



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.)**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως εργαλείο μείωσης του άγχους σε
παιδιά ηλικίας 9-14 ετών: Μια έρευνα δράσης στο Ίδρυμα Χατζηκώστα
εκπαιδευτικής μέριμνας νέων και στα Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα**

**Drama in Education as a tool of anxiety reduction at children aged 9-14 years
old: An action research at Chatzikonstas foundation of educational care of the
young and at Costeas-Geitonas school**

Δανάη- Βαρβάρα Καλαμπαλή

A.M. : 5052201601008

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Άννα Λυδάκη

Συμβουλευτική επιτροπή: Αστέριος Τσιάρας, Κωνσταντίνος Μάγος

Ναύπλιο, 2019

Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την υπεύθυνη καθηγήτριά μου, κυρία Άννα Λυδάκη, για τη βοήθεια, την καθοδήγηση και τη δύναμη που προσέφερε απλόχερα, την οποία θεωρώ πνευματική μου μέντορα και πρότυπο, αλλά και τον καθηγητή μου κύριο Αστέριο Τσιάρα για όλες τις φορές που αποτέλεσε στήριγμα και πηγή γνώσεων σε όλες τις απορίες που προέκυπταν στη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, τον οποίο θεωρώ πνευματικό μου δάσκαλο. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κυρία Άλκηστις Κοντογιάννη για την ιδέα και υλοποίηση του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού προγράμματος που δίνει την ώθηση και την έμπνευση, ώστε να πάει η εκπαίδευση ένα βήμα παραπέρα, αλλά και για τις γνώσεις που μου μετέδωσε μέσα από τα μαθήματα. Επίσης, ευχαριστώ όλους τους καθηγητές και εισηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη βοήθεια που μου προσέφεραν και τις γνώσεις που μου μετέδωσαν και τη γραμματέα αυτού, κυρία Μαίρη Καραγιάννη για τις κατατοπιστικές της απαντήσεις σε ό,τι χρειάστηκα. Ακόμα, ευχαριστώ τους υπεύθυνους των φορέων και τους παιδαγωγούς, του ιδρύματος Χατζηκώνστα και των εκπαιδευτηρίων Κωστέα-Γείτονα (CGS), για την ανταπόκριση, τη βοήθεια και τη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, τον κύριο Δραγουμάνο, τον κύριο Κακίτση και τους παιδαγωγούς του ιδρύματος Χατζηκώνστα, αλλά και τις υπεύθυνες του Χατζηκυριάκειου ιδρύματος, κυρία Κατσιλιέρη και κυρία Δρίβα για τη σύσταση. Παράλληλα, την κυρία Αλμπάνη, την κυρία Μαρίνου, την κυρία Αγγελιδάκη και τους δασκάλους των εκπαιδευτηρίων Κωστέα- Γείτονα αλλά και την κυρία Γείτονα για τη σύσταση. Η γνωριμία και συνεργασία με τους συγκεκριμένους φορείς ήταν άψογη και καθοριστικής σημασίας για εμένα. Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς χωρίς αυτά δεν θα μπορούσε να έχει πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη εργασία. Ήταν τιμή μου να είμαι εμπνευστή των συγκεκριμένων ομάδων και είναι μια εμπειρία που δεν θα ξεχάσω ποτέ. Επιπλέον, ευχαριστώ από καρδιάς τις συμφοιτήτριές μου, για τις εμπειρίες που ζήσαμε μαζί στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος αλλά και για την απλόχερη βοήθεια και προθυμία κάθε φορά που τις χρειάστηκα. Αποτελούν την καλή νεράιδα των παραμυθιών για εμένα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου που αποτέλεσαν πολύτιμο αρωγό στην προσπάθειά μου και τον γάτο μου, Μαχητή, που γουργούριζε στην αγκαλιά μου τις ατέλειωτες ώρες συγγραφής.

*Στη μνήμη του παππού μου Λάμπρου
και στον παππού μου Κυριάκο.*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Λέξεις κλειδιά	v
Abstract	vi
Key words	vi
Εισαγωγή	1
1.Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	3
1.1 Το άγχος	3
1.2 Το άγχος στην παιδική και εφηβική ηλικία	8
1.2.1 Άγχος σχολικής επίδοσης	16
1.2.2 Κοινωνικό άγχος	19
1.2.3 Γενικευμένο άγχος	22
1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	25
1.4 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη μείωση άγχους στα παιδιά	29
2. Μεθοδολογία	32
2.1 Σκοπός της έρευνας	32
2.2 Ερευνητικές υποθέσεις	32
2.3 Μέθοδος έρευνας	32
2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία	33
2.5 Ερευνητική διαδικασία	34
2.6 Δείγμα- Ερευνητικός πληθυσμός	35
2.7 Δεοντολογία έρευνας	36
2.8 Το πρόγραμμα με χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ...	36
3. Ανάλυση αποτελεσμάτων	37
3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα	37
3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα	45
3.2.1 Προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή- Ίδρυμα Χατζηκώνστα	46
3.2.2 Συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς του ιδρύματος Χατζηκώνστα	51
3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή- Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα	51
3.2.4 Κριτικός φίλος- Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα	55
3.2.5 Συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς των εκπαιδευτηρίων Κωστέα-Γείτονα	56
3.2.6 Ίδρυμα Χατζηκώνστα- Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα	58
4. Συμπεράσματα- Συζήτηση	59

4.1 Περιορισμοί έρευνας	59
4.2 Συμπεράσματα- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	60
Βιβλιογραφία	62
Παράρτημα	69
Ερωτηματολόγιο	69
Περιγραφή εργαστηρίων συναντήσεων	71

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Cronbach ίδρυμα Χατζηκώνστα	38
Πίνακας 2. Έλεγχος Κανονικότητας ίδρυμα Χατζηκώνστα	38
Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα ίδρυμα Χατζηκώνστα	40
Πίνακας 4. Ομάδα Ελέγχου ίδρυμα Χατζηκώνστα	40
Πίνακας 5. Cronbach εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα	42
Πίνακας 6. Έλεγχος Κανονικότητας εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα	42
Πίνακας 7. Πειραματική ομάδα εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα	43
Πίνακας 8. Ομάδα Ελέγχου εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα	44

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της πιθανής θετικής επίδρασης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) στη μείωση του άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών. Το άγχος αποτελεί δυσάρεστο συναίσθημα όταν βιώνεται σε υπερβολική ένταση και γίνεται δυσλειτουργικό για τα παιδιά, επηρεάζοντας πολλές φορές και τη μετέπειτα ζωή τους. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο άγχος σχολικής επίδοσης, στο κοινωνικό άγχος και στο γενικευμένο άγχος που μπορεί να βιώνει ένα παιδί. Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης στο ίδρυμα Χατζηκώνστα με δείγμα ομάδας ελέγχου 12 παιδιά και ομάδας πειράματος 11 παιδιά και στα εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα με δείγμα ομάδας ελέγχου 14 παιδιά και ομάδας πειράματος 10 παιδιά. Εργαλείο μείωσης του άγχους αποτέλεσαν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από το κάθε παιδί, με συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς τους για τις ομάδες πειράματος και με τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και στην περίπτωση των εκπαιδευτηρίων Κωστέα- Γείτονα και ενός κριτικού φίλου. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων ώστε να προκύψουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην πειραματική ομάδα του ιδρύματος Χατζηκώνστα, συνέβαλε στη μείωση του κοινωνικού άγχους των παιδιών, έχοντας ταυτόχρονα θετικά αποτελέσματα στην ψυχοσύνθεσή τους και στην πειραματική ομάδα των εκπαιδευτηρίων Κωστέα- Γείτονα στη μείωση του κοινωνικού και του γενικευμένου άγχους των παιδιών έχοντας αντίστοιχα θετική επίδραση σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: άγχος, παιδικό άγχος, εφηβικό άγχος, γενικευμένο άγχος, άγχος σχολικής επίδοσης, κοινωνικό άγχος, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, έρευνα δράσης.

Abstract

The present research aims at the expansion of the possibly positive effect of Drama in Education, at the reduction of anxiety in children from 9-14 years old. Anxiety is an unpleasant emotion when experienced in extreme intensity and it becomes dysfunctional for children, often influencing their later life. The present project focuses on the school anxiety, the social anxiety and the generalized anxiety that a child may experience. An action research has been held in Chatzikonstas foundation with a sample control group of 12 children and an experimental (action) group of 11 children, and in Costeas Geitonas School with a sample control group of 14 children and an experimental (action) group of 10 children. Drama in Education techniques constituted an anxiety reduction tool. For the data to be collected the questionnaire was answered by every child, interviews were taken from the teachers of the experimental groups and the researcher made a participatory observation. In the case of Costeas Geitonas School a critic friend made one as well. Qualitive and quantitative data were analyzed, aiming for the corresponding results to emerge. The results showed that the use of the techniques of Drama in Education in the experimental group of Chatzikonstas foundation, contributed to the reduction of social anxiety of the children, while having positive effects in their psychosynthesis, and that in the experimental group of Costeas Geitonas school, it contributed to the reduction of their social and generalized anxiety, correspondingly having a positive effect on them.

Key words: anxiety, children's anxiety, teen's anxiety, generalized anxiety, school anxiety, social anxiety, Drama in Education, action research.

Εισαγωγή

Βασικό αιμοδότη της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε ο εντοπισμός της ύπαρξης άγχους στα παιδιά και στους εφήβους κατά τα σχολικά τους χρόνια. Το άγχος, με την αρνητική του χροιά, είναι ένα συναίσθημα το οποίο λόγω των σύγχρονων κοινωνιών και των γρήγορων ρυθμών της ζωής κατακλύζει τα περισσότερα άτομα. Ωστόσο, είναι αντίθετο με την ανέμελη φύση των παιδιών και την παιδική ξεγνοιασιά και η εικόνα ενός παιδιού με άγχος αποτελεί μια εικόνα που δεν θα έπρεπε να βλέπουμε. Συνάμα, λόγω των συνεπειών που μπορεί να έχει στην όλη ψυχοσύνθεση του παιδιού αλλά και των καταλοίπων που μπορεί να αφήσει στη μετέπειτα πορεία του, χρήζει αντιμετώπισης.

Υπεύθυνοι στη διαδικασία αντιμετώπισης, διαχείρισης και εν τέλει μείωσης του άγχους είναι αφενός οι γονείς και αφετέρου οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι ή σύμβουλοι. Ωστόσο, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αποτελούν πηγή αγγογόνων καταστάσεων για το παιδί, όπως στην περίπτωση των απαιτήσεων σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις. Έτσι λοιπόν μια μορφή άγχους που προκύπτει η μείωσή της προς μελέτη αποτελεί το άγχος σχολικής επίδοσης. Παράλληλα, παρατηρείται πως πολλά παιδιά είναι αδέξια στις κοινωνικές τους συναναστροφές ή νομίζουν πως είναι αδέξια και έτσι βιώνουν άγχος για το πώς θα αντιμετωπιστούν από τους άλλους, ή για το πως θα δράσουν μπροστά σε άλλους, βιώνοντας έτσι κοινωνικό άγχος. Ταυτόχρονα, υπάρχουν παιδιά τα οποία βιώνουν άγχος για πολλούς λόγους, χωρίς να υπάρχει συγκεκριμένη αιτία, βιώνουν δηλαδή γενικευμένο άγχος .

Από την άλλη πλευρά, το θέατρο και το παιχνίδι αποτελούν πηγές χαλάρωσης και χαράς για τα παιδιά, πόσο μάλλον όταν συνδυάζονται. Έτσι λοιπόν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως βιωματική και παιγνιώδης μάθηση με στοιχεία του θεάτρου αποτελεί ευεργετικό παράγοντα στην ψυχοσύνθεση των παιδιών και έχει να προσδώσει πολλά στο παιδί όπως την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την πολύπλευρη έκφρασή του, την ανάπτυξη της φαντασίας του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν, προέκυψε ο προβληματισμός για το εάν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του άγχους σε παιδιά και εφήβους. Άλλωστε όπως είχε πει και ο Κάρολος Κουν σε διάλεξη για τον όμιλο των φίλων του Θεάτρου Τέχνης: *«το θέατρο είναι μια ανάγκη να εκφραστεί και να ζήσει ο άνθρωπος συντροφιά με άλλους ανθρώπους...Ίσως να παρηγορηθεί από τη μοναξιά του, να λυτρωθεί από το φόβο του, τα πάθη, την αγωνία, την απελπισία του»*.

Έτσι λοιπόν προκύπτει η θεματική περιοχή της παρούσας έρευνας και εργασίας, η οποία πραγματεύεται την πιθανή μείωση άγχους σε παιδιά 9-14 ετών με τη χρήση εργαλείων της ΔΤΕ.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος ορίζονται και αναλύονται οι έννοιες του άγχους, του παιδικού άγχους, του άγχους στα παιδιά και στους εφήβους και στη συνέχεια του άγχους σχολικής επίδοσης, του κοινωνικού άγχους και του γενικευμένου άγχους στα παιδιά, τα συμπτώματά τους, και οι θεραπευτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται για αυτά. Γίνεται παράλληλα διαχωρισμός από τις έννοιες του φόβου, του στρες και της φοβίας.

Στη συνέχεια, ορίζεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και αναλύεται η συμβολή των προγραμμάτων σύμφωνα με τα εργαλεία της στα παιδιά, και παράλληλα οι λόγοι που θεωρείται πως θα έχει θετική επίδραση στον παράγοντα του παιδικού άγχους.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρατίθεται το ερευνητικό κομμάτι. Περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και τα διάφορα στάδια της έρευνας. Έπειτα, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, περιγράφεται αναλυτικά το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, ως αποτέλεσμα συνδυασμού ερωτηματολογίου (το οποίο δημιουργήθηκε από τον ερευνητή για τους σκοπούς της παρούσας), συμμετοχικής παρατήρησης και συνεντεύξεων. Έπειτα, γίνεται περιγραφή των παρεμβάσεων σχετικά με τη διάρκειά τους, τους στόχους και τη δομή τους.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας, γίνεται ανάλυση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν. Για τα ποσοτικά δεδομένα περιγράφονται όλα τα στατιστικά κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν και γίνεται σύγκριση μεταξύ των πειραματικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου. Ταυτόχρονα, με την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων γίνεται αναφορά σε δεδομένα πέραν του άγχους που προέκυψαν.

Στο τέταρτο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και παρατίθενται τα τελικά συμπεράσματα σχετικά με τα αποτελέσματα, ενώ γίνονται και οι προτάσεις για άλλες μελλοντικές έρευνες.

Στο παράρτημα της παρούσας, παρατίθενται το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για την έρευνα και αναλυτικά το πρόγραμμα των συναντήσεων οργανωμένο με τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1.1 Το άγχος

Ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα *ἄγχω* της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που σημαίνει σφίγω/πνίγω. Το άγχος έχει απασχολήσει κατά τη διάρκεια των χρόνων την επιστημονική και την ερευνητική κοινότητα και έχουν γραφτεί πολλά στην ελληνική αλλά και στην ξένη βιβλιογραφία σχετικά με αυτό.

Σύμφωνα με τον Freud (2002: 115) «...δεν είναι απλό να συλληφθεί το άγχος.». Για τον λόγο αυτό, υπάρχει πληθώρα ορισμών. Ενδεικτικά, κατά τον Freud (2002: 142) «το άγχος είναι η αντίδραση στον κίνδυνο». Παράλληλα ως άγχος ορίζεται μια ψυχολογική κατάσταση που προέρχεται από εσωτερικές συγκρούσεις σύμφωνα με τον Τρυφονόπουλο (1980). Οι Χριστογιώργος και Σταύρου (2001: 75) υποστηρίζουν ότι: «Ως άγχος ορίζεται το έντονα δυσάρεστο συναίσθημα που αφορά σε έναν αόρατο κίνδυνο που επίκειται.» και κατά τον Καραδήμα (2005: 406) «Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της αλληλεπίδρασης για το στρες... είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του». Σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006: 169) ως άγχος ορίζεται «ένα πολύπλοκο μοτίβο κινητικών, υποκειμενικών και φυσιολογικών αντιδράσεων» και οι Sadock και Sadock (2007:229) γράφουν πως το άγχος είναι μια κατάσταση παραμορφωμένης αντίληψης που βιώνεται με έντονα συναισθήματα φόβου και με σωματικές ενοχλήσεις λόγω της υπερδραστηριότητας του νευρικού συστήματος του ατόμου. Οι ορισμοί που έχουν γραφτεί για το άγχος είναι αμέτρητοι και δεν έχει ιδιαίτερο νόημα για την παρούσα η περαιτέρω κατάθεση αυτών, όσο η ανάλυση γύρω από το θέμα.

Πιο συγκεκριμένα, το άγχος είναι ένα αίσθημα με δυσάρεστο χαρακτήρα για το άτομο που το βιώνει (χωρίς ωστόσο να σημαίνει πως όποιο δυσάρεστο συναίσθημα νιώθει κάποιος είναι άγχος) (Freud, 2002). Βέβαια το άγχος είναι ένα συναίσθημα γνωστό σε όλους, το οποίο συχνά βοηθά στην αντιμετώπιση δυσκολιών, καθώς φέρνει το άτομο σε κατάσταση ετοιμότητας - αφού αποτελεί αντίδραση του οργανισμού σε περιπτώσεις που νιώσει απειλή - και σε αυτές τις περιπτώσεις το προστατεύει. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της ψυχολογίας του ατόμου. Ωστόσο, υπάρχουν φορές κατά τις οποίες έχει μεγάλη ένταση, υπερβολικό βαθμό και είναι επίμονο γεγονός που το κάνει να χάνει την λειτουργικότητά του και να λειτουργεί αρνητικά για το άτομο που το βιώνει, καθώς του δημιουργεί προβλήματα στη ζωή του και στη συναισθηματική του ηρεμία (Arnold, 1990· Bennett, 2010· Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006· Pedinielli et al., 2008· Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001).

Δεν είναι ξεκάθαρο όμως, το πότε το άγχος ξεπερνάει το φυσιολογικό και θεωρείται διαταραχή, δηλαδή έχει αρνητική σημασία για το άτομο, ωστόσο λαμβάνονται υπόψη ο βαθμός του, η δυσπροσαρμοστικότητά του, η μη κατάλληλη ηλικία για τη βίωση κάποιων φόβων και η έμμονή σε αυτούς (Αγγελοσοπούλου, 2012). Γενικότερα όταν αυτό γίνεται δυσλειτουργικό για το άτομο, τη ζωή του και την ψυχολογία του (Pardinielli et al., 2008). Ακόμα θεωρείται δυσλειτουργικό όταν έχει υπερβολική ένταση, διάρκεια πέραν της έκθεσης στον κίνδυνο που το προκαλεί και παρουσιάζεται χωρίς να υπάρχει αντικειμενική αιτία-λόγος (Καλπάκογλου, 1998). Καθίσταται δηλαδή φυσιολογικό ή νευρωτικό ανάλογα με την ικανότητα ή μη εντοπισμού του αντικειμένου. Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση που μπορεί να εντοπισθεί ο κίνδυνος που προκαλεί το άγχος τότε πρόκειται για φυσιολογικό άγχος (απέναντι σε μια κατάσταση βιωμένη και στο παρελθόν που το άτομο δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει), ενώ σε αντίθετη περίπτωση πρόκειται για νευρωτικό. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις που αυτά τα δύο εμπλέκονται καθώς ο κίνδυνος είναι γνωστός και πραγματικός, αλλά το άγχος απέναντί του είναι υπερβολικό. Πρόκειται πάλι για νευρωτικό άγχος (Freud, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις αυτές, πρόκειται για μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση η οποία αποτελεί αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους κατά την οποία το άτομο πιστεύει πως κάτι –που δεν είναι υπό τον έλεγχό του– συμβαίνει ή πρόκειται να συμβεί (Arnold, 1990· Καραδήμας, 2005). Έτσι λοιπόν, ως άγχος περιγράφεται η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση έντασης και ανησυχίας (Βασιλάκη, 2008), *«ένα οδυνηρό συναίσθημα αναμονής... φόβος χωρίς αντικείμενο... μια ανησυχία για έναν ακαθόριστο κίνδυνο»* σύμφωνα με τους Pardinielli et al. (2008: 30).

Το άγχος έχει ψυχολογικά, συμπεριφορικά και γνωστικά στοιχεία (Pliszka, & Olvera, 1999). Χαρακτηριστικό του είναι το γεγονός πως οι γνωσιακές, συμπεριφοριστικές και οργανικές του διαστάσεις είναι αλληλένδετες μεταξύ τους οπότε δεν μπορούν να μελετηθούν ξεχωριστά (Καλπάκογλου, 1998).

Οι ανθρωπιστικές κατευθύνσεις λοιπόν, θεωρούν ότι οι συναισθηματικές διαταραχές, γενικότερα, είναι συγκρούσεις των εμπειριών του ατόμου και της εικόνας για τον εαυτό του (Μαρίνος, & Ανθόπουλος, 1999).

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στο άγχος προέρχεται από κάποια διαταραχή στα στάδια ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας ή από κάποια απώλεια της περιόδου εκείνης (Sadock, & Sadock, 2007). Όπως αναφέρει ο Freud (2002: 57) *«το άγχος δεν παράγεται*

εκ νέου στην απόθεση, αλλά αναπαράγεται ως συναισθηματική κατάσταση σύμφωνα με μια προυπάρχουσα μνημονική εικόνα», μια αναπαραγωγή δηλαδή ενός δυσάρεστου βιώματος (π.χ. βίωση μια εμπειρίας ανάλογης με του τραύματος της γέννησης) (Freud, 2002). Επιπρόσθετα ως αιτία εμφάνισής του θεωρεί τη σύγκρουση ανάμεσα στα βιολογικά ένστικτα του ανθρώπου (“εκείνο”) και στους αυστηρούς κοινωνικούς κανόνες που του επιβάλλονται (“υπερεγώ”) (Σταύρου, 1984).

Η θεωρία της συμπεριφοράς, θεωρεί ότι όλη η συμπεριφορά- και οι εσωτερικές συγκρούσεις- είναι προϊόν μάθησης (Μαρίνος, & Ανθόπουλος, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή λοιπόν, το άγχος προκαλείται από κάποια ισχυρή ή μεγάλης διάρκειας ματαίωση ή στρες και μετατρέπεται σε μια εξαρτημένη μάθηση. Επιπρόσθετα, μπορεί να εμφανιστεί λόγω ταύτισης ή μίμησης των συμπεριφορών άγχους των γονέων ή λόγω ενός τρομακτικού ερεθίσματος όπως ένα ατύχημα (Sadock, & Sadock, 2007).

Σύμφωνα με τη γνωσιακή αρχή, το άτομο δίνει προσοχή στα αρνητικά και επικίνδυνα ερεθίσματα μιας κατάστασης αγνοώντας εκείνα που παρέχουν ασφάλεια έχοντας έτσι μια υποσυνείδητη προκατάληψη προς τις απειλητικές πληροφορίες –ή τις αμφίσημες πληροφορίες τις οποίες μεταφράζει ως απειλητικές- που δέχεται. Ταυτόχρονα νιώθει ευάλωτο στο συναίσθημα του άγχους (Καλπάκογλου, 1998).

Γενικότερα, το άγχος είναι ενδογενές κι όχι αντιδραστικό, φανταστικό-τεχνητό κι όχι πραγματικό αφού είναι υποκειμενική βίωση μιας κατάστασης δυνητικής που ωστόσο το άτομο τη βιώνει σαν να συμβαίνει τώρα (Σταύρου, 1984). Σε πολλές περιπτώσεις άγχους, γίνεται ένας εσωτερικός διάλογος του ατόμου (αυτο-ομιλία) ο οποίος συμβάλλει στη διατήρηση της ανησυχίας που νιώθει το άτομο, μειώνοντας τις θετικές σκέψεις και αυξάνοντας τις αρνητικές (Καλπάκογλου, 1998). Δηλαδή τα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο τα κατηγοριοποιεί σε ουδέτερα, θετικά και στρεσογόνα λαμβάνοντας υπόψη παράγοντες όπως ατομικούς και περιβαλλοντικούς και αντιλαμβανόμενος τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις μιας κατάστασης, ο οργανισμός του αντιδρά (Καραδήμας, 2005).

Οι διαταραχές άγχους χωρίζονται σε διάφορων ειδών ανάλογα με τη φύση τους και την έντασή τους (Καλπάκογλου, 1998) με πιο σημαντικές και συνηθισμένες: διαταραχή πανικού, αγοραφοβία, γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, κοινωνική φοβία, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, μετατραυματικό στρες, αγχώδης διαταραχή λόγω σωματικής κατάστασης, προκαλούμενη από ουσίες αγχώδης διαταραχή, μικτή αγχώδης-καταθλιπτική διαταραχή, άγχος θανάτου, άγχος αποχωρισμού, αγχώδης υστερία, κρίση πανικού και άλλες (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006· Kring et al., 2010·

Pedinielli et al., 2008· Sadock & Sadock, 2007) κατά το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) δηλαδή το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, APA) το οποίο είναι ένας οδηγός –που ανανεώνεται κατά καιρούς- για την κατάταξη των διαταραχών.

Το άγχος και τα συμπτώματα του άγχους λειτουργούν και ως προσπάθεια αποφυγής από την κατάσταση κινδύνου η οποία το έχει δημιουργήσει (Freud, 2002). Μπορεί να εμφανίσει συμπτώματα είτε στη συμπεριφορά του ατόμου είτε στις σωματικές του λειτουργίες (Pedinielli et al., 2008). Σημασία όλων αυτών έχει η ένταση, η διάρκεια και η ποιότητά τους (Sinacola, & Peters-Strickland, 2008).

Έτσι λοιπόν, το αίσθημα του άγχους συνδέεται με συγκεκριμένες ενοχλήσεις- συμπτώματα σε κάποια όργανα του σώματος τα οποία έχουν να κάνουν κυρίως με την αναπνοή (δύσπνοια) και την καρδιά (προκάρδιοι παλμοί, ταχυκαρδία), δηλαδή τις διαδικασίες εκφόρτισης (Freud, 2002· Pedinielli et al., 2008· Sadock, & Sadock, 2007· Sinacola, & Peters-Strickland, 2008). Επιπρόσθετα, προβλήματα με το στομάχι και την κοιλιά (ναυτία, διάρροια, υπεραερισμός κ.α.) και προβλήματα με το ουροποιητικό σύστημα (συχνουρία). Τέλος, άλλα σωματικά συμπτώματα αποτελούν η εφίδρωση, οι εξάψεις, οι πονοκέφαλοι, οι ζαλάδες και το χλώμιασμα αλλά και η ερυθρότητα, οι κρυάδες, οι λιποθυμίες, η αυπνία, το μούδιασμα, ο πόνος στην πλάτη, η κόπωση, η αστάθεια, τα κρύα χέρια, η ξηροστομία, οι παραισθήσεις, η δυσκολία κατάποσης, ο κόμπος στο λαιμό (Pedinielli et al., 2008· Sadock, & Sadock, 2007· Sinacola & Peters-Strickland, 2008) και άλλα. Όταν λοιπόν οι εσωτερικές εντάσεις του άγχους εκφράζονται σωματικά πρόκειται για σωματοποίηση του άγχους και η πάθηση γίνεται ψυχοσωματική (Σταύρου, 1984).

Παράλληλα, συνήθη ψυχολογικά συμπτώματα είναι το αίσθημα τρόμου-φόβου, η νευρικότητα και η ένταση, η ανησυχία, η διέγερση και υπερεγρήγορση, η δυσκολία συγκέντρωσης αλλά και η διαταραχή του ύπνου και η πεσμένη διάθεση (Sadock, & Sadock, 2007· Sinacola, & Peters-Strickland, 2008).

Τα συμπτώματα του άγχους προσλαμβάνονται από το άτομο ως επιπρόσθετες απειλές εντείνοντας το ήδη υπάρχον άγχος, γεγονός που προκαλεί μια ανακύκλωση του άγχους (Καλπάκογλου, 1998). Τα συμπτώματα του άγχους, αποτελούν παράλληλα και ενδείξεις της ύπαρξής του βοηθώντας το άτομο, τους οικείους του και τους ειδικούς επιστήμονες να το αναγνωρίσουν.

Ωστόσο, για την επίσημη διάγνωση του άγχους, αλλά και άλλων διαταραχών, επειδή δεν υπάρχουν ειδικές εργαστηριακές εξετάσεις, συνήθως χρησιμοποιούνται κάποιες δοκιμασίες όπως η δοκιμασία Rorschach, η δοκιμασία θεματικής αντίληψης, η δοκιμασία Bendr-Gestalt, η ζωγραφική ενός ανθρώπου (στις αγχώδεις διαταραχές παρατηρούνται γρήγορες γραμμές στις ζωγραφιές) και το πολυφασικό ερωτηματολόγιο προσωπικότητας της Μινεσότα (Sadock, & Sadock, 2007).

Για τη θεραπεία του άγχους εφαρμόζεται η χορήγηση φαρμάκων, η ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, η γνωσιακή και η συμπεριφορική θεραπεία, η ομαδική θεραπεία και συνδυασμοί αυτών (Bennett, 2010· Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002· Μπουλουγούρης, 1996· Pedinielli et al., 2008· Sadock, & Sadock, 2007). Επιπλέον ψυχοθεραπευτικά σχήματα αποτελούν η υπνοθεραπεία, η αυτογενής θεραπευτική αγωγή, η θεραπεία μέσω της συζήτησης, η θεραπεία επικοινωνίας, η μουσικοθεραπεία, η κινησιοθεραπεία, η εργασιοθεραπεία και άλλα (Μαρίνος, & Ανθόπουλος, 1999).

Η ψυχοθεραπεία και η χορήγηση φαρμάκων φαίνεται να είναι οι πιο συνηθισμένες, με τις οποίες παρατηρείται βελτίωση σε πάνω από 70% των ατόμων (Sadock, & Sadock, 2007). Η χρήση φαρμάκων, ωστόσο, δεν είναι μακροπρόθεσμη λύση (Bennett, 2010· Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002· Πιπερόπουλος, 1996).

Αναλυτικότερα, οι ψυχοδυναμικές θεωρίες προσπαθούν να επέμβουν στις συγκρούσεις ασυνείδητου και συνειδητού του ατόμου, οι συμπεριφορικές θεραπείες (και η γνωσιακή θεραπεία) βοηθούν το άτομο να ξεμάθει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές και την αντίδραση στις εσωτερικές συγκρούσεις (άγχος) (Μαρίνος, & Ανθόπουλος, 1999). Σύμφωνα με τη γνωσιακή-συμπεριφοριστική θεραπεία γίνεται σταδιακή έκθεση του ατόμου στις καταστάσεις που του δημιουργούν άγχος και ανησυχία μέχρι να καταφέρει να μη νιώθει πλέον άγχος αφού θα έχει εξοικειωθεί, θα έχει γίνει γνωσιακή αναδόμηση των σκέψεων που του προκαλούν άγχος και θα έχει εκπαιδευτεί στη χαλάρωση (Bennett, 2010).

Συνεπώς, φαίνεται να υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης που εστιάζουν στο πρόβλημα και άλλοι που εστιάζουν στο συναίσθημα (Coleman, 2013). Το κοινό χαρακτηριστικό των θεραπειών των αγχωδών διαταραχών είναι συνήθως η έκθεση στο αγχογόνο αντικείμενο (Kring et. al., 2010).

Συμπερασματικά, το άγχος έχει αρνητικές επιπτώσεις στην κοινωνική, ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου ειδικά όταν μετατρέπεται σε χρόνια (Καραδήμας, 2001), για τον λόγο αυτό χρειάζεται να θεραπεύεται.

Πολλές φορές στη βιβλιογραφία συναντώνται οι όροι στρες, φόβος, φοβία έναντι του άγχους και υπάρχει συχνά μια σύγχυση γύρω από το θέμα. Διευκρινιστικά, συνήθως ο όρος “στρες” χρησιμοποιείται για τις ψυχοσωματικές διαταραχές (Herbert, 1996α· Herbert, 1996β), χωρίς ωστόσο να σημαίνει ότι είναι αποτέλεσμα μόνο αυτών. Στρες μπορεί να εμφανίσει ένα άτομο και λόγω άλλων αιτιών.

Παράλληλα ο φόβος και το άγχος, φαίνεται να είναι συγγενικά συναισθήματα. Ωστόσο, στον φόβο υπάρχει συγκεκριμένο και πραγματικό αντικείμενο, ένας γνωστός και αντικειμενικός εξωτερικός κίνδυνος, μια απειλή, κάτι το οποίο μπορούν να αντιληφθούν και οι άλλοι κι όχι μόνο το άτομο που τον βιώνει. Διαρκεί όσο υπάρχει το φοβογόνο ερέθισμα, συμβαίνει τη δεδομένη στιγμή και κατά αυτή την έννοια ο φόβος έχει μια αμεσότητα. Στο σημείο αυτό έγκειται η διαφορά του με το άγχος το οποίο συνδέεται με την αναμονή, αφορά σε μια μελλοντική απειλή η οποία προσδοκάται από το άτομο καθώς νιώθει άγχος απέναντι σε κάτι απροσδιόριστο, άγνωστο, έχει αόριστη διάρκεια και προέρχεται από τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου (Freud, 2002· Kring et al., 2010· Pedinielli et al., 2008· Sadock, & Sadock, 2007· Σταύρου, 1984· Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Και τα δύο συναισθήματα προκαλούν ένταση και είναι προσαρμοστικά φέρνοντας το άτομο σε μια ετοιμότητα (Kring et al., 2010).

Όσον αφορά στη φοβία είναι η υπερβολική αντίδραση του φόβου (Καλαντζή-Αζιζί, 1996), ενώ σύμφωνα με τον Herbert (1996β: 95): *«Μια φοβία έχει τέσσερις διαστάσεις: την ψυχολογική, την ψυχοφυσιολογική, της συμπεριφοράς και την κοινωνική. Το άγχος αποτελεί την ψυχολογική διάσταση»*.

1.2 Το άγχος στην παιδική και εφηβική ηλικία

Το άγχος, ωστόσο, δεν εμφανίζεται μόνο στους ενήλικες (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006· Πιπερόπουλος, 1996). Ανήκει στα προβλήματα που αφορούν στο συναίσθημα και είναι αντικείμενο της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων (Μπίμπου - Νάκου, 2005). Η εμφάνιση άγχους είναι φυσιολογική στην παιδική ηλικία και αν εξεταστεί το ιστορικό του κάθε παιδιού σχεδόν σε όλα θα βρεθεί κάποια μορφή άγχους (Βίννικοτ, 2007· Brobeck et al., 2007· Μπίμπου - Νάκου, 2005· Muris et. al., 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν το 10-15% των διαταραχών στα παιδιά και το 1% των παιδιών παρουσιάζει μια διαταραχή άγχους σύμφωνα με τους Χριστογιώργο και Σταύρου (2001), ενώ σύμφωνα με τους Kring, Davison, Neale και Johnson (2010) υπάρχουν στο 12-20 % των παιδιών και των

εφήβων και είναι οι πιο συχνές διαταραχές στα παιδιά και σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006) στο 3-18% και είναι πιο συχνές στα κορίτσια απ' ό τι στα αγόρια. Στις μικρότερες ηλικίες εμφανίζεται πιο συχνά στα κορίτσια και η ηλικία εμφάνισης είναι κυρίως στην προεφηβεία και στην εφηβεία. Επιπρόσθετα εμφανίζεται πιο συχνά στα πρώτα παιδιά της οικογένειας λόγω των φιλοδοξιών που έχουν οι γονείς από αυτά. Δεν φαίνεται να είναι κληρονομικό, ωστόσο στις οικογένειες με αγχώδη παιδιά, υπάρχουν κι άλλα αγχώδη άτομα (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Παράλληλα, σύμφωνα με τον Herbert (1996β) κατά τη διάρκεια της εφηβείας το 10-15% των εφήβων έχουν ψυχολογικά θέματα, τα οποία -στις περισσότερες των περιπτώσεων- έχουν ξεκινήσει από τη μέση παιδική ηλικία. Οι συναισθηματικές διαταραχές (όπως το άγχος) εμφανίζονται στο 2,5% περίπου των παιδιών κατά τη διάρκεια της προ-εφηβείας και στην εφηβεία ελαφρώς αυξάνονται τα ποσοστά, καθώς προκαλείται άγχος για περισσότερους λόγους και αυξάνονται οι ψυχολογικές μεταπτώσεις (Herbert, 1996β).

Το άγχος στα παιδιά μπορεί επίσης να φανεί χρήσιμο ή και παραγωγικό, καθώς τους δίνει κίνητρο για μάθηση, συγκέντρωση αλλά και διακριτικότητα στις κοινωνικές του συναναστροφές, γενικότερα τα ετοιμάζει για την αποτελεσματική απόδοσή τους σε μια κατάσταση. Ωστόσο, μπορεί να γίνει δυσλειτουργικό όταν ξεπεράσει τα όρια (Herbert, 1996α· Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002· Μπίμπου- Νάκου, 2005).

