



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τίτλος Εργασίας:

**«Οι αφηγήσεις – δραματοποιήσεις παραμυθιών
ως μέσο καταπολέμησης του Κοινωνικού
Άγχους παιδιών προσχολικής ηλικίας»**

ΓΙΑΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ

Αρ. Μητρώου:5052201801006

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΤΣΙΑΡΑΣ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΚΟΝΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2020

Ευχαριστίες

Θα ήθελα καταρχήν να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής που επέβλεψαν την εργασία μου, την κ. Μαρία Κλαδάκη, τον κ. Αστέριο Τσιάρα και τον κ. Γεώργιο Κόνδη. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και όσους βοήθησαν σε αυτή μου την προσπάθεια με έμμεσο τρόπο. Πρώτα απ' όλα τη διδακτορική φοιτήτρια του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και συνάδελφο εκπαιδευτικό Δήμα Αικατερίνη για την ανάδειξη και παρότρυνση συμμετοχής μου στο παρόν μεταπτυχιακό. Έπειτα, όλους τους καθηγητές και τους συμφοιτητές μου που έκαναν αυτή τη χρονιά που πέρασε να μείνει αξέχαστη στη μνήμη μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που με τη στήριξή της και την πίστη τους σε εμένα, με βοήθησαν να εκπληρώσω όλα τα όνειρα και τους στόχους μου.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στον γιό μου, Γιάννη που ξενυχτούσε δίπλα μου όλες αυτές τις νύχτες, περιμένοντάς με να τελειώσω για να κοιμηθούμε...

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	ii
Περιεχόμενα	iii
Κατάλογος Πινάκων	iv
Κατάλογος Γραφημάτων	v
Περίληψη.....	vi
Abstract	vii
Εισαγωγή.....	1
A. Θεωρητικό μέρος.....	4
Κεφάλαιο 1: Κοινωνικό άγχος παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	4
1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	4
1.1.1 Επιδημιολογία.....	9
1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες κοινωνικού άγχους.....	10
1.3 Συνέπειες κοινωνικού άγχους στα παιδιά.....	15
Κεφάλαιο 2: Η σημασία της δραματοποίησης παραμυθιών στην ανάπτυξη των παιδιών	19
2.1 Οι θεωρίες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	19
2.2 Ο ρόλος των παραμυθιών και της αφήγησης στην προσχολική αγωγή.....	21
2.3 Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην προσχολική αγωγή.....	26
Κεφάλαιο 3: Η επίδραση της δραματοποίησης των παραμυθιών στο άγχος των παιδιών προσχολικής ηλικίας	33
3.1 Ευρήματα της βιβλιογραφίας.....	33
B. Ερευνητικό μέρος.....	36
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας.....	36
4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	36
4.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	36
4.3 Δείγμα	37
4.4 Ερευνητικά εργαλεία.....	38
4.4.1 Εργαλεία ποσοτικής έρευνας	38
4.4.2 Εργαλεία ποιοτικής έρευνας.....	38
4.5 Συλλογή δεδομένων	40
4.6 Εργαλεία ανάλυσης.....	40
4.7 Παρεμβάσεις	41
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας.....	42
5.1 Περιγραφική Στατιστική.....	42

5.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία	42
5.1.2 Κοινωνικό Άγχος	43
5.2 Επαγωγική Στατιστική	63
5.2.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	64
5.2.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	65
5.2.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα.....	65
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας.....	67
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων	73
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα και Προτάσεις	76
8.1 Συμπεράσματα	76
8.2 Περιορισμοί.....	77
8.3 Προτάσεις.....	78
Βιβλιογραφία.....	79
Ελληνική.....	79
Ξένη	81
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο Έρευνας	95
Παράρτημα 2: Άδεια συναίνεσης	99
Παράρτημα 3: Σχεδιασμός Παρεμβάσεων	100
Παράρτημα 4 : Ημερολόγιο Ερευνήτριας μετά το πέρας κάθε παρέμβασης	156
Παράρτημα 5: Σχόλια Κριτικού Φίλου μετά το πέρας κάθε παρέμβασης	173
Παράρτημα 6: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού Πειραματικής Ομάδας	180

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο Παιδιών.....	42
Πίνακας 2. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα παρέμβασης.....	44
Πίνακας 3. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα ελέγχου	45
Πίνακας 4. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα παρέμβασης	47
Πίνακας 5. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα ελέγχου	49
Πίνακας 6. Δείκτες Cronbach's Alpha	63

Πίνακας 7. Περιγραφικά Στοιχεία και έλεγχοι Κανονικότητας των Σκορ Άγχους	64
Πίνακας 8. P-values των T-test για το κοινωνικό άγχος ως προς φύλο.....	65

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο Παιδιών	42
Γράφημα 2. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα παρέμβασης.....	44
Γράφημα 3. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα ελέγχου	46
Γράφημα 4. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα παρέμβασης	48
Γράφημα 5. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα ελέγχου	50
Γραφήματα 6-12: Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους πριν τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)	51
Γραφήματα 13-20: Κοινωνικό άγχος λόγω της συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις πριν τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)	54
Γραφήματα 21-27: Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους μετά τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)	57
Γραφήματα 28-35: Κοινωνικό άγχος λόγω της συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις μετά τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)	60
Γράφημα 36: Μέσες τιμές άγχους ως προς το χρόνο για τις δύο ομάδες.....	66

Περίληψη

Το βασικό χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας είναι η εξερεύνηση του μέχρι τότε άγνωστου κόσμου. Τα παιδιά εντάσσονται σε μη οικεία και άγνωστα κοινωνικά πλαίσια στα οποία καλούνται να προσαρμοστούν. Η προσαρμογή στις νέες κοινωνικές συνθήκες μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι το άγχος.

Εξαιτίας του κοινωνικού άγχους το νήπιο κρατιέται μακριά από καταστάσεις πολυσήμαντες και απαραίτητες για την ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Ως αποτέλεσμα παρουσιάζεται άρνηση από την πλευρά του νηπίου να συμμετέχει στις δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεκτίμησή του.

Το κοινωνικό άγχος των παιδιών μπορεί να μειωθεί μέσα από την εφαρμογή παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι η εξέταση της αποτελεσματικότητας που έχουν ως αποτέλεσμα ορισμένες παρεμβάσεις, οι οποίες βασίζονται στην αφήγηση και στην δραματοποίηση παραμυθιών, στα επίπεδα κοινωνικού άγχους των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη αποτελεί μία έρευνα δράσης μεικτής μεθοδολογίας. Στην έρευνα συμμετέχουν 48 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά αυτά χωρίστηκαν με τυχαία επιλογή σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν, δομήθηκαν με τρόπο τέτοιο ώστε να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην αφήγηση και στη δραματοποίηση παραμυθιών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου για το κοινωνικό άγχος, ημερολογίου, συμμετοχικής παρατήρησης, συνέντευξης και της συμβολής του κριτικού φίλου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πριν τις παρεμβάσεις τα παιδιά εμφανίζουν υψηλά επίπεδα κοινωνικού άγχους, ενώ μετά το πέρας των παρεμβάσεων παρουσιάστηκε σημαντική μείωση του κοινωνικού άγχους στην πειραματική ομάδα. Ένα από τα κύρια συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι ότι η αφήγηση και η δραματοποίηση παραμυθιών είναι μία πρακτική που συντελεί θετικά στη μείωση του κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν τα νήπια.

Λέξεις κλειδιά: δραματοποίηση, εκπαιδευτική παρέμβαση, κοινωνικό άγχος, παραμύθια, προσχολική ηλικία

Abstract

The main feature of preschool years is the exploration of the up until then unknown world. Children are part of unfamiliar and unknown social contexts to which they have to adapt. Adapting to new social conditions can increase the risk of negative emotions such as stress.

Due to social anxiety, the infant is kept away from situations that are important and necessary for the development of various abilities in the cognitive, social and emotional field. As a result, the infant refuses to participate in the kindergarten's activities which in turn negatively affect his/her self-esteem.

Children's social stress can be reduced through the implementation of interventions aimed at strengthening social skills. The purpose of this thesis is to examine the effectiveness of certain interventions, which are based on the narration and dramatization of fairy tales, on the levels of social anxiety in preschool children. The study is a mixed methodology action research. It involved 48 preschool children who were randomly divided into two groups, the experimental and the control group. The interventions implemented were structured in such a way so as to give special weight to the narration and dramatization of fairy tales. The data was collected using the social anxiety questionnaire, diary, participatory observation, interview and contribution of the critical friend. The results of the research showed that before the interventions the children show high levels of social anxiety, while after the end of the interventions there was a significant reduction of the social anxiety in the experimental group. One of the main conclusions that emerges from the present research is that storytelling and dramatization is a practice that contributes positively to the reduction of social anxiety that infants show.

Keywords: dramatization, educational intervention, social anxiety, fairy tales, preschool age

Εισαγωγή

Η νηπιακή ηλικία είναι μία περίοδος ανάπτυξης η οποία σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζεται με τη χαρά, την ευτυχία, την ανεμελιά και την ελευθερία. Ωστόσο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βρίσκονται σε μία ευάλωτη θέση καθώς έρχονται αντιμέτωπα με νέες κοινωνικές συνθήκες στις οποίες καλούνται να προσαρμοστούν (Whalen, Sylvester & Luby, 2017). Η προσαρμογή των νηπίων σε άγνωστα κοινωνικά πλαίσια, όπως είναι αυτό της προσχολικής αγωγής, μπορεί να επιβαρύνει την ψυχική τους κατάσταση προκαλώντας αρνητικά συναισθήματα. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας μπορεί να βιώσουν άγχος στην προσπάθειά τους να αλληλεπιδράσουν με άγνωστους ενήλικους και συνομηλίκους (Mian et al., 2011).

Το άγχος που εμφανίζεται στο πλαίσιο των συναναστροφών με άγνωστα άτομα ονομάζεται κοινωνικό άγχος. Το κοινωνικό άγχος θεωρείται μία κλινική οντότητα η οποία προκαλεί δυσκολίες στη λειτουργικότητα των ατόμων και αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης περαιτέρω ψυχολογικών προβλημάτων (Leichsenring, & Leweke, 2017). Στον πληθυσμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας το κοινωνικό άγχος δεν έχει διερευνηθεί αρκετά καθώς είναι δύσκολος ο εντοπισμός των συμπτωμάτων που σχηματίζουν την κλινική εικόνα της διαταραχής (Luby et al., 2007· Spence et al., 2001). Εντούτοις, το κοινωνικό άγχος αποτελεί φαινόμενο το οποίο παρατηρείται στην προσχολική ηλικία προκαλώντας προβλήματα στην προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο, στη διαμόρφωση σχέσεων με τους συνομηλίκους και τελικά στην ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Γι' αυτό τον λόγο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι οφείλουν να διαχειριστούν τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους (Zee, & Roorda, 2018).

Ένα παιδί που αισθάνεται φόβο αντιμετωπίζει συμπτώματα άγχους όπως είναι και το κοινωνικό άγχος, το οποίο πυροδοτείται από καταστάσεις που το κάνουν να αισθάνεται άβολα, γι' αυτό και τείνει να τις αποφεύγει. Όταν ξεκινάει το Νηπιαγωγείο το παιδί έρχεται σε επαφή με άγνωστα σε αυτό άτομα. Η νέα αυτή κατάσταση συχνά φοβίζει το παιδί και κάνοντας ένα λάθος, θεωρεί ότι θα το κρίνουν αρνητικά και θα γελοιοποιηθεί. Αυτό οδηγεί το νήπιο στο να μη γίνεται μέλος της ομάδας στο σχολείο και να απομονώνεται.

Η διαχείριση του κοινωνικού άγχους των μαθητών προσχολικής αγωγής πραγματοποιείται μέσα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στις οποίες

αξιοποιούνται διαφορετικές παιδαγωγικές μέθοδοι. Ανάμεσα στις μεθόδους αυτές είναι η δραματική τέχνη και τα παραμύθια τα οποία κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην προσχολική αγωγή. Στο πλαίσιο αυτό ο εμπνευστής - εκπαιδευτικός και οι συμμετέχοντες - νήπια δραματοποιούν κατάλληλες ιστορίες/παραμύθια ώστε να ενισχύσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των δευτέρων (Kankam, & Abroampa, 2016). Η δραματοποίηση παραμυθιών είναι μία πρακτική που έχει άμεση σχέση με την ενίσχυση της αυτογνωσίας, της έκφρασης συναισθημάτων, των λεκτικών και μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Švábová, 2016).

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο σκοπό την εξέταση της αποτελεσματικότητας που έχουν οι παρεμβάσεις οι οποίες βασίζονται στην αφήγηση και στην δραματοποίηση παραμυθιών, στα επίπεδα κοινωνικού άγχους των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Στο πλαίσιο της έρευνας εξετάζονται τα επίπεδα του κοινωνικού άγχους που παρουσιάζονται στα παιδιά νηπιακής ηλικίας πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Επιπροσθέτως, εξετάζονται οι επιδράσεις που ασκεί το φύλο στο κοινωνικό άγχος των παιδιών.

Στην παρούσα εργασία διερευνάται σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο η επίδραση που έχει η αφήγηση και η δραματοποίηση των παραμυθιών στο κοινωνικό άγχος των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του κοινωνικού άγχους στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται στοιχεία που αφορούν την επιδημιολογία, τα αίτια και τις συνέπειες που έχει το κοινωνικό άγχος στα άτομα από τη νηπιακή ηλικία μέχρι και τη ζωή ως ενήλικες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν τη σημασία της δραματοποίησης στην προσχολική αγωγή. Ειδικότερα, περιγράφονται οι θεωρίες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών στις οποίες γίνονται αναφορές στον ρόλο που έχει το παιχνίδι και η δραματοποίηση στην ψυχολογική και κοινωνική ωρίμανση των παιδιών. Περιγράφεται επίσης, ο ρόλος που έχουν τα παραμύθια και η αφήγησή τους στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο ολοκληρώνεται μέσα από την αναφορά στον ρόλο που διαδραματίζει η δραματική τέχνη στην προσχολική αγωγή και την ανάπτυξη των παιδιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται στοιχεία από τις έρευνες της διεθνούς και της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας σχετικά με το θέμα που

μελετάται. Πιο συγκεκριμένα, εκθέτονται τα ευρήματα των ερευνών όσον αφορά την επίδραση που έχει η δραματοποίηση παραμυθιών στη μείωση του άγχους των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ολοκληρώνοντας έτσι το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Το τέταρτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη μεθοδολογία της έρευνας και των παρεμβάσεων που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και στο έκτο τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας. Τέλος στο έβδομο και στο όγδοο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η συζήτηση των αποτελεσμάτων και αναλύονται τα συμπεράσματα που διεξάγονται από την παρούσα έρευνα.

A. Θεωρητικό μέρος

Κεφάλαιο 1: Κοινωνικό άγχος παιδιών προσχολικής ηλικίας

1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά

Στη νηπιακή ηλικία εκδηλώνονται διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις ανάμεσα στις οποίες είναι ο φόβος και το άγχος. Τα συναισθήματα αυτά συνοδεύουν τα άτομα προσχολικής ηλικίας σε όλες τις εκδηλώσεις της καθημερινότητάς τους. Κατά την αναπτυξιακή περίοδο της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά αντιμετωπίζουν πρωτόγνωρες συνθήκες με τις οποίες δεν έχουν έρθει σε επαφή εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους. Στις συνθήκες αυτές πρωταγωνιστικό ρόλο έχει η συναναστροφή και η αλληλεπίδραση με μη οικεία ή και άγνωστα άτομα. Η αντιμετώπιση αυτών των συνθηκών είναι πιθανό να διεγείρει τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις του άγχους και του φόβου (Muris, 2019:109). Η εμφάνιση των συναισθηματικών αυτών αντιδράσεων θεωρείται φυσιολογική και αναμενόμενη ως ένα βαθμό. Παρόλα αυτά, τα συναισθήματα είναι πιθανό να είναι έντονα και επίμονα με αποτέλεσμα να σχετίζονται με τη διαμόρφωση κοινωνικών δυσκολιών, οι οποίες ενίοτε κατέχουν κλινικό χαρακτήρα. Η παρουσία των συναισθημάτων του άγχους και του φόβου μπορεί να οδηγήσει στον περιορισμό της κοινωνικής λειτουργικότητας. Ο περιορισμός αυτός παρουσιάζει σημαντική σχέση με την ανάπτυξη του κοινωνικού άγχους κατά την προσχολική ηλικία (Hudson, Dodd, & Bonopoulos, 2011).

Το κοινωνικό άγχος συγκαταλέγεται στις ψυχιατρικές ή ψυχικές διαταραχές, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με το αίσθημα του φόβου. Ειδικότερα, στο κοινωνικό άγχος παρατηρείται ένας συνεχόμενος φόβος ο οποίος εμφανίζεται σε κοινωνικές συνθήκες που το άτομο δε γνωρίζει και δεν έχει εξοικειωθεί. Σε πολλές περιπτώσεις στις κοινωνικές αυτές συνθήκες υπάρχει ο κίνδυνος της έκθεσης που μπορεί να οδηγήσει στη γελοιοποίηση, την επίκριση ή και τον εξευτελισμό. Με άλλα λόγια, το κοινωνικό άγχος παρουσιάζεται σε κοινωνικές συνθήκες που το παιδί ή ο ενήλικας πιστεύει ότι διατρέχει τον κίνδυνο να λάβει την επίκριση και τη γελοιοποίηση από τα άγνωστα ή και μη οικεία άτομα (Khalid-Khan et al., 2007). Η ένταξη του ατόμου σε τέτοιου είδους συνθήκες κοινωνικοποίησης, δηλαδή τις συνθήκες που φοβάται, έχει σαν αποτέλεσμα το βίωμα του άγχους. Το βίωμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί αδικαιολόγητο καθώς δεν υπάρχει ένας ρεαλιστικός κίνδυνος. Επί της ουσίας τα παιδιά φοβούνται όταν παρευρίσκονται σε συνθήκες που από τη φύση τους δεν είναι επικίνδυνες αλλά εκλαμβάνονται ως επικίνδυνες από τα ίδια. Οι συναισθηματικές

αντιδράσεις που τους προκαλούν οι συνθήκες αυτές εκδηλώνονται με πληθώρα συμπεριφορών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η ανησυχία, η έκφραση παραπόνων, η γκρίνια, το κλάμα και η προσκόλληση σε κάποιο άτομο που γνωρίζουν και τους εμπνέει εμπιστοσύνη. Στο πλαίσιο αυτό οι συναισθηματικές αντιδράσεις του άγχους και του φόβου είναι ορατές και στη μη λεκτική επικοινωνία του παιδιού. Για παράδειγμα, τα παιδιά που βιώνουν κοινωνικό άγχος παρουσιάζουν μειωμένη ή και καθόλου βλεμματική επαφή, δε μιλούν στα άτομα που δε γνωρίζουν, έχουν στραμμένο το βλέμμα τους χαμηλά και εκφράζουν ψυχαναγκαστικές αγχώδεις συμπεριφορές όπως είναι το να τρώνε τα νύχια των άκρων τους. Οι συμπεριφορές αυτές των παιδιών παραπέμπουν στην εικόνα ενός ντροπαλού ατόμου το οποίο δε νιώθει ασφάλεια στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται (Ollendick, & Hirshfeld-Becker, 2002).

