



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ-

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟ 3^Ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

Βασιλική Λεγκριανού

Επιβλέπων καθηγητής: Αθανάσιος Κατσής

Συμβουλευτική επιτροπή: Αθανάσιος Κατσής

Αστέριος Τσιάρας

Άλκηστις Κοντογιάννη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2018

Στους γονείς μου,
Κάτια & Δημήτρη,
που μ' αγκαλιάζουν με τα φτερά της γνώσης
και της αγάπης...

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Αθανάσιο Κατσή για την καθοδήγησή του. Επίσης, τον κο Αστέριο Τσιάρα, για την άμεση στήριξή του κατά τη συγγραφή της εργασίας. Τη νηπιαγωγό-ειδική παιδαγωγό Αλεξία Μανούρα, που χωρίς την πολύτιμη συμβολή της, δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Βάσω Προκοπίου και τη Φανή Φαρμακάκη, που υπήρξαν συνοδοιπόροι μου σ' όλη την πορεία του μεταπτυχιακού. Δε θα μπορούσα να παραλείψω την οικογένειά μου, για τη συνεχή έμπνευση και στήριξή της, τους γονείς μου, τον αδερφό μου Ηλία, και τη γιαγιά μου Βασιλική, που με προέτρεψε να ξεκινήσω αυτό το ταξίδι. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες στον Βασίλη Γώγο, για την πρακτική και ψυχολογική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής της έρευνας.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	
Abstract	
Κατάλογος πινάκων	
Κατάλογος διαγραμμάτων	
Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	3
1.1 Θέατρο-Θεωρητικές προσεγγίσεις	3
1.2 Δραματική τέχνη	4
1.3 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση/Εκπαιδευτικό δράμα	5
Θεατρικό παιχνίδι	7
Κουκλοθέατρο	8
Αυτοσχεδιασμός.....	8
1.4 Ιστορική ανασκόπηση	9
1.5 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη/Κοινωνικότητα.....	11
1.6 Κοινωνικές δεξιότητες.....	12
1.7 Κοινωνικοποίηση	14
1.7.1 Θεωρίες κοινωνικοποίησης	14
1.7.2 Φάσεις & φορείς κοινωνικοποίησης	15
1.8 Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου.....	16
1.9 Κοινωνική ένταξη μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες	18
1.10 Τι είναι συναίσθημα;.....	20
1.11 Συναισθηματική νοημοσύνη.....	21
1.12 Συναισθηματική νοημοσύνη & εκπαιδευτικός.....	22
1.13 Εξελικτική πορεία συναισθηματικής νοημοσύνης	24
1.14 Στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης.....	25
1.15 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη & δραματική τέχνη.....	26
1.16 Ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας-Θεωρητικό πλαίσιο	27
1.17 Προσχολική ηλικία & παιχνίδι	29
1.18 Προσχολική ηλικία & δημιουργική σκέψη	30
Κεφάλαιο 2. Έρευνα.....	31
2.1 Σκοπός της έρευνας-ερευνητικές υποθέσεις.....	31

2.2 Σχεδιασμός και πορεία της έρευνας.....	32
2.3 Μεθοδολογία της έρευνας	32
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	33
2.4.1 Το ερωτηματολόγιο.....	33
2.4.2 Συμμετοχική παρατήρηση	34
2.5 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων	35
Κεφάλαιο 3. Ανάλυση δεδομένων.....	35
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα	42
4.1 Συμπεράσματα.....	42
4.2 Περιορισμοί.....	44
4.3 Προτάσεις.....	44
Επίλογος.....	44
Βιβλιογραφία	46
i. Ελληνόγλωσση	46
ii. Ξενόγλωσση	53
Παράρτημα	57
i. ερωτηματολόγιο	57
ii. θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια	60
iii. φωτογραφικό υλικό	34
Κατάλογος πινάκων	57
Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha	57
Πίνακας 2. Κατανομή φύλου	57
Πίνακας 3. Κατανομή ηλικίας	57
Πίνακας 4. Test κανονικής κατανομής.....	57
Πίνακας 5. Wilcoxon Signed Ranks Test συνολικής αξιολόγησης	57
Πίνακας 6. Wilcoxon Signed Ranks Test συνολικής εξωτερίκευσης.....	57
Πίνακας 7. Wilcoxon Signed Ranks Test συνολικής εσωτερίκευσης	57
Κατάλογος διαγραμμάτων	57
Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου	57

Διάγραμμα 2. Κατανομή ηλικίας	57
-------------------------------------	----

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια έρευνα-δράσης, με κύρια ερευνητική υπόθεση τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης ως μέσο καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο 3^ο νηπιαγωγείο Ηρακλείου Αττικής. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η Δραματική Τέχνη έχει τη δυνατότητα να καλλιεργεί όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου και αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Θεατρικά παιχνίδια, αυτοσχεδιασμοί και κουκλοθέατρο είναι μερικές από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, που δρουν καθοριστικά στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ο άνθρωπος ως φύσει κοινωνικό ον από τη γέννησή του μαθαίνει να ζει σε ομάδες. Η κοινωνικότητα του ατόμου είναι μια διαδικασία σε συνεχή εξέλιξη και οι κοινωνικές δεξιότητες είναι καθοριστικές στην ομαλή ή μη κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης αποτελεί το σχολείο, το οποίο εκτός των άλλων είναι υπεύθυνο για την ομαλή κοινωνική ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Η αναγνώριση, η κατανόηση και η διαχείριση τόσο των δικών μας συναισθημάτων, όσο και των ανθρώπων που μας περιβάλλουν είναι κομβικής σημασίας για την προσωπική και συλλογική πρόοδο, εξέλιξη και συνύπαρξη. Η ικανότητα αυτή στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη για όλους τους συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες καλλιεργούνται και αναπτύσσονται, με τη δραματική τέχνη να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξή τους. Στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η εξελικτική πορεία του ατόμου και τα στάδια αυτής. Στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, όπου γίνεται το πρώτο «άνοιγμα» στον κόσμο, η εκπαίδευση οφείλει να αφογκράζεται την μόνιμη ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι και μέσω αυτού να το προσεγγίζει.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές νηπιαγωγείου με σκοπό να αναδείξει τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα παρεμβάσεις διάρκειας 90 λεπτών η καθεμία σε εβδομαδιαία βάση, σε τμήμα 17 μαθητών. Μέσω της ανάλυσης των δεδομένων προκύπτει θετική συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων καθώς και σημαντικές παρατηρήσεις που προέκυψαν μέσα από την έρευνα τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Abstract

This thesis aims to highlight the contribution of Drama in Education to the socio-emotional development of infants.

According to bibliography DiE proves to be an efficient tool used by educators in order to cultivate all aspects of the personality of infants. Theatrical games, improvisations and puppet-shows are some of the techniques of DiE which concur to the intellectual, emotional and social development of children. People from birth learn to live in groups, because they are social beings. Socialization of a man/woman is a process in continuous evolution and social abilities are definitive of the normal or not socialization of a man/woman. Recognizing, understanding and managing both ours and other persons feelings, is of crucial importance for the personal and collective evolution and coexistence. This ability is necessary for those who are involved in the educational process, students and teachers. Drama in education plays a leading role to the social and emotional development skills. School is responsible for the socialization of children and their personal evolution. At the stage of the kindergarten, educators should facilitate infants to make their first “opening” to the world through creative games.

This survey was applied to infants in the 3rd Kindergarten in Herakleion, Athens. The aim of the survey was to prove the contribution of DiE to the social and emotional development of infants. Twelve sessions of ninety minutes each in a weekly basis in a class of seventeen infants were carried out. The data analysis clearly illustrates the positive contribution of DiE to the social and emotional development of infants, and important observations that turned out through the research process both for educators and students.

Εισαγωγή

Σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του νηπίου, η ομαλή μετάβασή του στο δημοτικό σχολείο, η γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του. Επιδίωξη του σύγχρονου Νηπιαγωγείου είναι η παροχή ενός περιβάλλοντος πλούσιο σε ερεθίσματα, το οποίο θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και το παιχνίδι, το χτίσιμο διαπροσωπικών σχέσεων, την αποδοχή και ένταξη της ετερότητας και τονίζει το καθήκον του νηπιαγωγού για αξιολόγηση των αναγκών του κάθε μαθητή (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2008).

Η ένταξη στην κοινωνία και η αποδοχή του εαυτού μας ξεκινά από τη γέννησή μας και δομείται μέσα από τους κοινωνικούς θεσμούς όπως το σχολείο. Το Νηπιαγωγείο είναι η πρώτη επαφή του ατόμου με ένα ευρύτερο δομημένο κοινωνικό πλαίσιο. Η νηπιακή ηλικία έχει αποδειχθεί ως καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη της μετέπειτα ζωής του ατόμου. Στάσεις, αξίες και συμπεριφορές μπορούν και ακολουθούν σχεδόν αναλλοίωτες στο χρόνο, το άτομο από τη νηπιακή ηλικία στην ενήλικη ζωή. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει πως το Νηπιαγωγείο μπορεί να παίζει ρόλο στη σχολική επίδοση του δημοτικού σχολείου, καθώς και στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έρχεται ως μέσο ανάπτυξης, ένταξης, γνωριμίας, αποδοχής και πάνω απ' όλα σαν παιχνίδι, το οποίο γίνεται αποδεκτό από μικρούς και μεγάλους. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος γνωρίζουν και γνωρίζονται μέσα σε ένα πλαίσιο που μοιάζει με την πραγματικότητα, αλλά δεν είναι. Μέσα σε ένα πλαίσιο που λειτουργεί ως καθρέπτης του κόσμου, του άλλου, του εαυτού μας. Για τη Δραματική Τέχνη ή το Εκπαιδευτικό Δράμα, οι ορισμοί ποικίλλουν και παρατίθενται ορισμένοι από αυτούς στη συνέχεια. Η ουσία της Δραματικής Τέχνης πέρα από κάθε ορισμό, βρίσκεται στην επικοινωνία του σώματος, της καρδιάς και του νου, σύμφωνα με την τριμερή διάκριση της ψυχής του Πλάτωνα στην Πολιτεία (Πλάτωνας, 2002: 439d-441c).

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η συμβολή της δραματικής τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν σε τμήμα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται θεωρητικά και στηρίζεται βιβλιογραφικά η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, η έννοια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, τα χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο τρόπος συλλογής και η ανάλυση των

δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων και συμμετοχικής παρατήρησης, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως η επιλογή του θέματος γεννήθηκε μέσα από προβληματισμό της ερευνήτριας για την εκπαίδευση του παιδιού και την επανεκπαίδευση του ενήλικα, σαν μια προσπάθεια εξεύρεσης απαντήσεων των κομβικών σημείων της πορείας του ανθρώπου και της πορείας του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η δραματική τέχνη αποτελεί γέφυρα παιδιού και ενήλικα, ώστε να βρουν τα κοινά τους σημεία και να οδηγηθούν μαζί προς την ανακάλυψη και τη γνώση.

Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Θέατρο-Θεωρητικές προσεγγίσεις

Γυρνώντας πίσω στους κλασικούς χρόνους, διαπιστώνουμε τον κομβικό ρόλο του θεάτρου στη ζωή των ανθρώπων. Το θέατρο δεν αποτελούσε απλά ένα καλλιτεχνικό γεγονός, αλλά ένα σημείο συνάντησης των πολιτών, όπως πρώτος επεσήμανε ο Αριστοτέλης. Η γέννηση του θεάτρου βρίσκεται στις τελετές προς τιμήν του Διονύσου, όπου με τον Θέσπη έχουμε τον πρώτο διαχωρισμό του πρωταγωνιστή από τον χορό, δηλαδή έναν πρώτο διάλογο, θα λέγαμε, με απόκριση σε έμμετρο λόγο. Η ένταξη αυτή, του διαλόγου στα δρώμενα, αλλάζει ριζικά το τοπίο, θέτοντας σε νέα βάση την επικοινωνία με τον πολίτη και την επικαιρότητα. Το θέατρο πια, σε μεγάλο βαθμό, υπηρετεί την πόλη, θέτοντας στο επίκεντρο τον πολίτη και ασκώντας κριτική στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Το θέατρο ισορροπεί μεταξύ άσκησης κριτικής και στόχευσης του κοινού αισθήματος, επιτυγχάνοντας και τα δύο. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν αποτελεί απλά μια αναπαραγωγή του εξωτερικού κόσμου, αλλά εξ αφορμής αυτού του κόσμου, συνθέτει μύθους, με πλοκή που περικλείει μέσα της όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι κατάλληλα να προκαλέσουν την ψυχή και τον νου των θεατών. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, προάγεται η γνώση και οι ηθικές αξίες, που ιδανικά οδηγούν σε εξέλιξη και μεταβολή της κοινωνίας (Γιαννούλη, 2014).

Από τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη με τη θεωρία της μίμησης έως σήμερα, εξετάζοντας την ιστορική εξέλιξη του θεάτρου, η θεατρολογική έρευνα οδηγείται στις παρακάτω θεωρίες. Στη θεωρία της μίμησης με τον Αριστοτέλη, στη θεωρία της αντανάκλασης στα πλαίσια του μαρξισμού, στη θεωρία της αποστασιοποίησης με τον Brecht και στη θεωρία της θεατρικής σημείωσης με τους Ubersfeld, Pavis και Fischer-Lichte. Πιο συγκεκριμένα, ξεκινώντας με τη θεωρία της μίμησης, ο Πλάτωνας θεωρεί πως η μίμηση της φύσης από την τέχνη, μπορεί να οδηγήσει σε στρέβλωση των απόλυτων ιδεών, αφού αποτελούν έναν κόσμο διαφορετικό και απρόσιτο για τον καλλιτέχνη. Συνεπώς, αφού η μίμηση έγκειται μόνο σε εξωτερικά φαινόμενα και όχι στην απόδοση της ουσίας, εξορίζει την τέχνη από την ιδανική του πολιτεία. Αντίθετα, ο Αριστοτέλης έρχεται να ορίσει το θέατρο ως μια αναπαράσταση της πραγματικότητας, και όχι το ίδιο ως πραγματικό και αυτόνομο γεγονός. Η θεατρική παράσταση αποτελεί ένα είδος επικοινωνίας, με βασική προϋπόθεση τη μετάβαση από την πραγματικότητα στον μύθο. Η ψευδαίσθηση που δημιουργούν τα σκηνικά, η πλοκή, τα πρόσωπα και ο σκηνικός χώρος, αποτελούν σημείο αναφοράς του νεότερου

ευρωπαϊκού θεάτρου. Η θεωρία της αντανάκλασης, βασισμένη στον ρεαλισμό και τον νατουραλισμό, στοχεύει στη θεατρική απόδοση των ανθρώπων και της κοινωνίας της εποχής, χωρίς εξιδανικεύσεις, ιδεολογικά πρότυπα και ρομαντισμούς, αλλά στην όσο γίνεται πιο αντικειμενική απόδοσή της. Τα κεντρικά θέματα, πρόσωπα και καταστάσεις, αντλούνται από την καθημερινή ζωή, τα καθημερινά προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κοινωνικού στρώματος που αναφέρονται. Η θεωρία της αποστασιοποίησης του Brecht, στοχεύει στη δημιουργία ενός θεατρικού αντικείμενου, το οποίο αναγνωρίζεται από το κοινό στη θεατρική σκηνή, ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά του, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται ξένο, αν το ίδιο αντικείμενο τοποθετηθεί στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας. Απώτερος σκοπός του Brecht, είναι η καλλιέργεια κριτικής παρατήρησης της πραγματικότητας, και τελικά αλλαγής της από τον άνθρωπο. Τέλος, η θεωρία της θεατρικής σημείωσης, θεωρεί δευτερευούσης σημασίας την αντικειμενικότητα της αλήθειας και την αληθοφάνεια του μύθου, αναδεικνύοντας τη σημασία της λειτουργικότητας και της σημασιολογικής φόρτισης του μύθου ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία (Γραμματάς, 2003).

Κρίθηκε αναγκαίο να γίνει σύντομη ανασκόπηση στις θεωρητικές προσεγγίσεις του θεάτρου, διότι το εκπαιδευτικό δράμα δανείζεται στοιχεία και τεχνικές από αυτό.

1.2 Δραματική Τέχνη

Το Δράμα και το θέατρο είναι πάντα το πιο δυνατό όργανο της κοινωνίας, επιτρέποντας στους ανθρώπους να εξετάζουν και να κατανοούν τους ίδιους, τον κόσμο και τη θέση των ανθρώπων μέσα στον κόσμο αυτό (Harwood, 1984). Σύμφωνα με τον Beckerman (1970: 8), *«το θέατρο δεν υπάρχει ήδη, προκύπτει όταν ένα ή περισσότερα άτομα, απομονωμένα από το χρόνο ή το χώρο, παρουσιάζουν τον εαυτό τους σε κάποιον άλλον ή σε κάποιους άλλους»*. Το θέατρο έχει ως βασικό μέλημα την επικοινωνία των ηθοποιών ενώπιον κάποιου κοινού, ενώ η δραματική τέχνη εστιάζει στην επικοινωνία και εμπειρία των συμμετεχόντων, ανεξάρτητα από την παρουσία κοινού. Επιπλέον, ενώ η εκπαίδευση ασχολείται με το κάθε άτομο ξεχωριστά, η δραματική τέχνη ασχολείται με την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου. Μέσω της δραματικής τέχνης, τονίζεται η σημασία της εσωτερικής ανάπτυξης και πληρότητας, υπό την έννοια της συνειδητοποίησης των προσωπικών σκέψεων και συναισθημάτων και η αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων που μας περιβάλλουν (Way, 1967).

Στο Δράμα, το άτομο εμπλέκεται συναισθηματικά, επεξεργάζεται νοητικά, βιώνει και αναστοχάζεται τη διαδικασία, η οποία αποβλέπει στη μάθηση του εαυτού

μας και του κόσμου. Επιπλέον, διαφοροποιείται από το παραδοσιακό θέατρο έχοντας ανεξάρτητα δικά του χαρακτηριστικά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Για τον Way (1967), στόχος του Δράματος είναι η σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου, η επίγνωση των αρετών και των αδυναμιών του και το κίνητρο για αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007:23), σημειώνουν, πως *«βασική διαφορά του Δράματος από το θέατρο είναι ότι το δεύτερο αφορά κυρίως την επικοινωνία μεταξύ των ηθοποιών και του κοινού, ενώ το πρώτο αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων»*.

Η Δραματική Τέχνη, είναι μια μέθοδος που αναπτύχθηκε μέσω πειραματισμών από το θέατρο, το εκπαιδευτικό δράμα, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Βασίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλευεται την παιδαγωγική για να προσφέρει σε ειδικό κοινό (μαθητές) και σε ειδικές συνθήκες, όπως το σχολείο, ευκαιρίες για αποτελεσματική μάθηση (Αλκηστις, 2008).

Στο επίκεντρο της δραματικής τέχνης βρίσκουμε μια ενεργή κοινωνική δραστηριότητα, η οποία δίνει χώρο και λόγο, νέες προοπτικές και την ευκαιρία ανάληψης ρόλων στους συμμετέχοντες, εστιάζοντας στον καθένα ξεχωριστά προσφέροντας του έτσι μια νέα οπτική για το ίδιο το άτομο και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν (Papavassiliou, & Alexiou, 2016).

1.3 Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση/Εκπαιδευτικό δράμα

Ο όρος «δράμα» προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ελληνικό ρήμα δράω - δρῶ, το οποίο σημαίνει πράττω, κατορθώνω, ενεργώ. Δημιουργός του όρου «δράμα» και των παράγωγων αυτού, δραματικός-δραματοποιείν, είναι ο Αριστοτέλης, κατά τον οποίο το θέατρο μιμείται τις δράσεις και τις ενέργειες των ανθρώπων και η μίμηση αυτή είναι ο λόγος που ένα θεατρικό έργο ονομάζεται δράμα (Κιορόγλου, 2017). Τόσο το θέατρο όσο και το δράμα αποτελούν φαινόμενα με κοινό παρονομαστή την κοινωνία, την αισθητική και τη μόρφωση (Κωστή, 2016). Πιο συγκεκριμένα, το θεατρικό παιχνίδι ως πεδίο έρευνας μελετητών από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, θεωρείται καίριας σημασίας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του ατόμου γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Το ίδιο το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί συνονθύλευμα φιλοσοφίας, ψυχολογίας, θεατρικών πειραματισμών, ψυχοθεραπείας, κοινωνιολογίας και άλλων ανθρωπιστικών επιστημών (Τσιάρας, 2004).

Το θέατρο στην εκπαίδευση, το οποίο το βρίσκουμε τις τελευταίες δεκαετίες στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 2001, ΦΕΚ 2003), συναντάται τόσο ως διδακτικό εργαλείο, όσο και ως μορφή τέχνης για εκπαιδευτικούς, θεατρολόγους, θεατροπαιδαγωγούς και καλλιτέχνες, με τον καθένα να του προσδίδει διαφορετικά στοιχεία κάθε φορά (Κατσαρίδου, 2011).

