



# 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.)

## Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΤΣΑΜΠΟΥΚΑ**

**A.M.5052201601026**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΚΑΤΣΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ**, Πρύτανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ**, Αντιπρύτανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του  
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

**ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ**, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ναύπλιο 2019

*«Ο άνθρωπος είναι ον φύσει κοινωνικό και πολιτικό. Αυτός που μπορεί να ζήσει μακριά από τις ανθρώπινες κοινωνίες είναι είτε θηρίο είτε θεός.»*  
Αριστοτέλης, 384- 322 π. Χ.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρκετοί αλλά πολύ συγκεκριμένοι οι άνθρωποι, οι οποίοι θα ήθελα να ευχαριστήσω. Μέσα από την καρδιά μου ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Αναπληρωτή Καθηγητή και Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κύριο Αστέριο Τσιάρα για τον πολύτιμο χρόνο που μου διέθεσε προκειμένου να με ενθαρρύνει και να με καθοδηγήσει για την επιτυχή διεκπεραίωση της Μεταπτυχιακής μου διατριβής. Θα του είμαι πάντα ευγνώμων για την ουσιαστική του εμπύχωση κατά την μεγάλη (όπως κατάφερα!) διάρκεια της ακαδημαϊκής μου διαδρομής.

Θερμές ευχαριστίες εκ βαθέων, απευθύνονται και στην αγαπημένη μου Αγγελική Τσάκωνα, που με την ειλικρινή θετική της διάθεση, τις γνώσεις και την πείρα της, με βοήθησε να προσδώσω μεγαλύτερη παραστατικότητα στις θεατροπαιδαγωγικές μου παρεμβάσεις.

Ευχαριστώ, επίσης, το Βαγγέλη Τζερεμέ, ο οποίος μου προσέφερε με όλη την ανιδιοτελή του διάθεση τον επαγγελματικό του χώρο για να μπορώ να εργάζομαι με μεγαλύτερη συγκέντρωση και συνεπώς με μεγαλύτερη έμπνευση.

Τέλος, αλλά και κυρίως, ευχαριστώ από τα βάθη της ψυχής μου τους γονείς μου Αποστόλη και Κατερίνα, για τη συναισθηματική τους αλλά και οικονομική τους στήριξη, χωρίς την οποία δεν θα είχα καταφέρει να συμμετάσχω στο παρόν ΠΜΣ. Δεν θα ξεχάσω τον αδερφό μου, τον οποίο ευχαριστώ θερμά, καθώς όποτε μιλούσαμε ξεκινούσε με μία συγκεκριμένη ερώτηση: « Θα τελειώσεις ποτέ αυτή την εργασία;», μία απορία του, που με εισήγαγε σε ένα προβληματισμό και σε έναν πιεστικό ρυθμό να λειτουργήσω!

Σας ευχαριστώ όλους!

*Στους γονείς μου,  
Αποστόλη και Κατερίνα*

## Περιεχόμενα

|  |           |
|--|-----------|
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....  | v         |
| Περίληψη.....  | vii       |
| Λέξεις- Κλειδιά .....  | viii      |
| ABSTRACT .....   | ix        |
| Εισαγωγή.....  | 1         |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....                                 | 4         |
| <b>1.1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>                                      | <b>4</b>  |
| 1.1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ<br>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....                | 4         |
| 1.1.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ<br>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....            | 6         |
| 1.1.3. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ .....                                    | 8         |
| 1.1.4. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ.....                            | 12        |
| <b>1.2 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ .....</b>  | <b>14</b> |
| 1.2.1 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....  | 14        |
| 1.2.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ.....  | 16        |
| 1.2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....                                    | 19        |
| <b>1.3. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ<br/>ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΕΡΕΥΝΕΣ .....</b> | <b>23</b> |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....  | 28        |
| <b>2.1.ΓΕΝΙΚΑ .....</b>  | <b>28</b> |
| <b>2.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ- ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>                                     | <b>29</b> |
| <b>2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ<br/>ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ .....</b>                     | <b>30</b> |
| <b>2.4. ΔΕΙΓΜΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ.....</b>   | <b>31</b> |
| <b>2.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ .....</b>   | <b>32</b> |
| <b>2.6 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....</b>   | <b>33</b> |
| 2.6.1. ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....  | 34        |
| 2.6.2 ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....  | 35        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2.7 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ.....</b>  | <b>37</b> |
| 2.7.1 Ποσοτική Μέθοδος Ανάλυσης .....  | 38        |
| <b>2.8 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ- ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>   | <b>40</b> |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....  | 42        |
| <b>3.1. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ .....</b>   | <b>42</b> |
| 3.1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....   | 42        |
| 3.1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΕΩΝ .....  | 43        |
| 3.1.3. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ.....   | 56        |
| <b>3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ .....</b>  | <b>64</b> |
| 3.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας (AlphaCronbach) .....   | 64        |
| 3.2.2 Έλεγχος κανονικότητας .....  | 65        |
| 3.2.3 Έλεγχος μέσου όρου.....  | 66        |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....  | 68        |
| <b>4.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ .....</b>   | <b>68</b> |
| <b>4.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....</b>   | <b>75</b> |
| <b>4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ .....</b>   | <b>76</b> |
| Επίλογος .....   | 77        |
| Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....   | 79        |
| Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....  | 82        |
| Yassa, N. A. (1997). <i>A Study of the Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students</i> . Thesis (M. Ed, Lakehead University..... | 93        |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....  | 93        |
| <b>1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ .....</b>   | <b>93</b> |
| <b>2. ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΕΙΣ .....</b>   | <b>96</b> |

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

|                |    |
|----------------|----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ 1..... | 65 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 2..... | 65 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 3..... | 66 |

|                |    |
|----------------|----|
| ΠΙΝΑΚΑΣ 4..... | 67 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 5..... | 67 |

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνήσει αν η εφαρμογή ενός προγράμματος Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές δεξιότητες μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Η βελτίωση του συγκεκριμένου παράγοντα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις έλαβαν μέρος σε Δημοτικό σχολείο του νομού Αργολίδας. Το δείγμα συγκροτήθηκε από 48 παιδιά ηλικίας Δ' Δημοτικού και χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, μία πειραματική και μία ελέγχου. Και οι δύο ομάδες φοιτούσαν στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου. Την πειραματική ομάδα αποτέλεσαν οι μαθητές του Δ1 (N=14 αγόρια και 10 κορίτσια) και την ομάδα ελέγχου οι μαθητές του Δ2 (N=12 αγόρια και 12 κορίτσια). Το δείγμα παρουσίαζε ομοιογένεια ως προς την ηλικία και τα γενικότερα δημογραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής που διαμένουν.

Πρόκειται για μία μεικτή έρευνα δράσης καθώς συνδύασε ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έγινε μέσω της λήψης συνεντεύξεων από καθένα μαθητή, μέσω ημερολογίων παρατήρησης, γραπτών τεκμηρίων καθώς και ακουστικού υλικού. Ως ποσοτικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Albert Bandura (1990), το οποίο μεταφράστηκε δύο φορές, επαληθεύτηκε και διατήρησε τη σταθμισμένη κλίμακα μέτρησης της, των κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους μαθητές πριν και μετά από 12 παρεμβάσεις. Το στατιστικό πακέτο SPSS συνέβαλε στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Οι ερευνητικές παρεμβάσεις διεξήχθησαν από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2018. Πραγματοποιήθηκαν 12 εργαστήρια Εκπαιδευτικού Δράματος (ένα εργαστήριο μίας ώρας ανά εβδομάδα). Οι δραστηριότητες των εργαστηρίων περιλάμβαναν την γνωριμία και την εξάσκηση με τις δραματικές τεχνικές, στοχευμένες στους ερευνητικούς μας στόχους, ασκήσεις ενεργοποίησης, εξασφάλισης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, συντονισμού λεκτικής και σωματικής έκφρασης, αυτοσχεδιασμούς και παιχνίδια ρόλων.

Ύστερα από την ανάλυση δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, επαληθεύτηκε η θετική συσχέτιση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου. Η επιπλέον διερεύνηση της



αξιοποίησης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συστήνεται σε αντίστοιχους πληθυσμούς.

### **Λέξεις- Κλειδιά**

Δραματική Τέχνη, Εκπαίδευση, βιωματικά, προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη, συνεργασία, ομάδα κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικοποίηση, αποδοχή άλλου, ενσυναίσθηση, παρορμητικότητα, διαταραχή, ισορροπία, σχέσεις, ομαδικότητα, φιλία, έλεγχος θυμού, ανάρμοστη συμπεριφορά

## **ABSTRACT**

The aim of this research is to investigate if the application of a program using techniques of Drama in Education, can improve pupils' social skills in an Elementary School. The improvement of the specific agent is largely associated with the psychosocial development of the child.

The research interventions took place in an Elementary School at the Argolis district. The sample was constituted by 48 children of the Fourth Grade and were divided into two groups, one experimental and one of control. Both teams were students of the Fourth Elementary School of Nafplio. The experimental group were students of D1 class (N = 14 boys and 10 girls) and the control group were students of D2 class (N = 12 boys and 12 girls); the sample presented homogeneity regarding the age and the overall demographic characteristics of the residential area.

This is a mixed research action as it combined qualitative and quantitative methods. More specifically, the assemblage of qualitative data was through interviews with each student, through observation calendars, written documents and audio material. As a quantitative tool was used the questionnaire of Niina Junttila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen and Marja Vauras, (Educational and Psychological Measurement, Sage Publications, 2006) which was translated twice, verified and maintained the average measurement scale of social skills for school children. The questionnaires were filled in by students before and after 12 interventions. The statistical package SPSS contributed to the analysis of quantitative data.

The research interventions were conducted from February to June 2018. Twelve (12) Drama in Education workshops were conducted (a one-hour lab per week). The activities of the laboratories included the contact and practice with the dramatic techniques, aiming our research objectives, motivating drills, ensuring the confidence among members, coordinating the verbal and physical expression, improvisations and role-playing games.

Following the analysis of qualitative and quantitative data that were collected, the positive function of Drama in Education with the cultivation of social skills in Elementary School children was confirmed. Further investigation of the employment of the Dramatic Arts in education is recommended to corresponding population.

## **Εισαγωγή**

Η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνά την θετική επίδραση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε ότι έχει σχέση με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας Δημοτικού. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να δείξει πώς το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για να συμβάλλει στην προσπάθεια για την πρόληψη και καταπολέμηση του εκφοβισμού, του θυμού, του εγωισμού μεταξύ των παιδιών Δημοτικού.

Όπως διαπίστωσα και κατά την διεκπεραίωση των θεατροπαιδαγωγικών μου προγραμμάτων, η Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία, πέρα από το αισθητικά ωραίο, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας και την ενασχόληση της με την τέχνη, δίνει έμφαση στη βιωματική και συνεργατική διδασκαλία (Φύκαρης, 2010). Εδώ, λοιπόν, έρχεται και συναντά το Εκπαιδευτικό Δράμα, μια από τις βασικότερες, παιγνιώδους μορφής, μάθηση που, επίσης, στοχεύει στις ανάγκες του μαθητή και στην ουσιαστική επαφή των μελών που συμμετέχουν στην κάθε διαδικασία (Baldwin, 2009). Πρεσβεύοντας τις αξίες της αλληλοκατανόησης και του αλληλοσεβασμού, η Δραματική Τέχνη δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να μάθει για τον κόσμο. Συνδέεται άμεσα με τα θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού όπως το δικαίωμα να έχει τη δική του, αυτόνομη ταυτότητα, να έχει ίσες ευκαιρίες για πολιτισμό και τέχνη, για συνεργασία, κοινωνική επαγρύπνηση και ελεύθερη κριτική βούληση (Σέξτου, 2007).

Το σχολείο, ως μια μικρή κοινωνία, με τη σειρά του γνωρίζει στον μαθητή αντιλήψεις και παραδοχές που σχετίζονται με τη συναναστροφή των ατόμων στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας. Η διαδικασία αυτή δεν είναι παρά η κοινωνική μάθηση, όλα αυτά, δηλαδή, που συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον και ο τρόπος που διαχειρίζονται από το σχολικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 1997). Η κοινωνική μάθηση αποτελεί ευρύτερη έννοια της ακαδημαϊκής, η οποία αφορά τη διδακτέα ύλη του αυστηρού αναλυτικού προγράμματος και αποσκοπεί στη γνωστική, μόνο, ανάπτυξη του μαθητή.

Με την πάροδο του χρόνου, ανέρχεται, όμως, στην εκπαίδευση το Δράμα, το οποίο διδάσκεται είτε ως βοηθητικό μέσο κατανόησης άλλων γνωστικών αντικειμένων είτε ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο. Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποσκοπεί σε μια διαδραστική, συνεργατική ενεργή μάθηση που καλλιεργεί την

κριτική σκέψη και βελτιώνει το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Όπως έγινε φανερό, το Δράμα ταυτίζεται σε πολλά σημεία, όσον αφορά τους στόχους, με την κοινωνική μάθηση. Μέσω του φανταστικού κόσμου του δράματος, οι μαθητές διαπραγματεύονται κοινωνικά θέματα, έχουν διλήμματα για στάσεις ζωής, προβληματίζονται και αποφασίζουν. Με την ασφάλεια που τους παρέχει το φανταστικό, αυτό περιβάλλον, τα παιδιά αποκτούν αντίληψη και κρίση για τα φανταστικά αυτά θέματα (Κοντογιάννη, 2012), τα οποία δεν είναι άλλα από βιώματα και εμπειρίες της πραγματικής τους καθημερινότητας (Heinig, 1988).

Το Δράμα, λοιπόν, αποτελεί ένα είδος κοινωνικής μάθησης, (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007) που αποσκοπεί, εκτός των άλλων, στην καλλιέργεια της εκφραστικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Σέργη, 1991).

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί μια έρευνα δράσης που εφαρμόστηκε σε 23 παιδιά Δ' Δημοτικού, του 4<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου. Η συγκεκριμένη ομάδα ατόμων λειτούργησε ως η πειραματική ομάδα που συμμετείχε σε 12 παρεμβάσεις Εκπαιδευτικού Δράματος, διάρκειας τριών περίπου μηνών. Συγχρόνως, με την ομάδα παρέμβασης συγκροτήθηκε και μία άλλη ομάδα με παρόμοια χαρακτηριστικά (N=24), η ομάδα ελέγχου. Προκειμένου να διεκπεραιωθεί η έρευνα, και με σκοπό να δοθεί μια απάντηση στο βασικό ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το βαθμό επίδρασης του Εκπαιδευτικού Δράματος στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, συλλέχθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα.

Η εργασία διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά στοχεύει να μεταφέρει στον αναγνώστη μια σαφή παρουσίαση, σε πρώτο επίπεδο για την έννοια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και σε δεύτερο επίπεδο για την έννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και για το πώς αυτές καλλιεργούνται στην παιδική ηλικία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να δράσει η Δραματική Τέχνη στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Το Εκπαιδευτικό Δράμα λειτουργεί, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, στην έρευνα που λαμβάνει χώρα στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο της πόλης του Ναυπλίου, προκειμένου να ερμηνευθεί αν αυτή επηρεάζει την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε (επιλογή του θέματος, ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η δειγματοληψία, η ερευνητική στρατηγική που πραγματοποιήθηκε, τα μέσα συλλογής δεδομένων, οι μέθοδοι ανάλυσης των ευρημάτων, η ερευνητική διαδικασία-σχεδιασμός της έρευνας καθώς και η περιγραφή της παρέμβασης) ήταν μεικτή συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά μέσα συλλογής

δεδομένων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπεραίνουμε πως υπάρχει κάποιο θετικό πρόσημο όσον αφορά την επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην κοινωνικότητα, την ενσυναίσθηση, την πρόθεση για συνεργασία και ομαδικότητα και τη γενικότερη βελτίωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών, δηλαδή τους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τέλος, αναλύονται οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για ενδεχόμενες έρευνες στο μέλλον με γνώμονα τα αποτελέσματα της παρούσας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>Ο</sup>: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

### 1.1. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1.1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Καθώς το παιχνίδι θεωρείται «σαν να» (as if), αποτελεί χαρακτηριστικό ιδιαίτερης σημασίας όσον αφορά τη μάθηση. Το σκεπτικό του «σαν να» ταυτίζεται θα λέγαμε χρονικά με τον homo sapiens. Εντοπίζουμε βότσαλα που θυμίζουν πρόσωπα από το 3000 π.Χ., ενώ η ώχρα με το βαθύ της κόκκινο ήταν κοινή στις επιτάφιες τελετές σαν να ήταν αίμα πριν από 2.500.000 χρόνια. Παλαιολιθικά γλυπτά και οστά σε σπηλιές, υποδεικνύουν πως κάποιοι κάποτε αναπαρίσταναν τις εποχές. Οι αρχαίοι κάτοικοι της υπαίθρου λάμβαναν μέρος σε διάφορες τελετές που σχετιζόνταν με τη μετάβαση των εποχών.

Επίσης, η Ιλιάδα εκλαμβάνεται ως ένα πολεμικό παιχνίδι μεταξύ θεϊκών προσώπων, πύονια των οποίων ήταν ο λαός των Ελλήνων και των Τρώων. Το παιχνίδι των θεών ήταν τόσο συνειδητό όσο το παιδί και ο προορισμός ήταν ένα θέμα ευκαιρίας. Ο Ησίοδος αναλύει τα υπονοούμενα του Ομήρου, στηρίζοντας πως οι θνητοί φέρονταν σαν να ήταν θεοί. Επιπλέον, ο Ηράκλειτος παραλληλίζει τη ζωή με ένα παιδί που αλλάζει τα κομμάτια σε ένα παιχνίδι. Ο Σωκράτης καθ' όλον του το βίο υποδύθηκε κάποιον άνθρωπο που δεν γνώριζε τίποτα. Ο Ξενοφώντας, ο οποίος αμφισβήτησε την ύπαρξη των θεών, δήλωσε πως οι άνθρωποι έχουν την υποχρέωση να συμπεριφέρονται σαν να πιστεύουν σε αυτούς τους ίδιους. Ο ιδεαλιστής Πλάτωνας είπε ότι η πραγματικότητα που ζούμε αποτελεί μια μίμηση της αλήθειας. Συνοπτικά, *μόνο «με δραματική φαντασία αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα»* (Courtney, 1968: 33). Ο Αριστοτέλης, πριν από περίπου 2.500 χρόνια στην τραγωδία μας γνωστοποίησε τη θεωρία της κάθαρσης, κατά την οποία το κοινό φορτίζεται συνθηματικά και επηρεάζεται να δράσει μέσω της ενσυναίσθησης για ηρωική τραγωδία (Cohen, 1981).

Ως Τέχνη του Δράματος, όμως, παρ' όλα αυτά ξεκίνησε να αποκτά υπόσταση στην Αγγλία, κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς εντάχθηκε στα πλαίσια της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Ως Προοδευτική Εκπαίδευση ορίζεται ένα κίνημα εκσυγχρόνισης του συστήματος της εκπαιδευτικής αγωγής, που αποθαρρύνει τις δασκαλοκεντρικές, αυταρχικές και άγονες διδακτικές μεθόδους δίνοντας έμφαση στον ίδιο το μαθητή και

την εναλλακτική βιοματική μάθηση (Φύκαρης, 2010). Κατά τη δεκαετία του '50, λοιπόν, το Δράμα κάνει το ντεμπούτο του ως παιχνίδι πηγαίας έκφρασης του εγώ (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Τη δεκαετία του '50 ο Peter Slade, πρεσβεύοντας τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, εμπνεύστηκε το «Παιδικό Θέατρο» έχοντας ως σκοπό να προσδώσει στο σχολικό θέατρο μία καθαρά παιδαγωγική χροιά. Στη θεωρία του βαρύνουσα σημασία έδωσε στο πρόσωπο και την εμπειρία μέσα από τον συντονισμό και τη συγκέντρωση, στις λειτουργίες των αισθήσεων, στη δημιουργικότητα, τον λόγο, τον διάλογο και το συναίσθημα. Επιπλέον, ενίσχυσε τη χρήση των αντικειμένων κατά τη δραματική διαδικασία (Nicholson, 2012). Στη συνέχεια, ο μαθητής του, Brian Way τονίζει πως το Δράμα αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου.

Κατά τη δεκαετία 1960- 1970, βασικό ρόλο διαδραμάτισε η συμβολή του Στανισλάφσκι με ένα νέο τρόπο ενεργοποίησης των αισθήσεων, όπου επέδρασε καθοριστικά στη διδακτική του Δράματος. Βέβαια από τη δεκαετία του '70 και ύστερα, ιδιαίτερο γνώρισμα του Δράματος δεν αποτελεί η αβίαστη δράση, αλλά εστιάζει στην κοινωνική φύση του ατόμου, με πρώτο στόχο τη μάθηση και την αληθινή αναγνώριση και τον ειλικρινή σεβασμό στο ρόλο του δασκάλου (Evans, 1984). Από τις αρχές του 20ού αιώνα, που ο όρος Εκπαιδευτικό Δράμα εμφανίστηκαν στη Βρετανία, οι τεχνικές του συνδέθηκαν στενά με το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών, τα παιχνίδια ρόλων και το εκπαιδευτικό δράμα. Από τότε φάνηκε πως πρόκειται για ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών (Neelands, 1984). Λάμβαναν μέρος σε διάφορες τελετές που σχετίζονταν με τη μετάβαση των εποχών.

Φτάνοντας στο σήμερα, σε μια εποχή όπου οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες ανασυσταίνουν την Ευρώπη αλλά και ολόκληρο τον κόσμο, υπάρχει ανάγκη για μια ρηξικέλευθη εκπαιδευτική στρατηγική. Κινούμενοι σε αυτό το πλάνο θεωρούμε πως το Δράμα είναι μια ζωτικής σημασίας οπτική που μπορεί να αλληλεπιδράσει με τη γενναιόδωρη, ευρωπαϊκή, πολιτιστική κληρονομιά μας. Η Τέχνη του Δράματος οξύνει το μυαλό, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι ορίζοντες αλλά και οι προσδοκίες για τη ζωή, χτίζοντας εικόνες (Kondoyianni, Lenakakis, & Tsotsos, 2013: 24-44).

### 1.1.2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Δραματική Τέχνη έγκειται στην αφήγηση και την αυθόρμητη αναπαράσταση που ομαλά αποκτά συμβολικό χαρακτήρα. Όταν κάτι όμως επαναληφθεί, παύει να είναι αυθόρμητο και κάθε ενέργεια εκτελείται συνειδητά (Άλκηστις, 1998). Αποτελεί μια αυτοσχέδια τεχνική που έχει ως υπόβαθρο ρεαλιστικά βιώματα (Heinig, 1988). Η απομνημόνευση δεν τη χαρακτηρίζει και καμιά φορά δεν θα είναι ακριβώς η ίδια με την προηγούμενή της. Στηρίζεται στην ελευθερία έκφρασης, δεν απαιτεί υποκριτικό ταλέντο και αποσκοπεί στην αναζήτηση διάφορων ρόλων. Ένα δραματικό σκηνικό μπορεί να αναπτυχθεί οπουδήποτε, δίχως να πληροί αισθητικές προϋποθέσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Οι συμμετέχοντες υποκινούνται από έναν καθοδηγητή και όχι από έναν αρχηγό. Δε χρειάζονται *«διακοσμήσεις, κοστούμια ή ειδικός εξοπλισμός, μόνο χρόνος, χώρος και ενθουσιασμός»* (Arieli, 2007: 24).

Ο San (2002) ορίζει το δημιουργικό δράμα ως μια ομαδική δραστηριότητα διερμηνείας των ατόμων, τη θέσπιση μιας ζωής, ενός γεγονότος, μιας ιδέας, και μερικές φορές μιας αφηρημένης έννοιας ή συμπεριφοράς σε μια διαδικασία που αναθεωρεί παρατηρήσεις, εμπειρίες, συναισθήματα και ζει μέσω της αναδιάταξης των πρώην γνωστικών μοντέλων, χρησιμοποιώντας δραματικές τεχνικές, όπως ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων .

Απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεκινήσουμε να αναλύουμε τα ιδιαίτερα στοιχεία της Δραματικής Τέχνης, είναι να θεωρήσουμε ως δεδομένο το γεγονός πως πέρα από τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από το θέατρο, αξιοποιεί πολλά στοιχεία από αυτό, και αντίστροφα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο Sağlamöz (2006) ορίζει το δράμα ως την "αναπαραγωγή" μιας κατάστασης ζωής από έναν ή περισσότερους ανθρώπους στο πλαίσιο μιας θεατρικής διαδικασίας. Ο Sözer (2006) υποστηρίζει ότι η δραματική εκπαίδευση και η θεατρική εκπαίδευση είναι διαφορετικές έννοιες. Υπογραμμίζει ότι το δράμα της εκπαίδευσης είναι μια μέθοδος για τη διδασκαλία της γλώσσας, των μαθηματικών, της γεωγραφίας, της τέχνης, της μουσικής κλπ. κάθε ένα από τα οποία είναι ένα πεδίο και αποτελείται από διαφορετικά περιεχόμενα.

Από την άλλη πλευρά, αναφέρεται ότι η θεατρική εκπαίδευση δίνεται ως μάθημα δράματος και έχει ως στόχο να γνωρίσει το άτομο τον εαυτό του, να το βοηθήσει στην απόκτηση πολυδιάστατης προοπτικής, να προωθήσει την προσωπική



του εξέλιξη και να του αποκαλύψει την καλλιτεχνική του δημιουργικότητα. Κατηγοριοποιώντας το δράμα με τη μορφή εκπαιδευτικού και μη εκπαιδευτικού δράματος τονίζεται ότι το δράμα στην εκπαίδευση έχει εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι στόχοι διδάσκονται με μεθόδους δράματος. Εκτός από την κατοχή ενός εκπαιδευτικού χαρακτήρα, το δράμα έχει επίσης την επίδραση της «κάθαρσης», που είναι να καθαρήσει μερικά αρνητικά συναισθήματα που καταβάλλουν το άτομο (Genç, 2005). Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τις έννοιες Δραματική Τέχνη και Θεατρικό Παιχνίδι. Δεν είναι όλα Δράμα.

Το Δράμα έχει συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία αποτελείται από το προκείμενο, την ευαισθητοποίηση, τη δραματοποίηση και, τέλος, την αξιολόγηση. Αν δεν ακολουθηθούν οι συγκεκριμένες φάσεις, δεν νοείται Δράμα. Οποιαδήποτε θεατρική τεχνική που λειτουργεί αυτόνομα, παρεκκλίνει από το Δράμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Η Heathcote παρουσιάζει μια μέθοδο, η οποία αποτελείται από πέντε ερωτήματα, προκειμένου οι μαθητές να εμπεδώσουν και να έχουν τη δυνατότητα να εξηγήσουν το νόημα οποιασδήποτε δραματικής πράξης. Αρχικά διατυπώνεται η πράξη (τι κάνω;), στη συνέχεια ορίζεται το κίνητρο της πράξης (γιατί το κάνω;) και αμέσως μετά η προσδοκία (τι περιμένω πως θα πετύχω;). Το τέταρτο ερώτημα αφορά το πρότυπο- μοντέλο μιας συμπεριφοράς (από πού την έμαθα;) και τέλος δίνεται έμφαση στις στάσεις και τις αξίες απέναντι στη ζωή (τι άνθρωπος είμαι με αυτές τις στάσεις;) (Heathcote, & Bolton, 1995). Πολλές ήταν οι φορές που η Heathcote διέκοπτε τη διαδικασία του αυτοσχεδιασμού για να πραγματοποιηθεί αναστοχασμός από τους συμμετέχοντες. Πίστευε πως μέσω της *«βίωσης και του αναστοχασμού»* τα παιδιά αποκτούν *«βαθύτερη γνώση»*, διαμορφώνουν *«καινούργια αντίληψη»*, και *«συνειδητοποίηση»* σε ενδεχόμενα ζητήματα που θα προκύψουν στη ζωή τους (Johnson, & O' Neill, 1984: 48).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μια *«μορφή θεατρικής τέχνης παιδαγωγικής φύσης»* (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 9), μια δυναμική διαδικασία που συνδυάζει τη συναισθηματική δέσμευση με τη γνωστική επεξεργασία, καθώς και τις ατομικές αλλά και συλλογικές εμπειρίες διαβίωσης με τον προβληματισμό. Το Δράμα εστιάζει *«στη διαδικασία, σε μια κοινωνική δραστηριότητα που βασίζεται σε πολλές φωνές, προοπτικές, και την ανάληψη ρόλων»* η οποία *«επικεντρώνεται σε καθήκοντα και όχι σε ατομικά συμφέροντα και επιτρέπει στους συμμετέχοντες να βλέπουν με νέα μάτια»*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Council of Chief State School Officers, 2010.

Επιπλέον, βασίζεται στις δεξιότητες του εμπυχωτή και δεν απαιτεί ούτε εξωτερικό ακροατήριο ούτε πλήρη εξοπλισμό θεάτρου αφού τα κοστούμια και τα στηρίγματα δεν είναι αναγκαία (Jackson, 1993· Flynn, 1997). Η πραγματική διαδικασία περιλαμβάνει μια «σα να» πραγματικότητα, όπου οι συμμετέχοντες έχουν την επίγνωση πως ανήκουν ταυτόχρονα σε δύο κόσμους – τον πραγματικό και τον φανταστικό - ένα είδος συνειδητοποίησης που ονομάζεται «metaxis» από τον Augusto Boal (Kana, & Aitken, 2007: 701), που απορρέει από την έννοια του «μέθεξις» του αρχαίου φιλοσόφου Πλάτωνα. Η ανάληψη ρόλων και όχι η προβολή ρόλων διαφοροποιεί το Εκπαιδευτικό Δράμα από τις συνηθισμένες αυτοσχεδιαστικές δραστηριότητες. Οι συμμετέχοντες ζουν την εμπειρία ως οι ίδιοι «χωρίς να προσπαθούν να φανταστούν τι θα έλεγε ή θα έκανε κάποιος άλλος» (Pearce και Jackson, 2006: 222), διατηρώντας παράλληλα μια ασφαλή απόσταση από τα ζητήματα που διακυβεύονται και μια συνήθως ισχυρή συναισθηματική δέσμευση που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Τα παιδιά μέσω της διδακτικής μεθόδου του δράματος καλλιεργούν τις νοητικές και φυσικές τους δεξιότητες (Τσιάρας, 2014), βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αυτοσυγκέντρωσης και της παρατηρητικότητάς τους (Γραμματάς, 1999). Το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί πλέον αναγνωρισμένη τεχνική διδασκαλίας, ένα εργαλείο που έχει πλέον ενταχθεί ως βοηθητικό αλλά και ως ανεξάρτητο μέσο στο πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Γι' αυτό το λόγο χαρακτηρίζεται περισσότερο ως παιδαγωγική διαδραστική μέθοδος, παρά ως τέχνη (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010).

### 1.1.3. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δεν μπορεί να ειπωθεί ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας παραμένουν οι ίδιες στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο οι πληροφορίες αυξάνονται συνεχώς καθώς είναι δυνατόν να πούμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα του σήμερα έχει χαρακτηριστικά εποικοδομητικής άποψης. Η δεξιότητα του δασκάλου να είναι ένας οδηγός η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, το γεγονός ότι η διαδικασία είναι πιο σημαντική από το αποτέλεσμα, το ότι οι πληροφορίες σχηματίζονται από τα άτομα αποτελεσματικά και το ότι η μάθηση δεν είναι ανεξάρτητη από την κοινωνία, αλληλεπικαλύπτονται με την κατανόηση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση (Karadağ, & Caliskan, 2008).

Με το πέρασμα των χρόνων διάφορες χώρες όπως η Αυστραλία, η Γερμανία, ο Καναδάς και η Αμερική πρόσθεσαν για πρώτη φορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους τη Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση (Drama in Education), αποσκοπώντας στη γνωστική, συναισθηματική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Τσιάρας, 2003). Στην Ελλάδα αρκετοί ειδήμονες διαπιστώνουν ότι μέσα από την εφαρμογή δραματικών μεθόδων στη διδασκαλία των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος προκύπτει η ευκαιρία αισθητικής διαμόρφωσης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, η συμβολή στην αποσαφήνιση δυσνόητων εννοιών, η επεξεργασία και εμπέδωση της γνώσης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Κουρετζής, 1997), καθώς και η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση ποικίλων θεμάτων (Γκόβας, 2001).

Ο Üstündağ (2006) υποστηρίζει πως το δράμα είναι μία δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας που καλλιεργεί τις γνωστικές, συναισθηματικές και κιναισθητικές μας δεξιότητες. Αποτελεί ένα πεδίο τέχνης στην εκπαίδευση που παράγει ολοκληρωμένη κατανόηση της αισθητικής, ιδιαίτερα για τη συναισθηματική εκπαίδευση, καθώς και μια πειθαρχία που παρέχει την περιγραφή, την εξήγηση και τον έλεγχο μιας εμπειρίας. Πρωταρχική σημασία αποτελεί, σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, να αναγνωρίζεται η διάπλαση του συναισθηματισμού, του σώματος, του ψυχικού κόσμου και όχι μόνο των νοητικών λειτουργιών. Το ποίημα αποτελεί ένα αξιοποιήσιμο μέσο για τους μαθητές προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να οργανώσουν και να εξηγήσουν την προσωπική τους εμπειρία. Για να εμπενώσουν όλα τα μέρη ενός ποιήματος είναι απαραίτητο να επικοινωνήσουν δίχως φωνή (με τη γλώσσα του σώματος) αλλά και λεκτικά, για να κατανοήσουν το ρυθμό, τον τονισμό, και τους ιδιωτισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, αποκτούν τη δυνατότητα να επαληθεύσουν τις γνώσεις τους. Διδάσκοντας ποίηση μέσα από το δραματικό παιχνίδι ο δάσκαλος-εμπυχωτής κλονίζει, θα λέγαμε, το ενδιαφέρον των μαθητών για την ποίηση και ενεργοποιεί τις συναισθηματικές ευαισθησίες τους (Tsiaras, 2016).

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση που λαμβάνεται στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο, όταν η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι στην πιο ραγδαία φάση της, επηρεάζει σημαντικά την εκμάθηση αυτή που θα πραγματοποιηθεί στο μέλλον. Κερδίζοντας το αναμενόμενο, να επωφεληθούν, δηλαδή, τα παιδιά από τη σχολική εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί, ως εκπρόσωποι υλοποίησης ποικίλων εκπαιδευτικών στόχων, καλούνται να παράσχουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που μεγιστοποιεί την

ανάπτυξη ψυχοκινητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών κινήτρων (Aktaş-Arnas, Cömertpay, & Sofu, 2007).

Μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους εκπαίδευσης που υποστηρίζουν την σφαιρική εξέλιξη των παιδιών, τη βελτίωση της δημιουργικότητάς τους, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες τους, να μάθουν από την ψυχαγωγία και να εκφράζονται, χρησιμοποιεί το Δράμα στη διαδικασία της εκμάθησης (Aykaç, & Ulubey, 2008). Οι αναπαραστάσεις αποτελούν το σημαντικότερο μέρος της γνώσης. Τα Δραματικά Παιχνίδια, τα οποία αποτελούν την πηγή του δράματος, είναι ένα από τα πιο σημαντικά είδη παιχνιδιών που χρησιμοποιεί το παιδί για να προσδώσει νόημα στο γνωστικό του περιβάλλον (Chalmers, 2007· Olsen, & Sumsi, 2000· O'Toole, Stinson, & Moore, 2009).

Η μέθοδος του δράματος στην εκπαίδευση μεταξύ μαθημάτων Δημοτικού σχολείου μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια μέθοδος που έχει εφαρμοστέες ιδιότητες για όλα τα είδη μαθημάτων. Ο Önder (1999) επισημαίνει ότι η μέθοδος του δράματος στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται σε πολλούς τομείς: από την εκπαίδευση των μαθηματικών έως την κοινωνική εκπαίδευση και από την εκμάθηση γλωσσών έως την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Υπάρχουν πολλές μελέτες στη χώρα μας και στο εξωτερικό που έχουν βρει δραματικές πρακτικές στην εκπαίδευση να είναι αποτελεσματικές σε πολλούς και διαφορετικούς τομείς όπως η επιστήμη των μαθηματικών, η επιστήμη της ζωής και η διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, το επίπεδο μνήμης (μονιμότητα), η στάση απέναντι στο μάθημα (προοπτική) αυξάνεται θετικά στα μαθήματα που διδάσκονται με τη μέθοδο του δράματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Erdem Zengin, 2014).

Ο Janssens χαρακτηρίζει τη Δραματική Τέχνη ως «*Παιδαγωγική του Παιχνιδίου, μια Τέχνη ζωής*» (Janssens, 2014: 124). Αυτό οφείλεται σε ένα από τα, πρωταρχικής σημασίας, χαρακτηριστικά του, που είναι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Γραμματάς, 1999). Η βιωματική μάθηση αποτελεί βασικό, επίσης, στοιχείο και της Βιωματικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας (Φύκαρης, 2010). Η σύνδεση λοιπόν είναι ολοφάνερη καθώς χαρακτηριστικό γνώρισμα του δράματος αποτελεί η δράση (Γραμματάς, 1999). Η δράση, με λόγο και κίνηση, βοηθά το μαθητή να εισέλθει σε μια φανταστική κατάσταση με ρόλο. Ο Önder (2007) ορίζει το δράμα στην εκπαίδευση ως αντιπροσωπευτικό μιμητικής έκφρασης μιας ενέργειας, ενός γεγονότος, ενός συναισθήματος, μιας έννοιας ή μιας ιστορίας ή ακόμα και ποίησης,

κινουμένων και άψυχων όντων από λεκτικές και μη λεκτικές αυθόρμητες συμπεριφορές.

Με βάση αυτόν τον ορισμό, είναι δυνατόν να πούμε πως το δημιουργικό δράμα αντιπροσωπεύει μια διαδραστική ομαδική διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να εκφραστούν με πράξεις βελτιώνοντας αποτελεσματικά το γνωστικό και το κιναισθητικό τους επίπεδο. Μέσω του δράματος, τα παιδιά διαρθρώνουν τη γνώση και την εμπειρία τους με την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους φίλους τους (O'Neill, & Lambert, 1987). Μαθαίνουν από την εμπειρία και την ανακάλυψη μέσω διαδικασιών όπως η λήψη αποφάσεων, εξετάζοντας τις εναλλακτικές λύσεις και αντιμετωπίζοντας προβλήματα (Tate, 2005). Για το λόγο αυτό, το δράμα θα πρέπει να συμπεριληφθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα όσο το δυνατόν περισσότερο (Chalmers, 2007). Καθώς η πορεία του δράματος βελτιώνει τα άτομα σωματικά, πνευματικά και κοινωνικά, ταυτόχρονα ασκεί θετική επίδραση στον τρόπο μάθησης, στο βαθμό αυτοπεποίθησης, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στην κριτική σκέψη των παιδιών (Baldwin, 2008). Μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του δράματος έχουν δείξει ότι το δημιουργικό δράμα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη, στη μαθηματική σκέψη, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις δεξιότητες σκέψης.

Ως μέθοδος διδασκαλίας, η μέθοδος του δράματος στην εκπαίδευση είναι επίσης αποτελεσματική στην προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των μαθητών στην πρωτοβάθμια σχολική ηλικία, καθώς οι διαταραχές συγκέντρωσης που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορούν να μετριαστούν με ένα διασκεδαστικό δράμα (Freeman, 2003).

Το παιδί στο πλαίσιο της συμβολικής δραστηριότητας του δράματος αποκτά έναν ρόλο, μέσα από τον οποίο εισέρχεται παράλληλα σε ένα φανταστικό δραματικό περιβάλλον που επηρεάζεται από κανόνες και αξίες που αφορούν την φυσική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματική ζωή (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Το γεγονός αυτό αποτελεί προνόμιο καθώς παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να απελευθερώσει απωθημένα και αναστολές, να δραπετεύσει σε επικίνδυνες ορμές, τις οποίες στην καθημερινότητά του έχει φόβους και ενδοιασμούς να αντιμετωπίσει (Κοντογιάννη, 2012). Να διευκρινιστεί το γεγονός πως η συγκεκριμένη μετάβαση στο νοητικό κόσμο γίνεται εκούσια από το ίδιο το παιδί, το οποίο έχει εξασφαλίσει στη σκέψη του πως ο πραγματικός κόσμος δεν παύει να υπάρχει (Τσιάρας, 2014). Ο Brian Wilks επισημάνει πως η Δραματική Τέχνη αποτελεί για το παιδί μια «πρόβα- δοκιμή

της ζωής» (Κοντογιάννη, 2012: 54). Στην ουσία, δηλαδή, πρόκειται για μια δυνατότητα εξερεύνησης και διαχείρισης των εγκλωβισμένων συναισθημάτων μας με ασφάλεια. Αποτελεί μια όψη αβίαστων, πηγαίων αυτοσχεδιασμών με ή δίχως αιτία, στηριγμένο στα βιώματα και το θυμικό των συμμετεχόντων.<sup>2</sup> Μόνο όταν το ίδιο το παιδί αντιληφθεί και αξιοποιήσει την ασφάλεια που του προσφέρει ο νοητικός κόσμος της Δραματικής Τέχνης θα μπορέσει να προσεγγίσει και έτσι να κατακτήσει οποιοδήποτε ευεργέτημά της (Κοντογιάννη, 2012).

#### 1.1.4. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Ο όρος «δραματικό παιχνίδι» χρησιμοποιείται για να περιγράψει όλα τα είδη αναπαραστατικών παιχνιδιών, όπως το συμβολικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, το φανταστικό παιχνίδι και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι (Mellou, 1995· Miller, 2001· Torgerson, 2001). Τα κοινά σημεία του δραματικού παιχνιδιού με το θέατρο είναι τα σαφή όρια του χωροχρόνου και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Faure, & Lascar, 1994· Koster, 2011). Το συμβολικό παιχνίδι εξελίσσεται σε δραματικό κι οι συμμετέχοντες αποκτούν την απαραίτητη ελευθερία, ώστε να δημιουργήσουν προσωπικούς τρόπους αναζήτησης (Machado, 2010· Saracho, & Spodek, 1998· Wilson, 2008).

Τα στοιχεία που απαρτίζουν το δραματικό παιχνίδι είναι η μίμηση, η προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων, η ανάληψη ρόλων, η διαπροσωπική αλληλεπίδραση και η λεκτική επικοινωνία (McCullough, 2000). Στο δραματικό παιχνίδι περιλαμβάνονται δραστηριότητες όπως αναπαραστάσεις πραγματικών καταστάσεων, λεκτική αλληλεπίδραση, χρήση των ήδη υπαρχόντων γνώσεων των συμμετεχόντων για την επίτευξη απεικονίσεων της πραγματικότητας στα πλαίσια του παιχνιδιού (Bolton, 1998· Charlesworth, 2011· Johnson, 1998).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς σχετίζεται άμεσα με το παιχνίδι, πέρα από τους εκπαιδευτικούς της στόχους παρέχει στα παιδιά και πλήρη ευφορία. Για το λόγο αυτό, μπορεί να επιδράσει θετικά στις λειτουργίες του νου, ανοίγοντας ορίζοντες για μια δημιουργική βιωματική μάθηση και θέτοντας εκείνες τις βάσεις που βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί τον τρόπο σύνδεσης των διαφορετικών γνώσεων καθώς και την γενίκευση αυτών (Erickson, 1988). Το παιχνίδι αποτελεί μια πρωταρχική δραστηριότητα στην παιδική ηλικία. Θεωρούνταν, ανέκαθεν, ο βασικός

---

<sup>2</sup> Περιοδικό ΘΕΑΤΡΟμάθεια, 2003

παράγοντας προώθησης της μάθησης και της ανάπτυξης. Το παιχνίδι επιτρέπει, επίσης, την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και των γύρω τους (Saracho, & Spodek, 1998). Κατά την ενασχόλησή τους με το παιχνίδι (μερικές φορές ονομάζεται επίσης παιχνίδι ρόλων, συμβολικό παιχνίδι ή δραματικό παιχνίδι) τα παιδιά καλούνται να σπάσουν τα όρια μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας (Bretherton, 1989· Whittington, & Floyd 2009). Αποτελεί μια εύχαρη, ψυχαγωγική, αβίαστη και απρόσκοπτη δραστηριότητα, μια αδέσμευτη δηλαδή προσωπική έκφραση και δράση στο πλαίσιο όμως της ομαδικότητας, της ύπαρξης και υπακοής σε ορισμένους κανόνες (Γραμματάς, 1999).

Όπως κάθε άλλο παιχνίδι, διαθέτει παιδαγωγικό χαρακτήρα και αποτελεί μέσο στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής αγωγής (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2011). Γενικότερα το παιχνίδι παρουσιάζεται ως το πιο σχετικό στοιχείο που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη, επειδή εμφανίζεται σε ηλικία που σχηματίζεται η συμβολική σκέψη των παιδιών (Lillard, 2011). Ιδανικό χαρακτηριστικό αποτελεί ο αφηρημένος μετασχηματισμός, κατά τον οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν αφηρημένες αναπαραστάσεις για να συμβολίσουν κάτι στο μυαλό τους. Για παράδειγμα, το άλμα πάνω από ένα φανταστικό ποτάμι, που ούτε υπάρχει ούτε αντιπροσωπεύεται από συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι μια πράξη αφηρημένου παιχνιδιού. Η αφηρημένη προσποίηση στο παιχνίδι μπορεί να έχει γνωστικά πλεονεκτήματα γιατί στο αφηρημένο παιχνίδι τα παιδιά σκέφτονται συμβολικά κάτι που αποτελεί προηγμένη μορφή σκέψης (Matthews, 1977· Piaget, 1962).

