



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: : «Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για τη διαχείριση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά παιδιών της Στ'τάξης Δημοτικού. Μια έρευνα στο 9^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών Συγκρότημα Γεώργιος Γλαράκης»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Σοφία Μπάσιου

A.M. : 5052201601018

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Λυδάκη

Μέλη τριμελούς επιτροπής: Μαρία Κλαδάκη

Αστέριος Τσιάρας

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

Πρόλογος-Ευχαριστίες

Η ακόλουθη διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.), του τμήματος Θεατρικών Σπουδών, του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ μέσα απο την ψυχή μου σε όλους τους ανθρώπους, που με τη συμβολή τους διευκόλυναν την πραγματοποίηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Πρώτα απ' όλα αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την κυρία Άννα Λυδάκη, καθηγήτριά μου στις μεταπτυχιακές μου σπουδές και επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας, για την έμπνευση, το ενδιαφέρον και την αμέριστη προσοχή που έδειξε σε αυτήν την εργασία.

Έπειτα, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον καθηγητή μου κύριο Αστέριο Τσιάρα για το γνήσιο ενδιαφέρον, την αφοσίωση του, τη βοήθεια και την άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε απορία, από την πρώτη ημέρα φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό έως και την τελευταία. Πραγματικά, ήταν πάντα εκεί όταν τον χρειαζόμασταν.

Επίσης, επιθυμώ να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην κυρία Σπυριδούλα Μανωλέσου για την ανεκτίμητη βοήθειά της σε όλη την εργασία, τις συμβουλές της, την αγάπη και το χρόνο της, που αποδείχτηκαν ευεργετικά για μενα.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα απο την καρδιά μου τη συμφοιτήτρια και φίλη Σταυρούλα Θεοδωσίου και το σύντροφό της Γιώργο Πιτσιλαδή, για την ανεκτίμητη βοήθειά τους στην επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και τη χρήση του SPSS και την άμεση ανταπόκρισή τους σε οποιαδήποτε απορία. Επίσης, τη συμφοιτήτρια και φίλη Γιαννούλα Σπυροπούλου για την πολύτιμη βοήθειά της στην εύρεση σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να πραγματοποιηθούν τα εργαστήρια

της έρευνας, την ηθική στήριξη και τη συνεργασία σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μας.

Δε θα μπορούσα να ξεχάσω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, που συμφώνησαν με χαρά να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία αυτή και διευκόλυναν την πραγματοποίησή της.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις συμφοιτήτριές μου γι' αυτόν τον μαγικό χρόνο που περάσαμε, για την αλληλεπίδραση και τη χαρά, την αλληλοβοήθεια, την υποστήριξη, τα αστεία και όλα τα ερεθίσματα που δώσαμε η μία στην άλλη σε αυτό το ταξίδι.

Πίνακας περιεχομένων

Πρόλογος – ευχαριστίες.....	ii
Πίνακας περιεχομένων.....	iv
Κατάλογος πινάκων.....	vi
Περίληψη	viii
Εισαγωγή.....	1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Ορισμός ενδοοικογενειακής βίας.....	5
1.2 Ο αντίκτυπος της ενδοοικογενειακής βίας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών.....	6
1.3 Ορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας.....	8
1.4 Η ψυχική ανθεκτικότητα στα παιδιά.....	10
1.5 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.....	13
1.5.1 Εσωτερικοί-ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες.....	14
1.5.2 Το αυτοσυναίσθημα ως προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.....	15
1.5.3 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες.....	17
1.6 Παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.....	19
1.6.1 Η ενδοοικογενειακή βία ως παράγοντας κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.....	20
1.7 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	22
1.7.1 Ιστορική αναδρομή και εξελίξεις στην Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	25
1.7.2 Ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος μέσα από τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	30
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα	31
2.3 Ερευνητικές υποθέσεις.....	31
2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	32
2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	32
2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων.....	33
2.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	35

2.6 Διενέργεια της έρευνας.....	36
2.7 Δυσκολίες της έρευνας.....	37
2.8 Πρόγραμμα παρέμβασης.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.	
3.1 Αποτελέσματα ποσοτικών ευρυμάτων(ερωτηματολόγια).....	40
3.1.1 Δείκτης Cronbach's alpha.....	40
3.1.2 Δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας.....	41
3.1.3 Κανονική κατανομή.....	43
3.1.4 Έλεγχος στατιστική σημαντικότητας T-test.....	44
3.1.5 Συμπεράσματα.....	46
3.2 Ποιοτικά ευρύματα	47
3.2.1 Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων (συμμετοχική παρατήρηση).....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
4.1 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων.....	55
4.2 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων.....	57
4.3 Συμπεράσματα.....	60
4.4 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις.....	62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	77
1. Ερωτηματολόγιο.....	77
2. Παρεμβάσεις.....	79

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1- Το δείγμα της έρευνας.....	35
Πίνακας 2- Αρχική τιμή Cronbach's Alpha πειραματικής ομάδας.....	41
Πίνακας 3- Τελική τιμή Cronbach's Alpha πειραματικής ομάδας.....	41
Πίνακας 4- Αρχική τιμή Cronbach's Alpha ομάδας ελέγχου.....	41
Πίνακας 5- Τελική τιμή Cronbach's Alpha ομάδας ελέγχου.....	41
Πίνακας 6- Δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας.....	42
Πίνακας 7- Κατανομή.....	44
Πίνακας 8- T-test πειραματικής ομάδας.....	45
Πίνακας 9- T-test ομάδας ελέγχου.....	46

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1- Απεικόνιση δείγματος ανά ομάδα και ανά φύλο.....	35
---	----

Η διπλωματική αυτή εργασία αφιερώνεται
στους δύο «βράχους» της ζωής μου
Σταυρούλα και Παντελή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της ακόλουθης αυτής εργασίας ήταν να διαπιστωθεί, εάν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με χρήση τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση θα μπορέσει να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και άρα στη θετική διαχείριση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά των παιδιών της Στ'τάξης δημοτικού. Η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, ορισμένα παιδιά απόδεικνύονται ψυχικά ανθεκτικότερα στις αρνητικές συνέπειες της ενδοοικογενειακής βίας από άλλα. Η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται, όταν ενδυναμώνονται οι προστατευτικοί παράγοντες, με βασικότερο απ' όλους το θετικό αυτοσυναίσθημα και παρακωλύεται από παράγοντες κινδύνου, όπως η ενδοοικογενειακή βία. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύουν την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης και κατά συνέπεια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συγκρότησαν τη μέθοδο παρέμβασης της πειραματικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 38 μαθητών Δημοτικού ενός Σχολείου στην Πάτρα, το οποίο αποτελούταν από δυο τμήματα της Στ' τάξης: Το πρώτο τμήμα αποτέλεσε την ομάδα παρέμβασης και απαρτιζόταν από 18 μαθητές και το δεύτερο τμήμα την ομάδα ελέγχου και απαρτιζόταν από 20 μαθητές. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τους εξής δύο τρόπους: με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου Κλίμακα Ανθεκτικότητας Παιδιών-KΑΠ (Resilience and Youth Development Module: WestED 2009) (Νεάρχου, 2013) από το κάθε παιδί πριν και μετά από κάθε παρέμβαση και με τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και τις σημειώσεις που συνέλεγε και κατέγραφε στο ημερολόγιο συμβάντων. Επομένως, η έρευνα χαρακτηρίζεται μικτή. Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα στη συνέχεια αναλύθηκαν, για να εξαχθούν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δεν έδωσε κάποια αποτελέσματα που να μαρτυρούν βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας προέκυψε, ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην πειραματική ομάδα, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοοικογενειακή βία, ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοσυναίσθημα, παιδιά Δημοτικού, μικτή έρευνα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.

SUMMARY

The aim of the following work was to find out whether an intervention program using Drama Techniques in Education could contribute to enhancing mental resilience and thus to the positive management of the impact of domestic violence on the behavior of primary school children. Domestic violence is a social phenomenon that has a negative impact on the child's psycho-emotional development. However, some children are mentally more resistant to the negative effects of domestic violence than others. Mental resilience is strengthened when protective agents are strengthened, most of all positive self-esteem, and hampered by risk factors such as domestic violence. According to relevant research, the techniques of Dramatic Art in Education reinforce the building of self-esteem and consequently mental resilience. The techniques of Dramatic Art in Education set out the method of intervention of experimental research, which was carried out on a sample of 38 elementary school students in Patras, which consisted of two parts of the class: The first department was the intervention team and consisted of 18 pupils and the second part of the control group and consisted of 20 students. The data collection was done in two ways: by completing the Resilience and Youth Development Module (WestED 2009) questionnaire (Nearchou, 2013) from each child before and after each intervention and with the participatory observation of the researcher and the notes she collected and recorded in the event log. Therefore, research is considered mixed. Quantitative and qualitative data were then analyzed to derive the respective results. The analysis of the quantitative data did not give any results indicating an improvement in children's mental resilience. However, the results of qualitative research have shown that the implementation of a program of Dramatic Art in Education in the experimental group may contribute to enhancing children's mental resilience.

Keywords: Domestic violence, mental resilience, self-esteem, primary school children, mixed research, Dramatic Art in Education.

Εισαγωγή

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία ευνοϊκής προσαρμογής των παιδιών και η ικανότητά τους να διατηρούν ή να ανακτούν την ψυχική τους υγεία παρά τις αντίξοες συνθήκες που βιώνουν (Χατζηχρήστου, 2011). Τα ενδυναμώνει, τους δίνει τη δυνατότητα να αποπειραθούν να βιώσουν νέες εμπειρίες, να τολμούν πράγματα και να διαχειρίζονται συγκυρίες απογοήτευσης ή αποτυχίας (Folostina et. al, 2015). Σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών υπάρχει το βιολογικό υπόβαθρο, δηλαδή οι φυσικοί ανοσοποιητικοί μηχανισμοί, που τα διευκολύνουν στο να παραμείνουν ανθεκτικά και έτσι, όταν εκτίθενται σε παράγοντες κινδύνου δεν εκδηλώνουν προβλήματα ψυχικής υγείας (Davydov et. al, 2010). Ωστόσο, σε άλλα παιδιά οι μηχανισμοί αυτοί είναι αδύναμοι και έτσι ελοχεύει ο κίνδυνος να κλονιστούν ψυχικά, όταν αντιμετωπίσουν κάποιο κίνδυνο ή δύσκολες καταστάσεις.

Η ενδοοικογενειακή βία είναι ένας κραταιός παράγοντας κινδύνου, ο οποίος μπορεί να κλονίσει τον ψυχισμό των παιδιών και να επιδράσει αρνητικά στην ανάπτυξή τους. *«Η έκθεση στην ενδοοικογενειακή βία συμβαίνει, όταν τα παιδιά βλέπουν, ακούν ή εμπλέκονται άμεσα σε περιστατικά ενδοοικογενειακής κακοποίησης ή βιώνουν τις δυσμενείς συνέπειες των σωματικών ή σεξουαλικών επιθέσεων μεταξύ των φροντιστών τους»* (Evans et. al, 2008:132). Ο αντίκτυπός της στη συμπεριφορά των παιδιών έχει σαν επακόλουθο συμπεριφορικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα ακόμα και ψυχοσωματικές διαταραχές.

Το θετικό αυτοσυναίσθημα ανήκει σε εκείνη την κατηγορία των παραγόντων, που ονομάζονται ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες και που όταν ενδυναμωθούν μπορούν να διευκολύνουν το παιδί να ισχυροποιήσει ή να διατηρήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα και να καταστεί έτοιμο να αντέξει, να ξεπεράσει ή να ανακάμψει από τις αντιξοότητες. Αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία θα καλλιεργηθούν και άλλες ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Επομένως, το αυτοσυναίσθημα έχει μια αμφίδρομη σχέση αλληλοεξάρτησης με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Επιπροσθέτως, στη θετική προσαρμογή του παιδιού σπουδαίο ρόλο παίζουν και οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες (οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί κτλ), οι οποίοι δρουν συνδυαστικά με τους ατομικούς, συμβάλλοντας στην ισχυροποίηση της ψυχικής του ανθεκτικότητας.

Προκειμένου να ενισχυθούν ή να διατηρηθούν οι ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, αναζητούνται κατάλληλοι τρόποι ενδυνάμωσής τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση επιτρέπουν στο παιδί που αντιμετωπίζει δύσκολες συνθήκες ζωής, να μπορεί να ανακαλύπτει το κοινωνικό περιβάλλον, να διαχειρίζεται παρελθοντικά ή τωρινά συναισθηματικά ζητήματα, να γίνεται δημιουργικό μέσα από ένα ρόλο και να φτάνει σε μια κατάσταση ψυχικής ικανοποίησης μέσα από φανταστικά συμβάντα (Folostina et. al, 2015). Ακόμα, οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση το διευκολύνουν να καλλιεργήσει ενσυναίσθηση για το περιβάλλον του, να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθησή του, να αποβάλλει την ένταση και την ανησυχία και να βρει λύσεις σε προβλήματα που το ταλανίζουν. Επιπροσθέτως, να καλλιεργήσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη και να ανακτήσει την εμπιστοσύνη στους ανθρώπους και τον εαυτό του μέσα από την παράθεση προσωπικών εμπειριών και τα παιχνίδια ρόλων (Conard, & Asher, 2000·Aubusson et al., 1997).

Η ακόλουθη εργασία ασχολείται με την συμβολή των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και άρα στη θετική διαχείριση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά τους.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασία αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι. Αρχικά, αναλύεται ο όρος ενδοοικογενειακή βία και γίνεται αναφορά σε έρευνες που αφορούν την Ελλάδα. Στη συνέχεια, ακολουθεί ανάλυση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά των παιδιών και γίνεται ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των βασικών επιπτώσεων αυτής.

Έπειτα, ακολουθεί ανάλυση και ανάπτυξη του όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας και των προϋποθέσεων ύπαρξης αυτής στα άτομα. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών και στα βασικά χαρακτηριστικά που καθιστούν ένα παιδί ανθεκτικό.

Ακολουθεί η επεξήγηση του όρου προστατευτικός παράγοντας και στη συνέχεια η ταξινόμηση και η ανάλυσή του σε ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες με εστίαση στο αυτοσυναίσθημα. Έπειτα, ακολουθεί η ανάλυση και η κατηγοριοποίηση των περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων.

Στη συνέχεια η αποσαφήνιση του όρου παράγοντας κινδύνου και ο διαχωρισμός του σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς. Επιπλέον, η σύνδεση του όρου με την

ενδοοικογενειακή βία και η παρουσίασή της ως ισχυρού παράγοντα κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Έπειτα, γίνεται αναφορά στον ορισμό της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στη συμβολή της και τα συνολικά οφέλη της στην καλλιέργεια των συναισθηματικών, κοινωνικών, γνωστικών και ατομικών δεξιοτήτων του παιδιού. Ακόμα, στον τρόπο λειτουργίας της και στις βασικές της αρχές.

Ακολουθεί ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και χρονολογική αναφορά των κυριότερων εκπροσώπων της και γεγονότων που επέδρασαν καταλυτικά στην εξέλιξή της.

Παρακάτω, γίνεται παράθεση παγκόσμιων ερευνών και θεωριών που αναλύουν τη σχέση και τη θετική επίδραση που έχουν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος .

Στο *δεύτερο* μέρος, που αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της διπλωματικής εργασίας, παρατίθενται αναλυτικά όλα τα στάδια της έρευνας και πραγματοποιείται ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Ξεκινά με τη διευκρίνιση και τη θεωρητική ανάλυση του είδους της έρευνας και το σκοπό της έρευνας.

Στη συνέχεια, ακολουθεί η παράθεση του κύριου και των δευτερευόντων ερευνητικών ερωτημάτων και της κύριας ερευνητικής υπόθεσης, η οποία προέκυψε από το θεωρητικό πλαίσιο και τη μελέτη του ποσοτικού εργαλείου.

Ακολουθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων και η αναφορά στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση και αντίστοιχη θεωρία που αφορά το κομμάτι της συμμετοχικής παρατήρησης.

Έπειτα ακολουθεί αναφορά στον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας, πίνακας και σχετικό διάγραμμα με την ποσοστιαία κατανομή του φύλου στο δείγμα.

Παρακάτω παρατίθενται στοιχεία για τον τρόπο διενέργειας της έρευνας και οι δυσκολίες της έρευνας.

Ακολουθεί λεπτομερής απόδοση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ως προς την διάρκειά τους, τον αριθμό των εργαστηρίων, το σκοπό της επιλογής των θεματικών του κάθε εργαστηρίου, τις προϋποθέσεις και τα δεδομένα που λήφθηκαν υπόψη προκειμένου να σχεδιαστούν τα εργαστήρια. Ακόμα, πραγματοποιείται αναφορά στη διαδικασία προετοιμασίας του κάθε εργαστηρίου.

Στο *τρίτο* μέρος της εργασίας πραγματοποιείται η ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση

των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και ο τρόπος που αναλύθηκαν.

Στα ποσοτικά δεδομένα γίνεται αναφορά σε όλα τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν, τα οποία οδήγησαν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα σε σχέση με τη συνολική ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών που μετρήθηκε στα εργαστήρια. Στα ποιοτικά δεδομένα και συγκεκριμένα σε αυτά που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση, αναλύθηκαν ξεχωριστά οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως αυτοί προέκυψαν από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και το θεωρητικό πλαίσιο.

Στο *τέταρτο* και τελευταίο μέρος της διπλωματικής εργασίας πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σύγκριση με άλλες παρόμοιες παγκόσμιες έρευνες, καταγραφή των συμπερασμάτων, αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για άλλες έρευνες στο μέλλον.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1 Ορισμός ενδοοικογενειακής βίας

Ο όρος «ενδοοικογενειακή βία» αφορά το κλειστό οικογενειακό όριο μέσα στο οποίο ένας σύντροφος κακοποιείται από τον άλλο (Holt, Buckley, & Whelan, 2008). Ωστόσο, αναφέρεται εκτός από τη βία μεταξύ των συζύγων-συντρόφων και στη βία που ενδέχεται να υποστούν τα παιδιά μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η ενδοοικογενειακή κακοποίηση του παιδιού μπορεί να αποτελεί οποιαδήποτε μορφή σωματικής, φραστικής, ψυχολογικής και σεξουαλικής βίας, καθώς και παραμέλησης ή και εγκατάλειψης. Ακόμα, η ενδοοικογενειακή κακοποίηση του παιδιού μπορεί να ασκείται με έμμεσο τρόπο μέσα από την κακοποίηση της μητέρας, το λεγόμενο σύνδρομο του «αμέτοχου θεατή» (Χατζησπύρου, 2011-2012).

Παρόλο που σε παλαιότερες έρευνες υπήρχε η παραδοχή, πως τα παιδιά είναι ξεκομμένα από την βία που πραγματοποιείται μεταξύ των γονιών τους, νέες μελέτες και έρευνες έφτασαν στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά γίνονται λήπτες της βίας, ακόμα και όταν αυτή δεν ασκείται άμεσα σε αυτά και προσπαθούν να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τις οποίες βιώνουν, ενώ εκτίθενται στην περιπλοκότητα και τον εκφοβισμό που είναι συνυφασμένα με την ενδοοικογενειακή βία (Holt, Buckley, & Whelan, 2008).

Η ενδοοικογενειακή βία αναφέρεται σε ποικίλες μορφές τύπων οικογένειας: την πυρηνική, την εκτεταμένη, τη μονογονεϊκή οικογένεια, αλλά και άλλες μη τυπικές μορφές συμβίωσης (Σαββίδης, 2013).

Έρευνες αναφέρουν, ότι στην Ελλάδα την περίοδο της οικονομικής κρίσης τα περιστατικά παιδικής κακοποίησης μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον αυξάνονται. Σίγουρα η κρίση από μόνη της δεν μετατρέπει έναν γονιό σε θύτη και τα παιδιά του σε θύματα. Ωστόσο, παίζει ενισχυτικό ρόλο, καθώς αυξάνει το αίσθημα απόγνωσης και άγχους που νιώθει ένας άνθρωπος, αποτελεί μια ψυχοπιεστική συνθήκη που οδηγεί σε συγκρούσεις εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η παιδική κακοποίηση στην Ελλάδα αγγίζει ένα μεγάλο ποσοστό, με 8 στα 10 παιδιά να δηλώνουν ότι έχουν δεχθεί ενδοοικογενειακή βία το λιγότερο μια φορά στη ζωή τους (Γλυνιαδάκη, Κυριαζή & Μουρτζάκη, 2018).

1.2 Ο αντίκτυπος της ενδοοικογενειακής βίας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη συμπεριφορά των παιδιών

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από τους ενήλικους φροντιστές τους, να τους προσφέρουν στέρεες συναισθηματικές δομές, λόγω του γεγονότος ότι **οι** αναπτυξιακές τους δεξιότητες βρίσκονται σε εξελικτικό στάδιο (Holt, Buckley, & Whelan, 2008).

Όταν κάτι τέτοιο δε συμβαίνει και τα παιδιά γίνονται θεατές ή λήπτες της ενδοοικογενειακής βίας, υποσκάπτεται η εγγενής ανάγκη τους για εμπιστοσύνη, βεβαιότητα και φροντίδα και μπορεί να υπάρξουν αρνητικές συνέπειες γι' αυτά, όπως το να οδηγηθούν σε μη ομαλές συμπεριφορές, εξαιτίας της ανάγκης που νιώθουν για παρηγοριά και ανακούφιση από τον συναισθηματικό και ψυχικό πόνο (Holt, Buckley, Whelan, 2008).

Το σύνολο των συνεπειών της ενδοοικογενειακής βίας εστιάζεται στον κλονισμό της συναισθηματικής και ηθικής βελτίωσης του παιδιού, ο οποίος επιφέρει ψυχολογικές, σωματικές, μαθησιακές και κοινωνικές συνέπειες και δυσλειτουργίες και σε ακραίες περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει στο θάνατο (Πέτκογλου, 2016).

Οι συνέπειες της ενδοοικογενειακής βίας στα παιδιά θα μπορούσαν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες: εκείνες που σχετίζονται με τη σωματική υγεία, τη σεξουαλική εξέλιξη, την ψυχική και συναισθηματική πρόοδο, τη συμπεριφορά και τη μαθησιακή εξέλιξη (Γκιωνάκης, 2007).

Το να αποτελούν τα παιδιά μάρτυρες της οικιακής βίας συνδέεται με σημαντικές συμπεριφορικές διαταραχές. Συχνά παρουσιάζουν μεγάλη αγωνία, για να μην αποκαλυφθεί η δύσκολη οικογενειακή κατάσταση που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον τους, φόβο για αναπαραγωγή παρόμοιων βίαιων περιστατικών στο σχολείο (π.χ σχολικός εκφοβισμός), δυσκολίες συγκέντρωσης και αγωνία για το αν θα κατορθώσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές τους υποχρεώσεις και να τα καταφέρουν σε αυτές. Μερικά μπορεί να παρουσιάζουν συμπεριφορές υπερβολικά ήσυχες και παθητικές και άλλα συμπεριφορές υπερβολικά επιθετικές και δυναμικές (Stanley, 2011).

Οι συμπεριφορικές συνέπειες της έκθεσης των παιδιών στην ενδοοικογενειακή βία μπορεί είναι επίσης η καχυποψία, η ανασφάλεια και η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους γύρω τους, ο ανταγωνισμός, οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, η καθυστέρηση στην ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής τους ζωής λόγω του ψυχικού τραύματος που έχει δημιουργηθεί (Σαββίδης, 2013).

Ακόμα, στις συμπεριφορικές συνέπειες της έκθεσης των παιδιών στην εδοοικογενειακή βία συγκαταλέγεται και η μειωμένη διαχείριση της παρόρμησης, η αρχική ταύτιση με το άτομο που κάνει την επίθεση, η παλινδρόμηση, η υπερκινητικότητα, η ενοχικότητα και η ντροπή (Πέτκογλου, 2016).

Οι κοινωνικές συνέπειες της ενδοοικογενειακής βίας στα παιδιά εστιάζονται στην αντικοινωνικότητα και την έλλειψη συμπάθειας για τους άλλους, την παρουσία δυσκολίας στην εφαρμογή των σχολικών κανόνων, την κακή λειτουργία στις επαφές με τους συνομηλίκους τους και με τις ομαδικές σχολικές δραστηριότητες. Οι μαθησιακές συνέπειες εστιάζονται στις μη ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες, στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, στις ανεπαρκείς ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, στην υπερβολική κούραση και τη μη τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων (Holt, Buckley, & Whelan, 2008).

Όσον αφορά τις ψυχολογικές συνέπειες, των οποίων η συμπεριφορά αποτελεί επέκταση, συχνά παρουσιάζονται στα παιδιά που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία έντονο άγχος, κατάθλιψη, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, απομόνωση, φοβίες, μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, ενδείξεις μετατραυματικού άγχους, αδύναμη κριτική ικανότητα και μειωμένος αυτοσεβασμός (Σαββίδης, 2013).

Τέλος οι ψυχοσωματικές συνέπειες εστιάζονται στις διαταραχές των φυσικών αναγκών και λειτουργιών των παιδιών (χρήση τουαλέτας), τις κεφαλαλγίες, το κοιλιακό άλγος, τον κλονισμό του ύπνου και της όρεξης (Πέτκογλου, 2016).

Σύμφωνα με σχετικές αναφορές και έρευνες των Holt, Buckley και Whelan (2008) αλλά και του Σαββίδη (2013) κάθε παιδί είναι μοναδικό και παρουσιάζει μεγαλύτερη ή μικρότερη προσαρμοστικότητα στις δυσμενείς συνθήκες που βιώνει, με διαφορετικές αντιδράσεις, οι οποίες εξαρτώνται από πολλαπλούς παράγοντες όπως: η ηλικία, το φύλο, τα ιδιαίτερα στοιχεία του χαρακτήρα, η κοινωνική και οικονομική οικογενειακή τάξη, ο τρόπος επίδρασης της οικογένειας στη διαπαιδαγώγησή του, ο τρόπος και η χρονική διάρκεια έκθεσης στην ενδοοικογενειακή βία, με τις συνέπειες της βίας να ελαττώνονται ή όχι μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τις οικογενειακές σχέσεις (π.χ σχέση με τα μεγαλύτερα αδέρφια ή τους γονείς), καθώς και μέσα από τα οφέλη που παρέχονται από τις προσφερόμενες κοινωνικές υπηρεσίες υποστήριξης.

Στον αντίποδα αυτών των ερευνών, οι Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi και Lozano (2002) και ο Kitzmann (2005) υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνέπειες των παιδιών, που βιώνουν κακοποίηση στο οικογενειακό περιβάλλον τους ή γίνονται μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας, είναι κοινές και

παρόμοιες. Πιο συγκεκριμένα, ο Krug τις συσχετίζει με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκονται τα παιδιά την περίοδο που βιώνουν κακοποίηση, τη σοβαρότητα του περιστατικού κακοποίησης που υφίστανται, τη σχέση θύματος και θύτη, τη χρονική διάρκεια στην οποία συνεχίζεται η κακοποίηση και άλλους σχετικούς με το περιβάλλον τους παράγοντες.

Κάθε παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή προσωπικότητα, της οποίας η σύνθεση εξαρτάται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες: βιολογικούς, γονιδιακούς, χαρακτηρισιολογικούς, ανατροφής, περιβαλλοντικούς κ.α. Σίγουρα υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο, που αποτελούν την αφετηρία των αντιδράσεών τους και αφορούν το σύνολο. Ωστόσο, οι προαναφερθέντες παράγοντες θα τα καταστήσουν μοναδικά και θα τα οδηγήσουν να προσαρμοστούν και να επεξεργαστούν λογικά τα γεγονότα περισσότερο ή λιγότερο από κάποια άλλα παιδιά, που βιώνουν παρόμοιες εμπειρίες κακοποίησης στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

1.3 Ορισμός ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα διερευνάται πλέον σε συνάρτηση με διάφορους αγγχογόνους παράγοντες, όπως η ενδοοικογενειακή βία και η κακοποίηση. Η αντίληψη του τρόπου με τον οποίο τα άτομα εξελίσσονται και λειτουργούν προσαρμοστικά κάτω από αυτές τις δύσκολες συνθήκες, προσφέρει πολλές πληροφορίες, οι οποίες διευκολύνουν τους τρόπους παρέμβασης και πρόληψης και βοηθούν τα άτομα να υποστηριχθούν και να ενισχυθούν σε ανάλογες περιπτώσεις.

Η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα των ατόμων να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις τις καθημερινότητας, στις αλλαγές της ζωής, στα χρονικά διαστήματα αθροιστικού άγχους, στις δυσκολίες ή τους κινδύνους (Stewart et al., 2004). Είναι η ικανότητα αντίστασης έναντι μιας κατάστασης, που είναι δυνατόν να επιδράσει αρνητικά στη λειτουργικότητα του ατόμου (Ψύλλου, 2014).

Επιπροσθέτως, αποτελεί τη δυνατότητα προσαρμοστικότητας και επιτυχούς εκτέλεσης σε καταστάσεις υψηλού κινδύνου ή ύστερα από έκθεση σε χρόνιες τραυματικές εμπειρίες (Howell, 2001).

Η ψυχική ανθεκτικότητα εμποδίζεται από τους παράγοντες κινδύνου και προάγεται από τους προστατευτικούς παράγοντες, οι οποίοι αμφότεροι μπορούν να τοποθετηθούν σε δυο ευρύτερες κατηγορίες: α) τους ατομικούς ή εσωτερικούς που κατευθύνουν το

άτομο, είτε προς την ψυχική ανθεκτικότητα είτε προς την τρωτότητα β) τους εξωτερικούς ή περιβαλλοντικούς, που μπορούν να δημιουργήσουν είτε **δυσμενείς** συνθήκες, είτε να προσφέρουν ενίσχυση, βοήθεια και προστασία. Τα μέσα για τον προσδιορισμό και την κατάταξη των εξωτερικών παραγόντων κινδύνου ή παραγόντων προστασίας, εξαρτώνται από το είδος της σχέσης ανάμεσα στην υποστήριξη και το αποτέλεσμα (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018). Αναλυτικότερα, η ψυχική ανθεκτικότητα ενισχύεται, όταν ενδυναμωθούν οι προστατευτικοί παράγοντες σε όλα τα διαδραστικά συστήματα (άτομο, οικογένεια, σχολείο, κοινωνία κτλ) (Zolkoski, & **Bullock**, 2012).

Σύμφωνα με τους Martinez-Torteya, Bogat, **Von Eye**, και **Levendosky** (2009) και τον Brooks (1992), η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία και ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που δεν είναι διαρκή. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα ενδέχεται να είναι ανθεκτικά σε μια χρονική συγκυρία της ζωής τους, ενώ σε μια άλλη όχι ή ανθεκτικά σε καθορισμένες αντιξοότητες. Η εξέλιξη και οι αλλαγές στις καταστάσεις που βιώνουν, μπορούν να μεταβάλλουν δραστικά την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς σε αγχογόνους παράγοντες του περιβάλλοντος σε κάποια χρονική περίοδο της ζωής του, αλλά να μην αντιδράσουν ψύχραιμα όταν θα τους αντιμετωπίσουν σε κάποια μελλοντική κατάσταση.

Στην ίδια λογική οι Alvord και Grados (2005) αλλά και ο Rutter (1990) θεωρούν, πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συνιστά ένα μονομερές και ακλόνητο χαρακτηριστικό, που είτε υπάρχει, είτε δεν υπάρχει στα άτομα. Συνεπάγεται την κατοχή πολλών ικανοτήτων και αλλάζει, όταν μεταβάλλονται οι συνθήκες και οι κίνδυνοι που αντιμετωπίζουν τα άτομα στη ζωή τους. Πέρα από τους βιολογικούς παράγοντες, που είναι εγγενείς και βοηθούν ένα άτομο να είναι ψυχικά ανθεκτικό και οι οποίοι δεν επιδέχονται κάποια παρέμβαση, υπάρχουν και μια σειρά από δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν (π.χ θετικό αυτοσυναίσθημα) και τις οποίες το άτομο με σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη, μπορεί να εξασκήσει και να ισχυροποιήσει.

Στην έρευνα, αναγνωρίζεται, πως η ψυχική ανθεκτικότητα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση πολλαπλών επιπέδων (πολυεπίπεδη δυναμική, γονιδιακοί, περιβαλλοντικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοί παράγοντες κ.α.) (Masten, 2011).

Επιπροσθέτως, τα γονίδια και οι νευροσυμπεριφορικές εκδηλώσεις εξέλιξης αξιολογούνται ερευνητικά ως παράγοντες ευπάθειας ή προστασίας, που μπορούν να

οδηγήσουν στην ανθεκτικότητα του ατόμου σε καταστάσεις αντιξοότητας ή κινδύνου. Ο ρόλος της γονιδιακής πολυπλοκότητας και της ευπλαστότητας του νευρικού συστήματος σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα (Ψύλλου, 2014).

1.4 Η ψυχική ανθεκτικότητα στα παιδιά

Πολλοί ερευνητές και κλινικοί επαγγελματίες εστιάζουν σήμερα στη σπουδαιότητα της ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και τους αναπτυξιακούς μηχανισμούς, που εμπλέκονται στις προστατευτικές διαδικασίες αυτής. Ακόμα, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν οι παράγοντες κινδύνου και να διεξαχθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, οι οποίες όχι μόνο θα αυξήσουν τα θετικά αποτελέσματα των παιδιών, αλλά θα τα διευκολύνουν να εδραιώσουν μια «ανθεκτική νοοτροπία» (Alvord, & Grados 2005· Brooks & Goldstein 2001).

Οι παρεμβάσεις αυτές πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες, έτσι ώστε να αφορούν πρωτίστως τα παιδιά που βιώνουν αντιξοότητες στο οικογενειακό τους πλαίσιο και δευτερευόντως όλα τα παιδιά μιας ομάδας ή μιας τάξης.

Η παιδική ηλικία (8-11 ετών) είναι ένα πολύ σπουδαίο και βασικό χρονικό πεδίο (ηλικιακό στάδιο) για την εμφάνιση και την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, γιατί σε αυτό αναπτύσσονται δεξιότητες και αναδεικνύονται οι πιο σημαντικοί προστατευτικοί μηχανισμοί της ανθρώπινης εξέλιξης. Η ανάδειξη και η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων σε άλλα παιδιά θα γίνει σταδιακά και κανονικά, ενώ σε άλλα θα χρειαστεί ενδυνάμωση, ειδικά στις περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν αυξημένους παράγοντες κινδύνου και δυσμενής καταστάσεις (Masten, & Gewirtz, 2006, 2008). Άλλωστε η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με την δυνατότητα του παιδιού να συντηρεί ένα πεδίο ψυχολογικής πληρότητας και αυτοεκτίμησης (Grover, 2005). Καθώς το παιδί διανύει την περίοδο της παιδικής του ηλικίας, βασίζεται όλο και περισσότερο στον εαυτό του και έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει μεθόδους γνωστικές και συμπεριφορικές, για να χειρίζεται μόνο του τα αρνητικά του συναισθήματα, με τη χρήση στρατηγικών όπως η αυτοαπόδοχή, η αυτάρκεια, ο θετικός εσωτερικός διάλογος, η στοχοθεσία με προσήλωση και επιμονή (Ψύλλου, 2014). Στην περίπτωση των παιδιών που έχουν ανάγκη απο ενδυνάμωση, η συγκεκριμένη ηλικιακή βαθμίδα θεωρείται κατάλληλη για παρεμβάσεις, που θα προωθήσουν τις δεξιότητές τους, οι οποίες θα ελαχιστοποιήσουν την επιρροή των κινδύνων (Masten, & Gewirtz, 2006, 2008).

Η ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού ορίζεται, ως η ανάπτυξη μιας σειράς βιοψυχοκοινωνικών μηχανισμών, που περικλείουν μια σειρά βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Αυτοί ευθύνονται για την εύρυθμη σωματική και ψυχική λειτουργία του παιδιού και είτε προστατεύουν το παιδί από την ευπάθεια, είτε μειώνουν τον κίνδυνο αυτής σε ένα παιδί. Πιο συγκεκριμένα, είναι η ταχύτητα με την οποία ένα παιδί επανέρχεται στην πρότερη ψυχική του κατάσταση μετά από έκθεση σε υψηλό άγχος ή πίεση. Όλα αυτά υπό την προϋπόθεση της **απουσίας** προηγούμενη ψυχοπαθολογίας (Goldstein, & Brooks, 2006). Ο Bernard (2004) θεωρεί την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη δυνατότητα του παιδιού να εφαρμόζει δεξιότητες διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων (μετάθεση προσοχής, αντικατάσταση σκέψης κ.α), οι οποίες το βοηθούν, να ρυθμίσει τα αρνητικά συναισθήματα, που βιώνει λόγω αντίξοων συνθηκών (Ψύλλου, 2014).

Η ψυχική ανθεκτικότητα εκπορεύεται από την εύρωστη λειτουργία των κύριων ανθρώπινων μηχανισμών προσαρμοστικότητας. Εάν οι μηχανισμοί αυτοί υποτιμηθούν, ελοχεύει ο κίνδυνος, να παρουσιαστούν προβλήματα στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Alvord, & Grados, 2005).

Για να υπάρξει ψυχική ανθεκτικότητα στα παιδιά, πρέπει να συμπορεύονται δύο παράγοντες: πρώτον μια συγκυρία, που είναι ικανή να διασαλεύσει την εξέλιξη των παιδιών και δεύτερον, μια αξιόλογη και επιτυχημένη προσαρμογή (Martinez-Torteya et al., 2009).

Επειδή όλα τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν τις **δυσμενείς** συνθήκες που βιώνουν με τον ίδιο τρόπο, ενδέχεται κάποια παιδιά, που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία να είναι ανθεκτικά (Graham-Bermann et al., 2009).

Οι Alvord και Grados (2005) αναφέρουν ότι οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών δίνουν αποτελέσματα, τα οποία αποδεικνύουν ότι παιδιά που έχουν βιώσει τρομερές αντιξοότητες, έχουν προχωρήσει επιτυχώς. Τα συγκεκριμένα παιδιά, αποδείχθηκαν ανθεκτικά στο άγχος και βρέθηκαν να έχουν ορισμένα πλεονεκτήματα. Ακόμα, βοηθήθηκαν από προστατευτικούς παράγοντες, έτσι ώστε να ξεπεράσουν τις κακές εμπειρίες, που είχαν βιώσει.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Webster (2002) τα παιδιά αυτά, τα οποία ανταποκρίνονται θετικά στις δύσκολες συνθήκες, χαρακτηρίζονται από υψηλό ιδιοσυγκρασιακό σθένος, δεξιότητα που τα διαχωρίζει από τα παιδιά που κατέπεσαν από τις αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν. Με αυτή τη δεξιότητα ανταπεξέρχονται θετικά στα προβλήματα και ελίσσονται στις αντίξοες καταστάσεις που βιώνουν.

Με αυτή τη διαπίστωση συντείνει και η άποψη του Rutter (1987), ο οποίος αναφέρει ότι τα παιδιά που ονομάζονται «ανθεκτικά» χαρακτηρίζονται από ανεπτυγμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και οι επαρκώς αναπτυγμένες ικανότητες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων.