Η Άλκηστις (2008) συνδέει τη Δραματική Τέχνη με τη θεωρία του Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη, επισημαίνοντας πως η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ανάλογα με την ομάδα παιδιών και τους στόχους που κάθε φορά θέτει, μπορεί να καλλιεργεί ένα είδος ή ένα συνδυασμό ειδών νοημοσύνης.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αν και κατέχει αποκλειστικά δικές του τεχνικές, σ' όλη την πορεία της διαμόρφωσής του, συνεχίζει πάντα να ενσωματώνει στοιχεία του παραδοσιακού θεάτρου, των υπόλοιπων παραστατικών τεχνών και μεθόδους από νέες θεραπευτικές προσεγγίσεις (Κοντογιάννη, 2012). Το δράμα χρησιμοποιείται ως μέθοδος από τους εκπαιδευτικούς, μέσω του οποίου προσεγγίζουν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι τη γνώση, με κύριο μέλημα τη διαδικασία της ανακάλυψης και όχι το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα (Τσιάρας, 2007).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ως παιδαγωγική διαδικασία, στηρίζεται σε επακριβή σχεδιασμό μιας δομής, η οποία αποτελείται από τεχνικές και δραστηριότητες της δραματικής τέχνης και κατά την οποία επικεντρώνουμε στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν (Άλκηστις, 2000).

Η ανάληψη ρόλων, και όχι απλά η εκτέλεση ρόλων, είναι το σημείο διαφοροποίησης της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση από τις απλές τεχνικές αυτοσχεδιασμού. Ο συμμετέχων/ουσα δρα σαν πρόσωπο και όχι σαν ρόλος, σκέπτεται, πράττει και αντιδρά σαν να ήταν ο ίδιος στην εκάστοτε συνθήκη, χωρίς να πρέπει να σκεφτεί πως θα έπραττε ο ρόλος του. Με αυτόν τον τρόπο μένει έξω από τα γεγονότα σε μια ασφαλή απόσταση, βιώνοντας όμως ταυτόχρονα τα δυνατά συναισθήματα που συνοδεύουν την εκάστοτε συνθήκη (Papavassiliou, & Alexiou, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, τις περισσότερες φορές γίνεται λόγος για την επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στην ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή, στο κατά πόσο δηλαδή η δραματική τέχνη στέκεται αρωγός στη σχολική επιτυχία. Το γεγονός αυτό θέτει αυτόματα τη δραματική τέχνη ως συμπληρωματική και όχι ως βασική έννοια. Πχ γίνεται λόγος για το αν η δραματική τέχνη λειτουργεί θετικά στα μαθηματικά, αλλά δε γίνεται λόγος για το αντίστροφο. Με αυτό το παράδειγμα υπονοείται ξεκάθαρα ότι η δραματική τέχνη δεν αποτελεί

ακαδημαϊκό μάθημα. Αν λοιπόν οι τέχνες υπάρχουν στην εκπαίδευση μόνο για να δρουν επικουρικά στα κύρια μαθήματα, θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν θα πρέπει να συνεχίσουν να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα. Η αμφιβολία αυτή καταρρίπτεται αμέσως, αν σκεφτεί κανείς πως μια επιτυχής σχολική επίδοση δεν είναι απλά μια καλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά η δημιουργία τρόπου σκέψης, κουλτούρας και ανάπτυξης του νου, τομείς στους οποίους οι τέχνες, συνεπώς και η δραματική τέχνη, έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο (Fleming, Merrell, & Tymms, 2004).

Θεατρικό παιχνίδι / Δραματικό παιχνίδι

Ανατρέχοντας στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία συναντάμε τον όρο «*δραματικό παιχνίδι*», αντί του όρου «*θεατρικό παιχνίδι*», ώστε να διαχωριστεί εύστοχα ο θεατρικός χαρακτήρας του ενός όρου από τον δραματικό χαρακτήρα του άλλου. Με το χαρακτηρισμό «*θεατρικό*» νοείται περισσότερο η παραδοσιακή πολιτιστική σύμβαση του θεάτρου, ενώ με τον χαρακτηρισμό «*δραματικό*» τονίζεται η πηγαία έκφραση του ατόμου, η ανάγκη του για δράση και αναζήτηση του προσωπικού σκοπού και νοήματος (Τσιάρας, 2003).

Στην παρούσα εργασία ο όρος «*θεατρικό παιχνίδι*» νοείται με την ερμηνεία και τη φόρτιση της έννοιας «*δραματικό παιχνίδι*».

Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, οι μαθητές βιώνουν τη νέα γνώση, φτάνοντας έτσι πιο εύκολα και ευχάριστα στην κατάκτησή της. Πραγματοποιούν εσωτερικές διαδικασίες σύνδεσης νοημάτων και εννοιών, όχι μόνο για το αντικείμενο το οποίο διδάσκονται, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη γενικότερη μόρφωσή τους, όντας πάνω απ' όλα ενεργοί συνδημιουργοί της όλης διαδικασίας (Τσιάρας, 2004). Το θεατρικό παιχνίδι έχει ως βασική επιδίωξη την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, σε επίπεδο πνευματικό, συναισθηματικό, κινητικό και αισθητικό. Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι η χρήση ρόλου, ο οποίος βοηθά στην ενσυναίσθηση και όχι στην ανάδειξη του ίδιου του ρόλου. Επίσης, το θεατρικό παιχνίδι είναι αυτοσχέδιο, πηγαίο και ελεύθερο, και οι στιγμές που βιώνονται κάθε φορά, δεν μπορούν να επαναληφθούν (Παπαδόπουλος, 2007).

Οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι, οι οποίες αναζητούν συνεχώς δημιουργικές τεχνικές μάθησης, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στο δράμα, στο οποίο κεντρικό πρόσωπο δράσης είναι ο μαθητής και όχι ο δάσκαλος. Ο ρόλος του δασκάλου στο δράμα είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, διακριτικός, έχοντας να διαχειριστεί με ιδιαίτερη ευαισθησία τα ζητήματα που προκύπτουν (Αλκηστις, 2008).

Το δράμα λοιπόν, προωθεί μια μάθηση εμπειρική, με ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων, δίνοντας έμφαση στην αξία της ομαδικότητας και της συνεργασίας, αναδεικνύοντας έτσι την κριτική θέαση των πραγμάτων και προωθώντας το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης. Τέλος, το δράμα είναι πάνω και πέρα απ' όλα μια τέχνη συλλογική (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κουκλοθέατρο

Μέρος των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αποτελεί και το κουκλοθέατρο. Η Αρβανιταντώνη (2010) προτείνει σχέδια διδασκαλίας βασισμένα στην τεχνική του κουκλοθεάτρου, επισημαίνοντας ως επιμέρους στόχο τη συλλογική εργασία και τη δημιουργική έκφραση. Επιπλέον, προτείνει τη σύνδεσή του κουκλοθεάτρου με τα προγράμματα σπουδών και τα γνωστικά αντικείμενα όπως, τη Γλώσσα, τη Λογοτεχνία, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τα Μαθηματικά και την Αισθητική Αγωγή. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Remer και Tzurriel (2015), σε έρευνά τους για τη χρήση κούκλας-μαριονέτας στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία σε προσχολικές ηλικίες και σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, κατέληξαν σε θετικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η χρήση κούκλας έχει θετική επίδραση στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, στην έκφραση συναισθημάτων και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας.

Για το παιδί είναι πιο εύκολο να αρθρώσει τις πρώτες του λέξεις, να βιώσει συναισθήματα και επιθυμίες μέσω της κούκλας. Η κούκλα είναι το αντικείμενο συμβολισμών, διευκολύνοντας το παιδί να εισέλθει στον κόσμο των εννοιών και να ισορροπήσει μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας, αρχικά επεξεργάζονται το πρόσωπο της κούκλας, μετά το σώμα και ύστερα τα υλικά από τα οποία είναι φτιαγμένη. Τέλος, η διαδικασία εξεύρεσης κινήσεων της κούκλας, ωθούν τα παιδιά σε δημιουργία θεατρικών ιστοριών, παραμυθιών, θεατρικές κινήσεις και εκφράσεις κτλ (Πάλμου-Κουλουμπή, 2016).

Αυτοσχεδιασμός

Ο αυτοσχεδιασμός συχνά σχετίζεται με την ελεύθερη δημιουργικότητα και το παιχνίδι χωρίς κανόνες. Λέγεται ότι ο αυτοσχεδιασμός είναι κάτι που κάνουμε όταν στην ουσία δε ξέρουμε τι να κάνουμε. Στην πραγματικότητα όμως, ο αυτοσχεδιασμός ακολουθεί συγκεκριμένες πρακτικές και πειθαρχία, ώστε να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για τη γέννηση της αυθόρμητης και άμεσης έκφρασης. Οι επαγγελματίες του αυτοσχεδιασμού εκπαιδεύοντας πρακτικά στο πώς να αντιδρούν στο απρόσμενο (Tanner, Miller, & Montgomery, 2018).

Δε θα ήταν υπερβολή να πούμε πως ο αυτοσχεδιασμός σαν έννοια, δεν αναφέρεται αποκλειστικά σε μια θεατρική τεχνική, αλλά αποτελεί χαρακτηριστικό και της διαδικασίας της διδασκαλίας. Τόσο ο επαγγελματίας του αυτοσχεδιασμού, όσο και ο δάσκαλος είναι σε ετοιμότητα για να δράσουν και να αντιδράσουν σε οτιδήποτε προκύψει οποιαδήποτε στιγμή. Η δημιουργικότητα, η οποία οφείλει να είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ένα ταξίδι προς το άγνωστο, ακριβώς όπως και ο αυτοσχεδιασμός (Shem-Tov, 2015).

1.4 Ιστορική ανασκόπηση

Από το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, ξεκινά και η τακτική εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ήδη από τη δεκαετία του '20 έχουμε στη Μεγάλη Βρετανία καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις του θεάτρου, από την Finlay- Johnson με τη μέθοδο της δραματοποίησης, κατά την οποία οι δραματικές δραστηριότητες αποτελούν μέσο προς την αναζήτηση της γνώσης από τους μαθητές. Καθώς επίσης, και από τον Cook, ο οποίος επηρεασμένος από την προοδευτική παιδαγωγική του Dewey, εισάγει το δραματικό παιχνίδι, με σκοπό την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως των λογοτεχνικών κειμένων (Γιαννούλη, 2014).

Την ίδια χρονική περίοδο, το 1925, στην Αμερική, η Ward, χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο τον αυτοσχεδιασμό και τη συμμετοχική εμπλοκή των μαθητών, στη διδασκαλία του δράματος, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Μέσα από την ενασχόληση της ίδιας με τη διδασκαλία του δράματος, διαπίστωσε πως η συμμετοχή των παιδιών στη δραματική διαδικασία, υπερέχει σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα της παραδοσιακής θεατρικής παράστασης. Επομένως, καταλήγει σε μια θεωρία, η οποία αναζητά τη χρυσή τομή μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος (Τσιάρας, 2005).

Επιπλέον, μερικοί ακόμα καθοριστικοί σταθμοί στην εξέλιξη της θεατρικής παιδείας, απετέλεσαν ο Moreno, ο Stanislawski και ο Brecht. Ο Moreno εισάγει το ψυχόδραμα, το οποίο πρόκειται για μια θεραπευτική μέθοδο, κατά την οποία οι συμμετέχοντες αναπαριστούν γεγονότα της καθημερινής τους ζωής μέσα από το παιχνίδι και τον αυτοσχεδιασμό. Ο Stanislawski με τη σειρά του, υπογραμμίζει τη σημασία του συναισθήματος των ηθοποιών και της σωματικής υγείας και έκφρασης, για να μπορέσουν να βιώσουν βαθύτερα το ρόλο. Και ο Brecht, σύμφωνα με τον οποίο, το θέατρο νοείται ως ισχυρό διαλεκτικό μέσο κοινωνικής μεταβολής, σε μια

εποχή ραγδαίων επιστημονικών εξελίξεων, όπου τέχνη, σκέψη και επιστήμη οδηγούν στη διαδικασία της γνώσης. Τέλος, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο έχουμε τον Μίλτο Κουντουρά, ως πρώτο εκπρόσωπο στην ανάδειξη της δημιουργικότητας του θεάτρου στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010).

Περνώντας στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ένα από τα βασικά ζητήματα που κυριαρχούν στη Μεγάλη Βρετανία, είναι η αναβάθμιση της παιδείας. Είναι κοινά αποδεκτό, πως για παράδειγμα οι τάξεις των σαράντα και πλέον μαθητών η καθεμία, καθώς και αρκετά άλλα βασικά προβλήματα, χρήζουν άμεσης μέριμνας από πλευράς πολιτείας. Μέσα σ' αυτό το κλίμα αλλαγής, το δράμα κάνει εκ νέου την εμφάνισή του, εσωκλείοντας ουσιαστικά τις νέες ιδεολογίες περί αναγέννησης του έθνους. Το 1954 λοιπόν, ο Slade εκδίδει το έργο του «Το δράμα του παιδιού» (child drama), το οποίο εμπνέει την παιδαγωγική σκέψη της εποχής. Κατά τον Slade, οι δημιουργικές δραστηριότητες των παιδιών, δε θα πρέπει να διαμορφώνονται σύμφωνα με τα κριτήρια των ενηλίκων, αλλά από τα ίδια τα παιδιά, ως αυθύπαρκτη μορφή τέχνης. Επιπλέον, αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο η σημασία της διαδικασίας του δράματος, και όχι μόνο του θεατρικού αποτελέσματος, με το δάσκαλο να ενθαρρύνει την αυθόρμητη έκφραση των παιδιών (Hornbook, 1998).

Ακολουθεί, ο Way, που δίνει ρόλο και λόγο στα παιδιά-θεατές για τη συνδιαμόρφωση του αποτελέσματος, με το συμμετοχικό θέατρο (Παπαδόπουλος, 2007). Ύψιστος και απώτερος σκοπός κατά τον Way, είναι η εξέλιξη και ανάπτυξη του ανθρώπου. Η εξέλιξη αυτή, διέπεται από ένα κυκλικό σχήμα, μεταξύ ανακάλυψης του εγώ και αλληλεπίδρασης με τους άλλους και το περιβάλλον. Μερικά ακόμα βασικά σημεία της σκέψης και μεθόδου του Way, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι πρώτον, το γεγονός ότι δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό καλλιτεχνικό προϊόν. Εν συνεχεία, το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες, είναι κάθε άλλο παρά ανταγωνιστικό, χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη και συνεργασία. Υπάρχει ταυτόχρονη ατομική και συλλογική δουλειά, με τον εμπυχωτή να είναι την ίδια στιγμή και σε ρόλο μαθητευόμενου. Τέλος, κάθε γεγονός της καθημερινής ζωής αποτελεί πηγή έμπνευσης και σημείο εκκίνησης του δράματος (Rosenberg, 1987).

Τη δεκαετία του '70, το δράμα χαράζει νέα πορεία. Οι παιδαγωγικές θεωρίες των Vygotsky, με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, και Bruner, με την κατασκευή νοήματος, θέτουν νέα θεμέλια στη διδακτική του δράματος, δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο, κατά το οποίο πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Η Heathcote πρωτοπορεί, εισάγοντας νέες τεχνικές για το

δράμα στην εκπαίδευση. Πρόκειται για τεχνικές, οι οποίες έχουν δεχθεί μπρεχτικές επιρροές, συνδυάζουν στη δραματική διαδικασία αρχικά τη συμμετοχή και την αναγνώριση και στη συνέχεια τη συμμετοχή και την απομάκρυνση, συνθέτοντας έτσι ένα σκηνικό συνεχούς δραματικής έντασης (Γιαννούλη, 2014). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, πως η σχέση και ο βαθμός αλληλεπίδρασης μεταξύ ηθοποιού και θεατή, αποτέλεσε ζήτημα προς προβληματισμό από τα αρχαία κιόλας χρόνια. Ξεκινώντας από τη θεωρία του Αριστοτέλη σχετικά με την κάθαρση έως τον Brecht με το *verfremdungseffekt*, ο οποίος ήθελε να απομακρύνει τον θεατή από τη συναισθηματική εμπλοκή του με τον ηθοποιό και τη δράση, για να τον φέρει πιο κοντά με την πνευματική και κριτική θεώρηση αυτού που βλέπει (Turri, 2015).

Ο Bolton, και η μαθήτριά του η O'Neill, ανέλυσαν, επηρεάστηκαν και εξέλιξαν το έργο της Heathcote, ο καθένας προς διαφορετική κατεύθυνση. Τέλος, οι Neelands και Goode, μελέτησαν τεχνικές και συμβάσεις από διάφορα είδη θεάτρου, με σκοπό την προσαρμογή και αξιοποίησή τους στο δράμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

1.5 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη/ Κοινωνικότητα

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου είναι μια διαδικασία σε διαρκή εξέλιξη, με σημείο αφετηρίας τη στιγμή της γέννησης και με κορυφαίο σημείο το τέλος της εφηβείας. Στα πρώτα χρόνια της ζωής, τα θεμέλια για σωστή ανάπτυξη οικοδομούνται από τους γονείς, την οικογένεια και τα πρόσωπα φροντίδας. Με το πέρασμα του παιδιού από την προγεννητική περίοδο στην έλευσή του στον παιδικό σταθμό, στόχος δεν είναι μόνο η κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά ιδιαίτερης σημασίας αποτελεί η συνεχής και συστηματική εξάσκηση του νηπίου σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν εχέγγυο για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, θετικής αυτοεικόνας και προσωπικής ικανοποίησης (Γκούρρα, & Γούλα, 2016). Η ψυχοκοινωνική αγωγή είναι σημαντικό να ξεκινά από πολύ νωρίς, από την προσχολική ηλικία. Η ενστάλαξη ιδεών όπως ο σεβασμός των άλλων και της διαφορετικότητας, οδηγεί σε υιοθέτηση αντίστοιχων στάσεων και συμπεριφορών, που βοηθούν το άτομο τόσο ως μονάδα, όσο και ως μέλος ομάδας, έχοντας επιπλέον χαρακτήρα πρόληψης. Πολιτιστικές δραστηριότητες για την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών και σχέδια εργασίας με τη συνολική συμμετοχή τους, αναδεικνύουν έννοιες ομαδικότητας και αλληλεγγύης, οι οποίες συντελούν στη μη εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και κοινωνικών στάσεων του ατόμου σε θέματα ομάδας (Περάκη-Μακρή, 2018).

Η έννοια της κοινωνικότητας, της εγγενούς τάσης του ατόμου για επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν, είναι εμφανής από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Έχοντας κατακτήσει τα πρώτα και βασικά κοινωνικά εργαλεία, το παιδί έρχεται στη σχολική ηλικία, όπου αποκτά αυτοαντίληψη, κατανόηση της μοναδικότητας του, αυτονομία και μαθαίνει ακόμη περισσότερο να προσαρμόζεται στο κοινωνικό περιβάλλον. Η κοινωνική εξέλιξη του παιδιού περνά από το εγώ στην αλληλεπίδραση, από τα ασυνείδητα συναισθήματα στα ενσυνείδητα και από την ομοιογένεια στη διαφοροποίηση του εαυτού από την ομάδα (Λιάπη, 2016). Κατά την προσχολική ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο μια υγιής κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, σε επίπεδο σχολικής επίδοσης και ομαλής κοινωνικής ένταξης στην ανήλικη και ενήλικη ζωή του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες, δυσλειτουργίες κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης επιφέρουν προβλήματα όπως χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ανεργία, παραβατική συμπεριφορά και άλλα παρόμοιας φύσης (Μαγαλιού, 2007).

Σύμφωνα με τον Erik Erikson, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου περνά μέσα από οκτώ στάδια. Κάθε στάδιο είναι αλληλένδετο με το προηγούμενο και το επόμενο και η επιτυχής ή όχι, ολοκλήρωση κάθε βήματος, μέσα από εσωτερικές συγκρούσεις, συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας. Ανεπάρκεια ολοκλήρωσης κάποιου σταδίου οδηγεί σε συνέπειες στην αυτοεκτίμηση του ατόμου (Erikson, 1964).

Είναι λοιπόν, πρόδηλο πως η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου συνεργεί στην ακαδημαϊκή πρόοδο, την ψυχική υγεία, τη θετική αλληλεπίδραση με τους άλλους και σε μια συναισθηματική ισορροπία (Κουτουλιάνου, 2017).