Επιπλέον, προηγούμενες μελέτες υποδεικνύουν ότι η προσποίηση κατά το παιχνίδι σχετίζεται (Mundy et al, 1987), και με τη συναισθηματική ανάπτυξη (Hoffmann, & Russ, 2012· Lindsey, & Colwell, 2013). Οι μελέτες στην ψυχολογία υποστηρίζουν, επίσης, ένα θετικό χαρακτηριστικό στις σχέσεις μεταξύ του παιχνιδιού, της δημιουργικότητας και της αντιπαράθεσης (Pearson et al, 2008). Σύμφωνα με την McCaslin (2006 :7), τα δραματικά παιχνίδια είναι *«δωρεάν παιχνίδια που ανακαλύπτουν τα παιδιά στους δικούς τους κόσμους, που μιμούνται και παράγουν τις ενέργειες και τα χαρακτηριστικά χαρακτήρων γύρω τους»* βελτιώνοντας, με αυτόν τον τρόπο, τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Τα δραματικά παιχνίδια, όπως ξανά αναφέραμε, βασίζονται στη μίμηση. Ως παιδιά κάνουν σωματικές και διανοητικές συνδέσεις μεταξύ της φανταστικής και της πραγματικής τους ζωής. Με αυτό τον τρόπο βελτιώνουν τις μιμητικές τους δεξιότητες και τις μετατρέπουν σε παιχνίδι. Τα παιχνίδια που υποστηρίζονται με καλά

επιλεγμένα ερεθίσματα σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την αποτελεσματικότητα του δασκάλου σε αυτόν τον τομέα, μπορούν να καταστήσουν το δράμα ως μέθοδο της μάθησης (Okvuran, 2009). Στη διαδικασία της εκμάθησης-διδασκαλίας, το δημιουργικό δράμα είναι μία από τα πιο σημαντικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που βελτιώνουν τη φαντασία και την αυτοέκφραση των παιδιών ενώ αποτελεί παράλληλα και μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδο για τους εκπαιδευτικούς (Okvuran, 2009).

Ο Vygotsky διατυπώνει την άποψη πως το παιχνίδι ενταγμένο σε ένα φανταστικό επίπεδο, διέπεται από κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο Bruner υποστηρίζει πως μέσα από την αναπαράσταση, το παιχνίδι της προσποίησης, το παιδί δέχεται το ερέθισμα πιο εύκολα και το ενσωματώνει στις προϋπάρχουσες γνώσεις (Τσιάρας, 2014). Κινούμενος με το ίδιο σκεπτικό ο Vygotsky διατυπώνει χαρακτηριστικά πως *«στο παιχνίδι το παιδί μοιάζει να γίνεται ένα κεφάλι υψηλότερο»* (Vygotsky, 2000: 172). Θεωρητικό υπόβαθρο στις παραπάνω απόψεις βρίσκει η διδακτική του δράματος, καθώς μέσα από το συμβολικό παιχνίδι ζωντανεύουν τα δεδομένα και οι πληροφορίες του μαθήματος, τα παιδιά παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, γεγονός που τα βοηθά να οξύνουν λειτουργίες όπως η αντίληψη και η νόησή τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 26). Ο παραλληλισμός αυτός εντάσσει τη Δραματική Τέχνη στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής του Παιχνιδιού», ορίζοντάς την ως «Τέχνη της Ζωής» (Janssens, 2014).

## 1.2 ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

### 1.2.1 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Όλα τα συναισθήματα αποτελούν, στην πραγματικότητα, μία πρόκληση για κίνηση, για μια στιγμιαία ανταπόκριση σε οποιοδήποτε ερέθισμα. Από την ετυμολογία της λέξης «συναίσθημα» στα ελληνικά. «emotion» στα αγγλικά, «motere» στα λατινικά που σημαίνει «κινώ», αντιλαμβανόμαστε την τάση της ίδιας της λέξης για δράση (Goleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η «κόλλα» που συνδέει τους ανθρώπους μαζί. Ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές διαφορές, οι συναισθηματικές πτυχές της εγκεφαλικής λειτουργίας λειτουργούν με παρόμοιο τρόπο (LeDoux, 1996). Καθώς τα άτομα συνδέονται μεταξύ τους σε ένα βαθύτερο επίπεδο, μπορεί να βρεθεί μια



αίσθηση κατανόησης και κοινότητας. Το κοινό έδαφος μπορεί να βρεθεί όταν ερευνούμε τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, που επικεντρώνεται στην αυτό-ανάπτυξη, τις ανθρώπινες σχέσεις, την προσαρμοστικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την εποικοδομητική σκέψη (Bar-On, 2001). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ασία μπορεί να αυξήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη στους μαθητές μέσω της βιωματικής μάθησης, της σαφούς μοντελοποίησης, της άμεσης προγύμνασης και της οικοδόμησης σχέσεων (Epstein, 1998).

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη κάνει την εμφάνισή του το 1990 από τους Salovey, & Mayer ως ένας τύπος νοημοσύνης που αποτελούταν από δεξιότητες συναισθηματικής φύσης. Αυτοί εντάσσουν στον ορισμό της πέντε συγκεκριμένες διαστάσεις. Η γνώση των συναισθημάτων μας για ψυχολογική ενόραση και αυτοκατανόηση μας βοηθά να τα ελέγχουμε και να τα χειραγωγούμε αποφεύγοντας τις δυσμενείς συνέπειες. Ο αυτοέλεγχος οδηγεί, έπειτα, στην εξεύρεση συγκεκριμένων κινήτρων για τον εαυτό μας που στοχεύουν στην αυτοκυριαρχία και τη δημιουργικότητα. Η αναγνώριση, τέλος, των συναισθημάτων των άλλων συμβάλλει προκειμένου το άτομο να χειριστεί αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση, λοιπόν, για την βελτίωση και εξέλιξή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι η βελτίωση και εξέλιξη των δεξιοτήτων της (Salovey, & Mayer, 1990).

Η αυτεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση αποτελούν βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης και κατ' επέκταση σημαντικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μια ισορροπημένης κοινωνικής προσωπικότητας. Οι δύο αυτές έννοιες έχουν να κάνουν με την αναζήτηση εσωτερικών αναγκών του εαυτού, την αναγνώριση της στάσης μας απέναντι στους άλλους, καθώς και τον έλεγχο αυτής. Εδώ, έρχεται ο λόγος του Σωκράτη «γνώθι σαυτόν» ως βασικό υπόβαθρο της συναισθηματικής νοημοσύνης: να συνειδητοποιείς το θυμικό σου όταν πάει να δημιουργηθεί μέσα σου (Goleman, 1998).

Στη συνέχεια επέρχεται κοινωνική επίγνωση, ενσυναίσθηση και ορθή διαχείριση σχέσεων αφού το άτομο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και δρα αναλόγως, προκαλώντας έτσι και στον απέναντί του την επιθυμητή ανταπόκριση. Η δημιουργία μιας ισορροπημένης διαπροσωπικής επαφής εξαρτάται από το πόσο καταλαβαίνουμε τον άλλο, πώς συμπεριφερόμαστε σε αυτόν καθώς και τα κοινά βιώματα που μας ενώνουν (Baron, Banncombe, & Byrne, 2009).

Ο Goleman, από το 1995 και ύστερα φέρνει επίσημα στην επιφάνεια τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και παρουσιάζει τη «νοημοσύνη της καρδιάς». Οριοθετεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του καθώς και τα συναισθήματα του άλλου, να τα διαχειρίζεται προς όφελός του και να δημιουργεί ευκαιρίες για τον ίδιο του τον εαυτό» (Goleman, 1998).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανώτερη από τη Γνωστική Νοημοσύνη καθώς σε αυτήν περιλαμβάνονται δεξιότητες που οδηγούν στη διάπλαση μιας ορθής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει τη δεξιότητα της αυτεπίγνωσης, της δυνατότητας δηλαδή του ατόμου να αντιλαμβάνεται το θυμικό του και να μπορεί να επικοινωνεί με τη διαίσθησή του. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner για την πολλαπλότητα της νοημοσύνης, έρχεται να συμπληρώσει τον κόσμο των συναισθημάτων η έννοια της διαπροσωπικής νοημοσύνης ως η δυνατότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τον άλλον, τι αποτελεί κίνητρο γι' αυτόν και να τα χρησιμοποιεί για μια αρμονική και άξια θαυμασμού συνεργασία μαζί του (Gardner, 1993). Δρώντας έτσι, το άτομο μπορεί να επιφέρει την απαραίτητη αυτορρύθμιση στον εαυτό του όσον αφορά τις παρορμητικές του διαθέσεις και με λογική να παραμείνει ήρεμο σε οποιαδήποτε απρόοπτη συγκυρία, ενδεχομένως, προκύψει ακούγοντας πάντα προσεκτικά το συνομιλητή του. Με τον τρόπο αυτό, το άτομο αποκτά κοινωνική επίγνωση- ενσυναίσθηση με αποτέλεσμα να δημιουργεί αλλά και να διατηρεί ουσιαστικές κοινωνικές επαφές (Goleman, 2005).

### 1.2.2. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Καθημερινά μικροί και μεγάλοι έρχονται σε επαφή με πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους, όπως φίλοι, δάσκαλοι, συνεργάτες, συγγενείς ακόμη και άγνωστα άτομα. Λέμε τα μυστικά μας, συγκρουόμαστε, διασκεδάζουμε, κρίνουμε. Αγαπιόμαστε και σκοτωνόμαστε μεταξύ μας. Στο μεσοδιάστημα αυτό μπορούμε να κάνουμε τα πάντα. Αυτός είναι και ο λόγος που εξηγεί την ποικιλομορφία της, η κοινωνική συμπεριφορά και δικαιολογεί το πόσο δυσνόητη είναι.

Η κοινωνική συμπεριφορά έγκειται αρχικά στο ζήτημα της επιβίωσης, της εύρεσης πόρων. Όπως τα ζώα επιδίδονται σε ένα αγώνα για εύρεση στέγης και τροφής, έτσι και ο άνθρωπος, εκδηλώνει μια συγκεκριμένη κοινωνική συμπεριφορά βλέποντας ή βοηθώντας τον άλλον για την επίτευξη ορισμένων στόχων. Εκδηλώσεις

κοινωνικής συμπεριφοράς αποτελούν η επιθετικότητα, η συμπεριφορά δηλαδή που αποσκοπεί στη «βλάβη» του άλλου για εκπλήρωση προσωπικών επιθυμιών, η συνεργατικότητα, μια συμπεριφορά που λειτουργεί ανταποδοτικά μεταξύ των ανθρώπων (θα σου κάνω αυτό το καλό κι εσύ το άλλο), ο αλτρουισμός, η συμπεριφορά, δηλαδή, της ανιδιοτελούς προσφοράς, και η ομαδικότητα, που αποσκοπεί σε κοινούς στόχους αλλά με τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις μεταξύ των μελών της ομάδας να ελλοχεύουν (Schacter, Gilbert, & Wegner, 2012).

Κάθε κοινωνική συμπεριφορά, εξαρτάται από την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τον Mead (2001) η απόκτηση ταυτότητας αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία. Ο Erikson υποστηρίζει πως η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, προσωπική και κοινωνική, προκύπτει από ποικίλες ταυτίσεις που δέχεται κι ενσωματώνει το άτομο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τον κοινωνικό του περίγυρο. Αποτελεί ένα βασικό στάδιο της κοινωνικοποίησης και χαρακτηρίζεται από «*διάρκεια, σταθερότητα και συνέχεια*» (Κωνσταντίνου, 1997: 61).

Διευκρινίζοντας τη διαφορά τους θα λέγαμε πως η κοινωνική ταυτότητα εισάγει τον άνθρωπο σε μια κατηγορία ατόμων με κοινά στοιχεία, ενώ η προσωπική ταυτότητα το διακρίνει από κάθε άλλο άτομο οποιασδήποτε κατηγορίας (Γκότοβος, 1985). Συγκεκριμένα ως προσωπική ταυτότητα νοείται ένα συμβολικό πλαίσιο του ατόμου, το οποίο συγκροτείται από ποικίλα προσωπικά βιώματα, τα οποία αποκτήθηκαν σε μη ίδιες συγκυρίες. Παρ' όλα αυτά το άτομο τις εκλαμβάνει και τις ερμηνεύει ως ένα ενιαίο μοναδικό σύνολο εμπειριών που ανήκουν μόνο στο ίδιο (Habermas, 1970). Ο όρος προσωπική ταυτότητα ταυτίζεται με την «*αναπαράσταση του ατόμου από τον ίδιο του τον εαυτό*» (Kock, 1992: 35). Κατά τη διαμόρφωση της κοινωνικής του ταυτότητας, το άτομο οριοθετεί τον εαυτό του καθώς και οριοθετείται από τους άλλους σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής κατηγορίας στην οποία ανήκει (Κωνσταντίνου, 1997).

Μέσα από την αλληλόδραση με τον περίγυρο, το άτομο πέρα από την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, αποσκοπεί πληρότητα επικοινωνίας και πράξης. Ορθή και επαρκής αντιμετώπιση, δηλαδή, διάφορων θεμάτων που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη συναναστροφή του με το εξωτερικό περιβάλλον. Η αποτελεσματική ή μη αντιμετώπιση εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί το κάθε άτομο την κάθε κατάσταση. Η γλωσσική ικανότητα και επικοινωνία, καθώς και η λειτουργική σύνδεση λόγων και έργων αποτελούν χαρακτηριστικά της πληρότητας (Κωνσταντίνου, 1997).

Οποιοδήποτε άτομο, προκειμένου να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να αποκτήσει έτσι την ταυτότητά του, θα πρέπει να αποκτήσει αυτοαντίληψη, αυτογνωσία. Με άλλα λόγια, να αποκτήσει ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Να σχηματίσει, δηλαδή, ένα αυθεντικό πρότυπο του εαυτού του και να πορεύεται με αυτό αποτελεσματικά στη ζωή του (Gardner, 1993). Αυτό, βέβαια, δεν αποκτάται παρά με την αυτοαξιολόγηση. Κάνοντας αυτοκριτική και αποδέχοντας τον εαυτό μας, διαμορφώνουμε την προσωπική μας ταυτότητα κι έπειτα μας αποδέχεται και ο συνάνθρωπός μας, ξεκινώντας έτσι να διαμορφώνουμε την κοινωνική μας ταυτότητα. Η σωστή και συνειδητή αυτογνωσία μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της μεθόδου της ενδοσκόπησης, κατά την οποία στρεφόμαστε απευθείας μέσα σε εμάς, είτε να μάθουμε για τον εαυτό μας μέσω του άλλου, δηλαδή του παρατηρητή της δικής μας συμπεριφοράς (Baron, Banske, & Byrne, 2009).

Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως η αυτοαξιολόγηση και αυτοεκτίμηση δεν είναι αρκετή καθώς η κρίση του άλλου είναι αυτή που χαρακτηρίζει ως επιτρεπτή ή μη οποιαδήποτε συμπεριφορά μας. Το γεγονός αυτό προβάλλει την ανάγκη ενσωμάτωσης ορθών κανόνων και αξιών για την ομαλή συμβίωση, αλληλεπίδραση και ικανοποίηση του αισθήματος του «ανήκειν» (Baron, Banske, & Byrne, 2009).

Το «ανήκειν» παρουσιάζεται σαν ένα περιβάλλον συμβόλων, όπου τα άτομα αισθάνονται συναισθηματική ασφάλεια και έντονη χημεία με τους γύρω τους, συναισθήματα, που παρουσιάζονται μακροπρόθεσμα (Antonsich, 2010). Η διάπλαση του «ανήκειν» και της κοινής «σχολικής ταυτότητας» θεωρούνται ζητήματα της ενσωμάτωσης.<sup>3</sup> Αυτό σημαίνει ότι ο ποιοτικός δείκτης ένταξης ενός παιδιού στο σχολικό περιβάλλον οριοθετείται από το πώς νιώθει το ίδιο μέσα στο σχολικό πλαίσιο και πως αυτοσυστήνεται ως κομμάτι μιας κοινότητας. Το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών ορίζεται ως το αίσθημα αποδοχής, στήριξης και σεβασμού της προσωπικότητάς τους από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους συμμαθητές, αλλά και η πεποίθηση των ίδιων πως αποτελούν βασικά μέλη της σχολικής πραγματικότητας (Goodnow, 1993).

Τα αποτελέσματα ανάλογων μελετών έχουν αναδείξει τη φιλία, την αποδοχή από τα άτομα ίδιας ηλικίας, το στάδιο δυνατοτήτων, την αναγνώριση, και τις επαφές με τους εκπαιδευτικούς ως μεταβλητές ουσιαστικά καθοριστικές για τη διάπλαση του αισθήματος του «ανήκειν» των παιδιών στο σχολείο. Συμπερασματικά θα λέγαμε,

---

<sup>3</sup> Βλ. Department for Education and Skills, 2001.

πως τα άτομα που έχουν ελάχιστους φίλους ή αδύναμες και τυπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αισθάνονται μοναχικότητα και απομόνωση, δεν απολαμβάνουν την αναγνώριση της αξίας των δεξιοτήτων τους και είναι σχεδόν επόμενο να νιώθουν ανασφάλεια αλλά και χαλαρότητα στη σχέση τους με τη σχολική ζωή (Robinson, & Truscott, 2010). Στην έρευνα των Williams και Downing (1998) για τους μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο αίσθημα του «ανήκειν» στο πλαίσιο του σχολείου αντικατοπτρίζεται κυρίως η ενεργή παρουσία τους στις σχολικές δραστηριότητες, η σύναψη φιλικών και γενικότερα θετικών κοινωνικών σχέσεων, η αλληλόδραση με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, η δίκαιη αντιμετώπιση και η αναγνώριση της αξίας τους από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, υπάρχει έντονη σύνδεση με τους καλούς βαθμούς, την ακαδημαϊκή επίδοση, αλλά και με χαρακτηριστικά του χαρακτήρα των παιδιών όπως είναι η αυτοσυγκέντρωση και η θετική βούληση για τη γνώση.

### 1.2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Τα ζώα που βρίσκονται στις χαμηλότερες βαθμίδες της εξελικτικής κλίμακας, όπως για παράδειγμα τα έντομα, μπορούν να ανταπεξέλθουν στην καθημερινότητά τους σχεδόν αμέσως. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο όσο ανεβαίνουμε στην πυραμίδα της εξέλιξης, πόσο μάλλον με τον άνθρωπο. Ο τελευταίος οφείλει να ενσωματώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές- δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ποικίλες απαιτήσεις της ζωής του.

Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική οντότητα που συνεπάγεται δικούς της κανόνες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Το παιδί αποκτώντας το ρόλο του μαθητή, εισέρχεται στο χώρο του σχολείου και η μάθηση γι' αυτόν αποτελεί μονόδρομο (Κωνσταντίνου, 1997). Στο χώρο της κοινωνιολογίας, κάθε δράση είναι νοηματοδοτούμενη και τίποτα δε θεωρείται τυχαίο (Giddens, 2002).

Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι έμφυτες αλλά και επίκτητες. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το άτομο εκτελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, μέσα από τις συστηματικές ή μη αλληλεπιδράσεις του (Baron, Bainscombe, & Byrne, 2009). Με τον όρο κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται συγκεκριμένες στάσεις συμπεριφοράς που αποτελούν υλικό μάθησης, διαθέτουν πρωτοβουλίες και αντιδράσεις στα ερεθίσματα που προκύπτουν στο χώρο τους, αυξάνουν τις πιθανότητες κοινωνικής ανάπτυξης, είναι αμφίδρομες, εξαρτώνται από την κατάσταση

και αποτελούν στόχους για παρέμβαση (Merrell, & Gimpel, 2014). Ποιοτικά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων που καθιστούν αποτελεσματικές τις διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η δυνατότητα συνεργασίας, η αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων ή κινδύνων, η ενσυναίσθηση, η λήψη αποφάσεων καθώς και ο έλεγχος των συναισθημάτων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ανθρώπινη λειτουργία κάτι που καθιστά δύσκολο τον σαφή καθορισμό της. Παρόλο που έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την εννοιολόγησή τους (Nangle et al., 2010), οι μελετητές απέχουν πολύ από τη συναίνεση (Stump et al., 2009). Ο ορισμός που προτείνεται από τους Bost, Vaughn, Washington, Cielinski και Bradbard (1998) συμφωνεί με το ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούνται από την ικανότητα ευελιξίας της συναισθηματικής συμπεριφοράς και των γνωστικών πόρων για την υλοποίηση κοινωνικών στόχων, ενώ περιορίζεται ελάχιστα από την επίτευξη των στόχων των μελών της ομάδας, χωρίς να εισέρχονται στις αναπτυξιακές τροχιές, κάτι το οποίο θα καταστήσουν πιο δύσκολο για το παιδί να επιτύχει σε μελλοντικούς του στόχους, που συχνά δεν είναι ακόμα γνωστοί σε αυτό. Αυτός ο ορισμός εκφράζει την άποψη, την οποία συμμερίζονται πολλοί μελετητές (Semrud-Clikeman, 2007), που δείχνουν την κατάλληλη συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Δεν είναι μόνο ένα ζήτημα δεξιοτήτων αλλά και ζήτημα προθυμίας και κατανόησης του τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης και τι μπορεί να σκέφτεται ή να αισθάνεται το άλλο άτομο (Werner, Cassidy, & Juliano, 2006).

Η απουσία αυτών των ικανοτήτων μπορεί, πράγματι, να αποφέρει δυσμενείς κοινωνικές συνέπειες (Garber, & Dodge, 1991). Η κοινωνική αποδοχή και, κατά απόρροια, η ισορροπημένη κοινωνική επαφή επιδρά στη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και οι κοινωνικές δεξιότητες επιδρούν με τη σειρά τους καθοριστικά στη διαμόρφωση των κοινωνικών αυτών επαφών. (Gresham, & Reshly, 1986· Kemp, & Carter, 2002· Nowicki, 2003). Ευρήματα ερευνών συμπεραίνουν πως η κοινωνική αποδοχή συνδέεται θετικά με θετικές στάσεις, όπως είναι οι δεξιότητες της ομαδικότητας, και αρνητικά με αρνητικές στάσεις, όπως ο εγωισμός, ενώ το αντίστροφο δείχνει να επαληθεύεται για την κοινωνική απόρριψη (Frederickson et al., 2002· Mouratidis, & Sideridis, 2009· Nabuzoka, & Smith, 1993).

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στο δικαίωμα κάθε μαθητή να ενσωματώνεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Φέρνει, δηλαδή, στο προσκήνιο

την έννοια της ένταξης. Μιας ουσιαστικής, όμως, ένταξης που πληροί διδακτικές, χωρικές και κοινωνικές προϋποθέσεις προκειμένου να εξασφαλίζει τη μετοχή όλων στις μαθησιακές δραστηριότητες, καλλιεργώντας τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συναναστροφής όλων των μαθητών και ολοκληρώνοντας με την κοινωνική τους αποδοχή (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Για την επίτευξη της ουσιαστικής ένταξης των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, είναι απαραίτητη η καλλιέργεια αισθήματος ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές είναι ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας (Prince, 2010), αίσθημα το οποίο βοηθά επιπλέον την αποτελεσματική διαδικασία μάθησης, όπως και το γενικότερο «ευ ζην» (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα, 2007). Η αποτελεσματική ένταξη των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζεται κι από την ανάπτυξη ουσιαστικών και πραγματικών κοινωνικών σχέσεων (Prince, 2010), όπως οι φιλίες κι οι θετικές κοινωνικές σχέσεις γενικότερα (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, & Καλύβα, 2007).

Το άτομο, μέσα από την επικοινωνία του με το εξωτερικό περιβάλλον, καλλιεργεί αυτές τις δεξιότητες. Η επικοινωνία στον καθημερινό μας βίο είναι αναπόφευκτη και αυτονόητη. Οποιαδήποτε συμπεριφορά κατά τη συνάντησή μας με κάποιον, ακόμη και η σιωπή, αποτελεί ένα ερέθισμα, ένα συστατικό επικοινωνίας. Η σχέση που υπάρχει μεταξύ των επικοινωνούντων ορίζει και το περιεχόμενο, το είδος αυτής της επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 1997).

Όσο κοινότυπη, όμως, και να ακούγεται σαν έννοια, έχει απασχολήσει ερευνητές κι ερευνητές για την ακριβή οριοθέτησή της. Η έννοια της κοινωνικοποίησης ορίζεται ως μια διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος θα πρέπει να μάθει ορθούς τρόπους συμπεριφοράς, προκειμένου να αποτελεί σταδιακά ένα ενσυνείδητο και ενημερωμένο πρόσωπο (Giddens, 2002). Σύμφωνα με τον T. Parsons η κοινωνικοποίηση αποτελεί «*εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί*» (Πυργιωτάκης, 1984: 18). Η κοινωνιοκεντρική λειτουργία σχετίζει την κοινωνικοποίηση με την προσαρμογή. Προσαρμογή δηλαδή της συμπεριφοράς στις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις (Κωνσταντίνου, 1997).

Μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση το άτομο καλείται να ανταποκριθεί σε διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές περιστάσεις που είναι κοινές για όλα τα μέλη που ανήκουν στην ίδια κοινωνική κοινότητα. Ανταποκρινόμενος στις συγκεκριμένες περιστάσεις, εξασφαλίζει μια ομαλή κοινωνική συμβίωση, μια συνοχή. Από αυτό συνεπάγεται πως η κοινωνικοποίηση πέρα του ότι είναι μια αέναη

διαδικασία είναι ταυτόχρονα και αποτέλεσμα της συγκεκριμένη διαδικασίας (Δαμανάκης, 1988).

Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχανάλυσης του Freud, το παιδί καλλιεργεί, από την παιδική μόλις ηλικίας, ορμές (το αυτό), κυρίως ερωτικής φύσεως. Κατά την αλληλεπίδρασή του με το εξωτερικό περιβάλλον, καλλιεργείται το εγώ, στο οποίο ανήκουν οι λειτουργίες της αντίληψης, της μνήμης, της συνείδησης, του ελέγχου των κινήτρων και της σκέψης. Το εγώ προστατεύει το άτομο από κάθε εξωτερικό κίνδυνο ενώ το υπερεγώ παρουσιάζεται ως ο εξιδανικευμένος εαυτός. Στη θεωρία της εξέλιξης, επίσης, ο Piaget υποστηρίζει πως στο διάστημα της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά διαθέτουν συγκεκριμένες λειτουργίες για την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων (Giddens, 2002). Τέλος, το ιντεραξιομιστικό μοντέλο, μέσω της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, μας απαντά πως εξελίσσεται το άτομο μέσα στην κοινωνία. Ο Mead, προκειμένου να απαντήσει, στηρίζεται στο σύστημα των ρόλων. Το άτομο κατά την συναναστροφή, εξηγεί τη συμπεριφορά του άλλου καθώς και τη δική του, κι έπειτα τις οργανώνει σε ένα ενιαίο σύνολο. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου, στην διαμόρφωση, δηλαδή, συμπεριφοράς και προσωπικότητας. Ο Mead εξηγεί τις χειρονομίες ως αρχικό στάδιο κοινωνικών ενεργειών, ως συντονιστές στη διαδικασία της αλληλοπροσαρμογής. Υποστηρίζει πως έχουν κοινωνική προέλευση και λειτουργούν ως ερεθίσματα κατά της διάρκειας της επικοινωνίας (Mead, 2001).

Κατά τον Freud οποιαδήποτε συμπεριφορά πριν από τον έλεγχο της χρήσης της γλώσσας από το παιδί, οδεύει προς το ασυνείδητο (Giddens, 2002). Βασικό στοιχείο για την ομαλή ανθρώπινη αλληλεπίδραση αποτελεί η γλώσσα, «*η πληρέστερη μορφή συμβόλων και σημάτων*» (Κωνσταντίνου, 1997: 29). Ο άνθρωπος, δηλαδή, ενεργεί στο κοινωνικό γίγνεσθαι μαθαίνοντας μια γλώσσα και μιλώντας αυτή. Η γλωσσική επικοινωνία αποτελεί μια διαλεκτική, αμφίδρομη σχέση, μέσα από την οποία το άτομο διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τις συνθήκες. Αναλύει το ρόλο του, προσπαθώντας παράλληλα να ερμηνεύει και το ρόλο του άλλου (Κωνσταντίνου, 1997). Η γλώσσα επιδρά σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο που μας αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Είναι δυνατόν να δημιουργηθούν κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, περιορίζοντας ή βελτιώνοντας τις κοινωνικές ευκαιρίες του ατόμου (Hayes, 2011).



### 1.3. ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ- ΕΡΕΥΝΕΣ

Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της Δραματικής Τέχνης χρονολογείται ήδη από την αρχαία ελληνική παράσταση των κλασικών ετών. Ο μαθητής διδασκόταν βιωματικά με αποτέλεσμα να καλλιεργεί τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τον περίγυρό του αλλά και με τον ίδιο του τον εαυτό (Παπαδόπουλος, 2012). Η δράση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του Δράματος. Την ίδια στιγμή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό και της Βιωματικής Επικοινωνιακής Διδασκαλίας (Φύκαρης, 2010), κάτι που επίσης φανερώνει την τάση του Δράματος για επικοινωνία των συμμετεχόντων. Κατά τη δράση, το άτομο δρώντας και παίζοντας ανακαλύπτει κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς (Janssens, 2014).

Οι μαθητές βιώνουν την αίσθηση της κοινωνικοποίησης ενώ μαθαίνουν μέσω της μεθόδου του δράματος στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί έναν τομέα καθ' αυτό και ταυτόχρονα μια μέθοδο διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων. Στον κόσμο μιας συνεχόμενης προηγμένης τεχνολογίας, δεν έχει αυξηθεί μόνο ο αριθμός των ψηφιακά υποβοηθούμενων και τεχνολογικά υποστηριζόμενων μεθόδων διδασκαλίας αλλά και η ανάγκη για διδακτικές μεθόδους προσανατολισμένες στον άνθρωπο και την κοινωνία. Η δραματική μέθοδος στην εκπαίδευση, μπορεί επίσης να ονομαστεί ως ειδική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς είναι ανθρώπινη και προσανατολισμένη στην κοινωνία (Fleming, Merrell, & Tymms, 2004).

Συναισθηματικά όνειρα και εμπειρίες είναι ζωτικής σημασίας, ιδίως στην εκπαίδευση κατά την παιδική ηλικία. Το δράμα αναπτύσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου (Üstündağ, 1999) και συμβάλλει στην αρμονική σχέση αυτής με το ίδιο του το εγώ. Η μέθοδος του δράματος στην εκπαίδευση είναι μια μέθοδος που συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κοινωνικής συμπεριφοράς και δεξιοτήτων, δίνοντας, έτσι, στο άτομο τη δυνατότητα να εμπιστευτεί και να αναγνωρίσει τον εαυτό του. Ο στόχος, επομένως, της διδασκαλίας του δράματος είναι να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Προσφέρει πίεση για φυσική, συναισθηματική και πνευματική αναγνώριση μέσω μιας πλασματικής κατάστασης (Smagorinsky, 1999).

Βασίζεται στη βιωματική μάθηση και τονίζει τη σημασία της παρατήρησης δίνοντας και παίρνοντας διαπροσωπικές, μη λεκτικές υποδείξεις (O'Neill, 1995). Η ουσία του δράματος είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία περιλαμβάνει την επαφή, την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση του νοήματος, ενταγμένα στο πλαίσιο

της ομάδας. Το δημιουργικό δράμα μπορεί να προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία, τη σκέψη και τη συνεργασία, την οικοδόμηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, τις προοπτικές των άλλων, την προώθηση μιας υγιούς απελευθέρωσης του συναισθήματος και τη βελτίωση του τρόπου έκφρασης αυτών (Arieli, 2007). Έρευνες έχουν επίσης διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δράματος στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών (Joronen et al., 2011), στη μείωση της επιθετικότητας (Graves, Frabutt, & Vigliano, 2007), στην καλλιέργεια της συνεργασίας και στη βελτίωση το γενικό κλίμα στην τάξη (Catterall, 2007· Mages, 2010), καθώς και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της γενικής ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων (Belliveau, 2007). Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η δραματική εκπαίδευση αποτελεί μια ασφαλής δημιουργική διαδικασία, επιβεβαιώνοντας την ταυτότητα των μελών και επιτρέποντας τους να αντιμετωπίσουν ακόμη και δύσκολα κοινωνικά προβλήματα (Santomenna, 2010).

Η μέθοδος του δράματος στην εκπαίδευση, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως, μπορεί να διακριθεί από άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους χάρη σε ένα στοιχειώδες γνώρισμα που σχετίζεται με τη συναισθηματική μας νοημοσύνη. Δεν έχει σημασία τι είδους νοημοσύνη. Από τους πολύπλευρους τύπους νοημοσύνης που έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει το άτομο, υπάρχει το ενδεχόμενο να μην επαρκεί στον αυτοπροσδιορισμό και την κατανόηση των προσωπικών του επιθυμιών, εκτός μόνο εάν η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί αποτελεσματικά. Σε ένα σύστημα που αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση σε ακαδημαϊκά, κυρίως, επιτεύγματα και δεν νοιάζεται για τη συναισθηματική αντίληψη των ανθρώπων, θα υπάρξουν άνθρωποι που ναι μεν πέτυχαν στον ακαδημαϊκό τομέα, αλλά είναι δυστυχισμένοι. Εδώ εισάγεται πάλι το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο δύναται να εναρμονίσει την έλλειψη ατομικής και κοινωνικής επικοινωνίας, που διογκώνεται λόγω της εξέλιξης των τεχνολογικών επιτευγμάτων προάγοντας μια κοινωνική ενότητα ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον καθοδηγητή της διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται η ατομική αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, καθώς και η αίσθηση της ενσωμάτωσης σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Γι' αυτό το λόγο, μέσα στη διάρκεια του Δημοτικού σχολείου, περίοδο κατά την οποία αναπτύσσεται η αυτοπεποίθηση, οι μαθητές καλλιεργούν αυτή, αυξάνοντας την αίσθηση του ανήκειν και της κοινωνικής επικοινωνίας (Freeman, 2003).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο δραματικός κόσμος παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να απεγκλωβιστεί με ασφάλεια από σκέψεις, απωθημένα κι ένστικτα που ενδεχομένως κατέχει (Κοντογιάννη, 2012). Μέσω αυτής της ασφάλειας, του φαντασιακού περιβάλλοντος, το παιδί βιώνει περίπλοκες συνθήκες και δρα ή αντιδρά σε αυτές, σχηματίζει την προσωπική του άποψη για τον κόσμο και βελτιώνει τη συναισθηματική του αντίληψη (Παπαδόπουλος, 2007). Ευρήματα ερευνών αποδεικνύουν τη θετική επίδραση προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2014). Το άτομο ρισκάρει, πειραματίζεται και είναι έτοιμο να υποστεί τις συνέπειες κάθε πράξης του (Farris, & Park 1993). Μέσα από αυτή τη διαδικασία αποκτά τις προϋποθέσεις για μια ισορροπημένη προσωπική αλλά και κοινωνική ταυτότητα που χαρακτηρίζεται από το αίσθημα ανοχής και δικαίου. Νιώθει πιο ευρηματικός αφού μέσω της μίμησης, εμποδώνει μεν τις νέες πληροφορίες, ανανεώνει όμως και την άγνοια σκέψη του κι εμπλουτίζει τις εμπειρίες του (Καβαλιέρου, 2006). Η Άλκηστις χαρακτηρίζει το Δράμα ως «θεραπευτικό» καθώς ξεκλειδώνει τα εσώψυχα κάθε ατόμου, το βοηθά να παίξει με τις ιδέες ερμηνεύοντάς τες, έπειτα, με μεγαλύτερη ψυχραιμία στην πραγματική ζωή (Κοντογιάννη, 2012).

Στο δραματικό παιχνίδι, τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους από τον πραγματικό κι από τον φαντασιακό κόσμο, μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν, να χρησιμοποιούν συμβολισμούς, να χρησιμοποιούν την φαντασία τους (Crouch, 2009). Μέσω της χρήσης συμβολισμών, τα παιδιά μοιράζονται εμπειρίες οι οποίες μετατρέπονται σε κοινές μεταξύ τους (Nwokah, 2010) και προοδευτικά αποκαλύπτουν αυτά που έχουν εσωτερικεύσει σχετικά με το δραματικό παιχνίδι (Luongo-Orlando, 2010).

Το παιδί στο πλαίσιο της ομάδας θα εκφράσει την άποψή του, θα δράσει αυθόρμητα, θα συμφωνήσει ή θα διαφωνήσει με θέσεις άλλων μαθητών, θα έρθει σε αντιπαράθεση, θα επηρεάσει και θα επηρεαστεί διαμορφώνοντας το δικό του χαρακτήρα αλλά και τις στάσεις και ενέργειες των άλλων. Η διαμόρφωση της συμπεριφοράς του άλλου εξηγείται από το γεγονός πως σε μια διαλεκτική σχέση, πέρα από πομπός είσαι και δέκτης και η επιρροή είναι αμφίδρομη. Πρόκειται για μια δράση αντίδραση που η αλληλεπίδραση καθίσταται αναπόφευκτη. Στο πλαίσιο ενός φανταστικού κόσμου το παιδί λαμβάνει κι ερμηνεύει τα μηνύματα του άλλου, δοκιμάζει τι ταιριάζει στο χαρακτήρα του ή αρμόζει στους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς κι έτσι ενσωματώνει στη δική του προσωπικότητα αυτά που θα του φανούν χρήσιμα. Μαθαίνει να συνεργάζεται, να χτίζει ουσιαστικές σχέσεις, να

λαμβάνει πρωτοβουλίες ή να υποχωρεί για τη συνοχή της ομάδας καθώς και να χαρακτηρίζεται από δημοκρατικές και όχι εγωκεντρικές και χρησιμοθηρικές τάσεις (Παπαδόπουλος, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη συμπεριφορά, μπορεί να τεθεί σε ισχύ το παιχνίδι προσποίησης είτε μεμονωμένα, είτε στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ομάδας. Ο πρώτος τύπος αναφέρεται ως μοναχικό παιχνίδι και ο δεύτερος τύπος θεωρείται κοινωνικό παιχνίδι. Τόσο η μοναχική όσο και η κοινωνική προσποίηση του παιχνιδιού επιτρέπουν στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους για να εκπροσωπούν πραγματικά γεγονότα ή κάτι που αντιμετωπίζεται συμβολικά σαν να ήταν κάτι άλλο (Whittington & Floyd, 2009). Έτσι, η κοινωνικότητα των παιδιών αλλά και οι δεξιότητές τους μπορούν να ενισχυθούν και από τους δύο τύπους προσποιητών παιχνιδιών.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αυξηθεί το επιστημονικό ενδιαφέρον για τις επιδράσεις του δραματικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στις γλωσσικές κι αφηγηματικές ικανότητες των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη των παιδιών (Piaget, 1962). Άλλες έρευνες επικεντρώνονται στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του δραματικού παιχνιδιού και στην επιρροή που ασκούν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Yassa, 1997). Μερικές, ακόμη, έρευνες εξετάζουν τις θετικές συνέπειες που προκύπτουν από την υιοθέτηση του δραματικού παιχνιδιού από τη δημόσια εκπαίδευση (Curry, 1974).

Ο Τσιάρας (2014) υποστηρίζει και αναλύει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στη συναισθηματική, ψυχική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα βοηθά στην ανάπτυξη του παιδιού από μια καθαρά εγωκεντρική υπόσταση σε άτομο ικανό να μοιράζεται, να δίνει και να λαμβάνει (McCaslin, 2000). Μία βασική πλευρά του αποτελεί το κοινωνικό περιεχόμενο, το οποίο στηρίζεται στη *«διαπροσωπική επαφή, επικοινωνία και διαπραγμάτευση νοήματος»* (Τσιάρας, 2014: 199). Η κοινωνική διάσταση της Δραματικής Τέχνης μεριμνά για τον αυθορμητισμό, την αβίαστη έκφραση του θυμικού, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια της ευρηματικότητας, της φαντασίας αλλά κυρίως των κοινωνικών δεξιοτήτων (Jackson, 2006). Παρέχεται η ευκαιρία για ουσιαστική αλληλεπίδραση και συμμετοχή σε πρωτότυπες δημιουργικές δραστηριότητες (Baldwin, 2009). Ο μαθητής αναπαριστώντας τις εμπειρίες του, με παιγνιώδη μορφή, βιώνει, κρίνει, αποφασίζει (Κοντογιάννη, 2012) κι έτσι αποκτά συνείδηση για κοινωνικά και ανθρώπινα ζητήματα (Δεδούλη, 2001). Ο Neelands (1984, 2008) χαρακτηρίζει τη Δραματική

Τέχνη ως διαλεκτική και μη διδακτική μέθοδο μάθησης που βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου.

Ο Warren (2000), επίσης, εξηγεί την επικοινωνιακή διάσταση του Δράματος, συνδυάζοντας το φαντασιακό κόσμο αυτού με την πραγματική ζωή. Το γεγονός αυτό επηρεάζει καθοριστικά τον πραγματικό συναισθηματικό και διανοητικό κόσμο του ατόμου (Τσιάρας, 2014). Υποστηρίζει πως η Δραματική Τέχνη εξαρτάται από την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, λεκτική ή μη, καθώς μέσα από διαπροσωπικές μας σχέσεις αναλαμβάνουμε καθημερινά διαφορετικούς ρόλους, προκειμένου να ανταπεξέλθουμε στις απρόβλεπτες και μη ελεγχόμενες συγκυρίες. Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μέσω του Δράματος, βοηθά το άτομο να υποδυθεί ποικίλους κοινωνικούς ρόλους και να νιώθει κάθε φορά τα αντίστοιχα συναισθήματα (Warren, 2000).

Μέσα από τη Δραματική Τέχνη οι μαθητές εκφράζουν τον εαυτό τους, ερμηνεύοντας παράλληλα και τη συμπεριφορά του άλλου (Duatere, 2004). Σε αυτή τη διαδικασία βελτιώνονται κοινωνικά ως άτομα, καθώς στρέφονται μέσα τους, αξιολογούν τα δικά τους συναισθήματα, κι επικοινωνούν ουσιαστικά με τον άλλο, διαμορφώνοντας έτσι τη δική τους ισορροπημένη προσωπικότητα (Τσιάρας, 2014). Στο πλαίσιο του δραματικού κόσμου, λοιπόν, το παιδί έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσει τις εκφράσεις και τις δράσεις του άλλου και προσπαθεί να μαντέψει το σκοπό και τις προθέσεις του. Με τον τρόπο αυτό, αποκτά μεγαλύτερη ευαισθησία, ενσυναίσθηση αλλά και αυτοπεποίθηση (Ζαφειριάδης, & Δαρβούδης, 2010).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει καθοριστικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου, αφού συνεπάγεται ενεργή σωματική και λεκτική επικοινωνία (Kemp, 2005) πρεσβεύοντας την ομαδικότητα και τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων (Τριλιβά, Ξαρχή, & Σπινθάκη, 2012). Πρόκειται για μία κατ' εξοχήν ομαδική δραστηριότητα όπου η συναναστροφή και η διαπραγμάτευση ποικίλων θεμάτων εντάσσει τους μαθητές πιο ομαλά και ισορροπημένα στο φαντασιακό δραματικό περιβάλλον, κι έτσι, με αυτόν τον τρόπο οδεύουν όλοι σε κοινή πορεία, συνδυάζοντας απόψεις και καλλιεργώντας τον αλληλοσεβασμό και την ενσυναίσθηση, δύο στοιχειώδη συστατικά της κοινωνικοποίησής τους (Roorman, 2002). Κάθε μαθητής, σύμφωνα με το τύπο νοημοσύνης καθώς και τις ανάγκες που διαθέτει, μπορεί να αποκομίσει από το Εκπαιδευτικό Δράμα συγκεκριμένες παιγνιώδεις ενέργειες, με σκοπό να βελτιώσει τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και την αυτοέκφραση (Ματσαγγούρας, 2006). Έρευνες, που αφορούν την

κοινωνικοποίηση του μαθητή στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, αξιολόγησαν πως οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου φαίνεται να οργανώνουν καλύτερα τα παιδαγωγικά προγράμματα που αποσκοπούν στην επικοινωνία, απ' ότι οι καθηγητές του Γυμνασίου ή του Λυκείου (Κωνσταντίνου, 1997). Αυτό έχει ως επακόλουθο, οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα προγράμματα και να υπάρχουν έπειτα τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι μαθητές που εκδηλώνουν μια κοινωνική χαλάρωση, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επικεντρωθούν στα μαθήματά τους. Μέσω του ρόλου που θα παίξουν το παιχνίδι, πολλά συναισθήματα και σκέψεις που δεν μπορούν πραγματικά να εκφράσουν μπορούν να μεταφερθούν μέσω των ρόλων τους. Κινούμενοι σε αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται πως το δράμα θεωρείται αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που υποστηρίζει την ανάπτυξη παιδιών από όλες τις κατευθύνσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Η κοινωνική συναναστροφή σε τακτά χρονικά διαστήματα, στο πλαίσιο του Δράματος, βελτιώνει τη δεκτικότητα του ατόμου, τη συμμετοχή του δηλαδή σε διάφορες βιωματικές ομαδικές παρεμβάσεις που αυξάνουν την πιθανότητα σύναψης φιλικών σχέσεων. Το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν αποτελεί μόνο αφορμή σύναψης αλλά και κίνητρο διατήρησης της διαπροσωπικής επαφής. Αυτό συμβαίνει γιατί το παιδί επιθυμεί να βιώνει ξανά και ξανά οτιδήποτε του προκαλεί συναισθηματική ευφορία. Το Δραματικό παιχνίδι αποτελεί μια διαδικασία που δημιουργεί και βελτιώνει συνεχώς την κοινωνική δικτύωση μεταξύ των μετεχόντων (Τσιάρας, 2014).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **2.1.ΓΕΝΙΚΑ**

Η διαδικασία της έρευνας λαμβάνει ως αφορμή ένα προβληματισμό και αποσκοπεί να δώσει απάντηση σε ένα ερευνητικό ερώτημα. Ο ερευνητής είναι αυτός που θα ορίσει τα βήματα της μεθοδολογίας δημιουργώντας μια συσχέτιση ανάμεσα στον προβληματισμό του και το υπό διερεύνηση θέμα του. Η μεθοδολογία της έρευνας αναφέρεται στις συνιστώσες της προσπάθειας του ερευνητή να βρει απαντήσεις στα ερωτήματά του. Οι συνιστώσες αυτές αφορούν τις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τις τεχνικές, τα μέσα και τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, καθώς και τις διαδικασίες που θα επιλέξει για τη διεκπεραίωση της

ερευνητικής του πορείας. Δηλαδή, μεθοδολογία έρευνας είναι η κατανόηση της επιστημονικής ερευνητικής διαδικασίας. Πρόκληση για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί συνήθως ένας προβληματισμός, ένα ερευνητικό ερώτημα. Η έννοια της επιστημονικής έρευνας, καθώς και της Μεθοδολογίας της Έρευνας (ΜΕ), σχετίζεται με τους κύριους σκοπούς της που δεν είναι άλλοι από την αναζήτηση και την εύρεση της αλήθειας και της γνώσης καθώς και της απάντησης σε σημαντικά προκύπτοντα ερωτήματα (Δημητρόπουλος, 2004).