Ωστόσο, όπως στους ενήλικες, έτσι και στα παιδιά, είναι δύσκολο κάποιος να εντοπίσει πότε το άγχος ξεπερνά το φυσιολογικό και αγγίζει τη διαταραχή. Στοιχεία που βοηθούν σε αυτόν τον διαχωρισμό είναι η διάρκεια, η ένταση της ανησυχίας του παιδιού, η δυσκολία προσαρμογής του, η καταλληλότητα ή μη της ηλικίας του για την εμφάνιση των συγκεκριμένων ανησυχιών, η εμμονή σε αυτές τις ανησυχίες και ο βαθμός που μπορούν να ελεγχθούν, να εξηγηθούν και να μειωθούν μέσω λογικής σκέψης. Επιπρόσθετα, στο πόσο επηρεάζεται η λειτουργικότητα του (Αγγελοσοπούλου, 2012· Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002· Μπίμπου - Νάκου, 2005).

Με το πέρασμα των χρόνων, οι περισσότεροι από τους φόβους των παιδιών γίνονται άγχη με αόριστο αντικείμενο, παρά φόβοι με εστιασμένο (Herbert, 1996α). Η εμφάνιση του άγχους στα παιδιά οφείλεται σε περιβαλλοντικά γεγονότα, σε διεργασίες γνωστικές και συναισθηματικές αλλά και στη συμπεριφορά των γονέων (Βασιλάκη, 2008· Masten et al., 1988). Επιπρόσθετα τα παιδιά εμφανίζουν άγχος – φόβο απέναντι σε σύμβολα. Για παράδειγμα οι εισαγωγικές εξετάσεις απειλούν την αυτοεκτίμηση του παιδιού και συνεπώς έχουν αρνητικές επιπτώσεις. Πολλά παιδιά βέβαια είναι ικανά να ξεπερνούν τέτοιες φοβίες, ενώ άλλα όχι. Το κατά πόσον θα εμφανίσει στρες ένα άτομο

σε μια κατάσταση (π.χ. οι εξετάσεις του σχολείου) εξαρτάται από τον χαρακτήρα του κάθε ατόμου (Herbert, 1996α). Το παιδί με άγχος, τείνει να εντοπίζει μια επικινδυνότητα στην πραγματικότητα και να νιώθει τον εαυτό του ευάλωτο (Αγγελοσοπούλου, 2012).

Στην περίοδο της εφηβείας αναπτύσσονται διάφορα συναισθηματικά προβλήματα που περιλαμβάνουν διαταραχές στα συναισθήματα ή στη διάθεση όπως κατάθλιψη, ανησυχία, άγχος και είναι πιο συνηθισμένα στα κορίτσια ίσως λόγω του ότι τα κορίτσια αντιδρούν πιο αρνητικά στα στρεσογόνα προβλήματα της εφηβείας, ειδικότερα όταν αυτά περιλαμβάνουν κοινωνικές σχέσεις με γονείς ή συνομήλικους και επειδή ενδιαφέρονται πιο πολύ για την αξιολόγηση των άλλων. Συνεπώς αυτό τα κάνει πιο ικανά στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και πιο ευάλωτα στην εμφάνιση άγχους ή κατάθλιψης (Lightfoot, Cole, & Cole, 2015).

Κατά την εφηβεία υπάρχει άγχος για το μέλλον λόγω αβεβαιότητας σχετικά με την εργασία, την κατοικία, τις σχέσεις. Εξάλλου η συγκεκριμένη περίοδος της ζωής του ατόμου είναι συνυφασμένη με προβλήματα και γι' αυτό σύμφωνα με πολλούς αναλυτές και συγγραφείς θεωρείται περίοδος αναστάτωσης, συγκρούσεων αλλά και άγχους (Coleman, 2013). Σύμφωνα με τους Μπρακονιέ & Μαρτσελί (2002:217): *«Κατά την εφηβεία, το άγχος αναδύεται...»*. Η εφηβεία αποτελεί μια περίοδο ανάπτυξης πολλών συναισθημάτων με ένταση και αστάθεια, μια περίοδο άγχους και στρες καθώς είναι μεταβατική και εμπεριέχει αλλαγές στη ζωή του παιδιού οι οποίες ενδέχεται να προκαλούν πίεση (Καραδήμας, 2001· Μαλικιώση- Λοϊζου, Καραθανάση- Κατσαούνου & Μπότου, 2008· Λόφερ, 1992· Τσιαντής, 1993).

Πιο συγκεκριμένα, στην παιδική, προεφηβική και εφηβική ηλικία, λόγοι για τους οποίους μπορεί να εμφανίσει άγχος ένα παιδί, μπορεί να είναι οι άσχημες εμπειρίες από την παιδική ηλικία, η δυσκολία εναρμόνισης στη νέα ηλικία, ο ρυθμός της αλλαγής προς την εφηβική ηλικία, το άλλο φύλο, οι σχέσεις με το περιβάλλον και με τους γονείς, η προσαρμογή σε κανόνες και η ταυτόχρονη ανάγκη για διατήρηση της προσωπικότητας, οι εσωτερικές ανησυχίες και συγκρούσεις, οι πιθανές αποφάσεις που χρειάζεται να πάρει για το μέλλον (Καραδήμας, 2001· Καραδήμας, 2005· Τρυφονόπουλος, 1980). Άλλες πηγές άγχους μπορεί να είναι οι σχέσεις των γονέων μεταξύ τους, η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η κοινωνική θέση των γονέων, η συμπεριφορά των γονέων, οι υπερβολικές απαιτήσεις για την επίδοση στα μαθήματα και οι υψηλοί στόχοι, οι πιέσεις από το ευρύτερο πλαίσιο και οι καθημερινές αρνητικές καταστάσεις και τα προβλήματα (Καραδήμας, 2005· Τρυφονόπουλος, 1980). Πολλές

φορές αιμοδότης του άγχους στη συγκεκριμένη ηλικία μπορεί να είναι ένα γεγονός που αναμένεται να συμβεί αλλά τελικά δεν πραγματοποιείται (Καραδήμας, 2005).

Στην υπό μελέτη ηλικία, λόγω αύξησης των σχολικών μαθημάτων, οργάνωσης των παιδιών σε ομάδες αλλά και αλλαγών λόγω αλλαγών της ηλικίας (προεφηβεία), παρατηρούνται φοβίες και ανησυχία στα παιδιά. Λόγω λοιπόν των αλλαγών που συμβαίνουν στο άτομο στην ηλικία αυτή όπως σωματικές κι ορμονικές, θέληση για ανεξαρτησία, αλλαγή στις σχέσεις με τους άλλους –συνομήλικους αλλά και μεγαλύτερους- πιέσεις για το μέλλον και για σχολική επιτυχία), το έδαφος είναι πιο γόνιμο για εμφάνιση άγχους και ανησυχίας (Καραδήμας, 2005).

Η μελέτη του άγχους και των φόβων στα παιδιά αποτέλεσε βασικό αιμοδότη για την ανάπτυξη της ψυχαναλυτικής και συμπεριφορικής θεωρίας. Έως το 1968 γίνεται φανερή η επίδραση της ψυχαναλυτικής θεωρίας στην ταξινόμηση και ερμηνεία των ψυχικών διαταραχών, ενώ έως τότε θεωρείτο πως η αιτία των φόβων βασιζόταν σε ασυνείδητες διαδικασίες. Επιπρόσθετα, οι φροϋδικές απόψεις αντιμετωπίζονταν με δυσπιστία έχοντας ως συνέπεια την κατάργηση του όρου “νεύρωση” και την υιοθέτηση του όρου “διαταραχή”. Μέχρι το 1980 και την έκδοση του DSM-II γινόταν μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων και η ταξινόμηση άγχους και φόβων γινόταν εμπειρικά και με βάση την αιτιολογία τους. Παράλληλα με την έκδοση του DSM-III και του DSM-III-R επιχειρείται η ουσιαστική ταξινόμηση των διαταραχών παιδικού και εφηβικού άγχους σύμφωνα με αναπτυξιακά διαγνωστικά κριτήρια. Ωστόσο, παρατηρείται πως η ταξινόμηση αυτή δεν συνεισέφερε ιδιαίτερα στην κατανόηση των αιτιών των διαταραχών άγχους, ούτε στη δημιουργία προγραμμάτων θεραπείας και αντιμετώπισής τους. Τα τελευταία χρόνια, οι περισσότεροι ερευνητές άρχισαν να μελετούν πιο επισταμένως τις διαταραχές του άγχους στα παιδιά. Αυτό συνέβη καθώς παρατηρήθηκε μέσα από έρευνες πως είναι πολύ σύνθητες τα συμπτώματα των διαταραχών του άγχους να έχουν διάρκεια στον χρόνο και να προκαλούν προβλήματα στην προσαρμογή του ατόμου, στη διάρκεια της εφηβείας αλλά και της ενηλικίωσης (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με τις ψυχοδυναμικές θεωρίες, το άγχος είναι αποτέλεσμα καταστάσεων του παρελθόντος και το άτομο βιώνει άγχος κάθε φορά που μια ασυνείδητη σύγκρουση φτάνει στο συνειδητό, το αποτέλεσμα δηλαδή ασυνείδητων ψυχολογικών διεργασιών (Μαρίνος, & Ανθόπουλος, 1999· Μπίμπου- Νάκου, 2005).

Κατά τη θεωρία της αλληλεπίδρασης, το άγχος είναι μια διαδικασία στην οποία συμμετέχουν εσωτερικά και εξωτερικά ερεθίσματα, ο τρόπος που εσωτερικεύει το

άτομο το περιβάλλον του, πως αντιδρά στα ερεθίσματα που δέχεται και πως διαχειρίζεται τις δυσκολίες που προκύπτουν από αυτά, αναπτύσσοντας το συγκεκριμένο συναίσθημα όταν δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των καταστάσεων (Καραδήμας, 2001).

Σύμφωνα με τη γνωσιακή - συμπεριφοριστική θεραπεία, το παιδί νιώθει ευάλωτο απέναντι σε κάθε απειλητικό περιβάλλον και σε κάθε αβέβαιο μέλλον, δημιουργώντας υπεργενικευμένα και καθολικά συμπεράσματα για τον εαυτό του όπως το ότι είναι ο χειρότερος μαθητής, ότι θα πάρει πολύ κακούς βαθμούς ή ότι οι γονείς του αδιαφορούν για εκείνο. Γενικότερα, στα γνωστικά σχήματα, εμπεριέχονται σκέψεις, μνήμες, συναισθήματα, σωματικές αισθήσεις με τα οποία τα παιδιά καταλαβαίνουν και δίνουν νόημα σε βιώματα που δημιουργούνται στην αρχή της ζωής και παραμένουν και οριστικοποιούνται όσο το παιδί μεγαλώνει και έχει αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του (Αγγελοσοπούλου, 2012). Έτσι, πολλά δυσλειτουργικά σχήματα δημιουργούνται λόγω ανεκπλήρωτων συναισθηματικών αναγκών κατά την παιδική ηλικία. Πολλά προβλήματα του εσωτερικού κόσμου του ατόμου, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, συνδέονται με τα σχήματα αυτά. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνονται πέντε βασικές κατηγορίες γνωστικών σχημάτων που παρουσιάζουν δυσλειτουργία για τα παιδιά.

Πρώτη κατηγορία είναι η *αποσύνδεση* και η *απόρριψη* με γνωστικά σχήματα την εγκατάλειψη, την κακοποίηση, την κοινωνική απομόνωση και τη μειονεξία. Τα παιδιά που εμφανίζουν σχήματα αυτής της κατηγορίας, συχνά προέρχονται από οικογένειες μη σταθερές, απορριπτικές και συναισθηματικά στερητικές, οι οποίες είτε ασκούν συναισθηματική κακοποίηση στο παιδί είτε είναι υπαίτιες για την κοινωνική απομόνωσή του. Συχνά τα παιδιά αυτού του σχήματος έχουν την πεποίθηση πως αφού τους απορρίπτει η οικογένειά τους, οπότε γιατί να τους αποδεχτούν οι υπόλοιποι. Τα παιδιά με αγχώδεις διαταραχές και κατάθλιψη, φαίνεται να ταιριάζουν σε αυτό το σχήμα.

Δεύτερη κατηγορία αποτελεί η *μειωμένη αυτονομία* και *απόδοση* με γνωστικά σχήματα την ευαλωτότητα και την αποτυχία. Σύμφωνα με αυτή την κατηγορία, για την εμφάνιση και την παγίωση αγχωδών διαταραχών στα παιδιά βασικός αιμοδότης είναι ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται πως οι γονείς των παιδιών που εμφανίζουν αγχώδεις διαταραχές, μαθαίνουν στα παιδιά τους να αλληλεπιδρούν με αρνητικούς τρόπους, καθώς συνήθως ελέγχουν υπερβολικά τις δραστηριότητές τους, περιορίζοντάς τους έτσι την αυτονομία και την ατομικότητα και

οδηγώντας τα στο να έχουν συστολή και μειωμένη αυτοπεποίθηση, αμφιβάλλοντας για τον εαυτό τους.

Στην τρίτη κατηγορία είναι τα *ανεπαρκή όρια* με γνωστικά σχήματα την ανωτερότητα και τον αυτοέλεγχο. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν παιδιά τα οποία επειδή οι οικογένειές τους δίνουν την αίσθηση πως ό,τι και να κάνουν δεν θα είναι ευχαριστημένοι, δεν έχουν αυτοέλεγχο και πράττουν χωρίς όρια. Στην κατηγορία αυτή συναντώνται παραβατικά και αντικοινωνικά παιδιά.

Τέταρτη κατηγορία αποτελεί ο *προσανατολισμός στους άλλους* με γνωστικά σχήματα την υποταγή και την αναζήτηση επιβεβαίωσης. Σύμφωνα με αυτή την κατηγορία, το παιδί φέρεται με συγκεκριμένους τρόπους ώστε να γίνει αποδεκτό και αγαπητό. Συνεπώς, αυτά που επιτάσσουν οι γονείς, έχουν μεγάλη σημασία και άρα τα παιδιά μαθαίνουν να φέρονται ανάλογα με αυτά που τους επιτάσσει ο κοινωνικός περίγυρος κι όχι όπως πραγματικά θέλουν.

Τέλος, πέμπτη κατηγορία είναι η *υπερεπαγρύπνηση και αναστολή* με γνωστικά σχήματα τον αρνητισμό, τον υπερβολικό έλεγχο και την τιμωρία. Τα παιδιά της κατηγορίας αυτής είναι ευερέθιστα σε ό,τι αρνητικό συμβαίνει αντιμετωπίζοντας τη ζωή σαν να είναι γεμάτη προβλήματα. Επιπρόσθετα, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητικές σκέψεις, εμφανίζοντας άγχος, επειδή οι γονείς δεν τους δίνουν την απαραίτητη προσοχή και επιβράβευση, αντιθέτως είναι αποστασιοποιημένοι από τις ασχολίες των παιδιών τους και τα τιμωρούν, τα υποτιμούν και τους υπενθυμίζουν τις αδυναμίες τους.

Όταν ξεκινά να λειτουργεί ένα από τα παραπάνω σχήματα, λόγω της καθημερινής αλληλεπίδρασης των γονέων με τα παιδιά, το σχήμα παγιώνεται και είναι δύσκολο να μετατραπεί (Αγγελοσοπούλου, 2012).

Η εμφάνιση διαταραχών άγχους στα παιδιά είναι πολύ υψηλή, ωστόσο δεν υπάρχουν αξιόλογες ενέργειες διάγνωσης και αντιμετώπισής τους (Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006). Αυτό συμβαίνει κυρίως, λόγω του ότι τα συμπτώματα του άγχους στα παιδιά δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά καθώς τα συγκεκριμένα παιδιά δεν ενοχλούν συνήθως τους γύρω τους, τείνουν να εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και να απομονώνονται. Ακόμα κι όταν είναι ορατά τα συμπτώματα δεν μπορούν εύκολα να διακριθούν σε φυσιολογικά ή μη (Αγγελοσοπούλου, 2012· Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006). Αυτό όμως μπορεί να οδηγήσει στη μη έγκυρη αντιμετώπιση του άγχους στα στάδια της παιδικής ηλικίας και στην παγίωσή του όσο μεγαλώνουν. Κατά συνέπεια,

οδηγεί στην έντονη δυσλειτουργικότητά τους και ως ενήλικα άτομα (Broeren, & Muris, 2008).

Οι τρόποι αναγνώρισης του άγχους στο παιδί αποτελούν ταυτόχρονα και τα αρνητικά αποτελέσματα αυτού. Σωματικά συμπτώματα (που μπορεί να παραπέμπουν φαινομενικά σε κάποια σωματική νόσο), του άγχους στα παιδιά και στους εφήβους είναι οι ενοχλήσεις στην καρδιά όπως ταχυκαρδία, τα προβλήματα με το αναπνευστικό όπως δύσπνοια και περιοδική ρινική συμφόρηση, τα προβλήματα με το στομάχι και την κοιλιά όπως ναυτίες, εμετοί, πόνοι στην κοιλιά, διάρροια, τα θέματα με το ουροποιητικό σύστημα, αλλά και οι πόνοι στο κεφάλι, η χλωμή όψη, οι ζαλάδες και η αστάθεια, ο πυρετός, οι λιποθυμικές τάσεις και οι εφιδρώσεις, οι σωματικοί πόνοι, η υπερκινητικότητα, το λίκνισμα στο σώμα με στερεοτυπικό ρυθμό, οι διαταραχές στην ομιλία, το κλάμα, τα τικ, η ονυχοφαγία και ο τραυλισμός (Βίννικοτ, 2007· Herbert, 1996α· Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006· Παπαθωμόπουλος, 1991· Πιπερόπουλος, 1996· Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Ψυχοσωματικές ασθένειες, παρουσιάζουν αρκετά παιδιά και πολλές φορές είναι συνηθισμένη αιτία απουσίας από το σχολείο (Herbert, 1996α).

Παράλληλα υπάρχουν διαταραχές στις συνήθειες του παιδιού όπως οι διαταραχές στο φαγητό ή η ανησυχία κατά τη διάρκεια αυτού και οι διαταραχές στον ύπνο (Βίννικοτ, 2007· Παπαθωμόπουλος, 1991· Πιπερόπουλος, 1996· Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001), η εμμονή να συμβαίνει συνεχώς κάτι (Βίννικοτ, 2007) η δυσκολία στη συγκέντρωση και η ντροπαλότητα (Παπαθωμόπουλος, 1991). Επιπρόσθετα, χαρακτηριστικά δείγματα αποτελούν η υπερένταση, η συνεχής ανησυχία, η υπερκινητικότητα, η ονειροπόληση, η άσχημη διάθεση, η παλινδρόμηση σε παιδικές συμπεριφορές, αλλά και οι ακραίες αντιδράσεις όπως υπερβολικός θυμός, υπερβολική ηρεμία, υπερβολική συγκίνηση, το κλάμα, το πείσμα, τα νευρικά ξεσπάσματα, και άλλα. Σύμφωνα με τον Herbert (1996α:182) *«το αγχώδες παιδί αντιδρά συχνά με έναν τρόπο τελείως διαφορετικό από αυτόν που θα περίμενε κανείς»*. Από τους ψυχολόγους οι αντιδράσεις αυτές ονομάζονται συνήθειες εκτόνωσης της εσωτερικής έντασης ή συνήθειες εσωτερικής χαλάρωσης (Herbert, 1996α). Γενικότερα, τα παιδιά με άγχος, συνηθίζουν να διαστρεβλώνουν τα ερεθίσματα που δέχονται και να τα ερμηνεύουν έχοντας μια επικριτική στάση απέναντι στον εαυτό τους, να σκέφτονται τα άκρα (όλα ή τίποτα), να έχουν μια τάση για καταστροφολογία, να έχουν αρνητικές σκέψεις και να υποτιμούν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Αγγελοσοπούλου, 2012).

Σε συμφωνία και με τα παραπάνω, για τη διάγνωση του άγχους σε ένα παιδί, χρειάζονται συνεντεύξεις με την οικογένεια - και κατανόηση του οικογενειακού ψυχιατρικού ιστορικού - το παιδί και το σχολείο και η συλλογή στοιχείων σχετικά με τη σχολική λειτουργικότητά του (Sadock, & Sadock, 2007).

Λόγω του ότι είναι ακατόρθωτο να μη βιώνουν τα παιδιά αρνητικές καταστάσεις -άρα και να μην τους προκαλείται άγχος- είναι αναγκαίος η προικοδότησή τους με δεξιότητες, μέσω ψυχοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να καταφέρνουν να διαχειρίζονται αυτές τις δυσάρεστες καταστάσεις με λειτουργικούς τρόπους (Αγγελοσοπούλου, 2012). Παράλληλα, είναι απαραίτητη η προσπάθεια θεραπείας και καταπολέμησης του άγχους στις περιπτώσεις που αυτό έχει κάνει ήδη την εμφάνισή του. Έτσι λοιπόν, η διαχείριση-καταπολέμηση του στρες μπορεί να είναι είτε προληπτική είτε κατασταλτική, ομαδική ή ατομική και είναι πιο ολοκληρωμένη όταν προκύπτει συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και σχολικών ψυχολόγων (Καραδήμας, 2001).

Γνωστή θεραπεία του άγχους στην παιδική και εφηβική ηλικία, είναι η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία (Kring et al., 2010· Pliszka, & Olvera, 1999), η ψυχοθεραπεία ψυχανάλυσης και οι οικογενειακές συνομιλίες οι οποίες ενδείκνυνται στην εφηβεία (Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002· Pliszka, & Olvera, 1999), αλλά και η θεραπεία με χορήγηση φαρμάκων (Pliszka, & Olvera, 1999). Γενικότερα θεραπείες που εμπεριέχουν την έκθεση στο αντικείμενο του φόβου, στην αγχογόνο κατάσταση, όπως η “Coping Cat” (“Η γάτα που τα καταφέρνει”) για παιδιά 7-13 ετών (Kring et al., 2010). Πολλές φορές χρησιμοποιείται η παιγνιοθεραπεία για την εξωτερίκευση ενδόμυχων φόβων και ψυχολογικών προβλημάτων, ώστε να βοηθηθούν οι ψυχολόγοι στη θεραπεία συμπεριφορών και προβλημάτων (Πιπερόπουλος, 1996).

Θεραπεία μπορεί να αποτελέσει και η ανάπτυξη δεξιοτήτων με σκοπό την καταπολέμηση αλλά και τη μη εμφάνιση τους άγχους κάτι στο οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει η ύπαρξη ψυχολόγων στο σχολείο κυρίως για τη δημιουργία αισιοδοξίας στα άτομα (Βασιλάκη, 2008).

Σχετικά με τους όρους φόβος και φοβία στην παιδική ηλικία που συναντώνται πολλές φορές στα ίδια σύνορα με τον όρο παιδικό άγχος, ο διαχωρισμός με τον παιδικό φόβο είναι ο αντίστοιχος με αυτόν που έγινε παραπάνω για τους ενήλικες, θέλοντας το άγχος να προκαλεί ανησυχία χωρίς να υπάρχει ένα προσδιορισμένο αντικείμενο για αυτό (Μπίμπου- Νάκου, 2005). Οι φόβοι στην παιδική ηλικία είναι κάτι το φυσιολογικό και το σύνηθες. Ωστόσο, όταν αυτοί συνοδεύονται από

δυσλειτουργικότητα της συμπεριφοράς του ατόμου ονομάζονται φοβίες, δηλαδή φόβοι που επιμένουν για κάτι που το παιδί είτε αποφεύγει είτε το βιώνει με μεγάλο άγχος (Λαζαράτου, 2001). Καταλήγοντας, φαίνεται πολλές φορές οι όροι να εξακολουθούν να συγχέονται.

Τα είδη του άγχους που υπάρχουν στα παιδιά, φαίνεται να είναι πολλά και οι περισσότερες κατηγορίες εμφανίζουν ταύτιση με αυτές των ενηλίκων. Η παρούσα εργασία, επικεντρώνεται στο άγχος που προκαλείται στα παιδιά ηλικίας 9-14 ετών σχετικά α) με τη σχολική τους επίδοση, β) με τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κοινωνική τους αποδοχή (κοινωνικό άγχος) και γ) με το γενικευμένο άγχος.

1.2.1 Άγχος σχολικής επίδοσης

Μια από τις βασικές πηγές άγχους στην παιδική-εφηβική ηλικία είναι το σχολείο λόγω του ότι οι διαδικασίες αυτού έχουν βαρύτητα για το παιδί και για το μέλλον του. Πηγές άγχους λόγω του σχολείου μπορεί να είναι το πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι σχέσεις με τους δασκάλους-καθηγητές, οι υπερβολικές απαιτήσεις αλλά και οι σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Τρόποι εκδηλώσεις του σχολικού άγχους είναι η ασυνέπεια, η υπερβολική ευαισθησία, το αίσθημα ενοχής λόγω κάποιας αποτυχίας, ο φόβος για κινδύνους που δεν υπάρχουν, η νευρικότητα κατά την παράδοση του μαθήματος (Τρυφωνόπουλος, 1980). Κατά τη διάρκεια του σχολείου μπορεί να υπάρχουν πολλές αιτίες άγχους για τους μαθητές όπως τα διαγωνίσματα, τα πλαίσια επίτευξης, οι συμμαθητές και οι κοινωνικές συναναστροφές με αυτούς και το τι σκέφτονται, οι καθηγητές και οι δάσκαλοι, τα μαθήματα, η απομάκρυνση από το σπίτι. Το άγχος, επηρεάζει την απόδοση των μαθητών. Επιπρόσθετα, η μεγάλη ενεργοποίηση των κινήτρων, δημιουργεί υψηλό άγχος (Elliot et al., 2008· Neil, & Christensen, 2009).

Ακριβώς αυτή η περίπτωση άγχους μελετάται στην παρούσα, το άγχος της σχολικής επίδοσης. Μπορεί να συναντηθεί στη βιβλιογραφία και ως φόβος αποτυχίας και πηγάζει από τις υψηλές προσδοκίες σχετικά με τις επιδόσεις του σχολείου (Μαλικιώση- Λοΐζου, Καραθανάση- Κατσαούνου, & Μπότου, 2008). Είναι ο όρος με τον οποίο περιγράφεται η συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών που αντιμετωπίζουν την προετοιμασία για τις εξετάσεις και τις ίδιες τις εξετάσεις ως κάτι αγχογόνο (Elliot et. al., 2008· Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Slavin (2018: 415) «το άγχος υπάρχει πάντα στην εκπαίδευση». Το πρόβλημα εμφανίζεται στις περιπτώσεις που αυτό είναι

δυσλειτουργικό ιδιαίτερα στις εξετάσεις, καθώς η κύρια αιτία άγχους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ο φόβος της αποτυχίας, το άγχος της επίδοσης και κατά συνέπεια της μείωσης της αυτοεκτίμησης (Pliszka, & Olvera, 1999· Slavin, 2018). Έτσι, ως πηγή του σχολικού άγχους θεωρείται η υπερβολική απαίτηση- πολλές φορές από τους γονείς- για την επίδοση και η θέση υψηλών στόχων (Herbert, 1996β· Μπίμπου-Νάκου, 2005) που οδηγούν είτε σε απόθνηση για την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε σε συγκρούσεις (Τρυφωνόπουλος, 1980), αλλά κυρίως είναι υπαίτια για τον φόβο της αποτυχίας, δημιουργώντας πολλές φορές και χαμηλή αυτοπεποίθηση στο παιδί (Μαλικιώση-Λοΐζου, Καραθανάση- Κατσαούνου & Μπότου, 2008· Kring et al., 2010). Πηγή είναι επίσης η αυξημένη πίεση του σχολείου και η μεγάλη σημασία που δίνεται στις εξετάσεις και στην αξιολόγηση (Coleman, 2013). Άλλωστε σύμφωνα με έρευνες, τα ίδια τα παιδιά θεωρούν πως τα γεγονότα που σχετίζονται με το σχολείο και τις επιδόσεις τους είναι τα πιο στρεσογόνα, δηλαδή αυτά που εντάσσονται στο σχολικό άγχος αλλά και στο κοινωνικό καθώς πρόκειται και για την εντύπωση που θα σχηματίσουν οι συνομήλικοί τους για αυτά (Καραδήμας, 2005).

Μπορεί, αν συναντάται σε μέτρια επίπεδα, να είναι παραγωγικό (Elliot et al., 2008). Αξίζει να σημειωθεί η επιτυχής διεξαγωγή απλών εργασιών με τη βοήθεια του άγχους –καθώς αυτές γίνονται μηχανικά- ενώ τα αντίθετα αποτελέσματα σε εργασίες πιο σύνθετες και πνευματικές (Herbert, 1996α). Ακόμα, πολλές φορές το άγχος στις γραπτές εξετάσεις είναι συνυφασμένο με την αποτυχία καθώς δεν μπορεί να γίνει διαχειρίσιμο, ακόμα και από μαθητές οι οποίοι έχουν μια γενικά καλή σχολική επίδοση (Elliot et al., 2008· Neil, & Christensen, 2009· Herbert, 1996α· Herbert, 1996β).

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών βιώνουν άγχος εξετάσεων (Ντάβου, & Χρηστάκης, 1994). Σύμφωνα με τον Herbert (1996α: 179): *«Από τα εκατό παιδιά που γράφουν ένα διαγώνισμα, τα περισσότερα θα έχουν άγχος. Ανάμεσα σε αυτά είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα υπάρχουν και τα λίγα που θα έχουν “παραλύσει” από το άγχος τους.»*. Σύμφωνα με τους Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, και Travers (2008) εμφανίζεται σε μικρή ηλικία, περίπου 7 χρόνων και συνεχίζεται έως το Λύκειο ενώ σύμφωνα με τους Ντάβου και Χρηστάκη (1994) από την ηλικία των 10 ετών υπάρχει άγχος διατήρησης της επιτυχίας σχετικά με τα μαθήματα και το σχολείο.

Εμφανίζεται ανεξαρτήτως κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης των μαθητών, πιο συχνά σε κορίτσια και σε μέτριας απόδοσης μαθητές. Συνδέεται με το άγχος αρνητικής αξιολόγησης και παρατηρείται πως όσοι το βιώνουν έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και φοβούνται μη χάσουν την εκτίμηση των άλλων λόγω της επίδοσής τους (Elliot et

al., 2008). Συνεπώς, αυτό που μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπισή του είναι η δημιουργία κλίματος αποδοχής και μη ανταγωνιστικότητας μέσα στην τάξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Slavin, 2018).

Συμπτώματα που προέρχονται από το άγχος της πιθανής αρνητικής επίδοσης του παιδιού και τις συνέπειές του στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον μπορεί να είναι σωματικά ο στομαχόπονος, ο πονοκέφαλος, ο πονόλαιμος, η ναυτία, οι διαταραχές ύπνου, οι μυοσκελετικοί πόνοι, οι ταχυκαρδίες, οι ζαλάδες και η υπερκόπωση και συναισθηματικά με τη μορφή προβλημάτων στην ψυχολογία όπως άσχημη διάθεση, ευερεθιστότητα, νευρικότητα ή αδικαιολόγητη ανησυχία (Brobeck et. al., 2007· Murberg & Bru, 2004).

Μια επισήμανση που είναι καλό να γίνει στο σημείο αυτό. Πολλές φορές συναντάται στη βιβλιογραφία ο όρος σχολική φοβία. Ωστόσο είναι διαφορετική έννοια από το σχολικό άγχος ή αλλιώς άγχος σχολικής επίδοσης το οποίο μελετάται στην παρούσα. Η σχολική φοβία, είναι η κατάσταση κατά την οποία το παιδί φοβάται ή/και αρνείται να πάει σχολείο. Η πάθηση αυτή έχει ως συμπτώματα (ή δικαιολογίες του παιδιού που παρουσιάζονται ως συμπτώματα) την ανορεξία, τους πόνους στην κοιλιά, τη ναυτία ή τον εμετό, τη διάρροια και τους πονοκεφάλους ιδίως τις πρωινές ώρες που το παιδί πρέπει να πάει σχολείο, τα οποία υποχωρούν όταν πια είναι ήδη αργά για να προσέλθει στον σχολικό χώρο, τα οποία πολλές φορές παρουσιάζονται και ως δικαιολογίες για την αποφυγή του σχολείου, χωρίς να υπάρχουν στην πραγματικότητα (Κούρος, 1993· Λαζαράτου, 2001· Παπαθωμόπουλος, 1991). Οι αιτίες της φοβίας έγκεινται στην ψυχοσύνθεση του παιδιού, στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην οικογένεια αλλά και σε στοιχεία από τη σχολική ζωή (Λαζαράτου, 2001). Ουσιαστικά, πρόκειται για άγχος αποχωρισμού επειδή φοβάται, συνήθως ότι κάτι άσχημο θα συμβεί στο ίδιο ή σε κάποιο από τα αγαπημένα του πρόσωπα που αφήνει πίσω ή μπορεί να εμπεριέχει κοινωνικό άγχος, κλειστοφοβίας, αγοραφοβίας ή και άλλων φοβιών ή συνδυασμό αυτών. Συνήθως αρνείται όχι μόνο τη συμμετοχή στη σχολική δραστηριότητα αλλά και σε άλλες ομαδικές κοινωνικές εκδηλώσεις (π.χ. πάρτι, κατασκήνωση) (Καλαντζή-Αζιζί, 1996· Kring et al., 2010· Λαζαράτου, 2001· Μαλικιώση- Λοϊζου, Καραθανάση- Κατσαούνου, & Μπότου, 2008· Μπουλουγούρης, 1996). Σχολική φοβία βιώνει το 2-3% του σχολικού πληθυσμού (Λαζαράτου, 2001).

Βέβαια αιτία της σχολικής φοβίας μπορεί να αποτελέσει και το άγχος μήπως δεν τα καταφέρουν στο μαθησιακό επίπεδο (Kring et al., 2010), άρα το άγχος που μελετάται στην παρούσα, αυτό της σχολικής επίδοσης.

1.2.2 Κοινωνικό άγχος

Ένας επιπλέον λόγος άγχους σε παιδιά και εφήβους είναι η κοινωνική φοβία (Pliszka, & Olvera, 1999), δηλαδή ο υπερβολικός φόβος για αμηχανία ή σύγχυση που πιθανόν θα καταβάλλει το άτομο σε κοινωνικές καταστάσεις. (Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006· Kring et al., 2010· Greco, & Morris, 2005). Πρόκειται για τον παράλογο φόβο- άγχος κάποιων κοινωνικών καταστάσεων κατά τις οποίες το άτομο διακατέχεται από φόβο επειδή θα βρεθεί μπροστά σε κόσμο, θα αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης και πιθανώς ντροπιαστεί ή ταπεινωθεί για κάτι, τραβήξει την προσοχή, όπως την ομιλία μπροστά σε κοινό, ή το φαγητό δημόσια ή το να κοκκινίσει δημοσίως κ.α. (Μπουλουγούρης, 1996· Pedinielli et al., 2008· Sadock, & Sadock, 2007), που ενέχουν τον κοινωνικό του αποκλεισμό (Καλπάκογλου, 1998· Greco, & Morris, 2005). Για τα παιδιά, τα παραπάνω πρέπει να συμβαίνουν και στις αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά, κι όχι μόνο με ενήλικες ώστε να χαρακτηριστούν ότι πάσχουν από κοινωνικό άγχος (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001).

Κοινωνικό άγχος παρατηρείται σε όλους κάποια στιγμή της ζωής τους, και σε άντρες και σε γυναίκες, κυρίως όταν πρόκειται να παρευρεθούν σε κάποια κοινωνική-ομαδική εκδήλωση και φοβούνται πως θα βρεθούν στο κέντρο της προσοχής (Μπουλουγούρης, 1996). Ωστόσο, με μεγαλύτερη συχνότητα φαίνεται να συναντάται στην παιδική ηλικία αλλά και στην πρώιμη εφηβεία (Coleman, 2013· Greco, & Morris, 2005· Herbert, 1996β· Καραδήμας, 2001· Μπίμπου- Νάκου, 2005· Sadock, & Sadock, 2007) καθώς στους ενήλικες φαίνεται να υπάρχει η συνειδητοποίηση πως ο φόβος αυτός είναι παράλογος ενώ στα παιδιά όχι (Sadock, & Sadock, 2007) ταυτόχρονα, επειδή κατά τη συγκεκριμένη ηλικία υπάρχει έντονη μείωση της αυτοεκτίμησης, στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Cole, & Cole, 2002) αλλά και καθώς αυτοί νοιάζονται και ανησυχούν για τη γνώμη που θα σχηματίσουν οι άλλοι για αυτούς. Βιώνεται ως επί το πλείστον σε παιδιά άνω των 10 ετών και έχει την ίδια συχνότητα στα κορίτσια και στα αγόρια (Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006). Βέβαια υπάρχουν περιπτώσεις εμφάνισης που ξεκινούν στην παιδική ηλικία και αναπτύσσονται σταδιακά ακόμα και κατά τα χρόνια που το άτομο είναι πια ενήλικο (Mellon, Koliadis, & Paraskevoopoulos, 2004). Αξίζει να σημειωθεί πως πολλές φορές τα παιδιά που περνούν περισσότερο χρόνο με ενήλικες, εμφανίζουν κοινωνικό άγχος απέναντι στις συναναστροφές τους με παιδιά καθώς δεν έχουν συνηθίσει κάτι τέτοιο (Kring et al., 2010).