1.6 Κοινωνικές δεξιότητες

Σαν εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναρωτηθούμε πως ορίζουμε την επιτυχία ενός μαθητή, καθώς και ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πιο σύνηθες μέτρο αξιολόγησης ενός μαθητή είναι η ακαδημαϊκή πρόοδος, μιας και είναι περισσότερο εμφανής και μετρήσιμη. Σε πολλές περιπτώσεις υπάρχουν κι άλλες παράμετροι αξιολόγησης επίτευξης στόχων, οι οποίοι είναι δύσκολο να κατακτηθούν και των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα εμφανή και μετρήσιμα, όπως η ικανότητα εφαρμογής της κατακτηθείσας σχολικής γνώσης στην πραγματικότητα της καθημερινής ζωής, του αισθήματος αυτοπραγμάτωσης, την εμπλοκή του ατόμου στα κοινά, την αίσθηση αποδοχής και του αισθήματος του ανήκειν, συνοπτικά η ανάπτυξη

κοινωνικών δεξιοτήτων (Wilkerson, Perzigian, & Schurr, 2013). Εν συνεχεία, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει πως ακαδημαϊκή πρόοδος και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες έχουν άμεση σύνδεση. Ενδεικτικά αναφέρονται δύο θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της σχέσης αυτής. Η πρώτη προσέγγιση ονομάζεται «Μοντέλο των Κοινωνικών Ελλειμμάτων της Συμπεριφοράς», όπου υπογραμμίζεται η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών ως σχέση ανάλογη με την προώθηση ή παρακώλυση στη διαδικασία μάθησης. Με άλλα λόγια, κοινωνικές δυσκολίες και ακαδημαϊκές δυσκολίες είναι συγκοινωνούντα δοχεία. Από την άλλη πλευρά, βρίσκεται το «Μοντέλο των Ακαδημαϊκών Ελλειμμάτων», το οποίο υποστηρίζει πως η ακαδημαϊκή πρόοδος μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών. Άρα, χαμηλές σχολικές επιδόσεις συνεπάγονται προβλήματα συμπεριφοράς (Ράλλη, Καραγιαννοπούλου, & Ανταράκη, 2017).

Κοινωνικές δεξιότητες θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες εφαρμόζονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις, με σκοπό να προκύψουν επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα. Για να μπορέσει να αναπτύξει και να βελτιώσει κανείς τις δεξιότητες αυτές, θα πρέπει να τις εξασκεί συνεχώς. Η διαρκής εξάσκησή τους υπάρχει στην καθημερινή ζωή του ατόμου, όπου και έχει την ευκαιρία να εμπλακεί σε συζητήσεις, να επιλύσει προβλήματα, να επιχειρηματολογεί και να διαχειρίζεται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Όσον αφορά την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου ορισμού για τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς και τη δυνατότητα μέτρησης και μελέτης τους, αντιμετωπίζεται δυσκολία διότι αναπτύσσονται, διδάσκονται και εξασκούνται σε ένα ευρύ πλαίσιο της ζωής του ανθρώπου και συνδέονται και με άλλους τομείς όπως την προσωπικότητα, τη γλώσσα, τη νοημοσύνη κτλ. Επικρατέστεροι ορισμοί είναι εκείνοι που σχετίζονται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την κοινωνική ένταξη και τη συμπεριφορά (Bowers, 2011· Σαρρή, 2017).

Κοινωνικές δεξιότητες και κοινωνική αλληλεπίδραση ως επί το πλείστον συναντώνται στη βιβλιογραφία ως έννοιες συγγενείς και άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και γι' αυτό έχει την ανάγκη να ανήκει σε ομάδες, να συνυπάρχει και να συμβιώνει με άλλους ανθρώπους. Προς επίτευξη αυτού του σκοπού είναι απαραίτητη η επικοινωνία, καθιστώντας έτσι το άτομο ενεργό μέλος του κοινωνικού συνόλου, με αίσθημα αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού. Η επικοινωνία συντελείται ποικιλοτρόπως, αρχικά μέσω της γλώσσας, λεκτική επικοινωνία, αλλά και με άλλους μη λεκτικούς κώδικες, μη λεκτική επικοινωνία

(Χερίδου, 2016). Η έννοια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης περιέχει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα δρουν ως μονάδες και πως αντιδρούν όταν σχετίζονται μεταξύ τους (Ceruleo, 2009).

1.7 Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι μια πολυσχιδής διαδικασία και ένα άθροισμα πολλών παραγόντων, που συντελούν στη διαδικασία αυτή, όπως το σχολείο, η οικογένεια, οι συνομήλικοι, τα ΜΜΕ κ. ά., οι οποίοι συμβάλλουν μέσω ψυχοκοινωνικών μηχανισμών στο άτομο. Η μάθηση, η ταύτιση και η εσωτερίκευση είναι κάποιοι από αυτούς τους βασικούς μηχανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο μάθηση εννοούμε την απόκτηση συνηθειών και συγκεκριμένων τρόπων συμπεριφοράς ανάλογα με τα ερεθίσματα που λαμβάνει το άτομο από το περιβάλλον του. Βεβαίως, βαρύνουσας σημασίας επίδραση στη μάθηση αποτελούν οι κλίσεις του ατόμου και ο τρόπος που αντιμετωπίζει τις νέες συμπεριφορές το κοινωνικό περιβάλλον. Με τον όρο ταύτιση εννοούμε το αίσθημα του ανήκειν που αποκτά το άτομο, την υιοθέτηση συμπεριφορών και ρόλων, κάποιες φορές συνειδητά κι άλλες ασυνείδητα. Τέλος, με τον όρο εσωτερίκευση εννοούμε τη σταδιακή ένταξη του ατόμου στο πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνίας (Κασιμάτη, Παπαϊωάννου, Γεωργούλας & Πραντάλος, 2015).

Η κοινωνία στο σύνολο της, έχοντας ως δεδομένο τη συνύπαρξη των μελών της, θεμελιώνεται στην έννοια της συνεργασίας, καθώς και στις αλληλένδετες σχέσεις μεταξύ των μελών της, ώστε να συμβαίνει κοινωνική ώσμωση κοινών αξιών και κανόνων (Πυργιωτάκης, 2010).

Κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης κατέχει η έννοια της ιστορικής και αντίστοιχα κοινωνικής αλλαγής, έννοιες οι οποίες είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της κοινωνιολογίας, ειδικότερα στη σύγχρονη εποχή που έχει βιώσει δύο επαναστάσεις, τη Γαλλική και τη Βιομηχανική Επανάσταση. Το ερώτημα που γεννάται στους σύγχρονους κοινωνιολόγους είναι πως και κατά πόσο οι τάσεις και τα γεγονότα κάθε εποχής επηρεάζουν τον τρόπο και το αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης (Browne, 2015).

1.7.1 Θεωρίες κοινωνικοποίησης

Ο Πεχτελίδης (2015), παραθέτει θεωρίες κοινωνικοποίησης, οι οποίες ασκούν επιρροή μέχρι σήμερα σχετικά με την άποψη που επικρατεί για το παιδί και την παιδική ηλικία, καθώς και για τη δράση των κοινωνικών θεσμών. Κοινωνικοποίηση

νοείται ως το σύνολο των πράξεων και εφαρμογών που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της μετάβασης του παιδιού από την ανήλικη στην ενήλικη ζωή. Οι κοινωνικοποιητικές αυτές πρακτικές, στόχο έχουν τη σταδιακή ένταξη και προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η λειτουργιστική και δομολειτουργιστική κοινωνιολογική θεωρία αντιμετωπίζει το παιδί χωρίς κοινωνική θέση και το οποίο χρήζει προσοχής και αγωγής από τους ενήλικες. Διακρίνεται επίσης, από μια παθητικότητα, χωρίς ενεργό ρόλο στο παρόν του, συνεπώς από μια προκαθορισμένη πορεία προς την ενήλικη ζωή.

Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης έχουμε κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι οποίες θέτουν στο επίκεντρο το παιδί αυτή τη φορά και όχι τον ενήλικα. Αποδίδονται στο παιδί ειδυλλιακά στοιχεία, χαρακτηρίζοντας με έμφυτες αρετές και καλοσύνη, καθώς και με αυτόνομη δυνατότητα κοινωνικοποίησης. Απορρίπτουν τρόπο τινά τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο και την οικογένεια. Τέλος, υπερτονίζεται η ευάλωτη φύση των παιδιών (Πανταζόπουλος, 2009).

Οι πιο σύγχρονες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ισορροπούν μεταξύ των παραπάνω θεωριών. Μελετούν το παιδί σε συνάρτηση με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει, θεωρώντας το ενεργό μέλος της κοινωνίας π.χ. μέσω της σχολικής φοίτησης. Η έννοια του παιδιού και της παιδικής ηλικίας μεταβάλλεται, ταυτόχρονα με την έννοια της κοινωνικοποίησης όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, ανάλογα με τις ιστορικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο και τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι συγχρόνως εξαρτημένη και ανεξάρτητη από τους ενήλικες, μιας και τα παιδιά έχουν δική τους οπτική για την πραγματικότητα και τη ζωή, η οποία άλλοτε συμβαδίζει και άλλοτε όχι με εκείνη των ενηλίκων (Πεχτελίδης, 2015). Τέλος, η επιτυχής ή μη, κοινωνικοποίηση του ατόμου, πέρα από το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να εξετάζεται, θα πρέπει να ειδωθεί ταυτόχρονα σε μικροκοινωνιολογικό και μακροκοινωνιολογικό πρίσμα για την καλύτερη κατανόηση της εσωτερίκευσης του ατόμου και των δομικών στοιχείων της ευρύτερης κοινωνίας (Μπέργκερ, & Λούκμαν, 2003).

1.7.2 Φάσεις & Φορείς κοινωνικοποίησης

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι διαρκής, σταδιακή και σε καμία περίπτωση στατική, αυτόματη ή παροδική. Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι η ένταξη του ατόμου σε νέες ομάδες, οι οποίες κι εκείνες με τη σειρά τους

επαναπροσδιορίζονται συνεχώς, η υιοθέτηση νέων συμπεριφορών, στάσεων και αξιών είναι ατέρμονη από την αρχή έως το τέλος της ζωής του ατόμου (Βαρδούλη- Λάππα, 2009).

Η κοινωνική εξέλιξη θα μπορούσε να χωριστεί σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση, η οποία ονομάζεται πρωτογενής κοινωνικοποίηση, πραγματοποιείται μέσα τα πλαίσια της οικογένειας, όπου το παιδί ξεκινά να μιλάει, να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά, να υιοθετεί ρόλους, να εξασκεί συμπεριφορές και να αποκτά στάσεις και αξίες. Η οικογένεια λειτουργεί αρχετυπικά ως προς τα πρότυπα συμπεριφοράς και αξιών για το παιδί. Σε αυτή τη φάση λοιπόν, κατακτούνται οι πρώτες κοινωνικές δεξιότητες που θα βοηθήσουν το παιδί να προσαρμοστεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και να ενταχθεί ομαλά σε αυτό. Έπεται η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, η οποία αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης, και πραγματοποιείται έξω από τα πλαίσια της οικογένειας. Εδώ σημαντικό ρόλο παίζουν οι λεγόμενοι τυπικοί και άτυποι, θεσμοθετημένοι ή μη θεσμοθετημένοι φορείς κοινωνικοποίησης, όπως το σχολείο, το οποίο ανήκει στους τυπικούς θεσμούς, και όπως η ομάδα συνομηλίκων, η οποία ανήκει στους άτυπους (Σιλιγάρης, 2001).

Η Βαρδούλη-Λάππα (2009) παραπέμποντας στον Parsons, παραθέτει πέντε φάσεις κοινωνικοποίησης του παιδιού και αντίστοιχους φορείς κοινωνικοποίησης ανά στάδιο. Κατά την πρώτη φάση έχουμε τη δυαδική σχέση μητέρας-παιδιού και την μητέρα να λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης. Στη δεύτερη φάση συμβαίνει το πρώτο άνοιγμα σχέσεων με κατεύθυνση την οικογένεια, η οποία λειτουργεί ως φορέας κοινωνικοποίησης για το νήπιο. Το φύλο και η ηλικία κάνουν δυναμικά την εμφάνισή τους στην τρίτη φάση, όπου και μιλάμε για «σχολική κοινωνικοποίηση». Σχολείο σε επίπεδο τάξης αλλά και σχολικής κοινότητας, δάσκαλοι και συνομήλικοι λειτουργούν ως βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης. Στην τέταρτη φάση, τον κυρίαρχο έως και αποκλειστικό λόγο έχουν οι συνομήλικοι, οι οποίοι αποτελούν οικειοθελή επιλογή του παιδιού και δρουν ως φορείς κοινωνικοποίησης. Στην πέμπτη και τελευταία φάση έχουμε την επαγγελματική κοινωνικοποίηση όπως είναι εύλογο, με το χώρο εργασίας και τους συναδέλφους να κυριαρχούν ως βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης του ενήλικα.

1.8 Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου

Οι κοινωνικοί θεσμοί υπάρχουν με σκοπό να διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας και τη διατήρηση αυτής. Μερικοί εξ αυτών όπως έχουν ήδη

αναφερθεί είναι η οικογένεια, η πολιτεία, το σχολείο, οι συνομήλικοι, η εργασία κτλ. Για την κοινωνιολογική επιστήμη, οι θεσμοθετημένοι ή μη, φορείς κοινωνικοποίησης αντιπροσωπεύουν κάθε φορά συγκεκριμένες δράσεις και αντιδράσεις των ατόμων ή των ομάδων, στάσεις ζωής και τρόπους σκέψης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας και κοινωνίας. Προς διασφάλιση λοιπόν, αυτών των παγιωμένων στάσεων της κοινωνίας, δημιουργούνται αντίστοιχα ιδρύματα και φορείς, ώστε να προωθούν οργανωμένα και συστηματικά την φιλοσοφία της κοινωνίας και γίνεται ευρέως αποδεκτή (Καραβίδα, 2013).

Οι ραγδαίες μεταβολές και εξελίξεις που συμβαίνουν στην κοινωνία σε όλα τα επίπεδα (οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτικό επίπεδο κτλ), δε θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το σχολείο, το οποίο οφείλει διαρκώς να ανανεώνει και να προσαρμόζει τους στόχους και τους σκοπούς του, το διδακτικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο, ανάλογα με τις αλλαγές που συντελούνται κάθε φορά (Φυκάρης, 2005).

Το σχολείο λοιπόν, ως ένα από τα βασικά θεσμικά συστήματα αναπαραγωγής και συνέχισης του κυρίαρχου γλωσσικού, πολιτικού, πολιτισμικού, ιδεολογικού κτλ προσανατολισμού, όχι μόνο δε μένει ανέπαφο στις εκάστοτε κοινωνικές μεταβολές, αλλά παίζει κυρίαρχο ρόλο. Υπό το πρίσμα αυτό, το σχολείο δεν εξετάζεται πια ως μεμονωμένη κοινωνική ομάδα, αλλά ως μια υποομάδα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και συνόλου (Κωνσταντίνου, 2006). Στην κορωνίδα των ρόλων και της θέσης του σχολείου, είναι το γεγονός ότι αποτελεί το μόνο κοινωνικό θεσμό που έχει τη νομική ισχύ να επισφραγίζει τη γνώση της μονάδας και του συνόλου, συνεπώς να ορίζει και να νομιμοποιεί το περιεχόμενο της γνώσης σε μια κοινωνία (Φραγκουδάκη, 1985).

Η ενδοσκόπηση, η αυτοκυριαρχία, η αυτοκριτική, το αίσθημα ισότητας και δικαιοσύνης και η παιδαγωγική ιδεολογία είναι μερικά από τα στοιχεία, τα οποία η ύπαρξη ή η απουσία τους συνθέτουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί κεντρικό και αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου κι έτσι ο ρόλος του στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι καταλυτικός, με σταθερές αλλά και συνεχώς εναλλασσόμενες προδιαγραφές (Κωνσταντίνου, 2006).

Από την πλευρά του μαθητή, θα μπορούσαμε να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι η σχολική επιτυχία δεν οφείλεται αποκλειστικά στις εξαιρετικές ικανότητες ενός μαθητή, ούτε η αποτυχία ή η χαμηλή επίδοσή του σε αποκλειστικά δικές του αδυναμίες. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων, τα οποία αποτελούν βασική κλίμακα μέτρησης της σχολικής επίδοσης, καθρεφτίζουν και αναπαράγουν σε μεγάλο βαθμό τις

κοινωνικές ανισότητες. Συνεπώς, η σχολική αποτυχία ή επιτυχία ενός μαθητή χαρακτηρίζεται και από κοινωνικά αίτια (Φραγκουδάκη, 1985).

1.9 Κοινωνική ένταξη μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες

Στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη Ειδικής Αγωγής το 1994 στη Σαλαμάνκα, η UNESCO έθεσε στον πυρήνα του ενδιαφέροντος την ενταξιακή εκπαίδευση. Σύμφωνα με την UNESCO ορίζεται το σχολείο ως τόπος για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και αδιακρίτως φυσικών, πνευματικών, κοινωνικών, συναισθηματικών ή άλλων καταστάσεων. Επιπλέον οφείλει να εντάσσει τα παιδιά με αναπηρίες εξίσου με τα χαρισματικά, τα παιδιά που δουλεύουν, που ανήκουν σε γλωσσικές, εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες, παιδιά από κάθε περιοχή. Επιπλέον, τονίζει πως στο κέντρο του κύκλου της ενταξιακής εκπαίδευσης βρίσκεται το ανθρώπινο δικαίωμα στην εκπαίδευση (UNESCO, 2003).

Ως τάξεις ενταξιακής εκπαίδευσης θεωρούνται τα τμήματα στα οποία οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διδάσκονται παράλληλα με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είναι συχνό φαινόμενο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες να λαμβάνονται ως έννοιες ταυτόσημες από συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μην εισπράττουν την κοινωνική αποδοχή που τους αναλογεί. Η παράλληλη ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνομηλίκων μαθητών χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες, συνέβη με σκοπό την βελτίωση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η οποία είναι αρκετά χαμηλή. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ένταξη και απόδοση των μαθητών αυτών, κατέχουν οι παιδαγωγικές μέθοδοι που θα επιλέξουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Wilkerson, Perzigian, & Schurr, 2013).

Εύλογο είναι ότι, πέρα από τις παιδαγωγικές μεθόδους που προτείνονται και χρησιμοποιούνται στις τάξεις ένταξης από τους εκπαιδευτικούς, καθοριστικό ρόλο παίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει να θέσουμε ως αφετηρία την έννοια της συνεργασίας, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, σχολικής κοινότητας και γονέων, η οποία μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στην όλη διαδικασία και στο τελικό αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φέρει κοντά όλο το μαθητικό πληθυσμό της τάξης, να είναι σε επικοινωνία με τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταδίδοντάς τους ιδεολογίες που αγκαλιάζουν και δεν

περιθωριοποιούν τη διαφορετικότητα, καθώς επίσης να αναγνωρίζει εξίσου τα κατορθώματα όλων των μαθητών (Καμπανέλλου, 2011).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την μετάδοση ιδεολογιών αποδοχής και ένταξης, είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν υιοθετήσει αντίστοιχες στάσεις. Για την επιτυχή έκβαση της ένταξης, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να πιστεύει στη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού, να αναγνωρίσει τα χαρίσματά του και να τα εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία της ομάδας, όπως επίσης να γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός για να προσαρμόσει τον αντίστοιχο τρόπο προσέγγισης κατάκτησης του εκάστοτε στόχου προς μια επιτυχημένη διδασκαλία (Γαβρηλίδου, 2015).

Πέρα από την ένταξη σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ακαδημαϊκή απόδοση, σημαντικότερη θέση για τη ζωή του ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει η κοινωνική ένταξη. Κοινωνική ένταξη προκύπτει όταν λαμβάνουμε ως δεδομένη τη λειτουργική σχέση με το σχολείο και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Έρευνες υποδεικνύουν πως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υστερούν κατά πολύ σε σχέση με άτομα χωρίς, σε κοινωνικές δεξιότητες. Αν επιχειρήσουμε εξεύρεση αναλογικής σχέσης μεταξύ κοινωνικής θέσης, κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής ένταξης, θα καταλήξουμε πως δε συνδέονται απαραίτητα και οι τρεις τομείς μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα κοινωνικής ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν είναι υψηλά, καταλήγοντας για ακόμα μια φορά στην αναγκαιότητα δημιουργία κλίματος αποδοχής, παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και αδιάκριτης συμμετοχής όλων των μαθητών (Στατήρη, & Ανδρέου, 2017).

Στον ελληνικό χώρο, ξεκινώντας με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση διαπιστώνουμε πως γίνεται λόγος για τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή, κατέχοντας υψηλή θέση στην ιεραρχία των στόχων και σκοπών του. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία, η ανάληψη ευθυνών και η αυτοαντίληψη συνθέτουν τις κοινωνικές δεξιότητες (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004). Συνεχίζοντας, ο Σαρρής (2017) παραπέμπει σε μελέτη για τη σχέση ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές των τμημάτων ένταξης, οι οποίοι διακρίνονται από μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές. Σχετικά με την κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών, η έρευνα καταλήγει σε όχι αισιόδοξα αποτελέσματα, με αρκετούς μαθητές να μην καταφέρουν θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους και να περιθωριοποιούνται. Αξίζει να

σημειωθεί πως στη σχέση κοινωνικής αλληλεπίδρασης μαθητών με αναπηρία και συνομηλίκων, υπήρξε διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με αναπηρία, με τα αγόρια να σημειώνουν θετικότερα αποτελέσματα από τα κορίτσια.

Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από τις τεχνικές του μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος έχοντας ως παρονομαστή τον χώρο και τον χρόνο, ωθούν το παιδί να αντιληφθεί τον κόσμο αρχικά αισθητικά και έπειτα αφαιρετικά, γεγονός που βοηθά να μη σταθούν εμπόδιο οι μαθησιακές δυσκολίες του μαθητή στη συμμετοχή του. Το εκπαιδευτικό δράμα δίνει το βάρος στην προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, στη διαδικασία, στην ανακάλυψη του εαυτού και του άλλου και όχι τόσο στο αποτέλεσμα και στην εκμάθηση μιας καλλιτεχνικής φόρμας (Τολιάδου, 2015).

