας το ένα τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα 18 παιδιών (10 αγοριών και 8 κοριτσιών) και το άλλο την ομάδα έλεγχου 16 παιδιών (9 αγοριών και 7 κοριτσιών). Έτσι το δείγμα επιλέχθηκε να είναι ζευγαρωτό, έτσι ώστε

²⁰³ Πρόκειται για ένα είδος «σύμβασης εμπιστευτικότητας» που περιλαμβάνει τις αρχές της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας, της προστασίας από ενδεχόμενη βλάβη, της αποφυγής σύγκρουσης συμφερόντων, της αποφυγής εξαπάτησης. Βλ. Γιώργος Τσιώλης, *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, ό.π., σσ.1-27 και Louis Cohen & Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, 2000, ό.π., σ.476.

²⁰⁴ Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου: «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», ό.π., σσ.4-9. και Jane Elliott: «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» ό.π., σσ.23-42.

να υπάρχουν οι ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές στην σύγκριση (ίδιο μορφωτικό περιβάλλον, κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο κτλ.)

Οι παρεμβάσεις-εργαστήρια σχεδιάστηκαν ειδικά για το τμήμα της πειραματικής ομάδας της τετάρτης δημοτικού στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης του σχολικού προγράμματος. Το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και των σχετικών διαδικασιών, διήρκησε περίπου όσο και μία σχολική χρονιά. Υλοποιήθηκαν συνολικά 16 δίωρες παρεμβάσεις σε τρεις επάλληλους κύκλους αξιολόγησης. Έπειτα από την υλοποίηση κάθε κύκλου παρεμβάσεων, γινόταν η συλλογή των πληροφοριών, η ανάλυση των δεδομένων, η παρατήρηση και ο κριτικός αναστοχασμός του συγκεκριμένου κύκλου παρεμβάσεων, και στη συνέχεια, επαναπροσδιοριζόταν ο σχεδιασμός του νέου επόμενου κύκλου δράσης προς την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Τα πειραματικά εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν όλα στο σχολικό-φυσικό περιβάλλον, δηλαδή, μέσα στην τάξη κάθε πειραματικής ομάδας, παράγοντας που βοήθησε στο αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και οικειότητας.

Αρχικά δόθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο - κλίμακα προς συμπλήρωση από τους μαθητές ένα μήνα μετά από την έναρξη του σχολικού έτους και η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε, αφότου είχε ολοκληρωθεί το πείραμα.

Το ερωτηματολόγιο ήταν καλαίσθητο, κατάλληλα διαρθρωμένο, σύντομο και κατανοητό, είχε ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά του, δεν είχε καθοδηγητικές ερωτήσεις, υπήρχε μία πληροφορία κάθε φορά και δεν άρχιζε με αρνητική διατύπωση.

Σε σχέση με την αφήγηση προσωπικής παρελθοντικής ιστορίας της παρέμβασης-πείραμα, αποφασίστηκε να υπάρξει η αφήγηση μιας προσωπικής ιστορίας σύγκρουσης κάθε παιδιού με την τεχνική της ΔΤΕ «Φως στο παρελθόν». Πριν από την αφήγηση, και καθώς τα μέλη του πειραματικού πληθυσμού και η ερευνήτρια ήταν αμφοτεροί άγνωστοι μεταξύ τους έγινε, αρχικά, προσπάθεια εξοικείωσης και ανάληψης εμπιστοσύνης με μία απλή συζήτηση. Επιπλέον, έγιναν κάποιες ανώδυνες ερωτήσεις και από τις δύο πλευρές, δηλαδή, από την ερευνήτρια στα παιδιά και από τα παιδιά στην ερευνήτρια, στις οποίες δεν προβάλλονταν απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις άλλων. Η χαλαρή αυτή συζήτηση βοήθησε πολύ στο θετικό κλίμα της πρώτης γνωριμίας.

Κατόπιν, ακολούθησε η διαδικασία των αφηγήσεων περιπτώσεων σύγκρουσης των παιδιών, όπου εκεί εκφράστηκαν οι απόψεις των υποκειμένων, οι αντιλήψεις τους, οι γνώσεις τους και οι πληροφορίες που είχαν για τη διαχείριση συγκρούσεων. Όπου χρειαζόταν υπήρξαν εξατομικευμένες διακριτικές ερωτήσεις προκειμένου να

επιτευχθεί η βαθύτερη δυνατή επικοινωνία και αμεσότητα με την ερευνήτρια και κυρίως προς την αποφυγή λανθασμένων εντυπώσεων από ασαφείς φραστικές διατυπώσεις των παιδιών.

Στην συνέχεια, μέσω του κουκλοθεάτρου γινόταν η δραματοποίηση του προσωπικού βιώματος σύγκρουσης. Τα παιδιά μιλούσαν με άνεση και ειλικρίνεια για το ποιο νόμιζαν ότι ήταν το πρόβλημα στη σύγκρουση που αφηγήθηκαν. Η ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων σε σχέση με το τι ακριβώς προκάλεσε τη συγκεκριμένη, κάθε φορά, σύγκρουση γαλήνευε τα παιδιά, καθώς ένιωθαν ότι όλοι τους έδιναν προσοχή και άκουγαν αυτά που ακριβώς ήθελαν να πουν. Επιπλέον, παρουσίαζαν τη θέση τους προβάλλοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στους άλλους.

Στη δραματοποίηση κάθε σύγκρουσης τα παιδιά είχαν κόντρα-ρόλο από εκείνο που στην πραγματικότητα είχαν βιώσει στη δική τους σύγκρουση. Έτσι, βίωναν μέσω της δραματοποίησης, τη διαδικασία της σύγκρουσής τους, με τις απόψεις και τα αισθήματα του άλλου ατόμου, ενισχύοντας την ενσυναίσθησή τους.

Έπειτα έμπαιναν στη διαδικασία να σκεφτούν εναλλακτικές λύσεις αποδεκτές και από τις δυο πλευρές ή που τουλάχιστον θα ικανοποιούσαν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και τα δύο αντιπαρατασσόμενα μέλη.

Πολλές φορές στη δραματοποίηση της συγκρουσιακής κατάστασης δεν ήταν εφικτή η συμφωνία μεταξύ των χαρακτήρων των κουκλο-ηρώων. Τότε εφαρμόζαν τις τεχνικές του κοινωνικού θεάτρου, όπου κάποιος άλλος σηκωνόταν και παίρνοντας τον ρόλο του ενός ή του άλλου μέλους πρότεινε τη δική του λύση για το ζήτημα. Ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές όπου τα παιδιά αυθόρμητα έμπαιναν στη δραματοποίηση, λειτουργώντας ως μεσολαβητές διαχείρισης σύγκρουσης, είτε λέγοντάς τους να σταματήσουν, πριν να χάσουν τον έλεγχο της ψυχραιμίας τους και η σύγκρουση γίνει χειρότερη, είτε προτείνοντας τη δική τους λύση ως διαμεσολαβητές.

Οι ενδόμυχες τους σκέψεις, κρίσεις, συναισθήματα, καταστάσεις κ.ο.κ. αποτέλεσαν καθοριστικά στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στον σχεδιασμό κάθε νέου κύκλου παρεμβάσεων της έρευνας δράσης και αντιμετωπίστηκαν με τριγωνοποίηση στο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων.

Μετά το τέλος των παρεμβάσεων και πριν το τελικό ερωτηματολόγιο παρεμβλήθηκε η διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης. Η ερευνήτρια, κάλεσε σε ομάδες τα παιδιά που αποτελούσαν το δείγμα και έθεσε τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων, χωρίς να δίνονται κατευθύνσεις. Μέσα σε ένα ιδιαίτερος ευχάριστο κλίμα δόθηκε δυνατότητα ερωτήσεων ως διευκρινιστικών ευκαιριών προς αποφυγή

επιφανειακών ερμηνειών των απαντήσεων αλλά και έμφαση στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Απάντησαν όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και σημειώθηκαν οι αποκρίσεις τους, με σκοπό τη συλλογή δεδομένων τόσο για των επιμέρους ερωτούμενων εννοιών όσο και για την αξιολόγηση του προγράμματος.

Γενικά, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δράσης υπήρχε διακριτικότητα και σεβασμός προς το δικαίωμα των παιδιών, αν θελήσουν τα παιδιά να διακόψουν τη δράση και γινόταν κάθε φορά προσπάθεια από την ερευνήτρια καλλιέργειας φιλικού κλίματος, μέσω της ευχάριστης διάθεσης, της ευαισθησίας και της δεκτικότητας.

2.8. Σχεδιασμός Εργαστηρίων

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων έγινε με γνώμονα το γενικό ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο η χρήση του κουκλοθέατρου ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο, και ειδικότερα, στην τετάρτη τάξη.

Στο πλαίσιο αυτό, κωδικοποιήθηκαν οι στόχοι των παρεμβάσεων-εργαστηρίων με σκοπό την καλύτερη επίτευξη τους. Συγκεκριμένα:

Οι γενικοί στόχοι των εργαστηρίων είναι οι συμμετέχοντες:

- Να εκφραστούν μέσα από τις τεχνικές-συμβολικές δυνατότητες του κουκλοθέατρου
- Να αποκτήσουν σχέσεις αρμονικότητας και οικειότητας μεταξύ τους
- Να αναπτύξουν την ομαδικότητα, την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία, την επαφή, τη σωματική και λεκτική αναπαράσταση
- Να κινηθούν στο χώρο, να συντονίζουν τις κινήσεις τους και να αυτοσχεδιάσουν
- Να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους
- Να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν, να πειραματιστούν, να οργανώσουν πληροφορίες
- Να εκφράσουν ιδέες, απόψεις, εμπειρίες και αξίες και συναισθήματα
- Να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα μέσα από την ειλικρινή έκφραση κάθε αντίληψης
- Να ακούν με προσοχή τους άλλους όταν μιλούν για τις απόψεις τους
- Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός κοκ)
- Να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων

- Να κατανοήσουν ότι τα συναισθήματα προκαλούνται από διαφορετικά ερεθίσματα υποκειμενικά σε κάθε άνθρωπο
- Να αποδέχονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά
- Να διερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και τους τρόπους έκφρασης τους
- Να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά
- Να συνδέσουν την αντίδραση με την πηγή που το προκαλεί
- Να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι αντίδρασης για κάθε σύγκρουση
- Να ψυχαγωγηθούν

Οι ειδικότεροι στόχοι των παρεμβάσεων είναι στους συμμετέχοντες να επέλθει:

- Αλλαγή εαυτού με την καλλιέργεια γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης
- Εξέλιξη δεξιοτήτων/ιδιοτήτων μέσω εφαρμογής θεατρικών πρακτικών
- Κατανόηση ιστορίας-χαρακτήρων
- Ενδυνάμωση επικοινωνίας, συνεργατικότητας
- Τοποθέτηση στη θέση του άλλου - ενσυναίσθηση
- Ενίσχυση αυτοελέγχου
- Κατανόηση εαυτού- αυτοαντίληψη
- Προώθηση ατομικής ενθάρρυνσης και αυτοπροβολής, αυτοεκτίμησης και ατομικής πρωτοβουλίας, ευτοέκφρασης
- Αντιμέτωπιση αγχογόνων καταστάσεων
- Παραδοχή των διαφορετικών διαστάσεων της πραγματικότητας
- Ενεργοποίηση των αισθήσεων, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης με σκοπό την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και εναλλακτικών λύσεων
- Αναγνώριση, συνειδητοποίηση και διαχείριση των συναισθημάτων και των επιπτώσεων των πράξεων στους εμπλεκόμενους μιας σύγκρουσης
- Ανάπτυξη υγιούς προ-κοινωνικής συμπεριφοράς

Όλα τα εργαστήρια είχαν ως κεντρικό πυρήνα τη διαδικασία της προσωπικής σύντομης αφήγησης μίας σύγκρουσης ενός παιδιού με την τεχνική «Φως στο παρελθόν», η οποία δραματοποιούνταν από τα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου.

Βεβαίως, σε κάθε δίωρη παρέμβαση υπήρχαν οι αντίστοιχες εισαγωγικές δραστηριότητες-τεχνικές-ασκήσεις της ΔΤΕ²⁰⁵ διαφορετικές κάθε φορά. Στην αρχή, με στόχο την καλύτερη γνωριμία-επικοινωνία μεταξύ τους, την ενεργοποίηση και την προσοχή, όπως παιχνίδια γνωριμίας και επικοινωνίας. Στη συνέχεια παιχνίδια δράσης, ρόλων, διεκδίκησης και ορίων, εναλλακτικών λύσεων, προσδοκιών, εξοικείωσης, ενεργοποίησης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας με παιχνίδια ρόλων, μουσικοκινητικά παιχνίδια, παντομίμα, αυτοσχεδιασμούς, μεταμορφώσεις, ελεύθερο ομαδικού παιχνιδιού κ.ά. Ακολουθούσε η δραματοποίηση των βιωματικών ιστοριών των συγκρούσεων μέσω του κουκλοθεάτρου σε ζευγάρια ή ομάδες ανάλογα με τη μορφή της βιωματικής σύγκρουσης. Στο τέλος κάθε εργαστηρίου υπήρχαν ασκήσεις χαλάρωσης και λύτρωσης και πραγματοποιούνταν ο αναστοχασμός και η αξιολόγησή του, καθώς οδηγούσε στην κατανόηση και τροφοδοτούσε με νέα δράση.

²⁰⁵ Βλ. Άλκηστις, *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα, Πεδίο, 2012. και Άλκηστις: *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, ό.π., σσ.99-103, 106-112, 114-119, 123-124, 135-215.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Ευρήματα-Αποτελέσματα

Έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης η ερευνήτρια καλείται να επεξεργαστεί και να διαχειριστεί τον όγκο των δεδομένων που προκύπτουν από τα παρακάτω:

- γραπτό ερωτηματολόγιο-κλίμακα
- ημι-δομημένη συνέντευξη
- κριτική φίλη- παρατηρήτρια
- αφήγηση προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας
- τήρηση ημερολογίων: ερευνητικό ημερολόγιο (καταγραφής συναντήσεων, παρατηρήσεων, αφήγησης ιστορίας, αναστοχασμού) ημερολόγιο κριτικής φίλης και ημερολόγιο των παιδιών της ερευνητικού δείγματος

- Το γραπτό ερωτηματολόγιο αναλύεται με τη χρήση της ποσοτικής μεθόδου προκειμένου να συλλεχθούν αντικειμενικά δεδομένα και να μετατραπούν σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των μεταβλητών, οι οποίες στη συνέχεια θα παράσχουν αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια και τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Ακολουθεί ο συσχετισμός των στοιχείων από τις δύο φάσεις της έρευνας, πριν και μετά την παρέμβαση και διεξάγονται τα ερευνητικά αποτελέσματα-συμπεράσματα. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης των συμπληρωμένων ανώνυμων ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση δείχνουν ικανοποιητικό βαθμό αύξησης της συνεργατικότητας και του αυτοελέγχου των παιδιών, καθώς και των υπολοίπων αξόνων.

Διαπιστώνεται, επίσης, ότι το δείγμα της έρευνας δεν παρουσιάζει καμία απολύτως απώλεια σε κανένα από τα στάδια της έρευνας.

Τα υπόλοιπα εργαλεία αποτελούν μέρος της ποιοτικής έρευνας, που πραγματοποιείται προκειμένου η ερευνήτρια να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές

αντιλήψεις και τις εμπειρίες των προσώπων αναφορικά με το φαινόμενο που εξετάζεται, ώστε να γίνει μια ολιστική ερμηνεία.²⁰⁶

- Από τη συνέντευξη, προέκυψαν σημαντικά ευρήματα που επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών εκφράστηκε θετικά για τη συμβολή του κουκλοθεάτρου στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ τους.
- Από την κριτική φίλη παρήχθησαν ιδιαιτέρως θετικά σχόλια για τις παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα τους, καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αλλά και στο τέλος αξιολογώντας το πρόγραμμα, τόσο στις συζητήσεις κατ' ιδίαν με την ερευνήτρια, όσο και στο ημερολόγιο της.
- Από την τήρηση ημερολογίων: ερευνητικό ημερολόγιο, ημερολόγιο καταγραφής βιωματικής μεθόδου και ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας, ημερολόγιο κριτικής φίλης και ημερολόγιο παιδιών παρουσιάζεται μία σημαντική βελτίωση σε όλους τους γενικούς και ειδικούς στόχους των παρεμβάσεων. Αξίζει να σημειωθεί ότι επιλογή της αφήγησης και δραματοποίησης του προσωπικού συγκρουσιακού βιώματος μέσω του κουκλοθεάτρου αποδείχτηκε, εκ των αποτελεσμάτων της, ιδιαιτέρως εύστοχη, καθώς καταγράφηκε ότι λειτούργησε πολύ θετικά στον ψυχισμό και την αντίληψη των παιδιών.

3.2. Ποιοτική Ανάλυση Δεδομένων

Εφαρμόζοντας τη μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης, όπως περιγράφεται στο προηγούμενο κεφάλαιο και σύμφωνα με τα ζητούμενα της έρευνας παρουσιάζονται τα ευρήματα που προκύπτουν.

Για σκοπούς ορθολογικής διατύπωσης των ευρημάτων, η αναφορά σε κάθε ερευνητικό εργαλείο θα γίνεται μόνο με την χρήση των συντομογραφιών του, δηλαδή:

- Ερευνητικό Ημερολόγιο (**ΕΗ**)
- Συνεντεύξεις (**Σ**)
- Ημερολόγιο Κριτικής Φίλης (**ΚΦ**)
- Ημερολόγιο καταγραφής αφήγησης ιστορίας (**ΗΙ**)
- Προσωπικό Ημερολόγιο Παιδιών (**ΗΠ**)

²⁰⁶ Στέφανος Μαντζούκας, «Ποιοτική έρευνα σε έξι απλά βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση». *Ανασκόπηση νοσηλευτική*, 46(1), 2007, σσ. 88-98.

- Ημερολόγιο Αναστοχασμού (ΗΑ)

• Συγκρούσεις στη Σχολική Κοινωνική Ζωή

Σύμφωνα με τα ποιοτικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν πιστοποιήθηκε ότι οι συγκρούσεις στη ΣΚΖ είναι ένα καθημερινό, φυσικό και αναπόφευκτο φαινόμενο. Από τα ευρήματα του ΕΗ σημειώνεται ότι οι συγκρούσεις αυτές προέρχονται, κυρίως από:

α) τάσεις ρατσισμού - άρνησης διαφορετικότητας (πολιτισμικής, οικονομικο-κοινωνικής και εξωτερικής εμφάνισης). Στο ΗΙ σημειώθηκαν οχτώ περιπτώσεις β) τάσεις εκφοβισμού και επιβολής που εμφανίζει μια μερίδα παιδιών. Στο ΗΙ σημειώθηκαν τέσσερις περιπτώσεις γ) θυματοποίηση εαυτού - χαμηλή αυτοεκτίμηση ορισμένων παιδιών, σε σχέση με τον εγωκεντρισμό άλλων. Στο ΗΙ σημειώθηκαν τρεις περιπτώσεις, ενώ λιγότερα συχνά, οι συγκρούσεις προέρχονται δ) από τις διαφορετικές επιθυμίες των παιδιών που δεν καταφέρνουν να τις συμβιβάσουν. Στο ΗΙ σημειώθηκαν δύο περιπτώσεις.

(ΚΦ): *«Υπήρχε σε καθημερινή βάση ένα μαθητής ο οποίος λειτουργούσε ως μονάδα. Μόνιμα, εκφόβιζε τα παιδιά και “ταρακουνούσε” την τάξη ανά πάσα στιγμή. Είχε συγκρούσεις με τον ίδιο του τον εαυτό και φυσικά με τους συμμαθητές του, αλλά και με τους μεγάλους, όσους ήταν και είναι γύρω του...», «Οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών είναι φαινόμενο έντονο και καθημερινό στη σχολική κοινότητα...», «Η πηγή των συγκρούσεων είναι κυρίως η χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων μαθητών και ο εγωκεντρισμός κάποιων άλλων», «Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυστυχώς αποτελεί βασική πηγή θυματοποίησης».*

(ΗΠ): *«Εμένα δεν με θέλει κανένας, δεν ξέρω γιατί...», «Αυτός με μισεί και συνέχεια τσακώνεται μαζί μου, επειδή δεν έχω φίλους...»*

Από τα ευρήματα του ΕΗ, επίσης, βρέθηκε ότι τα παιδιά που πρωταγωνιστούν στη γέννηση μιας σύγκρουσης έχουν την τάση να επαναλαμβάνουν σε καθημερινή βάση αυτήν τη συμπεριφορά τους, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκρούσεις δεν αποτελούν πάντοτε ένα τυχαίο φαινόμενο, αλλά, συχνά, μια τακτική συνήθεια που εδράζεται σε συγκεκριμένα αίτια-κίνητρα.