Στις περιπτώσεις στις οποίες λοιπόν τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με αυτή την κατάσταση, ξεσπούν σε κλάματα ή έχουν σωματικές ενοχλήσεις όπως ναυτίες και τρέμουλο (Kring et al., 2010· Sadock, & Sadock, 2007). Άλλα συμπτώματα και αποτελέσματα είναι το κοκκίνισμα, το τρέμουλο, η εφίδρωση, οι ναυτίες και ο εμετός αλλά και το αίσθημα ανησυχίας, οι καρδιακοί παλμοί και η υψηλή αρτηριακή πίεση σε σχέση με το φυσιολογικό μέσο όρο (Μπουλουγούρης, 1996), ο θυμός, η αποστασιοποίηση ή η προσκόλληση σε άλλα άτομα (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001).

Χαρακτηριστικό, εμφανές στο σχολικό χώρο, είναι το γεγονός πως τα παιδιά με κοινωνικό άγχος ντρέπονται να διαβάσουν δυνατά μέσα στην τάξη, να γράψουν στον πίνακα ή γενικότερα να κάνουν κάποια δραστηριότητα μπροστά σε κοινό (Kring et al., 2010· Sadock, & Sadock, 2007).

Κύρια αιτία του κοινωνικού άγχους, αποτελεί η σκέψη των ατόμων για το πώς θα αξιολογηθούν από τους άλλους (Kendall, 1994· Kring et al., 2010). Στην ουσία φοβούνται πως θα ταπεινωθούν, θα νιώσουν αμήχανα ή θα απορριφθούν (Sadock, & Sadock, 2007). Βέβαια, το εάν τέτοιοι φόβοι δημιουργήσουν άγχος στο άτομο εξαρτάται και από στοιχεία όπως η αυτοεκτίμησή του, η αυτοπεποίθησή του αλλά και η σημασία που δίνει στη γνώμη που έχουν οι άλλοι για εκείνο και τις ενέργειές του (Καλλπάκογλου, 1998· Greco, & Morris, 2005). Τα παιδιά που είναι ήσυχα και ντροπαλά είναι και αυτά που τις περισσότερες φορές υποφέρουν από κοινωνικό άγχος. Αποφεύγουν συνομήλικους αλλά και ενήλικες, που δεν γνωρίζουν. Συνήθως δεν έχουν ευχέρεια στις κοινωνικές δεξιότητες (Kring et al., 2010).

Αποτέλεσμα όλων αυτών, αποτελεί η άρνηση του παιδιού να παρευρεθεί σε κοινωνικές εκδηλώσεις επειδή ανησυχεί πως θα νιώσει άσχημα για κάτι που θα κάνει ή θα πει -ιδίως σε νέα περιβάλλοντα- είτε τις υπομένει με υπερβολική ψυχολογική και σωματική ένταση, κατά συνέπεια η άρνηση στο παιχνίδι, στη σχολική ζωή, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και τέλος η χαμηλή αυτοπεποίθηση (Greco, & Morris, 2005· Herbert, 1996β· Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006· Kring et al., 2010· Μπίμπου-Νάκου, 2005· Sadock, & Sadock, 2007· Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Ακόμα, το παιδί αποφεύγει νέες γνωριμίες και γενικότερα αποφεύγει να εκφράζεται μπροστά σε κόσμο, άρα και μέσα στο μάθημα, το οποίο πολλές φορές το κάνουν να κοκκινίζει εύκολα και έχει ανάγκη να μένει μόνο του λόγω του ότι θέλει συναισθηματικό χώρο (Μπίμπου - Νάκου, 2005· Greco, & Morris, 2005). Επιπρόσθετα, τα παιδιά με κοινωνικό άγχος δεν θέλουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες ομαδικές και

φαίνονται στους άλλους ήσυχοι και χαμηλών τόνων. Αποφεύγουν να μιλήσουν μέσα στην τάξη, δεν επιθυμούν να πηγαίνουν στις σχολικές εκδρομές και χρειάζονται ιδιαίτερη παρακίνηση για να συμμετάσχουν σε κάτι ομαδικό. Είναι παιδιά μοναχικά και απομονωμένα από τα υπόλοιπα παιδιά στο σχολείο. Παράλληλα στο πλαίσιο του σπιτιού αποφεύγουν να εμφανίζονται σε επισκέψεις αλλά και να σηκώνουν το τηλέφωνο, προσπαθώντας να μην τραβούν όσο γίνεται τα βλέμματα. Ταυτόχρονα, τα ίδια έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους και βιώνουν απόρριψη από τους άλλους (Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006). Η κατάσταση αυτή βέβαια κάνει το άτομο δυσλειτουργικό (Χριστογιώργος, & Σταύρου 2001).

Αξίζει να επισημανθεί πως τα παιδιά με κοινωνικό άγχος δεν είναι πως δεν θέλουν να εμπλακούν σε αυτές τις διαδικασίες, ωστόσο φοβούνται πως η εμπλοκή τους θα έχει αρνητικές συνέπειες και πως δεν θα γίνουν αποδεκτά γι' αυτό τις αποφεύγουν (Μπίμπου- Νάκου, 2005· Greco, & Morris, 2005). Ακόμα, μπορεί να έχουν ανεπτυγμένες τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ωστόσο δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και έτσι αδυνατούν να τις εκδηλώσουν (Μπουλουγούρης, 1996). Συνεπώς, έχουν συνήθως ελάχιστους φίλους (Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006).

Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί πως πάσχει από κοινωνικό άγχος πρέπει να το βιώνει τουλάχιστον 6 μήνες (Sadock, & Sadock, 2007). Δεν υπάρχουν αρκετά στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή (Kring et al., 2010) ίσως επειδή είναι μια από τις αγχώδεις διαταραχές, η οποία έχει αγνοηθεί από τους κλασικούς ψυχιάτρους με εξαίρεση τους συμπεριφοριστές (Μπουλουγούρης, 1996), ωστόσο φαίνεται να παρουσιάζεται στο 1% των παιδιών και των εφήβων (Kring et al., 2010). Παρατηρείται πως συγγενείς πρώτου βαθμού των ατόμων με κάποια φοβία, παρουσιάζουν συχνότερα φοβίες - άγχη (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Τα μοναχοπαίδια συχνά είναι ντροπαλά στα πρώτα σχολικά χρόνια και χαρακτηρίζονται από κοινωνικό άγχος, καθώς βρίσκονται συχνά με άλλα παιδιά αλλά μόνο με μεγάλους (Herbert, 1996a). Η διαταραχή αυτή φαίνεται να εμφανίζεται πιο συχνά στα κορίτσια (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001).

Οι θεραπείες που χρησιμοποιούνται είναι συνήθως είτε η φαρμακευτική αγωγή, είτε η ψυχαναλυτική θεραπεία, είτε η συμβουλευτική, είτε η συμπεριφορική ψυχοθεραπεία (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Ωστόσο, τα φάρμακα δεν είναι τόσο αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο είδος άγχους (Μπουλουγούρης, 1996).

Σχετικά με τη συννοσηρότητα, συχνά συνυπάρχει με το γενικευμένο άγχος (Κάκουρος & Μανιουδάκη, 2006) και μπορεί να συμβάλλει στη σχολική φοβία.

Δηλαδή λόγω του ότι το παιδί φοβάται μήπως δεχθεί αρνητικά σχόλια από τους άλλους ή επειδή δυσκολεύεται να αποκτήσει φίλους, φοβάται ή και αρνείται να πάει σχολείο. Βέβαια το κοινωνικό άγχος δεν είναι η μόνη αιτία της σχολικής φοβίας (Μπίμπου - Νάκου, 2005). Παράλληλα, παρατηρείται πως κοινωνικό και σχολικό άγχος συνυπάρχουν και μπορεί το ένα να αποτελεί αίτιο ή αποτέλεσμα του άλλου και αντίστροφα καθώς η Αγγελοσοπούλου (2012: 172) αναφέρει «*ένα κορίτσι που πρέπει να διαβάσει την εργασία του στην τάξη επικεντρώνεται στους δικούς του φόβους και στη στάση των άλλων, την οποία φαντάζεται ως επικριτική, σε βαθμό που αδυνατεί να συγκεντρωθεί στην εργασία και κατακλύζεται από άγχος.*»

Το κοινωνικό άγχος φαίνεται να συναντάται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμο με την κοινωνική φοβία ή τον κοινωνικό φόβο, κάτι το οποίο όπως έχει επισημανθεί δεν παρατηρείται στα υπόλοιπα είδη άγχους. Τέλος, οι Χριστογιώργος και Σταύρου (2001) την αναφέρουν και ως διαταραχή διαφυγής.

1.2.3 Γενικευμένο άγχος

Η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή είναι η συνεχής, υπερβολική και ανεξέλεγκτη ανησυχία για ασήμαντα πράγματα σχετικά με καταστάσεις, δραστηριότητες και γεγονότα της καθημερινής ζωής, η οποία παρεμποδίζει την καθημερινότητα αυτού που τη βιώνει (Bennett, 2010· Donovan, Holmes, & Farrell, 2016· Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006· Kring et al., 2010· Sadock, & Sadock, 2007). Πρόκειται για διαταραχή άγχους με μη ρεαλιστικές ανησυχίες (Βασιλάκη, 2008). Τα ίδια τα άτομα που έχουν γενικευμένη αγχώδη διαταραχή αναφέρουν την ανησυχία τους για πράγματα που έχουν μικρή πιθανότητα να συμβούν (Καλπάκογλου, 1998). Ειδικότερα, το άγχος ή ο φόβος που παρουσιάζεται δεν προκαλείται από συγκεκριμένο ερέθισμα ή συγκεκριμένη κατάσταση (Καλπάκογλου, 1998), αλλά πρόκειται για διάχυτα συναισθήματα ανησυχίας (Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002). Στην ουσία υπάρχει ανησυχία για το τι θα συμβεί στο μέλλον ή τι συνέβη στο παρελθόν και πως αντέδρασε το άτομο σε αυτό (Μπίμπου - Νάκου, 2005). Η ακόμα πηγή του άγχους μπορεί να είναι η ερμηνεία πολλών καταστάσεων ως απειλητικές ή επικίνδυνες (Καλπάκογλου, 1998). Βασικά αιτία του είναι η ανάγκη για τελειότητα και επιδοκιμασία του ατόμου, η συνεχής ανάγκη για επιβεβαίωση, η αυτοκριτική, η θέση υψηλών στόχων και η υποτίμηση των ικανοτήτων. (Μπίμπου- Νάκου, 2005) ή μπορεί να προέρχεται από τη δυσκολία να ανταποκριθεί το άτομο σε καταστάσεις. (Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006· Μπίμπου - Νάκου, 2005). Σύμφωνα και με το DSM-IV, σχετίζεται με τον

ανταγωνισμό, την αποδοχή, τις ικανότητές του και τη συμπεριφορά του ατόμου (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001).

Εμφανίζεται πιο συχνά στις γυναίκες, με αναλογία άνδρες-γυναίκες 1:2, και αγγίζει το 2-8 % του πληθυσμού (Bennett, 2010· Sadock, & Sadock, 2007) και περίπου 4% ποσοστό του πληθυσμού θα εμφανίσει τη συγκεκριμένη διαταραχή σε κάποια περίοδο της ζωής του (Bennett, 2010).

Συναντάται σε ενήλικες και παιδιά (Sadock, & Sadock, 2007· Donovan, Holmes, & Farrell, 2016). Σύμφωνα με το DSM-III είναι μια από τις αγχώδεις διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2007). Συνήθως το γενικευμένο άγχος εμφανίζεται στην ηλικία 8-12 ετών (Donovan, Holmes, & Farrell, 2016· Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006) ή στην εφηβεία ή στα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσης, Ωστόσο, δείχνει να είναι χρόνιο και τα άτομα που το βιώνουν αναφέρουν πως σε όλη τους τη ζωή έτειναν να ανησυχούν (Bennett, 2010· Kring et al., 2010· Sadock & Sadock, 2007). Πιθανή αιτία εμφάνισης στην εφηβεία είναι οι αλλαγές που βιώνει το άτομο τη συγκεκριμένη περίοδο (Κουρκούτας, 2001).

Πολλές φορές τα παιδιά που βιώνουν γενικευμένο άγχος θεωρούνται τελειομανή και ανησυχούν για όλα. Συχνά τα παιδιά αυτά είναι συνεσταλμένα και δεν εμπλέκονται σε κοινωνικές συναναστροφές (Κάκουρος & Μανιουδάκη, 2006) έτσι τείνουν να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αισθήματα ανικανότητας (Καλπάκογλου, 1998).

Συμπτώματα του γενικευμένου άγχους είναι η δυσφορία, (Bennett, 2010· Sadock, & Sadock, 2007 · Donovan, Holmes, & Farrell, 2016) η νευρικότητα, η αίσθηση της αγωνίας, η κόπωση με μεγάλη ευκολία, η δυσκολία στη συγκέντρωση, η ευερεθιστότητα, η τάση των μυών, οι διαταραχές στον ύπνο. Όλα αυτά προκαλούν στο άτομο σωματική ενόχληση και κατά συνέπεια δυσλειτουργικότητα στις συναναστροφές του και στη ζωή του και για τη διάγνωση σε παιδιά χρειάζεται να υπάρχει μόνο ένα από τα παραπάνω συμπτώματα (Bennett, 2010· Donovan, Holmes, & Farrell, 2016· Κάκουρος, & Μανιουδάκη, 2006· Sadock, & Sadock, 2007· Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Επιπρόσθετα, η εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών και η απομόνωση (Donovan, Holmes, & Farrell, 2016). Εντονότερο από όλα φαίνεται να είναι η διαταραχή του ύπνου (Sinicola, & Peters-Strickland, 2008· Μπρακονιέ, & Μαρτσελί, 2002).

Δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για την προέλευση της διαταραχής γενικευμένου άγχους και δεν φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην εμφάνισή της ο γενετικός παράγοντας, αλλά περισσότερο να είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών

αλληλεπιδράσεων (Βασιλάκη, 2008). Το περιβάλλον επηρεάζει το παιδί στην εμφάνιση γενικευμένου άγχους είτε λόγω υπερβολικών προσδοκιών από αυτό, είτε λόγω υπερβολικής υποχώρησης στις απαιτήσεις του παιδιού και ταυτόχρονα μιας γενικότερης υπερβολικής ανησυχίας γύρω από το παιδί (Χριστογιώργος, & Σταύρου, 2001). Παρόλο που δεν φαίνεται να είναι κληρονομική, οι γενετικοί παράγοντες επηρεάζουν σε μικρό βαθμό την εμφάνισή της (Bennett, 2010). Στα άτομα που την εμφανίζουν, το 25% των πρώτου βαθμού συγγενών πάσχουν κι αυτοί, ενώ στις περιπτώσεις διδύμων εμφανίζεται 80-90% στατιστική συμφωνία στα μονοζυγωτικά και 10-15 % συμφωνία στα διζυγωτικά δίδυμα (Sadock, & Sadock, 2007).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, δύο είναι οι αιτίες εμφάνισής της και πηγάζουν από την παιδική ηλικία. Η πρώτη είναι η αυστηρή τιμωρία και η δεύτερη η υπερπροστασία καθώς το παιδί είτε τιμωρείται επειδή εκφράζει είτε για να μην εκφράσει τις παρορμήσεις του ασυνείδητου αντίστοιχα. Συνεπώς στο τέλος, στην πρώτη περίπτωση, πιστεύει πως αυτές είναι επικίνδυνες και πρέπει να τις ελέγχει ή στη δεύτερη περίπτωση δεν αναπτύσσει καθόλου αυτό τον μηχανισμό ελέγχου που του χρειάζεται μεγαλώνοντας κι έτσι και στις δύο περιπτώσεις αναπτύσσει άγχος (Bennett, 2010).

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή έχει ως αιτία την αδυναμία του ατόμου αποδοχής του εαυτού του κυρίως λόγω υπερβολική πειθαρχίας στην παιδική ηλικία, καθώς προσπαθεί να υιοθετήσει επιβαλλόμενα πρότυπα απορρίπτοντας ή αλλάζοντας τις πραγματικές του εμπειρίες και σκέψεις (Bennett, 2010).

Συναντάται στη βιβλιογραφία με τους όρους γενικευμένο άγχος, γενικευμένη φοβία, γενικευμένη αγχώδης διαταραχή και υπεραγχώδης διαταραχή.

Πολλές φορές αιτία του γενικευμένου άγχους είναι το κοινωνικό άγχος, κυρίως για άτομα τα οποία ανήκουν σε πιο χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, ή οι εθνοτικές μειονότητες. Ακόμα παιδιά με άγχος αποχωρισμού εμφανίζουν μελλοντικά και γενικευμένο άγχος (Bennett, 2010). Άλλες φορές πάλι, αποτέλεσμα του γενικευμένου άγχους είναι η δυσκολία στις σχέσεις με τους άλλους συνεπώς θα μπορούσε να ειπωθεί πως αποτελεί αιτία του κοινωνικού άγχους (Μπίμπου - Νάκου, 2005).

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω αποτελεί σύνηθες γεγονός η συνύπαρξη πολλών φόβων και μορφών άγχους στο άτομο, καθώς και η συμφωνία αυτών στα συμπτώματα, όπως οι διαταραχές, οι κρίσεις πανικού, οι άσχημες σκέψεις, οι

κοινωνικοί φόβοι και η υπερβολική ανησυχία (Καλπάκογλου, 1998). Έντονη είναι η συνύπαρξη των αγχωδών διαταραχών καθώς και η κοινή συμπτωματολογία τους (Sinicola, & Peters-Strickland, 2008).

Ολοκληρώνοντας αξίζει να αναφερθεί πως η κάθε μορφή άγχους από αυτές που μελετώνται στην παρούσα μπορεί να αποτελεί αίτιο ή και αποτέλεσμα της άλλης. Συνεπώς δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και γι' αυτό πολλές φορές συμβαίνει διαφορετικές μορφές άγχους να συνυπάρχουν στο ίδιο άτομο. Άλλωστε και σύμφωνα με τους Κάκουρο και Μανιαδάκη (2006) υπάρχει αλληλοεπικάλυψη των συμπτωμάτων μεταξύ των διαφορετικών διαταραχών άγχους αλλά και συννοσηρότητα.

1.3 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η αρχή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) γίνεται το 1920 με τους Harriet Finlay – Jonson και Henry Cook στη Βρετανία και τους Winifred Ward και Geraldin Siks στην Αμερική (Τσιάρας, 2014). Καθοριστικό ρόλο παίζει η ίδρυση της Εταιρείας Δραματικής Τέχνης (Drama Association) στην Αγγλία το 1943 (Κοντογιάννη, 2012). Στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1950, ο Slade (1954) και ο Way (1967) στην Αγγλία ορίζουν το Δράμα ως παιχνίδι ελεύθερης έκφρασης μέσα στο πλαίσιο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που εμφανίζεται αυτή την περίοδο και δίνει μια μαθητοκεντρική διάσταση στο σχολείο καλλιεργώντας την τέχνη. Ωστόσο, οι βάσεις για τη Δραματική Τέχνη τίθενται στο Συνέδριο «Drama in Education» το 1948 και στο Συνέδριο από το Διεθνές Ινστιτούτο Θεάτρου το 1952. Λίγο αργότερα, το 1960 οι Αγγλοσάξονες εφαρμόζουν το πρόγραμμα OFSTED «Εκπαίδευση διά μέσου των τεχνών». Το 1963 στο Ohio εφαρμόζεται το 1^ο αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, τη δεκαετία του 1970 επισημαίνεται η κοινωνική φύση του Δράματος ως μέσω μάθησης, με επιρροές από τους παιδαγωγούς Vygotsky (2000) και Bruner (1997), και τη θεωρία τους σχετικά με τον κοινωνικό εποικοδομισμό και τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου. Η Heathcote (1990) δημιουργεί μια γνήσια μεθοδολογία καθώς εισάγει τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και κατευθύνεται στη διδακτική ενώνοντας τον κόσμο του θεάτρου και της εκπαίδευσης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Τσιάρας, 2014). Έπειτα, ο Bolton (1984) αναλύει τη θεωρία της Heathcote (1990) κωδικοποιώντας την ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια του σχολείου και στη συνέχεια μαζί με την O'Neill (1995) προσθέτουν και άλλες τεχνικές στη θεωρία της Heathcote (1990). Ακολουθούν οι δομιστές, οι οποίοι φτιάχνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για τους

εκπαιδευτικούς διευκρινίζοντας έννοιες και δημιουργώντας οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών στο εκπαιδευτικό δράμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ή το εκπαιδευτικό δράμα, είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό σκοπό σύμφωνα με τις (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Narang, 2015· Ο'Toole, 1992). Αυτό σημαίνει πως χρησιμοποιούνται κάποια εργαλεία του θεάτρου και άλλων παραστατικών τεχνών ως εκπαιδευτικά εργαλεία με σκοπό τη μάθηση όχι μόνο του υπό μελέτη θέματος, αλλά και την ολόπλευρη μάθηση του ατόμου. Τελικός σκοπός είναι η μάθηση του εαυτού αυτών που συμμετέχουν στη διαδικασία και η μάθηση του κόσμου τους. Η ΔΤΕ έχει ως στόχο πέραν από τη γνώση, την ανάπτυξη της έκφρασης και του λόγου, τον έλεγχο του σώματος, την ανάπτυξη της φαντασίας, την καλλιέργεια της συνεργασίας, την κοινωνικοποίηση κ.α. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Γραμματάς, 1999α).

Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2008: 459) χρησιμοποιούνται οι όροι: *«θέατρο στην εκπαίδευση, δράμα στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή παραστατικές τέχνες κ. α.»*. Ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο *«θεατροπαιδαγωγική»* με σκοπό τον ορισμό της επιστημονικής και καλλιτεχνικής κατηγορίας που εμπεριέχει το θέατρο και το παιχνίδι ως πρακτική τέχνη, και την παιδαγωγική ως επιστήμη. Τα παραπάνω μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση σε οποιαδήποτε βαθμίδα ή τύπο (Λενακάκης, 2008).

Πρόκειται για τον συνδυασμό του θεάτρου και της παιδαγωγικής (Άλκηστις, 2012· Λενακάκης, 2008· Narang, 2015). που ωστόσο σύμφωνα με την Άλκηστις (2012: 16): *«δεν σημαίνει ότι ένα και ένα κάνουν δύο»*, αλλά δημιουργείται μια νέα δυναμική, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Άλκηστις, 2012). Έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως μια σημαντική μορφή θεατρικής τέχνης της οποίας ο χαρακτήρας είναι παιδαγωγικός και είναι αποτελεσματική ως μέσο για μάθηση γιατί ο μαθητής διερευνά συμβολικά ένα θέμα, βιώνοντας μια κατάσταση μέσα σε έναν φανταστικό κόσμο, υποδύεται ρόλους, αντιμετωπίζει διλήμματα, βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, παίρνει αποφάσεις και αναστοχάζεται (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Γραμματάς, 1999β· Narang, 2015).

Σύμφωνα με την Άλκηστις (2012: 217): *«Δεν είναι τυχαίο που αποδίδεται με πολλούς και διαφορετικούς όρους... και κανείς δεν μπορεί να αποδώσει πλήρως το εύρος της... Οι ορισμοί, ανάλογα με την οπτική τους, ρίχνουν το βάρος τους σε διαφορετικά σημεία και διαστάσεις.»* Όλο αυτό συμβαίνει επειδή είναι πολύπλευρη, έχει πολλές μορφές, χρησιμοποιεί πολλά εργαλεία, υπηρετεί πολλά γνωστικά αντικείμενα και απευθύνεται σε τόσες διαφορετικές ηλικίες (Άλκηστις, 2012).

Αυτό που έχει σημασία να επισημανθεί είναι το γεγονός πως ενώ όλη η διαδικασία γίνεται μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού και στη συνθήκη πως όλα είναι ψεύτικα, υποθετικά, μέσα σε μια ψευδαίσθηση, η σύμβαση αυτή είναι φαινομενική καθώς το παιχνίδι αυτό γίνεται σε συγκεκριμένο χωροχρόνο και βρίσκεται σε άρρηκτη σύνδεση με την πραγματικότητα. Άρα ό,τι συμβαίνει είναι σαν να συνέβαινε στην πραγματικότητα και αντλεί στοιχεία από την πραγματικότητα του κάθε ατόμου που συμμετέχει, αλλά μέσα από το πλαίσιο της ασφάλειας που εξασφαλίζει το παιχνίδι. Συμπερασματικά, δομείται μια φανταστική πραγματικότητα (Λενακάκης, 2008). Έτσι είναι βιωματική μάθηση καθώς στηρίζεται στην εμπειρία, την εμπλοκή και την αλληλεπίδραση αυτών που συμμετέχουν (Άλκηστις, 2012· Ο'Toole, 1992) και εκεί έγκειται όλη της η δυναμική.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε ένα εκπαιδευτικό δράμα διαφέρουν ανάλογα με τον σκοπό που καλούνται να επιτελέσουν και με σημείο του δράματος στο οποίο εισάγοντα. Τεχνικές όπως η δυναμική εικόνα, που συχνά συνδυάζεται με την τεχνική της παρακολούθησης της σκέψης, το ανολοκλήρωτο υλικό, ο ρόλος στον τοίχο, ο συλλογικός ρόλος, το κυκλικό δράμα εξυπηρετούν τη δημιουργία δραματικού πλαισίου. Για την ανάπτυξη της πλοκής χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως η ανακριτική καρτέλα, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο διάδρομος της συνείδησης, ο κύκλος του κουτσομπολιού και τα συμβούλια. Παράλληλα για τη δημιουργία αναπαραστάσεων χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως τα στιγμιότυπα – σκηνές και οι τελετουργίες. Κατά την τελευταία φάση του αναστοχασμού συχνά εφαρμόζεται το ομαδικό γλυπτό, η σύνταξη κειμένου και η απόσταση από τον ήρωα. Τέλος, μπορούν να εφαρμοστούν σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος κινητικές δραστηριότητες, όπως ο καθρέφτης ή κάποιο κινητικό χορευτικό δρώμενο (Άλκηστις, 2012· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ως δραματοποίηση στη ΔΤΕ εννοούμε τη μετατροπή του ερεθίσματος σε δραματικό κώδικα με σκοπό τη διαδικασία μάθησης και την ανάπτυξη μιας νέας παιδαγωγικής μεθόδου διδασκαλίας της οποίας αποδέκτης δεν θα είναι κάποιος θεατής αλλά ο μαθητής ή ο συμμετέχων στη διαδικασία. Μέσα από το ερέθισμα, οι συμμετέχοντες- διδασκόμενοι καταφέρνουν να διδαχθούν συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα ρόλους, μηχανισμούς και καταστάσεις που συνδέονται με αυτό αλλά ανάγονται σε ευρύτερα πλαίσια όπως των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, των κοινωνικών επιταγών, των αξιών και των προτύπων και της συμπεριφοράς (Γραμματάς, 1999α). Το ερέθισμα για δραματοποίηση μπορεί να είναι οποιοδήποτε

όπως μια είδηση, ένα ποίημα, ένα κινηματογραφικό ή θεατρικό έργο, ένα παραμύθι, ένας μύθος, μια πραγματική ιστορία, ένας πίνακας ή ένα αντικείμενο (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Για να πραγματοποιηθούν βέβαια αυτά, χρειάζεται η αμεσότητα, η παραστατικότητα και ο βιωματικός χαρακτήρας αυτών που συντελούνται, τα οποία επιτυγχάνονται μέσω των τεχνικών της ΔΤΕ, αλλά πολλές φορές και μέσω της διαμόρφωσης του χώρου και των υλικών ή αντικειμένων που μπορούν να συμπεριληφθούν (Τσιάρας, 2005). Υπεύθυνος στη διαδικασία αυτή είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος προσπαθεί να αξιοποιήσει τον θεατρικό κώδικα, ώστε να συντελεστούν τα παραπάνω, χρησιμοποιώντας φωνητικές και κινησιολογικές τεχνικές και “δίνοντας μια παράσταση” προς τους μαθητές – με τη φωνή, το σώμα, τις εκφράσεις του προσώπου- για να τους εισάγει στο δραματικό πλαίσιο και να επιτευχθεί η μάθηση μέσα από τη βιωματική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε εμπνευστή και συμμετέχει σε όλο αυτό που συμβαίνει (Γραμματάς, 1999β· Τσιάρας, 2004· Τσιάρας, 2005). Πρόκειται για μια αλληλεπίδραση μεταξύ εμπνευστή και ομάδας. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2008: 463): *«οι ειδικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι ειδικές ικανότητες της ομάδας θα δείξουν στον εμπνευστή το μολύβι με το οποίο θα χρωματίζει κάθε φορά τη διαδικασία, επιμένοντας ανάλογα στην ποιότητα της κάθε άσκησης που επιλέγει.»*. Συνεπώς ο ρόλος του εμπνευστή φαίνεται να είναι καθοριστικός τόσο για την οργάνωση όσο και για την ανάγνωση των παιδιών και των συναισθημάτων τους και τη βοήθεια στα θέματα που προκύπτουν (Γραμματάς, 1999β· Λενακάκης, 2008· Τσιάρας, 2004). Έτσι, επειδή εμπνεύχεται στην ουσία την όλη διαδικασία, ονομάζεται εμπνευστής. (Καλαμπαλή, 2017).

Βέβαια, ο εμπνευστής οργανώνει τη δράση με τα κατάλληλα παιχνίδια ώστε να επιτευχθεί ο εκάστοτε στόχος δίνοντας προτεραιότητα στις ανάγκες της ομάδας- ανάλογα την περίπτωση εφαρμογής- και στη δημιουργική δράση (Λενακάκης, 2008· O’Toole, 1992). Άλλωστε σκοπός της συγκεκριμένης διαδικασίας, δεν αποτελεί η επιδίωξη κάποιου τελικού αποτελέσματος όπως το ανέβασμα μιας παράστασης, ούτε βέβαια μόνο το πέρασμα της ώρας με ευχάριστο τρόπο, αλλά η ανάπτυξη δεξιοτήτων της ομάδας (Λενακάκης, 2008).

Μέσα από τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες όπως η μάθηση και η φαντασία και βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, δημιουργώντας σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο γεγονός που δημιουργεί ευνοϊκότερες σχέσεις μεταξύ τους, λαμβάνουν αποφάσεις, ερευνούν, εκθέτουν τις

απόψεις τους, χειρίζονται με επιτυχία τον προφορικό λόγο και τον διάλογο (Σέξτου, 2005). Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται ως αποτελεσματικό μέσω για διδασκαλία αλλά και διαχείριση κοινωνικών θεμάτων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Γραμματάς, 1999α· Κοντογιάννη, 2012).

1.4 Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη μείωση άγχους στα παιδιά

Για την αντιμετώπιση του άγχους στα παιδιά χρησιμοποιούνται διάφοροι μέθοδοι από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, συμβούλους, γονείς -όπως αναφέρθηκε και παραπάνω- με πιο χαρακτηριστικές την ψυχανάλυση, τη δραματοθεραπεία και τη συμβουλευτική. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούνται πολλές φορές και μη επιστημονικές μέθοδοι.

Η ΔΤΕ ως τέχνη με παιδαγωγικό χαρακτήρα θα μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα μελέτης σοβαρών θεμάτων, όπως αυτό του άγχους και συγκεκριμένα της επίδοσης, του γενικευμένου και ιδίως του κοινωνικού άγχους –λόγω του ότι εφαρμόζεται ομαδικά και συνεργατικά και δίνει την ευκαιρία για ποιοτική δημιουργία σχέσεων- μέσω του βιωματικού και ταυτόχρονα παιγνιώδη χαρακτήρα της.

Πιο συγκεκριμένα, η ΔΤΕ εφαρμόζεται σε ομάδες. Παράλληλα έχει επισημανθεί πως είναι πολλά τα πλεονεκτήματα από τη διδασκαλία σε ομάδες καθώς βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας, ειδικότερα σε ολιγομελής ομάδες στις οποίες είναι πιο εύκολη η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, η ενεργή συμμετοχή όλων των μελών και η εναλλαγή των ρόλων και του “ηγέτη” της ομάδας. Ειδικότερα οι ανομοιογενείς ομάδες σε θέμα ικανοτήτων, επιδόσεων, ενδιαφερόντων, βασισμένες στις φιλίες και άλλα, συνεισφέρουν ιδιαίτερα στους μαθητές καθώς συντελούν λόγω της αλληλεπίδρασης σε μεγαλύτερη ποικιλία εμπειριών και πληροφοριών της ομάδας (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Άλλωστε τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα δίνουν την ευκαιρία για συνεργασία και αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Άλκηστις, 2012· Σέξτου, 2005· Τσιάρας, 2004· Freire, 1972). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2000: 133): *«η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση γενικά και επιμέρους το παιχνίδι ρόλων, οι ασκήσεις χαλάρωσης καθώς και οι ασκήσεις εμπιστοσύνης ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων»*. Αυτό συμβαίνει καθώς αναπτύσσονται δυναμικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία (Λενακάκης, 2008).

Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να συμβάλλει στη μείωση των στερεοτυπικών στάσεων και των συγκρούσεων, να ευνοήσει τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς η συνεργασία αποκτά πιο δυναμική μορφή γιατί καταργούνται οι δυνάδες και δημιουργούνται κι άλλα σχήματα ομαδικότητας (Booth, 2005· Τσιάρας, 2004).

Επιπρόσθετα, το θεατρικό παιχνίδι βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του παιδιού –ακόμα και αυτών που είναι πιο συνεσταλμένα ή απομονωμένα- και μειώνει τους φόβους και τις επιθετικές τάσεις αφού βοηθάει στην αποφόρτιση και στην αποβολή της έντασης. Το παιδί του δημοτικού μέσα από τη συμμετοχή του αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητά του αλλά παράλληλα νιώθει αποδοχή από τους γύρω του. Το θεατρικό παιχνίδι έχει καταλυτικό ρόλο έναντι στις προκαταλήψεις, τις ανισότητες και τις στερεοτυπικές απόψεις καθώς επικεντρώνεται στη δράση της ομάδας. Παράλληλα, δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης, διαπροσωπικής επικοινωνίας- λεκτικής και συναισθηματικής-, συνεργασίας αλλά και εξομάλυνσης των συγκρούσεων (Τσιάρας, 2004).

Άλλωστε, στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και στην εξάσκηση σε αυτές, χρησιμοποιούνται προγράμματα όπως το παιχνίδι ρόλων σε πολλές θεραπευτικές μεθόδους (Herbert, 1996β· Καραδήμας, 2001), καθώς δίνει τη δυνατότητα επισήμανσης των επιτευγμάτων του παιδιού-εφήβου, εξάσκησης των εκφράσεων με σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία και επανατροφοδότησης πάνω στη διαδικασία. Το παιχνίδι ρόλων βοηθάει με αυτόν τον τρόπο στις αγχογόνες καταστάσεις χτίζοντας εμπιστοσύνη στο άτομο αλλά και βελτιώνοντας τις σχέσεις με τους άλλους (Herbert, 1996β).

Παράλληλα το παιχνίδι γενικότερα αποτελεί θεραπευτικό μέσο και σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο για το Παιδικό Παιχνίδι χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις παιδιών που έχουν άγχος, φοβίες και συναισθηματική ανασφάλεια επειδή θα νοσηλευθούν για κάποιο λόγο στο νοσοκομείο. Άλλωστε έχει χρησιμοποιηθεί η παιγνιοθεραπεία, η ψυχαναλυτική θεραπεία μέσω παιχνιδιού και το ψυχόδραμα για διάφορες ψυχικές παθήσεις, με στόχο την ενίσχυση του παιδιού που έχει αδύναμη προσωπικότητα, και την επίτευξη της συναισθηματικής ισορροπίας. Άλλωστε λόγω όλων αυτών όλα τα νοσοκομεία παιδιών σε Ευρώπη και Αμερική έχουν αίθουσα παιχνιδιού. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται η τέχνη της ζωγραφικής και η πλαστική τέχνη (πλαστελίνη, πηλός) στα πλαίσια του παιχνιδιού, με σκοπό να εξαχθούν συμπεράσματα από τον θεραπευτή από το έργο που θα δημιουργήσει το παιδί για την ψυχολογία του,

αλλά και ως εκτόνωση καθώς έχουν ηρεμιστική επίδραση και βοηθούν το παιδί να αποβάλλει το άγχος, τους φόβους, την επιθετικότητα και την αγωνία του και να αισθανθεί ασφάλεια. Παράλληλα, αποτελεί βάση για την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, αλλά και ένα ασφαλές πλαίσιο για την αναπαραγωγή και κατ' επέκταση την επίλυση γεγονότων που έχουν στιγματίσει την ψυχολογία του παιδιού (Ρήγα, 2008). Το παιχνίδι λοιπόν μπορεί, σύμφωνα με τον Λενακάκη (2008: 458) «να διευκολύνει στην επεξεργασία της πραγματικότητας». Στην προηγούμενη ενότητα έχει επισημανθεί ο παιγνιώδης χαρακτήρας της ΔΤΕ.