Αναλυτικότερα, τα ανθεκτικά παιδιά, έχουν ένα θετικό και πραγματικό αυτοσυναίσθημα. Πιστεύουν ότι μπορούν να επιδράσουν καταλυτικά στο περιβάλλον τους και να είναι ενεργά σε αυτό, έχουν αισιοδοξία για το μέλλον και πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να ξεπεράσουν τα εμπόδια. Εκμεταλλεύονται σωστά τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται και αντιμετωπίζουν στις δυσκολίες σαν πολύτιμα μελλοντικά μαθήματα και εμπειρίες. Προχωρούν σε θετικές ενέργειες ζωής, όπως η απόκτηση καινούργιων εκπαιδευτικών εμπειριών, αποκτούν εξωσχολικά ενδιαφέροντα και επιλέγουν υποστηρικτικά άτομα στις σχέσεις και τις συναναστροφές τους. Βοηθούν τους άλλους, γεγονός που ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αυτοπεποίθησή τους. Γι' αυτό και αντιμετωπίζουν την επιτυχία, ως απόρροια των ικανοτήτων τους και την αποτυχία σαν ένα προσωρινό συμβάν στη ζωή τους (Alvord, & Grados, 2005).

Το υψηλό τους αυτοσυναίσθημα συνδυάζεται με το υψηλό επίπεδο δεξιοτήτων τους, που καταλήγει στην επιτυχή αντιμετώπιση των δυσμενών καταστάσεων (Wolin & Wolin, 1993). Αποκαθιστούν γρήγορα το αυτοσυναίσθημά τους μετά από κάποια απότυχημένη προσπάθεια και διαθέτουν αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες (Anthony, 2008· Platt, Beiding & Huaband, 2001). Επίσης, καλλιεργούν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και πραγματικής επικοινωνίας με τα άτομα που αποτελούν το περιβάλλον τους (Wolin, & Wolin, 1993)

Χαρακτηρίζονται για την ικανότητα κατανόησης του εαυτού τους και των δυνατών και αδύνατων στοιχείων τους και την αυτοαντίληψη της ατομικής τους ταυτότητας (Ψύλλου, 2014).

Τέλος, συνοψίζοντας σύμφωνα με τους Afifi και MacMillan (2011) παρουσιάζουν έναν κανονικό βαθμό δυνατότητας σε όλους τους εξελικτικούς τομείς λειτουργικότητας όπως είναι οι συμπεριφορικές, οι συναισθηματικές, οι κοινωνικές δυνατότητες και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα.

1.5 Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσμενείς συνέπειες της ενδοοικογενειακής βίας που ενδέχεται να βιώνει ένα παιδί, κρίνεται απαραίτητη η εστίαση στους παράγοντες εκείνους, που μπορούν να οικοδομήσουν, να ενισχύσουν ή να διασφαλίσουν την ψυχική του ανθεκτικότητα.

Τα παιδιά μπορούν να τοποθετηθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες ανάλογα με τον τύπο της ψυχικής τους ανθεκτικότητας: Η πρώτη, αναφέρεται στα παιδιά, που έχουν θετικά αποτελέσματα ζωής η δεν αφήνονται στις δυσμενείς καταστάσεις, παρά το αυξημένο επίπεδο κινδύνου. Η δεύτερη, αναφέρεται στα παιδιά, που αναπτύσσουν τακτικές ωριμότητας και ανταπεξέρχονται σε στιγμές χρόνιου άγχους σε δύσκολες περιόδους ζωής. Η τρίτη, αναφέρεται σε παιδιά, που έχουν υποστεί έσχατο τραύμα, όπως στις περιπτώσεις κακοποίησης (Newman, & Blackburn, 2002). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι κάθε παιδί έχει διαφορετικά «αποθέματα» ψυχικής ανθεκτικότητας και ανταπεξέρχεται με ξεχωριστό τρόπο στις αρνητικές καταστάσεις που βιώνει.

Επομένως, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στους προστατευτικούς παράγοντες αποτελεί ένα πρώτο βήμα προκειμένου να ερευνηθεί ο τρόπος, με τον οποίο τα λιγότερο «ανθεκτικά» παιδιά, τα οποία βιώνουν αντιξοότητες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, θα ενθαρρυνθούν, ώστε να οικοδομήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και τα ήδη «ανθεκτικά» παιδιά, θα διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την ευπραγία τους αμέριμνα σε βάθος χρόνου κάτω από την πίεση των αντιξοοτήτων αυτών.

Προστατευτικοί παράγοντες ονομάζονται τα ατομικά εσωτερικά γνωρίσματα και οι περιβαλλοντικές συνθήκες, που σχετίζονται με την αύξηση της θετικής προσαρμογής του παιδιού (Martinez-Torteya, et al., 2009). Αυτά λειτουργούν ως δυναμικά συστήματα και το βοηθούν να εξισορροπήσει τις απειλές, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Τα ατομικά εσωτερικά χαρακτηριστικά, μπορεί να είναι συναισθηματικοί (π.χ. αυτοεικόνα), γνωστικοί (π.χ. νοημοσύνη) και συμπεριφορικοί παράγοντες (κοινωνικότητα) (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

Αναλυτικότερα, υπάρχουν δύο κύριες κατηγορίες προστατευτικών παραγόντων: α) οι εσωτερικοί ή ατομικοί παράγοντες, που αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού και μπορούν να μεταβληθούν από θετικά ή αρνητικά βιώματα στην καθημερινότητα και να προσανατολίσουν το παιδί τόσο σε θετικά, όσο και σε αρνητικά αποτελέσματα β) οι εξωτερικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι

οποίοι μπορούν να περικλείουν χαρακτηριστικά της οικογένειας (π.χ. υποστηρικτικοί γονείς), του σχολείου (σχέση με τους συμμαθητές), της κοινότητας (ομαδικές δραστηριότητες γειτονιάς), ή της κοινωνίας γενικότερα. Οι εξωτερικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, περιλαμβάνουν τουλάχιστον μια σχέση προσκόλλησης και εισόδου σε διευρυμένες περιοχές υποστήριξης, όπως οι φίλοι ή η εκτεταμένη οικογένεια, και μπορούν να εμποδίσουν τις αρνητικές συνέπειες και να οδηγήσουν το άτομο προς μια επιτυχή κατεύθυνση (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

Οι ατομικοί και περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες δεν αλληλοαποκλείονται μεταξύ τους. Αντίθετα, τα στοιχεία ενός παράγοντα μπορεί να σχετίζονται με στοιχεία ενός άλλου παράγοντα, π.χ η αυτορρύθμιση ενός παιδιού μπορεί να συμβάλλει στην ομαλή του κοινωνικοποίηση (Alvord, & Grados, 2005). Όπως αναφέρει η Ψύλλου (2014), οι προστατευτικοί παράγοντες είναι αλληλοσυμπληρούμενοι και συνδυαστικοί απέναντι στην εξέλιξη του παιδιού και έτσι δημιουργείται ένα συνεργατικό δίκτυο αλληλεγγύης. Ακόμη, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ψυχοβιολογικοί και γενετικοί, καθώς επίσης και η κοινότητα, οι πολιτιστικές επιρροές και η θρησκεία.

1.5.1 Εσωτερικοί -ατομικοί προστατευτικοί παράγοντες

Τα ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός παιδιού μπορούν να γίνουν πολύ σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες, που σχετίζονται με την ψυχική του ανθεκτικότητα και να το προστατέψουν από ενδεχόμενους κινδύνους και απειλές. Η ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού έχει συνδεθεί επίσης, με την προώθηση των ιδιαίτερων ταλέντων και δεξιοτήτων του (Howell, 2001).

Η έρευνα υποστηρίζει τη σύνδεση μεταξύ των ευνοϊκών αποτελεσμάτων του παιδιού και των ατομικών χαρακτηριστικών (Howell, 2001).

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: το υψηλό αυτοσυναίσθημα, η ιδιοσυγκρασία, η αυτορρύθμιση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτεπίγνωση, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων, η ενσυναίσθηση, η νοημοσύνη.

Τα πιο πολλά από τα παραπάνω γνωρίσματα, όπως το αυτοσυναίσθημα, είναι δυνατόν με τις κατάλληλες παρεμβάσεις και υποστήριξη το παιδί να τα καλλιεργήσει. Επιπλέον, δε χρειάζεται ένα παιδί να διαθέτει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά για να θεωρηθεί ψυχικά ανθεκτικό. Σύμφωνα με τους Wolin και Wolin (1993) έστω και ένα από αυτά να υπάρχει, είναι αρκετό για να το βοηθήσει να υπερνικήσει τις δυσκολίες.

1.5.2 Το αυτοσυναίσθημα ως προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών

Στη συνέχεια, θα εξεταστεί το αυτοσυναίσθημα ως κραταιός προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Το θετικό αυτοσυναίσθημα αποτελεί το πιο σπουδαίο στοιχείο για τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ισορροπία του ατόμου. Πάνω σε αυτό στηρίζεται η συμπεριφορική, γνωστική και συναισθηματική του εξέλιξη. Είναι ένα πρίσμα μέσα από τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις πραγματικές διαστάσεις των συμβάντων της ζωής του. Θεωρείται ως το χαρακτηριστικό εκείνο, το οποίο θα ενισχύσει τους αμυντικούς μηχανισμούς του παιδιού, προκειμένου να επεξεργαστεί λογικά τα γεγονότα και να μην εσωτερικεύσει την ενδοοικογενειακή βία, επιρρίπτοντας ευθύνες στον εαυτό του γι αυτήν.

Το θετικό αυτοσυναίσθημα είναι η βάση που στηρίζει την εμπιστοσύνη. Το ελλειμματικό αυτοσυναίσθημα συνεπάγεται ότι η εμπιστοσύνη ενός ατόμου είναι ευπρόσβλητη στο άγχος. Αν το αυτοσυναίσθημα είναι υψηλό, τότε το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειριστεί το άγχος (Widdows, 1996).

Το αυτοσυναίσθημα ορίζεται ως η συνολική εκτίμηση, η βεβαιότητα και η άποψη που διαθέτει το άτομο για τον εαυτό του, την ταυτότητά του, τις ικανότητές του και τα όσα μπορεί να γίνει. Το θετικό αυτοσυναίσθημα θεωρείται ως ο πιο ισχυρός και προβλεπτικός συντελεστής της ευτυχίας του ατόμου (Mann *et al.*, 2004).

Το αυτοσυναίσθημα βασίζεται στον βαθμό αποδοχής ή επιδοκμασίας του εαυτού σε πολλαπλά πεδία της ζωής (Leontopoulou, 2013). Σύμφωνα με τον Garmezy (1985), το θετικό αυτοσυναίσθημα θεωρείται προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας, ο οποίος βοηθά τα παιδιά να αντιστέκονται στο άγχος. Ως προστατευτικός παράγοντας συνεισφέρει στην απόκτηση καλύτερης υγείας και στην ευνοϊκή κοινωνική στάση μέσω του ρόλου του ως κανονιστικός συντελεστής έναντι στις επιδράσεις των αρνητικών βιωμάτων του παιδιού (Mann *et al.*, 2004).

Ακόμα, έχει δυνατή επίδραση στις αντιδράσεις των παιδιών οι οποίες έχουν να κάνουν με την ανατροφοδότηση, που σχετίζεται με τον εαυτό τους και τις πληροφορίες γι αυτά (Jones, 1973).

Προωθεί τη θετική λειτουργικότητα του ατόμου σε κάθε πεδίο της ζωής του, όπως είναι οι προσωπικές επιτυχίες και τα επιτεύγματα, η ευχαρίστηση και η ικανότητα αντιμετώπισης σοβαρών ασθενειών (Mann *et al.*, 2004).

Σχετίζεται επίσης και με τις υψηλές σχολικές επιδόσεις και τις αυξημένες μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών στο σχολείο. (Mann et al., 2004).

Ο Coopersmith (1967) ανέφερε, πως τα παιδιά με υψηλό αυτοσυναίσθημα είναι λιγότερο αναστατωμένα, περισσότερο εγκλιματισμένα στο σχολικό περιβάλλον, πιο περιζήτητα, πιο δραστήρια, πιο φιλαλήθη και με λιγότερες αντιστάσεις από τα παιδιά με χαμηλό αυτοσυναίσθημα. Άρα, ένα υψηλό αυτοσυναίσθημα προάγει μια μεγαλύτερη σχολική και κοινωνική εξοικείωση (Wright, 2006).

Η εξέλιξη του αυτοσυναισθήματος στην παιδική ηλικία εξαρτάται από εσω-προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη αυτή παίζει η γονεϊκή αποδοχή και εμπιστοσύνη προς το παιδί και η αποδοχή των συνομηλίκων. Τα παιδιά με θετικό αυτοσυναίσθημα έχουν την ικανότητα να ενστερνίζονται πιο εύκολα τη θετική γνώμη των «σημαντικών άλλων» γι αυτά (Mann et al., 2004).

Πιο αναλυτικά, προκειμένου το παιδί να οικοδομήσει ένα υγιές αυτοσυναίσθημα, είναι απαραίτητο να νιώθει ότι οι ενήλικοι φροντιστές του το εμπιστεύονται. Τα παιδιά που βιώνουν ελλειμματική γονεϊκή φροντίδα ή κακοποιητικές συμπεριφορές στο οικογενειακό τους περιβάλλον συνήθως δυσκολεύονται να πιστέψουν στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους, εξαιτίας της απουσίας ενός υποστηρικτικού γονέα από τον οποίο θα αντλήσουν πίστη, θάρρος και σιγουριά για όσα μπορούν να καταφέρουν.

Το νόημα του θετικού αυτοσυναισθήματος εστιάζεται στην αποδοχή της άποψης, ότι τα άτομα δεν εγκαταλείπουν την προσπάθεια που κάνουν, ότι μπορούν να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τις προκλήσεις, ότι διδάσκονται από την επιτυχία και την αποτυχία τους και ότι διαθέτουν σεβασμό για τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Οι ενέργειες κατευθύνονται από την αυτοεκτίμηση και τα αποτελέσματα των ενεργειών επιδρούν στην αυτοεκτίμηση. Έτσι, υπάρχει μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους. (Brooks, 1992).

Ο Gilligan (2000) αναφέρει, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άμεσα με το υψηλό αυτοσυναίσθημα, καθώς αποτελεί πηγή αυτής. Επιπροσθέτως, ο Branden (1969) αναφέρει, ότι η θετική αυτοεκτίμηση λειτουργεί δυναμικά ως προς τη θετική αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων. Άρα, αυτοεκτίμηση και επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συνδέονται. Η άποψη αυτή συντείνει με αυτήν των Whan, Wang, Zhou, και Li (2014), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, όπως είναι το θετικό αυτοσυναίσθημα, σχετίζονται με την καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή του στις διάφορες συνθήκες, τις οποίες θα βιώσει στη διάρκεια της ζωής του. Τέλος, οι Benetti και Kambourooulos (2006), θεωρούν ότι η ικανότητα του

ατόμου να ανακουφίζεται συναισθηματικά από αρνητικά βιώματα όπως η ενδοοικογενειακή βία, συνδέεται άμεσα με τα υψηλά επίπεδα αυτοσυναισθήματός του. Συνεπώς, αυτοσυναίσθημα και ψυχική ανθεκτικότητα έχουν μια αμφίδρομη θετική σχέση και αλληλεπιδρούν στενά μεταξύ τους.

1.5.3 Περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες

α) Κοινωνικοί προστατευτικοί παράγοντες

Η κοινωνική επάρκεια θεωρείται ως προστατευτικός παράγοντας αλλά και ως παράγοντας θετικού αποτελέσματος σε περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας (Graham-Bermann et al., 2009).

Οι κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού, μπορούν να του δώσουν τη δυνατότητα, να κρατηθεί μακριά από αρνητικές συνέπειες για την ψυχολογία του. Ακόμα, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί, να αναπτύξει στενές σχέσεις εμπιστοσύνης, αντλώντας υποστήριξη από άτομα εκτός οικογενείας, όπως οι συνομήλικοι, συμμαθητές και φίλοι. Αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές για τα παιδιά που βιώνουν ενδοοικογενειακή βία, διότι μπορεί να τα βοηθήσει, να μην οδηγηθούν σε αρνητικά για τον εαυτό τους αποτελέσματα (Howell, 2001). Οι κοινωνικές σχέσεις προωθούν την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού και του δίνουν τη δυνατότητα να ανταπεξέρχεται καλύτερα σε καταστάσεις πίεσης. Ακόμα, προωθούν τη συναισθηματική του προσαρμογή. Βέβαια, **οι** υποστηρικτικές σχέσεις πρέπει όχι μόνο να δημιουργηθούν, αλλά και να μπορούν να διατηρηθούν από το παιδί (Alvord, & Grados, 2005).

β) Οικογενειακοί προστατευτικοί παράγοντες

Οι οικογενειακές σχέσεις αποτελούν τον παράγοντα εκείνο, ο οποίος παίζει θεμελιώδη ρόλο στη διάπλαση της συμπεριφοράς του παιδιού. Η ύπαρξη μιας υποστηρικτικής οικογένειας είναι ένας από τους σπουδαίους παράγοντες, που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητά του (Νεάρχου, 2013). Έρευνες έχουν αποδείξει, ότι για τη σωστή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του είναι βασική η παρουσία ενός φερέγγυου και υπεύθυνου φροντιστή (Weare, & Gray, 2003).

Ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον χωρίς ενδογενεϊκές κρίσεις, που δημιουργεί το πεδίο για να αναπτυχθούν θετικές συναισθηματικές προσκολλήσεις μεταξύ των γονιών

και των παιδιών, παίζει θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής και σωματικής τους υγείας και των επιτευγμάτων τους, σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Τα παιδιά αυτά, έχουν μειωμένο κίνδυνο ανάπτυξης χρόνιου άγχους ή κατάθλιψης. Αντιθέτως, οικογενειακά περιβάλλοντα χαμηλής συναισθηματικής υποστήριξης των παιδιών από γονείς ή φροντιστές, σχετίζονται συχνά με την ύπαρξη ψυχικών ασθενειών (Stewart et al., 2004).

Επίσης, τα παιδιά που ανατρέφονται σε ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον, έχουν αναπτύξει αυτοπειθαρχία και ανταποκρίνονται καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων (Goldstein, & Brooks, 2006).

Οι μη δεσποτικοί γονείς, που εστιάζουν με υγιή προσοχή στο παιδί μαζί με την απαραίτητη εστίαση στην εκπαίδευσή του, ισορροπούν όλες τις υπόλοιπες συνδυαστικές μεταβλητές. Ωστόσο, κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται, όταν υπάρχουν ομαλές συζυγικές σχέσεις μεταξύ των γονέων, καθώς και οικογενειακές κοινωνικές επαφές (Newman, & Blackburn, 2002).

γ) Ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον - Οι «σημαντικοί άλλοι»

Όπως αναφέρει η Νεάρχου (2013), η δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων με ενήλικους, οι οποίοι βρίσκονται εκτός του οικογενειακού πλαισίου (δάσκαλοι, προπονητές, οικογενειακοί φίλοι, ανάδοχοι γονείς κ.τ.λ), λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, σε παιδιά που βιώνουν αντίξοες καταστάσεις. Μια τέτοιου είδους υποστηρικτική σχέση μπορεί να διευκολύνει το παιδί, που βιώνει κακοποίηση, να ισχυροποιήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα και να μειώσει τις συνέπειες της κακοποίησης. Ακόμα, μια τέτοια σχέση μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, να το εμπνεύσει, ώστε να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις δυσκολίες που βιώνει και να βάλει τα θεμέλια για υγιείς μελλοντικές σχέσεις. Η ενίσχυση που λαμβάνει το παιδί από μια τέτοια υποστηρικτική σχέση, είναι πολύ σπουδαία, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν έχει την απαιτούμενη στήριξη από την οικογένειά του ή βιώνει κακοποίηση. Η υψηλό αίσθημα ευθύνης, η συγκρότηση και η σοβαρότητα του ενήλικα, που προσφέρει στήριξη στο παιδί, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία της σχέσης αυτής ως προστατευτικού παράγοντα ή όχι.

δ) Εκπαιδευτικοί προστατευτικοί παράγοντες

Για τα παιδιά ηλικίας 5-12 ετών, το σχολείο παίζει ένα πολύ καθοριστικό ρόλο, καθώς τα φέρνει αντιμέτωπα με την επίδραση της στήριξης εκπαιδευτικών και συνομηλίκων (Stewart et al., 2004).

Αποτελεί κοινότητα, που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, μέσα από την χορήγηση υποστήριξης και κατεύθυνσης στα παιδιά και συμβάλλει στην εξέλιξή τους και τη σχολική τους προσαρμοστικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Νέο σχολείο).

Προάγει τις εγγενείς τους δεξιότητες, τις αναπτύσσει, κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον τους και τα ενθαρρύνει να ενεργήσουν και να υπερβούν αντίξοες καταστάσεις (Ματσόπουλος, & Γκαβογιαννάκη, 2015).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σπουδαίο προστατευτικό παράγοντα για τα παιδιά που βιώνουν ενδοοικιακές κρίσεις, καθώς έχουν τον ρόλο του θετικού μοντέλου συμπεριφοράς για την ατομική ταύτιση των παιδιών και ενισχύουν την κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με συνομηλίκους και συμμαθητές, χωρίς τα παιδιά να αισθάνονται έντονο άγχος (Ματσόπουλος, & Γκαβογιαννάκη, 2015).

Οι Henderson και Milstein (2008) παραθέτουν έξι κύριους παράγοντες που συνεισφέρουν στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο: α) δημιουργία υγιών κοινωνικών συναναστροφών β) ορισμός κατανοητών και διαυγών ορίων γ) εξάσκηση στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων δ) προσφορά υποστήριξης, επιμέλειας και ενδιαφέροντος ε) δημιουργία υψηλών επιδιώξεων στ) προσφορά ευκαιριών για ενεργή συμμετοχή όλων των μελών του σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Νέο σχολείο).

1.6 Παράγοντες κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών

Ο όρος «παράγοντας κινδύνου» χρησιμοποιείται, για να περιγράψει τα περιβαλλοντικά γνωρίσματα, που σχετίζονται με τη συσσώρευση συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων του παιδιού (ενδοοικογενειακή βία, κατάθλιψη της μητέρας, αγχωτικές συγκυρίες ζωής, φτώχεια κ.α) (Martinez-Torteya et al., 2009).

Η έννοια του κινδύνου, αποτυπώνει τα ενδεχόμενα ακούσιων επακόλουθων νοσηρότητας ή και θνησιμότητας, ως απόρροια της επίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών αγγογόνων συντελεστών. Οι παράγοντες κινδύνου είναι εσωτερικοί (ατομικοί) ή εξωτερικοί (περιβαλλοντικοί) κίνδυνοι, που πολλαπλασιάζουν την ευαισθησία του ατόμου σε αρνητικά αποτελέσματα (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

Οι παράγοντες κινδύνου στη διεθνή βιβλιογραφία διακρίνονται σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς. Οι ατομικοί μπορεί να είναι η ηλικία, το παιδικό άγχος, οι τραυματικές συνθήκες, που βιώνουν τα παιδιά, η χαμηλή συμπεριφορική προσαρμοστικότητα, η χαμηλή σχολική επίδοση, οι γενετικές ανωμαλίες (Richman, Rosenfeld & Bowen, 1998· Luthar, 1991· Luthar & Cicchetti, 2000· Turner & Lloyd, 1995). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν είτε ως παράγοντες κινδύνου, είτε ως προστατευτικοί παράγοντες, είναι η οικογένεια (ενδοοικογενειακή βία και ενδογενετικές κρίσεις, παραμέληση, κακοποίηση, χαμηλό βιωτικό επίπεδο), η κοινωνία, η εθνικότητα (ρατσισμός, φυλετικές διακρίσεις), η οικονομική κατάσταση της οικογένειας ή της κοινωνίας γενικότερα, το σχολείο (μη υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, κακές σχέσεις με τους συμμαθητές), η γειτονιά, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι πολιτικές συνθήκες μιας χώρας ή μιας κοινωνίας (πόλεμος, προσφυγιά κτλ.) (Alaniz, Cartmill, & Parker, 1998).

Σύμφωνα με τους Newman και Blackburn (2002) αλλά και τους **Rutter και άλλους (1976) και Rutter (1979)** οι παράγοντες κινδύνου είναι συσσωρευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, η παρουσία ενός μόνο αγχογόνου παράγοντα δεν έχει σπουδαία επιρροή στα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, η συνύπαρξη δύο ή περισσότερων αγχογόνων παραγόντων εξασθενίζει το ενδεχόμενο θετικών αποτελεσμάτων. Ενώ για κάποια παιδιά οι μέτριοι παράγοντες κινδύνου μπορεί να είναι διδακτικοί ή διαχειρίσιμοι, οι συσσωρευτικοί παράγοντες κινδύνου μπορεί να είναι απειλητικοί για την επιβίωση και την καλή υγεία τους. Ο επιτυχημένος χειρισμός του κινδύνου και η μείωση ή η εξουδετέρωση των αγχογόνων παραγόντων, αυξάνει το ενδεχόμενο θετικών αποτελεσμάτων των παιδιών και είναι ένας κραταιός παράγοντας προαγωγής της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Ακόμα, ο Rutter (1993) υπογράμμισε ότι, *«οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα, εναλλάσσονται ανάλογα με το είδος του κινδύνου»*, δηλαδή με τον επιβαρυντικό παράγοντα στον οποίο εκτίθενται τα άτομα (Νεάρχου, 2013: 34).

1.6.1 Η ενδοοικογενειακή βία ως παράγοντας κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών

Η βάση του υγιούς ψυχικού κόσμου ενός παιδιού καταστρέφεται, όταν τα πρώτα χρόνια της ζωής του βιώνει τραυματικές ενδοοικογενειακές εμπειρίες και όταν νιώθει, ότι οι γονείς του δεν έχουν την ικανότητα να το προστατέψουν. Η σοβαρότητα του τραύματος, εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα και την επάρκεια του γονέα ή του

φροντιστή. Η απουσία διαθεσιμότητας του γονέα αναγκάζει τα παιδιά να αναπτύξουν μια αυτοπροστατευτική επιθετική συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με οργή, εσωστρέφεια και απόσυρση. Ακόμα, σε σοβαρότερες καταστάσεις, διαρρηγνύονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέα και παιδιού και διασαλεύονται οι μηχανισμοί σύνδεσης και υγιούς προσκόλλησης του παιδιού (Howell, 2001).

Τα παιδιά που βιώνουν ενδοοικογενειακή βία ή άλλες κρίσεις εντός οικογενείας και δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη, είναι πιο ευάλωτα σε παράγοντες κινδύνου της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, όπως η ανάπτυξη άγχους, κατάθλιψης, και λήψης ενδοσχολικής βίας (Ψύλλου, 2014).

Επιπλέον, τα παιδιά που διανύουν τη μέση παιδική ηλικία (7 έως 14 ετών), είναι πιο ευάλωτα στο να εσωτερικεύσουν την ενδοοικογενειακή βία, να στραφούν αρνητικά προς τον εαυτό τους, να προβληματιστούν για το νόημα της βίας, να νιώθουν περισσότερη οργή και ενοχή απ'ότι τα μικρότερα παιδιά (ηλικίας 4 έως 6 ετών) (Howell, 2001).

Οι αντιξοότητες εντός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ενδέχεται να πλήξουν ανεπανόρθωτα την προοπτική της οικοδόμησης μιας υγιούς αυτοπεποίθησης. Αναλυτικότερα, η γονεϊκή στήριξη και ενθάρρυνση της υγιούς ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, συμβάλλουν καθοριστικά στην κατάκτηση της εμπιστοσύνης στον εαυτό του, στην εξέλιξη των δεξιοτήτων και των ιδιαίτερων ταλέντων του, στην προσαρμοστικότητα καθώς και στη συναισθηματική και ατομική του επάρκεια. Η απουσία αυτής της στήριξης και η έκθεση του παιδιού σε δυσμενείς συνθήκες ενδέχεται να δημιουργήσουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες και να παρεμποδίσουν την απρόσκοπτη πρόοδο του.

Σύμφωνα με τον Howell (2001), η έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία, ειδικά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, όπου μπαίνουν τα θεμέλια μιας υγιούς αυτοπεποίθησης, αλλά και στη μέση παιδική ηλικία, μπορεί να προκαλέσει σοβαρές ανωμαλίες στη σωστή λειτουργία και ανάπτυξη του θετικού αυτοσυναίσθηματός του. Η άποψη αυτή συνδέεται με αυτή των Bolger, Patterson και Kupersmidt (1998) οι οποίοι αναφέρουν ότι η συναισθηματική και η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών από το οικογενειακό τους περιβάλλον, σχετίζεται με σοβαρά προβλήματα στο αυτοσυναίσθημά τους.

Επιπροσθέτως, η εκφοβιστική συμπεριφορά και η τρομοκρατία εντός της οικογένειας, μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν αισθήματα ανεπάρκειας, αδυναμίας και ανικανότητας (Graham-Bermann et al., 2009). Ακόμα, να εξασθενίσουν τους σωματικούς και γνωστικούς τους μηχανισμούς (Afifi, & MacMillan, 2011).

Στις περιπτώσεις που τα παιδιά βιώνουν ενδοοικογενειακή βία, η ανθεκτικότητά τους διαφαίνεται, στο ποσοστό ευθύνης που δίνουν στον εαυτό τους για τα δυσάρεστα οικογενειακά συμβάντα. Τα μη ανθεκτικά παιδιά έπειτα από έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία δεν έχουν θετική εικόνα του εαυτού τους και αισθάνονται εν μέρει υπαίτια για ό,τι συνέβη. Αντίθετως, τα ανθεκτικά παιδιά επικεντρώνονται σε εξωτερικούς παράγοντες για τα τραυματικά γεγονότα, εκτός του εαυτού τους, με αποτέλεσμα να διατηρούν την ευπραγία τους (Howell, 2001).

1.7 Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) είναι ένα είδος τέχνης και ένας τρόπος μάθησης, του οποίου βασικό χαρακτηριστικό είναι η βιωματικότητα. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές διαβαθμίσεις, αφού η εφαρμογή των τεχνικών της, μπορεί να συντελέσει θετικά στη προαγωγή της μαθησιακής διεργασίας. Δανείζεται θεατρικά στοιχεία και κώδικες και εφαρμόζει θεατρικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαϊωάννου, 2016).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί εκδοχή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, το οποίο κάνει χρήση θεατρικών στοιχείων σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να επιτευχθούν μαθησιακοί στόχοι (Παπαϊωάννου, 2016). Αποτελεί ένα είδος θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικά χαρακτηριστικά. Υπάρχει η δυνατότητα να διδαχτεί ως αυτόνομο μάθημα ή να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Αποτελεί ένα κράμα συναισθήματος και νόησης, βιωματικής εμπειρίας και αναστοχασμού και στοχεύει στην παροχή γνώσης, μέσα από την αντίληψη του εαυτού και της κοινωνίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Συμβάλλει στην ικανοποίηση των γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών του παιδιού και στην πρόγνωση της μελλοντικής του εξέλιξης. Το εύρος της θεματολογίας του Δράματος είναι αχανές και μπορεί να περιλαμβάνει πεδία έρευνας από άλλα προγράμματα σπουδών ή από οποιαδήποτε πλευρά της ζωής.¹

Η προσέγγιση της διαδικασίας του Δράματος είναι σφαιρική. Περιλαμβάνει την καλλιέργεια της φαντασίας, ταυτόχρονα με την δραματική δραστηριότητα του σώματος (Τσιάρας, 2014). Επιπροσθέτως, βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν ένα ευρύ πεδίο δεξιοτήτων (Dogru et al, 2010).

¹ Government of Ireland, 1999.

Εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in education), βασίζεται στην παραδοχή, πως τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώσουν και να αποκωδικοποιήσουν τη θεατρική γλώσσα. Αποτυπώνει το σημείο σύγκλισης του θεάτρου και του παιδιού και αποτελεί τόπο άσκησης και εκδήλωσης της δημιουργικότητάς του (Τσιάρας, 2005).

Το Δράμα λαμβάνεται ως θεμελιώδες στοιχείο της εξέλιξης και η εξέλιξη περιλαμβάνει μια σειρά δραματικών συμβάντων (Rubtsova, & Daniels, 2016). Με άλλα λόγια, το Δράμα πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι φέρονται και ζουν. Η εμπλοκή στη διαδικασία του Δράματος είναι μια ενέργεια μετατροπής του εαυτού και της προσωπικότητας, η οποία καταλήγει σε μεταβολή και άρα στη μάθηση (Τσιάρας, 2014).

Ξεκινά πάντα με την αμφιταλάντευση των ανθρώπινων σχέσεων, μέσω ενός προβλήματος που δημιουργείται. Το πρόβλημα παράγει ένταση και συγχρόνως δημιουργείται η επιθυμία για επίλυση της έντασης, διαμέσου της δραματικής διαδικασίας. Μέσα από αυτό προκύπτει το ερέθισμα και η επιθυμία για μάθηση. Τα παιδιά διαμέσου των ρόλων καλούνται να λάβουν αποφάσεις και να κινητοποιήσουν τη φαντασία τους, καθώς και να βρουν λύσεις.

Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, «γεννιέται» το βίωμα και η αντίληψη των επιπτώσεών του, που οδηγούν στη γνώση (Κωστοπούλου, 2012).

Είναι ένα είδος θεατρικής έκφρασης βασισμένο στον αυτοσχεδιασμό, το οποίο επικεντρώνεται στην θεατρική μέθοδο και τεχνική και όχι στην παράσταση για τους θεατές. Όσοι συμμετέχουν δεν οριοθετούν τη δράση τους στα πλαίσια ενός γραπτού θεατρικού έργου ή σεναρίου.

Με την καθοδήγηση του δασκάλου-εμπνευστή καλούνται να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους, να ενεργήσουν θεατρικά και στη συνέχεια να εκτιμήσουν το αποτύπωμα της ενέργειάς τους, σύμφωνα με πραγματικές ή φανταστικές ανθρώπινες δοκιμασίες (Τσιάρας, 2005).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες μπορεί να αποτελούν άλλοτε τους ηθοποιούς και άλλοτε τους θεατές, οι οποίοι παρακολουθούν με προσήλωση τα όσα συμβαίνουν. Το Δράμα στην Εκπαίδευση είναι δυνατόν να δανειστεί στοιχεία από παραμύθια, θεατρικά κείμενα και οποιοδήποτε γραπτό κείμενο, αλλά και από αληθινές ιστορίες.(Ο' Neill, 1995).

Ο δάσκαλος-εμπνευστής διαλέγει τους γνωστικούς στόχους, εξελίσσει το πρόγραμμα των μαθημάτων, συνενώνει τις εμπειρίες κάθε συνάντησης και εκτιμά την ανάπτυξη

των δραματικών ικανοτήτων των παιδιών. Ακόμα, μορφοποιεί τη γνωστική εμπειρία, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρία να ενώσουν τη φαντασία με τη διαδικασία του δράματος (Τσιάρας, 2016). Εφόσον ο δάσκαλος-εμπυχωτής εφαρμόζει σωστά τις τεχνικές του Δράματος και την αξιολόγηση αυτού, οι μαθητές μπορούν να εξελίξουν τις δεξιότητές τους, να διανθήσουν τις γνώσεις τους και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους. (Dogru et al., 2010).

Το Δράμα στην Εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως όχημα για τη δημιουργία ενός ενδεχόμενου σεναρίου ζωής, στο οποίο οι συμμετέχοντες έχουν το πλεονέκτημα του «παιχνιδιού του χαρακτήρα» και μπορούν να πάρουν απόσταση από τις αντιδράσεις και τις ενέργειες των ρόλων τους. Επίσης, να παρατηρήσουν το ρόλο τους, καθώς και τον εαυτό τους μέσα από το ρόλο. Έτσι, προετοιμάζονται για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσουν οι ίδιοι, αλλά και οι άλλοι σε ένα ενδεχόμενο σενάριο. Το Δράμα στην Εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία ενός κοινωνικού παιχνιδιού, όπου έχουν την δυνατότητα να ανακαλύψουν λύσεις σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Ακόμα, να ανακαλύψουν πράγματα μέσα από τη ζωή των «φανταστικών άλλων», σε ένα πλαίσιο που επιτρέπονται τα λάθη και παρέχεται γνώση (Jindal-Snape et al., 2011).

Επιπροσθέτως, μέσα από το Δράμα έχουν την ευκαιρία να ερμηνεύσουν καταστάσεις, να κάνουν σωστές συμπεριφορικές επιλογές, να ασχοληθούν με τις καταστάσεις αυτές και να μάθουν από αυτές. Έτσι, ενισχύεται η εμπιστοσύνη, το αυτοσυναίσθημα και η αυτοπροστασία τους. (Jindal-Snape et al., 2011).

Ουσιαστικά, μέσα από τη σύμβαση του ρόλου τα παιδιά φανερώνουν, αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα όρια του κόσμου, μέρος του οποίου είναι και αυτά. (Λενακάκης, 2013).

Σύμφωνα με τον Paksoy (2008), η επίδραση του Δράματος στην αυτοεκτίμηση των παιδιών έχει σαν αποτέλεσμα τη σημαντική βελτίωσή της. Επίσης, ο Shand (2008) αναφέρει, ότι η χρήση του Δράματος στη σχολική τάξη ελαχιστοποιεί το άγχος των παιδιών. Τέλος, ο Cahill (2002) αναφέρει, πως η εμπιστοσύνη είναι θεμελιώδες στοιχείο για τη λειτουργία της δραματικής διαδικασίας στην εκπαίδευση.

Τα οφέλη του Δράματος στην Εκπαίδευση εξαπλώνονται πέρα από το γνωστικό πεδίο. Παρόλο που είναι δυνατόν να αποτελέσει μια πολύ σπουδαία μέθοδο διδασκαλίας του προγράμματος σπουδών, μπορεί επίσης να μετατραπεί και σε μέσο αυτοδιδασκαλίας των μαθητών, οι οποίοι διδάσκονται κοινωνικές δεξιότητες από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τρόπους να διαχειρίζονται σωστά τις καταστάσεις της ζωής τους. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν την ικανότητα να

εξωτερικεύουν τις σκέψεις τους παίζοντας ρόλους. Η δεξιότητα αυτή τους διευκολύνει να ρυθμίζουν και να τακτοποιούν τις σκέψεις τους, καθώς επίσης και να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους (Moore, 2004). Ακόμα, οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση έχουν επιρροή στην κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξή τους (Νάκου, 2017). Τέλος, το Δράμα προάγει τη συνεργασία και τη σύμπνοια μεταξύ των μαθητών (Woolland, 1999).

1.7.1 Ιστορική Αναδρομή και Εξελίξεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Το Δράμα γνώρισε ευημερία στην Αγγλία του 20^{ου} αιώνα στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ενός κινήματος, το οποίο επέκρινε το δασκαλοκεντρικό αγγλικό σύστημα εκπαίδευσης και πρόβαλε το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, προωθώντας την βιωματική ενεργητική μετάδοση της γνώσης (Bolton, 1998).