(ΚΦ): *«Είχαν καθημερινές συγκρούσεις λόγω της διαφορετικότητάς τους, κι αυτό...», «Υπήρχε σε καθημερινή βάση ένα μαθητής που τρομοκρατούσε όλα τα παιδιά...»,*

(ΗΙ): *«Με έσπρωχνε, συνέχεια, και μου έλεγε να φύγεις να πας πίσω στην πατρίδα σου...», «Με κορόιδευε πάντα μπροστά σε όλους στο σχολείο και με φώναζε*

κοντή, άσχημη και μαύρη...», «Γελούσε κάθε μέρα και μου έλεγε ότι τα ρούχα και τα παπούτσια μου είναι κακόγουστα, και φτηνιάρικα...»

Από το ΕΗ προκύπτει ότι τα συναισθήματα που εκδηλώνονταν στις συγκρούσεις των παιδιών διέφεραν ανάλογα με την προσωπικότητα και τα βιώματα του εκάστοτε συγκρουόμενου μέλους, αλλά και με το ρόλο του, ως θύτη ή ως θύματος, στη σύγκρουση.

(ΚΦ): «*Επικρατεί εκφοβισμός- θυματοποίηση που εκδηλώνει εσωτερικές ψυχικές εντάσεις το θύμα, όπως κλάμα και πόνο κι αναστατώνεται, ενώ ο θύτης είναι ψυχρός και νιώθει ικανοποιημένος*», «*Κυρίως τα συναισθήματα που διαχειρίζονται μέσα στη σύγκρουση και διαφεντεύουν, είναι ο θυμός κατ' εξοχήν, καθώς και η πίκρα, η λύπη κι η αγδία προς τον άλλον. Συναισθήματα περισσότερο αρνητικά.*»

Από το ΕΗ προκύπτει ότι οι συνέπειες των συγκρούσεων εντοπίζονται τόσο σε επίπεδο σχολικού κλίματος, όσο και σε επίπεδο παιδιών και εκπαιδευτικών.

(ΚΦ): «*Η μισή διδακτική ώρα χάνεται για να επαναφέρουμε στην τάξη κάποια παιδιά, τα οποία μονίμως συγκρούονται*», «*Είχαν καθημερινές συγκρούσεις κι αυτό δυσκόλευε τις προσωπικές τους σχέσεις, καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία.*», «*Δε λειτουργούσε η τάξη ως ομάδα...*»

(ΗΠ): «*Ο διευθυντής είναι κακός και άδικος μαζί μου...*»

• Η ΔΤΕ και το Κουκλοθέατρο στη συμβολή της αποτελεσματικότερης διαχείρισης των σχολικών συγκρούσεων

Από το ΕΗ προκύπτει ότι καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων διακρινόταν κάθε φορά και περισσότερο η συμβολή της ΔΤΕ και ειδικότερα του κουκλοθεάτρου στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, προστατευμένου μέσα από την «ασπίδα» της κούκλας και του ρόλου, που επέτρεψε στα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους «αλήθειες», φτάνοντας αρκετές φορές στη λύτρωση και την απενοχοποίηση. Τα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου εξασκήθηκαν στη διαχείριση των συγκρούσεων, παίζοντας με βιωματικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα προέκυψε ότι τα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου μπόρεσαν: α) να εκφραστούν άφοβα β) να νιώθουν τα αισθήματα των άλλων γ) να υιοθετούν μία διαφορετική άποψη και να σέβονται εκείνους που διαφέρουν δ) να είναι πιο υποστηρικτικοί και ευαίσθητοι ε) να μουν στη διαδικασία εύρεσης εναλλακτικών λύσεων ζ) να συνεργαστούν αρμονικά η) να συνειδητοποιήσουν

αισθήματα και καταστάσεις και θ) να διαχειριστούν ζητήματα προκαταλήψεων και εντάσεων.

Αυτά τα ευρήματα σχετικά με τη θετική συμβολή της ΔΤΕ και του κουκλοθέατρου στο σχολικό πρόγραμμα και στη διαχείριση των συγκρούσεων υπογραμμίζονται και από τις διαπιστώσεις του κριτικού-φίλου:

(ΚΦ): «Μακάρι στα σχολεία να υπήρχε ως μάθημα η ΔΤΕ και το κουκλοθέατρο ειδικότερα, γιατί όπως διαπιστώνεται και στη συγκεκριμένη περίπτωση, μέσα από εκεί ο άνθρωπος ολοκληρώνεται ως προσωπικότητα και ενδυναμώνει τον ψυχισμό του...». «Μέσα από το κουκλοθέατρο οι μαθητές μπόρεσαν να λυτρωθούν και να αποκαλύψουν ό,τι τους απασχολούσε...». «Το κουκλοθέατρο αποτέλεσε έναν άμεσο τρόπο διαχείρισης της τριβής στο σχολείο, γιατί οι μαθητές μέσω του ρόλου, παρουσίαζαν τις σκέψεις τους, και διεύρυναν τη φαντασία τους...», «Με το κουκλοθέατρο καλλιεργήθηκε η προσωπικότητα του παιδιών στο σύνολο, με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται καλύτερα τις συγκρούσεις τους».

Αντίστοιχα και τα ευρήματα μέσα από τις συνεντεύξεις, όπου **τα παιδιά συμφωνούν στο ότι το κουκλοθέατρο τους βοηθά να εκφραστούν καλύτερα [Σ.17]**, καθώς χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Ναι, είχε πολύ πλάκα, αφού έλεγα ότι ήθελα», «Ναι, αφού μιλούσε η κούκλα, όχι εγώ», «Ναι, όπως κάθε φορά που παίζω με τους φίλους μου» και «Ναι, μίλησα σε όλους μαζί πρώτη φορά και αυτοί με άκουσαν».

Επίσης, φάνηκε ότι το κουκλοθέατρο μπορεί να εκπαιδεύσει τα παιδιά στις συγκρούσεις, με την έννοια ότι μαθαίνουν περισσότερα πράγματα για αυτές. Στην ερώτηση της συνέντευξης [Σ2] σχετικά με το **τι έμαθαν για τις συγκρούσεις μέσα από το κουκλοθέατρο** τα παιδιά απάντησαν: «Ότι δεν πειράζει να υπάρχουν.», «Ότι πρέπει να φροντίζουμε να μην μας θυμώνουν πολύ.», «Ότι είναι κανονικές (φυσιολογικές), αλλά να μη φτάνουν στα άκρα.», «Ότι οι άλλοι σκέφτονται διαφορετικά και πρέπει να τους ακούμε και να τους σεβόμαστε.», «Ότι υπάρχουν πάντα στους ανθρώπους.» και «Πρέπει να κάνουμε κάποια πράγματα (στάδια διαχείρισης) για να τις αποφύγουμε».

Η συμβολή του κουκλοθέατρου στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων επισημάνθηκε από τα παιδιά στις απαντήσεις τους στην ομώνυμη ερώτηση [Σ3], όπου υπήρξαν μόνο δύο αρνητικές απαντήσεις: «Όχι.» και «Όχι γιατί πάλι μαλώνουμε.». Αλλά ως επί το πλείστον αποκρίθηκαν θετικά και απάντησαν: «Βοηθάει γιατί οι κούκλες είναι σαν αληθινοί άνθρωποι.», «Ναι, βοηθάει μ' ένα διασκεδαστικό τρόπο», «Ναι, πολύ.», «Ναι, γιατί ήμουν θυμωμένος και μετά με το

κουκλοθέατρο γελούσα.» και «Ναι, γιατί παίζαμε και γελάσαμε με αυτά που μας νευριάζουν.».

• Συνειδητοποίηση- αυτοέλεγχος

Από το ΕΗ προκύπτει ότι τα παιδιά, μέσω του κουκλοθέατρου κατάφεραν να αναγνωρίζουν και να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματα τους, αλλά και τις καταστάσεις που βιώνουν, μέσα από τους ρόλους και τη χρήση της κούκλας, που αποτέλεσαν «ασπίδα προστασίας», ώστε να εκφραστούν ελεύθερα. Ταυτόχρονα όμως, μέσω της ελεύθερης έκφρασης συναισθημάτων κατάφεραν να γνωρίσουν βαθύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να έχουν αυτοέλεγχο σε μεγαλύτερο βαθμό, απ' ό τι πριν τις παρεμβάσεις, να ελέγξουν τα αρνητικά και να εκφράσουν αποτελεσματικότερα τα θετικά τους συναισθήματα.

Η κριτική φίλη σημειώνει ενδεικτικά: **(ΚΦ)**: «Στα εργαστήρια δόθηκε μεγάλη έμφαση στον αυτοέλεγχο των παιδιών, στο σεβασμό προς τους άλλους και στο να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν καταστάσεις και συναισθήματα...» «...Μέσα από το ρόλο με την κούκλα και η ΔΤΕ τα παιδιά γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους, ψάχνοντας περισσότερο μέσα στη ψυχή τους...», «Μπόρεσαν να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα βελτιώνοντας τη σχέση τους.», «Ειδικά το παιδί που αντιμετώπιζε ιδιαίτερο πρόβλημα συμπεριφοράς, πειθαρχίας, ορίων και σεβασμού, μπόρεσε να περάσει σ' ένα άλλο επίπεδο, μπόρεσε να ελέγξει τον εαυτό του, δημιουργώντας συνθήκες μείωσης των συγκρούσεων με τα άλλα παιδιά. Εντάχθηκε ομαλά στην ομάδα κι επικοινωνούσε με το χρόνο.». «Το κουκλοθέατρο, αποτέλεσε έναν άμεσο τρόπο διαχείρισης της τριβής στο σχολείο...»

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από τις συνεντεύξεις των παιδιών, όπου ερωτήθηκαν τα παιδιά σχετικά με τις απόψεις τους ως προς το αν **[Σ.6]: «Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων που κυριαρχούν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης;»**. Οι απαντήσεις που δόθηκαν εκτός της μίας αρνητικής: «όχι», (χωρίς το παιδί να επιθυμεί να εξηγήσει το γιατί), οι υπόλοιπες ήταν θετικές, με διαφορετικά κριτήρια, όπως: «Ναι, αφού ήταν παιχνίδι, είχα υπομονή», «Ναι γιατί παίζαμε», «Ναι γιατί κάναμε τους ρόλους», «Ναι γιατί παρουσιάσαμε τα συναισθήματα», «Το είδα διαφορεικά τώρα (το περιστατικό της σύγκρουσης)».

Σε κοινά ευρήματα με αυτά της αξιολόγησης του κριτικού φίλου καταλήγουμε ύστερα από τη μελέτη των απαντήσεων των παιδιών στη σχετική ερώτηση της συνέντευξης [Σ.10]: **“Το κουκλοθέατρο σας βοήθησε στην αυτοεκτίμηση σας;”** όπου τα παιδιά απάντησαν *«ναι πάρα πολύ γιατί πριν φοβόμουν και μέσα από αυτά που κάναμε μου έφυγε το άγχος»*, *«ναι γιατί οι συμμαθητές με υποστήριζαν στα παιχνίδια και έτσι πήρα θάρρος, δε φοβόμουν, δεν είχα άγχος και εκφράστηκα, όπως ήθελα»*, *«ναι γιατί με υποστηρίζουν όλοι όταν παίζω κουκλοθέατρο»*.

Η άποψη των παιδιών σχετικά με το **αν το κουκλοθέατρο και η παρέμβαση βοήθησε στο να ελέγχουν καλύτερα τον εαυτό τους** διατυπώθηκε στις απαντήσεις τους στην ερώτηση [Σ.13] της συνέντευξης. Απάντησαν κυρίως καταφατικά, με χαρακτηριστικές απαντήσεις: *«ναι πολύ, γιατί περίμενα πρώτα να ακούσω και μετά να μιλήσω εγώ.»*, *«Ναι, έλεγχα τον εαυτό μου στους ρόλους που είχα.»*, *«Ναι, γιατί έμαθα πως να μη νευριάζω αμέσως»*.

Τέλος, η ερώτηση [Σ.19]: της συνέντευξης σχετικά με το **αν τα παιδιά αντιλήφθηκαν τον όρο «συνειδητοποίηση» και περί τίνος αυτή πρόκειται**, οι απαντήσεις των παιδιών μοιράστηκαν μεταξύ εκείνων που απάντησαν: *«δεν είμαι σίγουρος/η»* και εκείνων που απάντησαν: *«μάθαμε πολλά σήμερα»*, *«ναι, νομίζω ότι τώρα ξέρω περισσότερα για όλα τα πράγματα»*.

• Συνεργασία

Από το ΕΗ προκύπτει ότι η επικοινωνία, η ομαδικότητα, η ευχέρεια ένταξης σε ομάδα, η επιδίωξη κοινού στόχου είναι μερικές από τις βασικές έννοιες της συνεργασίας, που διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα προς το τέλος των παρεμβάσεων. Εκείνο που αναπτυσσόταν καθ' όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων, αργά αλλά σταθερά, ήταν ο σεβασμός, τόσο προς την ερευνήτρια όσο και μεταξύ τους. Από την πραγματοποίηση των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση του επιπέδου συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Με τις τεχνικές της ΔΤΕ αλλά κυρίως μέσω της δραματοποίησης της συγκρούσεών τους με το κουκλοθέατρο παραμέρισαν αρκετές φορές προσωπικές διαφωνίες και έδειξαν να αντιλήφθηκαν την αξία της συνεργασίας και της ομάδας προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου, ο οποίος ήταν η καλύτερη διαχείριση της σύγκρουσής τους. Οι ανάγκες των παιδιών για αίσθηση του συν-ανήκειν, για ασφάλεια και στήριξη μεταξύ τους, προκειμένου να γίνονται όλα ευκολότερα χωρίς εντάσεις, τα έκανε να θέλουν να συνεργάζονται, να γίνονται ομάδα και να έρθουν πιο κοντά.

(ΚΦ): «Με τα εργαστήρια τα παιδιά σιγά - σιγά συνεργάζονταν, βοηθούσε το ένα τον το άλλο για να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, ανέπτυξαν τη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους και την αξία της ομαδικότητας...», «Κοινωνικοποιήθηκαν τα παιδιά μεταξύ τους, έπαιζαν πολύ όλα μαζί...», «Τα παιδιά συν-συμμορφώνονταν στην ομάδα και ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες...»

Στις συνεντεύξεις στην ερώτηση [Σ14] **“Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας;”** τα παιδιά απάντησαν: «ναι, γιατί μας έφερε κοντά», «ναι γιατί μιλήσαμε περισσότερο με τους συμμαθητές μας», «μας έκανε παρέα και μας έμαθε πως μπορούμε να μην είμαστε μόνοι», «μας εμψυχώνει», «μας έδωσε ευχαρίστηση και ήρθαμε κοντά ο ένας στον άλλον» και «γνώρισα - κατάλαβα πιο πολύ τους συμμαθητές μου και έτσι ήρθαμε πιο κοντά». Επίσης καταφατικές ήταν οι απαντήσεις τους στην ερώτηση **αν το κουκλοθέατρο βοηθά στην συνεργατικότητα [Σ14]** με την πλειοψηφία των απαντήσεων να κυμαίνονται στο «ναι, σίγουρα», «ναι, έκανα περισσότερους φίλους» και «ναι είναι πολύ ωραία που παίζουμε όλοι μαζί» και στην ερώτηση **αν ήρθαν τα παιδιά πιο κοντά μεταξύ τους [Σ15]**, όπου επίσης απάντησαν όλα καταφατικά, εκτός ενός παιδιού που απάντησε: «όχι δε νομίζω». Τέλος, ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση **“[Σ18] Το κουκλοθέατρο σας βοήθησε να νιώσετε περισσότερο δεμένοι ως ομάδα; Ναι ή όχι και γιατί;”** στην οποία τα παιδιά σημείωσαν: «Ναι, γίναμε μια αστεία παρέα.», «Όχι και πολύ.», «Παίξαμε όλοι μαζί και ήταν ωραία.», «Όταν παίζαμε ένιωθα ότι είμαστε όλοι μαζί στο παιχνίδι» και «Αφού οι κούκλες μας κάναμε παρέα κάναμε κι εμείς».

• **Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - ενσυναίσθηση**

Από το ΕΗ προκύπτει ότι τα παιδιά μέσω του κουκλοθεάτρου, δηλαδή, μέσα από την ταύτιση των ρόλων και των ιστοριών τους που αναπαριστούνται μέσω της προστασίας και της ασφάλειας που προσφέρουν οι κούκλες, τους επιτράπηκε η κατανόηση της θέσης του άλλου και ενδυναμώθηκε έντονα η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τους, καθώς έβλεπαν τις δικές τους ιστορίες και βιώματα σε «αντανάκλαση» πάνω στις κούκλες, αλλά κυρίως μέσω της δραματοποίησης των βιωμάτων σε κόντρα ρόλο.

(ΚΦ): «Μέσα από το ρόλο με την κούκλα και το εκπαιδευτικό δράμα γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους, τους άλλους και άκουσε ο ένας τον άλλον.», « Τώρα γνωρίστηκαν μεταξύ τους ουσιαστικά...», «Μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, στο

κουκλοθέατρο, τα παιδιά ισορρόπησαν (συναισθηματικά, ψυχικά και σωματικά) και μπαίνοντας στη θέση του άλλου, έβλεπαν από άλλη οπτική το πρόβλημα και έβρισκαν λύσεις αναχαίτισης της βίαιης συμπεριφοράς, βοηθώντας στη δημιουργική επίλυση πιθανών προβλημάτων. Γνώρισαν πώς σκέφτεται ο άλλος, πως λειτουργεί ως προσωπικότητα και τι τον έκανε να φέρεται παραβατικά, και τότε λυνόταν ευκολότερα η σύγκρουση. Μεγάλη η αξία της ενσυναίσθησης.» «Σήμερα φάνηκε καθαρά ότι το κουκλοθέατρο συνέβαλε στην ακόμη πιο μεγάλη συνολική καλλιέργεια των παιδιών και στην ενσυναίσθηση μεταξύ τους. Τα παιδιά έμπαιναν στη θέση του άλλου, καταλαβαίνοντας και δικαιολογώντας κάποιες συμπεριφορές. Με αυτό τον τρόπο γνώρισαν πως σκέφτονται οι άλλοι, γιατί οδηγήθηκαν σε αυτές τις συμπεριφορές, ποιοι ήταν οι λόγοι που χρησιμοποίησαν αυτές τις μορφές βίας.... ».

Επίσης, στην ερώτηση [Σ12] σχετικά με το **αν το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και αν τα παιδιά μπόρκαν στη θέση του άλλου**, οι απαντήσεις τους έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον: ένα μόνο παιδί απάντησε: «όχι, δεν με ενδιαφέρει». Οι απαντήσεις όλων των άλλων συνοψίζονται «ναι πολλές φορές», «ναι αλλά και πάλι δε συμφώνησα μαζί του», «ναι γιατί κατάλαβα γιατί συμπεριφέρεται έτσι» και «ναι τον συμπάθησα στο τέλος». Στην ερώτηση [Σ16] σχετικά με το **αν μέσα από τις παρεμβάσεις τα παιδιά έμαθαν περισσότερο το ένα για το άλλο**, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν στην πλειοψηφία τους καταφατικές όπως: «Ναι, κάποια πράγματα που δεν ήξερα», «Ναι, και έτσι ξέρω τι τους αρέσει και τι όχι», «Ναι πάρα πολλά», αν και υπήρχε και η απάντηση παιδιού: «όχι, τα ήξερα όλα!».

• Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων

Από το ΕΗ προκύπτει ότι η αποτελεσματική έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων αποτέλεσε κομβικό σημείο στη διαχείριση των συγκρούσεων, καθώς τα μέρη όταν κατάφερναν να εκφραστούν με τρόπο κατανοητό και ειλικρινή, τελικά απέφευγαν την άσχημη εξέλιξη της σύγκρουσης και η αρχική εκδήλωση της σύγκρουσης περιοριζόταν σε δημιουργικά πλαίσια. Αντίθετα, όταν τα μέρη αδυνατούσαν να προβάλουν σκέψεις και συναισθήματα, το είδος της σύγκρουσης αλλά και τα συναισθήματα που εκδηλώνονταν εντεινόταν, κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης με αποτέλεσμα αυτή να κορυφώνεται δυσάρεστα.