Η κάθε μεθοδολογία αποτελεί ένα πλάνο σκέψης και λύσης προβλημάτων, που έχει τη δυνατότητα να επιβεβαιωθεί από εμπειρικά δεδομένα με γενικό στόχο τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ακολουθεί ανάλυση για την επιλογή του θέματος, το σκοπό της ερευνητικής εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, η επιλογή του δείγματος, η ερευνητική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε, τα μέσα συλλογής δεδομένων, οι μέθοδοι ανάλυσης των ευρημάτων- αποτελεσμάτων, ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και η περιγραφή της δράσης- παρέμβασης.

## 2.2. ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ- ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο ψυχολόγος Μάρτιν Σέλιγκμαν υποστηρίζει πως οι τάσεις άγχους, θλίψης και θυμού δε σε καταβάλλουν, *«δίχως εσύ να έχεις οποιονδήποτε έλεγχο πάνω τους, αλλά ότι μπορείς με αυτό που σκέφτεσαι να αλλάξεις τον τρόπο που νιώθεις»* (Goleman, 1998: 341). Ξεκινώντας, επομένως, μια πιο συστηματική αναζήτηση με περισσότερη βιβλιογραφία πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, κατανόησα πως η εκμάθηση κοινωνικών- συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Πολλοί ειδικοί του χώρου, επιδοκιμάζουν πλέον προγράμματα της Δραματικής Τέχνης, τα οποία εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία κι έτσι το μάθημα φαίνεται να εδραιώνεται και να ισχυροποιείται στην πορεία, αποδεικνύοντας πως οι μαθητές σχολικής ηλικίας συνήθισαν βιωματικά να χρησιμοποιούν ότι έμαθαν στην καθημερινότητά τους. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε να δούμε αν και κατά πόσο τα προγράμματα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Επιλέχθηκε να ερευνηθεί η παιδική ηλικία, αφού τα προβλήματα γίνονται περισσότερο σύνθετα, καθώς το άτομο μεγαλώνει. Ένα νεαρό παιδί δεν έχει ακόμη

εξελίξει τις δεξιότητες εκείνες που θα του φανούν χρήσιμες για την ορθή λύση ενδεχόμενων προβλημάτων. Συνήθως χάνουν την αυτοπεποίθησή τους και απογοητεύονται μένοντας άπραγοι μπροστά σε μια δυσκολία. Μόνο άτομα που έχουν διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα είναι ικανά να προσφέρουν στην κοινωνία υγιείς προοπτικές για ένα λαμπρό αύριο (Üstün, & veBozkurt, 2003).

### 2.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το θεωρητικό πλαίσιο των δύο αντικειμένων και τους σκοπούς της ερευνητικής εργασίας προέκυψαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί αν οι μέθοδοι της Δραματικής Τέχνης μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, μαθητών σχολικής ηλικίας. Βασικό ερευνητικό ερώτημα τίθεται το αν οργανωμένες παρεμβάσεις του Εκπαιδευτικού Δράματος μπορούν να οδηγήσουν στην ενίσχυση της βούλησης για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Πέρα από τη βασική έννοια, λοιπόν, των κοινωνικών δεξιοτήτων, προκύπτουν και περεταίρω έννοιες που γεννούν τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργασίας των μαθητών;
2. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τη στάση των μαθητών που σχετίζεται με την αποδοχή του εαυτού τους και του άλλου;
3. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τις παρορμητικές τάσεις των μαθητών που προκαλούν ανάρμοστη συμπεριφορά;
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν το θυμό τους;
5. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ευαισθησία των μαθητών για τα συναισθήματα των άλλων;
6. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις αξίες της φιλίας;

Η βασική ερευνητική υπόθεση της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν πως η εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικού δράματος θα συμβάλλει στην



καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Και δευτερευόντως:

1. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργασίας των μαθητών.
2. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τη στάση των μαθητών που σχετίζεται με την αποδοχή του εαυτού τους και του άλλου.
3. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τις παρορμητικές τάσεις των μαθητών που προκαλούν ανάρμοστη συμπεριφορά.
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν το θυμό τους.
5. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ευαισθησία των μαθητών για τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση).
6. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις αξίες της φιλίας.

#### 2.4. ΔΕΙΓΜΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Δειγματοληψία ονομάζεται η διαδικασία καταγραφής ενός υποσυνόλου του πληθυσμού. Καταφεύγουμε στη δειγματοληψία γιατί η απογραφή ολόκληρου του πληθυσμού αποτελεί ένα δύσκολο και οικονομικά και χρονικά ασύμφορο εγχείρημα. Οι περιορισμοί αυτοί δεν φθίνουν την αξία της δειγματοληψίας αφού υπάρχει η δυνατότητα να εξαχθούν ακριβή και αξιόπιστα αποτελέσματα, κυρίως όταν ο πληθυσμός της έρευνας είναι ομοιογενής ως προς το χαρακτηριστικό που μας εξετάζουμε. Έτσι λοιπόν, γίνεται επιλογή μιας μικρής ομάδας, δηλαδή ενός υποσυνόλου του πληθυσμού, το οποίο ονομάζεται δείγμα. Συγκεντρώνουμε τις παρατηρήσεις από το δείγμα και έπειτα γίνεται γενίκευση των ευρημάτων μας στο σύνολο του πληθυσμού. Η αξιοπιστία όμως των ευρημάτων της μελέτης μας θα αφορά ολόκληρο τον πληθυσμό μόνο όταν η διαδικασία της δειγματοληψίας έχει διεξαχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Ένα δείγμα θεωρείται αντιπροσωπευτικό, μόνο όταν όλα τα άτομα του πληθυσμού έχουν τις ίδιες ακριβώς πιθανότητες να επιλεγούν (Διαμαντόπουλος, 2018).

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελείται από δύο διαδοχικές ομάδες μαθητών Δ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου γενικής εκπαίδευσης ηλικίας 9 έως 10 ετών. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν αγόρια και κορίτσια

που φοιτούσαν στο 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου (N=48). Κρίθηκε απαραίτητο πως για τις ανάγκες της έρευνας δράσης τα μισά παιδιά χρειάζεται να συμμετέχουν σε μία ομάδα ελέγχου, ενώ τα άλλα μισά στην πειραματική ομάδα. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζουμε μεγαλύτερη εγκυρότητα όσον αφορά το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων. Επίσης, υπήρξε προσοχή στο χωρισμό των ομάδων προκειμένου να είναι ισορροπημένη η αναλογία ως προς το φύλο ανάμεσα στις δύο ομάδες. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας (δειγματοληψία με πιθανότητα) για μεγαλύτερη εγκυρότητα. Οι μαθητές που συμμετείχαν προέρχονται από παρόμοιες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, κρίνοντας από το βιοτικό επίπεδο της πόλης του Ναυπλίου.

## 2.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διεξήχθη μια έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση αποσκοπεί στην επέκταση του «*χώρου του δυνατού*» (Davis, & Sumara 2005: 458). Σύμφωνα με ορισμένους συγγραφείς, ο προβληματισμός είναι ο πιο σημαντικός στόχος (Stenhouse, 1975), το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό (Carr, & Kemmis 1986) της έρευνας δράσης. Μια έρευνα δράσης είναι δυνατόν να εμπλακεί βελτιώνοντας πολλά στοιχεία που συγκροτούν το υπόβαθρο της έρευνας. Πολλοί ερευνητές χαρακτηρίζουν την έρευνα δράσης ως μέσο εκδημοκρατισμού (Robson, 2010).

Η συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική επιτρέπει τον συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, τα οποία ενισχύονται από πειραματικές παρεμβάσεις. Η μεικτή αυτή μεθοδολογία συμβάλλει στην αξιοπιστία των ευρημάτων της έρευνας. Οι ποσοτικές τεχνικές κωδικοποιούν την ανθρώπινη εμπειρία σε αριθμητικές κατηγορίες, μέσω συγκεκριμένων μεθόδων της στατιστικής επιστήμης (Newman, & Benz, 1998). Από την άλλη, η ποιοτική έρευνα παρέχει λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση της ποιότητας, ή αλλιώς της ουσίας της ανθρώπινης εμπειρίας (Boeije, 2010).

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων θεωρητικά αλλά και πρακτικά. Οι συγκεκριμένες, λοιπόν, κατηγορίες ερευνών δεν ευνοεί να θεωρηθούν ως εκ διαμέτρου αντίθετες και πολλοί ερευνητές επιλέγουν ν' αναφέρονται στη «μεικτή μέθοδο» η οποία συνδυάζει τόσο ποιοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές (Cresswell, 2012).

Η έρευνα διήρκησε περίπου τέσσερις μήνες. Πριν τη βασική ερευνητική διαδικασία, εφαρμόστηκε μια προέρευνα, μια πιλοτική έρευνα δηλαδή, με χρήση της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (βολικό δείγμα), προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου του δείγματος. Δόθηκε σε κάποιους άλλους μαθητές, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην έρευνα ένα ποσοτικό, μεθοδολογικό μέσο συλλογής δεδομένων, το οποίο, έπειτα, χρησιμοποιήθηκε στην κύρια έρευνα. Η συγκεκριμένη διαδικασία εφαρμόστηκε για να εξεταστεί εάν τα ερωτήματα είναι προσιτά κι εύληπτα από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, εάν τηρούν το καθορισμένο χρονικό όριο και τέλος αν από τη συγκεκριμένη μελέτη μπορεί να αποδειχθεί σχέση αιτιατού με αληθοφάνεια μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος.

Αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα πληροί τις προϋποθέσεις όσον αφορά την ανωνυμία των μαθητών και την κωδικοποίηση των ερωτημάτων. Έγινε χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου συλλογής στοιχείων αφού αρχικά εξασφαλίστηκαν τα πνευματικά δικαιώματα από το δημιουργό του. Στη συνέχεια, επιτεύχθηκε, από την ίδια την ερευνήτρια, μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και ύστερα το αντίστροφο από γλωσσολόγο - μεταφραστή. Η μέθοδος της διπλής μετάφρασης γίνεται για μεγαλύτερη εγκυρότητα. Μέσω αυτής της διαδικασίας το ποσοτικό εργαλείο κρίθηκε κατάλληλο για την έρευνα.

Η διαδικασία της πιλοτικής έρευνας ξεκίνησε στις αρχές Δεκεμβρίου 2016. Η κύρια έρευνα ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2017. Δόθηκε και στις δύο ομάδες (ελέγχου και παρέμβασης) το ερωτηματολόγιο ως pre-test και ακολούθησε η υλοποίηση των πειραματικών παρεμβάσεων του προγράμματος με τη χρήση μεθόδων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) με διάρκεια περίπου μίας διδακτικής ώρας η καθεμία (45 λεπτά περίπου). Ύστερα από το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων δόθηκε πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο με κωδικοποιημένους αριθμούς και διαφορετική διάταξη των ερωτημάτων. Ύστερα από μία εβδομάδα πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των μαθητών που ήταν στην πειραματική ομάδα. Κάθε συνεδρία διεξαγόταν μία φορά την εβδομάδα.

## 2.6 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συνηθέστερη ταξινόμηση των ερευνητικών μεθόδων αποτελεί αυτή των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Οι ποσοτικές μέθοδοι εκφράζονται σε

αριθμητική μορφή και αναλύουν την ποσότητα εμφάνισης της προς εξέταση μεταβλητής, ενώ οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν να κάνουν με το είδος του φαινομένου που μελετάται (Kvale, 1996: 67). Και οι δύο μέθοδοι παρέχουν την ευκαιρία στον ερευνητή να προσεγγίσει ένα ερευνητικό πεδίο και να εστιάσει σε αυτό.

*«Για να βρούμε τι κάνουν οι άνθρωποι κατ' ιδίαν, τι αισθάνονται, τι σκέφτονται ή τι πιστεύουν, χρησιμοποιούμε ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις.»* (Robson, 2010: 265).

### 2.6.1. ΠΟΣΟΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών περιλαμβάνει και αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (π.χ. το σχολείο), καθώς και αξιολόγηση σημαντικών παραγόντων που διέπουν αυτό το περιβάλλον. Βασίζεται μια βασική διάκριση μεταξύ της αντίληψης του ατόμου για τον εαυτό του και τις αντιλήψεις των άλλων. Υποστηρίζουμε ότι για να διαπιστωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες ενός παιδιού, πρέπει να παρατηρηθούν οι κρίσεις τόσο από το παιδί όσο και από τους σχετικούς άλλους. Σε σχολικό πλαίσιο, οι σημαντικοί άλλοι κοινωνικοί παράγοντες είναι ομότιμοι, καθηγητές και γονείς.

Σκοπός της μελέτης ήταν η ανάπτυξη ενός μέσου μέτρησης της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών στο δημοτικό σχολείο λαμβάνοντας υπόψη τις προοπτικές των σχετικών κοινωνικών παραγόντων (εαυτό, ομότιμος, δάσκαλος). Το μέσο μέτρησης πρέπει να είναι αρκετά σύντομο ώστε να είναι πρακτικό για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τα ίδια τα παιδιά που θα κληθούν να το απαντήσουν, επί τόπου, μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, και θα πρέπει να περιλαμβάνει τις μορφές της κοινωνικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς που σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης.

Το ερωτηματολόγιο<sup>4</sup> που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 15 ερωτήματα (μέσω των οποίων εξετάζεται η κάθε υποέννοια των κοινωνικών δεξιοτήτων) μέτρησης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών σχολικής ηλικίας. Οι ερωτήσεις 1,2,3,4 και 5 αφορούν τη διάθεση του παιδιού για συνεργασία με τους συνομηλικούς του, οι ερωτήσεις 6,7 και 8 σχετίζονται με την ενσυναίσθησή του, οι ερωτήσεις 9,10 και 11 έχουν να κάνουν με την παρορμητικότητά του και οι ερωτήσεις 12, 13, 14 και 15 αφορούν τη διαταραχή της ισορροπίας της σχέσης τους με τους συνομηλικούς.

---

<sup>2</sup>Το ερωτηματολόγιο είναι των Niina Junntila, Marinus Voeten, Ari Kaukiaiainen, & Marja Vauras, 2006.

## 2.6.2 ΠΟΙΟΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο παρατηρητής τοποθετείται στον κόσμο. Αυτή ορίζεται ως «ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, που μας εισάγουν σε έναν κόσμο ορατό» (Denzin, & Lincoln, 2005: 3). Για το λόγο αυτό, η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται για την ερμηνευτική της προσέγγιση. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα «στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin, & Lincoln, 2005: 3).

Ως ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις προς τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, το φύλλο παρατήρησης, η μαγνητοφώνηση, καθώς και τα γραπτά τεκμήρια ως συμπληρωματική μέθοδος συλλογής δεδομένων. Τα ερωτήματα που τέθηκαν κατά τις συνεντεύξεις ήταν ερωτήματα ανοικτού τύπου. Οι σημειώσεις εντυπώσεων, που καταγράφηκαν κατά τις παρεμβάσεις, χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μία εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

### 2.6.2.α Συνεντεύξεις

Οι κοινωνικές κι εκπαιδευτικές έρευνες χρησιμοποιούν συχνά ως μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων την συνέντευξη. Η χρήση όμως της συγκεκριμένης τεχνικής θα πρέπει να γίνεται με μεγάλη ενσυνείδηση. Προαπαιτείται ιδιαίτερη προεργασία και σχεδιασμός καθώς και δημιουργικότητα. Επιπλέον, ο σχεδιασμός της συνέντευξης είναι απαραίτητο να στηρίζεται και να συνδέεται με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

Μία συνέντευξη μπορεί να είναι ομαδική ή ατομική, ανοιχτή ή κλειστή, δομημένη, ημι-δομημένη ή μη δομημένη. Ανά τους χρόνους έχουν διατυπωθεί μειονεκτήματα των συνεντεύξεων εξαιτίας της ενδεχόμενης ανειλικρίνειας των συμμετεχόντων, ή της μη κατανόησης των ερωτημάτων από τους μαθητές. Παρ' όλα αυτά, η συνέντευξη θεωρείται πως είναι μία αξιότιμη κατάθεση της ψυχικής μας κατάστασης (Woods, 1991).

Η απομαγνητοφώνηση μιας συνέντευξης περιλαμβάνει την καταγραφή όχι μόνο όσων λέχθηκαν αλλά και της επεξήγησης της μη λεκτικής έκφρασης: «σιωπή, γέλιο, έκφραση προσώπου, γλώσσα του σώματος, ένταση και τόνος της φωνής» (Λυδάκη, 2016: 162).

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία εφαρμόστηκε ο ημι-δομημένος τύπος συνέντευξης. Υπήρχε ένα υπόβαθρο ερωτήσεων, κατά της διάρκειας όμως της συνέντευξης με τον κάθε ερωτώμενο, έτυχε να προκύψουν νέα ερωτήματα, ή να παραλείπονται άλλα. Όλα αυτά καθορίζοντας από το περιεχόμενο των απαντήσεων ή την αντίδραση του ερωτώμενου (Robson, 2010).

Σε τέτοιου είδους συνεντεύξεις το βασικό νόημα ερευνάται μέσα από την αλληλεπίδραση ερευνητή και ερωτώμενου, αλλά και από την ουσιαστική επικοινωνία που ο πρώτος προσπαθεί να δημιουργήσει (Μάγος, 2007). Αξίζει, εντούτοις, να σημειωθεί πως αυτός ο μη περιοριστικός τύπος συνέντευξης παρέχει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να δώσει έμφαση σε κάτι που ο ίδιος θεωρεί πιο ουσιώδες, καθώς αισθάνεται την παροχή ελευθερίας της έκφρασης που του δίνεται.

#### *2.6.2. β. Συμμετοχική παρατήρηση- Ημερολόγιο παρατήρησης*

Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια μέθοδο, η οποία εφαρμόζεται από τον ίδιο τον ερευνητή και είναι δυνατόν να ενισχυθεί με την τεχνική της καταγραφής ημερολογίου παρατήρησης. Έχουμε να κάνουμε με μια πολύτιμη τεχνική που βοηθά στο συντονισμό και την οργάνωση της σκέψης του παρατηρητή. Μπορεί να τον οδηγήσει σε νέα συμπεράσματα, σε μελέτη και ανασχηματισμό των δεδομένων καθώς και σε ενίσχυση της διάθεσής του για αυτό με το οποίο ασχολείται. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης γίνεται η καταγραφή των στοιχείων όπως το είδος της γλώσσας, οι διάλογοι, οι εκφράσεις του σώματος και του προσώπου. Ο παρατηρητής δεν στέκεται σε οτιδήποτε συμβαίνει κατά την παρέμβαση, αντιθέτως αναλαμβάνει ενεργό ρόλο που συνταιριάζει τον καθοδηγητικό του χαρακτήρα, ως εμπυχωτής, αλλά ταυτόχρονα και τον ερευνητικό-παρατηρητικό του ρόλο (Σαχίνη-Καρδάση, 2004).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, αφού η ίδια η ερευνήτρια συμμετείχε ενεργά κατά τη διάρκεια των δράσεων σε κάθε στιγμή, η καταγραφή των παρατηρήσεων γινόταν κυρίως μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης. Αυτό εξασφαλίζει την εγκυρότητα των δεδομένων μας, καθώς δεν μεσολαβούσε μεγάλο χρονικό διάστημα

από την παρατήρηση στην καταγραφή. Επομένως, οι σημειώσεις χαρακτηρίζονταν από σαφήνεια, λεπτομέρεια, χρονολογική ροή δίνοντας στην ερευνήτρια έναυσμα για αναστοχασμό, ενδοσκόπηση και αυτοπαρατήρηση (Λυδάκη, 2016). Η ερευνήτρια-παρατηρήτρια παρατηρεί αλλά και βιώνει μια κατάσταση με πραγματικές δράσεις και αντιδράσεις και με τη διαδικασία της καταγραφής καλείται να ξαναζήσει τα συναισθήματα αυτά από διαφορετικό οπτικό πεδίο.

#### *2.6.2.γ.Γραπτά τεκμήρια*

Τα γραπτά τεκμήρια αποτελούν γραπτές ενδείξεις- ντοκουμέντα που συγκεντρώνονται από τον παρατηρητή καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός για τη διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων και τριγωνοποίησης αυτών, προκειμένου να διασταυρωθούν συμπεριφορές και συμβάντα, που ενδεχομένως να μην παρατηρήσουμε κατά τη διάρκεια των δράσεων. Μας φανερώνουν στοιχεία που συμβάλλουν στην προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων. Στην παρούσα μελέτη μοιάζουν με το σημειωματάριο-ημερολόγιο που έχει η παρατηρήτρια- ερευνήτρια, με σκίτσα ζωγραφικής ή άλλο καλλιτεχνικό τρόπο που αποτυπώθηκε η άποψη των μαθητών σε ορισμένες ασκήσεις και με ατομικά ή ομαδικά γραπτά κείμενα, όπως αυτά καταγράφηκαν.

#### *2.6.2.δ. Οπτικοακουστικό υλικό*

Για να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια των λεκτικών κυρίως συμπεριφορών, χρησιμοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων η μαγνητοφώνηση. Η συλλογή στοιχείων με τη συγκεκριμένη ποιοτική μέθοδο λειτούργησε ως αναστοχασμός για την επαλήθευση ή τη μη επαλήθευση δεδομένων, κατά την ανάλυσή τους. Θα λέγαμε πως έπαιξαν βοηθητικό ρόλο για την ανάλυση του προσωπικού ημερολογίου της ερευνήτριας. Η βιντεοσκόπηση ή φωτογράφιση των σκηνών δεν έγινε επιτρεπτή από την πλειοψηφία των γονέων των συμμετεχόντων.

## **2.7 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ**

Κατά την επεξεργασία των στοιχείων μας, εφαρμόζουμε τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης» στην έρευνα, μια πολύπλοκη διαδικασία που βοηθά τον ερευνητή να μελετήσει μία επίσης πολύπλοκη κατάσταση ή συμπεριφορά μέσα από ποικίλες

οπτικές (Σπανακά, 2008). «*Η τριγωνοποίηση είναι ο όρος που περιγράφει την μίξη πολλών μεθόδων στην μελέτη του ίδιου φαινομένου*» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001: 116).

Ο συνδυασμός μεθόδων αποσκοπεί σε μία πιο σφαιρική και πλήρης αναζήτηση των λειτουργιών που διασφαλίζουν τη σύνδεση της πολυφωνίας και της αλληλεπίδρασης του πραγματικού κόσμου (Κυριαζή, 2003).

Καθώς η ερευνήτρια ασχολήθηκε και με την παρατήρηση και καταγραφή πραγματικών συμβάντων κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων δε θα μπορούσε να εργαστεί με μία μόνο μέθοδο ανάλυσης, αλλά να συνδυάσει τις δύο ερευνητικές μεθόδους, την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση μέσω της τριγωνοποίησης.

Η ποιοτική έρευνα θεωρείται -ημική (emic), διότι επικεντρώνεται στην παρατήρηση κι ανάλυση ενός πολιτισμού, χωρίς να παραγνωρίζει τη μοναδικότητά του. Από την άλλη, η ποσοτική έρευνα θεωρείται -ητική (etic), καθώς επικεντρώνεται στη σύγκριση πολιτισμών, βασιζόμενη σε οικουμενικά κριτήρια (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 12).

### 2.7.1 Ποσοτική Μέθοδος Ανάλυσης

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Σκοπός της παρούσας ποσοτικής ανάλυσης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών σχολικής ηλικίας. Για την επίτευξη αυτού συνεξετάζονται οι δείκτες Cronbach, η κατανομή του δείγματος και τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας με την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

Στην αρχή, εφαρμόστηκε ανάλυση αξιοπιστίας με εξέταση του δείκτη Cronbach. Να υπενθυμίσουμε πως ο δείκτης Cronbach θεωρείται χαμηλός, όταν βρίσκεται κάτω από τα όρια της κλίμακας του 0.70.

Πραγματοποιήθηκε εκτίμηση της κανονικότητας μέσω του δείκτη Shapiro – Wilk, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η κατανομή είναι κανονική, δηλαδή συμμετρική περί το κέντρο της.



Αν διαπιστωθεί κανονική κατανομή, θα γίνει έλεγχος υποθέσεων με t-test (paired samples t-test) προκειμένου να οριστεί το επίπεδο σημαντικότητας. Το όριο για την κανονική κατανομή ορίστηκε στο 5% ( $p > 0,05$ ).

### 2.7.2. Ποιοτική Μέθοδος Ανάλυσης

Τα ποιοτικά δεδομένα χαρακτηρίζονται από τον Miles (1979) ως μία «ελκυστική ενόχληση». Η «ενόχληση» αναφέρεται στον κίνδυνο που ελλοχεύει για μη έγκυρα δεδομένα εξαιτίας της πληθώρας των «ελκυστικών δεδομένων». Λέξεις, αφηγήσεις, καταγραφές διηγήσεων προσδίδουν με πλούσιο τρόπο μια αληθοφάνεια στο λόγο και συμπληρώνουν τους αριθμούς των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας (Robson, 2010: 540-541).

Η ανάλυση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν με επαγωγικό χαρακτήρα καθώς ο ερευνητής από το ειδικό μέρος οδηγείται στη γενίκευση συμπερασμάτων. Πρόκειται για μια ερμηνευτική μέθοδος ανάλυσης, αφού αποτελείται από προσωπικές αξιολογήσεις, οι οποίες κωδικοποιούνται από τον ερευνητή και οργανώνονται με την ανάπτυξη φορμών ή πινάκων. Τα θέματα χωρίζονται σε τμήματα και αποδίδονται σχετικές επικεφαλίδες. Στην ουσία πρόκειται για κωδικούς που συναθροίζονται από τη συλλογή πληροφοριών όλων των ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων. Ενισχύονται από σχόλια, υπομνήματα, παραρτήματα, ετικέτες και κατηγορίες προκειμένου να υπάρξει συνοχή γενικεύσεων σε ένα μορφοποιημένο σύνολο γνώσεων. Στοιχειώδη διαδικασία στην παρούσα έρευνα ήταν η διαστρωμάτωση και η χρονική αλληλουχία των θεμάτων. Η ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική κωδικοποίηση των εννοιών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να οργανώσουμε τις έννοιες του θέματος που ερευνούμε. Με την ανοιχτή κωδικοποίηση αποσκοπούμε στην εύρεση κατηγοριών, με την αξονική κωδικοποίηση ακολουθεί η αλληλοσύνδεσή τους (εύρεση κεντρικού φαινομένου, αιτιατών συνθηκών, στρατηγικών) και με την επιλεκτική κωδικοποίηση τελικά κατοχυρώνεται μία κεντρική κατηγορία-πυρήνας μέσα από μια στρατηγική συνεχούς σύγκρισης και δεσμευμένες προτάσεις (Robson, 2010). Με τον πρώτο παράγοντα, *διάθεση για συνεργασία*, ερευνάται η τάση των παιδιών να προσφέρουν βοήθεια στο συμμαθητή τους, να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε δραστηριότητες, να ξεκινούν συζητήσεις, να συνεργάζονται με άλλους στο σχολείο με τέτοιον τρόπο ώστε να νιώθουν ότι μπορούν να κάνουν όλα αυτά στο ευρύτερο περιβάλλον τους, γεγονός που θα είναι ωφέλιμο για τη ζωή τους γενικότερα.

Ο δεύτερος παράγοντας σχετίζεται με την ενσυναίσθηση των παιδιών όσον αφορά την ευαισθησία τους απέναντι στους συνομήλικους τους και την αποδοχή αυτών με τα προτερήματα αλλά και τα μειονεκτήματά τους. Διερευνάται η τάση των μαθητών να προσπαθούν να αποκτήσουν εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζει έναν καλό φίλο.

Στον τρίτο παράγοντα, η παρορμητικότητα που μετριέται σχετίζεται με το κατά πόσο οι μαθητές θυμώνουν ή εκνευρίζονται εύκολα και χάνουν την ψυχραιμία τους κατά τη συναναστροφή τους.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας συνδέεται με τη διαταραχή της ισορροπίας της σχέσης τους με τους συμμαθητές τους σε περίπτωση διαφωνίας ή μη εύρεσης λύσεων σε ενδεχόμενα ζητήματα. Εδώ διερευνάται αν οι μαθητές έχουν την τάση να δρουν χωρίς να σκέφτονται με αποτέλεσμα να καυγαδίζουν ή να παρενοχλούν τους συμμαθητές τους.

## 2.8 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ- ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα στάδια της έρευνας που ο ερευνητής οφείλει να φέρει εις πέρας σε κάθε έρευνα δράσης είναι συγκεκριμένα και προκαθορισμένα. Στην αρχή, γίνεται η αναγνώριση-παρατήρηση του θέματος που πρόκειται να ασχοληθεί. Ακολουθεί ο αρχικός σχεδιασμός και η δράση-παρακολούθηση. Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα κατέχει ο κριτικός στοχασμός-αξιολόγηση της έρευνας.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης υπάρχει μια διαρκής αξιολόγηση και επανασχεδιασμός από τη μεριά του ερευνητή. Αυτό προκαλείται από την ανατροφοδότηση που ο ερευνητής λαμβάνει από τους συμμετέχοντες, από την ίδια ερευνητική του πορεία και τον εντοπισμό ενδεχόμενων σφαλμάτων. Το γεγονός αυτό έχει ως απόρροια την αξιολόγηση του προγράμματος, τον επανακαθορισμό του και εν τέλει τη βελτιστοποίησή του (Μάγος, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια όλα τα χρόνια της εκπαιδευτικής της πορείας παρατηρούσε τις συμπεριφορές των μαθητών κατά τη συναναστροφή τους με συνομήλικους αλλά και κάθε φορά που αυτοί καλούνταν να συμμετέχουν σε βιωματικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η λεκτική ανατροφοδότηση, καθώς και η συνεργασία σε ομάδες στις πιο πολλές περιπτώσεις συνέβαλλε στην ενίσχυση αυτοπεποίθησης των μαθητών και στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους. Η διαπίστωση αυτή συζητήθηκε σχολαστικά με συναδέλφους της ερευνήτριας με αποτέλεσμα η αρχική παρατήρηση να αναγνωριστεί ως ένα

κοινωνικο-εκπαιδευτικό ζήτημα που αξίζει να ερευνηθεί. Το συγκεκριμένο στοιχείο αποτέλεσε την αρχική πρόκληση για τον καθορισμό και την ενασχόληση με το θέμα της παρούσας μελέτης.

Αφού πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση σε συγκεκριμένες βιβλιογραφικές αναφορές, ξεκίνησε ο αρχικός σχεδιασμός με υπόβαθρο τους ερευνητικούς άξονες. Σχεδιάστηκαν δώδεκα εργαστήρια-παρεμβάσεις διάρκειας μίας διδακτικής ώρας που κυριαρχούνταν από τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, μέσα σε ποικίλες ιστορίες- υποθέσεις, που στόχευαν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι δραστηριότητες ήταν εμπλουτισμένες με ασκήσεις σωματικής και λεκτικής έκφρασης, αυτοσχεδιασμού και παιχνίδια ρόλων.

Για τους ερευνητικούς άξονες επιλέχθηκαν, έπειτα, τα κατάλληλα μέσα συλλογής στοιχείων για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη (ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, ημερολόγιο παρατήρησης, γραπτά τεκμήρια και οπτικοακουστικό υλικό). Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο, στα πλαίσια της προέρευνας, η ερευνήτρια μερίμνησε να ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου του, προκειμένου να επιβεβαιωθεί αν τα ερωτήματα είναι προσιτά, κατανοητά στο συγκεκριμένο ηλικιακό πληθυσμό, αν πληρούν τις χρονολογικές προϋποθέσεις και αν με την παρούσα έρευνα θα είναι δυνατό να καταδειχθεί η αιτιατή σχέση μεταξύ σχεδιασμού και αποτελέσματος με αληθοφανή τρόπο.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια φρόντισε να οργανώσει τα ερωτήματα με τέτοιο τρόπο ώστε πέρα από αισθητικά ωραίο, να είναι σύντομο και πρακτικό, να μην έχει καθοδηγητικές ερωτήσεις και να μην ξεκινά με αρνητική ερώτηση προκαταβάλλοντας αρνητικά τον ερωτώμενο.

Παρ' όλα αυτά για την εφαρμογή της ερευνητικής διαδικασίας απαιτείται να πληρούνται οι κατάλληλες δεοντολογικές προϋποθέσεις. Γι' αυτό το λόγο ζητήθηκε η συναίνεση του διευθυντή του σχολείου, αλλά και των γονέων. Διευκρινίστηκε σε αυτούς πως τα ερωτηματολόγια είναι απόρρητα και δεν απαιτείται καμία προσωπική πληροφορία. Ωστόσο, η ερευνήτρια δεν κατάφερε να πάρει τη συγκατάθεση των γονέων όσον αφορά τις βιντεοσκοπήσεις και τις φωτογραφίες, παρ' όλο που διευκρινίστηκε από την αρχή πως δεν επρόκειτο να χρησιμοποιούνταν πουθενά αλλού πέρα από τα πλαίσια της ερευνητικής μελέτης. Αξίζει να σημειωθεί πως ο χρόνος που είχε η ερευνήτρια στη διάθεσή της ήταν περιορισμένος καθώς δεν εργαζόταν στο χώρο του σχολείου και είχαν συμφωνηθεί συγκεκριμένες διδακτικές ώρες.

Έπειτα από τη συναίνεση όλων των αρμόδιων φορέων, ξεκίνησε ο σχεδιασμός των απαραίτητων υλικών που χρειαζόνταν για το κάθε εργαστήριο.

Η έναρξη έγινε με την απονομή των ερωτηματολογίων (pre-test), στην ομάδα που θα γίνονταν τα εργαστήρια (πειραματική ομάδα), αλλά και στην ομάδα ελέγχου, την 6<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 2018. Σε κάθε ένα ερωτηματολόγιο τοποθετείτο ένας αριθμός, ώστε στη δεύτερη χορήγηση να δοθεί πάλι ο ίδιος. Στις 8 Φεβρουαρίου 2018 ξεκίνησαν τα εργαστήρια για την πειραματική ομάδα (παρέμβασης), και γίνονταν εβδομαδιαίως για μία διδακτική ώρα περίπου, έως και τις 31 Μαΐου 2018. Τα εργαστήρια λάμβαναν μέρος στην αίθουσα διδασκαλίας της τάξης. Ολοκληρώνοντας την κάθε παρέμβαση, όπως έχει αναφερθεί, γινόταν μία άσκηση αναστοχασμού, η οποία ήταν απαραίτητη τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ίδια την ερευνήτρια. Τη διάρκεια 4-6 Ιουνίου 2018 πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις με τα παιδιά. Στις 8 Ιουνίου 2018 έγινε η χορήγηση του ερωτηματολογίου για δεύτερη φορά, τόσο στην ομάδα παρέμβασης, όσο και στην ομάδα ελέγχου (post-test, με διαφορετική σειρά ερωτήσεων σε σχέση με το pre-test).

Μετά το πέρας της διαδικασίας των παρεμβάσεων- εργαστηρίων, ακολούθησε η συγγραφή του θεωρητικού μέρους που προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τη συλλογή από την ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων, την οργάνωσή τους με επαγωγικό τρόπο σε θέματα και κωδικούς, την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου SPSS για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, καθώς και την εξαγωγή ευρημάτων- συμπερασμάτων, μέσα από την οργάνωση εννοιολογικών θεμάτων, χωρίζοντας τις μεταβλητές, τοποθετώντας τα ειδικά ευρήματα στο γενικό συμπέρασμα και σχεδιάζοντας μια πορεία αποδείξεων με συνοχή.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

### **3.1. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

#### **3.1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**

Στην αρχή, παρατηρήθηκε μια μεταβολή στην ατμόσφαιρά μεταξύ του πρώτου και του δεύτερου εργαστηρίου. Η μεταβολή αυτή συνδεόταν με την ασφάλεια και το θάρρος της ομάδας που ενδεχομένως να οφείλεται στο άγνωστο που αδημονούσαν να ανακαλύψουν την πρώτη φορά.

Ωστόσο, ένα βασικό στοιχείο που επέδρασε θετικά για την εφαρμογή των παρεμβάσεων είναι πως, πριν την έναρξη αυτών, η εμπυχώτρια είχε επισκεφθεί την πειραματική ομάδα αρκετές φορές στο παρελθόν προκειμένου να γνωριστούν και να αναπτυχθεί μεταξύ τους μια σχέση συμπάθειας αλλά κι εμπιστοσύνης. Αυτό είχε ως απόρροια να γίνεται επαρκής παρατήρηση και πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, κάτι που βοήθησε την ερευνήτρια να προσαρμόσει κάποιες δραστηριότητες των παρεμβάσεων στις ανάγκες των μαθητών.

### 3.1.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε και να εξηγήσουμε τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους συμμετέχοντες ύστερα από τη διεκπεραίωση των εργαστηρίων. Πρώτα απ' όλα, θα εξεταστεί κατά πόσο οι απαντήσεις των συνεντεύξεων έχουν θετικό πρόσημο στο βασικό ερευνητικό ερώτημα, αν δηλαδή ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού δράματος είναι δυνατό να επιδράσει θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Έπειτα, θα αναλυθούν τα θέματα που επαληθεύουν ή όχι τα υπόλοιπα- συμπληρωματικά ερευνητικά ερωτήματα και, τέλος, θα παρουσιαστούν τα θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις δίχως να έχουν προβλεφθεί στις ερευνητικές υποθέσεις και στους στόχους της ερευνητικής μελέτης.

#### 3.1.2.α. Κύριο ερευνητικό ερώτημα

- **Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα.**

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης ήταν αν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών σχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο ερώτημα θα διερευνηθεί, μελετώντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων .

Αρχικά, θα αναπτυχθεί η κοινή αίσθηση των συμμετεχόντων ότι οι βιωματικές δραστηριότητες τους βοήθησαν να συνεργαστούν και να ανακαλύψουν περισσότερο τις εκφάνσεις του εαυτού τους.

### **A. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Η συνεργασία ήταν πρωτεύων στόχος στα εργαστήρια κι επομένως αποτέλεσε ένα βασικό θέμα- ερώτημα και κατά τη διάρκεια της συνέντευξης των παιδιών. Η συνεργασία που υπήρχε συνολικά ανάμεσα στις ομάδες, ήταν κάτι που προκάλεσε ευχάριστα και αισιόδοξα συναισθήματα στην ερευνήτρια. Παρατηρήθηκε ότι όλα τα παιχνίδια έκαναν τους μαθητές να βρίσκονται σε μία ετοιμότητα και σε μία νοητική εγρήγορση. Ενδεχομένως κάποιои, ανά διαστήματα, δε συνεργάζονταν εύκολα ή δεν υπάκουαν στους κανονισμούς, αλλά εύκολα ενσωματώνονταν πάλι στην ομάδα και στο παιχνίδι καθώς το ενδιαφέρον τους ήταν ενεργό. Η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε με σιγουριά και αυτοπεποίθηση όταν άκουσαν την ερώτηση *«Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;»* Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι πως οι απαντήσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα διέφεραν. Ο κάθε μαθητής δηλαδή, επέλεξε διαφορετικό παιχνίδι. Αυτό διευκόλυνε τη διαδικασία, του να δύναται κανείς με μεγαλύτερη ευκολία να εξάγει το συμπέρασμα πως κάθε δραστηριότητα προσφέρει διαφορετικά ερεθίσματα στα παιδιά και βελτιώνει διαφορετικά στοιχεία τους κάθε φορά.

Οι απαντήσεις τους, ως προς το ποιο παιχνίδι τους άρεσε ήταν ποικίλες με τη συνεργασία να έρχεται πρώτη στα κριτήριά τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια γιατί είχαν ηθικό δίδαγμα να είμαστε όλοι μαζί σαν ομάδα και να μην είμαστε εγωιστές.»*, *«Μου άρεσε η αθλητική εκπομπή επειδή ήταν η πιο ωραία και μας έμαθε συνεργαζόμαστε»*, *«Περισσότερο όμορφα πέρασα στο παιχνίδι με τις φωτογραφίες που μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να μην είμαστε ατομιστές.»*

## **B. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ**

Η διδασκαλία της ενσυναίσθησης είναι απαραίτητη από τη σχολική κιόλας ηλικία, διότι μπορεί να συμβάλει σε μια πιο συμπονετική κοινωνία (Gerdes et al., 2011). Πολύ λίγοι άνθρωποι μπορούν να λειτουργήσουν στον κόσμο χωρίς την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά και η ενσυναίσθηση είναι μια βασική δεξιότητα που ενσωματώνεται μέσα στις περισσότερες επικοινωνίες (Dixon, 2013). Η ενσυναίσθηση μας επιτρέπει να καθορίζουμε τις δικές μας ανάγκες, να διακρίνουμε τις ανάγκες των άλλων, να χτίζουμε διαπροσωπικές σχέσεις που ικανοποιούν και λειτουργούν αποτελεσματικά σε αγχωτικά και προκλητικά περιβάλλοντα.

Γιατί πρέπει να διδάξουμε την ενσυναίσθηση; Πρώτον, οι μαθητές το χρειάζονται. Ίσως η πιο συναρπαστική είναι μια εθνική ερευνητική μελέτη που υποδηλώνει μείωση κατά 40% της ικανότητας για ενσυναίσθηση από τους σημερινούς μαθητές σε σύγκριση με τους μαθητές της δεκαετίας του 1970 (Konrath, 2011). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Mayer, Caruso και Salovey (2000), οι άνθρωποι στους οποίους παρατηρείται υψηλότερη ενσυναίσθηση, παρουσιάζουν και υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη κι αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, οι άνθρωποι με υψηλή ενσυναίσθηση έχουν πλουσιότερα κοινωνικά δίκτυα, είναι λιγότερο επιθετικοί, είναι αναμενόμενο να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους άλλους, δρουν εθελοντικά κι έχουν εντονότερη ενασχόληση με τη φιλανθρωπία (Wilhelm, & Bekkers 2010). Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί το χρειάζονται για να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση στους μαθητές τους. Η ενσυναίσθηση ασκεί ισχυρή επίδραση στη μάθηση: *«Ο βαθμός της ενσυναίσθησης που δείχνει ο δάσκαλος επηρεάζει το βαθμό ενσυναίσθησης που δείχνει ο μαθητής και την ικανότητα του μαθητή να μοιράζεται και να μαθαίνει από άλλους»* (Cooper, 2004: 13).

Την ενσυναίσθηση οι μαθητές αντιλήφθηκαν σε διάφορες και διαφορετικές ο καθένας παρεμβάσεις. Ενδεικτικά αναφέρουν: *«Κανένας δεν θα ήθελε να είναι στου θέση του Μαυρούλη»*, *«Πιστεύω πως η αδιαφορία είναι η πιο κακή γιατί άμα ο άλλος μας έχει ανάγκη θα μείνει αβοήθητος. Ας μπούμε λίγο στη θέση του για να βάλουμε μυαλό.»*, *«Γιατί αν το κάναμε εμείς αυτό σε εκείνο το παιδί δεν θα του άρεσε»*, *«Η αδιαφορία της κατηγορουμένης στο δικαστήριο. Αν είχε σκιστεί η δική της τσάντα δεν θα της άρεσε.»*.

Η ανάπτυξη ενός ατόμου που οδηγεί στην ανάπτυξη άλλων και τελικά στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μάλιστα μιας ολόκληρης κοινωνίας - αυτό δεν είναι άλλο από τη μεγάλη διαδικασία της ανθρώπινης επανάστασης. Συνεπώς, όταν οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν, οι σπουδαστές τους θα αναπτυχθούν επίσης. Οι δάσκαλοι πρέπει να παρακολουθούν κάθε μαθητή, να δοκιμάζουν διάφορες προσεγγίσεις και να μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερο γι' αυτούς, πάντα βασισμένοι σε ένα αίσθημα βαθιάς ενσυναίσθησης και συμπόνιας (Ikeda 2013, 4).