Το 1917 αντικομοφομιστές παιδαγωγοί, όπως ο Cook (1917), υποστήριζαν τη σπουδαιότητα του Δράματος ως μαθησιακού εργαλείου. Συγκεκριμένα ο Cook, στο βιβλίο του «The Play Way» αναφέρει, ότι οι μαθητές έχουν ανάγκη να μαθαίνουν διαμέσου του βιώματος και της εμπειρίας. Θεώρησε, ότι η δράση συνιστά τη μέθοδο με την οποία οι μαθητές αποκτούν νέα βιώματα και έτσι κατακτούν τη γνώση. Στην ίδια λογική και ο Burton στο βιβλίο του «Teaching Through Self - Expression» τόνισε τη σπουδαιότητα εφαρμογής του Δράματος στη σχολική τάξη (Φανουράκη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ο Cook ήταν από τους πρώτους που ενέταξε το Εκπαιδευτικό Δράμα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών (Adigüzel, 2008).

Στη Μ. Βρετανία το 1943 ιδρύεται η Εταιρεία της Δραματικής Τέχνης, η οποία ονομαζόταν "Drama Association". Σε αυτή πρωτοστατούσε ο Slade, ο οποίος υπήρξε πρωτοπόρος δημιουργός δραματικών εφαρμογών στη σχολική τάξη, καθώς και υπέρμαχος της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Ο Slade με τις καινοτόμες ιδέες του έβαλε το παιδί στην καρδιά της δραματικής διεργασίας (Περδικάρη, 2007). Πλησίασε το Δράμα ως εργαλείο ανάπτυξης της παρατήρησης, της συνεργασίας, της μείωσης του εγωκεντρισμού και της ικανότητας του παιδιού να ελέγχει τα συναισθήματά του (Τσιάρας, 2005). Υποστήριξε, πως το Παιδικό Δράμα εκκινείται από το παιχνίδι και παρουσιάζει διαφορές από το θέατρο, διότι αποτελεί μια απαρακίνητη ενέργεια του παιδιού, στην οποία δεν τίθεται διάκριση μεταξύ των θεατών και των ηθοποιών, αφού όσοι συμμετέχουν σε αυτό, είναι ηθόποιοι και θεατές ταυτόχρονα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Έπειτα, ο Way, μαθητής του Slade, συνέχισε το δρόμο του δασκάλου του. Διέκρινε το Δράμα στην Εκπαίδευση από το θέατρο, τα οποία θεώρησε ως δυο αντίθετα είδη (Davis, 2002). Η βασική διαφορά που παρατηρεί ο Way μεταξύ θεάτρου και δράματος είναι ότι το δράμα, εστιάζει στη βιωματική συμμετοχή των παιδιών σε αυτό, ενώ το θέατρο στην αλληλεπίδραση των ηθοποιών με το κοινό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Μέχρι το 1945 το Εκπαιδευτικό Δράμα είχε αρχίζει να βάζει θεμέλια στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα σχολεία το εισήγαγαν στα προγράμματα σπουδών τους και ανέπτυξαν καλές δραματικές πρακτικές, βασισμένες στις θεωρίες του Slade και του Way (Landy, 1982).

Ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα χρησιμοποιείται εκτενώς το 1950 και βασικό στόχο έχει να φέρει τα παιδιά ένα βήμα πιο κοντά στην αντιμετώπιση της κοινωνικής διάστασης της πραγματικότητας (Adigüzel, 2008). Την ίδια δεκαετία ο αυτοσχεδιασμός θεωρήθηκε ως κύριο εργαλείο της δραματικής διεργασίας και ο δάσκαλος ως εμπυχωτής των ιδεών των μαθητών (Τσιάρας, 2014).

Καινούργιες δραματικές πρακτικές εισήχθησαν το 1960-1970 από δύο κορυφαίες προσωπικότητες του δράματος τη Dorothy Heathcote και τον Gavin Bolton, οι οποίοι άνοιξαν το δρόμο στο παίξιμο ρόλων στην τάξη, στις συμπεριφορές του δράματος, στο δράμα για μάθηση και στο μανδύα του ειδικού (Schonmann, 2011).

Η Heathcote θεώρησε τη Δραματική Τέχνη ως τρόπο αλληλεπίδρασης των ατόμων και ως τον ιδανικό τόπο παρατήρησης και επανεξέτασης συμπεριφορικών σχημάτων και κωδικών. Τόνισε τη σημαντικότητα του νοήματος των «σημείων», που περικλείονται στη δραματική διαδικασία ως μέσο εμπέδωσης των ενεργειών των παιδιών και του νοήματος των αναπαραστάσεών τους. Στην ουσία, η θέση της αυτή ερμηνεύεται, ως η δυνατότητα αξιοποίησης της καλλιέργειας των ικανοτήτων των παιδιών στη σχολική τάξη (Παπαϊωάννου, 2016).

Επιπροσθέτως, η Heathcote είχε τονίσει τη σπουδαιότητα αλληλεπίδρασης με την ομάδα. Η ίδια θεωρούσε την ομάδα ως έναν μικρόκοσμο συμπεριφορών, στον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ενεργούν σα σύνολο. Ανέφερε πως είναι μια κοινωνική διαδικασία ένας χώρος που αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών σε συγκυρίες που επιδρούν σε αυτά με διάφορους τρόπους, γνωρίζοντας ότι αυτό που ζουν δεν είναι πραγματικό, αλλά μοιάζει σα να είναι πραγματικό (Παπαϊωάννου, 2016). Θεώρησε την εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων ως ένα πλέγμα αλληλενεργειών,

όπου δάσκαλοι και μαθητές συνεισφέρουν στην προώθηση νέων τρόπων αντίληψης (Κωστή, 2016).

Στη συνέχεια, ο Gavin Bolton εξελίσσει την προσέγγιση της Heathcote. Τόνισε, πως η εστίαση της γνώσης του μαθητή, πρέπει να προσανατολίζεται στη δραστηριότητα και όχι στα πράγματα, που πρέπει να μάθει (Schonmann, 2011). Η σκοποθετική του εστιάζεται στη χρησιμοποίηση της θεατρικής δομής σε δραματική διαδικασία, κατά την οποία επιτυγχάνεται η ποιοτική γνώση (Περδικάρη, 2007). Κατά τον Bolton, η ευθύτητα και η εμπιστοσύνη μεταξύ του δασκάλου-εμπυχωτή και του μαθητή είναι αναγκαία, έτσι ώστε να αποκαλύπτονται τα συναισθήματα, καθώς και οι διεργασίες που συμβαίνουν στην παιδική ψυχή τη στιγμή της δραματικής διαδικασίας (Σταυρουλάκη, 2001). Ακόμα, σκοπός του είναι να καταλάβουν οι μαθητές, ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή τέχνης, που εστιάζει στη δραματική διαδικασία και όχι στην τελική κατάληξη. Η συμβολή του ακόμα έγκειται, στο να δημιουργεί μεθόδους, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να κατανοούν και να εφαρμόζουν τις τεχνικές της Heathcote. Τελικός σκοπός του είναι η προστασία των μαθητών, που αποδεικνύονται τρωτοί στο δράμα και το χτίσιμο μιας συναισθηματικής γνησιότητας. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιεί το φαντασιακό πλαίσιο. Έτσι, οι δάσκαλοι ελέγχουν τα συναισθήματα των μαθητών κατά τη δραματική διαδικασία (Τσιάρας, 2014).

Κατά τη διάρκεια του 1970 το Θέατρο στην Εκπαίδευση μετατράπηκε σε πολύπλοκη δομή, που περικλείει χιλιάδες μεθόδους εφαρμοσμένες σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα όχι μόνο στα σχολεία. Οι ιδέες των ψυχολόγων όπως ο Lev Vygotsky και ο Jerom Bruner αφομοιώθηκαν από τις δραματικές μεθόδους (Schonmann, 2011).

Το Δράμα άρχισε να επηρεάζεται από τις ιδέες τους. Οι δύο τους εστίασαν στον σπουδαίο ρόλο του δασκάλου-εμπυχωτή, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Ο Vygotsky θεωρεί, ότι η μάθηση είναι μια δυναμική προσωπική και κοινωνική διεργασία, κατά τη διάρκεια της οποίας το παιδί δημιουργεί το γνωστικό του οικοδόμημα, καθώς επίσης αναπτύσσει και τον τρόπο σκέψης του. Αυτή η διαδικασία είναι αλληλεπιδραστική. Εξαιτίας αυτού, η εκπαίδευση οφείλει να προάγει την ομαδικότητα. Ο δάσκαλός σε αυτή τη διαδικασία λαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος ρυθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία (Ματσάγγουρας, 2006).

Ο Bruner υποστηρίζει τη θεωρία του Vygotsky με την ορολογία «σκαλωσιά». Ο όρος αυτός, αναφέρεται στην αναπαράσταση της μεθόδου, με την οποία ο δάσκαλος διευκολύνει τον μαθητή, να κατασκευάσει και να υποστηρίξει με τον καλύτερο εφικτό

τρόπο το οικοδόμημα της γνώσης του (Ζαρίφης, Χατζηδήμου, & Μαυροσκούφης, 2012).

Ο Vygotsky και ο Bruner θεωρούν ότι η μαθησιακή εξέλιξη εξαρτάται από το διαδραστικό παιχνίδι και τα παιδιά που φαντάζονται ότι δρουν σε κόσμους που εξελικτικά βρίσκονται ψηλότερα από το δικό τους σωματικό και διανοητικό επίπεδο. Και οι δυο προσέφεραν ένα στέρεο έδαφος για τη χρήση του δράματος στην τάξη του σχολείου, ως μια μέθοδος που διεισδύει και διανοίγει την κατανόηση των παιδιών (Moore, 2004).

1.7.2 Ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος μέσα από τις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Μέχρι σήμερα, έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο έρευνες, οι οποίες εστιάζουν στην ευεργετική επιρροή των Τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας (Folostina et al., 2015·Joronen et al., 2011· Arieli, 2007· Wright, 2006· Conard, & Asher, 2000· Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003· Catterall, Chapleau, & Iwanaga, 1999· Blanter, 1995· Wright, 1972).

Οι έρευνες αυτές, τονίζουν τα οφέλη που διαφαίνονται στην ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των παιδιών, που συμμετείχαν εντατικά σε δραματικές διαδικασίες με εφαρμογή Τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι ο όρος της ψυχικής υγείας είναι συνυφασμένος με την αυτοφροντίδα, δηλαδή την ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοπίγνωσης και διαπροσωπικής επίλυσης προβλημάτων των παιδιών. Η ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων απαιτεί τη χρήση βιωματικής μάθησης, όπως είναι αυτή που προσφέρει το Δράμα στην Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Way και Jackson, οι βιωματικές και αυτοσχεδιαστικές μορφές θεάτρου έχουν μεγάλο βαθμό επίδρασης στην ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, όπως είναι το θετικό αυτοσυναίσθημα, στην αλλαγή αντιλήψεων καθώς και στην κοινωνική ανάπτυξη.

Αναλυτικά, οι Wright (2006) και Courtney (1974) αναφέρουν ότι τα παιχνίδια ρόλων, τα οποία θεωρούνται ως μια βασική τεχνική του Δράματος στην Εκπαίδευση, αποτελούν δομικό στοιχείο για την οικοδόμηση ενός θετικού αυτοσυναισθήματος στα παιδιά και έχουν την ικανότητα να επηρεάζουν θετικά την εξέλιξή του. Συνεχίζοντας αναφέροντας, ότι η δυνατότητα λήψης ρόλων έχει ψυχοθεραπευτικές ιδιότητες,

ενισχύει τον αυθορμητισμό του παιδιού και άρα την αυτοπεποίθηση και την αντίληψη του εαυτού του, τη συναισθηματική εξέλιξη και το κίνητρό του. Με τις απόψεις αυτές συντείνει και αυτή της Κοντογιάννη (2012), η οποία τονίζει ότι μέσα από τα παιχνίδια ρόλων τα παιδιά εμπυχώνονται να πιστέψουν στις ικανότητες και την αποτελεσματικότητά τους και οδηγούνται στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματός τους.

Ακόμα, ο Way αναφέρει, ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση συντείνει στην ενδυνάμωση του αυτοσυναισθήματος, δίνοντας τη δυνατότητα της ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στον εαυτό, μέσα στα πλαίσια ενός μη κριτικού περιβάλλοντος. Με βάση τους ισχυρισμούς του, το δράμα καταφέρνει να βοηθήσει το παιδί να υπερβεί την κακή εικόνα, που ενδεχομένως να έχει για τον εαυτό του, δημιουργώντας μια νέα υγιή εικόνα βασισμένη σε θετικά συναισθήματα. Η δραματική εμπειρία, οδηγεί στην αποδοχή του εαυτού, στην αναγνώριση των προσωπικών δεξιοτήτων του παιδιού και την επίγνωση των εσωτερικών και περιβαλλοντικών του επιδράσεων.

Επιπροσθέτως, ενθαρρύνει προάγει και ενισχύει τις προσωπικές απόψεις των παιδιών. Αυτό έχει ως επακόλουθο, τα παιδιά να λαμβάνουν θετική ενίσχυση για τη συμβολή τους στη διεξαγωγή του δράματος και με αυτόν τον τρόπο, να νιώθουν επιτυχή. Έτσι, σταδιακά κατακτούν το αίσθημα της επάρκειας. Η επιτυχία αυτή τα βοηθά να οικοδομήσουν αυτοεκτίμηση και να ενδυναμώσουν τη συναισθηματική τους εξέλιξη.

Μέσω της δραματικής διαδικασίας τα παιδιά ενθαρρύνονται να καλλιεργήσουν και να αποκτήσουν πολλές ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές είναι που συντελούν επίσης στο «χτίσιμο» του θετικού τους αυτοσυναισθήματος (Αγγελακοπούλου, 2015).

Οι μέθοδοι και οι διεργασίες του Δράματος στην Εκπαίδευση είναι συνυφασμένες με την αλλαγή της συμπεριφοράς, με βάση την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης που προτείνει ο Bandura. Γενικά, οι αρωγοί του Δράματος στην Εκπαίδευση, είναι σύμφωνοι ότι ωφελεί στο κτίσιμο της εμπιστοσύνης του ατόμου στον εαυτό του, μέσα από διεργασίες που συντελούνται σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, προκύπτει ότι οι Τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια του αυτοσυναισθήματος των παιδιών, γεγονός που συμβάλλει αναμφισβήτητα στην αντιμετώπιση της ενδοοικογενειακής βίας.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Εξαιτίας του τρόπου συλλογής και ανάλυσης των βασικών δεδομένων, η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται κυρίως ως πειραματική και ως ποσοτική. Η διενέργειά της έγινε με τη χρήση προγραμμάτων παρέμβασης, στα οποία για την καταγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο.

Ωστόσο, λόγω της φύσης του θέματος της παρούσας έρευνας και της ταυτόχρονης χρήσης συμμετοχικής παρατήρησης, μέσα από τη γραπτή συλλογή των αντιδράσεων των συμμετεχόντων που έλαβαν μέρος στη δράση και τη χρήση καταγραφής ημερολογίου συμβάντων, δίνεται μια πτυχή ποιοτικής έρευνας. Η ακόλουθη έρευνα λοιπόν χαρακτηρίζεται μικτή.

Η μικτή μέθοδος ή αλλιώς τριγωνοποίηση είναι η χρήση περισσότερων από μίας ερευνητικής μεθόδου στην εξέταση του ίδιου ερευνητικού φαινομένου, όπου η μια τεχνική χρησιμοποιείται για να επιβεβαιώσει ή και να εξελίξει τα αποτελέσματα της άλλης. Εδράζεται στην αρχή ότι μία μόνο μέθοδος δεν είναι ικανή να αποτυπώσει την πολύπλευρη πραγματικότητα (Ευαγγέλου, 2014). Το ερευνητικό αυτό είδος επιλέχθηκε διότι «ο μεθοδολογικός πλουραλισμός σημαίνει άρνηση αποκλεισμών και απελευθέρωση της σκέψης για την απόκτηση γνώσης» (Little 1991·Verstehen, 2000: 239–253). Η τριγωνοποίηση παρέχει ουσιαστικότερη αντίληψη του ερευνητικού προβλήματος (Fielding & Fielding 1986). Ακόμα, ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων μπορεί να αποκαλύψει πολλαπλές πτυχές του ερευνητικού αντικειμένου (Ευαγγέλου, 2014).

Στο τελικό στάδιο μετά την ολοκλήρωση της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε η διατύπωση των συμπερασμάτων.

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξακριβώσει, σε ποιο βαθμό οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, που εφαρμόζονται μέσα από το ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων, μπορούν να συνεισφέρουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και με αυτόν τον τρόπο στη διαχείριση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά των παιδιών της Στ΄ τάξης δημοτικού.

Εξαιτίας του γεγονότος ότι η ενδοοικογενειακή βία δεν μπορεί να μετρηθεί με κάποιο ποσοτικό εργαλείο, παρά μόνο να ανιχνευθεί, επιλέχθηκε ως εξαρτημένη

μεταβλητή η ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία όταν απουσιάζει ή βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα στον ψυχισμό ενός παιδιού, είναι ένας δείκτης ενδεχόμενης ύπαρξης ενδοοικογενειακής βίας στη ζωή του και είναι δυνατόν να μετρηθεί ποσοτικά με ψυχομετρικές κλίμακες. Αν ληφθεί υπόψη, ότι η ενδοοικογενειακή βία αποτελεί έναν βασικό παράγοντα κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας, θεωρήθηκε σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες και τα θεωρητικά δεδομένα, ότι η ενδυνάμωσή της μπορεί να επιδράσει θετικά και προστατευτικά στον αντίκτυπο, που μπορεί να έχει η ενδοοικογενειακή βία, μειώνοντας τις αρνητικές και δυσμενείς της συνέπειες στη συμπεριφορά και των ψυχισμό των παιδιών.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Το κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι, εάν το σχεδιασμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων με Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος, που έχει δημιουργηθεί, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και άρα στη θετική διαχείριση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά των παιδιών Στ'τάξης δημοτικού.

Τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Η διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να εμπιστεύονται περισσότερο τους άλλους;
2. Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης θα βοηθήσει τα παιδιά να αισθάνονται λιγότερο ανήσυχα ή αναστατωμένα/αγχωμένα;
3. Η υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης θα αυξήσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών ως προς την πραγματοποίηση προσδοκιών, που οι γύρω τους έχουν θέσει για αυτούς και οι ίδιοι για τον εαυτό τους;
4. Η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να εκφράζονται συναισθηματικά;
5. Η διεξαγωγή του προγράμματος παρέμβασης θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν τη γνώμη τους;

2.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Η κύρια ερευνητική υπόθεση, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των δύο ποσοτικών μεταβλητών (δηλαδή εάν η εξαρτημένη μεταβλητή, που είναι η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, θα αυξηθεί με τη χρήση των Τεχνικών του Δράματος στην

Εκπαίδευση, που είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή), καθώς και η σχέση μεταξύ των ποσοτικών μεταβλητών και του ερευνητικού πληθυσμού, ήταν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης με εφαρμογή τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση, που θα ετίθετο σε εφαρμογή στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, θα συνέβαλε στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και άρα και στη θετική διαχείριση του αντίκτυπου της ενδοοικογενειακής βίας στη συμπεριφορά τους.

Στόχος ήταν η επαλήθευση της υπόθεσης αυτής, μέσω των αριθμητικών στοιχείων⁽¹⁾ αλλά και των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας.

2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

2.4.1 Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε χρήση της Κλίμακας Ανθεκτικότητας Παιδιών-ΚΑΠ (Resilience and Youth Development Module:WestED 2009), η οποία αποτελεί τμήμα του εργαλείου California Healthy Kids Survey (CHKS, 1999). Η ΚΑΠ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (ψυχομετρικό test), το οποίο δημιουργήθηκε με σκοπό, να μετρά τους παράγοντες ανθεκτικότητας μόνο στους μαθητές. Η αρχική του μορφή απαρτίζεται από 51 ερωτήσεις, που διαχωρίζονται με 6 υποκλίμακες. Από τις υποκλίμακες αυτές, κρίθηκαν καταλληλότερες για τη συγκεκριμένη έρευνα η υποκλίμακα II και η υποκλίμακα VI, οι οποίες αφορούν σε παράγοντες ανθεκτικότητας, που έχουν σχέση με το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού.

Για κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά έχει μετρηθεί ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach για την υποκλίμακα II ήταν **0,81** και για την υποκλίμακα VI **0,65**, τιμές που κρίνοντα ικανοποιητικές και αρκετά υψηλές (Νεάρχου, 2013).

Οι πιθανές απαντήσεις είναι βαθμολογημένες σε κλίμακα Likert 4 βαθμίδων (από 1=Δεν ισχύει καθόλου έως και 4=Ισχύει σίγουρα). Η βαθμολόγηση πραγματοποιείται με τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας των προτάσεων (Νεάρχου, 2013).

Η υποκλίμακα II περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις, που αναφέρονται στις σχέσεις του παιδιού με άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Περιλαμβάνει τέσσερις κατηγορίες ερωτήσεων, οι οποίες σχετίζονται με την εμπιστοσύνη του παιδιού προς τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντός του (εξω-οικογενειακό και εξω-σχολικό

περιβάλλον), τις προσδοκίες τις οποίες έχει το ευρύτερο περιβάλλον απ' το παιδί, αλλά και το ίδιο από τον εαυτό του, τη συναισθηματική έκφραση προς τρίτους και την επικοινωνία των προβληματισμών του σε τρίτους.²

Η υποκλίμακα VI περιλαμβάνει 9 ερωτήσεις, που αναφέρονται στις σχέσεις του παιδιού με τους ανθρώπους του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Οι 7 από αυτές, καταγίνονται με τη σχέση και την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους γονείς του, τους φροντιστές ή άλλα άτομα της οικογένειας και αναφέρονται : στην επιθυμία των γονιών να τηρούν τα παιδιά τους οικιακούς κανόνες, τις προσδοκίες που διατηρεί το οικογενειακό περιβάλλον ή οι γονείς από το παιδί και το παιδί από τον εαυτό του, την επικοινωνία των προβληματισμών του παιδιού με το οικογενειακό περιβάλλον ή τους γονείς, τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών προς το οικογενειακό περιβάλλον ή τους γονείς, την ικανότητα του παιδιού να κάνει πράγματα που το καθιστούν χαρούμενο με άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντός του ή τους γονείς του. Οι 2 ερωτήσεις αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία η καθεμιά και αναφέρονται στην ικανότητα του παιδιού να εκφράζει τη γνώμη του, όταν η οικογένειά του πρόκειται να αποφασίσει κάτι και στην αξία και τη σημασία, που δίνουν τα παιδιά στις δραστηριότητες που κάνουν στο σπίτι.

2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Συμμετοχική παρατήρηση-Ημερολόγιο καταγραφής γεγονότων

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί την κύρια μέθοδο της επιτόπιας ποιοτικής έρευνας και μπορεί να διεξαχθεί με πολλούς τρόπους (Λυδάκη, 2001). Ενθαρρύνει τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες, με αποτέλεσμα την ανεμπόδιστη έκφραση και τη συλλογή περισσότερων αξιόπιστων δεδομένων (Νόβα – Καλτσούνη, 2006).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιλέχθηκε να γίνει γνωστή στους συμμετέχοντες η ιδιότητα και ο σκοπός της ερευνητριας και να συμμετέχει στις δραστηριότητές τους καταγράφοντας τις παρατηρήσεις της.

Η συμμετοχική παρατήρηση ακολουθεί κάποιους κανόνες, οι οποίοι αποτυπώνονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων και ακολουθούν την

² Παπαγεωργίου, Γ. (χ.χ.) Ποσοτική έρευνα, http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf (Τελευταία πρόσβαση 27/3/2019)

εξής αλληλουχία: Αρχικά, κατά τη διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε συστηματική καταγραφή ημερολογίου παρατήρησης μετά από κάθε παρέμβαση. Σε κάθε εργαστήριο παρατηρήθηκαν συνθήκες, αντιδράσεις, συμπεριφορές, αλληλεπιδράσεις, ιστορίες των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και όχι κατά τη διάρκεια αυτής, καταγράφονταν σε σημειώσεις προκειμένου να ερμηνευτούν και να αντληθούν από αυτά δεδομένα προς ανάλυση και επεξεργασία.

Η καταγραφή των σημειώσεων δε γινόταν κατά την ώρα της παρατήρησης, διότι υπήρχε κίνδυνος να χαθούν πολύτιμες στιγμές από τη ζωή και τις εκδηλώσεις των μελών της πειραματικής ομάδας. Επίσης, να δημιουργηθεί αμηχανία και δυσπιστία στους μαθητές και να ελαττωθεί σημαντικά η συγκέντρωσή τους. Ακόμα, το πιθανότερο ήταν να μην κατάφερνε η ερευνήτρια να ανταποκριθεί σωστά στο ρόλο της ως εμπυχώτρια, ρόλος που απαιτεί πλήρη αφοσίωση και συγκέντρωση στην ομάδα.

Ωστόσο, η καταγραφή των σημειώσεων ήταν απαραίτητο να γίνεται αμέσως μετά τον τέλος των εργαστηρίων. Σε διαφορετική περίπτωση, υπήρχε κίνδυνος να αλλοιωθούν ή να ξεχαστούν σημαντικά γεγονότα ή στοιχεία που διαδραματίστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ακόμα, η καθυστέρηση της καταγραφής ενδεχομένως να ελάττωνε σημαντικά την αντικειμενικότητα της ερευνήτριας.

Μέσα από την παρατήρηση της πραγματικής ζωής των μαθητών στον πραγματικό τόπο και χρόνο δράσης τους, επισημάνθηκαν αληθινά στοιχεία, που συγκρότησαν την εικόνα της ομάδας.³

Στοιχεία που ενδεχομένως να μην ήταν δυνατόν να συλλεχθούν μόνο με κάποιο άλλο ερευνητικό εργαλείο όπως το ερωτηματολόγιο, διότι υπήρχε περίπτωση οι μαθητές αθέλητα ίσως, να απαντούσαν αποσιωπώντας ή παραβλέποντας την αλήθεια. (Λυδάκη, 2001).

Η ατομική εμπειρία της ερευνήτριας και τα όσα βίωσε στη σχέση της με τους μαθητές της ΣΤ΄τάξης, οι πληροφορίες και τα δεδομένα που συνέλεξε απευθείας, συγκρότησαν τα θεμέλια για την εξαγωγή των ποιοτικών δεδομένων. (Λυδάκη, 2001).

Τέλος, τα δεδομένα αυτά εντάχθηκαν σε κατηγορίες προς αξιολόγηση για την καταγραφή της θεωρίας που αφορά την πειραματική ομάδα. (Λυδάκη, 2001).

³ Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*, https://www.academia.edu/10227054/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82 (Τελευταία πρόσβαση 29/3/2019)

2.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

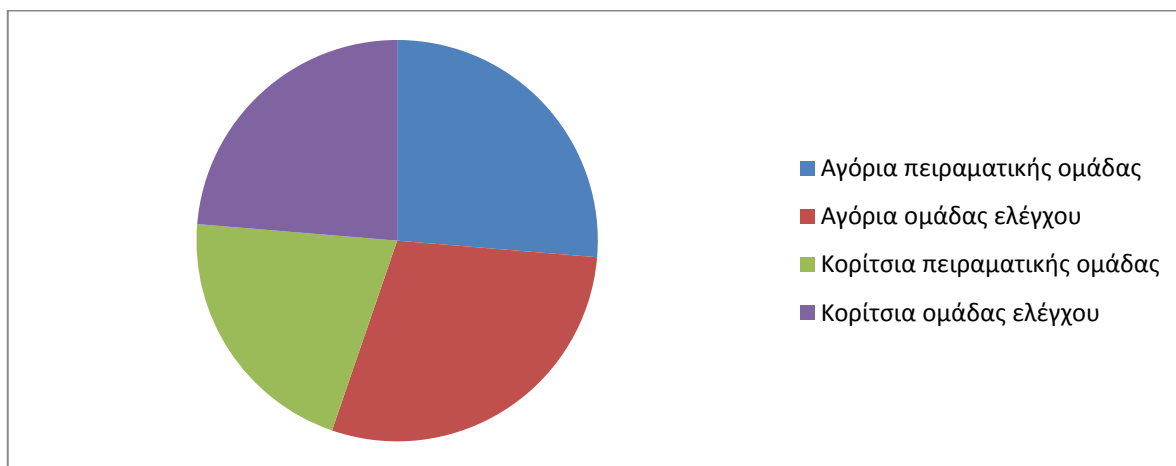
Στην συγκεκριμένη έρευνα, τον πληθυσμό αποτελούσαν οι μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, τάξη η οποία αποτελούταν από δυο τμήματα. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο τμήμα επιλέχθηκε ως πειραματική ομάδα και το δεύτερο ως ομάδα ελέγχου.

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 38 μαθητές. Στην πειραματική ομάδα υπήρχαν 8 κορίτσια και 10 αγόρια. Στην ομάδα ελέγχου υπήρχαν 9 κορίτσια και 11 αγόρια.

Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 1), το ποσοστό του φύλου των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι περίπου ίσο. Οπότε, προκύπτει ισοδυναμία στα αποτελέσματα που σχετίζονται με το φύλο.

Πίνακας 1: Το δείγμα της έρευνας

	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	% επί του δείγματος
Αγόρια	10	11	55%
Κορίτσια	8	9	45%



Διάγραμμα 1: Απεικόνιση δείγματος ανά ομάδα και ανά φύλο

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο σχολείο, διότι οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση του σχολείου ήταν δεκτικοί στην ιδέα πραγματοποίησης της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς

επίσης και συνεργάσιμοι. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της έρευνας, επιλέχθηκαν παιδιά που είχαν την ίδια ηλικία.

2.6 Διενέργεια της έρευνας.

Η έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2018 και η ολοκλήρωσή της τον Φεβρουάριο του 2019. Πριν την έναρξη της έρευνας δεν διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, κυρίως λόγω έλλειψης χρόνου.

Το δείγμα συλλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας (πιθανοθεωρητική δειγματοληψία). Η μέθοδος αυτή, έδωσε τη δυνατότητα να υπάρχει ετερογένεια στο δείγμα, δηλαδή να επιλεγθούν παιδιά από διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα με πληθώρα διαφορετικών γονεϊκών χαρακτηριστικών, όπως π.χ τις εγκύκλιες σπουδές, την καλλιέργεια, την οικονομική κατάσταση, την εργασία αλλά και από διαφορετικές μορφές οικογένειας (πυρηνικές, εκτεταμένες, μονογονεϊκές).

Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι επιλέχθηκε ένα σχολείο που βρισκόταν στο κέντρο της πόλης εμπλούτισε το δείγμα, το οποίο αποτελούταν από παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα.

Σε πρώτη φάση δόθηκε στους μαθητές των δύο τμημάτων η Κλίμακα Ανθεκτικότητας Παιδιών-ΚΑΠ (Resilience and Youth Development Module: WestED 2009). Κατά το μοίρασμα του ερωτηματολογίου δόθηκαν στους μαθητές οι κατάλληλες οδηγίες συμπλήρωσης αυτού.

Δεν χρειάστηκε να χωριστούν τα παιδιά σε δυο ομάδες (ελέγχου και πειραματική), διότι υπήρχαν ήδη δύο τμήματα στην Στ' τάξη του σχολείου. Τυχαία επιλέχθηκε το πρώτο ως ομάδα ελέγχου και το δεύτερο ως πειραματική ομάδα. Ο αριθμός των παιδιών στα δύο τμήματα ήταν σχεδόν ίδιος: 20 παιδιά στην ομάδα ελέγχου και 18 στην πειραματική ομάδα. Η ομάδα ελέγχου, δεν πήρε μέρος στην πειραματική διαδικασία. Πήρε μέρος μόνο στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στην έναρξη και στην ολοκλήρωση της έρευνας. Ωστόσο, η ομάδα ελέγχου διευκόλυνε τη διεξαγωγή της έρευνας στη σύγκριση και την επεξήγηση των αποτελεσμάτων.

Στην πειραματική ομάδα πραγματοποιήθηκαν 12 δίωρα εργαστήρια μια φορά την εβδομάδα (η κάθε μια σχολική ώρα διαρκούσε 40 λεπτά). Η διεύθυνση του σχολείου είχε τη δυνατότητα παραχώρησης ενός σχολικού δίωρου την εβδομάδα με ενδιάμεσο διάλειμμα. Αυτή η συνθήκη διευκόλυνε την πιο ομαλή εισαγωγή των μαθητών στα

εργαστήρια, δεδομένου ότι δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή με τις τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση και είχαν αρκετές απορίες.

Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του προγράμματος, έγινε προσπάθεια τα εργαστήρια να πραγματοποιηθούν χωρίς πίεση προς τους μαθητές. Ωστόσο, τηρήθηκε με συνέπεια το πρόγραμμα που είχε σχεδιαστεί, ώστε να επιτευχθούν οι απαιτούμενοι στόχοι του. Οι μαθητές έδειχναν να απολαμβάνουν τα εργαστήρια, αφού ο εκπαιδευτικός του τμήματος μετά το πέρας και του πρώτου εργαστηρίου, ανέφερε πως περίμεναν με αδημονία την ημέρα και την ώρα των παρεμβάσεων.

Μετά το πέρας τριών μηνών και αφού αποπερατώθηκαν τα εργαστήρια, μοιράστηκε στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας αλλά και της ομάδας ελέγχου ξανά το ερωτηματολόγιο, που τους είχε δοθεί στην αρχή. Οι μαθητές αυτή τη φορά δεν είχαν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις και ολοκλήρωσαν πιο σύντομα τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2.7 Δυσκολίες της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας διαφάνηκαν ορισμένες δυσκολίες. Η κυριότερη αφορούσε την εύρεση σχολικού περιβάλλοντος. Η πλειονότητα των σχολείων, στα οποία προτάθηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρεμβάσεων, δίσταζε να το εντάξει στο πρόγραμμα σπουδών της κυρίως λόγω της θεματικής του.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν μια ακόμα δυσκολία. Κάποιες φορές, υπήρξαν καθυστερήσεις στην άφιξη των μαθητών στο χώρο του εργαστηρίου λόγω των σχολικών τους υποχρεώσεων. Γενικά, ο χρονικός περιορισμός επηρέασε ολόκληρη την έρευνα.

Επιπροσθέτως, ο συνολικός αριθμός των 12 εργαστηρίων που πραγματοποιούνταν μια φορά την εβδομάδα, βοήθησε να λάβουν τα παιδιά τα απαραίτητα ερεθίσματα, για την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ωστόσο, δεν υπήρξε η δυνατότητα να διαπιστωθεί, αν τα αποτελέσματα αυτά θα διατηρηθούν σε βάθος χρόνου. Επίσης, δεν ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί, αν θα υπήρχαν μακροχρόνια αποτελέσματα στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, σε περίπτωση που η διεξαγωγή της έρευνας, είχε ένα μεγαλύτερο χρονικό εύρος (μια παρέμβαση κάθε δεκαπέντε ημέρες για έξι μήνες).

2.8 Πρόγραμμα παρέμβασης

Ο σχεδιασμός των συγκεκριμένων προγραμμάτων ερευνητικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε, με γνώμονα την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Έτσι, το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε και διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενδυναμώνεται η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών της Στ' τάξης.

Σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν 12 εργαστήρια. Τα εργαστήρια αφορούσαν τη χρήση τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση και χωρίστηκαν σε μια θεματική ανά δύο εργαστήρια. Για να επιλεγθούν οι θεματικές λήφθηκαν υπόψη οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, που προκύπτουν από το ερευνητικό εργαλείο και διατυπώθηκαν σαν ερευνητικά ερωτήματα. Οι θεματικές ήταν οι εξής: αυτοπεποίθηση και καταπολέμηση φόβου, συναισθηματική έκφραση, εμπιστοσύνη, διαχείριση άγχους και ανησυχιών, ελευθερία γνώμης και έκφρασης. Αυτό το χρονικό εύρος (μια θεματική ανά δύο εργαστήρια), για κάθε θεματική επιλέχθηκε, ώστε να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να λάβουν όσα περισσότερα ερεθίσματα ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας γίνεται.

Προκειμένου να σχεδιαστούν τα εργαστήρια, λήφθηκε υπόψη η ηλικία των παιδιών και επιλέχθηκαν οι κατάλληλοι στόχοι και τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση. Ακόμα, οι αφορμήσεις επιλέχθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο, ώστε να ερεθίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να εξυπηρετούν απόλυτα το στόχο του κάθε εργαστηρίου, να βοηθούν τα παιδιά να βιώσουν όσο το δυνατό καλύτερα τη δραματική εμπειρία και μέσα απ' αυτή να ενισχυθούν ψυχικά και συναισθηματικά.

Επιπροσθέτως, πριν ξεκινήσουν τα εργαστήρια, έγινε συζήτηση με τον διευθυντή του δημοτικού σχολείου και τον δάσκαλο της τάξης για τις ιδιαιτερότητες του τμήματος. Επίσης, έγινε παρουσίαση των στόχων της έρευνας, καθώς και της διαδικασίας που θα ακολουθείτο στη συνέχεια.

Ελέγχθηκε αν η αίθουσα που διέθετε το σχολείο ήταν αρκετά ευρύχωρη και κατάλληλη για την πραγματοποίηση των εργαστηρίων.

Σε κάθε εργαστήριο γινόταν προμήθεια των απαραίτητων υλικών που χρειαζόνταν, αναλώσιμων και μη. Επίσης, προπαρασκευάζονταν οι απαραίτητες κατασκευές για τα παιχνίδια ή για την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας. Ακόμα, σχεδιάζόταν από πριν η μουσική, οι ήχοι που θα χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Η μουσική βοήθησε πολύ τους μαθητές να συγκεντρωθούν, να βιώσουν τη δραματική εμπειρία καλύτερα και να εισαχθούν στην πλοκή της ιστορίας.

Ακόμα, καταγράφηκαν συστηματικά στο ημερολόγιο παρατήρησης οι αντιδράσεις και οι συμπεριφορές των παιδιών σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων του προγράμματος παρέμβασης και μελετήθηκαν, προκειμένου να εξαχθούν ποιοτικά δεδομένα που θα εμπλουτίσουν την έρευνα.

Τα εργαστήρια, τα οποία ήταν σχεδιασμένα ώστε να έχουν αρχή, μέση και τέλος, ξεκινούσαν με ένα παιχνίδι προθέρμανσης σχετικό με τον εκάστοτε παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας που εξεταζόταν σε κάθε παρέμβαση. Έτσι, οι μαθητές εισάγονταν ομαλά αλλά και διασκεδαστικά στο θέμα. Υπήρχε μέριμνα, ώστε η αίθουσα να διαμορφώνεται κατάλληλα κάθε φορά, για να προσφέρει στα παιδιά ελευθερία κινήσεων και να μπορεί ανά πάσα στιγμή να μετατραπεί σε θεατρική σκηνή.