Η καλύτερη αντίληψη της διαταραχής του κοινωνικού άγχους που εμφανίζεται στα χρόνια της προσχολικής ηλικίας απαιτεί το διαχωρισμό αυτής από τη συστολή ή ντροπή. Η συστολή παρουσιάζεται στη νηπιακή ηλικία με αποτέλεσμα να αποδίδονται σε αυτή εκδηλώσεις άγχους και φόβου στο πλαίσιο των κοινωνικών συναναστροφών. Ωστόσο, η συστολή και η ντροπή διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τα συμπτώματα άγχους και φόβου καθώς τα δεύτερα είναι αφενός πιο επίμονα και αφετέρου πιο σοβαρά. Ειδικότερα, στο κοινωνικό άγχος εμφανίζεται η τάση της αποφυγής καταστάσεων που απαιτούν την κοινωνική έκθεση και την επαφή με άλλους συνομηλίκους. Παραδείγματος χάριν, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιθανό να αποφεύγουν την εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Η συμμετοχή σε μία τέτοια κοινωνική συνθήκη πυροδοτεί το άγχος των παιδιών, το οποίο είναι σαφώς εντονότερο από εκείνο που βιώνει ένα ντροπαλό παιδί. Ακόμα, το κοινωνικό αυτό άγχος παρεμποδίζει την κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού. Η παρεμπόδιση αυτού του είδους δεν παρατηρείται στα ντροπαλά παιδιά, τα οποία παραμένουν λειτουργικά παρά τη συστολή τους (Schneier, 2006). Υπό το πρίσμα αυτό τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως ντροπαλά δυσανασχετούν ή και διστάζουν κατά την ένταξή τους σε κοινωνικές συνθήκες αλλά εμπλέκονται σε αυτές, χωρίς να μειώνεται η αποτελεσματικότητά τους. Υποστηρίζεται ότι τα ντροπαλά παιδιά τείνουν να αναπτύξουν κοινωνικό άγχος χωρίς όμως να ισχύει το αντίθετο. Όλα τα ντροπαλά παιδιά, δηλαδή, δεν αναπτύσσουν κοινωνικό άγχος. Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό άγχος είναι μία διαφορετική ψυχοκοινωνική συνθήκη από εκείνη της ντροπής (Schmidt, & Buss, 2010:28).

Το κοινωνικό άγχος, σε αντίθεση με την ντροπή, κατέχει κλινικό χαρακτήρα καθώς περιλαμβάνεται στις ψυχικές διαταραχές του άγχους. Η κλινική περιγραφή του κοινωνικού άγχους πραγματοποιείται στο διαγνωστικό εγχειρίδιο International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD 10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Στο ICD 10 το κοινωνικό άγχος είναι μία διαταραχή φοβικού άγχους η οποία έχει σχέση με το βίωμα του άγχους υπό καταστάσεις οι οποίες εκλαμβάνονται ως απειλητικές αλλά δεν είναι. Οι βασικές αντιδράσεις του ατόμου κατά την έκθεσή του σε αυτές τις συνθήκες είναι η ανησυχία και η αποφυγή. Αυτό συμβαίνει καθώς το άτομο βιώνει έντονο φόβο για μία συνθήκη και προσπαθεί να ηρεμήσει τον εαυτό του μέσα από την αποφυγή της. Η κλινική ονομασία του κοινωνικού άγχους σύμφωνα με το ICD 10 είναι η «κοινωνική φοβία». Η κοινωνική φοβία, λοιπόν, είναι η ψυχική διαταραχή στην οποία οι άνθρωποι νιώθουν άγχος στην πιθανότητα της έκθεσης και αξιολόγησής τους από άτομα που δε γνωρίζουν. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι τα κύρια χαρακτηριστικά των ανθρώπων που παρουσιάζουν την κοινωνική φοβία είναι η χαμηλού βαθμού αυτοεκτίμηση και ο φόβος λήψης κριτικής από άγνωστους ανθρώπους. Τα κλινικά συμπτώματα της κοινωνικής φοβίας είναι ψυχοσωματικά, καθώς παρατηρείται η ερυθρίαση του προσώπου, η συνεχής επιθυμία για ούρηση, η εκδήλωση νευρικών κινήσεων στα άκρα όπως είναι το τρέμουλο, η ζαλάδα, η ναυτία και η υπερβολική σκέψη αναφορικά με τις απόψεις που έχουν τα άλλα άτομα για εκείνο με την κοινωνική φοβία (Stein, & Stein, 2008).

Στο διαγνωστικό εγχειρίδιο Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) που εκδίδεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρία, η διαταραχή του κοινωνικού άγχους αφορά τη συναισθηματική κατάσταση του φόβου ή και του άγχους που αισθάνεται ένα άτομο όταν βρίσκεται σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και καταστάσεις στις οποίες υπάρχει το ενδεχόμενο να αξιολογηθεί λεπτομερώς από άλλα άτομα. Στο διαγνωστικό εγχειρίδιο η διαταραχή αυτή περιλαμβάνει επτά βασικά χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, το κοινωνικό άγχος των παιδιών εμφανίζεται σε καταστάσεις που αλληλεπιδρούν είτε με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας είτε με συνομηλίκους. Τα παιδιά φοβούνται ότι το άγχος που βιώνουν θα εκδηλωθεί, με αποτέλεσμα να τους ασκείται μεγαλύτερη αρνητική κριτική από εκείνη που πιστεύουν ότι θα λάβουν. Το άγχος και ο φόβος τους προκαλείται επίσης σε όλες τις κοινωνικές συνθήκες με αποτέλεσμα να εκδηλώνονται συμπεριφορές αποφυγής των καταστάσεων αυτών. Οι καταστάσεις που αξιολογούνται ως αρνητικές δεν είναι

αντικειμενικά επικίνδυνες για το άτομο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά εκτιμούν αρνητικά όλες τις συνθήκες στις οποίες βρίσκονται, ακόμα και εκείνες που δεν αποτελούν πραγματικό κίνδυνο για τα ίδια. Τέλος, στο DSM-5 αναφέρεται ότι η διαταραχή του κοινωνικού άγχους προκαλεί σημαντικά προβλήματα στην καθημερινή λειτουργικότητα των ατόμων¹.

Η μελέτη του κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν τα άτομα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας έχει οδηγήσει στην καταγραφή συγκεκριμένων συμπεριφορών οι οποίες εκδηλώνονται σε μεγάλη συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή την ομάδα παιδιών παρατηρείται άγχος αποχωρισμού από τους γονείς τους, όταν βρίσκονται σε συνθήκες που απαιτείται η αυτόνομη εμπλοκή σε δραστηριότητες. Μέσα στα όρια της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες στις οποίες παρατηρείται η άρνηση και ο φόβος τους να αποχωριστούν τους γονείς τους και να ξεκινήσουν οτιδήποτε είτε μόνα τους είτε με τους συνομηλίκους τους (Rao et al., 2007).

Επιπροσθέτως, στα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους περιλαμβάνονται και σωματικές ενδείξεις. Οι σωματικές αυτές ενδείξεις είναι ορατές και κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας. Ένα παιδί παραδείγματος χάριν μπορεί να εκφράσει πόνο στο στομάχι ή στο κεφάλι, ερυθρίαση στο πρόσωπο, αυξημένο καρδιακό ρυθμό και δυσκολία στην αναπνοή. Οι σωματικές ενδείξεις μπορεί να παρατηρηθούν κατά την έκθεση του παιδιού σε ψυχοπιεστικές κοινωνικές συνθήκες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρώτη μέρα στο βρεφονηπιακό σταθμό και η εκτέλεση μίας ομαδικής δραστηριότητας με άγνωστους συνομηλίκους. Τα σωματικά συμπτώματα των παιδιών μπορεί να συνδυαστούν με εκείνα της κοινωνικής φοβίας με αποτέλεσμα το παιδί να αρνείται να παραμείνει στο σχολείο και να ζητά να φύγει από αυτό. Η αποφυγή μπορεί να απορρέει τόσο από τον φόβο όσο και από τις σωματικές ενοχλήσεις που βιώνει το νήπιο (Khalid-Khan et al., 2017).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του κοινωνικού άγχους είναι η εκδήλωση δευτερογενών συμπτωμάτων. Στα δευτερογενή συμπτώματα περιλαμβάνονται ακραίες συμπεριφορές οι οποίες δεν παρατηρούνται σε όλα τα παιδιά νηπιακής ηλικίας που υποφέρουν από τη συγκεκριμένη διαταραχή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δευτερογενών συμπτωμάτων της διαταραχής είναι οι εκρήξεις θυμού (tantrums) (Rosenthal et al., 2007). Τα tantrums ορίζονται ως οι προσωρινές κρίσεις

¹ Βλ. American Psychiatric Association, 2013

που κατέχουν συναισθηματική χροιά. Οι συναισθηματικές κρίσεις εμφανίζονται σε μικρά παιδιά, όπως είναι εκείνα της προσχολικής ηλικίας και σχετίζονται με τη μειωμένη ικανότητα ρύθμισης και ελέγχου των συναισθημάτων. Η μειωμένη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων και άρα αυτορρύθμισης προκαλεί το μειωμένο αυτοέλεγχο και τη μη τήρηση των κοινωνικών κανόνων που διέπουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές. Τα tantrums σχετίζονται και με την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών, την έκφραση θυμού, οργής και έκδηλης δυσαρέσκειας, το κλάμα και το να στέκεται σε ένα συγκεκριμένο μέρος χωρίς το παιδί να υποχωρεί και να μετακινείται (Mireault, & Trahan, 2007). Δευτερογενές σύμπτωμα της ψυχικής διαταραχής του κοινωνικού άγχους αποτελεί επίσης το πάγωμα (freezing) (Bögels et al., 2010). Το πάγωμα αλλά και οι εκρήξεις θυμού είναι αποτέλεσμα της μειωμένης ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων. Στο πάγωμα, τα παιδιά ακινητοποιούνται χωρίς να εκδηλώνουν συναισθηματικές εκφράσεις (Buss et al., 2004). Κατά συνέπεια τα παιδιά που εκτίθενται σε μία κοινωνική συνθήκη που τα φοβίζει, παγώνουν και αδυνατούν να προσαρμοστούν σε αυτή. Η παθητική και «παγωμένη» στάση των παιδιών προκαλεί δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους, καθώς οδηγεί στην αδυναμία τους να συναναστραφούν με συνομήλικα παιδιά που δε γνωρίζουν (Buss et al., 2013).

Τα κύρια και δευτερογενή συμπτώματα του κοινωνικού άγχους που παρουσιάζουν τα νήπια, εμφανίζονται στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών τους στο σχολικό περιβάλλον. Το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο κοινωνικό σύστημα με το οποίο αλληλεπιδρούν τα μικρά παιδιά. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο είναι κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται ο φόβος και το άγχος τους. Αυτό που παρατηρείται είναι η δυσκολία των παιδιών να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, τα νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδρασή τους με συνομηλικούς και στην εμπλοκή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Προτιμούν να ασχολούνται με ατομικές δραστηριότητες, δε δείχνουν ενδιαφέρον για τους συνομηλικούς τους και αποσύρονται από ομαδικά παιχνίδια. Αυτό έχει ως απόρροια την κοινωνική απομόνωση των παιδιών εντός του σχολικού πλαισίου. Στο ίδιο πλαίσιο τα παιδιά αυτά συνομιλούν για περιορισμένο χρόνο με τους συμμαθητές τους ενώ στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν ξεκινούν μόνα τους μία συζήτηση με κάποιο συμμαθητή τους (Coplan et al., 2009). Το κοινωνικό άγχος είναι παρόν και στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού με τον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά είναι διστακτικά απέναντι στον εκπαιδευτικό με

αποτέλεσμα να μην του απευθύνουν τον λόγο και να μη ζητούν τη βοήθειά του σε περιπτώσεις που τη χρειάζονται. Ορισμένες φορές, είναι πιθανό να παρακούσουν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού σε σχέση με την εκτέλεση ενός ομαδικού έργου, χωρίς όμως να αναφερθούν στους λόγους για τους οποίους δε συμμετέχουν στη δραστηριότητα. Κατ' αυτόν τον τρόπο η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών εμφανίζει σημαντικές κοινωνικές δυσκολίες εντός της προσχολικής αγωγής (Edwards et al., 2010).

Η μελέτη των χαρακτηριστικών που παρουσιάζονται στα παιδιά που υποφέρουν από κοινωνικό άγχος, αναδεικνύει τις διαφορές μεταξύ αυτών και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Τα νήπια που χαρακτηρίζονται από τα συμπτώματα της διαταραχής είναι περισσότερο νευρικά και αγχωμένα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν δυσκολίες σε όλο το φάσμα της λειτουργικότητάς τους. Αυτές οι δυσκολίες χρειάζεται να εντοπιστούν από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ώστε να ενισχυθεί η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών (Cartwright-Hatton, Tschernitz, & Gomersall, 2005).

1.1.1 Επιδημιολογία

Η διαταραχή του κοινωνικού άγχους πρόκειται για μία ψυχιατρική διαταραχή που εμφανίζεται τόσο στα ενήλικα όσο και στα ανήλικα άτομα του παγκόσμιου πληθυσμού. Όσον αφορά την ομάδα των ανήλικων ατόμων αυτό που καταγράφεται είναι ότι η συγκεκριμένη διαταραχή εμφανίζεται στο 0,9% έως και το 7% των νεαρών ατόμων στις ΗΠΑ (Wagner et al., 2004). Παρόλα αυτά δεν υπάρχουν πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα τα οποία να επικεντρώνονται στον επιπολασμό της συγκεκριμένης διαταραχής στον πληθυσμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων το κοινωνικό άγχος παρουσιάζεται ως μία από τις πιο συχνές διαταραχές άγχους που κάνουν την εμφάνισή τους στο συγκεκριμένο πληθυσμό. Σε επιμέρους εμπειρικές μελέτες η παρουσία του κοινωνικού άγχος κυμαίνεται από το 0,3% έως και το 4,4% των παιδιών προσχολικής αγωγής που ανήκουν στον πληθυσμό της κοινότητας (Bufferd et al., 2012· Carter et al., 2010· Ezpeleta, de la Osa & Doménech, 2014). Τα επιδημιολογικά αυτά στοιχεία προκύπτουν από έρευνες στις οποίες το άγχος των παιδιών αξιολογείται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Barrios, Leppert, & Dougherty, 2019:13).

Από την επιδημιολογική μελέτη της διαταραχής του κοινωνικού άγχους προκύπτουν στοιχεία σε σχέση με την εμφάνιση αυτή στα δύο φύλα. Αναφορικά με τους Asher και Aderka (2018) τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν τη συγκεκριμένη διαταραχή συγκριτικά με τα αγόρια. Πιο αναλυτικά, το κοινωνικό άγχος είναι πιο συχνό και πιο έντονο στα κορίτσια όσο διάστημα διαρκεί η παιδική και εφηβική ηλικία. Επιπρόσθετα, το γυναικείο φύλο σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εκδήλωση σοβαρών συμπτωμάτων και τη συνύπαρξη άλλων διαταραχών άγχους όπως είναι η ειδική φοβία και η αγοραφοβία. Ακόμα, στην έρευνα των Ohannessian, Cavanaugh και Cheeseman (2017) υπογραμμίζεται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης της διαταραχής του κοινωνικού άγχους συγκριτικά με τα αγόρια όσο διαρκεί η εφηβεία. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι το γυναικείο φύλο είναι περισσότερο επιρρεπές στη συγκεκριμένη μορφή ψυχοπαθολογίας.

Τέλος, σε ορισμένες επιδημιολογικές μελέτες αναφορικά με την παρουσία του κοινωνικού άγχους στον ανήλικο πληθυσμό, περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με την αναπτυξιακή περίοδο όπου γίνεται η διάγνωση της συγκεκριμένης διαταραχής. Το στοιχείο που καταγράφεται είναι ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων η διάγνωση του κοινωνικού άγχους γίνεται στα παιδιά από 8-15 ετών καθώς στο ηλικιακό αυτό φάσμα είναι έκδηλα τα συμπτώματα της διαταραχής. Με άλλα λόγια, η επίσημη διάγνωση της διαταραχής γίνεται όταν τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο και όταν περάσουν στη φάση της εφηβείας. Αυτό όμως δε φανερώνει ότι τα συμπτώματα αυτής δεν εμφανίζονται ήδη από την προσχολική ηλικία (Beidel, Le, & Willis, 2019:203). Η εμφάνιση των πρώιμων συμπτωμάτων της διαταραχής είναι ένα συχνό φαινόμενο το οποίο οφείλεται σε πλήθος αιτιολογικών παραγόντων.

1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες κοινωνικού άγχους

Το κοινωνικό άγχος πρόκειται για μία ψυχική διαταραχή που χαρακτηρίζεται επίμονη, με τα συμπτώματά της να εμφανίζονται από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου. Η εκδήλωση των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους όσο διαρκεί η προσχολική ηλικία αποτελεί ένα σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα όσον αφορά την ψυχική υγεία και την κοινωνική ευημερία των ατόμων σε όλο το φάσμα της ζωής τους. Η παρουσία της ψυχικής αυτής διαταραχής προκύπτει από πληθώρα

αιτιολογικών παραγόντων. Οι αιτιολογικοί παράγοντες ομαδοποιούνται και ως αποτέλεσμα προκύπτουν τρεις κατηγορίες. Στις κατηγορίες αυτές εμπεριέχονται παράγοντες που συνδέονται με την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά που έχει κάθε παιδί ως άτομο, το οικογενειακό τους περιβάλλον και το κοινωνικό ή και σχολικό περιβάλλον (Campbell, 2013).

Στην κατηγορία των ατομικών και προσωπικών παραγόντων που λειτουργούν αιτιολογικά στην ανάπτυξη του κοινωνικού άγχους των νηπίων περιλαμβάνεται η ιδιοσυγκρασία. Η ιδιοσυγκρασία σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα νήπια και παραμένουν σταθερά σε όλο τη διάρκεια της ζωής τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά ευθύνονται για τις αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι για τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το περιβάλλον τους. Στην ουσία, η ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου κατέχει εξέχουσα σημασία στις μεθόδους που χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν μία άγνωστη κοινωνική συνθήκη. Πέραν αυτού, η ιδιοσυγκρασία καθορίζει μέχρι ενός σημείου και το πως αντιδρά το άτομο στις ψυχοπιεστικές κοινωνικές και μη συνθήκες (Elizabeth et al., 2006). Στον πληθυσμό των ατόμων με κοινωνικό άγχος παρατηρείται πολύ συχνά η αναστολή της συμπεριφοράς (behavioral inhibition) η οποία περιλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι οι άνθρωποι που παρουσιάζουν αυτό το χαρακτηριστικό έχουν την τάση να βιώνουν αρνητικά τις συνθήκες που τους προκαλούν ανασφάλεια και φόβο και έτσι οδηγούνται στην αποφυγή των καταστάσεων αυτών. Αυτό οδηγεί τα άτομα αυτά να αξιολογούν αρνητικά τις κοινωνικές καταστάσεις, τους ανθρώπους με τους οποίους δεν έχουν γνωριστεί ή δεν έχουν εξοικειωθεί, όπως επίσης και τα αντικείμενα με τα οποία δεν έχουν εξοικειωθεί. Η αναστολή της συμπεριφοράς είναι ένα χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας το οποίο γίνεται ορατό ήδη από τη βρεφική ηλικία. Τα βρέφη που έχουν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δείχνουν απέχθεια σε άτομα και αντικείμενα με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένα (Fox et al., 2005).