(Κ.Φ.): «Κατανόησαν οι μαθητές, μέσα από το πρόγραμμα, την μεγάλη σημασία της έκφρασης των συναισθημάτων τους. Έχει σημασία να ακούνε τους άλλους αλλά και

να εξηγούν αυτά που οι άλλοι δεν είναι σε θέση να καταλάβουν.», «...Μέσα από τη διαδικασία των ρόλων, γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του, δυναμώνει την αυτοπεποίθηση του, εκφράζεται άφοβα, λέει αυτό που πιστεύει για τον άλλον, ακόμη κι αν είναι σκληρό, λέει αλήθειας, που αλλιώς δεν θα τις έλεγε, γιατί μιλάει η κούκλα».

Από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση [Σ11] της συνέντευξης σχετικά με το αν μπόρεσαν να προβάλλουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους, οι απαντήσεις επικυρώνουν την υπόθεση. Συγκεκριμένα σημειώνονται οι κάτωθι απαντήσεις: «Ναι, μέσα από το παιχνίδι.», «Πριν αηδίαζα αλλά μετά ενωθήκαμε.», «Μοιράστηκα συναισθήματα και μυστικά.», «Ναι έγινα πιο ευαίσθητη», «Εμπιστευτήκαμε μυστικά», «Ναι, γιατί καταβαίνεις περισσότερα». Ωστόσο, σημειώνεται και η αρνητική απάντηση που δόθηκε από παιδί «Όχι γιατί δε με ενδιαφέρει».

• Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού

Από το ΕΗ προκύπτει ότι τα παιδιά μέσω των παρεμβάσεων αναγνώριζαν συναισθήματα και βοηθήθηκαν ως προς την κατανόηση του εαυτού τους. Το κουκλοθέατρο δημιούργησε έναν φανταστικό κόσμο, που επέτρεψε στα παιδιά να αναστοχάζονται και να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους αλλά και τις περιβάλλουσες καταστάσεις. Μέσα από τους ρόλους των κουκλο-ηρώων και των ιστοριών, που οι κούκλες «αφηγήθηκαν», τα παιδιά ταυτίστηκαν με χαρακτήρες και καταστάσεις, και αντιλήφθηκαν σε τρίτο πρόσωπο τα συναισθήματα που κυριαρχούσαν, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και δικά τους αντίστοιχα συναισθήματα και να κατανοήσουν καλύτερα και τον εαυτό τους.

(Κ.Φ): «Μέσα από το κουκλοθέατρο, τα παιδιά δημιούργησαν, εξελίχθηκαν κι αναστοχάστηκαν στο φανταστικό κόσμο και αντιλήφθηκαν καλύτερα τον εαυτό τους και τους φίλους τους», «Το κουκλοθέατρο συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης», «Τα παιδιά μέσα από του ρόλους των κούκλων τους προσδιόριζαν και καταλάβαιναν τον εαυτό τους, θέτοντας διάφορα ερωτήματα όπως: ποιος είναι, γιατί φέρεται έτσι, γιατί επιτρέπει να του φέρονται έτσι, τι θα έπρεπε να κάνει για να πετύχει κάποιο στόχο.», «Σήμερα μέσω του το κουκλοθέατρου καλλιεργήθηκε κυρίως η αυτοαντίληψη του ατόμου. Μέσα από τη διαδικασία των ρόλων που έπαιζαν, τα παιδιά γνώρισαν ακόμη καλύτερα τον εαυτό τους, δυναμώθηκε η αυτοπεποίθηση τους, εκφράστηκαν άφοβα, έλεγαν αυτό που πίστευαν ο ένας για τον άλλο, ... είπαν αλήθειες, που αλλιώς δεν θα τις έλεγαν, γιατί μιλούσαν οι κούκλες...», «Σήμερα μέσα από τους ρόλους τα παιδιά ανοίχτηκαν,

ξεδίπλωσαν την προσωπικότητα τους, γνώρισαν τον εαυτό τους...», «Σήμερα στην ομάδα, μέσα από παιχνίδια απόψεων και συναισθημάτων, τα παιδιά αναπροσδιορίστηκαν περισσότερο, θέλησαν να μάθουν πως μπορεί να γίνει κάποιος καλύτερος, αγαπητός στους διπλανούς του, να εκτιμά τους άλλους και να εκτιμά ο ίδιος τον εαυτό του.» «Από τη σημερινή δραματοποίηση πέρασε το μήνυμα ότι εάν εκτιμούμε τους εαυτούς μας εκτιμούμε και τους άλλους. Μέσα από την ομάδα και μέσω του ρόλου αναπτύσσονται εσωτερικές διεργασίες και δεξιότητες που το άτομο οδηγείται σε αυτογνωσία...».

Από τις συνεντεύξεις των παιδιών προέκυψαν **συγκεκριμένα συναισθήματα, που κατάφεραν να αναγνωρίσουν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων [Σ7]** και είναι αυτά της χαράς, της ευχαρίστησης, της λύπης, του θυμού, της αγάπης, της συμπάθειας, της αντιπάθειας, του φόβου, της μοναξιάς, της αγανάκτησης, της αδικίας, της οργής, του μίσους και της χαρμολύπης. Τέλος, σχετικά με το **αν το κουκλοθέατρο βοήθησε στο να κατανοήσουν τα παιδιά καλύτερα τον εαυτό τους [Σ.9]** εκείνα απάντησαν καταφατικά και μάλιστα, αποσαφήνισαν στις απαντήσεις τους τι ακριβώς έμαθαν: «κατάλαβα ότι πιο πολύ θέλουμε να είμαστε κοντά στους φίλους μας», «κατάλαβα ότι θέλω να είμαστε όλοι καλά», «κατάλαβα ότι δεν θέλω να τσακόνομαι συνέχεια».

- **Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων -προβληματισμός**

Από το ΕΗ προκύπτει ότι η εκδήλωση των έντονα δυσάρεστων συγκρούσεων των παιδιών ήταν το αποτέλεσμα της αδυναμίας τους, επιπλέον, και για εξεύρεση εναλλακτικών προσεγγίσεων και λύσεων στα προβλήματα και τις διαφωνίες τους. Μέσω του κουκλοθεάτρου υπήρξε έντονη φαντασία και προβληματισμός μέσα από την αναπαράσταση ιστοριών και καταστάσεων, που ερέθιζαν θετικά τη νοητική λειτουργία των παιδιών. Μέσα από τις παρεμβάσεις τα αντιπαρατιθέμενα μέρη κατάφεραν να αποκτήσουν σχετική ευελιξία στην αναζήτηση και εύρεση εναλλακτικών λύσεων ενός προβλήματος, μέσω του κριτικού προβληματισμού πάνω σε αυτό. Κατάφεραν, τις περισσότερες φορές, να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα κάθε σύγκρουση που δραματοποιούσαν, σε σχέση πάντοτε με το πώς είχε εξελιχτεί πριν, αφού προτείνονταν τουλάχιστον 3 διαφορετικοί, συνήθως επιτυχέστεροι, τρόποι διαχείρισης.

Κοινά ήταν και τα συμπεράσματα και από την κριτική-φίλη: **(Κ.Φ.):** «Το κουκλοθέατρο συνέβαλε, επίσης, στον εμπλουτισμό εναλλακτικών λύσεων, γιατί μέσα από

το ρόλο λειτούργησε περισσότερο η φαντασία, το συναίσθημα, η λογική και τα παιδιά εκφράστηκαν ελεύθερα», «Σήμερα δημιουργήθηκε ένας έντονος μηχανισμός προβληματισμού για ανεύρεση εναλλακτικών λύσεων σε σύγκρουση που δεν υποχωρεί κανένα από τα δυο μέρη», « Στις παρεμβάσεις, κάθε παιδί υποδύομενο ρόλους εξελίσσει τη φαντασία του, αποκτά γνώσεις, αναπτύσσει τη λεκτική του ικανότητα, προβληματίζεται και ψάχνει λύσεις επιθυμητές...»

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις της συνέντευξης [Σ4 & Σ5] Στην ερώτηση [Σ.4]: *“Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων; Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανακαλύψατε περισσότερες εναλλακτικές λύσεις;”* απάντησαν στην πλειοψηφία τους θετικά: «Ναι, πολλές.», «Ναι, αλλά δεν συμφωνώ», «Πήρα το ρόλο του συμμαθητή μου και άκουσα τι είπε», «Έμαθα πως σκέφτεται ο άλλος και μου ήρθαν ιδέες». Ωστόσο, υπήρχε και μία απάντηση «Όχι». Ακολούθησε η ερώτηση [Σ5]: *“Αυτό είχε αξία όχι ή ναι και γιατί;”*, όπου απάντησαν περισσότερο επιφυλακτικά «Δε ξέρω», «Μάλλον», « Ναι, γιατί σκέφτηκα κι άλλα πράγματα.», «Ναι, ωραία ήταν». Και σε αυτήν την ερώτηση υπήρχε η απάντηση ενός παιδιού με «όχι».

• Αξιολόγηση παρεμβάσεων

Α΄ ΚΥΚΛΟΣ

Από το ΕΗ προκύπτει ότι στον πρώτο κύκλο των εργαστηρίων τα περισσότερα παιδιά ήταν ντροπαλά και επιφυλακτικά. Αρκετά παιδιά ανταποκρίνονταν διστακτικά στα σχόλια και τις προτάσεις της ερευνήτριας, ενώ ορισμένα, αρχικά, εκδήλωσαν άρνηση συμμετοχής. Υπήρχαν έντονες φανερές διαφωνίες, οι οποίες συχνά ξεσπούσαν σε νέες συγκρούσεις μεταξύ τους, ακόμη, και την ώρα των πρώτων εργαστηρίων. Χωρίζαν τους εαυτούς τους σε αυστηρές δυάδες (με την έννοια του «κολλητού» φίλου), και ούτε τα αγόρια ούτε τα κορίτσια επιθυμούσαν να έχουν επικοινωνία (λεκτική, σωματική, συναισθηματική) και συνεργασία μεταξύ τους.

Χαρακτηριστικά τα σχόλια των παιδιών: (Η.Π.): *«Δεν μου άρεσε τίποτα, και η κ. Ηλιόπη μου φέρθηκε άδικο όπως όλοι...»*, (Η.Π.): *«Την 1η φορά η συνάντηση με την κ. Ηλιόπη (ερευνήτρια) ήταν καταπληκτική. Εκείνη την μέρα γνωριστήκαμε, απαντήσαμε και τις ερωτήσεις και μετά παίξαμε διάφορα παιχνίδια. Μετά η κυρία Ηλιόπη μας είπε ότι την επόμενη φορά θα έρθει ένας κύριος από την Αργολίδα, κι εμείς αναρωτιόμασταν πώς*

ήταν.» **(Η.Π.):** «Όταν ήρθε η κυρία Ηλιόπη πέρασα τέλεια, παίζαμε μια κούκλα, δηλαδή τον κύριο από την Αργολίδα και πέρασα τέλεια. Μου άρεσαν όλα! Τέλος!», **(Η.Π.):** «Σήμερα, η συνάντηση με την κυρία Ηλιόπη δεν μου άρεσε και τόσο πολύ, γιατί ένα παιδί έκανε φασαρία και έτσι δεν μπορέσαμε να κάνουμε το εργαστήριο έτσι όπως έπρεπε και στεναχωρήθηκα πάρα πολύ.» **(Η.Π.):** «Δεν πέρασα ωραία γιατί εγώ δεν έχω φίλους. Πέρασα ωραία μόνο την ώρα που παίζω με τον κούκλο και θα γίνει ο καλύτερος μου φίλος...»

(ΚΦ): «Μερικοί μαθητές πριν το πρόγραμμα, αντιδρούσαν βίαια, σωματικά και λεκτικά. Είχαν καθημερινές συγκρούσεις κι αυτό δυσκόλευε τις προσωπικές τους σχέσεις, καθώς και τη μαθησιακή διαδικασία. Στις σχέσεις αυτές, το θύμα εκδήλωνε ψυχικές εντάσεις κυρίως με κλάμα και κραυγή. Η τάξη δε λειτουργούσε ως ομάδα. Με τα βιωματικά εργαστήρια σιγά-σιγά φαίνεται να αρχίζει μία μικρή βελτίωση των καταστάσεων. Όμως ακόμη και τώρα συμβαίνουν εντάσεις και διαφωνίες, και τα παιδιά δε συνεργάζονται με ευκολία...».

Β΄ ΚΥΚΛΟΣ

Από το ΕΗ προκύπτει ότι στο δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων παρατηρήθηκε πολύ γρήγορα, σχετικά, ότι στο παιχνίδι με τις κούκλες, τα παιδιά συμμετείχαν με θάρρος και ενθουσιασμό, βοηθώντας σημαντικά την εξέλιξη των στόχων των εργαστηρίων. Προς το τέλος του κύκλου οι στοχευμένες ασκήσεις της ΔΤΕ είχαν αρχίσει να έχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί τόσο με την ερευνήτρια όσο και με τη φύση του ΕΔ και του κουκλοθέατρου, με αποτέλεσμα να βελτιώνονται όλο και περισσότερο βασικά στοιχεία της παρέμβασης, όπως η κατανόηση, η συμμετοχή, η συνεργασία, η συνειδητοποίηση, η προσωπική έκφραση, η ενσυναίσθηση κ.τ.λ., ενώ παράλληλα υπήρχε έντονος ενθουσιασμός και προσμονή για κάθε εργαστήριο.

(Η.Π.): «Την 5η φορά η συνάντηση με την κυρία Ηλιόπη ήταν και πάλι καταπληκτική...», **(Η.Π.):** «Το εργαστήρι μ' άρεσε πολύ γιατί φτιάξαμε κούκλες και παίζαμε παιχνίδια, όπως 'γάτες και ποντικούς', να περπατάμε και να βρίσκουμε ένα ζευγάρι. Ελπίζω να είναι χαρούμενη η κυρία Λιόπη και όλα τα παιδιά...», **(Η.Π.):** «Μου άρεσαν όλα γιατί ήταν διασκεδαστικά. Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια και μου άρεσαν όλα γιατί μιλάγαμε και το εργαστήρι με τις κούκλες. Μου άρεσαν όλα!», **(Η.Π.):** «Μου φάνηκε φανταστικά, μου άρεσαν πάρα πολύ τα παιχνίδια, που παίζαμε, κρίμα που τελειώσαμε τόσο γρήγορα.» **(Η.Π.):** «Ανυπομονώ κάθε φορά να κάνουμε το εργαστήρι, και στενοχωριέμαι πολύ γιατί τελειώνει γρήγορα...»

Αντίστοιχα σχόλια και από την κριτική-φίλη: **(ΚΦ):** «Με τα εργαστήρια τα παιδιά σιγά - σιγά συνεργάζονται περισσότερο από πριν», «Σήμερα στη δραματοποίηση της σύγκρουσης βοηθούσε ο ένας τον άλλον για να βρεθεί λύση στο πρόβλημα, ανέπτυσαν περισσότερη λεκτική ικανότητα απ' ότι στην αρχή, και άρχισαν, ουσιαστικότερα, ο ένας να μπαίνει στη θέση του άλλου», «Μέσα από τους ρόλους στο κουκλοθέατρο, το λεκτικό παιχνίδι και τους διαλόγους, αναπτύσσουν περισσότερο τη δημιουργική τους σκέψη, την κριτική σκέψη τους και έχουν δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον που τους δίνει επιπλέον, μεγάλη χαρά και χαλαρότητα...». «Παρατηρείται ότι τώρα διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα τους, και τα θετικά και τα αρνητικά, λυτρώνονται και αποκαλύπτουν ό,τι τους απασχολεί. Έτσι, βρίσκουν μέσα από τη διαδικασία του ρόλου, πιθανές λύσεις είτε με αυστηρό είτε με γλυκό λόγο...», «Κάθε φορά έχουν μεγάλη προσμονή να γίνει το εργαστήριο. Το περιμένουν όλη την εβδομάδα με μεγάλη χαρά...».

Γ' ΚΥΚΛΟΣ

Από το **ΕΗ** προκύπτει ότι στον τρίτο και τελευταίο κύκλο της έρευνας δράσης, τα παιδιά βελτιώθηκαν ακόμη περισσότερο σχετικά με τους άξονες εστίασης. Όλα εξελίχτηκαν ομαλά σύμφωνα με τους σχεδιασμένους στόχους της παρέμβασης, χωρίς απρόοπτα. Το τελευταίο εργαστήριο ήταν συγκινητικό από κάθε πλευρά, καθώς τα παιδιά όχι μόνο δραματοποίησαν μία υποθετική σύγκρουση, εφαρμόζοντας αυθόρμητα όλα τα στάδια μιας εποικοδομητικής διαχείρισης, αλλά κατά τη διάρκεια των ασκήσεων έδειξαν βελτίωση των σχέσεων με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Στον τελευταίο μας αναστοχασμό εκφράστηκαν ιδιαιτέρως ενθαρρυντικά ως προς την θετική τους εξέλιξη, όπως: **(ΗΑ):** «*τόρα έχω πιο πολλούς φίλους*», «*αυτό που άρεσε πιο πολύ ήταν που πρώτη φορά παίζαμε όλοι μαζί χωρίς να τσακωνόμαστε αληθινά, αλλά στα ψέματα...*», «*όταν παίζαμε τη σύγκρουση μου κατάλαβα γιατί ο συμμαθητής μου νιώθει έτσι για μένα...*», «*είναι καταληκτικό το παιχνίδι με τις κούκλες, αφού μπορούν να κάνουν ό,τι θέλουν, χωρίς να τις μαλώνουν*», «*τόρα δε φοβάμαι να πω αυτά που νιώθω...*».

Στο ίδιο πλαίσιο, και τα τελευταία σχόλια των παιδιών στα ημερολόγια τους: **(Η.Π.):** «*Όλα τα εργαστήρια ήταν πολύ ωραία και πέρασα καταπληκτικά. Τόσο ωραία.*», **(Η.Π.):** «*Μακάρι να κρατούσε περισσότερο! Μου άρεσαν τα εργαστήρια. Οι κούκλες είναι πολύ ωραίες και θα παίζω όλη μέρα.*», **(Η.Π.):** «*Την τελευταία φορά ήταν καταπληκτική γιατί ένιωσα πάρα πολύ ωραία μετά από αυτό το τέλειο εργαστήριο!*», **(Η.Π.):** «*Αυτές τις μέρες που ερχόταν η κυρία Ηλιόπη πέρναγα πολύ ωραία, όμως, στεναχωρήθηκα που τελείωσε. Ελπίζω, να ξαναέρθει η κυρία Ηλιόπη. Πέρασα πολύ*

ωραία! Όμως, κάποια παιδιά δεν κάνανε ησυχία. Ελπίζω η κυρία Ηλιόπη να ξαναέρθει. Καλό Πάσχα κ.Ηλιόπη.»

Η κριτική φίλη αναφέρθηκε συχνά στις παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα τους με ιδιαίτερα θετικά σχόλια, καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αλλά και στο τέλος αξιολογώντας το πρόγραμμα, τόσο στις συζητήσεις κατ' ιδίαν με την ερευνήτρια, όσο και στο ημερολόγιο της, όπως: **(ΚΦ):** «Στα βιωματικά εργαστήρια δόθηκε έμφαση στη προαγωγή της συνεργασίας, της αυτοεκτίμησης στην ελεύθερης έκφρασης και στον σεβασμό προς τους άλλους, καθώς και στη συνειδητοποίηση συναισθημάτων και καταστάσεων. Έτσι, αναχαιτίστηκε η βία, ομαλοποιήθηκε η συμπεριφορά της ομάδας, αναπτύχθηκε η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων κι άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων». «Με τα εργαστήρια διαχείρισης των συγκρούσεων βελτίωσαν τη συμπεριφορά τους όλοι οι μαθητές και κυρίως όσοι δημιουργούσαν προβλήματα και προκλήσεις προς τ' άλλα παιδιά. Το κουκλοθέατρο συνέβαλε, επίσης, στην καλύτερη καλλιέργεια και την ενσυναίσθηση. Τα παιδιά έμπαιναν στη θέση του άλλου, καταλαβαίνοντας και δικαιολογώντας κάποιες συμπεριφορές. Με αυτό τον τρόπο γνώρισαν πως σκέφτονται οι άλλοι, γιατί οδηγήθηκαν σε αυτές τις συμπεριφορές, ποιοι ήταν οι λόγοι που χρησιμοποίησαν αυτές τις μορφές βίας...», «Εν κατακλείδι, αξιολογώντας τη συμπεριφορά των μαθητών μετά το πρόγραμμα υπήρξε σημαντική εξέλιξη και μεγάλη βελτίωση στον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων στη διαχείριση των συναισθημάτων, κυρίως του θυμού τους. Τους δόθηκε η ευκαιρία να εκφραστούν αβίαστα κι ανέπτυξαν την αυτοαντίληψη τους, καλλιέργησαν την αυτοεκτίμηση τους έμπαιναν ο ένας στη θέση του άλλου με στόχο τη δημιουργική διαχείριση των συγκρούσεων», «Οι μαθητές περίμεναν με χαρά κι ανυπομονησία την ερευνήτρια-εμπυυχώτρια κ. Ηλιόπη Θρασανιώτη που με την προσωπικότητα και τις γνώσεις της, κέρδισε τα παιδιά αλλά και τους μετέδωσε γνώσεις και τρόπους συμπεριφορών, που θα τους ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή. Δεν θα ξεχάσουν αυτή τη συνάντηση ποτέ!»