Κρίθηκε αναγκαίο να γίνει αναφορά στην έννοια της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διότι στην πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας περιλαμβάνεται στον μαθητικό πληθυσμό περίπτωση μαθήτριας με παράλληλη στήριξη λόγω συνδρόμου Down. Το σύνδρομο Down είναι μια γενετική διαταραχή που συνεπάγεται νοητική στέρηση, με ποικίλους βαθμούς και εντάσεις, και εμφανή σωματικά χαρακτηριστικά. Άτομο με σύνδρομο Down έχουν καταφέρει να βελτιώσουν και να αναπτύξουν σε εντυπωσιακό βαθμό τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους. Αρκετές είναι οι περιπτώσεις ατόμων με σύνδρομο Down, τα οποία έχουν προχωρήσει και έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς πανεπιστημιακές σπουδές. Τον πλέον σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη και την πρόοδο των ατόμων με σύνδρομο Down έχει η συνεχής και γεμάτη υπομονή και επιμονή εκπαίδευσής τους, καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης τους από τον περίγυρο, ο οποίος πρέπει να χαρακτηρίζεται από αγάπη, φροντίδα και αποδοχή (Καψάλα, 2017).

1.10 Τι είναι συναίσθημα;

Ψυχολόγοι και φιλόσοφοι χρειάστηκαν πολλά χρόνια για να καταλήξουν σε έναν ορισμό για το είναι συναίσθημα. Το *Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης* ορίζει το συναίσθημα ως οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση. Θυμός, φόβος, απόλαυση, αγάπη, έκπληξη, θλίψη, αποστροφή, ντροπή είναι κάποιες από τις κατηγορίες συναισθημάτων σύμφωνα με τους θεωρητικούς. (Goleman, 1995).

1.11 Συναισθηματική νοημοσύνη

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, εντός και εκτός του χώρου της ψυχολογίας. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει διάφορες πτυχές επεξεργασίας και ανάπτυξης. Αρχικά, μια πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αναγνώριση και η αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων, συναισθημάτων του εγώ και του άλλου, που ενυπάρχουν σε λεκτικά και μη λεκτικά σημάδια. Η θέση αυτή, είναι βασική και θεμελιώδης για τη συναισθηματική νοημοσύνη, της οποίας το κλειδί κρύβεται ακριβώς στην αναγνώριση των συναισθημάτων, έτσι ώστε να έχουμε επαρκή πληροφόρηση για να τα διαχειριστούμε. Ακόμα μία πτυχή της συναισθηματικής νοημοσύνης έγκειται στο πως διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας, ώστε να μας διευκολύνουν σε διάφορες νοητικές και πρακτικές διεργασίες ως προς την αποτελεσματικότητα μας, όπως το να επιλύουμε προβλήματα. Αν για παράδειγμα κάποιος πρέπει να ολοκληρώσει μια εργασία σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, υπό την πίεση του χρόνου, θα μπορούσε να επιλέξει να είναι σε καλή ή σε κακή διάθεση. Η καλή διάθεση θα τον βοηθούσε στη δημιουργικότητα του, ενώ το να βρίσκεται κανείς σε ελαφρώς αρνητική διάθεση βοηθάει στην ακρίβεια και τη μεθοδικότητα. Το άτομο που έχει υψηλή συναισθητική νοημοσύνη είναι ικανό να ρυθμίζει τη διάθεσή του ανάλογα με το αποτέλεσμα που θέλει να παράγει (Salovey, & Grewal, 2005). Αυτή η πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης, βοηθάει στην αυτοβελτίωση και την επίτευξη προσωπικών στόχων, το υψηλό προσωπικό κίνητρο, τις υψηλές προσδοκίες και την αυτοεκτίμηση. Στην πραγματικότητα είναι κάτι που είναι γνωστό σε όλους, η επιτυχής δηλαδή ολοκλήρωση μιας εργασίας, αυξάνει την προσδοκία του ατόμου για την επόμενη φορά, συνεπώς και την επιθυμία του να επαναλάβει ξανά την ίδια εργασία με θετικό συναίσθημα, χωρίς να έχει αποθαρρυνθεί και το αντίστροφο (Arghobe, 2013).

Η πληθώρα ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργεί μια σύγχυση όσον αφορά την έννοια του όρου. Σημαντικό είναι να παραθέσουμε πως οι διάφοροι ορισμοί δε λειτουργούν ως αυτόνομοι και ανεξάρτητοι μεταξύ τους, αλλά ως συμπληρωματικοί (Πλατσίδου, 2010).

Οι όροι κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι στενά συνδεδεμένη με τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι η διαδικασία που ακολουθείται από το άτομο προς την απόκτηση στάσεων και αξιών, ώστε να αποκτήσει συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια. Η συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια θεωρείται ύψιστης σημασίας για το άτομο, ειδικότερα κατά την

προσχολική ηλικία. Παιδιά με κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοπεποίθηση και τείνουν να έχουν υψηλή σχολική επίδοση (Μαυρουδή, 2014).

Συνοπτικά, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει και να αναλύει τα συναισθήματά του και να δρα αντιστοίχως. Η κοινωνική νοημοσύνη να καταλαβαίνει κανείς τα συναισθήματα του άλλου και να δρα με τον επιθυμητό για τους κοινωνικούς κανόνες τρόπο. Η κοινωνικοσυναισθηματική νοημοσύνη, η οποία είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου, είναι η δεξιότητα του ατόμου να διακατέχεται από αυτοέλεγχο, ο οποίος έχει αποτέλεσμα τη διατήρηση της προσωπικότητας του καθενός ξεχωριστά (Arghobe, 2013).

Αναπόσπαστο μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η διάθεση του ατόμου να είναι ανοιχτό σε νέες εμπειρίες, οι οποίες το ωφελούν στην κατάκτηση της φαντασίας, της ευαισθησίας, της ευελιξίας, της περιέργειας και της ανεξαρτησίας (McCrae, 2000).

Στον χώρο της εκπαίδευσης ιδανικός τρόπος καλλιέργειας και ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν οι τέχνες. Η μάθηση μέσα από πραγματικά και συμβολικά στοιχεία είναι πιο εύκολη και πιο διασκεδαστική για τα παιδιά. Συνεπώς οι τέχνες αποτελούν το καταλληλότερο μέσο προς την κατάκτηση της συναισθηματικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα η λογοτεχνία, η μυθοπλασία και η τεχνική της αφήγησης δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να ανακαλύψει το χαρακτήρα των ηρώων, βρίσκοντας έτσι ομοιότητες και διαφορές με τον ίδιο του τον εαυτό. Αναλύει και κατανοεί τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των ηρώων και των καταστάσεων, σκέφτεται και προτείνει λύσεις στις οποίες διακρίνει άμεσα την αποτελεσματικότητά τους. Η αφήγηση δηλαδή, αποτελεί μια αυθεντική απεικόνιση της πραγματικότητας με αποτέλεσμα το παιδί να είναι σε θέση να ανακαλύπτει τις δυνατότητές του και να καλλιεργεί τη συναισθηματική του νοημοσύνη (Σαρρή, 2016).

1.12 Συναισθηματική νοημοσύνη & εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να κατανοήσει τα συναισθήματα των μαθητών, να προλάβει και να επιλύσει συγκρούσεις, να προωθήσει την επικοινωνία μεταξύ μαθητών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή, να προάγει τη συνεργασία και να δημιουργήσει θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και τη σχολική κοινότητα. Άτομα με υψηλή νοημοσύνη είναι απαραίτητα σε κάθε

επάγγελμα, μιας και αποτελούν πλεονέκτημα για την επιχείρηση ή τον εκάστοτε οργανισμό, αφού ενισχύεται η ομαδικότητα, η επικοινωνία, οι κοινωνικές σχέσεις και η απόδοση (Γουρίδου, 2015).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαφέρει από τα υπόλοιπα επαγγέλματα, από τη στιγμή που στο επίκεντρο βρίσκεται ο άνθρωπος, δηλαδή οι μαθητές. Εύλογο είναι λοιπόν, πως η ψυχρότητα ενός επαγγελματία δε χωράει στη εκπαίδευση, παρά μόνο η ζεστασιά της ψυχής του ανθρώπου προς τον άνθρωπο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει συνεχώς τον εαυτό του, να διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματά του, να μην αφήνει στερεότυπα και προκαταλήψεις να θολώνουν την κρίση του και να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Ο εκπαιδευτικός που διακρίνεται από αυτά τα χαρακτηριστικά, από υψηλή δηλαδή συναισθηματική νοημοσύνη, αντλεί περισσότερη χαρά και ικανοποίηση από την εργασιακή του πορεία και από την ίδια του τη ζωή (Κουλουμπού, 2015).

Σε έρευνα της η Ζούκα (2012), αναφορικά με την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού στην επιλογή του τρόπου διδασκαλίας που ακολουθεί, καταλήγει στον καθοριστικό ρόλο του σε διάφορα επίπεδα. Ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τη διδασκαλία ως προς την ευελιξία, τη δημιουργικότητα, τον προσανατολισμό στις ανάγκες των μαθητών, στοιχεία τα οποία οδηγούν σε αποτελεσματική διδακτική διαδικασία και αποτελούν στέρεα βάση για την επικράτηση θετικού κλίματος ανάμεσα στους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, επιλέγουν συχνότερα οπτικοακουστικά μέσα και πραγματοποιούν ομαδικές εργασίες, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος, σε έρευνα του Δελλατόλας (2010), ο οποίος αυτή τη φορά χρησιμοποίησε ως μέσο συλλογής δεδομένων την οπτική των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή τα αποτελέσματα προέκυψαν από ετεροαναφορά κι όχι αυτοαναφορά του εκπαιδευτικού, προκύπτουν παρόμοια συμπεράσματα. Το αξιοσημείωτο εδώ είναι πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δρουν μετασχηματιστικά ως προς τους μαθητές. Όντας οι ίδιοι φορείς ικανοτήτων όπως η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση και το υψηλό κίνητρο σχηματίζουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές, οι οποίοι αναζητούν το θετικό κλίμα που δημιουργείται και επηρεάζονται από αυτό.

1.13 Εξελικτική πορεία συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο Bar-On (2006) αναφέρει ότι οι ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσαμε να πούμε πως εντοπίζονται ήδη από το 1872, στο έργο του Δαρβίνου αφού εκεί τονίζεται πως η συναισθηματική έκφραση είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ανθρωπίνου είδους και τον εγκλιματισμό σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον.

Ήδη από το 1900, ερευνητές έδωσαν έμφαση σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, ο Thorndike (1920) εισάγει την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης υποστηρίζοντας ότι είναι: «η ικανότητα να κατανοήσεις και να διαχειριστείς τους ανθρώπους». Λίγο αργότερα, το 1935, ο Edgar Doll (1935) δημοσιεύει το πρώτο όργανο μέτρησης της νοημοσύνης στην κοινωνική συμπεριφορά σε μικρά παιδιά. Σημαντικός σταθμός, ο Gardner (1983) ο οποίος εισάγει μια νέα έννοια αυτή της πολλαπλής νοημοσύνης, στην οποία περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων, η διαπροσωπική (interpersonal) νοημοσύνη, και η ενδοπροσωπική (intrapersonal) νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου και της ομάδας και να αλληλεπιδρά μαζί τους, λέγεται διαπροσωπική νοημοσύνη, ενώ η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και να ορίζει τα κίνητρα και τους στόχους του, λέγεται ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Ο Sternberg (1996) αναφέρεται στη «Νοημοσύνη της επιτυχίας», η οποία αποτελεί την ικανότητα του ανθρώπου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον, αλλά και ο ίδιος να προσαρμόζει τις ανάγκες και τις ικανότητές του με σκοπό την επίτευξη των στόχων του. Ένας άλλος ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως παρουσιάζεται από τον Bar-On (2000), είναι ως μια πολυπαραγοντική αλληλουχία, η οποία αποτελείται από το συνδυασμό συναισθηματικών, προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες διαμορφώνουν τη συνολική ικανότητα του ατόμου ώστε να ανταποκρίνεται ενεργητικά και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και στις πιέσεις του περιβάλλοντος. Το μοντέλο Bar-On αναλύεται σε πέντε σύνθετους παράγοντες, τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες (intrapersonal), τις διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal), την ικανότητα προσαρμογής (adaptability), τη διαχείριση άγχους (stressmanagement) και τη γενική διάθεση των ατόμων (general mood) (Bar-On, 1997). Ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης ξεκινά από τους Salovey και Mayer (1990) ορίζοντάς την ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με τον ίδιο και τους ανθρώπους που τον περιβάλλουν, και την ικανότητα να τα ρυθμίζει στον εαυτό του και στους άλλους. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη χωρίζεται σε τέσσερις τομείς (Salovey, Mayer, & Caruso, 2002). Σε πρώτο στάδιο το άτομο να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τόσο του ίδιου όσο και των

γύρω του, εν συνεχεία να τα κατανοεί και έπειτα να τα αναλύει νοητικά, με τελικό στάδιο την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του.

Στις μέρες μας τρία είναι τα μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη που ξεχωρίζουν. Το πρώτο μοντέλο των Mayer - Salovey (1997), υποστηρίζει πως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, οδηγεί σε διευκόλυνση της σκέψης, και ονομάζεται συναισθηματική νοημοσύνη. Το δεύτερο μοντέλο του Goleman (1995) υποστηρίζει πως συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, που οδηγεί σε ικανότητα διαχείρισης συμπεριφοράς.

1.14 Στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης

Αρχικά, επικρατούν διάφορες απόψεις για τη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου, μερικές εκ των οποίων από τη μια πλευρά είναι πως το άτομο γεννιέται με κάποιες ήδη υπάρχουσες δομές προσωπικότητας, οι οποίες είναι εύπλαστες και ευέλικτες στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται ότι το κάθε στάδιο εξέλιξης του ατόμου πηγάζει και επηρεάζεται από το προηγούμενο. Σε κάθε περίπτωση και οι δύο αυτές απόψεις είναι συνώνυμες και αλληλοσυμπληρούμενες (Sroufe, 2005).

Κοινό σημείο όλων των ανθρώπων είναι πως χαρακτηρίζονται από τα ίδια στάδια συναισθηματικής ανάπτυξης, κρατώντας πάντα τα προσωπικά στοιχεία που τους διαφοροποιούν και τους κάνουν μοναδικούς. Οι εμπειρίες είναι το όχημα για τη βίωση των διάφορων συγκινησιακών καταστάσεων και συμπεριφορών, γνωρίζοντας έτσι διάφορα συναισθήματα. Συν τω χρόνω το παιδί μαθαίνει ολοένα και περισσότερα συναισθήματα (Goleman, 1995).

Τα πρώτα τέσσερα συναισθήματα που κάνουν την εμφάνισή τους στο βρέφος είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός και ο φόβος και λίγο αργότερα η αηδία και η έκπληξη. Η χαρά είναι το συναίσθημα που εμφανίζεται σε όλες τις ηλικίες και ο θυμός νωρίς κατά τη βρεφική ηλικία. Η λύπη έρχεται ως επακόλουθο των διάφορων σωματικών ενοχλήσεων και συμπτωμάτων, και τέλος ο φόβος συνδέεται με την εμφάνιση των νέων άγνωστων προσώπων (Κακαβούλης, 1997).

Οι διαφορές στα συναισθήματα ορίζονται με βάση πρώτον την ένταση που το άτομο βιώνει ένα συναίσθημα, δεύτερον την ποιότητα, τη ψυχική κατάσταση δηλαδή που το προκαλεί και τρίτον τη διάρκεια και το χρόνο (Κακαβούλης, 1997 · Goleman, 1995). Σημαντικό να ειπωθεί είναι πως ο τρόπος αντιμετώπισης των γονέων στις

συναισθηματικές εκδήλωσης των παιδιών είναι κομβικής σημασίας, μιας και επηρεάζουν την εξέλιξή τους σε μεγάλο βαθμό. Ένα θετικό και ζεστό κλίμα αποδοχής του παιδιού από τους γονείς παίζει ευεργετικό ρόλο, ενώ η αντίθετη περίπτωση, η απάθεια, η κακομεταχείριση και η αποδοκιμασία επιφέρουν συναισθηματική αστάθεια στο παιδί (Κακαβούλης, 1997).

Στη συνέχεια της βρεφικής ηλικίας έως τη νηπιακή ηλικία, έχουμε το ταξίδι του παιδιού με αφετηρία τη γνωριμία και την εξοικείωσή του στο κοινωνικό σύνολο, αναζητώντας πάντα την επιβράβευση ή την απαγόρευση των γονέων για τις πράξεις του, καθώς και την εκδήλωση των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου. Επόμενος σταθμός είναι η κατανόηση πέραν των δικών του συναισθημάτων, η αναγνώριση και αντίληψη των συναισθημάτων των γύρων του και στο δεύτερο έτος επέρχεται η πρώτη αντίληψη των κοινωνικών κανόνων και προτύπων. Με την ανατολή της νηπιακής ηλικίας το φανταστικό παιχνίδι μπαίνει δυναμικά στη ζωή του νηπίου, η ανάγκη για αλληλεπίδραση και αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι μεγάλη, όπως και η προσπάθεια για αυτοπροσδιορισμό (Shaffer, 2008).

Συνοπτικά, η όλη πορεία της ζωής του ανθρώπου διέπεται από μια συνεχή και διαφοροποιημένη, ανά ηλικία, γνωριμία του εγώ και του άλλου, του εγώ και του εμείς.

1.15 Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη & δραματική τέχνη

Οι κοινωνικές δεξιότητες και η συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη με άλλα λόγια, για πολλούς είναι ποσά ανάλογα, οπτική η οποία είναι αρκετά λογική και αληθής. Αρκεί να σκεφτούμε πως κεντρικός πυρήνας της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι να μπορεί κανείς να κατανοεί, να χρησιμοποιεί και να προσαρμόζει τα συναισθήματά του, συνεπώς να είναι σε θέση να προσαρμόζεται κοινωνικά και να επιδεικνύει μεγαλύτερες κοινωνικές ικανότητες. Οι κοινωνικές ικανότητες είναι από τα βασικά συστατικά της εμπλοκής του ανθρώπου στην κοινωνική ζωή, οι οποίες βοηθούν το άτομο να διαδρά με τους γύρω του, με ωφέλιμα αποτελέσματα για όλους τους συμμετέχοντες (Schutte et al., 2001).

Σύμφωνα με έρευνες, η ενασχόληση των νέων με την τέχνη του θεάτρου δρα θετικά σε πολλούς τομείς και λειτουργίες του ατόμου, μερικές εκ των οποίων είναι η προσωπική και η κοινωνική του ανάπτυξη, καθώς και η μετάβαση του νέου προς την ενηλικίωση. Με τον όρο προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη νοούνται όλες οι δυνατότητες, ικανότητες και τα μέσα τα οποία βοηθούν το άτομο σε μια ομαλή

μετάβαση προς την ενηλικίωση, όπου θα εισέλθουν με αυτοκυριαρχία, αυτοπεποίθηση και δυνατότητα επίτευξης των προσωπικών του σκοπών και στόχων (Hughes, & Wilson, 2004).

Η δραματική τέχνη χαρακτηρίζεται από δράση και διάδραση, με τον/την συμμετέχουσα να ανακαλύπτει συνεχώς νέα μέσα του εαυτού του για να εκφραστεί, όπως το σώμα, τις κινήσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Με άλλα λόγια, παρέχεται στο άτομο η ευκαιρία να δοκιμάσει πιθανά σενάρια, να πειραματιστεί και να ανακαλύπτει συνεχώς τον εαυτό του, να αυτοπροσδιορίζεται και να επαναπροσδιορίζεται, να έχει περισσότερο καθαρή αυτοεικόνα και να αποκτά δύναμη και σιγουριά για το ποιος είναι και ποιος θα μπορούσε να γίνει. Οι εσωτερικές αυτές διεργασίες συντελούνται στο άτομο πάντα σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που το περιβάλλει, συνεπώς καθίσταται το άτομο σε επαγρύπνηση για τις έξω από αυτό συνθήκες, ώστε να αυτοπροσδιοριστεί καλύτερα και λειτουργικότερα στο παρόν κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Al-Yamani, Attallah, & Alsawayfa, 2016).

1.16 Ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας -Θεωρητικό πλαίσιο

Για αιώνες η παιδική ηλικία ήταν παραγκωνισμένη, αγνοώντας από πολλούς τα εφόδια με τα οποία είναι οπλισμένο το παιδί κατά την παιδική ηλικία, καθώς και τη σημαντικότητα της θέασης αυτής της περιόδου με ξεχωριστή και επιμελή εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιδί κατά την προσχολική ηλικία έρχεται ήδη με έναν όγκο πληροφοριών αρκετά μεγαλύτερο από όσο πιστεύουμε. Η περίοδος αυτή του παιδιού, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι, καίριας σημασίας, για την μετέπειτα ζωή και εξέλιξή του. Σημαντικό σε κάθε επιστήμη, όπως και στην επιστήμη της παιδαγωγικής είναι να κοιτάμε το παρόν με τα μάτια και δεδομένα του σήμερα και όχι του χτες (Ευστρατίου-Φώτη, 2017 · Kagan, 1990).