Ολοκληρώνοντας, πολλά από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται για τη μείωση του άγχους στην παιδική-εφηβική ηλικία διδάσκουν στο παιδί ή τον έφηβο την αναγνώριση του προβλήματος που του δημιουργεί ένταση στη σχέση του με τους άλλους, η αναζήτηση τρόπου επίλυσης και η καλή επικοινωνία (Καραδήμας, 2005) κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί και μέσω της ΔΤΕ.

Άλλωστε, ως θεραπευτικό μέσο συναντάται και το ψυχόδραμα (του Moreno) στις ανθρωπιστικές θεραπείες που στην ουσία είναι ψυχοθεραπεία μέσω του θεάτρου και της χρήσης ρόλων (Μαρίνος, & Ανθόπουλος, 1999) και είναι συγγενικό με την ΔΤΕ χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται.

Προγράμματα με ομαδικό παιγνιώδη τρόπο μείωσης του άγχους εφαρμόζονται συχνά όπως αυτό που έχει εφαρμοστεί από τις Τζαβέλλου (2003) και Γλύκου (2003) σε παιδιά Δ' και Ε' τάξης με οκτώ συνολικά συνεδρίες εμπριέχοντας και δραστηριότητες όπως παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, αναστοχασμούς, μίμηση, παντομίμα, το οποίο στηρίχθηκε σε πρόγραμμα που δημιουργήθηκε από τους Hampel και Petermann (1998) και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα, δείχνοντας να έχει θετικά αποτελέσματα (Καραδήμας, 2005). Αλλά και σε έρευνες, εκτός Ελλάδας, σχετικά με την αντιμετώπιση του άγχους μέσω Τεχνικών της ΔΤΕ (Su, 2015· Brown, 2015· Bastian, 2014· Galante, 2012· Piazzoli, 2011· Shand, 2008) διαφαίνεται η μείωση του άγχους με τη χρήση των Τεχνικών της ΔΤΕ και παράλληλα η συμβολή στις δεξιότητες σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαφαίνεται να είναι σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη μείωση του άγχους σχολικής επίδοσης, του κοινωνικού άγχους και του γενικευμένου άγχους, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν πολλές έρευνες στοχευμένες σε αυτό το πεδίο.

2. Μεθοδολογία

2.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπό της παρούσας έρευνας, αποτελεί η μελέτη της πιθανής συμβολής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη μείωση του άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών. Το ερέθισμα για τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος αντλήθηκε από τη σημαντικότητα του άγχους και των συνεπειών του στη συγκεκριμένη ηλικία, τα οποία αναλύονται εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, από την έλλειψη επιστημονικών ερευνών σχετικά με τη μείωση άγχους με τη βοήθεια της χρήσης τεχνικών της ΔΤΕ.

2.2 Ερευνητικές υποθέσεις

Ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας λοιπόν αποτελούν οι:

- α) Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του άγχους σχολικής επίδοσης σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών,
- β) Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του κοινωνικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών και
- γ) Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του γενικευμένου άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

2.3 Μέθοδος έρευνας

Ως μέθοδος στην έρευνα ορίζεται η αναζήτηση της γνώσης και το σύστημα (οι τεχνικές) μέσα από το οποίο προσεγγίζεται η συγκεκριμένη γνώση (Lydaki, 2012). Λόγω του ότι η ΔΤΕ προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών-συμμετεχόντων και του εμπυχωτή και του ότι ερευνητής και εμπυχωτής είναι το ίδιο πρόσωπο στην παρούσα, ως μεθοδολογικό εργαλείο επιλέχθηκε η έρευνα δράσης, καθώς είναι μια μέθοδος έρευνας που είναι συμμετοχική θέλοντας τον ερευνητή να λαμβάνει μέρος στην πραγματοποίηση αυτής. Χαρακτηριστικό επίσης της έρευνας δράσης, και της παρούσας, αποτελεί ο σχεδιασμός των δράσεων, η συστηματική παρατήρηση εφαρμογής και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές (Cohen, & Manion, 1994· Παρασκευόπουλος, 1993). Η έρευνα δράσης είναι λοιπόν ιδανική για έρευνες σχετικές με τη ΔΤΕ αλλά και για έρευνες σε εκπαιδευτικά πλαίσια και σχολικούς χώρους.

2.4 Μέσα συλλογής δεδομένων- Ερευνητικά εργαλεία

Αφού επιλέχθηκε η θεματική περιοχή (μείωση άγχους) και διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, στη συνέχεια δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) –με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας σχετικά με το άγχος, το γενικευμένο άγχος, το άγχος σχολικής επίδοσης και το κοινωνικό άγχος στην παιδική ηλικία- με 27 ερωτήσεις κλειστού τύπου της κλίμακας Likert και τετραβάθμιο τύπο απαντήσεων με σκοπό την αποφυγή της απάντησης του μέσου όρου (Κυριαζή, 2011), ως εργαλείο της ποσοτικής έρευνας της παρούσας μελέτης. Αναλυτικά, στο άγχος σχολικής επίδοσης αντιστοιχούν 5 ερωτήσεις (2, 4, 7, 12, 13), στο κοινωνικό άγχος αντιστοιχούν 9 ερωτήσεις (8, 10, 11, 14, 17, 18, 21, 23, 26) και στο γενικευμένο άγχος αντιστοιχούν 10 ερωτήσεις (1, 3, 6, 9, 16, 19, 20, 24, 25, 27). Υπάρχουν και 3 ερωτήσεις (5, 15, 22) οι οποίες δεν μετρούν κάποιον παράγοντα αλλά προστέθηκαν στο ερωτηματολόγιο ως ερωτήσεις θετικής απάντησης.

Το ερωτηματολόγιο αφού σταθμίστηκε σε δείγμα 37 παιδιών (N=37), εκ των οποίων 20 ήταν τα κορίτσια και 17 ήταν τα αγόρια, ηλικίας 9-14 ετών με μέσο όρο ηλικίας 11 ετών και δεν προέκυψαν απορίες σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ούτε υπήρχαν αναπάντητες ερωτήσεις, και αφού αναλύθηκε στο πρόγραμμα του SPSS κρίθηκε αξιόπιστο κατά Cronbach με 0,8 για τον παράγοντα μέτρησης του άγχους σχολικής επίδοσης, 0,7 για τον παράγοντα μέτρησης του κοινωνικού άγχους και 0,8 για τον παράγοντα μέτρησης του γενικευμένου άγχους.

Αξίζει να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο αυτό δεν μετρά πόσο άγχος βιώνει ένα παιδί, αλλά δημιουργήθηκε ώστε να διανεμηθεί πριν και μετά την επίδραση των εργαστηρίων της ΔΤΕ με σκοπό να αναδείξει πιθανές αλλαγές στον παράγοντα του άγχους. Συνεπώς δεν αποτελεί μέσο διάγνωσης και εντοπισμού άγχους σε ένα παιδί.

Άλλα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, με σκοπό την ποιοτική έρευνα της παρούσας, είναι οι συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς των παιδιών, και η συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και στην περίπτωση του CGS και ενός κριτικού φίλου. Η συμμετοχική παρατήρηση θεωρείται βασική μέθοδος της επιτόπιας έρευνας και στην παρούσα ο ερευνητής και ο κριτικός φίλος συμμετέχουν ως παρατηρητές στην έρευνα ανακοινώνοντας από την αρχή στα παιδιά, τα υποκείμενα δηλαδή της έρευνας, τους σκοπούς και τις προθέσεις τους. Σκοπός της συμμετοχικής παρατήρησης είναι η γνωριμία των ατόμων σε βάθος για τη βαθύτερη κατανόηση των νοημάτων. Παράλληλα, οι συνεντεύξεις, ως εργαλείο της ποιοτικής αποσκοπούν στη

συλλογή πληροφοριών ως συμπληρωματικά στοιχεία στα παραπάνω (Κυριαζή, 2011· Λυδάκη, 2012).

Με την ύπαρξη ποσοτικών δεδομένων και ποιοτικών δεδομένων έγινε τριγωνοποίηση, ώστε να διερευνηθεί το θέμα με πολλούς τρόπους και να εξαχθούν πιο πολλά και πιο αντικειμενικά συμπεράσματα.

2.5 Ερευνητική διαδικασία

Αφού επιλέχθηκαν το θέμα, ο τρόπος μελέτης και τα ερευνητικά εργαλεία, η έρευνα πραγματοποιήθηκε ύστερα από συνεννόηση με τους δύο φορείς, το ίδρυμα Χατζηκώνστα και τα Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα (CGS) με στόχο τη μείωση του άγχους μέσω εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος. Αφού παρουσιάστηκαν οι στόχοι του προγράμματος και οι θετικές επιδράσεις της ΔΤΕ στους υπεύθυνους των φορέων, και αφού εγκρίθηκε το πρόγραμμα από την εκάστοτε επιτροπή δημιουργήθηκαν οι ομάδες οι οποίες θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα. Αξίζει να διευκρινιστεί το ότι οι δύο φορείς δεν ήρθαν σε κάποια επαφή μεταξύ τους, καθώς η έρευνα δεν αποτελεί σύγκριση των δύο φορέων αλλά στην ουσία πρόκειται για την ίδια έρευνα που διεξήχθη δύο φορές από επιλογή του ερευνητή για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Πρόκειται λοιπόν για δύο διαφορετικές έρευνες με όμοιο τρόπο δράσης και όμοια μέσα συλλογής δεδομένων.

Στην περίπτωση του Ιδρύματος Χατζηκώνστα, επέλεξαν από μόνα τους τα παιδιά (12-14 ετών) αν θα συμμετέχουν ή όχι στο πρόγραμμα, δημιουργώντας έτσι την ομάδα πειράματος (όσοι ήθελαν να συμμετέχουν) και την ομάδα ελέγχου (τα παιδιά που αποφάσισαν να μη συμμετέχουν). Στην περίπτωση του CGS, αφού στάλθηκε ενημέρωση στους γονείς των παιδιών ηλικίας 9-12 ετών του σχολείου, επέλεξαν οι γονείς (σε συζήτηση με τα παιδιά τους) αν θα συμμετέχουν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα, δημιουργώντας έτσι την ομάδα πειράματος (τα παιδιά που επιλέχθηκαν από τους γονείς να συμμετέχουν). Η ομάδα ελέγχου στη συγκεκριμένη περίπτωση δημιουργήθηκε τυχαία από παιδιά ίδιας ηλικίας του ίδιου σχολείου, που δεν θα παρακολουθούσε το πρόγραμμα.

Στη συνέχεια, αφού δημιουργήθηκαν οι ομάδες, ζητήθηκε από τα παιδιά (ομάδων ελέγχου και ομάδων παρέμβασης) να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια εντοπισμού του άγχους πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος. Τα ερωτηματολόγια ήταν αυτοσυμπληρούμενα από τα παιδιά και διανεμήθηκαν σε ομαδικό πλαίσιο, με την παρουσία παιδαγωγού.

Επιπρόσθετα, πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς των παιδιών ώστε η έρευνα –μέσω της ποιοτικής μεθόδου- να προχωρήσει σε βαθύτερη ανάλυση.

Ακολούθησαν 12 συναντήσεις -με οργανωμένα προγράμματα με χρήση τεχνικών και μεθόδων της ΔΤΕ- με τις δύο ομάδες πειράματος σε διάστημα τεσσάρων μηνών περίπου (Μάρτιος 2018-Ιούνιος 2018), με μία συνάντηση ανά εβδομάδα, με εξαίρεση το διάστημα των διακοπών του Πάσχα κατά το οποίο δεν πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις. Η ημέρα και η ώρα συνάντησης ήταν σταθερή για κάθε ομάδα και στην περίπτωση του CGS ήταν διάρκειας 2 ωρών μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος, στην απογευματινή ζώνη, ενώ στο ίδρυμα Χατζηκώνστα ήταν 1,5 ώρας περίπου, το απόγευμα. Ο χώρος συνάντησης στην περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώνστα ήταν μια αίθουσα με καρέκλες και αρκετό κενό χώρο που χρησιμοποιείται και για την διεξαγωγή άλλων προγραμμάτων του ιδρύματος, ενώ στο CGS η αίθουσα θεατρικού παιχνιδιού του σχολείου. Για τα εργαστήρια της ΔΤΕ χρησιμοποιήθηκαν υλικά όπως χαρτιά, χαρτόνια, πανιά, μπαλόνια, μαρκαδόροι και άλλα.

Στις συναντήσεις του CGS (συγκεκριμένα από τη 2η συνάντηση και μετά) υπήρχε η παρουσία ενός κριτικού φίλου, ώστε να συμβάλλει στα αποτελέσματα της ποιοτικής μεθόδου μέσω συμμετοχικής παρατήρησης. Κάτι αντίστοιχο δεν συνέβη στο ίδρυμα Χατζηκώνστα για εσωτερικούς λόγους του ιδρύματος και του προφίλ των παιδιών. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, ο ερευνητής που είχε και θέση εμπνευστή στις συναντήσεις, κρατούσε προσωπικό ημερολόγιο σχετικά με τα όσα συνέβαιναν και τη χρήση των στοιχείων στην ποιοτική μέθοδο.

Μετά τις 12 συναντήσεις, δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση από τις ομάδες ελέγχου και από τις ομάδες πειράματος και ακολούθησαν συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς.

Στη συνέχεια έγινε η ποσοτική κα ποιοτική επεξεργασία των δεδομένων και καταγράφηκαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα.

2.6 Δείγμα- Ερευνητικός πληθυσμός

Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτει πως το δείγμα της παρούσας είναι σκοπιμότητας σύμφωνα με την πρόσβαση που μπορούσε να έχει σε αυτό ο ερευνητής.

Ερευνητικός πληθυσμός που προέκυψε για την περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώνστα είναι για την ομάδα ελέγχου 12 παιδιά (N=12) εκ των οποίων 10 αγόρια

και 2 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 12,5 ετών και για την ομάδα πειράματος 11 παιδιά (N=11) εκ των οποίων 9 αγόρια και 2 κορίτσια ηλικίας με μέσο όρο ηλικίας 13,5 ετών.

Ερευνητικός πληθυσμός που προέκυψε για την περίπτωση του CGS είναι για την ομάδα ελέγχου 14 παιδιά (N=14) εκ των οποίων 8 αγόρια και 6 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 10,5 ετών και για την ομάδα πειράματος 10 παιδιά (N=10) εκ των οποίων 5 αγόρια και 5 κορίτσια ηλικίας με μέσο όρο ηλικίας 10,5 ετών.

2.7 Δεοντολογία έρευνας

Όσον αφορά στη δεοντολογία της έρευνας, που αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέρη, πρέπει να αναφερθεί πως η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν εθελοντική. Επιπρόσθετα, προστατεύτηκε η ταυτότητα των υποκειμένων και τα προσωπικά τους δεδομένα και φυσικά υπήρξε σεβασμός στα υποκείμενα της έρευνας χωρίς να κρίνει ο ερευνητής αυτά που έγραψαν τα παιδιά. Επιπλέον, οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές (Λυδάκη, 2012).

2.8 Το πρόγραμμα με χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Οι 12 συναντήσεις ήταν δομημένες σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της ΔΤΕ και χρησιμοποιώντας τις τεχνικές και τα εργαλεία της. Αναλυτικά οι συναντήσεις παρατίθενται στο παράρτημα. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια ότι πολλές φορές μπορεί να υπήρχαν μικρές παραλλαγές από το αρχικό σχέδιο εργαστηρίου ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Ωστόσο, επισημαίνεται πως είχαν όλες οι συναντήσεις –πέραν της πρώτης η οποία ήταν πιο ελεύθερη και όχι τόσο δομημένη λόγω της ανάγκης για γνωριμία και της τελευταίας λόγω ανάγκης περισσότερου χρόνου για αναστοχασμό - τέσσερα κοινά σημεία που λειτούργησαν ως βάση για τη δημιουργία των προγραμμάτων.

Πρώτον, ξεκινούσαν όλες με ασκήσεις προθέρμανσης-κινητικές δραστηριότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για τα παιδιά, ώστε να καταφέρουν να εισαχθούν ομαλότερα στον χώρο και στην ομάδα, νιώθοντας πιο άνετα. Επιπρόσθετα, είναι βοηθητικές για την προετοιμασία του σώματος, της φωνής και της γενικότερης διάθεσης των συμμετεχόντων. Έχουν ως στόχο να ανεβάσουν την ενέργεια της ομάδας και να δώσουν κίνητρο για συμμετοχή στους εμπλεκόμενους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Γκόβας, 2001).

Στη συνέχεια, υπήρχε προκείμενο και δημιουργία δραματικού πλαισίου με σκοπό γύρω από αυτό να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της ΔΤΕ. Πρόκειται για το ερέθισμα για τη δημιουργία μιας ιστορίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ερέθισμα μπορεί να ήταν μια εικόνα, ένα παραμύθι, ή κάτι άλλο.

Στο τέλος και αφού είχαν ολοκληρωθεί οι τεχνικές της ΔΤΕ υπήρχε ο αναστοχασμός πάνω στα όσα συνέβησαν, μια συζήτηση ανατροφοδότησης. Βασικός στόχος είναι στο σημείο αυτό να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να συνδέσουν όσα διερευνήθηκαν μέσα από τον φανταστικό κόσμο του εκπαιδευτικού δράματος με πραγματικές καταστάσεις και βιώματα από τη ζωή τους, αλλά και να ανταλλάξει η ομάδα μεταξύ της απόψεις, συναισθήματα και σκέψεις για όσα βίωσε (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ολοκληρώνοντας, έληξαν όλες οι συναντήσεις με ασκήσεις ή παιχνίδια αποφόρτισης, με σκοπό την επαναφορά του παιδιού στην πραγματικότητα και τη δημιουργία συναισθηματικής ηρεμίας.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

3.1 Ποσοτικά αποτελέσματα

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences, εκδ. 20.0).

Αρχικά, για την περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώστα, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τους 3 παράγοντες «Σχολική Επίδοση», «Κοινωνικό Άγχος» και «Γενικευμένο Άγχος», πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση του προγράμματος. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός δείκτης Cronbach's Alpha, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν συσχέτιση μεταξύ τους και με τη μεταβλητή που μετρούν, δηλαδή αν το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει εσωτερική συνοχή (Bonett, & Wright, 2014). Ικανοποιητικές θεωρούνται οι τιμές που κυμαίνονται πάνω από 0,70 (Cronbach, 1951: 331). Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι αρκετά αξιόπιστο για την πειραματική ομάδα, καθώς ο δείκτης Cronbach βρέθηκε πάνω από 0,70 για όλους τους παράγοντες, ενώ για την ομάδα ελέγχου, αξιοπιστία εμφάνισαν μόνο οι ερωτήσεις που αναφέρονται στον παράγοντα «Κοινωνικό Άγχος». Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Cronbach ίδρυμα Χατζηκώνστα

Cronbach's Alpha

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Σχολική Επίδοση	0.730	Σχολική Επίδοση	0.663
Κοινωνικό Άγχος	0.987	Κοινωνικό Άγχος	0.752
Γενικευμένο Άγχος	0.856	Γενικευμένο Άγχος	0.639

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος κανονικότητας. Συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν οι τιμές που προέκυψαν από τις μετρήσεις κατανέμονται κανονικά (Εμβλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006: 28). Για τον έλεγχο κανονικότητας για δείγματα με πληθυσμό μικρότερο των 50 ($N \leq 50$), χρησιμοποιείται το κριτήριο Shapiro – Wilk (Εμβλωτής, Κατσή & Σιδερίδης, 2006), συνεπώς αυτό είναι το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αφού ο πληθυσμός ήταν λιγότερος από 50. Για να είναι κανονική κατανομή, πρέπει οι τιμές που θα προκύψουν να είναι μεγαλύτερες από 0,05 (5%), καθώς αυτό είναι το όριο που τέθηκε ως όριο κανονικότητας.

Από τον έλεγχο κανονικότητας προέκυψε ότι όλοι οι παράγοντες παρουσιάζουν κανονική κατανομή, τόσο για την πειραματική ομάδα, όσο και για την ομάδα ελέγχου, πλην του παράγοντα «Γενικευμένο Άγχος» για την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2. Έλεγχος Κανονικότητας ίδρυμα Χατζηκώνστα

Tests of Normality

Πειραματική ομάδα	Shapiro -Wilk	Ομάδα ελέγχου	Shapiro -Wilk
Σχολική Επίδοση	Sign.=73,2> 5% (Κανονική)	Σχολική Επίδοση	Sign.=74,4%> 5% (Κανονική)
Κοινωνικό Άγχος	Sign.=45,9%> 5% (Κανονική)	Κοινωνικό Άγχος	Sign.=58,8%> 5% (Κανονική)
Γενικευμένο Άγχος	Sign.=86,2%> 5% (Κανονική)	Γενικευμένο Άγχος	Sign.=0,3%< 5% (Μη Κανονική)

Τον έλεγχο κανονικότητας ακολούθησε η διατύπωση των εξής μηδενικών κι εναλλακτικών υποθέσεων:

H₀: Η υλοποίηση του προγράμματος με χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν επηρέασε το άγχος σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

H₁: Η υλοποίηση του προγράμματος με χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συνέβαλε στη μείωση του άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Αντίστοιχα, διατυπώθηκαν και τρεις μηδενικές υποθέσεις για τους τρεις παράγοντες:

1. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του άγχους σχολικής επίδοσης σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

2. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του κοινωνικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

3. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του γενικευμένου άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύουν οι μηδενικές ή οι εναλλακτικές υποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό test t-student για τους παράγοντες που παρουσίασαν κανονική κατανομή και μη παραμετρικό test Wilcoxon (Wilcoxon signed rank) για τον παράγοντα που δεν παρουσίασε κανονική κατανομή, δηλαδή για τον παράγοντα «Γενικευμένο Άγχος» της ομάδας ελέγχου.

Με τον έλεγχο t-test, γίνεται σύγκριση μέσω των όρων των απαντήσεων των δειγμάτων, ενώ με το Wilcoxon test γίνεται έλεγχος ομοιογένειας των απαντήσεων, ώστε να διαπιστωθεί αν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά (Χαλικιάς, Λάλου, & Μανωλέσου, 2015). Το όριο στατιστικής σημαντικότητας (p value) ορίστηκε στο 5% ($p=0,05$), συνεπώς για να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις, θα πρέπει να προκύψει $p<0,05$.

Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι στατιστική σημαντικότητα παρουσίασε μόνο ο παράγοντας «Κοινωνικό Άγχος» για την πειραματική ομάδα, καθώς για αυτόν τον παράγοντα προέκυψε $p=0,012<0,05$. Συνεπώς, απορρίπτεται μόνο η μηδενική υπόθεση για τον παράγοντα «Κοινωνικό Άγχος» της πειραματικής ομάδας, με όριο στατιστικής σημαντικότητας 5%, που σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του κοινωνικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Τα αποτελέσματα των ελέγχων φαίνονται στους παρακάτω πίνακες, όπου η τιμή p αντιστοιχεί στη στήλη Sig.(2-tailed).

Πίνακας 3. Πειραματική ομάδα ίδρυμα Χατζηκόνστα

Πειραματική Ομάδα

1. Σχολική Επίδοση

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00008 - VAR00009	,3077	3,06552	,85022	-2,517	2,27576	-,104	10	,918

2. Κοινωνικό Άγχος

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00010 - VAR00011	1,5	1,50923	,47726	,42036	2,57964	3,143	10	,012

3. Γενικευμένο Άγχος

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00012 - VAR00013	,35071	,73503	,19644	-,07368	,77511	1,786	10	,098

Πίνακας 4. Ομάδα Ελέγχου ίδρυμα Χατζηκόνστα

Ομάδα Ελέγχου

1. Σχολική Επίδοση

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00014 - VAR00015	,52632	2,22032	,50938	-,54384	1,59648	1,033	11	,315

2. Κοινωνικό Άγχος

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00016 - VAR00017	-,0427	2,15096	,59657	-1,34255	1,25708	-,072	11	,944

3. Γενικευμένο Άγχος

Test Statistics^b

	VAR00019 - VAR00018
Z	-1,304 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,192 ^b

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Η παραπάνω διαδικασία ακολουθήθηκε και για τις ερευνητικές ομάδες των μαθητών των εκπαιδευτηρίων Κωστέα-Γείτονα.

Έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για τους 3 παράγοντες «Σχολική Επίδοση», «Κοινωνικό Άγχος» και «Γενικευμένο Άγχος», πριν (pre-test) και μετά (post-test) την υλοποίηση του προγράμματος με τον στατιστικό δείκτη Cronbach's Alpha. Από τον έλεγχο διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι αρκετά αξιόπιστο για την πειραματική ομάδα, καθώς ο δείκτης Cronbach βρέθηκε πάνω από 0,70 για όλους τους παράγοντες της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Cronbach εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα

Cronbach's Alpha

Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου	
Σχολική Επίδοση	0.787	Σχολική Επίδοση	0.821
Κοινωνικό Άγχος	0.932	Κοινωνικό Άγχος	0.902
Γενικευμένο Άγχος	0.849	Γενικευμένο Άγχος	0.778

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος κανονικότητας. Επειδή ο πληθυσμός ήταν κάτω από 50 ($N \leq 50$), χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Shapiro – Wilk. Για να είναι κανονική κατανομή, πρέπει οι τιμές που θα προκύψουν να είναι μεγαλύτερες από 0,05 (5%), καθώς αυτό είναι το όριο που τέθηκε ως όριο κανονικότητας.

Από τον έλεγχο κανονικότητας προέκυψε ότι όλοι οι παράγοντες παρουσιάζουν κανονική κατανομή, τόσο για την πειραματική ομάδα, όσο και για την ομάδα ελέγχου, πλην του παράγοντα «Κοινωνικό Άγχος» για την πειραματική ομάδα.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6. Έλεγχος Κανονικότητας εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα

Tests of Normality

Πειραματική ομάδα	Shapiro -Wilk	Ομάδα ελέγχου	Shapiro -Wilk
Σχολική Επίδοση	Sign.=26,8> 5% (Κανονική)	Σχολική Επίδοση	Sign.=67,9%> 5% (Κανονική)
Κοινωνικό Άγχος	Sign.=0,2%< 5% (Μη Κανονική)	Κοινωνικό Άγχος	Sign.=48,8%> 5% (Κανονική)
Γενικευμένο Άγχος	Sign.=53,2%> 5% (Κανονική)	Γενικευμένο Άγχος	Sign.=32,7%> 5% (Κανονική)

Τον έλεγχο κανονικότητας ακολούθησε η διατύπωση των εξής μηδενικών και εναλλακτικών υποθέσεων:

H_0 : Η υλοποίηση του προγράμματος με χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν επηρέασε το άγχος σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

H_1 : Η υλοποίηση του προγράμματος με χρήση τεχνικών Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συνέβαλε στη μείωση του άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Αντίστοιχα, διατυπώθηκαν και τρεις μηδενικές υποθέσεις για τους τρεις παράγοντες:

1. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του άγχους σχολικής επίδοσης σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.
2. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του κοινωνικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.
3. Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του γενικευμένου άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύουν οι μηδενικές ή οι εναλλακτικές υποθέσεις, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό test t-student για τους παράγοντες που παρουσίασαν κανονική κατανομή και μη παραμετρικό test Wilcoxon (Wilcoxon signed rank) για τον παράγοντα που δεν παρουσίασε κανονική κατανομή, δηλαδή για τον παράγοντα «Κοινωνικό Άγχος» της πειραματικής ομάδας.

Το όριο στατιστικής σημαντικότητας (p value) ορίστηκε στο 5% ($p=0,05$), συνεπώς για να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις, θα πρέπει να προκύψει $p<0,05$. Από τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι στατιστική σημαντικότητα παρουσίασαν οι παράγοντες «Κοινωνικό Άγχος» ($p=0,036$) και «Γενικευμένο Άγχος» ($p=0,047$) για την πειραματική ομάδα, καθώς για αυτούς τους παράγοντες προέκυψε $p<0,05$. Συνεπώς, απορρίπτεται μόνο η μηδενική υπόθεση για τους παράγοντες «Κοινωνικό Άγχος» και «Γενικευμένο Άγχος» της πειραματικής ομάδας, με όριο στατιστικής σημαντικότητας 5%, που σημαίνει ότι απορρίπτουμε τις μηδενικές υποθέσεις γι' αυτούς τους παράγοντες κι αποδεχόμαστε τις εναλλακτικές υποθέσεις ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του κοινωνικού άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών κι ότι η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του γενικευμένου άγχους σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Τα αποτελέσματα των ελέγχων φαίνονται στους παρακάτω πίνακες, όπου η τιμή p αντιστοιχεί στη στήλη Sig.(2-tailed).

Πίνακας 7. Πειραματική ομάδα εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα

Πειραματική Ομάδα

1. Σχολική Επίδοση

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00008 - VAR00009	2,78947	27,66582	6,34697	-10,54503	16,12397	0,439	9	,666

2. Κοινωνικό Άγχος

Test Statistics^b

	VAR00011 - VAR00010
Z	-2,093 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,036 ^b

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

3. Γενικευμένο Άγχος

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00012 - VAR00013	-16,7368	34,20338	7,84679	-33,22234	-,25134	-2,133	9	,047

Πίνακας 8 Ομάδα Ελέγχου εκπαιδευτήρια Κωστέα- Γείτονα

Ομάδα Ελέγχου

1. Σχολική Επίδοση

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
Pair					Lower	Upper			
1	VAR00014 - VAR00015	-,6368	2,20308	,50542	-1,69869	,42501	-1,260	13	,224

2. Κοινωνικό Άγχος

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
Pair					Lower	Upper			
1	VAR00016 - VAR00017	-,0427	2,15096	,59657	-1,34255	1,25708	-,072	13	,944

3. Γενικευμένο Άγχος

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
Pair					Lower	Upper			
1	VAR00018 - VAR00019	-,26296	,60259	,14203	-,56263	,03670	-1,851	13	,082

3.2 Ποιοτικά αποτελέσματα

Από τη χρήση των ποιοτικών μεθόδων (συμμετοχικής παρατήρησης και συνεντεύξεων), προκύπτει πλήθος στοιχείων σχετικά με τα παιδιά, την ψυχολογία, τις σκέψεις και τις στάσεις τους και κατ' επέκταση σχετικά με το άγχος που μπορεί να βιώνουν και πως αυτό πιθανώς μειώθηκε μέσω της χρήσης εργαλείων ΔΤΕ κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

3.2.1 Προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή- Ίδρυμα Χατζηκώνστα

Τα στοιχεία προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή στο πρόγραμμα -καθώς αποτελούσε και εμπυχωτή αυτού- από τις σημειώσεις από το προσωπικό του ημερολόγιο και από τους αναστοχασμούς της ομάδας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, για το ίδρυμα Χατζηκώνστα, κατά την άφιξη της εμπυχωτήριας στον χώρο του ιδρύματος και την ενημέρωση των παιδιών για το πρόγραμμα, υπήρχε μια περιέργεια από πολλά παιδιά και από άλλα μια εναντίωση αφού ακούστηκαν απόψεις όπως «Γιατί να το κάνουμε εμείς αυτό;». Η πρώτη συνάντηση ήταν αναγνωριστική ώστε να αποφασίσουν τα παιδιά, αφού ενημερωθούν για το πρόγραμμα και πάρουν μια ιδέα, αν θα το παρακολουθήσουν. Πολλά παιδιά είχαν αποφασίσει από πριν πως δεν θέλουν να το παρακολουθήσουν, για δικούς τους λόγους, οπότε δεν ήρθαν καθόλου στη συνάντηση (και αποτέλεσαν δείγμα της ομάδας ελέγχου). Επισημαίνεται, πως παρά τις αρχικές αντιρρήσεις και εναντιώσεις, αφού γνωρίστηκαν με τον εμπυχωτή και πήραν μια πρώτη γεύση από το πρόγραμμα, τα περισσότερα παιδιά αποφάσισαν να το παρακολουθήσουν (από τα 13 τα 11 παρέμειναν). Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως μετά το πέρας της πρώτης συνάντησης ένα παιδί αγκάλιασε τον εμπυχωτή λέγοντας «ευχαριστώ» και ένα άλλο τον πλησίασε και είπε «ευχαριστούμε πολύ».

Κατά τη δεύτερη συνάντηση, η οποία είχε και ως στόχο την έκφραση φόβων και ανησυχιών και την απενοχοποίηση από αυτούς, τα παιδιά εξέφρασαν ανησυχίες όπως απώλεια αγαπημένων προσώπων, εικόνα του εαυτού, μέλλον, σχολικές επιδόσεις, διαπροσωπικές σχέσεις. Ταυτίστηκαν πολλά παιδιά με το παιδί της ιστορίας που διακατεχόταν κυρίως από το άγχος του τι θα πουν οι άλλοι γι' αυτό και εξέφρασαν περιπτώσεις που νιώθουν άγχος για τέτοιες καταστάσεις είτε στο σχολείο, είτε σε εξωσχολικές δραστηριότητες, είτε μέσα στο ίδρυμα, είτε σε σχέση με το άλλο φύλο. Ακόμα πολλά παιδιά ταυτίστηκαν με το άγχος του παιδιού σχετικά με τα μαθήματα και εξέφρασαν την πίεση που δέχονται από τους οικείους τους πολλές φορές σχετικά με αυτό, αλλά και τις ανησυχίες τους για το μέλλον αναφορικά με τις σπουδές και το επάγγελμά τους.

Στην τρίτη συνάντηση, η οποία είχε ως στόχο την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας, αξίζει να σημειωθεί πως στις παγωμένες εικόνες χωρίς να συνεννοηθούν δημιούργησαν μια ομαδική εικόνα, μέσα από τις δραστηριότητες συνειδητοποίησαν πως έχουν αρκετές διαφορές,

οι οποίες τους κάνουν ξεχωριστούς, αλλά έχουν και πολλές ομοιότητες μεταξύ τους σε σημεία που θεωρούσαν πως αποτελούν την (αρνητική) εξαίρεση, γεγονότα που τους έκαναν να δείξουν έκπληξη ή προβληματισμό. Επεσήμαναν λόγω της συγκεκριμένης ιστορίας που άκουσαν την αξία του να μοιράζεσαι, ανέπτυξαν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους, ακόμα και άτομα τα οποία δεν ήθελαν να κάνουν το παιχνίδι του τυφλού όταν το έκαναν ένιωσαν όμορφα και είπαν πως είχε πλάκα και πως σιγά-σιγά εμπιστεύτηκαν τον οδηγό τους. Παράλληλα, ανέπτυξαν το αίσθημα της ευθύνης αλλά και της ενσυναίσθησης λέγοντας πως ένιωθαν σημαντικοί λόγω του ότι είχαν την ευθύνη να μην χτυπήσει κάπου ο τυφλός τους. Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη συνάντηση, φάνηκε να δημιουργούν ένα δέσιμο σαν ομάδα λόγω και της φύσης των ασκήσεων.

Στην τέταρτη συνάντηση, τα παιδιά όπως είπαν στο στάδιο του αναστοχασμού διασκέδασαν λόγω των παιχνιδιών στην αρχή και επίσης εξέφρασαν χαρά λόγω του ότι μοιράστηκαν μια ιστορία τους και είχαν απέναντί τους κάποιον να την ακούσει. Ακόμα, ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι με τα μπαλόνια και ενώ περίμεναν πως αν συνεργαστούν με κάποιο άλλο άτομο για να το κρατήσουν στον αέρα θα είναι πιο δύσκολο, αντίθετα ήταν πιο εύκολο και όπως ειπώθηκε από τα ίδια «είχε πλάκα».

Στην πέμπτη συνάντηση, τα παιδιά στο θέμα της διαφορετικότητας και του ρατσισμού έδειξαν να ταυτίζονται και με αφορμή το πρόγραμμα κατέθεσαν προσωπικές ιστορίες στις οποίες έχουν νιώσει κι εκείνα άσχημα λόγω της διαφορετικότητάς τους ή λόγω της αρνητικής στάσης των άλλων απέναντί τους. Φάνηκαν να προβληματίζονται αρκετά πάνω στο θέμα και να δείχνουν ότι τους αφορά άμεσα.