Επιπρόσθετα, η αναστολή της συμπεριφοράς συγκαταλέγεται στους βασικούς αιτιολογικούς παράγοντες της κοινωνικής φοβίας στη νηπιακή ηλικία. Η σχέση του ιδιοσυγκρασιακού αυτού χαρακτηριστικού και της ψυχικής διαταραχής εμφανίζεται σε έρευνες που διεξάγονται από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Στην έρευνα των Muris, Hendriks και Bot (2016) εξετάστηκε το κοινωνικό άγχος παιδιών προσχολικής ηλικίας (3-6 ετών). Οι παραπάνω ερευνητές παρουσιάζουν στα αποτελέσματα της έρευνάς τους ότι το χαρακτηριστικό της αναστολής της συμπεριφοράς σχετίζεται θετικά με τα συμπτώματα κοινωνικού άγχους. Πιο συγκεκριμένα επισημαίνουν ότι η

συσχέτιση ήταν θετική καθώς όσο υψηλότερο ήταν το χαρακτηριστικό, τόσο υψηλότερο ήταν και το επίπεδο των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους. Μία άλλη εμπειρική μελέτη στην οποία αναδεικνύεται η ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ των δύο παραγόντων είναι εκείνη των Hirshfeld-Becke et al., (2007). Στη διαχρονική μελέτη των ειδικών βρέθηκε ότι η διακοπή της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης της εκδήλωσης κοινωνικού άγχους σε όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μόνο μεταξύ του ιδιοσυγκρασιακού χαρακτηριστικού και της διαταραχής της κοινωνικής φοβίας και όχι μεταξύ άλλων διαταραχών άγχους. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επιβεβαιώνονται και στη μετά-ανάλυση των Sandstrom, Uher και Pavlova (2019) στην οποία επισημαίνεται ότι η διαταραχή άγχους που σχετίζεται πιο ισχυρά με την αναστολή της συμπεριφοράς είναι η κοινωνική φοβία.

Επιπλέον, στους ατομικούς παράγοντες που λειτουργούν ως αιτία του κοινωνικού άγχους εμπεριέχεται η προσωπικότητα. Η προσωπικότητα που έχει το κάθε άτομο καθορίζει ως ένα βαθμό τις πεποιθήσεις και τις αξιολογήσεις του εαυτού του και του εξωτερικού κόσμου. Στο πλαίσιο αυτό τα γνωρίσματα της προσωπικότητας που συνδέονται με τη διαταραχή του κοινωνικού άγχους είναι εκείνα του νευρωτισμού και της εξωστρέφειας (Kaplan et al., 2015). Ο νευρωτισμός σχετίζεται με την επιρρέπεια των ατόμων να νιώθουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα όπως ο φόβος, το άγχος, η ανησυχία και η στενοχώρια. Ο νευρωτισμός σχετίζεται άμεσα με την ανησυχία των ατόμων και την ευαλωτότητά τους να βιώσουν έντονο άγχος σε διαφορετικές συνθήκες (Lahey, 2009). Στην έρευνα του Newby et al (2017) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του νευρωτισμού και του κοινωνικού άγχους. Οι ερευνητές επισήμαναν ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο νευρωτισμού εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα τη διαταραχή του κοινωνικού άγχους συγκριτικά με τα άτομα με χαμηλό επίπεδο νευρωτισμού. Αντίθετα, η εξωστρέφεια παρουσιάζει αρνητικές συσχετίσεις με το κοινωνικό άγχος. Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας στα οποία κυριαρχεί η εξωστρέφεια εμφανίζουν μειωμένο κίνδυνο εκδήλωσης προβλημάτων εσωτερικευσης στα οποία περιλαμβάνεται και το κοινωνικό άγχος. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η ύπαρξη χαμηλού βαθμού εσωστρέφειας μπορεί να οδηγήσει στον αυξημένο κίνδυνο ανάπτυξης της διαταραχής του κοινωνικού άγχους (Gilbert et al., 2019).

Στην κατηγορία των αιτιολογικών οικογενειακών παραγόντων περιλαμβάνονται δεδομένα σχετικά με τις πρακτικές ανατροφής που ακολουθούν οι γονείς των παιδιών που αναπτύσσουν κοινωνικό άγχος (Chronis-Tuscano et al., 2018). Στις οικογένειες των παιδιών με κοινωνικό άγχος παρατηρείται η ύπαρξη μίας προστατευτικής, αυταρχικής και παρεμβατικής μητέρας η οποία παρεμποδίζει το συναισθηματικό απογαλακτισμό του παιδιού. Η πρακτική αυτή ανατροφής εμφανίζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα στις οικογένειες των παιδιών με κοινωνικό άγχος σε σύγκριση με τις οικογένειες των παιδιών του γενικού πληθυσμού (Yousaf, 2015). Οι ισχυρισμοί αυτοί επιβεβαιώνονται σε έρευνες που διεξάγονται στον πληθυσμό των παιδιών. Για παράδειγμα, στην πειραματική μελέτη των Lewis- Morrarty et al. (2012) αναφέρεται ότι οι απόγονοι των μητέρων που παρουσιάζουν συμπεριφορές υψηλού ελέγχου κατά την ανατροφή σχετίζονται θετικά με την εμφάνιση κοινωνικού άγχους όσο διαρκεί η προσχολική και η παιδική ηλικία. Επιπλέον, από τη μελέτη του Yaffe (2018) η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά σχολικής ηλικίας και στους γονείς τους, προέκυψε ότι η έλλειψη αυτονομίας των παιδιών σχετίζεται θετικά με την αύξηση του άγχους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά που αξιολόγησαν τους γονείς τους ως αυστηρούς, απολυταρχικούς και απαιτητικούς, παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικού άγχους. Τα ευρήματα των μελετών αυτών συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Morris και Oosterhoff (2016) στην οποία παρατηρήθηκαν οι συμπεριφορές της μητέρας και του πατέρα. Στα αποτελέσματα της εμπειρικής μελέτης οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι παρεμβατικές συμπεριφορές της μητέρας και η χαμηλή αυτονομία των παιδιών οδηγούν στην εκδήλωση του κοινωνικού άγχους.

Πέραν αυτού, οι πρακτικές ανατροφής που ακολουθούν οι γονείς ασκούν επιδράσεις και στον τύπο δεσμού που διαμορφώνεται μεταξύ γονέα-βρέφους. Ο πρωταρχικός δεσμός που διαμορφώνεται μεταξύ του βρέφους και του γονέα κατέχει κομβικό ρόλο στην ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των νεαρών ατόμων ενώ σχετίζεται με την ανάπτυξη προβλημάτων εσωτερίκευσης. Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα που έχει ο πρωταρχικός δεσμός αποτελεί ένα από τα κύρια αίτια του κοινωνικού άγχους. Πιο αναλυτικά, ο αμφιθυμικός τύπος δεσμού είναι εκείνος που παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με το κοινωνικό άγχος. Τα παιδιά που έχουν αυτό το είδος δεσμού διακρίνονται από τη διακαή επιθυμία να συνδεθούν συναισθηματικά με τη μητέρα και από την αποφυγή της μητέρας όταν εκείνη τα προσεγγίζει. Αυτό σημαίνει ότι το βρέφος είναι προσκολλημένο στη μητέρα χωρίς να δίνει σημασία στο περιβάλλον του. Παρόλα αυτά στη συγκεκριμένη προσκόλληση το

βρέφος εναντιώνεται στη μητέρα προσπαθώντας να αντισταθεί σε αυτή όταν εκείνη προσπαθεί να το πλησιάσει. Οι αντιδράσεις αυτές του βρέφους είναι απόρροια της ασταθούς συμπεριφοράς που επιδεικνύει η μητέρα του, η οποία δεν ανταποκρίνεται πάντα στον ίδιο βαθμό στα καλέσματα του βρέφους (Brumariu, & Kerns, 2008).

Αυτό το είδος προσκόλλησης αναδεικνύει την ύπαρξη ενός ανασφαλή δεσμού μεταξύ του παιδιού και των γονέων. Ο ανασφαλής δεσμός προκαλεί άγχος στα παιδιά καθώς νιώθουν ότι δε βρίσκονται σε ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούν να αποκτήσουν νέες εμπειρίες χωρίς να κινδυνεύουν. Η ανασφάλεια που γεννιέται στα βρέφη τα ακολουθεί κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους, αυξάνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης του κοινωνικού άγχους (Öztürk, & Mutlu, 2010). Οι θεωρητικοί αυτοί ισχυρισμοί επιβεβαιώνονται στις μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Αντιπροσωπευτική περίπτωση αποτελεί η μελέτη των Lewis-Morrarty et al. (2015). Οι ερευνητές αναφέρουν στα ευρήματά τους ότι ο ανασφαλής δεσμός μητέρας-βρέφους συντελεί στην ενίσχυση του χαρακτηριστικού της αναστολής συμπεριφοράς όταν το παιδί βρίσκεται στην προσχολική ηλικία, αυξάνοντας τον κίνδυνο εμφάνισης κοινωνικού άγχους κατά τη σχολική ηλικία.

Στην κατηγορία των αιτιών του οικογενειακού περιβάλλοντος που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του κοινωνικού άγχους εντάσσεται και η ψυχική υγεία των τροφών, δηλαδή των γονέων. Η επιβαρυνόμενη ψυχική υγεία των γονέων, εξαιτίας του άγχους και οι ψυχιατρικές διαταραχές, θέτουν τους απογόνους σε υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης ψυχοπαθολογίας. Πιο αναλυτικά, οι γονείς που κατακλύζονται από άγχος είτε αυτό είναι κοινωνικό είτε όχι και οι γονείς που πάσχουν από ψυχικές διαταραχές, για παράδειγμα κατάθλιψη, δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στα ανήλικα άτομα τη συναισθηματική ασφάλεια που εκείνα χρειάζονται για να μπορέσουν να γνωρίσουν τον εξωτερικό κοινωνικό κόσμο. Η αδυναμία αυτή των γονέων συντελεί στη γέννηση σημαντικών ανασφαλειών στους απογόνους οι οποίες περιορίζουν την επιθυμία τους να ανακαλύψουν τον κόσμο. Εξαιτίας αυτών, τα παιδιά αντιμετωπίζουν με καχυποψία και φόβο τις άγνωστες κοινωνικές συνθήκες ήδη από τη βρεφική και νηπιακή ηλικία (Ollendick, & Benoit, 2012).

Στους αιτιολογικούς παράγοντες του κοινωνικού άγχους εντάσσονται στοιχεία που σχετίζονται με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά. Στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο είναι το σχολείο το οποίο έχει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του ρόλου που διαδραματίζει το σχολείο στην εκδήλωση ψυχοπαθολογίας αποτελεί ο σχολικός

εκφοβισμός, ο οποίος σχετίζεται με το βίωμα αρνητικών συναισθηματικών και κοινωνικών καταστάσεων για τα θύματα. Η θυματοποίηση των παιδιών μέσα στο περιβάλλον του σχολείου λειτουργεί ενισχυτικά στην τάση των μαθητών να αποφεύγουν τις κοινωνικές καταστάσεις και στην επιθυμία τους να μην έρχονται σε επαφή με άγνωστα άτομα. Η συνεχής έκθεση των παιδιών στη θυματοποίηση είναι πιθανό να προκαλέσει την ανάπτυξη του κοινωνικού άγχους. Με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό άγχος μετατρέπεται αφενός σε κλινικό και αφετέρου σε εκπαιδευτικό πρόβλημα (Pontillo et al., 2019).

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί τη ζωντανή απόδειξη της ύπαρξης ενός ανθυγιεινού ψυχολογικού κλίματος στον χώρο του σχολείου. Το κλίμα αυτό αφορά τη διαμόρφωση μη ποιοτικών αλλά εχθρικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Το κλίμα που υπάρχει στο εκάστοτε σχολείο και οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές, μπορούν να θεωρηθούν ακόμα δύο αίτια του κοινωνικού άγχους. Η διαμόρφωση του εχθρικού σχολικού κλίματος λειτουργεί διεγερτικά ως προς τον κοινωνικό φόβο των μαθητών εξαιτίας του αισθήματος της ανασφάλειας που γεννάται σε αυτό. Στην ουσία, οι μαθητές εκλαμβάνουν το σχολείο ως ένα επικίνδυνο κοινωνικό περιβάλλον το οποίο τους προξενεί έντονο φόβο. Η επικράτηση του εχθρικού σχολικού κλίματος επιβεβαιώνει το φόβο των μαθητών, τον μεγεθύνει και τελικά οδηγεί στην ανάπτυξη του κλινικού κοινωνικού άγχους (Spence, & Rapee, 2016).

Οι παράμετροι που συνδέονται με την πρόκληση του κοινωνικού άγχους των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη από τους νηπιαγωγούς και τους επαγγελματίες που αναλαμβάνουν τη φροντίδα αυτών των παιδιών. Η παρουσία της διαταραχής αυτής από πρώιμα στάδια της ζωής του ατόμου προκαλεί αρνητικές βραχύχρονες και μακρόχρονες συνέπειες οι οποίες μπορούν να περιοριστούν μέσα από την εφαρμογή πρώιμων παρεμβάσεων (Paulus et al., 2015).

1.3 Συνέπειες κοινωνικού άγχους στα παιδιά

Η εμφάνιση του κοινωνικού άγχους στη νηπιακή ηλικία αποτελεί μία αρνητική ένδειξη για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Η προσχολική αναπτυξιακή περίοδος κατέχει εξέχουσα σημασία για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, τη μετέπειτα ψυχική υγεία και τη σχολική πορεία των παιδιών. Η

παρουσία δυσκολιών στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή περίοδο οδηγεί στην εκδήλωση βραχύχρονων και μακρόχρονων συνεπειών (Alden, & Auyeung, 2014).

Οι βραχύχρονες συνέπειες σχετίζονται με την παρουσίαση δυσκολιών στη συναισθηματική και γνωστική λειτουργία των παιδιών. Στον πληθυσμό των ανήλικων ατόμων με κοινωνικό άγχος είναι ορατή η ανάπτυξη νοητικών σχημάτων και αναπαραστάσεων στα οποία παρουσιάζονται τα αρνητικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών συναναστροφών. Οι νοητικές αυτές διεργασίες εκφράζονται και στην καθημερινότητα του ατόμου. Παραδείγματος χάριν, ένα παιδί με κοινωνικό άγχος ίσως πιστεύει ότι ένας ενήλικας εκφράζει στο πρόσωπό του δυσαρέσκεια ακόμα και όταν η έκφραση του προσώπου παραπέμπει σε μία θετική συναισθηματική κατάσταση. Με τον τρόπο αυτό οι νοητικές διεργασίες των παιδιών έχουν επηρεαστεί από το κοινωνικό άγχος που τα καταβάλλει (Reijntjes, Dekovic, & Telch, 2007).

Οι συνέπειες που έχει το κοινωνικό άγχος σχετίζονται και με την ψυχική λειτουργικότητα των ατόμων. Στον πληθυσμό των παιδιών που παρουσιάζουν τη διαταραχή αυτή παρατηρείται η ύπαρξη χαμηλού επιπέδου αυτοεκτίμησης και υψηλού επιπέδου αυτοκριτικής. Τα παιδιά αυτά σχηματίζουν αρνητικές αντιλήψεις για τα ίδια και την προσωπική τους αξία χωρίς να είναι ικανοποιημένα από την αποτελεσματικότητά τους. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με την ψυχοπαθολογία στην ανήλικη και την ενήλικη ζωή (Iancu, Bodner, & Ben-Zion, 2015). Η μορφή της ψυχοπαθολογίας που παρουσιάζει σημαντικές συσχετίσεις με το κοινωνικό άγχος είναι η κατάθλιψη. Η κατάθλιψη των παιδιών και των εφήβων πηγάζει από τις αρνητικές απόψεις που διατηρούν για τα ίδια και τον φόβο που διατηρούν για την κοινωνική τους αξία. Η παραμονή των ψυχολογικών αυτών διεργασιών μπορεί να οδηγήσει στην κλινική διάγνωση της κατάθλιψης (Klemanski et al., 2017).

Επιπρόσθετα, το κοινωνικό άγχος έχει αρνητικές συνέπειες και στη ζωή των παιδιών μέσα στα κοινωνικά πλαίσια. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από σημαντικούς περιορισμούς στην κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων. Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά που κατακλύζονται από κοινωνικό άγχος, δυσκολεύονται στην έναρξη κοινωνικών συζητήσεων, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να οδηγήσουν σε μία φιλία. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά πέρα από το φόβο που βιώνουν, χαρακτηρίζονται και από χαμηλής ποιότητας κοινωνικές δεξιότητες. Οι περιορισμοί που εμφανίζονται στις κοινωνικές δεξιότητες αφορούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, την αλληλεγγύη και τη λύση κοινωνικής φύσεως προβλημάτων. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν στη μη ανάπτυξη διαπροσωπικών

σχέσεων και άρα στην αποκοπή από το υπάρχον κοινωνικό δίκτυο των συνομηλίκων (Laurson et al., 2007).

Η αδυναμία διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων εξαιτίας του κοινωνικού άγχους μπορεί να οδηγήσει σε πρόσθετες αρνητικές συνέπειες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των αρνητικών επιπτώσεων είναι ο σχολικός εκφοβισμός που μπορεί να δεχτούν τα παιδιά με κοινωνικό άγχος. Στην έρευνα των Pabian και Vandebosch (2016) βρέθηκε ότι το κοινωνικό άγχος των παιδιών σχετίζεται θετικά με τον αυξημένο κίνδυνο σχολικής και ηλεκτρονικής θυματοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά που βιώνουν κοινωνικό άγχος είναι περισσότερο επιρρεπή στο να λάβουν τον εκφοβισμό των συνομηλίκων τους. Ο αυξημένος κίνδυνος θυματοποίησης μπορεί να θεωρηθεί και μία μακροχρόνια επίδραση του κοινωνικού άγχους καθώς σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στην πρωτοβάθμια ή και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό άγχος οδηγεί στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών (Acquah et al., 2016).