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο να αντιληφθούν οι μαθητές, ότι όλοι τους μπορούν να συμβάλλουν δημιουργικά με τη γνώμη τους αλλά και τις ιδέες τους στην εξέλιξη του δράματος και ενθαρρύνονταν προς αυτή την κατεύθυνση. Ακόμα, ότι η κάθε άποψη είναι πολύτιμη και απαραίτητη. Επίσης, τα εργαστήρια σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικεντρώνονται στην αποδοχή της προσωπικότητας του κάθε μαθητή και στην καλλιέργεια της κριτικής του σκέψης.

Επιπροσθέτως, δόθηκε προσοχή στη συνεργασία που είχαν τα παιδιά με τους συμμαθητές τους και στη σπουδαιότητα αυτής. Έτσι ώστε να πιστέψουν τα παιδιά στις ατομικές τους δεξιότητες τους και στη δύναμη της ομάδας τους, να δουν τις ιδέες τους να ζωντανεύουν και να υλοποιούνται, να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη δραματική διαδικασία και μέσα από όλα αυτά να νιώσουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τις ικανότητές τους. Να εμπιστευτούν τον εαυτό τους και τους άλλους. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ακόμα, μέσα από τη βιωματική εμπειρία της δραματικής διαδικασίας, υπήρξε μέριμνα έτσι ώστε να υπάρχει συναισθηματική εκτόνωση των μαθητών και απελευθέρωση συναισθημάτων φόβου, καχυποψίας, ματαίωσης, θυμού, απογοήτευσης.

Τα εργαστήρια ακολούθησαν τον εξής σχεδιασμό, προκειμένου οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στη δραματική διαδικασία και σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία: Πρώτο στάδιο ήταν τα παιχνίδια προθέρμανσης, τα οποία είχαν σκοπό το δέσιμο της ομάδας και το σπάσιμο του πάγου. Δεύτερο στάδιο ήταν η δραματική αναπαράσταση, η αφήγηση, η δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και γενικά η εφαρμογή τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση.

Τρίτο στάδιο ήταν ο αναστοχασμός, η αποφόρτιση και η κριτική ανάλυση των πεπραγμένων του εργαστηρίου από τους συμμετέχοντες με τη συνδρομή της

εμπυχώτριας. Η εμπυχώτρια συντόνιζε και οργάνωνε τη συζήτηση, χωρίς να κατευθύνει και να ποδηγετεί τις απαντήσεις των μαθητών. Τα συμπεράσματα εξάγονταν από τους μαθητές με τη βοήθεια και τη συνδρομή της (Τσιάρας, 2016).

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Αποτελέσματα ποσοτικών ευρημάτων

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα ακολουθήσει στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, δηλαδή των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές της Στ' τάξης. Η ανάλυση των δεδομένων που προσέφερε η διεξαγωγή έρευνας πρωτογενών στοιχείων, πραγματοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση του προγράμματος SPSS 23 στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Η στατιστική ανάλυση θα ξεκινήσει με την εξέταση του δείκτη εγκυρότητας Cronbach alpha, την εξαγωγή του δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας, την κατανομή του δείγματος και τον έλεγχο των υποθέσεων με τη χρησιμοποίηση του στατιστικού κριτηρίου t-test.

3.1.1 Δείκτης Cronbach's alpha

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ποσοτικού εργαλείου πραγματεύεται τον βαθμό, στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν την ψυχική ανθεκτικότητα, καταδεικνύουν αυξημένη συνοχή ή συσχέτιση τόσο μεταξύ τους όσο και με την ψυχική ανθεκτικότητα. Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας γίνεται ως επί το πλείστον μέσω του δείκτη αξιοπιστίας ή συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha (Μάρκος, 2012).

Ο δείκτης Cronbach alpha για την πειραματική ομάδα, πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση, ήταν 0,778 (Πίνακας 2) και 0,774 αντίστοιχα (Πίνακας 3). Για την ομάδα ελέγχου ήταν 0,684 (Πίνακας 4) και 0,751 αντίστοιχα (Πίνακας 5). Αν ληφθεί υπόψη ότι τιμές του δείκτη Cronbach μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρείται δεδομένο ότι είναι υψηλές, τότε από τις τιμές που προέκυψαν, φανερώνεται ότι το ερωτηματολόγιο δεν παρουσιάζει προβλήματα ως προς την αξιοπιστία του και τη συνοχή του.

Πίνακας 2: Αρχική τιμή Cronbach's Alpha Πειραματικής ομάδας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,778	0,769	15

Πίνακας 3: Τελική τιμή Cronbach's Alpha Πειραματικής ομάδας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,774	0,783	15

Πίνακας 4: Αρχική τιμή Cronbach's Alpha Ομάδας Ελέγχου

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,684	0,687	15

Πίνακας 5: Τελική τιμή Cronbach's Alpha Ομάδας Ελέγχου

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,751	0,776	15

3.1.2 Δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων της εξαρτημένης μεταβλητής, μέσα από τα περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς με την παράθεση συγκριτικού πίνακα (Πίνακας 6).

Το μέτρο θέσης ή κεντρικής τάσης είναι μια αριθμητική τιμή χαρακτηριστική της θέσης του σημείου, κοντά και γύρω από το οποίο συγκεντρώνεται μια ομάδα δεδομένων (μέση τιμή, διάμεσος, επικρατούσα τιμή). Το μέτρο διασποράς είναι μια αριθμητική τιμή χαρακτηριστική του τρόπου, με τον οποίο τα αριθμητικά δεδομένα καταμερίζονται κοντά και γύρω από τη μέση τιμή (εύρος, διακύμανση, τυπική απόκλιση) (Μπατσίδης, 2014).

Στον πίνακα αυτό, γίνεται εστίαση στους μέσους όρους της ψυχικής ανθεκτικότητας κάθε ομάδας (πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου), πριν τις παρεμβάσεις, αλλά και μετά απο αυτές.

Για την εξαγωγή του δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας, ακολουθήθηκε η βαθμονόμηση της Κλίμακα Ανθεκτικότητας Παιδιών-ΚΑΠ (Resilience and Youth Development Module:WestED 2009), η οποία έχει αναφερθεί πιο πάνω. Πιο συγκεκριμένα, για κάθε μία από τις τέσσερις απαντήσεις, δόθηκε ένας αριθμός από το 1 έως και το 4 όπου το 1 ήταν το «δεν ισχύει καθόλου», το 2 ήταν το «ισχύει λίγο» το 3 ήταν το «ισχύει αρκετά» και το 4 το «ισχύει σίγουρα». Με τον τρόπο αυτό, για κάθε ερωτηματολόγιο εξήχθη ο δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας, ως μέσος όρος των απαντήσεων στις ερωτήσεις που περιείχε η κλίμακα.

Πίνακας 6: Δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας.

			Descriptives	
			Statistic	Std. Error
Πειραματική Αρχικά	Mean		3,1704	0,10000
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,9594	
		Upper Bound	3,3813	
	5% Trimmed Mean		3,1930	
	Median		3,3000	
	Variance		0,180	
	Std. Deviation		0,42425	
	Minimum		2,20	
	Maximum		3,73	
Range		1,53		
Πειραματική Τελικά	Mean		3,3333	0,09067
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,1420	
		Upper Bound	3,5246	
	5% Trimmed Mean		3,3407	
	Median		3,4333	
	Variance		0,148	
	Std. Deviation		0,38467	
	Minimum		2,67	
	Maximum		3,87	
Range		1,20		
Ελέγχου Αρχικά	Mean		3,5111	0,07171
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,3598	
		Upper Bound	3,6624	
	5% Trimmed Mean		3,5160	
	Median		3,4667	
	Variance		0,093	
	Std. Deviation		0,30422	
Minimum		2,93		

	Maximum		4,00	
	Range		1,07	
Ελέγχου Τελικά	Mean		3,4148	0,08094
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	3,2440	
		Upper Bound	3,5856	
	5% Trimmed Mean		3,4128	
	Median		3,4000	
	Variance		0,118	
	Std. Deviation		0,34342	
	Minimum		2,87	
	Maximum		4,00	
	Range		1,13	

3.1.3 Κανονική Κατανομή

Το πρώτο βήμα πριν την εφαρμογή των στατιστικών ελέγχων είναι να βρεθεί η κατανομή των μετρήσεων στο δείγμα. Προκειμένου να μετρηθεί η κατανομή, χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kolmogorov-Smirnov και το τεστ Shapiro-Wilk. Αν ένα δείγμα είναι μικρότερο του 50 (≥ 50), τότε επιλέγεται το κριτήριο Shapiro-Wilk.

Μια κανονική κατανομή είναι η κατανομή των τιμών μιας μεταβλητής, η οποία όταν σχεδιαστεί παράγει μια συμμετρική καμπύλη, που ανεβαίνει ομαλά από μικρό αριθμό παρατηρήσεων σε κάθε άκρο, σε μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων στη μέση (Marczyk & De Matteo & Festinger, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες παρατηρήσεις, θα πρέπει να βρίσκονται κοντά στον μέσο όρο και όσο μεγαλώνει η απόσταση από το μέσο όρο, τόσο να μειώνεται ο αριθμός των παρατηρήσεων (Εμβαλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006).

Η διαδικασία ελέγχου υπόθεσης που ακολουθήθηκε ήταν η παρακάτω:

H_0 : Οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος δεν μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών της Στ' τάξης.

H_1 : Οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών της Στ' τάξης.

Η πιθανότητα ένα αποτέλεσμα να έχει προκληθεί εξαιτίας τυχαίων παραγόντων και όχι εξαιτίας της σχέσης μεταξύ των δυο μεταβλητών, ονομάζεται παρατηρούμενο

επίπεδο ή στάθμη σημαντικότητας (p-value) των στατιστικών ελέγχων. Στις κοινωνικές επιστήμες ορίζεται ως $p=0,05$.

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, αν η τιμή της σημαντικότητας που προκύπτει από τους στατιστικούς ελέγχους είναι μικρότερη από το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας το οποίο ορίζεται ως $p=0,05$, τότε δεν έχουμε κανονική κατανομή και απορρίπτουμε την προς έλεγχο μηδενική υπόθεση (H_0) (Μπατσίδης, 2014).

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7 με την εφαρμογή των δύο τεστ κανονικότητας, παρατηρούμε πως η τιμή significance για το τεστ Kolmogorov-Smirnov είναι $0,20=20\%$ και για το τεστ Shapiro-Wilk είναι $0,088=8,8\%$. Άρα, μεγαλύτερη από 0.05 που τέθηκε ως όριο για τη μηδενική υπόθεση. Επομένως, έχουμε κανονική κατανομή και δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση δηλαδή δεν την απορρίπτουμε.

Πίνακας 7: Κατανομή

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πειραματική Αρχικά	0,150	18	,200*	0,911	18	0,088
Πειραματική Τελικά	0,145	18	,200*	0,918	18	0,117
Ελέγχου Αρχικά	0,143	18	,200*	0,957	18	0,547
Ελέγχου Τελικά	0,102	18	,200*	0,968	18	0,766

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

3.1.4 Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας - T-test

Στη συνέχεια, ακολουθεί ο παραμετρικός έλεγχος των στατιστικών υποθέσεων. Θα συγκριθούν οι μέσοι όροι του δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας της πειραματικής ομάδας, στην αρχή των παρεμβάσεων και στο τέλος των παρεμβάσεων και το ίδιο θα συμβεί και για την ομάδα ελέγχου. Έγινε χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test, το οποίο πραγματοποιεί έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων κάθε μεταβλητής που μετρήθηκαν.

Για να εφαρμοστεί το κριτήριο t-test απαραίτητο είναι να ισχύουν τα εξής: i) θα πρέπει τα δεδομένα μας να είναι παραμετρικά, να μετριοούνται σε κλίμακα αναλογική ή κλίμακα ίσων διαστημάτων ii) το δείγμα μας να είναι τυχαίο και iii) τα δεδομένα μας να ακολουθούν κανονική κατανομή.

Πίνακας 8: T-test Πειραματικής ομάδας

Paired Samples Test								
	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Πειραματική Αρχικά Πειραματική Τελικά	-0,26296	0,60259	0,14203	-0,56263	0,03670	-1,851	17	0,082

Σύμφωνα με τη θεωρία, η κύρια ή πειραματική υπόθεση H1 απορρίπτεται, όταν η αριθμητική τιμή του κριτηρίου του μέσου όρου είναι κατά απόλυτη τιμή μεγαλύτερη από την τιμή εκείνη που θα έπαιρνε εάν ίσχυε η μηδενική υπόθεση H0 και γίνεται δεκτή, όταν η τιμή του κριτηρίου είναι μικρότερη από αυτή την τιμή (Χαλκιάς, Μανωλέσσου, & Λάλλου, 2015).

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για το σχηματισμό διαστημάτων εμπιστοσύνης της διαφοράς των μέσων όρων (μέσης τιμής και υπό εξέταση τιμής), έχει οριστεί ως $p=0.05$.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8 και τα αποτελέσματα του t-test της πειραματικής ομάδας, καθώς και τη σύγκριση των μέσων όρων πριν τις παρεμβάσεις και μετά απο αυτές, παρατηρούμε ότι η τιμή που προέκυψε, είναι μεγαλύτερη από το καθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας ($p=0.05$, $p<0.082$). Οπότε, δε θεωρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά και δεν απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση. Άρα, η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, ύστερα από την πραγματοποίηση εργαστηρίων με εφαρμογή τεχνικών Δράματος στην Εκπαίδευση, δε βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά και δεν αυξήθηκε επαρκώς.

Πίνακας 9: T-test Ομάδας Ελέγχου

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Ελέγχου Αρχικά - Ελέγχου Τελικά	0,08070	0,44587	0,10229	-0,13420	0,29561	0,789	18	0,440

Σύμφωνα με τον Πίνακα 9, από τα αποτελέσματα του κριτηρίου t-test της ομάδας ελέγχου και τη σύγκριση των μέσων όρων πριν και μετά τις παρεμβάσεις, παρατηρούμε ότι η τιμή που προκύπτει είναι κοντά στο 1. Όπως επίκειται να συμβεί, στην ομάδα ελέγχου, στην οποία δεν εφαρμόστηκε κανένα εργαστήριο, οι μέσοι όροι πριν την παρέμβαση και μετά από αυτήν δεν έχουν αλλάξει και δεν έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά. Άρα ο δείκτης ψυχικής ανθεκτικότητας δεν αυξήθηκε. Επομένως, δεν απορρίπτουμε την αρχική μας υπόθεση.

3.1.5 Συμπέρασμα

Όπως γίνεται φανερό από τους πίνακες, παρατηρούμε μικρές διαφορές στα αποτελέσματα των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας, σε αντιπαράθεση με αυτών της ομάδας ελέγχου. Παρόλο που οι διαφορές αυτές δεν εξάγουν στατιστικά σημαντική διαφορά, η οποία θα ήταν ικανή να οδηγήσει στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (H_0), στην πειραματική ομάδα παρατηρείται μια μικρή μεταβολή του δείκτη ψυχικής ανθεκτικότητας, σε σύγκριση με αυτόν της ομάδας ελέγχου. Το γεγονός αυτό, φανερώνει μια μικρή επιρροή των τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, που συμμετείχαν στα εργαστήρια, σε σχέση με αυτά που δεν συμμετείχαν καθόλου στα εργαστήρια.

3.2 Ποιοτικά ευρύματα

3.2.1 Αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων (συμμετοχικής παρατήρησης)

Στο παρακάτω κεφάλαιο, θα περιγραφεί η πορεία της ομάδας και των εργαστηρίων μέσα από τη βιοματική εμπειρία της ερευνήτριας αλλά και του ημερολογίου παρατήρησης, που κρατούσε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Αυτή η καταγραφή, θεωρείται σημαντική, γιατί μπορεί να αναδείξει στοιχεία για τις απόψεις, τις αντιδράσεις και την εξέλιξη των μαθητών στην πορεία των εργαστηρίων, που θα ήταν αδύνατον να αναδειχθούν μόνο από τα ποσοτικά δεδομένα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν στο ημερολόγιο παρατήρησης, στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, προκειμένου να καταστεί πιο εύκολη η επεξεργασία τους. Οι κατηγορίες προέκυψαν από τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και από τα κοινά στοιχεία των ημερολογίων.

Αντιδράσεις των μαθητών στα πρώτα εργαστήρια

Στην πρώτη συνάντηση επικρατούσε αμηχανία. Το κλίμα ήταν ρευστό. Κινείτο ανάμεσα στην δυσπιστία και την περιέργεια. Οι μαθητές ρωτούσαν να μάθουν παραπάνω πράγματα για το τι ακριβώς επρόκειτο να συμβεί, για το λόγο που γίνονταν τα εργαστήρια, αν θα διαρκούσαν όλη τη χρονιά, καθώς και πληροφορίες για την εμψυχώτρια. Συγκεκριμένα στο παιχνίδι γνωριμίας, όταν ερχόταν η σειρά τους, οι μαθητές δίσταζαν να μιλήσουν για μια δεξιότητά τους (π.χ με λένε Μαρία και ξέρω να παίζω κιθάρα), στον κύκλο της ομάδα και την εμψυχώτρια. Οι περισσότεροι απαντούσαν ότι δεν έχουν σκεφτεί. Κάποια αγόρια, προσπαθούσαν να αστερευτούν, ενώ κάποια κορίτσια ντρέπονταν να μιλήσουν.

Αρχικά, υπήρχε επιφυλακτικότητα στις τεχνικές του Δράματος, που απαιτούσαν έκφραση και κίνηση με το σώμα, όπως ο χορός ή οι παγωμένες εικόνες. Αυτό ήταν απόρροια του γεγονότος, ότι οι μαθητές δεν είχαν ξαναέρθει σε επαφή με θεατρικές δραστηριότητες, οι οποίες προϋπόθεταν ελεύθερη σωματική κίνηση και έκθεση, έστω και μέσα σε ένα σύνολο. Ακόμα, δεν είχαν συνηθίσει να ξεφεύγουν από τους σχολικούς συμπεριφορικούς κανόνες, οι οποίοι τους θέλουν να λειτουργούν με συγκεκριμένο τρόπο. Δυσκολεύονταν να εκφραστούν και να αφήσουν τον εαυτό τους ελεύθερο μπροστά στους συμμαθητές τους, παρόλο που γνωρίζονταν μεταξύ τους.

Τρία παιδιά φάνηκαν πιο αποσυρμένα ή αμέτοχα στο πρώτο εργαστήριο. Έμεναν τελείως έξω από τον κύκλο και αρνιόντουσαν να συμμετάσχουν. Όταν ρωτήθηκαν απάντησαν πως δε θέλουν. Δεν ασκήθηκε καμία πίεση. Μετά την πρώτη παρότρυνση αφέθηκαν να πάρουν το χρόνο τους και όταν αισθάνθηκαν έτοιμα, εισήλθαν στη δραστηριότητα. Το ενδιαφέρον τους πυροδοτήθηκε από τη συμμετοχή των άλλων παιδιών. Δεν ήθελαν να αισθάνονται αποκομμένα από το σύνολο. Η άρνηση συμμετοχής ενός συγκεκριμένου μαθητή συνεχίστηκε και στο τρίτο εργαστήριο. Αντιμετωπίστηκε πάλι με τον ίδιο τρόπο και με μια σύντομη κατ'ιδίαν συζήτηση με την εμψυχώτρια.

Κοινές συμπεριφορές και αντιδράσεις των μαθητών σε όλα τα εργαστήρια.

Σε όλα σχεδόν τα εργαστήρια υπήρχε έλλειψη συγκέντρωσης και διάσπαση. Εκδηλώνονταν με ομιλίες. Ωστόσο, διαρκούσε κυρίως τα πρώτα λεπτά και έπειτα από μια μικρή καθιερωμένη συζήτηση, στην οποία οι μαθητές μιλούσαν με την εμψυχώτρια για τα νέα και τις εμπειρίες της σχολικής τους ημέρας, γινόταν εκτόνωση της έντασης και συγκεντρώνονταν αρκετά στη δραματική διαδικασία που ακολουθούσε.

Επιπροσθέτως, αναστάτωση παρουσιαζόταν και κατά τη διάρκεια κάποιων αφηγήσεων, όπου διακοπτόταν η ροή της ιστορίας με ομιλίες, αστεία ή σχόλια. Ωστόσο, αυτό δεν συνέβαινε πάντα. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές άκουγαν προσεκτικά, έκαναν εύστοχα σχόλια, παρατηρήσεις και επιθυμούσαν να συζητούν ότι τους έκανε εντύπωση ή δεν έμοιαζε με όσα είχαν μέχρι εκείνη τη στιγμή ακούσει.

Οι ομιλίες μεταξύ τους εκδηλώνονταν επίσης, τις στιγμές που δίνονταν οδηγίες για κάποια δραστηριότητα ή δραματική τεχνική. Αποτέλεσμα ήταν τα περισσότερα παιδιά να μην αντιλαμβάνονταν, τι πρέπει να κάνουν και να ξαναρωτούν. Έτσι δημιουργούταν οχλαγωγία και οι οδηγίες χρειαζόταν να δοθούν πάλι από την αρχή σε κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης αποπεράτωσης του ερωτηματολογίου, ήταν πολύ συνεργάσιμοι και έκαναν διευκρινιστικές ερωτήσεις και κάποιες που αφορούσαν μια συγκεκριμένη ερώτηση, που δεν την κατανοούσαν με τον τρόπο που ήταν διατυπωμένη.

Μέσα στο σύνολο υπήρχαν μαθητές, οι οποίοι ήταν πιο υπερκινητικοί και διασπαστικοί. Οπότε χρειάστηκε να εξηγηθεί από την εμψυχώτρια, ότι η φασαρία αυτή διασπά την ομάδα. Έκτοτε, έκαναν φιλότιμες προσπάθειες να σεβαστούν την ομάδα και να συγκεντρωθούν στα εργαστήρια.

Γενικά, η εστίαση και η προσοχή σε παιδιά που φαίνονταν πιο διασπαστικά, πιο αμέτοχα ή αποσυρμένα από άλλα, είχε θετικό αποτέλεσμα. Δημιούργησε μια μεγαλύτερη κινητοποίηση και διάθεση για συμμετοχή στη συνέχεια των εργαστηρίων.

Αντιδράσεις των μαθητών στις τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση

Όλες οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση ήταν πρωτόγνωρες για τους μαθητές. Κάτι καινούργιο που δεν είχαν ξαναζήσει. Οπότε, ήταν εξαιρετικά σημαντικό αυτή η πρώτη επαφή με το Δράμα στη Εκπαίδευση και τις τεχνικές του, να αποτελέσει μια ουσιαστική εμπειρία γι' αυτούς, η οποία θα διευρύνει τους ορίζοντές τους, θα ζωντανέψει τη φαντασία τους και θα κάνει την καρδιά τους να χτυπήσει λίγο πιο δυνατά.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης εβδομάδας γνωριμίας και εξοικείωσης με τη δραματική διαδικασία, η κίνηση των μαθητών στις δραστηριότητες έγινε πιο ελεύθερη. Σε κάθε δράση που περιείχε κίνηση, γινόταν προσπάθεια η εμπυχώτρια να βρίσκεται μέσα στο σύνολο και όχι αποκομμένη από αυτό και όταν χρειάζεται να ξεκινά πρώτη. Αυτό αποδείχτηκε εξαιρετικά βοηθητικό και χαλαρωτικό γι' αυτούς και τους βοήθησε να εκφράζονται σωματικά με λιγότερη συστολή.

Σπουδαίο ρόλο σε αυτό έπαιξε το γεγονός, ότι από την αρχή έγινε σαφές και ξεκάθαρο, ότι κανείς δε βρισκόταν εκεί για να βαθμολογήσει ή να κρίνει τους μαθητές. Η παρουσία της εμπυχώτριας στόχευε στο να κρατηθεί η συνοχή της ομάδας και σκοπός της ήταν να διαμεσολαβεί για να εμπλουτίσει την εμπειρία τους.

Στις δραματοποιήσεις των πρώτων εργαστηρίων οι μαθητές δίσταζαν να δανείσουν στο ρόλο το σώμα τους και τη φωνή τους. Όταν ανέβαιναν στη σκηνή με την ομάδα τους και ερχόταν η σειρά τους, συνήθως έκαναν στατική ανάγνωση του ρόλου τους, χωρίς να κινούν το σώμα τους, να αλλάζουν τη φωνή τους ή να εκμεταλλεύονται το σκηνικό χώρο. Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε σταδιακά. Στη συνέχεια, **οι** δραματοποιήσεις έγιναν η αγαπημένη τεχνική της ομάδας. Από το τρίτο εργαστήριο και έπειτα, έδειχναν να απολαμβάνουν το κομμάτι των ρόλων. Τους έδινε την ελευθερία, να πουν ότι θέλουν χωρίς να φοβούνται ότι θα λογοκριθούν, χρησιμοποιώντας τις περιπέτειες των ηρώων για μέσο. Συζητούσαν με λεπτομέρεια, για το πώς θα στήσουν κάθε σκηνή, έγραφαν ενδιαφέροντες και στοχευμένους διαλόγους, έφτιαχναν κοστούμια και καπέλα από τα υλικά που τους δίνονταν και χρησιμοποιούσαν τεχνικές όπως το χιούμορ για να βελτιώσουν τις σκηνές τους.

Στο κομμάτι των αφηγήσεων, πολλές φορές αποζητούσαν το ρεαλισμό μέσα στις ιστορίες που άκουγαν. Δεν δέχονταν εύκολα τον αλληγορικό χαρακτήρα των

παραμυθιών. Τους έγινε σαφές, ότι παρόλο που τα παραμύθια περιέχουν ορισμένες φορές μη ρεαλιστικά στοιχεία, ωστόσο στον πυρήνα τους κρύβουν μεγάλες αλήθειες, που αφορούν τη ζωή των ανθρώπων.

Συναισθηματική έκφραση των μαθητών

Στο τέταρτο και πέμπτο εργαστήριο, στο παιχνίδι με τα συναισθήματα, ελάχιστοι μαθητές κατάφεραν να αποτυπώσουν εκφραστικά ή φωνητικά ένα συναίσθημα. Παρόλο που το διασκέδασαν και επιθυμούσαν να έρθει η σειρά τους να παίξουν, όταν έφτανε η στιγμή, στην ανάγνωση του αντίστοιχου κειμένου, δίσταζαν και δεν τα κατάφερναν να αποδώσουν τα συναισθήματα που τους ζητούνταν. Μόνο δύο άτομα έφτασαν πιο κοντά στη ζητούμενη συναισθηματική εναλλαγή.

Ωστόσο, στο κομμάτι των δραματοποιήσεων, τα κατάφεραν σχεδόν όλοι να **αποδώσουν** το συναίσθημα που είχε ο ήρωας του πίνακά τους. Αποδείχθηκε πιο εύκολο για αυτούς να περιγράψουν τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα της ιστορίας τους μέσω του ρόλου, βγαίνοντας έτσι από τη δύσκολη θέση της άμεσης συναισθηματικής έκθεσης, δανείζοντας στον ήρωα τα συναισθηματικά τους βιώματα. Οι μαθητές ενεργοποίησαν τη φαντασία τους για να μιλήσουν, να σκεφτούν και να αισθανθούν σαν τα πρόσωπα των ιστοριών τους. Μίλησαν για την απόγνωση και τον πόνο του πολέμου, το άγχος της οικονομικής κρίσης, την αγάπη, τη συμπαράσταση, τη φιλία και τη χαρά. Έτσι, αφού αρχικά αναγνώρισαν τα συναισθήματα των ηρώων τους και δραματοποίησαν τις ιστορίες που έγραψαν, στη συνέχεια συζήτησαν με την ομάδα τον λόγο που πιστεύουν ότι «γέννησε» στους ηρώες τους αυτά τα συναισθήματα.

Γενικά στο χρονικό διάστημα που διήρκεσαν οι παρεμβάσεις, τα κορίτσια αποδείχθηκαν πιο εσωστρεφή και έδειξαν να δυσκολεύονται περισσότερο να εκφράσουν τη λύπη, τη χαρά ή τον ενθουσιασμό τους σε σύγκριση με τα αγόρια, τα οποία αποδείχθηκαν συναισθηματικά εκδηλωτικότερα σε όλη τη διάρκεια των εργαστηρίων.

Σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους

Στις δραστηριότητες και τις τεχνικές του Δράματος που απαιτούσαν χωρισμό σε πολλές μικρές ομάδες, όπως η τεχνική του συλλογικού ρόλου, οι περισσότεροι δεν ήταν ευχαριστημένοι με τα άτομα που συνυπήρχαν στην ομάδα τους. Δυσανασχετούσαν και ήθελαν να αλλάξουν ομάδα και να βρίσκονται με τα άτομα που κάνουν παρέα ή με τους φίλους τους. Το πρόβλημα αυτό, δεν ξεπεράστηκε ποτέ εντελώς. Ωστόσο, βελτιώθηκε

αρκετά. Έγινε προσπάθεια να κατανοήσουν, ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με άτομα που ποτέ δεν είχαν σκεφτεί ότι μπορούσαν να συνεργαστούν, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά εποικοδομητική για τον εμπλουτισμό των ιδεών τους, τη διεύρυνση του γνωστικού και κοινωνικού τους πεδίου και τη συνοχή της ομάδας.

Τελικά, παρά τις αρχικές αντιρρήσεις και τη δυσανασχέτηση, έδειχναν συνέπεια και ωριμότητα και στο μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων, συνεργάζονταν πολύ καλά με τα άτομα που έπρεπε να συνεργαστούν.

Μεταξύ των μαθητών που δε διατηρούσαν φιλικές σχέσεις υπήρχε ανταγωνισμός και έλλειψη υποστηρικτικότητας. Πολλές φορές, ακούγονταν σχολιασμοί ή εκδηλώνονταν ανταγωνιστικές διαθέσεις. Κάποιες φορές, οι ομάδες αλληλοκατηγορούνταν για κλοπή ιδεών. Έγινε προσπάθεια να τους γίνει σαφές, ότι είναι τιμητικό για μια ομάδα να εμπνέει μια άλλη. Και πως όλοι χρειάζονται ανατροφοδότηση για να δημιουργήσουν κάτι δικό τους.

Εντύπωση προκάλεσε ένα συγκεκριμένο περιστατικό σε μια δραματοποίηση, στην οποία κάποιο από τα αγόρια αυθόρμητα, θέλησε να πάρει τον πρωταγωνιστικό ρόλο μιας γυναίκας. Όταν ανέβηκε στη σκηνή με την ομάδα του, ακούστηκε ένα χλευαστικό σχόλιο από κάποιον συμμαθητή του. Παρά την άμεση παρέμβαση της εμπυχωτριάς, αμέσως εγκατέλειψε το ρόλο. Οι παραινέσεις, οι εξηγήσεις και η παρότρυνση της εμπυχωτριάς δεν το έπεισαν να συνεχίσει.

Αυτά τα στερεοτυπικά μοτίβα αποτυπώνονταν και στα σχέδιά τους στην τεχνική της ζωγραφικής. Όταν οι μαθητές καλούνταν να απεικονίσουν ένα μελλοντικό τους όνειρο, τα αγόρια σχεδίαζαν ταξίδια, χρήματα, αυτοκίνητα, σπίτια, γήπεδα και εισιτήρια αγώνων. Τα κορίτσια δέντρα, σύννεφα, καρδιές και ουράνια τόξα.

Εμπιστοσύνη και ομαδικότητα

Μετά τον πρώτο μήνα είχε οικοδομηθεί εν μέρει η συνοχή της ομάδας. Παρόλο που οι μαθητές γνωρίζονταν, στην πράξη αυτό αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο, διότι αποτελούσαν μια πολυάριθμη ομάδα. Αυτό εμπόδιζε αρκετά την αλληλεπίδρασή τους με όλα τα άτομα, την επιθυμητή ανταλλαγή ερεθισμάτων μεταξύ τους, καθώς και την πιο άμεση επικοινωνία τους. Όπως συμβαίνει σε κάθε μικρή ή μεγάλη κοινωνία, έτσι και στην τάξη, υπήρχαν πολλές μικρές ομάδες, που αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο να λειτουργήσουν σαν μια. Ωστόσο, έγινα μικρά αλλά σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση, που οφείλονται στην εστίαση που δόθηκε στη σπουδαιότητα της ομαδικότητας, αλλά και στην ενσυναίσθηση των μαθητών.

Στο αντίστοιχο εργαστήριο, που αφορούσε την εμπιστοσύνη, αλλά και στα παιχνίδια εμπιστοσύνης, οι μαθητές απέδειξαν ότι γνώριζαν πολύ καλά τη σημασία της και επέδειξαν τεράστια ωριμότητα, όταν κλήθηκαν να αφηθούν και να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον. Παρόλα αυτά, στην τεχνική του διαδρόμου συνείδησης, που έγινε προκειμένου να παρθεί κάποια καθοριστική απόφαση, που αφορούσε την πορεία του ήρωα της ιστορίας, τρία άτομα φάνηκαν να είναι περισσότερο επιφυλακτικά και δεν ήταν έτοιμά να ρισκάρουν, διαλέγοντας την ασφαλή οδό. Για παράδειγμα, αρχικά ανέφεραν ότι ο ήρωας δεν πρέπει να εμπιστευτεί την αλεπού, γιατί είναι σίγουρο ότι θα τον προδώσει και πρέπει να στηριχθεί μόνο στον εαυτό του. Μέχρι το τέλος του εργαστηρίου η ομάδα κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι είναι σπουδαίο να μπορούμε να στηριζόμαστε στους άλλους και να τους δίνουμε τη δυνατότητα να κερδίσουν την εμπιστοσύνη μας. Όσον αφορά την εμπιστοσύνη που αφορούσε τη σχέση της εμπυχωτριάς με τους μαθητές, από εβδομάδα σε εβδομάδα έγιναν αμοιβαίες προσπάθειες και κατακτήθηκε μεταξύ τους ένα μέρος της εμπιστοσύνης, που ενίσχυσε τη διάθεση των μαθητών για συμμετοχή.

Αυτοπεποίθηση των μαθητών

Από την αρχή έγινε μια προσπάθεια να γίνει κατανοητός από την εμπυχωτρία ο βαθμός, στον οποίο τα παιδιά πιστεύουν στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους. Άτυπα λοιπόν και μέσω της παρατήρησης διαπιστώθηκε, ότι υπάρχουν τρεις βαθμοί αυτοπεποίθησης στα παιδιά της τάξης : χαμηλός, μέτριος και υψηλός. Αυτό έγινε προκειμένου να εντοπιστούν οι περιπτώσεις παιδιών, που χρειάζονταν περισσότερη ενίσχυση και υποστήριξη. Τα περισσότερα παιδιά άνηκαν στο μέτριο επίπεδο και λιγότερα στα δυο άκρα. Οι μαθητές στην αρχή τολμούσαν λιγότερα πράγματα. Ειδικά στις κινητικές δραστηριότητες, αλλά και σε αυτές στις οποίες χρειαζόταν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, έδειχναν διστακτικότητα, την οποία εξέφραζαν κυρίως μέσα από τον φόβο του λάθους.

Έπειτα από αυτή τη διαπίστωση, δόθηκε μεγάλη έμφαση στη λέξη «λάθος». Προκειμένου τα παιδιά να αρχίζουν να τολμούν συλλογικά, αλλά και ατομικά, έπρεπε να τους γίνει σαφές, ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση και οι τεχνικές του δεν περιέχουν λάθη. Ότι είναι ένας ανοιχτός δρόμος με πολλαπλά μονοπάτια που δημιουργείται και διαμορφώνεται από τις επιλογές της ομάδας, τα διαφορετικά στοιχεία του χαρακτήρα του κάθε μαθητή, την έμπνευση και τη φαντασία του. Ότι κανείς δεν περισσεύει και όλοι μπορούν εξίσου να συμβάλλουν στη δραματική εξέλιξη και να επιδράσουν

καταλυτικά στην έκβαση του δράματος. Αυτή η άποψη συντείνει με αυτήν του Blanter (1995), ο οποίος αναφέρει ότι τα παιχνίδια ρόλων ενισχύουν την πεποίθηση ότι κάποιος αισθάνεται άνετα να είναι «λάθος».

Μέχρι και το τέταρτο εργαστήριο, πολλοί μαθητές δίσταζαν να εκφραστούν στις αναστοχαστικές δραστηριότητες ή να πάρουν πρωτοβουλίες στις δράσεις που καθόριζαν τις οριστικές αποφάσεις, που θα λάμβανε ο ήρωας της ιστορίας. Δεν έλεγαν εύκολα τη γνώμη τους και οι σωματικές τους κινήσεις μαρτυρούσαν εσωστρέφεια. Άλλοι μαθητές απαντούσαν απευθείας, ότι δεν μπορούσαν να κάνουν αυτό που τους ζητούνταν και τα παρατούσαν χωρίς να προσπαθήσουν. Χρειάζονταν περισσότερη ενθάρρυνση και επεξήγηση από την εμπυχωτρία, καθώς και παρότρυνση από την ομάδα τους, προκειμένου να αρχίσουν δειλά να λαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στη δράση.

Από το πέμπτο εργαστήριο και μετά άρχισαν να εμβαθύνουν στην άποψη, ότι λάθος δεν υφίσταται στη δραματική διαδικασία. Έτσι, άρχισαν σταδιακά να μπαίνουν οι βάσεις, ώστε οι μαθητές να νιώσουν πιο ελεύθεροι, να τολμούν και να προτείνουν πράγματα στην ομάδα ή να ενθαρρύνουν άλλα άτομα της ομάδας, ακόμα και να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους ή την διαφωνία τους με οτιδήποτε. Ωστόσο, παρόλο που έγιναν κάποια σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή, χρειαζόταν περισσότερος χρόνος, ώστε να κατακτηθεί πλήρως η εμπιστοσύνη στον εαυτό και τα αποτελέσματα να είναι πιο μόνιμα και εντυπωσιακά.

Ανησυχία-Άγχος των μαθητών

Τα παιδιά επειδή δυσκολεύονται να εντοπίσουν τις ανησυχίες τους εκφράζουν το άγχος τους με υπερκινητικότητα και ομιλίες. Έτσι συνέβη και με δύο συγκεκριμένα παιδιά στην τάξη, τα οποία παρουσίασαν στα τρία πρώτα εργαστήρια τρομερή υπερκινητικότητα διασπώντας άθελά του την προσοχή των υπολοίπων. Η εμπυχωτρία μετά από αλληπάλληλες παρεκκλίσεις και μετά από διαμαρτυρίες άλλων παιδιών, έθεσε στην ομάδα ως θέμα συζήτησης το πόσο σημαντικό είναι να βοηθάμε να διατηρηθεί η συγκέντρωση της ομάδας μας και πόσο πολύ εξαρτάται απ' όλους μας. Η ομάδα με αφορμή αυτό συζήτησε τρόπους και τεχνικές εντοπισμού των ανησυχιών, διαχείρισης αυτών και χαλάρωσης. Από το τέταρτο εργαστήριο και μετά από μια σύντομη κατ' ιδίαν συζήτηση με τον καθένα ξεχωριστά, οι συγκεκριμένοι μαθητές επέδειξαν μια συγκινητική προθυμία συγκέντρωσης και συμμετοχής.