Στην έκτη συνάντηση, τα παιδιά ήδη είχαν μπει ολοκληρωτικά στο κλίμα του εργαστηρίου και είχαν αποκτήσει άνεση μέσα στον χώρο, απέναντι στην εμψυχώτρια, μεταξύ τους ως ομάδα. Οι τεχνικές της ΔΤΕ εκτελούνταν με μεγαλύτερη ευκολία καθώς τα παιδιά τις περισσότερες φορές γνώριζαν τι έπρεπε να κάνουν αφού είχαν ξανακάνει κάτι αντίστοιχο. Στη συγκεκριμένη συνάντηση, αρχικά ενθουσιάστηκαν με το θέμα και στη συνέχεια εξέφρασαν ανησυχίες και προβληματισμούς σχετικά με το μέλλον και με τα προβλήματα του περιβάλλοντος. Τέθηκαν θέματα όπως η καταστροφή του περιβάλλοντος, το πιθανό τέλος του κόσμου και άλλα. Τα παιδιά στο στάδιο της δραματοποίησης άφησαν ελεύθερη τη φαντασία τους και όπως είπαν αυτό είναι κάτι το οποίο τους αρέσει στις συναντήσεις το ότι συμβαίνουν διαφορετικά

πράγματα από αυτά που κάνουν στην καθημερινότητά τους και έχουν την ελευθερία να παίζουν χωρίς όμως να αισθάνονται ότι παλιμπαιδίζουν.

Στην έβδομη συνάντηση, εκφράστηκαν προβληματισμοί και ανησυχίες σχετικά με την καλοσύνη και την αλληλοβοήθεια των ανθρώπων. Τα παιδιά κατέθεσαν και τα ίδια πως πολλές φορές αισθάνονται να μην υπάρχει ενσυναίσθηση στους ανθρώπους και ο καθένας να «κοιτάει τη δουλειά του». Από την άλλη εντόπισαν πως θεωρούν πολλά άτομα οικεία τους ως καλούς ανθρώπους. Αξίζει να σημειωθεί πως επεσήμαναν το ότι τους άρεσε το ποίημα της Βακαλό (1978) και εντόπισαν μέσω αυτού πως μαθαίνουν πολλά καινούρια πράγματα μέσα από τις συναντήσεις.

Η όγδοη συνάντηση, η οποία είχε ως θέμα τον φόβο για τις κοινωνικές συναναστροφές είχε επίσης θετικές επιδράσεις στα παιδιά αφού όπως είπαν συνειδητοποίηση και τις πανοπλίες που οι ίδιοι βάζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους και το γεγονός πως πολλές φορές “κλείνονται” στον εαυτό τους. Επιπρόσθετα, βρήκαν όλα τρόπο να βγάλει ο ιπότης την πανοπλία του καθώς είπαν πως τότε θα νιώθει πιο «ήρεμος», «ανάλαφρος» και «όμορφα» στις σχέσεις του με τους άλλους, αλλά και πως οι άλλοι θα τον αποδεχτούν ευκολότερα. Επίσης φάνηκαν να διασκεδάζουν με τις κινητικές δραστηριότητες και όπως είπαν «να ξυπνούν».

Η ένατη συνάντηση ήταν μια από τις πιο όμορφες συναντήσεις κατά την κρίση του εμπνευστή. Τα παιδιά είχαν μια δυναμική ηρεμία στη συγκεκριμένη συνάντηση, είχαν πλέον αρχίσει να συνεργάζονται πολύ καλά. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως κατά τις δραστηριότητες δεν μιλούσαν μεταξύ τους αλλά ήταν προσηλωμένοι σε αυτό που έκαναν. Επίσης είχαν ανυπομονησία να εκφράσουν στην ομάδα τις απόψεις τους και να ακούσουν τι θα πουν οι άλλοι για αυτά που έγραφαν λέγοντας πολλές φορές κάποιος «να σας πω τι έγραψα» ή «δείτε τι ζωγράφισα» με ενθουσιασμό, κάτι το οποίο στις πρώτες παρεμβάσεις όχι απλά δεν συνέβαινε, αλλά τα παιδιά πολλές φορές μπορεί να μην ήθελαν να διαβάσουν δυνατά αυτό που έγραφαν για να μην τους κρίνουν οι υπόλοιποι.

Στη δέκατη συνάντηση, τα παιδιά είναι εμφανώς αγχωμένα όταν φτάνουν λόγω των επικείμενων ενδοσχολικών εξετάσεων και των προσδοκιών των οικείων τους για τα αποτελέσματά τους. Η συγκεκριμένη παρέμβαση ήταν σαν να ήταν σχεδιασμένη πάνω σε αυτό και όπως ανέφεραν στον αναστοχασμό «ούτε να το ξέρατε κυρία». Η συγκεκριμένη παρέμβαση λόγω του ότι είχε ως στόχο να αναδείξει την αξία του λάθους φάνηκε να βγάζει από τη δύσκολη θέση τα παιδιά χωρίς ωστόσο να αποτελεί πανάκεια. Όμως επεσήμαναν φορές που έχουν κάνει και οι ίδιοι λάθη και πόσο πιο πολύ σου

εντυπώνεται κάτι όταν πρώτα το κάνεις λάθος. Επίσης διασκέδασαν ιδιαίτερα με τις αλλόκοτες δημιουργίες και είπαν πως «ίσως έχει πλάκα να κάνεις και λάθη» και «μερικές φορές βγαίνουν ωραία πράγματα από το λάθος». Στο τέλος αναφέρθηκαν και στις εξετάσεις τους και είπαν πως δεν έχει νόημα να αγχώνονται και τόσο «αφού δεν χάθηκε κι ο κόσμος».

Η ενδέκατη παρέμβαση κινήθηκε σε περίπου ίδιο κλίμα με την προηγούμενη. Τα παιδιά βέβαια φάνηκαν να συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των συνεπειών που πολλές φορές μπορεί να προκαλέσει ο ανταγωνισμός ή το άγχος. Ανέφεραν δικά τους περιστατικά σχετικά με το άγχος για τις εξετάσεις ή της συμμετοχής σε κάποιο άθλημα, λέγοντας πως στα ομαδικά αθλήματα κουβαλάς και την ευθύνη για όλη την ομάδα. Σχετικά με το κοινωνιόμετρο των απόψεων που χρησιμοποιήθηκε, αξιοσημείωτο είναι πως ενώ μερικά παιδιά αρχικά είπαν πως θα έκαναν τα πάντα για την επιτυχία γιατί είναι ό,τι πιο σημαντικό, στην πορεία αφού άκουσαν και τις άλλες απόψεις άλλαξαν γνώμη. Τέλος, όπως είπαν στον αναστοχασμό τούς άρεσε πολύ το κομμάτι της πλασματικής εκπομπής που είχαν διάφορους ρόλους και ήταν σαν να μιλούν στον αέρα.

Η τελευταία συνάντηση, η οποία ήταν κυρίως ανατροφοδοτική, προκάλεσε λόγω του ότι ήταν και η τελευταία πολλά συναισθήματα όπως συγκίνηση και νοσταλγία στην ομάδα. Τα παιχνίδια τα έκαναν με μεγάλη χαρά και συγκέντρωση. Στη συνέχεια θυμήθηκαν πράγματα που είχαν προηγηθεί σε όλες τις συναντήσεις και εξέφρασαν συναισθήματα (κυρίως θετικά) για το πρόγραμμα. Στο κομμάτι του ολικού αναστοχασμού ακούστηκαν: «μου άρεσαν τα παιχνίδια, οι ζωγραφιές», «θα άλλαζα το ότι θα ήθελα κι άλλο», «θα άλλαζα το χοπ-χοπ με κάτι πιο αντρικό», «θα άλλαζα το ότι θα ήθελα πιο πολλά άτομα», «θα άλλαζα τη στάση μου», «μου άρεσαν τα παιχνίδια που παίζαμε, το ότι γελούσαμε εδώ με αυτά που συνέβαιναν», «μου άρεσε όταν ερχόμουν», «μου άρεσαν όλα εκτός από μερικά παιχνίδια», «δεν μου άρεσαν οι χτύποι καρδιάς γιατί μου έσπαγαν τα νεύρα» «μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια ειδικά αυτό που ζωγραφίζαμε στην πλάτη του άλλου» «θα άλλαζα τον χρόνο και τον τόπο, θα το έκανα πιο αργά και έξω στην αυλή», «μου άρεσε που περνούσαμε χρόνο όλοι μαζί και η αδρεναλίνη που είχαν αυτοί οι θεατρικοί τσακωμοί και προβληματισμοί», «θα άλλαζα την αίθουσα» «μου άρεσαν οι φορές που ήμασταν σαν ομάδα όλοι», «δεν μου άρεσε όταν καθόμασταν στο πάτωμα». Επίσης, παρατήρησαν πως γνωρίστηκαν πιο καλά μεταξύ τους και έμαθαν πράγματα ο ένας για τον άλλον που δεν γνώριζαν.

Αξίζει να επισημανθεί σχετικά με το σύνολο των συναντήσεων, πως ενώ στις αρχικές υπήρχε γενικότερη αναστάτωση και φασαρία κατά τη διάρκειά τους, στην

πορεία τα παιδιά ήταν πολύ πιο ήρεμα και είχαν στόχο να πραγματοποιήσουν τις δράσεις. Σχετικά με τη δημιουργία ομάδων αξίζει να αναφερθεί πως στις αρχές έκαναν ζευγάρια ή ομάδες οι πιο κοντινοί φίλοι ενώ στη συνέχεια δεν τους ενδιέφερε τόσο με το ποιον θα είναι ομάδα αλλά η δράση που θα κάνουν. Έτσι τονίζεται και με αυτόν τον τρόπο η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων των παιδιών που προέκυψε μέσω του προγράμματος και αποτέλεσε παράγοντα μείωσης του πιθανού κοινωνικού άγχους τους.

Σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στο πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε και αρχικά ενώ ήταν επιφυλακτικά, στη συνέχεια αυτό άλλαξε καθώς περνούσαν πολύ ωραία σύμφωνα και με τα λεγόμενά τους στον τελικό αναστοχασμό.

Σχετικά με τη στάση του σώματος και την κίνηση των παιδιών στον χώρο, στις πρώτες συναντήσεις ήταν πιο μαζεμένα και κάθονταν διάσπαρτα σε καρέκλες όταν κατέφθαναν στην αίθουσα κρατώντας τα κινητά στα χέρια τους μέχρι να ξεκινήσουμε. Αντίθετα, όσο περνούσε ο καιρός όταν έρχονταν δεν έφερναν καθόλου τα κινητά μαζί τους ή αν τα έφερναν τα είχαν στις τσέπες τους ακόμα και πριν να ξεκινήσει το πρόγραμμα, ήταν πιο άνετοι με τον χώρο, τις περισσότερες φορές παρέμεναν όρθιοι και μιλούσαν αναμεταξύ τους μέχρι να ξεκινήσουμε ή ακόμα μπορεί να αγκάλιαζαν τον εμψυχωτή για να τον χαιρετίσουν, φανερώνοντας έτσι την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων που είχε επιτευχθεί από τις προηγούμενες συναντήσεις, τη χαλαρότητά τους σχετικά με τις κοινωνικές συναναστροφές και τη γενικότερη χαρά και ευχαρίστηση σχετικά με την παρακολούθηση του προγράμματος. Ακόμα σχετικά με τα κινητά φαίνεται η πιθανή επίδραση της ΔΤΕ στη μείωση του εθισμού των παιδιών στα κινητά τηλέφωνα.

Όσον αφορά τις ανησυχίες τους σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις, φάνηκαν να αυξάνονται καθώς περνούσαν οι συναντήσεις, παράγοντας όμως αυτού ήταν το γεγονός πως πλησίαζαν οι ενδοσχολικές εξετάσεις. Ωστόσο, αναφέρθηκε πολλές φορές από τα παιδιά, πως οι συναντήσεις αποτελούσαν ένα ευχάριστο κομμάτι μέσα στην εβδομάδα τους που το περίμεναν με ανυπομονησία για να χαλαρώσουν από άλλες υποχρεώσεις.

Σχετικά με το προφίλ του κάθε παιδιού αξίζει να αναφερθούν μερικές περιπτώσεις παιδιών που φάνηκαν να έχουν δυσκολίες. Αρχικά ένα παιδί το οποίο ήταν καινούριο στο ίδρυμα και είχε πένθος, είχε πολύ μεγάλη δυσκολία στις επαφές με τους συνομηλίκους και καθόλου ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Ενώ ήθελε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα, δεν ήθελε να εμπλέκεται στις δράσεις και απλά

παρακολουθούσε. Κύριος λόγος αυτού ήταν –σύμφωνα και με τους παιδαγωγούς του- το τι θα πουν οι άλλοι γι' αυτόν (κοινωνικό άγχος). Ωστόσο, με το πέρασμα των συναντήσεων το παιδί κατάφερε να συμμετάσχει στις τελευταίες τέσσερις συναντήσεις σε κάποιες από τις δράσεις, να εκφέρει τη γνώμη του σχετικά με κάποιο θέμα και να παίξει. Στο τέλος του προγράμματος από εκεί που δεν μιλούσε σε κανέναν είχε αρχίσει δειλά-δειλά να κάνει σχολιασμούς και να προσπαθεί να εμπλακεί σε συζητήσεις.

Επιπρόσθετα, δύο παιδιά τα οποία είχαν ελαφρώς υποτιμητική στάση απέναντι στην εμψυχώτρια και στο πρόγραμμα, με την πορεία των συναντήσεων άλλαξαν σε σημείο που προς τις τελευταίες συναντήσεις ανυπομονούσαν να ξεκινήσει η δράση και έφταναν από τους πρώτους στην αίθουσα, ενώ σε περιπτώσεις που υπήρχε προσωπική σύνταξη κειμένου ή ζωγραφική έλεγαν «να σας δείξω τι έγραψα;» ή «κυρία κοιτάξτε!».

3.2.2 Συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς του ιδρύματος Χατζηκώστα

Από τις συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς των παιδιών, προέκυψαν κάποιες καθολικές παρατηρήσεις σχετικά με τις συναντήσεις. Όπως είπαν φάνηκαν να διασκεδάζουν τα παιδιά και μετά τις συναντήσεις να είναι πιο ήμερα και να έχουν εκτονώσει την ένταση της ημέρας, γεγονός που φαίνεται να έχει θετική επίδραση στην πιθανή ύπαρξη άγχους.

Παράλληλα, αυτό που έκανε μεγαλύτερη εντύπωση και επεσήμαναν οι παιδαγωγοί ήταν το “ξεμπλοκάρισμα” ορισμένων παιδιών τα οποία πριν ήταν συνεσταλμένα και ντροπαλά και είχαν δυσκολία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις λόγω ανησυχίας για τη διαμόρφωση της εικόνας τους από τους άλλους και ταυτόχρονα, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, καθώς άρχισαν να κάνουν παρέα και εκτός προγράμματος παιδιά τα οποία πριν δεν είχαν ιδιαίτερες επαφές. Έτσι συμπεραίνεται και η θετική επίδραση στην πιθανή ύπαρξη κοινωνικού άγχους.

Τέλος, σχετικά με τις ανησυχίες των παιδιών για τα μαθήματα, φαίνεται να μην υπήρχε κάποια διαφοροποίηση σύμφωνα με αυτούς ή να υπήρχε αύξηση του άγχους σε μερικά παιδιά λόγω των επικείμενων σχολικών εξετάσεων, χωρίς να διαδραματίζει κάποιο ρόλο το εργαστήριο της ΔΤΕ.

3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο ερευνητή- Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα

Τα στοιχεία προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή στο πρόγραμμα- καθώς αποτελούσε και εμψυχωτή αυτού- από τις σημειώσεις, από το

προσωπικό του ημερολόγιο και από τους αναστοχασμούς της ομάδας κατά τη διάρκεια των συναντήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη συνάντηση, παρά την εξοικείωση των παιδιών με θεατρικά προγράμματα, δεν υπήρχε ιδιαίτερη προσμονή. Αξίζει να σημειωθεί βέβαια πως τα παιδιά παρόλο που προέρχονταν από τον ίδιο σχολικό χώρο, λόγω των διαφορετικών τάξεων πολλά δεν γνωρίζονταν καν μεταξύ τους, συνεπώς υπήρχε μια συστολή. Επισημαίνεται, πως η άφιξη του πρώτου παιδιού στον χώρο συνοδεύτηκε με την πρόταση «μπορώ να ανοίξω να κάνω τα μαθήματά μου μέχρι να έρθουν και οι υπόλοιποι;», γεγονός που φανέρωσε την ύπαρξη άγχους σχολικής επίδοσης στο παιδί. Παρόλα αυτά, στη διάρκεια της πρώτης συνάντησης τα παιδιά γνωρίστηκαν και ανέπτυξαν μια πρώτη, αρκετά καλή επαφή και φάνηκε να διασκέδασαν με τα παιχνίδια.

Κατά τη δεύτερη συνάντηση, η οποία είχε και ως στόχο την έκφραση φόβων και ανησυχιών και την απενοχοποίηση από αυτούς, τα παιδιά εξέφρασαν ανησυχίες όπως εικόνα του εαυτού, μέλλον, σχολικές επιδόσεις, φίλιες, τσακωμοί με τα αδέρφια και τους γονείς. Ταυτίστηκαν και εδώ πολλά παιδιά με το παιδί της ιστορίας που διακατεχόταν κυρίως από το άγχος του τι θα πουν οι άλλοι γι' αυτόν και εξέφρασαν περιπτώσεις που ένιωσαν άγχος σε παρόμοιες καταστάσεις είτε στο σχολείο, είτε σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ακόμα πολλά παιδιά ταυτίστηκαν με το άγχος του παιδιού σχετικά με τα μαθήματα, ωστόσο δεν ανοίχτηκαν αρκετά πάνω στο θέμα.

Στην τρίτη συνάντηση, η οποία είχε ως στόχο την καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και την ενδυνάμωση της ομαδικότητας, μέσα από τις δραστηριότητες συνειδητοποίησαν πως έχουν αρκετές διαφορές, οι οποίες τους κάνουν ξεχωριστούς, αλλά έχουν και πολλές ομοιότητες μεταξύ τους σε σημεία που θεωρούσαν πως αποτελούν την (αρνητική) εξαίρεση, και τα κορίτσια μεταξύ τους έδειξαν κατά κάποιον τρόπο συμπαράσταση σε αυτές τις περιπτώσεις αγκαλιάζοντας π.χ. ο ένας τον άλλο ή εκφέροντας επιφωνήματα. Σχετικά με την ιστορία που άκουσαν σχολίασαν την αξία του να μοιράζεσαι. Επιπρόσθετα, ανέπτυξαν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους, από το παιχνίδι του τυφλού, το οποίο βέβαια και λόγω του μικρού της ηλικίας και της σχετικής απουσίας αισθήματος κινδύνου δεν τους φάνηκε παράτολμο. Παράλληλα, ανέπτυξαν το αίσθημα της ευθύνης αλλά και της ενσυναίσθησης λέγοντας πως ένιωθαν σημαντικοί λόγω του ότι είχαν την ευθύνη να μην χτυπήσει κάποιος ο τυφλός τους, αλλά και θέλοντας να τον βάλουν να αγγίξει διάφορα αντικείμενα. Στο σημείο αυτό, ενώ δεν τους ζητήθηκε ήταν σαν να προσπαθούσαν να είναι καλύτεροι

από τα άλλα ζευγάρια, έχοντας το αίσθημα της ομάδας και του ότι οδηγούν εκείνοι πολύ καλά τον τυφλό τους.

Στην τέταρτη συνάντηση, τα παιδιά άρχισαν να αποκτούν μεγαλύτερη οικειότητα σιγά-σιγά αλλά και λόγω της φύσης των ασκήσεων που προηγήθηκαν και φάνηκε να τους αρέσει το ότι άκουγαν την ιστορία του άλλου, θέλοντας να σημειώσουν πράγματα για αυτή. Ήταν δραστηριότητα η οποία πέτυχε και με το παραπάνω τους στόχους της. Ακόμα, ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι με τα μπαλόνια και φεύγοντας από την αίθουσα, το συνέχισαν σε μικρές ομάδες.

Στην πέμπτη συνάντηση, τα παιδιά στο θέμα της διαφορετικότητας και του ρατσισμού μέσα από τις τεχνικές της ΔΤΕ φάνηκε να αναπαράγουν γεγονότα από τη σχολική ζωή και κατά τον αναστοχασμό να τα σχολιάζουν, το οποίο αποτελεί και έναν από τους στόχους της ΔΤΕ.

Στην έκτη συνάντηση, υπήρχε ένα ενθουσιασμός για την πραγματοποίηση της δραματοποίησης. Γενικότερα, τα παιδιά της ομάδας του CGS φάνηκε να τη θεωρούν ως την πιο ευχάριστη δραστηριότητα και να προσπαθούν να σκηνοθετήσουν κάθε φορά τα δρώμενά τους παίρνοντας όσο πιο πολλά πανιά και αντικείμενα μπορούσαν αλλά και δίνοντας οδηγίες ο ένας στον άλλον μέσα από τη συνεργασία.

Στην έβδομη συνάντηση, εκφράστηκαν προβληματισμοί και ανησυχίες σχετικά με την καλοσύνη και την αλληλοβοήθεια των ανθρώπων. Εντόπισαν πως έναν καλό ή έναν κακό άνθρωπο μπορείς να τους βρεις οπουδήποτε και είναι πολύ εύκολο να μεταλλαχθεί κάποιος και είπαν «όπως στα παραμύθια που ο κακός γίνεται καλός στο τέλος».

Η όγδοη συνάντηση, η οποία είχε ως θέμα τον φόβο για τις κοινωνικές συναναστροφές είχε αποτέλεσμα της συνειδητοποίησης του συμβολισμού των πανοπλιών στις σχέσεις με τους άλλους. Αξίζει να σημειωθεί πως και εδώ, βρήκαν όλα τα παιδιά τρόπο να βγάλει ο ιππότης την πανοπλία του.

Η ένατη συνάντηση άρεσε πολύ στα παιδιά λόγω της ύπαρξης του Πίτερ Παν, ενός αγαπημένου τους παραμυθιού. Εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με το πως είναι να μεγαλώνεις, αλλά επεσήμαναν και όλα τα ωραία που κερδίζεις μεγαλώνοντας στα οποία έχουν περιορισμούς.

Στη δέκατη συνάντηση, τα παιδιά έχουν ήδη μεγάλη χαρά λόγω του ότι κλείνουν τα σχολεία. Η συγκεκριμένη παρέμβαση τα βοήθησε να απενεχοποιηθούν και από τυχόν λάθη που κάνουν και φάνηκε να βρίσκουν πολύ διασκεδαστική αυτή τη σκέψη.

Επίσης γέλασαν πολύ με τις αλλόκοτες δημιουργίες και ευχαριστήθηκαν για ακόμα μια φορά την τεχνική της δραματοποίησης-αυτοσχεδιασμού.

Η ενδέκατη παρέμβαση κινήθηκε σε περίπου ίδιο κλίμα με την προηγούμενη. Τα παιδιά βέβαια φάνηκαν να συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα των συνεπειών που πολλές φορές μπορεί να προκαλέσει ο ανταγωνισμός ή το άγχος. Διασκέδασαν τη δημιουργία εκπομπής, ωστόσο επεσήμαναν πολλές φορές πως και οι ίδιοι αισθάνονται άγχος σχετικά με τις επιδόσεις τους.

Η τελευταία συνάντηση, η οποία ήταν ανατροφοδοτική, ήταν γεμάτη χαρά και διασκέδαση για τα παιδιά. Λόγω αυτού βέβαια φάνηκαν να είναι ξεσηκωμένα. Στη συνέχεια θυμήθηκαν όσα είχαν προηγηθεί σε όλες τις συναντήσεις και εξέφρασαν συναισθήματα (κυρίως θετικά) για το πρόγραμμα. Στον ολικό αναστοχασμό ακούστηκαν: «μου άρεσε το παιχνίδι με τις ζωγραφιές, όταν φτιάξαμε τις χρονοκάψουλες κι όταν ζωγραφίζαμε με τους μαρκαδόρους», «δεν μου άρεσε όταν ο καθένας έκανε ό,τι ήθελε», «δεν θα άλλαζα κάτι», «όλα μου άρεσαν», «μου άρεσαν, οι ζωγραφικές, και τα μπαλόνια», «θα άλλαζα το ότι θα έβαζα περισσότερα παιχνίδια», «μου άρεσαν οι ζωγραφικές», «δεν μου άρεσε που μερικοί δεν συγκεντρώνοντουσαν», «μου άρεσαν τα παιχνίδια και τα θεατρικά», «μου άρεσαν τα θεατρικά».

Αξίζει να επισημανθεί σχετικά με τη δημιουργία ομάδων πως τα παιδιά με την πορεία των συναντήσεων δημιουργούσαν πιο εύκολα ομάδες. Έτσι, τονίζεται και με αυτόν τον τρόπο η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων των παιδιών που προέκυψε μέσω του προγράμματος και αποτέλεσε παράγοντα μείωσης του πιθανού κοινωνικού άγχους τους.

Σχετικά με τα συναισθήματα των παιδιών απέναντι στο πρόγραμμα, όπως αναφέρθηκε και από τα λεγόμενά τους στον τελικό αναστοχασμό ήταν πολύ θετικά.

Σχετικά με το προφίλ του κάθε παιδιού αξίζει να αναφερθούν μερικές περιπτώσεις παιδιών. Πιο συγκεκριμένα υπήρχαν τρία παιδιά τα οποία εμφάνιζαν συστολή προς τις κοινωνικές τους σχέσεις. Το ένα παιδί λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης και το άλλο παιδί λόγω κοινωνικού άγχους. Αυτά φάνηκαν να βελτιώνονται με το πέρασμα των συναντήσεων, να αναπτύσσουν σχέσεις με του άλλους και να συμμετέχουν σε ομάδες παίρνοντας τον λόγο.

3.2.4 Κριτικός φίλος- Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα

Ο κριτικός φίλος, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ήταν συμμετέχων παρατηρητής σε όλες τις συναντήσεις και τα συμπεράσματά του από όλο το πρόγραμμα φάνηκαν να είναι σύμφωνα με αυτά του ερευνητή.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το άγχος σχολικής επίδοσης, αρκετά παιδιά μέσα από συζητήσεις ή με αφορμή κάποιες δραστηριότητες στις πρώτες συναντήσεις έδειχνα ανησυχία σχετικά με τα μαθήματα, τα διαγωνίσματα και τις επιδόσεις τους σε αυτά. Με το πέρασμα των συναντήσεων η ανησυχία αυτή μειωνόταν και τα παιδιά ήταν πιο ανέμελα. Όπως προαναφέρθηκε βέβαια αυτό πιθανόν να ήταν λόγω της επικείμενης λήξης της σχολικής χρονιάς.

Σχετικά με το κοινωνικό άγχος, κατά τον κριτικό φίλο, προέκυψαν τα πιο εμφανή αποτελέσματα των παρεμβάσεων, καθώς ήταν φανερή η μείωση της ανησυχίας για κοινωνικές συναναστροφές που είχαν πολλά παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Ιδιαίτερα καταλυτικές φάνηκαν οι συναντήσεις σε παιδιά τα οποία αρχικά ήταν συνεσταλμένα και είχαν λίγους φίλους. Μέσω των τεχνικών της ΔΤΕ, κατά τον κριτικό φίλο, τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, να εκτεθούν στα πλαίσια της ομάδας, να πάρουν τον λόγο, να ηγηθούν της ομάδας πολλές φορές, με αποτέλεσμα να αποκτήσουν εξοικείωση με τα άλλα παιδιά και τις κοινωνικές συναναστροφές με αυτά, έτσι που με την πορεία των συναντήσεων να “ανοιχτούν”, να νιώθουν πιο άνετα και να αναπτύξουν φιλίες, ακόμα και με άτομα που στην αρχή δεν γνωρίζονταν καθόλου, ξεπερνώντας τις ανησυχίες τους.

Τέλος, σχετικά με το γενικευμένο άγχος, τα παιδιά μέσα από τις συναντήσεις φάνηκε να “εκτονώνουν την έντασή τους” κατά τα λεγόμενα του κριτικού φίλου, να χαλαρώνουν και να ξεχνάνε γενικότερα προβλήματα που τα απασχολούν που πιθανόν σε πολλά από αυτά να προκαλούν γενικευμένο άγχος. Σε αυτό βοηθούσαν πολύ τα παιχνίδια και οι δραματοποιήσεις λόγω του ότι μεταφερόντουσαν κατά κάποιο τρόπο σε μια άλλη πραγματικότητα.

Ολοκληρωτικά, οι συναντήσεις φάνηκαν να δημιουργούν στα παιδιά το αίσθημα του ότι ανήκουν σε μια ομάδα, να προκαλούν την αλληλεπίδρασή τους με θετικά αποτελέσματα, να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να τα απενοχοποιούν από καταστάσεις οι οποίες τα προβλημάτιζαν, τα ανησυχούσαν και τα έκαναν να νιώθουν υπαίτια για αυτές.

3.2.5. Συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς των εκπαιδευτηρίων Κωστέα-Γείτονα

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις με τους παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση παιδιού 1 ενώ πριν από το πρόγραμμα το παιδί χαρακτηρίστηκε να έχει θέματα αυτοπεποίθησης, να θεωρεί πως δεν το συμπαθεί κανείς και άρα να δημιουργεί προβλήματα στον σχολικό χώρο για να τραβήξει την προσοχή των άλλων, αλλά και να μην εντοπίζει το καλό στις καταστάσεις, μετά το πρόγραμμα ΔΤΕ και σύμφωνα με τη δασκάλα περίπου από τα μέσα των συναντήσεων κι έπειτα, το παιδί είχε ηρεμήσει, έχοντας ορισμένες φορές βέβαια κάποια ένταση, προσπαθώντας όμως με πιο όμορφους τρόπους να τραβήξει την προσοχή (καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων) και δείχνοντας πως έχει καλύτερη εικόνα για την άποψη που έχουν οι άλλοι για αυτόν. Παρατηρείται λοιπόν μείωση του κοινωνικού άγχους.

Στην περίπτωση του παιδιού 2, στην οποία σύμφωνα με τη δασκάλα το παιδί είχε δυσκολία στις σχέσεις με τους συνομηλίκους και κατ' επέκταση στεναχώρια και ανησυχία γύρω από αυτό, αλλά και άγχος για όλα τα πράγματα και κατ' επέκταση και για τις επιδόσεις στα μαθήματα. Επιπρόσθετα ήταν παιδί που ξέσπαγε σε κλάματα για το παραμικρό. Μετά το πρόγραμμα της ΔΤΕ η δασκάλα είπε πως τα προβλήματα που είχε με τους συμμαθητές του ενώ πριν τα κρατούσε μέσα του τώρα ξεσπάει την έντασή του και μιλάει. Επιπρόσθετα, δεν κλαίει πια. Ωστόσο εξακολουθεί να προσπαθεί να αποδείξει πράγματα στους συνομηλίκους. Βέβαια, λόγω του ότι εξακολουθεί να μην έχει φίλους προβάλλει δικαιολογίες για να μην πηγαίνει σχολείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση διακρίνουμε καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης, μείωση του γενικευμένου και σχολικού άγχους, όχι όμως και του κοινωνικού.

Στην περίπτωση του παιδιού 3 η δασκάλα πριν το πρόγραμμα ανέφερε άγχος για το αν θα τον αποδεχθούν οι άλλοι και λόγω αυτού το παιδί κάνει φασαρία και αταξίες για να μπει στις παρέες. Μετά από το πρόγραμμα σύμφωνα με τη δασκάλα το παιδί έχει δουλέψει την παρουσίασή του, την εικόνα του και δεν φαίνεται να προσπαθεί να αποδείξει κάτι, είναι απλά ο εαυτός του. Παρατηρείται λοιπόν μείωση του κοινωνικού άγχους λόγω αποδοχής του εαυτού και καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στο παιδί 4 η δασκάλα πριν το πρόγραμμα μιλά για ένα ευγενικό παιδί το οποίο είναι υπερβολικά ήσυχο, δεν μιλά, δεν εκφράζεται και δεν διεκδικεί. Τον τελευταίο καιρό έχει αποκλειστεί από τις παρέες της, έχει αγχωθεί και στεναχωρηθεί γι' αυτό.

Μετά το πρόγραμμα, παραμένει ήπιων τόνων έχοντας όμως ανοιχτεί ελαφρώς και δείχνοντας να εμπλέκεται πιο εύκολα σε παρέες χωρίς να αγχώνεται τι θα πουν οι άλλοι γι' αυτήν. Πάλι πρόκειται για περίπτωση μείωσης κοινωνικού άγχους λόγω αποδοχής εαυτού και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην περίπτωση του παιδιού 5 η δασκάλα πριν το πρόγραμμα μιλά για υπερβολικό άγχος σχετικά με τη μαθησιακή επίδοση του παιδιού, το οποίο πηγάζει από τη μητέρα. Σύμφωνα με τη δασκάλα υπάρχει μια τελειομανία και ένα άγχος για όλα καθώς το παιδί αγχώνεται να έχει μια γενικά καλή εικόνα. Στις κοινωνικές σχέσεις δεν φαίνεται να υπάρχει κανένα απολύτως πρόβλημα. Μετά το πρόγραμμα, σύμφωνα με τη δασκάλα το παιδί δείχνει πιο χαρούμενο και ελαφρώς πιο ανέμελο. Παρατηρείται πιθανή μείωση άγχους σχολικής επίδοσης και γενικευμένου άγχους.

Το παιδί 6 σύμφωνα με τα λεγόμενα της δασκάλας, φαίνεται επίσης να έχει δείγματα άγχους σχολικής επίδοσης και γενικευμένου άγχους καθώς φοβάται μήπως δεν τα έχει πάει καλά στα διαγωνίσματα ενώ είναι άριστο μαθησιακά και γενικά εμφανίζει ένα άγχος για να είναι καλό σε όλα. Μετά το πρόγραμμα φαίνεται να είναι πιο ομιλητική και πιο ανέμελη επίσης, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα μαθήματα, χωρίς όμως να αγχώνεται τόσο πολύ για τις επιδόσεις. Παρατηρείται και στη συγκεκριμένη περίπτωση πιθανή μείωση άγχους σχολικής επίδοσης και γενικευμένου άγχους.

Στο παιδί 7 διακρίνεται άγχος να είναι καλό μαθησιακά αλλά και στο άθλημα στο οποίο συμμετέχει να φέρνει πρωτιές. Μετά το πρόγραμμα, φαίνεται πιο χαλαρό, έχοντας ζήλο μαθησιακό και αθλητικό βέβαια. Πιθανή μείωση άγχους σχολικής επίδοσης.

Για το παιδί 8 η δασκάλα πριν τις παρεμβάσεις ανέφερε πως γενικά είναι ένα παιδί το οποίο αποζητά την επιβράβευση και χρειάζεται ενίσχυση στην αυτοεκτίμησή του. Σύμφωνα με τη δασκάλα το παιδί προσπαθεί να πείσει πως είναι καλός ο ίδιος σε διάφορους τομείς (παιχνίδι, μαθήματα, αθλήματα), μειώνοντας τους άλλους στους συγκεκριμένους τομείς. Επιπρόσθετα χαρακτηρίστηκε ως παιδί που αγχώνεται για τις επιδόσεις του αλλά δεν θέλει να το δείχνει. Μετά το πρόγραμμα, η ανάγκη του να είναι πρώτος δεν μειώθηκε, ωστόσο σύμφωνα με τη δασκάλα σταμάτησε να μειώνει τους υπόλοιπους και να αναπτύσσει πιο φιλικές σχέσεις μαζί τους. Παρατηρείται πιθανή μείωση άγχους επίδοσης και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Στην περίπτωση του παιδιού 9, παρατηρείται σύμφωνα με τη δασκάλα κοινωνικό άγχος στο παιδί, καθώς αυτό δεν έχει ιδιαίτερες σχέσεις με τους συνομήλικους λόγω ντροπαλότητας και συστολής, με όσους όμως κάνει παρέα είναι πολύ καλά. Επίσης,

κάνει πολύ παρέα με ένα παιδί συγκεκριμένο (το οποίο συμμετέχει επίσης στο πρόγραμμα) και φαίνεται να είναι αγκιστρωμένος πάνω του. Μετά το πρόγραμμα, το παιδί “ξεαγχώθηκε” σύμφωνα με τη δασκάλα. Παρατήρησε ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και δικτύωση και με άλλα παιδιά της τάξης. Πρόκειται για μείωση κοινωνικού άγχους λόγω ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τέλος, για το παιδί 10 η δασκάλα δεν ανέφερε κάποια ανησυχία πριν το πρόγραμμα αλλά και μετά, ωστόσο παρατήρησε την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων- οι οποίες ήταν ήδη αρκετά ανεπτυγμένες- μετά το πρόγραμμα.