Ωστόσο, στα παιδιά που εμφανίζουν κοινωνικό άγχος παρατηρείται και μία περισσότερο παθητική στάση. Τα παιδιά αυτά μπορεί να αποκλείονται από το κοινωνικό δίκτυο εξαιτίας των περιορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά παράλληλα μπορεί να επιλέγουν μόνα τους τον αποκλεισμό. Τα παιδιά αυτά ίσως αποσύρονται συνειδητά από το κοινωνικό περιβάλλον ακόμα και στις περιπτώσεις που δεν έχουν απορριφθεί από αυτό. Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό άγχος μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την κοινωνική απόσυρση των παιδιών από περιβάλλοντα τα οποία ούτε απορρίπτουν ούτε επιτίθενται στα ίδια (Thorell, Bohlin, & Rydell, 2004). Η κοινωνική αυτή διεργασία οδηγεί τα παιδιά στη λήψη μίας ορατής και ταυτόχρονα αόρατης θέσης εντός του κοινωνικού πλαισίου. Οι μαθητές αυτοί είναι ήσυχοι, δεν προκαλούν την προσοχή των υπολοίπων και ενώ είναι παρόντες μετατρέπονται σε αόρατους ανθρώπους. Η παθητική αυτή θέση σχετίζεται με την εμφάνιση ανεκπλήρωτων κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών. Αυτό συμβαίνει καθώς τα αποσυρμένα παιδιά μπορεί να περάσουν απαρατήρητα από τους συνομηλίκους ή τους εκπαιδευτικούς και να μη γίνουν ποτέ κατανοητές οι ανάγκες τους (Alden, & Auyeung, 2014).

Τα αρνητικά αποτελέσματα που έχει το κοινωνικό άγχος των παιδιών νηπιακής ηλικίας κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο, εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τμήματα που φοιτούν

παιδιά με κοινωνικό άγχος παρατηρούν τη δυσαρέσκεια αυτών σε σχέση με το σχολείο. Πιο αναλυτικά, παρατηρείται η απέχθειά τους για το σχολείο, η δυσκολία στην προσαρμογή τους στο περιβάλλον του σχολείου και στην τάξη, η επιλογή τους να μην συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και η αποφυγή αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, περιγράφουν την εικόνα ενός παιδιού που δε λαμβάνει κανένα θετικό στοιχείο στο σχολικό πλαίσιο και επιθυμεί να απομακρυνθεί από αυτό. Η συγκεκριμένη εικόνα έχει θετικά άμεση σχέση με την εκδήλωση μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών οι οποίες χρειάζεται να μειωθούν από τους εκπαιδευτικούς (Weeks, Coplan, & Kingsbury, 2009).

Η μελέτη των άμεσων και έμμεσων συνεπειών που έχει το κοινωνικό άγχος των παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ψυχική υγεία, την κοινωνική ζωή και τη σχολική ζωή αναδεικνύει το πόσο σημαντικό είναι το ψυχοκοινωνικό αυτό πρόβλημα για τη λειτουργικότητα των παιδιών. Τα παιδιά αυτά διατηρούν αρνητικές αντιλήψεις και συναισθήματα για τα ίδια, τα άλλα παιδιά και το σχολείο έτσι ώστε να μη μπορούν είναι αποτελεσματικά στο σχολικό περιβάλλον. Ο χώρος του σχολείου είναι ένα περιβάλλον ιδιαίτερος υπεύθυνο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προχωρούν στην εφαρμογή παρεμβάσεων οι οποίες ενισχύσουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μειώσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Kalutskaya et al., 2015). Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στις παρεμβάσεις που βασίζονται στη δραματική τέχνη και τα παραμύθια. Η αξία των παρεμβάσεων αυτών στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο (Dadsetan, Anari, & Sedghpour, 2008).

Κεφάλαιο 2: Η σημασία της δραματοποίησης παραμυθιών στην ανάπτυξη των παιδιών

2.1 Οι θεωρίες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Μία από τις πρώτες θεωρίες οι οποίες επικεντρώθηκαν στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud (2014). Στη συγκεκριμένη θεωρία παρουσιάζονται τα αναπτυξιακά στάδια από τα οποία περνά το άτομο όσο διαρκεί η βρεφική, προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία. Αναφορικά με την προσχολική ηλικία αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι τα παιδιά βρίσκονται στο φαλλικό στάδιο όπου ολοκληρώνεται κατά την επίλυση του οιδιπόδειου συμπλέγματος. Η λύση του οιδιπόδειου πραγματοποιείται όταν το παιδί καταφέρνει να ταυτιστεί με τον γονέα του ίδιου φύλου. Στη ψυχαναλυτική θεωρία το να ταυτιστεί το παιδί κατέχει μεγάλη σημασία στο να αναπτυχθεί σε ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο. Πιο αναλυτικά, μέσα από την ταύτιση τα παιδιά ενστερνίζονται σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορές που εκδηλώνει ο γονέας τους. Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαία η ταύτιση με ένα αντικείμενο το οποίο παρουσιάζει θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το ίδιο αλλά και για άλλα παιδιά. Η ταύτιση με ένα αντικείμενο, δηλαδή ένα γονέα, το οποίο διατηρεί αρνητικές στάσεις για το ανήλικο άτομο μπορεί να καταστείλει την ομαλή ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη (McWilliams, 2002:234).

Η ψυχανάλυση του Freud (2017) αποτέλεσε το έναυσμα για τη διαμόρφωση και άλλων ψυχοδυναμικών θεωριών οι οποίες επιχειρούν να αναπτύξουν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των θεωριών αυτών είναι η θεωρία του Erikson στην οποία περιγράφονται τα αναπτυξιακά στάδια από τα οποία περνούν τα άτομα από τη γέννηση μέχρι και το θάνατό τους. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, στην ηλικία 4-6 τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο είτε της πρωτοβουλίας είτε της ενοχής. Πιο αναλυτικά, στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή φάση τα παιδιά προσπαθούν να διερευνήσουν το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται (Kirby, & Hodges, 2018:612). Στην προσπάθειά τους αυτή έχουν ανάγκη την υποστήριξη των γονέων τους, οι οποίοι χρειάζεται να αφήσουν τα παιδιά ελεύθερα να ανακαλύψουν τον κόσμο. Στην περίπτωση που οι γονείς είναι υποστηρικτικοί αλλά όχι παρεμβατικοί, τα παιδιά βιώνουν τη συνθήκη της πρωτοβουλίας κατά την οποία εξερευνούν το κοινωνικό περιβάλλον χωρίς

αναστολές. Στην περίπτωση όμως που οι γονείς είναι παρεμβατικοί προκαλώντας εμπόδια στις πρωτοβουλίες των παιδιών, τότε βιώνεται η συνθήκη της ενοχής. Η συνθήκη αυτή αφορά την επιθυμία των παιδιών να ανακαλύψουν τον κόσμο, η οποία οδηγεί στο βίωμα των ενοχών καθώς παρακούν τις εντολές των γονέων τους. Στην ουσία, η συνθήκη των ενοχών αποτελεί την αρνητική έκβαση που μπορεί να έχει το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο με αποτέλεσμα να παρουσιαστούν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Dunkel & Harbke, 2017).

Η μελέτη της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής αγωγής βασίζεται επιπλέον σε θεωρίες γνωστικού και κοινωνικού περιεχομένου. Μια από αυτές είναι η θεωρία του Bandura (1985). Στη θεωρία αυτή παρουσιάζονται στοιχεία σε σχέση με τη μάθηση των παιδιών στην προσχολική και σχολική ηλικία. Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αναπτύσσονται και μαθαίνουν καθώς παρατηρούν τα άτομα που υπάρχουν στο περιβάλλον τους. Πιο ειδικά, τα άτομα του περιβάλλοντος λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία ακολουθούν τα παιδιά μαθαίνοντας ένα εύρος συμπεριφορών. Η μάθηση των συμπεριφορών βασίζεται στη διαδικασία της μίμησης. Τα παιδιά, δηλαδή, μιμούνται τις συμπεριφορές οι οποίες εκλαμβάνονται ως θετικές και παρατηρούν στα οικεία τους άτομα. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δε μιμούνται όλο το φάσμα των συμπεριφορών που παρατηρούν. Οι συμπεριφορές που μιμούνται είναι εκείνες που αφενός λαμβάνουν θετική ανατροφοδότηση από το περιβάλλον και αφετέρου συμφωνούν με τα κίνητρα που έχουν αυτά. Η θεωρία του Bandura (1985) αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον στο να αναπτυχθεί η συμπεριφορά των παιδιών (Corriveau et al., 2016).

Μία ακόμα κοινωνικό-γνωστική θεωρία η οποία μπορεί να μελετηθεί για την κατανόηση της ψυχοκοινωνικής αναπτυξιακής πορείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι εκείνη του Vygotsky (1978). Στη θεωρία αυτή επισημαίνεται ότι τα παιδιά αποκτούν γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες όταν εμπλέκονται σε διαφορετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η ανάπτυξη των παιδιών είναι το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων που έχουν με τα ενήλικα άτομα (γονείς και εκπαιδευτικοί) που συναντούν στην καθημερινότητά τους. Σημαντικό κομμάτι της θεωρίας του ψυχολόγου αυτού είναι η ιδιαίτερη σημασία που δίνει στις δραστηριότητες του παιχνιδιού (Bodrova, & Leong, 2015). Στο πλαίσιο αυτό καταγράφεται ότι το παιχνίδι προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να

συνεργαστούν με άλλα άτομα στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν την κοινωνία και τον πολιτισμό στο οποίο εντάσσονται. Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι είναι μία συλλογική προσέγγιση ικανή να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του ατόμου τόσο κοινωνικά όσο και ψυχολογικά. Το παιχνίδι είναι μία δυναμική προσέγγιση στην οποία όλα τα μέλη που την απαρτίζουν, κατέχουν ενεργητικό ρόλο. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι μέσα από τις διαπροσωπικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που προσφέρει το παιχνίδι πραγματοποιείται μία αμοιβαία συναλλαγή κατά την οποία το κάθε άτομο προσφέρει κάτι στο άλλο άτομο. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένας αέναος κύκλος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ο οποίος ευνοεί την ανάπτυξη των παιδιών (Feldman, 2009:59).

Η ανάλυση των παραπάνω θεωριών αναδεικνύει τη μεγάλη σημασία που δίνουν οι θεωρίες ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά από τον περίγυρό τους. Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να βρίσκονται σε περιβάλλοντα στα οποία αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο προκειμένου να κατακτήσουν νέες γνώσεις και να αναπτυχθούν ψυχοκοινωνικά. Στις ευκαιρίες που προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών περιλαμβάνεται η ενασχόληση με δραστηριότητες που σχετίζονται με την τέχνη (Natsioroulou, Souliotis, & Kyridis, 2006).

2.2 Ο ρόλος των παραμυθιών και της αφήγησης στην προσχολική αγωγή

Οι ιστορίες που περιγράφονται στα παραμύθια είναι ένα σημαντικό μέρος της πολιτισμικής κληρονομιάς των ανθρώπων. Οι άνθρωποι καθώς επιθυμούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για να εξηγήσουν όλα αυτά που παρατηρούν, οδηγήθηκαν στην καταγραφή και την εξιστόρηση των παραμυθιών. Από τη στιγμή που δημιουργήθηκαν μέχρι και σήμερα τα παραμύθια αποτελούν πηγή ελπίδας για τους ανθρώπους που ζουν σε έναν όχι και τόσο φιλικό προς αυτούς κόσμο. Σήμερα, τα παραμύθια απευθύνονται σε παιδιά τα οποία διασκεδάζουν και ικανοποιούνται μέσα από τη μελέτη των «μαγικών» αυτών ιστοριών. Εξαιτίας αυτού οι γονείς προχωρούν στην ανάγνωση των παραμυθιών στα παιδιά τους προκειμένου να επικοινωνήσουν μαζί τους και να πραγματοποιήσουν μία από κοινού ψυχαγωγική δραστηριότητα. Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί θετικά στα παιδιά νηπιακής ηλικίας καθώς ικανοποιεί τις ψυχολογικές του ανάγκες και ενισχύει τη δημιουργικότητά τους (Zipis, 2007:2).

Τα παραμύθια είναι ένα είδος λογοτεχνίας το οποίο αξιοποιείται και στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση παιδιών βρεφονηπιακής και προσχολικής ηλικίας. Στην προσχολική αγωγή η χρήση των παραμυθιών συνεισφέρει στην επίτευξη στόχων που κατέχουν παιδαγωγική αλλά και εκπαιδευτική χροιά. Η ενασχόληση των παιδιών με τα παραμύθια βοηθά στη διαμόρφωση ενός νέου και ανεξερεύνητου κόσμου στον οποίο υπάρχουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες με τις οποίες τα νήπια δεν έχουν ξανά καταπιαστεί. Σημαντικό χαρακτηριστικό των παιδιών προσχολικής αγωγής είναι η πίστη που παρουσιάζουν απέναντι στο παραμύθιο. Τα νεαρά παιδιά, δηλαδή, πιστεύουν ότι οι ιστορίες των παραμυθιών είναι αληθινές. Η μελέτη των παιδιών προσχολικής αγωγής δείχνει ότι τα άτομα αυτά εκφράζουν ερωτήσεις σε σχέση με τους ήρωες των παραμυθιών και τα τοπία που περιγράφονται χωρίς όμως να εκφράζουν την αμφισβήτησή τους όσον αφορά τη ρεαλιστικότητα των ιστοριών. Γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές απορροφούνται από το φαντασιακό κόσμο του παραμυθιού, τον απολαμβάνουν και δεν ενδιαφέρονται για τη σύνδεση μεταξύ αυτού και της πραγματικότητας. Η στάση αυτή των παιδιών εξηγείται μέσα από την ψυχαναλυτική θέση του Jung που αφορά το συλλογικό ασυνείδητο. Πιο συγκεκριμένα, στην ψυχανάλυση του Jung υποστηρίζεται ότι υπάρχουν αρχέγονα σύμβολα τα οποία είναι οικεία σε όλα τα άτομα, από οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο κι αν προέρχονται. Υπό το πρίσμα αυτό, η ενασχόληση των παραμυθιών οδηγεί τα παιδιά στην έκθεση σε αρχέγονα σύμβολα τα οποία περιλαμβάνονται στο συλλογικό ασυνείδητο και δε θεωρούνται ξένα. Η ψυχική αυτή γνώση των παιδιών τα αποτρέπει από τη λογική επεξεργασία της αυθεντικότητας των παραμυθιών (Kulikovskaya, & Andrienko, 2016).

Τα παραμύθια χρησιμοποιούνται στην προσχολική αγωγή ως ένα μέσο ενίσχυσης της γνωστικής, γλωσσικής, ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Η σχέση των παραμυθιών και της γνωστικής ανάπτυξης προκύπτει από τις γνωστικές διεργασίες που ενεργοποιούνται κατά την ενασχόληση με το είδος αυτό λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση με τα παραμύθια απαιτεί τη μνημονική επεξεργασία των πληροφοριών, την εστίαση της προσοχής στην ιστορία και την κριτική αξιολόγηση των ηρώων και των γεγονότων. Επιπλέον, η μελέτη των παραμυθιών προσφέρει στους μαθητές πληθώρα ερεθισμάτων, η επεξεργασία των οποίων οδηγεί στην κατανόηση του παραμυθιού. Με τους τρόπους αυτούς ενισχύονται οι γνωστικές λειτουργίες των μαθητών της προσχολικής αγωγής (Μαλαφάντης, 2011:256).

Το γεγονός ότι τα παραμύθια συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, σχετίζεται με την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων από την προσχολική ήδη ηλικία. Τα παραμύθια αποτελούν ένα είδος λογοτεχνίας που ελκύει και ψυχαγωγεί τα παιδιά με αποτέλεσμα να είναι εφικτή η χρήση τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης (Ντούλια, 2010). Η έλξη των μαθητών ως προς τα παραμύθια λειτουργεί ως έναυσμα για την αναγνώριση γραμμάτων της αλφαβήτας, τη γραφή γραμμάτων και την ανάγνωση λέξεων. Για παράδειγμα, μετά από την ενασχόληση με ένα παραμύθι τα παιδιά μπορεί να χρειαστεί να καταπιαστούν με την ανάγνωση ή τη γραφή ορισμένων λέξεων που υπήρχαν σε αυτό. Η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες γλώσσας μετά την ενασχόληση με ένα παραμύθι βοηθά στην ομαλή μετάβασή τους από την ψυχαγωγία στη μάθηση (Wijaya et al., 2018).

Επιπροσθέτως ο ρόλος των παραμυθιών αφορά και την ψυχολογική-κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η μελέτη παραμυθιών βοηθά τους μαθητές να μεταβούν σε ένα φανταστικό κόσμο ο οποίος παρουσιάζει κοινά σημεία με τον εσωτερικό τους κόσμο. Στον κόσμο των παραμυθιών υπάρχουν καλοί και κακοί ήρωες οι οποίοι οδηγούνται σε καλές ή κακές πράξεις. Η ύπαρξη της αντίθεσης αυτής είναι περισσότερο ορατή στα κλασσικά παραμύθια. Η αντίθεση αυτή αγγίζει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών προσχολικής ηλικίας στον οποίο υπάρχει επίσης αυτή η αντίθεση. Τα νήπια δεν έχουν αναπτύξει στην ολότητά τους όλες τις γνωστικές λειτουργίες με αποτέλεσμα να σκέφτονται με έναν διττό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αξιολογούν τον εαυτό τους είτε ως καλό είτε ως κακό όπως συμβαίνει και στα παραμύθια. Η ταύτιση αυτή των παιδιών με τους ήρωες των παραμυθιών λειτουργεί βοηθητικά στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν τα θετικά και τα αρνητικά τους χαρακτηριστικά. Ακόμα, όταν τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες του παραμυθιού, τους δίνεται η ευκαιρία να εντοπίσουν έναν τρόπο επίλυσης των ψυχολογικών δυσκολιών που εκείνα αντιμετωπίζουν (Tsitsani et al., 2012).

Επιπλέον, ένα από τα χαρακτηριστικά των παραμυθιών τα οποία έχουν άμεση σχέση με το να ταυτιστούν τα παιδιά της προσχολικής αγωγής, αφορά τα συναισθήματα που αναπαρίστανται σε αυτά. Συγκεκριμένα τα παιδιά ανακαλύπτουν τους χαρακτήρες των παραμυθιών που περιγράφονται σε σχέση με τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκονται. Τα συναισθήματα που βιώνουν οι ήρωες των παραμυθιών βοηθούν τους μαθητές να διερευνήσουν το μεγάλο φάσμα των συναισθηματικών εκφάνσεων, να εντοπίσουν τα συναισθήματα που έχουν νιώσει

παλιότερα και εκείνα που νιώθουν στο παρόν και να ταυτιστούν με αυτά. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα και γίνονται θεατές στις αντιδράσεις που προκύπτουν από τα συναισθήματα χωρίς όμως οι ίδιοι να διατρέχουν έναν πραγματικό κίνδυνο. Στην ουσία, τα παιδιά βιώνουν και αντιδρούν σε συναισθήματα εντός της σχολικής τάξης χωρίς να βιώνουν τη σοβαρότητα των συνεπειών που μπορεί να έχουν οι αντιδράσεις τους (Fekonja et al., 2010).