Στις μέρες μας λοιπόν, είναι πια αναγνωρισμένη η παιδική ηλικία ως ξεχωριστή περίοδος στη ζωή του ανθρώπου, μαζί με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, τη σημασία και τις ανάγκες της. Διάφορες θεωρίες μάθησης υπογραμμίζουν τη σημασία ενός δομημένου συστήματος εκπαίδευσης κατά την προσχολική ηλικία τονίζοντας έτσι τη καθοριστική σημασία της προσχολικής αγωγής (Ευστρατίου-Φώτη, 2017).

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την προσχολική περίοδο οφείλουν να προέρχονται και να είναι στενά συνδεδεμένοι με τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού αυτής της ηλικίας. Σύμφωνα με τον Bloom (1956) το παιδί εισερχόμενο στην προσχολική ηλικία έχει κατακτήσει την γνώση του κόσμου γύρω του, έχοντας την

ικανότητα να αναγνωρίσει σε μεγάλο βαθμό εκείνα που το περιβάλλουν, καθώς επίσης είναι σε θέση να ανακαλέσει εκείνα που έχει ήδη μάθει. Επιπλέον, το παιδί είναι σε θέση να εφαρμόσει την κατακτηθείσα γνώση σε αντίστοιχα ζητήματα και να κάνει απλούς και σύνθετους συλλογισμούς. Πέρα από τη γνωστική ανάπτυξη, στο τομέα της συναισθηματικής ανάπτυξης έχει κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό την ενσυνείδητη αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων του. Επίσης, υιοθετεί στάσεις και συμπεριφορές, αντιλαμβάνεται, αντιδρά, αξιολογεί, οργανώνει και κάνει γενικεύσεις. Τέλος, εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει η ψυχοκινητική ανάπτυξη, η σωματική ικανότητα του παιδιού σε επίπεδο αντίληψης, συντονισμού κινήσεων και φυσικών δεξιοτήτων.

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τον Bloom (1956), η ανάπτυξη του παιδιού μέχρι τα τέσσερα του χρόνια είναι εφάμιλλη με τα επόμενα δεκατρία.

Την περίοδο της προσχολικής ηλικίας 2^ο έως 6^ο έτος, το παιδί διέρχεται από κάποια βασικά εξελικτικά στάδια, μερικά εξ αυτών είναι κατά το 2^ο έως 3^ο έτος το στάδιο της «αυτονομίας ή αμφιβολίας» και κατά το 3^ο έως 6^ο της «πρωτοβουλίας ή ενοχής». Πιο συγκεκριμένα, το παιδί κατακτά καθημερινά την αυτονομία του μέσα από τις κινητικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει, τη φαντασία, τη σκέψη, τη δημιουργικότητα και το παιχνίδι. Οι γονείς επιδρούν είτε θετικά σε αυτή τη διαδικασία, ενθαρρύνοντάς του και αφήνοντας χώρο για πρωτοβουλία, κατανοώντας το προσωπικό χώρο και χρόνο που χρειάζεται το παιδί για τις νέες κατακτήσεις του, είτε αρνητικά λόγω υπερβολικής ανησυχίας ή αποδοκιμασίας (Μέλισσα-Χαλικοπούλου, 2003).

Στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του παιδιού παίζουν ρόλο αρκετοί τομείς, στο επίκεντρο όλων είναι φυσικά το ίδιο το παιδί. Έπονται οι γονείς και η οικογένεια σε δεύτερο επίπεδο, ύστερα το σχολείο, μετά η κοινότητα και τέλος όλα τα υπόλοιπα που συναντά το άτομο στην πορεία της ζωής του (Ντίντη, 2016).

Με λίγα λόγια, η προσχολική ηλικία θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργεί ως βασικό σημείο εκκίνησης για την υπόλοιπη ζωή και πως την καθορίζει σε σημαντικό βαθμό. Κατά την ηλικιακή αυτή περίοδο δομούνται οι αρχικές ψυχοσωματικές δομές, οι οποίες θα αποτελούν στέρεη βάση για τις επόμενες γνώσεις που περιμένουν να κατακτηθούν (Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, έρευνες έδειξαν ότι η προσχολική εκπαίδευση θα μπορούσε να χωριστεί σε είδη πχ ανάλογα με την περιοχή στην οποία συμβαίνει, η

εγγύτητα ή μη σε μεγάλα αστικά κέντρα, η οικονομική ευημερία της οικογένειας, καθώς και το κοινωνικό κεφάλαιο. Οικογένεια και σχολείο είναι οι δύο θεσμοί που επηρεάζουν τα αναπτυξιακά και σχολικά αποτελέσματα του παιδιού και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή του (Parcel, Dufur, & Cornell-Zito, 2010).

1.17 Προσχολική ηλικία & παιχνίδι

Το παιχνίδι αποτελεί το καλύτερο μέσο ανάπτυξης του παιδιού. Πληθώρα ερευνών αποδεικνύει πως το παιχνίδι ενισχύει την κοινωνική, συναισθηματική, ψυχοκινητική και πνευματική ανάπτυξή του. Εντυπωσιακό είναι πως ενώ δίνεται ελάχιστη ή καθόλου σημασία από τους ενήλικες στην έννοια του παιχνιδιού, αν τους ζητηθεί να ανακαλέσουν τις πιο όμορφες αναμνήσεις τους, σίγουρα μέσα σε αυτές θα βρίσκονται αρκετές στιγμές ελεύθερου παιχνιδιού κατά την παιδική ηλικία. Παρά το γεγονός ότι τις περισσότερες φορές ο ενήλικας ορίζει το πλαίσιο και τα αντικείμενα του παιχνιδιού, τα ίδια τα παιδιά θέτουν τους δικούς τους κανόνες, συνεργάζονται, συζητούν και εφευρίσκουν πάντα νέους τρόπους και κανόνες. Ο τρόπος αυτός, σύλληψης του παιχνιδιού από τα παιδιά συμβάλλει στην αυτοπεποίθησή τους, στην αυτό-οργάνωση, τον αυτό-έλεγχο και στην ικανότητα διαπραγμάτευσης με τους υπόλοιπους συνομηλίκους (Bergen, & Fromberg, 2009).

Κατά τους Vygotsky, Leont'εν και αρκετούς ακόμα, το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι εσωκλείει όλους τους απαραίτητους στόχους και καταστάσεις, που μπορούν να αποτελέσουν τη βασική πηγή της αναπτυξιακής εξέλιξης κατά την προσχολική ηλικία. Οι Vygotsky και Leont'εν αποδίδουν στο παιχνίδι ηγετικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, τονίζοντας ότι δεν πρέπει να συγχέεται η σημασία του με την ένταση της συχνότητάς του. Ως βασική δραστηριότητα σε μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο ορίζεται η δραστηριότητα, κατά την οποία συμβαίνουν σημαντικές συναισθηματικές και κοινωνικές αλλαγές στο άτομο, και αποτελούν θεμέλια για το επόμενο αναπτυξιακό στάδιο. Ο Leont'εν ορίζει το παιχνίδι, το σχολείο και τη δουλειά ως τις βασικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη του ατόμου στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες (Duncan, & Tarulli, 2003).

Το παιχνίδι και η μάθηση είναι έννοιες παρούσες στην καθημερινή ζωή του ατόμου και ειδικότερα του παιδιού. Αν ρωτήσει κανείς ένα παιδί τι του αρέσει να κάνει περισσότερο, η απάντηση θα είναι αναντίρρητα να παίζει. Η εκπαίδευση από την πλευρά έχει ως κύριο στόχο τη μάθηση και όχι το παιχνίδι, και το σχολείο δεν αντιμετωπίζεται από τους μαθητές ως ένα μέσο παιχνιδιού, με εξαίρεση την

προσχολική ηλικία όπου το παιχνίδι παίρνει τα πρωτεία (Pramling, Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008).

Περνώντας στο θεατρικό παιχνίδι και αθροιστικά με τα παραπάνω κεντρικά σημεία του παιχνιδιού τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, πρέπει να τονιστεί η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει πως η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού είναι καταλυτικής σημασίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών. Παρατηρήθηκαν αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας, ανάπτυξης κλίματος ασφάλειας κι εμπιστοσύνης, μείωση στερεοτυπικών στάσεων, ανάπτυξη ευγενών συμπεριφορών και μείωση συγκρούσεων. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι δίνεται η ευκαιρία ανάπτυξης της αυτογνωσίας, της αυτοεκτίμησης, της ένταξης και της εξέλιξης του χαρακτήρα των παιδιών. Τέλος, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ορίσει σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών στο επίπεδο ευαισθησίας και ενσυναίσθησης (Τσιάρας, 2004).

1.18 Προσχολική ηλικία & δημιουργική σκέψη

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τη λειτουργία του εγκεφάλου ως μια συνεχή διαδικασία πρόσληψης ερεθισμάτων, απομνημόνευσης, επεξεργασίας των πληροφοριών μέσα από κριτική σκέψη, και εξαγωγή σκέψεων και πράξεων μέσα από δημιουργική επεξεργασία, με το τελευταίο να ονομάζεται αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη. Αποκλίνουσα δημιουργική σκέψη είναι η λειτουργία αυτή του εγκεφάλου κατά την οποία εξετάζει και επεξεργάζεται τα δεδομένα με πιο ελεύθερο τρόπο, ώστε να προκύπτουν καινοτόμα και πρωτότυπα συμπεράσματα και λύσεις (Παρασκευόπουλος, 2008). Η δημιουργικότητα δεν είναι δεξιότητα λίγων, αλλά ικανότητα που υπάρχει εν δυνάμει σε όλους τους ανθρώπους και να μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να ξεδιπλωθούν οι ικανότητες του νου. Η δημιουργική σκέψη γεννάται πέρα από τα προκαθορισμένα πλαίσια του εγκεφάλου, προκύπτοντας έτσι νέες και μη προκαθορισμένες ιδέες. Παρά τη μη προκαθορισμένη μορφή της, μπορούμε να τη μετρήσουμε μέσα από τα αποτελέσματά της. Βασικές παράμετροι σύμφωνα με τους ψυχολόγους, για τη δημιουργική σκέψη, είναι η ευελιξία της σκέψης, η πρωτοτυπία, η διαφορετικότητα των συλλογισμών και ο τρόπος επίλυσης προβλημάτων (Σιούτας κ. ά., 2008).

Οι έρευνες σχετικά με τη δημιουργική σκέψη κατά καιρούς έχουν εστιάσει στη συσχέτιση δημιουργικής σκέψης με πολλούς τομείς όπως, το φύλο, την εθνικότητα,

την αντιμετώπιση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων όπως η υγεία και η εκπαίδευση, την ευφυΐα, τη στάση ζωής, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, την εξεύρεση και εργαλείων μέτρησής της και μεθόδους όχι μόνο καλλιέργειας αλλά και βελτίωσης της. Προγράμματα για ενδυνάμωση της δημιουργικής σκέψης έχουν καρποφορήσει θετικά. Ένα από αυτά τα προγράμματα που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα είναι το Δαίδαλος, με σκοπό την ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και των επιμέρους εκφάνσεών της όπως η πρωτοτυπία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η μετασηματιστική συλλογιστική, στους εκπαιδευόμενους με τη μέθοδο «τα 6 σκεπτόμενα καπέλα» (Πεγκλίδου, 2014).

Δραστηριότητες για τη διδασκαλία της δημιουργικής σκέψης μπορούν να χτιστούν συνεργατικά από παιδιά και εκπαιδευτικούς με σημείο εκκίνησης τομείς κοινού ενδιαφέροντος, με στόχο την ενασχόληση πάνω στη δραστηριότητα από τον ευρύ κύκλο της τάξης. Οι δραστηριότητες αυτές είναι δομημένες πάνω στη δημιουργική επίλυση προβλημάτων, στην έρευνα, στη χρήση πληροφοριών και αντικειμένων, στις συνθήκες δοκιμής, με παρονομαστές πάντα τη συνεχή δημιουργία κινήτρων, την αναγνώριση, την ανταμοιβή και φυσικά την επιβράβευση. Μέσα στην ομάδα καλλιεργείται η δεξιότητα της παρατήρησης, το περιβάλλον εμπιστοσύνης και ισότιμης και αμοιβαίας επικοινωνίας (Ακριτίδου, 2014).

Κεφάλαιο 2. Έρευνα

2.1 Σκοπός της έρευνας- ερευνητικές υποθέσεις

Ο Robson (2007) αναφέρει ότι η έρευνα δράσης (action research) είναι κυρίως διακριτή βάσει του σκοπού της, ο οποίος είναι να επηρεάσει ή να μεταβάλλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας δράσης είναι να εξετάσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν:

- 1) η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δρα θετικά στα προβλήματα εξωτερίκευσης-κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας;
- 2) η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δρα θετικά στα προβλήματα εσωτερίκευσης-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

2.2 Σχεδιασμός και πορεία της έρευνας

Η έρευνα είχε διάρκεια τριών μηνών με έναρξη τον Μάρτιο και ολοκλήρωση τον Μάιο του 2018, με τη μεσολάβηση των διακοπών του Πάσχα. Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια και πραγματοποιήθηκαν από την ειδική παιδαγωγό του Νηπιαγωγείου. Η κάθε παρέμβαση πραγματοποιούταν μία φορά την εβδομάδα και στο σύνολό τους ήταν δώδεκα. Πριν την έναρξη του σχεδιασμού των παρεμβάσεων, καθώς και πριν από κάθε παρέμβαση υπήρχε συζήτηση, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση μεταξύ ερευνήτριας και ειδικής παιδαγωγού για τις ανάγκες της ομάδας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού, την ανταπόκριση στις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα κάθε παρέμβασης, στοιχεία που αποτελούσαν βάση για κάθε επόμενο σχεδιασμό σε συνδυασμό με τη θεματική του ωρολογίου προγράμματος κάθε εβδομάδας.

Πριν από την έναρξη των παρεμβάσεων δόθηκαν για από κοινού συμπλήρωση, τα εξατομικευμένα ερωτηματολόγια για κάθε παιδί στη βασική και στην ειδική παιδαγωγό της τάξης (pre-test), καθώς και με την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων (post-test).

2.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, δηλαδή τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων, για την εξαγωγή ασφαλέστερων και εγκυρότερων συμπερασμάτων. Επιπλέον, εξετάζει ένα ζήτημα από διαφορετικές οπτικές και είναι σε θέση να διασταυρώσει τα αποτελέσματα (Wisniewska, 2011). Στόχος της έρευνας ήταν η επαλήθευση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων.

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται η Δραματική Τέχνη, η οποία θεωρείται ότι μεταβάλλει τις εξαρτημένες μεταβλητές της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Τα υποκείμενα της έρευνας» (συμμετέχοντες) εξαρτώνται τόσο από το θέμα όσο και από τη μέθοδο που έχουμε επιλέξει (Νόβα - Καλτσούνη, 2006). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος, λόγω της εύκολης πρόσβασης στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο (Νόβα- Καλτσούνη, 2006). Η πειραματική ομάδα αποτελούταν από 17 παιδιά στο σύνολο, 11 από τα οποία ήταν αγόρια και 6 κορίτσια, τμήματος του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Αττικής.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

2.4.1 Το ερωτηματολόγιο

Για την ποσοτική συλλογή δεδομένων σχετικά με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας ΚΕΣΠΗ-Α. Η αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου μας επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου αριθμού δεδομένων, καθώς και τη στατιστική ανάλυση αυτών. Επίσης, καθιστά δυνατή την αποτύπωση των επιμέρους κατηγοριών στις οποίες το παιδί παρουσιάζει τις ακραίες και τις ανάλογες τιμές σε σχέση με το σύνολο (Μανωλίτσης, 2013).

Το ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ-Α είναι εθνικά σταθμισμένο στην Ελλάδα και αποτελεί εργαλείο ανίχνευσης προβλημάτων συμπεριφοράς αποκλειστικά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από 3- 6 ετών. Ο ΚΕΣΠΗ-Α (Κατάλογος Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία-Αναθεωρημένος) σχεδιάστηκε ώστε να είναι δυνατόν να συμπληρωθεί από τους παιδαγωγούς παιδιών ηλικίας 3-6 ετών, οι οποίοι βρίσκονται σε καθημερινή επαφή και παρατήρηση της συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο και στο επίπεδο της τάξης. Οι μορφές συμπεριφοράς που περιλαμβάνονται στον ΚΕΣΠΗ-Α διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, ως προς την εξωτερίκευση και ως προς την εσωτερίκευση, με αντίστοιχες υποκατηγορίες.

Ο ΚΕΣΠΗ-Α σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη παρόμοια εργαλεία αξιολόγησης συμπεριφοράς, καθώς και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που τους χορηγήθηκε σχετικά με τη συχνότητα παρατήρησης συγκεκριμένων συμπεριφορών στα παιδιά των νηπιαγωγείων όπου διδάσκουν.

Το ερωτηματολόγιο ΚΕΣΠΗ-Α αποτελείται από 30 στοιχεία αξιολόγησης της συμπεριφοράς παιδιών 3-6 ετών και 2 ακόμα συμπληρωματικές ερωτήσεις. Τα 29 στοιχεία αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές του παιδιού, ενώ 30ό στοιχείο αποτελεί ερώτηση στον/στην παιδαγωγό για τη συνολική εκτίμηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Τα 27 από τα 29 στοιχεία αξιολόγησης της συμπεριφοράς του παιδιού, αφορούν τις δύο κατηγορίες της εξωτερίκευσης και της εσωτερίκευσης.

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που εξετάζονται σε σχέση με τα προβλήματα εξωτερίκευσης είναι το επίπεδο ενεργητικότητας (υπερκινητικότητα), η διάσπαση προσοχής, η ανυπακοή/απείθεια, οι εκρήξεις θυμού, οι εριστικές τάσεις, η τάση να

ενοχλεί τους άλλους, η τάση για καταστροφή αντικειμένων, η δυσκολία τήρησης σειράς, η χυδαιολογία/άσεμνες χειρονομίες, η ψευδολογία, η τάση για κλοπή, η κοροϊδία από συνομηλίκους, ο αρνητισμός συμμετοχής σε δραστηριότητες, η δυσκολία μοιράσματος και τα στοιχεία σχετικά με τα προβλήματα εσωτερίκευσης είναι η απόρριψη από συνομηλίκους, το αν είναι εξαρτημένο από τον/την παιδαγωγό, τα γλωσσικά προβλήματα, η μοναχικότητα, η ευαισθησία, η τάση να ζει «στον κόσμο» του, η γκρίνια, η απομόνωση από τους παιδαγωγούς, ο τρόμος/φόβος, η ενούριση, η εγκόπριση, το άγχος αποχωρισμού από σημαντικό ενήλικο και οι σωματικές ενοχλήσεις.

Κατά τη συμπλήρωση του ΚΕΣΠΗ-Α ο παιδαγωγός καλείται να επιλέξει μία από τρεις εναλλακτικές περιγραφές σχετικά με την κάθε μορφή συμπεριφοράς. Στο 29^ο στοιχείο αξιολόγησης ο παιδαγωγός καλείται να δηλώσει τη συχνότητα διαφόρων προκαθορισμών συνηθειών. Ως επί το πλείστον για κάθε στοιχείο ο παιδαγωγός καλείται να διαλέξει μία από τις τρεις δηλώσεις με επιλογές που αντιστοιχούν στις: «συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα», «συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα» και «δε συμβαίνει ποτέ», με την αντιστοιχία της κάθε επιλογής να αναφέρεται στις οδηγίες συμπλήρωσης που βρίσκονται στην αρχή του ερωτηματολογίου.

2.4.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Για την ποιοτική συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Αρχικά, η μέθοδος της παρατήρησης έχει τη δυνατότητα να επισημαίνει δεξιότητες και συμπεριφορές, οι οποίες δεν είναι αναγκαίο να κατηγοριοποιούνται μέσα στα πλαίσια μιας φόρμας (Σακαλίδου, 2012). Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ο παρατηρητής/εμπυχωτής/παιδαγωγός αλληλεπιδρά με τα υποκείμενα της έρευνας, συλλέγει πληροφορίες και συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πανταζή & Πανταζή - Φρισύρα, 2011). Η συμβολή της συμμετοχικής παρατήρησης είναι πολύτιμη για την έρευνα, μιας και υπάρχουν στοιχεία που δεν μπορούν να μετρηθούν με όρους προκαθορισμένων απαντήσεων και κλειστών κατηγοριών. Στη συγκεκριμένη έρευνα υπήρχε συνεχής και εξατομικευμένη καταγραφή παρατηρήσεων μετά από κάθε παρέμβαση, ώστε να διασταυρωθεί με τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων και να παρατηρηθούν τυχόν συγκλίσεις ή αποκλίσεις με το τελικό αποτέλεσμα. Ένας επιπλέον λόγος, εκτός από τη συμπληρωματική λειτουργία της στα ποσοτικά δεδομένα, είναι για καλυφθεί η

περίπτωση τυχόν ανακάλυψης νέων παραμέτρων που δεν καλύπτονται από το ερωτηματολόγιο, καθώς και νέων δεδομένων που ενδέχεται να ξεπερνούν τα όρια της συγκεκριμένης έρευνας.