## **Γ. ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Η παρορμητικότητα κατέχει κεντρική θέση στις εξηγήσεις της εφηβικής εγκληματικότητας. Πρόσφατες έρευνες πως ιδιαίτερα η κοινωνική και οικονομική

κατάσταση, η επιτηρούμενη εποπτεία και η συλλογική αποτελεσματικότητα, μετριάζουν τη σχέση μεταξύ παρορμητικότητας και παραβατικότητας. Ωστόσο, τα ευρήματα μέχρι σήμερα είναι αμφιλεγόμενα και οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικού πλαισίου, παρορμητικότητας και παραβατικότητας παραμένουν ανοιχτά. Η διεπιστημονική έρευνα υποδηλώνει ότι η παρορμητικότητα είναι ένας ισχυρός, σταθερός προγνωστικός δείκτης μιας ποικιλίας προβληματικών συμπεριφορών που κυμαίνονται από τη σεξουαλική αταξία (Barth, & Kinder, 1987) και τη βία (Dawe, & Loxton, 2004). Ακόμη και δείγματα εγκληματικής συμπεριφοράς μπορούν να αποδοθούν σε μια «προδιάθεση για ταχείες, απρόβλεπτες αντιδράσεις σε εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα χωρίς να ληφθούν υπόψη οι αρνητικές συνέπειες αυτών των αντιδράσεων (Moeller, Barratt, Dougherty, Schmitz, & Swann, 2001: 1784).

Στην 6<sup>η</sup> παρέμβαση, με το παραμύθι της μικρής χελωνίτσας που δεν μπορούσε να ελέγξει το θυμό της, αλλά και με την μικρή Ασπασία στην 4<sup>η</sup> παρέμβαση που ήταν πάντα παρορμητική και αντιδραστική η ομάδα προβληματίζεται. Το συγκεκριμένα εργαστήρια λειτούργησαν και ως ερέθισμα αυτοαξιολόγησης. Οι μαθητές αναφέρουν συγκεκριμένα: *«Η αλήθεια είναι πως κατάλαβα ότι πρέπει να μάθουμε να ακούμε τον άλλον και μετά την τετάρτη δημοτικού το έχω διορθώσει. Μετά και από αυτό το παιχνίδι σίγουρα είμαι καλύτερη», «Κατάλαβα πως αν είμαι νευρική μπορεί να ξεσπάω και να χάσω κι εγώ τους φίλους μου. Το καλύτερο που έχω να κάνω είναι να το διορθώσω.»*, *«Σκέφτηκα πως αν θυμώνω κι εγώ σαν τη χελώνα θα χάσω τους φίλους μου γι' αυτό θα προσπαθήσω να το αλλάξω.»*, *«Ναι με τη Ασπασία αλλά μέσα από τα διδάγματα που είχε με βοήθησε να το αλλάξω.»*

#### **Δ. ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ**

Οι φίλοι είναι ένα σημαντικό μέρος των εμπειριών από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού. Ένας τρόπος που οι φίλοι μοιράζονται την προσαρμογή των μαθητών στην τάξη είναι ότι παρέχουν ένα πλαίσιο όπου οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές κοινωνικοποιούνται (Kindermann, 2007). Παραδείγματος χάριν, η πλειοψηφία των φίλων που συχνά παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες και έρχονται σε δύσκολη θέση τείνει να αυξήσει την αναστατωτική συμπεριφορά των μαθητών με την πάροδο του χρόνου, ενώ η συζήτηση με τους φίλους που συνήθως ακολουθούν τους κανόνες τείνει να εμποδίζει τη διαταραγμένη συμπεριφορά των μαθητών με την πάροδο του χρόνου (Shin, & Ryan, 2014α).



Στο 5<sup>ο</sup> εργαστήριο ο δάσκαλος εντοπίζει ένα κουτί που μέσα υπάρχουν μερικά αντικείμενα, όπως χαρτάκια τσαλακωμένα, πλαστελίνες σε μπαλάκια, «είμαι κορίτσι», «είμαι χαζός» με αυτοκόλλητο στο πίσω μέρος, κ.ά. Ύστερα από την τεχνική της ιδεοθύελλας η ομάδα καταλήγει πως πρόκειται για έναν «εξοπλισμό» κάποιου παρορμητικού και άτακτου μαθητή. Αναφορικά με την παρορμητικότητα και την ανάρμοστη συμπεριφορά του συγκεκριμένου μαθητή, αρκετοί μαθητές κατά τη συνέντευξη στην ερώτηση για το ποια συμπεριφορά από όλες που γνωρίσαμε κατά τις παρεμβάσεις θεωρούν την πιο κακή απαντούν: *«Το κουτί με τα χαρτάκια και τις πλαστελίνες.»*, *«Με τις πλαστελίνες. Δεν είναι ωραίο να ενοχλείς τους άλλους.»*, *«Τα χαρτάκια και οι πλαστελίνες εκείνου του παιδιού που μας εκνεύριζε.»* *«Ο ταραξίας με τις πλαστελίνες και τα χαρτάκια που αν δεν τον ξεσκεπάζαμε θα μας τα έριχνε.»*. Διακρίνεται, λοιπόν, μέσα από κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις πως αν η σχέση των παιδιών με τον ταραξία είχε διαταραχτεί. Τα παιδιά έδειχναν εκνευρισμένα και πολύ ενοχλημένα με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Συμπεραίνεται πως το μόνο που θα κατάφερνε «ο ταραξίας» ήταν να διαταράξει τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του μόνο και μόνο για να τους ενοχλήσει.

## **B. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΕΙΘΩ ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ-ΕΜΜΕΣΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ**

Βασικός παράγοντας που συνέβαλε καθοριστικά στο να πιστέψουν οι μαθητές στον εαυτό τους αλλά και να εμπιστευτούν τον συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους συμμετέχοντας με ενεργό τρόπο στις παρεμβάσεις, αποτέλεσε η επιδοκιμασία και η συνεχής ενθάρρυνση. Σύμφωνα με τη συνέντευξη ορισμένων μαθητών, η ερευνήτρια-εμπυχωτρία επεδίωκε συνεχώς να συντονίζει μέλη της ομάδας που ενδεχομένως να δυσκολεύονταν, κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«Στη δίκη, που ο καθένας υποστήριζε την άποψή του αλλά φωνάζοντας και ουρλιάζοντας, ήσασταν πολύ καλός δικαστής και μας φέρατε πάλι στην ησυχία»*, *«Θέλω να σας ζητήσω συγγνώμη που τότε με τον ταραξία της τάξης τον παρίστανα χωρίς να μας έχετε πει κάτι τέτοιο, και ευχαριστώ που με τρόπο που δεν τον κατάλαβε κανείς με βάλατε πάλι στο παιχνίδι.»*, *«Καλά κάνατε εσείς και μερικές φορές ήσασταν αυστηρή, γιατί ορισμένοι παρά λίγο να μας χαλούσαν το παιχνίδι.»*

Φαίνεται, επομένως, ξεκάθαρα πως οι θέσεις που εκφράστηκαν από διάφορα μέλη της ομάδας συνδέονται με την επιδοκιμασία αλλά και τον αναστοχασμό-ανατροφοδότηση. Η άποψη αυτή ενισχύεται όπως είπαμε από τις συνεντεύξεις των

παιδιών και το ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας. Τα παιδιά έδειχναν να συνεργάζονται με ειλικρινή διάθεση, και δίχως εγωισμούς ζητούσαν βοήθεια όταν ένιωθαν πως δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν. Σέβονταν τις απόψεις που άκουγαν κατά τα εργαστήρια και ανταποκρίνονταν όταν ένιωθαν κάποιο κάλεσμα. Χαρακτηριστικά οι μαθητές αναφέρουν: *«Όταν σκεφτόμουν τι να γράψω, ο Ν... ήρθε αμέσως να με ρωτήσει αν χρειάζομαι βοήθεια.»*, *«Μου άρεσε πολύ που όταν είπα τι σημαίνει καλός φίλος, ήρθε και με αγκάλιασε»*, *«Η Μ.. επειδή είχαμε τσακωθεί πιο πριν, όταν έγραψα τι πιστεύω ότι σημαίνει κακός φίλος, στενοχωρήθηκε και στο διάλειμμα μου ζήτησε συγγνώμη»*.

### **Γ. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ-ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ**

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή των εργαστηρίων ήταν η ύπαρξη οργάνωσης και συγκεκριμένων κανόνων που οφείλαμε όλοι να ακολουθήσουμε. Αυτό θα εξασφάλιζε την αίσθηση ασφάλειας των μελών αλλά και τη δημιουργική σκέψη και φαντασία τους κατά τα εργαστήρια. Ένιωσαν πως πρέπει να συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν κάθε θεματική- υπόθεση της κάθε παρέμβασης και πως μόνο με ομαδικό πνεύμα θα είχαν το αποτέλεσμα που επεδίωκαν. Ακόμη και στις αμφιλεγόμενες- διλημματικές περιπτώσεις που θα μπορούσαν στην πραγματικότητα να προκαλέσουν ανασφάλεια και άγχος, εδώ αντιμετωπίστηκαν με αυτοπεποίθηση, σιγουριά και θετική στάση.

Το κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης παρέχει ευκαιρίες για αμοιβαιότητα και πολυπλοκότητα, οι οποίες γίνονται φανερές συνήθως στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (De Lorimier, Doyle, & Tessier, 1995). Η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους είναι ένα σημαντικό προγνωστικό των κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Brown, Odom, & Conroy, 2001). Συνεπώς, τα συναισθήματα που τους διακατείχαν όταν ξεκινούσε ένα εργαστήριο ήταν αυτά του ενθουσιασμού και της διάθεσης για δημιουργία ομάδων.

Σύμφωνα με απαντήσεις των παιδιών στη συνέντευξη, τα εργαστήρια με τη δραματοποίηση των παραμυθιών φάνηκαν εξίσου διασκεδαστικά: *«Μου άρεσε ο Γιώργος Μπόνγκος που ήταν διαφορετικός με το κόκκινο τσουλούφι και το συνδύασα με το παραμύθι της Χρωματούπολης που μας έμαθε να αγαπάμε τους διαφορετικούς κι έτσι αγάπησα το Γιώργο»*, *«Ο Γιώργος Μπόνγκος με έκανε να γελώ συνέχεια αλλά η*

*Χρωματούπολη με δίδαξε πως και οι διαφορετικοί είναι χρήσιμοι και με γέμισε πολλά συναισθήματα χαράς και αγάπης.». «Η Χρωματούπολη μας έμαθε να δεχόμαστε με αγάπη και αυτά που μας αρέσουν και αυτά που δεν μας αρέσουν». «Ο άγνωστος ταραξίας και η Ασπασία ήταν δύο παιχνίδια που ήταν ο καθρέφτης της ζωής γιατί μας έμαθαν με πολύ πλάκα πως υπάρχουν και παιδιά με δύσκολες συμπεριφορές και μας έμαθαν πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε.»*

### **Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, σχετικά με το κύριο ερευνητικό ερώτημα, που ήταν το αν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, βασιζόμενοι στις απαντήσεις των μαθητών συμπεραίνουμε πως λειτούργησαν θετικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επομένως, επαληθεύεται η αρχική υπόθεση σε σχέση με τη θετική συμβολή που θα είχαν τα εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος για την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων σε μαθητές σχολικής ηλικίας.

#### *3.1.2.β. Δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα*

1. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργασίας των μαθητών;
2. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τη στάση των μαθητών που σχετίζεται με την αποδοχή του εαυτού τους και του άλλου;
3. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει τις παρορμητικές τάσεις των μαθητών που προκαλούν ανάρμοστη συμπεριφορά;
4. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των μαθητών να ελέγχουν το θυμό τους;
5. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ευαισθησία των μαθητών για τα συναισθήματα των άλλων;
6. Η υλοποίηση του προγράμματος θα επηρεάσει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν τις αξίες της φιλίας;

Ύστερα από τη διαδικασία των συνεντεύξεων προέκυψαν έξι ακόμη περιπτώσεις της ψυχολογίας και συμπεριφοράς των μαθητών που συνδέονται με τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα: ομαδικότητα, η συνεργασία, η αποδοχή του εαυτού και του άλλου, ο έλεγχος του θυμού, η ευαισθησία στα συναισθήματα των άλλων και η ικανότητα να διακρίνουν τις αξίες της φιλίας.

## ΑΙΣΘΗΜΑ ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μία αρχαιοελληνική παροιμία υποστήριζε πως «*Μία μέλισσα μέλι ου ποιεί*», ο Αίσωπος είχε χαρακτηριστικά δηλώσει «*Η ισχύς εν τη ενώσει*». Οι απαντήσεις των μαθητών ως προς το αν υπάρχει κάποια δραστηριότητα που να τους έκανε να διασκεδάσουν περισσότερο, φανερώνουν πως τα παιδιά απολάμβαναν τις ασκήσεις που δε λειτουργούσαν ατομικά. «*Πιο πολύ μου άρεσε το δικαστήριο γιατί ήμασταν όλοι μαζί και βρήκαμε ωραία επιχειρήματα να στηρίζουμε τις γνώμες μας.*», «*Μας δίδαξαν να ελέγχουμε το θυμό μας, να είμαστε ομαδικοί και όχι εγωιστές, να αγαπάμε τον άλλον με τα ελαττώματά του και να μην σκεφτόμαστε μόνο την εξωτερική του εμφάνιση*», «*Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια γιατί είχαν ηθικό δίδαγμα να είμαστε όλοι μαζί σαν ομάδα και να μην είμαστε εγωιστές.*». Επιπλέον, μελετώντας το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι μαθητές επιδείκνυαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό αλλά και υποχωρητικότητα, ώστε να συγκεντρωθούν, να ενσωματωθούν ομαλά στις ομαδικές δραστηριότητες και να παρουσιάσουν το καλύτερο δυνατό. Παράλληλα, διατυπώνονταν επεξηγηματικές ερωτήσεις για τον τρόπο δράσης τους ή για τις ιδέες που είχαν προκειμένου να εμπλουτίσουν περισσότερο τη δραστηριότητά τους.

Αντίθετα στην ερώτηση αν υπήρχε κάποια δραστηριότητα που δεν τους διασκεδάσε ή δεν τους εξέφραζε οι μαθητές απάντησαν: «*Δεν μου άρεσαν πολύ τα παιχνίδια που έπρεπε να κάνουμε κάτι μόνοι μας.*» «*Δεν μου άρεσε σε όσα παιχνίδια οι ήρωες ήταν μόνοι τους ή τους κορόιδευαν. Βέβαια μάθαμε τι πρέπει να κάνουμε για να μην είναι κανένας μόνος του.*», «*Δεν μου άρεσαν πολύ τα παιχνίδια που έπρεπε να κάνουμε κάτι μόνοι μας. Προτιμώ τα ομαδικά.*».

## ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΛΛΟΥ

Κατά τις παρεμβάσεις ορισμένοι μαθητές, στις ατομικές δραστηριότητες, εξέφραζαν μία ανασφάλεια όπως «*δεν μπορώ να σκεφτώ μόνος μου*», «*δεν είναι καλύτερα να το κάνουμε σε ομάδες;*», «*δεν πρόκειται να σκεφτώ τίποτα μόνη μου*». Ύστερα από ενθάρρυνση της ερευνήτριας οι ίδιοι μαθητές είχαν σκεφτεί τόσο ευφάνταστα πράγματα που στο τέλος ανέφεραν «*Τελικά δεν τα πήγα και άσχημα!*», «*wow, πως το σκέφτηκα αυτό!*». Δήλωναν έναν ειλικρινή θαυμασμό για την ατομική τους προσπάθεια που ύστερα ήταν πιο ενεργοί και ευδιάθετοι σε επόμενες ατομικές δραστηριότητες. Δρούσαν, στη

συνέχεια, με μεγαλύτερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση. Τέτοιου είδους στοιχεία αποδεικνύουν πως τα ερεθίσματα του εκπαιδευτικού δράματος που δέχονταν τους έκαναν να εκτιμήσουν και να αποδεχτούν την προσπάθειά τους. Όσον αφορά την αποδοχή του άλλου, σημαντικά συνέβαλλαν οι ατομικές ασκήσεις των εργαστηρίων καθώς δρώντας ατομικά, όπως αναφέραμε, διαπίστωσαν τις αδυναμίες τους, τις αποδέχτηκαν κι έτσι άρχισαν να σέβονται και να αποδέχονται και τις αδυναμίες των άλλων. Στην ερώτηση αν υπήρχε κάποια δραστηριότητα που ένιωσαν πως ήρθαν πιο κοντά με κάποιον/α από τους συμμαθητές/τριες που δεν ήταν τόσο δεμένοι πιο πριν πολλά παιδιά απάντησαν πως χάρη στις παρεμβάσεις απέκτησαν κάποιον καινούριο φίλο, ή γνώρισαν κάποιον περισσότερο. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Ήρθα πιο κοντά με τη Ν... που νόμιζα πως δεν της άρεσε να παίζει τίποτα αλλά έκανα λάθος.»*, *«Ναι με την Ευγενία σε όλα σχεδόν τα παιχνίδια και με τον Γιώργο που ντροπόταν και δεν είναι και τέλειος μαθητής μου άρεσε που είχε πολύ θάρρος στα παιχνίδια μας κι εγώ τον έκανα πολύ φίλο μου»*, *«Ήρθα πιο κοντά με τη Ζ... που δεν μιλούσαμε καθόλου. Το πολύ πολύ να μου ζητούσε ξύστρα. Είναι πολύ καλή τώρα που την κατάλαβα και θα κάνουμε παρέα»*, *«Γενικά δεν ήρθα με όλα τα παιδιά, αλλά με αρκετά που πριν δεν μιλούσαμε τόσο τώρα μιλάμε περισσότερο.»* Η Κ. δηλώνει συγκεκριμένα: *«Μέχρι πριν κάνουμε το παιχνίδι με τον Άκη, ήμουν λίγο ντροπαλή βέβαια και μπορεί να φταίω εγώ. Έμαθα πως να προσπαθήσω να το αλλάξω όσο μπορώ. Από τότε η ζωή μου είναι πιο εύκολη γιατί έχω περισσότερο θάρρος και θα κάνω περισσότερες παρέες»*. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως το εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει στην αποδοχή του εαυτού μας με τα προτερήματα αλλά και τα ελαττώματα μας, και κατά συνέπεια και στην αποδοχή του άλλου λειτουργώντας, παράλληλα, ως διαμεσολαβητής κοινωνικών σχέσεων.

## **ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΡΜΟΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ**

Στην ερώτηση για το ποια συμπεριφορά θεωρούν ανάρμοστη και απρεπή από όλους τους ήρωες που γνωρίσαμε κατά τις παρεμβάσεις οι μαθητές απαντούν: *«Η πιο κακή συμπεριφορά θεωρώ πως ήταν της χελώνας που είχε τόσα νεύρα. Δεν ήταν ωραίο να ξεσπά το θυμό της πάνω στους φίλους της.»*, *«Εγώ πιστεύω πως η αδιαφορία μας για το συνάνθρωπο είναι η πιο ανάρμοστη συμπεριφορά. Ήταν λάθος που το παιδί εκείνο αδιαφόρησε για το άλλο που το βρήκε με σκισμένη τσάντα. Αν ο άλλος μας έχει πραγματική ανάγκη κι εμείς αδιαφορούμε θα μείνει αβοήθητος.»* *«Το παιχνίδι με τα*

*χρώματα που τα άλλα χρώματα δεν τον ήθελαν» «Πιστεύω ότι πιο κακή συμπεριφορά ήταν αυτή της Ασπασίας γιατί δεν άκουγε τι της έλεγαν οι γονείς και οι φίλοι της», «Η πιο κακή συμπεριφορά ήταν αυτή του ταραξία που είχε το κουτί με τις πλαστελίνες και τα χαρτάκια και μας εκνεύριζε.»* Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά το γεγονός πως στη συγκεκριμένη ερώτηση αναφέρθηκαν όλες οι ανάρμοστες συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν από διάφορους ήρωες κατά τις παρεμβάσεις. Δεν εστίασαν σε κάποια συγκεκριμένη αλλά καθένας εκδήλωσε τη δυσαρέσκειά του για τη συμπεριφορά που ο ίδιος θεωρούσε πιο ανάρμοστη.

## **ΕΛΕΓΧΟΣ ΘΥΜΟΥ**

Όπως αναφέρθηκε, όταν διατυπώθηκε η ερώτηση για την ανάρμοστη συμπεριφορά ή αυτή που ρωτούσε τους μαθητές αν υπάρχει κάποια συμπεριφορά από αυτές των ηρώων που πιστεύουν πως τους μοιάζει ο νους πολλών πήγε στην χελώνα που δεν μπορούσε να συγκρατήσει το θυμό της. Αποδοκίμασαν τη συμπεριφορά της ενώ οι πιο ειλικρινείς έκαναν και μια μορφή αυτοαξιολόγησης αναφέροντας: *«Η χελώνα ήταν αδικαιολόγητη που ξεσπούσε τα νεύρα της στους καημένους φίλους της.»*, *«Η χελώνα γιατί με εκνεύριζε που εκνευριζόταν.»*, *«Η χελώνα ήταν αγάριστη γιατί είχε τους πιο καλούς φίλους και ήθελε μόνο το δικό της.»*, *«Σκέφτηκα πως αν θυμώνω κι εγώ σαν τη χελώνα θα χάσω τους φίλους μου γι' αυτό θα προσπαθήσω να το αλλάξω.»*, *«Φυσικά. Κατάλαβα πως αν είμαι νευρική μπορεί να ξεσπάω και να χάσω κι εγώ τους φίλους μου. Το καλύτερο που έχω να κάνω είναι να το διορθώσω.»*, *«Ένιωσα πως είμαι η μικρή χελώνα που δεν μπορούσε να ελέγξει το θυμό της.»*, *«Σκέφτηκα πως αν θυμώνω κι εγώ σαν τη χελώνα θα χάσω τους φίλους μου γι' αυτό θα προσπαθήσω να το αλλάξω.»*

## **ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΣΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ**

Κατά τη συνέντευξη ποικίλες ήταν οι απαντήσεις των παιδιών που υπόβοσκαν την ευαισθησία τους για τα συναισθήματα των άλλων, καθώς αποδοκίμαζαν συμπεριφορές που δεν χαρακτηρίζονταν από ενσυναίσθηση. *« Η πιο ανάρμοστη συμπεριφορά ήταν του παιδιού που αδιαφόρησε, έκανε μια πολύ άσχημη πράξη που αν ήταν στη θέση του άλλου δεν θα της άρεσε καθόλου.»*, *«Επειδή νευριάζω κι εγώ πολύ εύκολα όπως η χελώνα, αυτή τη φορά μπήκα στη θέση των φίλων της και κατάλαβα*

*πόσο λάθος κάνω. Μόνο αν μπεις στη θέση του άλλου θα καταλάβεις.»*, «*Αυτό που έκαναν όλα τα χρώματα στο Μαυρούλη, ήταν πολύ άσχημο. Αν ήταν κάποιο άλλο χρώμα στη θέση του κι ένιωθε τα συναισθήματα του Μαυρούλη, θα καταλάβαιναν πόσο λάθος είχαν κάνει.»* «*Ο ταραζίας θα γινόταν καλό παιδί μόνο αν τον πείραζαν όλοι και καταλάβαινε τι έκανε αυτός.»*. Όλες οι απαντήσεις κρύβουν την ευαισθησία των μαθητών για τα δυσάρεστα συναισθήματα που έχουν καταβάλλει κάθε ήρωα. Έκριναν όλες τις συμπεριφορές και προσπαθούσαν να τις διαχειριστούν λέγοντας πως ο «θύτης» πρέπει να μπει στη θέση του «θύματος» για να καταλάβει.

### **ΑΞΙΕΣ ΤΗΣ ΦΙΛΙΑΣ**

Ο αρχαίος Έλληνας ποιητής Μένανδρος (4<sup>ος</sup> αι. π. Χ. ) είχε πει πως «*Λίαν φιλών σεαυτόν ουχ έξεις φίλον*» που σημαίνει πως αν αγαπάς τον εαυτό σου πολύ δεν θα έχεις φίλους. Οι αξίες της φιλίας επίσης βρίσκονταν σε διάφορες απαντήσεις των μαθητών κατά τη συνέντευξη. Στην ερώτηση για το παιχνίδι που τους άρεσε περισσότερο ένας μαθητής αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Τα ποιήματα γιατί μας έμαθαν να συνεργαζόμαστε και τι σημαίνει φιλία αληθινή*» Στην ερώτηση που αναφερόταν στην ανάρμοστη συμπεριφορά αρκετοί ήταν οι μαθητές που περιείχαν στην απάντησή τους τη λέξη «φίλος». Μάλιστα δεν απαντούσαν μονολεκτικά αλλά συνέχιζαν με την αιτιολόγηση της άποψής τους. «*Αυτό που κάνει η Ασπασία δεν είναι καθόλου σωστό. Αν κάποια στιγμή δεν ακούει και αυτό που τις λένε οι φίλες της θα μείνει χωρίς φίλες.*», «*Το να είσαι κακός φίλος και ψεύτικος.*», «*Η χελώνα ήταν αγάριστη γιατί είχε τους πιο καλούς φίλους και ήθελε μόνο το δικό της*».

Έρευνες για την επιρροή των φίλων έχουν εξετάσει κυρίως τις γενικές τάσεις χωρίς να δίνεται προσοχή στο πως η φύση της επιλογής και της επιρροής των φίλων μέσα στην αίθουσα μπορεί να ποικίλει. Αυτό είναι εκπληκτικό επειδή οι αίθουσες διδασκαλίας διαφέρουν ως προς το κλίμα, τους κανόνες και τις συλλογικές αξίες, και οι διαφορές αυτές επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές επηρεάζουν τις συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται με τους συνομηλίκους τους (Ryan, Kuusinen, & Bedoya-Skoog, 2015).

Αίσθηση προκάλεσε στην ερευνήτρια η απάντηση ενός μαθητή για το αν αισθάνεται ότι απέκτησε κάποιον φίλο μέσα από τα παιχνίδια αυτά. Στην απάντησή του έβαλε δύο φορές τη λέξη «φίλος»: «*Όχι, γιατί είμαστε όλοι καλοί φίλοι. Μμμμ,*

κατάλαβα περισσότερο το χαρακτήρα του Αλέξανδρου και τον συμπάθησα πολύ περισσότερο. Νομίζω γίναμε πολύ καλοί φίλοι». Επίσης, μαθητές με ήδη αναπτυγμένες τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ταυτόχρονα υψηλές επιδόσεις στο σχολείο απάντησαν πως δε μπορούν να επιλέξουν κάποιον συμμαθητή τους καθώς όλοι είναι φίλοι τους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Αναλύοντας από διαφορετική σκοπιά τις απαντήσεις των μαθητών για την κοινωνικοποίησή τους, παρατηρεί κανείς πως έχουν επιλεγεί μαθητές (ως φίλοι που συμπάθησαν περισσότερο και τους ήρθαν πιο κοντά) που συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις ασκήσεις των εργαστηρίων. Κάποιος άλλος μαθητής που επιλέχθηκε από περισσότερους από έναν συμμαθητές του είναι ένα παιδί χαμηλών τόνων που ξαφνικά, μέσα από τις δραστηριότητές μας, φανέρωσε στους συμμαθητές μια πιο δραστήρια πλευρά του χαρακτήρα του. Τέλος, ένας ακόμη μαθητής που επιλέχθηκε από μερικά άτομα είναι ο μαθητής που συμμετέχει μεν αλλά με πιο αργούς ρυθμούς στις δραστηριότητες, κάτι που μαρτυρά την καλλιέργεια την κοινωνικοποίησής του, την εξωτερίκευση του εαυτού του προς τους συμμαθητές του και την αναγνώριση και την αποδοχή του από αυτούς.

### **Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων σε συνάρτηση με τα δευτερεύοντα ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί και σχετίζονταν με το αίσθημα ομαδικότητας και συνεργασίας, με την αποδοχή του εαυτού και του άλλου, τις παρορμητικές τάσεις και την ανάμοστη συμπεριφορά, τον έλεγχο του θυμού, την ενσυναίσθηση και τη δυνατότητα να διακρίνουν τις αξίες της φιλίας δείχνει πως υπήρξε ισχυρή διάθεση για ενίσχυση- καλλιέργεια των τομέων αυτών. Υπάρχουν αισιόδοξα ποσοστά ενδεχομένων, σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι παρεμβάσεις να έχουν συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στο να αισθανθούν μεγαλύτερη αισιοδοξία και να πιστέψουν στη δύναμη του εαυτού τους, να μάθουν να ελέγχουν τον θυμό τους καθώς και να διακρίνουν τα αγαθά της γνήσιας φιλίας.

#### *3.1.2.γ. Θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις*

Κατά τα εργαστήρια υπήρχαν μαθητές που ενθουσιάζονταν περισσότερο κι άλλοι συγκριτικά λιγότερο. Η συμπεριφορά τους και ο διαφορετικός τρόπος ανταπόκρισης του καθένα στις παρεμβάσεις αποτελούν κριτήρια που θα αναλυθούν συνδυάζοντας όλα τα ποιοτικά και τα ποσοτικά δεδομένα. Παρ' όλα αυτά αξίζει να



σημειωθεί πως μαθητές με χαμηλό μαθησιακό επίπεδο και μη αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ στις πρώτες παρεμβάσεις ένιωθαν πως δε θα τα καταφέρουν, δυσκολεύονταν, απογοητεύονταν και τα παρατούσαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, στη συνέχεια αναλάμβαναν βασικούς ρόλους των παιχνιδιών και γίνονταν αγαπητοί στους συμμαθητές τους. Να σημειωθεί πως για τα συγκεκριμένα παιδιά (ο ένας από αυτούς έχει διαγνωσμένη υπερκινητικότητα και επιθετική συμπεριφορά) η επίδραση των συγκεκριμένων εργαστηρίων μπορεί να είναι ακόμη πιο καταλυτική. Πριν την έναρξη κάθε εργαστηρίου ομάδες μαθητών (διαφορετικές κάθε εβδομάδα) είχαν ετοιμάσει κάτι σχετικό με την προηγούμενη κάθε φορά παρέμβαση και μας το παρουσίαζαν. Συνήθως ήταν παγωμένες εικόνες που απεικόνιζαν τον ήρωα που είχαμε μάθει ή συμβουλές για τις ανάρμοστες συμπεριφορές. Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία, σε συνδυασμό με διάφορες παρατηρήσεις – σχόλια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εξάγει τα συμπεράσματα πως η διάθεση, το ενδιαφέρον και η περιέργεια για το τι επρόκειτο να ακολουθήσει ήταν πάντα ενεργοποιημένα. Στη συνέχεια, έπεται συζήτηση για το ηθικό δίδαγμα που προκύπτει. Το Π4 αναφέρει *«Το ότι σας δείξαμε κάτι της επόμενης φοράς μας βοηθούσε να μην ξεχνάμε και να καταλαβαίνουμε καλύτερα. Και το κάναμε όλοι μαζί σχεδόν και ήταν ωραία.»*

Αναλύοντας τον τρόπο σκέψης και δράσης των παραπάνω μαθητών μπορεί κανείς να διακρίνει την ουσιαστική επίδραση των παρεμβάσεων ως προς την παρότρυνση των μαθητών να συνεργάζονται. Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές έπαιξαν και γέλασαν με την καρδιά τους. Είχαν την τάση να λειτουργούν σε ομάδες δίχως να δημιουργούνται κοινωνικές αδικίες. Το αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές να εξασκήσουν τη μνήμη τους, να δημιουργήσουν νέες φιλίες, που ενδεχομένως είχαν υποτιμήσει παρόλο που ήταν ήδη τέσσερα χρόνια συμμαθητές.

Να μην παραλειφθεί, βέβαια, η θέση των γονέων. Παρόλο που η ανάληψη ευθύνης αποτελεί πράξη γενναιότητας, ένας γονιός όταν ήρθε μια μέρα στο σχολείο να πάρει το παιδί του ανέφερε: *«Σχεδόν κάθε μέρα ο γιος μου, μου έλεγε πως τσακωνόταν με ένα συγκεκριμένο παιδί. Εγώ του έλεγα πως αφού βλέπει πως γίνεται κάθε μέρα αυτό, να αδιαφορήσει και να μην ασχολείται. Ήταν λάθος μου. Μετά από αυτές τις δραστηριότητες που κάνατε έχουν γίνει οι καλύτεροι φίλοι. Έρχεται πλέον και σπίτι μας.»*, ένας άλλος γονιός : *«Καθημερινά για να μάθω τα νέα του σχολείου ρωτούσα το παιδί μου τι έγινε, πως πήγε το μάθημα, το διάλειμμα και αν ήρθε σε κάποια σύγκρουση με κάποιο άλλο παιδί. Είναι λίγο ζωνρή και ανησυχούσα. Πάντα*

μου απαντούσε μονολεκτικά ναι, μια χαρά, όχι. Από τις ασκήσεις σας αυτές και μετά όχι μόνο δεν απαντά μονολεκτικά αλλά μου λέει χαρακτηριστικά πως δεν υπάρχει κανένας λόγος να τσακωθούν και πως όλη η τάξη είναι σαν μια γροθιά με τις ομάδες που έκαναν στα παιχνίδια σας. Κατάλαβα πως καθημερινά την άγχωνα και την πίεζα που τη ρωτούσα. Τώρα που μίλησε με επιχειρήματα δεν την έχω ξανά ρωτήσει.». Αυτός ο κακός ρεαλισμός του σχολείου, που ορισμένοι γονείς διαιωνίζουν, νομίζοντας πως προστατεύουν τα παιδιά τους, έχει προκύψει από αδικίες και ρατσιστικές αντιλήψεις της κοινωνίας. Νιώθουν πως απειλούνται από τον σχολικό εκφοβισμό και ορισμένες φορές το διαχειρίζονται τελείως λανθασμένα ρωτώντας τα και προσπαθώντας να τους εκμαιεύσουν πράγματα που ενδεχομένως να μην έχουν καν συμβεί.

Επομένως, ένας ακόμη στόχος ολοκληρώθηκε. Κατά τη συνέντευξη παρατηρήθηκε από δύο μαθητές πως ένας μαθητής με πιο χαμηλό μαθησιακό επίπεδο ή δίχως αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες έγινε ο καλύτερός τους φίλος χάρη στη συμβολή των παρεμβάσεων: «Ο Γ.. που ντρεπόταν και δεν είναι και τέλειος μαθητής είχε πολύ θάρρος στα παιχνίδια μας κι εγώ τον έκανα πολύ φίλο μου» ή «Η Β... δεν περίμενα να παίζει τόσο ωραία. Τώρα είμαστε πιο πολλές οι κολλητές!» Συνεπώς διεκδικούν αλλά και καταφέρνουν περισσότερα. Νιώθουν πιο ικανοί και έχουν περισσότερες απαιτήσεις και προσδοκίες από τον εαυτό τους. Οι μαθητές αποκομίζουν περισσότερη γνώση όταν δρουν με όλο το σώμα τους, παρά δίνοντας λιτές, σχεδόν μονολεκτικές απαντήσεις. Το θυμικό και η δημιουργικότητα παροτρύνουν τη διαδικασία της ανεύρεσης του εαυτού, της βελτίωσης ή της αποδοχής του κι έπειτα της αποδοχής όλων των άλλων.

### 3.1.3. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ

Στο ακόλουθο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι προσωπικές σημειώσεις της ερευνήτριας έτσι όπως καταγράφηκαν ύστερα (κυρίως) από κάθε εργαστήριο αποσκοπώντας να αναπτυχθεί μια όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη οπτική- θέση για τα προσωπικά της βιώματα αλλά και αυτά των μαθητών που μετείχαν. Επιπλέον, σημειώνονται και ορισμένες απόψεις των μαθητών σύμφωνα με τα γραπτά τεκμήρια που συνέλεξε η ερευνήτρια κατά τον αναστοχασμό. Αποτελούν κι αυτά ένα κομμάτι της αυτοσχέδιας τεχνικής στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενταγμένα στην έρευνα δράσης, που μεταβάλλεται ανάλογα με τις υποχρεώσεις της ομάδας και άλλων παραγόντων. Τονίζονται ιδιαίτερα τα συναισθήματα των μαθητών, το ενδιαφέρον

τους αλλά και οτιδήποτε άλλο συμβαίνει και είναι ορατό κι αισθητό στον παρατηρητή.

Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων υπογράφηκε το συμβόλαιο των κανονισμών που θα εξασφάλιζε μια δημιουργική πορεία των εργαστηρίων. Είχε καταβάλλει άγχος σχεδόν το σύνολο των μαθητών, το οποίο όμως σε συνδυασμό με την περιέργεια για το τι θα ακολουθήσει και την αστείρευτη φαντασία τους ήταν δημιουργικό κι εποικοδομητικό.

### **ΠΡΩΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (08-02-2018)**

Οι μαθητές κατά την πρώτη παρέμβαση χαίρονταν και συμμετείχαν κάθε λεπτό. Ο ενθουσιασμός τους ήταν ολοφάνερος από την πρώτη κιόλας άσκηση ενεργοποίησης «Μίξερ». Δραματοποίηση παραμυθιού, έπειτα, και όλοι με μάτια και αυτιά ανοιχτά ακολουθούν πιστά. Αν και φαινομενικά, κατά την αφήγηση της ιστορίας ακούστηκαν κάποιες νέες και παράξενες λέξεις, κατευθείαν οι μαθητές τις αντιλήφθηκαν και δεν διέκοψαν (Γιώργος- μπόνγκος, Πελαγία- ζυγία). Όλα ήταν πρωτάκουστα μα για κάποιους η περιέργεια ήταν έντονη συνεχώς. Ορισμένοι, ο ρυθμός των οποίων ήταν πιο αργός, δυσκολεύονταν, αρχικά, να εισέλθουν στο κλίμα που είχε διαμορφωθεί και αισθάνονταν αμηχανία. Εντύπωση, βέβαια, τους προκάλεσε το όνομα του Γιώργου- μπόνγκου και συμμετείχαν με εμφανή ενέργεια και ζήλο στις παγωμένες εικόνες αλλά και στον κύκλο του κουτσομπολιού. Τον κοροΐδευαν, τον πείραζαν και τον περιγελούσαν. Στη συνέχεια, η συμμετοχή του δάσκαλου- ερευνητή σε ρόλο ήταν καθοριστική για την αποκατάσταση του δικαίου. Ήθελαν να τον πλησιάσουν, να τον αγγίξουν, να του μιλήσουν. Συζητούσαν ο ένας με τον άλλον πως είναι κανονικός όπως όλοι μας. Τα αποτελέσματα ήταν τουλάχιστον επιθυμητά. Παράλληλα, το γεγονός ότι το ρόλο της Πελαγίας τον υποδύεται, επίσης, ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές να μπουν στο φανταστικό κόσμο του δράματος και να βιώσουν τη σκηνή του αυτοσχεδιασμού. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με μία άσκηση αποχαιρετισμού που ο καθένας εκφράζει ένα σχόλιο θαυμασμού για το διπλανό του. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συμβάλλει στη σύσφιξη των σχέσεων της ομάδας.

### **ΔΕΥΤΕΡΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (15-02-2018)**

Στη δεύτερη παρέμβαση οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν εγκλιματιστεί με το χώρο καθώς αντιλαμβάνονται περισσότερο καθώς περπατούν. Ο συντονισμός τους

με την αρχική άσκηση (ποιος είπε αυτό το «Α»;) συνέβαλλε καθοριστικά, καθώς είχαν κλειστά μάτια, όντας ενεργοποιημένη η αίσθηση της ακοής. Η τεχνική του τυχαίου γεγονότος κρατά σε εγρήγορση το ενδιαφέρον των μαθητών, και εκτροχιάζει τη φαντασία τους. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση δόθηκε απόλυτη ελευθερία έκφρασης στους μαθητές καθώς μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν (ιδεοθύελλα, θέατρο της επινόησης) προκλήθηκε καταγιγισμός ιδεών που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση μιας συνολικής άποψης για το πρόβλημα του Άκη. Η συμβολή της συγκεκριμένης παρέμβασης επέδρασε καθοριστικά στο θυμικό των παιδιών και αυτό γίνεται φανερό στον αναστοχασμό. Σύμφωνα με τα γραπτά τεκμήρια τα μέλη της ομάδας συμβουλευόντας τον Άκη και προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος του Άκη. Βλέπουμε πως ορισμένοι μαθητές λαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να τον πλησιάσουν, ενώ άλλοι τον συμβουλεύουν διατηρώντας μια ασφαλή απόσταση. Ενδεικτικά αναφέρουν: *«Θα πάμε κοντά στον Άκη και θα του μιλήσουμε πρώτοι για να μην ντρέπεται και να κάνει φίλους.»*, *«Θα μπορούσαμε να τον φέρουμε στην παρέα μας και να του δείξουμε κάποια παιχνίδια που παίζουμε, να τον γνωρίζουμε σε άλλα παιδιά και να τον κάνουμε να ταιριάζει και με αυτά, να συζητάει μαζί τους και να περνάει καλά.»*, *«Να πάει και να μιλήσει σε ένα παιδί από την τάξη που νιώθει πως εμπιστεύεται.»*, *«Ο Άκης μπορεί να κάνει μια προσπάθεια να ζητήσει από τους συμμαθητές του να γίνουν φίλοι. Να το κάνει με θάρρος και όλα γίνονται με την προσπάθεια.»*, *«Ο Άκης μπορεί να ξεπεράσει τη ντροπή του και τη στενοχώρια του και θα τον κάνουν παρέα πολλά παιδιά. Και με κάποιον τρόπο να αποκτήσει φίλους. Τώρα νιώθει μόνος και πιστεύω μας έστειλε αυτό το γράμμα για να αποκτήσει φίλους.»*.

Αξίζει να σημειωθεί πως το Π13, ένα ευαίσθητο και αυθόρμητο παιδί αναφέρθηκε στον αδύναμο κρίκο της ομάδας, τον οποίο δεν κάνουν παρέα επειδή έχει αργούς ρυθμούς. Είπε χαρακτηριστικά πως *«δεν θα άρεσε σε κανέναν να είναι στη θέση ενός παιδιού εδώ πέρα που ορισμένοι δεν τον κάνουν παρέα. Αν όμως βρεθεί κάποιος θα καταλάβει τι μεγάλο λάθος κάνουμε.»* Ταύτισε το συγκεκριμένο παιδί με τον Άκη, ευαισθητοποιώντας την υπόλοιπη ομάδα, καθώς έδειχνε αμήχανα να συμφωνεί.

### **ΤΡΙΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (22-02-2018)**

Οι αισθήσεις των μαθητών ενεργοποιήθηκαν με την άσκηση «Αντί βόμβα-ασπίδα» που τους κράτησε σε μια εγρήγορση από την αρχή μέχρι το τέλος. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα (Δραματοποίηση παραμυθιού) πρέσβευε στο σύνολο

των ασκήσεων της την αξία της ομαδικότητας. Στόχο είχε να εμπεδώσει η ομάδα πως όλοι είμαστε χρήσιμοι και μπορούμε να προσφέρουμε. Επίσης, αποσκοπούσε στην αποδοχή του άλλου κρίνοντας τον εσωτερικό του κόσμο και όχι την εξωτερική του εμφάνιση. Ο δάσκαλος σε ρόλο σε συνδυασμό με το διάδρομο της συνείδησης προβληματίσε τις ομάδες και τις υπέβαλε σε μια διαδικασία να αποφασίσουν αλλά και να επιχειρηματολογήσουν την απόφασή τους. Ο τρόπος που τεκμηρίωναν την άποψή τους ήταν φορτισμένος με συναισθήματα αλληλεγγύης. Εντύπωση προκάλεσαν αρκετές από τις απόψεις των παιδιών, ενώ άλλες προκάλεσαν ταυτόχρονα και γέλιο. Σημασία έχει πάντως πως μπήκαν στη διαδικασία να προβληματίσουν τον Ασπρούλη και ανέμεναν με αγωνία την απάντησή του. Ενδεικτικά αναφέρουν: *«Σκέψου τα μαύρα παιδάκια πόσο υποφέρουν όταν είμαστε ρατσιστές»*, *«Αν πάρω μια μπογιά και σε βάψω όλο μαύρο και δε βγαίνει, είναι ανεξίτηλη και σταματήσουμε να σε κάνουμε παρέα, πως θα νιώθεις;»*, *«Αν εσύ νομίζεις πως είσαι άσπρος και αυτός μαύρος, κάνεις λάθος. Μαύρος είσαι στην καρδιά και αυτό είναι χειρότερο.»*. Υπήρξαν και ορισμένοι που, αρχικά, δεν επιθυμούσαν τη συμβολή του Μαυρούλη στο έργο τους δίχως όμως να αιτιολογούν πειστικά την άποψή τους και τελικά να αλλάζουν γνώμη παίρνοντας θάρρος κι αιτιολογώντας τη μεταβολή του σκεπτικού τους. Παρ' όλα αυτά στη συγκεκριμένη άσκηση το μέγεθος του ενδιαφέροντος ήταν αυξημένο στον ίδιο βαθμό από όλους κάτι που αποτελούσε κίνητρο να συνεχίσουμε.

#### **ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (01-03-2018)**

Η άσκηση ενεργοποίησης «Πάρε θέση» της τέταρτης παρέμβασης λειτούργησε καθοριστικά για την εμπέδωση του εργαστηρίου από όλους τους μαθητές. Καθένας τοποθετούνταν στο χώρο με βάση τις απόψεις του. Τα όρια ήταν η απόλυτη συμφωνία και η απόλυτη διαφωνία. Οι προτάσεις που διατυπώνονταν εισήγαγαν την ομάδα στο θέμα της παρέμβασης. Κατά το παιχνίδι ρόλων ο ενθουσιασμός ήταν έντονος και κάθε μαθητής ενσωματώθηκε στο ρόλο που του έτυχε. Υπήρξε ένα παιδί (άτακτο στη συμπεριφορά του), που αρχικά δεν ήθελε να συνεργαστεί, μα τελικά εντάχθηκε. Διασκέδαζαν ιδιαίτερα με τους ρόλους τους, αποκτώντας αυτοπεποίθηση καθώς καλούνταν να λάβουν σοβαρές αποφάσεις για την τύχη ενός κοριτσιού με ανάρμοστη συμπεριφορά. Τεκμηρίωναν τις απόψεις τους και αποδοκίμαζαν αυστηρά το χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας: Με διακριτική παρότρυνση του εμπνευστή έφτασαν στη χρυσή τομή!