Οι μαθητές στην τεχνική των γλυπτών μετέφρασαν τις ανησυχίες τους περισσότερο σαν φοβίες. Μόνο λίγοι κατανόησαν εξ αρχής το θέμα της δραστηριότητας. Χρειάστηκε να δοθούν περισσότερες οδηγίες και παραδείγματα. Κάποιοι μαθητές δημιούργησαν γλυπτά εστιάζοντας στο χιούμορ. Η ομάδα έφτασε στο συμπέρασμα, ότι το χιούμορ μπορεί να είναι ένα εξαιρετικό μέσο χαλάρωσης, όταν κάποιος βιώνει μια στιγμή ή μια περίοδο ανησυχίας. Το χιούμορ έδωσε τη δυνατότητα στην ομάδα, να αποκτήσει ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας, να γελά μαζί και να διασκεδάσει.

Όταν ρωτήθηκαν για τα σήματα ανησυχίας που τους δίνει το σώμα τους, χρειάζονταν περισσότερες διευκρινήσεις. Έπειτα, όλοι ήθελαν να πάρουν το λόγο και οι περισσότεροι ανέφεραν τα ιδρωμένα χέρια, το κοκκίνισμα του προσώπου ή τους γρήγορους καρδιακούς παλμούς. Μερικά από τα αγόρια επέμεναν, πως δεν ανησυχούν ποτέ και για τίποτα. Στο παιχνίδι της προθέρμανσης του πρώτου εργαστηρίου οι μαθητές δεν κατάφεραν να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και ακίνητοι, οπότε η εμπυχώτρια προχώρησε στις επόμενες δραστηριότητες. Ωστόσο, συνεργάστηκαν άπογα και ολοκλήρωσαν επιτυχώς το παιχνίδι προθέρμανσης του δεύτερου εργαστηρίου (παιχνίδι επίλυσης προβλήματος) με τα χαρτόνια, το οποίο απαιτούσε τη δημιουργία ενός ομαδικού σχεδίου δράσης.

Σχέση της εμπυχώτριας με τους μαθητές

Στην αρχή οι μαθητές ήταν πιο επιφυλακτικοί απέναντι στην εμπυχώτρια. Αμφισβητούσαν τις προθέσεις της, προέβαλαν άμυνες αρνούμενοι να είναι ολοκληρωτικά παρόντες στη δραματική διαδικασία, σωματικά και πνευματικά. Αστειεύονταν με τις δραματικές δραστηριότητες, υποτιμώντας τη σπουδαιότητά τους και τα οφέλη που τους δινόταν η ευκαιρία να αποκομίσουν από αυτές. Χρειάστηκε να γίνουν κάποιες συζητήσεις, προκειμένου να πειστούν να δουλέψουν πάνω σε αυτές τις δραστηριότητες. Η εμπυχώτρια έθετε κάθε εβδομάδα ένα μικρό στόχο, που αφορούσε την οικοδόμηση της σχέσης με τους μαθητές. Έτσι, σιγά σιγά δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης ανάμεσά τους.

Σταδιακά, καλλιεργήθηκε μια αμοιβαία εκτίμηση, ενσυναίσθηση, κατανόηση και συμπάθεια μεταξύ της ομάδας και της εμπυχώτριας, τα οποία διήρκησαν σε όλα τα εργαστήρια. Αποδείχθηκαν ευεργετικά τις στιγμές που δημιουργείτο μια δυσκολία, διότι υπήρχε καλή πρόθεση και από τις δυο πλευρές να αντιμετωπιστεί άμεσα.

Δημιουργήθηκε μάλιστα και ένα εσωτερικό αστέιο, το οποίο λεγόταν σε κάθε συνάντηση και καθιερώθηκε σα χαιρετισμός και καλωσόρισμα μεταξύ της ομάδας κάθε φορά που συναντιόταν.

Ελευθερία γνώμης και έκφρασης

Η ικανότητα ελευθερίας έκφρασης των μαθητών οικοδομήθηκε παράλληλα με την αυτοπεποίθησή τους, αφού είναι δύο έννοιες στενά συνυφασμένες και αλληλένδετες.

Παρόλο που στην αρχή εκφράζονταν λιγότερο και δυσκολεύονταν να στηρίξουν τη γνώμη τους ανοιχτά στην ομάδα, από το τέταρτο εργαστήριο και έπειτα οι μαθητές διατύπωναν πιο εύκολα απορίες ή διαφωνίες και πολλές φορές οι παρατηρήσεις τους βοήθησαν την εμψυχώτρια, να βελτιώσει την ποιότητα της βιωματικής εμπειρίας. Περίπου στη μέση των συναντήσεων εκφράζονταν πιο ελεύθερα απ'ότι στην αρχή και συνέβαλαν αρκετά στη διαμόρφωση της πορείας, που θα ακολουθούσε κάθε εργαστήριο.

Στο αντίστοιχο εργαστήριο, που αφορούσε την ελευθερία της γνώμης στην τεχνική που αφορούσε την απόφαση της αποκάλυψης ή όχι της αλήθειας στο βασιλιά, οι μαθητές δημιουργώντας ένα κύκλο μίλησαν ο καθένας ξεχωριστά λέγοντας τη γνώμη του και έπειτα αποφάσισαν ομαδικά να ψηφίσουν, ώστε να παρθεί η απόφαση πλειοψηφικά.

Ως το τέλος των εργαστηρίων, μέσα από τη βιωματική εμπειρία του Δράματος στην Εκπαίδευση, η ομάδα είχε καταφέρει να λάβει πολλά ερεθίσματα, τα οποία ενδυνάμωσαν λίγο περισσότερο τον ψυχισμό των ατόμων της. Επίσης, εξάσκησαν τη θεατρική τους έκφραση, ενίσχυσαν τη φαντασία τους, και αφύπνισαν την αξιακή τους συνείδηση. Με αφορμή το θέατρο και με τη συνδρομή των ιστοριών των ηρώων, οι μαθητές έκαναν σημαντικά βήματα προς την κατάκτηση της εμπιστοσύνης και της ομαδικότητας.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων

Η παραπάνω έρευνα έγινε με σκοπό την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών μέσα από την υλοποίηση ενός προγράμματος εργαστηρίων, που είχε ως βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Όπως εξακριβώθηκε από την ανάλυση του ποσοτικού εργαλείου, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών δεν ήταν στατιστικά σημαντική, έπειτα από την εφαρμογή και υλοποίηση του προγράμματος παρέμβασης. Αυτό σημαίνει, ότι απορρίφθηκε η κύρια υπόθεση. Ωστόσο, ήταν μεγαλύτερη από αυτή που παρουσίασε η ομάδα ελέγχου.

Επομένως, δεν επιβεβαιώνονται οι έρευνες των Arieli (2007) και του Wright (2006) κ.α., οι οποίες αναφέρουν ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση, όπως τα παιχνίδια ρόλων, ενισχύουν το θετικό αυτοσυναίσθημα των παιδιών, κραταιά παράγοντα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και προωθούν τη συναισθηματική τους εξέλιξη.

Ακόμα, δεν επαληθεύτηκε η έρευνα των Folostina et.al. (2015), η οποία αναφέρει ότι μετά από την εφαρμογή τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση σε έξι παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ρουμανία, παρατηρήθηκε αύξηση της αυτοπεποίθησης και μείωση της καταστροφικής συμπεριφοράς.

Ακόμα, δεν υπήρξε ταύτιση με τις θεωρίες των Way (1967) και Jackson (1993) οι οποίες αναφέρουν, ότι οι αυτοσχεδιαστικές μορφές θεάτρου έχουν μεγάλη επίδραση στην ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Επίσης, δεν επιβεβαιώθηκε η θεωρία του Bandura (1977), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι διεργασίες του Δράματος στην Εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένες με την αλλαγή της συμπεριφοράς με βάση την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό αλλά και τους άλλους.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθούν πιθανές αιτίες για την εύρεση αυτών των αποτελεσμάτων, οι οποίες μπορεί να είναι το μικρό ή μη αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ακόμα, ο περιορισμένος χρόνος διάρκειας των παρεμβάσεων. Τέτοια εγχειρήματα απαιτούν μια χρονική συνέχεια στη ροή των παρεμβάσεων τουλάχιστον έξι μηνών, προκειμένου να αρχίσουν να διαφαίνονται θεαματικές αλλαγές στην ψυχοσύνθεση των παιδιών. Επίσης, όπως διαφάνηκε στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αλλά και των ποιοτικών δεδομένων, δεν υπήρχαν πολλαπλές ακραίες τιμές κατά τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας της πειραματικής ομάδας, πριν τις παρεμβάσεις. Η πλειοψηφία των παιδιών, όπως μετρήθηκε από το ποσοτικό εργαλείο, βρίσκονταν περίπου σε ένα μέσο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Επομένως, οι ελάχιστες ακραίες τιμές δεν είχαν την ισχύ να μεταβάλλουν το αποτέλεσμα του συνολικού μέσου όρου της ψυχικής ανθεκτικότητας της τάξης.

4.2 Συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων

Λαμβάνοντας υπόψη και τα ποσοτικά αποτελέσματα, στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί συζήτηση βασισμένη στην ανάλυση των ευρημάτων της συμμετοχικής παρατήρησης. Τα ποιοτικά δεδομένα επαληθεύουν τη θετική επίδραση των τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση συμβάλλουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών, η παρατήρηση έδειξε, ότι βελτιώθηκαν αρκετά οι συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών. Η σχέση της συναισθηματικής έκφρασης με τις τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση έχει αποδειχθεί και σε άλλες έρευνες, όπως η έρευνα των Joronen, Hakamies και AstedtKurki (2011), οι οποίοι αναφέρουν ότι σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών στη Φιλανδία κατά το σχολικό έτος 2007-2008, τα παιδιά παρουσίασαν βελτιωμένη συναισθηματική έκφραση και κατανόηση των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τους ίδιους, η συναισθηματική ευμάρεια αποτελεί δείκτη της ψυχικής υγείας και προστατεύει τα παιδιά από τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Πιο αναλυτικά, θεωρούν ότι η συναισθηματική μάθηση είναι η διεργασία μέσω της οποίας τα παιδιά αποκτούν γνώσεις για να διαχειρίζονται σωστά τα συναισθήματά τους και να αποκτούν ενσυναίσθηση και φροντίδα για τα συναισθήματα των γύρω τους. Το Δράμα στην Εκπαίδευση είναι ένα κατάλληλο φυσικό μέσο για τη βελτίωση της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης για τα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού καταγίνεται με θέματα και θέτει στο επίκεντρο προβληματισμούς που βελτιώνουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Διευκολύνει τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών και καλλιεργεί την αυτογνωσία και τη θετική διαχείριση των συγκρούσεων.

Ακόμα, μια έρευνα που επιβεβαιώνει τη σχέση της συναισθηματικής έκφρασης με τις τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση, είναι αυτή των Moneta και Rousseau (2008). Οι ερευνητές αναφέρουν, πως το Δράμα στην Εκπαίδευση φάνηκε να συνέβαλε στη συναισθηματική έκφραση και συνειδητοποίηση 20 εφήβων μεταναστών (13-16 ετών) και να ενθάρρυνε τη συλλογική ρύθμιση των συναισθημάτων τους.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση συμβάλλουν στην ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος των παιδιών, η παρατήρηση έδειξε, ότι υπήρξε βελτίωση στην εικόνα που είχαν τα παιδιά για τον εαυτό και τις ικανότητές τους. Ο Toivanen (2002) αναφέρει, ότι μετά από εφαρμογή τεχνικών

Δράματος στην Εκπαίδευση σε παιδιά σχολικής ηλικίας, διαφάνηκε αύξηση της αυτοπεποίθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτογνωσίας. Ακόμα, ο Wagner (1988) σε μια ποιοτική ανασκόπηση αρκετών μελετών, όπως αυτές των Clore και Jeffery 1972· DeCourcy-Wernette 1977· Garner 1972· Johnson 1975, τόνισε τη θετική επίδραση του Δράματος στην Εκπαίδευση σε δεξιότητες, που έχουν σχέση με την ανάπτυξη της γλώσσας, όπως η αυτοεκτίμηση και η αυτοπραγμάτωση.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση ενισχύουν την εμπιστοσύνη των παιδιών προς τον εαυτό τους και τους γύρω τους, η παρατήρηση έδειξε, ότι υπήρχε αρκετή βελτίωση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά έδειχναν εμπιστοσύνη τους άλλους αλλά και τον εαυτό τους. Μια σχετική έρευνα, όπως αυτή του Abdulhak Halim Ula (2008) σε ένα δημοτικό σχολείο στο επαρχιακό κέντρο της πόλης Erzurum στην Τουρκία, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους 2006-2007, αναφέρει ότι σε μαθήματα διδασκαλίας μητρικής γλώσσας, που χρησιμοποιήθηκαν δημιουργικές δραματικές δραστηριότητες, παρουσιάστηκαν θεαματικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, όπως είναι η εμπιστοσύνη και η αυτο-εμπιστοσύνη. Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη έρευνα αναφέρεται, ότι η ομιλία δεν αφορά μόνο τα λόγια αλλά και τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις έννοιες. Αν λάβουμε υπόψη και την άποψη του Widdows (1996: 75), ο οποίος αναφέρει ότι *«Η εμπιστοσύνη είναι μια ψυχολογική κατάσταση του ατόμου που περιλαμβάνει ένα αίσθημα ευημερίας για τον εαυτό του και συνδέεται στενά με την αυτοεκτίμηση»* προκύπτει σύνδεση του αυτοσυναισθήματος με την εμπιστοσύνη. Άρα, η βελτίωση του αυτοσυναισθήματος των παιδιών συνεπάγεται και τη βελτίωση της εμπιστοσύνης τους.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση βοηθούν τα παιδιά, να διαχειριστούν το άγχος τους και την ανησυχία τους και να βελτιώσουν τη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων, η παρατήρηση έδειξε, ότι υπήρχε αρκετή βελτίωση στον τρόπο που τα παιδιά έμαθαν να διαχειρίζονται τις ανησυχίες τους και να επιλύουν προβλήματα. Μια σχετική έρευνα είναι αυτή του Widdows (1991), η οποία έγινε σε εφήβους και αναφέρει ότι το Δράμα στην Εκπαίδευση επέδρασε θετικά στο άγχος και την ανησυχία τους. Όπως αναφέρει ο Widdows (1996 :77) *«Το Δράμα δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να διατηρήσουν μια κατάσταση «σχέσης ελέγχου» και ως εκ τούτου διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στην τροποποίηση των συμπεριφορών των μαθητών, την επίλυση των διλημμάτων τους και την αύξηση των επιλογών τους.»* Ακόμη, μια έρευνα είναι αυτή του Ozcan Palavan (2017), η οποία διεξήχθη με 34 μαθητές δημοτικού και

έδειξε, ότι οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και η αυτοπεποίθηση των μαθητών βελτιώθηκε μέσα από τη χρήση δραματικών τεχνικών.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι οι τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση βοηθούν στη πρόοδο και εξέλιξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, η παρατήρηση έχει τρία σκέλη: Όσον αφορά την ικανότητα των παιδιών να εκφράζουν τη γνώμη τους ελευθερά, παρουσιάστηκε σημαντική σταδιακή βελτίωση κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Όσον αφορά τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, δεν παρουσιάστηκε κάποια θεαματική βελτίωση. Όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών με την εμψυχώτρια, παρατηρήθηκε μια σημαντική βελτίωση από εργαστήριο σε εργαστήριο. Η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με τη χρήση δραματικών τεχνικών αναφέρεται και στην έρευνα των Korukcu & Ersan & Aral (2015), όπου μελετήθηκαν 68 μαθητές πρώτης τάξης γυμνασίου στο πρόγραμμα Child Development στο Επαγγελματικό Γυμνάσιο Emet, το Πανεπιστήμιο Dumlupinar και το Επαγγελματικό Λύκειο Υπηρεσιών υγείας στο Πανεπιστήμιο Pamukkale, όπου εφαρμόστηκε πρόγραμμα δράματος για 13 εβδομάδες. Εκεί διαπιστώθηκε, ότι υπήρξε σημαντική διαφορά κοινωνικών ικανοτήτων (συναισθηματική ευαισθησία και έλεγχος, κοινωνική έκφραση και έλεγχος, κοινωνική ευαισθησία κτλ) της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και ότι η δραματική εκπαίδευση ήταν αποτελεσματική στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Ακόμα, μια έρευνα που αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες παιδιών είναι αυτή της Salcedo (2017), η οποία αναφέρει τη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών. Μια ακόμα έρευνα, που επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση του Δράματος στην Εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες, είναι αυτή των Cetingoz και Gunhan (2012) σε 19 παιδιά ηλικίας 6 ετών ενός δημοτικού σχολείου στο Buca της Σμύρνης, κατά το εαρινό εξάμηνο 2008-2009. Τέλος, η έρευνα των Malm & Löfgren (2007), η οποία αναφέρει πως η εφαρμογή δραματικών παρεμβάσεων, μέσα από τη χρήση του προγράμματος DRACON (DRAMA for CONflict management), σε εφήβους 13-15 ετών είχε θεαματικά αποτελέσματα στη διευκόλυνση της διαχείρισης συγκρούσεων, μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες συγκρούσεων των συμμετεχόντων, αυξάνοντάς τους έτσι την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και την ατομική ενδυνάμωση.

4.3 Συμπεράσματα

Η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, η οποία αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος, είναι η ικανότητα τους να παραμένουν λειτουργικά, όταν βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις ή συνθήκες υψηλού κινδύνου. Είναι μια σειρά εγγενών ή επίκτητων δεξιοτήτων, η σπουδαιότητα των οποίων έγκειται στην ψυχική ενδυνάμωση και στην προφύλαξη των παιδιών από την ψυχική τρωτότητα και το άγχος. Αυτό καθιστά την ενίσχυσή της αναγκαία, ειδικά μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να επιτευχθεί η ψυχοκοινωνική και συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών.

Στα πλαίσια αναζήτησης τρόπων ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας συγκαταλέγεται και η συμβολή των τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια βιωματική διαδικασία, η οποία συμβάλλει στο μετασχηματισμό της προσωπικότητας των παιδιών, οδηγώντας τα στη μάθηση. Διευκολύνει τα παιδιά που έχουν επικοινωνιακές δυσχέρειες, να απαλλαγούν από το κοινωνικό άγχος (Ergin, 1995). Μέσω των εμπειριών που τους προσφέρει, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και στην εμπιστοσύνη τους στους άλλους και τον εαυτό τους. Επιπροσθέτως, παρέχει την καλλιέργεια των γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και αντιληπτικών δεξιοτήτων τους. Είναι μια αποτελεσματική μέθοδος ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η κατανόηση του εαυτού, η επίλυση προβλημάτων και η εύρεση λύσεων στα προβλήματα αυτά. Είναι ένας τρόπος μελέτης των εμπειριών των συγκρούσεων και της διαχείρισής τους. *«Το δράμα ως τρόπος γνώσης ενθαρρύνει και γιορτάζει τη ζωντανή και φανταστική εμπειρία, τα συναισθήματα, τη διαίσθηση και τη δημιουργικότητα στις διάφορες μορφές εκπροσώπησής τους και αναγνωρίζει και δημιουργεί το νόημα αυτών των εμπειριών»* (Wright & Rasmussen, 2001: 219).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί θετικά και να βελτιωθεί από όλους αυτούς τους παράγοντες. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που τα παιδιά αντιμετωπίζουν αντιξοότητες στη ζωή τους και βρίσκονται σε περιόδους έντονης ανησυχίας, μπορούν μέσα από τη διαδικασία της δραματικής μαθησιακής εμπειρίας να εφοδιαστούν με τα απαραίτητα εργαλεία, που τους χρειάζονται για να ισχυροποιήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να προστατεύσουν τον εαυτό τους και να τον ηρεμήσουν σε κρίσιμες στιγμές. *«Σε καταστάσεις κρίσεις τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να μοιράζονται τις σκέψεις τους και τις ανησυχίες τους και να λαμβάνουν έναν πρακτικό εξορθολογισμό ώστε να καθίστανται περισσότερο ανθεκτικά»* (Smilan, 2009: 384).

Στην έρευνα αυτή, δε διαπιστώθηκε από τα ερωτηματολόγια βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών μετά από τις παρεμβάσεις, στις οποίες εφαρμόστηκαν τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση. Ωστόσο, η σύγκριση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας με αυτά της ομάδας ελέγχου, μαρτυρά μια μικρή μεταβολή των τιμών της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, τα οποία δεν παρουσίασαν κάποια μεταβολή στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων.

Η έρευνα της μεταβολής της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών πραγματοποιήθηκε στην περίπτωση των ποσοτικών δεδομένων με τη μέτρηση της συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην περίπτωση των ποιοτικών δεδομένων αναλύθηκαν ξεχωριστά οι επιμέρους παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας οι οποίοι αναδύθηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και από τις ερευνητικές υποθέσεις. Τα αποτελέσματα των δύο μεθόδων συμφωνούν σε κάποιο βαθμό, δεν ταυτίζονται όμως απόλυτα. Η ασυμφωνία αυτή, οφείλεται στο γεγονός, ότι στα ερωτηματολόγια οι απαντήσεις ίσως δεν ήταν τόσο αντικειμενικές ή δόθηκαν βιαστικά. Ωστόσο, στην παρατήρηση στην οποία συλλέγονταν απευθείας τα δεδομένα και παρατηρούνταν επί τόπου οι αντιδράσεις των παιδιών, υπήρχε η δυνατότητα να ανιχνευθεί αναλυτικότερα και πιο αποτελεσματικά ο βαθμός στον οποίο βελτιώθηκαν οι παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εξήχθη το συμπέρασμα, ότι οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας, που αναλύθηκαν παρουσίασαν βελτίωση. Η χρήση των τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση είχε μια θετική επιρροή στις ατομικές, κοινωνικές και ψυχικές δεξιότητες των παιδιών, αφού ενίσχυσε την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους αλλά και την ομάδα, ανέπτυξε την ικανότητα της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ευαισθησίας και έκφρασης, ενδυνάμωσε την αυτοαπότελεσματικότητά τους και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, καλλιέργησε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης άγχους. Στοιχεία που να μαρτυρούν βιώματα ενδοοικογενειακής βίας στα παιδιά δεν ανιχνεύθηκαν.

Η ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών είναι απαραίτητη και θα πρέπει να αποτελεί κύρια μέριμνα του εκπαιδευτικού συστήματος έστω και προληπτικά. Το σχολικό περιβάλλον και η τάξη, θα πρέπει να αποτελούν ένα προστατευτικό πεδίο γνώσεων αλλά και συναισθηματικής και ηθικής διεξόδου, στο οποίο τα παιδιά να μπορούν να ανατρέξουν για να αναζητήσουν λύσεις, αλλά και να αυτοπροσδιορίζονται μέσα σε αυτό. Να μελετούν τον εαυτό τους και να τον παρατηρούν, να κατακτούν αυτογνωσία

και αυτεπίγνωση. Ακόμα, να συναντούν πρόσφορο έδαφος, ώστε να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς φόβο τους προβληματισμούς τους. Να μιλούν απενοχοποιημένα για τα συναισθήματά τους. Να νιώθουν εμπιστοσύνη μέσα από το συλλογικό και συνεργατικό πνεύμα της ομάδας. Να δημιουργούν θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις. Να αισθανθούν ότι «ανήκουν» και είναι αναπόσπαστο κομμάτι ενός συνεκτικού μηχανισμού.

Άλλωστε, αυτά που διδάσκονται τα παιδιά κατά τη χρονική διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, είναι αυτά που σαν «αποσκευές» παίρνουν μαζί τους στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή τους. Όταν το σχολείο καταφέρει να γοητεύσει τα παιδιά διαμέσου της δραματικής διαδικασίας ως τρόπο γνώσης, τότε η εκπαίδευση θα γίνει πιο σπουδαία και ενδιαφέρουσα για αυτά (Wright, & Rasmussen, 2001).

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη τη σπουδαία επίδραση των τεχνικών του Δράματος στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, έτσι όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα έρευνα, αλλά και σε πολλές άλλες έρευνες ανά τον κόσμο, προτείνεται η ένταξή τους στο πρόγραμμα σπουδών των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.4 Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με μικρό δείγμα (διαθέσιμο δείγμα ή βολικό), εξαιτίας των χρονοβόρων και γραφειοκρατικών διαδικασιών, που χρειάζονταν προκειμένου να δοθεί η απαραίτητη άδεια από το Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο για την πραγματοποίηση της έρευνας και για την αποδοχή και εισαγωγή του ερευνητή σε σχολικές μονάδες. Το συγκεκριμένο δείγμα αποτέλεσε τη μόνη διαθέσιμη επιλογή για έρευνα. Εξαιτίας του μικρού δείγματος της έρευνας δεν επιτρέπεται τη γενίκευση των συμπερασμάτων για όλα τα παιδιά που φοιτούν στην Στ' τάξη (11 ετών).

Επιπροσθέτως, η φύση της έρευνας δεν έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστωθεί, αν τα αποτελέσματα αυτά θα διατηρηθούν και θα προαχθούν σε βάθος χρόνου.

Παράλληλα, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η χρονική διάρκεια των εργαστηρίων ήταν μικρή, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να εντρυφίσουν πιο ουσιαστικά στις τεχνικές του Δράματος στην Εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, ο περιοσμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας, δεν επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων, που θα «φώτιζαν» και άλλες διαστάσεις του συγκεκριμένου θέματος. Διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα, ότι απαιτείται

τουλάχιστον εξαμηνιαία εφαρμογή των συγκεκριμένων εργαστηρίων, προκειμένου να εξαχθούν πιο πολυδιάστατα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Δίνεται χώρος λοιπόν και σε άλλες έρευνες, που θα κάνουν χρήση μεγαλύτερου δείγματος και θα εφαρμόσουν ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, το οποίο θα καλύψει χρονικά τουλάχιστον το μισό της σχολικής χρονιάς. Επίσης, έρευνες που θα πραγματοποιηθούν επανειλημμένες μετρήσεις των ερευνητικών δεδομένων και θα χρησιμοποιήσουν επικουρικά και άλλα ποιοτικά εργαλεία, όπως οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους φροντιστές τους ή και τους δασκάλους τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελακοπούλου, Χ. (2015). *Η αυτοεκτίμηση στην εκπαίδευση. Μία φιλοσοφική προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Κοινωνική θεωρία, πολιτική και πρακτικές στην εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκιωνάκης, Ν. (2007). Το παιδί ως αντικείμενο προστασίας ή υποκείμενο δικαιωμάτων. «*Επιστήμη Κοινωνία: Ειδικές Μορφωτικές Εκδηλώσεις*». Κοινωνία και υγεία, Τομ. VI, 184,185,186, (σσ. 183-193), Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Τεκμηρίωσης.
- Γλυνιαδάκη, Κ. & Κυριαζή, Α. & Μουρτζάκη, Μ. (2018). *Η ενδοοικογενειακή βία κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Η οπτική των επαγγελματιών και προτάσεις βελτίωσης των εφαρμοζόμενων πολιτικών*. Αθήνα: Actionaid.
- Εμβαλωτής, Α. & Κατσης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. Στο Η. Νεράντζης & Ι. Σιανούδης, (Επιμ.), *Ε-περιοδικό επιστήμης και τεχνολογίας*. Τεύχος 2, Τόμος 9, 114, (σσ. 113-120). Αθήνα.
- Ζαρίφης, Γ. & Χατζηδήμου, Δ. & Μαυροσκούφης, Δ. (2012). *Το θέατρο στην επιμόρφωση των φιλολόγων καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακός Κύκλος Σπουδών, Κλάδος Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κεδράκα, Κ. (2008) *Μεθοδολογία Παρατήρησης*, <https://www.academia.edu/10227054/%C9%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82> (Τελευταία πρόσβαση 29/3/2019).
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

- Κωστή, Α.** (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κωστοπούλου, Α.** (2012). Το εκπαιδευτικό δράμα στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων του ανθολογίου Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού. Διημερίδα, «Ζητήματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας» 2, (σ.σ. 1-24), Κομοτηνή, Τμήμα Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξείνιων Χωρών σε συνεργασία με τους συλλόγους εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ροδόπης, Έβρου και Ξάνθης και το Σύνδεσμος Φιλολόγων Ν. Έβρου.
- Λενακάκης, Α.** (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σ.σ. 58-77). Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λυδάκη, Α.** (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μάρκος, Α.** (2012). *Οδηγός ανάλυσης, αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το spss*. Σημειώσεις. Μάθημα: πολυμεταβλητή στατιστική ανάλυση. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Ματσάγγουρας, Η.** (2006). *Η σχολική τάξη : θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσόπουλος, Α., & Γκαβογιαννάκη, Μ.** (2015). Ένα εμπόδιο μια ευκαιρία. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας για νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Εισαγωγικό εγχειρίδιο εκπαιδευτικού. *Μονάδα σχολικής ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης*, 17, 18, 19, 34, 35 (σ.σ. 1-86) Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπατσίδης, Α.** (2014). *Στατιστική ανάλυση δεδομένων με το s.p.s.s. Διδακτικές σημειώσεις*. Τομέας πιθανοτήτων, στατιστικής και επιχειρησιακής έρευνας. Τμήμα μαθηματικών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νάκου, Ε.** (2017). *Η συμβολή της δραματικής τέχνης στη μείωση του σχολικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 10 ετών: Μελέτη περίπτωσης σε δημοτικό σχολείο της Αττικής*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Νεάρχου, Φ.** (2013). *Ανθεκτικότητα ατόμων με εμπειρίες συναισθηματικής κακοποίησης/παραμέλησης στο σχολικό πλαίσιο: σύγχρονη και αναδρομική*

- διευκρίνιση επιβαρυντικών και προστατευτικών παραγόντων. Διδακτορική διατριβή, Τομέας Σχολικής Εξελικτικής, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο σχολείο. Πρόγραμμα σπουδών σχολική και κοινωνική ζωή. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.
- Παπαγεωργίου, Γ. (χ.χ.) Ποσοτική έρευνα, http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/MicrosoftWordPapageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH_1.pdf (Τελευταία πρόσβαση 27/3/2019).
- Παπαϊωάννου, Θ. (2016). *Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθεάτρου*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Σχολή επιστημών του ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες*. Διδακτορική διατριβή, Τομέας ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Περδικάρη, Σ. (2007). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Πέτκογλου, Φ. (2016). *Η ενδοοικογενειακή βία ως κοινωνικό φαινόμενο, τα αίτια και η αντιμετώπισή της*. Διπλωματική εργασία, Νομική Σχολή, Τομέας Ιστορίας, Φιλοσοφίας και Κοινωνιολογίας του Δικαίου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σαββίδης, Κ. (2013). *Πρόληψη της ενδοοικογενειακής βίας - παιδιά μάρτυρες βίας*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα κοινωνιολογίας, Τομέας Εγκληματολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

- Σταυρουλάκη, Ε. (2001). *Το δραματικό παιχνίδι και το υπερκινητικό παιδί*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλοσοφικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χαλκιάς, Μ. & Μανωλέσσου, Α. & Λάλλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το ibm spss statistics*. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράματα και βοηθήματα. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Χατζησπύρου, Θ. (2011-2012). *Ενδοοικογενειακή βία και ποινική διαμεσολάβηση. Θεωρητική μελέτη με έμφαση στη βία μεταξύ συζύγων/συντρόφων και εμπειρική έρευνα υποθέσεων ποινικής διαμεσολάβησης στην εισαγγελία πρωτοδικών Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική εργασία, Σχολή νομικών, οικονομικών και πολιτικών επιστημών, Τμήμα νομικής, Τομέας ποινικών και εγκληματολογικών επιστημών, Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία. Ειδικό τεύχος: Θέματα ανάπτυξης παιδιού και εφήβου*, 18(4), 503-524.
- Ψύλλου, Α. (2014). «Τα φιλαράκια». *Σχεδιασμός, κατασκευή, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Adigüzel, O. H. (2008). Το παρελθόν και το παρόν του εκπαιδευτικού δράματος στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα: ζητήματα και προκλήσεις. Μέρος β προσεγγίσεις εκπαιδευτικού δράματος και θεατρικού παιχνιδιού. Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. 86 (σ.σ. 83-152). Στο Ν. Γκόβας, (Επιμ.). *δη διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Abdulhak, H. U. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.
- Afifi, T. O., & MacMillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: a review of protective factors. *La Revue Canadienne de Psychiatrie*, 56(5), 266-272.
- Alaniz, M. L., Cumin, R. S., & Parker, R. N. (1998). Immigrants and violence: the importance of neighborhood context. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20(2), 155-174.
- Alvord, M. K. & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: a proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238-245.
- Anthony, E. K. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32(1), 6-17.
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching*. **Doctoral dissertation**, curriculum & instruction college of education. Kansas State University.
- Aubusson, P., Fogwill, S., Barr, R., & Perkovic, L. (1997). What happens when students do simulation-role-play in science? *Research in Science Education*, 27(4), 565-579.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 341-352.
- Bernard, M.E. (2004). The you can do it! Early childhood education program: a social-emotional learning curriculum (ages 4-6). Oakleigh, VIC (AUS): Australian

- Scholarships Group; Laguna Beach, CA (USA): You Can Do It! Education, Priors lee, Time Marque: Telford (ENG): **Time Marque**.
- Blanter, A.** (1995). Drama in education as mental hygiene: a child psychiatrist's perspective. *Youth Theatre Journal*, 9(1), 92-96.
- Bolger, K. E., Patterson, C. L., & Kupersmidt, J. B.** (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69(4), 1171-1197.
- Bolton, G.** (1998). *Acting in classroom drama: a critical analysis*. Birmingham: Trentham Books.
- Branden, N.** (1969). *The psychology of self-esteem a revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco, CA: **Jossey-Bass**.
- Brooks, R. B.** (1992). Self-esteem during the school years. Its normal development and hazardous decline. *Pediatric Clinics of North America*, 39(3), 537- 550.
- Brooks, R., & Goldstein, S.** (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114-126.
- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J.** (1999). *Involvement in the arts and human development: general involvement and intensive involvement in music and theatre arts*. The Imagination Project at UCLA Graduate School of Education & Information Studies.
- Cahill, H.** (2002). Teaching for community: empowerment through drama. *Melbourn Studies in Education*, 43(2), 12-15.
- Cetingoz, D., & Gunhan, C.B.** (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 41(2), 54-66.
- Clore, G. L., & Jeffery, K. M.** (1972). Emotional role playing, attitude change, and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(1), 105-111.
- Conard, F., & Asher, J.W.** (2000). Self-concept and self-Esteem through drama: a meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 78-84.
- Cook, H. C.** (1917). *The play way: An essay in educational method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Coopersmith, S.** (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

- Courtney, R. (1974). *Play, drama & thought: the intellectual background to dramatic education*. Drama Books Specialist/Publishers. New York.
- Davis, D. (2002). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σσ.29-34). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Davydov, D. M. & Stewart, R. & Ritchie, K. & Chaudieu, I. (2010). Resilience and mental health. *Clinical Psychology Review*, 30(5), 479–495.
- De Courcsey-Wernette, E. E. (1977). *Defining, implementing, and assessing the effects of human focus drama on children in two settings - drama workshops and a social studies class*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- Dogru, M. & Yilmaz, T. T. & Kalay, A. & Gencosman, T. (2010). Effect of creative drama method in science and technology course on the attitudes of primary school fifth grade students towards the course and on their achievements. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(2), 133-144.
- Ergin, A. (1995). *Educational Technology Communications*, Ankara: Pegem Publishing
- Evans, S. E., Davies, C., & DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 13(2), 131-140.
- Fielding, N.G., & Fielding, J.L. (1986). *Linking data*. London: Sage.
- Folostina, R. & Tudorache, L. & Michel, T. & Erzsebet, B. & Agheana, V. & Hocaoglu, H. (2015). Using play and drama in developing resilience in children at risk. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 2362 – 2368.
- Freeman, D.G, Sullivan, K., Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No. 4* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garner, C. R. (1972). *Effects of a simulation learning game on student attitudes and on the learning of factual information*. Unpublished doctoral dissertation, New Mexico State University.

- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: the protective value of positive school and spare time experiences. *Children & Society*, *14*(11), 37-47.
- Goldstein, S., & Brooks, R.B. (2006). *Handbook of resilience in children*. New York: Springer Sciences & Business media, inc.
- Government of Ireland (1999). *Drama. arts education. Stationery office. National council for curriculum and assessment*. Dublin: Education and science.
- Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Howell, K. H., Girz, L. (2009). Factors discriminating among profiles of resilience and psychopathology in children exposed to intimate partner violence (IPV). *Child Abuse & Neglect*, *33*(9), 648-660.
- Grover, S. (2005). Advocacy by children as a casual factor in promoting resilience. *Childhood*, *12*(4) 527–538.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Holt, S., & Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: a review of the literature. *Child Abuse & Neglect: The international journal*, *32*(8), 797–810.
- Howell, K. (2011). Resilience and psychopathology in children exposed to family violence. *Aggression and Violent Behavior. Department of Psychology, University of Michigan, United States*, *16*, 562-569
- Jackson, T. (1993). *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*. Second edition. London: Routledge.
- Jindal-Snape, D. E., & Vettraino, E., Lawson, A. & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary–secondary transition. *Education 3-13*, *39*(4), 383–394.
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*(2), 241-244.
- Jones, S. C. (1973). Self and interpersonal evaluations: esteem theories versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, *79*(3), 185-199.
- Joronen, K., Hakamies, A., AstedtKurki, P. (2011). Children’s experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *25*(4), 671-678.

- Kitzmann, K. (2005). *Domestic violence and its impact on the social and emotional development of young children. Prevention of child maltreatment (abuse/neglect)*. Centre of Excellence for Early Childhood Development, Encyclopedia on early childhood development, University of Memphis, USA.
- Körükçü, Ö., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *International Journal of Social Sciences and Education*, 5(2), 192-202.
- Krug, E., & Dahlberg, L., & Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Landy R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Leontopoulou, S. (2013). A comparative study of resilience in greece and cyprus: the effects of negative life events, self-efficacy, and social support on mental health. In A. Efklides and D. Moraitou (Eds), *A Positive Psychology Perspective on Quality of Life*, Social Indicators Research Series 51 (pp. 273-294). Springer Science & Business: Media Dordrecht.
- Liou, Y., Wang, Z., Zhou, C., & Li, T. (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 66, 92-97.
- Little, D (1991) *Varieties of Social Explanation. An introduction to the philosophy of science*. Boulder, CO: Westview Press.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Malm, B., & Lofgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1–20
- Mann, M. M., Rosman, C. M., Schaalma, H. P., & de Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broadspectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.
- Marczyk, G., De Matteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.

- Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., Von Eye, A., Levendosky, A. A. (2009). Resilience among children exposed to domestic violence: the role of risk and protective factors. *Child Development, 80(20), 562–577*.
- Masten, A. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23, 493–506*.
- Masten, A. S., & Gewinz, A. H. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. In: McCartney, K., & Phillips, D. A. (Eds), *Handbook of early childhood development* (pp. 22-43). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: the importance of early childhood. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. & DeV. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp.I-6). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Moore, M. (2004). Using drama as an effective method to teach elementary students. Eastern Michigan University DigitalCommons@EMU. Teacher Education. Senior Honors Theses 113.
- Moneta, L. & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy, 35(5), 329–340*
- Newman, T. & Blackburn, S. (2002). *Transitions in the lives of children and young people: resilience factors*. Edinburgh: The Scottish Executive Education Department.
- O'Neill, C. (1995). *Drama words: a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Ozcan, P. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal, 25(1), 187-202*.
- Paksoy, E. (2008). *The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills in english language*. Master's thesis, Cukurova University, Turkey.
- Platt, J. J., Beiding, M. A., & Husband, S. D. (2001). Competence building in adolescents. In K. L. Kumpfer (Ed.), *Promoting AOD resiliency in High Risk Youth*. Rockville, MD: Substance Abuse Prevention.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., & Bowen, G. L. (1998). Social support for adolescents at-risk of school failure. *Social Work, 43(4), 309-323*.

- Rubtsova, O. & Daniels, H. (2016). The concept of drama in vygotsky's theory: application in research. *Cultural-Historical Psychology. Moscow State University of Psychology & Education*, 12(3), 189-207.
- Rutter, M. Tizard, J., Yule, W., Graham, P., & Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of Wight studies. *Psychological Medicine*, 6(2), 313–332.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent, & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children*, Vol3. (pp. 49–74). Hanover, NH: University Press of England.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, D. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein & S. Weintraub (Eds), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp.316-331). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631.
- Salcedo, V. D. (2017). The use of creative dramatics to improve social skills in kindergarten. *International Conference on Law, Business, Education and Corporate Social Responsibility*, pp. 161-164.
- Schonmann, S. (2011). *Key concepts in theater/drama in education*. Rotterdam & Boston: Sense Publishers.
- Shand JW (2008) *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners*. Master's thesis, The University of Arizona.
- Smilan, C. (2009). Building resiliency to childhood trauma through arts-based learning. *Childhood Education*, 85(6), 380-384.
- Stanley, N. (2011). *Children experiencing domestic violence: A research review*. Dartington: Research in Practice.
- Stewart, D., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K., Hardie, M. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach. *Centre for Health Research, School of Public Health, Queensland University of Technology. International*

Journal of Mental Health Promotion. The Clifford Beers Foundation. 6(3), 26-33.

- Toivanen, T. (2002) *Ma en ois kylla ikina uskonu itestani sellasta*. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä (I wouldn't have believed I could ever do anything like that! Experiences in theatre work of 5th and 6th grade comprehensive school pupils). PhD dissertation, Theatre Academy, Helsinki. English summary.
- Turner, R. J., & Lloyd, D. A. (1995). Lifetime traumas and mental health: the significance of cumulative adversity. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(4), 360-376.
- Verstehen, M.M. (2000). *The uses of understanding in social science*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Wagner, B. J., (1988). Research currents: does classroom drama affect the arts of language? *Language Arts*, 65(1), 46-55.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* The Health Education Unit, Research and Graduate School of Education. London, England: University of Southampton.
- Webster, N. M. (2002). *An ecological approach to the prevention of anxiety disorders during childhood school of applied psychology*. Australia: Griffith University.
- Widdows, J. (1991). *The effects of drama on stress in adolescence*. Unpublished M. Phil. thesis, University of Nottingham.
- Widdows, J. (1996). Drama as an agent for change: drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties. *Research in Drama Education*, 1(1), 65-77.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self. How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard Books.
- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wright, L. (1972). The effects of creative drama on person perception. *Doctoral dissertation, Minneapolis: University of Minnesota*.

- Wright, P. R., & Rasmussen, B. (2001). *Children and drama: knowing differently*. In M. Robertson & R. Gerber, (eds.) *Children's ways of knowing: learning through experience* (pp. 218-232). **Camberwell, Vic.: ACER Press.**
- Wright, P. R. (2006). Drama education and development of self: myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43–65.
- Zolkoski, S.M., & Bullock, L.M. (2012). Resilience in children and youth: a review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Το ερωτηματολόγιο

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΚΑΠ

Τώρα παρακαλώ διαβάσε κάθε πρόταση και κύκλωσε την απάντηση που πιστεύεις ότι ταιριάζει. **Κύκλωσε μόνο μια απάντηση.** Δεν υπάρχει σωστό ή λάθος

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν κάποιον ενήλικο (μεγάλο), αντρά/γυναίκα, που δεν είναι γονιός ή δάσκαλος/α της τάξης σου, όπως κάποιος συγγενής, οικογενειακός φίλος, προπονητής κτλ.

Κλίμακα Ανθεκτικότητας Παιδιών-ΚΑΠ	Δεν ισχύει ΚΑΘΟΛΟΥ	Ισχύει ΛΙΓΟ	Ισχύει ΑΡΚΕΤΑ	Ισχύει ΣΙΓΟΥΡΑ
1. Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που νοιάζεται πραγματικά για μένα.				
2. Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που όταν τα καταφέρνω σε κάτι, μου το λέει.				
3. Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που παρατηρεί/καταλαβαίνει όταν είμαι αναστατωμένος/η με κάτι.				
4. Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, ότι θα επιτύχω.				
5. Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ.				
6. Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που εμπιστεύομαι.				

Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο σπίτι σου και στους γονείς σου ή άλλους μεγάλους που ζουν μαζί σου

Κλίμακα Ανθεκτικότητας Παιδιών-ΚΑΠ	Δεν ισχύει ΚΑΘΟΛΟΥ	Ισχύει ΛΙΓΟ	Ισχύει ΑΡΚΕΤΑ	Ισχύει ΣΙΓΟΥΡΑ
1. Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) περιμένει από εμένα να ακολουθώ τους κανόνες.				
2. Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) ενδιαφέρεται για τα μαθήματα του σχολείου μου.				
3. Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, ότι θα επιτύχω.				
4. Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) μιλάει μαζί μου για τα προβλήματά μου.				
5. Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ (να βάζω τα δυνατά μου).				
6. Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) με ακούει όταν έχω κάτι να πω.				
7. Με τους γονείς μου ή άλλους μεγάλους κάνω πράγματα που μου αρέσουν ή πηγαίνω σε μέρη που μου αρέσουν.				
8. Στο σπίτι κάνω πράγματα που κάνουν τη διαφορά				
9. Βοηθάω την οικογένειά μου όταν πρόκειται να αποφασίσει κάτι				

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

1^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 12/10/2018

Διάρκεια: 1 διδακτική ώρα 40 λεπτά

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ Να ενημερωθούν τα παιδιά για τη φύση των δραστηριοτήτων
- ✓ Να πραγματοποιηθεί δέσιμο της ομάδας και γνωριμία των παιδιών με την εμπυγχώτρια
- ✓ Να εξασκηθούν στη σωματική και κινητική έκφραση
- ✓ Να πραγματοποιηθεί μια πρώτη επαφή των παιδιών με τη θεατρική έκφραση
- ✓ Να ψυχαγωγηθούν

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι γνωριμίας

Η εμπυγχώτρια ζήτησε από τους μαθητές να σχηματίσουν έναν κύκλο. Στη συνέχεια, η εμπυγχώτρια η οποία κρατούσε μια μαλακή υφασμάτινη μπάλα, ενημέρωσε τα παιδιά ότι η μπάλα θα πετιέται από τον έναν στον άλλον. Εκείνος ο οποίος θα έπιανε τη μπάλα, θα έλεγε το όνομά του και επίσης κάτι που μπορεί να κάνει καλά πχ: «Είμαι η Σοφία και μπορώ να χοροπηδώ ψηλά». Στη συνέχεια όλα μαζί τα μέλη της ομάδας έκαναν αυτή την ίδια κίνηση και το άτομο που συστήθηκε πέταξε τη μπάλα στον επόμενο. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε, όταν είχαν μιλήσει όλα τα άτομα της ομάδας.

2^η δραστηριότητα: Προθέρμανση και αυτοσυγκέντρωση

Τίτλος δραστηριότητας: Σιωπηλοί χαιρετισμοί

Η εμπυγχώτρια είπε στα παιδιά να περπατήσουν αργά μέσα στο χώρο. Επίσης, τους είπε ότι όποιον βρίσκουν μπροστά τους θα τον κοιτούν στα μάτια και θα του κάνουν ένα χαιρετισμό με τα χέρια τους π.χ μια κίνηση του χεριού σαν κύμα ή περιστροφή του χεριού σε κύκλο ή άνοιγμα και κλείσιμο των δακτύλων ή κτύπημα των δακτύλων. Πριν προχωρήσουν ξανά και συνεχίσουν, θα πρέπει να περιμένουν να χαιρετήσουν αλλά και να τους χαιρετήσει αυτός που συνάντησαν. Κάθε παιδί έπρεπε να διαλέξει και να διατηρήσει ένα σταθερό χαιρετισμό. Η εμπυγχώτρια εξήγησε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δεν επιτρεπόταν η σωματική επαφή και έπρεπε να ήταν όλοι σιωπηλοί. Η

δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε με τη συνοδεία μουσικής, η οποία βοήθησε στην αυτοσυγκέντρωση των παιδιών και στη διατήρηση του ρυθμού.

3^η δραστηριότητα: Παιχνίδι - Ενεργοποίηση του σώματος και ομαδικότητα

Τίτλος δραστηριότητας: Βάδισμα εκ περιτροπής

Η εμψυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε δύο ομάδες, τους κομήτες και τους αστέρες, πραγματοποιώντας κλήρωση. Είπε στις δυο ομάδες να καθίσουν απέναντι η μια στην άλλη. Τα άτομα της κάθε ομάδας κάθονταν δίπλα δίπλα σε μια ευθεία γραμμή. Η μία ομάδα βρισκόταν στο πάνω μέρος της αίθουσας και η άλλη στο κάτω μέρος αυτής. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας ξεκίνησε το πρώτο άτομο από την ομάδα των κομητών να κινείται αργά. Η εμψυχώτρια είπε, ότι μόλις το άτομο αυτό ολοκληρώσει ένα κανονικό βήμα και σταματήσει να κινείται, τότε μόνο θα αρχίσει να κινείται ένα άτομο από τους αστέρες. Όταν το άτομο από τους αστέρες σταμάτησε, ένα άλλο άτομο από τους κομήτες κινήθηκε κτλ. Τα άτομα της ομάδας είχαν δικαίωμα να κινηθούν μια φορά σε κάθε γύρο. Μετά την ολοκλήρωσή του μπορούσαν να ξανακινηθούν από μια φορά. Όποιο άτομο κινιόταν πριν σταματήσει κάποιο άλλο, πήγαινε ξανά στην αφετηρία. Η ομάδα που έφτασε με τους περισσότερους παικτες μέχρι το τέρμα, τη θέση της άλλης ομάδας, κέρδισε. Η εμψυχώτρια έδωσε την οδηγία της ενεργοποίησης της περιφεριακής όρασης, έτσι ώστε τα μέλη της κάθε ομάδας να παρακολουθούν τους υπόλοιπους και να ολοκληρώσουν το παιχνίδι επιτυχώς.

4^η δραστηριότητα: Αυτοσχεδιασμός και θεατρική έκφραση. Ενεργοποίηση της φαντασίας και του σώματος - Παρατηρητικότητα

Τίτλος δραστηριότητας: Μίμηση της κίνησης των υλικών

Η εμψυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε ομάδες που απαρτίζονταν από τέσσερα-πέντε άτομα. Μοίρασε στην κάθε ομάδα ένα διαφορετικό αντικείμενο. Τα αντικείμενα ήταν τα εξής: ένας πλαστικός χρωματιστός ανεμόμυλος, μια γυάλινη σφαίρα γεμάτη με νερό και χρυσόσκονη, ένα λαστιχένιο μπαλάκι που χοροπηδά, ένας φακός ποδηλάτου που αναβοσβήνει με τρεις ταχύτητες έντασης, μια βροχή (κυλινδρικό μουσικό όργανο), τέσσερα χρωματιστά πλαστικά πούπουλα. Η εμψυχώτρια είπε στην κάθε ομάδα να παρατηρήσει το αντικείμενο που της είχε δοθεί. Κάθε αντικείμενο έδινε ένα οπτικό ή ακουστικό ερέθισμα. Στη συνέχεια, είπε στην κάθε ομάδα να προσπαθήσει να **αποδώσει** σωματικά την κίνηση του αντικειμένου. Η κάθε ομάδα παρουσίαζε στις υπόλοιπες την κινητική αναπαράσταση που είχε ετοιμάσει. Η εμψυχώτρια ενθάρρυνε τις ομάδες να δρουν με ακρίβεια.

5^η δραστηριότητα: Απόχαιρετισμός - Μουσικοκινητική δραστηριότητα.

Η εμψυχώτρια έβαλε μουσική και κάλεσε τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο. Όλοι άρχισαν να χτυπούν παλαμάκια στο ρυθμό της μουσικής. Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση της εμψυχώτριας, η ομάδα δημιούργησε ένα ρυθμικό τρενάκι, το οποίο με το σήμα της εμψυχώτριας άλλαζε φορά. Μόλις η μουσική τελείωσε, η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να πάρουν το λόγο ένα-ένα και να πουν, τι τους άρεσε περισσότερο από το εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε.

2^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 19/10/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: **Καταπολέμηση** του φόβου και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

Αφόρμηση: Διασκευάστηκε από την εμψυχώτρια το παραμύθι της Κέλλυς Σταμουλάκη με τίτλο: «Μόνο αν το πιστέψεις».

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ Να εκφραστούν θεατρικά τα παιδιά
- ✓ Να γίνουν μέρος της ιστορίας και να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι πρωταγωνιστές της
- ✓ Να εκφράσουν τους φόβους τους και να μιλήσουν γι αυτούς
- ✓ Να σκεφτούν από που μπορούν να αντλήσουν θάρρος
- ✓ Να μιλήσουν για τα όνειρά τους
- ✓ Να ψυχαγωγηθούν

Α' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι αυτοσυγκέντρωσης και ομαδοποίησης

Τίτλος δραστηριότητας: Ο χτύπος της καρδιάς της ομάδας

Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά να δημιουργήσουν όλοι έναν **κύκλο**. Τους έδωσε την οδηγία να κλείσουν τα μάτια τους και να πιαστούν όλοι χέρι-χέρι. Το παιχνίδι ξεκίνησε από την εμψυχώτρια, η οποία έσφιξε ελαφρά το χέρι του ατόμου που βρισκόταν στα δεξιά. Με αυτόν τον τρόπο ο παλμός περνούσε από χέρι σε χέρι. Αν κάποιος επιθυμούσε να αλλάξει τη φορά του παλμού, μπορούσε να το κάνει με τον εξής τρόπο: Όταν το άτομο που βρισκόταν δεξιά του του έσφιγγε το χέρι και του έδινε τον παλμό,

αυτός του ανταπέδιδε το σφίξιμο, δίνοντάς του ξανά τον παλμό πίσω και έτσι ο παλμός άλλαζε φορά. Η εμπυχωτρία τόνισε στα παιδιά, ότι ο παλμός της ομάδας έπρεπε να είναι ένας και για να πετύχει αυτό το παιχνίδι, ήταν αναγκαίο να τηρηθούν οι κανόνες. Επίσης, ότι έπρεπε να ήταν συγκεντρωμένοι και να μη μιλήσουν μεταξύ τους.

2^η δραστηριότητα: Σωματικοί - κινητικοί αυτοσχεδιασμοί με στόχο την αυτοσυγκέντρωση, την ομαδοποίηση και την εξάσκηση της παρατηρητικότητας της ομάδας.

Τίτλος δραστηριότητας: Συγχρονισμός

Η εμπυχωτρία ζήτησε από τα παιδιά να περπατήσουν μέσα στο χώρο καλύπτοντας όλα τα κενά και διατηρώντας την επιγνώση καθενός που βρισκόταν στο χώρο. Τους εξήγησε ότι έπρεπε να δουλέψουν για να διατηρήσουν μια σταθερή ομαδική ταχύτητα. Η δραστηριότητα αυτή, πλαισιώθηκε με τρία διαφορετικά μουσικά κομμάτια.

Μόλις ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε, η εμπυχωτρία έδωσε στα παιδιά την εξής οδηγία:

- α) Τους είπε ότι έπρεπε να κινηθούν γρήγορα στο χώρο, σα να είχαν να πάνε κάπου και βιαζόντουσαν διότι είχαν αργήσει.
- β) Στη συνέχεια και αφού περάσαν δυο λεπτά σε γρήγορο βηματισμό, τους είπε ότι το βάδισμά τους καθώς και η κίνηση των χεριών τους, έπρεπε να γίνει πολύ αργή σα να κολυπούσαν σε ένα βάζο που περιείχε μέλι.
- γ) Έπειτα, τους έδωσε την οδηγία να σταθούν χαμηλά και ακίνητοι σε μπαλόνι που του είχε τελειώσει το αέριο και δεν μπορεί να πετάξει. Τα παιδιά μαζί με την εμπυχωτρία περπάτησαν μέσα στο χώρο για λίγη ώρα σε χαμηλό επίπεδο
- δ) Στη συνέχεια η εμπυχωτρία τους είπε, ότι ήταν ποπ-κόρν σε τηγάνι και έπρεπε να αρχίζουν να κινούν τα πόδια αλλά και τα χέρια τους σα να ένιωθαν τη θερμότητα να τους τυλίγει. Πραγματοποιήθηκαν κάποια μικρά χοροπηδητά σε χαμηλό επίπεδο, σαν τα ποπ κόρν που κινούνται μέσα στο λάδι. Έπειτα η εμπυχωτρία είπε στα παιδιά ότι τα ποπ-κόρν έσκασαν και συγχρονισμένα η ομάδα χοροπήδησε ψηλά.

Στη συνέχεια, η εμπυχωτρία είπε στην ομάδα να κινηθεί κανονικά μέσα στο χώρο με κανονικό βηματισμό. Η εμπυχωτρία κάλεσε τα άτομα της ομάδας να ενεργοποιήσουν την περιφερειακή τους όραση. Μόλις κάποιο μέλος της ομάδας αποφάσιζε να αλλάξει κίνηση και να τη μεταρέψει είτε σε αργό βηματισμό, είτε σε μικρά άλματα, είτε σε επιτόπου χοροπηδητό, τα μέλη της ομάδας έπρεπε να αντιληφθούν, ότι η κίνηση άλλαξε και σιγά σιγά όλοι να ακολουθήσουν την κίνηση αυτή. Έπειτα, κάποιο άλλο άτομο άλλαξε πάλι την κίνηση και η δραστηριότητα συνεχίστηκε για μερικά λεπτά. Η

εμπυχώτρια τους εξήγησε, ότι σκοπός δεν ήτανε να προλάβει κάποιος να αλλάξει το ρυθμό. Σκοπός ήτανε η ομάδα να λειτουργήσει συλλογικά και να παρθούν ομαδικές αποφάσεις που όλα τα μέλη θα σεβόντουσαν και θα ακολουθούσαν.

3^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Μια φορά και έναν καιρό και όχι δύο, κάπου μακριά από εδώ, υπήρχε μια όμορφη ηλιόλουστη, παραθαλάσσια χώρα. Οι κάτοικοί της ζούσαν πολύ αγαπημένοι και μονιασμένοι. Μοιράζονταν τις δουλειές τη σπορά, το κλάδεμα, το σκάλισμα, το μάζεμα των καρπών, το χτίσιμο και το βάνσιμο των σπιτιών, το ψάρεμα και τόσα άλλα, έτσι ώστε να έχουν όλοι φαγητό, στέγη, ρούχα, βιβλία και παιχνίδια.

Βασιλιάδες δεν υπήρχαν, μήτε πρόεδροι και πρωθυπουργοί. Όλοι σέβονταν τους συγχωριανούς τους και ζούσαν με ειλικρίνεια και τιμιότητα.

Κάθε που το φεγγάρι γέμιζε, κάνανε τα μεγάλα συμβούλια των κατοίκων. Σε αυτά συζητούσαν τα θέματα της κοινότητας. Ο καθένας με τη σειρά του μίλαγε και έλεγε θαρραλέα τη γνώμη του και τις σκέψεις του. Γι' αυτό άλλωστε η χώρα αυτή ονομαζόταν και Χώρα του Θάρρους.

4^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ: Σκηνές ή στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή στη Χώρα του Θάρρους

Η εμπυχώτρια χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Έδωσε στην κάθε ομάδα ένα θέμα σχετικό με τον καθημερινό τρόπο ζωής των κατοίκων: την αλληλοβοήθεια, την ανταλλαγή προϊόντων, το ίσο μοίρασμα των εργασιών, την αγάπη μεταξύ των κατοίκων. Κάθε ομάδα σχεδίασε και παρουσίασε τη δική της σκηνή που σχετιζόταν με το θέμα που της είχε δοθεί, προσθέτοντας μια φράση δύο προτάσεων. Στόχος ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά ότι στη Χώρα του Θάρρους όλοι είναι ισότιμοι και ζουν βοηθώντας ο ένας τον άλλον. Η εμπυχώτρια μοίρασε στα παιδιά χρωματιστά γκοφρέ χαρτιά και μάλλινη κλωστή, τα οποία χρησιμοποίησαν στις σκηνές τους.

5^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ποτέ δεν έτυχε να μαλώσουν οι κάτοικοι αυτής της πανέμορφης χώρας. Αγαπούσαν και φρόντιζαν ο ένας τον άλλον σαν αδερφό.

Μετά από κάθε συμβούλιο κάτω από τις τεράστιες αιωνόβιες χαρουπιές γλεντούσαν και χόρευαν μέχρι το πρωί. Γύρω τριγύρω μοσχομύριζαν τα ταψια με τις ολοστρόγγυλες φεγγαρόπιτες με το τραγανιστό φύλλο, που μοιράζονταν σε όλους, ενώ από τις κανάτες έρεε άφθονο γλυκό κατακόκκινο κρασί.

6^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ- Κινητική δραστηριότητα - Χορός

Η εμψυχώτρια έβαλε χορευτική μουσική και κάλεσε τα παιδιά να γίνουν κάτοικοι της Χώρας του Θάρρους και να χορέψουν μεταξύ τους σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Τους έδωσε την οδηγία να εφευρίσκουν ανα ζευγάρι μια χορευτική φιγούρα, που οι άλλοι δύο της ομάδας θα ακολουθούν και στη συνέχεια θα γίνεται το αντίθετο.

7^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ- Δάσκαλος σε Ρόλο

Όσο τα παιδιά χόρευαν η εμψυχώτρια ντύθηκε κάτοικος της Χώρας του Θάρρους και ξαφνικά εμφανίστηκε λέγοντάς τους: «Άνθρωποι της Χώρας του Θάρρους- συμπολίτες μου σταματήστε το χορό και ακούστε με προσεκτικά! Κακά μαντάτα μας ήρθαν. Ο φαροφροντιστής που κάνει βάρδια αυτό το βράδυ, μας ενημέρωσε ότι από τα κιάλια είδε να πλησιάζει στη χώρα μας το πλοίο του Κύψελου με τον στρατό του. Πρόκειται για έναν τύραννο, ο οποίος θέλει να καταλάβει την πόλη μας και να μας κυβερνήσει. Δεν έχει όπλα για να μας αναγκάσει να τον υπακούσουμε. Το μόνο του όπλο είναι ο φόβος»

8^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ – Σύνταξη κειμένου

Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες οι οποίες θα απαρτίζονταν από τέσσερα άτομα και να γράψουν σε ένα χαρτί: Ποιά πράγματα αλλάζουν στη ζωή των κατοίκων με την άφιξη του Κύψελου; Τι νόμους θα επιβάλλει εις βάρος των πολιτών της Χώρας του Θάρρους; Ποιές ελευθερίες τους κινδυνεύουν να χαθούν; Η κάθε ομάδα παρουσίασε αυτά που έγραψε στις υπόλοιπες.

9^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Έτσι, στους κατοίκους της Χώρας του Θάρρους εξαπλώθηκε ένας μαύρος κατάπικρος φόβος. Ο φόβος σιγά-σιγά απλωνόταν και απλωνόταν σαν ένα τεράστιο σκούρο πηχτό υγρό και φώλιαζε στις καρδιές των ανθρώπων. Σε κάθε γωνία και στενό άκουγε κανείς: «Σώσε με», «Παραδίνομαι», «Βοήθεια» και πολλά πολλά άλλα. Τα φεγγαροσυμβούλια σταμάτησαν μαζί και οι φεγγαρίπιτες. Όσο για τα γλέντια ούτε λόγος! Άλλωστε, κανείς δεν είχε όρεξη να γλεντήσει πια με το φόβο φωλιασμένο στην καρδιά.

Οι άνθρωποι δεν κοιτούσαν πια ο ένας τον άλλον στα μάτια και έχασαν το θάρρος τους. Μάλωναν με το παραμικρό για μικροπράγματα. Και περνούσαν τα χρόνια και άλλαζαν οι καιροί. Οι κάτοικοι σιγά σιγά ξέχασαν πόσο όμορφα ζούσαν πριν. Ο φόβος έσβηνε κάθε όμορφη ανάμνηση από το μυαλό τους. Λησμόνησαν με τον καιρό και το όνομα της χώρας τους και της έδωσαν ένα άλλο όνομα. Φαντάζεστε πως την ονόμασαν; Χώρα της Υπομονής!

10^η δραστηριότητα Τεχνική ΔΤΕ - Παγωμένες εικόνες

Η εμπυχωτέρα έβαλε μουσική και κάλεσε τα παιδιά να περπατήσουν στο χώρο. Τους έδωσε την οδηγία να μην αφήσουν κενά μέσα στο χώρο και να προσπαθήσουν να τα καλύψουν με τα σώματά τους. Τους εξήγησε πως μόλις η μουσική σταματούσε θα έπρεπε να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες με τα σώματά τους, που να σχετίζονταν με τον φόβο. Η εμπυχωτέρα περνούσε ανάμεσα από τα παιδιά και όποιο ακουμπούσε εκείνο έλεγε μια φράση ή λέξη που σχετιζόταν με τον φόβο. Μόλις τελείωσε η δραστηριότητα, η εμπυχωτέρα έδωσε στους συμμετέχοντες την οδηγία να περπατήσουν ξανά στο χώρο. Τους είπε πως μόλις η μουσική σταματούσε, θα έπρεπε να δημιουργήσουν παγωμένες εικόνες με τα σώματά τους αντικαθιστώντας τις λέξεις που σχετιζονταν με τον φόβο, με άλλες που να σχετιζονταν με το θάρρος. Μόλις ακουμπούσε κάποιο παιδί αυτό έλεγε τη λέξη που είχε σκεφτεί.

11^η δραστηριότητα Αφήγηση

Στη Χώρα της Υπομονής λοιπόν ζούσαν τρεις φίλοι: Ο Νικηφόρος, η Καλλιστώ και ο μικρότερος αδερφός της ο Ερμή. Τον ονόμασαν έτσι γιατί μπορούσε να στροβιλίζεται και να χορεύει ώρες ολόκληρες, σα να έχει φτερά στα πόδια του. Μα ποτέ δεν το έκανε μπροστά στους συμμαθητές του, ούτε και μπροστά στους φίλους του...Φοβόταν πως θα τον περιγελούσαν για αδέξιο... Και η Καλλιστούλα μας ήθελε να γίνει εξερευνήτρια...Ούτε εκείνη το ομολογούσε σε κανέναν, φοβόταν να μην την πουν αγοροκόριτσο. Του Νικηφόρου το μεγάλο του όνειρο ήταν να γίνει θαλασσοπόρος. Μα πως, αφού φοβόταν και έτρεμε το νερό; Φοβότανε πολύ τη θάλασσα και ας ντρεπότανε να το ομολογήσει.

12^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ-Ζωγραφική ή κολάζ

Η εμπυχωτέρα μοίρασε στα παιδιά μια κόλλα αναφοράς, πολύχρωμα κομμάτια χαρτόνια, κόλλες, ψαλίδια και μαρκαδόρους. Τα χώρισε σε ομάδες που απαρτίζονταν από τέσσερα άτομα. Τους ζήτησε να δημιουργήσουν ένα ομαδικό κολάζ ή ζωγραφιά καθώς και να συζητήσουν μεταξύ τους: Πώς φαντάζονταν τα όνειρα και τις επιθυμίες τους; Πώς θα ήθελαν να αισθάνονται στο μέλλον;

Η κάθε ομάδα παρουσίασε τη ζωγραφιά ή το κολάζ της και μίλησε γι αυτό.

Στη συνέχεια τα έργα των παιδιών ενώθηκαν και δημιουργήθηκε ο χάρτης των ονείρων της ομάδας.

13^η δραστηριότητα Αναστοχασμός

Παίρνοντας απόσταση από την ιστορία. Η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να κάνουν έναν κύκλο και ξεκίνησε μια συζήτηση μαζί τους. Ποιά η συναισθηματική κατάσταση των κατοίκων μετά την άφιξη του Κύβελου; Ποιό είναι το κυρίαρχό τους συναίσθημα τώρα; Τι μας στερεί ο φόβος; Τι μας βοηθά ώστε να πάψουμε να φοβόμαστε;

3^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 2/11/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: **Καταπολέμηση** του φόβου και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης

Αφόρμηση: Διασκευάστηκε από την εμψυχώτρια το παραμύθι της Κέλλυς Σταμουλάκη με τίτλο: «Μόνο αν το πιστέψεις».

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τα ξεχωριστά ταλέντα-δεξιότητές τους
- ✓ Να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους παίρνοντας σημαντικές αποφάσεις για την εξέλιξη της ιστορίας
- ✓ Να συνειδητοποιήσουν πόσο αδύναμους μας καθιστά ο φόβος
- ✓ Να καταλάβουν τη σπουδαιότητα της καταπολέμησης των φόβων μας
- ✓ Να ψυχαγωγηθούν

Β' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι αυτοσυγκέντρωσης και ομαδοποίησης

Η εμψυχώτρια ζήτησε από τους μαθητές να περπατήσουν στον χώρο καλύπτοντας όλα τα κενά. Τους είπε ότι μόλις η μουσική σταματούσε θα έπρεπε να δημιουργήσουν παζλ με τα σώματά τους. Τους παρότρυνε να είναι συγκεντρωμένοι, ώστε να ακούσουν την οδηγία τη σωστή στιγμή. Αρχικά, τους ζήτησε να ενώσουν τρεις αγκώνες σε ομάδες. Έπειτα, πέντε μύτες παπούτσιών σε ομάδες. Στη συνέχεια, στον τρίτο γύρο έξι δείκτες σε ομάδες. Και τέλος όλα τα χέρια μαζί. Σε κάθε γύρο που άρχιζε, η εμψυχώτρια έβαζε ξανά τη μουσική να παίζει και ζητούσε από τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο.

2^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ένα βράδυ λοιπόν, καθώς τα παιδιά μαζεύτηκαν στη μάντρα του εγκαταλελειμμένου σπιτιού της γειτονιάς, ο Νικηφόρος τους μίλησε για το Νησί του Φόβου. Ήταν μια ιστορία που του την είχε διηγηθεί ο παππούς του, που ήταν ναυτικό.

Ένα νησί λίγα ναυτικά μίλια μακριά από τη χώρα τους με απόκρημνα βουνά, γεμάτα κοφτερά βράχια και γλιστερά δηλητηριώδη φύκια. Μα και για το πλάσμα που κατοικούσε εκεί τους είπε, την Εριάνθη, μισή άνθρωπος, μισή σμέρνα, που σαν πλησιάζεις σου ρουφά το θάρρος και σε φυλακίζει εκεί για πάντα καταδικασμένο στο φόβο. Εκεί φυτρώνει το βοτάνι του θάρρους. Η Εριάνθη το ποτίζει με το θάρρος που ρουφά από τις ψυχές των ανθρώπων.

«Μα αν μπορέσουμε να πάρουμε βοτάνι του θάρρους από το νησί, ίσως βοηθήσουμε να απαλλαγεί η χώρα από τον τύραννο του φόβου τον Κύψελο. Αξίζει να το προσπαθήσουμε.» Είπε η Καλλιστώ.

Ο Νικηφόρος στην αρχή προσπάθησε να της αλλάξει γνώμη. Της μίλησε για τους κινδύνους που μπορεί να αντιμετωπίσουν και το ενδεχόμενο να μην μπορέσουν να ξαναγυρίσουν πια.

3^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ-Συλλογικός ρόλος και Συμβούλιο

Η εμψυχώτρια χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Δύο άτομα από την κάθε ομάδα ανέλαβαν το ρόλο της Καλλιστώ και δύο του Νικηφόρου. Συζήτησαν μεταξύ τους και με επιχειρήματα προσπάθησαν να αποφασίσουν: Είναι σκόπιμο να πάνε στο Νησί του Φόβου και να πάρουν το βοτάνι του θάρρους που θα σώσει τους κατοίκους, αλλά και τους ίδιους από το φόβο που τους έχει κυριεύσει ή όχι; Ποιά είναι τα θετικά που θα απόκομίσουν, αν πάνε και ποιά τα αρνητικά, αν αποφασίσουν να μην πάνε; Ποιούς κινδύνους ενδέχεται να αντιμετωπίσουν;

Τα παιδιά αποφάσισαν να ταξιδέψουν στο Νησί του Φόβου. Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια τους και να ακολουθήσουν την ιστορία με την φαντασία τους.

4^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Έτσι και έγινε. Την επόμενη Κυριακή τα τρία παιδιά κατηφόρισαν προς την ακτή. Η θάλασσα ήτανε γαλήνια και η ακτή έρημη. Ο ήλιος εξακολουθούσε να τους χαμογελά αινιγματικά. Ένα απαλό αεράκι τους χάιδευε τα πρόσωπα σα να τους έλεγε: «Καλημέρα και καλό ταξίδι».

Λύσανε τον κάβο της μικρής ξύλινης βαρκούλας, η οποία άρχισε να κυλά πάνω στο ήρεμο νερό, ξεδίπλωσαν τα πανιά της και σαλπάρανε.

Κωπηλατούσαν ταυτόχρονα, η Καλλιστώ στο ένα κουπί και ο Νικηφόρος στο άλλο. Αδύνατον να της ομολογήσει ότι έτρεμε από τον φόβο του. Και αν τον έλεγε δειλό;

Η Καλλιστώ μέσα της ήτανε ενθουσιασμένη. Πρώτη φορά πήγαινε για αληθινή εξερεύνηση. Πάνω από τη βάρκα τους ακολουθούσε ένας κάτασπρος γλάρος, που με τη φωνή του έδινε ρυθμό στα κουπιά: «Κρα-κρα τα κουπιά γυρνά γοργά και τραβάω για τα ανοιχτά.»

Άξαφνα όμως η νηνεμία κόπηκε απότομα. Τα νερά άρχισαν να σκοτεινιάζουν και να σχηματίζονται κύματα. Ο άνεμος δυνάμωνε και δυνάμωνε και γινόταν βοριάς. Ο ήλιος κρύφτηκε γοργά πίσω από τα σύννεφα.

Ο κάτασπρος γλάρος άρχισε να κράζει δυνατά, σα να ήθελε να τους προειδοποιήσει. Έπειτα χάθηκε προς το νοτιά σκίζοντας τον γκριζο ορίζοντα. «Κακό σημάδι» σκέφτηκε ο Νικηφόρος.

Η βάρκα στροβιλιζόταν σα καρυδότσουφλο. Αδύνατον να κωπηλατήσουν τούτη τη στιγμή. Ούτε και να την κουμαντάρουν μπορούσαν. Μάζεψαν άρον-άρον τα κουπιά και απέμειναν στην κουπαστή αγκαλιασμένοι στη μέση της θύελλας. Δεν έβλεπαν πια μπροστά τους! Μα μήτε και άγκυρα μπορούσαν να ρίξουν σε τούτο τον κατακλυσμό.

5^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ - Κινητική δραστηριότητα αυτοσχεδιασμός

Η εμπυυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Η πρώτη ομάδα με τη χρήση πανιών προσπάθησε να αποδώσει κινητικά την φουρτουνιασμένη θάλασσα. Η δεύτερη απέδωσε κινητικά τη βάρκα που βρισκόταν μέσα στα κύματα. Η τρίτη ομάδα αποτελούταν από τρία παιδιά που βρισκόταν μέσα στην βάρκα και είχαν τους ρόλους της Καλλιστώ, του Νικηφόρου και του Ερμή. Η τέταρτη ομάδα απέδωσε ηχητικά και κινητικά την καταιγίδα και τις αστραπές.

6^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ο φόβος τους είχε τυλίξει. Το πίστεψαν πια ότι θα χαθούν. Πέρασαν έτσι ώρες πολλές και πήρε να νυχτώνει. Το σκοτάδι τους βρήκε μεσοπέλαγα. Η Πούλια τους κοιτούσε λυπημένη από τον ουρανό, ανήμπορη να τους βοηθήσει.

Η αυγή άρχισε να χαράζει. Αποκαμωμένοι από τη φουρτουνιασμένη νύχτα, τα παιδιά είχαν κουλουριαστεί μέσα σε ένα παλιό πανί καταμεσής της βάρκας και δε βλέπανε πια έξω. Κάτι περίεργο πρέπει να είχε συμβεί τώρα, γιατί η βάρκα είχε σταματήσει να κουνάει τόσο. Ο Νικηφόρος έβγαλε το κεφάλι του δειλά μέσα από το πανί και κοίταζε τριγύρω.

Από τα βάθη του ορίζοντα είχε αρχίσει να αχνοφαίνεται μια στεριά. Η θάλασσα ηρεμούσε, τα κύματα κοπάζανε. Οι αστραπές έσβηναν στο βάθος του γκριζοπύρηνου

ουρανού και η καταιγίδα έγινε ψιλή βροχή. Ο άνεμος σαν υπνωτισμένος οδηγούσε τη βάρκα κατα κει.

Ο ήλιος με το αινιγματικό του χαμόγελο ξεπρόβαλλε πίσω από τα σκούρα σύννεφα.

Ωστόσο, κάτι που δεν περίμενε κανείς είχε συμβεί. Πουθενά η ιστορία του παππού του Νικηφόρου δεν έλεγε για νηνεμίες παρά για ανεμοστρόβιλλους, που σε πάνε κατευθείαν στη φωλιά του θαλάσσιου τέρατος.

Η βάρκα όλο και πλησίαζε στη στεριά, σα να είχε βρει πια μόνη της το δρόμο για εκεί. Από τον ορίζοντα φάνηκε ένα βραχονήσι.

7^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ-Πακέτο εξερεύνησης

Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά ότι έφτασε ένα κουτί στην πόρτα της που έγραφε: Προς τα παιδιά της Στ₁: Νησί του Φόβου. Η εμψυχώτρια είχε τοποθετήσει μέσα στο κουτί άμμο, πράσινα φύλλα, κοχύλια και ένα σημείωμα. Ρώτησε τα παιδιά αν πρέπει να το ανοίξουν ή όχι. Είπε στα παιδιά να συγκεντρωθούν τριγύρω από το κουτί και το άνοιξε σιγά σιγά. Τους είπε να παρατηρήσουν με προσοχή το περιεχόμενο του κουτιού. Τους ρώτησε αν ταίριαζε το περιεχόμενο του κουτιού με την περιγραφή, που είχαν στο μυαλό τους οι πρωταγωνιστές μας για το Νησί του Φόβου. Η εμψυχώτρια ζήτησε από τους μαθητές να βγάλουν τα συμπεράσματά τους και έπειτα να γράψουν σε ένα χαρτί τη δική τους εκδοχή σχετικά με αυτό που συνέβη ή με αυτό που συνάντησαν οι ήρωές μας στο νησί.