2.5 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα δομήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ανάγκες της ομάδας. Οι παρεμβάσεις ακολουθούσαν συγκεκριμένα στάδια κάθε φορά. Εισαγωγή με γνωριμία, παρόλο που τα παιδιά γνωρίζοντας μεταξύ τους ασκήσεις γνωριμίας ήταν σε κάθε παρέμβαση, συμβάλλοντας έτσι στην εκ νέου ανακάλυψη του εγώ, του άλλου, του εμείς. Ακολουθούσαν ασκήσεις για ζέσταμα και ενεργοποίηση, εντάσσοντας τα παιδιά στη διαδικασία και έπειτα ασκήσεις εμπιστοσύνης. Σειρά είχε η δραματοποίηση, η οποία είτε οριζόταν εξ αρχής, είτε προέκυπτε μέσα από τη διαδικασία. Πρέπει να αναφέρουμε πως το στάδιο της δραματοποίησης δεν εφαρμόστηκε όλες τις φορές, διότι κρίθηκε καταλληλότερο και αναγκαίο να δοθεί έμφαση σε δραστηριότητες εμπιστοσύνης. Τέλος, με την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης υπήρχε συζήτηση και αναστοχασμός με τα παιδιά, γεγονός που βοηθούσε τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο και το σχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης. Οι παρεμβάσεις ήταν σχεδιασμένες με τέτοιον τρόπο ώστε να είναι εύκολα εφαρμόσιμες από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά (Τσιάρας, 2003).

Κεφάλαιο 3. Ανάλυση δεδομένων

Στο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης, έχει ολοκληρωθεί η συλλογή δεδομένων και επέρχεται ο έλεγχος και η κωδικοποίησή τους, καθώς και η καταχώρησή τους στο SPSS. Η εργασία αυτή χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, γιατί από την ακρίβεια των στοιχείων που θα συγκεντρωθούν εξαρτάται και η αξιοπιστία των συμπερασμάτων που θα εξαχθούν (Καραγεώργος, 2001)

Αρχικά ο Πίνακας 1 αποτελεί το δείκτη αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα (ΚΕΣΠΗ-Α). Ο δείκτης αξιοπιστίας ορίζεται από τη βιβλιογραφία να είναι τουλάχιστον 0,8, ώστε η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης να είναι αξιόπιστη.

Πίνακας 1. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha
Reliability Statistics

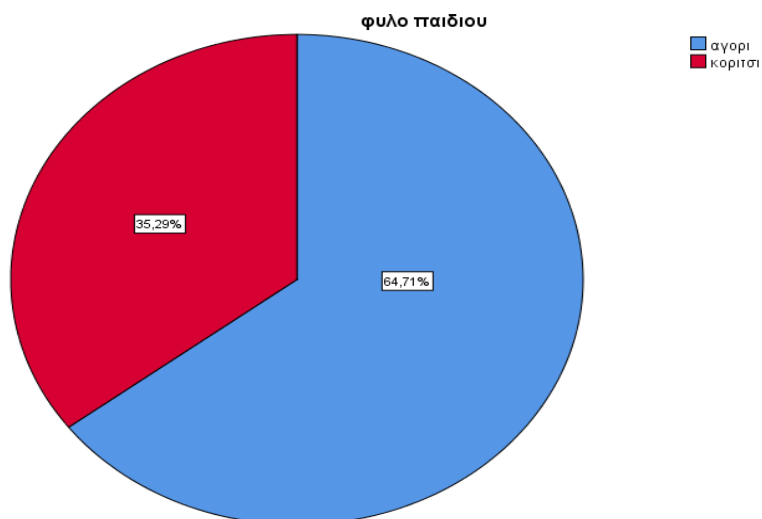
Cronbach's Alpha	N of Items
,891	32

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας. Ο συνολικός πληθυσμός ήταν 17 μαθητές εκ των οποίων οι 11 μαθητές ήταν αγόρια (64,7%) και 6 κορίτσια (35,3%).

Πίνακας 2. Κατανομή φύλου
φύλο παιδιού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	αγόρι	11	64,7	64,7	64,7
	κορίτσι	6	35,3	35,3	100,0
Total		17	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1. Κατανομή φύλου

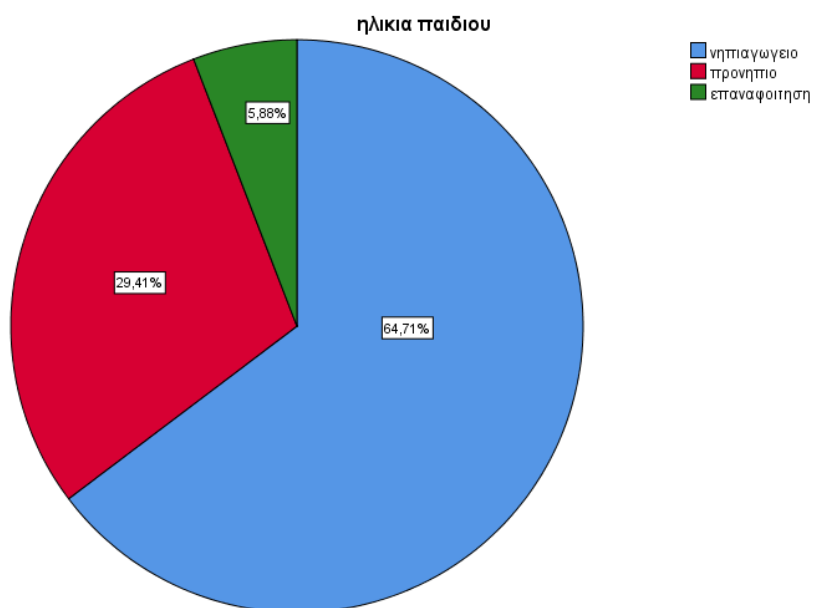


Σχετικά με την ηλικία των μαθητών έχουμε 11 από 17 μαθητές στην ηλικία του νηπιαγωγείου (64,7%), 5 μαθητές στο προνήπιο (29,4%) και 1 μαθητή να επαναφοιτά στο νηπιαγωγείο (5,9%).

Πίνακας 3. Κατανομή ηλικίας
ηλικια παιδιου

		Frequ ency	Per cent	Valid Percent	Cumulati ve Percent
Valid	νηπιαγω γειο	11	64, 7	64,7	64,7
	προνηπι ο	5	29, 4	29,4	94,1
	επαναφοι τηση	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100 ,0	100,0	

Διάγραμμα 2. Κατανομή ηλικίας



Στον παρακάτω πίνακα μπορούμε να διαπιστώσουμε την κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων της έρευνας, είναι να σημαντικό να ελέγχουμε τα δεδομένα πριν συνεχίσουμε σε περαιτέρω στατιστική ανάλυση για την πορεία που θα ακολουθηθεί για την επεξεργασία των δεδομένων.

Πίνακας 4. Test κανονικής κατανομής

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	istic	Stat	Sig.	istic	Stat	Sig.
συ	,18	17	,13	,88	17	,03
ν.πριν	4	1	4		7	

a. Lilliefors Significance Correction

Ο συγκεκριμένος στατιστικός έλεγχος πραγματοποιείται με το test των Kolmogorov- Smirnov για μέγεθος δείγματος μεγαλύτερο του 50 ($n > 50$) ή με εκείνο των Shapiro-Wilk για μέγεθος δείγματος μικρότερο του 50 ($n \leq 50$) (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιείται το κριτήριο των Shapiro-Wilk, διότι το δείγμα μας είναι $n=17$ άρα μικρότερο του 50.

Ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση ότι τα δεδομένα έχουν κανονική κατανομή. Λόγω της τιμής που ορίζει η Significance 3,7%, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, διότι $3,7\% < 5\%$, έχοντας ορίσει ως διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Συνεπώς, αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση περί μη κανονικότητας των δεδομένων.

Στον Πίνακα 5 πραγματοποιείται το μη παραμετρικό test Wilcoxon για τη σύγκριση των δεδομένων πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Το test Wilcoxon χρησιμοποιήθηκε αντί του αντίστοιχου παραμετρικού T-test.

Πίνακας 5. Wilcoxon Signed Ranks Test συνολικής αξιολόγησης

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
συν.μετα συν.πριν	Negative Ranks	11 ^a	6,00	66,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	6 ^c		

Total	17		
-------	----	--	--

a. συν.μετα < συν.πριν

b. συν.μετα > συν.πριν

c. συν.μετα = συν.πριν

Test Statistics^a

	συν.μετα - συν.πριν
Z	-2,971 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση ότι η δραματική τέχνη δεν επηρεάζει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί πως η βαθμολογία στις κλίμακες αξιολόγησης και η πρόοδος είναι ποσά αντιστρόφως ανάλογα. Με λίγα λόγια, όσο πιο χαμηλή βαθμολογία συγκεντρώνει το παιδί στην αξιολόγηση της κλίμακας, τόσο μεγαλύτερη είναι η συγκλίνουσα συμπεριφορά ή στην περίπτωση της έρευνας η πρόοδός του πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Εξετάζοντας τον πίνακα 5 απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση που ορίζει ότι η δραματική τέχνη επηρεάζει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, 11 περιπτώσεις σημείωσαν πρόοδο στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας αξιολόγησης, 6 περιπτώσεις δε σημείωσαν κάποια αλλαγή πριν και μετά την παρέμβαση και καμία περίπτωση δε σημείωσε αρνητική πρόοδο. Καταλήγοντας έτσι στο συμπέρασμα ότι η δραματική τέχνη επηρεάζει θετικά την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Στον πίνακα 6 εφαρμόζουμε το μη παραμετρικό test Wilcoxon για την πρόοδο της εξωτερίκευσης, της κοινωνικής δηλαδή ανάπτυξης των παιδιών. Ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση ότι η δραματική τέχνη δεν επηρεάζει την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Διαβάζοντας τα αποτελέσματα του πίνακα 6 απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι η δραματική τέχνη επηρεάζει την εξωτερίκευση/κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας 6. Wilcoxon Signed Ranks Test συνολικής εξωτερίκευσης Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
εξΠ.μετα εξΠ.πριν	Negative Ranks	8 ^a	4,50	36,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	9 ^c		
	Total	17		

a. εξΠ.μετα < εξΠ.πριν

b. εξΠ.μετα > εξΠ.πριν

c. εξΠ.μετα = εξΠ.πριν

Test Statistics^a

	εξΠ.μετα - εξΠ.πριν
Z	-2,555 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πιο συγκεκριμένα, 8 από τα 17 παιδιά σημείωσαν θετική πρόοδο στην εξωτερίκευση τους, 9 παρέμειναν σταθερά και κανένα δε σημείωσε αρνητική πρόοδο. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, σχετικά με την εσωτερίκευση/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, εφαρμόζουμε το μη παραμετρικό test Wilcoxon, στα αποτελέσματα της κλίμακας αξιολόγησης για κάθε παιδί, πριν και μετά της παρεμβάσεις. Ορίζουμε ως μηδενική υπόθεση ότι η δραματική τέχνη δεν επηρεάζει την εσωτερίκευση των παιδιών. Την απορρίπτουμε, λόγω των αποτελεσμάτων το test Wilcoxon (Πίνακας 7). Αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι, η δραματική τέχνη επηρεάζει την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Πίνακας 7. Wilcoxon Signed Ranks Test συνολικής εσωτερίκευσης

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
εσΠ.μετα εσΠ.πριν	Negative Ranks	6 ^a	3,50	21,00
	Positive Ranks	0 ^b	,00	,00
	Ties	11 ^c		
	Total	17		

a. εσΠ.μετα < εσΠ.πριν

b. εσΠ.μετα > εσΠ.πριν

c. εσΠ.μετα = εσΠ.πριν

Test Statistics^a

	εσΠ.μετα - εσΠ.πριν
Z	-2,271 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,023

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on positive ranks.

Πιο συγκεκριμένα, 6 περιπτώσεις σημείωσαν θετική πρόοδο, 11 περιπτώσεις έμειναν σταθερές και καμία περίπτωση δε σημείωσε αρνητική πρόοδο. Συμπεραίνοντας ότι η δραματική τέχνη δρα θετικά στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα

4.1 Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν να ελεγχθούν οι αρχικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω του ερωτηματολογίου ΚΕΣΠΗ-Α, τα οποία αναλύθηκαν στατιστικά, και μέσω καταγραφής εξατομικευμένων και γενικών παρατηρήσεων, των οποίων η εξέταση έγινε περιγραφικά και συμπληρωματικά των ερωτηματολογίων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε στην ανάλυση δεδομένων, η συνολική αξιολόγηση της κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ

των εξαρτημένων δειγμάτων, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Σημαντική διαφορά σημειώθηκε τόσο στην κοινωνική ανάπτυξη, όσο και στη συναισθηματική, με μεγαλύτερα αποτελέσματα στην βελτίωση των παιδιών στις συμπεριφορές εξωτερίκευσης σε σχέση με τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης. Πιο συγκεκριμένα, 8 στις 17 περιπτώσεις σημείωσαν βελτίωση στις συμπεριφορές εξωτερίκευσης, ενώ 6 στα 17 παιδιά σημείωσαν πρόοδο στις συμπεριφορές εσωτερίκευσης. Αντίστοιχες έρευνες σχετικά με την επίδραση των τεχνών στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής νοημοσύνης καταλήγουν σε θετική επίδραση των τεχνών, ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Μαγαλιού (2007), σχετικά με την επίδραση της μουσικοκινητικής αγωγής στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής αγωγής, και Κωτσαλίδου (2014), σχετικά με την επίδραση των εικαστικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπου σημειώνει αισθητή πρόοδο των παιδιών στη δημιουργική σκέψη και την ενίσχυση της ομαδικότητας των παιδιών.

Η εξέταση των εξατομικευμένων και ομαδικών παρατηρήσεων, μας οδηγούν σε παρόμοια συμπεράσματα. Μερικές από τις παρατηρήσεις της νηπιαγωγού αναφέρουν ενίσχυση της ομαδικότητας, συμμετοχή παιδιών, τα οποία συνήθως προτιμούν το μοναχικό παιχνίδι, άμβλυνση επιθετικών συμπεριφορών. Σημείο συμφωνίας της στατιστικής ανάλυσης δεδομένων και της περιγραφικής καταγραφής παρατηρήσεων, είναι το γεγονός βελτίωσης της κοινωνικοποίησης, αρμονικής ένταξης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, όμως σε επίπεδο διαχείρισης συναισθημάτων, και προσκόλλησης με σημαντικό ενήλικο (νηπιαγωγό, γονέα κτλ), οι διαφορές δεν είναι αξιοσημείωτες.

Σύμφωνα με την Άλκηστις (2008), μερικοί από τους στόχους των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης είναι η συγκέντρωση, η ετοιμότητα, η συνεργασία, η κατανόηση του ανθρώπου και της κοινωνίας, στόχοι οι οποίοι από μόνοι τους αποτελούν ταυτόχρονα δεδομένο και ζητούμενο για την καλλιέργεια των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η δραματική τέχνη έδρασε ως μέσο ανίχνευσης συμπεριφορών, κλίσεων, δυσκολιών των παιδιών της πειραματικής ομάδας από τη νηπιαγωγό, που υπό κανονικές συνθήκες είναι δύσκολο να τις διακρίνει κανείς. Αποκαλύφθηκαν και βελτιώθηκαν συμπεριφορές όπως δειλία, φοβίες, άγχος, ανυπομονησία, ντροπαλότητα. Η παρατήρηση έδειξε πως μέσα από τη δραματική τέχνη καλλιεργήθηκαν

συμπεριφορές αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης, σεβασμού του άλλου, αλληλεγγύης.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων σημειώθηκε ισότιμη αντιμετώπιση από τα παιδιά προς όλα τα παιδιά. Στη συγκεκριμένη ομάδα συμμετείχε μαθήτρια με σύνδρομο Down, η οποία συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες με χαρά. Παρατηρήθηκε πως μέσα από τα θεατρικά παιχνίδια, τα παιδιά άρχισαν να την εντάσσουν στην ομάδα και να κάνουν δυάδες και υποομάδες μαζί της, χωρίς προτροπή της νηπιαγωγού. Το γεγονός αυτό της ένταξης συνεχίστηκε και στην περαιτέρω σχολική ζωή, έξω δηλαδή από τα πλαίσια του θεατρικού παιχνιδιού, και αποκαλύπτει για ακόμα μια φορά την ομορφιά και τη δύναμη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Έχει παρατηρηθεί πως το δραματικό παιχνίδι, δρα ευεργετικά στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στην ένταξη ατόμων με σύνδρομο Down (Παρδάλη, 2009).

Επιπλέον, από πλευράς εκπαιδευτικού, η δραματική τέχνη θεωρήθηκε ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών, το οποίο τα καθιστά ικανά και υπεύθυνα για την συμπεριφορά τους, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα τα παιδιά να γίνονται ανεξάρτητα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως όλα τα παιδιά συμμετείχαν οικειοθελώς, με χαρά και ανυπομονησία σε κάθε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, και παιδιά και εκπαιδευτικός το απόλαυσαν εξίσου.

4.2 Περιορισμοί

Αρχικά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το δείγμα είναι περιορισμένο και όχι αντιπροσωπευτικό, συνεπώς δεν είναι δυνατή η γενίκευση συμπερασμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Νόβα- Καλτσούνη, 2006). Επιπλέον, η συνολική διάρκεια της παρέμβασης είναι σύντομη, 12 συναντήσεις, γεγονός το οποίο εμποδίζει να διαπιστωθούν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά της αφενός, αφετέρου ενδέχεται να μην επαρκούν για άμεσα ορατά αποτελέσματα.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πειραματική ομάδα ερχόταν πρώτη φορά σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι και η επαφή τους με ομαδικές δραστηριότητες ήταν περιορισμένη, με αποτέλεσμα κάποιες δραματικές τεχνικές να μη βρουν την αναμενόμενη ανταπόκριση. Μερικές εξ αυτών των περιπτώσεων οφείλονταν στη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων από την ερευνήτρια, όπως πχ. την ένταξη της

έννοιας της μαριονέτας σε αντίστοιχη δραστηριότητα, η οποία δυσκόλεψε τα παιδιά, διότι δεν ήξεραν τη σημασία του όρου, συνεπώς δεν ήταν σε θέση να δράσουν αντίστοιχα. Μια ακόμα σημαντική παρατήρηση είναι το φαινόμενο της μίμησης στην προσχολική ηλικία, της πίεσης της ομάδας, ενδεικτικά αναφέρεται πως σε αρκετές δραστηριότητες ήταν συχνό το φαινόμενο να εκφράζονται οι ίδιες απόψεις με τον πιο ισχυρό της ομάδας ή με εκείνον που εκφράστηκε πρώτος.

Ένας επιπλέον παράγοντας, ο οποίος πρέπει να ληφθεί υπόψη για τα συμπεράσματα της έρευνας είναι το γεγονός πως ερευνήτρια και εμπυλωτρία δεν ήταν το ίδιο πρόσωπο, συνεπώς η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση των παρεμβάσεων δεν ήταν εκ των πραγμάτων σύμφωνες.

4.3 Προτάσεις

Βασικό συστατικό ευτυχίας και επιτυχίας στη ζωή, στην εκπαίδευση, στην τέχνη, είναι η ομάδα. Εκτός λοιπόν, από την έρευνα γύρω από την ατομική συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική ανάπτυξη, πρόσφορο έδαφος για διερεύνηση μπορεί να αποτελέσει η ομαδική συναισθηματική νοημοσύνη και η καλλιέργειά της. Κατά τους Druskat και Wolff (2001) ως ομαδική συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται μια σειρά συστημάτων και μεθόδων, οι οποίες αναπτύσσονται ώστε να καλλιεργούνται έννοιες όπως η εμπιστοσύνη και η ομαδική ταυτότητα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων από το άτομο για τον εαυτό του και για τους άλλους μπορεί να αποτελέσει σημείο κλειδί για την ομαλή κοινωνική του ένταξη και για τη διαχείριση του ίδιου μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από τα βιώματα του ατόμου, καθώς και μέσω της εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι κύριο και πρώτο ρόλο στη ζωή ενός νηπίου κατέχει το παιχνίδι, εύλογα οδηγούμαστε στην επιλογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως μέθοδο αγωγής και εκπαίδευσης. Η δραματική τέχνη παρουσιάζει την πραγματικότητα με παιγνιώδη και ασφαλή τρόπο, επιτρέποντας στο παιδί και το άτομο να δρα καθ' ομοίωση της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα να αναμετράται συνεχώς με τον εαυτό του και τους γύρω του σε κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης.

Το σχολείο λοιπόν, ως ένας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης είναι σε θέση να υιοθετεί τεχνικές δραματικές τέχνης με σκοπό τη βιωματική μάθηση. Εκτός από το σχολείο ως θεσμό καθώς και τους μαθητές, σημαντικό ρόλο στην

εκπαιδευτική διαδικασία έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Η στάση ζωής, η μεθοδολογία και η αγάπη για το αντικείμενο, που έχει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός, ορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία και το αποτέλεσμα μάθησης.