### **ΠΕΜΠΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (08-03-2018)**

Πιστεύω πως στην πέμπτη παρέμβαση, σύμφωνα με τις εξελίξεις των ασκήσεων, η άσκηση ενεργοποίησης ήταν σχετικά πιο χαλαρή συγκριτικά με την ενέργεια των μαθητών. Η « Αντί βόμβα- ασπίδα» για παράδειγμα είχε μεγαλύτερη ένταση για τους μαθητές αλλά ενέταξε κατά κάποιο τρόπο τους μαθητές στο θέμα και θα τους παρότρυνε ενδεχομένως πιο αποτελεσματικά στη συνέχεια των δραστηριοτήτων. Παρ' όλα αυτά, η περιέργεια των μαθητών ήταν το ίδιο έντονη και κατά την ιδεοθύελλα συνειδητοποίησαν κατευθείαν το ρόλο του ήρωα (Ταραξία). Στην αρχή μια ομάδα δεν μπόρεσε να συνεργαστεί, στη συνέχεια, όμως, ολοκλήρωσε με επιτυχία τη δουλειά της. Η καθυστέρησή τους συνέβαλλε στο να είναι πιο συγκεντρωμένοι μέχρι το τέλος της δραστηριότητας προκειμένου να μην ξανά υπάρξει κάποιο κενό στην ιστορία. Κατά τον αναστοχασμό τα μηνύματά τους είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα με συμβουλευτικό χαρακτήρα φανερώνοντας παράλληλα την αγανάκτησή τους: *«Αυτό το παιδί είναι πολύ ενοχλητικό και αγενέστατο, δεν το αντέχω καθόλου.»*, *«Αυτό που κάνεις είναι σπαστικό και δεν αρέσει σε κανέναν.»*, *«Είμαστε πολύ θυμωμένοι μαζί σου.»*, *«Μπες στην θέση των άλλων.»*, *«Έχουμε καταλάβει πως θέλεις φίλους, αλλά για να τους βρεις πρέπει να σταματήσεις να μας ενοχλείς.»*, *«Έχεις απαράδεκτη συμπεριφορά, να την φτιάξεις.»*

### **ΕΚΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (15-03-2018)**

Όπως στην πλειοψηφία των παρεμβάσεων έτσι και στην έκτη παρέμβαση, η άσκηση ενεργοποίησης προσπαθεί να εισάγει την ομάδα στο θέμα (θυμός και έλεγχος αυτού) που πρόκειται να ασχοληθούν. Η εμπυχωτρία έχοντας αντιληφθεί πως η ομάδα διασκεδάζε με τη δραματοποίηση του παραμυθιού, παρουσιάζει το παραμύθι «Η χελώνα και η κρυψώνα». Η φαντασία τους ξεπέρασε κάθε όριο καθώς εντυπωσιάζονταν αναμεταξύ τους με όλα αυτά που έδειξαν και εξέφρασαν κατά τις παγωμένες εικόνες. Ήταν μια ατομική άσκηση που πλέον δούλευαν με περισσότερη ασφάλεια και θάρρος. Γι' αυτό το λόγο η άσκηση αυτή παρατάθηκε και εξελίχθηκε σε ομαδική δραστηριότητα δίνοντας περισσότερες και νέες οδηγίες (σε κάθε ομάδα διαφορετικές ανάλογα με τις απορίες τους). Κατά τον αναστοχασμό κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποια το οποία οι ίδιοι απαντούσαν από πριν ασυνείδητα. Τα ερωτήματα ήταν τα εξής: *«Ποιες σκέψεις σας γεννά η ιστορία; Έχετε θυμώσει ποτέ; Καταφέρατε να ελέγξετε το θυμό σας; Με ποιο τρόπο;»* Εντύπωση ιδιαίτερη

προκάλεσε η παρουσίαση του γραπτού λόγου, από όσους μαθητές επιθυμούσαν: *«Μοιάζω με τη χελωνίτσα. Πολλές φορές δεν ξέρω τι να κάνω και παίρνω μια βαθιά ανάσα και ηρεμώ», «Είμαι έτοιμη να κοπανήσω το κεφάλι μου αλλά λέω Άγιος ο Θεός... και ησυχάζω», «Αυτή η χελώνα ήθελε να γίνεται πάντα το δικό της. Όταν θυμώνω φεύγω και τα λέω σε μια κυρία», «Αυτή η χελώνα εκνευριζόταν με το παραμικρό και δεν είχε ποτέ υπομονή. Εγώ όταν θυμώνω φεύγω από αυτόν που με εκνεύρισε.»*. Την ώρα που διάβαζαν αναπαριστούσαν παράλληλα, κάτι που προκάλεσε πολύ γέλιο σε όλους μας.

### **ΕΒΔΟΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (29-03-2018)**

Ατομικά αλλά και ομαδικά όλοι οι μαθητές γίνονται μικροί αλλά σπουδαίοι ποιητές. Αντιλαμβάνονται την αξία της φιλίας, εκφράζουν τη γνώμη τους για τον καλό και τον κακό φίλο. Έπειτα δουλεύουν ομαδικά δημιουργώντας ένα μεγάλο ποίημα κάθε ομάδα και δραματοποιούν τις δημιουργίες τους με αυξημένο ενθουσιασμό κι ενδιαφέρον. Βαρύνουσα σημασία σε αυτή την παρέμβαση κατέχει ο αναστοχασμός καθώς λαμβάνοντας κι άλλες ιδέες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους με ωριμότητα και συνείδηση προσπαθώντας να διακρίνουν τις αξίες της φιλίας, και κατά πόσο είναι εύκολο να τη διατηρήσουν δίχως να διαταράσσεται η ισορροπία της, τα μέλη της ομάδας αναφέρουν ελεύθερα για τον καλό και τον κακό φίλο: *«Ο κακός φίλος είναι αυτός που δε δίνει χαρά στα παιδιά και κοροϊδεύει το φίλο του», «Καλός φίλος είναι αυτός που σε εμπιστεύεται , σε δέχεται φίλο του έτσι όπως είσαι και είναι δίπλα σου στα καλά και στα κακά.»*, *«Κακός φίλος είναι αυτός που σου λέει ψέματα κι αυτός που σε χρησιμοποιεί», «Καλός φίλος είναι αυτός που δεν κρύβει μυστικά, που είστε μια αγκαλιά, που συμπαραστέκεστε στα δύσκολα και είστε μαζί στα καλά.»*, *«Κακός φίλος είναι αυτός που δεν θέλει το καλό σου, δεν παίζει μαζί σου, δεν κρατά τα μυστικά σου και σαν αγκάθι τρυπά τα συναισθήματά σου. Καλός φίλος είναι αυτός που κρατά τα μυστικά σου, σε αγαπά και από κάμπια που ήσουν γίνεσαι με τη βοήθειά του μια πεταλούδα. Αυτό είναι αληθινός φίλος...»*.

### **ΟΓΔΟΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (19-04-2018)**

Στην όγδοη παρέμβαση οι μαθητές βίωσαν την έννοια της αδιαφορίας και από τις δύο πλευρές (θύτης- θύμα). Η δραστηριότητα «στιγμιότυπα» ευαισθητοποίησε την πλειοψηφία των μαθητών και κράτησε ενεργή την περιέργειά τους. Οι τεχνικές

«ανακριτική καρέκλα» και «διάδρομος της συνείδησης» εκμαίευσαν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από τους εμπλεκόμενους. Έμαθαν στους μαθητές πως πρέπει να επιχειρηματολογούν την άποψή τους και να μην εκφράζονται αυθαίρετα. Ύστερα από τις συγκεκριμένες τεχνικές ορισμένοι μαθητές που ήταν υπέρ της αδιαφορίας στο συμβάν του θέματος, άλλαξαν γνώμη καθώς δεν μπορούσαν να αιτιολογήσουν το γιατί. Η επιχειρηματολογία που απαιτούνταν στις συγκεκριμένες ασκήσεις τους επαγρύπνησε και ταυτόχρονα υπέβαλε στη διαδικασία να σκεφτούν. Κατά τον αναστοχασμό οι μαθητές αναφέρουν απόψεις αλλά και προσωπικά βιώματα σχετικά με την αδιαφορία: *«Στην αδιαφορία οδηγεί ο εγωισμός. Όταν αδιαφορεί κάποιος για εμάς μπορούμε να μιλήσουμε σε αυτό το άτομο», «Πολλές φορές όταν κάποιο παιδί αδιαφορήσει για κάποιο άλλο, μπορεί να οφείλεται στην κακή ανατροφή των γονιών του. Γενικότερα οι άνθρωποι που αδιαφορούν σκέφτονται μόνο το συμφέρον τους και τον εαυτό τους. Μου έχει συμβεί να μην με αφήνουν οι μπροστινοί μου να δω στον πίνακα και να μου λένε να σηκωθώ ψηλά. Αν το έκανα αυτό θα είχε ως επίπτωση να αδιαφορήσω εγώ για τους πίσω μου που δεν θα έβλεπαν εκείνοι μετά και αυτό δεν το ήθελα. Μπορούμε να εξηγήσουμε στον άλλον τις επιπτώσεις που έχουν οι πράξεις του.», «Πολλοί αδιαφορούν γιατί φοβούνται κάποια πράγματα. Πρέπει να ξεπεράσουν τους φόβους και να τους βοηθήσουμε.», «Όταν δεν συμπαθείς κάποιον σε οδηγεί να αδιαφορείς.», «Δεν έχω αδιαφορήσει ποτέ, νιώθω πως πρέπει να βοηθήσω όπως και να έχει», «Θα ένιωθα τύψεις αν αδιαφορούσα για κάποιον.», «Έχω αδιαφορήσει και μετά κατάλαβα πως ήταν ένα μεγάλο λάθος.», «Όταν αδιαφόρησα ένιωσα απαίσια και σκεφτόμουν τι έγινε με αυτό το παιδί.»*

### **ΕΝΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (03-05-2018)**

Η ένατη παρέμβαση αποτελεί συνέχεια της όγδοης. Με θέμα την αδιαφορία η ομάδα καλείται να αναπαραστήσει μια δίκη με κατευθυντήριο ερώτημα του κατηγορουμένου, τι τον οδήγησε στην αδιαφορία την ώρα που ο συνάνθρωπός του χρειαζόταν βοήθεια. Ο δάσκαλος σε ρόλο δικηγόρου συντονίζει τη διαδικασία διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις για τον καθένα. Η αναπαράσταση δίκης ήταν κάτι τελείως καινούργιο για όλους και κράτησε αμείωτο ενδιαφέρον από την αρχή μέχρι το τέλος. Η απόφαση της δίκης τους ευχαρίστησε όλους και τους δίδαξε όπως ανέφερε το Π5 *«πολλά πράγματα για την αδιαφορία και για την βοήθεια που πρέπει να δίνουμε στο συνάνθρωπο. Δεν πρέπει να βρίσκουμε δικαιολογίες και να μην βοηθάμε.»*



### **ΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (10-05-2018)**

Στη δέκατη παρέμβαση οι μαθητές κλήθηκαν να αναπαραστήσουν μια αθλητική εκπομπή με θέμα την αξία της ομαδικότητας. Ύστερα από έναν αγώνα ποδοσφαίρου, οι μαθητές καλούνται σε 2 ομάδες (νικητές και νικημένοι) να σχολιάσουν τον αγώνα. Ο εμπνευστής σε ρόλο δημοσιογράφου συντονίζει την εκπομπή. Η παραστατικότητα και ο ενθουσιασμός νικητών και νικημένων εντυπωσίασαν την εμπυχωτρία. Φυσικά όπως σε κάθε αθλητική εκπομπή δεν παραλήφθηκαν οι καβγάδες και τα γιουχαίσματα, μέχρι εκεί που ήταν επιτρεπτά από την συντονίστρια. Ωστόσο, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπομπής αλλά και κατά τον αναστοχασμός οι αξίες της ομαδικότητας έγιναν φανερές σε όλους τους μαθητές: *«Εγώ πιστεύω είναι καλύτερα να δουλεύουμε ομαδικά γιατί αν είσαι μόνος δεν μπορείς να κάνεις τίποτα.»*, *«Όταν συνεργαζόμαστε βοηθάει ο ένας τον άλλο με κάποιο τρόπο.»*, *«Ομαδικά γιατί πολλοί μαζί μπορούμε να κάνουμε θαύματα!»*, *«Ομαδικά γιατί ο ένας δεν είναι καλύτερος από μια ομάδα.»*

### **ΕΝΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ (17-05-2018)**

Εμμένοντας στην αξία της ομαδικότητας δίνεται στα παιδιά μια φωτογραφία-καρτ ποστάλ με μια εικόνα – ερέθισμα με θέμα την ατομικότητα και τη συμμετοχή (συν+ μετοχή). Οι μαθητές πρώτα ατομικά και ύστερα σε ομάδες προσπαθούν να βρουν την κρυμμένη ιστορία της φωτογραφίας. Αποπειρώνται να ανακαλύψουν τα νοήματα και τους κρυφούς συμβολισμούς. Στο πλαίσιο των ομάδων καλούνται να ανακαλύψουν το πριν- το τώρα- το μετά- αλλά και την αντίθετη άποψη από αυτή που παρουσιάζεται στην εικόνα. Ιδιαίτερα έντονος υπήρξε ο ενθουσιασμός τους όταν αντιλήφθηκαν πως συγκέντρωναν περισσότερες ιδέες όταν συμμετείχαν όλοι παρά όταν σκέφτονταν μόνοι τους. Επίσης, βαρύνουσα αξία είχε και η άσκηση που έγινε προκειμένου να διακρίνουν την ατομικότητα από τον ατομικισμό: *«Πρέπει να σεβόμαστε την ατομικότητά μας αλλά να μην λειτουργούμε με ατομικισμό»* ήταν το σύνθημα που τους οδηγούσε σε κάθε άσκηση. Τέλος, αφού εμπέδωσαν τις έννοιες, κατά τον αναστοχασμό, επηρεασμένοι από τις εικόνες που τους δόθηκαν αρχικά, σχεδίασαν οι ίδιοι εικόνες- σκίτσα «ατομικότητας» και «συμμετοχής» και τα παρουσίασαν σε όλη την ομάδα.

### **ΑΩΔΕΚΑΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ(31-05-2018)**

Η δωδέκατη παρέμβαση αποτέλεσε μια ανατροφοδότηση όλων των προηγούμενων εργαστηρίων που έλαβαν χώρα. Με την τεχνική «ρόλος στον τοίχο» και με την ενεργοποιημένη διάθεση των μαθητών για αυτοσχεδιασμό, όλοι με τη σειρά γράφουν στα χαρτόνια- χαρακτήρες περιγραφικές φράσεις για τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των χαρακτήρων και δημιουργούν διαλόγους- ιστορίες. Κατά την εξέλιξη της ιστορίας, ορισμένοι προσθέτουν κι άλλες ιδέες τις οποίες εμπλουτίζουν κατά τον αυτοσχεδιασμό. Αξιοσημείωτο πως οι μαθητές επικαλούνται όλα τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που ασχοληθήκαμε στις προηγούμενες δραστηριότητες: «θυμωμένος, αδιάφορός, καλός φίλος, άτακτος μαθητής κλπ.». Στις ιστορίες που αυτοσχεδίαζαν εμπνέονταν, επίσης, από προηγούμενα εργαστήρια ενσωματώνοντας πάντα τις δικές τους ευφάνταστες πινελιές. Ο ενθουσιασμός ήταν ολοφάνερος, όπως επίσης και η συγκίνησή τους καθώς ήταν η τελευταία παρέμβαση. Όλοι ανεξαιρέτως προσπαθούσαν να σκεφτούν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα για να φύγουν γεμάτοι και με όμορφα μόνο συναισθήματα. Η ιστορία που αυτοσχεδίασαν, φυσικά, και δίχως παρότρυνση της εμπυχωτριάς είχε αίσιο τέλος με τα θετικά συναισθήματα να νικούν τα αρνητικά.

## 3.2 ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

### 3.2.1. Ανάλυση αξιοπιστίας (AlphaCronbach)

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας έγινε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο ανάλυσης δεδομένων *IBM SPSS Statistics* (StatisticalPackage for the Social Sciences).

Αρχικά, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας, δηλαδή εξετάστηκε η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου. Με την ανάλυση αυτή, βγαίνουν συμπεράσματα για το αν και κατά πόσο οι ερωτήσεις της κλίμακας μέτρησης συσχετίζονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις ερευνητικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2006). Για τον έλεγχο αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Για να κριθεί αξιόπιστο το ερωτηματολόγιο, θα πρέπει ο δείκτης να προκύψει μεγαλύτερος του 0,7 ( $\alpha > 0.7$ ) (Vinzi, Chin, & Wang, 2010). Τα αποτελέσματα του ελέγχου φαίνονται στους παρακάτω πίνακες, από τους οποίους προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο δεν παρουσίασε μεγάλη εσωτερική συνοχή για την πειραματική ομάδα και για την ομάδα ελέγχου, εφόσον οι δείκτες κυμάνθηκαν κάτω από 0,7.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1**

| <b>ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ</b>               | <b>Cronbach'sAlpha</b> |       |
|--|------------------------|-------|
|  | Πριν                   | Μετά  |
| <b>Κοινωνικές Δεξιότητες</b>           | 0,514                  | 0,497 |
| <b>Διάθεση για Συνεργασία</b>          | 0,539                  | 0,017 |
| <b>Ενσυναίσθηση</b>                    | 0,438                  | 0,142 |
| <b>Παρορμητικότητα</b>                 | 0,581                  | 0,509 |
| <b>Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης</b> | 0,575                  | 0,519 |

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2**

| <b>ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ</b>                   | <b>Cronbach'sAlpha</b> |       |
|--|------------------------|-------|
|  | Πριν                   | Μετά  |
| <b>Κοινωνικές Δεξιότητες</b>           | 0,368                  | 0,408 |
| <b>Διάθεση για Συνεργασία</b>          | 0,239                  | 0,406 |
| <b>Ενσυναίσθηση</b>                    | 0,376                  | 0,278 |
| <b>Παρορμητικότητα</b>                 | 0,565                  | 0,523 |
| <b>Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης</b> | 0,570                  | 0,349 |

### 3.2.2 Έλεγχος κανονικότητας

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας. Επιλέχθηκε το κριτήριο Shapiro – Wilk, εφόσον ο ερευνητικός πληθυσμός ήταν κάτω από 50 τον αριθμό. Με τον έλεγχο κανονικότητας εξετάζεται το αν κατανέμονται κανονικά οι μεταβλητές, σχηματίζοντας «καμπάνα» (Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2006). Για να προκύψει κανονικότητα, πρέπει να προκύψει  $p \geq 0,05$  (Sign  $\geq 0,05$ ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας φαίνονται στον πίνακα:

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3**

| <b>Πειραματική ομάδα</b>        | <b>Shapiro-Wilk</b>            | <b>Ομάδα ελέγχου</b>            | <b>Shapiro-Wilk</b>            |
|---------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Κοινωνικές Δεξιότητες           | Sign.=0,899>0,05<br>(Κανονική) | Κοινωνικές Δεξιότητες           | Sign.=0,3>0,05<br>(Κανονική)   |
| Διάθεση για Συνεργασία          | Sign.=0,603>0,05<br>(Κανονική) | Διάθεση για Συνεργασία          | Sign.=0,517>0,05<br>(Κανονική) |
| Ενσυναίσθηση                    | Sign.=0,631>0,05<br>(Κανονική) | Ενσυναίσθηση                    | Sign.=0,438>0,05<br>(Κανονική) |
| Παρορμητικότητα                 | Sign.=0,103>0,05<br>(Κανονική) | Παρορμητικότητα                 | Sign.=0,347>0,05<br>(Κανονική) |
| Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης | Sign.=0,322>0,05<br>(Κανονική) | Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης | Sign.=0,13>0,05<br>(Κανονική)  |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η κατανομή των μεταβλητών είναι κανονική. Συνεπώς, θα χρησιμοποιηθεί το παραμετρικό τεστ t-student για όλους τους παράγοντες.

### 3.2.3 Έλεγχος μέσου όρου

Πριν από τον έλεγχο, διατυπώθηκαν οι παρακάτω μηδενικές κι εναλλακτικές υποθέσεις:

Κοινωνικές δεξιότητες:

$H_0$ : Η υλοποίηση του προγράμματος δεν επηρέασε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

$H_1$ : Η υλοποίηση του προγράμματος επηρέασε θετικά τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Διάθεση για συνεργασία:

$H_0$ : Η υλοποίηση του προγράμματος δεν επηρέασε τη συνεργασία των παιδιών.

$H_1$ : Η υλοποίηση του προγράμματος επηρέασε θετικά τη συνεργασία των παιδιών.

Ενσυναίσθηση:

$H_0$ : Η υλοποίηση του προγράμματος δεν επηρέασε την ενσυναίσθηση των παιδιών.

H<sub>1</sub>: Η υλοποίηση του προγράμματος επηρέασε θετικά την ενσυναίσθηση των παιδιών.

Παρορμητικότητα:

H<sub>0</sub>: Η υλοποίηση του προγράμματος δεν επηρέασε την παρορμητικότητα των παιδιών.

H<sub>1</sub>: Η υλοποίηση του προγράμματος επηρέασε θετικά την παρορμητικότητα των παιδιών.

Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης:

H<sub>0</sub>: Η υλοποίηση του προγράμματος δεν επηρέασε τη διαταραχή ισορροπίας της σχέσης των παιδιών.

H<sub>1</sub>: Η υλοποίηση του προγράμματος επηρέασε θετικά τη διαταραχή ισορροπίας της σχέσης των παιδιών.

Για να απορριφθούν οι μηδενικές υποθέσεις και να γίνουν δεκτές οι εναλλακτικές, πρέπει από το t – test να προκύψει  $p < 0.05$  (Sig.  $< 0.05$ ), καθώς θέσαμε ως όριο το 5%. Από το παραμετρικό τεστ t – student προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Πειραματική Ομάδα

|        |   | N  | Sig.  |
|--------|---|----|-------|
| Pair 1 | Κοινωνικές Δεξιότητες Πριν & Κοινωνικές Δεξιότητες Μετά                     | 24 | 0,575 |
| Pair 2 | Διάθεση για Συνεργασία Πριν & Διάθεση για Συνεργασία Μετά                   | 24 | 0,031 |
| Pair 3 | Ενσυναίσθηση Πριν & Ενσυναίσθηση Μετά                                       | 24 | 0,308 |
| Pair 4 | Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης Πριν & Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης Μετά | 24 | 0,075 |

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Ομάδα Ελέγχου

|        |   | N  | Sig.  |
|--------|---|----|-------|
| Pair 1 | Κοινωνικές Δεξιότητες Πριν & Κοινωνικές Δεξιότητες Μετά | 24 | 0,428 |

|        |   |    |       |
|--------|---|----|-------|
| Pair 2 | Διάθεση για Συνεργασία Πριν & Διάθεση για Συνεργασία Μετά                   | 24 | 0,073 |
| Pair 3 | Ενσυναίσθηση Πριν & Ενσυναίσθηση Μετά                                       | 24 | 0,285 |
| Pair 4 | Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης Πριν & Διαταραχή Ισορροπίας της Σχέσης Μετά | 24 | 0,537 |

Από τους πίνακες προκύπτει ότι για την πειραματική ομάδα απορρίπτεται μόνο η μηδενική υπόθεση για τον παράγοντα «Διάθεση για Συνεργασία», εφόσον  $sign.=0.031 < 0.05$ . Άρα, μόνο ο παράγοντας «Διάθεση για Συνεργασία» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα, με όριο 5%, συνεπώς είναι ο μόνος παράγοντας που επηρεάστηκε από την υλοποίηση του προγράμματος. Για την ομάδα ελέγχου, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα για κανέναν παράγοντα, εφόσον σε όλους το  $p$  (sign) ήταν μικρότερο του 0,05.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

### **4.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Σύμφωνα με τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας μπορούμε να επιβεβαιώσουμε την αρχική ερευνητική υπόθεση ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε παιδιά Δημοτικού θα επιδράσει θετικά στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η έρευνα έδειξε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει αρκετά στοιχεία των κοινωνικών δεξιοτήτων ενός μαθητή και συγκεκριμένα τη διάθεσή τους για συνεργασία, την ενσυναίσθησή τους, την παρορμητικότητά τους και τη συμπεριφορά τους στις σχέσεις τους με τους άλλους. Παράλληλα, λειτούργησε ενισχυτικά στο αίσθημα της ομαδικότητάς τους, στην αποδοχή του εαυτού τους αλλά και του άλλου, στις παρορμητικές τους τάσεις και σε ενδεχόμενες ανάρμοστες συμπεριφορές, στον έλεγχο του θυμού τους καθώς και στη θεμελίωση ορισμένων βασικών αρχών για τη φιλία. Πιο αναλυτικά, θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα ανά παράγοντες στη συνέχεια.

## **A. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

Μελετώντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, συμπεραίνουμε πως οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών λειτούργησαν ενισχυτικά σύμφωνα μόνο με τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Οι μαθητές φαίνονταν συνεχώς να συνεργάζονται στις δραστηριότητες των παρεμβάσεων, να υποχωρούν, έδειχναν ευαισθησία στην αδυναμία του άλλου και διάθεση για βοήθεια, ήταν ομαδικοί, έλεγχαν τις παρορμητικές τους τάσεις προκειμένου να μη χαλάσουν το παιχνίδι και έδειχναν να αντιλαμβάνονται τις αξίες της φιλίας εκφράζοντας την έντονη επιθυμία τους να γίνουν καλοί φίλοι. (Ηπ-Π 29-03-18-Π13) *«Μακάρι να μπορούσαμε όλοι να ήμασταν τόσο καλοί φίλοι και να κάναμε όλα αυτά»*. και αυτή η συνεργασία να δρα ενθαρρυντικά και βελτιωτικά σε κάθε συνάντηση. Οι επισημάνσεις για τις κοινωνικές τους δεξιότητες προέκυψαν κυρίως από τις συνεντεύξεις των μαθητών και από το προσωπικό ημερολόγιο της ερευνήτριας. Οι μαθητές κάθε φορά ήταν ανυπόμονοι για την επόμενη παρέμβαση γιατί όπως υποστήριξε το Π19 (Ηπ- Π15-03-2018) *«Μας αρέσουν αυτά τα παιχνίδια γιατί γινόμαστε πιο ευγενικοί και κοινωνικοί με τους άλλους»* κι έτσι ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον όλων ήταν εντονότερος, όταν ένιωθαν ότι έρχονταν όλο και πιο κοντά με τους συμμαθητές τους. Μεταξύ άλλων, παρατηρήθηκε βελτίωση στην αυτοαποτελεσματικότητάς τους καθώς και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησή τους. Η διαχείριση του θυμού, επίσης, και ο έλεγχος των παρορμητικών τάσεων που οδηγούν σε ανάρμοστες συμπεριφορές σταδιακά ελαττώνονταν σε κάθε επόμενη παρέμβαση και οδηγούσε τους μαθητές στη σύναψη συχνότερων συζητήσεων καθώς και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Οι μαθητές σε κάθε ελάττωμα που πραγματευόταν κάθε εργαστήριο κάνοντας μια σύντομη ενδοσκόπηση εξερευνούσαν τον εαυτό τους, βελτιώνοντας στοιχεία που εύκολα έγιναν φανερά κατά τις συνεντεύξεις τους. Η κριτική άποψη των μαθητών για τις ασκήσεις και τις γενικότερες μεταβολές που αυτές επέφεραν ξάφνιασαν θετικά την ερευνήτρια. Η αυθόρμητη και πηγαία έκφραση των ιδεών και των συναισθημάτων τους κατά τα εργαστήρια αλλά και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έδειξε πως τα κοινά βιώματα διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο, ώστε όλοι ανεξαιρέτων να νιώσουν ισότιμα μέλη ενός ενιαίου κοινωνικού συνόλου. Η κοινή αυτή πορεία των παιδιών μόνο θετικά θα μπορούσε να επιδράσει, ακόμα και για τους μαθητές που ήταν πιο ντροπαλοί και κλειστοί χαρακτήρες. Οι κοινές δράσεις που βίωσαν με τους συμμαθητές τους, σε καμία περίπτωση δεν άφησαν αδιάφορο

κανέναν μαθητή. Η οποιαδήποτε συναισθηματική φόρτιση του καθένα, πλησίαζε όλο και περισσότερο τη δημιουργία κοινών εμπειριών. Επίσης, αυτή η συναισθηματική εμπλοκή έκανε τον κάθε μαθητή ξεχωριστά να προσπαθεί να πετύχει τους στόχους του, να παρατηρεί τους άλλους, να μιμείται, να βελτιώνει και να βελτιώνεται. Τα παιδιά συνήθισαν σε αυτές τις ιστορίες, ακούγοντας τα προβλήματα, μιμούμενοι τον ήρωα αναζητούσαν λύσεις κάνοντας αστεία και γελώντας με την καρδιά τους. Παρ' όλα αυτά, τα ποσοτικά δεδομένα δεν έδειξαν στατιστική σημαντικότητα, κάτι που καταλήγει στη δυσκολία μέτρησης του συγκεκριμένου παράγοντα. Ο όρος κοινωνικές δεξιότητες ίσως να ήταν αρκετά αόριστος και να μην διατυπώθηκε με ακριβή τρόπο στα ερωτήματα του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης, ενδέχεται τα παιδιά να αντιμετώπισαν δυσκολίες με τις ερωτήσεις, δίχως όπως να το παραδεχτούν, ή να θεώρησαν πως πρόκειται να κριθούν, παρόλο που τους εξηγήθηκε το αντίθετο.

## **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

Εξετάζοντας τα συνολικά μας δεδομένα καταλήξαμε πως οι μαθητές φαίνεται να βελτίωσαν τη διάθεσή τους για συνεργασία. Αισθάνθηκαν, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες των εργαστηρίων, πως η αξία της συνεργασίας δεν εμπεριέχει τον εγωισμό αλλά την αλληλοβοήθεια που μπορεί να μας φτάσει στην κορυφή της επιτυχίας. Στις συνεντεύξεις τα παιδιά ανέφεραν πως προτιμούσαν περισσότερο τα παιχνίδια που συνεργάζονταν ενώ τα στοιχεία που ήταν σχετικά με τον παράγοντα της συνεργασίας έχουν βελτιωθεί και στα ποσοτικά μας δεδομένα.

Η ομαδικότητα, ως βασικό στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων, έπαιξε πρωτεύοντα ρόλο σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες. Οι μαθητές έδειχναν ειλικρινή διάθεση για συνεργασία, έδειχναν να ακούν με σεβασμό το συνομιλητή τους και δίχως θυμούς και έντονες δυσανασχετήσεις κατέληγαν στην πιο συμφέρουσα άποψη. Αυτό διαδραμάτισε σπουδαία σημασία ώστε να κρατά σε εγρήγορση το συνεργατικό πνεύμα των παιδιών. Δίνοντας, λοιπόν ο εμπνευστής συνεχώς κίνητρα για συνεργασία οι μαθητές σύναψαν σχέσεις, αντάλλασαν γνώμες, επιχειρηματολογώντας κάθε άποψη και δείχνοντας σεβασμό στην άποψη του άλλου. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, εμπλέκει το παιδί συνεχώς σε μια διαδικασία συμμετοχής (συν+ μετέχω), παραμερίζοντας το ατομικό συμφέρον και παλεύοντας για το κοινό καλό.

Με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, λοιπόν, επιταχύνεται η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και φιλιών. Μέσα δηλαδή στην ψευδαίσθηση του φανταστικού κόσμου οι μαθητές δρουν ομαδικά, αλληλοβοηθούνται, θέτουν κοινούς



στόχους και αγωνίζονται γι' αυτούς. Ξυπνώντας από την ψευδαίσθηση, οι αξίες μένουν και οι μαθητές είναι πια μια ομάδα, είναι όλοι φίλοι. Πράγματι, οι μαθητές στις συνεντεύξεις αλλά και στα ερωτηματολόγια έδειξαν πως βελτίωσαν σε μεγάλο βαθμό τη διάθεσή τους για συνεργασία.

## **ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ**

Αναλύοντας τα ποιοτικά δεδομένα, ο τρόπος που αντιδρούν τα παιδιά σχολικής ηλικίας στα συναισθήματα των άλλων απέκτησε μεγαλύτερη ισχύ με σημαντική απόρροια να σκέφτονται πιο ώριμα και να δρουν πιο ανθρωπιστικά. Στην πλειοψηφία των συνεντεύξεων και των γραπτών τεκμηρίων των αναστοχασμών οι μαθητές δρούσαν αφού πρώτα *«έπαιρναν τη θέση του άλλου»*. Σε κάθε παρέμβαση αντιλαμβάνονταν το πρόβλημα, έμπαιναν στη θέση του θύτη ή του θύματος και ύστερα εξήγαγαν τα συμπεράσματά τους. Βρέθηκαν δηλαδή στη θέση να κρίνουν τον εαυτό τους κι έπειτα θα έκριναν ποιος είναι ο σωστός τρόπος να αντιμετωπίσουν την κάθε κατάσταση. Η τελική επιλογή ήταν δική τους. Επίσης, στην περίπτωση που έπαιρναν το ρόλο του πρωταγωνιστή της κάθε ιστορίας αντιλήφθηκαν πως η πρώτη τους σκέψη μπορεί να μην είναι πάντα η σωστή. Λόγω της ενσυναίσθησης που είχαν πια αποκτήσει, μπορούσαν να τους κρίνουν δίκαια, χωρίς να τους κατηγορούν. Παράλληλα, φάνηκε να βελτιώνεται το θάρρος τους να αναλαμβάνουν τις ευθύνες των λόγων και των πράξεών τους. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοήθησε ως προς την ενδοσκόπηση και την αυτοαξιολόγησή τους καθώς και την αποδοχή των αδυναμιών τους. Με αυτό τον τρόπο αντιλήφθηκαν πως δεν είναι τέλειοι κι έτσι αποδέχτηκαν τον άλλο με τις ατέλειές του. Ανακάλυψαν συμμαθητές τους που δεν περίμεναν ποτέ πως θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι όπως ανέφεραν στις συνεντεύξεις. Με την απλότητα που τη χαρακτηρίζει, πέτυχε αυτό που η Wagner (1976), έχει τονίσει, πως δηλαδή το δράμα δεν είναι κάτι το πρωτότυπο πέρα από μια μέθοδο που οι περισσότεροι απλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να διαχειριστούν προκύπτοντα προβλήματα και να γνωρίσουν περισσότερο τον εαυτό τους και τους άλλους. Με αυτό τον τρόπο, μπαίνοντας δηλαδή στη θέση του άλλου αντιλαμβάνεσαι τα κίνητρα της σκέψης του, και δεν τον κατηγορείς. Τον αποδέχεσαι, και η αποδοχή του άλλου εκφράζει το υψηλό επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων σου. Βέβαια, η ενσυναίσθηση των παιδιών, σύμφωνα με την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δεν φαίνεται να βελτιώθηκε. Ωστόσο οι κωδικοποιημένες απαντήσεις του ερωτηματολογίου δεν μπορούν να φανερώσουν το θυμικό των μαθητών όπως αυτό φανερώθηκε στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

## ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ

Τα ποιοτικά δεδομένα απέδειξαν πως μέσα από την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, υπήρξε βελτίωση ως προς τον έλεγχο της παρορμητικότητάς τους. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αλλά και στις συνεντεύξεις αποδοκίμαζαν κάθε ανάρμοστη συμπεριφορά του ήρωα. Σύμφωνα με το προσωπικό ημερολόγιο παρατήρησης της ερευνήτριας οι μαθητές έδειχναν να προσπαθούν να διαχειριστούν το θυμό τους όταν κάτι δεν τους άρεσε γιατί ανησυχούσαν πως θα έχαναν το δίκιο τους. Έτσι προσπαθούσαν να εκφράζουν τα παράπονά τους δίχως νεύρα καθώς είχαν διδαχθεί από τη χελωνίτσα (παρέμβαση 7<sup>η</sup>) πως διαφορετικά θα έχαναν το δίκιο τους. Με αυτό τον τρόπο, υπήρξαν περιπτώσεις που κατάφεραν να γίνει αποδεκτή η άποψή τους και να πείσουν τους συμμαθητές τους. Κάθε φορά που κάποιος μαθητής αντιλαμβανόταν πως δίχως παρορμητικές τάσεις ο λόγος του μετράει ένιωθε πως ανακάλυπτε νέους, μαγικούς τρόπους να τον σέβονται. Σταδιακά καταλάβαινε πως τον σέβονταν γιατί και ο ίδιος εξέφραζε με σεβασμό και ευγένεια τις απόψεις τους. Ήταν μια ευχάριστη έκπληξη τόσο για τους μαθητές, όσο και για την ερευνήτρια. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, αποδεικνύεται πως σε ορισμένες περιπτώσεις μαθητών υπήρξε μια συμπόρευση όσον αφορά τις απαντήσεις καθώς διαπίστωναν πως με τις εκρήξεις θυμού, τους εγωισμούς, την αδιαφορία για το συνάνθρωπο και διάφορες άλλες παρορμητικές σκέψεις και κινήσεις δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικό δέσιμο μιας ομάδας. Ισχυρίζονταν πως για να κάνουμε πραγματικούς φίλους δεν πρέπει να σκεφτόμαστε μόνο τον εαυτό μας. Παρ' όλα αυτά, τα ποσοτικά δεδομένα αποφάνθηκαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις, προκειμένου να καταλήξουμε πως υπήρξαν συμπεράσματα που τάσσονται υπέρ της εφαρμογής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τον συγκεκριμένο παράγοντα. Το ίδιο συνέβη και για την ομάδα ελέγχου. Να αναφερθεί ότι στις συνεντεύξεις αρκετοί ήταν οι μαθητές που απάντησαν πως δεν έκαναν κάποιον καινούριο φίλο, καθώς αισθάνονταν φίλοι με όλους και ότι δεν ήταν η παρορμητική συμπεριφορά αυτή που ευθυνόταν. Στο ημερολόγιο παρατήρησης η ερευνήτρια είχε σημειώσει ότι οι συγκεκριμένες απαντήσεις προέρχονταν από μαθητές με περισσότερο θάρρος και πιο υψηλή κοινωνικότητα, κριτήριο που μάλλον παίζει κάποια σημασία στην τελική διαμόρφωση των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Βέβαια, ενδεχομένως να επέδρασαν ανατρεπτικά οι υπόλοιποι άξονες ή οι τα κοινά

βιώματα που έχουν έτσι κι αλλιώς ως τμήμα κι έτσι οι μαθητές να ένιωσαν πως ήδη υπάρχει ένα θετικό και σταθερό υπόβαθρο φιλίας στην τάξη, το οποίο δεν μεταβλήθηκε στη διάρκεια των εργαστηρίων.

### **ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ**

Οι μαθητές εξέφραζαν την ειλικρινή δυσαρέσκεια και αποδοκιμασία τους στους ήρωες που συνέβαλαν στη διαταραχή της σχέσης τους με την υπόλοιπη ομάδα. Αυτή η διαδικασία σταδιακά δημιουργούσε ένα δέσιμο μεταξύ των μαθητών, μέσα από τις σχετικές βιωματικές ασκήσεις που είχαν το συγκεκριμένο στόχο. Το απόγειο όμως ήρθε κατά τον αναστοχασμό, όπου τα παιδιά αιτιολογούσαν την άποψή τους βάσει της ανάρμοστης συμπεριφοράς του κάθε ήρωα που κλόνιζε την ισορροπία της σχέσης που είχε με τους γύρω τους. Εκφράζοντας τις αρνητικές κριτικές τους για κάθε χαρακτήρα βελτίωσαν παράλληλα και τη δεξιότητά τους να εκφράζουν αλλά και να αιτιολογούν την άποψή τους. Κάθε παιδί που αντιλαμβανόταν πως σε κάθε δράση κρύβεται κι ένα κίνητρο υποστήριζε πως κανείς δεν έχει το δικαίωμα να εξάγει αυθαίρετα συμπεράσματα. Πολλοί ήταν οι μαθητές που κατά την ιδεοθύελλα να έκριναν και να κατηγορούσαν τις ανάρμοστες συμπεριφορές. Έπειτα όμως, ύστερα από μια δεύτερη και πιο ώριμη σκέψη και μεν συνέχιζαν να αποδοκιμάζουν την πράξη προσπαθώντας μερικές φορές να εξηγήσουν τις αιτίες ή να συμβουλεύσουν αυτόν που προκάλεσε τη διαταραχή. Στο τέλος των παρεμβάσεων, όπως έδειξαν τα γραπτά τεκμήρια του αναστοχασμού οι μαθητές φαίνονταν πιο ήρεμοι αλλά και κατασταλαγμένοι στον τρόπο σκέψης τους. Ακόμη και οι πιο ταραξίες μαθητές αντιλαμβάνονταν πως για μια ομάδα δίχως κανγάδες δεν θα πρέπει να προκαλούν τέτοιου είδους καταστάσεις κι ενώ στην αρχή παρίσταναν δίχως να τους ζητηθεί τον ταραξία έπειτα ενσωματώθηκαν στην ομάδα και διαμόρφωσαν μια πιο ώριμη άποψη. Στην έρευνά μας καταλήγουμε, όμως πως μόνο στην ποιοτική ανάλυση βελτιώθηκε η προσπάθεια των μαθητών να επιφέρουν ισορροπία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να καταδικάζουν προσπαθώντας να αλλάξουν συμπεριφορές που επιφέρουν διαταραχές. Στην ποσοτική ανάλυση δεν φάνηκε να βελτιώνεται ο συγκεκριμένος παράγοντας. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην ανειλικρίνεια των μαθητών στα ερωτήματα αν και κατά πόσο πειράζουν και ενοχλούν τους συμμαθητές τους, καθώς είχαν την ανασφάλεια πως μπορεί να κριθούν. Βέβαια κάτι τέτοιο τους είχε εξηγηθεί από την αρχή πως δεν πρόκειται να γίνει. Ωστόσο, οι απαντήσεις, που ήταν σχετικές με τον συγκεκριμένο παράγοντα, ήταν ήδη πολύ βελτιωμένες κι έτσι δεν μπορούσαν να αλλάξουν άλλο προς το καλύτερο.

## ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεραίνοντας, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση λειτούργησε ως κινητήρια δύναμη βελτίωσης της προσωπικότητας των παιδιών του Δημοτικού, μέσα από την καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει μια μικρή ενθάρρυνση για τη δημιουργία μιας μαθητικής κοινότητας κοινωνικοποιημένης, με πίστη στην προσωπικότητά της και σεβασμό στην προσωπικότητα του άλλου. Παράλληλα, η Δραματική Τέχνη συνέβαλε στην προσπάθεια των μαθητών να ακούν το συνομιλητή τους, να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις, να προσπαθούν να διαχειρίζονται το θυμό τους και να δημιουργούν ουσιαστικές σχέσεις στηριγμένες στην ειλικρίνεια και την αγάπη. Είναι φανερό, πως τα παιδιά αποκόμισαν γνώσεις για τις μεθόδους του Εκπαιδευτικού Δράματος, αποκτώντας πείρα στους κύριους κανονισμούς, κάτι που έχει θετικό πρόσημο σε τέτοιου είδους αυριανά προγράμματα. Έμαθαν να συμμετέχουν, να λύνουν τις διαφωνίες τους με διάλογο, να έχουν άποψη αλλά και να επιχειρηματολογούν ώστε να τη στηρίζουν. Αντιλήφθηκαν πως μόνο με αυτό τον τρόπο θα καταφέρουν να χαρούν και να απολαύσουν οποιαδήποτε παιγνιώδη αλλά και μαθησιακή δραστηριότητα. Έμαθαν να έχουν περισσότερη πίστη στις δυνατότητές τους, να αποδέχονται και να προσπαθούν να βελτιώσουν δίχως ανασφάλεια τις αδυναμίες τους. Ξεκλείδωσαν, επίσης, τη φαντασία τους, εξέφραζαν με αυθορμητισμό κάθε δημιουργική τους σκέψη, και με αυτό τον τρόπο έπαιρναν θάρρος να αντιμετωπίσουν ότι τους προβλημάτιζε.

Η Δραματική Τέχνη ενταγμένη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενεργοποίησε τη διάθεση των μαθητών για δημιουργία και την καλλιέργεια της καλαισθησίας τους μέσα από διάφορες τεχνικές αισθητικής όπως η δημιουργία ενός ποιήματος, επιτυγχάνοντας παράλληλα και μαθησιακούς στόχους.

Όσον αφορά τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις μας παροτρύνουν για μελλοντικά σχέδια βασισμένα σε παρόμοια εργαστήρια. Οι μαθητές αναζητούσαν λύσεις σε κάθε θέμα που πραγματευόμασταν στις παρεμβάσεις και αγωνιούσαν για την τύχη του κάθε ήρωα. Οι λύσεις βέβαια δε σταματούν στο πρόβλημα κάθε ήρωα του φαντασιακού κόσμου, αλλά εφαρμόζονται και στον ρεαλιστικό κόσμο, στην καθημερινή τους ζωή. Σε μια ζωή που θα αντιμετωπίζουν με ωριμότητα, υπομονή κι επιμονή και μπορούν να πετύχουν πολλά.