Η αξιολόγηση των παραμυθιών στην προσχολική αγωγή γίνεται με διαφορετικούς τρόπους. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός διαβάζει ένα παραμύθι στους μαθητές. Η ανάγνωση των παραμυθιών είναι μία συνηθισμένη πρακτική που εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία στο πλαίσιο της ψυχαγωγίας και ταυτόχρονα της διδασκαλίας (Christenson, 2016). Ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης των παραμυθιών στην προσχολική αγωγή είναι η κατασκευή μίας ιστορίας από τους μαθητές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη των παραμυθιών οδηγεί στην κατασκευή ενός παραμυθιού από τους μαθητές της τάξης. Στη διαδικασία αυτή οι μαθητές δε μελετούν μία υπάρχουσα ιστορία αλλά γίνονται εκείνα οι ήρωες μίας νέας ιστορίας την οποία αφηγούνται στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Bratitsis, Kotopoulos & Mandila, 2011). Πέραν αυτών, σε πολλές περιπτώσεις πραγματοποιείται η αφήγηση ενός παραμυθιού. Η αφήγηση γίνεται τόσο από πλευράς του εκπαιδευτικού όσο και από τα ίδια τα νήπια (Rahman, & Hum, 2017).

Η εξιστόρηση παραμυθιών είναι μία δραστηριότητα η οποία πραγματοποιείται συχνά στην προσχολική αγωγή. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τη δραστηριότητα αυτή καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς τους προχωρούν στη διήγηση των παραμυθιών. Η αφήγηση, η ακρόαση και η ανάγνωση παραμυθιών αποτελεί δηλαδή μία οικεία διαδικασία στα παιδιά, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται με επιτυχία στη σχολική αίθουσα (Flynn, 2018).

Η πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της αφήγησης παραμυθιών στη σχολική τάξη σχετίζεται με την προσπάθεια επίτευξης στόχων που κατέχουν παιδαγωγική και εκπαιδευτική βάση. Πιο συγκεκριμένα, η αφήγηση των παραμυθιών είναι μία συλλογική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αφηγείται την ιστορία και οι μαθητές είναι οι ακροατές. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί ακροατές καθώς μέσα από την αφήγηση ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενισχύσει τις δραστηριότητες της ενεργητικής ακρόασης. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά στην ιστορία που αφηγείται λέγοντας λέξεις

και φράσεις κλειδιά της ιστορίας. Επίσης, ο νηπιαγωγός δύναται να καλέσει τα παιδιά να σχεδιάσουν ή ακόμα να εφεύρουν ένα διαφορετικό σενάριο για την εξέλιξη της ιστορίας. Με τους τρόπους αυτούς οι μαθητές γίνονται μέρος της ιστορίας και συντελούν στη δημιουργία της. Οι τρόποι αυτοί βασίζονται στο βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης, το οποίο είναι η δυαδική επικοινωνία. Η αφήγηση, δηλαδή, έχει τόσο πομπό όσο και δέκτη που διαμορφώνουν από κοινού την ιστορία (Isbell et al., 2004).

Βασικό σημείο της δραστηριότητας της αφήγησης αποτελεί και η μη λεκτική επικοινωνία πομπού και δέκτη. Ο αφηγητής πέρα από τον λόγο χρησιμοποιεί και το σώμα του για να εξιστορήσει το παραμύθι και να καλέσει τους μαθητές να συμμετέχουν στην ιστορία. Στην προσχολική αγωγή, ο αφηγητής είναι το άτομο που κοιτά τους μαθητές, παρακολουθεί τις αντιδράσεις τους και προσαρμόζει την αφήγησή του στις αντιδράσεις αυτές. Πέρα από το βλέμμα, ο αφηγητής χρησιμοποιεί και τα άκρα του πραγματοποιώντας έντονες κινήσεις κατά τη διάρκεια της εξιστόρησης. Με τους τρόπους αυτούς ο αφηγητής, δηλαδή ο εκπαιδευτικός, διεγείρει την προσοχή των παιδιών και τους εντάσσει στον κόσμο της ιστορίας (Spencer et al., 2013).

Επιπλέον, με την εξιστόρηση των παραμυθιών ενδυναμώνεται η γλωσσική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Οι δύο αυτές διαστάσεις της λειτουργικότητας ενισχύονται όταν οι μαθητές παίζουν τον ρόλο του αφηγητή του παραμυθιού. Ο ρόλος αυτός απαιτεί την προφορική έκφραση και άρα ανάπτυξη των παιδιών. Η διήγηση μίας ιστορίας πραγματοποιείται μέσα από την έκφραση λέξεων και εκφράσεων οι οποίες περιγράφουν το νόημα του παραμυθιού. Οι λεκτικές αυτές εκφράσεις είναι αναγκαίο να είναι κατανοητές στους ακροατές. Η ανάγκη αυτή ωθεί τα παιδιά στην εύρεση της κατάλληλης λέξης και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη του εκφραστικού τους λεξιλογίου (Gomez, 2010).

Όσον αφορά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών κατά τη διαδικασία της αφήγησης, υποστηρίζεται ότι η ενασχόληση με τα παραμύθια είναι μία μορφή κοινωνικοποίησης. Η αφήγηση είναι μία κοινωνική συνθήκη καθώς ο αφηγητής βρίσκεται σε άμεση επαφή με τον δέκτη. Αυτό σημαίνει ότι ο αφηγητής εκτίθεται στα άτομα που βρίσκονται στο χώρο αποζητώντας την αποδοχή τους. Στο πλαίσιο αυτό ο αφηγητής εκφράζει σε κοινή θέα τις εσωτερικές του σκέψεις με αποτέλεσμα να λαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στο κοινωνικό πλαίσιο που βρίσκεται (Νικολοπούλου, 2010:255).

Επιπροσθέτως, στην προσχολική αγωγή η αφήγηση των παραμυθιών μπορεί να πραγματοποιηθεί ως ένα μέρος μίας δημιουργικής δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργική δραστηριότητα που περιλαμβάνει την αφήγηση των παραμυθιών είναι η δραματοποίηση. Η δραματοποίηση των παραμυθιών ενισχύει τον ενεργητικό ρόλο που έχουν λάβει οι μαθητές στο πλαίσιο της αφήγησης. Στη δραματοποίηση τα παιδιά γίνονται οι πρωταγωνιστές της ιστορίας με αποτέλεσμα να κατανοούν και να απολαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό. Μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές εκφράζουν σε κινητικό και λεκτικό επίπεδο αυτά που σκέφτονται, αυτά που αισθάνονται αλλά και τις αντιδράσεις που τους προκαλεί η ιστορία. Οι μαθητές κατόπιν τούτου περνούν από τη δυαδική επικοινωνία της αφήγησης στη συλλογική επικοινωνία της δραματοποίησης. Η δραματοποίηση συντελεί στο να συντελεστεί ένα κλίμα συλλογικότητας στη σχολική αίθουσα, το οποίο μπορεί να διατηρηθεί και μετά την ολοκλήρωση αυτής. Από αυτό καταδεικνύεται ότι η αφήγηση και η δραματοποίηση των παραμυθιών ενισχύει την εμφάνιση τόσο των προσωπικών όσο και των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών προσχολικής αγωγής (Nicolopoulou, McDowell & Brockmeyer, 2006:127).

Η μελέτη των στοιχείων που αναφέρονται στην παρούσα ενότητα σε σχέση με τη χρήση των παραμυθιών και την αφήγηση στην προσχολική αγωγή δείχνουν το σημαντικό ρόλο που κατέχουν στην επίτευξη παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων. Η επίτευξη των στόχων αυτών είναι ακόμα πιο ισχυρή όταν η αφήγηση συνδυάζεται με τη δραματοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση χρειάζεται να συνδυαστεί με τη δραματική τέχνη προκειμένου να ενισχυθούν τα θετικά χαρακτηριστικά της πρώτης (Podhajecka, & Gerka, 2018).

2.3 Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην προσχολική αγωγή

Η Δραματική Τέχνη αποτελεί μία από τις μορφές τέχνης που αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό στο σχολικό περιβάλλον. Η χρήση της Δραματικής Τέχνης στα πλαίσια της Εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την εκμάθηση, τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η εφαρμογή αυτής στην προσχολική αγωγή κατέχει μεγάλη σημασία καθώς προσφέρει ευκαιρίες στους μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ώστε να εκφράσουν όσα αισθάνονται στο πλαίσιο μίας διαδικασίας που βασίζεται στο παιχνίδι (Furman, 2000). Στην έρευνα του Okvuran (2009) εξετάστηκαν οι απόψεις που διατηρούν τα

παιδιά νηπιακής ηλικίας όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες της δραματικής τέχνης. Οι μαθητές φαίνεται ότι ανταποκρίνονται θετικά στις δραστηριότητες αυτές καθώς όπως ανέφεραν είναι ένα διασκεδαστικό παιχνίδι. Αυτό σημαίνει ότι η δραματική τέχνη χρησιμοποιείται στην προσχολική αγωγή κατέχοντας τη μορφή του παιχνιδιού. Το παιχνίδι μπορεί να είναι ελεύθερο, δημιουργικό, θεατρικό ή σε οποιαδήποτε άλλη μορφή σύμφωνα με όσα έχει ανάγκη και με τις δυνατότητες που προσφέρονται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Greve, 2013).

Η ένταξη της δραματικής τέχνης στην προσχολική αγωγή σχετίζεται με την επίτευξη παιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτισμικών στόχων. Αναφορικά με τους παιδαγωγικούς στόχους, παρατηρείται ότι η εφαρμογή της δραματοποίησης συνεισφέρει στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών (Wee, 2009). Αναλυτικότερα, στη δραματοποίηση τα παιδιά κατασκευάζουν μία ταυτότητα η οποία περιλαμβάνεται σε διαφορετικούς χαρακτήρες και καταστάσεις. Ωστόσο, η ταυτότητα αυτή δεν παύει να εμπεριέχει τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και συναισθήματα. Η δραματοποίηση επιτρέπει την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης το οποίο είναι απαλλαγμένο από την ντροπή, την επίκριση και τον φόβο (Wee, 2011). Μέσα σε αυτό το περιβάλλον οι μαθητές φανερώνουν την ταυτότητα που κατασκευάζουν παρουσιάζοντας την ίδια στιγμή τις αντιλήψεις που διατηρούν για τους ίδιους. Ως αποτέλεσμα παρατηρείται η ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και η απόκτηση σιγουριάς στο να εκφράζουν όσα αισθάνονται και όσα σκέφτονται (Τσιάρας, 2004:63).

Η επίτευξη παιδαγωγικών στόχων μέσω της αξιοποίησης της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από προγράμματα γενικής αγωγής και από προγράμματα ειδικής αγωγής. Τα παιχνίδια δραματοποίησης που εντάσσονται στην εκπαίδευση βοηθούν τους μαθητές να εκδηλώσουν τις κοινωνικές τους ικανότητες και άρα να κάνουν πιο ισχυρή την κοινωνική τους ταυτότητα. Η λήψη διαφορετικών ρόλων επιτρέπει να εκφραστούν, να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν σε ένα δομημένο κοινωνικό πλαίσιο υπακούοντας συγκεκριμένους κανόνες. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αναπτύσσονται συναισθηματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά. Οι τρεις αυτές διαστάσεις της ανάπτυξης βρίσκονται στο επίκεντρο της προσχολικής αγωγής. Τα στοιχεία αυτά επιτρέπουν στα παιδιά να εντοπίσουν μία θέση στο κοινωνικό σύνολο των συμμαθητών τους η οποία βρίσκεται σε συμφωνία με την προσωπική τους ταυτότητα (Κοντογιάννη, 2000:98).

Όσον αφορά την εκπλήρωση των κοινωνικοπολιτισμικών στόχων με τη βοήθεια της δραματικής τέχνης στην προσχολική αγωγή, αυτό που αναφέρεται είναι ότι η δραματοποίηση αποτελεί μία μορφή κοινωνικής διεργασίας. Υπό το πρίσμα αυτό υποστηρίζεται ότι η δραματοποίηση συντελεί στην κατασκευή ενός νοήματος σχετικά με τον εαυτό, την κοινωνία και τη σχέση μεταξύ των δύο. Ειδικότερα, μέσα από τη δραματοποίηση οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίσουν την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν και να γνωρίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία αυτής. Η κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις που επικρατούν σε αυτό και να τις εφαρμόσουν. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνεται ότι η δραματοποίηση σχετίζεται θετικά με τη γνωριμία των παιδιών με πολιτισμικά στοιχεία τα οποία δεν επικρατούν στο κοινωνικό πλαίσιο που ζουν. Με τον τρόπο αυτό η δραματοποίηση βοηθά στην κοινωνική και πολιτισμική αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα και άρα η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας αποτελούν σημαντικούς στόχους της εκπαίδευσης (Κοντογιάννη, 2008:98-99).

Επιπλέον, η δραματική τέχνη χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής προκειμένου να επιτευχθούν εκπαιδευτικοί στόχοι. Αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες της δραματοποίησης χρησιμοποιούνται ως εργαλείο διδασκαλίας για τη μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η γλώσσα και τα μαθηματικά (Hui et al., 2011). Αναφορικά με την Κοντογιάννη (2010:46) η δραματική τέχνη και συγκεκριμένα οι δραματικές δραστηριότητες βοηθούν στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Ουσιαστικά η δραματική τέχνη παρακινεί τους μαθητές να αποκτήσουν νέες γνώσεις μέσα από τη συμμετοχή τους σε δράσεις που παραπέμπουν περισσότερο σε παιχνίδι και λιγότερο σε διδασκαλία. Η ψυχαγωγική χροιά των δραστηριοτήτων της δραματοποίησης σχετίζεται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Hope-Southcott, 2013).

Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην προσχολική αγωγή πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις παιχνιδιού-ρόλου. Στα παιχνίδια ρόλων διαμορφώνεται ένα φαντασιακός κόσμος στον οποίο εισέρχονται όλα τα άτομα. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά σχεδιάζουν από κοινού την ίδια φανταστική εικόνα και εισάγονται σε αυτή αναλαμβάνοντας τη δραματοποίηση διαφορετικών ρόλων. Με τον τρόπο αυτό, μοιράζονται κοινές εμπειρίες σε έναν κόσμο ο οποίος είναι για όλους ευπρόσδεκτος. Ιδιαίτερως σημαίνοντα ρόλο έχει και ο

εκπαιδευτικός καθώς αναλαμβάνει ενεργητική στάση. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, εμπλέκεται, σχεδιάζει και παίζει και εκείνος ένα ρόλο προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά σε αυτή τη δράση. Ο ενεργητικός ρόλος του εκπαιδευτικού σχετίζεται με τη δημιουργία μίας θετικής σχέσης ανάμεσα σε αυτόν και το σύνολο των παιδιών (Broström, 2005).

Ο ενεργητικός ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός στην εφαρμογή δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης προκύπτει και στη μετά-ανάλυση των Lee, Patall, Cawthon και Steingut (2015). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων που βασίζονται στη δραματική τέχνη είναι πιο επιτυχημένα όταν η παρέμβαση εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης που φοιτούν τα παιδιά σε σύγκριση με τα αποτελέσματα που επιφέρουν οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται από κάποιον θεατρολόγο. Οι πληροφορίες αυτές οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που χρειάζεται να εφαρμόσουν αυτές τις παρεμβάσεις με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν γνώσεις σε σχέση με τη δραματική τέχνη. Στην ουσία, η σχέση που εμφανίζεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενισχύεται στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την παρουσία θετικών αποτελεσμάτων (Lee et al., 2015). Το βασικό χαρακτηριστικό που υπάρχει στη σχέση αυτή και σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι ο εμπυχωτικός ρόλος που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός. Μέσα από τη στάση και τις πρακτικές του ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της δραματοποίησης. Η επιτυχημένη έκβαση των δραστηριοτήτων απαιτεί την προσωπική έκθεση του εκπαιδευτικού προκειμένου να λειτουργήσει ως πρότυπο στους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός γίνεται ο εμπυχωτής των μαθητών στη δραματοποίηση ενισχύοντας τα θετικά αποτελέσματα που εκείνη έχει (Τσιάρας, 2006).

Συν τοις άλλοις η δραματική τέχνη εφαρμόζεται στην προσχολική αγωγή μέσα από τη διαμόρφωση δραστηριοτήτων δημιουργικού παιχνιδιού, οι οποίες φαίνεται ότι βοηθούν ιδιαίτερα στην ομαλή αύξηση όλων των διαστάσεων της ανθρώπινης λειτουργικότητας. Η εμπλοκή των παιδιών στην ομάδα αυτή δραστηριοτήτων απαιτεί τη συναναστροφή και τη συνεργασία των ατόμων με συνομηλίκους προκειμένου να επεξεργαστούν από κοινού ένα συγκεκριμένο θέμα. Η συναναστροφή αυτή απαιτεί τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των παιδιών ώστε να ενδυναμώνεται η ανάπτυξή τους κοινωνικά και γλωσσικά (Τσιάρας, 2003:392). Όσον αφορά τις δραστηριότητες

της δραματοποίησης, τα παιδιά χρειάζεται να κατανοήσουν, να επεξεργαστούν και τελικά να λύσουν προβλήματα τα οποία δεν υπάρχουν στο παρόν αλλά μπορεί να προκύψουν στην καθημερινή τους ζωή. Η εύρεση λύσης σε τέτοιου είδους προβλήματα διεγείρει τη σκέψη των παιδιών με τη χρήση συμβολισμών. Το είδος αυτό σκέψης συνδέεται αφενός με τις αρχές της κοινωνικής μάθησης και αφετέρου με τη βελτίωση σε γνωστικό επίπεδο. Επίσης παρατηρείται και η ενίσχυση της κινητικής ανάπτυξης των μαθητών καθώς σε πολλές δραστηριότητες δραματοποίησης οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν πλήθος κινήσεων (Szecsi, 2008). Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται η πολύτιμη συνεισφορά του δημιουργικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη. Κατά τη δραματοποίηση τα παιδιά εκφράζουν αυτά που σκέφτονται, τη γνώμη τους, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, όσα φοβούνται αλλά και τις ανησυχίες τους. Η έκφραση του εσωτερικού κόσμου λειτουργεί απελευθερωτικά για τα παιδιά καθώς εξωτερικεύονται οι βαθύτερες ψυχικές και γνωστικές τους διεργασίες (Τσιάρας, 2007:12).

Η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στο νηπιαγωγείο πραγματοποιείται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης απαιτούν τη συμμετοχή όλων των παιδιών ώστε να εκπληρώσουν ένα κοινό στόχο. Στο πλαίσιο αυτό γίνονται επισημάνσεις που αφορούν στη συλλογικότητα και στη συνεργασία καθώς βάσει αυτών τα παιδιά μπορούν να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά τη δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που υποστηρίζει τους μαθητές στην προσπάθειά τους, ενθαρρύνοντας τη λήψη ενεργητικού ρόλου από όλους τους μαθητές. Στην ουσία, η δραματοποίηση είναι μία ομαδική διαδικασία η οποία ωφελεί όλα τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτή ατομικά και συλλογικά (Sungurtekin et al., 2009).