Ενθαρρυντικά για τη συνολική αξιολόγηση του προγράμματος ήταν και οι απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις τους που διεξήχθησαν στο τέλος του προγράμματος. Τα παιδιά ανέφεραν ότι μέσω των παρεμβάσεων προβληματίστηκαν περισσότερο για τις συγκρούσεις. Οι απαντήσεις τους στην ερώτηση “[Σ10]: **Προβληματίστηκατε περισσότερο για τις συγκρούσεις;**” είναι ενδεικτικές: «Ναι, πώς να τις αντιμετωπίσουμε και να μην τσακωνόμαστε.», «Ναι, να μην μαλώνουμε.», «Ναι, να λύνουμε τις διαφορές μας αλλιώς.», «Ναι, γιατί γίναμε ομάδα.», «Ναι, μπήκαμε στη θέση του άλλου.», «Ναι, πρέπει να έχουμε διαφορές χωρίς ζύλο.»

Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ερωτήθηκαν σχετικά με το **τι τους άρεσε περισσότερο** στις παρεμβάσεις [Σ20]. Μεταξύ των συχνότερων απαντήσεων ήταν: «Όταν φτιάξαμε τις κούκλες μας.», «Κάποια παιχνίδια που κάναμε.», «Όταν μαλώναμε στα ψέματα.», «Όταν έπαιζα με την κούκλα μου.», «Που ήμασταν μαζί.», «Όταν μιλάγαμε στον κύκλο.».

Για την πληρότητα της συλλογής των δεδομένων, ερωτήθηκαν, επίσης, σχετικά με το **τι τους άρεσε λιγότερο** και απάντησαν [Σ21]: «Όταν κάποια παιδιά φωνάζανε.», «Όταν κάποια παιδιά γκρινιάζανε.», «Ότι έπρεπε να περιμένω πολύ για να έρθει η σειρά μου να μιλήσω.», «Ότι ήταν λίγες φορές. Ήθελα κι άλλες.», «Που ήταν μόνο μία φορά την εβδομάδα, ήθελα κι άλλο...». Περαιτέρω, ερωτήθηκαν [Σ22] αν υπήρχε **κάτι που δεν τους άρεσε καθόλου** κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και απάντησαν: «Ναι, ένα παιδί», «Ναι, μερικά παιδιά.», «Όχι πέρασα πολύ ωραία», «Ναι, που είχαμε κανόνες (είχαν φτιαχτεί από όλους στην άσκηση της ιδεοθύελλας)», «Ήθελα να ήμασταν λιγότεροι» και «Όχι, όλα ήταν τέλεια».

Η ερώτηση [Σ23]: **“Τι θα θέλατε να μου πείτε που είναι πάρα πολύ σημαντικό για εσάς;”** παρήγαγε κρίσιμα συμπεράσματα, καθώς οι απαντήσεις των παιδιών διέφεραν σημαντικά. Ορισμένες από τις πιο συχνές απαντήσεις ήταν: «Ότι δεν έχω φίλους», «Ότι πολλές φορές νιώθω να με αδικούν», «Ότι πολλές φορές δε βρίσκω το δίκιο μου», «Ότι θέλω να έχω περισσότερους φίλους», «Ότι δεν σας ξεχάσουμε ποτέ», «Ότι είμαι πολύ χαρούμενη που σας γνώρισα» και «Ότι σας αγαπώ».

Προκειμένου να συνοψιστούν οι τελικές τους απόψεις για τις παρεμβάσεις τέθηκε η ερώτηση [Σ24] όπου ζητήθηκε να διατυπώσουν τη γνώμη τους σχετικά με το εάν ήταν **ευχαριστημένα ή δυσαρεστημένα με την ερευνήτρια** πράγμα που έκαναν και αυτοβούλως στα ημερολόγια τους. Στην συνέντευξη απάντησαν σχετικά με την ερευνήτρια ότι «Είστε πολύ καλή.», «Έχετε πολλές ιδέες για παιχνίδια.», «Ήσασταν τέλεια.», «Θέλουμε να ξαναέρθετε στο σχολείο μας.», «Δίνετε περισσότερο σημασία σε άλλα παιδιά και όχι σε μένα», «Σας αγαπάμε πολύ», και «Περάσαμε φοβερά μαζί σας». Και φυσικά υπήρχε η ερώτηση [Σ25]: **“Πώς θα θυμάστε αυτό το πρόγραμμα;”** Όπου τα παιδιά απάντησαν: «Με χαρά», «Πολύ ωραία. Περάσαμε πολύ ωραία», «Όμορφα», «Σαν ένα πολύ ευχάριστο πρόγραμμα», «Ότι περάσαμε πολύ ωραία μαζί και θέλω να το ξανακάνουμε» και «Με λύπη, αφού τέλειωσε».

3.3. Ποσοτική Ανάλυση Δεδομένων

Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση ενισχύονται και από την ποσοτική ανάλυση. Συγκεκριμένα, με το ίδιο εργαλείο μέτρησης στα ίδια παιδιά πριν και μετά την έρευνα δράσης, επιτύχαμε τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, επ' ωφελεία της θετικής αλλαγής της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αλλά και τον επανέλεγχο αξιοπιστίας της παρατήρησης με τη συσχέτιση των δύο ομάδων δεδομένων.

Το πρώτο και σημαντικότερο για την μετέπειτα εξέλιξη της έρευνας και της διασφάλισης της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, είναι ο υπολογισμός της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Παρότι ο συνηθισμένος δείκτης που χρησιμοποιείται είναι ο Cronbach's α (alpha), εντούτοις πρόσφατη βιβλιογραφία,²⁰⁷ προτείνει έναν πιο κατάλληλο δείκτη για ερωτηματολόγια, όπως της παρούσας έρευνας, τα οποία αποτελούνται από ερωτήσεις κλίμακας Likert, και είναι το Ordinal Coefficient Alpha. Καθώς έχουμε δύο ομάδες, την πειραματική και την ελέγχου και έξι άξονες στους οποίους εστίασαμε, υπολογίστηκε ο δείκτης αυτός για κάθε έναν από τους έξι άξονες και για κάθε μία από τις ομάδες, ακολουθώντας τη διαδικασία που περιγράφεται στο επιστημονικό άρθρο των Gadermann, Guhn και Zumbo.²⁰⁸ Για τον υπολογισμό του δείκτη, έγινε χρήση του λογισμικού R, καθώς ο δείκτης Ordinal Coefficient Alpha δεν υποστηρίζεται από το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Δοκιμασία εγκυρότητας του ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της αποτελεσματικότερης διαχείρισης των συγκρούσεων με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Ordinal Coefficient Alpha

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	Ordinal Coefficient Alpha
ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ- ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	0.81
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	0.7
ΠΡΟΒΟΛΗ ΣΚΕΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	0.65
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΑΥΤΟΥ	0.75

²⁰⁷ Bruno D. Zumbo, Anne M. Gadermann and Cornelia Zeisser, «Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales», *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 2007, σσ.21-27.

²⁰⁸ Anne M. Gadermann, Martin Guhn & Bruno D. Zumbo, « Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide», *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 2012, σσ.2-19.

ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΕΑΥΤΟΥ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	0.68
ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΕΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΛΥΣΕΩΝ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	0.73
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	
ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ- ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	0.67
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	0.4
ΠΡΟΒΟΛΗ ΣΚΕΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	0.56
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΑΥΤΟΥ	0.45
ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΕΑΥΤΟΥ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ	0.26
ΕΥΕΛΙΞΙΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΕΣΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΛΥΣΕΩΝ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ	0.44

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, κρίθηκαν απαραίτητες οι εξής συγκρίσεις, ώστε να διαπιστωθεί αν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ή όχι:

- των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν την εφαρμογή του προγράμματος,
- των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά την εφαρμογή του προγράμματος,
- των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (στο οποίο δε συμμετείχε) και τέλος,
- των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος (στο οποίο συμμετείχε).

Για την κατάλληλη επιλογή των στατιστικών τεστ, που θα πραγματοποιούσαν τις παραπάνω συγκρίσεις, δηλαδή, εάν θα επιλέγονταν παραμετρικά ή μη παραμετρικά κριτήρια, ήταν απαραίτητος ο έλεγχος της κατανομής που ακολουθούσαν οι υπό μελέτη μεταβλητές και συγκεκριμένα, αν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή ή όχι. Επειδή το δείγμα είναι μικρό, το τεστ που επελέγη ήταν του Shapiro-Wilk, που είναι κατάλληλο για μέγεθος δείγματος μικρότερο ή ίσο του 50. Το τεστ εφαρμόστηκε σε κάθε έναν από τους άξονες και σε κάθε μια από τις ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Όπως φαίνεται από τους πίνακες 2 και 3, μόνο ο άξονας «Συνειδητοποίηση –

αυτοέλεγχος» της ομάδας ελέγχου ακολουθεί προσεγγιστικά την κανονική κατανομή. Συνεπώς, για την πραγματοποίηση των συγκρίσεων, επελέγησαν μη παραμετρικά κριτήρια και συγκεκριμένα το τεστ Wilcoxon για τις συγκρίσεις των απαντήσεων των ομάδων πριν και μετά (δηλαδή τη σύγκριση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και αντίστοιχα των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου), καθώς ενδείκνυται για σύγκριση συσχετιζόμενων μεταξύ τους δειγμάτων και το τεστ Mann-Whitney U, που ενδείκνυται για σύγκριση ανεξάρτητων δειγμάτων. Κατ' εξαίρεση, επελέγη το τεστ Paired Samples T-Test για τη σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος της ομάδας ελέγχου, στον άξονα «Συνειδητοποίηση – αυτοέλεγχος».

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Έλεγχος κανονικής κατανομής για την πειραματική ομάδα

Tests of Normality			
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος	,879	36	,001
Συνεργασία	,862	36	,000
Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων	,824	36	,000
Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού	,930	36	,025
Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου	,845	36	,000
Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός	,854	36	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Έλεγχος κανονικής κατανομής για την ομάδα ελέγχου

Tests of Normality			
	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος	,939	32	,069
Συνεργασία	,905	32	,008

Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων	,739	32	,000
Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού	,835	32	,000
Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου	,714	32	,000
Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός	,779	32	,000

a. Lilliefors Significance Correction

ι. Σύγκριση απαντήσεων ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Για τη σύγκριση των δύο ομάδων, όπως προαναφέρθηκε, επελέγη το τεστ Mann-Whitney U, καθώς πρόκειται για ανεξάρτητα δείγματα, αφού αφορούν δύο διαφορετικά τμήματα της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου. Όπως φαίνεται κι από τους πίνακες 4 και 5, από το τεστ προέκυψε ότι στους 4 από τους 6 άξονες («Συνειδητοποίηση – αυτοέλεγχος», «Συνεργασία», «Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων», «Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου»), οι δύο ομάδες, η πειραματική και η ελέγχου, δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις απαντήσεις τους. Παρότι στους άλλους 2 άξονες («Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων», «Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων – προβληματισμός») προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, εντούτοις, λόγω του γεγονότος ότι στους δύο αυτούς άξονες, οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου ήταν πιο «θετικές» (μεγαλύτερη βαθμολογία στην κλίμακα Likert), αυτό παρείχε τη δυνατότητα για ακόμα καλύτερη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, αν στην αντίστοιχη σύγκριση των απαντήσεων των δύο ομάδων, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, παρατηρούνταν αντιστροφή του κλίματος.

Κατά συνέπεια, η «κατάσταση» των δύο ομάδων, πριν την εφαρμογή του προγράμματος ήταν αν όχι ιδανική, αρκετά καλή ώστε να μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα στη συνέχεια.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4 & 5. Σύγκριση απαντήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου με το τεστ Mann-Whitney U πριν την εφαρμογή του προγράμματος

Ranks

Group		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος	Γκρουπ ελέγχου	16	19,97	319,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	15,31	275,50
	Total	34		
Συνεργασία	Γκρουπ ελέγχου	16	17,78	284,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	17,25	310,50
	Total	34		
Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων	Γκρουπ ελέγχου	16	20,78	332,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	14,58	262,50
	Total	34		
Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού	Γκρουπ ελέγχου	16	18,47	295,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	16,64	299,50
	Total	34		
Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου	Γκρουπ ελέγχου	16	18,03	288,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	17,03	306,50
	Total	34		
Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός	Γκρουπ ελέγχου	16	20,84	333,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	14,53	261,50
	Total	34		

Test Statistics^a

	Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος	Συνεργασία	Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων	Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού	Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου	Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός
Mann-Whitney U	104,500	139,500	91,500	128,500	135,500	90,500
Wilcoxon W	275,500	310,500	262,500	299,500	306,500	261,500
Z	-1,414	-,166	-2,007	-,554	-,330	-2,131
Asymp. Sig. (2-tailed)	,157	,868	,045	,579	,742	,033

Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,175 ^b	,878 ^b	,070 ^b	,597 ^b	,772 ^b	,064 ^b
--------------------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

a. Grouping Variable: Group

b. Not corrected for ties.

ii. Σύγκριση απαντήσεων ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Όπως και στην προηγούμενη ενότητα, έτσι κι εδώ, επελέγη το τεστ Mann-Whitney U, καθώς και πάλι θα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι απαντήσεις των δύο διαφορετικών ομάδων. Όπως φαίνεται κι από τους πίνακες 6 και 7, από το τεστ προέκυψε ότι και στους 6 άξονες, οι δύο ομάδες, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στις απαντήσεις τους, με τις απαντήσεις της πειραματικής ομάδας να είναι –αρκετά- πιο «θετικές». Με άλλα λόγια, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, η πειραματική ομάδα δείχνει να διαχειρίζεται πολύ αποτελεσματικότερα τις συγκρούσεις, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, που δεν παρακολούθησε το πρόγραμμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6 & 7. Σύγκριση απαντήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου με το τεστ Mann-Whitney U μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Ranks

Group	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος	Γκρουπ ελέγχου	9,56	153,00
	Γκρουπ πειραματικό	24,56	442,00
	Total	34	
Συνεργασία	Γκρουπ ελέγχου	11,56	185,00
	Γκρουπ πειραματικό	22,78	410,00
	Total	34	
Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων	Γκρουπ ελέγχου	13,69	219,00
	Γκρουπ πειραματικό	20,89	376,00
	Total	34	
Αναγνώριση	Γκρουπ ελέγχου	10,59	169,50

συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού	Γκρουπ πειραματικό	18	23,64	425,50
	Total	34		
Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου	Γκρουπ ελέγχου	16	10,75	172,00
	Γκρουπ πειραματικό	18	23,50	423,00
	Total	34		
Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων – προβληματισμός	Γκρουπ ελέγχου	16	9,91	158,50
	Γκρουπ πειραματικό	18	24,25	436,50
	Total	34		

Test Statistics^a

	Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος	Συνεργασία	Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων	Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού	Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου	Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός
Mann-Whitney U	17,000	49,000	83,000	33,500	36,000	22,500
Wilcoxon Signed Rank Z	153,000	185,000	219,000	169,500	172,000	158,500
Z	-4,506	-3,425	-2,448	-3,929	-4,056	-4,665
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,001	,014	,000	,000	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000 ^b	,001 ^b	,036 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b

a. Grouping Variable: Group

b. Not corrected for ties.

iii. Σύγκριση απαντήσεων ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Εδώ επελέγη το τεστ Paired Samples T Test για τον πρώτο άξονα («Συνειδητοποίηση – αυτοέλεγχος») και το τεστ Wilcoxon Signed Ranks Test για τους υπόλοιπους πέντε, καθώς θα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι απαντήσεις της ίδιας ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Δεν επρόκειτο, δηλαδή, για ανεξάρτητα δείγματα. Όπως φαίνεται κι από τους πίνακες 8, 9, 10 και 11, από το τεστ προέκυψε ότι, στους 2 από τους 6 άξονες («Συνειδητοποίηση – αυτοέλεγχος» και «Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων»), οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος). Μάλιστα και στους δύο άξονες, οι απαντήσεις της ομάδας ελέγχου αποκαλύπτουν μια «επιδείνωση» των μελών της, καθώς οι απαντήσεις μετά από το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε κατά την εφαρμογή του προγράμματος (στην άλλη ομάδα) ήταν πιο «αρνητικές» σε σχέση με πριν (πίνακες 8, 10). Στους άλλους 4 άξονες, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις. Με άλλα λόγια, στο διάστημα που μεσολάβησε κατά την εφαρμογή του προγράμματος στην πειραματική ομάδα, η ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με τις απαντήσεις της, όχι μόνο δε βελτίωσε καθόλου τις ικανότητες-δεξιότητες της για τη διαχείριση των συγκρούσεων, αλλά αντιθέτως, σε κάποιους άξονες παρουσίασε και επιδείνωση.

ΠΙΝ. 8 & 9. Σύγκριση απαντήσεων ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος με το τεστ Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics ^a

	Συνεργασία - META - Συνεργασία - ΠΡΙΝ	Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων ν - META - Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων ν - ΠΡΙΝ	Αναγνώριση συναισθημάτων ν και κατανόηση εαυτού - META - Αναγνώριση συναισθημάτων ν και κατανόηση εαυτού - ΠΡΙΝ	Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - META - Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - ΠΡΙΝ	Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός - META - Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός - ΠΡΙΝ
Z	-,359 ^b	-2,000 ^b	-,577 ^b	-,447 ^b	-1,508 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	,720	,046	,564	,655	,132
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on positive ranks.					

Ranks					
	N		Mean Rank	Sum of Ranks	
Συνεργασία - META - Συνεργασία - ΠΡΙΝ	Negative Ranks		5 ^d	4,10	20,50
	Positive Ranks		3 ^e	5,17	15,50
	Ties		8 ^f		
	Total		16		

Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων - META - Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	4 ^g	2,50	10,00
	Positive Ranks	0 ^h	0,00	0,00
	Ties	12 ⁱ		
	Total	16		
Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού - META - Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	5 ^j	5,40	27,00
	Positive Ranks	4 ^k	4,50	18,00
	Ties	7 ^l		
	Total	16		
Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - META - Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	3 ^m	3,00	9,00
	Positive Ranks	2 ⁿ	3,00	6,00
	Ties	11 ^o		
	Total	16		
Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός - META - Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	6 ^p	4,67	28,00
	Positive Ranks	2 ^q	4,00	8,00
	Ties	8 ^r		
	Total	16		

ΠΙΝΑΚΑΣ 10 & 11. Σύγκριση απαντήσεων ομάδας ελέγχου στον άξονα «Συνειδητοποίηση – αυτοέλεγχος» πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος, με το τεστ Paired Samples T Test

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος - ΠΡΙΝ	2,53	16	,826	,207
Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος - ΜΕΤΑ	2,2813	16	,75208	,18802

Paired Samples Test

	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος - ΠΡΙΝ - Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος - ΜΕΤΑ	,25000	,31623	,07906	,08149	,41851	3,162	15	,006

iv. Σύγκριση απαντήσεων πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Εδώ επελέγη το τεστ Wilcoxon Signed Ranks Test και για τους έξι άξονες, καθώς κανένας τους δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή και, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, θα συγκρίνονταν μεταξύ τους οι απαντήσεις της ίδιας ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Όπως φαίνεται κι από τους πίνακες 12 και 13, από το τεστ προέκυψε ότι, σε όλους τους 6 άξονες οι απαντήσεις της

πειραματικής ομάδας διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, (πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος). Είναι φανερό ότι, σε όλους τους άξονες, οι απαντήσεις της ομάδας αποκαλύπτουν μια σαφέστατη «βελτίωση» των μελών της, καθότι οι απαντήσεις τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν αρκετά πιο «θετικές» σε σχέση με πριν (μεγαλύτερη βαθμολογία στην κλίμακα Likert). Με άλλα λόγια, στο διάστημα που μεσολάβησε κατά την εφαρμογή του προγράμματος, η πειραματική ομάδα, σύμφωνα με τις απαντήσεις της, βελτίωσε κατά πολύ τις ικανότητες-δεξιότητές της για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12 & 13. Σύγκριση απαντήσεων πειραματικής ομάδας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος με το τεστ Wilcoxon Signed Ranks

Ranks				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος - META - Συνειδητοποίηση - αυτοέλεγχος - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0 ^a	0,00	0,00
	Positive Ranks	18 ^b	9,50	171,00
	Ties	0 ^c		
	Total	18		
Συνεργασία - META - Συνεργασία - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	1 ^d	4,00	4,00
	Positive Ranks	14 ^e	8,29	116,00
	Ties	3 ^f		
	Total	18		
Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων - META - Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0 ^g	0,00	0,00
	Positive Ranks	12 ^h	6,50	78,00
	Ties	6 ⁱ		
	Total	18		
Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού - META - Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0 ^j	0,00	0,00
	Positive Ranks	16 ^k	8,50	136,00
	Ties	2 ^l		
	Total	18		
Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - META - Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου - ΠΡΙΝ	Negative Ranks	0 ^m	0,00	0,00
	Positive Ranks	14 ⁿ	7,50	105,00
	Ties	4 ^o		
	Total	18		
Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων -	Negative Ranks	0 ^p	0,00	0,00
	Positive Ranks	16 ^q	8,50	136,00

προβληματισμός - META - Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός – ΠΡΙΝ	Ties	2 ^f		
	Total	18		

Test Statistics ^a					
	Συνεργα σία - META - Συνεργα σία - ΠΡΙΝ	Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων - META - Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων - ΠΡΙΝ	Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού - META - Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού - ΠΡΙΝ	Τοποθέτησ η εαυτού στη θέση του άλλου - META - Τοποθέτησ η εαυτού στη θέση του άλλου - ΠΡΙΝ	Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός - META - Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων - προβληματισμός - ΠΡΙΝ
Z	-3,776 ^b	-3,231 ^b	-3,217 ^b	-3,546 ^b	-3,416 ^b
Asymp. Sig. (2- tailed)	,000	,001	,001	,000	,001
a. Wilcoxon Signed Ranks Test					
b. Based on positive ranks.					