## 4.2. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η παρούσα ερευνητική εργασία διεκπεραιώθηκε με τη μέθοδο δειγματοληψίας σκοπιμότητας. Το βολικό δείγμα δεν εξυπηρετεί την απόπειρα γενίκευσης των συμπερασμάτων σε πληθυσμούς, κάτι που αποτελεί ένα σημαντικό περιορισμό για την έρευνα. Πέρα από αυτό, όμως, συντελούν κι άλλες αιτίες στη μη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Πρώτα από όλα, όπως έχει αναφερθεί, οι μαθητές των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), ναι μεν προέρχονται από παρόμοια κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, κάποιες όμως προσωπικές συνήθειες ενδέχεται να κρύβουν πολύ βασικές διαφορές στη συμπεριφορά τους.

Επιπλέον, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν υπεράριθμοι αν λάβουμε υπόψη τον ιδανικό αριθμό ατόμων για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος, με απόρροια να δημιουργούνται πιο εύκολα διαφωνίες και τεταμένη ατμόσφαιρα, να επαναλαμβάνονται οι επεξηγήσεις των ασκήσεων και να χρειάζεται περισσότερος χρόνος για τις παρεμβάσεις. Γι' αυτό άλλωστε, ορισμένες από αυτές, δεν πραγματοποιήθηκαν στα χρονικά πλαίσια που είχαν οριστεί εξ' αρχής από την ερευνήτρια.

Επίσης, λόγω του πλήθους της ομάδας, είναι προβλεπόμενο να απουσιάζουν στα εργαστήρια διαφορετικοί κάθε φορά μαθητές. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην συμμετάσχουν συνολικά όλοι στα διαφορετικά θέματα που ασχολούμασταν κάθε φορά.

Επίσης, λόγω κάποιων προγραμματισμένων εκδρομών ή αργιών συνέβη να εβδομάδες δίχως να γίνει κάποια παρέμβαση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλο δίχως ενασχόληση.

Ακόμα, ένα ποιοτικό μέσο συλλογής δεδομένων που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί θα ήταν η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση. Με αυτό τον τρόπο θα γινόταν εγκυρότερη και ακριβέστερη ποιοτική ανάλυση και θα εξάγονταν περισσότερα αποτελέσματα. Η ερευνήτρια δεν κατάφερε να πάρει την άδεια όλων των γονέων κι έτσι αρκέστηκε μόνο στη μαγνητοφώνηση.

Τέλος, αλλά και αξιοσημείωτος ο τρόπος που οι μαθητές συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια. Έδειχναν να μη σκέφτονται όσο θα έπρεπε και πως βιάζονταν να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Ένας τέτοιος αυθορμητισμός των απαντήσεων, βέβαια,

αποτελεί ένα θετικό στοιχείο που έχει ανάγκη ο ερευνητής, με την προϋπόθεση να χαρακτηρίζεται από συνείδηση και ειλικρίνεια.

#### 4.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ

Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Επομένως, η αρχική ιδέα θα μπορούσε ενδεχομένως να λάβει ερευνητικές προεκτάσεις, οι οποίες να ωθούν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πρώτα απ' όλα, το μικρό δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελεί αφητηρία για μια πιο οργανωμένη έρευνα, με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και μεγαλύτερο δείγμα. Αν, παρ' όλα αυτά, το δείγμα παραμείνει αρκετά μικρό, ενδέχεται να διεξαχθεί διαχρονική έρευνα σε μεγάλο, όμως, βάθος χρόνου, δυνατό να συσχετιστεί και με την μετέπειτα ηλικία του δείγματος. Βέβαια, αυτό συγκεκριμένο εγχείρημα δεν ήταν εφικτό, θα ήταν σκόπιμο να μελετηθεί η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε σχέση με την επίδρασή της στις κοινωνικές δεξιότητες των εφήβων. Επίσης, μια αλληλεπίδραση των συγκεκριμένων ηλικιακών πληθυσμών (παιδική και εφηβική ηλικία) με ένα σχετικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ενδεχομένως να αναδεικνυε το πόσο οι κοινωνικές δεξιότητες καλλιεργούνται στην παιδική ηλικία συγκριτικά με την εφηβεία ή το αντίστροφο.

Επιπρόσθετα, σε παρεμφερή δραστηριότητα με το ίδιο θέμα, θα υπήρχε η δυνατότητα να συμμετέχουν οι γονείς των μαθητών με ποικίλες μεθόδους της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αποσκοπώντας να κατανοήσουν τη σημαντικότητα της συμπεριφοράς τους όσον αφορά τη σχέση με τα παιδιά τους. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

Ολοκληρώνοντας, πιστεύω ότι σε κάποια ερευνητική εργασία στο μέλλον θα μπορούσε να μελετηθεί η επιρροή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε κάθε ένα παράγοντα των κοινωνικών δεξιοτήτων (συνεργασία, ενσυναίσθηση, παρορμητικότητα, διαταραχή ισορροπίας της σχέσης) των παιδιών ξεχωριστά, ώστε να δύναται να εφαρμοστεί ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πράττοντας έτσι και κάνοντας εφαρμογή των κατάλληλων τεχνικών, θα μπορούσαμε, επίσης, να καταλήξουμε στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

## Επίλογος

Η έρευνα δράσης λειτούργησε ως μέσο αναζήτησης της σχέσης μεταξύ του Εκπαιδευτικού Δράματος και της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Η ανάλυση των δεδομένων απέδειξε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα επιδρά θετικά στην κοινωνικότητα των παιδιών.

Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να είναι έμφυτες αλλά και επίκτητες. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από το άτομο αποτελεί μια αέναη διαδικασία καθώς εκτελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, μέσα από οργανωμένες ή μη αλληλοδράσεις του. Όσο πιο νωρίς, επομένως, ενισχυθεί ως πρακτική έννοια στη ζωή ενός ατόμου, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες κατά την ενήλικη ζωή του να έχει ήδη ένα ισορροπημένο υπόβαθρο ωριμότητας. Στην εύπλαστη περίοδο της παιδικής ηλικίας η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας χαρακτηρίζεται καθοριστική για μια ομαλή και ανεξάρτητη πορεία κατά την ενηλικίωσή του.

Επομένως, στο πλαίσιο αναζήτησης αν το Εκπαιδευτικό Δράμα μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, καταλήγουμε πως πρόκειται για μια ρηξικέλευθη θεώρηση της διδασκαλίας οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Το γεγονός πως δεν απαιτεί χρήση ειδικού εξοπλισμού σε συνδυασμό με τις «δημιουργικές, εφευρετικές, εμπλουτισμένες» ιδέες του (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997:151), το καθιστά μία δημιουργική τεχνική που αποτελεί μέθοδο διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων (Κουρετζής 1991). Αποτελεί μέσο διάπλασης γλωσσικών δεξιοτήτων, έναυσμα δηλαδή για επικοινωνία με την υπόλοιπη ομάδα (Τσιάρας, 2014).

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά επιχειρήθηκε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε ότι αφορά τις έννοιες του Εκπαιδευτικού Δράματος και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Έπειτα, περιγράφηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και στη συνέχεια αναλύθηκαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας, καθώς και τα συμπεράσματα που εξήχθησαν. Τέλος, διευκρινίστηκαν οι περιορισμοί της έρευνας, αλλά και οι προτάσεις για συνέχιση της συγκεκριμένης θεματικής.

Αξίζει να αναφερθεί πως η όλη διαδικασία της ερευνητικής διαδικασίας με σκοπό την περάτωση της παρούσας εργασίας δε θα μπορούσε να μην χαρακτηριστεί ως μια εποικοδομητική και δημιουργική διαδικασία που κατάφερε με φαντασιακούς βιωματικούς τρόπους να εκμαιεύσει από τους μαθητές απόψεις και συμπεριφορές που τελικά τόλμησαν να προσπαθήσουν να αλλάξουν. Γενικεύοντας θα λέγαμε πως μια

τέτοια κίνηση στοχεύει σε μια πιο ειλικρινή και ανθρώπινη κοινωνία, γεγονός που μόνο αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση μπορεί να μας προσφέρει.

Τέλος, καταλήγουμε πως η συνειδητή κριτική σκέψη σχετίζεται με τον ηθικό σεβασμό και τη δυνατότητα επίλυσης κρίσιμων διλημάτων. Η εξήγηση της αλληλουχίας που υπάρχει μεταξύ του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος και πώς ορισμένες φορές κάποια συμβάντα είναι καθοριστικά για να επιφέρουν κάποια μετάβαση στη ζωή μας βασίζονται αποκλειστικά στη δράση και στο διάλογο, ενταγμένα στο πλαίσιο του Δράματος (Montogomerie, 2010).



## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1998). *Το Βιβλίο της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (Μετ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην Κοινωνία* (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η., & Καλύβα, Ε. (2007). Η Συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007* (σσ.1236-1243). (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>)
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (επιμ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Για ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2005). *Καταστροφικά Συναισθήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση- Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland. Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., & Τζαμαργιάς, Π. (2011). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαμανάκης, Μ. (1988). *Αγωγή, Κοινωνικοποίηση, Παιδεία- Προσπάθεια για μια Διασαφήνιση των Ορών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 43, 53-63.*
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική Μάθηση: Δυνατότητες Αξιοποίησής της στην Ευέλικτη Ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 6*, 145- 159.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας: προς ένα Συστηματικό Δυναμικό Μοντέλο Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Διαμαντόπουλος, Ε., (2018). *Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστική Ανάλυση με τη Χρήση Υπολογιστή*. Αθήνα: Ανικούλα.

- Ζαφειριάδης, Κ., & Δαρβούδης, Α. (2010). *Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Διδασκαλίας στο Σύγχρονο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στη Ψυχολογία* (επιμ, Α. Κωσταρίδου- Ευκλείδη). Αθήνα: Πεδίο.
- Ίσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). *Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές Μέθοδοι στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες. Ένα Εγχειρίδιο για Δασκάλους σε Γενικά και Ειδικά Σχολεία* (επιμ, Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία Πρακτική και Θεατρολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (1997). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Μέρη Έκφρασης και Δημιουργίας*. Στο Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός Περιφερειακή Ανάπτυξη. Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Κυριαζή, Ν. (2003). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων & των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λυδάκη, Α. (2016). *Αναζητώντας το Χαμένο Παράδειγμα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μάγος, Κ. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία για τη Μέθοδο Project*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 3-49.
- Baron, R. & Branscombe, N., & Byrne, D. (2009). *Κοινωνική Ψυχολογία* (επιμ, Α. Γιώτσα). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Δραματική Μυθοπλασία και Παράσταση. Σχεδιασμός Παιδαγωγικού Υλικού και Βιοματική Μέθοδος Διδασκαλίας*. Στο Φ.

- Καλαβάσης, & Α. Κοντάκος [Επιμ.], *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*, (σσ.185-201). Πανεπιστήμιο Αιγαίου- Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας 1*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Περιοδικό ΘΕΑΤΡΟμάθεια. Τεύχος 7ο (Ιανουάριος-Φεβρουάριος 2003).
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες* (10η εκδ). Αθήνα: Ατραπός.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*, (Επιμ. Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg.
- Schacter, L., Gilbert, T., & Wegner, M. (2012). *Ψυχολογία*, (Ε. Κοπάση). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαχίνη – Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο Χώρο της Υγείας*. Αθήνα: ΒΗΤΑ.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο του Θεατρο- Παιδαγωγού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: Ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 61-71.
- Τριλιβά, Σ., Ξαρχή Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας Ταυτότητες: Από τη Μαθητεία στη Διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Σύγχρονες Διαστάσεις του Διδακτικού Έργου και του Ρόλου του Εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aktaş-Arnas, Y., Cömertpay, B. ve Sofu, H. (2007). Altı Yaş Grubu Çocukların dil Kullanımına Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (3-4), 7-26.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4, 644–659.
- Arieli, B. B. (2007). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching* Unpublished PhD Dissertation, Kansas State University.
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Yapılandırmacılık İlişkisinin 2005 MEB İlköğretim Programlarında Değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3 (6), 25-42.
- Baldwin, P. (2009). *School Improvement Through Drama: A Creative Whole Class, Whole School Approach*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Baldwin, P. (2008). *The Practical Primary Drama Handbook*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional Scales of Perceived Academic Efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bar-On, R. (2001). Emotional Intelligence and Self-Actualization. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. 82-97). Philadelphia: Psychology Press.
- Barth, R. J., & Kinder, B. N. (1987). The Mislabeleding of Sexual Impulsivity. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 13, 15-23.
- Belliveau, G. (2007). An Alternative Practicum Model for Teaching and Learning. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l' Education*, 30, 47–67.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. Los Angeles: London: SAGE.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (1998). Social Competence, Social Support, and Attachment: Demarcation of Construct Domains, Measurement, and Paths of Influence for Preschool Children Attending Head Start. *Child Development*, 69, 192–218.

- Bretherton, I. (1989). Pretense: The Form and Function of Make believe Play. *Developmental Review, 9*(4), 383–401.
- Brown, W. H., Odom, S. L., & Conroy, M. A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children’s Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*, 162–175.
- Carr, W., & Kemmis, S.(1986). *Becoming Critical*. London: Falmer Press.
- Catterall, J. (2007). Enhancing Peer Conflict Resolution Skills through Drama: An Experimental Study. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 12*, 163–178.
- Chalmers, D. (2007). *Drama 3-5: A Practical Guide to Teaching Drama to Children in the Foundational stage*. New York: Routledge.
- Charlesworth, R. (2011). *Understanding Child Development*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Cohen, R. (1981). *Theatre* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers’ Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education, 22* (3), 12–21.
- Council of Chief State School Officers. 2010. *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue (Draft for Public Comment)*. Washington, DC: Author.
- Courtney, R. (1968). *Play, Drama and Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. London: Cassell.
- Cresswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. London: Pearson.
- Crouch, C. (2009). *Subjectivity, Creativity and the Institution*. Boca Raton, Fla.: BrownWalker Press.
- Curry, N. E. (1974). Dramatic Play as a Curricular Tool. In D. Sponsellor (Ed.), *Play as a Learning Medium* (pp.38-56). Washington: NAEY.
- Davis, B., & D. Sumara (2005). Complexity Science and Educational Action Research: Toward a Pragmatics of Transformation. *Educational Action Research, 13*(3), 453–464.
- Dawe, S., & Loxton, N. J. (2004). The Role of Impulsivity in the Development of Substance Use and Eating Disorders. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 28*, 343-351.

- De Lorimier, S., Doyle, A.-B., & Tessier, O. (1995). Social Coordination During Pretend Play: Comparisons with Non - pretend Play and Effects on Expressive Content. *Merrill-Palmer Quarterly*, 41(4), 497–516.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005b). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). London: Sage Publication.
- Department for Education and Skills (2001). *Inclusive Schooling: Children with Special Educational Needs – Statutory Guidance*. London: DfES. Ανακτήθηκε από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES-0774-2001.pdf>
- Dixon, J. (2013). Effective Strategies for Communication? Student Views of a Communication Skills Course Eleven Years on. *British Journal of Social Work*, 23 (6): 1190–1205.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction on Seventh Grade Students , Geometry Achievement, Van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics and Geometry*, Unpublished PhD Dissertation, Middle East Technical University Turkey.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The Key to Emotional Intelligence*. Westport, CT: Praeger.
- Erdem Zengin, E. (2014). Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanımının İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerlere Etkisi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Erickson, K. (1988). Building Castles in the Classroom. *Language Art*, 65(1), 14- 19.
- Evans, T. (1984). *Drama in English Teaching*. London: Routledge.
- Farris, P. J. & Parke, J. (1993). “To Be or Not to Be”. What Students Think about Drama. *Clearing House*, 66(4), 231- 235.
- Faure, G. & Lascar, S. (1994). *Dramatic Play*. Athens: Gutenberg.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms P. (2004). The Impact of Drama on Primary Pupils. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Flynn, R.M. (1997). Developing and Using Curriculum-Based Creative Drama in Fifth Grade Reading/Language Arts Instruction: A Drama Specialist and a Classroom Teacher Collaborate. *Youth Theatre Journal*, 11 (1), 47–69.

- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion. *British Journal of Special Education, 34*, 105-115.
- Freeman, D. G. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research, 106*(3), 131-138.
- Garber, J. & Dodge, K. A. (1991). *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Genç, N. (2005). Eğitimde Drama Ve/veya Dramada Eğitim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*, 90-104.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins, J. L. (2011). Teaching Empathy: A Framework Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Journal of Social Work Education, 47* (1), 109–131.
- Goleman, D. (1995). *“Emotional Intelligence” Why it Can Matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goodnow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79–90.
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama and Role Play. *Journal of School Violence, 6*, 57–79.
- Gresham, F., M. & Reschly, D., J. (1986). Social Skill Deficits and Low Peer Acceptance of Main-streamed Learning Disabled Children. *Learning Disability Quarterly, 9*, 23-32.
- Habermas, J. (1981). *Thesen zur Theorie der Sozialisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Heinig, R. B. (1988). *Creative Drama for the Classroom Teacher*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend Play, Creativity, and Emotion Regulation in Children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(2), 175–184.
- Ikeda, D. (2013). *Creating a New Age of Education*. World Tribune, February 15.

- Jackson, A. (1993). *Learning through Theatre: New Perspectives on Theatre in Education* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Jackson, T. (2006). Education or Theatre? The Development of TIE in Britain. In T. Jackson (Ed.), *Learning Through Theatre* (pp.17- 37). London: Routledge.
- Janssens, L. (2014). Homo Ludens Gives the Swing, or the Needed Momentum to the Art of Living. *Drama Research* 5, Art 13. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/DR-Article-13.pdf> ).
- Johnson, L., & O’Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Johnson, J. E. (1998). Play Development from Ages 4-8. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from Birth to Twelve and Beyond: Contexts, Perspectives, and Meanings* (pp.146-153). New York, NY: Garland.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Estedt-Kurki, P. (2011). An Evaluation of a Drama Program to Enhance Social Relationships and Anti-bullying at Elementary School: A Controlled Study. *Health Promotion International*, 27, 5–14.
- Junttila, N., Voeten, M. & Kaukiainen, A. & Vauras M. (2006). Multisource Assessment of Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66(5), 874–895.
- Kana, P. and Aitken, V., 2007. She Didn’t Ask Me about my Grandma. *Journal of Educational Administration*, 45 (6), 697–710.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N. & Yüksel, S. (2008). Drama Lideri Olarak Öğretmen ve Eğitimsel Drama Uygulama Yeterliği Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Analizleri. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 169-196.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 22, 391-411.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of Naturally Existing Peer Groups on Changes in Academic Engagement in a Cohort of Sixth Graders. *Child Development*, 78, 1186–1203.
- Kock, P. (1992). *Practische Schulpädagogik*. Donauworth: Ludwig Auer.



- Konrath, S. H. (2011). Changes in Dispositional Empathy in American College Students over Time: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychological Review*, 15 (2): 180–198.
- Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and Lifelong Learning based on Educational Drama. *Scenario*, 2, 24-44.
- Koster, J. B. (2011). *Growing Artists: Teaching the Arts to Young Children*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kvale, S. (1996). *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LeDoux, J. E. 1996. *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon & Schuster.
- Lillard, A. S., Pinkham, A., & Smith, E. D. (2011). Pretend Play and Cognitive Development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 285–311). Chichester, England: Wiley.
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and Physical Play: Links to Preschoolers' Affective Social Competence. *Merrill- Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360.
- Luongo-Orlando, K. (2010). *The Cornerstones to Early Literacy: Childhood Experiences that Promote Learning in Reading, Writing, and Oral Language*. Markham, Ont.: Pembroke Publishers.
- Machado, J. M. (2010). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mages, W. (2010). Creating a Culture of Collaboration: The Conception, Design, and Evolution of a Head Start Theatre in- Education Program. *Youth Theatre Journal*, 24, 45–61.
- Matthews, W. S. (1977). Modes of Transformation in the Initiation of Fantasy Play. *Developmental Psychology*, 13(3), 212–216.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. 2000. Models of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence*, (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- McCaslin, N. (2000). *Creative Drama in the Classroom and Beyond* (7th ed.). New York: Longman, Inc.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in Classroom and Beyond* (8th ed.). Boston: Pearson Education.

- McCullough, C. N. (2000). *The Impact of Socio-dramatic Play upon the Language Development of Language-delayed Primary-aged Children*. Unpublished doctoral thesis, State University of New York at Buffalo.
- Mead, G. H. (2001). *Essays in Social Psychology*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Mellou, E. (1995). Dramatic Play is the Appropriate Name. *Early Child Development and Care, 118*(1), 103-112.
- Merrell, K. W., & Gimpel, P. G. (2014). *Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Miles, M. B. (1979). Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis. *Administrative Science Quarterly, 24*(4), 590-601.
- Miller, D. F. (2010). *Positive Child Guidance*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric Aspects of Impulsivity. *American Journal of Psychiatry, 158*, 1783-1793.
- Montogomerie, D. (2010). The Problem of Responsibility: An Examination of Bakhtin's Concepts of "Answerability" and "Ethical Understanding" and their Importance for Process Drama in the first years of Schooling Drama, *Research 1, Art 3*. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/wp-content/uploads/sites/2/David-Montogomerie.pdf> ).
- Mouratidis, A. A., & Sideridis, G., D. (2009). On Social Achievement Goals: Their Relations with Peer Acceptance, Classroom Belongingness, and Perceptions of Loneliness, *The Journal of Experimental Education, 77*, 285–307.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal Communication and Play Correlates of Language Development in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(3), 349–364.
- Nabuzoka, D., & Smith, P., K. (1993), Sociometric Status and Social Behavior of Children with and without Learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1435–1448.
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York, NY: Springer.

- Neelands, J. (1984). *Making Sense of Drama*. London: Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books & 2D Magazine.
- Neelands, J. (2008). Drama. The Subject that Dare not to Speak its Name. ITE Readings for Discussion. (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: [http://www.ite.org.uk/ite\\_readings/drama\\_180108.pdf](http://www.ite.org.uk/ite_readings/drama_180108.pdf) ).
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Nicholson, H. (2012). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. London: Bloomsbury.
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-analysis of the Social Competence of Children with Learning Dis-abilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Dis-ability Quarterly*, 26, 171-18.
- Nwokah, E. E. (2010). *Play as Engagement and Communication*. Lanham, MD: University Press of America.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth, NH: Heineman.
- O'Neill, C., & Lambert., A. (1987). *Drama Structure*. London: Hutchinson.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the door*. Dordrecht: Springer.
- Okvuran, A. (2009). Assessment of Drama Courses from the Preschoolers' Point of View. *International Journal of Social Science*, 4 (4), 256-259.
- Olsen, A. E., & Sumsion, J. (2000). *Early Childhood Teacher Practices Regarding the Use of Dramatic Play in K-2classroom*. Paper Presented at Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Mcquarie University, Australia.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. veTurla, A. (2006). *Okul Öncesi Eğitimde Drama*. Ankara: KökYayıncılık.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme için Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık..
- Önder, S. (2007). *İlköğretim Beşinci sınıf Müzik Dersinin Drama ile Birleştirilerek Uygulanması ve Öğrenciler Üzerindeki Öğrenme Farklılıklarının tespit Edilmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Sivas.

- Pearce, G. and Jackson, J., 2006. Today's Educational Drama – Planning for Tomorrow's Marketers. *Marketing Intelligence & Planning*, 24 (3), 218–232.
- Pearson, B. L., Russ, S. W., & Spannagel, S. A. C. (2008). Pretend Play and Positive Psychology: Natural Companions. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 110–119.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. New York, NY: Norton.
- Robinson, S. & Truscott, J. (2010). *Belonging and Connection of School Students with Disability*. Children with Disability in Australia, Southern Cross University, Lismore, NSW.
- Poorman, P. B. (2002). Biography and Role- Playing: Fostering Empathy in Abnormal Psychology. *Teaching of Psychology*, 29 (1), 32- 36.
- Prince, E. (2010). *Exploring the Effectiveness of Inclusion: Is a Sense of School Belonging the Key Factor in Understanding Outcomes?* Doctoral thesis, University of Southampton.
- Robson, C. (2011). *Real World Research: a Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing Peer Relations: A Dimension of Teacher Self-efficacy that Varies between Elementary and Middle School Teachers and is Associated with Observed Classroom Quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156.
- Santomenna, D. (2010). *Are There Benefits of Theatre Arts Programs in Schools?* New York, NY: St. John's University.
- Sağlamöz, G. (2006). Bir eğitim Yöntemi Olarak Drama. Ömer Adıgüzel (Ed.) . *Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar) İçinde* (pp.89-102). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- San, İ. (2002). *Yaratıcı Drama – Eğitsel Boyutları: Yaratıcı Drama/1985-1995/yazılar*(c. 1). Ankara: Naturel Yayınevi.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (1998). *Multiple Perspectives on Play in Early Childhood Education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social Competence in Children*. New York, NY: Springer.

- Shin, H., & Ryan, A. M. (2014). Early Adolescent Friendships and Academic Adjustment: Examining Selection and Influence Processes with Longitudinal Social Network Analysis. *Developmental Psychology*, 50, 2462–2472.
- Smagorinsky, P. (1999). The World is a Stage: Dramatic Enactment as Response to Literature. In B. J. Wagner (Ed.), *Building Moral Communities through Educational Drama* (pp. 19-38). London: Ablex Publishing Corporation.
- Sözer, N. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Open University Press.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of Social Competence from the Top down to the Bottom-up: A Case for Considering Foundational Human Needs. In J. L. Madson (Ed.), *Social Behaviour and Skills in Children* (pp. 23–37). New York, NY: Springer.
- Tate, K. J. (2005). A Conceptual Lens for Observing, Analyzing, and Interpreting Data when Exploring Preservice Drama. *Youth Theatre Journal*, 19, 151-167.
- Torgerson, P. T. (2001). *Influencing Children's Gendered Play Preferences through Play Interventions*. Unpublished doctoral thesis, University of Washington.
- Tsiaras, A. (2016). Teaching Poetry through Dramatic play in Greek Primary School: Surveying Teachers' and Pupils' Views. *New Zealand Journal of Research in Performing Arts and Education*, 6, 38-48.
- Üstün, A. & ve Bozkurt, E. (2003). Occupational Factors that Affect the Problem Solving Skills of Primary School Principals as They Perceive Themselves. *Kastamonu Education Journal*, 11(1), 13-20.
- Üstündağ, T. (1999). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). *Yaratıcı Drama Öğretmeniningünlüğü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Vinzi, V.E., Chin, W.W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of Partial Least Squares: Concepts, Methods and Applications, Springer Handbooks of Computational Statistics*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C.: National Education Association.

- Warren, B. (2000). *Drama: Using the Imagination as a Stepping – Stone for Personal Growth*. In B. Warren (Ed.), *Using the Creative Arts in Therapy* (pp.111-132). London: Routledge.
- Werner, R. S., Cassidy, K. W., & Juliano, M. (2006). The Role of Social-cognitive Abilities in Preschoolers' Aggressive Behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 775–799.
- Whitington, V., & Floyd, I. (2009). Creating Intersubjectivity during Socio-dramatic Play at an Australian Kindergarten. *Early Child Development and Care*, 179(2), 143–156.
- Wilhelm, M. O., & Bekkers, R. 2010. Helping Behavior, Dispositional Empathic Concern, and the Principle of Care. *Social Psychology Quarterly*, 73 (1): 11–32.
- Williams, L. J., & Downing, J. E. (1998). Membership and Belonging in Inclusive Classrooms: What Do Middle School Students Have to Say? *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98–110.
- Wilson, R. A. (2008). *Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments*. London: Routledge.
- Woods, P. (1991). *Inside schools. Ethnography in Education Research*. London: Routledge.

Yassa, N. A. (1997). *A Study of the Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students*. Thesis (M. Ed, Lakehead University).

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

#### **ΟΔΗΓΙΕΣ**

- ❖ Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- ❖ Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.





|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 6. Εκνευρίζεσαι εύκολα                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Προσφέρεις βοήθεια σε άλλους μαθητές                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Δείχνεις να αποδέχεσαι τους άλλους μαθητές                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 Προσκαλείς άλλους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Χάνεις την ψυχραιμία σου                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Πειράζεις και παρενοχλείς τους άλλους μαθητές            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Γνωρίζεις πώς να είσαι καλός φίλος                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Δυσκολεύεσαι να ξεκινάς συζητήσεις με συνομηλίκους       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Πειράζεις και περιγελάς τους άλλους μαθητές              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Δρας χωρίς να σκέφτεσαι                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

## 2. ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Όπως αναφέρθηκε ακολουθήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη καθώς κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων προσαρμόστηκαν επιπλέον συγκεκριμένες ερωτήσεις σε συγκεκριμένους μαθητές.

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

#### (Π1)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;  
Πιο πολύ μου άρεσε η εκπομπή με τις ομάδες γιατί ήταν και ομαδικό.
2. Γιατί σου άρεσε αυτό περισσότερο;  
Γιατί μάθαμε να λέμε τα επιχειρήματά μας για το λόγο που χάσαμε ή κερδίσαμε.
3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;  
Δεν υπήρχε κανένα παιχνίδι.
4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;  
Δεν ήρθα με όλα τα παιδιά αλλά με αρκετά και πέρασα ωραία μαζί τους.
5. Ένιωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;  
Κάποιο διάστημα ήμουν λίγο ντροπαλή όπως ο Άκης.
6. Σε βοήθησαν τα παιχνίδια να το βελτιώσεις;  
Μέσα από αυτά τα παιχνίδια έμαθα να λέω τη γνώμη μου κι έχω περισσότερο θάρρος τώρα.
7. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;  
Πιστεύω πως η αδιαφορία είναι η πιο κακή γιατί άμα ο άλλος μας έχει ανάγκη θα μείνει αβοήθητος. Ας μπούμε λίγο στη θέση του για να βάλουμε μυαλό.

#### (Π2)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;  
Μου άρεσαν όλα το ίδιο.
2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;  
Το παιχνίδι με το ποδόσφαιρο γιατί οι νικητές στην αρχή πήγαν να κοροϊδέψουν τη χαμένη ομάδα. Αλλά μετά που κατάλαβαν πως πρέπει να σεβόμαστε ησύχασαν.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Όχι αρκετά. Είμαστε όλοι φίλοι.

4. Τι πιστεύεις ότι φταίει;

Θέλει χρόνο και θα καταλάβω. Μέχρι πριν κάνουμε το παιχνίδι με τον Άκη, ήμουν λίγο ντροπαλή βέβαια και μπορεί να φταίω εγώ. Έμαθα πως να προσπαθήσω να το αλλάξω όσο μπορώ. Από τότε η ζωή μου είναι πιο εύκολη γιατί έχω περισσότερο θάρρος και θα κάνω περισσότερες παρέες.

5. Ένωσες πως μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Με αυτή των Χρωμάτων που τον έδιωξαν αλλά μετά ζήτησαν συγγνώμη. Το έχω κάνει κι εγώ στο Χρήστο.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων, που πιστεύεις ότι είναι η πιο κακή;

Πάλι τα χρώματα. Κανένας δεν θα ήθελε να είναι στου θέση του Μαυρούλη.

### (Π3)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια γιατί είχαν ηθικό δίδαγμα να είμαστε όλοι μαζί σαν ομάδα και να μην είμαστε εγωιστές.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Το παιχνίδι με το δικαστήριο της αδιαφορίας.

3. Γιατί δεν σου άρεσε;

Ήταν βαρετό γιατί ο καθένας υποστήριζε την άποψή του αλλά φωνάζοντας και ουρλιάζοντας. Εσείς ήσαστε πολύ καλός δικαστής και μας φέρατε πάλι στην ησυχία δεν φταίτε.

4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ήρθαμε πολύ κοντά με τον Νίκο στα Χρώματα που ήμασταν το πράσινο. Γενικά δεν ήρθα με όλα τα παιδιά, αλλά με αρκετά που πριν δεν μιλούσαμε τόσο τώρα μιλάμε περισσότερο.

5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Όχι δεν ένιωσα ποτέ κάτι τέτοιο, λίγο σαν τον Άκη, αλλά μου έδωσε θάρρος.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Πιστεύω η πιο κακή ήταν της Ασπασίας.

7. Γιατί θεωρείς αυτή πιο κακή;

Γιατί δεν είναι σωστό να μην ακούμε τι έχουν να μας πουν οι γονείς και οι φίλοι μας. Πρέπει να σεβόμαστε.

#### (Π4)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Η Χρωματούπολη.

2. Γιατί σου άρεσε περισσότερο;

Μου δίδαξε πως δεν πρέπει να είμαστε εγωιστές και ανόητοι απέναντι στους συνανθρώπους μας.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όχι, πέρασα σε όλα πολύ ωραία. Δεν μου άρεσε βέβαια σε όσα παιχνίδια οι ήρωες ήταν μόνοι τους ή τους κορόιδευαν. Βέβαια μάθαμε τι πρέπει να κάνουμε για να μην είναι κανένας μόνος του.

4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ήρθα μαζί με τη Ζέτα στην αδιαφορία που δεν μιλούσαμε σχεδόν καθόλου. Το πολύ πολύ να μου ζητήσει ξύστρα. Είναι πολύ καλή τώρα που την κατάλαβα και θα κάνουμε παρέα. Και επίσης το ότι σας δείχναμε κάτι της επόμενης φοράς μας βοηθούσε να μην ξεχνάμε και να καταλαβαίνουμε καλύτερα. Και το κάναμε όλοι μαζί σχεδόν και ήταν ωραία.

5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι, με του Άκη.

6. Σε βοήθησε το παιχνίδι να τη βελτιώσεις;

Με βοήθησε να έχω θάρρος και να μην φοβάμαι να μιλάω και να είμαι δυνατή στις δύσκολες στιγμές.

7. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Το κουτί με τα χαρτάκια και τις πλαστελίνες.

8. Γιατί θεωρείς αυτή την πιο κακή;

Γιατί αν το κάναμε εμείς αυτό σε εκείνο το παιδί δεν θα του άρεσε.

#### (Π5)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Τα ποιήματα των φίλων.

2. Γιατί σου άρεσε περισσότερο;

Επειδή ήταν η πιο ωραία και μας έμαθε να συνεργαζόμαστε και τι σημαίνει φιλία αληθινή.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όχι, ήταν όλα ωραία. Λίγο η Ασπασία γιατί με νευρίαζε που δεν άκουγε αλλά λίγο.

4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι με το Νίκο στα κολάζ με τους διαλόγους. Όταν σκεφτόμουν τι να γράψω, ήρθε αμέσως να με ρωτήσει αν χρειάζομαι βοήθεια.

5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ένωσα να μοιάζει με τον ένοχο του δικαστηρίου αλλά με αυτό το παιχνίδι άλλαξα τελείως συμπεριφορά. Πήγα και το είπα και στη μαμά μου και μου είπε μπράβο.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως ήταν η πιο κακή;

Με τις πλαστελίνες. Δεν είναι ωραίο να ενοχλείς τους άλλους.

## **(Π6)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Ναι αυτό με τα χαρτόνια στον τοίχο γιατί φτιάχναμε δικούς μας διαλόγους και γελούσαμε.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε; \

Όχι, ήταν όλα πολύ ωραία.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Όχι, γιατί είμαστε όλοι καλοί φίλοι. Μμμμ, κατάλαβα περισσότερο το χαρακτήρα του Αλέξανδρου και τον συμπάθησα πολύ περισσότερο. Νομίζω γίναμε πολύ καλοί φίλοι.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Δεν κατάλαβα κάτι που να μοιάζει.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις ότι ήταν η πιο κακή;

Νομίζω με το πουλί που ήθελε να πηγαίνει μόνο του και ήταν εγωιστικό και αυτό που έκανε η Ασπασία δεν είναι καθόλου σωστό. Αν κάποια στιγμή δεν ακούει και από που τις λένε οι φίλες της θα μείνει χωρίς φίλες.

## (Π7)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Πέρασα πολύ ωραία στο δικαστήριο γιατί τα παιδιά έβρισκαν πολλές και αστείες δικαιολογίες για να μην γίνουν ένοχοι ή να στηρίξουν τον ένοχο. Και επίσης μετά κατάλαβαν πως δεν έχει νόημα να βρίσκουμε ψεύτικους λόγους γιατί η αλήθεια θα φανεί.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όλα τα παιχνίδια ήταν συναρπαστικά.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ήρθα πιο κοντά με τη Χριστίνα και περάσαμε πολύ ωραία στα ποιήματα για τον καλό και τον κακό φίλο. Μου άρεσε πολύ που όταν είπα τι σημαίνει καλός φίλος, ήρθε και με αγκάλιασε. Και η Μαρία. επειδή είχαμε τσακωθεί πιο πριν, όταν έγραψα τι πιστεύω ότι σημαίνει κακός φίλος, πιστεύω ότι στενοχωρήθηκε και στο διάλειμμα μου ζήτησε συγγνώμη.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι με της Ασπασίας αλλά ντρέπομαι λίγο που το λέω.

5. Σε βοήθησε το παιχνίδι να το βελτιώσεις;

Η αλήθεια είναι πως κατάλαβα ότι πρέπει να μάθουμε να ακούμε τον άλλον και μετά την τετάρτη δημοτικού το έχω διορθώσει. Μετά και από αυτό το παιχνίδι σίγουρα είμαι καλύτερη.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Η χελώνα ήταν αδικαιολόγητη που ξεσπούσε τα νεύρα της στους καημένους φίλους της.

## (Π8)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Περισσότερο όμορφα πέρασα στο παιχνίδι με τις φωτογραφίες που μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να μην είμαστε ατομιστές.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Δεν μου άρεσε το ποίημα γιατί βαριέμαι τα ποιήματα και μου αρέσουν τα μαθηματικά.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ήρθα κοντά με τον Κυριάκο γιατί κάναμε αστεία και γελάγαμε πολύ στην άτακτη Ασπασία και τον κάλεσα και στα γενέθλιά μου.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Όχι και αν το ένιωθα δεν θα μου άρεσε.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Στο διάλογο με τα χαρτόνια που τσακώθηκαν για μια μπάλα, αλλά έφταιγε ο πορτοκαλί.

### (Π9)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Μου άρεσε ο Γιώργος Μπόνγκος που ήταν διαφορετικός με το κόκκινο τσουλούφι και το συνδύασα με το παραμύθι της Χρωματούπολης που μας έμαθε να αγαπάμε τους διαφορετικούς κι έτσι αγάπησα το Γιώργο.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Η χελώνα γιατί με εκνεύριζε που εκνευριζόταν.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Όχι δεν κατάλαβα κάτι ιδιαίτερο. Λίγο στο Γιώργο Μπόνγκο. Αλλά όλοι από την τάξη είμαστε φίλοι.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι με αυτής της νευρικής χελώνας. Μου λέει και η μαμά πως είμαι λίγο νευρική.

5. Σε βοήθησε το παιχνίδι να το βελτιώσεις;

Φυσικά. Κατάλαβα πως αν είμαι νευρική μπορεί να ξεσπάω και να χάσω κι εγώ τους φίλους μου. Το καλύτερο που έχω να κάνω είναι να το διορθώσω.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις ότι είναι η πιο κακή;

Το χειρότερο είναι το να μην παίζει κάποιος ομαδικά όπως την ομάδα που έχασε η εκείνες οι φωτογραφίες που δεν συμμετείχαν όλοι μαζί.

### (Π10)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Τα ποιήματα γιατί άκουσα πολλές γνώμες για τη φίλια.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όλα ήταν διασκεδαστικά και μου άρεσαν πολύ.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι ήρθα με την Μαριλένα που πιο πριν δεν κάναμε παρέα συνεργαστήκαμε πολύ στην αθλητική εκπομπή.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με αυτή των ηρώων;

Ένωσα να μοιάζει με τα χρώματα που έκριναν τους άλλους από την εξωτερική του εμφάνιση αλλά το πάλεψα και κατάφερα να το αλλάξω μετά από το παιχνίδι.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Τα χαρτάκια και οι πλαστελίνες εκείνου του παιδιού που μας εκνεύριζε.

### **(Π11)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Μου άρεσαν όλα το ίδιο γιατί είχαν ηθικό δίδαγμα.

2. Τι εννοείς ηθικό δίδαγμα; Τι σε δίδαξαν;

Μας δίδαξαν να ελέγχουμε το θυμό μας, να είμαστε ομαδικοί και όχι εγωιστές, να αγαπάμε τον άλλον με τα ελαττώματά του και να μην σκεφτόμαστε μόνο την εξωτερική του εμφάνιση.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Φυσικά και όχι.

4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Όχι γιατί και με τα κορίτσια και με τα αγόρια κάνω την ίδια παρέα. Όχι για άλλο λόγο. Ωραία συνεργασία όμως είχαμε στον Άκη. Η Βασιλική δεν περίμενα να παίζει τόσο ωραία. Τώρα είμαστε πιο πολλές οι κολλητές.

5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Δεν ένιωσα κάτι και χαίρομαι για αυτό.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Στην αθλητική εκπομπή έλεγε η μια ομάδα κακά λόγια για την άλλη.

### **(Π12)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο ωραία;

Πέρασα πολύ ωραία στην άτακτη Ασπασία γιατί έκανε αστεία πράγματα όταν μιλούσε η διευθύντρια στους γονείς της.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε.



Δεν μου άρεσαν πολύ τα παιχνίδια που έπρεπε να κάνουμε κάτι μόνοι μας. Προτιμώ τα ομαδικά.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι, ήρθα πιο κοντά με την Κωνσταντίνα στα Χρώματα.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Όχι δεν μοιάζει η συμπεριφορά μου με αυτές.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις ότι είναι η πιο κακή;

Της άτακτης Ασπασίας.

6. Γιατί θεωρείς αυτή χειρότερη;

Γιατί είναι αγένεια και ξεροκεφαλιά να μην ακούν τι τους λέμε.

### **(Π13)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Μου άρεσε η Ασπασία.

2. Γιατί σου άρεσε περισσότερο;

Γιατί είχε πολύ πλάκα.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Δεν μου άρεσε ο Γιώργος Μπόνγκος.

4. Γιατί δεν σου άρεσε;

Γιατί δεν τον κάναμε παρέα και τον κοροϊδεύαμε για την κόκκινη τούφα που είχε στα μαλλιά. Αφού έτσι γεννήθηκε δεν έφταιγε.

5. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι ήρθα πιο κοντά με την Κωνσταντίνα από διάφορες συνεργασίες που κάναμε μαζί όπως στο δικαστήριο και στη θυμωμένη χελώνα.

6. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι, ένιωσα αλλά το παιχνίδι με βοήθησε να την αλλάξω.

7. Θέλεις να μου πεις, αν θυμάσαι, ποια ήταν αυτή;

(γέλια) η άτακτη Ασπασία.

8. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

(γέλια) Πάλι η άτακτη Ασπασία, και μου άρεσε κι εγώ είμαι άτακτη αλλά δεν είναι καλό να μην ακούμε τους άλλους.

**(Π14)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;  
Πέρασα πιο ωραία στο δικαστήριο με θέμα την αδιαφορία γιατί κάναμε πολλές πλάκες και μάθαμε κιόλας. Επίσης ήμασταν όλοι μαζί και βρίσκαμε ωραία επιχειρήματα να στηρίξουμε τις γνώμες μας.
2. Τι έμαθες εσύ από αυτό το παιχνίδι;  
Πως δεν είναι σωστό να κοιτάζουμε μόνο τον εαυτό μας και να αδιαφορούμε για τον συνάνθρωπό μας που χρειάζεται τη βοήθειά μας.
3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;  
Όλα ήταν τέλεια.
4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;  
Δεν κατάλαβα κάτι ούτε από εμένα ούτε από τους συμμαθητές μου. Αλλά πολύ συνεργασία κατάλαβα στον ταραξία με τα χαρτάκια.
5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;  
Ένωσα πως είμαι η μικρή χελώνα που δεν μπορούσε να ελέγξει το θυμό της.
6. Σε βοήθησε το παιχνίδι να βελτιώσεις αυτή τη συμπεριφορά σου;  
Με βοήθησε πολύ.
7. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;  
Το να είσαι κακός φίλος και ψεύτικος.

**(Π15)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;  
Μου άρεσε η αθλητική εκπομπή γιατί αυτό το παιχνίδι μας έδειξε πως πρέπει να είμαστε ομάδα και όχι ο καθένας να πιστεύεις το καλύτερο μόνο για τον εαυτό του.
2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;  
Όσα παιχνίδια παίξαμε ήταν φανταστικά.
3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;  
Δυστυχώς όχι κάτι που να το καταλάβω πολύ. Έπαιξα όμως με όλα τα παιδιά το ίδιο. Οπότε με όλους.
4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;  
Μμμμ, δε νομίζω. Όχι.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Πιστεύω πως ότι έχει σχέση με το μπούλινγκ είναι πολύ κακό άρα θα πω το θέμα της αδιαφορίας.

### **(Π16)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Μου άρεσαν τα Χρώματα γιατί κατάλαβα πως πρέπει να αποδεχόμαστε τον άλλον κι ας είναι διαφορετικός και Ο Γιώργος Μπόνγκος με έκανε να γελώ συνέχεια αλλά η Χρωματούπολη με δίδαξε πως και οι διαφορετικού είναι χρήσιμοι και με γέμισε πολλά συναισθήματα χαράς και αγάπης

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Δεν μου άρεσε ένα που έκανα ένα λάθος που το μετάνιωσα αλλά δεν θέλω να πω.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι ήρθα πιο κοντά με φίλους που δεν ήμουν πριν τη μέρα που κάναμε εκείνες τις φωτογραφίες που μάθαμε πως πρέπει να συμμετέχουμε όλοι και όχι ο καθένας μόνος του.

4. Ένιωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι κι ένιωθα παράξενα και ότι θέλω να το αλλάξω.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Πιστεύω όταν δεν ενδιαφερόμαστε για τον άλλον.

### **(Π17)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Τα Χρώματα και τα κολάζ. Δεν μπορώ να τα ξεχωρίσω. Η Χρωματούπολη μας έμαθε να δεχόμαστε με αγάπη και αυτά που μας αρέσουν και αυτά που δεν μας αρέσουν.