3.2.6 Ίδρυμα Χατζηκόνστα- Εκπαιδευτήρια Κωστέα-Γείτονα

Επιπρόσθετα, αποτελέσματα που προέκυψαν και από τις δύο ομάδες ήταν ο εντοπισμός υπερκινητικότητας- διάσπασης προσοχής και η διαταραχή διαγωγής σε ορισμένα παιδιά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή η υπερκινητικότητα, εμφανίζεται πριν τα 7 έτη και εκδηλώνεται τουλάχιστον σε δύο περιβάλλοντα του παιδιού. Στα συμπτώματά της περιλαμβάνεται η πολυλογία, η εμμονή, η κινητική ανησυχία, η ανυπομονησία, η δυσκολία οργάνωσης, η διάσπαση προσοχής και η τάση του παιδιού για υπερβολική δραστηριότητα. Συνήθως τα παιδιά που την εμφανίζουν, εμφανίζουν ταυτόχρονα και μαθησιακές διαταραχές αλλά και αγχώδη διαταραχή (Sadock, & Sadock, 2007). Αποτέλεσμα του αγχωμένου ατόμου μπορεί να είναι και η διάσπαση προσοχής (Βασιλάκη, 2008). Συχνά με την υπερκινητικότητα αλλά και τη διάσπαση προσοχής παρατηρούνται και άλλες ψυχικές διαταραχές (Λαζαράτου, & Αναγνωστόπουλος, 2001) και είναι πιθανό η υπερκινητικότητα να αποτελεί μία από τις ενδείξεις της ύπαρξης άγχους σε ένα παιδί (υπερκινητικότητα αγχώδους ανησυχίας) (Βίννικοτ, 2007). Παράλληλα, οι διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς δηλαδή η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή και η διαταραχή διαγωγής εμφανίζονται κυρίως στην ηλικία 3-8 ετών και πριν την εφηβεία και πρόκειται για περιπτώσεις που το παιδί χάνει την ψυχραιμία του και λειτουργεί παρεκκλίνοντας από τους κανόνες που έχει θέσει το κοινωνικό περιβάλλον, μπορεί ακόμα να λέει ψέματα και να προκαλεί φθορές, καθώς και να σκέφτεται αυτοκαταστροφικά (αυτοκτονικές τάσεις). Οι διαταραχές αυτές συνυπάρχουν συχνά με μαθησιακές διαταραχές, διαταραχές διάθεσης, εναντιωματικές διαταραχές, καταθλιπτική και διπολική διαταραχή (Αμπατζόγλου, 2001· Sadock, & Sadock, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί σχετικά με τις δύο ομάδες παρέμβασης το γεγονός πως λόγω της μικρής διαφοράς ηλικίας (μ.ο. 10,5 ετων και μ.ο. 13,5) τα παιδιά εστίαζαν σε

διαφορετικές θεματικές. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά του CGS εστίαζαν στα παιχνίδια και στις δραματοποιήσεις το ενδιαφέρον τους, ενώ τα παιδιά του Χατζηκώνστα μπορούσαν να εμβαθύνουν περισσότερο γύρω από το θέμα της κάθε συνάντησης και να προκύψουν και περισσότερα αποτελέσματα στο στάδιο του αναστοχασμού.

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, επισημαίνεται η συμβολή της ΔΤΕ στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, των διαπροσωπικών σχέσεων, της συνεργατικότητας, της ενσυναίσθησης.

4. Συμπεράσματα- Συζήτηση

4.1 Περιορισμοί έρευνας

Αξίζει να αναφερθεί πως υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που οδηγούν σε μείωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας. Αρχικά, σχετικά με το δείγμα λόγω της σκοπιμότητας αυτού, κι όχι της τυχαιότητας, τα συμπεράσματα που αναδύονται ισχύουν μόνο για τις ομάδες στις οποίες εκτελέστηκε το πρόγραμμα και δεν μπορούν να γενικευτούν, παρά μόνο να συμβάλλουν στην ερευνητική κοινότητα. Επιπλέον, το δείγμα των παιδιών δεν ήταν απαραίτητο να διακατεχόταν από άγχος, συνεπώς μπορεί να μην υπήρχε αποτέλεσμα σχετικά με τη μείωση αυτού. Ιδιαίτερα ο συγκεκριμένος περιορισμός ισχύει στην περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώνστα, καθώς όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα παιδιά του CGS επιλέχθηκαν- ως επί το πλείστον σκόπιμα- από τους γονείς, οι οποίοι γνώριζαν τον σκοπό του εργαστηρίου και άρα είχαν διακρίνει στα παιδιά τους άγχος και τα προέτρεψαν να συμμετάσχουν. Ωστόσο, σχετικά με αυτό λήφθηκε υπόψη η βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία συχνά όταν οι συνθήκες που επικρατούν στο οικογενειακό περιβάλλον είναι αρνητικές ή ελλειπείς σε μεγάλο βαθμό, συγκρουσιακές ή τραυματικές, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα τα παιδιά να εμφανίζουν άγχη και ανασφάλειες για τον εαυτό τους, αλλά και δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους (Κουρκούτας, 2001· Μαρίνος & Ανθόπουλος, 1999) καταστάσεις που λόγω του ότι πρόκειται για παιδιά που διαμένουν σε ίδρυμα είναι πολύ πιθανές.

Επιπλέον, ένας περιορισμός είναι η απουσία πιλοτικής έρευνας. Παράλληλα, και οι πολλαπλές ιδιότητες του ερευνητή ως ταυτόχρονα, υπεύθυνο της οργάνωσης των εργαστηρίων, εμπυχωτή και συμμετέχοντα παρατηρητή πιθανόν να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά του. Επιπρόσθετος περιοριστικός παράγοντας αποτελεί η σχετικά μικρή διάρκεια του προγράμματος και συνεπώς ο αριθμός των συναντήσεων, οι διακοπές του Πάσχα που μεσολάβησαν στις

συναντήσεις, αλλά και οι απουσίες που μπορεί να είχαν κάποια παιδιά από ορισμένες συναντήσεις.

Επίσης, περιοριστικός παράγοντας για την ποσοτική έρευνα της παρούσας αποτελεί ο μικρός αριθμός δείγματος και η πιθανή μη ειλικρινής απάντηση των παιδιών στο ερωτηματολόγιο καθώς τα παιδιά έχουν την τάση να νιώθουν υποτιμητικά και να ντρέπονται για το άγχος τους με αποτέλεσμα πολλές φορές να παριστάνουν πως είναι καλά (Kendall, 1994).

Τέλος, σχετικά με το άγχος σχολικής επίδοσης, περιοριστικό παράγοντα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των συμπερασμάτων μπορεί να αποτελεί το ότι στην περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώστα τα περισσότερα παιδιά ήταν μαθητές Γυμνασίου και άρα όσο περνούσαν οι συναντήσεις ήταν όλο και πιο κοντά στις εξετάσεις του σχολείου, ενώ αντίθετα τα παιδιά του CGS καθότι μαθητές δημοτικού όσο περνούσαν οι συναντήσεις ήταν όλο και πιο κοντά στη λήξη της σχολικής χρονιάς χωρίς να χρειάζεται η συμμετοχή τους σε εξετάσεις. Αυτό είναι μια παρεμβαλλόμενη μεταβλητή που μπορεί να επηρέασε σημαντικά και στις δύο περιπτώσεις τη στάση των παιδιών απέναντι στις εξετάσεις και άρα να επηρέασε και τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς αυτούς η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη μπορεί να συνεισφέρει στην ερευνητική κοινότητα σχετικά με τη μείωση παιδικού άγχους μέσω της ΔΤΕ, να χρησιμοποιηθεί ως πηγή έμπνευσης και βάση για περαιτέρω έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, χωρίς βέβαια να γενικεύονται τα συμπεράσματά της.

4.2 Συμπεράσματα- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται με στατιστικώς σημαντικά κριτήρια για την περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώστα η ερευνητική υπόθεση για το κοινωνικό άγχος και για την περίπτωση των εκπαιδευτηρίων Κωστέα - Γείτονα οι υποθέσεις για το κοινωνικό και το γενικευμένο άγχος, επισημαίνοντας έτσι τη χρησιμότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο μείωσης του άγχους (κοινωνικού και γενικευμένου αντίστοιχα) σε παιδιά ηλικίας 9-14 ετών.

Παράλληλα, σύμφωνα με τα ποιοτικά αποτελέσματα -και τονίζεται στο σημείο αυτό πως αν δεν υπήρχε η ποιοτική ανάλυση δεν θα προέκυπταν τα συγκεκριμένα συμπεράσματα- προκύπτει η θετική επίδραση των εργαλείων της ΔΤΕ και στους τρεις

παράγοντες άγχους αλλά και η συμβολή της στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, των διαπροσωπικών σχέσεων, της συνεργατικότητας και της ενσυναίσθησης. Έτσι, η παρούσα έρευνα έρχεται να συμφωνήσει με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και να προσδώσει το λιθαράκι της στις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αντιμετώπιση του άγχους μέσω τεχνικών της ΔΤΕ (Su, 2015· Brown, 2015· Bastian, 2014· Galante, 2012· Piazzoli, 2011· Shand, 2008).

Ωστόσο, λόγω περιορισμού του δείγματος της έρευνας και της ευκαιριακής συλλογής του, χρήζει αναφοράς το γεγονός πως τα αποτελέσματα αυτά δεν είναι πηγή καθολικών συμπερασμάτων, αλλά τείνουν προς την κατεύθυνση που αναφέρθηκε.

Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, πως χρειάζεται οι έρευνες και οι μελέτες πάνω στο θέμα να μη σταματήσουν εδώ, αλλά να συνεχιστούν με σκοπό την ενίσχυση της βιβλιογραφίας και της θεωρίας γύρω από το θέμα της θετικής επίδρασης της ΔΤΕ στις συγκεκριμένες μορφές άγχους αλλά και σε άλλες μορφές άγχους, και γενικότερα της διερεύνησης της επίδρασης της ΔΤΕ σε ψυχολογικά θέματα των παιδιών αλλά και των ενηλίκων ώστε να γενικευτούν τα συμπεράσματα αυτά και να ενισχυθεί περαιτέρω η ερευνητική κοινότητα.

Άλλωστε σύμφωνα και με την Μπίμπου- Νάκου (2005: 321) «*όταν ένα παιδί νιώθει... άγχος ή φοβία, τότε χρειάζεται να το ανακουφίσουμε.*». Είναι λοιπόν απαραίτητη η βοήθεια των γονέων και των εκπαιδευτικών (Καραδήμας, 2005).

Εξάλλου το άγχος στη συγκεκριμένη ηλικία είναι αναμενόμενο. Αυτό που είναι απαραίτητο είναι η διαχείρισή του με στόχο αυτό να καταπολεμηθεί όσο είναι δυνατό, γεγονός στο οποίο μπορεί να βοηθήσει το οικογενειακό, σχολικό και λοιπό περιβάλλον (Καραδήμας, 2005).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθούν κάποιες προτάσεις σχετικά με άλλες θεματικές προς έρευνα οι οποίες προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση, και στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί για ακόμα μια φορά η συνεισφορά και η σημαντικότητα της στην παρούσα έρευνα. Αυτές είναι η πιθανή θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στον εθισμό των νέων στο κινητό τηλέφωνο, αλλά και η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο για την ανάλυση ποιημάτων. Επιπρόσθετα η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο μείωσης της υπερκινητικότητας και της διάσπασης προσοχής και η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εργαλείο μείωσης της διαταραχής διαγωγής.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοσοπούλου, Α. (2012). Τα γνωστικά σχήματα των παιδιών με άγχος: θεραπευτικές προσεγγίσεις και αναζητήσεις. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: γνωσιακές- συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις* (σσ.168- 184). Αθήνα: Πεδίο.
- Άλκηστις (2012). *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Διαταραχές διαγωγής. Στο Γ. Τσιαντής (επιμ.), *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (σσ.149-282). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnold, L. E. (1990). *Childhood stress*. New York: Wiley.
- Βακαλό, Ε. (1978). *Του κόσμου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Βασιλάκη, Ε. (2008). Διαταραχές άγχους και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία του γνωστικού συστήματος των παιδιών. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης* (σσ.257-265). Αθήνα: Τόπος.
- Βίννικοτ, Ντ. (2007). *Από την παιδιατρική στην ψυχανάλυση* (μετ. Θ. Χατζόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bastian, P. (2014). *The effect of drama on English oral proficiency of language anxious and non-anxious Dutch secondary school pupils*. BA thesis English Language and Culture, Utrecht University.
- Bennett, P. (2010). *Κλινική ψυχολογία και ψυχοπαθολογία*. (μετ. Α. Κονσουλίδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Bolton, G. (1984) *Drama as education*. London: Longman.
- Bonett, D. G., & Wright, T. A. (2014). Cronbach's Alpha Reliability: Interval Estimation, Hypothesis Testing and Sample Size Planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15.
- Booth, D. (2005). *Story drama: creating stories through role playing, improvising, and reading aloud* (2nd Ed.). Markham, UK: Pembroke Publishers.
- Brobeck, E., Marklund, B., Haraldsson, K., & Berntsson, L. (2007). Stress in children: How fifth-year pupils experience stress in everyday life. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 21(1), 3-9.

- Broeren, S., & Muris, P. (2008). Psychometric evaluation of two new parent-rating scales for measuring anxiety symptoms in young Dutch children. *Anxiety Disorders*, 22, 949–958.
- Brown, L. E. (2015). *Response-based drama therapy: a viable option for youth experiencing anxiety*. Master's thesis, Counselling Psychology School of Arts and Sciences City University, Vancouver Island, British Columbia.
- Bruner, J. (1997) *Πραξεις νοήματος*. (μετ. Η. Ρόκου- Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλύκου, Μ. (2003). *Πρόγραμμα διαχείρισης του άγχους παιδιών σχολικής ηλικίας: Επιδράσεις στο άγχος στιγμής και στο διαχρονικό άγχος*. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (1999α). *Fantasyland θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Γραμματάς, Θ. (1999β). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, R. S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: εφηβεία (Τόμος Γ')* (μετ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Coleman, C., J. (2013). *Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας*. (μετ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Donovan, C., Holmes, M. & Farrell, L. (2016). Investigation of the cognitive variables associated with worry in children with generalized anxiety disorder and their parents. *Journal of Affective Disorders*, 192, 1–7.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Α εκδ.). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας (Τόμος Β')*: Σχολική τάξη/ ομάδα και δυναμική της, ομάδες εργασίας- παρατήρηση - κοινωνιομετρική μέθοδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Elliot, N.S., Kratochwill, R.T., Littlefield Cook, J., & Travers, F.J. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία, αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (μετ. Μ. Σόλμαν, & Φ. Καλυβά). Αθήνα: Gutenberg.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freud, S. (2002). *Αναστολή, σύμπτωμα και άγχος*. (μετ. Χ. Καρβούνης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Galante, A. (2012). *The effects of drama on oral fluency and foreign language anxiety: an exploratory study*. Master's thesis, Brock University St. Catharines, Ontario.
- Greco, L. & Morris, T. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy*, 36, 197-205.
- Hampel, P., & Petermann, F. (1998). *Anti-Stress-Training fuer kinder*. Beltz: Psychologie Verlags Union.
- Heathcote, D. (1990) «Key Address», *The fight for drama, the fight for education*, NATD Conference.
- Herbert, M. (1996a). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας (Τόμος Α')*: πλήρης οδηγός για όλους τους ενδιαφερόμενους (μετ. Ι. Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Herbert, M. (1996b). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας* (μετ. Α. Καλαντζή-Αζιζί). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπόθητω- Γιώργος Δάρδανος.
- Καλαμπαλή, Δ.-Β. (2017). *Διαπολιτισμική συμβουλευτική με παιδιά δημοτικού σχολείου με τη χρήση εργαλείων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζιζί, Α. (1996). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου: Παρεμβάσεις βασισμένες στις θεωρίες της μάθησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και πανικός: γνωσιακή θεωρία και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. (2001). Διαχείριση του στρες σε εφηβικό πληθυσμό: Στρατηγικές και τεχνικές στο πλαίσιο μιας ακολουθίας. Στο Π. Χηνάς (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Ψυχολογία και εκπαίδευση στον 21ο αιώνα»* (σσ.226-239). Αθήνα: Ε.Σχο.Ψ.Ε..

- Καραδήμας, Ε. (2005). Στρες και διαχείριση του στρες στον σχολικό πληθυσμό. Στο Α. Καλαντζή- Αζιζί & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 405-423). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Ά. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Ε.Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου: θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κούρος, Ι. (1993). Άρνηση σχολείου (σχολική φοβία). Στο Ι. Κούρος (επιμ.), *Ψυχολογικά θέματα παιδιών και εφήβων (Τόμος β')* (σσ.31-50). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 100-110.
- Kring, A., Davison, G., Neale, J. & Johnson, S. (2010). *Ψυχοπαθολογία* (μετ. Θ. Καραμπά). Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζαράτου, Ε., & Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα. Στο Γ. Τσιαντής (επιμ.), *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (σσ.135-147). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λαζαράτου, Ε. (2001). Σχολική φοβία- σχολική άρνηση. Στο Γ. Τσιαντής (επιμ.), *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (σσ.283-296). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης* (σσ.455- 470). Αθήνα: Τόπος.
- Λόφερ, Μ. (1992). *Εφηβική διαταραχή και ψυχικός κλονισμός*. (μετ. Β. Τσιαντή). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυδάκη, Α. (2012). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (μετ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Lydaki, A. (2012). Geometry or poetry? Issues of methods and techniques in regional research. *Quality Quantity*, 46, 291–301.

- Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ., Καραθανάση-Κατσαούνου, Α., & Μπότου, Α. (2008). *Συμβουλευτική γονέων...για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας....* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Μαρίνος, Ζ.Γ., & Ανθόπουλος, Ι.Σ. (1999). *Νευρώσεις: Διάγνωση - θεραπεία*. Αθήνα: Λιβάνης - Νέα Σύνορα.
- Μπουλουγούρης, Γ. (1996). *Φοβίες...και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρακονιέ, Α., & Μαρτσελί, Ν. (2002). *Τα χίλια πρόσωπα της εφηβείας*. (μετ. Σ. Λεωνίδα). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπίμπου- Νάκου, Ι. (2005). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Α. Καλαντζή- Αζιζί & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ.287-327). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Masten, A., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D., Larkin, K., & Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Child Psychology Psychiatry*, 29 (6), 745-764.
- Mellon, R.C., Koliadis, M. & Paraskevopoulos T. (2004). Normative development of fears in Greece: Self- reports on the hellenic fear survey schedule for children. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 233-254.
- Murberg, T. & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25(3), 317–332.
- Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Sermon, A., & Zwakhalen, S. (1998). Worry in normal children. *Journal of American Academy in Child and Adolescent Psychiatry*, 57 (7), 703-710.
- Ντάβου, Μ. & Χρηστάκης, Ν. (1994). *Τα παιδιά μιλούν για την υγεία και την ασθένεια: Κοινωνικές αναπαραστάσεις της υγείας και της ασθένειας σε παιδιά δέκα ετών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Narang, A. (2015). Exploring attitude of pupils and teachers towards the use of drama activities in teaching of social sciences at elementary level. *Impact*, 3(4), 49-60.
- Neil, A. & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208–215.
- O'Neill, C. (1995) *Drama Worlds: a framework for process drama*, Portsmouth: Heinemann.

- O'Toole, J. (1992). *The process of drama: negotiating art and meaning*. Oxon & New York: Routledge.
- Παπαγιάννη, Μ. (2015). *Είχε απ' όλα και είχε πολλά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαθωμόπουλος, Ε. (1991). Στοιχεία παιδοψυχιατρικής. Στο Κ.Ν. Στεφανής (επιμ.), *Θέματα ψυχιατρικής* (σσ.362-374). Αθήνα: Συμμετρία.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας Ι*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Ένας ψυχολόγος κοντά σου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pedinielli, J.L., Gimenez, G., Pirlot, G., & Bertagne P. (2008). *Κλινικές δομές: Νευρώσεις, ψυχώσεις, διαστροφές*. (μετ. Μ. Σπυροπούλου). Πάτρα: Opportuna.
- Piazzoli, E. (2011). Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in drama education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-573.
- Pliszka, R.S., & Olvera, L.R. (1999). Anxiety disorders. In S. Goldstain & C.R. Reynolds (ed.), *Handbook o neurodevelopmental and genetic disorders in children* (σσ.216-246). New York: The Guilford Press.
- Ρήγα, Α.-Β. (2008). Παιχνίδι και θεραπεία: η παιγνιοθεραπεία στο νοσοκομείο. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης* (σσ.205-256). Αθήνα: Τόπος.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμψυχωτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταύρου, Σ.Λ. (1984). *Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία νηπίου, παιδιού, εφήβου: Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Sadock, J.B. & Sadock, A.V. (2007). *Karlan & Sadock's: Εγχειρίδιο κλινικής ψυχιατρικής*. (επιμ. Χ. Ζέρβης). Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας.
- Shand, J. W. (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, University of Arizona.
- Sinacola, S.R., & Peters-Strickland, T. (2008). *Βασική ψυχοφαρμακολογία για ψυχολόγους και ψυχοθεραπευτές*. (μετ. Λ. Μεσσήνης & Γ. Παναγής). Πάτρα: Gotsis.
- Slade, P. (1954) *Child Drama*, London: University of London Press.

- Slavin, E.R. (2018). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: θεωρία και πράξη*. (μετ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Su, S-C. (2015). An action research on a school drama community service-learning project at Danhai civic theater in Taiwan. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1(4), 491-515.
- Τζαβέλλου, Ε. (2003). *Πρόγραμμα διαχείρισης του άγχους παιδιών σχολικής ηλικίας: Επιδράσεις στις δυνατότητες και στις δυσκολίες των παιδιών*. Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Κλινικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Τρυφωνόπουλος, Σ. (1980). *Ψυχολογία του εφήβου: εξέλιξη της προσωπικότητας, κοινωνική προσαρμογή, πολιτική αγωγή*. Αθήνα: Τολίδης.
- Τσιαντής, Γ. (1993). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας (Τεύχος Β')*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Vygotsky, L.S. (2000) *Νους στην κοινωνία*. (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Way, B. (1967) *Development through Drama*. London: Longman
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Κάλλιπος.
- Χριστογιώργος, Σ. Μ. & Σταύρου, Ε. (2001). Αγχώδεις διαταραχές. Στο Γ. Τσιαντής (επιμ.), *Εισαγωγή στην παιδοψυχιατρική* (σσ.75-90). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βιβλιογραφικές πηγές από το διαδίκτυο

- Ηνωμένα Έθνη. (2013). *ΑΒΓ -Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο -πρακτικές δραστηριότητες για σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πράσινο Ινστιτούτο,
http://greeninstitute.gr/files/ABC_PI_Ta_diakaiomata_paidion_sxoleio.pdf
 f (τελευταία πρόσβαση 15/10/19).

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Πολλές φορές υπάρχουν πράγματα τα οποία μας δημιουργούν ανησυχία, μας αγχώνουν ή μας κάνουν να αισθανόμαστε άσχημα. Παρακάτω υπάρχουν ορισμένες προτάσεις σχετικά με καταστάσεις που μπορεί να σε απασχολούν τον τελευταίο καιρό. Κύκλωσε «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ» ανάλογα με το πόσο ισχύει η κάθε πρόταση για σένα.

Θυμήσου:

- ✓ Να συμπληρώσεις με μολύβι ώστε να μπορείς να διορθώσεις κάτι αν χρειαστεί.
- ✓ Να κυκλώνεις μία απάντηση για κάθε πρόταση
- ✓ Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις
- ✓ Να απαντήσεις με ειλικρίνεια
- ✓ Μη βιάζεσαι. Δεν θα κερδίσει κάτι όποιος απαντήσει πιο γρήγορα. Πάρε τον χρόνο που σου χρειάζεται για να απαντήσεις.
- ✓ Δεν θα γράψεις πουθενά το όνομά σου, άρα δεν θα ξέρει κανείς ότι συμπλήρωσες εσύ αυτό το ερωτηματολόγιο. Γι' αυτό μη φοβάσαι να απαντήσεις αληθινά.
- ✓ Αν έχεις κάποια απορία, μπορείς να ρωτήσεις την δασκάλα σου.

Φύλο	Αγόρι	Κορίτσι
Ηλικία		
Τάξη		

1.	Όταν έχω ένα πρόβλημα σκέφτομαι πως δεν υπάρχει λύση	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
2.	Αισθάνομαι ότι πρέπει να είμαι καλύτερος στα μαθήματα του σχολείου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
3.	Όταν έχω ένα πρόβλημα νιώθω κάτι στην κοιλιά μου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
4.	Αγχώνομαι πριν από τα διαγωνίσματα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
5.	Μου αρέσει το σχολείο	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
6.	Ανησυχώ για πράγματα που τελικά δεν έχουν μεγάλη σημασία	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
7.	Αγχώνομαι όταν με ρωτάει ο/η δάσκαλος/α μου μια ερώτηση στο μάθημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
8.	Ανησυχώ όταν πρόκειται να συναντήσω καινούρια άτομα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
9.	Βλέπω άσχημα όνειρα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
10.	Έχω άγχος όταν πρόκειται να κάνω ένα τηλεφώνημα σε κάποιον γνωστό μου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
11.	Ανησυχώ για το τι θα πουν οι άλλοι για μένα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
12.	Φοβάμαι μήπως κάνω κάποιο λάθος στο μάθημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
13.	Σκέφτομαι ότι δεν θα τα πάω καλά στο σχολείο	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
14.	Αισθάνομαι ότι δεν αρέσει στους άλλους ο τρόπος που κάνω πολλά πράγματα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
15.	Μου αρέσουν τα επιτραπέζια παιχνίδια	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
16.	Ανησυχώ για διάφορα πράγματα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
17.	Φοβάμαι να γνωρίσω καινούρια άτομα γιατί σκέφτομαι πως δεν θα θέλουν να με κάνουν παρέα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
18.	Αισθάνομαι ότι κάποιος θα μου πει ότι δεν κάνω κάτι σωστά	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
19.	Φοβάμαι μήπως πάθουν κάτι αυτοί που αγαπώ	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
20.	Όταν έχω ένα πρόβλημα η καρδιά μου χτυπάει δυνατά και γρήγορα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
21.	Φοβάμαι ότι θα κάνω κάποιο λάθος μπροστά σε κόσμο	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
22.	Μου αρέσει να παίζω με τους φίλους μου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
23.	Νιώθω αμήχανα όταν βρίσκομαι ανάμεσα σε πολύ κόσμο	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
24.	Φοβάμαι μήπως μου συμβεί κάτι κακό	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
25.	Ξυπνάω πολλές φορές κατά τη διάρκεια της νύχτας	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
26.	Μερικές φορές ντρέπομαι να μιλήσω μπροστά στους φίλους μου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
27.	Φοβάμαι να κοιμάμαι μόνος μου	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ

Περιγραφή εργαστηρίων συναντήσεων

Έμπνευση για τα συγκεκριμένα εργαστήρια αποτέλεσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «*Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» και πολλά από τα παιχνίδια, τις ασκήσεις, τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούν υλικό από τις εισηγήσεις και τα μαθήματα των καθηγητών αυτού.

1η συνάντηση- Γνωριμία

Επιμέρους στόχοι: Γνωριμία ατόμων, δημιουργία ομάδας, εξοικείωση με τον χώρο, σωματική και λεκτική έκφραση, καλλιέργεια συνεργασίας

Σύσταση στην ομάδα από τον υπεύθυνο του φορέα

Ο εκάστοτε υπεύθυνος του φορέα, ο οποίος είναι ήδη γνώριμος στα παιδιά, συστήνει τον εμπυχωτή στην ομάδα, λέγοντας λίγα λόγια για αυτόν και για το πρόγραμμα που θα πραγματοποιηθεί. Στην περίπτωση των εκπαιδευτηρίων Κωστέα-Γείτονα (CGS) η ψυχολόγος του σχολείου και στην περίπτωση του ιδρύματος Χατζηκώνστα οι δύο υπεύθυνοι παιδαγωγοί για τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας που συμμετέχουν στην έρευνα.

Σύσταση εμπυχωτή στην ομάδα και αναφορά στον σκοπό του εργαστηρίου

Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής καλωσορίζει την ομάδα, συστήνεται αναφέροντας λίγα πράγματα για τον εαυτό του, επισημαίνει τους σκοπούς των εργαστηρίων που πρόκειται να ακολουθήσουν, διευκρινίζει τον χώρο των συναντήσεων, την ακριβή ώρα και το διάστημα που θα διαρκέσουν.

Γνωριμία ομάδας και ζέσταμα

Καθόμαστε στο πάτωμα σε έναν κύκλο. Προτιμάται το πάτωμα καθώς δεν έχει γίνει ακόμα γνωριμία και προσαρμογή με την ομάδα και τον χώρο και καλό θα είναι οι συμμετέχοντες να έχουν μια βάση σταθερή πριν αρχίσουν να εκτίθενται ώστε να νιώσουν ασφάλεια. Γνωριζόμαστε μεταξύ μας πετώντας ο ένας στον άλλον ένα μπαλάκι. Όποιος έχει το μπαλάκι στα χέρια του λέει το όνομά του και κάτι για τον εαυτό του και το πετάει σε κάποιον άλλο. Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να παρουσιαστούν όλοι. Στόχος είναι η γνωριμία και το ζέσταμα των μελών της ομάδας.

Χτύποι Καρδιάς

Η ομάδα σηκώνεται και πιάνεται σε κύκλο. Ο εμπυχωτής σφίγγει το χέρι του διπλανού του και ο διπλανός δίνει το σφίξιμο στον διπλανό κοκ. Ό,τι χτύπο λαμβάνει κάποιος τον δίνει στον διπλανό του από την άλλη πλευρά. Στόχος να σηκωθούν τα παιδιά και να αρχίσει η εμπλοκή τους στο παιχνίδι με ομαλό τρόπο, αλλά και να αποκτηθεί κατά κάποιον τρόπο οικειότητα μέσα από το άγγιγμα-πιάσιμο των χεριών.

Αντιμεταθέσεις

Η ομάδα αφήνει τα χέρια και αφού υπενθυμίσει ο καθένας το όνομά του, ξεκινάει ένα παιχνίδι κατά το οποίο ξεκινάει κάποιος, λέγοντας το όνομα ενός άλλου μέλους της ομάδας και κοιτάζοντάς το με σκοπό να πάρει τη θέση του στο κύκλο. Το άτομο που ακούει το όνομά του πρέπει με τη σειρά του να πει το όνομα ενός άλλου μέλους της ομάδας και κοιτάζοντάς το να μετακινηθεί προς τη θέση του κ. ο. κ. Σκοπός είναι η εκμάθηση των ονομάτων αλλά και το ζέσταμα της ομάδας.

Εξοικείωση με τον χώρο

Δίνεται οδηγία στην ομάδα να αρχίσουν να περπατούν στον χώρο. Τους δίνεται οδηγία να παρατηρήσουν τον χώρο καθώς περπατούν. Έπειτα αρχίζουν να τους δίνονται οδηγίες για περπάτημα σε διάφορες ταχύτητες (πολύ αργά, αργά, γρήγορα) και με διάφορες διαθέσεις (στεναχωρημένος, χαρούμενος, ξέγνοιαστος) και εναλλαγή αυτών. Στη συνέχεια δίνεται οδηγία να αγγίξει ένας χ αριθμός ατόμων κάποιο αντικείμενο ή μέρος του χώρου. Στο σημείο αυτό ξεκινά η αναζήτηση της συνεργασίας μέσω των δραστηριοτήτων.

Εισαγωγή χοπ-χοπ

Καθώς κινούνται στον χώρο σύμφωνα με τα παραπάνω, τους δίνεται σαν οδηγία (κι όχι σαν παρατήρηση) ότι κάθε φορά που θ' ακούν από τον εμπυχωτή "χοπ-χοπ" και ταυτόχρονα θα σηκώνει τα χέρια του ψηλά, θα σταματούν ό,τι κάνουν, θα κάνουν ησυχία και θα σηκώνουν τα χέρια ψηλά. Αυτή η οδηγία-παιχνίδι δοκιμάζεται μερικές φορές ενδιάμεσα στα προηγούμενα. Η οδηγία αυτή έχει στόχο να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που η ομάδα έχει βγει εκτός ελέγχου κάνοντας παραδείγματος χάρη φασαρία, ωστόσο με τη μορφή παιχνιδιού κι όχι παρατηρήσεις, ή με φωνές.

Ενώνοντας σημεία του σώματος

Ο εμπυχωτής ζητά να δει 6 χέρια μαζί, 8 πόδια μαζί, 3 αγκώνες μαζί και άλλα. Στόχος είναι να βρίσκουν τυχαία με ποιον θα ενωθούν, επειδή βρίσκεται δίπλα τους, κι όχι με τους φίλους τους. Επιδιώκεται η εξοικείωση μεταξύ των ατόμων και η καλλιέργεια της συνεργατικής ικανότητας.

Καθρέφτης σε ζευγάρια

Χωρίζονται σε ζευγάρια με όποιον είναι δίπλα τους τυχαία και ο ένας κάνει αργές κινήσεις κι ο άλλος προσπαθεί να τις ακολουθήσει σαν να είναι ο καθρέφτης του. Στόχος είναι να οξυνθεί η παρατηρητικότητα και η συγκέντρωση των παιδιών, αλλά και η σωματική έκφραση και ο έλεγχος των κινήσεων (Αλκηστις, 2012).

Μαντεύω ποιον μιμείστε

Η άσκηση αυτή λειτουργεί ως συνέχεια της προηγούμενης αλλά με την ταυτόχρονη συνεργασία όλης της ομάδας. Όλοι είναι στην ίδια ευθεία και κάποιος κάνει μια αργή κίνηση και όλοι τον μιμούνται. Γίνεται προσπάθεια να μην είναι εύκολο να διακριθεί ποιος είναι αυτό που κάνει την κίνηση πρώτος. Ένας παιδί από την ομάδα που δεν συμμετέχει σε αυτό και δεν γνωρίζει ποιον μιμούνται προσπαθεί να μαντέψει.

Συμβόλαιο

Διευκρινίζεται από τον εμπυχωτή τι θα γίνει κατά τη διάρκεια όλων των εργαστηρίων (θα παίξουμε, θα διασκεδάσουμε, θα μάθουμε κλπ.), αλλά και τι θέλουν τα ίδια τα παιδιά και τι περιμένουν από τα εργαστήρια. Έτσι η ομάδα θέτει τους στόχους, ενώ ταυτόχρονα ορίζει κάποιους κανόνες σχετικά με τη διαδικασία όπως να μην υπάρχουν προσβολές, βία κ.α. Συμφωνείται και ο ήχο και κίνηση χοπ-χοπ (σηκώνουμε τα χέρια ψηλά) πως κάθε φορά που θα το ακούν από τον εμπυχωτή, θα γίνεται ησυχία και θα σηκώνει όλη η ομάδα τα χέρια ψηλά. Εξασφαλίζεται με αυτόν τον τρόπο η ασφάλεια στους συμμετέχοντες. Οι κανόνες γράφονται σε ένα πολύχρωμο χαρτόνι, υπογράφονται από τους συμμετέχοντες και τοποθετούν σε εμφανές σημείο. Σκοπός του συμβολαίου είναι η αποφυγή παρεξηγήσεων ή απρόοπτων περιστατικών όπως παραδείγματος χάρη η βία.

Αναστοχασμός- Ανατροφοδότηση

Η ομάδα – με τη βοήθεια του εμπυχωτή-ανταλλάσσει απόψεις για όσα έχουν συμβεί. Είναι καθοριστικό στάδιο και υπάρχει σε όλες τις συναντήσεις καθώς αποκτούν μεγάλη σημασία τα προηγούμενα όταν ακουστούν όλες οι γνώμες πάνω στο θέμα.

Αποχαιρετισμός

Όλη η ομάδα δημιουργεί έναν κύκλο και ο καθένας με τη σειρά λέγοντας το όνομά του κάνει μια κίνηση και οι υπόλοιποι τον μιμούνται.

2η συνάντηση- Κοινωνικό άγχος & Συστολή

Επιμέρους στόχοι: Γνωριμία με κριτικό φίλο, σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, καλλιέργεια συνεργασίας, κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης, αναφορά στην έννοια της ανησυχίας με σκοπό την απενεχοποίηση από το συγκεκριμένο συναίσθημα, έκθεση στην ομάδα.

Σύσταση και γνωριμία με κριτικό φίλο (για την ομάδα του CGS)

Συστήνεται στην ομάδα από τον εμπυχωτή ο κριτικός φίλος, ως συνάδελφος που θα παρακολουθεί τις συναντήσεις και πολλές φορές θα συμμετέχει και αυτός στα παιχνίδια. Στη συνέχεια, ο κριτικός φίλος λέει λίγα λόγια για τον εαυτό του και τον ενημερώνει η ομάδα για το συμβόλαιο. Στόχος σε αυτό είναι να γίνει και υπενθύμιση του συμβολαίου στην ομάδα.