Συμπερασματικά, η στατιστική ανάλυση μας παρείχε απαντήσεις και στα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει. Από τη σύγκριση των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ελέγχου, προκύπτει ότι αυτές ξεκίνησαν από την ίδια αφετηρία στους περισσότερους άξονες και μάλιστα, σε μερικούς άξονες η ομάδα ελέγχου έδειχνε να βρίσκεται σε καλύτερη κατάσταση. Εντούτοις, μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων με τα στοχευμένα εργαστήρια στην πειραματική ομάδα, αυτή παρουσίασε στατιστικά και ποσοτικά σημαντική βελτίωση και στους 6 άξονες, ενώ αντίθετως η ομάδα ελέγχου όχι μόνο έδειξε στασιμότητα στους περισσότερους άξονες, αλλά σε κάποιους μάλιστα, παρουσίασε και επιδείνωση. Συγκεκριμένα, από τη στατιστική-ποσοτική ανάλυση προκύπτει ότι:

- Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότερης διαχείρισης των τριβών ή των εντάσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας και στους 6 άξονες, ενώ αντίθετα δεν παρατηρήθηκε το ίδιο στην ομάδα ελέγχου. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν η εφαρμογή των παρεμβάσεων της έρευνας δράσης

στην πειραματική ομάδα, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η οποία δε συμμετείχε.

- Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων, που κυριαρχούν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, καθώς παρατηρήθηκε βελτίωση της πειραματικής ομάδας στον άξονα «Συνειδητοποίηση-αυτοέλεγχος» μετά την παρακολούθηση του προγράμματος της έρευνας, ενώ στην ίδια χρονική περίοδο, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε επιδείνωση στο συγκεκριμένο άξονα.
- Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα, καθώς παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας στους άξονες «Προβολή σκέψεων και συναισθημάτων» και «Αναγνώριση συναισθημάτων και κατανόηση εαυτού», ενώ αντίθετα η ομάδα ελέγχου παρουσίασε επιδείνωση στον πρώτο άξονα και στασιμότητα στον δεύτερο.
- Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της επικοινωνίας, με στόχο τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση, καθώς παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας στους άξονες «Συνεργασία» και «Τοποθέτηση εαυτού στη θέση του άλλου» (ενσυναίσθηση), ενώ αντίθετα η ομάδα ελέγχου έμεινε στάσιμη και στους δύο αυτούς άξονες.
- Τέλος, το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ευελιξία αναζήτησης, εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων, καθώς παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της πειραματικής ομάδας στον άξονα «Ευελιξία αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων – προβληματισμός», ενώ αντίθετα η ομάδα ελέγχου παρέμεινε στάσιμη.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

4.1. Συζήτηση.

Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει συμφωνία με την επιστημονική θεώρηση και πλήρης ταύτιση αφενός με τα ευρήματα των προϋπάρχουσων ερευνών και αφετέρου με όλες τις ερευνητές υποθέσεις της παρούσας, καθώς επαληθεύονται, όπως αναφέρεται στην επόμενη ενότητα.

Η θεματική «ομπρέλα» αφορά στη συμβολή του ΕΔ μέσω της εφαρμογής των τεχνικών και των εργαλείων του, όπως το κουκλοθέατρο, και ειδικότερα, ο ρόλος που διαδραματίζει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων των παιδιών σχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατατείνουν στο ότι η ΔΤΕ μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό παράγοντα στην κοινωνική αγωγή των παιδιών σχολικής ηλικίας, καθώς επιτρέπει στα παιδιά τη μάθηση, μέσα από μια δημιουργική διαδικασία αναβίωσης των προσωπικών τους εμπειριών ζωής. Στη σχετική έρευνα της Hamre²⁰⁹ εντοπίζονται ίδια συμπεράσματα, με την παρούσα έρευνα. Ομοίως και σε αυτήν του Τσιάρα,²¹⁰ επισημαίνοντας, επίσης, ότι τα παιδιά μέσα από τη ΔΤΕ αποκτούν την αίσθηση της ευθύνης για τις πράξεις τους.

Όσον αφορά στη συμβολή του ΕΔ, ειδικά, στη διαχείριση των συγκρούσεων, από την παρούσα έρευνα επικυρώνονται τα ευρήματα των υπαρχόντων ερευνών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το κουκλοθέατρο λειτουργεί ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης των συγκρούσεων στη ΣΚΖ, καθώς πρόκειται για μια δημιουργική, βιωματική, διαδραστική και αλληλεπιδραστική δραστηριότητα, μέσω της οποίας τα παιδιά κατανοούν τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Ταυτόχρονα, αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, και ικανότητα αντίληψης της συναισθηματικής του κατάστασης, συνειδητοποιώντας τα χαρακτηριστικά του εαυτού τους και αναπτύσσοντας ελευθερία, αλλά και έλεγχο στην συναισθηματική τους έκφραση. Καταφέρνουν, δηλαδή, να εκφράσουν άφοβα τα θετικά αλλά και τα αρνητικά τους συναισθήματα, μαθαίνοντας νέους τρόπους. Επιπλέον, μέσα από τις κουκλοθεατρικές πρακτικές, όπου επιτρέπεται η αληθινή και άνευ περιορισμών

²⁰⁹ Η Hamre ως καθοριστικό παράγοντα στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή του παιδιού επισημαίνει το εκπαιδευτικό εργαλείο του κουκλοθέατρου, ειδικότερα, καθώς το τελευταίο αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Βλ. Ida Hamre, *Learning through animation theatre*, ό.π., 2004.

²¹⁰ Ο Τσιάρας επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό δράμα δημιουργεί γόνιμο έδαφος για την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των παιδιών, τα οποία αναπτύσσουν πίστη στις δικές τους δυνατότητες και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, διατηρώντας μια ποιότητα στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Βλ. Asterios Tsiaras, «Enhancing school-aged children's social competence through educational drama», ό.π., σσ.65-90.

επικοινωνία, και την ίδια στιγμή θωρακίζεται η ομαδικότητα, αξιοποιείται η ανάγκη του «συν-ανήκειν», προάγοντας την κατανόηση, την αποδοχή και τη συνεργασία με τους άλλους και συνάμα ενισχύεται η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου-ενσυναίσθησης. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αξιοποιούν και αναπτύσσουν την ευρηματικότητα, το συνδυασμό γνώσεων και δεξιοτήτων και τη φαντασία τους, ωθώντας τους σε εφευρέσεις καταστάσεων. Με τις δεξιότητες αυτές, τα παιδιά καταφέρνουν να αναζητήσουν και να εξεύρουν από κοινού εναλλακτικές λύσεις, προβληματιζόμενα πάνω στα κοινά ζητήματα που αντιμετωπίζουν, με αποτέλεσμα να μπορούν αποτελεσματικότερα να διαχειριστούν μια σύγκρουση.

Στην έρευνα του ο Τσιάρας²¹¹ καταλήγει σε παρόμοια συμπεράσματα και διαπιστώνει τη συμβολή της ΔΤΕ στη διαχείριση των συγκρούσεων, τονίζοντας ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης. Συμφωνία υπάρχει, επίσης, ειδικότερα, για τη συμβολή του κουκλοθέατρου στη διαχείριση συγκρούσεων, με τις έρευνες των Taylor, Andrews, Callaway & Kear,²¹² που επισημαίνουν τις καινοτόμες, πολυαισθητηριακές και πολύτεχνες παιδαγωγικές πρακτικές μέσω του κουκλοθέατρου. Αντίστοιχη συμφωνία πιστοποιείται τόσο με την έρευνα της Goldstein,²¹³ η οποία χαρακτηριστικά σημειώνει ότι μέσω του κουκλοθέατρου επέρχεται αυτό που η ίδια διατυπώνει ως «αυτορρυθμισμό συναισθημάτων», όσο και με την Άλκηστις,²¹⁴ η οποία επισημαίνει ότι το κουκλοθέατρο δημιουργεί «δραματοποιημένες καταστάσεις», μέσω των οποίων προάγεται η αυτοαντίληψη και η κατανόηση των άλλων με αποτέλεσμα την αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών, συμπέρασμα που βρίσκει σύμφωνους και τους Gail & Strain,²¹⁵ οι οποίοι κάνουν λόγο για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού μέσω του κουκλοθέατρου εφαρμόζεται μία αποτελεσματική μέθοδος διαχείρισης των συγκρούσεων.

²¹¹ Αστέριος Τσιάρας, «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη», ό.π., σσ.326-340.

²¹² Οι Taylor, Andrews, Callaway & Kear, βρίσκουν ότι η τέχνη του κουκλοθέατρου στο Δημοτικό σχολείο είναι μια ιδιαίτερος προικισμένη βιωματική δραστηριότητα με επίκεντρο το δημιουργικό παιχνίδι, μπορεί να επικοινωνήσει απ' ευθείας με τον εσωτερικό κόσμο των μαθητών, προσφέροντάς τους καινοτόμες, πολυαισθητηριακές και πολύτεχνες παιδαγωγικές πρακτικές. Βλ. Robert Landy, *Handbook of educational drama and theatre*, ό.π., σσ.9, 155, 225-226. ; Rod Taylor & Glennis Andrews: *The arts in the primary school*, ό.π., σ.167. ; Callaway, G. & M. Kear, *Teaching Art and Design in the Primary School*, ό.π.

²¹³ Η Goldstein συμπεραίνει τη συμβολή του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη της ικανότητας του αυτοελέγχου, λειτουργώντας ως «αυτορρυθμισμό συναισθημάτων», που αναπτύσσεται στα παιδιά, μέσω της δυνατότητας των ρόλων, όπου υποδύονται στην πραγματικότητα τις φανταστικές απεικονίσεις τους. Βλ. Suzan B. Goldstein, «The power of stereotypes: A labeling exercise», ό.π., 256-258.

²¹⁴ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Κουκλοθέατρο σκιάων*, ό.π., σσ.35-36.

²¹⁵ Joseph E. Gail & Phillip Strain, «Teaching young children interpersonal problem solving», ό.π., σσ. 28-40.

Όσον αφορά, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ως προς τη θετική ανάπτυξη της ομαδικότητας και της συνεργασίας, μέσω του κουκλοθέατρου, συνταυτίζονται και με την έρευνα της Πάλμου – Κουλουμπή,²¹⁶ που επισημαίνει επίσης τη συναισθηματική ανακούφιση των παιδιών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Στο ίδιο μήκος κύματος με την παρούσα έρευνα, και ο Λενακάκης,²¹⁷ ο οποίος ξεχωρίζει, σε σχέση με την Πάλμου – Κουλουμπή, το δημιουργικό κατάλληλο πλαίσιο του κουκλοθέατρου για ολιστική μάθηση, που προσφέρει στους μαθητές χαρά, ενθουσιασμό και εσωτερικά κίνητρα για μάθηση.

Στο ευρύτερο πλαίσιο, τα ευρήματα των ερευνών αναφορικά με τη συμβολή του ΕΔ ως σύνολο στη διαχείριση των συγκρούσεων, συμφωνούν απόλυτα με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, όπως με την έρευνα της Wagner.²¹⁸ Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Birgitte Malm και Horst Lofgren,²¹⁹ όπως και ο Κωσταρίδης,²²⁰ ο οποίος υποστηρίζει ότι το ΕΔ αφενός μπορεί να «μεταμορφώσει» τη σύγκρουση, διότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία, σε ένα φαντασιακό πλαίσιο και αφετέρου βελτιστοποιεί την αυτοπεποίθηση, τη φαντασία και την αυτεπίγνωση. Ωσαύτως, συμφωνία υφίσταται και με την έρευνα του Kaplan περί Τέχνης, καθώς στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι το ΕΔ και ειδικότερα το κουκλοθέατρο, ως Τέχνη, προήγαγε «το διάλογο».²²¹

4.2. Συμπεράσματα

Από την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας συμπεραίνεται ότι όλα τα ερευνητικά ερωτήματα επαληθεύονται.

²¹⁶ Η Πάλμου - Κουλουμπή συμπεραίνει ότι μέσα από το κουκλοθέατρο τα παιδιά υποδυόμενα ρόλους, εμπλουτίζουν και επεκτείνουν τη σκέψη τους, και επιπλέον εντάσσονται ομαλά σε ομάδες συνομηλίκων, ανακαλύπτοντας την απόλαυση της συλλογικής προσπάθειας. Βλ. Βασιλική Πάλμου-Κουλουμπή, «Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας», ό.π., σσ. 192-206.

²¹⁷ Ο Λενακάκης συμπεραίνει ότι το κουκλοθέατρο ενισχύει την ομαδική οργάνωση και λειτουργία και συμβάλλει στην ανακάλυψη νέων πτυχών του εαυτού και στην ενδυνάμωση του ατόμου. Βλ. Αντώνης Λεκανάκης, «Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση», ό.π., σσ. 148-164.

²¹⁸ Η Wagner επισημαίνει ότι το ΕΔ επιτρέπει τη βελτίωση της ευαισθητοποίησης, αφοσίωσης, αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη θετικότερης σκέψης και την εξερεύνηση των συναισθημάτων μιας εμπειρίας με αποτέλεσμα τη μείωση και τον έλεγχο του άγχους. Βλ. Betty Jane Wagner, *Building moral communities through educational drama*, ό.π., σσ. 91-137.

²¹⁹ Birgitte Malm and Horst Lofgren, «Empowering students to handle conflicts through the use of drama», ό.π., σσ 1-20.

²²⁰ Παναγιώτης Κωσταρίδης, «Διαχείριση συγκρούσεων μέσω του θεάτρου», ό.π., σσ. 1-9.

²²¹ Ο Kaplan συμπεραίνει ότι η Τέχνη προάγει το διάλογο, ο οποίος είναι αναγκαίος για την εξερεύνηση των κινήτρων που υποβόσκουν πίσω από σοβαρές διαφωνίες. Βλ. Francis F. Kaplan, *Art theory and social action*, ό.π., σσ. 89-103.

Εν πρώτοις, το γενικό ερευνητικό ερώτημα-υπόθεση σχετικά με το αν «*Το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων εντός του Δημοτικού Σχολείου;*», επιβεβαιώνεται περίτρανα, καθώς διαπιστώθηκε ότι στα παιδιά επήλθε σημαντική βελτίωση στις συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων στη ΣΚΖ.

Ειδικότερα, επιβεβαιώνονται και οι τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις, που αναφέρονται στις ανωτέρω δεξιότητες, όπως σημειώνονται στα κάτωθι επιμέρους, ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα:

- «*Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων που κυριαρχούν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης;*».

Τα ευρήματα έδειξαν ότι μέσω της φύσης του κουκλοθέατρου και της «προστατευμένης» ελευθερίας του (κούκλα, ρόλοι, κλπ), τα παιδιά θέλησαν να εκφραστούν, μπαίνοντας, έτσι, στη διαδικασία παρουσίασης «της δικής τους πλευράς», οπότε, εξερεύνησαν, αναγνώρισαν, ανακάλυψαν, επανεξέτασαν, κατανόησαν, αποδέχτηκαν, έκφρασαν, και άρα, συνειδητοποίησαν καταστάσεις και συναισθήματα, τα οποία στη συνέχεια κατάφεραν να ελέγχουν, προκειμένου να έχουν επιτυχέστερη κατάληξη στη διαχείριση των δικών τους συγκρούσεων, που αναπαριστούσαν.

- «*Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με στόχο τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση;*».

Τα ευρήματα, επιβεβαιώνουν, επίσης, αυτήν την καλλιέργεια, καθώς η λειτουργία του κουκλοθέατρου ως ομαδική διαδραστική, αλληλεπιδραστική και επικοινωνιακή διαδικασία ανέπτυξε τη συνεργασία και την ενσυναίσθηση. Προς όφελος μιας αγωγής συνεργασίας, τα παιδιά βελτίωσαν αισθητά το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους άλλους, αυξάνοντας την ευαισθησία τους προς αυτούς, αποκτώντας ενσυναίσθηση, μέσω των επαναλαμβανόμενων βιωματικών δραματοποιήσεων των θέσεων των άλλων.

- «*Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα;*».

Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά μέσα από τη συμμετοχή, την ασφάλεια και την αποδοχή που βίωσαν στις πολυαισθητηριακές κουκλοθεατρικές δραστηριότητές τους, έζησαν εσωτερικές νοητικές και ψυχολογικές διεργασίες, που

τους ενίσχυσαν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης, της ικανοποίησης επίτευξης στόχων και της αυτοαντίληψης, έχοντας την ευκαιρία να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τόσο τα θετικά όσο και δυσάρεστα συναισθήματά τους, με αποδεκτούς τρόπους.

- «*Το κουκλοθέατρο μπορεί να συμβάλει στην ευελιξία εύρεσης αναζήτησης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων-προβληματισμών;*»

Τέλος, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι το διαδραστικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον του κουκλοθεάτρου λειτούργησε ως μέσο που έξασπε τη φαντασία, την ευελιξία και τον προβληματισμό των παιδιών, με αποτέλεσμα να εμπλουτιστεί σε αυτά η εύρεση και η εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων. Τα παιδιά, δραματοποιώντας τις συγκρούσεις τους, κλήθηκαν να κατανοήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις μιας ίδιας κατάστασης και να ενεργήσουν μέσα από δημιουργικές, διαλεκτικές κοινωνικές σχέσεις και γόνιμες ατομικές διεργασίες, μπαίνοντας, έτσι, στη διαδικασία εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των συγκρούσεων που τα απασχολούσαν.

4.3. Περιορισμοί

Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας θεωρούνται από την ερευνήτρια σημαντικοί, αλλά όχι ικανοί να ανατρέψουν τη πληρότητα των υπό έρευνα στοιχείων.

Ένας πρώτος, περιορισμός της παρούσας έρευνας, ο οποίος αναδύθηκε άμεσα, ήταν η δυσκολία σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία λόγω του πολύ μεγάλου εύρους της βιβλιογραφίας και των πολυδιάστατων χαρακτηριστικών για τη ΔΤΕ, το κουκλοθέατρο και τις συγκρούσεις γενικότερα, και αντιθέτως, της βιβλιογραφικής ένδειας σε σχέση με το ειδικότερο θέμα της εργασίας, (το κουκλοθέατρο ως εργαλείο στη διαχείριση των συγκρούσεων). Από την ερευνήτρια χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια προκειμένου να αναδειχθούν τα σχετικά με το θέμα της έρευνας ουσιαστικότερα σημεία, να αποκρυσταλλωθούν οι εν λόγω έννοιες, να εξαχθούν οι αξονικές κωδικοποιήσεις και να συλληφθεί ένα καινοτόμο ερευνητικό σχέδιο πειραματικής εφαρμογής.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ότι η ερευνήτρια και η εμπυχωτέρα των παρεμβάσεων ήταν το ίδιο άτομο, με κίνδυνο, πολλές φορές, χρήσιμες πληροφορίες να ξεφεύγουν της προσοχής της. Ακριβώς, για αυτό τον λόγο είχε προνοηθεί να υπάρχει αφενός η παρατηρήτρια-κριτική φίλη και αφετέρου η καταγραφή της δράσης από διαφορετικά μέσα (Μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, φωτογράφιση). Μετά το πέρας

κάθε παρέμβασης γινόταν η εξονυχιστική μελέτη των μέσων συλλογής, διασταυρώνοντας μεταξύ τους τα δεδομένα, προκειμένου να αποκαλυφθούν οι «χαμένες» πληροφορίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όντως, εξελίσσονταν παράλληλα συμβάντα και διαδραματιζόνταν, πολλές φορές, συμπεριφορές διαφορετικές μπροστά, απ' ότι πίσω από την ερευνήτρια-εμπυχωτρία, όταν η ίδια δεν ήταν σε θέση να τις δει, πότε επίτηδες και πότε τυχαία.