2. Γιατί σου άρεσαν αυτά;

Στα χρώματα μάθαμε να αγαπάμε το διαφορετικό και στα κολάζ ήταν πολύ διασκεδαστικά και μιλήσαμε για πολλές συμπεριφορές.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όχι.

4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Με τη Λυδία και τη Ναταλία που θέλαμε να βοηθήσουμε το παιδάκι με τη σκισμένη τσάντα. Ήρθα πιο κοντά με τη Ναταλία που νόμιζα πως δεν της άρεσε να παίζει τίποτα αλλά έκανα λάθος.

5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Όχι ευτυχώς.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Ο ταραξίας με τις πλαστελίνες και τα χαρτάκια που αν δεν τον ξεσκεπάζαμε θα μας τα έριχνε.

7. Τι θα του έλεγες αν τον συναντούσες;

Ότι θα γινόταν καλό παιδί μόνο αν τον πείραζαν όλοι και καταλάβαινε τι έκανε αυτός.». Και σε εσάς θέλω να σας ζητήσω και συγγνώμη που τον παρίστανα χωρίς να μας έχετε πει κάτι τέτοιο, και ευχαριστώ που με τρόπο που δεν τον κατάλαβε κανείς με βάλατε πάλι στο παιχνίδι. Καλά κάνατε εσείς και μερικές φορές ήσασταν αυστηρή, γιατί ορισμένοι παρά λίγο να μας χαλούσαν το παιχνίδι.

### **(Π18)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Ναι, ο Άκης γιατί μας δείχνει ένα καθρέφτη της ζωής. Μας προετοιμάζει πως πρέπει να συμπεριφερθούμε σε ένα ντροπαλό παιδί. Ο άγνωστος ταραξίας και η Ασπασία επίσης ήταν δύο παιχνίδια που ήταν ο καθρέφτης της ζωής γιατί μας έμαθαν με πολύ πλάκα πως υπάρχουν και παιδιά με δύσκολες συμπεριφορές και μας έμαθαν πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια γιατί όπως είπα ήταν όλα καθρέφτης της ζωής με συμβουλές.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι με την Ευγενία σε όλα σχεδόν τα παιχνίδια και με τον Γιώργο που ντρεπόταν και δεν είναι και τέλειος μαθητής μου άρεσε που είχε πολύ θάρρος στα παιχνίδια μας κι εγώ τον έκανα πολύ φίλο μου.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι με τη Ασπασία αλλά μέσα από τα διδάγματα που είχε με βοήθησε να το αλλάξω.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Η χελώνα ήταν αγάριστη γιατί είχε τους πιο καλούς φίλους και ήθελε μόνο το δικό της. Επειδή νευριάζω κι εγώ πολύ εύκολα όπως η χελώνα, αυτή τη φορά μπήκα στη θέση των φίλων της και κατάλαβα πόσο λάθος κάνω. Μόνο αν μπεις στη θέση του άλλου θα καταλάβεις.

### **(Π19)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Όλα ήταν τέλεια.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όχι όλα μου άρεσαν. «Αυτό όμως που έκαναν όλα τα χρώματα στο Μαυρούλη, ήταν πολύ άσχημο. Αν ήταν κάποιο άλλο χρώμα στη θέση του κι ένιωθε τα συναισθήματα του Μαυρούλη, θα καταλάβαιναν πόσο λάθος είχαν κάνει

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Με τον Κυριάκο και την Ευδοκία σε αυτόν με τα χαρτάκια ήμασταν πολύ καλοί συνεργάτες.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Όχι δεν κατάλαβα κάτι τέτοιο.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Των παιδιών που δεν ήθελαν το Γιώργο Μπόνγκο.

### **(Π20)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Τα χρώματα γιατί έμαθα πως είμαστε διαφορετικού αλλά χρήσιμοι.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Δεν μου άρεσε Ο Γιώργος Μπόνγκος γιατί με έκανε να ζήσω μια παρόμοια στιγμή που είχα στο παρελθόν.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ναι με πολλά.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Σκέφτηκα πως αν θυμώνω κι εγώ σαν τη χελώνα θα χάσω τους φίλους μου γι' αυτό θα προσπαθήσω να το αλλάξω.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Του αδιάφορου παιδιού σε αυτό με τη σκισμένη τσάντα.

### (Π21)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Μου άρεσε το δικαστήριο γιατί είχε ένα μυστήριο.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Δεν μου άρεσε το παιχνίδι με τα χρώματα. Βασικά αυτό ήταν ωραίο. Δεν μου άρεσε που δεν διαλέξαμε μόνοι μας τις ομάδες.

3. Δεν δουλέψατε καλά με την ομάδα που ήσουν;

Όχι εντάξει τελικά ωραία ήταν. Γελάσαμε και κάναμε πράγματα.

4. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Ήρθα κοντά με μερικά άτομα όπως την Αναστασία, την Κατερίνα και τη Χριστίνα στα χρώματα και στα ποιήματα για τους φίλους.

5. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Ναι με το Γιώργο Μπόνγκο και με βοήθησε να έχω περισσότερο θάρρος.

6. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Της Ασπασίας που δεν μιλούσε στους γονείς και στους δασκάλους της.

### (Π22)

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Στις φωτογραφίες γιατί είχα πολύ περιέργεια.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Μου άρεσαν όλα.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια με τις ομάδες γιατί ήρθα κοντά με όλους.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Εκεί που υπερασπιζόμασταν στο δικαστήριο. Μου αρέσει να είμαι δίκαια.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Όλα τα χρώματα είχαν άσχημη συμπεριφορά απέναντι στο Μαύρο. Πρέπει σε όλους να δίνουμε δεύτερη ευκαιρία.

### **(Π23)**

1. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που σε έκανε να περάσεις πιο όμορφα;

Στην άτακτη Ασπασία υπήρχαν αστεία σκηνικά και στα χρώματα μάθαμε πως όλοι είναι διαφορετικοί και μοναδικοί.

2. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που δεν σου άρεσε;

Όχι απλώς στενοχωρήθηκα με το γράμμα του μικρού Άκη που δεν είχε φίλους. Το παιχνίδι ήταν ωραίο.

3. Υπήρχε κάποιο παιχνίδι που συνεργάστηκες περισσότερο με κάποιον από τους συμμαθητές σου και αισθάνθηκες ότι γνωριστήκατε περισσότερο;

Με τη Νικολέτα, τη Ζέτα και το Σπύρο σε πολλά όπως στην Ασπασία και την αθλητική εκπομπή.

4. Ένωσες ποτέ να μοιάζει η συμπεριφορά σου με κάποια από αυτές των ηρώων;

Καλύτερα για μένα όχι.

5. Μπορείς να θυμηθείς κάποια από τις συμπεριφορές των ηρώων που πιστεύεις πως είναι η πιο κακή;

Η αδιαφορία της κατηγορουμένης στο δικαστήριο. Αν είχε σκιστεί η δική της τσάντα δεν θα της άρεσε. Έκανε μια πολύ άσχημη πράξη που αν ήταν στη θέση του άλλου δεν θα της άρεσε καθόλου.

### **3. ΓΡΑΠΤΑ ΤΕΚΜΗΡΙΑ**

#### Παρέμβαση 2<sup>η</sup>

Π3: *«Θα πάμε κοντά στον Άκη και θα του μιλήσουμε πρώτοι για να μην ντρέπεται και να κάνει φίλους.»*,

Π4: *«Εμείς θα ξεκινήσουμε και θα του μιλήσουμε με ευγενικό τρόπο ώστε να λύσουμε αυτό το θέμα και να μην ντρέπεται και να μπορεί να μιλάει μαζί μας.»*,

Π7: *«Να του πούμε πως όλοι τον έχουμε φίλο και πως θα είναι ασφαλής και θα τον βοηθήσουμε όταν έχει ένα πρόβλημα και πως μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα ότι κι αν θέλει να πει.»*,

Π9: *«Τον Άκη θα μπορούσαμε να τον ενθαρρύνουμε και να του πούμε με ωραίο τρόπο να μην ντρέπεται γι' αυτό που είναι. Να πούμε και στα άλλα παιδιά να τον παίζουν γιατί νιώθει πολύ άσχημα.»*,

Π10: «Θα πήγαινα μόνη μου να τον γνωρίσω και θα του γνώριζα κι άλλα παιδιά του σχολείου.»

Π11: «Να πούμε σε όλα τα παιδιά να τον έχουν από κοντά.»

Π12: «Θα μπορούσαμε να τον φέρουμε στην παρέα μας και να του δείξουμε κάποια παιχνίδια που παίζουμε, να τον γνωρίζουμε σε άλλα παιδιά και να τον κάνουμε να ταριάξει και με αυτά, να συζητάει μαζί τους και να περνάει καλά.»

Π13: «Ο Άκης μπορεί να κάνει μια προσπάθεια να ζητήσει από τους συμμαθητές του να γίνουν φίλοι. Να το κάνει με θάρρος και όλα γίνονται με την προσπάθεια.»

Π14: «Ο Άκης μπορεί να ξεπεράσει την ντροπή του και την στενοχώρια του και θα τον κάνουνε παρέα πολλά παιδιά. Και με κάποιον τρόπο να αποκτήσει φίλους. Τώρα νιώθει μόνος και πιστεύω μας έστειλε αυτό το γράμμα για να αποκτήσει φίλους.»

Π15: «Θα μπορούσε να εξηγήσει στα παιδιά πως θέλει παρέα ή να πάει σε ψυχολόγο για να σταματήσει να ντρέπεται.»

Π16: «Να τον δεχτούμε με χαρά στην τάξη μας και να του δίνουμε περισσότερη σημασία. Θα μπορούσε να είναι ο καθένας στη θέση του.»

Π17: «Άκη μην αισθάνεσαι ντροπή. Ο καθένας μας είναι ξεχωριστός και καταπληκτικός. Καταλαβαίνω τα αισθήματά σου γιατί το έχω περάσει κι εγώ. Αλλά είμαστε όλοι διαφορετικοί και πιστεύω πως είσαι ένα καταπληκτικό παιδί. Όσο για το ότι κοκκινίζεις, δεν πειράζει, είναι πολύ γλυκό. Μη στενοχωριέσαι! Κάνε φίλους για να μοιράζεσαι τα προβλήματά σου, γίνε δραστήριος!!!»

Π18: «Να πάει και να μιλήσει σε ένα παιδί από την τάξη που νιώθει πως εμπιστεύεται.»

Π19: «Να απορρίψει το φόβο του από τα συναισθήματά του και θα του βρω εγώ ένα καλό φίλο έτσι ώστε να ξεπεράσει την ντροπή του και να μιλάει συχνά και να έχει πολλούς φίλους που παίζουν μαζί του.»

Π20: «Για να κάνει παρέα θα πρέπει να τους πει πως ούτε και σε αυτούς θα τους άρεσε να μην είχαν παρέα.»

Π21: «Θα μπορούσα να βοηθήσω τον Άκη με το να του δώσω ένα σκύλο για κατοικίδιο ή κάτι άλλο κατοικίδιο.»

Π22: «Όλοι οι συμμαθητές μου κι εγώ μπορούμε να βοηθήσουμε τον Άκη να ξεπεράσει την ντροπή του και να τον κάνουμε πολύ καλό μας φίλο.»

Π23: «Μην στενοχωριέσαι Άκη. Να μην ντρέπεσαι για την εμφάνισή σου. Δείξε στους άλλους ποιος είσαι! Έτσι όλοι θα σε δεχτούν. Μην προσπαθήσεις να αλλάξεις τον εαυτό σου. Αυτοπεποίθηση Άκη!»



### Παρέμβαση 5<sup>η</sup>

Π1: «Αυτό το παιδί είναι πολύ ενοχλητικό και αγενέστατο, δεν το αντέχω καθόλου.»

Π2: «Αυτό που κάνεις είναι σπαστικό και δεν αρέσει σε κανέναν.»

Π4: «Δεν πρέπει να συμπεριφερόμαστε έτσι στους άλλους. Αν ενοχλούσαν εσένα, τι θα έκανες;»

Π7: «Να συμπεριφέρεσαι πιο καλά στους συμμαθητές σου.»

Π8: «Σταμάτα να δημιουργείς προβλήματα.»

Π9: «Είμαστε πολύ θυμωμένοι μαζί σου.»

Π10: «Μπες στην θέση των άλλων.»

Π11: «Αφού βλέπεις πως όταν κάνεις όλα αυτά δεν σε θέλει κανείς. Μην το ξανακάνεις.»

Π12: «Πρέπει να διορθωθείς και να μην είσαι κακό παιδί.»

Π13: «Γιατί το κάνεις αυτό; Όταν μεγαλώσεις μπορεί να εξελιχθεί και να γίνεις κάτι χειρότερο.»

Π15: «Τουλάχιστον προσπάθησε να μην μας ενοχλείς.»

Π19: «Έχουμε καταλάβει πως θέλεις φίλους, αλλά για να τους βρεις πρέπει να σταματήσεις να μας ενοχλείς.»

Π20: «Έχεις απαράδεκτη συμπεριφορά, να την φτιάξεις.»

Π21: «Μη λυπάσαι, αλλά θέλω να έχεις πιο καλή συμπεριφορά.»

### Παρέμβαση 6<sup>η</sup>

Π1: «Μοιάζω με τη χελωνίτσα. Πολλές φορές δεν ξέρω τι να κάνω και παίρνω μια βαθιά ανάσα και ηρεμώ»

Π2: «Είμαι έτοιμη να κοπανήσω το κεφάλι μου αλλά λέω Άγιος ο Θεός... και ησυχάζω»

Π3: «Μετρώ μέχρι το 10 για να ελέγξω το θυμό μου. Η ιστορία με τη χελωνίτσα ήταν ένα δίδαγμα για εμένα.»

Π4: «Αυτή η ιστορία μου γεννά λύπη γιατί η χελώνα δεν ήθελε να προκαλέσει όλη αυτή την κατάσταση αλλά απλώς δεν μπορούσε να συγκρατήσει τα νεύρα της κι έτσι ξέσπαγε στους φίλους της. Εγώ θυμώνω κάποιες φορές αλλά δεν ξεσπάω στους άλλους»

Π5: «Η ιστορία της χελώνας με έκανε να νιώσω χαρά γιατί κι εγώ πάρα πολλές φορές θυμώνω όπως αυτή αλλά χτυπώ κάτι μαλακό και μετρώ μέχρι το 10.»

Π8: «Αυτή η ιστορία μου γεννά ότι πρέπει να αγαπάμε τους φίλους μας και όχι να τους χτυπάμε και να μην κρατάμε τα πάντα για τον εαυτό μας. Έχω αντιμετωπίσει το θυμό μου με καλές σκέψεις.»

Π10: «Αυτή η χελώνα ήθελε να γίνεται πάντα το δικό της. Όταν θυμώνω φεύγω και τα λέω σε μια κυρία»

Π13: «Αυτή η χελώνα εκνευριζόταν με το παραμικρό και δεν είχε ποτέ υπομονή. Εγώ όταν θυμώνω φεύγω από αυτόν που με εκνεύρισε.»

Π14: «Αυτή η ιστορία με κάνει να καταλάβω πως η φιλία είναι ένα πολύ σημαντικό συναίσθημα, το οποίο αξίζει κάθε άνθρωπος και ζώο. Όταν θυμώνω πάρα πολύ, προσπαθώ να το αντιμετωπίσω με βαθιές ανάσες.»

Π18: «Κατάλαβα πως δεν πρέπει να θυμώνεις με το παραμικρό.»

Π19: «Η χελώνα δεν έπρεπε να έχει τόσο θυμό μέσα της και να ξεσπά στους φίλους της. Εγώ δε θυμώνω ποτέ τόσο πολύ κι αν είχα θυμώσει θα έπαιρνα ένα μαξιλάρι για να εκτονωθώ.»

Π21: «Οι σκέψεις που μου γεννά η ιστορία της χελώνας είναι πως οι φίλοι της ήταν πολύ καλοί και την ανέχονταν τόσο καιρό. Κι εγώ βέβαια έχω θυμώσει πάρα πολύ αλλά μετά κατάλαβα πως δεν υπάρχω μόνο εγώ. Έμαθα να ακούω τις γνώμες των άλλων κι έτσι τώρα όλα πάνε μια χαρά.»

Π22: «Αυτή η ιστορία μας διδάσκει πως δεν πρέπει να επιμένουμε στα δικά μας πράγματα αλλά να ακούμε και τους άλλους.»

Π23: «Η χελώνα ήταν αχάριστη γιατί είχε τους πιο καλούς φίλους και αυτή ήθελε να κάνει το δικός της. Εγώ έμαθα πως όταν θυμώνω θα πηγαίνω σε κάποιον που θεωρώ σοφό για να με συμβουλευτεί».

#### Παρέμβαση 7<sup>η</sup>

Π1: «Ο κακός φίλος είναι αυτός που δε δίνει χαρά στα παιδιά και κοροϊδεύει το φίλο του»

Π2: «Καλός φίλος είναι αυτός που σε εμπιστεύεται, σε δέχεται φίλο του έτσι όπως είσαι και είναι δίπλα σου στα καλά και στα κακά.»

Π3: «Κακός φίλος είναι αυτός που σου λέει ψέματα κι αυτός που σε χρησιμοποιεί.»

Π4: «Καλός φίλος είναι αυτός που σου λέει την αλήθεια και του έχεις εμπιστοσύνη και σου συμπαραστέκεται.»

Π5: «Κακός φίλος είναι αυτός που ενοχλεί και δε σέβεται τους συμμαθητές του.»

Π6: «Φιλία είναι να έχετε εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλο, να είστε μαζί στα εύκολα και στα δύσκολα, να μην κοροϊδεύετε ο ένας τον άλλον και να μην μαρτυράτε τα μυστικά και τα προβλήματά σας.»

Π7: «Καλός φίλος είναι αυτός που δεν κρύβει μυστικά, που είστε μια αγκαλιά, που συμπαραστέκεστε στα δύσκολα και είστε μαζί στα καλά.»

Π8: «Κακός φίλος είναι αυτός που δεν θέλει το καλό σου, δεν παίζει μαζί σου, δεν κρατά τα μυστικά σου και σαν αγκάθι τρυπά τα συναισθήματά σου. Καλός φίλος είναι αυτός που κρατά τα μυστικά σου, σε αγαπά και από κάμπια που ήσουν γίνεσαι με τη βοήθειά του μια πεταλούδα. Αυτό είναι αληθινός φίλος...»

Π9: «Καλός φίλος είναι αυτός που συμπονάει και συντροφεύει τον άλλον.»

Π10: «Κακός είναι αυτός που σε εκμεταλλεύεται και σε κοροϊδεύει πίσω από την πλάτη σου.»

Π11: «Κακός φίλος είναι αυτός που δεν κάνει τίποτα.»

Π12: «Κακός φίλος είναι αυτός που προσπαθεί να σε απομακρύνει από τις άλλες σου παρέες. Ενώ καλός φίλος είναι αυτός που σε αγαπάει αληθινά και σε βοηθάει και σου συμπαραστέκεται.»

Π13: «Καλός φίλος είναι αυτός που σου συμπαραστέκεται όταν πονάς.»

Π14: «Κακός φίλος είναι αυτός που ενοχλεί και δε σέβεται τους συμμαθητές του.»

Π15: «Καλός φίλος είναι αυτός που σου λέει την αλήθεια και του έχεις εμπιστοσύνη και σου συμπαραστέκεται.»

Π16: «Καλός φίλος είναι αυτός που συμπαραστέκεται στα καλά και τα δύσκολα, αλλά όχι μόνο σου συμπαραστέκεται αλλά και σε βοηθάει στις δυσάρεστες στιγμές.»

Π17: «Κακός φίλος είναι αυτός που δε δίνει χαρά στα παιδιά.»

Π18: «Κακός φίλος είναι αυτός που δεν σε αγαπάει.»

Π19: «Κακός φίλος είναι αυτός που μαρτυράει και δεν συμπεριφέρεται καλά στον άλλον.»

Π20: «Κακός φίλος είναι αυτός που δεν παίζει μαζί σου ενώ καλός είναι αυτός που παίζει ο ένας με τον άλλον.»

Π21: «Κακός φίλος είναι αυτός που σου λέει ψέματα, σε παρατάει και πάει με άλλες παρέες.»

Π22: «Κακός φίλος είναι αυτός που προσπαθεί με διάφορους τρόπους να σε κάνει λυπημένο.»

Π23: «Καλός φίλος είναι αυτός που καταλαβαίνει τα προβλήματά σου, σε αγαπά και σου συμπαραστέκεται και κακός είναι αυτός που λέει ψέματα και σε χρησιμοποιεί.»

## Παρέμβαση 8<sup>η</sup>

Π1: «Όταν αδιαφορούμε για κάποια άτομα μπορεί να μείνουμε μόνοι μας. Έχουν αδιαφορήσει για εμένα γιατί μάλλον δεν εκτιμούν την αξία που έχω και μετά με έκαναν πέρα και με σχολίαζαν. Εγώ προσπαθούσα να ξεχάσω το περιστατικό.»

Π3: «Στην αδιαφορία οδηγεί ο εγωισμός. Όταν αδιαφορεί κάποιος για εμάς μπορούμε να μιλήσουμε σε αυτό το άτομο.»

Π4: «Αδιαφορία είναι να λες ψέματα, να κοροϊδεύεις και να μην μπλέκουν στην κατάσταση που είναι ο συνάνθρωπός τους. Είχαν αδιαφορήσει για εμένα όταν χτύπησα το πόδι μου επειδή δεν είδαν ούτε αίμα ούτε τίποτα αλλά τελικά είχα ραγίσει το κόκαλο. Μπορούμε να τους εξηγήσουμε για την αδιαφορία τους και την πράξη τους και αν πάθουν το ίδιο να μην συμπαρασταθούμε για να καταλάβουν.»

Π5: «Στην αδιαφορία οδηγεί το γεγονός πως κάποιοι δε δίνουν σημασία στους γύρω τους από εγωισμό..»,

Π6: «Αδιαφορούμε όταν έχουμε μαλώσει με κάποιον. Δεν πρέπει να αγνοούμε όμως τους άλλους.»

Π7: «Πολλές φορές όταν κάποιο παιδί αδιαφορήσει για κάποιο άλλο, μπορεί να οφείλεται στην κακή ανατροφή των γονιών του. Γενικότερα οι άνθρωποι που αδιαφορούν σκέφτονται μόνο το συμφέρον τους και τον εαυτό τους. Μου έχει συμβεί να μην με αφήνουν οι μπροστινοί μου να δω στον πίνακα και να μου λένε να σηκωθώ ψηλά. Αν το έκανα αυτό θα είχε ως επίπτωση να αδιαφορήσω εγώ για τους πίσω μου που δεν θα έβλεπαν εκείνοι μετά και αυτό δεν το ήθελα. Μπορούμε να εξηγήσουμε στον άλλον τις επιπτώσεις που έχουν οι πράξεις του.»

Π8: «Αν κάποιος άνθρωπος αδιαφορήσει για τον άλλον τότε και ο άλλος θα αδιαφορήσει μετά για τους άλλους. Τέτοια θέματα θα τα συζητούσα και θα τα έλυνα.» ,

Π9: «Οι άνθρωποι τις περισσότερες φορές δεν ενδιαφέρονται για τους άλλους παρόλο που ξέρουν ότι ο άλλος έχει πάθει κάτι σοβαρό.»

Π10: «Πολλοί αδιαφορούν γιατί φοβούνται κάποια πράγματα. Πρέπει να ξεπεράσουν τους φόβους και να τους βοηθήσουμε.»

Π11: «Όταν ένας άνθρωπος έχει να δει καιρό ένα φίλο του τότε αδιαφορεί. Αν χρειαζόταν κάποιος βοήθεια θα του την έδινα.»

Π12: «Τους ενδιαφέρουν τα ασήμαντα και όχι δίπλα του που είναι ένα παιδί. Αυτό δεν είναι ευγενικό ούτε ωραίο.»

Π13: «Πολλοί άνθρωποι αδιαφορούν από αμηχανία.»

Π14: «Επειδή οι άνθρωποι δεν είναι συμφιλιωμένοι συνέχεια δεν ψάχνουν να βρουν τα προτερήματα των άλλων αλλά τις διαφορές. Λένε εάν δεν τον συμπαθώ αδιαφορώ.»

Π15: «Όταν δεν συμπαθείς κάποιον σε οδηγεί να αδιαφορείς.»

Π16: «Δεν έχω αδιαφορήσει ποτέ, νιώθω πως πρέπει να βοηθήσω όπως και να έχει.»

Π17: «Αν είχα αδιαφορήσει ποτέ για κάποιον θα ένιωθα πολύ άσχημα.»

Π18: «Θα ένιωθα τύψεις αν αδιαφορούσα για κάποιον.» «Αν αδιαφορούσα ποτέ για κάποιον θα ένιωθα άσχημα και θα του ζητούσα συγγνώμη.»

Π19: «Έχω αδιαφορήσει και μετά κατάλαβα πως ήταν ένα μεγάλο λάθος.»

Π20: «Αν αδιαφορούσα για κάποιον θα έμπαινα στη θέση του θα τον καταλάβαινα και θα το μετάνιωνα.»

Π21: «Έχω αδιαφορήσει και σκέφτομαι πως αν ήμουν στη θέση του δεν θα μου άρεσε.»

Π22: «Δεν είναι δίκαιο να αδιαφορείς για τον άλλον.»

Π23: «Όταν αδιαφόρησα ένιωσα απαίσια και σκεφτόμουν τι έγινε με αυτό το παιδί.»

#### Παρέμβαση 10<sup>η</sup>

Π5: «Εγώ πιστεύω είναι καλύτερα να δουλεύουμε ομαδικά γιατί αν είσαι μόνος δεν μπορείς να κάνεις τίποτα.»

Π7: «Όταν συνεργαζόμαστε βοηθάει ο ένας τον άλλο με κάποιο τρόπο.»

Π8: «Ομαδικά γιατί μπορείς να λες τη γνώμη σου και αν χρειάζεσαι βοήθεια να σε βοηθά η ομάδα σου. Επίσης παίρνεις ιδέες από τους άλλους κι έχεις τη χαρά να δουλεύεις με τους άλλους.»

Π9: «Ομαδικά γιατί διασκεδάζουμε, κάνουμε νέους φίλους και γνωριζόμαστε καλύτερα.»

Π11: «Είναι πιο ωραίο να συνεργάζεσαι με τους συμμαθητές σου και να κάνεις ομαδικότητα.»

Π12: «Ομαδικά γιατί πάνω απ' όλα μας κάνει χαρούμενους.»

Π17: «Όταν συνεργαζόμαστε μπορούμε να κάνουμε τα πάντα.»

Π18: «Ομαδικά μπορούμε να βάλουμε πολλά γκολ και να κερδίσουμε.»

Π19: «Ομαδικά γιατί αλλιώς θα χάσουμε.»

Π20: «Ομαδικά γιατί πολλοί μαζί μπορούμε να κάνουμε θαύματα!»

Π21: «Ομαδικά γιατί ο ένας δεν είναι καλύτερος από μια ομάδα.»

#### 4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

##### Παρέμβαση 1<sup>η</sup>

##### **A. Άσκηση ενεργοποίησης: *Μίξερ***

*Διαθέσιμος χρόνος:* 10 λεπτά

*Προϋποθέσεις υλικών:* Ευρύχωρο δωμάτιο με τη δυνατότητα να κινούνται οι συμμετέχοντες άνετα

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Ένα παιδί στέκεται στο κέντρο του κύκλου και λέει κάτι για τον εαυτό του ζητώντας να αλλάξει θέση όποιος έχει το ίδιο... Για παράδειγμα: «Να αλλάξει θέση όποιος φοράει ζώνη» ή «Να αλλάξει θέση όποιος έχει μια αδερφή». Στο κέντρο μπαίνει όποιο παιδί δεν έχει αυτό το χαρακτηριστικό κι εκείνο κάνει την επόμενη ερώτηση. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, τα παιδιά διαπιστώνουν πόσα πολλά κοινά έχουν με την υπόλοιπη ομάδα. Ο εμπνευστής αναφέρει στο τέλος: «Βλέπετε πόσα κοινά έχουμε μεταξύ μας; Οι άνθρωποι μοιάζουν.»

##### **B. Δραματοποίηση του Παραμυθιού: *Ας βγάλουμε άλλη φωτογραφία.***

*Διακαινισάκη, Π. (2003). Αθήνα: Κέδρος.* Χρησιμοποιήθηκε ένα παραμύθι, σύμφωνα με το οποίο ο ήρωάς του (Γιώργος – μπόνγκος) απορρίπτεται από τους συνομηλίκους του λόγω διαφορετικότητας και περιθωριοποιείται. Η στάση των συνομηλίκων του αλλάζει από την παρέμβαση ενός άλλου προσώπου (Πελαγία – ζυγία), που μιλά για την σπουδαιότητα του Γιώργου. Έτσι τελικά τα παιδιά αποδέχονται τον ήρωα με διαφορετικότητα και τον εντάσσουν στην παρέα τους.

*Διαθέσιμος χρόνος:* 30- 35 λεπτά

##### Σχέδιο μαθήματος

*1.«Έτοιμοι! Πάμε!»* είπε ο φωτογράφος κι έβγαλε όλη την παρέα φωτογραφία. *Όμως, κάτι δεν πάει καλά, αφού ενώ όλοι κάθονται αγκαλιασμένοι, ο Γιώργος – μπόνγκος, που γεννήθηκε με μια κόκκινη τούφα στα μαλλιά, κάθεται παράμερα και είναι στεναχωρημένος.*

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και δημιουργούν **παγωμένες εικόνες** (5 λεπτά) για τη στιγμή που όλοι ποζάρουν στο φακό και περιμένουν το φωτογράφο να πατήσει το κουμπί. Τους ζητείται να είναι εκφραστικοί κατά τη διάρκεια της φωτογραφίας. Το ρόλο του μικρού Γιώργου- μπόνγκου αναλαμβάνουν με τη σειρά όλοι οι μαθητές. Ο Γιώργος- μπόνγκος δεν έχει την έκφραση των υπόλοιπων παιδιών

στη φωτογραφία. Στη συνέχεια, χρησιμοποιείται η τεχνική ανίχνευσης της σκέψης στα πρόσωπα της παγωμένης εικόνας.

*2. Τα παιδιά τον κοροϊδεύουν για το κόκκινο τσουλούφι που έχει στα μαλλιά του και δεν τον θέλουν για φίλο τους.*

**Δημιουργία σκηνών- Τίτλοι:** (5-7 λεπτά) Οι ομάδες οργανώνουν σκηνές από την καθημερινή αντιμετώπιση του μικρού Γιώργου. Τους ζητείται να δώσουν τίτλο στις σκηνές.

**Κύκλος του κουτσομπολιού:** (10 λεπτά) Αφού παρουσιάσει κάθε ομάδα τη σκηνή της, ζητάμε από τους μαθητές να απομακρυνθεί από τη σκηνή «ο Γιώργος κάθε ομάδας» και να παραμείνουν οι συμμαθητές του, οι οποίοι τον κουτσομπολεύουν. (Ο Γιώργος έχει τη δυνατότητα να πηγαινοέρχεται προκειμένου να δούμε αν υπάρχουν αντιδράσεις από τους «κουτσομπόληδες»).

*3. Όμως, η Πελαγία- ζυγία που δεν σηκώνει τις αδικίες, θύμωσε με την συμπεριφορά των άλλων παιδιών εξηγώντας τους πόσο σπουδαίο παιδί είναι ο Γιώργος – μπόνγκος.*

**Ο δάσκαλος σε ρόλο** (5 λεπτά), στο ρόλο της Πελαγίας διακόπτει τη ροή των κουτσομπολιών λέγοντας πόσο καλό και σπουδαίο παιδί είναι ο Γιώργος, πως κάθε ένας από εμάς είναι ξεχωριστός με ελαττώματα και προτερήματα. Τη στιγμή αυτή της παρέμβασης αναμένεται ότι θα αντιδράσουν όλοι αυτοσχεδιάζοντας.

**Ανίχνευση της σκέψης** (5 λεπτά): Σε μια καρέκλα κάθονται το ένα μετά το άλλο και αποκαλύπτουν τις ενδόμυχες σκέψεις τους όντας στο ρόλο του μικρού Γιώργου- μπόνγκου.

*4. Τότε τα άλλα παιδιά κατάλαβαν το λάθος τους και σκέφτηκαν αρχικά να φτιάξουν όλα μια κόκκινη τούφα στα μαλλιά. Η Πελαγία όμως εξήγησε ότι ο καθένας είναι ξεχωριστός για αυτά που έχει, και θα ήταν καλύτερα να βγάλουν μια νέα φωτογραφία, πλέον όλοι μαζί και αγαπημένοι.*

Ολοκληρώνουμε όπως ξεκινήσαμε με μια **παγωμένη εικόνα** (5 λεπτά) από κάθε ομάδα. Μια νέα πλέον παγωμένη εικόνα με το Γιώργο να έχει ενσωματωθεί στην ομάδα και να έχει αποδεχτεί τον εαυτό του. Ο δάσκαλος σε ρόλο φωτογράφου ζητά χαμόγελο και βγάζει την όμορφη αυτή και αληθινή φωτογραφία.

**Γ. Άσκηση αποχαιρετισμού/ αποφόρτισης:**

*Διαθέσιμος χρόνος: 5 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Τέλος, μια άσκηση που θα αποφορτίσει την ομάδα και θα δώσει μια ευχάριστη λήξη στην συνάντηση είναι η άσκηση αποχαιρετισμού όπου όλα τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο και καθένα εκφράζει ένα σχόλιο θαυμασμού για το διπλανό του.

### Παρέμβαση 2<sup>η</sup>

#### **A. Άσκηση ενεργοποίησης: *Αυτό το «Α» ποιος το είπε;***

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Όλοι με τα μάτια κλειστά τριγυρνούν στην αίθουσα. Ο δάσκαλος με ένα του άγγιγμα ορίζει κάποιον που πρέπει να αρθρώσει ένα «Α» όπως αυτός θέλει. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν ποιος ήταν (ή ορίζεται ένα άλλο άτομο από το δάσκαλο και αν δεν το γνώρισε, πηγαίνει σε κάποιο άλλο μέχρι να βρεθεί ποιος έκανε το «Α»).

**B. Το τυχαίο γεγονός (30 λεπτά):** Το «τυχαίο γεγονός» είναι ουσιαστικά το ερέθισμα που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να δώσει άλλη διάσταση στην πλοκή και την εξέλιξή του.

*Ένα γράμμα φτάνει στα χέρια του δασκάλου. Δεν έχει αποστολέα ούτε παραλήπτη. Ποιος να το έγραψε άραγε; Να το ανοίξουμε να δούμε τι λέει; Μπορεί να είναι ανάγκη.. Μπορεί να είναι καμία πρόσκληση σε πάρτι, μπορεί όμως και να είναι κάτι άλλο.. Κάποιος να χρειάζεται τη βοήθειά μας..*

**1.** *Ανοίγουμε όλοι μαζί το γράμμα.. «Γεια σας, με λένε Άκη και είμαι 10 ετών.. Ντρέπομαι όμως πολύ, δεν έχω πολλούς φίλους, δεν κάνω εύκολα παρέες και νιώθω πολύ μόνος μου.. Και όλα αυτά από την ντροπή μου.. Κοκκινίζω με το παραμικρό, δε μιλάω σχεδόν ποτέ και όλη μέρα είμαι μόνος μου. Εσείς θα παίζατε με ένα παιδί σαν εμένα; Τι μπορώ να κάνω για να ξεπεράσω το πρόβλημά μου; Σας ευχαριστώ που με ακούσατε.. Περιμένω με ανυπομονησία την απάντησή σας».*

Αφού διαβάσουμε το γράμμα όλοι μαζί, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες.

**2.** Ο εκπαιδευτικός, μέσω της **ιδεοθύελλας**(5 λεπτά), παρακινεί τους μαθητές να φανταστούν ένα σενάριο για την προέλευση αυτού το γράμματος. Ποιο να είναι αυτό το παιδί, πώς να έφτασε το γράμμα του στην πόρτα μας, θέλουμε να το βοηθήσουμε; Τι μπορούμε να κάνουμε για να το βοηθήσουμε; Τι θα του προτείνουμε ώστε να ξεπεράσει την ντροπή του;



3. Οι μαθητές, ύστερα, αποτυπώνουν σε **γραπτό λόγο** (5-7 λεπτά), ατομικά, τις σκέψεις που έκαναν για το πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τον Άκη να ξεπεράσει την ντροπή του.

4. Έπειτα μέσω του **Θεάτρου της επινόησης** (10 λεπτά) αφηγούνται με θεατρικά μέσα το γράμμα. Συγκεντρωνόμαστε γύρω από μια καρτέλα που υποτίθεται κάθεται ο Άκης και κάθε παιδί δημιουργεί μια δυναμική εικόνα του γραπτού του (με λόγο, συναίσθημα και/ ή κίνηση).

5. Έπειτα φωνάζουμε ένα- ένα τα παιδιά να δουν την ομαδική εικόνα που δημιουργήθηκε από την ατομική μας προσπάθεια.

6. Ρωτάμε κάποιο παιδί αν θέλει να καθίσει στην καρτέλα και να πάρει τη θέση του Άκη. Μέσα από την τεχνική της **ανακριτικής καρτέλας** (8-10 λεπτά) προσπαθούμε να κατανοήσουμε, με διάφορες ερωτήσεις που κάνουμε, την ψυχοσύνθεση του (κάθε) Άκη.

7. Στο τέλος ρωτάμε τα παιδιά αν θέλουμε να αφήσουμε κι εμείς τα γράμματά μας για να τα βρει ο Άκης και ετοιμάζουμε σε φάκελο τα γράμματα.

#### Γ. Άσκηση αποφόρτισης: **Πόσα «α» υπάρχουν σε ένα «α»;**

*Διαθέσιμος χρόνος: 5- 7 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Σε κύκλο. Ένας μαθητής πηγαίνει μέχρι το κέντρο και εκφράζει ένα συναίσθημα, μια αίσθηση, μια συγκίνηση ή μια ιδέα, χρησιμοποιώντας μόνο έναν από τους πολλούς ήχους του γράμματος «α», με όλη την τονική γκάμα της φωνής, τις κινήσεις και τις χειρονομίες που μπορεί να εκφράσει. Όλοι οι άλλοι μαθητές σε κύκλο ή επαναλαμβάνουν τον ήχο και ότι άλλο έκανε προσπαθώντας να νιώσουν και αυτοί το συναίσθημα του συμμαθητή τους, ή προσπαθούν να καταλάβουν με τι συναίσθημα ήταν φορτισμένο το «α» του συμμαθητή τους (ότι μας επιτρέπει ο χρόνος). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται μέχρι να περάσουν όλα τα παιδιά από τον κύκλο.

#### Παρέμβαση 3<sup>η</sup>

Α. Άσκηση Ενεργοποίησης: **Αντί βόμβα- ασπίδα!**

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Σκορπιζόμαστε στον χώρο και περπατάμε. Προσπαθούμε να καλύπτουμε όλο το χώρο, αφήνοντας όσο το δυνατόν μικρότερα

κενά. Ο καθένας από εμάς ορίζει κάποιον ως το άσπρο, δεν το λέει πουθενά, το κρατά για τον εαυτό του. Προσπαθεί να μην προδοθεί και καταλάβει κάποιος άλλος τα πρόσωπα που έχει ορίσει ο καθένας. Σκεφτόμαστε ότι άσπρο είναι η χαρά και η ευτυχία της ζωής. Επίσης, ορίζουμε κάποιον άλλο ως μαύρο όπου είναι κάτι που μας κάνει και στενοχωριόμαστε. Σκοπός είναι όταν ακουστεί το στοπ να βρισκόμαστε κοντά στη χαρά μας και μακριά από τη λύπη μας! Σε κάθε στοπ ρωτάμε αν όντως καθένας βρίσκεται κοντά άσπρο και μακριά από το μαύρο του. Τη συγκεκριμένη δραστηριότητα επαναλαμβάνουμε τρεις φορές, ώστε να την απολαύσουν μεν, να μην τη βαρεθούν δε καθώς και να πετύχουμε τη μη σκόπιμη επιλογή άσπρου και μαύρου από τα παιδιά.

## **B. Δραματοποίηση Παραμυθιού (40 λεπτά)**

### Χρώματα στην Πολύχρωμη Χρωματούπολη

*Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα τόπο μακρινό υπήρχε μια τεράστια πολιτεία. Η πολιτεία ήταν άχρωμη κάτι που την έκανε να είναι και αόρατη. Οι κάτοικοί της ήταν χλωμοί κι έδειχναν δυστυχισμένοι. Την πολιτεία δεν την επισκεπτόταν ποτέ κανένας καθώς δεν την έβλεπε ποτέ και κανένας. Ένα πρωινό, λοιπόν, απρόσμενοι επισκέπτες εμφανίστηκαν στην περιοχή. Ήταν μια πολύχρωμη παρέα που είχε βγει για έναν όμορφο περίπατο. Ξαφνικά ο Ασπρούλης της παρέας χάνει την πορεία των φίλων του, να' σου και σκοντάφτει και χύνεται όλος πάνω από την αόρατη- άχρωμη πολιτεία. Τώρα δεν ήταν πια αόρατη, ξαφνικά έγιναν όλα λευκά και ορατά.*

*«Πω, πω! Τι έκανα! Τι ζημιά είναι αυτή. Χύθηκε όλη η μπογιά κι έγιναν όλα τους λευκά» είπε ο Ασπρούλης μέσα στον πανικό του. «Να τρέξω να φωνάξω τους άλλους να διορθώσουμε το κακό! Κοκκινούλη, Μπλεδούλη, Πρασινούλη, Ροζούλη, όλα τα χρώματα μαζί, ελάτε γρήγορά, σας έχω ανάγκη εδώ πολύ. Έχασα το δρόμο, σκόνταψα, χύθηκα και σκέπασα στα λευκά μια ολόκληρη πολιτεία».*

Τα παιδιά χωρίζονται σε 8-9 ομάδες (κίτρινη, κόκκινη, πράσινη, καφέ, γκρι, μπλε, πορτοκαλί, μωβ, ροζ). Αν δεν μας βολεύει ο χωρισμός μπορούμε να παραλείψουμε το πορτοκαλί και το μωβ που δεν έχουμε να βάψουμε και πολλά με αυτά τα χρώματα!

✓ Οι ομάδες είναι έτοιμες να βοηθήσουν τον Ασπρούλη να χρωματίσει τον κόσμο.

*Ξάφνου εμφανίζεται και ο Μαυρούλης και λέει γεμάτος διάθεση για προσφορά: «Γεια σας χρώματα πολλά, ήρθα κι εγώ να πάρω σειρά. Όπου χρειάζεται να χυθώ και μετά αποχωρώ.» Όλα τα χρώματα σιώπησαν. Κοίταξαν παράξενα τον Μαυρούλη και δεν έδειξαν και τόσο ενθουσιασμένα.. Μα θα έβαζαν μαύρο τώρα που χρωμάτιζαν τον κόσμο; Έκαναν, λοιπόν ένα γρήγορο συμβούλιο και αποφάσισαν να τον διώξουν..*

**1.** Αμέσως, χωρίς ιδιαίτερη σκέψη, όντας όλοι έτοιμοι για δουλειά, με τη μέθοδο του **αυτοσχεδιασμού**, κάθε ομάδα αφού παίρνει το σήμα από το δάσκαλο δημιουργεί επιτόπου μια **δυναμική εικόνα** με λόγο και κίνηση. Ο δάσκαλος τους σταματά ξαφνικά και δίνει σήμα σε κάποια άλλη ομάδα να αυτοσχεδιάσει. (π.χ Η μπλε ομάδα είναι έτοιμη να δώσει χρώμα στις θάλασσες και τον ουρανό! Και να αναπαριστούν με κάποια κίνηση αυτό που λένε). Έτσι δημιουργείται ένας **διάλογος** μεταξύ των ομάδων, αφού κάποια ομάδα που διακόψαμε πριν της κάνουμε για δεύτερη ή και τρίτη φορά σήμα να παρουσιάσει (10 λεπτά).

*Είχαν σχεδόν τελειώσει. Η πολιτεία πήρε χρώμα, πηρέ ενέργεια και ζωή. Οι κάτοικοι της πολιτείας έδειχναν τώρα πια ευτυχημένοι. Έπρεπε όμως να της δώσουν ένα όνομα. Τόσος κόπος, τόση κούραση! Όλα τα Χρώματα ξεκίνησαν να σκέφτονται...*

**2.** Τα χρώματα, ανά ομάδες, κάνουν ένα μικρό συμβούλιο για το όνομα που πρόκειται να δώσουν στην Πολιτεία.. Αφού όλες οι ομάδες εκφράσουν τη σκέψη τους βγαίνει συνδυαστικά ένα όνομα ώστε να ικανοποιηθούν όλες οι ομάδες. Αναλαμβάνει ο δάσκαλος να συντονίσει τη διαδικασία και να δώσει τον τίτλο (7 λεπτά).

*Είχε έρθει πια η ώρα της επιστροφής. Η πολύχρωμη παρέα ξεκίνησε το ταξίδι της όταν ακούγεται μια φωνή: «Σταθείτε» ήταν ο Ασπρούλης, ήταν πάλι ο Ασπρούλης μέσα στον πανικό.. Για άλλο λόγο αυτή τη φορά. «Σταθείτε, σταθείτε. Ξεχάσαμε κάτι, κάτι σημαντικό. Δυστυχώς οι άνθρωποι δε χορεύουν μόνο και γελούν. Κλαίνε, κλαίνε δακρύζουν και πονούν.» λέει λαχανιασμένος ο Ασπρούλης. Τότε όλα τα Χρώματα κοιτάχτηκαν μεταξύ τους με απορία. Τι θα κάνουν άραγε τώρα; Όλα τα Χρώματα έχουν εξαντληθεί. Είχαν σιωπήσει για αρκετή ώρα..*

**3. Ο δάσκαλος σε ρόλο**, στο ρόλο του Ασπρούλη προσπαθεί να θυμίσει στα παιδιά ποιο χρώμα δεν έχουν χρησιμοποιήσει. Αφού ειπωθεί το όνομα του Μαυρούλη, ρωτά συνολικά μήπως τελικά τον χρειαζόμαστε και πρέπει να τον φωνάξουμε (2 λεπτά).