8^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Τα μάτια τους θαμπώθηκαν από την τόση ομορφιά. Ωρα πολύ έκαναν να μιλήσουν μεταξύ τους. Ήτανε πια ασφαλή. Την καρδιά τους πλημμύριζε τώρα μια ζεστή και γλυκιά αίσθηση. Ο φόβος είχε νικηθεί.

Στο ξεπροβόδισμα της μέρας ο καθένας αποφάσισε να ακολουθήσει τα όνειρά του και να μιλήσει σε όλους γι' αυτά. Δε θα φοβόντουσαν πια.

Στο γυρισμό τα παιδιά τα διηγήθηκαν όλα στους κατοίκους της Χώρας της Υπομονής. Η θαρραλέα τους πράξη διαδόθηκε γρήγορα σε κάθε γειτονιά και πλατεία της χώρας, σε κάθε στενοσόκακο και κάθε μικρή αυλή.

Το φεγγάρι άρχισε δειλά-δειλά να ξεπροβάλλει τις νύχτες πίσω από τα βουνά, που τόσο καιρό κρυβόταν.

Οι κάτοικοι στο άκουσμα αυτών των νέων άρχισαν δειλά-δειλά να οργανώνουν και πάλι τα πρώτα τους φεγγαροσυμβούλια, στα οποία τα τρία μας παιδιά παραβρέθηκαν πρώτα και καλύτερα. Κύριο θέμα που συζητούσαν ήτανε, πώς θα μπορούσαν να πάρουν πίσω τη χαμένη ζωή τους.

Ο Κύβελος την είχε άσχημα. Το κύμα του θάρρους είχε αρχίσει να γλυκαίνει τις καρδιές των ανθρώπων. Χωρίς την απειλή του φόβου δεν είχε καμιά δύναμη επάνω τους. Η εξουσία του είχε πια καταρρεύσει. Σύντομα τα μάζεψε και έφυγε, τράβηξε μακριά προς το βορρά. Κανείς δεν ξέρει που πήγε, μήτε και άκουσε κανείς πια τίποτα γι αυτόν..

9^η δραστηριότητα: Απόφόρτιση «Ετοίμασε τη βαλίτσα σου»

Η εμψυχώτρια λέει στα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο. Κάθε παιδί φαντάζεται πως έχει μια βαλίτσα, το οποίο θα πάρει μαζί του φεύγοντας από τη σημερινή δραστηριότητα και από την ομάδα. Μπορεί να μην είναι αντικείμενο αλλά συναίσθημα, ανάμνηση, μουσική, μια δεξιότητα που ανακάλυψε ότι έχει. Στη συνέχεια όποιο παιδί ήθελε, παρουσίαζε τη βαλίτσα του στην ομάδα. Το ίδιο έκανε και η εμψυχώτρια, η οποία ξεκίνησε πρώτη και ενθάρρυνε τα παιδιά που δυσκολεύονταν να μιλήσουν.

10^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Τι μας εμποδίζει από το να πραγματοποιήσουμε τα όνειρά μας; Πόσο στάσιμους μας κρατά ο φόβος; Με ποιόν τρόπο μπορούμε να τον καταπόμεψουμε;

4^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 9/11/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Συναισθηματική έκφραση

Αφόρμηση: Πίνακες διασήμων ζωγράφων

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ α) Να απελευθερώσουν τα παιδιά συναισθήματα που τυχόν έχουν εγκλωβιστεί μέσα τους
- ✓ β) Να γνωρίσουν τα πρωτογενή και δευτερογενή συναισθήματα
- ✓ γ) Να κατανοήσουν το σχήμα σκέψη- συναίσθημα-συμπεριφορά
- ✓ δ) Να έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή με πίνακες σπουδαίων ζωγράφων και να πάρουν ερεθίσματα μέσα από αυτούς.
- ✓ ε) Να ψυχαγωγηθούν και να περάσουν όμορφα.

Πίνακες που χρησιμοποιήθηκαν

- Edwin Thomas Roberts- A love song (Χαρά)
- Juli Gonzalez -Montserrat Shouting (Θυμός)
- Pierre-Auguste Renoir-Two Girls Drawing (Φιλία)
- Gustave Courbet - The desperate man (Φόβος)

- Peter Paul Rubens- Old Woman and Boy with Candles (Αγάπη)

Α΄ Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι αυτοσυγκέντρωσης, ενεργοποίησης, προθέρμανσης, ομαδοποίησης

Η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια. Μοίρασε σε κάθε ζευγάρι από ένα μπαλόνι. Τους είπε, ότι σκοπός του παιχνιδιού ήταν να μεταφέρουν το μπαλόνι από τη μια μεριά της αίθουσας στην άλλη μεριά όσο το δυνατόν γρηγορότερα και χωρίς να το ακουμπήσουν με τα χέρια τους ή τα πόδια τους. Τους εξήγησε, ότι για να το καταφέρουν θα πρέπει να δουλέψουν ομαδικά και συντονισμένα. Η δραστηριότητα περιλάμβανε και μουσικό θέμα, το οποίο βοήθησε τα παιδιά στο συντονισμό,τη ρυθμικότητα και την αυτοσυγκέντρωση.

2^η δραστηριότητα Εισαγωγική συζήτηση με τα παιδιά

Τι είναι τα συναισθήματα; Ποιά είναι τα βασικά μας συναισθήματα; Υπάρχουν διαβαθμίσεις σε αυτά; Αναγνώριση των συναισθημάτων και απαρίθμισή τους. Από ποιο σημείο του σώματος προέρχονται οι σκέψεις και από ποιο τα συναισθήματα;

Η σκέψη μας ελέγχει τον τρόπο που αισθανόμαστε και συμπεριφερόμαστε.

Ένας άνθρωπος μπορεί να αισθάνεται πολλά διαφορετικά συναισθήματα κατα την εξέλιξη κάποιου συμβάντος.

Η εμψυχώτρια παρουσίασε στα παιδιά τα πρωτογενή και τα δευτερογενή συναισθήματα, σε ένα σχήμα που είχε κατασκευάσει σε χαρτόνι και ονομαζόταν δέντρο των συναισθημάτων

3^η δραστηριότητα: Ιδεοθύελλα

Η εμψυχώτρια ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν και να πουν λέξεις που σχετίζονταν με τα ακόλουθα συναισθήματα: χαρά, λύπη, θυμός, φόβος, αγάπη, φιλία.

4^η δραστηριότητα: Παιχνίδι γνωριμίας με τα συναισθήματα - Εναλλαγή συναισθημάτων

Η εμψυχώτρια κατασκεύασε ένα ταμπλό από χρωματιστά χαρτόνια διαμέτρου δύο μέτρων. Το ταμπλό είχε αριθμούς από το ένα μέχρι το έξι. Κάθε νούμερο αντιστοιχούσε σε ένα διαφορετικό συναίσθημα. Έπειτα, τοποθέτησε το ταμπλό στο πάτωμα της αίθουσας, έβαλε μουσική και είπε στα παιδιά να περπατήσουν μέσα στο ταμπλό και δίπλα από αυτό. Τα παιδιά τριγύρισαν μέσα και γύρω από το ταμπλό με το ρυθμό της μουσικής. Όταν η εμψυχώτρια είπε: Στοπ! ακινητοποιήθηκαν στο τετράγωνο που είχαν βρεθεί εκείνη τη στιγμή. Η εμψυχώτρια ακουμπούσε κάποιον στην πλάτη και του έδινε ένα χαρτάκι με ένα στίχο από το τραγούδι της Φρουτοπίας «Ο χορός των μπιζελιών».

Το παιδί έπρεπε να πει το συγκεκριμένο στίχο με το αντίστοιχο συναίσθημα. Η εμψυχώτρια ενθάρρυνε τα παιδιά να αλλάξουν τετράγωνα, προκειμένου να παρατηρήσουν στον ευατό τους και στους άλλους την εναλλαγή των συναισθημάτων.

5^η δραστηριότητα- Επεξεργασία και παρατήρηση πινάκων

Η εμψυχώτρια χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων (δύο κορίτσια και δύο αγόρια). Δημιουργήθηκαν πέντε ομάδες. Σε κάθε ομάδα δόθηκε από την εμψυχώτρια ένας πίνακας. Η εμψυχώτρια ζήτησε από την κάθε ομάδα να παρατηρήσει με προσοχή τον πίνακα. Τα χρώματα, τις εκφράσεις ή τις συσπάσεις του προσώπου του ήρωα, τη σωματική στάση του ή το χώρο που βρίσκεται. Έπειτα να καταγράψει στο χαρτί: Πώς αισθανόταν ο ήρωας του πίνακα; Ποιό συναίσθημα πίστευαν ότι απότυπώνονταν-απεικονίζονταν στον πίνακα; Με άλλα λόγια τι συναισθήματα πίστευαν ότι είχε εκείνη τη στιγμή το πρόσωπο - ο ήρωας του πίνακα;

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια ζήτησε από την κάθε ομάδα να βάλει τη φαντασία της να δουλέψει και να σκεφτεί: Γιατί ο ήρωας είχε αυτά τα συναισθήματα; Τι μπορεί να σκεφτόταν εκείνη τη στιγμή το συγκεκριμένο πρόσωπο; Τι μπορεί να του είχε συμβεί στο παρελθόν πριν τη συγκεκριμένη στιγμή που απεικόνιζε ο πίνακας και προκάλεσε σε αυτό το πρόσωπο τη συγκεκριμένη αντίδραση και πώς μπορεί να αντιδρούσε μελλοντικά;

6^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ - Σύνταξη κειμένου

Έπειτα και αφού τα είχαν αποφασίσει η εμψυχώτρια τους ζήτησε να καταγράψουν στο χαρτί όλα τους τα συμπεράσματα και να δημιουργήσουν μια ιστορία σε ένα κείμενο μισής σελίδας σε μορφή διαλόγου, που να έχει σαν αφετηρία τον πίνακα. Η ιστορία περιελάμβανε τα γεγονότα, που μπορεί να προκάλεσαν την αντίδραση του εκάστοτε ήρωα του πίνακα ή τι μπορεί να έπραξε ο ήρωας μετά από το συμβάν, που του προκάλεσε το συγκεκριμένο συναίσθημα. Στην ουσία η εμψυχώτρια τους ζήτησε να επεκτείνουν τις αντιδράσεις του ήρωα προς το παρελθόν ή προς το μέλλον.

Τους εξήγησε ότι μπορεί στην ιστορία που θα δημιουργήσουν να υπάρχουν πρόσωπα που δεν φαίνονται στον πίνακα. Τους τόνισε ωστόσο, ότι έπρεπε να είναι ξεκάθαρη η παρουσία του πρωταγωνιστή του πίνακα καθώς και των γεγονότων που του προκάλεσαν το απεικονιζόμενο συναίσθημα ή τα γεγονότα που θα προκαλέσει στο μέλλον το συναίσθημα αυτό. Και αυτά τα δύο είναι τα μόνα απαραίτητα στοιχεία που έθεσε ως προϋπόθεση η εμψυχώτρια στις ομάδες, προκειμένου να δημιουργήσουν την ιστορία.

7^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ Σκηνές-Στιγμιότυπα Οι πίνακες ζωντανεύουν και λεν την ιστορία τους

Η εμπυχωτρία ζήτησε από τους μαθητές να ζωντανέψουν την ιστορία και να πάρουν ρόλους. Να φτιάξουν μια σκηνή είτε από το παρελθόν είτε απο το μέλλον του ήρωα με αφετηρία το απεικονιζόμενο συναίσθημά του και να την παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

Τους ανέφερε ότι άλλοι από την ομάδα μπορούν να πάρουν ρόλους και άλλοι μπορούν να βοηθήσουν στη σκηνοθεσία. Ωστόσο, το κείμενο θα έπρεπε να δημιουργηθεί από όλα τα μέλη της κάθε ομάδας. Τους παρότρυνε να σκεφτούν και δικές τους στιγμές που ενδεχομένως να έχουν νιώσει παρόμοια συναισθήματα και να βάλουν στοιχεία και όχι γεγονότα στην ιστορία τους.

8^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός-Αποφόρτιση

Η εμπυχωτρία ενημέρωσε τα παιδιά, πως το εργαστήριο θα συνεχιζόταν την επόμενη φορα. Είναι σωστό και σκόπιμο να εκδηλώνουμε τα συναισθήματά μας και να μην τα κρύβουμε μέσα μας; Ποιά είναι τα θετικά που αποκομίζουμε, όταν εκδηλώνουμε τα συναισθήματά μας; Πως νιώθουμε έπειτα από την εκδήλωση οποιουδήποτε συναισθήματος και πως νιώθουμε, όταν το κρατάμε μέσα μας; Η αναγνώριση και η επεξεργασία-ανάλυση των συναισθημάτων μας μας βοηθά να γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας;

5^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 23/11/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Συναισθηματική έκφραση - Μετατροπή αρνητικών συναισθημάτων σε θετικά

Επιμέρους στόχοι

- ✓ α) Να απελευθερώσουν τα παιδιά συναισθήματα που τυχόν έχουν εγκλωβιστεί μέσα τους
- ✓ β) Να συνειδητοποιήσουν πως όλα τα συναισθήματα είναι αποδεκτά. Και ότι κάθε συναίσθημα έχει κάποια συγκεκριμένη αιτία που υπάρχει στην ψυχή του κάθε ανθρώπου.
- ✓ γ) Να μάθουν τα πώς ένα αρνητικό συναίσθημα υπάρχει δυνατότητα να μετατραπεί σε θετικό;

Β' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι προθέρμανσης

Η εμπυχωτρία δημιούργησε ένα κύκλο με τα παιδιά. Τους εξήγησε τους κανόνες του παιχνιδιού: Ξεκινούσε κάποιος με τη φράση: Να αλλάξει θέση όποιος φοράει κόκκινα παπούτσια. Όσοι φορούσαν κόκκινα παπούτσια άλλαζαν θέση. Στη συνέχεια κάποιος άλλος έπαιρνε το λόγο και το παιχνίδι συνεχιζόταν μέχρι να μιλήσουν όλοι από μια φορά.

2^η δραστηριότητα: Παντομίμα-Συναισθηματική έκφραση και παρατήρηση των συναισθημάτων των γύρω μου

Πολλές φορές δείχνουμε τα συναισθήματά μας από τον τρόπο που στεκόμαστε ή από την έκφραση που παίρνει το πρόσωπό μας ή από τον τρόπο που κρατάμε το κεφάλι μας και κινούμε τα χέρια μας. Με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνουμε και τα συναισθήματα των άλλων.

Η εμπυχωτρία χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων. Τους έβαλε να τραβήξουν μια κάρτα που απεικόνιζε ένα συναίσθημα: φόβο, χαρά, λύπη, αγάπη, θυμό. Τους ζήτησε να φτιάξουν μια σύντομη ιστορία, που να σχετίζόταν με το συναίσθημα της κάρτας. Επίσης να θυμηθούν, ποιά ήταν η τελευταία φορά που αισθάνθηκαν έτσι και ποιές ήταν οι αντιδράσεις τους. Με εκφράσεις του προσώπου, με κινήσεις σώματος με συμβολική και όχι πραγματική χρήση αντικειμένων παρουσίασαν την ιστορία τους στην τάξη. Οι υπόλοιποι προσπάθησαν να μαντέψουν το συναίσθημα και την ιστορία που δημιούργησε η κάθε ομάδα.

3^η δραστηριότητα: Συζήτηση - Ιδεοθύελλα:

Τι είναι οι θετικές μας και οι αρνητικές μας σκέψεις; Η εμπυχωτρία έδωσε παραδείγματα στα παιδιά. Στις αρνητικές σκέψεις αντιπαραβάλλουμε μια θετική. Σκεφτείτε ένα περιστατικό. Έπειτα θυμηθείτε τι σκεφτόσασταν εκείνη τη στιγμή. Πως αισθανόσασταν;

Η εμπυχωτρία έδωσε ένα παράδειγμα αρνητικής σκέψης, που μπορεί να έχει κάποιος. Ζήτησε από τα παιδιά να προσπαθήσουν να τη μετατρέψουν σε θετική. Έτσι δημιουργήθηκε ένα παιχνίδι. Σιγά-σιγά τα παιδιά είπαν διάφορα παραδείγματα αρνητικών σκέψεων, που οι συμμαθητές τους προσπάθησαν να παραλλάξουν σε θετικές.

Η εμπυχωτρία παρουσίασε σχηματικά τις αρνητικές σκέψεις αλλά και τις θετικές σε ένα χαρτόνι που είχε ζωγραφίσει.

Οι σκέψεις κατοικούν στο μυαλό μας και τα συναισθήματα κατοικούν στην καρδιά μας.

Αρνητικές σκέψεις: Δυσάρεστες, άσχημες, κακές, στενάχωρες, απόθαρρυντικές σκέψεις για τον εαυτό μας.

Θετικές σκέψεις: Ευχάριστες, όμορφες, καλές, χαρούμενες, ενθαρρυντικές σκέψεις για τον εαυτό μας.

Οι σκέψεις μας και το μυαλό μας επεξεργάζονται και ελέγχουν τα συναισθήματά μας αλλά και τον τρόπο που ενεργούμε και συμπεριφερόμαστε. Το μυαλό μας και η σκέψη μας είναι δηλαδή ένα κέντρο ελέγχου των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς μας. Ελέγχουμε δηλαδή τον τρόπο που σκεφτόμαστε διάφορες καταστάσεις. Ωστόσο, πρέπει να μην ξεχνάμε, πως εμείς κατευθύνουμε το κέντρο ελέγχου. Μπορούμε να επιλέξουμε να σκεφτούμε μια κατάσταση με θετικό τρόπο ο οποίος μας κάνει να νιώσουμε χαρούμενοι ή να επιλέξουμε τον αρνητικό τρόπο ο οποίος μας κάνει να νιώσουμε άσχημα.

4^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ - Ανθρώπινα γλυπτά

Η εμπυχωτέρα είπε στα παιδιά να δημιουργήσουν τετράδες. Δύο θα έπαιρναν το ρόλο του γλύπτη και ο άλλος δύο το ρόλο των γλυπτών. Τα γλυπτά ήταν ακίνητα και οι γλύπτες διαμόρφωσαν τη σωματική τους στάση και την κίνηση που είχαν στη συνέχεια. Η εμπυχωτέρα έδωσε στην κάθε ομάδα σαν θέμα ένα συναίσθημα (λύπη, θυμός, φόβος, χαρά, αγάπη). Οι γλύπτες δημιούργησαν μια σκηνή, που είχε σχέση με το συγκεκριμένο συναίσθημα. Οι γλύπτες σκέφτηκαν στάσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου. Τοποθέτησαν σε διαφορετικές θέσεις τα χέρια των γλυπτών και τα έβαλαν όρθια ή καθιστά. Τα δύο γλυπτά **αποτελούσαν** μια σύνθεση. Στη συνέχεια, οι γλύπτες και τα γλυπτά ανέβηκαν στη σκηνή. Παρουσίασαν τα γλυπτά τους στα υπόλοιπα παιδιά. Τα παιδιά έπρεπε να μαντέψουν το συναίσθημα. Τα γλυπτά υιοθετούσαν μια σχετική με το θέμα τους φράση που έλεγαν, όταν τα ακουμπούσε στην πλάτη η εμπυχωτέρα. Οι γλύπτες τοποθέτησαν το γλυπτό στη θέση που είχαν επιλέξει. Έπειτα, έγιναν εκείνοι γλυπτά και τα γλυπτά γλύπτες.

5^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ - Σύνταξη κειμένου & Σκηνές-Στιγμιότυπα

Η εμπυχωτέρα ζήτησε από τα τις ομάδες να καταγράψουν τις αρνητικές σκέψεις του ήρωα του πίνακά τους. Πώς αισθανόταν με αυτές; Ποιό θα ήταν το αποτέλεσμα στη συμπεριφορά του, αν τις ακολουθούσε; Έπειτα τους ζήτησε να μετατρέψουν τις αρνητικές του σκέψεις σε θετικές. Ποιό θα ήταν το αποτέλεσμα στη συμπεριφορά του και τι θα άλλαζε;

Τους ζήτησε να ξαναφτιάξουν τους διαλόγους και να παρουσιάσουν μια σκηνή αυτή τη φορά με τις θετικές σκέψεις και τη συμπεριφορά του ήρωα που αποτύπωνε ο πίνακας που τους δόθηκε. Κάθε ομάδα παρουσίασε στους υπόλοιπους τη νέα εξέλιξη της ιστορίας με τις θετικές σκέψεις του ήρωα.

6^η δραστηριότητα: Απόφορτιση

Η εμψυχώτρια και τα παιδιά σχημάτισαν έναν κύκλο. Τους ζήτησε να σκεφτούν ποιά ήταν η τελευταία αρνητική τους σκέψη. Έπειτα, να προσπαθήσουν να τη βγάλουν από πάνω τους, σαν ένα ύφασμα που βρίσκεται τυλιγμένο στα πόδια και τα χέρια τους. Τους είπε, ότι στη μέση του κύκλου υπάρχουν δύο νοητά καλάθια. Στο ένα πέταξαν τις αρνητικές σκέψεις και από το άλλο πήραν θετικές και τις «φόρεσαν». Η εμψυχώτρια ξεκίνησε πρώτη.

6^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 28/11/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Εμπιστοσύνη

Αφόρμηση: Το χρυσό πουλί- Διασκευή Λαϊκού παραμυθιού

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ α) Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την έννοια της εμπιστοσύνης.
- ✓ β) Να συνειδητοποιήσουν την αξία της εμπιστοσύνης.
- ✓ γ) Να κατανοήσουν ότι η εμπιστοσύνη είναι απαραίτητο συστατικό για τη δημιουργία υγιών σχέσεων.
- ✓ δ) Να διαπιστώσουν ότι η απόκτηση και η παραχώρηση της εμπιστοσύνης είναι αρετές των έξυπνων ανθρώπων.
- ✓ ε) Να ψυχαγωγηθούν.

Για τις ανάγκες αυτού του εργαστηρίου κατασκευάστηκαν τέσσερα χάρτινα καπέλα με τις φιγούρες των ηρώων της ιστορίας: η κορώνα του βασιλιά, η κορώνα του βασιλόπουλου, το χρυσό πουλί, η αλεπού. Η εναλλαγή και η χρησιμοποίηση των καπέλων ενθουσίασε τα παιδιά και τα βοήθησε να μουν πιο εύκολα σε ρόλο. Επίσης, βάφτηκε με χρυσό σπρέι ένα μήλο και ένα πούπουλο.

A' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι προθέρμανσης

Η εμπυυχώτρια δημιούργησε έναν κύκλο με τα παιδιά. Τους είπε, οτι θα δημιουργούσαν μια αλλόκοτη φανταστική ιστορία. Η εμπυυχώτρια είπε την πρώτη φράση και έπειτα πέταξε την μπάλα σε κάποιο παιδί, το οποίο συνέχισε την ιστορία. Το παιχνίδι τελείωσε, όταν μίλησαν όλα τα παιδιά από μια φορά.

2^η δραστηριότητα: Παιχνίδι εμπιστοσύνης

Η εμπυυχώτρια είπε στα παιδιά να γίνουν ζευγάρια. Ένα παιδί ήταν ο οδηγός και ένα ο τυφλός και είχε δεμένα τα μάτια του με ένα μαντήλι. Ο οδηγός πέρασε τον τυφλό μέσα από τα εμπόδια, με μεγάλη προσοχή και τον οδήγησε στην άλλη μεριά της αίθουσας. Έπειτα, ο οδηγός πήρε τη θέση του τυφλού.

3^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια μακρυνή χώρα, που είχε ένα γέρο βασιλιά σχεδόν υπερήλικα. Ο βασιλιάς αυτός είχε έναν θεσπέσιο κήπο γύρω από το παλάτι του. Μέσα στον κήπο υπήρχε και μια μηλιά γεμάτη με χρυσά μήλα.

4^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ- Δημιουργία χώρου - Ο κήπος του βασιλιά

Η εμπυυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε ομάδες των τεσσάρων. Έπειτα τους είπε να φτιάξουν με χρωματιστά πανιά, υφάσματα και χαρτιά τον κήπο του βασιλιά.

5^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Όταν τα μήλα είχαν πια καλά γινωθεί, ο βασιλιάς διέταξε και τα μέτρησαν. Όμως την άλλη μέρα το πρωί, κάποιο από τα χρυσόμελα έλειπε. Στενοχωρήθηκε πολύ ο γέρο-βασιλιάς όταν το έμαθε και έτσι πήρε την απόφαση να βάλει έναν φρουρό να φυλάει τη μηλιά κάθε βράδυ.

Ο βασιλιάς είχε τρεις γιους. Έστειλε τις δύο πρώτες νύχτες τους δυο μεγαλύτερους, πρώτα τον έναν και την άλλη νύχτα τον άλλον. Και τους δύο τους πήρε ο ύπνος και κατά τα μεσάνυχτα έκλεισαν τα μάτια τους. Το πρωί έλειπαν πάλι μήλα από τη χρυσή μηλιά. Ο βασιλιάς ήταν έξαλλος.

Τώρα ήρθε η ώρα του μικρότερου γιου. Ετοιμάστηκε για να πάει φρουρός, αλλά ο πατέρας του ο γέρο-βασιλιάς δίσταζε. Δεν τον εμπιστευόταν. Τόσο μικρόσωμος και αδύνατος που ήταν, πώς μπορούσε να καταφέρει ό,τι δεν κατάφεραν οι άλλοι δύο του γιοι; Όμως ο μικρός γιος επέμενε να πάει. Έτσι ο βασιλιάς αναγκάστηκε και του έδωσε την άδεια. Έτσι, πήγε και το μικρότερο βασιλόπουλο στον κήπο να προσέχει τη μηλιά αποφασίζοντας να μην νικηθεί απο τον ύπνο.

6^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ – Παντομίμα

Η εμπυχωτρία χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων. Η κάθε ομάδα αποφάσισε, τι έκανε το βασιλόπουλο για να μην το πάρει ο ύπνος και το παρουσίασε με παντονίμα στα παιδιά.

7^η δραστηριότητα: Παιχνίδι

Ένα παιδί σε ρόλο βασιλόπουλου κάθισε σε μια καρέκλα μέσα στον κήπο, που είχαν κατασκευάσει τα παιδιά. Η εμπυχωτρία του έκλεισε τα μάτια με ένα μαντήλι και τοποθέτησε κάτω από την καρέκλα το χρυσό μήλο. Ένα άλλο παιδί σε ρόλο χρυσού πουλιού προσπαθούσε να του πάρει το χρυσό μήλο. Το βασιλόπουλο με ένα ξύλινο ραβδί προσπαθούσε να ακουμπήσει χρυσό το πουλί.

8^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Το ρολόι του παλατιού έδειξε μεσάνυχτα. Το βασιλόπουλο κατάφερε και έμνε ξύπνιο. Ύστερα από λίγη ώρα άκουσε ένα θρόισμα στον αέρα. Απο το φως, που το φεγγάρι έριχνε στο έδαφος, διέκρινε ένα χρυσό πουλί να πετάει. Το πουλί στάθηκε στη μηλιά και ήταν έτοιμο να κόψει ένα μήλο! Το βασιλόπουλο έκανε προσπάθειες να το πιάσει, αλλά στάθηκε αδύνατον. Το πουλί πέταξε μακριά αφήνοντας πίσω του ένα και μοναδικό χρυσό πούπουλο. Καθώς πετούσε το άκουσε να κελαηδά! Το βασιλόπουλο μαγεύτηκε! Όλο το παλάτι ξύπνησε από αυτό το μαγευτικό ήχο! Την άλλη μέρα ο βασιλιάς εκστασιασμένος από τη μελωδία του χρυσού πουλιού κάλεσε τους γιούς του σε συμβούλιο και τους είπε:

9^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ ΔσΡ και Συμβούλιο

Η εμπυχωτρία σε ρόλο βασιλιά φόρεσε μια χάρτινη κορώνα, φώναξε τα παιδιά και είπε: «Παιδιά μου καλά! Σιγά σιγά τα χρόνια μου σώνονται! Ο θάνατος με ζυγώνει! Μα πριν φύγω από αυτή τη ζωή, θα ήθελα να ακούσω άλλη μια φορά αυτή τη μελωδική φωνή του χρυσού πουλιού. Θα ήθελα να πάω εγώ μα τα πόδια μου δε με βαστούν πια! Ποιός από σας τους τρεις μπορεί να κάνει αυτό το δώρο στο γέρο πατέρα του;»

Τα παιδιά χωρισμένα σε τρεις ομάδες προσπάθησαν με επιχειρήματα να πείσουν το βασιλιά για την ικανότητά τους να βρουν το χρυσό πουλί. Τελικά, ο βασιλιάς απόφασισε να στείλει τους δύο μεγαλύτερους γιούς του, γιατί είχε εμπιστοσύνη στην εξυπνάδα τους. Πίστευε ότι επειδή είναι σωματικά πιο δυνατοί από τον μικρότερο γιό, αυτό θα τους κάνει και εξυπνότερους.

10^η δραστηριότητα: Απόφορτιση

Η εμπυγχώτρια έβαλε μουσική και είπε στα παιδιά να περπατήσουν στον χώρο. Όταν αισθάνονταν έτοιμοι έδωσαν μια αγκαλία και ένα χαμόγελο σε όποιον συμμαθητή τους συναντούσαν και έτσι έκλεισε γλυκά το πρώτο μέρος του εργαστηρίου.

7^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 7/12/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Εμπιστοσύνη

Αφόρμηση: Το χρυσό πουλί- Διασκευή Λαϊκού παραμυθιού

Β' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Και οι τρεις γιοί προσφέρθηκαν να εκπληρώσουν την επιθυμία του βασιλιά!Στον πρώτο και στον δεύτερο γιό, τους δύο μεγαλύτερους δηλαδή, ο βασιλιάς είχε εμπιστοσύνη στην εξυπνάδα τους. Και έτσι, έστειλε αυτούς τους δύο! Περνούσε όμως ο καιρός και ο βασιλιάς νέα τους δεν είχε! Πέρασε αρκετός καιρός και ο τρίτος γιος του γέρο-βασιλιά θέλησε να δοκιμάσει κι αυτός να πάει να βρει το Χρυσό Πουλί. Όμως ο γέρο-βασιλιάς δεν ήθελε να τον αφήσει: «Τα αδέφια σου δεν ξαναγύρισαν», του έλεγε. «Δεν θέλω να χάσω κι εσένα. Κι αν σε βρει καμιά κακοτυχία, δεν θα είσαι σε θέση να υπερασπίσεις τον εαυτό σου. Είσαι τόσο λεπτός κι αδύναμος».

Στο τέλος, επειδή ο γιος του δεν τον άφηνε σε ησυχία, ο γέρο-βασιλιάς του επέτρεψε να φύγει. Ξεκίνησε αμέσως και αφού προχώρησε κάμποσο, συνάντησε στο διάβα του μια αλεπού η οποία ήταν καθισμένη στην άκρη του δάσους. Τον σταμάτησε και τον παρακάλεσε να μην τη σκοτώσει.

2^η δραστηριότητα:Δραματοποιημένη αφήγηση

«Σε παρακαλώ μη με σκοτώσεις».«Ηρέμησε, μικρή μου αλεπού! Μη φοβάσαι, δεν έχω πρόθεση να σου κάνω κακό», της είπε το βασιλόπουλο με την καλή καρδιά. «Δε θα το μετανιώσεις», του αποκρίθηκε η αλεπού. «Και για να φτάσεις γρήγορα στο χωριό και να μην κουράζεσαι, ανέβα πάνω στην ουρά μου».

Δεν είχε προλάβει καλά να ανέβει το βασιλόπουλο στην ουρά της αλεπούς κι εκείνη ξεκίνησε να τρέχει. Διάβηκαν φαράγγια βαθιά και γκρεμούς απόκρημνους και τα μαλλιά του βασιλόπουλου στροβιλίζονταν στο δυνατό φύσημα του αέρα. Και σαν

έφτασαν στο πρώτο χωριό, το βασιλόπουλο κατέβηκε από την φουντωτή ουρά της αλεπούς.

«Θα σου δώσω μια χρήσιμη συμβουλή για να βρεις το Χρυσό Πουλί» του είπε. «Μόλις αρχίσει να νυχτώνει, θα φτάσεις σ' ένα χωριό. Εκεί θα δεις δύο πανδοχεία, το ένα απέναντι στο άλλο. Το ένα θα είναι κατάφωτο και θ' ακούσεις τραγούδια και φώνες. Γίνεται μέσα μεγάλο γλέντι. Πρόσεξε καλά. Δεν πρέπει να πας σ' αυτό το πανδοχείο. Να προτιμήσεις το άλλο, κι ας μη σου πολυαρέσει το εξωτερικό του».

3^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ-Διάδρομος συνείδησης

Η εμψυχώτρια όρισε ένα παιδί για το ρόλο του βασιλόπουλου. Το βασιλόπουλο καθόταν σκεπτικό. Το κάθε παιδί περνούσε από πίσω του και τον συμβούλευε αν έπρεπε να εμπιστευτεί και να ακούσει τις συμβουλές της αλεπούς ή όχι.

4^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ακολούθησε την καλή συμβουλή της αλεπούς και πήγε κατευθείαν στο φτωχικό πανδοχείο, χωρίς να κοιτάξει του γύρω του κι εκεί πέρασε ήρεμα το βράδυ του. Το πρωί έμαθε, πως τα αδέρφια του που δεν άκουσαν την αλεπού, είχαν πάει στο ακριβό πανδοχείο. Γλεντούσαν μέρες ολόκληρες και μεθούσαν και είχαν ξεχάσει το στόχο τους που ήταν το χρυσό πουλί. Είχαν ξεστρατήσει από το δρόμο τους.

Το πρωί, λίγο πιο έξω από το χωριό, βρήκε πάλι στο δρόμο του την αλεπού. Η αλεπού τον καλημέρισε και του είπε: «Θα σου πω τώρα, τί πρέπει να κάνεις. Τράβηξε ίσια εμπρός και θα φτάσεις σ' έναν πύργο. Μη φοβηθείς καθόλου. Οι στρατιώτες θα κοιμούνται βαθιά και μάλιστα θα ροχαλίζουν. Πέρασε ανάμεσά τους και προχώρησε μέσα στον πύργο. Πέρασε όλα τα δωμάτια. Στο τέλος θα φτάσεις σ' ένα διαμέρισμα και θα δεις το Χρυσό Πουλί μέσα σ' ένα συνηθισμένο ξύλινο κλουβί. Κοντά του υπάρχει ένα ολόχρυσο κλουβί για στολίδι. Μα πρόσεξε καλά! Δεν πρέπει ούτε για αστείο να βγάλεις το πουλί από το ξύλινο κλουβί και να το βάλεις στο χρυσό. Αν δε μ' ακούσεις θα το μετανιώσεις πικρά».

5^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ – Σκηνές από τον πύργο

Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά να φτιάξουν ομάδες των τεσσάρων. Να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν μια σκηνή με θέμα: Τι μπορεί να συνέβη, όταν το βασιλόπουλο μπήκε στον πύργο; Άκουσε τη συμβουλή της αλεπούς; Ποιούς συνάντησε μέσα εκεί; Βρήκε το πουλί και τα δύο κλουβιά; Και σε ποιά τελικά από τα δύο κλουβια απόφασισε να το βάλει;

6^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ύστερα από αυτά τα λόγια η αλεπού τίνανε την ουρά της και πάλι. Το βασιλόπουλο ανέβηκε πάνω της και κρατήθηκε γερά. Άρχισε ένα γρήγορο τρεχαλιτό. Πέρασαν βαθιά φαράγγια και πανύψηλα βουνά και τα μαλλιά του βασιλόπουλου ξανά στροβιλίζονταν στον αέρα.

Στο τέλος, έφτασαν στον πύργο. Ο μικρός γιος του βασιλιά τα βρήκε όλα ίδια ακριβώς όπως του τα είχε περιγράψει η αλεπού. Προχώρησε αργά μέσα στον πύργο, πέρασε πολλά μεγάλα δωμάτια και κάποια στιγμή έφτασε στο διαμέρισμα που ήταν το ξύλινο κλουβί με το Χρυσό Πουλί. Κοντά του βρισκόταν και το ολόχρυσο κλουβί και στο πάτωμα βρίσκονταν τα τρία χρυσά μήλα που είχε κλέψει από τη χρυσή μηλιά. Όμως το βασιλόπουλο σκέφτηκε, πως θα ήταν ανόητο ν' αφήσει το Χρυσό Πουλί μέσα σ' αυτό το άσχημο ξύλινο κλουβί. Άνοιξε λοιπόν την πόρτα του, έπιασε με προσοχή το πουλί και το τοποθέτησε στο ολόχρυσο κλουβί. Μα μόλις το έκανε, το πουλί έβγαλε μια εκκωφαντική φωνή. Οι στρατιώτες ξύπνησαν αμέσως, έτρεξαν οργισμένοι μέσα στο παλάτι, συνέλαβαν το βασιλόπουλο και το οδήγησαν στη φυλακή. Το άλλο πρωί τον πήγαν στο δικαστή του παλατιού για να τον δικάσει. Εκεί, ομολόγησε πως ήθελε να κλέψει το Χρυσό Πουλί και τον καταδίκασαν σε θάνατο.

7^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ-Κυκλικό Δράμα

Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά να δημιουργήσουν ομάδες των τεσσάρων και μίλησε σε ρόλο αλεπούς. Πέρασε από κάθε ομάδα και συζήτησε με τα παιδιά για να βρουν τρόπο να απελευθερώσουμε το βασιλόπουλο. Τι έπρεπε να κάνουν; Τι οδήγησε το βασιλόπουλο στη φυλακή; Μήπως η έλειψη εμπιστοσύνης; Μήπως ο μόνος τρόπος για να γλιτώσει ήταν να δείξει εμπιστοσύνη στην αλεπού την επόμενη φορά; Άλλωστε η αλεπού του έχει απόδειξει ξεκάθαρα ότι είναι φίλη του και θέλει το καλό του.

8^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ο βασιλιάς τον λυπήθηκε και του είπε: «Θα σου χαρίσω τη ζωή με έναν όμως όρο. Και ο όρος αυτός είναι να βγάλεις από τη μέση αυτό το βουνό. Είναι όπως βλέπεις, εμπρός στα παράθυρα του παλατιού μου και κρύβει όλη την ομορφιά. Σου δίνω προθεσμία οκτώ μέρες.»

Το βασιλόπουλο ξεκίνησε αμέσως τη δουλειά. Έσκαβε και μάζευε χώμα με το φτυάρι του όλη τη μέρα αλλά και τη νύχτα χωρίς ξεκούραση, ούτε στιγμή. Την έβδομη μέρα, όταν είδε πόσο λίγη ήταν η δουλειά που είχε καταφέρει να κάνει, απογοητεύτηκε και απελπίστηκε. Κατά το βράδυ όμως εμφανίστηκε ξανά η αλεπού και του είπε: «Βλέπεις; Αυτά τα παθαίνεις γιατί δεν με άκουσες. Δεν πειράζει όμως, μην

απελπίζεσαι. Θα σε βοηθήσω. Ξάπλωσε για λίγο να ξεκουραστείς. Θα σε κάνω εγώ τη δουλειά για σένα, όσο θα κοιμάσαι».