Η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας όπως καταγράφεται σε ένα εύρος ερευνών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η εμπειρική μελέτη των Çetingöz και CanturkGunhan (2012) στην οποία εξετάστηκαν οι επιδράσεις που ασκεί η δημιουργική δραματοποίηση στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Η έρευνα ήταν πειραματική καθώς οι μαθητές εντάχθηκαν σε δύο ομάδες, στη μία ομάδα (πειραματική) συμμετείχαν στις δραστηριότητες της δραματοποίησης και στην άλλη ομάδα (ομάδα ελέγχου) δε συμμετείχαν στις δραστηριότητες αυτές. Όταν συγκρίθηκαν οι δύο ομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης το αποτέλεσμα ήταν να παρουσιάζονται προεξέχουσες

διαφορές μεταξύ των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι ενισχύθηκαν οι διαπροσωπικές δεξιότητες, ο αυτοέλεγχος, η ρύθμιση των συναισθημάτων, οι δεξιότητες που αφορούν την ακρόαση των άλλων ατόμων και εκείνες που αφορούν τη διαχείριση της πίεσης που ασκείται από τους συνομηλίκους. Οι δεξιότητες αυτές ενισχύθηκαν στην ομάδα των παιδιών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες της δραματικής τέχνης.

Μία ακόμα μελέτη όπου γίνεται εμφανής η ευνοϊκή επίδραση που έχει η δραματοποίηση στο να αναπτύσσονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι εκείνη των Wright, Diener και Kemp (2013). Στη μελέτη αυτή εφαρμόστηκε μία παρέμβαση δραματοποίησης παιδικών ιστοριών σε μία τάξη νηπιαγωγείου στις ΗΠΑ. Οι μαθητές ανέλαβαν διαφορετικούς ρόλους, όπως είναι εκείνος του σκηνοθέτη και του ηθοποιού, προκειμένου να δραματοποιήσουν/αφηγηθούν 100 ιστορίες. Οι δραστηριότητες δραματοποίησης των ιστοριών βιντεοσκοπήθηκαν από τους ερευνητές για χρονικό διάστημα 6 μηνών. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται οι θετικές επιδράσεις που είχε η παρέμβαση στην ανάπτυξη των μαθητών τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης τα παιδιά εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή, καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία ενώ φαίνεται ότι ενισχύθηκε η συμπερίληψη μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Οι συναισθηματικές και κοινωνικές αλλαγές που εντοπίστηκαν στους μαθητές οδήγησαν τους ερευνητές στο συμπέρασμα ότι η δραματοποίηση και η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μία πολύτιμη μέθοδο βελτίωσης του κλίματος που επικρατεί στη σχολική τάξη.

Τα ευρήματα της μελέτης των Wright et al. (2013) βρίσκονται σε συμφωνία με εκείνα της πρόσφατης έρευνας του Şenol (2019). Στην πειραματική αυτή μελέτη εξετάστηκαν οι επιδράσεις που ασκούν οι δραστηριότητες δραματικής τέχνης στην πρόοδο των προ-κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών νηπιακής ηλικίας (5-5,5 ετών). Στα ευρήματα της μελέτης ο ερευνητής αναφέρει ότι το πρόγραμμα δραματικής τέχνης που εφαρμόστηκε συνέβαλε θετικά στη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων της συνεργασίας, της εκτέλεσης ίδιων συμπεριφορών με τους συνομηλίκους και της παροχής υποστήριξης στους συνομηλίκους. Στην ουσία, οι μαθητές παρουσίασαν βελτιώσεις στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις ενώ διαμορφώθηκε ένα κλίμα κοινωνικής συνοχής εντός της σχολικής τάξης. Με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκε η σημαντική συνεισφορά που διαδραματίζει η δραματική τέχνη στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Οι θετικές επιρροές της δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη των παιδιών παρουσιάζονται σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί από Έλληνες ειδικούς. Μία από τις μελέτες αυτές είναι η πειραματική έρευνα του Tsiaras (2016) στην οποία συμμετείχαν παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά εντάχθηκαν σε δύο ομάδες. Η πρώτη συμμετείχε στην πειραματική συνθήκη κατά την οποία οι μαθητές εκτέλεσαν δραστηριότητες δραματοποίησης, ενώ η δεύτερη ομάδα δε συμμετείχε στην παρέμβαση. Ο στόχος των δραστηριοτήτων ήταν η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών. Ο ερευνητής αναφέρει στα αποτελέσματα της μελέτης ότι οι δραστηριότητες της δραματοποίησης βοήθησαν στη βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών και της κοινωνικής συνοχής της τάξης. Σημαντικό εύρημα της μελέτης ήταν η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που είχαν απορριφθεί και απομονωθεί από τη σχολική τάξη. Αυτό σημαίνει ότι η δραματική τέχνη βοηθά όλους τους μαθητές και κυρίως εκείνους που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες.

Τα ευρήματα της έρευνας του Tsiaras (2016) παρουσιάζουν κοινά σημεία με τη μελέτη των Papadopoulou, Papadopoulos και Maroudas (2017) η οποία πραγματοποιήθηκε επίσης σε ένα δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα εξετάστηκαν οι επιδράσεις που έχουν τα παιχνίδια δραματικής τέχνης στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν μέσα από την αξιοποίηση ερωτηματολογίου και με τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης. Στα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύονται οι θετικές επιδράσεις που είχαν οι δραστηριότητες στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Αναλυτικότερα παρουσιάστηκε στη συνεργασία, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμπερίληψη των απομονωμένων κοινωνικά παιδιών και τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των φύλων. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το σημαντικό και θετικό ρόλο που έχει η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης σε Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία.

Κεφάλαιο 3: Η επίδραση της δραματοποίησης των παραμυθιών στο άγχος των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η ενασχόληση των παιδιών με τα παραμύθια είναι μία ψυχαγωγική διαδικασία την οποία χρησιμοποιούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βρουν μία δίοδο επικοινωνίας με τα ανήλικα άτομα και ειδικά με εκείνα που είναι στην προσχολική ηλικία. Αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση των παραμυθιών από ένα ενήλικο άτομο είναι μία δραστηριότητα που πραγματοποιείται στο σπίτι και στο σχολείο (Μαστροθανάσης, & Παπακώστα, 2017).

Η εξιστόρηση των παραμυθιών είναι μία διαδικασία που μπορεί να συνδυαστεί με τις πρακτικές της δραματικής τέχνης, ούτως ώστε να διεγερθεί περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών. Η αφήγηση και δραματοποίηση των παραμυθιών συντελεί στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Στο προηγούμενο κεφάλαιο γίνονται αναφορές στις επιδράσεις που ασκεί η δραματοποίηση παιδικών ιστοριών και παραμυθιών στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Ωστόσο, στο προηγούμενο κεφάλαιο φαίνεται η σημαντική συμβολή της δραματοποίησης των παραμυθιών στην ανάπτυξη μίας θετικής κουλτούρας εντός της σχολικής αίθουσας. Βασιζόμενοι στις αναφορές αυτές μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι η δραματοποίηση ενός παραμυθιού μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά στην ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας των μαθητών (Cekaite, & Björk-Willén, 2018). Στο παρόν κεφάλαιο της εργασίας περιγράφονται τα ευρήματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί και μελετούν τις επιρροές που έχει η δραματοποίηση των παραμυθιών στην ψυχολογική ανάπτυξη και ειδικότερα στον περιορισμό του άγχους που παρουσιάζεται στους μαθητές νηπιακής ηλικίας.

3.1 Ευρήματα της βιβλιογραφίας

Η αφήγηση και η δραματοποίηση των παραμυθιών δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να εξωτερικεύσουν τις ανησυχίες αλλά και όσα σκέφτονται και αισθάνονται. Η συναισθηματική απελευθέρωση που παρέχουν η δραματική τέχνη αλλά και τα παραμύθια μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά στις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Brouzos, Vassilopoulos & Moschou, 2016).

Στη μελέτη των Kalatskaya και Drozdikova– Zaripova (2016) εξετάστηκαν τα επίπεδα άγχους που παρουσιάζουν τα παιδιά νηπιακής ηλικίας και η επίδραση που ασκεί σε αυτά μία ψυχοκοινωνική παρέμβαση. Στις παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν περιλαμβάνονταν δραστηριότητες δραματοποίησης παιδικών ιστοριών. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα αφού μειώθηκε το άγχος των μαθητών μετά από την ολοκλήρωση της. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών όπως επίσης και στις δεξιότητες συνεργασίας. Οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση που εφαρμόσαν στην ομάδα μαθητών προσχολικής αγωγής συνέβαλε στη μείωση του άγχους εξαιτίας των θετικών επιδράσεων που είχε στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Επιπρόσθετα, ανάμεσα στις έρευνες όπου εμφανίζονται οι θετικές επιρροές ενός δραματοποιημένου παραμυθιού στο συναίσθημα άγχους που αισθάνονται τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, είναι και εκείνη των Yati, Wahyuni και Israeli (2017). Στη μελέτη εξετάστηκαν τα αποτελέσματα που έχει στο άγχος των παιδιών προσχολικής ηλικίας μία παρέμβαση που βασίστηκε στην αφήγηση ενός παραμυθιού. Στο πλαίσιο της έρευνας τα νήπια μοιράστηκαν στην ομάδα πειράματος όπου πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση της αφήγησης και στην δεύτερη ομάδα που αποτελούσε την ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε μία παρέμβαση παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η παρέμβαση της αφήγησης παραμυθιού κατάφερε να οδηγήσει σε μείωση σε στατιστικά σημαντικό βαθμό του άγχους των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η αφήγηση του παραμυθιού βοήθησε τα παιδιά να εκφράσουν το άγχος τους και να το διαχειριστούν αποτελεσματικά.

Επιπλέον, στην εμπειρική μελέτη των Glavina και Klobučarić (2017) διερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αφήγησης και δραματοποίησης παραμυθιών. Κύριος σκοπός της μελέτης ήταν η ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας των παιδιών και η μείωση των προβλημάτων που εκδήλωναν στην προκοινωνική συμπεριφορά. Στα ευρήματα της έρευνας αναφέρεται ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχής καθώς μειώθηκαν τα προβλήματα προκοινωνικής συμπεριφοράς, όπως ήταν το άγχος. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρουσιάστηκαν θετικές αλλαγές στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα των παιδιών.

Τα παιδιά που παρουσιάζουν κοινωνικό άγχος στη νηπιακή ηλικία εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Ως απόρροια γίνεται εμφανής η αδυναμία και η έλλειψη της αναγνώρισης, της έκφρασης, της ρύθμισης και

του ελέγχου των συναισθημάτων. Η δυσκολία αυτή έχει άμεση σχέση με την επικράτηση του κοινωνικού άγχους αφού δεν βρίσκονται σε θέση να το διαχειριστούν όπως αρμόζει (O'Toole, Hougaard & Mennin, 2013). Η συναισθηματική αυτή δυσκολία που παρουσιάζουν τα άτομα με κοινωνικό άγχος είναι δυνατό να ελαττωθεί μέσα από την εξιστόρηση και τη δραματοποίηση ενός παραμυθιού. Οι Blair, McKinnon και Daneri (2018) ερεύνησαν την εφαρμογή μίας παρέμβασης σε παιδιά νηπιακής και σχολικής ηλικίας. Η παρέμβαση περιλάμβανε δράσεις δραματοποίησης παραμυθιών και είχε θεραπευτικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές αναφέρουν ότι η μελέτη είχε θετικά αποτελέσματα αφού οι συμμετέχοντες κατάφεραν να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και να μειώσουν τις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν πριν την παρέμβαση. Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν τη συμβολή της δραματοποίησης των παραμυθιών στην ρύθμιση των συναισθημάτων και κατ' επέκταση στη μείωση του κοινωνικού άγχους (Fox et al., 2012).

Η μελέτη των ευρημάτων της βιβλιογραφίας βοηθά στην κατανόηση των θετικών επιρροών της δραματοποίησης και της αφήγησης των παραμυθιών στην ανάπτυξη των μαθητών. Οι δύο αυτές πρακτικές συντελούν στην ανάπτυξη των παιδιών από ψυχολογικής, συναισθηματικής και κοινωνικής άποψης. Με τον τρόπο αυτό γίνεται ορατή η κλινική, παιδαγωγική και θεραπευτική σημασία που έχουν οι πρακτικές της δραματικής τέχνης στη διαχείριση του άγχους και πιο συγκεκριμένα του κοινωνικού, στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής. Αποδίδοντας τη δέουσα σημασία στα στοιχεία αυτά, η παρούσα εργασία προχωρά στην εμπειρική αναζήτηση του ρόλου που έχει η δραματοποίηση των παραμυθιών στις σχολικές τάξεις που φοιτούν παιδιά με κοινωνικό άγχος.

B. Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε το κοινωνικό άγχος των παιδιών προσχολικής ηλικίας και πραγματοποιήθηκε μία πειραματική παρέμβαση ώστε να μειωθεί το κοινωνικό άγχος. Γενικός σκοπός της έρευνας είναι να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα επίπεδα κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
- Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα κοινωνικού άγχους μεταξύ των δύο φύλων;
- Οι παρεμβάσεις επέδρασαν θετικά στην καταπολέμηση του κοινωνικού άγχους των παιδιών;

4.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης επιτυγχάνεται μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας έρευνας δράσης στην οποία χρησιμοποιούνται ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι. Η μεικτή μεθοδολογία, είναι μία πρακτική που εφαρμόζεται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα (Almalki, 2016). Στο ερευνητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αναγκαία η κατανόηση και η ανάδειξη όλων των διαστάσεων που παρουσιάζουν τα περίπλοκα εκπαιδευτικά φαινόμενα. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας που έχει μία εκπαιδευτική ψυχοκοινωνική παρέμβαση σε μαθητές προσχολικής αγωγής. Η μεικτή μεθοδολογία συντελεί θετικά στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση και τα αποτελέσματα που εκείνη έχει στους μαθητές. Αναλυτικότερα, η χρήση των ποιοτικών μεθόδων βοηθά στην κατανόηση των εμπειριών που έχουν οι μαθητές από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται όπως επίσης και τις αλλαγές που προκαλούν οι διαδικασίες αυτές στους ίδιους. Από την άλλη μεριά, οι ποσοτικές μέθοδοι είναι εξίσου πολύτιμες καθώς βοηθούν στη μέτρηση των αποτελεσμάτων που έχει η εκπαίδευση στους μαθητές. Η ταυτόχρονη μελέτη της ποσότητας και της

ποιότητας είναι σημαντική στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ponce, & Pagán-Maldonado, 2015).

Πέραν των όσων αναφέρθηκαν, η παρούσα μελέτη αποτελεί μία έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης αφορά μία κυκλική διαδικασία η οποία έχει ως βασικό στόχο την αξιολόγηση μίας συγκεκριμένης παρέμβασης η οποία σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Αυτό σημαίνει ότι η μορφή αυτή της έρευνας πραγματοποιείται όταν εντοπίζονται δυσκολίες εντός του σχολικού πλαισίου οι οποίες οδηγούν στην ανάγκη εφαρμογής πρακτικών παρεμβάσεων που βοηθούν στην αποτελεσματική διαχείρισή τους. Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι η συνεργασία και η συμμετοχή καθώς στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ενεργητικό ρόλο ενώ συνεργάζεται με κάποιον ακόμα επαγγελματία (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008). Στο πλαίσιο αυτό της έρευνας δράσης λαμβάνονται υπόψη οι αλληλεπιδράσεις και οι δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο στην προκειμένη έρευνα είναι το Νηπιαγωγείο. Υπό το πρίσμα αυτό ο ερευνητής εστιάζει στις δυσκολίες ή και προβλήματα που παρουσιάζονται στο κοινωνικό πλαίσιο που τον ενδιαφέρει και εφαρμόζει μία παρέμβαση προκειμένου να επιλυθούν οι δυσκολίες (Armstrong, & Moore, 2004). Η έρευνα δράσης εφαρμόζεται σε μεγάλη συχνότητα στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας αυτού του είδους ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την πραγματοποίησή της, μετατρέπεται σε έναν αναστοχαστικό παρατηρητή ο οποίος κατανοεί εις βάθος τις πρακτικές που ακολουθεί και τις επιδράσεις που εκείνες ασκούν στους μαθητές του. Στην ουσία, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ίδια στιγμή τη διεξαγωγή της έρευνας, την εκπαίδευση των μαθητών, την εφαρμογή των παρεμβάσεων και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Nolen, & Putten, 2007).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν οι δύο αυτές μεθοδολογίες προκειμένου να γίνει εφικτή η επίτευξη του στόχου. Η έρευνα δράσης αλλά και η μεικτή μεθοδολογία βοηθούν στον εντοπισμό των αποτελεσμάτων που έχουν οι παρεμβάσεις αυτές στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής αγωγής.

4.3 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 48 παιδιά προσχολικής ηλικίας, 31 κορίτσια και 17 αγόρια τα οποία χωρίστηκαν από την ερευνήτρια στην πειραματική

ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε δύο ομάδες ήταν τυχαίος καθώς δε βασίστηκε σε συγκεκριμένα κριτήρια. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούν στο διθέσιο Νηπιαγωγείο Νέας Κίου. Η συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε βάσει της ευνοϊκής μεθόδου της δειγματοληψίας. Η εκπαιδευτικός ήταν σε θέση να επιλέξει τους μαθητές που θα συμμετέχουν στην έρευνα καθώς εργάζεται στο νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η μελέτη.

4.4 Ερευνητικά εργαλεία

4.4.1 Εργαλεία ποσοτικής έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων. Για να διεξαχθεί σωστά η ποσοτική έρευνα χορηγήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο μετρά το κοινωνικό άγχος και είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες των παιδιών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τη δημογραφική ερώτηση του φύλου, καθώς και από μία κλίμακα μέτρησης του κοινωνικού άγχους 15 συνολικά ερωτήσεων που απαντήθηκαν μέσω πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert με τιμές από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Υπερβολικά). Να τονιστεί πως το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο πάρθηκε από το επιστημονικό περιοδικό *Journal of Personality Assessment* και πιο συγκεκριμένα από το σύγγραμμα *Social anxiousness: The construct and its measurements* (Leary, 1983).

4.4.2 Εργαλεία ποιοτικής έρευνας

Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση τεσσάρων εργαλείων/μεθόδων. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα στο «φυσικό» περιβάλλον στο οποίο λαμβάνουν χώρα τα εκπαιδευτικά φαινόμενα. Στην περίπτωση της συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής γίνεται ενεργό μέρος του φαινομένου, καθώς συμμετέχει και ο ίδιος στη διαδικασία. Εξαιτίας αυτού η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει στους συμμετέχοντες να δράσουν με φυσικό τρόπο χωρίς να νιώθουν ότι παρατηρούνται. Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια συμμετέχει στη διαδικασία της παρατήρησης καθώς αποτελεί την εκπαιδευτικό που διεξάγει τις παρεμβάσεις. Με τον τρόπο αυτό έρχεται σε άμεση επαφή με το υπό μελέτη πεδίο, χωρίς οι μαθητές να καταλαβαίνουν τον ρόλο του παρατηρητή που έχει λάβει. Τέλος, κατά την παρατήρηση η εκπαιδευτικός έχει την

ευκαιρία να κατανοήσει τις επιδράσεις που έχουν οι παρεμβάσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 404).