4. Συνεχίζουμε την τεχνική δάσκαλος σε ρόλο του Ασπρούλη, ο οποίος περνά μέσα από το **διάδρομο της συνείδησης** έχοντας χωρίσει αριστερά και δεξιά όσους θέλουν ή δε θέλουν αντίστοιχα τη συμβολή του Μαυρούλη. Κάθε άτομο τώρα προσπαθεί να πείσει με ένα επιχειρήμα τον Ασπρούλη για την επιστροφή ή όχι του Μαυρούλη (10-12 λεπτά).

- ✓ Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα «παρασύρει» τα παιδιά στην πιο συμφέρουσα λύση..

*Τα Χρώματα, λοιπόν, με μια φωνή συμφώνησαν να τρέξουν να βρουν το Μαυρούλη, να του ζητήσουν συγγνώμη και να τον παρακαλέσουν να αφήσει κι αυτός τη δική του πινελιά στην Πολύχρωμη Χρωματούπολη.*

5. Οι ομάδες με την τεχνική **γλύπτης- γλυπτό** (10 λεπτά) παρουσιάζουν τη σκηνή που παρακαλούν το Μαυρούλη να επιστρέψει. Ο Μαυρούλης μπορεί να είναι ένα παιδί από την ομάδα ή ακόμη και μία καρέκλα.

*Τα Χρώματα ζήτησαν συγγνώμη από το Μαυρούλη και κατάλαβαν πως όλα τα Χρώματα είναι απαραίτητα στη ζωή. Ο Μαυρούλης τους εξήγησε πως πέρα από τις χαρές ο άνθρωπος πονά και δεν μπορεί να το αποφύγει. Το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να παλέψει για όσο το δυνατόν λιγότερο μαύρο στη ζωή του.*

6. Με την τεχνική της **ιδεοθύελλας** (5 λεπτά), τα παιδιά ατομικά απαντούν στο ερώτημα «Γιατί να μας συγχωρήσει ο Μαυρούλης; Εμείς δεν ήμασταν αυτοί που τον διώξαμε; Τώρα τι ζητάμε από αυτόν;» *Για να δούμε μπορούμε να τον πείσουμε να μας συγχωρέσει;*

*Τελικά ο Μαυρούλης, συγχώρησε τους απερίσκεπτους φίλους του, και φυσικά, και όπως πάντα, έζησαν αυτοί πολύ καλά κι εμείς πολύ, πολύ, πολύ καλύτερα!*

Γ. Άσκηση αποφόρτισης: Τέλος, μια άσκηση που θα αποφορτίσει την ομάδα και θα δώσει μια ευχάριστη λήξη στην συνάντηση είναι η **άσκηση αποχαιρετισμού** (3 λεπτά) όπου κινούμαστε όλοι στο χώρο, και κάθε φορά που συναντούμε κάποιον απέναντί μας τον αποχαιρετούμε με ένα τρόπο που θα έχουμε σκεφτεί. Μοναδικό για τον καθένα. (χειραψία, αγκαλιά, νόημα με τα μάτια, χαμόγελο, φιλί στο μάγουλο).

Όλα αυτά δημιουργούν έναν ουσιαστικό δεσμό και μια επίσης ουσιαστική επαφή ανάμεσα στην ομάδα.

#### Παρέμβαση 4<sup>η</sup>

##### **A. Άσκηση ενεργοποίησης: *Πάρε θέση!***

*Διαθέσιμος χρόνος:* 10 λεπτά

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Η εμπυκώτρια ορίζει ότι σε έναν συγκεκριμένο τοίχο πάνε όσοι συμφωνούν απόλυτα και σε έναν άλλον πάνε όσοι διαφωνούν απόλυτα, ενώ ανάμεσα στους δυο τοίχους τοποθετείται κανείς ανάλογα με το πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί. Καθένας τοποθετείται στο χώρο με βάση τις απόψεις του.

##### Προτάσεις:

1. Λέμε ότι έχουμε να πούμε στο συνομιλητή μας και ύστερα φεύγουμε χωρίς να ακούσουμε τι έχει να μας πει αυτός.
2. Όταν εκφράζουμε μια άποψη πρέπει να εξηγούμε και το λόγο που την υποστηρίζουμε.
3. Προσπαθούμε να πλησιάσουμε τον άτακτο μαθητή και να μιλήσουμε μαζί του.
4. Κάθε προβληματική συμπεριφορά πρέπει να τιμωρείται από το δάσκαλο.
5. Δεν μιλάμε και δεν παίζουμε στο διάλειμμα με το παιδί που πήρε τιμωρία από το δάσκαλο.
6. Όταν ένα παιδί δεν μπορεί να συνεργαστεί δεν ασχολούμαστε μαζί του, είναι μάταιο!
7. Η αλλαγή σχολείου δεν είναι πάντα η καλύτερη λύση ενός προβλήματος.

##### **B. Παιχνίδι Ρόλων (30 λεπτά)**

*Η Ασπασία είναι ένα πολύ άτακτο κορίτσι. Δεν μπορεί να κάνει διάλογο καθώς θέλει μόνο να την ακούν και πάντα χαζεύει και αγνοεί το συνομιλητή της. Συνέχεια τσακώνεται με τους συμμαθητές της γιατί θέλει πάντα να περνάει το δικό της. Όταν ο δάσκαλος της λέει να συνεργαστεί με κάποιον συμμαθητή ή συμμαθήτριά της, θέλει να επικρατούν πάντα οι δικές της ιδέες γιατί νομίζει πως είναι και οι πιο έξυπνες. (Οι*

γονείς της σκέφτονται πως μάλλον πρέπει να αλλάξει σχολείο, μήπως και καταλάβει πως δεν είναι σωστά όλα αυτά που κάνει και βελτιώσει τη συμπεριφορά της.

**Ερώτημα:** Τι θα γίνει με την Ασπασία; Μπορούμε να προτείνουμε κάτι άλλο για να βελτιώσουμε την προβληματική συμπεριφορά της ή η αλλαγή σχολείου είναι η μόνη λύση;)

**\*Το δίλημμα μπορεί να τεθεί, μπορεί και όχι. Αν τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να προτείνουν λύσεις εξ' ολοκλήρου δικές τους, δεν το αναφέρουμε.**

Ρόλοι:

- Διευθυντής και Δάσκαλοι του σχολείου
- Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων
- Συμμαθητές Ασπασίας
- Ψυχολόγοι/ Κοινωνικοί Λειτουργοί του Σχολείου

Υλοποίηση

**1. Ανοιχτή συζήτηση** (10 λεπτά) μέσα στην ομάδα για τις προτεινόμενες λύσεις. Εμπλουτισμός επιχειρηματολογίας. Οι μαθητές συζητούν ως γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές της Ασπασίας κλπ και όχι ως μαθητές.

**2. Αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση** (15- 20 λεπτά)

Είναι η περίπτωση του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού. Ο εκπρόσωπος διαβάζει με παραστατικότητα την επιχειρηματολογία της ομάδας του, ενώ παράλληλα η ομάδα του δραματοποιεί το κάθε επιχείρημα. Στις παύσεις της αφήγησης, γίνεται αυτοσχεδιασμός κι ο αφηγητής παίρνει ιδέες από τον αυτοσχεδιασμό, ώστε να εξελίξει την ιστορία. Π.χ. *Γονέας: Πρέπει οπωσδήποτε να αλλάξει σχολείο γιατί είναι κακή επιρροή για τα παιδιά μας (αναπαράσταση Ασπασίας να στενοχωριέται που φεύγει από το σχολείο), Ψυχολόγος: Η αλλαγή σχολείου δεν αποτελεί λύση, πρέπει όλοι μαζί να βοηθήσουμε την Ασπασία να αλλάξει συμπεριφορά (συμμαθητές της Ασπασίας γύρω της) κ.λ.π.* Η ομάδα δρα με κίνηση, ήχους, μιμική και ελάχιστο λόγο, ακολουθώντας την αφήγηση.

✓ Ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να διακόπτει τη μία ομάδα, να δίνεται σήμα στην άλλη, και ύστερα στην Τρίτη, και μετά πάλι στην πρώτη και ύστερα στην τέταρτη κλπ. προκειμένου να δημιουργηθεί ένας *δραματικός διάλογος*.

3. Συντονίζει ο εμπυχωτής, ενθαρρύνει τη συζήτηση, υποκινεί τις ομάδες να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους.

4. Αν δεν υπάρχει χρυσή τομή, παρασύρει διακριτικά στην πιο συμφέρουσα λύση.

Γ. Άσκηση αποφόρτισης: *Ανακαλύψτε τι έχει αλλάξει!* (5 λεπτά).

Οι μαθητές σχηματίζουν δύο σειρές, οι οποίες στέκονται η μία απέναντι από την άλλη. Τα ζευγάρια που βρίσκονται ακριβώς απέναντι, κοιτάζονται προσεκτικά. Γυρνούν την πλάτη και αλλάζουν μια **μικρολεπτομέρεια** στην εμφάνισή τους. Ξαναγυρνούν και κοιτάζονται: τώρα ο καθένας τους πρέπει να ανακαλύψει τι έχει αλλάξει στον άλλον. (Για θέμα χρόνου μπορούν να γυρίσουν όλοι παράλληλα και ύστερα να εντοπίζουν μόνο τις διαφορές).

#### Παρέμβαση 5<sup>η</sup>

A. Άσκηση ενεργοποίησης:

*Διαθέσιμος χρόνος:* (5-7 λεπτά)

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:*

Αναπνοή: Εισπνέουμε, ενώ το σώμα μας και τα χέρια μας ανεβαίνουν προς τα πάνω. Εκπνέουμε, ενώ ζαρώνουμε στο πάτωμα. Αναπνέουμε σα μηχανή. Με το πόδι μας πατάμε την τρόμπα και φουσκώνουμε το μπαλόνι μας (το σώμα μας). Μόλις το φουσκώσουμε και το δέσουμε, κάτι μας ξεφουσκώνει.

Χαλάρωση: Εισπνέουμε και σφίγγουμε το σώμα μας. Εκπνέουμε και χαλαρώνουμε. Γινόμαστε σκληρά ελατήρια που χοροπηδάνε πάνω κάτω. Γινόμαστε μέλι που χύνεται. Χαλαρώνουμε και γινόμαστε νιφάδες του χιονιού που χορεύουν γύρω γύρω.

Ασκήσεις ματιών και βλέμματος: Παρατηρούμε ένα αντικείμενο στο χώρο και το μεγαλώνουμε με τη φαντασία των ματιών μας. Κοιτάμε ένα μπαλάκι που πηγαиноέρχεται, ένα κουνούπι που τριγυρίζει, τον καπνό που ανεβαίνει κλπ.

Ασκήσεις προσώπου: Τα μάγουλα μας κάνουν επανάσταση. Τα μάτια μας αναβοσβήνουν. Η μύτη μας κάνει βόλτα. Φοράμε διάφορες μάσκες: της αδιαφορίας, της αγωνίας, του θυμού, της ειρωνείας, της συμπόνιας κλπ.

## **B. Το Πακέτο Εξερεύνησης (30-35 λεπτά)**

Πρόκειται για ένα κουτί όπου ο δάσκαλος έχει βάλει μερικά αντικείμενα. Στη συγκεκριμένη τσάντα υπάρχουν πολλά χαρτάκια τσαλακωμένα, πλαστελίνες σε μπαλάκια, «είμαι κορίτσι», «είμαι χαζός» με αυτοκόλλητο στο πίσω μέρος, κ.ά. Η εμπυχωτήρια σκέφτεται μια πιθανή συνδυαστική ιστορία και την εξιστορεί.

*Ένα κουτί με διάφορα αντικείμενα μέσα. Τίνος να είναι άραγε; Πρέπει να την επιστρέψουμε. Το ξέρετε ότι μέσα από τα προσωπικά αντικείμενα κάποιου μπορούμε να καταλάβουμε πολλά για το χαρακτήρα του; Να το ανοίξουμε;*

### **1. Ιδεοθύελλα(5 λεπτά)**

Τα παιδιά περιεργάζονται τα αντικείμενα και τα παρουσιάζουν ένα-ένα στους υπόλοιπους. Προσπαθούν να καταλάβουν :

- **Τι μπορεί να συμβαίνει στον κάτοχο της τσάντας.**
- **Ποιος είναι ο χαρακτήρας του;**

### **2. Τα μη-λεκτικά παιχνίδια ρόλων (15 λεπτά)**

Κατόπιν σε ομάδες αναλαμβάνουν να φτιάξουν και να παρουσιάσουν **πως φαντάζονται τη συμπεριφορά του κατόχου της τσάντας μέσα στη τάξη/ στο διάλειμμα**. Χρησιμοποιούν μόνο μη λεκτική επικοινωνία.

### **3. Παγωμένες εικόνες (10 λεπτά)**

Με αφορμή ένα συναίσθημα: Οι μαθητές δημιουργούν ατομικά μια παγωμένη εικόνα για το πώς νιώθουν οι ίδιοι για τον κάτοχο της τσάντας (λύπη, θυμό, διάθεση για βοήθεια και προσφορά, τον υποστηρίζουν, θαυμασμό). Οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν το συναίσθημα της κάθε παγωμένης εικόνας. Ύστερα, καθένας εξηγεί με δύο λόγια για ποιο λόγο νιώθει το συγκεκριμένο συναίσθημα. (Αν υπάρχει χρόνος φωνάζουμε έναν- έναν να δει τα ποικίλα, ενδεχομένως, συναισθήματα)



#### **4. Γραπτός Λόγος (2-3 λεπτά)**

Στη συνέχεια κάθε μαθητής γράφει μία πρόταση για το **τι θα έλεγε στον κάτοχο της τσάντας**. Όποιος θέλει διαβάζει το σημείωμα. Βάζουμε όλα τα χαρτάκια μέσα στην τσάντα.

#### **Γ. Άσκηση αποφόρτισης: *Status***

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Από ένα κουτί τα μέλη της ομάδας τραβούν έναν αριθμό από το 1 έως το 10. Το 1 δηλώνει το χαμηλότερο status και το 10 το ψηλότερο status. Τα παιδιά περπατούν στο χώρο διατηρώντας βλεμματική επαφή με την υπόλοιπη ομάδα. Όσοι έχουν υψηλό Status κοιτάνε πιο θαρραλέα κι υπεροπτικά στα μάτια τους άλλους. Το status αλλάζει με οδηγία της εμπυχώτριας και συνεχίζεται η δραστηριότητα. Στη συνέχεια, γίνεται συζήτηση για τη στάση του σώματος, τα αισθήματα που συνοδεύουν το Status κλπ.

#### Παρέμβαση 6η

#### **A. Άσκηση ενεργοποίησης:**

*Διαθέσιμος χρόνος: 5-7 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Οι μαθητές περπατούν στην αίθουσα όντας θυμωμένοι. Μπορούν να εκτονώνονται είτε με λόγο είτε με διάφορες κινήσεις του σώματος.

#### **B. Δραματοποίηση παραμυθιού (30-35 λεπτά)**

#### Η χελώνα και η κρυψώνα

*1. Ζούσε κάποτε μια Χελωνίτσα όμορφη και παιχνιδιάρικη. Είχε φίλους καλούς, την Πάπια, τον Κροκόδειλο, τη Χήνα και το Βατραχάκι και έπαιζε μαζί τους όλη μέρα κοντά στη λίμνη.*

**Κινητική δραστηριότητα- Ανίχνευση σκέψης (2-3 λεπτά):** Όλα τα παιδιά σε ρόλο χελώνας, αναπαριστούν κινητικά, χωρίς λόγο, πως έπαιζε η χελώνα με τους φίλους της όλη μέρα.

2. Η Χελωνίτσα είχε ένα ελάττωμα: ήταν πολύ ευέξαπτη, δηλαδή, θύμωνε εύκολα, τσακωνόταν, νευρίαζε με το παραμικρό, γινόταν έξαλλη! Της άρεσε να παίζει,, αγαπούσε πολύ τους φίλους της, αλλά όταν νευρίαζε, τότε κοκκίνιζε, φούντωνε, γούρλωνε τα μάτια της κι έμπηζε τις φωνές! Τόσο δυνατά φώναζε, που ξεσηκώνονταν μέχρι κι οι κοιμισμένες λιβελούλες της λίμνης και τα φλαμίγκος. Αυτό, φυσικά, έφερνε σε πολύ δύσκολη θέση τους φίλους της. Όμως υπόφερε κι η ίδια. Πονούσε το κεφάλι της, ανακατευόταν το στομάχι της και η καρδιά της χτυπούσε τόσο δυνατά, που κόντευε να σπάσει.

**Παγωμένη εικόνα (2-3 λεπτά):** Συνεχίζουμε να δουλεύουμε ατομικά. Τα παιδιά χωρίς σκέψη παίρνουν μια στάση και με μια φωνή ξεστομίζουν τη φράση που σκέφτηκε ο καθένας, που ενδεχομένως θα λέει η χελώνα όταν θυμώνει.

3. Μια μέρα έφτασε ο κόμπος στο χτένι! Έπαιζαν μπάλα με ένα βαλανίδι, που το πετούσαν ο ένας στον άλλο και γελούσαν και χαίρονταν. Όμως, κάποια στιγμή ο Κροκόδειλος πέταξε πολύ ψηλά το βαλανίδι κι εκείνο προσγειώθηκε στην άλλη μεριά της λίμνης. Αυτό έκανε τη Χελώνα να χάσει, κάτι που δεν της άρεσε καθόλου διότι δεν ήθελα ποτέ να χάνει, κι έγινε έξαλλη! Έβαλε τις φωνές και άρχισε να μιλά πολύ άσχημα στον Κροκόδειλο. Οι υπόλοιποι προσπάθησαν να την ηρεμήσουν και τότε έβαλε τις φωνές και σε αυτούς. Σηκώθηκε όρθια και πήγε να ορμήσει στον Κροκόδειλο και να τον γδάρει με τα νύχια της. Ξαφνικά, όμως, συνειδητοποίησε ότι... ο Κροκόδειλος δεν ήταν εκεί, ούτε εκείνος ούτε κανείς άλλος από τους φίλους της. Είχαν εξαφανιστεί όλοι. Έμεινε μόνη της.

Έμεινε μόνη της και την άλλη μέρα, και την επόμενη και τη μεθεπόμενη. Οι φίλοι της δεν ξανήρθαν να παίζουν μαζί της. Κι ο υπαίτιος ήταν εκείνη, που με τα ξεσπάσματα του θυμού της έχασε τελικά τους φίλους της. Κάθισε τότε στην άκρη της λίμνης και σκεφτόταν τότε που ο Κροκόδειλος είχε βρει ένα ωραίο φύλλο μπανανιάς κι εκείνη ήθελε να το κάνει δικό της κι έτσι του το άρπαξε τόσο άγρια, που τελικά το φύλλο σκίστηκε. Σκεφτόταν, επίσης, τότε που όλοι ήθελαν να παίζουν με το βαλανίδι, ενώ εκείνη ήθελε να παίζουν με την άμμο και νευρίασε τόσο που δεν πέρναγε το δικό της, που πέταξε άμμο στα μάτια της Πάπιας. Ω, Θεέ μου, πόσο άσχημα είχε φερθεί...

**Αυτοσχεδιασμός (5-7 λεπτά):** Οι μαθητές συνεχίζουν να λειτουργούν ατομικά. Με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού, αναπαριστούν παράλληλα την

αφήγηση. Ο δάσκαλος κάνει κάποιες παύσεις προκειμένου να παρατηρούμε τις δυναμικές, αυτές, εικόνες. Στο τέλος, παγώνουν όλοι με μια ενδεχόμενη έκφραση της χελώνας την ώρα που σκέφτεται όλα αυτά.

*4. Ξαφνικά ακούστηκε ένας θόρυβος. Γύρισε να κοιτάξει χαρούμενη, πιστεύοντας ότι θα δει κάποιον φίλο της, άλλα μάταια. Τελικά ήταν ο γερο-Σκαντζόχοιρος.*

*- Γειά σου Χελωνίτσα, πώς και κάθεσαι μόνη σου; Πού είναι οι φίλοι σου; τη ρώτησε.*

*- Δεν έχω πια φίλους. Με άφησαν όλοι επειδή είμαι πολύ ευέξαπτη, θυμώνω και τσακώνομαι με το παραμικρό. Δεν μπορώ να συγκρατήσω τα νεύρα μου, φουντώνω και φέρνομαι απαίσια, μιλάω πολύ άσχημα και πληγώνω τους άλλους..., είπε θλιμμένη η Χελωνίτσα.*

*- Γι' αυτό στενοχωριέσαι; Μα υπάρχει τρόπος να συγκρατήσεις το θυμό σου. Δεν είναι εύκολο, χρειάζεται πολλή προσπάθεια, αλλά αν θες να ξαναγυρίσουν οι φίλοι σου, νομίζω αξίζει τον κόπο να προσπαθήσεις. Δε συμφωνείς;*

*- Αν συμφωνώ λέει; Υπόσχομαι να κάνω ό,τι μου πεις γερο-Σκαντζόχοιρε! είπε η Χελώνα.*

**Δάσκαλος σε ρόλο (10-15 λεπτά):** Ο Δάσκαλος σε ρόλο χελώνας περνά από ένα- ένα παιδί που υποδύεται το ρόλο του γερο- Σκαντζόχοιρου και τον ρωτά προβληματισμένη τι να κάνει. **Ποια είναι η λύση για να ελέγχει το θυμό της και να μη χάσει τους φίλους της;** Κάθε παιδί σε ρόλο σκαντζόχοιρου δίνει μια συμβουλή στη μικρή Χελωνίτσα.

*5. Εκείνη τη στιγμή έπιασε μια δυνατή καταιγίδα, με κεραυνούς κι αστραπές. Ο Σκαντζόχοιρος και η Χελωνίτσα έτρεξαν να χωθούν στις κρυψώνες τους. Ο Σκαντζόχοιρος μαζεύτηκε κι έγινε μια ακάθινη μπαλίτσα, ενώ η Χελωνίτσα μπήκε ευθύς αμέσως μέσα στο καβούκι της. Όταν πέρασε η καταιγίδα, βγήκαν από τις κρυψώνες τους και τίναξαν τη βροχή από πάνω τους.*

*- Να λοιπόν τι θα κάνεις και με το θυμό Χελωνίτσα! είπε ο γερο-Σκαντζόχοιρος. Αυτό που κάναμε τώρα με την καταιγίδα! Όταν νιώθεις το θυμό να έρχεται, θα λες: «έρχεται η Καταιγίδα!» και θα χώνεσαι μέσα στην κρυψώνα σου. Θα παίρνεις*

τρεις βαθιές ανάσες και θα συλλογίζεσαι μια λογική λύση. Αφού θα ηρεμείς, θα βγαίνεις έξω όταν πια έχει περάσει η καταιγίδα!

- Τέλεια ιδέα, αυτό ακριβώς θα κάνω! Δεν ξέρω πώς να σε ευχαριστήσω γερο-Σκατζόχοιρε! Πάω ευθύς αμέσως να συναντήσω τους φίλους μου, είτε ενθουσιασμένη η μικρή Χελώνα.

- Στάσου, πού πας; τη σταμάτησε ο Σκαντζόχοιρος. Δεν είναι τόσο απλό. Χρειάζεσαι εξάσκηση, υπομονή και θέληση. Προτείνω για εξάσκηση να σου κάνω εγώ πράγματα που σε νευριάζουν, να δούμε πώς θα τα πας, κι όταν πια θα είσαι έτοιμη, τότε πας και βρίσκεις τους φίλους σου. Λοιπόν, τι λες; Ξεκινάμε;

Έχουμε και λέμε:

1. Νιώθεις την καταιγίδα του θυμού να έρχεται
2. Δε μιλάς, χώνεσαι μέσα στο καβούκι
3. Παίρνεις 3 καλές βαθιές ανάσες
4. Βγαίνεις έξω όταν ο θυμός έχει περάσει κι έχεις βρει μια λογική λύση

Η μικρή Χελώνα διαπίστωσε ότι ήταν πολύ πιο δύσκολο από ό,τι φανταζόταν!. Χρειάστηκαν πολλές προσπάθειες, πολλά μαθήματα και πολύς καιρός για να συνηθίσει η Χελώνα να περιμένει την καταιγίδα του θυμού της να περάσει. Όμως, κάθε φορά σκεφτόταν τους φίλους της κι έπαιρνε κουράγιο. Θα έκανε ό,τι ήταν δυνατόν για να τους έχει και πάλι κοντά της.

Κι έτσι, επιτέλους, τα κατάφερε!

Πήγε και βρήκε τους φίλους της και δε χρειάστηκε να τους πει τίποτα. Το κατάλαβαν από μόνοι τους αμέσως μόλις την είδαν. Ήταν αλλαγή! Ήταν πιο όμορφη, τα μάτια της έλαμπαν από χαρά, το πρόσωπό της είχε ηρεμήσει κι η φωνή της είχε γίνει τρυφερή!

Όλοι μαζί οι φίλοι αγκαλιάστηκαν κι άρχισαν χαρούμενοι το παιχνίδι πλάι στη λίμνη. Τίποτε δε θα σταματούσε πια το παιχνίδι τους. Ήταν ευτυχισμένοι κι αγαπημένοι.

Γραπτός Λόγος (5-7 λεπτά): **Ποιες σκέψεις σας γεννά αυτή η ιστορία; Έχετε θυμώσει ποτέ τόσο πολύ, που να μην ξέρετε πώς να ελέγξετε το θυμό σας; Πως αντιμετωπίζετε το θυμό σας;**

Γ. Άσκηση αποφόρτισης:

*Διαθέσιμος χρόνος: 5-7 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Οι μαθητές περπατούν στο χώρο όντας πλέον ήρεμοι και ανακουφισμένοι. Τους ζητάμε να εκφράσουν με το πρόσωπό τους συναισθήματα ηρεμίας και γαλήνης.

Παρέμβαση 7<sup>η</sup>

A. Άσκηση ενεργοποίησης

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

**Περπατάμε στο χώρο:** περπατάμε στο χώρο με πιο αργό- αργό- γρήγορο- πιο γρήγορο ρυθμό και με το σύνθημα το δασκάλου σταματάμε.. Ο δάσκαλος ξεκινά: **Φίλος σημαίνει.. με μία λέξη..** Ο δάσκαλος ακουμπά κάθε φορά κάποιον μαθητή και ο μαθητής εκφράζει τη σκέψη του.

**B. Ποίηση και Δράση (30 λεπτά)**

**Γραπτός Λόγος (3-5 λεπτά) :** *Καλός φίλος είναι.../ Κακός φίλος είναι*

Δουλεύουμε ατομικά. Η μισή τάξη γράφει με μία πρόταση ποιος κατά τη γνώμη της είναι ο καλός φίλος και η άλλη μισή ποιος είναι ο κακός φίλος.

**Δραματοποίηση ποιήματος (12-15 λεπτά):** Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (όχι μαζί ο « καλός και ο κακός» φίλος) και ενώνουν τις προτάσεις τους, με όποια σειρά επιθυμούν, και δημιουργούν ένα ποίημα. Δραματοποιούν το ποίημά τους με λόγο και κίνηση.

**Μιμική (παντομίμα) (12-15 λεπτά) :** Χωρίζονται σε ομάδες των 2. Ένας μαθητής που έχει γράψει για τον καλό φίλο κι ένας μαθητής που έχει γράψει για τον κακό φίλο. Έπειτα με την τεχνική της μιμικής σε μορφή **διαλόγου** αποδίδουν το στοίχο τους με έμφαση στις κινήσεις, εκφράσεις, στάσεις, χειρονομίες, **χωρίς εκφωνούμενο λόγο**. Έστερα ο ένας κι έπειτα ο άλλος ή και ταυτόχρονα.

Γ. Άσκηση αποφόρτισης- αναστοχασμού

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* **Ξανά περπατάμε στο χώρο:** Λειτουργούμε όπως στην αρχή.. Όμως τώρα ο δάσκαλος λέει: **Φίλος ΔΕΝ σημαίνει..**

Παρέμβαση 8<sup>η</sup>

A. Άσκηση ενεργοποίησης: **Το ρολό των συναισθημάτων**

*Διαθέσιμος χρόνος: 5-7 λεπτά.*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Τα παιδιά ξεδιπλώνουν ένα ρολό χαρτί και κόβουν όσο αυτά επιθυμούν. Αφού πάρουν όλοι, ξεκινούν να μετρούν πόσα κομμάτια έκοψαν και τόσα συναισθήματα μπορούν να παριστάνουν με κινήσεις του σώματος.

**B. Θέμα :** Αδιαφορία.

**1. Στιγμιότυπα (5-7 λεπτά):** Τα παιδιά σε ομάδες δημιουργούν εικόνες με θέμα την αδιαφορία στην καθημερινή μας ζωή. Έπειτα δίνουν τίτλους στις εικόνες που παρουσιάζουν.

Τίθεται ο εξής προβληματισμός:

*Ένας μαθητής με σκισμένη τσάντα και πεσμένα τα βιβλία γύρω του. Περνάμε όλοι εμείς να πάμε στο σχολείο και ακούμε το κουδούνι από μακριά να χτυπά.*

**2. Αυτοσχεδιασμός- Ανίχνευση σκέψης (12-15 λεπτά).**

Ένα παιδί υποδύεται το μαθητή με την σκισμένη τσάντα. Ο δάσκαλος προτείνει σε εθελοντές να υποδυθούν τους περαστικούς. Πως αντιδρούν στη θέα ενός τέτοιου περιστατικού;

**3. Διάδρομος συνείδησης (12-15 λεπτά):**

Κάθε παιδί σε ρόλο περαστικού περνά για να αποφασίσει αν θα βοηθήσει το μαθητή, έχοντας τα καλά και τα κακά πνεύματα να τον επηρεάζουν. Στο τέλος πρέπει όλοι να έχουν πάρει μια απόφαση. Θα τρέξουν στο σχολείο για να μην αργήσουν ή θα τον βοηθήσουν κι ας καθυστερήσουν;

**4. Ομαδικό γλυπτό (3- 5 λεπτά):** Ο δάσκαλος στο ρόλο του θύματος και γύρω γύρω οι μαθητές αναπαριστούν την απόφασή τους.

**Γ. Ασκήσεις- ερωτήσεις αναστοχασμού (3-5 λεπτά):**

-Τι οδηγεί στην αδιαφορία;

- Έχεις αδιαφορήσεις ποτέ για κάποιον που χρειάζεται βοήθεια; Πως ένιωσες;

- Έχουν αδιαφορήσει ποτέ κάποιοι άλλοι για εσένα;

- Τι μπορούμε να κάνουμε;

### Παρέμβαση 9<sup>η</sup>

#### **A. Άσκηση ενεργοποίησης:**

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Τα προσωπεία εναλλάσσονται κυκλικά. Οι μαθητές σε κύκλο, ο δάσκαλος προφέρει με τη σειρά τα ονόματα όλων. Αυτός που ακούει το όνομά του έρχεται μέσα στον κύκλο και οι υπόλοιποι τον μιμούνται. Φωνή, εκφράσεις, κίνηση κλπ. Όλοι αλλάζουν και μιμούνται όλα τα προσωπεία.

#### **B. Αναπαράσταση Δίκης (30 λεπτά)**

Θέμα: Η αδιαφορία.

Κατευθυντήριο ερώτημα: Τι οδήγησε τον κατηγορούμενο στην αδιαφορία για τον συνάνθρωπό του που χρειαζόταν βοήθεια;

*Προκείμενο: Ο κατηγορούμενος βρίσκεται στο δρόμο, καθώς πηγαίνει στο σχολείο του, ένα παιδί από το ίδιο σχολείο, με σκισμένη την τσάντα του και πεταμένα τα βιβλία στο δρόμο.. Δυσκολεύεται να αποφασίσει αν θα τον βοηθήσει ή δεν προλαβαίνει. Το κουδούνι ακούγεται και αποφασίζει να τρέξει να προλάβει την πόρτα ανοιχτή.*

Ρόλοι για τους μαθητές: Δικαστής και Εισαγγελέας, θύμα, μάρτυρες κατηγορίας, μάρτυρες υπεράσπισης, κατηγορούμενος, δικηγόροι.

Η Δίκη ξεκινά:

Καθένας ετοιμάζει τα επιχειρήματά που πρόκειται να παρουσιάσει στο δικαστήριο.

Αναπαριστούν τη Δίκη με το **Δάσκαλο σε ρόλο Δικηγόρου** να συντονίζει την κατάσταση διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις για τον καθένα.

Ένας – ένας ανεβαίνει και παρουσιάζει την άποψη ή τη θέση του.

Το Δικαστήριο εκδίδει ομόφωνα την απόφαση.

#### **Γ. Άσκηση αποφόρτισης:**

*Διαθέσιμος χρόνος: 5 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* **Ανταλλάσσοντας προσωπεία:** Οι μαθητές προβαίνουν σε ανταλλαγή ρόλων. Για παράδειγμα οι άντρες χρησιμοποιούν τα

προσωπεία των γυναικών, οι όλοι μαζί των δασκάλων, του διευθυντή, αστυνόμου και κλέφτη, πλούσιου ή φτωχού κλπ.

### Παρέμβαση 10<sup>η</sup>

#### **A. Άσκηση ενεργοποίησης: *Το ξύπνημα του Πινόκιο:***

*Διαθέσιμος χρόνος: 5 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Όλοι είναι ξαπλωμένοι στο πάτωμα. Χαλαρώνουν. Η εμψυχώτρια δίνει οδηγία ότι είναι μια άψυχη κούκλα (π.χ. Πινόκιο) ή κάτι άλλο και σιγά – σιγά, αφηγούμενη, θα τους «ζωντανεύει» ένα - ένα τα μέλη του σώματος, μέχρις ότου σηκωθούν τελείως όρθιοι (όπως ο Πινόκιο που ζωντανεύει).

#### Θέμα: ΟΜΑΔΑ

**1. Παγωμένη εικόνα (2-3 λεπτά):** Ατομικά, κάθε μαθητής παγώνει μέσα στο γήπεδο, κατά τη διάρκεια ενός αγώνα ποδοσφαίρου. Του δίνουμε ιδέες για να κάνει το οτιδήποτε.. (κερδίζει γκολ, χάνει γκολ, πανηγυρίζει, τσακώνεται, έχει τη μπάλα, χάνει τη μπάλα κλπ.)

**2. Ιδεοθύελλα(2-3 λεπτά):** Ο δάσκαλος δίνει ως ερέθισμα στους μαθητές του τη λέξη **ομάδα** και καθένα χωρίς ιδιαίτερη σκέψη λέει οτιδήποτε σκέφτεται ακούγοντας αυτή τη λέξη. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος συμπληρώνει με τη φράση **είμαι/ δεν είμαι ομαδικός**. Τι σημαίνει αυτό;

**3. Αναπαράσταση αθλητικής εκπομπής (25 λεπτά) :** Ο δάσκαλος σε ρόλο παρουσιαστή συντονίζει τη διαδικασία της εκπομπής. Μαζί μας θα έχουμε τις δύο ομάδες που έφτασαν μέχρι τον τελικό κυπέλλου (προπονητής, πρόεδρος, παίκτες κάθε ομάδας). Όπως όμως συμβαίνει πάντα, μόνο μια μπορεί να κερδίσει το κύπελλο. Η μία ομάδα υποθέτουμε πως έπαιξε ομαδικά και κατάφερε να κερδίσει ενώ η άλλη δεν διακατεχόταν και από τόσο ομαδικό πνεύμα...

#### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗ:**

##### Στην ομάδα που κέρδισε:

- Τι πιστεύετε πως ήταν αυτό που σας έκανε να κερδίσετε;
- Θεωρείτε πως ήσασταν καλύτεροι από την άλλη ομάδα ή ήταν θέμα τύχης;



- Η άλλη ομάδα έπαιξε καλά;
- Τι πιστεύετε πως έφταιξε στην άλλη ομάδα;
- Κάνετε διακρίσεις σε ποιον παίχτη θα δώσετε τη μπάλα;
- Παίξατε ομαδικά;
- Όταν λέτε ομαδικά, πως το εννοείτε;
- Χρειάζεται προπόνηση και μεγάλη προσπάθεια για να πετύχετε το στόχο σας;
- Πιστεύετε πως σας βοήθησε που παίξατε ενωμένοι σαν ομάδα;

Στην ομάδα που έχασε:

- Τι πιστεύετε ήταν αυτό που σας έκανε να χάσετε;
- Θεωρείτε πως ήσασταν καλύτεροι, παρόλο που χάσατε;
- Άξιζε η άλλη ομάδα να κερδίσει;
- Είναι αλήθεια πως δεν παίξατε ομαδικά και κοιτούσε ο καθένας να βάλει το γκολ μόνος του;
- Κάνετε διακρίσεις σε ποιον παίχτη θα δώσετε τη μπάλα;
- Πιστεύετε πως αν παίξατε ομαδικά, θα κερδίζατε;
- Είναι αλήθεια πως για ότι λάθος γινόταν ο ένας έριχνε ευθύνες στον άλλο;
- Τι πιστεύετε πως κάνατε λάθος και έχασε η ομάδα;
- Τι θα αλλάζατε την επόμενη φορά για να τα πάτε καλύτερα;

**Δυναμικές εικόνες (2-3 λεπτά):**

Η ομάδα που κέρδισε τον αγώνα καλείται να δημιουργήσει μια δυναμική εικόνα με αντιομαδικό πνεύμα και η ομάδα που έχασε μία εικόνα με ομαδικότητα.

**Αναστοχασμός- Γραπτός λόγος (2-3 λεπτά):**

*Είναι καλύτερο να δουλεύουμε ομαδικά ή ατομικά, και γιατί;*

**Γ. Άσκηση αποφόρτισης: *Ο Πινόκιο πέφτει για ύπνο!***

*Διαθέσιμος χρόνος: 5 λεπτά*

Σύντομη περιγραφή και οδηγίες: Επιστρέφουμε σπίτι από μια κουραστική ημέρα στο στούντιο της εκπομπής. Χαλαρώνουμε χέρια, πόδια, κάνουμε ένα μασάζ στο πρόσωπό μας, φοράμε πιτζάμες, πλένουμε χέρια, πρόσωπο, δόντια και ξαπλώνουμε στο πάτωμα! Χαλαρώνει όλο μας το σώμα και... καληνύχταααααα!

## Παρέμβαση 11<sup>η</sup>

### **A. Άσκηση ενεργοποίησης: *Αισθητηριακή εστίαση***

*Διαθέσιμος χρόνος: 10 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Τα παιδιά ενεργοποιούν τις αισθήσεις τους σε όλα τα εξωτερικά ερεθίσματα, βιώνοντας μια αισθησιακή σχέση με τον εξωτερικό κόσμο. Οτιδήποτε αντιλαμβάνονται το προφέρουν με αισθησιακό τρόπο, με τρόπο δηλαδή που αισθάνονται όλες τις αισθήσεις τους.

**B. Δρώμενο με αφορμή μια εικόνα** (καρτ ποστάλ, φωτογραφία, κόμικ): Δίνεται η εικόνα σε 2 ομάδες για να αναπαραστήσουν την κρυμμένη ιστορία της εικόνας.

**1. Ιδεοθύελλα** (2-3 λεπτά): Αναζητούν το νόημα και τους κρυφούς συμβολισμούς της εικόνας που έχει κωδικοποιηθεί στη λεκτική και μη λεκτική έκφραση και δράση των χαρακτήρων (χώρος και χρόνος, προφίλ χαρακτήρων, σχέσεις εξουσίας μεταξύ των χαρακτήρων στοχασμός στην ομάδα, επιχειρηματολογία, λήψη αποφάσεων, κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία)

**2. Πριν και μετά** (20 λεπτά):

-Δίνεται η ίδια εικόνα σε 3 ομάδες για να αναπαραστήσουν την κρυμμένη ιστορία της:

- Η μία ομάδα παρουσιάζει την ιστορία που προηγήθηκε **πριν** από τη σκηνή που παρουσιάζεται στην εικόνα, δίνοντας μια δική τους **αρχή** κι **εξέλιξη** στην ιστορία και ολοκληρώνοντας **τελικά στην παγωμένη σκηνή της εικόνας**.
- Η άλλη ομάδα αρχίζει από τη σκηνή που παρουσιάζει η εικόνα και αναπαριστά τη **συνέχεια** της ιστορίας φθάνοντας σ' ένα **δικό τους τέλος**.
- Η τρίτη ομάδα παρουσιάζει μια **αντίθετη όψη** των πραγμάτων από αυτή που υπάρχει στη φωτογραφία (πως λειτουργούν εκεί; Πως Θα λειτουργήσουμε εμείς; Αποτελεσματικά και μη αποτελεσματικά στο πλαίσιο της ομάδας)

**3. Γραπτός Λόγος:** Ως δραστηριότητα αναστοχασμού οι μαθητές γράφουν οτιδήποτε σκεφτούν όταν ακούν τη λέξη «συμμετοχή».

## Γ. Άσκηση αποφόρτισης: *Μεγέθυνση*

*Διαθέσιμος χρόνος: 5 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Τα παιδιά μεγεθύνουν όλες τους τις συγκινήσεις, κινήσεις κλπ. Δεν αντικαθιστούν κάποιο συναίσθημα, απλώς το μεγεθύνουν. Για παράδειγμα όταν μισούν μεγεθύνεται το μίσος, όταν αγαπούν μεγεθύνεται η αγάπη, όταν κραυγάζουν μεγεθύνονται οι κραυγές κλπ.

### Παρέμβαση 12<sup>η</sup>

**A. Άσκηση ενεργοποίησης: *Γερμένος πάνω σε έναν τοίχο, σε μικρή απόσταση από αυτόν:***

*Διαθέσιμος χρόνος: 2-3 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Με τα χέρια να στηρίζονται στον τοίχο, οι μαθητές εκπνέουν όλο τον αέρα από τους πνεύμονες τους και εισπνέουν αργά, φουσκώνοντας όσο πιο πολύ μπορούν την κοιλιά τους.

**B. Ρόλος στον τοίχο (role on the wall) (40 λεπτά):** Τρεις χαρακτήρες αναπαρίστανται σε μεγάλα χαρτόνια τα οποία τοποθετούνται στον τοίχο. Οι μαθητές μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες γράφουν στα χαρτόνια λέξεις, σύντομες περιγραφικές φράσεις, ιδέες και συναισθήματα των χαρακτήρων. Ξεκινούν ανά τρεις με την τεχνική του **αυτοσχεδιασμού** και δημιουργούν ιστορίες- διαλόγους με υπόθεση. Σε διάφορα σημεία της εξέλιξης της ιστορίας και των όσων γνωρίζουμε για τους χαρακτήρες, οι μαθητές εμπλουτίζουν τις ιδέες τους για τον χαρακτήρα με βάση τα όσα ανακαλύπτουν γι' αυτόν.

**1. Γραφική παράσταση στον χώρο ταυτόχρονα** με τον ρόλο στον τοίχο: Οι μαθητές αυτοί που δεν θα παίζουν στον τοίχο καλούνται να τοποθετηθούν σε μια νοητή γραμμή στον χώρο η οποία συνδέει δυο άκρα τα οποία αντιπροσωπεύουν δυο χαρακτήρες ή δυο καταστάσεις ή δυο διαφορετικές ιδέες. Στόχος οι μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους θέση, προτίμηση, στάση ζωής προς στο ένα ή προς στο άλλο άκρο. Κάθε νοητή γραμμή αποτελεί κι ένα χαρακτήρα του τοίχου. Όσο πιο κοντά προς ένα άκρο της κάθε νοητής γραμμής στέκεται κάποιος, τόσο περισσότερο συμφωνεί με αυτό ενώ οι αναποφάσιστοι στέκονται στο μέσο. Η εμπυγχώτρια τούς καλεί να επιχειρηματολογήσουν για τη θέση τους.

**1. Καυτή καρέκλα ταυτόχρονα** με τα παραπάνω. Αφού ολοκληρωθεί ο διάλογος και σταθούμε όλοι στις νοητές γραμμές τα τρία ίδια παιδιά παίρνουν τους εκάστοτε ρόλους των χαρακτήρων της ιστορίας και τα υπόλοιπα παιδιά τους θέτουν ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα, τις αποφάσεις, τις αξίες, τις σχέσεις, τα συναισθήματα και τις δράσεις του (π. χ. αν είναι μαθητές που τσακώθηκαν ρωτάμε να μάθουμε την αιτία, τους προτείνουμε το διάλογο, ή κάποιιοι οι περαστικοί που μόλις γνωρίστηκαν ρωτάμε τα συναισθήματά τους)

Αυτό μπορεί να γίνει σε κρίσιμες στιγμές της ιστορίας υποβοηθώντας τους άλλους να αντιληφθούν νέες πτυχές των χαρακτήρων (μπορούν να εκμαιεύσουν για παράδειγμα τη συμπάθεια ή αντιπάθεια για τον άλλον, τον εκνευρισμό κάποιου κλπ. )

**Γ. Άσκηση αποφόρτισης: Όλοι οι μαθητές όρθιοι αντικριστά σε έναν τοίχο**

*Διαθέσιμος χρόνος: 2-3 λεπτά*

*Σύντομη περιγραφή και οδηγίες:* Όρθιοι, ο ένας δίπλα στον άλλον, οι μαθητές «ανοίγουν τρύπες» στον τοίχο με τις φωνές τους, όλοι μαζί συγχρονισμένα. Μία άσκηση απόλυτης εκτόνωσης.