Το πρωί, όταν το βασιλόπουλο άνοιξε τα μάτια του από τον βαθύ ύπνο του και κοίταξε τριγύρω, δεν πίστευε αυτό που έβλεπε. Το βουνό είχε χαθεί! Τρελός και παλαβός από χαρά έτρεξε στο βασιλιά και του είπε, πως έσκαψε όλο το βουνό και το έκανε στην άκρη και πως τώρα πρέπει να κρατήσει κι αυτός την υπόσχεσή του και να του χαρίσει τη ζωή του. Έτσι και έγινε!

Η αλεπού προσφέρθηκε να βοηθήσει το βασιλόπουλο να επιστρέψει στο σπίτι του και στον πατέρα του. Το βασιλόπουλο ανέβηκε στην ουρά της και πάλι! Τα μαλλιά του στροβιλίζονταν στον άνεμο! Μα καθώς κινούσαν άκουσαν από πάνω τους μια εκπληκτική μελωδία! Ήταν το χρυσό πουλί που τους ακολουθούσε. Είχε διαισθανθεί τι ήθελε το βασιλόπουλο και ότι δεν είχε πρόθεση να του κάνει κακό. Τώρα τον εμπιστευόταν και έτσι τον ακολούθησε ως το παλάτι για να τραγουδήσει στο γέρο πατέρα του.

«Καλή μου αλεπού πως να σου ξεπληρώσω το καλό που μου έκανες». Το βασιλόπουλο και η αλεπού έδωσαν όρκο παντοτινής φιλίας. Οι δρόμοι τους χώρισαν. Όμως το βασιλόπουλο ορκίστηκε, ότι μια μέρα θα της ξεπληρώσει το καλό που του έκανε και αν χρειαστεί βοήθεια θα την προστατέψει. Με αυτό τον όρκο και την υπόσχεση οι φίλοι μας αποχαιρέτησαν ο ένας τον άλλον.

9^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Πόσο σημαντική είναι η εμπιστοσύνη για να χτίσουμε σχέσεις με τους φίλους μας ή με την οικογένειά μας; Μπορούμε χωρίς αυτήν να δημιουργήσουμε αληθινές σχέσεις; Πότε κάποιος αξίζει την εμπιστοσύνη μας και με ποιό τρόπο πρέπει να τη δίνουμε στους άλλους; Η εμπιστοσύνη μπορεί να κερδηθεί ή να χαθεί; Όταν κάποιος χάσει την εμπιστοσύνη μας ή εμείς τη δική του μπορεί η χαμένη εμπιστοσύνη να ανακτηθεί;

8^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 14/12/2018

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Διαχείριση Άγχους – Ανησυχίας

Αφόρμηση: Το ξύλινο σπαθί- Διασκευή λαϊκού παραμυθιού από το Αφγανιστάν

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ α) Να εντοπίσουν τα παιδιά τις ανησυχίες τους

- ✓ β) Να εκφράσουν τις ανησυχίες τους
- ✓ γ) Να μάθουν πως να τις αντιμετωπίζουν με απλούς τρόπους
- ✓ δ) Να εκφραστούν θεατρικά
- ✓ ε) Να ψυχαγωγηθούν

Α' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι-Τα τερατάκια που κοιμούνται

Η εμψυχώτρια έβαλε μουσική και είπε στα παιδιά να περπατήσουν μέσα στην αίθουσα με βαριά βήματα σαν να είναι ψηλά ογκώδη τερατάκια. Καθώς τα τερατάκια βημάτιζαν, η εμψυχώτρια τους έδωσε την οδηγία ότι νιώσουν ξαφνικά κουρασμένα και πέσουν για ύπνο. Τα παιδιά κάθισαν στο πάτωμα με μάτια κλειστά. Η εμψυχώτρια τους είπε, ότι θα περνά ανάμεσά τους και αυτά θα πρέπει να προσπαθήσουν να μείνουν ακίνητα. Η εμψυχώτρια μπορούσε να μιλά κατα τη διάρκεια που περνούσε ανάμεσά τους. Όταν έβλεπε κάποιο τερατάκι να κουνιέται το σήκωνε και προσπαθούσαν μαζί να ανακαλύψουν και άλλα τερατάκια που κουνιόντουσαν.

2^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Μια φορά και δυό καιρούς ζούσε κάπου κάποτε ένας άνθρωπος που όλα τα είχε. Ήταν τρανός πολύ και ξακουστός στην χώρα του. Είχε υγεία, δουλειά, ένα κομμάτι ψωμί στο τραπέζι του το μεσημέρι, ένα κεραμίδι κάτω από το κεφάλι του το βράδυ, ανθρώπους να τον αγαπούν. Ωστόσο δεν ήταν ποτέ ευχαριστημένος, δεν έβρισκέ πουθενά ησυχία και οι σκέψεις τριγύριζαν μέσα στο κεφάλι του σαν την καταιγίδα. Φοβόταν ότι οι άνθρωποί του θα τον προδώσουν. Ανησυχούσε μήπως αδειάσει μια μέρα το ψυγείο του. Υποψιαζόταν τους πάντες. Δεν μπορούσε να ησυχάσει! Ακόμα και για το αν θα αλλάξει ο χειμώνας σε άνοιξη και η άνοιξη σε καλοκαίρι ανησυχούσε! Τόσο, που από την μεγάλη του ανησυχία ιδρώναν τα χέρια του και τα ρυάκια που δημιουργούνταν ενώνονταν με τα ποτάμια και τις θάλασσες.

3^η δραστηριότητα: Ιδεοθύελλα

Ποιά σημάδια σας δίνει το δικό σας σώμα, όταν νιώθετε ανησυχία; Τα έχετε παρατηρήσει; Είναι ένας κόκκινος συναγερμός του σώματος ότι αρχίζουμε να ανησυχούμε παραπάνω από όσο χρειάζεται;

4^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ -Χτίζω τη στάση του ρόλου

Η εμψυχώτρια διάλεξε έναν από τους μαθητές για να πάρει το ρόλο του Ανθρώπου που τα είχε όλα. Οι υπόλοιποι αποφάσισαν σύμφωνα με τα όσα έχουν ακούσει: πώς περπατάει, πώς μιλάει και πώς είναι η σωματική του στάση; Του έδωσαν ιδέες και

οδηγίες και ο μαθητής προσπάθησε να φτιάξει τη στάση του σώματος και το περάτημα του Ανθρώπου που τα είχε όλα.

5^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ Ανθρώπινα γλυπτά -Γλυπτά ανησυχίας

Η εμπυχωτρία είπε στα παιδιά να κάνουν τετράδες. Δύο πήραν το ρόλο του γλύπτη και ο άλλος δύο το ρόλο των γλυπτών (ωστόσο η ομάδα μπορεί να αποφασίσει πόσους γλύπτες κ γλυπτά θα έχει κάθε φορά). Τα γλυπτά ήταν ακίνητα και οι γλύπτες διαμόρφωσαν τη στάση του σώματός τους και την κίνηση που είχαν στη συνέχεια. Η εμπυχωτρία έδωσε στην κάθε ομάδα σαν θέμα τις ανησυχίες, που μπορεί να απασχολούν τα άτομα της ομάδας ή γενικότερα τα άτομα της ηλικίας των παιδιών. Οι γλύπτες σκέφτηκαν στάσεις σώματος, εκφράσεις προσώπου. Τοποθέτησαν σε διαφορετικές θέσεις τα χέρια των γλυπτών και να τα έβαλαν όρθια ή καθιστά. Τα δύο γλυπτά αποτελούσαν μια σύνθεση. Τα γλυπτά σκέφτηκαν και μια φράση που είπαν, όταν η εμπυχωτρία τα ακούμπησε στην πλάτη. Στη συνέχεια, οι γλύπτες και γλυπτά ανέβηκαν στην σκηνή. Οι γλύπτες τοποθέτησαν το γλυπτό στη θέση που έχουν επιλέξει. Έπειτα, γίνονται εκείνοι γλυπτά και τα γλυπτά γλύπτες. Παρουσίασαν τα γλυπτά τους στα υπόλοιπα παιδιά. Τα παιδιά μάντεψαν το θέμα του γλυπτού. Η εμπυχωτρία βοήθησε το ακροατήριο, ακουμπώντας στην πλάτη τα γλυπτά, τα οποία είπαν τη φράση που είχαν σκεφτεί.

6^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Μια μέρα ο Άνθρωπος που τα είχε όλα στεκόταν στο μπαλκόνι και παρακολουθούσε τον κόσμο που πηγαινοερχόταν στην αγορά και αναρωτιόταν πού έβρισκαν οι απλοί άνθρωποι την ευτυχία. Δεν ανησυχούσαν όπως εκείνος; «Μακάρι να ήμουν πουλί, να πέταγα κοντά τους και να άκουγα τι λένε μεταξύ τους» είπε.

7^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ -Σκηνές ή στιγμιότυπα

Η εμπυχωτρία είπε στα παιδιά να φτιάξουν ομάδες των τεσσάρων. Στη συνέχεια δημιούργησαν μια σκηνή ευτυχίας. Πού βρίσκουν την ευτυχία οι απλοί καθημερινοί άνθρωποι; Τι λένε μεταξύ τους; Ανάθεσε σε κάθε ομάδα ένα θέμα: Οικογενειακή ζωή, επαγγελματική ζωή, εκδρομές, φίλοι-παρέες, αγάπη.

8^η δραστηριότητα: Απόφορτιση

Τα παιδιά κάθισαν στις καρέκλες τους με τα μάτια κλειστά. Η εμπυχωτρία τους είπε να μην μιλούν και να συγκεντρωθούν στην αναπνοή τους και να την παρατηρήσουν: Είναι γρήγορη ή αργή; Όσο περνούν τα λεπτά αλλάζει ο ρυθμός της αναπνοής; Έπειτα να συγκεντρώσουν τη σκέψη τους στις παλάμες τους. Σε τι κατάσταση βρίσκονται; Είναι παγωμένες ή ζεστές; Είναι μουδιασμένες, σφιγμένες ή χαλαρές; Έπειτα, να

μετακινήσουν τη σκέψη στα πόδια, στα γόνατα και τέλος στις πατούσες και στα δάχτυλα των ποδιών. Σε τι κατάσταση βρίσκονται; Είναι χαλαρά ή σφιγμένα; Αφού τα παιδιά ανέβηκαν με τη σκέψη τους στην πλάτη και στη σπονδυλική τους στήλη, η εμπυχωτρία τους είπε να φανταστούν, ότι βάζουν τις ανησυχίες τους σε ένα κουτί και τις τοποθετούν ψηλά σε ένα ράφι. Να νιώσουν το μυαλό τους να αδειάζει από κάθετι που τους απασχολεί. Κατά τη διάρκεια της χαλάρωσης τους είπε να αναπνέουν από τη μύτη και να εκπνέουν από το στόμα τους σαν να φυσούν ένα κερί. Σε όλη τη διάρκεια της αποφόρτισης η εμπυχωτρία είχε διαλέξει ένα μουσικό χαλί που έπαιζε χαμηλά.

9^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 11/1/2019

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Διαχείριση Άγχους – Ανησυχίας

Αφόρμηση: Το ξύλινο σπαθί- Διασκευή λαϊκού παραμυθιού από το Αφγανιστάν

Β' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου:

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι-Πέρασμα στην απέναντι όχθη

Η εμπυχωτρία χώρισε τους μαθητές σε ομάδες των πέντε ατόμων. Έτσι, δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες. Στην αίθουσα απλώθηκαν τρία χρωματιστά Α4 χαρτόνια. Η ομάδα έπρεπε να βρει ένα τρόπο να διασχίσει την αίθουσα, πατώντας πάνω στα χαρτόνια και να διασώσει ένα μέλος της, που βρισκόταν στην απέναντι μεριά της αίθουσας. Κανένα μέλος της ομάδας δεν επιτρεπόταν να πατήσει στο πάτωμα της αίθουσας, αλλιώς η ομάδα ξεκινούσε από την αρχή. Η κάθε ομάδα έπρεπε, πριν ξεκινήσει, να συζητήσει και να δημιουργήσει ένα σχέδιο δράσης, διότι τα χαρτόνια ήταν λιγότερα από τα μέλη της ομάδας. Η κάθε ομάδα συμμετείχε με τη σειρά της.

2^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ξαφνικά έλαμψαν τα μάτια του, του είχε έρθει μια ιδέα. Κατέβηκε στην παλιά αποθήκη του σπιτιού του και βρήκε τρία παλια μάλλινα τσουβάλια από σκληρό ύφασμα. Ζήτησε από τη βασίλισσα των αραχνών, που σαν και αυτήν καμία άλλη δεν ύφαινε, να του φτιάξει ένα ρούχο με κουρέλια και κάπα με κουκούλα από αυτό το ύφασμα. Όταν το πήρε στα χέρια, στάθηκε μπροστά τον καθρέφτη, έβγαλε τα φρεσκοσιδερωμένα ρούχα του, μουτζούρωσε τα μούτρα του με στάχτες και ντύθηκε τα κουρέλια. Έμοιαζε με ζητιάνος. Ευχαριστημένος βγήκε έξω. Ούτε οι γείτονές του δεν

τον γνώρισαν. Ο Άνθρωπος που τα είχε όλα, με την όψη τον ζητιάνου, περπάτησε όλη τη μέρα στην αγορά. Κοίταζε και παρατηρούσε τριγύρω τούς ανθρώπους.

3^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ Συλλογικός ρόλος

Ένας εθελοντής από τα παιδιά ντύθηκε ζητιάνος. Ο Άνθρωπος που τα είχε όλα έκανε μια μεγάλη βόλτα στην πόλη. Τα υπόλοιπα παιδιά δημιούργησαν διάφορες εικόνες της αγοράς: Κάποιοι πουλούσαν ψάθινα καπέλα, ένας γέρος με μια γριά καθόντουσαν έξω από το μαγαζί τους και πουλούσαν καρύδια, 2-3 μουσικοί του δρόμου, ένας νευρικός μανάβης με τους βοηθούς του. Προσπάθησε να μιλήσει με τους ανθρώπους στην αγορά. Τι είπαν μεταξύ τους; Τι τους ρώτησε; Τι του είπαν εκείνοι; Τον γνώρισαν με αυτά τα ρούχα;

4^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Όταν έπεφτε η νύχτα βρέθηκε κοντά σε μια καλύβα στην άκρη της πόλης. Κοίταξε από το παράθυρο και είδε έναν άνθρωπο που καθόταν μπροστά σε μια τάβλα ξύλινη και έτρωγε ψωμί. Ήταν ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα. Το χαμόγελό του φώτιζε το δωμάτιο. Ο Άνθρωπος που τα είχε όλα είδε ότι το σπίτι ήταν άδειο.

5^η δραστηριότητα: Δραματοποιημένη αφήγηση

«Γιατί είναι τόσο ευτυχισμένος αυτός ο άνθρωπος;» Αναρωτήθηκε ο Άνθρωπος που τα είχε όλα και γεμάτος περιέργεια χτύπησε την πόρτα. «Είμαι ένας φτωχός ζητιάνος, μήπως περισσεύει λίγο φαγητό;» είπε ο Άνθρωπος που τα είχε όλα.

«Βέβαια! Πέρνα μέσα, ο ξένος είναι πάντα καλοδεχούμενος σ' αυτό το σπίτι. Δεν έχω και πολλά, αλλά ό,τι είναι δικό μου είναι και δικό σου» του απάντησε ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα. «Γιατί είσαι τόσο ευτυχισμένος;» είπε ο Άνθρωπος που τα είχε όλα. «Είχα μια πολύ καλή μέρα. Είμαι τσαγκάρης και σήμερα μου φέρανε πολλά παπούτσια χαλασμένα να φτιάξω και έβγαλα αρκετά λεφτά για να πάρω ένα ολόκληρο καρβέλι ψωμί» απάντησε ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα.

«Καλά, και τι θα γίνει, αν αύριο δεν βγάλεις αρκετά για να αγοράσεις ψωμί;» είπε ο Άνθρωπος που τα είχε όλα. Ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα τον κοίταξε στα μάτια.

«Κάθε μέρα που έρχεται, κάθε μέρα που περνάει, το πιστεύω. Όλα θα πάνε καλά». Ο Άνθρωπος που τα είχε όλα μουρμούρισε: «Τούτος ο άνθρωπος δεν έχει καθόλου μυαλό. Άλλα θα έλεγε θαρρώ, αν ήταν δύσκολα τα πράγματα...»

6^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Σαν έφυγε από την καλύβα ο Άνθρωπος που τα είχε όλα, αποφάσισε να δοκιμάσει την πίστη του Ανθρώπου που δεν είχε τίποτα. Πήγε τη νύχτα κρυφά του πήρε τα σύνεργα της τσαγκαρικής και τα έκρυψε στη μεγάλη κουφάλα ενός δέντρου. Την άλλη

μέρα το πρωί ξύπνησε ο φτωχός να πάει στην αγορά να κάνει τη τσαγκαρική του, αλλά διαπίστωσε ότι τα σύνεργά του έλειπαν!

7^η δραστηριότητα: Τεχνική ΔΤΕ- Παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου

Η εμπυχωτρία είπε στα παιδιά να φτιάξουν ομάδες των τεσσάρων. Τους έθεσε τα εξής ερωτήματα: Τι σκέφτεται να κάνει ο φτωχός άνθρωπος τώρα που έχασε τα σύνεργά του; Ποιές είναι οι ανησυχίες του; Ποιές σκέψεις του περνούν από το μυαλό; Πώς θα αντιδράσει; Θα έχει την απαραίτητη ψυχραιμία να σκεφτεί μια εναλλακτική λύση ή θα αφήσει την ανησυχία του να τον κυριεύσει; Ποιές είναι οι εναλλακτικές λύσεις που σκέφτεστε ότι θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει, για να λύσει το συγκεκριμένο πρόβλημα; Ποιά είναι τα σωστά βήματα για να λύσει το πρόβλημα που προέκυψε; Με τις εναλλακτικές λύσεις που του δώσατε θα συνεχίσει να αισθάνεται ανησυχία;

8^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα έσκυψε το κεφάλι, αναστέναξε και είπε: «Μέρα που περνάει, μέρα που έρχεται, εγώ το πιστεύω, όλα θα πάνε καλά...» Κοιτάζει τότε τριγύρω και βλέπει μια γριά γυναίκα να πολεμάει να σηκώσει έναν κουβά νερό πάνω από ένα πηγάδι. Έτρεξε να τη βοηθήσει και εκείνη του έδωσε ένα χρυσό νόμισμα για τον κόπο του. Όλη μέρα κουβαλούσε νερό και το βράδυ είχε αρκετά λεφτά να αγοράσει φαγητό.

Ο Άνθρωπος που τα είχε όλα ήθελε να δει, αν ο φίλος του θα ήταν ευτυχισμένος και χωρίς φαγητό να φάει, και ντύθηκε πάλι τα κουρέλια και πήγε στην καλύβα. Ταράχτηκε όταν κοίταξε από το παράθυρο και τον είδε να τρώει ψωμί και να πίνει και κρασί. Χτύπησε την πόρτα και ο φτωχός τον οδήγησε κατ' ευθείαν στο τραπέζι. Και τον ρωτάει ο Άνθρωπος που τα είχε όλα: «Πώς γίνεται σήμερα να τρως ψωμί και να πίνεις και κρασί; Άκουσα ότι χάθηκαν τα τσαγκαρικά σου και δεν έχεις σύνεργα να διορθώσεις παπούτσια». «Βρήκα καινούρια δουλειά, καλύτερη, κουβαλούσα νερό» είπε ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα. «Κι αν δεν θέλει κανείς να του κουβαλήσεις νερό αύριο, τι θα κάνεις;» ρωτάει ο Άνθρωπος που τα είχε όλα. Ο Άνθρωπος που δεν είχε τίποτα τον κοίταξε στα μάτια και λέει: «Κάθε μέρα που έρχεται, κάθε μέρα που περνάει, πιστεύω. Όλα θα πάνε καλά».

Ο Άνθρωπος που τα είχε όλα έμεινε άφωνος! Αναλογίστηκε για λίγο τη ζωή του μέσα του έλαμψε ένα φως και αμέσως είπε: «Σου ζητάω συγγνώμη που σε έβαλα σε αυτή τη δοκιμασία και σου επιστρέφω τα σύνεργα της δουλειάς σου. Απόψε και κάθε

νύχτα θα έρχεσαι να τρώμε μαζί, φίλε μου. Το φως της πίστης σου θα διώξει τα δικά μου σκοτάδια. Δεν θα τρέμω πια για όσα μπορεί να φέρει η ζωή».

9^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Έχουν οι άνθρωποι ανησυχίες; Και αν ναι ανησυχούν όλοι για τα ίδια θέματα; Πως μπορούμε να κατευνάσουμε τις ανησυχίες μας; Τι γίνεται όταν σκεφτόμαστε συνέχεια τις ανησυχίες μας χωρίς να κάνουμε προσπάθεια να τις λύσουμε; Τι χρειάζεται να κάνουμε όταν ανησυχούμε πολύ για κάτι και όταν αντιμετωπίζουμε κάποιο πρόβλημα; Χρειάζεται να μιλάμε γι αυτές σε κάποιον φίλο μας ή αγαπημένο μας πρόσωπο;

10^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 18/1/2019

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Η ελευθερία της γνώμης

Αφόρμηση: Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ α) Να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά την αξία του θάρρους της γνώμης τους
- ✓ β) Να μάθουν να στηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα
- ✓ γ) Να διδαχθούν τη σπουδαιότητα της αλήθειας
- ✓ β) Να μάθουν τόσο να εκφράζονται όσο και να ακούν τη γνώμη των άλλων
- ✓ γ) Να εκφραστούν θεατρικά
- ✓ δ) Να ψυχαγωγηθούν

Α' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου: Ελευθερία γνώμης

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι προθέρμανσης

Τα παιδιά δημιούργησαν ζευγάρια. Η εμπυχωτρία τους είπε να σταθούν πλάτη με πλάτη. Έβαλε μια ρυθμική μουσική και είπε στα παιδιά ότι πρέπει χορεύοντας πλάτη με πλάτη να διασχίσουν την αίθουσα. Οι πλάτες των παιδιών δεν έπρεπε να ξεκολλήσουν καθώς χόρευαν και περπατούσαν γιατί διαφορετικά θα έπρεπε να γυρίσουν πάλι στην αφετηρία και ξεκινήσουν απο την αρχή.

2^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Μια φορά κι έναν καιρό, σε μια χώρα πολύ μακριά απο τη δική μας, ζούσε ένας βασιλιάς που όλο γκρίνιαζε. Κάθε μέρα που ξημέρωνε ζητούσε από τους ράφτες του να του φτιάξουν καινούρια ρούχα, για να κάνει καλή εντύπωση στους υπηκόους του. Ασχολιόταν κυρίως με την εξωτερική του εμφάνιση και δε σκεφτόταν τίποτε άλλο. Μετά από κάποια χρόνια όμως, οι ράφτες του δε μπορούσαν να επινοήσουν καινούργια σχέδια. Όταν έκαναν να του το ξεστομίσουν, ο βασιλιάς εξοργίστηκε και άρχισε τις φωνές:

– Είστε με τα καλά σας; Δε γίνεται ένας βασιλιάς να φορά κάθε μέρα τα ίδια ρούχα!

Το άλλο πρωί, ο βασιλιάς έστειλε τους φρουρούς του να αμοληθούν στους δρόμους και να κάνουν γνωστό, ότι όποιος του σχεδίαζε τα πιο πρωτότυπα ρούχα θα έπαιρνε γενναία αμοιβή. Όλοι οι ράφτες της χώρας προσπάθησαν να κάνουν ότι καλύτερο για να τον ευχαριστήσουν.

3η δραστηριότητα: Συλλογικός ρόλος

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες σχεδιαστών-ραφτών. Η εμπυχωτρία μοίρασε στις ομάδες υφάσματα, κόλλες αναφοράς, μαρκαδόρους, μάλλινες κλωστές και χάντρες και τους ζήτησε να σκεφτούν και να σχεδιάσουν ένα πρωτότυπο ρούχο για τον βασιλιά.

4^η δραστηριότητα: Δάσκαλος σε ρόλο βασιλιά

Η εμπυχωτρία σε ρόλο βασιλιά γυρίζε γύρω απο τις ομάδες και επιθεωρούσε τις προετοιμασίες των ρούχων. Μόλις οι ομάδες ολοκλήρωσαν το ρούχο, παρουσιάστηκαν μπροστά στο βασιλιά και προσπάθησαν να τον πείσουν να το φορέσει και να το προτιμήσει. Μάταια όμως, γιατί σε εκείνον δεν άρεσε τίποτα. Ο βασιλιάς, που όλο γκρίνιαζε, τους έδιωχνε τον έναν μετά τον άλλον, γιατί τα ρούχα που του πρότειναν τα έβρισκε όλα πολύ συνηθισμένα. Τελικά αποχώρησε θυμωμένος.

5^η δραστηριότητα: Συμβούλιο

Τα παιδιά σε ρόλο ραφτών και σχεδιαστών των καινούργιων ρούχων του βασιλιά δημιούργησαν ένα κύκλο και όρισαν έναν συντονιστή στη συζήτησή τους. Ένας –ένας έπαιρναν το λόγο και πρότειναν ενδεχόμενες λύσεις για το ζήτημα που δημιουργήθηκε.

6^η δραστηριότητα: Δάσκαλος σε ρόλο απατεώνα

Η εμπυχωτρία ντυμένη απατεώνας, εμφανίστηκε και διέκοψε το συμβούλιο των ραφτών. Τους είπε ότι εκεί στη μακρινή Περσία που ζούσε, έμαθε για την επιθυμία του βασιλιά και ήταν πρόθυμος να την ικανοποιήσει. Τους ζήτησε να τον φέρουν σε επαφή με το βασιλιά. Το συμβούλιο πλειοψηφικά αποφάσισε να το κάνει.

7^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Έτσι, ο απατεώνας ζήτησε ακρόαση από το βασιλιά. Εκείνος δέχτηκε να τον συναντήσει και οι σύμβουλοί του οδήγησαν τον απατεώνα ράφτη στη μεγάλη σάλα του παλατιού.

-Μεγαλειότητα! Διαθέτω ένα δυσευρετο ύφασμα το οποίο μπορούν να το διακρίνουν μόνο όσοι είναι έξυπνοι άνθρωποι. Απ' αυτό θα ράψω τα καινούργια σας ρούχα.

-Χμμ...εξαιρετικά. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσω να καταλάβω ποιό από τους υπηκόους μου είναι έξυπνοι αλλά και ποιό είναι χαζοί. Όποιος είναι χαζός θα τον απολύω από το παλάτι και θα τον διώχνω αμέσως από τη χώρα. Εντάξει! Ξεκίνα αμέσως το ράψιμο, έδωσε διαταγή ο βασιλιάς και του παρέδωσε ένα τεράστιο μπαούλο γεμάτο μέχρι επάνω με χρυσά νομίσματα.

8^η δραστηριότητα: Αποφόρτιση

Η εμψυχώτρια έβαλε μουσική και δημιούργησε έναν κύκλο με τα παιδιά. Με τις οδηγίες της εμψυχώτριας έκλεισαν όλοι τα μάτια και φαντάστηκαν τη γη να κάνει μια πλήρη περιστροφή και τον ήλιο να ξεκινά από την ανατολή και αργά να πηγαίνει προς τη δύση. Τα χέρια τους ακολουθούσαν αυτό τον νοητό κύκλο. Όποιος ένιωθε έτοιμος έλεγε μια φράση ή λέξη που του έκανε εντύπωση από το σημερινό εργαστήριο και κάποιος άλλος από τον κύκλο έπαιρνε τη σκυτάλη και τη συνέχιζε. Η δραστηριότητα αυτή συνεχίστηκε, μέχρι να μιλήσουν όλοι.

11^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 25/1/2019

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Η ελευθερία της γνώμης

Αφόρμηση: Τα καινούργια ρούχα του αυτοκράτορα

B' Μέρος

Πρόγραμμα εργαστηρίου: Ελευθερία γνώμης

1^η δραστηριότητα: Παιχνίδι προθέρμανσης

Τα παιδιά σχημάτισαν ζευγάρια και έπειτα ένα κύκλο. Το καθέ ζευγάρι εφίπυρε ένα μοναδικό ηχητικό κάλεσμα. Το παρουσίασε στον κύκλο. Στη συνέχεια, τα ζευγάρια χώρισαν και τα άτομα άλλαξαν θέση. Ο κύκλος σχηματίστηκε εκ νέου με αντίθετη φορά, δηλαδή τα παιδιά είχαν γυρισμένη την πλάτη τους το ένα στο άλλο. Η

εμψυχώτρια άγγιζε την πλάτη κάποιου παιδιού και αυτό έπρεπε να παράγει τον ήχο του. Το ζευγάρι του έπρεπε να αναγνωρίζει τον ήχο και να απαντήσει με τον ίδιο ήχο. Έπειτα, το παιχνίδι γινόταν πιο δύσκολο, διότι η εμψυχώτρια άγγιζε δύο πλάτες και δύο διαφορετικοί ήχοι παράγονταν ταυτόχρονα.

2^η δραστηριότητα: Αφήγηση

Ο ράφτης έκατσε στον αργαλειό και ξεκίνησε να προσποιείται ότι ράβει τα καινούρια ρούχα του βασιλιά. Έστερα από μερικές μέρες και νύχτες, ο βασιλιάς έστειλε έναν σύμβουλό του, που τον εμπιστευόταν πολύ, να ελέγξει αν τα ρούχα του ήταν έτοιμα. Ο έμπιστος σύμβουλος έτριβε τα μάτια του κοιτούσε και ξανακοιτούσε τον αργαλειό, αλλά δεν διέκρινε τίποτα! Ο κακόμοιρος ο σύμβουλος δεν ήξερε τι να πράξει. Αν έλεγε στο βασιλιά ότι δε μπορούσε να δει το ύφασμα, εκείνος θα νόμιζε ότι ήταν χαζός και θα τον έδιωχνε για πάντα από το παλάτι. Έτσι, αποφάσισε να απευθυνθεί στο συμβούλιο των ραφτών, για να αποφασίσουν τι θα κάνουν στέλνοντάς τους μια επιστολή.

3^η δραστηριότητα: Συμβούλιο ραφτών

Στο συμβούλιο των ραφτών φτάνει ένας κλειστός φάκελος. Κάποιος απο το συμβούλιο διαβάζει δυνατά: «Αγαπητοί ράφτες του παλατιού. Σας γράφω γιατί συμβαίνει κάτι φοβερό! Πήγα να επιθεωρήσω τα καινούργια ρούχα του βασιλιά αλλά δεν μπόρεσα να διακρίνω το ύφασμα με τα μάτια μου. Οι κρεμάστρες ήτανε άδειες και δεν υπήρχαν κλωστές και νήματα τριγύρω. Είμαι σε απελπιστική κατάσταση. Αν το αναφέρω στο βασιλιά θα με ονομάσει χαζό, θα με διώξει και θα με απολύσει. Ζητώ τη βοήθειά σας. Το συμβούλιο συζητά και αποφασίζει να καλέσει τον απατεώνα ράφτη και να του ζητήσει εξηγήσεις.

4^η δραστηριότητα: Ανακριτική καρέκλα- Δάσκαλος σε ρόλο απατεώνα ράφτη

Η εμψυχώτρια σε ρόλο απατεώνα ράφτη εμφανίζεται μπροστά στο συμβούλιο των ραφτών και δέχεται ερωτήσεις. Στην ουσία, τροφοδοτεί τα παιδιά με πληροφορίες, προκαλώντας τη σκέψη τους, χωρίς να τα ποδηγετεί. Στο τέλος, έπειτα απο αρκετές ερωτήσεις, τα παιδιά καταφέρνουν να αποκαλύψουν το δόλιο σχέδιο του απατεώνα ραφτή.

5^η δραστηριότητα: Συζήτηση

Το συμβούλιο βρέθηκε σε δίλημμα. Συζήτησε το ενδεχόμενο να μιλήσει στο βασιλιά και να του αποκαλύψει την αλήθεια με κίνδυνο και κόστος να θυμώσει και να τους απολύσει όλους, αλλά και το ενδεχόμενο να μην το πράξει.

6^η δραστηριότητα: Σκηνές απο την αποκάλυψη ή όχι της αλήθειας στον βασιλιά

Πριν παρθεί η τελική απόφαση, τα παιδιά δημιούργησαν σκηνές παρουσιάζοντας αυτό που θα συνέβαινε σε κάθε περίπτωση: στην περίπτωση αποκάλυψης ή απόκρυψης της αλήθειας. Διαπίστωσαν τελικά, πως η απόκρυψή της θα περιέπλεκε τα πράγματα. Θα έβαζε σε μπελάδες τους ίδιους, διότι αν το μάθαινε ο βασιλιάς θα τους απέλυε όλους. Ακόμα, αν ο βασιλιάς προσελάμβανε τον απατεώνα ράφτη θα έχαναν τη δουλειά τους. Και τέλος, αποφάσισαν ότι δε χρειάζεται να φοβάται κάποιος να στηρίξει τη γνώμη του και θα είχαν πιο ήσυχη τη συνειδήσή τους λέγοντας την αλήθεια. Έτσι παρουσιάστηκαν μπροστά στο βασιλιά και είπαν όλη την αλήθεια. Ο βασιλιάς απέλυσε αμέσως τον απατεώνα ράφτη, κατάλαβε το λάθος του και ευχαρίστησε το συμβούλιο των ραφτών του παλατιού.

7^η δραστηριότητα: Χορευτική δραστηριότητα - Γιορτή

Ο βασιλιάς με τα καινούργια του ρούχα διοργανώνει μια γιορτή για να ευχαριστήσει τους ράφτες του παλατιού για την ειλικρίνειά τους. Χορεύουν όλοι μαζί και τραγουδούν.

8^η δραστηριότητα: Αναστοχασμός

Τι συναισθηματικά και ηθικά οφέλη μας προσφέρει το θάρρος της γνώμης μας; Βοηθά μόνο εμάς ή και τους γύρω μας; Μας βοηθά να καταπολεμήσουμε το φόβο και την ανασφάλειά μας;

12^ο Εργαστήριο-Ημερομηνία: 1/2/2019

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες 80 λεπτά

Κυρίως θέμα εργαστηρίου: Αποχαιρετισμός

Επιμέρους στόχοι:

- ✓ α) Να εκφραστούν θεατρικά τα παιδιά
- ✓ β) Να ψυχαγωγηθούν
- ✓ γ) Να κλείσει χαρούμενα και όμορφα ο κύκλος των εργαστηρίων
- ✓ δ) Να γίνει μια συνολική αποφόρτιση της ομάδας
- ✓ ε) Να χαρούν τα παιδιά το παιχνίδι

1^η δραστηριότητα: Χορός και χαιρετισμός

Η εμψυχώτρια έβαλε μουσική και ζήτησε από τους μαθητές να κινηθούν στο χώρο. Μόλις αισθάνθηκαν έτοιμα χαιρετούσαν όποιον ήθελαν και αντάλασσαν μαζί του μερικά χορευτικά βήματα.

2^η δραστηριότητα: Αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι

Ένας τρελός γιατρός και η νοσοκόμα του έκαναν διάγνωση σε φανταστικές ασθένειες και συνταγογραφούσαν εκκεντρικές θεραπείες για τους φτωχούς ανύποπτους ασθενείς τους. Καμία ασθένεια δεν είναι απίθανη. Η θεραπεία συμπεριελάμβανε, την αναγκαία αφαίρεση ενός ποδιού, για να θεραπεύει μια απλή γρίπη και την κατάποση φασολιών στο φούσκωμα της κοιλιάς κ.α

Η ομάδα επέλεξε γιατρό και νοσοκόμα. Αυτοί οι δύο δεν θα έπρεπε ποτέ να έχουν γίνει γιατροί. Είναι άσχετοι.

Έκαναν λάθος διάγνωση για τις πιο απλές ασθένειες και συνταγογραφούσαν άστοχες θεραπείες για όλες τις εκκεντρικές ασθένειες.

Οι υπόλοιποι παίκτες έμπαιναν σε μια γραμμή και υποδύονταν τους ασθενείς, που περίμεναν να δουν. Έγινε χρήση φανταστικών αντικειμένων, τα οποία δεν έπρεπε να αγνοηθούν από κανέναν. Όλοι οι συμμετέχοντες έπρεπε να δρουν, σα να υπάρχουν τα αντικείμενα. Ο πρώτος στη σειρά χτύπησε τη φανταστική πόρτα. Ο γιατρός κάλεσε τον ασθενή να καθίσει.

Ο γιατρός και η νοσοκόμα ρωτούσαν τον ασθενή για τα συμπτώματά του και άρχιζαν τη διάγνωση κάνοντας ξεκαρδιστικά λάθη και ξεκινούσαν να τον θεραπεύουν.

Ο αυτοσχεδιασμός συνεχίστηκε, μέχρι που ο ασθενής βρήκε έναν τρόπο να φύγει. Μπορεί να ένιωθε ξαφνικά καλύτερα, να φοβήθηκε από τη θεραπεία που ξεκίνησε ο γιατρός ή να βρήκε έναν άλλο εντυπωσιακό λόγο, για να φύγει μπροστά στην έκπληκτη ιατρική ομάδα που τα έχει κάνει θάλασσα. Μόλις τα παιδιά έφευγαν, πήγαιναν στο πίσω μέρος της γραμμής των ασθενών, και εφεύρισκαν νέα συμπτώματα και επέστρεφαν ως νέοι ασθενής. Στη συνέχεια, ο επόμενος ασθενής χτυπούσε τη φανταστική πόρτα και το παιχνίδι συνεχιζόταν.

3^η δραστηριότητα: Μουσική δραστηριότητα

Η εμψυχώτρια έβαλε μουσική. Τα παιδιά δημιούργησαν μια γραμμή στο κάτω μέρος της αίθουσας, που αποτελούσε την εκκίνηση του παιχνιδιού. Στόχος ήταν να περάσουν από τη μια μεριά της αίθουσας στην άλλη μεριά. Η εμψυχώτρια είπε στα παιδιά, ότι έπρεπε να κινηθούν ένας-ένας, προσέχοντας αν κάποιος από τους συμπαίκτες τους κινείται επίσης τη δεδομένη στιγμή. Οι κινήσεις ήταν ελεύθερες, αλλά απαγορευόταν

να κάνουν περισσότερα απο τρια βήματα τη φορά. Αν δύο παιδιά κινούνταν ταυτόχρονα, γύριζαν πάλι στην αφετηρία.

4^η δραστηριότητα: Συζήτηση στο κύκλο-Ανατροφοδότηση

Η εμπυλωτρια συζήτησε με τα παιδιά τις εντυπώσεις και τις αναμνήσεις τους από τα εργαστήρια. Τις αγαπημένες και τις λιγότερο αγαπημένες τους στιγμές.

5^η δραστηριότητα: Αποχαιρετισμός της ομάδας

Στο τέλος, τα παιδιά σχημάτισαν ομάδες και δημιούργησαν έναν αυτοσχεδιασμό, μια σκηνή παντομίμας, ένα χορευτικό ή μια ζωγραφιά με την οποία αποχαιρέτησαν την ομάδα.