Περιορισμό, επίσης, αποτέλεσε το ηθικό δίλημμα της ερευνήτριας, κατά τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, μεταξύ του τι θεωρείται αποδεκτό στο όνομα της επιστήμης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα των δικαιωμάτων των παιδιών, τα οποία έπρεπε να προστατευτούν με κάθε μέσο. Αναλυτικότερα, λόγω της φύσης του θέματος περί συγκρούσεων, καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αλλά περισσότερο κατά τη διεξαγωγή της αφήγησης προσωπικής παρελθοντικής (flashback) ιστορίας παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια η δυσκολία μεταξύ της συλλογής σημαντικών δεδομένων και της προσπάθειας της να προστατέψει τα παιδιά προκειμένου να μην προβούν σε ιδιαίτερες σοβαρές προσωπικές εκμυστηρεύσεις και εξομολογήσεις ειδικών πτυχών της οικογενειακής τους ζωής, που άπτονταν ευαίσθητων, προσωπικών δεδομένων, καθώς τα ίδια τα παιδιά ήταν πρόθυμα να αποκαλύψουν, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους αλλά και της νεοδημιουργηθείσας οικειότητας με την ερευνήτρια.

Υπήρχαν όμως και μεθοδολογικοί περιορισμοί. Εν πρώτοις, τόσο η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας²²² όσο και η πιθανοθεωρητική διευρυμένη δειγματοληψία ήταν ανέφικτες, εξαιτίας αναμονής διαδικασιών και γραφειοκρατικών αγκυλώσεων, χρονικών περιορισμών, απουσία ερευνητικών κονδυλίων (απαραίτητων για την υλοποίηση χρονοβόρων επιστημονικών ερευνών) και άλλων εξωγενών παραγόντων, που δεν οφείλονταν σε υπαιτιότητα της ερευνήτριας. Παρά ταύτα, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η σωστή λειτουργία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε σε διαφορετικά πλαίσια, ήτοι μέσω της αυστηρής τήρησης των κανόνων της επιστημολογίας της έρευνας και μέσω της χρήσης των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων της ποσοτικής μεθόδου, όπως έγινε και με το δείγμα των ζευγαρωτών ομάδων-πειραματικής και ελέγχου- που ξεκίνησε ισοδύναμο ως προς τις υπό εξέταση μεταβλητές. Επίσης, οι ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν, ακολουθώντας την κατάλληλη μεθοδολογία, εφαρμογή και ανάλυση και όλα διεξήχθησαν ομαλά.

²²² Βλ. Ιωάννης Παρασκευόπουλος, *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα, Αυτοέκδοση, Αθήνα 1993 σ. 41.

Περαιτέρω, η μικρή σε κλίμακα και η φύση της εκπαιδευτικής-έρευνας δράσης δεν είναι ικανή να οδηγήσει σε γενικεύσιμα αποτελέσματα, παρόλη την εσωτερική εγκυρότητα του επιτυχημένου πειραματικού χειρισμού. Επίσης, το δείγμα των παιδιών της Δ΄ Τάξης και οι συνθήκες εντός του Δημοτικού σχολείου είχε περιοριστικές ιδιαιτερότητες σχετιζόμενες με την ηλικία, την κούραση των παιδιών και την αδυναμία άμεσης προσαρμογής από το ωρολόγιο πρόγραμμα στα εργαστήρια, τον ακατάλληλο χώρο διεξαγωγής των παρεμβάσεων και τον περιορισμένο χρόνο, που είχε δοθεί από το σχολείο για τη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της παρέμβασης. Τέλος, περιορισμό αποτέλεσε η σχετικά μειωμένη λεκτική ικανότητα των μαθητών, η οποία διαφάνηκε τόσο στις συνεντεύξεις τους και στην τήρηση των ημερολογίων τους, όσο και κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων.

4.4. Προτάσεις

- **Προτάσεις για συνέχεια της έρευνας**

Σε κάθε περίπτωση, καθώς η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που διεξάγεται στην Ελλάδα με θέμα το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων, μπήκαν οι βάσεις του ειδικότερου πλαισίου σχεδιασμού και υλοποίησης έρευνας στη διαχείριση των συγκρούσεων μέσω του κουκλοθεάτρου, τα αποτελέσματα της οποίας, εφόσον είναι αρκούντως ικανοποιητικά χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης σε μελλοντικές έρευνες.

Η ερευνήτρια προτείνει τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών πάνω στο ίδιο ζήτημα με μεγαλύτερο δείγμα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου να δημιουργηθεί μια δεξαμενή δεδομένων και γενικεύσιμων αποτελεσμάτων χρήσιμων και απαραίτητων στη σύγχρονη ΣΚΖ.

Εξίσου σημαντικό θα ήταν, η αξιοποίηση του κύριου άξονα της παρούσας έρευνας, δηλαδή, του κουκλοθεάτρου ως εργαλείο αποτελεσματικότερης διαχείρισης συγκρούσεων, προτείνοντας, επίσης, την υλοποίηση μελλοντικών ερευνών σε ομάδες ενηλίκων, διαφόρων ηλικιακών ομάδων και περιβάλλοντων, όπως εταιριών, κοινωνικών φορέων, συλλόγων κ.τ.λ., καθώς λαμβάνοντας υπόψη τη διαχρονική του πορεία, αξία και χρήση από την αρχαιότητα έως σήμερα σε όλον τον κόσμο, λανθασμένα έχει

επικρατήσει η αντίληψη στην Ελλάδα, ότι το κουκλοθέατρο αφορά μόνο παιδιά και μάλιστα κυρίως της προσχολικής ηλικίας.

- **Προτάσεις εφαρμογής στα σχολεία**

Προτείνεται, επιπλέον, η ΔΤΕ και ειδικότερα το κουκλοθέατρο να χρησιμοποιηθεί ως ένα διαχρονικό εργαλείο με πολλαπλές εφαρμογές τόσο σε έρευνες όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, καθώς δυστυχώς, έως σήμερα η σπουδαιότητα του έχει αρκούντως αναγνωριστεί σε επίπεδο ψυχαγωγίας των παιδιών, αλλά δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς -επίσημα- ο ρόλος του ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Γενικότερα, θεωρείται σκόπιμη η διερεύνηση της θετικής συσχέτισης του Εκπαιδευτικού Δράματος με την ανάπτυξη των συναισθηματικών εκφράσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, παράγοντες οι οποίοι αποτελούν εχέγγυα όχι μόνο για τη διαχείριση των συγκρούσεων αλλά και για τη ζωή τους ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες.

Οι παραπάνω προτάσεις θεωρούνται ως επίκαιρες από την ερευνήτρια, δεδομένης της νέας περιρρέουσας οικονομικό-κοινωνικής κατάστασης που επικρατεί στην Ελλάδα της κρίσης, που επιδεινώνεται καθημερινά με την αλματώδη αύξηση των πιέσεων στις βαλλόμενες οικογένειες, των μεταναστευτικών ροών και των συνεπαγόμενων κοινωνικών και πολιτισμικών ζητημάτων, που έχουν ήδη γεννηθεί και έχουν κιάλας επηρεάσει τόσο την ΣΚΖ όσο και την κοινωνία ευρύτερα. Ειδικότερα, τα περισσότερα σημερινά ελληνικά σχολεία ήδη χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερος πολιτισμικά δεδομένου ότι τη μαθητική τάξη απαρτίζουν παιδιά από πολλές άλλες χώρες. Επιπλέον, όμως, από τις επόμενες σχολικές χρονιές αναμένεται η υποδοχή μεγάλου αριθμού παιδιών-θυμάτων του μεταναστευτικού ζητήματος και θεωρείται πιθανή η αύξηση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο λόγω της διαφορετικότητας και όλων των άλλων αιτιών, που αναλυτικά έχουν παρουσιαστεί στο πρώτο κεφάλαιο. Η χρήση του κουκλοθεάτρου, ως ένα πανανθρώπινο και όχι απαραίτητα γλωσσικό εργαλείο του Εκπαιδευτικού Δράματος, μπορεί να αξιοποιηθεί τα μέγιστα, αποτελώντας «σανίδα σωτηρίας» για όλους όσους επηρεάζονται ή επιδρούν στη διαχείριση των σχολικών συγκρούσεων.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, επιβεβαιώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που είχαν ως κεντρικό θέμα την αποτελεσματικότερη διαχείριση των συγκρούσεων μέσω της ΔΤΕ και ειδικότερα του κουκλοθεάτρου, ως εκπαιδευτικού εργαλείου, εφαρμόζοντας μια μικρή σε κλίμακα έρευνα δράσης διάρκειας 16 δίωρων εβδομαδιαίων συναντήσεων σε παιδιά της τετάρτης τάξης, έχοντας πειραματική ομάδα 18 παιδιών και επιπροσθέτως ομάδα ελέγχου 16 παιδιών, του ίδιου Δημοτικού Σχολείου.

Τα συμπεράσματα της έρευνας κατέληξαν στο ότι το κουκλοθέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμβάλει α) στον αυτοέλεγχο και τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων που κυριαρχούν κατά τη διάρκεια μιας σύγκρουσης, β) στην καλλιέργεια της επικοινωνίας με στόχο τη συνεργατικότητα και την ενσυναίσθηση, γ) στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας συναισθήματα και δ) στην ευελιξία εύρεσης και εφαρμογής εναλλακτικών λύσεων.

Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι, πράγματι, η σύγκρουση, ως αναπόφευκτο, φυσικό φαινόμενο είναι κάτι που πρέπει αποτελεσματικά να αντιμετωπιστεί και όχι απαραίτητα να λυθεί.

Υποστηρίζει, επίσης, συμφωνώντας και με τις σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ότι, καθώς η εκπαίδευση είναι αδύνατον να διαχωριστεί από την περιβάλλουσα κοινωνική κατάσταση και η διαμόρφωση του παιδιού υφίσταται μέσω των στοιχείων εκείνων, που το ίδιο προσλαμβάνει, τότε, το ΕΔ και το κουκλοθέατρο είναι σε θέση να σμιλέψει το πνεύμα και την ψυχή του παιδιού, προτείνοντας άλλη στάση στα προβλήματα, που επιφέρει άλλη στάση στη ζωή, δια βίου.

Υποστηρίζει, επιπλέον, ενστερνίζοντας απόλυτα και τις αντίστοιχες επιστημονικές διατυπώσεις, όπως της Stephens, ότι η πιο εποικοδομητική μέθοδος διαχείρισης της σύγκρουσης είναι να αφομοιωθούν στα ίδια τα παιδιά τρόποι και συμπεριφορές μέσω βιωματικών τεχνικών, όπως του συμβολικού παιχνιδιού και του κουκλοθεάτρου, προσφέροντας χρήσιμα εφόδια στο χτίσιμο της προσωπικότητας του παιδιού.

Είναι γνωστό ότι πολλές φορές τα παιδιά κλείνουν τα αυτιά τους στις διδαχές, αλλά ανοίγουν τα μάτια τους στο παράδειγμα, μέσω της βιωματικής πρακτικής και της ολιστικής μάθησης, το οποίο περνάει, έτσι, στη συνείδηση τους, με σχετική ευκολία και επιθυμητή χαλαρότητα, αθόρυβα και ιδιαιτέρως εποικοδομητικά.

Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο να έχει υπόψη πάντοτε κάποιος ότι, οι συνέπειες από τις πιθανές ενέργειες του ίδιου του παιδιού, αλλά και οι επιπτώσεις, που επιφέρονται στους εμπλεκόμενους μέσα από τις σχολικές συγκρούσεις, ακολουθούν το παιδί για μια ζωή είτε το ίδιο έχει ενεργή δράση είτε μένει απαθής.

Οπότε, στην παρούσα μελέτη προτάσσεται η ενεργοποίηση των εμπλεκομένων μερών στη διαχείριση των συγκρούσεών τους, η οποία προκειμένου να έχει θετικές αλληλεπιδράσεις και να ολοκληρωθεί επιτυχώς, προτείνεται να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στα ίδια τα παιδιά, μέσω της ΔΤΕ και του εκπαιδευτικού εργαλείου του κουκλοθεάτρου.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, στα παιδιά δύναται να αναπτυχθεί μια υγιή προ-κοινωνική συμπεριφορά, ικανή να γίνει στάση ζωής και στην ενήλικη ζωή τους, η οποία καθώς μπορεί να αλλάζει άρδην ανά πάσα στιγμή, τότε, η μάθηση εποικοδομητικών ελιγμών στη διαχείριση κάθε σύγκρουσης, τους μαθαίνει, επίσης, να λειτουργούν ως επιτυχημένοι διαχειριστές του απροσδόκητου, εσαεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

▪ **Έντυπη**

Αβραμίδης, Θ. «Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων. Συγκριτική αποτίμηση των νομών Αττικής και Μεσσηνίας», *Διπλωματική εργασία*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2016.

Άλκηστις. *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.

Άλκηστις. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.

Άλκηστις. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος, 2008.

Άλκηστις. *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.

Άλκηστις. *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.

Άλκηστις. *Η δραματοποίηση για παιδιά*. Αθήνα: Πεδίο, 1991.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2011, σσ.28-29.

Αθανασίου, Α. *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση, 2003.

Αθανασούλα-Ρέπα, Α. *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων, 2008.

Anderson, L. & Burns, R. *Research in classroom. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press, 1989.

Ανδρεάδης, Γ. *Θείον θαύμα*. Αθήνα: Δρόμενα, 1984.

Arcaro-McPhee, R., Doppler-Bourassa, E. & Harkins, D. «Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: a case study in negotiation», *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.19-25.

Aronoff, M. «Puppetry as a therapeutic medium: An introduction», *British Journal of Therapy and Rehabilitation*, 3(4), 1996, σσ.120, 210-214.

Arsenio, F.W. & Lover, A. «Emotions, conflicts and aggression during preschoolers' freeplay», *British Journal of Development Psychology*, 15, 1997, σσ.531-546.

Αυγητίδου, Σ. «Το παιδικό παιχνίδι: Διερεύνηση της συνεργατικής δόμησης του κόσμου των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση», στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το*

παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ.179-154.

- Bacanli, H., Dombayci, M., Demir, M. & Tarhan, S.** «Quadruple thinking: Creative thinking», *Procedia Social and Behavioral sciences*, 1(3), 2011, σσ.536–544.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι.** *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rossili, 2012.
- Balay, R.** «Conflict management strategies of administrators and teachers», *Asian Journal of Management Cases*, 3(1), σσ.5-27.
- Baldwin, P.** «Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*, Πρακτικά 6^{ης} διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση «Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση», Αθήνα, 2009, σσ.96-97.
- Barron, B. & Derry, J.S.** *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2010.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ.** (επιμ.), *Κουκλοθέατρο, Το θέατρο της εμπύχωσης. Διεπιστημονικές αναγνώσεις-Καλλιτεχνικές συναντήσεις*, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου-Αιγόκεως, Αθήνα 2012.
- Behfar, K., Peterson, S.R., Mannix, A.E. & Trochim, W.** «The critical role of conflict resolution in teams: A close look at the links between conflict type, conflict management strategies, and team outcomes», *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 2008, σσ.170-188.
- Berg, N.D. & Smith, N.K.** *The self in social inquiry. Researching methods*. London: Sage Publications, 1988.
- Berk, E.L.** *Development through the lifespan*. New Jersey: Pearson Publication Inc., 2001.
- Berndt, T.** *Child development (2nd edition)*. Dubuque IA: Brown and Benchmark Publishers, 1997.
- Blake, S., Bird, J. & Gerlach, L.** *Promoting emotional and social development in schools: A practical guide*. London: Paul Chapman, 2007.
- Blake, R. & Mouton, S.J.** *The managerial grid*, Houston. TX: Gulf Publishing, 1964.
- Boal, A.** *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Trans. Adrian Jackson. Abingdon & New York: Routledge, 1998.
- Brady, L.** «Teacher values and relationship: Factors in values education», *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 2011, σσ.55-66.

- Brown, S.** «Building character through shadow puppetry», *Art Education*, 57(6), 2004, σσ.47-52.
- Callanan, A.G. & Perri, F.D.** «Teaching conflict management using a scenario-based approach», *Journal of Education for Business*, 81(3), 2006, σσ.131-139.
- Callaway, G. & Kear, M.** *Teaching Art and Design in the Primary School*. New York: Routledge, 2012.
- Chan, C.C., Monroe, G., Juliana Ng & Rebecca Tan,** «Conflict management styles of male and female junior accountants», *International Journal of Management*, 23(2), 2006, σσ.289-295.
- Chen, D.W., Fein, G.G., Killen, M. & Tam, H.P.** «Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns», *Early Education and Development*, 12, 2001, σσ.523-544.
- Chen, D.V. & Smith, K.** «The social conflict inventory (SCI): A measure of beliefs about classroom peer conflicts», *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 2002, σσ.299-313.
- Chen, G. & Tjosvold, D.** «Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice», *Asia Pacific Journal of Management*, 19, 2002, σσ.557-572.
- Confino, J.R.** «Puppetry as an educative media», *Elementary english*, 54(3), 1972, σ.452.
- Cohen, L. & Manion, L.** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994.
- Cohen, J., McCabe, M.E., Michelli, N.M. & Pickeral, T.** «School climate: Research, policy, practice, and teacher education», *Teachers College Record*, 111(1), 2009, σσ.180-213.
- Cole, M., Cole, S. & Lightfoot, C.** *Ανάπτυξη των παιδιών*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2001.
- Craft, A.** *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. New York: Routledge, 2010.
- Crawford, D. & Bodine, R.** *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools and youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Dept. of Justice & Office of Elementary and Secondary Education, U.S. Dept. of Education, 1996.
- Δαράκη, Π.** *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg, 1986.
- Darby, J.** *What's wrong with conflict?* Coleraine: University of Ulster, 1991.

- Delamont, S. & Hamilton, D.** Revisiting Classroom Research: A Continuing Cautionary Tale, In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*. Philadelphia: Open University Press, 1986, σ.34.
- Delval, J.** «Tesis sobre el constructivismo», En M.Rodrigo and J.Arnay (Eds.), *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Di Paola, F.M. & Hoy, K.W.** «Formalization, conflict and changes constructive and destructive consequences in schools», *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 2001, σσ.238-244.
- Doppler – Bourassa, E., Harkins D. A. & Mehta, C.** «Emerging empowerment: Conflict resolution intervention and preschool teachers' reports of conflict behavior», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.885-906.
- Dowd, T. & Tierney, J.** *Teaching social skills to youth: A step-by-step guide to 182 basic to complex skills plus helpful teaching techniques*. Nebraska: Boys Town Press, 2005.
- Ελιάντε, Μ.** *Το ιερό και το βέβηλο* (μετφ. Ν. Δεληβοριάς, επιμ. Α. Σαλίμπα). Αθήνα: Αρσενίδης, 2002.
- Elias, J.M., Zins, E.J., Graczyk, A.P. & Weissberg, P.R.** «Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools», *Social Psychology Review*, 32(3), 2003, σσ.303-319.
- Elkind, D.** *A sympathetic understanding of the child: Birth to sixteen*. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- Elliott, J.** «Τι είναι η εφαρμοσμένη έρευνα στην εκπαίδευση;» στο Γ.Ε Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002, σσ.23-42.
- Erickson, F.** «Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales», in J. Green, G. Camilli & P. Ellmore (Eds), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, σσ.177-191.
- Erikson, R.** «The problem of ego identity», *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 1956, σσ.56-121.
- Etter, M.** «Puppetry: A means of creativity in the language arts», *Virginia journal of education*, 61, 1967, σ.13
- Everard, B. & Morris, G.** *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1999.