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα είναι το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Στο ημερολόγιο η ερευνήτρια κατέγραφε μετά το πέρας κάθε παρέμβασης τις συμπεριφορές των νηπίων της πειραματικής ομάδας και τις εμπειρίες που βίωναν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται στις έρευνες δράσης καθώς επιτρέπει στους μελετητές να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τις αντιδράσεις των μαθητών και να μπορούν να ανατρέχουν σε αυτές προκειμένου να εξετάζουν την πρόοδο των παρεμβάσεων. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια το ημερολόγιο συμβάλει θετικά στην παρακολούθηση των επιδράσεων που έχουν οι παρεμβάσεις στους μαθητές, με αποτέλεσμα να πραγματοποιούνται αλλαγές για τη βελτίωση αυτών (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Τα στοιχεία αυτά δείχνουν τις πολλαπλές δράσεις που έχει το ημερολόγιο στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η χρήση της μεθόδου αυτής κατέχει κριτικό και αναστοχαστικό χαρακτήρα καθώς δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να ελέγχει την έρευνά του, να αποκτά αυτογνωσία σε σχέση με τις δράσεις του και να γίνεται προσαρμοστικός προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες των μαθητών του (Αυγητίδου, 2011).

Ένα επιπλέον σημαντικό στοιχείο για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η συνέντευξη από την εκπαιδευτικό της πρωινής ζώνης του τμήματος της πειραματικής ομάδας, πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Η συνέντευξη αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο γιατί μπορεί να κατευθυνθεί από την ερευνήτρια, παρέχει αλληλεπίδραση και καταφέρνει με αυτό τον τρόπο να αντληθούν δεδομένα για το υπό διερεύνηση θέμα (Tuckman, 1972). Στο συγκεκριμένο ερευνητικό πόνημα θα επιδιώξουμε τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα της εκπαιδευτικού για το κοινωνικό άγχος. Μέσα από τη συνέντευξη μελετώνται σημαντικά στοιχεία λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας όπως είναι οι σκέψεις του συνεντευξιαζόμενου, η έκφραση του προσώπου του, η στάση που έχει το σώμα του όταν μιλάει και τα οποία δίνουν πολύ σημαντικές πληροφορίες για την σύγκριση και διεξαγωγή συμπερασμάτων. Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε ερωτήσεις που αντλούνται από το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο της Κλίμακας Κοινωνικού Άγχους για Παιδιά (Social Anxiety Scale for children) και οι οποίες είναι από πριν καθορισμένες (Ιωσηφίδης, 2008). Για την παρούσα έρευνα επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, λόγω της αμεσότητας που δημιουργείται μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου και της παροχής ευελιξίας και

προσαρμοστικότητας, μειώνοντας την παρέμβαση του ερευνητή και προωθώντας τον αυθορμητισμό του ερωτώμενου (Gal, Gal, & Borg, 2003).

Τέλος, ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και η ποιοτική μέθοδος του κριτικού φίλου. Ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο το οποίο δεν ανήκει στη σχολική τάξη λειτουργώντας ως εξωτερικός παρατηρητής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, ο κριτικός φίλος αναλαμβάνει τον ρόλο του συνεργάτη και του αρωγού στη διαδικασία των παρεμβάσεων καθώς είναι το άτομο που υποστηρίζει τον ερευνητή και τους μαθητές όταν κρίνεται απαραίτητο. Ο ρόλος του κριτικού φίλου κατέχει εξέχουσα σημασία καθώς συμπληρώνει με τις παρατηρήσεις και τις αναφορές του την εμπειρία του εκπαιδευτικού/ερευνητή ειδικά στις περιπτώσεις που ανακύπτουν θέματα τα οποία δε γίνονται αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό (Σοφού, & Διερωνίτου, 2015).

4.5 Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας δόθηκε πρώτη φορά στην ομάδα πειράματος και στην ομάδα ελέγχου στις 20 Δεκεμβρίου 2019 για την εξιχνίαση του κοινωνικού άγχους παιδιών προσχολικής ηλικίας και χορηγήθηκε ξανά στις 10 Μαρτίου 2020 μετά το πέρας των παρεμβάσεων για τη σύγκριση αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την παρατήρηση, το ημερολόγιο, τη συνέντευξη και τον κριτικό φίλο χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση των παρεμβάσεων, αφού υπήρχε η δυνατότητα να ανατρέξουμε σε αυτά κάθε φορά που ήταν απαραίτητο.

4.6 Εργαλεία ανάλυσης

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο SPSS.25. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές μέθοδοι, όπως μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και σχετικές-αθροιστικές συχρότητες, που παρουσιάζονται μέσω πινάκων και γραφημάτων ώστε να υπάρχει συνολικότερη εποπτεία των δεδομένων. Για να ελεγχθεί εάν οι ερωτήσεις της κλίμακας άγχους μετρούν την ίδια διάσταση, και για να είναι αξιόπιστη η δημιουργία ενός συνολικού score για αυτήν, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha. Επιπλέον, η κανονικότητα των δεδομένων ελέγχθηκε με τα τεστ των Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk. Για να δοθεί απάντηση στα τρία

ερευνητικά ερωτήματα έγινε χρήση του One sample T-test, του Independent samples T-test, του Paired Samples test, και πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (two-way Mixed ANOVA).

4.7 Παρεμβάσεις

Στην έρευνα δράσης που περιγράφεται παραπάνω εφαρμόστηκαν δώδεκα συνολικά παρεμβάσεις που είχαν στόχο την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και τη μείωση του κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν. Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στην αφήγηση και στη δραματοποίηση παραμυθιών τα οποία χρησιμοποιούνται για την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πιο αναλυτικά, τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: «Ο Τίμος πηγαίνει στο σχολείο», «Τι σε απασχολεί; Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τις ανησυχίες μου», «Τι συμβαίνει στο μυαλό μου; Πώς να μιλήσετε στο παιδί για να το βοηθήσετε να αναπτύξει υγιείς τρόπους σκέψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών», « Η ανησυχία της Ρούμπι», «Το ντροπαλό χταπόδι», «Rapunzel with social anxiety disorder», «Το ουφάκι».

Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα συνολικά παρεμβάσεις μίας – μιάμισης ώρας και αποτελούνταν από ασκήσεις γνωριμίας - εμπιστοσύνης, κινητικές ασκήσεις, ασκήσεις ευαισθητοποίησης, αφηγήσεις – δραματοποιήσεις παραμυθιών και ασκήσεις αναστοχασμού. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Μάρτιο 2020 με σκοπό τη βελτίωση και μείωση των συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν ορισμένα παιδιά.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

5.1 Περιγραφική Στατιστική

Στην παρούσα ενότητα έγινε στατιστική ανάλυση με περιγραφικές μεθόδους όπως συχνότητες, αθροιστικές συχνότητες, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις με σκοπό τη γενικότερη εποπτεία του δείγματος της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είχε μία δημογραφική ερώτηση, το φύλο, καθώς και μία κλίμακα μέτρησης του κοινωνικού άγχους 15 ερωτήσεων Likert για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

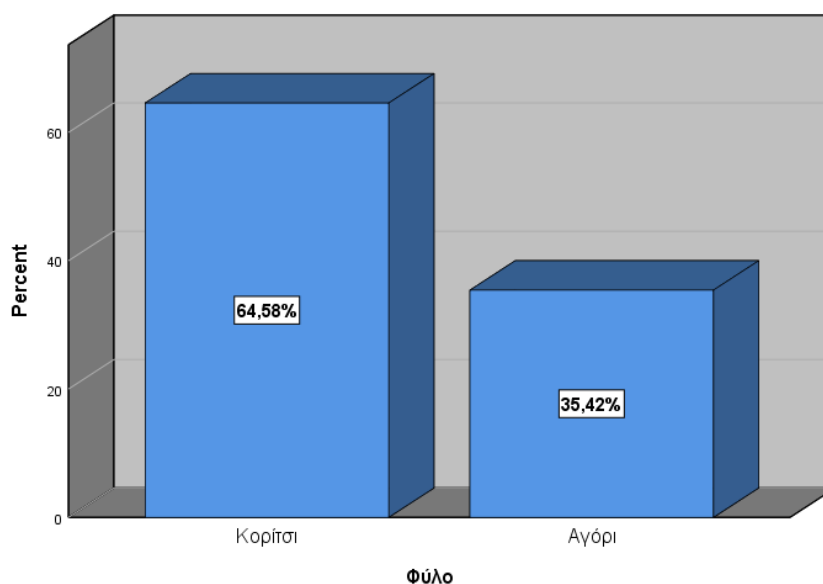
5.1.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το φύλο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και η αντιστοιχία τους στις ομάδες της έρευνας. Συνολικά συμμετείχαν 31 κορίτσια (64.6%) και 17 αγόρια (35.4%) που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την ομάδα πειράματος και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα αποτελούνταν συνολικά από 23 παιδιά, 8 αγόρια και 15 κορίτσια, ενώ η ομάδα ελέγχου από 25 παιδιά, 9 αγόρια και 16 κορίτσια.

Πίνακας 1. Φύλο Παιδιών

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κορίτσι	31	64,6
	Αγόρι	17	35,4
	Total	48	100,0

Γράφημα 1. Φύλο Παιδιών



5.1.2 Κοινωνικό Άγχος

Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται αρχικά οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τους 2 υποπαράγοντες του κοινωνικού άγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι 15 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαχωρίστηκαν στο άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους και στο άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις. Επιπλέον, πρέπει να αναφερθεί πως οι ερωτήσεις 3, 6, 10 και 15 αντιστράφηκαν ώστε να υφίσταται νοηματική συνέπεια μεταξύ των ερωτήσεων. Ακόμη, όλες οι ερωτήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Υπερβολικά) όπου η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με την αύξηση του κοινωνικού άγχους των μαθητών.

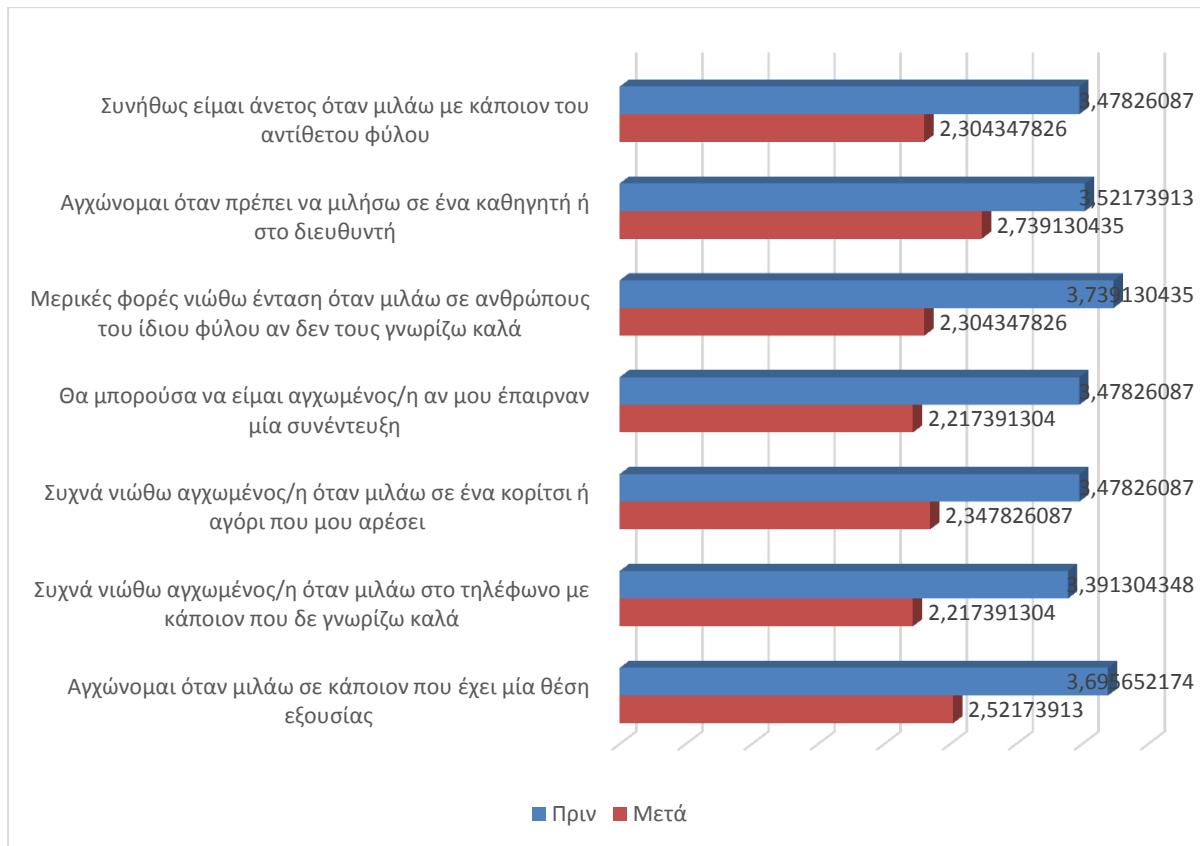
Στον Πίνακα 2 και το Γράφημα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζεται το κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους των παιδιών της ομάδας παρέμβασης, τόσο πριν όσο και μετά τις παρεμβάσεις. Πριν τις παρεμβάσεις οι μαθητές τοποθετήθηκαν μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, ως προς το ότι μερικές φορές νιώθουν ένταση όταν μιλάνε σε ανθρώπους του ίδιου φύλου (3.74), πως αγχώνονται όταν μιλάνε σε κάποιον που έχει θέση εξουσίας (3.70) και πως αγχώνονται όταν μιλάνε σε έναν καθηγητή ή στον διευθυντή (3.52). Στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς την απάντηση «Μέτρια», βρίσκονται αναφορικά με το ότι συνήθως είναι άνετοι όταν μιλάνε με κάποιον του αντίθετου φύλου (3.48), πως θα αγχωνόντουσαν εάν τους έπαιρναν μια συνέντευξη (3.48), ότι συχνά νιώθουν άγχος όταν μιλάνε σε κάποιο άτομο που τους ελκύει (3.48) και πως αγχώνονται όταν μιλάνε στο τηλέφωνο με κάποιον που δεν γνωρίζουν καλά (3.39).

Μετά τις παρεμβάσεις, οι μαθητές τοποθετούνται ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Μέτρια», με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το άγχος που τους προκαλεί η επικοινωνία με έναν καθηγητή ή με τον διευθυντή (2.74) και η επικοινωνία με κάποιον που έχει θέση εξουσίας (2.52), ενώ στην ίδια κλίμακα, αλλά τείνοντας προς την απάντηση «Λίγο», κατατάσσουν το άγχος που τους προκαλεί η επικοινωνία με κάποιο άτομο που τους αρέσει (2.35), το γεγονός πως νιώθουν άνετα να μιλάνε με κάποιον του αντίθετου φύλου (2.30) και πως αισθάνονται ένταση όταν μιλάνε με ανθρώπους του ίδιου φύλου, εάν δεν τους γνωρίζουν καλά (2.30). Τέλος, λίγο άγχος θα τους προκαλούσε το να δώσουν μια συνέντευξη (2.22) και το να επικοινωνήσουν μέσω τηλεφώνου με κάποιον που δεν γνωρίζουν καλά (2.22).

Πίνακας 2. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα παρέμβασης

	Πριν	Μετά
Συνήθως είμαι άνετος όταν μιλάω με κάποιον του αντίθετου φύλου	3.48	2.30
Αγχώνομαι όταν πρέπει να μιλήσω σε ένα καθηγητή ή στο διευθυντή	3.52	2.74
Μερικές φορές νιώθω ένταση όταν μιλάω σε ανθρώπους του ίδιου φύλου αν δεν τους γνωρίζω καλά	3.74	2.30
Θα μπορούσα να είμαι αγχωμένος/η αν μου έπαιρναν μία συνέντευξη	3.48	2.22
Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω σε ένα κορίτσι ή αγόρι που μου αρέσει	3.48	2.35
Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω στο τηλέφωνο με κάποιον που δε γνωρίζω καλά	3.39	2.22
Αγχώνομαι όταν μιλάω σε κάποιον που έχει μία θέση εξουσίας	3.70	2.52

Γράφημα 2. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα παρέμβασης



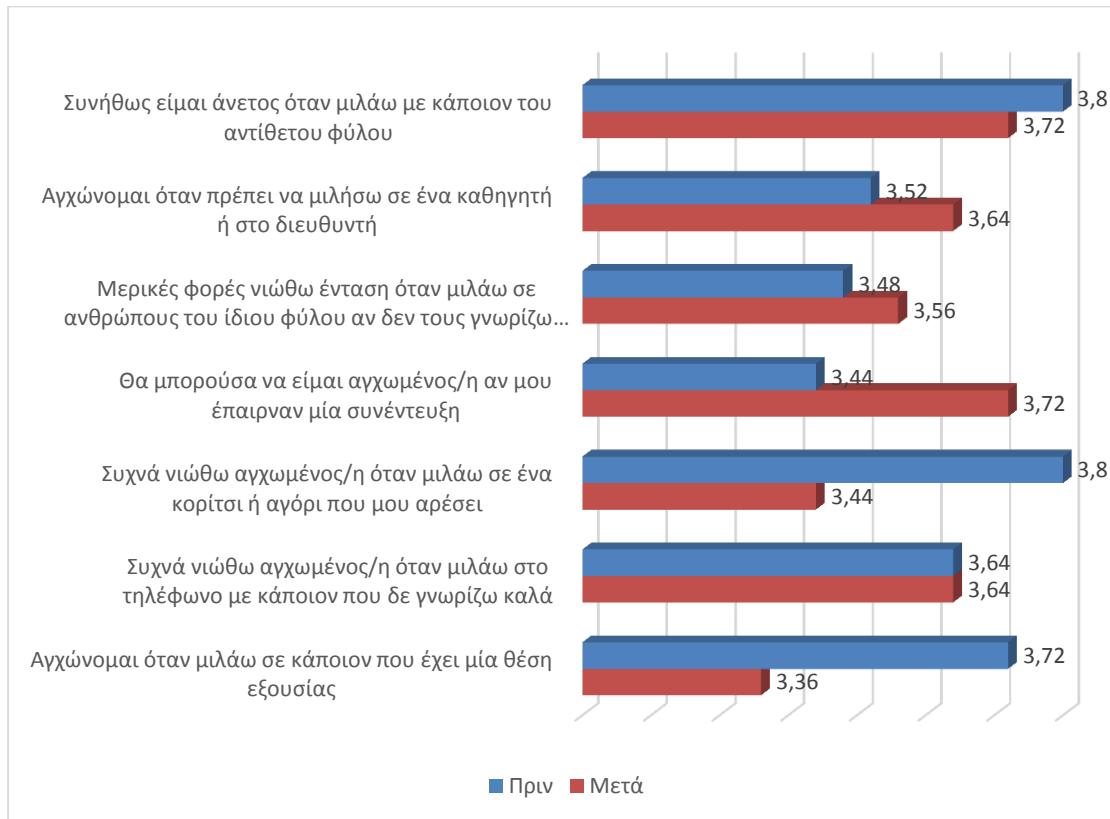
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3 που ακολουθούν, θα αναλυθεί το κοινωνικό άγχος λόγω επικοινωνίας με άλλους των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Πριν τις παρεμβάσεις, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δήλωσαν πως συμφωνούν πολύ ως προς το ότι συνήθως είναι άνετοι όταν μιλάνε με κάποιον του αντίθετου φύλου (3.80) και πως πολύ άγχος τους προκαλεί το να μιλάνε σε ένα κορίτσι ή αγόρι που τους αρέσει (3.80). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσουν το άγχος που τους προκαλεί η επικοινωνία με κάποιον σε θέση εξουσίας (3.72), όταν μιλάνε στο τηλέφωνο με κάποιον που δεν γνωρίζουν καλά (3.64) και η επικοινωνία με έναν καθηγητή ή με τον διευθυντή (3.52). Στην ίδια κλίμακα ωστόσο τείνοντας προς την απάντηση «Μέτρια», τοποθετούνται οι μαθητές ως προς το ότι μερικές φορές νιώθουν ένταση όταν μιλάνε σε ανθρώπους του ίδιου φύλου αν δεν τους γνωρίζουν καλά (3.48) και πως θα ήταν αγχωμένοι εάν έδιναν μια συνέντευξη (3.44).