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην ενταξιακή εκπαίδευση, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική αποδοχή και αλληλεγγύη. Η δραματική τέχνη δρα καταλυτικά στις επιδιώξεις της ενταξιακής εκπαίδευσης, μέσα από παιχνίδια ρόλων και τεχνικές, οι οποίες καλλιεργούν την ενσυναίσθηση.

Τέλος, η παρούσα έρευνα παρουσίασε τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με τα αποτελέσματα να είναι πιο εμφανή μεταξύ θετικής επίδρασης της δραματικής τέχνης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των νηπίων. Σε κάθε περίπτωση το πεδίο της εκπαίδευσης και της έρευνας είναι ατέρμονο και εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι και ερευνητές έχουν ως βασική υποχρέωση να εξελίσσονται και να ανακαλύπτουν διαρκώς.

Βιβλιογραφία

i. Ελληνόγλωσση

- Ακριτίδου, Α. (2014). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας STEM για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών: προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Σχολή Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής, Π. Δ. 132/10-4-1990, ΦΕΚ 1373/18-10-2001, ΦΕΚ 303/13-3-2003.
- Αρβανιταντώνη, Β. (2010). *Προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση-θεματικοί άξονες: εικαστικά-θέατρο-μουσική –χορός-μαθητικός τύπος – ΜΜΕ – φωτογραφία – κινηματογράφος-οπτικοακουστικά μέσα*. Αθήνα: Κιβωτός.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρδούλη- Λάππα, Κ.(2009). *Η φυσική αγωγή ως παράγων κοινωνικοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γαβριηλίδου, Χ. (2015). *Ο πολιτισμός και η γλώσσα του σπιτιού γέφυρα μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκούρρα, Μ. & Γούλα, Φ. (2016). *Πρακτικές υποστήριξης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του νηπίου*. Πτυχιακή εργασία, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Σχολή επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τεχνολογικό Ίδρυμα Ηπείρου.
- Γουρίδου, Ε. (2015). *Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές;*.

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γραμματάς, Θ. (2003). *Θέατρο και παιδεία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη & χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ευστρατίου- Φώτη, Π. (2017). *Η συμβολή της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από μελοποιημένους μύθους του Αισώπου*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ζούκα, Ε. (2012). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στη σχολική τάξη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Σχολή Περιβάλλοντος, Γεωγραφίας & Εφαρμοσμένων Οικονομικών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κακαβούλης, Α.Κ. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή : συναίσθημα, ιδιοσυγκρασία, αυτοσυνειδησία, κοινωνικότητα, σχέσεις*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καραβίδα, Μ. (2013). *Διδακτικός σχεδιασμός για την προσέγγιση «κοινωνικών αξιών» από μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο πλαίσιο των εναλλακτικών διδακτικών προγραμμάτων*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καραγεώργος, Δ. (2001). *Στατιστική, περιγραφική & επαγωγική. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Γ. & Πραντάλος, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία γ' λυκείου βιβλίο μαθητή*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Καψάλα, Α. (2017). *Αξιολόγηση και παρέμβαση για την ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας σε μαθητή με σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κιορόγλου, Α. (2017). *Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος ως εκπαιδευτικής τεχνικής σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Σχολή Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κουλουμπού, Δ. (2015). *Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κουτουλιάνου, Ε. (2017). *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες παιδιών σχολικής ηλικίας με βαρηκοΐα/ κώφωση σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων τους*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κωτσαλίδου, Ε. (2014). *Εικαστικά και μαθηματικά: οι εικαστικές δραστηριότητες, εργαλείο για την ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Λιάπη, Σ. (2016). *Μελέτη της γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά σχολικής ηλικίας μετά από εξωσωματική γονιμοποίηση*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Μουσικής & Οπτικοακουστικών Τεχνών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Μανωλίτσης, Γ. (2013). *Αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ανίχνευση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη με τον ΚΕΣΠΗ-Α*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαυρουδή, Α. (2014). *Προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μέλισσα- Χαλκιοπούλου, Χ. (2003). *Η εξελικτική και η κλινική ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Μπέργκερ, Λ.Π., & Λούκμαν, Τ. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντίντη, Κ. (2016). *Αξιολόγηση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας του λεκανοπεδίου Αττικής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Σχολή Χρηματοοικονομικής και Στατιστικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (2008). ΥΠΕΠΘ, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Πάλμου-Κουλουμπή, Β. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Πανταζή, Β. & Πανταζή- Φρισύρα, Σ. (2011). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Νοέμβριος 2011, Λουτράκι.

- Πανταζόπουλος, Α. (2009). Η δημοκρατία των παιδιών. *Νέα Εστία* 1819, 2, 268-274.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι στην ειδική αγωγή. Θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πεγκλίδου, Π. (2014). «*STEM/6 Thinking hats*»: ένα μοντέλο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικότητας στην προσχολική εκπαίδευση με την αξιοποίηση των *web 2.0 τεχνολογιών*». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Σχολή Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Περάκη-Μακρή, Μ. (2018). Σχολικός εκφοβισμός: Πρόληψη και πρόωπη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο-ενδεικτικές δράσεις. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης Κ. Μακεδονίας «Σχολείο ανοικτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις*», 369-376. Επιμ.: Γρόσδος, Σ. & Τσιβάς, Α., Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 15 Αυγούστου 2018 από <http://www.anoixtosxoleio.kmaked.eu/praktika-anoiktou.pdf>
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Θεωρίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανάκτηση 15 Αυγούστου 2018 από <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4747/1/%CE%9A%CE%B5%CF%86%CE%B1%CC%81%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF%202.pdf>
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg
- Πλάτων (2002). Πολιτεία (Μεταφρ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Πόλις, 439d-441c.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ράλλη, Α., Καραγιαννοπούλου, Δ. & Ανταράκη, Η. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις». *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(1), 84-96.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακαλίδου, Ε. (2012). *Πιλοτική εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης: διεπιστημονική αξιολόγηση συμμετοχικής συνεργασίας βασισμένη στο παιχνίδι 2 (Transdisciplinary Play Based Assessment 2) TPBA2 – Προκαταρκτικά ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών & Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σαρρή, Ε. (2016). *Ανάπτυξη ψηφιακού περιβάλλοντος για υποστήριξη κοινωνικών και ψυχολογικών δεικτών: αξιοποίηση ενός ψηφιακού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αποδοχή της διαφορετικότητας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Σχολή Τεχνολογιών, Πληροφορικής και Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σαρρής, Ε. (2017). *Οι κοινωνικές δεξιότητες μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως τμήμα αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών γενικής και ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: μια συγκριτική μελέτη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Σιλιγάρης, Χ. (2001). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: θεσμός, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια Η γλώσσα μου*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σιούτας, Ν., Ζημιανίτης, Κ. Κουταλέλη, Ε., & Παναγοπούλου, Ε. (2008). *Δημιουργική σκέψη. Παραγωγή καινοτόμων και πρωτότυπων ιδεών*. Ανάκτηση 15 Αυγούστου 2018 από: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3352/1008.pdf>
- Στατήρη, Β. & Ανδρέου, Ε. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 5(2), 01-26.
- Τολιάδου, Α. (2015). *Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες: πρόταση παρέμβασης σε ενταξιακή τάξη*. Μεταπτυχιακή διπλωματική

εργασία, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης ένα σχολείο για όλους», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πάντειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φυκάρης, Ι. (2005). *Ο περιβάλλον κόσμος και η περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χερίδου, Π. (2016). *Κοινωνικές δεξιότητες παιδιών με οπτική αναπηρία*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ii. Ξενόγλωσση

Al-Yamani, H., Attallah, S. & Alsawayfa, F. (2016). The curriculum in the Palestinian Territories: drama processes in theatre making and self-liberation. . *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 60-75.

Arghobe, V. (2013). Emotional and social intelligence competence. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 8(2), 66-77.

- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence* 363-388. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*.
 Ανάκτηση 15 Αυγούστου 2018 από:
http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Beckerman, B. (1970). *The dynamics of drama book Specialists*. New York: Knopf.
- Bergen, D. & Fromberg, D.P. (2009). Play and social interaction in middle Childhood. *The Phi Delta Kappan*, 90(6), 426-430.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1 – Cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Bowers, M. (2011). *Sōsh: Improving social skills with children and adolescents*. (Edited by Kelly M. Bowers, PhD). USA: Mark Bowers, PhD, PLLC.
- Browne, C. (2015). Change is central to sociology. In G. Bammer (Ed.), *Change, combining analytic approaches with street wisdom* (pp.55-79). Australia, Canberra: ANU Press.
- Cerulo, K. (2009). Nonhumans in social interaction. *Annual review of sociology*, 35(1), 531-552.
- Doll, E. A. (1935). A generic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180-188.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 81-90.
- Duncan, R. & Tarulli, D. (2003). Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev and Bakhtim. *Early Education and Development*, 14(3), 271-292.
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (2), 177-197.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.

- Harwood, R. (1984). *All the world's a stage*. London: Methuen.
- Hornbook, D. (1998). *Education and dramatic art*. London & New York: Routledge.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 57-72.
- Kagan, S. (1990). Readiness 2000: Rethinking rhetoric and responsibility. *Phi Delta Kappa*, 72(4), 272-274.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D. (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp.3-31). New York: Perseus Book Group.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*, (pp.263-276). San- Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Papavassiliou-Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teacher's professional competences: what has drama in education to offer? An empirical study in Greece. *Professional Development in Education*, 42 (5), 1-20.
- Parcel, T., Dufur, M. & Cornell-Zito, R. (2010). Capital at Home and at School: A Review and synthesis. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 828-846.
- Pramling Sammuellsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623-641.
- Remer, R.,&Tzuriel, D. (2015). "I teach better with the puppet"- use of puppet as mediatiting tool in kindergarten education-an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 2015, 356-365.
- Rosenberg, H. (1987). *Creative drama and imagination. Transforming ideas into action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185–211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002).The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.).*The Handbook of positive psychology* (pp.159-171). New York: Oxford University Press.

- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bodik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, C. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations, *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 532-536.
- Shaffer, D. R. (2008). Εξελικτική ψυχολογία (Επιμέλεια: Ε. Μακρή – Μποτσαρη,). Αθήνα: Ελλην.
- Shem- Tov, N. (2015). Improvisation is the heart of creativity. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 306-309.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sroufe, A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349-367.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon and Shuster.
- Tanner, S., Miller, E. & Montgomery, S. (2018). We might play different parts: theatrical improvisation and anti-racist pedagogy. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 23 (3).
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Turri, M. G. (2015). *A psychoanalytic perspective on theories of spectator – character and actor – character identification in the theatre*. PhD Dissertation, University of Exeter.
- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches to education. A challenge and a vision*. Paris: UNESCO.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Wilkerson, K., Perzigian, A. & Schurr, J. (2013). *Promoting social skills in the inclusive classroom. What works for special needs learners*. New York: The Guilford Press
- Wisniewska, D. (2011). Mixed methods and action research: Similar or different? *Giottodidactica* 37, 59-72.

Παράρτημα

i. Ερωτηματολόγιο

ΦΥΛΛΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Καταλόγου Ελέγχου Συμπεριφοράς στην Προσχολική Ηλικία (ΚΕΣΠΗ-Α)

Όνοματεπώνυμο παιδιού:.....

Νηπιαγωγείο / Παιδικός σταθμός:

Ημερομηνία γέννησης: Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Παρακάτω παρατίθεται ένας κατάλογος με μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν συχνά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Παρακαλώ, βάλτε ένα σταυρό (+) στο κουτί που είναι απέναντι από τη μορφή της συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζει καλύτερα το παιδί που παρατηρείτε. Εάν έχετε αμφιβολίες, επιλέξτε τη συμπεριφορά που θεωρείτε ότι το παιδί εμφανίζει συχνότερα.

a/a

Μορφές συμπεριφοράς

1.	<p>Πάρα πολύ ζωηρό, στριφογυρίζει διαρκώς και κάθεται με δυσκολία. Σπάνια θα καταφέρει να ολοκληρώσει μια εργασία του, συνεχώς αλλάζει δραστηριότητες.</p> <p>Πολύ ζωηρό, δεν μπορεί εύκολα να καθίσει, ακόμα και όταν είναι αναγκαίο. Μερικές φορές δεν καταφέρνει να ολοκληρώσει μια εργασία του.</p> <p>Δεν είναι ιδιαίτερα ζωηρό, συνήθως κάθεται όταν είναι αναγκαίο, και όταν αρχίζει μια εργασία του την ολοκληρώνει.</p> <p>Καθόλου ζωηρό, δείχνει ότι είναι νωχελικό και νωθρό.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
2.	<p>Τα περισσότερα παιδιά δεν επιθυμούν την παρέα του και δεν παίζουν μαζί του.</p> <p>Μερικά παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του.</p> <p>Όλα τα παιδιά επιθυμούν την παρέα του και παίζουν μαζί του.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
3.	<p>Σπάνια συγκεντρώνεται για λίγα λεπτά της ώρας σε οποιαδήποτε εργασία ή παιχνίδι με το οποίο ασχολείται.</p> <p>Μερικές φορές δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε μια εργασία ή ένα παιχνίδι για 5-10 λεπτά της ώρας.</p> <p>Συνήθως είναι αρκετά συγκεντρωμένο όταν ασχολείται με μια εργασία ή ένα παιχνίδι. Η προσοχή του διαρκεί για 15 ή περισσότερα λεπτά της ώρας.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
4.	<p>Συχνά δυσκολεύεται να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού· προκαλεί προβλήματα σχεδόν κάθε μέρα (προκλητικό, ανυπάκουο, ή ενοχλεί κατά τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων).</p> <p>Μερικές φορές είναι προκλητικό, ανυπάκουο, ή είναι δύσκολο να συμμορφωθεί σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού.</p> <p>Εύκολα συμμορφώνεται σε κανόνες και οδηγίες του/της νηπιαγωγού.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
5.	<p>Συχνά δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό (π.χ. ζητάει βοήθεια χωρίς να τη χρειάζεται πραγματικά ή ακολουθεί το/τη νηπιαγωγό, όπου πάει, την περισσότερη ώρα).</p> <p>Μερικές φορές δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό.</p> <p>Σπάνια δείχνει εξαρτημένο από το/τη νηπιαγωγό. Φαίνεται ανεξάρτητο.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>
6.	<p>Δεν μιλάει καθόλου ή μιλάει με ακατανόητο τρόπο (δεν γίνεται κατανοητό από ανθρώπους εκτός του στενού περιβάλλοντός του).</p> <p>Δεν μιλάει ελληνικά με ευφράδεια, αλλά μιλάει άλλη γλώσσα.</p> <p>Μερικές φορές η ομιλία του/της δεν είναι καθαρή (π.χ. τραυλίζει, έχει κακή άρθρωση κ.ά.).</p> <p>Ομιλεί καθαρά, πολύ εύκολα καταλαβαίνεις ό,τι σου λέει.</p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>

7.	<p>Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την ημέρα και κάθε μέρα) εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού πολύ μεγάλης διάρκειας, με τσιριχτές φωνές, κλοτσιές, χτυπήματα ή πλήρη απώλεια αυτοελέγχου.</p> <p>Μερικές φορές (2-3 φορές την εβδομάδα) έχει σύντομα ξεσπάσματα θυμού (διαρκούν συνήθως λίγα λεπτά της ώρας).</p> <p>Σπάνια ή ποτέ δεν εμφανίζει ξεσπάσματα θυμού.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8.	<p>Σπάνια παίζει ή ποτέ δεν παίζει με άλλα παιδιά, τείνει να τα αγνοεί. Του αρέσει να παίζει μόνο του.</p> <p>Διστάζει να παίζει με τα άλλα παιδιά ή να τα προσκαλέσει να παίζουν μαζί του, αλλά μερικές φορές παίζει.</p> <p>Συχνά παίζει με τα άλλα παιδιά ή βρίσκει τρόπους να εισχωρήσει επιτυχώς στη συντροφιά τους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9.	<p>Συχνά ταραίζεται πολύ εύκολα με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Είναι πολύ ευαίσθητο. Βάζει τα κλάματα με το παραμικρό.</p> <p>Μερικές φορές ταραίζεται με μικροπράγματα ή με ασήμαντες αλλαγές.</p> <p>Σπάνια ταραίζεται ή ποτέ δεν ταραίζεται με μικροαλλαγές στο καθημερινό πρόγραμμα. Προσαρμόζεται εύκολα.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παλεύει, μαλώνει, χτυπά, δαγκώνει ή κλοτσά τα άλλα παιδιά, ακόμα και όταν δεν το προκαλούν. Είναι καβγατζής.</p> <p>Μερικές φορές παλεύει, κλοτσάει ή χτυπά άλλα παιδιά.</p> <p>Σπάνια δαγκώνει, κλοτσάει, χτυπάει ή παλεύει με άλλα παιδιά.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11.	<p>Συχνά (κάθε μέρα) ατενίζει το άπειρο ή περιφέρεται άσκοπα στην τάξη για πολλή ώρα. Φαίνεται να ζει σε δικό του κόσμο.</p> <p>Μερικές φορές ατενίζει το άπειρο ή κοιτάζει με απλανές βλέμμα.</p> <p>Συνήθως ασχολείται με κάτι. Σπάνια περιφέρεται άσκοπα ή ατενίζει το άπειρο.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12.	<p>Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχισμένο για αρκετό χρονικό διάστημα (πάνω από 1 ώρα). Συνήθως δείχνει άκεφο.</p> <p>Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κλαίει ή γκρινιάζει συνεχώς ή φαίνεται δυστυχισμένο για ορισμένο χρονικό διάστημα (λιγότερο από 1 ώρα).</p> <p>Σπάνια κλαίει, γκρινιάζει ή φαίνεται δυστυχισμένο, εκτός από ελάχιστες φορές (π.χ. όταν κουραστεί, πεινάσει ή δεν νιώθει καλά). Συνήθως δείχνει χαρωπό.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13.	<p>Συχνά κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p> <p>Μερικές φορές κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p> <p>Σπάνια κοροϊδεύει ή πειράζει τα άλλα παιδιά και δεν παρεμβαίνει ενοχλητικά στις δραστηριότητές τους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14.	<p>Συχνά είναι πολύ απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου.</p> <p>Μερικές φορές είναι απομονωμένο από όλο το προσωπικό του νηπιαγωγείου ή ανταποκρίνεται μόνο σε ένα/μία συγκεκριμένο/η νηπιαγωγό.</p> <p>Σπάνια απομονώνεται. Επικοινωνεί με όλους.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15.	<p>Συχνά καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου (π.χ. πετάει, σπάει, χτυπάει πράγματα).</p> <p>Μερικές φορές καταστρέφει ενσυνείδητα παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου.</p> <p>Δεν καταστρέφει παιχνίδια ή άλλα αντικείμενα του νηπιαγωγείου.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

16.	Είναι πολύ φοβισμένο, δείχνει να τρομάζει εύκολα με πολλά αντικείμενα. Μερικές φορές είναι φοβισμένο. Εμφανίζει φόβους μέτριας έντασης και δείχνει να τρομάζει μόνο με 1-2 αντικείμενα. Σπάνια είναι φοβισμένο, δεν εκδηλώνει έντονους φόβους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17.	Συχνά είναι ανυπόμονο. Σχεδόν ποτέ δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια (π.χ. διακόπτει – εμποδίζει τις ομαδικές δραστηριότητες). Μερικές φορές δεν περιμένει τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια Συνήθως περιμένει υπομονετικά τη σειρά του, όταν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, αρνείται να φάει ή προφασίζεται ψευδοδικαιολογίες για να αποφύγει το φαγητό ή το δίνει σε άλλα παιδιά. Σχεδόν πάντα τρώει χωρίς προβλήματα κατά τη διάρκεια του γεύματος. Συχνά (τουλάχιστον 2-3 φορές την εβδομάδα) κατά τη διάρκεια του γεύματος, εκτός από το δικό του φαγητό τρώει ή προσπαθεί να φάει και το φαγητό των άλλων παιδιών.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) εκφωνεί βωμολοχίες και κάνει άσεμνες κινήσεις (μούντζες, κινήσεις με σεξουαλικό υπονοούμενο κ.ά.) προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) βρίζει και κάνει άσεμνες κινήσεις προς τα άλλα παιδιά και προς το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν βρίζει και δεν κάνει άσεμνες κινήσεις.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) λέει ψέματα ή προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό. Ποτέ δεν λέει ψέματα και ποτέ δεν προσπαθεί να εξαπατήσει τα άλλα παιδιά ή το/τη νηπιαγωγό.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) «κλέβει» ή προσπαθεί να «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή τα άλλα παιδιά. Ποτέ δεν έχει «κλέψει» αντικείμενα από το νηπιαγωγείο ή από τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22.	Συχνά (τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Μερικές φορές (3-4 φορές το μήνα) έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους. Σπάνια ή ποτέ δεν έχει αναφέρει ότι έχει πονοκεφάλους ή στομαχόπονους.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά. Σπάνια ή ποτέ δεν το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) παρουσιάζει ενούρηση (βρέχει το εσώρουχό του ή τα ρούχα του ή φοράει πάνες). Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) παρουσιάζει ενούρηση. Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει ενούρηση.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