- Follet, P.M.** *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parket Follet*. London: Pitman, 1973.
- Fox, J.D. & Stinnett, T.A.** «The effect of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession», *Psychology in the Schools*, 33, 1996, σσ.143-152.
- Ζώνιου, Χ.** «Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2016.
- Ζώνιου, Χ.** «Το θέατρο του καταπιεσμένου», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 4, 2003, σσ.62-69.
- Gadermann, M.A, Guhn, M. & Zumbo, D.B.** «Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide», *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(3), 2012, σσ.2-19.
- Gail J. E. & Strain, P.** «Teaching young children interpersonal problem solving», *Young Exceptional Children*, 13(3), 2004, σσ.28-40.
- Garcia, L.** «Finding one's own way through a radical critical pedagogy», *Applied Theatre Researcher*, 2008, 2, σσ.1-10.
- Goldstein, T. R., & Winner, E.** «Enhancing empathy and theory of mind», *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 2012, σσ.19-37,.
- Goldstein T. R., & Winner E.** «A new lens on the development of social cognition: The study of acting.», In C. Milbrath & C. Lightfoot (Eds.), *Art and human development*. New York, NY: Psychology Press, 2008, σσ.1-46.
- Goleman, D.** «Emotional intelligence, imagination, cognition and personality», *Personality and Individual Differences*, 9, 2005, σσ.185-211.
- Göncü, A. & Cannella, V.** «The role of teacher assistance in children's construction of intersubjectivity during conflict resolution», in M. Killen (Ed.), *Autonomy and conflict resolution in adult-child and peer interactions: Variations and consequences, new directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, 1996, σσ.57-69.
- Gottman, G.** *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Greenberg, J., & Baron, R.** *Οργανωσιακή συμπεριφορά και ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 2013.

- Greenspan, S. & Driscoll, J. D.** *The role of intelligence in a broad model of personal competence*. New York: Guilford Press, 1997.
- Gross, K.** «Love among the puppets», *Raritan: A Quarterly Review*, 17(1), 1997, σσ.67-82.
- Hamre, I.** *Learning through animation theatre*. Denmark: UNIMA, 2004.
- Harper, D.** «Talking about pictures: A case for photo elicitation», *Visual Studies*, 17(1), 2002, σσ.13-26.
- Hartley, R.** «Play the essential ingredient», *Childhood Education*, 48, 1971, σσ.80-84
- Hawkins, T.S.** *Dramatic problem solving: Drama-based group exercises for conflict transformation*. Philadelphia: PA Jessica Kingsley Publisher, 2012.
- Heathcote, D.** *Collected writing on education in drama*. London: Hutchinson, 1985.
- Heydenberk, R. A. & Heydenberk, W. R.** «More than manners: Conflict resolution in primary level classrooms», *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 2007, σσ.119-126.
- Hitchcock, G. & Hughes, D.** *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge, 1989.
- Hernandez, G.** «Aprendizaje comprensivo y creativo a partir de la investigación- Acción como estrategia didáctica epistémica en la educación básica», *Laurus- Revista de Educación*, 23 (23), 2007, pp. 11-35.
- Hopkins, D.** *A Teacher's guide to classroom research*. Berkshire: Open University Press, 2008.
- Hopkins, D.** «Behavior activities for conflict», *Conflict Resolution for the Young Child*, 1995, σσ.7-24.
- Θεοχάρη – Περάκη, Ε.** *Κοινωνικό θέατρο και τέχνη και τεχνική*. Αθήνα: Εστία, 1994.
- Isabell, T.R. & Raines, C.S.** *Creativity and the arts with young children*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2013.
- Jenkins, S., Ritblatt, S. & McDonald, J.S.** «Conflict resolution among early childhood educators», *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 2008, σσ.429-450.
- Jennings, A.P. & Greenberg, T.M.** «The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes», *Review of Educational Research*, 79(1), 2009, σσ.491-525.
- Johnson, S.U.** «Bring books alive through puppets», *Elementary English*, 43(6), 1966, σσ.672-674.

- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S. & Astedt-Kurki, P.** «An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study», *Health Promotion International*, 27(1), 2012, σσ.5-14.
- Joseph, H.** *A book of marionettes*. New York: B. W. Huebsch, 1920.
- Jurkowski, H.** «Η θεατρική κούκλα ως σχήμα λόγου», στο Μ. Waszkiel, *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Unima-Ελλάς, 1999, σσ.56-69.
- Καβαλιέρου, Μ.** *Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της ιστορίας. Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.
- Kaldi, S.** «Mature student teachers in initial teacher education in Greece: Personal and academic identities», *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 2009, σσ.35-49.
- Kaplan, F. F.** *Art theory and social action*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.
- Καρατζιά - Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ.** *Αξιολόγηση. αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, 2006.
- Κατάμαυρα, Ε.** «Ενδοσχολικές συγκρούσεις. Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων», *Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη*, 2011, σσ.117-140.
- Κατσαρίδου, Μ.** «Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας», *Διδακτορική διατριβή-Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, 2011.
- Κατσαρός, Ι.** «Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης», *3ο τεύχος επιμορφωτικού υλικού για την επιμόρφωση των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης*, 2008, σ.173.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.** *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας, 2003.
- Καψάλης, Α.** *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2005.
- Kemmis, S. & McTaggart, R.** *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press, 1988.
- Kim, K.H.** «The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of creative thinking», *Creativity Research Journal*, 23(4), 2011, σσ.285-295.
- Κογκούλης, Ι.** *Η Σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1994.

- Koepke, F.M. & Harkins, D.A.** «Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship», *Early Education and Development*, 19(6), 2008, σσ.843-864.
- Kohlberg, L.** «The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment», *Journal of Philosophy*, 70(18), 1973, σσ.630-646.
- Kohlberg, L.** «Stages and aging in moral development: Some speculations», *Gerontologist*, 13, 1973, σσ.497-502.
- Kolb, D. M. & Putnam, L. L.** «The multiple faces of conflict in organizations», *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1992, σσ.311-322.
- Κοντογιάννη, Α.** *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
- Κορρές, Κ.** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ, 2015.
- Κοσμίδου-Hardy, X. & Μαρμαρινός, Γ.** «Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 19, 1994, σσ.51-59.
- Κοσμίδου- Hardy, X.,** «Ενεργός έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 48, 1989, σσ. 22-33.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ.** «Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων», *Action Researcher in Education*, 2, 2010, σσ.4-9.
- Kreidler, J.W.** *Creative conflict resolution. More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Tucson: Good Year Books, 1984.
- Κυριαζή, Ν.** *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων & των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2003.
- Kurtzberg, T.** «Feeling creative, being creative: An empirical study of diversity and creativity in teams», *Creativity Research Journal*, 17(1), 2005, σσ.51–65.
- Κωσταρίδης, Π.** «Διαχείριση συγκρούσεων μέσω του θεάτρου», *Horizons Francophones*, 7, 2009, σσ.1-9.
- Landy, R.** *Handbook of educational drama and theatre*, London: Greenwood Press, 1982.
- Latshaw, G.** *The complete book of puppetry*. New York: Richards Rosen Press, 2000.
- Λενακάκης, Α.** «Κούκλες και κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία», Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ, σσ.148-164, 31/1 Νοεμβρίου 2014, Τ.Ε.Π.Α.Ε-Α.Π.Θ, 2014.

- Leadbeater, B., Ohan J., & Hoglund. W.** «How children's justifications of the "best thing to do" in peer conflicts relate to their emotional and behavioral problems in early elementary school», *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(4), 2006, σσ.721-754.
- Leonard, J. R.** «Request, refusals, and reasons in children's negotiations», *Social Development*, 2(2), 1993, σσ.131-144.
- Lewis, C.C.** «Beyond conflict resolution skills: How do children develop the will to solve conflicts at school?», *New Directions for Child Development*, 73, 1996, σσ.91-106.
- Lin, S.Y.** «Fostering creativity through education: A conceptual framework of creative pedagogy», *Creative Education*, 2(3), 2011, σσ.149–155.
- Λυδάκη, Α.** *Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2016.
- Lukasavich, P.A.** «Organizational structure, conflict resolution behavior, and organization commitment, as perceived by high school teachers and principals», *Dissertation Abstracts International*, 54(7), σ.2411.
- Λυμπέρης, Α.** «Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Εξουσιαστικές πρακτικές», *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 2011, σσ.149-161.
- Lynch-Brown, C. & Tomlinson, C.M.** «Children's literature, past and present: Is there a future?», *Peabody Journal of Education*, 73(3&4), 1998, σσ.228-252.
- Magos, K.** «“... , but I can not do research”: Action-research and early childhood teachers. A case study from Greece», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), 2012, σσ.331-343.
- Μάγος, Κ.** *Διδακτική μεθοδολογία για την μέθοδο project*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2007, σσ.3-49.
- Magos, K.** «The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education», *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007, σσ.1102 -1112.
- Μάγος, Κ.** «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», *Διδακτορική διατριβή, Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*, Αθήνα, 2004.
- Μάγος, Κ.** «Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 2005, σσ.5-19.

- Magos, K., Tsillimeni, T. & Spanopoulou, K.** «Good morning Alex-Kalimera Maria: digital communities and intercultural dimension in early childhood education.», *Intercultural Education*, 24(4), 2013, pp. 366-373.
- Magos, K & Tsouvala, M.** «Dancing with the “other”: An action research project in a children’s social care institution.», *Action Research in Education*, 2, 2011, pp.62-70.
- Μαγουλιώτης, Α.** *Ιστορία του νεοελληνικού κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2012.
- Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ.** «Οι θεωρίες των παιδιών για τον ανθρώπινο και τον υπερανθρώπινο νου», *Νόησις*, 2, 2010, σσ.175-203.
- Malloy, H.L. & McMurray, P.** «Conflict strategies and resolution: Peer conflict in an integrated early childhood classroom», *Early Childhood Research Quarterly*, 11(2), 1996, σσ.185-206.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ.** «Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη συμβουλευτική ψυχολογία», *Ψυχολογία*, 11(4), 2004, σσ.497-511.
- Malm, B. & Lofgren, H.** «Empowering students to handle conflicts through the use of drama», *Journal of Peace Education*, 4(1), 2007, σσ 1-20.
- Μαμούρα, Μ.** «Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα», *Διδακτορική διατριβή-εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών*, 2011.
- Μαντζούκας, Σ.** «Ποιοτική έρευνα σε έξι απλά βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση.», *Ανασκόπηση νοσηλευτική*, 46(1), 2007, σσ.88-98.
- Μαρκόπουλος, Σ.** *Το κουκλοθέατρο στην Ελλάδα: Μία σύντομη ιστορική αναδρομή, από την αρχαιότητα έως σήμερα*. Αθήνα: Αρχείο Ελληνικού Κέντρου Κουκλοθέατρου Unima-Ελλάς, 2013.
- Martin, C.L. & Fabes, R.** *Discovering child development*. Boston: Houghton Miffling Company, 2009.
- Martin, L.** «Beratung als pädagogische disziplin», *Pädagogische Rundschau*, 45, 1991, σσ.585 - 597.
- Matthew, B. & O’Hare, J.** *Puppetry in education and therapy: Unlocking doors to the mind and heart*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse, 2005.
- Μαυρατζά, Ε.** «Ενδοσχολικές συγκρούσεις: Διαχείριση συγκρούσεων. Η περίπτωση των σχολικών μονάδων», *Διπλωματική εργασία*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011.

- McIntyre, D. & Macleod, M.** «The Characteristics and uses of systematic classroom observation», in M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*. London: Open University Press, 1996, σ.20.
- McNiff, J.** *Action research: Principles and practice*. New York: Routledge, 1975.
- Mc Niff, J., Lomax, P. & Whitehead, J.** *You and Your Action Research Project*. London: Routledge, Hyde Publications, 1996.
- Metzgar, M.** *Preparing schools for crisis management*. Amityville (N.Y.): Baywood Publishing Company, 1994.
- Mertler, C.A.** *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2012.
- Μητσαρά, Σ. & Ιορδανίδης, Γ.** «Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας», *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 2015, σ.57.
- Miles, M. & Huberman, A.M.** *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 1996.
- Milton, C.** *Human behavior in organizational*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1981.
- Mishler, E.G.** *Συνέντευξη Έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996.
- Monchak, P.J.** «Relationships between organizational structure, conflict resolution and organizational commitment in elementary schools», *Dissertation Abstracts International*, 54(7), σ.2413.
- Μοσχοβάκη, Ε. & Παϊδά, Σ.** «Επίλυση των συγκρούσεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», Συνέδριο 'Σεμινάριο Νηπιαγωγών 47ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής', σσ. 1-8, Χίος, 8-12 Μαρτίου 2013.
- Μουχάγιερ, Χ.** *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1985.
- Μπεζεβέγκης, Η. & Παυλόπουλος, Β.** «Η επίδραση χαρακτηριστικών της οικογένειας στην αξιολόγηση της προσωπικότητας των παιδιών από τους γονείς», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 1999, σσ.99-120.
- Μπεζεβέγκης, Η., Παυλόπουλος, Β. & Μουρουσάκη, Σ.** «Χαρακτηριστικά της παιδικής προσωπικότητας, όπως παρουσιάζονται στην φυσική γλώσσα των γονέων», *Ψυχολογία*, 2(3), 1996, σσ.46-57.
- Μπουραντάς, Δ.** *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένο, 2001.

- Μπρούζος, Α.** «Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 1999, σσ.132-136.
- Μπρούζος, Α.** *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού - Μια ανθρώπινη θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος, 1998.
- Msila, V.** «Conflict management and school leadership», *Journal of Communication*, 3(1), 2012, σσ.25-34.
- Naylor, S., Keogh, B., Maloney, J. & Simon, S.** «The puppets project: Using puppets to promote engagement and talk in Science», in R. Pintó - D. Couso (Eds), *Contributions from science education research*, Dordrecht, Springer, 2007, σσ.289-296.
- Neelands, J.** «*Learning through imagined experience*», in P.J. O'Connor (Eds.), *Creating democratic citizenship through drama education: the writings of Jonathan Neelands*. Stoke on Trent. UK: Trentham Books, 2010, σσ.35-48.
- Neelands, J.** *Making sense of drama*. London: Heinemann 1984.
- Nekrylowa, A.** «Μελέτη του παραδοσιακού κουκλοθέατρου από την οπτική της θεατρικής εθνογραφίας», στο Στ. Μαρκόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην έρευνα του παγκόσμιου κουκλοθέατρου*. Αθήνα: Unima-Ελλάς, 1999, σσ.70-82.
- Νικολαΐδης, Α.** «Πρόλογος», στο Άλκηστις, *Κουκλο-θέατρο σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- O'Neill, C.** *Dramaworlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- Παιδούση, Ε.** *Το κουκλοθέατρο για την ψυχαγωγία του παιδιού*. Αθήνα: Ατλαντίς, 1954.
- Πάλμου - Κουλουμπή, Β.** «Το Κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας», *Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο*, 2016, σσ.192-206.
- Παναγιωτακοπούλου, Ι.** «Το κουκλοθέατρο ως μέσο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας», *Θέματα ειδικής αγωγής*, 2007. σσ.27-32.
- Παπαστάμου, Σ.** *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας, 1989.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, Αθήνα 1993.
- Παρασκευόπουλος, Ι.** *Εξελικτική ψυχολογία 3. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση, 1985.

- Παρούση, Α.** *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση/Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον, 2012.
- Παρούση, Α.** *Κούκλες κουκλοθεάτρου*, Αθήνα, Δελφίνι, 1993.
- Parry, D.** *Warriors of the heart*. Coopertown: Sunstone Publications, 1991.
- Πασσάκος, Κ.** *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1973.
- Πατσαλής, Χ. & Παπουτσάκη, Κ.** «Διαχείριση των συγκρούσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο ρόλος της διεύθυνσης των σχολικών μονάδων», '2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (ΠΕΣΣ)', Μάρτιος, 2014.
- Παυλόπουλος, Π.** *Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ.Ν. Σάκκουλας, 1983.
- Περσελής, Ε.** *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης, 2007.
- Piaget, J. & Inhelder, B.** *The psychology of the child*. New York: Basic Books, 1969.
- Πλατσίδου, Μ.** *Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2006.
- Πλατσίδου, Μ.** «Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας», *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 2004 , σσ.7-39.
- Πλάτωνας**, «Πολιτεία», ενότητα 11η, Ζ' 514a-515a, στο: <https://books.google.gr/books>.
- Pondy, L.R.** «Reflections on organizational conflict», *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1992, σσ.257-261.
- Ποταμιάνος, Γ.** *Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Poulou, M.** «The role of vignettes in the research of emotional and behavioral difficulties», *Behavioural Difficulties*, 6(1), 2001, σσ.50-62.
- Πούχγερ, Β.** *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*. Αθήνα: Πατάκης, 1989.
- Quintero, B.** *Puppetry and art*. Bloomington: Indiana education: a personal journey, Master's Thesis, University of Iowa, 2011.
- Quisenberryand, N. & Willis, M.** «Puppets as a learning tool», *Language Arts*, 52(6), 1975, σσ.883-885.
- Rahim, M. A.** «Toward a theory of managing organizational conflict», *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 2002, σσ.206-235.
- Rahim, M. A.** «A strategy for managing conflict in complex organizations», *Human Relations*, 38(1), 1985, σσ.81-89.

- Rahim, M.R., Garrett, E.J. & Buntzman, F.G.** «Ethics of managing interpersonal conflict in organizations», *Journal of Business Ethics*, 11, 1992, σσ.423-32.
- Rahim, M. A, Magner, N.R. & Shapiro, D.L.** «Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors? What justice perceptions precisely?», *International Journal of Conflict Management*, 11, 2000, σσ.9-31.
- Ρέντζη, Α.** «Η ισχυρή ηγεσία ως πηγή ενδυνάμωσης της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού μέσα από την αντιμετώπιση των συγκρούσεων: Το παράδειγμα του νηπιαγωγείου», *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 2008, σσ.228-236.
- Rigas, A.V.** «Analyzing the biographical materials: Within the context analysis approach», In J.S Markantonis (Eds.), *Qualitative analysis in human sciences. New perspectives in methodology*, Athens: D.Mavromatis Editions, 1998, σσ. 101-116.
- Rod, T. & Glennis, A.** *The arts in the primary school*. New York: Routledge, 2012.
- Rourke, M.T., Wozniak, R. & Cassidy, K.** «The social sensitivity of preschoolers in peer conflicts: Do children act differently with different peers?», *Early Education and Development*, 10(2), 1999, σσ.209-227.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ.** *Εισαγωγή στην διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, 2012.
- Σαΐτης, Χ.** *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση, 2007.
- Σαΐτης, Χ., Λάρρα, Μ. & Ψαρρή, Κ.** «Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις», *Νέα Παιδεία*, 79, 1996, σσ.126-137.
- Salkind, N. J.** *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*. Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- Σαμαρίδης, Τ.** «Διδασκαλία και status της ποιοτικής έρευνας στην Ελλάδα» *Μεταπτυχιακή διατριβή- πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, 2011.
- Σαρρής, Δ.** *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Αθήνα: Άνθρωπος, 2004.
- Schellenberg, A. J.** *Conflict resolution. Theory, research and practice*. Albany: State university of New York press, 1996.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N.** *Organizational Behavior*, (7th Ed). Chi Chester: John Wiley, 2000.

- Schonmann, S.** *Key concepts in theatre/drama education*. Rotterdam & Boston: Sense Publishers, 2011.
- Schumann, P.** *Η ριζοσπαστικότητα του κουκλοθεάτρου* (μετφ. Στ. Μαρκόπουλος). Αθήνα: Unima Hellas, 1995.
- Sinclair, A.** *The puppetry handbook*. Castlemaine: Richard Lee Publishing, 1995.
- Singer, E. & Hännikäinen, M.** «The teacher's role in territorial conflicts of 2- to 3-year-old children», *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 2002, σσ.5-18.
- Σκέβα, Α. & Σάλμοντ, Ε.** «Επιδιώκοντας την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις σημερινές σχολικές κοινότητες. Στάσεις και τάσεις που προκύπτουν από την τρέχουσα ελληνική και διεθνή εμπειρία», *Ερευνητική εργασία*, εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο Αθηνών, 2011.
- Smith, P. & Dawes, L.** *Subject teaching in primary education*. Los Angeles: Sage, 2014.
- Smith, I.** «Puppetry in the classroom», *The Elementary English Review*, 10(9), 1933, σσ.219-222.
- Somekh, B.** *Action research: A methodology for change and development*. Berkshire: Open University Press, 2006.
- Spilt, J. K. & Koomen, H. M.** «Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children», *School Psychology Review*, 38(1), 2009, σσ.86-101.
- Σπίνου, Π.** «Η αβανγκάρντ παίζει: Από τον Πικάσο ως τον Κλέε, κορυφαίοι καλλιτέχνες του κινήματος της πρωτοπορίας έφτιαξαν τα δικά τους παιχνίδια», *Εφημερίδα Ελευθεροτυπία*, Έντοπη Έκδοση Επτά, 24/12/2010.
- Steinhardt, L.** «Creating the autonomous image through puppet theatre and arttherapy», *The Arts in Psychotherapy*, 21(3), 1994, σσ.205-218.
- Stevens, R.** *Φρόντ και ψυχανάλυση. Παρουσίαση και αξιολόγηση*. Αθήνα: Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1987.
- Steward, S.** *Conflict resolution: A foundation guide*. Winchester: Waterside Press, 1998.
- Stinnett, T.A., Bull, S.K., Koonce, A.D. & Aldridge, J.O.** «Effects of diagnostic label, race, gender, educational placement and definitional information on prognostic outlook for children with behavior problems», *Psychology in the Schools*, 36(1), 1999, σσ.51-59.