Ζέσταμα

Δημιουργείται ένας κύκλος λέει ο καθένας το όνομά του και κάτι που φοβάται (π.χ. τις αράχνες).

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Ο εμπυχωτής παίρνει τον ρόλο του ταχυδρόμου- **τεχνική του δασκάλου σε ρόλο** και μοιράζει στην ομάδα κλειστούς φακέλους. Σκοπός είναι ο εμπυχωτής να τραβήξει την προσοχή, να έχει τον έλεγχο της δράσης, να εμπλέξει τους συμμετέχοντες και να δημιουργήσει το δραματικό πλαίσιο. Κάθε άτομο από την ομάδα γράφει στον φάκελο που πήρε το όνομα μιας φανταστικής χώρας -στην οποία θα σταλεί ο φάκελος- αυτό για το οποίο αγχώνονται οι άνθρωποι σε αυτή τη χώρα και τι άλλα συναισθήματα έχουν οι άνθρωποι που ζουν σε αυτή τη χώρα. Ο **εμπυχωτής** μπαίνει ξανά σε **ρόλο**

ταχυδρόμου, μαζεύει τα γράμματα από τα παιδιά και τα μοιράζει ξανά ανακατεμένα φωνάζοντας “έχετε γράμμα”. Διαβάζει ο καθένας τον φάκελο που έλαβε παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τη χώρα του. Στη συνέχεια ανοίγονται οι φάκελοι που εμπεριέχουν μια σελίδα από το ημερολόγιο ενός παιδιού (**τεχνική προσωπικών αντικειμένων**): *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο, επιτέλους τελείωσε κι αυτή η παλιομέρα. Είχα πραγματικά πολύ άγχος για την εκδρομή του σχολείου. Τι θέλουν και μας πηγαίνουν; Ανησυχούσα για το πού θα πάμε, πώς θα μας χωρίσουν στα πούλμαν, πώς θα είναι η διαδρομή μέχρι εκεί, μη ζαλιστώ, αν θα φτάσουμε καλά. Όταν φτάσαμε στο μουσείο φοβήθηκα με τις ερωτήσεις της ξεναγού μην κάνω λάθος και γελάσουνε οι υπόλοιποι μαζί μου. Είχα άγχος και για το αν θα με κάνουν τα υπόλοιπα παιδιά παρέα. Ωχ! Αύριο έχουμε το διαγώνισμα στην Ιστορία. Φοβάμαι για το πώς θα τα πάω. Έχω διαβάσει πολύ καλά. Ελπίζω να μην με πιάσει πάλι η κοιλιά μου από το άγχος μου και δεν καταφέρω να γράψω τίποτα. Μετά τι θα πουν οι άλλοι για μένα; Ανησυχώ ακόμα μη χάσω εσένα ημερολόγιο. Ουφ! Αυτά είχα να σου πω σήμερα. Ελπίζω να πάνε όλα καλά, αλλά ανησυχώ πολύ. Καληνύχτα τώρα. Τα λέμε αύριο. Ελπίζω...».*

Χωρισμός σε 3 ομάδες σύμφωνα με τα ποστ ιτ στο φάκελο

Μέσα στους φακέλους, εκτός από τη σελίδα του ημερολογίου εσωκλείεται και ένα ποστ ιτ (υπάρχουν σε πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο) και ανάλογα με το χρώμα του χωρίζονται τα παιδιά σε ομάδες, άρα τυχαία.

Ομαδική δημιουργία ταυτότητας παιδιού και παρουσίαση στην ευρύτερη ομάδα

Η κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει σε μια καρτέλα το δελτίο της ταυτότητας του παιδιού γράφοντας το όνομά του, το αγαπημένο του μάθημα, το χειρότερό του μάθημα, τις ασχολίες του στον ελεύθερο χρόνο του, το αγαπημένο του παιχνίδι και κάτι που δεν του αρέσει καθόλου, και να παρουσιάζοντάς τα στην ευρύτερη ομάδα. Πρόκειται για χτίσιμο του προφίλ του ρόλου του παιδιού και έχει ως στόχο την ανίχνευση του χαρακτήρα του.

Συνέχεια της πλοκής

Στην πορεία, έρχεται στην ομάδα ένα ακόμα **προσωπικό αντικείμενο** του ρόλου, μια πρόσκληση σε πάρτι που γράφει *«Πάρτι! Ώρα για παιχνίδι! Σε προσκαλώ στο πάρτι μου που θα γίνει το Σάββατο το πρωί στο σπίτι μου. Θέμα του πάρτι θα είναι τα επιτραπέζια παιχνίδια γνώσεων! Γι' αυτό μην ξεχάσεις να φέρεις μαζί το κέφι σου, το χαμόγελο σου*

και τις γνώσεις σου. Θα περάσουμε τέλεια. Στο τέλος θα ξεφαντώσουμε με φαγητό και πολύ χορό Σε περιμένω με ανυπομονησία!».

Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά, καλούνται να κάνουν μια **παγωμένη εικόνα**, με τα σώματά τους, του παιδιού την ώρα που λαμβάνει την πρόσκληση. Ακολουθεί και η **τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης**, ζητώντας από τα παιδιά να μιλήσουν σε α' πρόσωπο εκφράζοντας τη σκέψη του παιδιού εκείνη την κομβική στιγμή.

Δραματοποίηση- Σκηνή-Στιγμιότυπο σε 3 ομάδες (οικογένεια, δάσκαλοι, φίλοι) συμβουλών για το πάρτι

Τα παιδιά φτιάχνουν ένα **στιγμιότυπο** από τη ζωή του παιδιού στο οποίο βρίσκεται σε μια από τις τρεις ομάδες και το συμβουλεύουν σχετικά με την απόφασή του για το εάν θα πάει στο πάρτι.

Σύνταξη κειμένου

Το παιδί μετά από τις συμβουλές της οικογένειας, των δασκάλων και των φίλων του παίρνει μια απόφαση σχετικά με το εάν θα πάει ή όχι στο πάρτι. Το κάθε παιδί δίνει τη δική του εκδοχή γράφοντας **σε ρόλο** παιδιού στο προσωπικό του ημερολόγιο την απόφασή του και τα αποτελέσματα αυτής.

Αναστοχασμός- Ανατροφοδότηση

Ακολουθεί συζήτηση όλης της ομάδας σχετικά με όλες τις δραστηριότητες, αναφέροντας ο καθένας τί του άρεσε και τι όχι.

Αποφόρτιση-Αποχαιρετισμός

Η συνάντηση ολοκληρώνεται με αποφόρτιση σε κύκλο, κάνοντας ο καθένας από μια γκριμάτσα και λέγοντας τι παίρνει μαζί του από τη συνάντηση. Η αποφόρτιση είναι σημαντική σε κάθε συνάντηση καθώς το παιδί πρέπει να αποχωρήσει από την πραγματικότητα του παιχνιδιού και της συναισθηματικής έντασης των δράσεων.

3η συνάντηση- Η αξία του μαζί

Το σχέδιο της συγκεκριμένης συνάντησης αντλεί υλικό από το παραμύθι «*Είχε απ' όλα και είχε πολλά*» (Παπαγιάννη, 2015).

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιτεχνική έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, καλλιέργεια συνεργασίας, κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας, ενδυνάμωση της ομαδικότητας.

Ζέσταμα

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και με τη συνοδεία απαλής μουσικής ακολουθούν όλοι ένας μέλος της ομάδας αντιγράφοντας τις κινήσεις του. Στη συνέχεια, αλλάζουν θέσεις και ακολουθούν τις κινήσεις ενός άλλου μέλους μέχρι να βρεθούν όλοι σε αυτή τη θέση.

Χτύποι καρδιάς: Η άσκηση έχει γίνει και σε προηγούμενη συνάντηση. Στόχος είναι η καλύτερη επίτευξη της όσο η ομάδα προχωρά τις συναντήσεις.

Παγωμένη εικόνα και Ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά δημιουργούν- κατά μόνος- μια παγωμένη εικόνα με τις λέξεις: ΜΑΖΙ, ΟΜΑΔΑ, ΦΙΛΟΣ, ΜΟΝΑΞΙΑ, ΒΟΗΘΕΙΑ, ΜΟΝΟΣ και με το άγγιγμα του εμπυχωτή λένε μια λέξη δική τους που τους έρχεται στο μυαλό.

“Μόνο εγώ...”

Τα παιδιά δημιουργούν κύκλο. Ένα παιδί στέκεται στο κέντρο του κύκλου και λέει κάτι που θεωρεί πως είναι μοναδικό για εκείνο. Για παράδειγμα: «Μόνο εγώ έχω μια αδελφή». Όσοι έχουν και εκείνοι αυτό το χαρακτηριστικό πρέπει ν' αλλάξουν θέση, μαζί και το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο και να μπουν στον κύκλο σε άλλο σημείο. Κάποιος που δεν έχει αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί το επόμενο πρόσωπο που μπαίνει στη μέση του κύκλου και αναφέρει το επόμενο χαρακτηριστικό γνώρισμα κ.ο.κ. Τα παιδιά σύντομα θα διαπιστώσουν ότι μπορούν να είναι παρόμοια αλλά και διαφορετικά με πολλούς τρόπους, ότι έχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Ξεκινάει η αφήγηση ενός παραμυθιού-μιας ιστορίας από τον εμπυχωτή: *«Ήταν ένας βασιλιάς που είχε απ' όλα κι είχε πολλά. Όμορφος σαν ουρανός. Δυνατός σαν το βουνό. Έτρωγε την ομελέτα του με 12 αυγά πάπιας και 12 κότας. Έσφαζε 2 αρνιά και 2 κατσίκια για το τραπέζι του. Ζύμωνε 10 – 10 τα καρβέλια το ψωμί. Έπινε το κρασί από το βαρέλι.*

Έκανε πολλά-πολλά παιδιά. Γελούσε, τραγουδούσε, χόρευε και τον άκουγαν και στα γειτονικά βασίλεια.

Ομαδική ζωγραφική

Σε ένα μεγάλο χαρτί που απλώνεται στο πάτωμα, η ομάδα ζωγραφίζει το εσωτερικό του σπιτιού του βασιλιά.

Συνέχεια αφήγησης

«Όσπου μια μέρα ξαφνικά είδε στον ύπνο του έναν εφιάλτη. Τα έχασε, λέει, όλα. Τις πάπιες, τις κότες, τις κασίδες, τα αρνιά, τα κτήματα και τα λεφτά. Τρόμαξε και μάζεψε όσα είχε και δεν είχε – και είχε πολλά – και τα έβαλε σε ένα μεγάλο σακούλι και τα κουβαλούσε μαζί του. Για το όνειρο δε μίλησε σε κανέναν.»

Ομαδικό γλυπτό-παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά αναπαριστούν, με το σώμα τους, τα έπιπλα του βασιλιά. Τα αγγίζουμε ένα-ένα κι αυτά μιλούν λέγοντας αυτά που πιστεύουν ότι θα έλεγε το έπιπλο που αναπαριστούν.

Συνέχεια αφήγησης

«Υστερα είδε άλλον εφιάλτη, ότι κάποιοι ήθελαν να κλέψουν τον θησαυρό του και καθώς δεν είχε χρόνο ούτε να ακούσει ούτε να σκεφτεί, τους έβαλε όλους φυλακή. Για το όνειρο δε μίλησε σε κανέναν.»

Συλλογικός ρόλος- Ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια είναι ο βασιλιάς και η άλλη ομάδα είναι οι φυλακισμένοι κάτοικοι της πόλης. Κάθε ομάδα ως ρόλος λέει τι σκέφτεται.

Συνέχεια Αφήγησης

«Κι ύστερα ο βασιλιάς είδε κι άλλον εφιάλτη! Ότι όλοι τον κορόιδευαν και κανείς δεν τον αγαπούσε. Όλοι ζήλευαν το χρώμα που πατούσε, τον αέρα που ανέπνεε, το νερό που έπινε. Για το όνειρο δε μίλησε σε κανέναν.»

Κύκλος του κουτσομπολιού

Τα παιδιά χορεύουν βαλς σε ζευγάρια ως κάτοικοι της πόλης με τη συνοδεία μουσικής και κάποια στιγμή η μουσική σταματά. Ο εμπυχωτής **σε ρόλο** (κάτοικος της χώρας)

μπαίνει και ανακοινώνει στους υπόλοιπους κατοίκους: *«Τα μάθατε; Τα μάθατε; Ο βασιλιάς τα απαγόρευσε όλα! Τις ομελέτες, το ψωμί, το κρασί, τα βιβλία, τις βόλτες, τους χορούς και τα τραγούδια! Κι έβγαλε διαταγή να μην κοιτιούνται οι άνθρωποι στα μάτια!»*. Εκτός ρόλου, δίνεται η οδηγία στα παιδιά να διαδώσουν το νέο σε όλους τους κατοίκους, να καλύψουν με πανιά τις βιβλιοθήκες, να μην κοιτάζονται στα μάτια κ.λπ.

Συνέχεια αφήγησης

«Οι άνθρωποι αγρίεψαν και κρύφτηκαν στα σπίτια τους. Κουράστηκαν. Μην πουν τίποτα, μην ακούσουν, μην τους ξεφύγει κάτι. Κάθε που κρυβόταν ο ήλιος, ακούγονταν οι σύρτες που κλειδαμπάρωναν τις πόρτες. Κι εκεί στα σκοτάδια, ώσπου να ξημερώσει, προσπαθούσαν να κρατήσουν ζωντανή μια μικρή φλόγα μέσα στις στάχτες. Έτσι, σκαρφίστηκαν ένα σωρό παιχνίδια! Όμως τα παιχνίδια που έπαιζαν, ήταν παιχνίδια ήσυχα, σχεδόν ψιθύριζαν κάθε φορά για να παίζουν. Ένα από αυτά τα παιχνίδια ήταν το παιχνίδι της τυφλής εμπιστοσύνης.»

Τυφλή εμπιστοσύνη

Χωρίζονται τα παιδιά σε ζεύγη. Στο κάθε ζευγάρι, το ένα παιδί δένει τα μάτια του με κάποιο πανί ή μαντήλι και το άλλο με ανοιχτά τα μάτια οδηγεί τον «τυφλό» φίλο του στον χώρο για λίγα λεπτά. Επισημαίνεται, ότι το παιδί που «οδηγεί» δεν κάνει κατάχρηση της δύναμής του όσον αφορά στην καθοδήγηση, καθώς στόχος είναι να αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη, κι όχι να καταστραφεί σαν έννοια. Μπορεί να δοθεί και η οδηγία να κινούνται σε πολύ αργό ρυθμό κάτι που έχει κατακτηθεί ήδη σε προηγούμενη συνάντηση. Το παιδί που καθοδηγεί το ζευγάρι καλείται να προσπαθήσει να προσφέρει ένα πλήθος εμπειριών στο άλλο παιδί, όπως να καθοδηγήσει τον «τυφλό» να αισθανθεί πράγματα με τα χέρια ή τα πόδια, δίνοντας του οδηγίες την ώρα της δραστηριότητας. Μετά από λίγα λεπτά, τα παιδιά αλλάζουν ρόλους και επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία ώστε ο «αρχηγός» να είναι τώρα ο καθοδηγούμενος και ο «τυφλός» αυτός που βλέπει. Πρόκειται για ένα παιχνίδι για τη σπουδαιότητα της εμπιστοσύνης και της αλληλοβοήθειας (Ηνωμένα Έθνη, 2013: 52).

Συνέχεια αφήγησης

«Όμως, τα παιδιά της ιστορίας μας μια φορά το μήνα που ήξεραν ότι ο βασιλιάς ήταν πιο κουρασμένος από τις άλλες μέρες και κοιμόταν βαθιά, γιατί εκείνη την μέρα μετρούσε ώρες ολόκληρες τα λεπτά του, διάλεγαν να παίζουν ένα παιχνίδι που δεν είχε καθόλου

ησυχία. Εκείνο το βράδυ που τα παιδιά έπαιζαν ξέγνοιαστα, ξαφνικά ακούστηκε μια σειρήνα! Φωνές και φασαρία! Γρήγορα μαθεύτηκε ότι ο βασιλιάς σκόνταψε κι έπεσε! Κι έπεσε κι ο θησαυρός του από πάνω του! Και τον πλάκωσε και τραυματίστηκε ο βασιλιάς, που είχε απ' όλα κι είχε πολλά! Όμως κάνεις δεν πήγε στο δωμάτιο του να τον δει που ήταν χτυπημένος. Όλοι είχαν στεναχωρηθεί από τις απαγορεύσεις και τους περιορισμούς είχαν χάσει απ' όλα και είχαν χάσει πολλά. Ο βασιλιάς μόνος στο δωμάτιο του σκέφτηκε τι θα έκανε από εδώ και πέρα. Θα έφτιαχνε ένα καινούριο σακί και θα συνέχιζε να κουβαλάει τον θησαυρό του μόνος του ή θα άλλαζε και θα μοίραζε ξανά σε ίδια μέρη τον θησαυρό και το ψωμί;»

Διάδρομος της συνείδησης

Τα παιδιά κάνουν με το σώμα τους ένα διάδρομο και διαλέγουν να πουν στο βασιλιά τι από τα δυο θα κάνει από εδώ και πέρα. Ο εμπυχωτής σε ρόλο του βασιλιά περνάει από τον διάδρομο και παίρνει μια απόφαση για το τι θα κάνει.

Συνέχεια αφήγησης

«Ο βασιλιάς τελικά αποφάσισε να μη συνεχίσει να σηκώνει μόνος του το βάρος, αλλά να μοιραστεί με όλους το θησαυρό. Κι εκεί που οι άνθρωποι είχαν θάψει τα βιβλία, τα γράμματα και τις φωτογραφίες, φύτεψαν δέντρα κι ήρθαν τα πουλιά και κάνανε φωλιές. Με τόσα θαύματα, ποιος ξέρει, σκέφτηκαν τα παιδιά, μπορεί κάποτε να ζωντανέει η χώρα που ονειρεύτηκαν. Η χώρα που οι άνθρωποι κοιτιόντουσαν στα μάτια και μοιράζονταν σε ίσια κομμάτια το ψωμί.»

Αναστοχασμός- ανατροφοδότηση

Η ομάδα μαζεύεται σε κύκλο και συζητάει τα όσα συνέβησαν. Πώς ένιωσε ο καθένας, τι του άρεσε και τι όχι. Τέλος, τα παιδιά γράφουν 2 – 3 προτάσεις πώς είναι η ζωή στη χώρα του βασιλιά μετά από όλα αυτά.

Αποφόρτιση-Αποχαιρετισμός

Η συνάντηση τελειώνει με την ομάδα σε κύκλο, περνώντας το κάθε μέλος μπροστά από το άλλο και αγκαλιάζοντάς το ώστε να αγκαλιαστούν όλοι μεταξύ τους.

4η συνάντηση- Ενδυνάμωση ομαδικότητας

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, καλλιέργεια συνεργασίας, κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης, ενδυνάμωση της ομαδικότητας και “δέσιμο” της ομάδας.

Ζέσταμα

Η ομάδα σε κύκλο κάθεται στο πάτωμα και συντονίζονται όλοι μαζί κάνοντας παλαμάκι και χτυπώντας τα χέρια στα πόδια με έναν συγκεκριμένο ρυθμό. Αφού κατακτήσουν αυτό ξεκινούν με τη σειρά του κύκλου να λένε μια λέξη ο καθένας με αλφαβητική σειρά. Ο πρώτος δηλαδή λέει μια λέξη από άλφα, ο δεύτερος από βήτα κ. ο. κ., ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τον ρυθμό όλοι μαζί.

Στη συνέχεια, η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και το κάθε ζευγάρι αφού συζητά μόνο του βρίσκει έναν ήχο και μια απάντηση-ήχο, ο ένας δηλαδή κάνει έναν ήχο (π.χ. παλαμάκι) και ο άλλος απαντάει με έναν ήχο (π.χ. κραυγή). Η ομάδα μπαίνει σε κύκλο, βλέποντας όμως προς την έξω πλευρά του και με το άγγιγμα του εμψυχωτή που βρίσκεται μέσα στον κύκλο ο ένας κάνει τον ήχο του και το ζευγάρι πρέπει να απαντήσει με τον άλλο ήχο. Στην ουσία αναγνωρίζονται τα ζευγάρια από τον ήχο που έχουν συμφωνήσει και “συνομιλούν”.

Έπειτα, τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και μπαίνει η κάθε ομάδα σε σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο. Ο τελευταίος από κάθε ομάδα βλέπει ένα σχέδιο ζωγραφισμένο σε ένα χαρτί (τα σχέδια είναι ένα αστέρι, μια καρδιά, ένα δέντρο, ένα ανθρωπάκι) και το “σχεδιάζει” στην πλάτη του μπροστινού του με το χέρι και αυτός ό,τι ένωσε στου μπροστινού του κ. ο. κ. Ο πρώτος της κάθε σειράς καλείται στο τέλος να ζωγραφίσει σε ένα χαρτί αυτό που ένωσε. Στο τέλος το συγκρίνουν με το αρχικό.

Επόμενη δραστηριότητα αποτελεί η δημιουργία από κάθε παιδί σε ένα χαρτί του προσωπικού του προγράμματος (από Δευτέρα έως Κυριακή) με χρώματα κι όχι με κείμενο, ανάλογα με τη διάθεση που του προκαλεί η κάθε του δραστηριότητα μέσα στην ημέρα. Αφού γίνει αυτό, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και συζητούν με τους υπόλοιπους το πρόγραμμά τους δείχνοντας το χαρτί τους.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Αφήγηση ιστορίας: «Κάποτε ήταν ένα παιδί που ζούσε σε ένα μέρος πολύ μακριά από εδώ στην οποία όλοι οι άνθρωποι τα έκανα όλα σε ομάδα. Καθόντουσαν 2-2, έτρωγαν 3-3, πήγαιναν βόλτα 4-4, έλυναν τα προβλήματά τους 5-5, δούλευαν 6-6, έπαιζαν 7-7 και ούτω κάθε εξής. Αυτό το παιδί όμως ένιωθε τόσο δυνατός που ήθελε να τα κάνει όλα μόνος του. Ήθελε να φύγει από το σπίτι του για να μείνει μόνος του, ήθελε να φτιάχνει το γάλα και το ψωμί του μόνος του, ήθελε να τρώει μόνος του, ήθελε να μην πηγαίνει σχολείο και να κάθεται να τα μαθαίνει όλα μόνος του και ήθελε και να παίζει μόνος του. Όμως επειδή ζούσε σε αυτό το μέρος που λέγαμε, που όλοι τα κάναν όλα μαζί ε όπως και να το κάνουμε δεν γινόταν. Έτσι πήγε στους σοφούς του χωριού για να του λύσουν κάποιες απορίες. Οι σοφοί του είπαν πως μπορούν να του απαντήσουν μόνο σε τρεις ερωτήσεις γι' αυτό να σκεφτεί πολύ καλά πριν τις κάνει. Το παιδί αφού σκέφτηκε και ξανασκέφτηκε έκανε τις εξής ερωτήσεις: Όσο δυνατός κι αν είναι κάποιος μπορεί να είναι μόνος του και να τα κάνει όλα μόνος του? Τί σημαίνει ομάδα? Τι κερδίζεις όταν είσαι σε ομάδα?»

Ομαδικός ρόλος

Τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες και σε ρόλο σοφών, αφού πρώτα συσκεφτούν, απαντά η κάθε ομάδα σε μία ερώτηση.

Συνέχεια αφήγησης

«Έτσι μετά από τις απαντήσεις των σοφών τελικά κατάλαβε πως η αξία της ομάδας είναι μεγάλη, είναι πολύ σημαντικό να έχεις ανθρώπους δίπλα σου που να σε βοηθούν, είναι σημαντικό να ανήκεις κάπου, κι έτσι αποφάσισε πως δεν ήθελε πια να τα κάνει όλα μόνος του, είναι πιο διασκεδαστικό να κάνεις πράγματα μαζί με τους άλλους και κερδίζεις περισσότερα.»

Αναστοχασμός- Ανατροφοδότηση

Γίνεται συζήτηση με την ομάδα σχετικά με τις ομάδες. Ο εμπνευστής ρωτά τα παιδιά αν ανήκουν εκείνα σε ομάδες και τι κερδίζουν από αυτές αλλά και πως θα ήταν η ζωή τους χωρίς αυτές. Στο τέλος ο εμπνευστής επισημαίνει πως δεν κερδίζουμε μόνο πράγματα από τις ομάδες αλλά δίνω και πράγματα κι έτσι κερδίζουν οι άλλοι από εμάς.

Συνέντευξη

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια και ο ένας παίρνει συνέντευξη από τον άλλο για μια φορά που βοήθησε κάποιον, γίνεται δηλαδή μια περιγραφή μιας ιστορίας που κάποιον βοήθησε και τι συνέβη, σημειώνοντας σε ένα χαρτί τα σημαντικά σημεία της ιστορίας. Αφού τελειώσουν τα παιδιά γίνεται ανάγνωση των ιστοριών στην αίθουσα.

Ομαδικό γλυπτό- Στιγμιότυπα

Η ομάδα χωρίζεται σε ομάδες- με τα ζευγάρια να παραμένουν μαζί- και από τις ιστορίες που ακούστηκαν διαλέγουν μία ή δημιουργούν έναν συνδυασμό και προσπαθούν να αποτυπώσουν τρεις παγωμένες εικόνες για αυτήν, μία από την αρχή της ιστορίας, μια για το τι έγινε επειδή υπήρξε βοήθεια και μία για το τι θα γινόταν αν δεν είχε υπάρξει βοήθεια.

Αποφόρτιση

Μοιράζονται στα παιδιά μπαλόνια και η οδηγία είναι να προσπαθήσει ο καθένας φυσώντας το μπαλόνι του να το κρατήσει στον αέρα. Έπειτα, οι μισοί ή και περισσότεροι αφήνουν τα μπαλόνια τους σε μια άκρη και βοηθούν τους υπόλοιπους να τα κρατήσουν στον αέρα φυσώντας όλοι μαζί. Τώρα είναι πιο εύκολο. Τονίζουμε με αυτό το παιχνίδι την αξία της ομαδικότητας και της συνεργασίας.

Αναστοχασμός

Η ομάδα συζητά για όσα πραγματοποιήθηκαν, πως ένιωσαν και τι άλλαξε μέσα τους, τι κρατούν και τι όχι. Γράφουν ο καθένας στο μπαλόνι του μια λέξη για το τι παίρνουν από αυτή τη συνάντηση μαζί τους, τι κρατούν.

5η συνάντηση- Διαφορετικότητα, ρατσισμός, σχολικός εκφοβισμός

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιτεχνική έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας, αποδοχή εαυτού.

Ζέσταμα

Ο εμπυχωτής κρατά ένα σακούλι υφασμάτινο το οποίο μέσα έχει χαρτάκια με χαιρετισμούς από διάφορες χώρες. Κάθε μέλος της ομάδας τραβάει από ένα χαρτάκι. Κινούμενοι όλοι στον χώρο και αμίλητοι έχουν ως οδηγία όποιον συναντούν μπροστά

τους να τον χαιρετούν με τον χαιρετισμό που γράφει το χαρτάκι τους. Οι χαιρετισμοί είναι: Κεφάλι και χέρια στον ουρανό, βαθιά υπόκλιση, τρίψιμο της κορυφής του κεφαλιού, θερμή αγκαλιά, σταυρωτό διπλό φιλί στο μάγουλο, χέρι στην καρδιά και υπόκλιση, πλέξιμο δακτύλων με δάκτυλα του άλλου, ένωση παλάμης με την παλάμη του άλλου, γύρος του άλλου και στη συνέχεια αγκαλιά.

Ιδεοθύελλα

Με αφορμή τη λέξη “*διαφορετικότητα*”, τα παιδιά δημιουργούν μια τράπεζα λέξεων που τους έρχονται στο μυαλό. Σε ένα μεγάλο χαρτί που τοποθετείται στο πάτωμα γράφεται στο κέντρο η λέξη διαφορετικότητα και γύρω της τα παιδιά γράφουν λέξεις σχετικά με αυτήν.

Δικαστήριο- Δραματοποίηση

Τα παιδιά καλούνται να δικάζουν την διαφορετικότητα και να την κρίνουν αθώα ή ένοχη στο δικαστήριο. Έτσι λοιπόν λαμβάνουν ρόλους ως δικαστές, μάρτυρες, διαφορετικότητα και εξελίσσεται η δίκη. Στο τέλος βγάζουν και την απόφαση.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Ο εμπυχωτής παίρνει τον ρόλο του δημοσιογράφου και φέρνει στην ομάδα ένα γράμμα που έχει γράψει ένα παιδί προς μια εκπομπή στην τηλεόραση σχετικά με τον ρατσισμό που δέχεται στο σχολείο επειδή προέρχεται από άλλη χώρα και για το λόγο αυτό θέλει να αλλάξει σχολείο. Το παρουσιάζει στα παιδιά σαν αποκλειστική είδηση και σημερινό θέμα της εκπομπής.

Κυκλικό δράμα

Τα παιδιά καλούνται σε ρόλους δημοσιογράφων, ψυχολόγων, παιδιών και καθηγητών να πάρουν θέση στο θέμα κατά τη διάρκεια της τηλεοπτικής εκπομπής με τον εμπυχωτή να είναι σε ρόλο παρουσιαστή που οργανώνει τα πάνελ. Η κάθε ομάδα αντιπροσώπων οργανώνεται πριν την δράση και στη συνέχεια ακολουθεί ένας αυτοσχεδιασμός εμπυχωτή και παιδιών. Σκοπός είναι οι συμμετέχοντες να εξετάσουν τις διαφορετικές οπτικές του θέματος.

Διάδρομος συνείδησης

Δημιουργείται ένας διάδρομος από τα παιδιά και κάθε φορά περνάει κάποιος από μέσα σε ρόλο θύματος- παιδιού που δέχεται ψυχολογική βία επειδή είναι από άλλη χώρα.

Σκοπός είναι να περάσουν όλα τα παιδιά από μέσα. Τα παιδιά που δημιουργούν το διάδρομο είναι οι φωνές του θύτη. Αφού περάσουν από μέσα όλα τα παιδιά, συζητούν πως αισθάνθηκαν ως θύματα, ως δέκτες ρατσισμού.

Αποφόρτιση με ζωγραφική

Το κάθε παιδί κάνει μια ζωγραφιά για να καλωσορίζει το παιδί στο καινούριο σχολείο.

Αναστοχασμός

Η ομάδα συζητάει τις εντυπώσεις από τη συνάντηση, τι παίρνει μαζί του ο καθένας από την ημέρα, πως ένιωσε, τι σκέψεις του δημιουργήθηκαν και αποχαιρετιούνται.

6η συνάντηση- Χρονοκάψουλες, περιβάλλον

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιέργεια φαντασίας, καλλιτεχνική δημιουργία, ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα, ανάπτυξη συνεργατικότητας.

Ζέσταμα

Η ομάδα σε κύκλο ανταλλάσσει το μπαλάκι και κάθε φορά που αυτό βρίσκεται στα χέρια κάποιου αυτός το “μεταμορφώνει” σε κάτι άλλο λέγοντας π.χ. «αυτό δεν είναι μπαλάκι είναι ένα πινέλο ζωγραφικής».

Στη συνέχεια η ομάδα πιάνει τα χέρια στον κύκλο. Ο εμπυχωτής σφίγγει το χέρι του διπλανού του και ο διπλανός δίνει το σφίξιμο στον διπλανό κοκ. Ό,τι χτύπο λαμβάνει κάποιος τον δίνει στον διπλανό του από την άλλη πλευρά. Είναι παιχνίδι το οποίο έχει προηγηθεί και σε άλλη συνάντηση ωστόσο στόχος είναι κάθε φορά να εξελίσσεται και να βελτιώνεται όπως και η ομάδα με το πέρασμα των συναντήσεων καθώς έχει αναπτύξει δεξιότητες και έχει δεθεί.

Έπειτα, επίσης κάτι που έχει ξαναγίνει. Ο εμπυχωτής ζητά να δει 6 χέρια μαζί, 8 πόδια μαζί, 3 αγκώνες μαζί και άλλα.

Αφόρμηση-Δημιουργία Χρονοκάψουλας

Ο εμπυχωτής εξηγεί την έννοια της χρονοκάψουλας ως ένα κουτί που περιέχει τα βασικά στοιχεία του πολιτισμού μας, όπως τον διανοούνται κατά καιρούς, όπως τη ζωγραφιά ενός άντρα και μίας γυναίκας, ένα ραδιοφωνάκι, έναν ήχο, ένα καπέλο, γυαλιά

κλπ. Γίνεται μια συζήτηση γύρω από το διάστημα, τις φυσικές καταστροφές και το περιβάλλον. Δίνεται στα παιδιά η οδηγία να δημιουργήσουν μια δική τους χρονοκάψουλα. Έτσι, αφού τους μοιράζονται πολύχρωμα χαρτιά φτιάχνουν λίστες με το ποια αντικείμενα θα ήθελαν να διαφυλάξουν στο μέλλον και να βάλουν στην χρονοκάψουλά τους, ό,τι μπορούν να σκεφτούν. Το μέλλον μπορεί να είναι οι απόγονοί τους, οι μαθητές τους, ο έρωτας της ζωής τους ή οι επόμενες γενιές γενικά. Σκέφτονται τρόπους που θα μπορούσαν να διαφυλάξουν την χρονοκάψουλα και το ποιος θα ήθελαν να την ανοίξει και τα καταγράφουν. Δεν χρειάζεται να γράψουν επεξηγήσεις εκτός κι αν είναι σημαντικό κάποιο σχόλιο συνοδευτικά με αυτά που βάζουν στη χρονοκάψουλα.

Στη συνέχεια γράφουν σε ένα ποστ ιτ δυο λέξεις κλειδιά σχετικά με τη χρονοκάψουλά τους και το κολλούν στην μπλούζα τους. Κινούνται στον χώρο και όποιον συναντούν διαβάζουν το ποστ ιτ του με σκοπό να ακολουθήσουν αυτόν που τους αρέσει περισσότερο το ποστ ιτ του. Έτσι δημιουργούνται δύο ομάδες.

Δραματοποίηση

Η κάθε ομάδα μοιράζεται μεταξύ της τις χρονοκάψουλές της. Συζητούν πάνω σε αυτό και φτιάχνουν μια σκηνή σχετικά με τις χρονοκάψουλές τους και τη δραματοποιούν.

Αποφόρτιση με ομαδική συγγραφή και ζωγραφική

Όλα τα παιδιά μαζί δημιουργούν σε ένα μεγάλο χαρτί ένα εξώφυλλο εφημερίδας σχετικά με όλα αυτά που έχουν προηγηθεί. Γράφουν και ζωγραφίζουν ό,τι θέλουν σαν να είναι άρθρα-ειδήσεις του εξωφύλλου.

Αναστοχασμός

Η ομάδα συζητά ό,τι προηγήθηκε αλλά και ό,τι δημιουργήσαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Τι συναισθήματα τους γεννήθηκαν, ποιες σκέψεις και τι κρατούν από τη συνάντηση.

7η συνάντηση- Αδιαφορία για τον διπλανό μας, καλός και κακός άνθρωπος

Το σχέδιο της συγκεκριμένης συνάντησης αντλεί υλικό από τις προτάσεις εργαστηρίου «Ο ανθρώπινος χαρακτήρας» της Γκόκου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου,

2007: 262-266) και «Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος» της Γρεκιώτη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 361-364).

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιτεχνική έκφραση, καλλιέργεια συνεργασίας, κοινωνικότητας και αλληλεπίδρασης, ευαισθητοποίηση σε θέματα αλληλοβοήθειας, συνειδητοποίηση της σημαντικότητας των μικρών αποφάσεων και των πράξεων.

Ζέσταμα

Αντιμεταθέσεις: Η ομάδα αφήνει τα χέρια και αφού υπενθυμίσει ο καθένας το όνομά του, ξεκινάει ένα παιχνίδι κατά το οποίο ξεκινάει κάποιος λέγοντας το όνομα ενός άλλου μέλους της ομάδας και κοιτάζοντάς το με σκοπό να πάρει τη θέση του στο κύκλο. Το άτομο που ακούει το όνομά του πρέπει με τη σειρά του να πει το όνομα ενός άλλου μέλους της ομάδας και κοιτάζοντάς το να μετακινηθεί προς τη θέση του κ. ο. κ. Σκοπός είναι η εκμάθηση των ονομάτων αλλά και το ζέσταμα της ομάδας.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Ο εμπυχωτής σε ρόλο ζωγράφου, φορώντας τα κατάλληλα ρούχα (πουκάμισο και κασκέτο Γάλλου ζωγράφου) και κρατώντας στα χέρια του μια παλέτα και ένα πινέλο, λέει στα παιδιά πως βρίσκεται σε απόγνωση επειδή ο βασιλιάς του ανέθεσε να ζωγραφίσει έναν πίνακα που να απεικονίζει τον καλύτερο άνθρωπο, έναν άνθρωπο που θα κατακλύζεται μόνο από καλοσύνη και θα είναι ο απόλυτα καλός άνθρωπος.