25.	Συχνά (1-2 φορές την εβδομάδα ή συχνότερα) παρουσιάζει εγκόπριση (κάνει τα κακά πάνω του). Μερικές φορές (1-2 φορές το μήνα) παρουσιάζει εγκόπριση. Σπάνια ή ποτέ δεν παρουσιάζει εγκόπριση.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη. Σπάνια ή ποτέ δεν αρνείται να πραγματοποιήσει οποιαδήποτε δραστηριότητα στην τάξη.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. Εκδηλώνει κλάμα ή γκρίνια κατά την αποχώρηση ή αμέσως μετά την αποχώρηση του ενήλικου που το φέρνει στο σχολείο. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δυσκολεύεται (κλάμα ή γκρίνια) να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο. Σπάνια ή ποτέ δεν δυσκολεύεται να αποχωριστεί τον ενήλικο (γονιό, παππού ή άλλο κηδεμόνα) που το φέρνει στο σχολείο και είναι ευδιάθετο μετά την αποχώρησή του.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28.	Συχνά (σχεδόν κάθε μέρα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά που του τα ζητούν. Δεν θέλει να μοιράζεται με τα άλλα παιδιά όσα θεωρεί ότι του ανήκουν. Μερικές φορές (1-2 φορές την εβδομάδα) δεν δίνει τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί σε άλλα παιδιά. Σχεδόν πάντα μοιράζεται τα παιχνίδια ή τα υλικά που χρησιμοποιεί με άλλα παιδιά.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29.	ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ Παρακαλώ εκτιμήστε καθεμία από τις συνήθειες ως εξής: 0 – δεν συμβαίνει ποτέ. 1 – συμβαίνει περιστασιακά μόνο για σύντομα χρονικά διαστήματα. 2 – συμβαίνει συχνά ή για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Λίκνισμα του σώματος δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/> Πιπίλισμα δαχτύλου <input type="checkbox"/> Πιπίλισμα μπουκαλιού <input type="checkbox"/> Ψευδοπιπίλισμα <input type="checkbox"/> Αυνανισμός <input type="checkbox"/> Πιπίλισμα μαλλιών <input type="checkbox"/> Κούνημα κεφαλιού δεξιά-αριστερά ή μπρος-πίσω <input type="checkbox"/> Άλλο (γράψτε τι) <input type="checkbox"/>	
30.	Σας ανησυχεί η συμπεριφορά ή η προσαρμογή του παιδιού; Όχι <input type="checkbox"/> Πιθανόν <input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/>	
31.	Εάν ναι, τι σας ανησυχεί περισσότερο;	
32.	Αναφέρετε οποιοδήποτε άλλο σχόλιο θέλετε να κάνετε για το συγκεκριμένο παιδί.	

ii. Θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια

1^ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Βρίσκουμε μια όμορφη γωνιά στην αίθουσα, την αγαπημένη μας γωνιά, που μας αρέσει να καθόμαστε
- Ξεκινά το σχοινί από κάποιον τυχαία, ο οποίος λέει το όνομά του δυνατά και γιατί κάθισε εκεί που κάθισε, γτ του αρέσει κτλ (το σχοινί θα τους

ενώσει όλους, θα το κρατούν όλοι ταυτόχρονα) (αν δεν υπάρχει σχοινί, μπορεί ένα ωραίο αντικείμενο πχ ένα καπέλο να το φοράει ο καθένας με τη σειρά, η εμψυχώτρια θα το πηγαίνει από το ένα παιδί στο άλλο). Αφού μιλήσουν όλοι *«Τώρα λοιπόν, ενωθήκαμε όλοι γι' ακόμα μια φορά! Αγγίζαμε όλοι το ίδιο αντικείμενο και του μεταδώσαμε το όνομά μας και το συναίσθημά μας!»*

- Δε σηκωνόμαστε, όπως είμαστε 2 όρθιοι, 1 μάτια κλειστά 1 ανοιχτά- από την μια άκρη της τάξης θα τον ξαναπάει στην αγαπημένη του γωνιά (η εμψυχώτρια το λέει από πριν για να θυμάται ο οδηγός την αγαπημένη γωνιά του τυφλού)

- Σηκωνόμαστε όλοι και περπατάμε πολύ αργά όλοι με τα μάτια κλειστά. Αν ακουμπήσουμε κάποιον, του χαρίζουμε ένα όμορφο χάδι και συνεχίζουμε.

- Ανοίγουμε τα μάτια μας, συνεχίζουμε να περπατάμε και τώρα χαιρετάμε με ένα μεγάλο χαμόγελο, μια ζεστή χειραψία και λέμε καλημέρα σε όποιον συναντάμε, χαιρετάμε όσους περισσότερους μπορούμε.

- Με το 6 ξανακαθόμαστε στην αγαπημένη μας γωνιά (2 4 6)

Όσο καθόμαστε στην αγαπημένη μας γωνιά, σκεπτόμαστε να δημιουργήσουμε ένα δικό μας χαιρετισμό και όταν σηκωθούμε να αρχίσουμε να χαιρετάμε με το δικό μας τρόπο τους γύρω μας.

- Αναστοχασμός- Ξαναπάμε στις θέσεις μας, σ' αυτές τις γωνιές στην αίθουσα που μας αρέσουν. Κλείνουμε τα μάτια, σκεφτόμαστε πως περάσαμε την μέρα μας, τη φετινή χρονιά, τους φίλους που κάναμε και τους φίλους που δεν κάναμε, χαλαρώνουμε, ηρεμούμε και όποτε νιώθει ο καθένας έτοιμος σηκώνεται και λέει μια λέξη, ένα συναίσθημα που νιώθει που σκέφτεται αυτή τη στιγμή και η εμψυχώτρια θα το γράφει στον πίνακα

Στο τέλος η εμψυχώτρια διαβάζει δυνατά κάθε λέξη

2^ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Κύκλος- δίνω το παλαμάκι στο διπλανό μου και λέω το όνομά μου και του διπλανού μου

«με λένε Αλεξία, σε λένε Βάσια κλαπ»

«κλαπ με λένε Βάσια, σε λένε Έλενα κλαπ»

-κύκλος-μόνο παλαμάκι

- Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο

Σηκωνόμαστε αργά αργά, πολύ αργά και περπατάμε πολύ αργά στο χώρο και προσέχουμε να μην ακουμπήσουμε κανέναν, πιο γρήγορα, αργά, γρήγορα, όταν σταματά η μουσική σταματάμε κι εμείς.

- Περπατάμε σε κανονικό αργό ρυθμό σε 4 σημεία στήριξης, σε 3 σε 2 σε

1

- 5 Ζευγάρια, με το 3 χωριζόμαστε σε ζευγάρια, 1 2 3

Οι ρόλοι θα εναλλάσσονται, μαριονέτες (ορίζει ο εμπνευστής ποιος κινεί πρώτος και ποιος ακολουθεί)

- οδηγός –εμπόδια, καθόμαστε όλοι κάτω, όπου κι αν βρισκόμαστε διάσπαρτοι στην αίθουσα. Μόνο 2 όρθιοι, οι υπόλοιποι ακίνητοι. Ο ένας με κλειστά τα μάτια, ο άλλος τον καθοδηγεί για να περάσει τα εμπόδια από τη μία άκρη της αίθουσας στην άλλη

- όλοι μαζί βρίσκουμε όνομα για την ομάδα μας
- αναστοχασμός

3^ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Τα μισά παιδιά της ομάδας σχηματίζουν κύκλο καθισμένα στο έδαφος. Κάθε παιδί του κύκλου μπροστά του έχει μια καρτέλα, η οποία πάνω της έχει ένα φύλλο χαρτί και μαρκαδόρους. Τα υπόλοιπα παιδιά ζωγραφίζουν τα παιδιά του κύκλου, αλλά αλλάζουν θέσεις κάθε φορά, άρα ζωγραφίζουν κάτι μικρό από τον καθένα μέχρι να ζωγραφίζουν όλοι όλους. Συμπληρώνει ο ένας τη ζωγραφιά του προηγούμενου. Αφού τελειώσει η πρώτη ομάδα, μπαίνουν οι υπόλοιποι στον κύκλο

- Όλη η ομάδα κάθεται σε κύκλο με το πορτραίτο του καθενός και το όνομά του γραμμένο πάνω. Καθένας λέει το όνομά του και το αγαπημένο του χρώμα και κολλάει τη ζωγραφιά στο ρολό που βρίσκεται στον τοίχο.

- Ζωγραφίζουμε όλοι μαζί το όνομα της ομάδας μας στο ρολό που βρίσκεται στον τοίχο

- Φρουτοσαλάτα (με χρώματα κόκκινο πράσινο κίτρινο πίνακας)

- Δυάδες- Οδηγός τυφλός (μουσική)

- Τριάδες πιασμένες αγκαζε ή αρχικά ο καθένας μόνος του Περπατώ προς εμπρος, προς τα πίσω, στο ένα πόδι, με τις μύτες των δαχτύλων, με τις φτέρνες, τρέχω προς τα εμπρος, προς τα πίσω, μπουσουλώ, έρπομαι, περπατώ με κολλημένες πλάτες κοκ (ο εμπνευστής δίνει σήμα με το τύμπανο/ ντέφι)

- Μοιράζονται χαρτάκια/γλωσσοπίεστρα σε όλους σε 4 διαφορετικά χρώματα (πορτοκαλί, πράσινο, κίτρινο, άσπρο) χωριζόμαστε σε 4 ομάδες σύμφωνα με το χρώμα που έχω. Κάθε ομάδα θα σχηματίσει μόνο με τα σώματα της είτε όρθιοι είτε στο χώρο, λουλούδι, δέντρο, θάλασσα, ήλιο κτλ

- Κύκλος – αναστοχασμός

4^ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Κύκλος- λουλούδι .Το κρατώ λέω το όνομά μου και το προσφέρω σε όποιον θυμάμαι το όνομά του απ' την ομάδα 2.

- 2 ομάδες σε σειρά, ο ένας πίσω απ' τον άλλον. Ο τελευταίος βλέπει ένα σχήμα και το ζωγραφίζει στην πλάτη του μπροστινού, Όταν το σχήμα φτάσει στον πρώτο, ο πρώτος το ζωγραφίζει σ' ένα χαρτί. 5 σχήματα για κάθε ομάδα, αλλάζει ο πρώτος

- 4 ομάδες, ένας πίνακας κάθε ομάδα, αναπαριστώ τον πίνακα με τα σώματά μας (οι παιδαγωγοί τραβούν φωτογραφίες & τις δείχνουν στα παιδιά)

Έλληνες ζωγράφοι («Ο κουρέας» Γύζης, «Παιδική συναυλία» Ιακωβίδης, «4 εποχές» Τσαρούχης, «Η προσμονή» Λύτρας) έλληνες ζωγράφοι

- Ξένοι ζωγράφοι Van Gogh «αμυγδαλιές» Dali «τριανταφυλλο» Matisse «όαση» Kandinsky «κύκλοι»

σε 4 ομάδες ζωγραφίζω τον πίνακα

- Παρουσιάζω το έργο μου και τον καλλιτέχνη

- Κυνηγητό - Ένα μέλος της ομάδας κυνηγάει όλους τους υπόλοιπους. Όποιον ακουμπάει μαρμαρώνει μέχρι κάποιος άλλος να περάσει από κάτω από τα πόδια του για να τον ελευθερώσει ξανά.

- Κύκλος- αναστοχασμός

5^ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Όλοι κλείνουν τα μάτια, απλώνουν τα χέρια τους εμπρός και κινούνται ελαφρά προς το κέντρο, μέχρι να πιάσουν τα χέρια κάποιου άλλου. Κάθε χέρι πρέπει να κρατάει μόνο ένα χέρι. Κατόπιν ανοίγουν τα μάτια. Η ομάδα τώρα πρέπει να λύσει τον κόμπο που έχει δεθεί χωρίς να

λυθούν τα χέρια. Χωρίς να μιλάμε μεταξύ μας, επικοινωνούμε μόνο με μάτια και σώματα.

- Ξανά σε κύκλο, θυμόμαστε ποιον έχουμε αριστερά ποιον έχουμε δεξιά μας. Ο κύκλος σπάει, η ομάδα περπατάει ελεύθερα στο χώρο, σχηματίζει 4αδα, κύκλους, τρίγωνα κτλ , ώσπου παγώνουμε, θυμόμαστε ποιον είχαμε αριστερά και δεξιά μας, του πιάνουμε το χέρι, δενόμαστε κόμπο και προσπαθούμε να λυθούμε όπως πριν

- Κύκλος-θυμόμαστε γρήγορα τα ονόματα όλων

- Περπατάμε ελεύθερα στο χώρο και κάνουμε όλοι ό,τι κάνει ο....
(συνοδεία μουσικής)

- Φανταζόμαστε ότι είμαστε στο ατελιέ ενός ζωγράφου, γλύπτη κτλ, τι μπορεί να έχει μέσα; Το αναπαριστούμε σε 4 ομάδες.

- Παρουσίαση του έργου μας-

- Χαλάρωση σε δυάδες Ο ένας αφήνει το βάρος του πάνω στον άλλον χωρίς να πέσει κανείς, προσπαθώντας να κρατηθεί ισορροπία

- Κύκλος- αναστοχασμός

6° Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Ζιπ, ζαπ, μποιγκ

- Σε τετράδες, όρθιοι ρόμβος, όλοι κοιτάμε σε μια κατεύθυνση, ο μπροστινός κινείται όπως νιώθει σύμφωνα με τη μουσική, οι υπόλοιποι λειτουργούν ως καθρέπτες. Παλαμάκι-περιστροφή δεξιά αλλάζει ο μπροστινός

- Σε κύκλο φτιάχνουμε κούκλες από γλωσσοπίεστρα και χαρτόνια

- Κύκλο συστήνουμε την κούκλα μας

- Σε τετράδες φανταζόμαστε μια ιστορία & την παρουσιάζουμε, χρόνος προετοιμασίας 5'

- Παρουσίαση κουκλοθεάτρου από κάθε ομάδα

- Κύκλος-αναστοχασμός

7ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Κύκλος – λέω το όνομά μου και κάνω μια μεγαλοπρεπή κίνηση

- Βόμβες ασπίδες

- Ανάγνωση παραμυθιού «Ο λαγός και η χελώνα», Αίσωπος

- Συζήτηση για το ποια ζώα συναντήσαμε στο μύθο
- Κινούμαστε στο χώρο σα να είμαστε κάποιο από αυτά τα ζώα, ύστερα κάνουμε τους χαρακτηριστικούς ήχους του ζώου μας, έπειτα βρίσκουμε τα όμοιά μας
- Χωριζόμαστε σε ομάδες των 4 και αναπαριστούμε με το δικό μας τρόπο τον μύθο, με λόγο, κίνηση, κτλ. Με μοναδικό περιορισμό οι 2 να δρουν σαν ένας, οι 2 να είναι η χελώνα και οι άλλοι 2 ο λαγός κοκ
- Παρουσίαση στην ολομέλεια
- Αναστοχασμός

8ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Κύκλος, παρουσιάζω το διπλανό μου
- 2αδες, ομιλούντες καθρέπτες, ο Α διηγείται στον Β πως πέρασε την προηγούμενη μέρα και ο Β επαναλαμβάνει σχεδόν ταυτόχρονα, αλλάζουν οι ρόλοι
- παρουσίαση της δυάδας μου πως πέρασε την προηγούμενη μέρα με παντομίμα
- περπατώ ελεύθερα στο χώρο σύμφωνα με διάφορα συναισθήματα
- κύκλος νευριάζω όταν...χαίρομαι όταν... βαριέμαι όταν
- σε 3 ομάδες, σύμφωνα με τις προηγούμενες απαντήσεις δημιουργώ ιστορίες
- παρουσίαση στην ολομέλεια
- αναστοχασμός

9ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- κύκλος- παιχνίδι με παλαμάκια για συγκέντρωση
- περπατώ στο χώρο φυσώντας στον αέρα ένα μπαλόνι και προσπαθώ να μην μου πέσει στο έδαφος
- ανάγνωση παραμυθιού «Όταν η πασχαλίτσα συνάντησε ελέφαντα» Χ. Μπουλώτης
- ένας μαθητής βγαίνει απ' την αίθουσα και ο εμψυχωτής/μαθητής κρύβει τη βούλα της πασχαλίτσας κάπου στο χώρο, οι υπόλοιποι μαθητές προσπαθούν να τον βοηθήσουν να τη βρει χωρίς να του αποκαλύψουν που βρίσκεται (όλοι οι μαθητές περνούν από αυτό τον ρόλο)

- ποια σκηνή από το παραμύθι μου άρεσε περισσότερο; Σε 3 ομάδες, αναπαριστώ μια σκηνή του παραμυθιού με τον δικό μου τρόπο

- κλειδοκράτορας (ή προσπαθώντας να κλέψουμε τη βούλα της πασχαλίτσας από τον ελέφαντα που κοιμάται...)

- αναστοχασμός

10ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- κύκλος- όνομα- χαρακτηριστική κίνηση και την μιμούνται οι υπόλοιποι, «Είμαι η Μαρία (και κίνηση χεριού)...», «Γεια σου Μαρία (και κίνηση χεριού)»

- Συγκέντρωση, συγχρονισμός: κύκλος-παλαμάκια με το διπλανό μας με διάφορους τρόπους χωρίς να μιλάμε, αφού το κατακτήσουμε προσθέτουμε το όνομά μας και το όνομα κάποιου άλλου από την ομάδα, ενώ συνεχίζουμε ταυτόχρονα τα παλαμάκια

- τραγούδι «*Αρκούδα*» (Στίχοι: Άλκηστις Χαλικιά, Μουσική: Μέλπω Χαλκουτσάκη, Ερμηνεία: Στάθης Δρογώσης)

- ο ένας καθρέφτης-σκιά του άλλου με τη μουσική

- Σε ζευγάρια ο ένας θα κάνει με το πρόσωπό του ένα συναίσθημα και ο άλλος ήχο γι' αυτό το συναίσθημα πχ χαρά: χαμόγελο- γέλιο(χαχαχα)

- Με τα ίδια ζευγάρια στέκεται ο ένας απέναντι από τον άλλον, το ένα μέλος στέκεται στον τοίχο (Α) και το άλλο απλά περπατά (Β). Το Α παρατηρεί το Β και όταν το Α νιώσει έτοιμο, πάει πίσω του και περπατά όπως το Β. Μετά από λίγο φεύγει το Β και στέκεται στον τοίχο και παρατηρεί το Α να μιμείται το Β. Αμέσως μετά ο μίμος Α υπερβάλλει μια χαρακτηριστική κίνηση του Β. Συζήτηση. Και αντιστροφή ρόλων.

- Ζωγραφίζω σ' ένα χαρτί τσακισμένο στα 4 σχηματίζοντας 4 κουτάκια, από ένα θετικό στοιχείο του χαρακτήρα μου, πράγματα που κάνω καλά, που μου αρέσουν κτλ, τα συζητάω με το ταίρι μου και παρουσιάζουμε ο ένας τον άλλον

- κύκλος -αναστοχασμός

11ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Κύκλος-πιασμένοι χέρι χέρι στέλνω παλμούς της καρδιάς

- Κύκλος-Τι με φοβίζει: ζώα, έντομα, άγνωστα μέρη, ισχυροί θόρυβοι, σκοτάδι, το σχολείο, οι εφιάλτες, αυτούς που με πειράζουν ,(Ηχογραφημένοι ήχοι: κεραυνοί, μοτοσυκλέτα, multi, κλπ.)

- Τι συμβαίνει όταν φαβάρμαι;-καθένας το αναπαριστά με το σώμα του

- Τι με βοηθάει όταν φοβάρμαι- σε 3αδες αναπαριστώ τον φόβο μου και τι με βοηθάει

- Ανάγνωση παραμυθιού «Κοκκινσκορφίτσα»

- Σε 2αδες δίνω ένα απρόσμενο τέλος στην ιστορία που δε θα με φοβίζει

- Αναστοχασμός

12ο Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

- Κύκλος- δίνω το παλαμάκι στο διπλανό μου και λέω το όνομά μου και του διπλανού μου και τι μ' αρέσει περισσότερο σ' εκείνον

- Ζιπ-ζαπ-μποινγκ

- Σε 4άδες, όρθιοι ρόμβος, όλοι κοιτάμε σε μια κατεύθυνση, ο μπροστινός κινείται όπως νιώθει σύμφωνα με τη μουσική, οι υπόλοιποι λειτουργούν ως καθρέπτες. Παλαμάκι-περιστροφή δεξιά αλλάζει ο μπροστινός

- Οδηγός-τυφλός

- Κυνηγητό - Ένα μέλος της ομάδας κυνηγάει όλους τους υπόλοιπους. Όποιον ακουμπάει μαρμαρώνει μέχρι κάποιος άλλος να περάσει από κάτω από τα πόδια του για να τον ελευθερώσει ξανά

- Κύκλος- παντομίμα συναίσθημα το μαντεύει ο διπλανός μου και συνεχίζει

- Σε 2 αδες παγωμένες εικόνες για το καλοκαίρι

- Αναστοχασμός («Το νησί των συναισθημάτων» Χατζηδάκις)

(η τελευταία συνάντηση περιείχε κυρίως μερικά απ' τα παιχνίδια που άρεσαν πολύ στα παιδιά και ήθελαν να επαναλάβουν!)

iii. Φωτογραφικό υλικό