- Strauss, A. & Corbin, J.** *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage, 1996.
- Taylor, R. & Andrews, G.** *The arts in the primary school*, (2nd edition). Routledge: New York 2012.
- Tjosvold, D.** «Cooperative and competitive goal approach to conflict: accomplishments and challenges», *Applied psychology: An International Review*, 47(3), 1998, σσ.285-342.
- Thomas, K.W.** «Conflict and conflict management», in M.D Dunnette (Ed.) *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand Mc Nally, 1976, σσ.889-935.
- Toivanen, T.** *Mä en olis ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 2002.
- Tsiaras, A.** «Enhancing school-aged children’s social competence through educational drama», *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 2016, σσ.65-90.
- Τσιάρας, Α.** *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2016.
- Τσιάρας, Α.** *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2012.
- Τσιάρας, Α.** «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου & Δ. Μαυρέας, «*Θέατρο & εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης*», Πρακτικά 7ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση, ‘Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση’, Αθήνα, 2012.
- Τσιάρας, Α.** «Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη», Πρακτικά 6ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση ‘Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση’, 2009, σσ.326-340.
- Τσιάρας, Α.** *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπούλιας, 2003
- Τσιμπουκέλη, Μ.** «Δημιουργικότητα και συνεργασία στη διαδικασία της μάθησης: μια έρευνα δράσης», Μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2010.

- Τσίτσικα, Α. & Χρυσός, Γ.** «Σωματική, γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εφήβων», *Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης*, 2005, σσ.48-57.
- Τσίτσικα, Α.** «Επιτήρηση της υγείας των εφήβων.38η θεραπευτική ενημέρωση», *Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής Πανεπιστημίου Αθηνών*,52(3), 2005, σσ.242-250.
- Τσιώλης, Γ.** *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική, 2014.
- Turner, E. M.** «Introduction. Social influence and creativity: setting the stage for inventiveness», *Social Influence*, 3(4), 2008, σσ.223–227.
- Tyrrel, J.** *Peer mediation: a process for primary schools*. London: Souvenir Press, 2002.
- Υφαντή, Α.** «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 2002, σσ.57-63.
- Vass, P.** «Drama and history: A theory for learning», *Primary History*, 48, 2008, σσ.13-14.
- Verma, G. & Mallic, K.** *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004.
- Vygotsky, L. S.** «Interaction between learning and the development», *Readings on the Development of Children*, 23(3), 1978, σσ.34-41.
- Vygotsky, L. S.** «Interaction between learning and development», reprinted in M. Gaunain - M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children*, (second edition), New York, W.H. Freeman, 1997, σσ.79-91.
- Wagner, J. B.** *Building moral communities through educational drama*. London: JAI Press Ltd, 1999, σσ.91-137.
- Walker, R.** «The conduct of educational case studies: Ethics, theory and procedures», In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*. London: Open University Press, 1996.
- Webster-Stratton, C. & Reid, J. M.** «Strengthening social and emotional competence in young children: The foundation for early school readiness and success: Incredible years classroom social skills and problem-solving curriculum, *Infants and Young Children*, 17, 2004, σσ.96-113.
- Weiger, M.** «Puppetry», *Elementary English*, 51(1), 1974, σσ.55-65.
- Whitehead, J.** «Creating a living educational theory from questions of the kind, “How do i improve my practice”», *Journal of Education*, 19(1), σσ.41-52.

- Whole, E.** *Puppets and protest: Street theater, art, and vigil in the 21st century, Puppets in the line of fire.* Michigan: Point Foundation Gale Group, 2002.
- Williams, E. W.** «Helping children feel like someone else- and talk like someone else», *Elementary English*, 44(1), 1967, σσ.57-58, 61.
- Woods, P.** *Inside schools. Ethnography in education research,* London: Routledge, 1991.
- Wright, S.** *Children, meaning-making and the arts.* French Forest: NSW Pearson Australia, 2012.
- Φασούλης, Κ.** «Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης- 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Κριτική Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη', σσ.520-521, 13-14 Μαΐου 2006, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης, 2006.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπρόπουλου, Α. & Κουκουτσάκι, Κ.** «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», *Ψυχολογία*, 11(1), 2008, σσ.5-25.
- Χατζηχρήστου, Χ., Χαλάτσης, Π., Παναγιώτης, Δημητροπούλου, Π., Λυκιτσάκου, Κ., Μπακοπούλου Α. & Καρακίτσα, Τ.** *Σχολική και κοινωνική ζωή: Οδηγός εκπαιδευτικού: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014.
- Χαγλάκης, Ι. & Αποστολοπούλου, Ε.** «Οργανωσιακές συγκρούσεις», *Πτυχιακή εργασία*, Τεχνολογικό εκπαιδευτικό ίδρυμα Κρήτης, 2012, σσ.24-56.
- Χιονίδου-Μοσκόφογλου, Μ.** «Διάκριση των δύο φύλων στη διδασκαλία των Μαθηματικών», Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1996.
- Χυτήρης, Α.** *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις.* Αθήνα: Interbooks. σσ.32-41.
- Χριστιανοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β.** *Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016.
- Ψαρρού, Κ.Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ.** *Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001.

Zins, E.J. «The scientific base linking social and emotional learning to school success», *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 2007, σσ.191-210.

Zumbo, D.Z., Gadermann, M.A & Zeisser, C. «Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert Rating Scales», *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 2007, σσ.21-27.

Ηλεκτρονική

Ιγνατίου-Καραμανώλη, Β. (2015) “Αναπτυξιακά στάδια”, Ψυχολογία, <http://www.psychotherapeia.gr/arhra-genikhs-thematologias/paidi-kai-gonios/ta-anaptuksiaka-stadia.html>, (τελευταία πρόσβαση 05/12/2016).

Κιουρτσής, Κ. (2012) “Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά παιδιού και εφήβου”, http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/10/9_meros.pdf, (τελευταία πρόσβαση 28/11/16).

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2008). “Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτών”, Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων ‘Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων’, (CD-ROM), <http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena/Keimena07>, (τελευταία πρόσβαση 2/12/16).

Μαυροσκούφης, Δ. (2007) “Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη”, Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο», 5 & 12/2007, Κυκλίσ <http://openeclasse.panteion.gr/modules/document/file.php/TMC261/%CE%94.%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 12/11/2016).

McLeod, S. (2009) “Psychosexual Stages”, Simply Psychology, www.simplypsychology.org/psychosexual.html, (τελευταία πρόσβαση 08/12/16).

Μπέλου, Β. & Γκορέζης Π. (2008) “Οργανωσιακή συμπεριφορά”, Διαπροσωπικές και διαομαδικές συγκρούσεις,

<http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/ANTMB160/%CE%A0%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B4%CF%89%CE%BD.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 26/11/16).

Schumann, P. (1998) “Η παλιά τέχνη του κουκλοθέατρου στην νέα παγκόσμια τάξη”, Κουκλοθέατρο Αγιούσαγια, <http://www.rebelnet.gr/articles/view/the-old-art-of-puppet-theatre-in-the-new-world-order>, (τελευταία πρόσβαση 01/12/2016).

Σκοπελίτη, Ε. (2012) “Θεωρίες ανθρώπινης ανάπτυξης: Αναπτυξιακή ψυχολογία”, *Ανοικτά ακαδημαϊκά μαθήματα*, Πανεπιστήμιο Πατρών, <http://docplayer.gr/13737835-Anaptyxiaki-psyhologia-enotita-2-methodoi-ereynas-stin-anaptyxiaki-psyhologia.html>, (τελευταία πρόσβαση 10/12/16)

Stephens, K. (2007) “Teaching children to resolve conflict respectfully”, Parenting exchange, Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.easternflorida.edu/community-resources/child-development-centers/parent-resource-library/documents/teaching-kids-to-resolve-conflicts-respectfully.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 14/12/16).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράδειγμα Παρέμβασης

Η δομή του κάθε εργαστηρίου ακολουθούσε τη δομή του παρακάτω ενδεικτικού παραδείγματος που ακολουθεί.

Η παρέμβαση του εργαστηρίου ξεκινά με μία σύντομη παρουσίαση-ενημέρωση σε σχέση με την ερευνήτρια και μια μικρή εισαγωγή στο θέμα, με τρόπο χαλαρό, δημιουργώντας διάλογο, επικοινωνία και γνωριμία με τα παιδιά, προκειμένου αυτά να νοιώσουν, όσο το δυνατόν, πιο οικεία.

Ακολουθούν μερικές εισαγωγικές ασκήσεις με στόχο την γνωριμία, την ενεργοποίηση και την προσοχή.

➤ Δραστηριότητες / Ασκήσεις

▪ Παιχνίδια γνωριμίας/ επικοινωνίας

- «**Βρες τι νιώθω**». Όρθιοι όλοι στον κύκλο, ο καθένας λέει το όνομά του, κάνοντας έναν ήχο ή μία έκφραση, που να παραπέμπει σε ένα συναίσθημα. Η ερευνήτρια-εμπυλωτρία δίνει στα παιδιά παραδείγματα κατανόησης π.χ. «Είμαι ο Γιώργος...», και αμέσως προσποιείται ότι κλαίει. Τότε ο επόμενος επαναλαμβάνει το όνομα του προηγούμενου λέγοντας: «Είναι ο Γιώργος και νιώθει λυπημένος. Εγώ είμαι η Άννα...» η οποία αμέσως ξεκινάει να γελάει. Ο επόμενος λέει: «Είναι η Άννα κι νιώθει χαρούμενη κ.ο.κ. μέχρι να τελειώσει ο κύκλος.

- «**Προσωπικό βίωμα**». Η ερευνήτρια-εμπυλωτρία ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να εκφράσουν λεκτικά -και σωματικά εάν το θελήσουν - τα συναισθήματά τους, για διάφορες συνήθειές τους ή καταστάσεις. Ως παράδειγμα κατανόησης δίδεται στα παιδιά η αρχή μιας πρότασης π.χ. «Νιώθω ωραία όταν...», «Θυμώνω όταν...», «Φοβάμαι να...».

▪ Παιχνίδια Δράσης- Εξοικείωσης-Ενεργοποίησης

- «**Ασκήσεις ποδιών-χεριών**». Στεκόμαστε όλοι όρθιοι και έπειτα περπατάμε ελεύθερα στο χώρο όπως μας αρέσει, προσπαθώντας να κουνάμε με όποιες κινήσεις επιθυμούμε χέρια και πόδια.
- «**Παγωμένη Εικόνα και Αγγίγματα**». Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο. Ζητάμε από τα παιδιά να ψάξουν να βρουν ταίρι που δεν γνωρίζουν καλά, και να αγγίζονται στο σημείο που τους λέμε: πλάτη, ώμοι, παλάμες, μάγουλα, κεφάλια. Η κίνηση μας παγώνει. Με διπλό παλαμάκι ελευθέρωση.

▪ Παιχνίδι Εμπιστοσύνης-Συνεργασίας

- «**Τραμπάλα**». Στεκόμαστε όρθιοι. Χωρίζουμε τα παιδιά ανά ζεύγη, αντικριστά, σε μικρή απόσταση. Ακουμπάμε τις παλάμες μας και σπρώχνουμε προσπαθώντας να βάλουμε ακριβώς την ίδια δύναμη με το ταίρι μας. Στόχος του παιχνιδιού είναι να κάνουν τα παιδιά τραμπάλα των σωμάτων τους και να ισορροπήσει. Να βρουν το κέντρο βάρους τους. Μόλις ισορροπήσουν παραμένουν για 1 λεπτό.
- «**Γάτα, ποντίκι, σκύλος**». Δύο μέλη της ομάδας ορίζονται ως «γάτα» και «ποντίκι». Η γάτα κυνηγάει το ποντίκι, που προσπαθεί να ξεφύγει. Εάν το πιάσει αλλάζουν ρόλους. Εάν όχι, το ποντίκι μπορεί να κολλήσει πάνω σε ένα άλλο μέλος της ομάδας ξαφνικά, και το τρίτο άτομο γίνεται σκύλος που κυνηγάει τη γάτα κ.ο.κ.

▪ Προσωπική Αφήγηση Παρελθοντικής (flashback) Ιστορίας-Σύγκρουσης

Τα παιδιά παίρνουν τους κουκλοήρώδες τους και παραμένουν καθισμένοι στον κύκλο. Κατόπιν, ακολουθεί η διαδικασία της προσωπικής σύντομης αφήγησης ενός παιδιού μέσω της κούκλας του και

την τεχνική «Φως στο παρελθόν». Στην αφήγηση αυτή, το ουσιώδες είναι, η περιγραφή ενός συγκρουσιακού βιώματος του παρελθόντος, η επισήμανση των αιτιών που σχετίζονται με αυτό, ποια τα στάδια της διαχείρισης του (αποκάλυψη συναισθημάτων, εύρεση εναλλακτικών λύσεων και συνέπειες για κάθε λύση) καθώς και οι επιρροές της συγκεκριμένης αντιπαλότητας στο παρόν. Εκεί προβάλλονται οι απόψεις του παιδιού, οι αντιλήψεις του, οι γνώσεις του και οι πληροφορίες που έχει για τη διαχείριση συγκρούσεων.

Μετέπειτα, ζητείται από τα παιδιά να δραματοποιήσουν αυτή την ιστορία μέσω του κουκλοθεάτρου σε ζευγάρια ή ομάδες ανάλογα με τη μορφή της βιωματικής σύγκρουσης. Διευκρινίζεται ότι η δραματοποίηση γίνεται με την τεχνική κόντρα-ρόλος, δηλαδή κάθε παιδί-εμπυχωτής κούκλας θα πρέπει να παίζει το ρόλο του άλλου αντιπαρατιθέμενου μέλους της σύγκρουσής του, παίρνοντας τη θέση του άλλου. Η οδηγία αυτή έχει να κάνει, φυσικά, με τους στόχους της παρέμβασης.

Χρειάζονται λοιπόν οι ρόλοι των δυο αντικρουόμενων-εμπλεκόμενων μερών της σύγκρουσης με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας να παίζει πάντοτε τον ρόλο του άλλου μέλους. Το δεύτερο ρόλο το διαδραματίζουν πάντοτε εθελοντές. Κάθε μέλος διαλέγει την κούκλα και το ύφος της αρεσκείας του για τη δραματοποίηση της ιστορίας.

Μετά την πρώτη παρουσίαση γίνεται μία απλή συζήτηση με τα παιδιά με βάση τους παραπάνω στόχους της παρέμβασης. Στη συνέχεια, ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις που αλλάζουν την πορεία των γεγονότων.

Η δραματοποίηση της ιστορίας επαναλαμβάνεται όσες φορές θελήσουν τα παιδιά, με απόλυτη ελευθερία έκφρασης και με διαφορετική πλοκή και αποτέλεσμα, χωρίς απαραίτητα να είναι προς την καλύτερη διαχείριση της σύγκρουσης. Μέσω οποιασδήποτε αναπαράστασης το όλο εγχείρημα μεθοδεύεται προς την επίτευξη των ειδικότερων στόχων της παρέμβασης, μέσω κάποιων βασικών πλαισίων.

Ειδικότερα, μετά από κάθε μία δραματοποίηση διερευνώνται οι ενδόμυχες σκέψεις και η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων, η κατανόηση εαυτού και της θέσης του άλλου, η αλλαγή της οπτικής γωνίας, η αναζήτηση της εύρεσης και της αξίας των εναλλακτικών λύσεων, ο προβληματισμός και ο αυτοέλεγχος, η αξιοποίηση του χιούμορ και ο εντοπισμός των συνεπειών μετά τις αλλαγές των συμπεριφορών.

▪ **Ακολουθούν Ασκήσεις Χαλάρωσης**

- «**Άσκηση Αναπνοής**». Οι συμμετέχοντες και πάλι σε κύκλο. Αναπνέουμε σε διάφορους ρυθμούς: γρήγορα, αργά, δυνατά, αθόρυβα, διακοπτόμενα, με αναστεναγμούς κ.τ.λ.
- «**Λύτρωση**». Οι συμμετέχοντες καθιστοί σε κύκλο. Η ερευνήτρια-εμπυχωτριά προτρέπει τα παιδιά να φανταστούν πώς κάθονται στις όχθες μιας λίμνης στην οποία μπορούν να πετάξουν με τη φαντασία τους πράγματα που τους στενοχωρούν. Κάνουν την κίνηση του πετάγματος με το χέρι τους και ανακοινώνουν στην υπόλοιπη ομάδα τι ήταν αυτό που πέταξαν (π.χ. εφιάλτες, φόβοι, αγωνίες).

▪ **Αναστοχασμός**

Στο τέλος κάθε εργαστηρίου πραγματοποιείται ο αναστοχασμός και η αξιολόγησή του, καθώς οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για κάθε ερώτηση, επιλέξτε ένα από τα παρακάτω ως απάντηση:

ΝΑΙ πάρα πολύ (εάν αυτό είναι έντονα αληθινό)	Ναι πολύ (εάν αυτό είναι κάπως αλήθεια)	Όχι λίγο (εάν αυτό είναι κάπως ψεύτικο)	ΟΧΙ καθόλου (εάν αυτό είναι πολύ λάθος)
---	---	---	---

1. Μερικές φορές πρέπει να παλέψεις σωματικά για να πάρεις αυτό που θέλεις.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

2. Θυμώνω εύκολα.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

3. Κάνω ό, τι αισθάνομαι.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

4. Όταν τρελαίνομαι, φωνάζω στους ανθρώπους.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

5. Μερικές φορές έχω σπάσει τα πράγματα επίτηδες.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

6. Εάν το αισθανθώ, χτυπάω ανθρώπους.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

1. Μου αρέσει να βοηθώ σε σχέση με το σπίτι.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

2. Η συμμετοχή σε μια ομάδα είναι διασκεδάση.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

3. Βοηθώντας τους άλλους αισθάνομαι καλά.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

4. Μου αρέσει πάντα να κάνω το δικό μου.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

5. Είναι σημαντικό να έχεις το δικό σου μερίδιο βοήθειας στο σπίτι.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

6. Το να βοηθάς άλλους είναι πολύ ικανοποιητικό.

ΝΑΙ πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΟΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

1. Φαντάζομαι στο μέλλον να ελέγγω τη ζωή μου

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
2. Είμαι αισιόδοξος στο να αντιμετωπίζω τις προκλήσεις

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
3. Μου αρέσει να δραματοποιώ ιστορίες

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
4. Ανυπομονώ για το μέλλον

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
5. Φαντάζομαι να έχω πιο πολλούς φίλους στο παρελθόν

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
6. Είμαι υπομονετικός στο να αποκτάω αυτό που θέλω

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
7. Μαθαίνω αρκετά για τον εαυτό μου

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
8. Έχω αλλάξει το τρόπο που σκέφτομαι

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
9. Παίρνω τις δικές μου αποφάσεις

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
10. Έχω το σεβασμό των συμμαθητών μου

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
11. Είμαι υπό τη προστασία κάποιων άλλων

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
12. Μπορώ να δουλέψω με κάποιον που η γνώμη του είναι διαφορετική απ' τη δική μου

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
13. Αποφεύγω να θυμώνω όταν διαφωνώ με κάποιον

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
14. Είμαι καλός στο να ακούω κάποιον που η γνώμη του διαφέρει

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
15. Το να διαφωνείς δεν είναι το ίδιο με το να είσαι θυμωμένος με κάποιον

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
16. Μου αρέσει να δουλεύω σε ομάδες

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
17. Έχω βρει νέους τρόπους να αντιμετωπίζω τα προβλήματά μου

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
18. Έχω ικανότητες διαχείρισης προβλημάτων

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
19. Είμαι ικανός να λύνω προβλήματα με τη βοήθεια των άλλων

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
20. Δε χρειάζεται να είμαι υπό έλεγχο όλη την ώρα

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------
21. Είμαι καλός στο να βρίσκω λύση στο πρόβλημά μου

ΝΑΙ Πάρα πολύ	Ναι πολύ	Όχι λίγο	ΌΧΙ καθόλου
---------------	----------	----------	-------------