Καταιγισμός ιδεών

Ζητείται από τα παιδιά να προσπαθήσουν να περιγράψουν έναν καλό άνθρωπο.

Ομαδική ζωγραφική

Όλοι μαζί ζωγραφίζουν μέρη που θα μπορούσε να βρει ο ζωγράφος τον πιο καλό άνθρωπο για να τον ζωγραφίσει για τον βασιλιά.

Χτίζω τη στάση του ρόλου

Όλη η ομάδα διαλέγει ένα άτομο και προσπαθεί βάζοντάς του αντικείμενα και πανιά, αλλά και δημιουργώντας τη στάση του σώματός του να χτίσουν τον καλό άνθρωπο.

Ανακριτική καρτέλα

Το παιδί σε ρόλο καλού ανθρώπου κάθεται σε μια καρέκλα και η υπόλοιπη ομάδα του κάνει ό,τι ερωτήσεις θέλει.

Ο εμψυχωτής σε ρόλο ζωγράφου ανακοινώνει στην ομάδα πως βρήκαν τον καλό άνθρωπο για να φτιάξουν κι έτσι το πορτραίτο του θα είναι έτοιμο σε λίγες ημέρες για τον βασιλιά. Έναν χρόνο αργότερα όμως ο βασιλιάς του δίνει μια καινούρια παραγγελία πως θέλει και έναν πίνακα που να απεικονίζει τον χειρότερο άνθρωπο. Ο ζωγράφος βρίσκεται ξανά σε απόγνωση και ζητά τη βοήθεια των παιδιών.

Ακολουθούν οι τεχνικές **καταιγισμός ιδεών, ομαδική ζωγραφική, χτίσιμο στάσης του ρόλου** και **ανακριτική καρέκλα** για την προσέγγιση του κακού ανθρώπου όπως έγινε προηγουμένως για τον καλό άνθρωπο.

Ο εμψυχωτής σε ρόλο ζωγράφου κάνει την αποκάλυψη στα παιδιά πως όταν ζωγράφιζε τον κακό άνθρωπο του είπε πως έχει ξαναποζάρει για εκείνον ένα χρόνο ωρότερα όταν έφτιαχνε τον πορτραίτο του καλύτερου ανθρώπου.

Σύνταξη κειμένου

Τα παιδιά γράφουν σε δέκα γραμμές τη δική τους εκδοχή για το τι μπορεί να συνέβη και ο άνθρωπος από καλός να έγινε κακός.

Ανάγνωση ποιήματος

Στη συνέχεια ο εμψυχωτής διαβάζει στα παιδιά το ποίημα της Ελένης Βακαλό (1978)

«Πώς έγινε ένας κακός άνθρωπος»

[Από τη Συλλογή Του κόσμου (1978).]

«Θα σας πω πώς έγινε

Έτσι είναι η σειρά

Ένας μικρός καλός άνθρωπος αντάμωσε στο

δρόμο του έναν χτυπημένο»

Σκηνές

Τα παιδιά δημιουργούν σκηνές για το πως μπορεί να χτύπησε αυτός ο άνθρωπος.

Συνέχεια ποιήματος

«Τόσο δα μακριά από κείνον ήτανε πεσμένος και λυπήθηκε

Τόσο πολύ λυπήθηκε

που ύστερα φοβήθηκε

Πριν κοντά του να πλησιάσει για να σκύψει να

τον πιάσει, σκέφτηκε καλύτερα

Τι τα θες τι τα γυρεύεις

Κάποιος άλλος θα βρεθεί από τόσους εδώ γύρω,

να ψυχοπονέσει τον καημένο

Και καλύτερα να πούμε

Ούτε πως τον έχω δει

Και επειδή φοβήθηκε

Έτσι συλλογίστηκε

Τάχα δεν θα είναι φταίχτης, ποιον χτυπούν χωρίς να φταιζει;

Και καλά του κάνουνε αφού ήθελε να παίζει με τους άρχοντες

Άρχισε λοιπόν και κείνος

Από πάνω να χτυπά

Αρχή του παραμυθιού καλημέρα σας»

Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά συλλογικά δημιουργούν μια παγωμένη εικόνα με τον χτυπημένο και τον υπόλοιπο κόσμο να περνά από δίπλα του. Με το άγγιγμα του εμψυχωτή ο καθένας αποκαλύπτει τη σκέψη του.

Διάδρομος συνείδησης

Παρόλο που η εκδοχή του ποιήματος είναι αυτή, ζητείται από τα παιδιά να κάνουν έναν διάδρομο και διαδοχικά να περάσουν από μέσα σε ρόλο του περαστικού που συναντά τον χτυπημένο. Με τον τρόπο αυτό δίνουν τη δική τους εκδοχή για το εάν θα βοηθήσουν τον περαστικό ή όχι.

Αποφόρτιση- Ομαδική ζωγραφική

Τα παιδιά, αφού συζητήσουν, ζωγραφίζουν την τελική έκβαση της ιστορίας.

Αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με όσα συνέβησαν στη συνάντηση.

8η συνάντηση- Αντιμετώπιση φόβων, αποκάλυψη εαυτού

Το σχέδιο της συγκεκριμένης συνάντησης αντλεί υλικό από την πρόταση εργαστηρίου «Ο ιππότης με τη σκουριασμένη πανοπλία» της Πανουσοπούλου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 183-186).

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιτεχνική έκφραση, καλλιέργεια εμπιστοσύνης, διαχείριση φόβων και κοινωνικού άγχους.

Ζέσταμα

Παιχνίδι βόμβα: η ομάδα κινείται στον χώρο και ο καθένας βάζει ένα άτομο στο μυαλό του σαν βόμβα με το οποίο πρέπει να βρίσκεται όσο πιο μακριά γίνεται χωρίς αποκαλυφθούν τα άτομα βόμβες. Στη συνέχεια βάζουν στο μυαλό τους και ένα άτομο φύλακα από την βόμβα και προσπαθούν να βρίσκεται πάντα ανάμεσα σε αυτούς και τη βομβά. Ακολουθεί κάτι σαν κυνηγητό λόγω αυτών των συνθηκών. Αφού ολοκληρωθεί το παιχνίδι ζητά ο εμψυχωτής από τα παιδιά να πουν πως αισθάνθηκαν και να σκεφτούν αν η βόμβα και η προστασία θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν δυο πράγματα- πρόσωπα- καταστάσεις από την αληθινή τους ζωή. Γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτό.

Φρουτοσαλάτα: Η ομάδα κάθεται σε κύκλο, εκτός από τον εμψυχωτή. Ο εμψυχωτής “δίνει” με τη σειρά στα παιδιά ένα φρούτο (πορτοκάλι, μήλο, μπανάνα) και ένα στον εαυτό του. Κάθε φορά ο εμψυχωτής λέει να αλλάξουν θέση τα πορτοκάλια/ τα μήλα/ οι μπανάνες. Έτσι σηκώνονται όλοι όσοι είναι το εκάστοτε φρούτο και προσπαθούν να βρουν κενή θέση. Πάντα περισσεύει ένας όρθιος και το παιχνίδι συνεχίζεται με την καθοδήγηση του εμψυχωτή. Πολλές φορές δίνει σύνθημα να αλλάξουν θέση παραπάνω από ένα φρούτα. Η άσκηση εξελίσσεται με γρήγορους ρυθμούς (Παπαδόπουλος, 2010). Το παιχνίδι έχει και αυτό ως στόχο την προθέρμανση των παιδιών.

Στη συνέχεια, τα παιδιά διαδοχικά κλείνουν τα μάτια του και διαλέγουν μέσα από ένα σάκο ένα αντικείμενο. Το περιγράφουν στην ομάδα και η ομάδα προσπαθεί να μαντέψει τι είναι. Αντικείμενα προς περιγραφή και αποκάλυψη μπορεί να αποτελέσουν ένα στυλό, ένα μπαλόνι, ένα μπαλάκι, μια καραμέλα, ένα λαστιχάκι για τα μαλλιά κ.α.

Έπειτα, πραγματοποιείται μια άσκηση εμπιστοσύνης, με την ομάδα να χωρίζεται σε ζευγάρια, ο ένας με κλειστά μάτια εντοπίζει με απαλό άγγιγμα τα χαρακτηριστικά του προσώπου του άλλου.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Αφήγηση: *«Υπήρχε κάπου κάποτε ένας ιππότης που ήταν καλός και ευγενικός και έκανε όλα αυτά που έκαναν οι καλοί ιππότες. Παρόλο που δεν υπήρχε πόλεμος εκείνος ήταν πάντα έτοιμος να βοηθήσει και να παρέχει προστασία. Ήταν τόσο αφοσιωμένος στα καθήκοντά του που φορούσε πάντα μα πάντα την πανοπλία του! Οι φίλοι του κόντευαν να ξεχάσουν την όψη του.»*

Σκηνές

Τα παιδιά σε ομάδες δημιουργούν σκηνές σχετικά με το τι δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζει ο ιππότης στη σχέση του με τους άλλους φορώντας συνέχεια την πανοπλία.

Συνέχεια αφήγησης

«Και ο ίδιος όμως κόντευε να ξεχάσει την όψη του γι' αυτό κάθε βράδυ που γυρνούσε στο σπίτι του για να κοιμηθεί έβγαζε την πανοπλία και κοιτούσε καλά-καλά τον εαυτό του στον καθρέφτη για να μην ξεχάσει την όψη του.»

Καθρέφτης σε ζευγάρια

Χωρίζονται σε ζευγάρια με όποιον είναι δίπλα τους τυχαία και ο ένας κάνει αργές κινήσεις κι ο άλλος προσπαθεί να τις ακολουθήσει σαν να είναι ο καθρέφτης του.

Συνέχεια αφήγησης

«Κάθε πρωί όμως ξαναφορούσε την πανοπλία του και την κουβαλούσε μαζί του όλη την ημέρα. Πώς μπορεί να περπατούσε φορώντας συνεχώς μια πανοπλία? Και πως λέτε να ακουγόταν φορώντας την πανοπλία?»

Κινητική και ηχητική δραστηριότητα ομάδας

Ένας οδηγεί και οι υπόλοιποι ακολουθούν τον ήχο και τις κινήσεις του ιππότη.

Συνέχεια αφήγησης

«Η κατάσταση ήταν πλέον πολύ σοβαρή και η σχέση του με τους φίλους του αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα λόγω της πανοπλίας. Οι φίλοι του προσπαθούσαν να τον πείσουν να τη βγάλει, εκείνος όμως επέμενε πως δεν έπρεπε να τη βγάλει.»

Ρόλος στον τοίχο

Σε ένα μεγάλο χαρτί που έχει ζωγραφισμένη την πανοπλία γράφουν τα παιδιά μέσα στο σχέδιο αυτής λέξεις για το τι σημαίνει η πανοπλία για τον ιππότη και έξω από το σχέδιο αυτής λέξεις για το τι σημαίνει η πανοπλία για τους φίλους του.

Συνέχεια αφήγησης

«Ο ιππότης παρόλο που φοβόταν να βγάλει την πανοπλία του επειδή σκέφτηκε πως θα έχανε τους φίλους του, αποφάσισε να πάει στο σοφό να τον συμβουλευτεί. Ο σοφός του είπε πως την απόφαση για την πανοπλία θα πρέπει να την πάρει μόνος του. Εκείνος μπορεί μόνο να του απαντήσει σε δύο ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που αποφάσισε να του κάνει ο ιππότης ήταν: Γιατί φοβόμαστε να δείξουμε τον πραγματικό μας εαυτό στους άλλους? Πως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τον φόβο και την αγωνία μας?».

Ομάδα σε ρόλο

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες και απαντούν στις ερωτήσεις σε ρόλο σοφού.

Συνέχεια αφήγησης

«Ο ιππότης μετά από αυτά που του είχε πει ο σοφός, αποφάσισε να βγάλει την πανοπλία. Όμως τόσο καιρό που την φορούσε, η πανοπλία είχε κολλήσει πάνω του και δεν έβγαινε! Δοκίμασε με χίλιους δύο τρόπους να τη βγάλει αλλά μάταια!»

Κινητική δραστηριότητα

Όλη η ομάδα σε ρόλο ιππότη προσπαθεί να βγάλει από πάνω της την πανοπλία.

Συνέχεια αφήγησης

«Έτσι λοιπόν αποφάσισε να πάει στον γιατρό της πόλης. Ο γιατρός του είπε πως η περίπτωσή του ήταν πολύ δύσκολη. Πως δεν μπορούσε να σκεφτεί ούτε και ο ίδιος κάποιον τρόπο για να βγάλει την πανοπλία. Του είπε πως την φοράει τόσο καιρό που έχει

ξεχάσει κι ο ίδιος ποιος πραγματικά είναι χωρίς αυτή κι έτσι του είπε πως ο μόνος τρόπος που μπορεί να σκεφτεί για να καταφέρει να απελευθερωθεί από την πανοπλία είναι να σκεφτεί τι πραγματικά φοβόταν και φορούσε αυτή την πανοπλία.»

Καυτή καρέκλα

Ένα παιδί κάθεται σε καρέκλα και παίρνει τον ρόλο του ιππότη. Οι υπόλοιποι του κάνουν ερωτήσεις.

Συγγραφική έκφραση

Το κάθε παιδί γράφει τη δική του εκδοχή για το τι θα κάνει τελικά ο ιππότης και για το εάν θα βρει τρόπο να βγάλει την πανοπλία.

Αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση για όσα πραγματοποιήθηκαν και για το τι σημαίνουν οι πανοπλίες στις σχέσεις μας με τους άλλους. Εκθέτονται γνώμες, σκέψεις, συναισθήματα.

Ομαδικό γλυπτό

Τα παιδιά δημιουργούν ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα σχέσεις χωρίς πανοπλίες.

Αποφόρτιση

Χτύποι καρδιάς.

9η συνάντηση- “Μεγαλώνω”

Το σχέδιο της συγκεκριμένης συνάντησης αντλεί υλικό από την πρόταση εργαστηρίου «Πίτερ Παν» των Ανδριανάκη, Γκάγκαλη, Καραγιάννη, Καραμούτσιου και Μαγκούννη (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 183-186).

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιέργεια συνεργασίας, καλλιτεχνική έκφραση, συνειδητοποίηση της ομορφιάς κάθε σταδίου της ζωής.

Ζέσταμα

Ένα παιδί από την ομάδα κλείνει τα μάτια του και κάποιος άλλος από την ομάδα κάνει έναν συνεχόμενο ήχο. Αυτός που έχει κλειστά μάτια προσπαθεί να πλησιάσει τον άλλο οδηγούμενος από τον ήχο.

Στη συνέχεια δημιουργούνται ζευγάρια και με τη σειρά ο ένας κλείνει τα μάτια του και προσπαθεί να πιάσει αυτόν που τα έχει ανοιχτά. Το ζευγάρι μπορεί να λέει "Που είσαι? - Εδώ είμαι" για να δίνεται στίγμα του που είναι ο ένας.

Δημιουργία δραματικού πλαισίου

Αφήγηση: *«Η μικρή Γουέντυ μια μέρα που είχε τα γενέθλιά της, της ανακοίνωσαν πως τώρα μεγάλωσε και δεν γίνεται από εδώ και πέρα εκεί που βάζει τα πράγματά της να έχει παιχνίδια και ό,τι άλλο έχουν τα παιδιά. Πρέπει να τα δώσει αυτά ή να τα αποθηκεύσει και να βάλει πράγματα που έχουν οι μεγάλοι.»*

Ομαδική ζωγραφική

Σε δύο ομάδες τα παιδιά ζωγραφίζουν το ράφι με τα πράγματα της Γουέντυ. Η μία ομάδα ζωγραφίζει το πριν και η άλλη ομάδα το μετά.

Ανακριτική καρτέλα

Ένα παιδί κάθεται σε καρτέλα στον ρόλο της Γουέντυ και οι υπόλοιποι κάνουν ερωτήσεις με σκοπό να χτιστεί ο ρόλος. Ρωτούν πως νιώθει που μεγαλώνει και τι αλλάζει μέσα της αλλά και στη ζωή της και ό,τι άλλο θέλουν.

Συνέχεια αφήγησης

«Ανάμεσα στα παιδικά πράγματα της Γουέντυ ήταν και το αγαπημένο της παραμύθι, αυτό του Πίτερ Παν, το οποίο αποφάσισε να διαβάσει για μια ακόμα φορά. Καθώς το διάβαζε την επισκέφτηκε ο Πίτερ Παν και της είπε να τον ακολουθήσει στην Χώρα του Ποτέ Ποτέ, εκεί που δεν υπάρχουν μεγάλοι αλλά μόνο παιδιά και παραμυθένια πλάσματα. Εκείνη ενθουσιάστηκε και φυσικά δέχτηκε να τον ακολουθήσει. Ο Πίτερ Παν της είπε πως για να φτάσουν στη χώρα του Ποτέ Ποτέ πρέπει να κάνει χαρούμενες σκέψεις.»

Παγωμένη εικόνα και ανίχνευση σκέψης

Τα παιδιά σε ρόλο Γουέντυ κάνουν μια χαρούμενη σκέψη και παγώνουν σε στάση που να αντιπροσωπεύει τη σκέψη. Με το άγγιγμα του εμψυχωτή το κάθε παιδί αποκαλύπτει τη χαρούμενη σκέψη του.

Συνέχεια αφήγησης

«Έτσι λοιπόν η Γουέντυ και ο Πίτερ μεταφέρθηκαν στη χώρα του Ποτέ Ποτέ. Η Γουέντυ ενθουσιάστηκε με την παραμυθένια ομορφιά της, με τους κατοίκους της, τις νεράιδες και τα παιδιά αλλά και τους φίλους του Πίτερ Παν.»

Ομαδική ζωγραφική

Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε ένα μεγάλο χαρτί την χώρα του Ποτέ Ποτέ και συζητούν όλοι μαζί πως είναι να ζεις σε μια χώρα που είναι όλοι παιδιά και να μην μεγαλώνεις ποτέ.

Συνέχεια αφήγησης

«Η Γουέντνυ κουρασμένη από την ημέρα της στη χώρα του Ποτέ Ποτέ καθότι όλη μέρα έπαιζε, έπεσε να κοιμηθεί και ονειρεύτηκε τον εαυτό της στο μέλλον. Το πρωί που ξύπνησε άρχισε να σκέφτεται πως θέλει να γυρίσει πίσω.»

Σύνταξη κειμένου

Το κάθε παιδί γράφει τη δική του εκδοχή σχετικά με το όνειρο της Γουέντνυ που την έκανε να θέλει να γυρίσει πίσω.

Κύκλος συνείδησης

Τα παιδιά σχηματίζουν έναν κύκλο και διαδοχικά μπαίνει κάποιος μέσα σε ρόλο Γουέντνυ. Οι υπόλοιποι συμβουλεύουν τη Γουέντνυ τι να κάνει, να φύγει ή να παραμείνει στη χώρα του Ποτέ Ποτέ και να μείνει για πάντα παιδί.

Συζήτηση

Τα παιδιά αποφασίζουν ομαδικά τι θα κάνει η Γουέντνυ και συζητούν ποιες είναι οι σκέψεις της. Γίνεται μια συζήτηση γύρω από το τί κερδίζει και τι χάνει κάποιος όταν μεγαλώνει.

Αναστοχασμός

Η ομάδα συζητά σχετικά με όσα πραγματοποιήθηκαν. Εκφράζει σκέψεις, ανησυχίες, συναισθήματα.

Αποφόρτιση

Τα παιδιά γράφουν σε χαρτάκια 2-3 λέξεις που τους έμειναν από τη συνάντηση και τα κολλούν στον τοίχο. Μπορεί ο καθένας τώρα να πάρει 2-3 χαρτάκια από αυτά που έγραψαν οι άλλοι.

10η συνάντηση- Η αξία του λάθους

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιέργεια συνεργασίας και ομαδικότητας, καλλιτεχνική έκφραση, έκθεση στην ομάδα, εξοικείωση με την ιδέα του ότι μαθαίνουμε από τα λάθη και πόσο σημαντικά είναι αυτά στη ζωή μας, απενοχοποίηση από τα το βάρος του λάθους.

Ζέσταμα

Τα παιδιά κινούνται στον χώρο. Κάποια στιγμή με το παλαμάκι του εμψυχωτή σταματούν όλα μαζί. Έπειτα με το παλαμάκι ξεκινούν όλα μαζί. Αφού κατακτηθεί αυτό προσπαθούν να το πετύχουν χωρίς παλαμάκι. Στη συνέχεια δίνεται οδηγία πως με το παλαμάκι μόνο ένας σταματάει. Όταν ακουστεί πάλι παλαμάκι συνεχίζει να κινείται. Έπειτα με το παλαμάκι μόνο ένας κινείται. Στόχος είναι να συμβιβαστούν τα παιδιά και με το λάθος. Η λογική είναι πως δεν συμβαίνει και κάτι σοβαρό αν δεν το πετύχουμε με την πρώτη. Έτσι θα μάθουμε, κάνοντάς το πολλές φορές λάθος.

Αφορμή δραματοποίησης

Δίνεται τυχαία στο κάθε παιδί από μια καρτέλα που απεικονίζει μια ανακάλυψη που έχει γίνει κατά λάθος ή τυχαία. Τέτοιες ανακαλύψεις αποτελούν: τα μπισκότα με κομμάτια σοκολάτας, οι γρανίτες σε ξυλάκι, ο φούρνος μικροκυμάτων, τα πατατάκια, η πενικιλίνη, το σπίρτο, η τσίχλα, η ζαχαρίνη, τα corn flakes, τα κριτς-κρατς, η κόλλα super glue, οι ακτινογραφίες, τα ποστ ιτ, ο φωνόγραφος, ο δυναμίτης, το καουτσούκ, οι εκτυπωτές ινκ τζετ, η βαζελίνη, η αναισθησία, το ιώδιο, η coca cola, ο προσδιορισμός του όγκου ενός αντικειμένου με ακανόνιστο σχήμα. Από την πίσω πλευρά της καρτέλας υπάρχει η ιστορία της. Το κάθε παιδί διαβάζει δυνατά την καρτέλα του στην ομάδα, η οποία είναι καθισμένη σε κύκλο. Γίνεται συζήτηση γύρω από το θέμα.

Δραματοποίηση από προσωπικές ιστορίες

Τα παιδιά περιγράφουν στην ομάδα μια ιστορία που κάποιος τα έκανε να νιώσουν άσχημα επειδή έκαναν κάποιο λάθος ή που απλά ένιωσαν άσχημα επειδή έκαναν κάποιο λάθος. Διαλέγουμε δύο από αυτές τις ιστορίες ή φτιάχνουν δυο καινούριες και αφού χωριστούν σε δύο ομάδες τις δραματοποιούν χρησιμοποιώντας πανιά κλπ.

Ομαδική συγγραφή αλλόκοτης ιστορίας

Τα παιδιά καλούνται να χωριστούν σε τρεις ομάδες. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι η δημιουργία μιας ιστορίας λέξη προς λέξη όπως τους έρχονται στο μυαλό συνειρμικά. Πρέπει να υπάρχουν μέσα και “και” κλπ. Χωρίς να σκέφτονται τι ταιριάζει αλλά ό,τι τους έρχεται αυθόρμητα στο μυαλό. Μπορεί να μην έχει καμία λογική, αυτός είναι και ο στόχος να βγει κάτι παράλογο.

Στη συνέχεια διαβάζονται οι αλλόκοτες ιστορίες στην ευρύτερη ομάδα.

Δραματοποίηση

Τα παιδιά με βάση τις προηγούμενες ομάδες δημιουργούν τρία δράματα- αυτοσχεδιασμούς πάνω στις αλλόκοτες ιστορίες (ένας αφηγείται, οι άλλοι κάνουν κινήσεις και κάποιος μπορεί να κάνει ήχους).

Αναστοχασμός

Η ομάδα σε κύκλο αναφέρεται σε όσα πραγματοποιήθηκαν

Αποφόρτιση

Το κάθε παιδί ζωγραφίζει σε ένα χαρτί μια τσάντα και μέσα σε αυτή γράφει ή ζωγραφίζει αυτά που θα πάρει μαζί του στην “τσάντα” του από τη συνάντηση.

11η συνάντηση- Άγχος της επιτυχίας, ανταγωνισμός

Το σχέδιο της συγκεκριμένης συνάντησης αντλεί υλικό από την πρόταση εργαστηρίου «Ο ανταγωνισμός στη σύγχρονη εποχή» της Συμεού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 287-295).

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιέργεια συνεργασίας, ανάπτυξη φαντασίας, συνειδητοποίηση της σοβαρότητας του άγχους για την υγεία, συνειδητοποίηση του αδικαιολόγητου άγχους των σημερινών εποχών.

Ζέσταμα

Η ομάδα δημιουργεί δύο ομόκεντρους κύκλους. Τα παιδιά του εσωτερικού κύκλου κοιτούν προς τα έξω και του εξωτερικού προς τα μέσα έτσι που τα παιδιά να βρίσκονται στην ουσία αντικριστά. Τα παιδιά του εσωτερικού κύκλου παραμένουν ακίνητα, ενώ του εξωτερικού κινούνται δεξιόστροφα, ώστε τα παιδιά να έχουν και κάποιον άλλο κάθε φορά απέναντί τους. Κάθε παιδί του εσωτερικού κύκλου κάθε φορά που βλέπει και άλλο παιδί του λέει τρία πράγματα που του αρέσουν (π.χ. Μου αρέσει το παγωτό, μου αρέσει η κολύμβηση, μου αρέσει να πηγαίνω στο σινεμά). Στόχος είναι τα παιδιά του έξω κύκλου αφού έχουν ακούσει όλα τα παιδιά του εσωτερικού κύκλου να δημιουργήσουν μια λίστα με τρία πράγματα που τους αρέσουν κι εκείνων από αυτά που άκουσαν από τους άλλους.

Παιχνίδι

Κάθε παιδί από την ομάδα, γράφει σε ποστ-ιτ το όνομα κάποιου διάσημου που θαυμάζει και το κολλάει στο μέτωπο του διπλανού του χωρίς αυτός να δει τι γράφει το ποστ ιτ. Με ερωτήσεις που κάνουν με τη σειρά τα παιδιά στην υπόλοιπη ομάδα σχετικά με το άτομο που αναγράφει το ποστ ιτ που βρίσκεται πάνω τους, προσπαθούν να βρουν ποιος είναι.

Κοινωνιόμετρο- Εμπλοκή στο δραματικό πλαίσιο

Τα παιδιά στέκονται σε μια ευθεία κοιτάζοντας όλα προς την ίδια κατεύθυνση. Ο εμπυχωτής λέει μια φράση και κάθε παιδί ανάλογα με το πόσο συμφωνεί ή το πόσο διαφωνεί παίρνει μια θέση στα δεξιά ή στα αριστερά του χώρου αντίστοιχα απέχοντας από την αρχική ευθεία όσο χρειάζεται. Αφού πάρει ο καθένας τη “θέση” του πάνω στο θέμα, ο καθένας από το σημείο που βρίσκεται λέει γιατί στέκεται στο συγκεκριμένο σημείο. Αφού ακουστούν όλες οι γνώμες, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουν τη θέση τους αν θέλουν. Οι φράσεις που ακούγονται από τον εμπυχωτή και καλούνται τα παιδιά να πάρουν θέση είναι:

- ✓ Θα έκανα τα πάντα για την επιτυχία.
- ✓ Προτιμώ να είμαι επιτυχημένος αλλά χωρίς φίλους.
- ✓ Η δόξα-επιτυχία αλλοτριώνει-αλλάζει τον άνθρωπο.
- ✓ Επιτυχημένος είναι μόνο όποιος το αξίζει.
- ✓ Το να γίνεις σπουδαίος είναι ό,τι πιο σημαντικό.

Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου- Χτίζω τον ρόλο

Ο εμπυχωτής εμφανίζει στα παιδιά μια αθλητική τσάντα που μέσα έχει ένα μπουκαλάκι νερό, 2-3 μετάλλια, μια μπάρα δημητριακών, αθλητικά ρούχα, μια πετσέτα, μια κρέμα αναλγητική για τους μυς. Η ομάδα προσπαθεί να προσεγγίσει σε ποιον μπορεί να ανήκει αυτή η τσάντα και να δημιουργήσει το προφίλ του. Συζητούν για το πόσο χρόνων μπορεί να είναι, με τι ασχολείται.

Δραματοποίηση

Αφού η ομάδα προσεγγίσει τον χαρακτήρα χωρίζεται σε υποομάδες και κάνει σκηνές από τη ζωή του χαρακτήρα (οικογένεια, άθληση, ελεύθερος χρόνος).

Αφήγηση

«Ωραία, αυτό το άτομο ασχολείται με την άθληση. Πρόκειται να γίνει ένας πολύ μεγάλος αγώνας με τους καλύτερους αθλητές από όλο τον κόσμο στον οποίο όποιος κερδίσει θα διακριθεί ως ο καλύτερος και πιο δυνατός. Στον αγώνα αυτό εκτός από τα αθλήματα στα οποία θα διαγωνισθούν οι αθλητές, θα υπάρχουν και ερωτήσεις γνώσεων γύρω από το θέμα του αθλητισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα. Ο αθλητής αυτός, θα συμμετάσχει στον αγώνα αυτό καθώς θεωρείται από τους καλύτερους αθλητές του κόσμου. Έτσι λοιπόν αυτές τις μέρες δίνει συνεντεύξεις στα ΜΜΕ, του έχουν προσλάβει μάνατζερ για να επιμελείται την εικόνα του αλλά και στυλίστα, τον ζητούν για διαφημίσεις, έχουν μιλήσει για εκείνον πολλά διάσημα πρόσωπα στην τηλεόραση και γενικότερα γίνεται μεγάλος ντόρος γύρω από το όνομά του. Όλοι συζητούν γι' αυτόν και τους αγώνες.»

Σύνταξη κειμένου

Τα παιδιά γράφουν σε ρόλο αθλητή σκέψεις και συναισθήματα για όλα αυτά που συμβαίνουν.

Συνέχεια αφήγησης

«Καθώς πλησιάζουν οι μέρες του αγώνα, η ομάδα που επιμελείται τον αθλητή (ο προπονητής του, ο μάνατζερ) αλλά ακόμα και η οικογένειά του προσπαθούν να τον πείσουν να πάρει κάποια φάρμακα για να αυξήσει τις δυνάμεις του στο αθλητικό κομμάτι αλλά και τη μνήμη μου του στο κομμάτι των γνώσεων. Ωστόσο, υπάρχει μια πολύ μικρή πιθανότητα να υπάρξουν παρενέργειες από αυτά τα φάρμακα. Ο αθλητής δεν ξέρει τι να κάνει.

Διάδρομος συνείδησης

Τα παιδιά αποτελούν της φωνές της συνείδησης του αθλητή και τον συμβουλεύουν τι να κάνει.

Συνέχεια αφήγησης

«Τελικά όμως αποφάσισε να μην τα πάρει. Πηγαίνοντας στους αγώνες ήταν άλλοι 9 αθλητές από όλο τον κόσμο. Αρχικά διαγωνίσθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι. Ο αθλητής μας δεν τα πήγε και τόσο καλά. Την ώρα του αγώνα 3 αθλητές λιποθύμησαν και μεταφέρθηκαν στο νοσοκομείο. Ο ένας μάλιστα είναι σε πολύ σοβαρή κατάσταση και βρίσκεται σε κόμμα. Ο αθλητής μας όσο περνούσε η ώρα για το αθλητικό κομμάτι

τόσο πιο πολύ αγγωνόταν. Σκεφτόταν βέβαια πως σε αυτό θα τα πάει καλύτερα. Του περνούσε από το μυαλό να πάρει τα φάρμακα που του πρότειναν για να βοηθηθεί.»

Καυτή καρέκλα

Ένα παιδί κάθεται στην καρέκλα και του κάνουν οι υπόλοιποι ερωτήσεις σχετικά με σκέψεις και συναισθήματά του.

Συνέχεια αφήγησης

«Τελικά αποφάσισε και πάλι να μην πάρει τα φάρμακα και να προσπαθήσει με τις δικές του δυνάμεις. Έφτασε η ώρα του αγώνα. Από τους 7 που είχαν μείνει βγήκε έβδομος. Ωστόσο μόλις τερμάτισαν 3 αθλητές έπεσαν κάτω λιπόθυμοι, ένας έκανε εμετό και άλλος ένας είχε φρικτούς πόνους στο στομάχι. Μεταφέρθηκαν στο νοσοκομείο για πρώτες βοήθειες. Οι δύο νοσηλεύονται στην εντατική και ο ένας έχει πάθει αμνησία. Αποδείχθηκε από εξετάσεις πως και οι 5 αλλά και οι προηγούμενοι 3 είχαν πάρει φάρμακα για να αυξήσουν τις επιδόσεις τους. Τελικά μόνο δύο αθλητές βρέθηκαν καθαροί από φάρμακα.»

Αυτοσχεδιασμός

Εμπνευστής σε ρόλο δημοσιογράφου και παιδιά σε ρόλους αθλητών, δημοσιογράφων, ανθρώπων του πνεύματος, γιατρών σχολιάζουν το θέμα.

Συνέχεια αφήγησης

Εμπνευστής σε ρόλο δημοσιογράφου: «Με ειδοποιούν πως όλα πήγαν καλά με τους 8 αθλητές και είναι καλά στην υγεία τους. Θα επανέλθουν σύντομα.»

Αναστοχασμός

Συζήτηση γύρω από το θέμα και όσα προηγήθηκαν.

Αποφόρτιση

Χτύποι καρδιάς

12^η συνάντηση-Κλείσιμο συναντήσεων, γενική ανατροφοδότηση, αποχαιρετισμός

Επιμέρους στόχοι: σωματική, λεκτική και γραπτή έκφραση, καλλιτεχνική έκφραση, καλλιέργεια φαντασίας, πλήρης αναστοχασμός και συνειδητοποίηση δεξιοτήτων που κατακτήθηκαν μέσω του προγράμματος.

Ζέσταμα

Χτύποι καρδιάς

Παιχνίδια

Στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτί 2 αλήθειες και 1 ψέμα για τον εαυτό τους, που ωστόσο να είναι δύσκολο να διακρίνει κάποιος ποιο είναι το ψέμα και ποιες οι αλήθειες. Τους δίνεται η οδηγία πως βρίσκονται σε ένα πάρτι και πρέπει μέσα από συζητήσεις με τους άλλους παρευρισκόμενους να προσπαθήσουν να μάθουν όσα περισσότερα γίνεται γι' αυτούς. Αφού πραγματοποιείται το παιχνίδι αυτό, μαζεύεται η ομάδα σε κύκλο και διαβάζει ο καθένας από το χαρτάκι του τις 3 προτάσεις χωρίς να αποκαλύψει ποιες είναι οι αλήθειες και ποιο το ψέμα και η υπόλοιπη ομάδα προσπαθεί να μαντέψει.

Επόμενο παιχνίδι αποτελεί η παρουσίαση του επόμενου ατόμου που κάθεται στο κύκλο. Ο καθένας δηλαδή παρουσιάζει στην ομάδα τον διπλανό του ώστε να παρουσιάσουν και να παρουσιαστούν όλοι.

Ολικός αναστοχασμός

Φωτογραφίες από τις δράσεις: Ο εμπυχωτής απλώνει στο πάτωμα διάφορες φωτογραφίες και στοιχεία από τις συναντήσεις με σκοπό τα παιδιά να θυμηθούν ό,τι έχει πραγματοποιηθεί.

Ραδιοφωνική εκπομπή: Το κάθε παιδί σαν να είναι στον αέρα ραδιοφωνικής εκπομπής παίρνει τον λόγο και λέει λίγα λόγια για ό,τι συνέβη στις συναντήσεις.

Αυτοσχεδιασμός-δραματοποίηση: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα δημιουργεί ένα δρώμενο-δραματοποίηση αναστοχαστικό πάνω σε ό,τι έχει πραγματοποιηθεί στις συναντήσεις.

Στη συνέχεια, δίνονται τρεις καρτέλες: μια κόκκινη που γράφει “μου άρεσε”, μια πράσινη που γράφει “δεν μου άρεσε” και μια μπλε που γράφει “θα άλλαζα”. Τα παιδιά διαδοχικά και αυθόρμητα κρατούν μια από τις τρεις καρτέλες και λένε αυτό που τους

εκφράζει για όλες τις συναντήσεις. Σκοπός είναι να πάρουν όλοι τον λόγο παραπάνω από μία φορά.

Αποφόρτιση- Ομαδική ζωγραφική

Τα παιδιά κάνουν μια συλλογική ζωγραφική σχετικά με τα συναισθήματα που τους γεννήθηκαν από τις συναντήσεις.

Αποχαιρετισμός

Η ομάδα σε κύκλο. Ο καθένας λέει μια λέξη για το τι κρατά από όλο το πρόγραμμα. Αγκαλιάζονται όλοι με όλους και αποχαιρετιούνται.