Μετά τις παρεμβάσεις, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου τοποθετήθηκαν μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, ως προς το ότι συνήθως είναι άνετοι όταν μιλάνε με κάποιον του αντίθετου φύλου (3.72), πως θα ήταν αγχωμένοι εάν τους έπαιρναν μια συνέντευξη (3.72), ότι τους προκαλεί άγχος όταν μιλάνε σε έναν καθηγητή ή στο διευθυντή (3.64) ή όταν μιλάνε στο τηλέφωνο σε κάποιον που δεν γνωρίζουν καλά (3.64) και πως μερικές φορές νιώθουν ένταση όταν μιλάνε σε ανθρώπους του ίδιου φύλου, αν δεν τους γνωρίζουν καλά (3.56). Επιπλέον, στην ίδια κλίμακα με τάση προς την απάντηση «Μέτρια», κατατάσσουν το άγχος που τους δημιουργεί το να μιλάνε σε ένα κορίτσι ή σε ένα αγόρι που τους αρέσει (3.44) και το να μιλάνε σε κάποιον που έχει θέση εξουσίας (3.36).

Πίνακας 3. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα ελέγχου

	Πριν	Μετά
Συνήθως είμαι άνετος όταν μιλάω με κάποιον του αντίθετου φύλου	3.80	3.72
Αγχώνομαι όταν πρέπει να μιλήσω σε ένα καθηγητή ή στο διευθυντή	3.52	3.64
Μερικές φορές νιώθω ένταση όταν μιλάω σε ανθρώπους του ίδιου φύλου αν δεν τους γνωρίζω καλά	3.48	3.56
Θα μπορούσα να είμαι αγχωμένος/η αν μου έπαιρναν μία συνέντευξη	3.44	3.72
Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω σε ένα κορίτσι ή αγόρι που μου αρέσει	3.80	3.44
Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω στο τηλέφωνο με κάποιον που δε γνωρίζω καλά	3.64	3.64
Αγχώνομαι όταν μιλάω σε κάποιον που έχει μία θέση εξουσίας	3.72	3.36

Γράφημα 3. Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους στην ομάδα ελέγχου



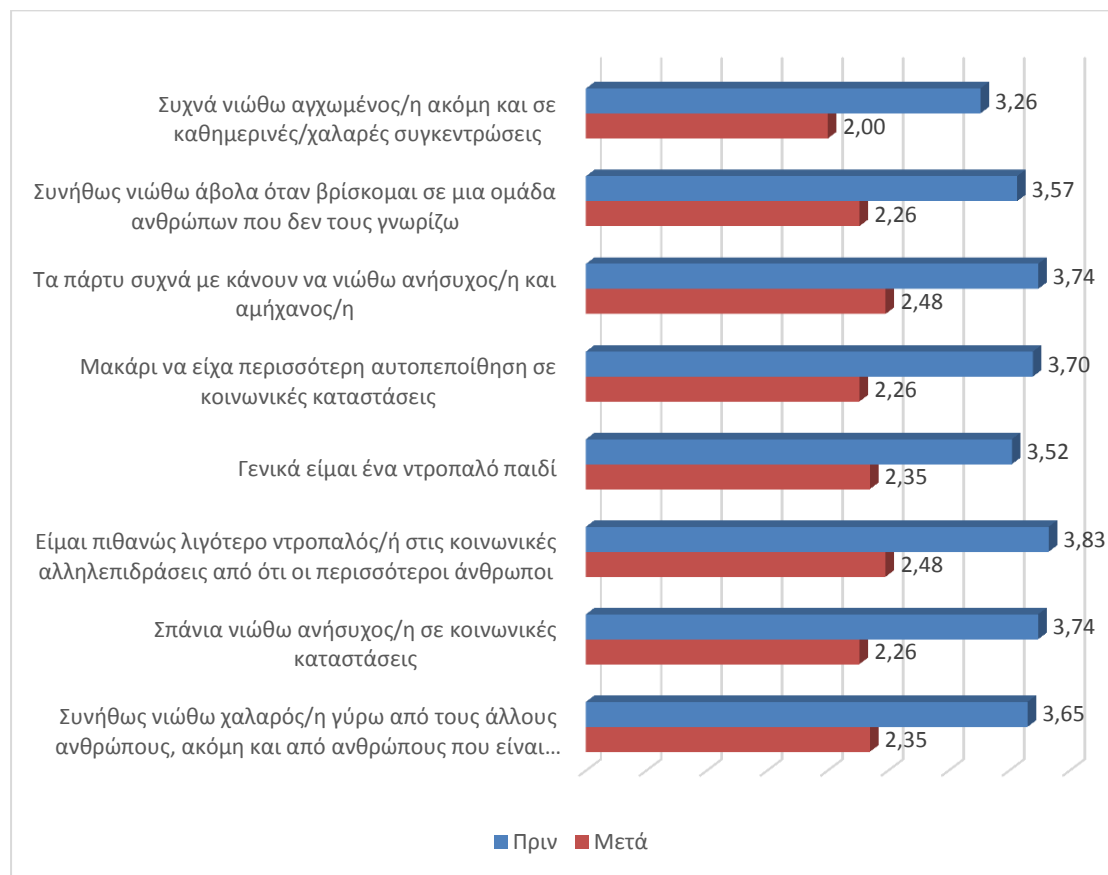
Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 4 που ακολουθούν, παρατίθενται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το άγχος των μαθητών της ομάδας παρέμβασης λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις. Πριν τις παρεμβάσεις, οι μαθητές συμφώνησαν πολύ πως είναι λιγότερο ντροπαλοί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι (3.83). Μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το δεύτερο, κατατάσσονται ως προς το ότι τα πάρτι συχνά τους κάνουν να νιώθουν ανήσυχοι και αμήχανοι (3.74), πως σπάνια νιώθουν ανήσυχοι σε κοινωνικές καταστάσεις (3.74), πως θα ήθελαν περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις (3.70), ότι συνήθως νιώθουν χαλαροί γύρω από τους άλλους ανθρώπους, ακόμη και εάν είναι εντελώς διαφορετικοί (3.65), ότι συνήθως νιώθουν άβολα όταν βρίσκονται σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζουν (3.57) και πως γενικά θεωρούν τους εαυτούς τους ντροπαλούς (3.52). Τέλος, μεταξύ των ίδιων απαντήσεων, αλλά με τάση προς την απάντηση «Μέτρια», τοποθετούνται οι μαθητές ως προς το ότι συχνά νιώθουν αγχωμένοι ακόμη και σε καθημερινές συγκεντρώσεις (3.26).

Μετά τις παρεμβάσεις, οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης τοποθετήθηκαν ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Μέτρια», τείνοντας προς το πρώτο, ως προς το ότι τα πάρτι τους προκαλούν ανησυχία και αμηχανία (2.48), πως είναι λιγότερο ντροπαλοί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε σύγκριση με τους περισσότερους ανθρώπους (2.48), πως γενικά είναι ντροπαλοί (2.35) και ότι συνήθως είναι χαλαροί γύρω από άλλους, διαφορετικούς ανθρώπους (2.35). Την ίδια τάση παρουσιάζουν αναφορικά με το ότι συνήθως νιώθουν άβολα όταν βρίσκονται σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν γνωρίζουν (2.26), πως εύχονται να είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις (2.26) και πως σπάνια νιώθουν ανήσυχoi στις καταστάσεις αυτές (2.26). Επίσης λιγότερο υποστηρίζουν πως αισθάνονται αγχωμένοι σε καθημερινές και χαλαρές συγκεντρώσεις (2.0).

Πίνακας 4. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα παρέμβασης

	Πριν	Μετά
Συχνά νιώθω αγχωμένος/η ακόμη και σε καθημερινές/χαλαρές συγκεντρώσεις	3.26	2.00
Συνήθως νιώθω άβολα όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζω	3.57	2.26
Τα πάρτι συχνά με κάνουν να νιώθω ανήσυχος/η και αμήχανος/η	3.74	2.48
Είμαι πιθανώς λιγότερο ντροπαλός/ή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι	3.83	2.48
Μακάρι να είχα περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις	3.70	2.26
Σπάνια νιώθω ανήσυχος/η σε κοινωνικές καταστάσεις	3.74	2.26
Γενικά είμαι ένα ντροπαλό παιδί	3.52	2.35
Συνήθως νιώθω χαλαρός/η γύρω από τους άλλους ανθρώπους, ακόμη και από ανθρώπους που είναι εντελώς διαφορετικοί από εμένα	3.65	2.35

Γράφημα 4. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα παρέμβασης



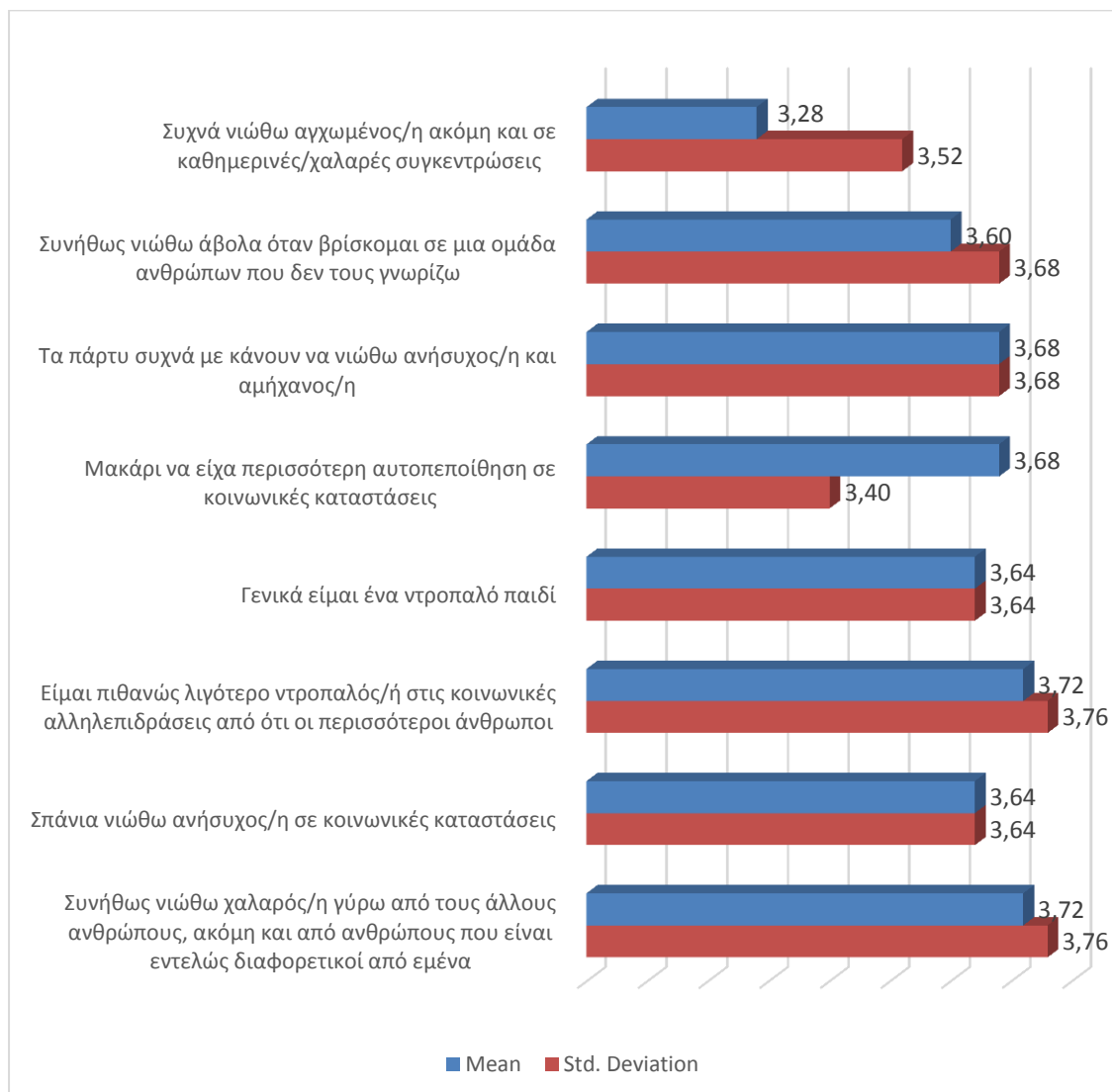
Στον Πίνακα 5 και το αντίστοιχο Γράφημα 5, αναλύονται οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις, αυτή τη φορά των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα ελέγχου. Πριν τις παρεμβάσεις, μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται οι μαθητές ως προς το ότι είναι λιγότερο ντροπαλοί στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι (3.72), ότι συνήθως νιώθουν χαλαροί γύρω από άλλους ανθρώπους, ακόμη και εάν αυτοί είναι εντελώς διαφορετικοί (3.72), πως τα πάρτι συχνά τους κάνουν να νιώθουν ανήσυχοι και αμήχανοι (3.68) και πως εύχονται να είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις (3.68). Την ίδια τάση παρουσιάζουν ως προς το ότι σπάνια νιώθουν ανήσυχοι σε κοινωνικές καταστάσεις (3.64), πως γενικά είναι ντροπαλοί (3.64) και πως συνήθως νιώθουν άβολα όταν βρίσκονται σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζουν (3.60). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς το πρώτο, τοποθετούνται οι ερωτηθέντες ως προς το ότι συχνά νιώθουν αγχωμένοι σε καθημερινές συγκεντρώσεις (3.28).

Μετά τις δώδεκα παρεμβάσεις, οι μαθητές τοποθετούνται ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι είναι λιγότερο ντροπαλοί από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι (3.76), πως συνήθως νιώθουν χαλαροί γύρω από άλλους ανθρώπους, ακόμη και διαφορετικούς (3.76), πως νιώθουν άβολα όταν βρίσκονται σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζουν (3.68), πως τα πάρτι συχνά τους κάνουν να νιώθουν ανήσυχοι και αμήχανοι (3.68), πως γενικά είναι ντροπαλοί (3.64), ότι σπάνια νιώθουν ανήσυχοι σε κοινωνικές καταστάσεις (3.64) και πως συχνά αισθάνονται άγχος στις καθημερινές-χαλαρές συγκεντρώσεις (3.53). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», τείνοντας προς την ουδετερότητα, βρίσκονται οι μαθητές ως προς το ότι θα επιθυμούσαν να είχαν περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις (3.40).

Πίνακας 5. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα ελέγχου

	Πριν	Μετά
Συχνά νιώθω αγχωμένος/η ακόμη και σε καθημερινές/χαλαρές συγκεντρώσεις	3.28	3.52
Συνήθως νιώθω άβολα όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζω	3.60	3.68
Τα πάρτι συχνά με κάνουν να νιώθω ανήσυχος/η και αμήχανος/η	3.68	3.68
Είμαι πιθανώς λιγότερο ντροπαλός/ή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι	3.72	3.76
Μακάρι να είχα περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις	3.68	3.40
Σπάνια νιώθω ανήσυχος/η σε κοινωνικές καταστάσεις	3.64	3.64
Γενικά είμαι ένα ντροπαλό παιδί	3.64	3.64
Συνήθως νιώθω χαλαρός/η γύρω από τους άλλους ανθρώπους, ακόμη και από ανθρώπους που είναι εντελώς διαφορετικοί από εμένα	3.72	3.76

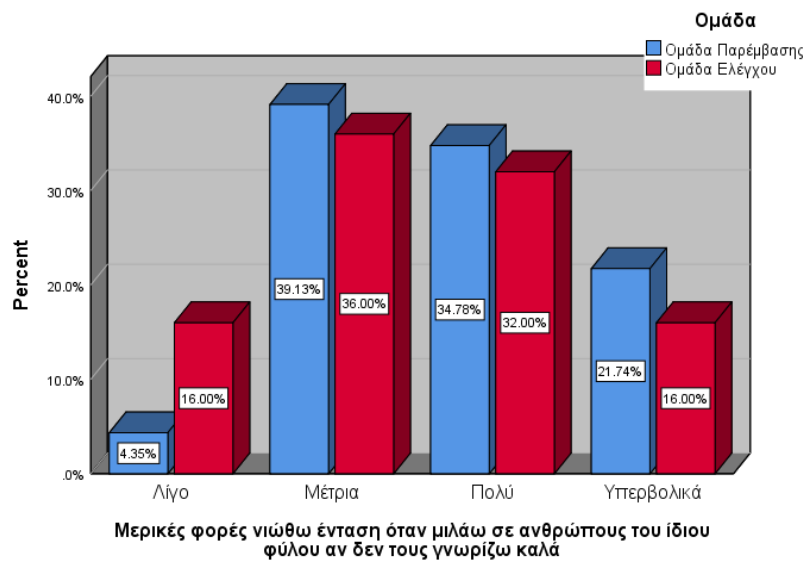
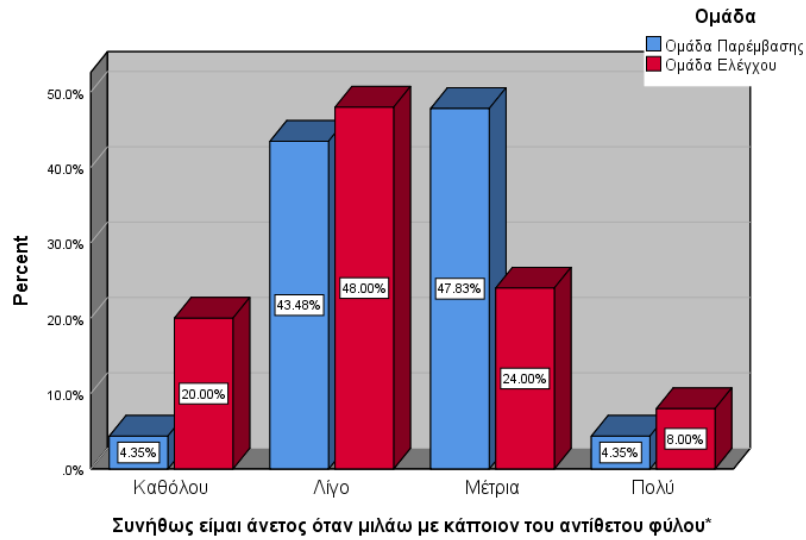
Γράφημα 5. Κοινωνικό άγχος λόγω συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις στην ομάδα ελέγχου

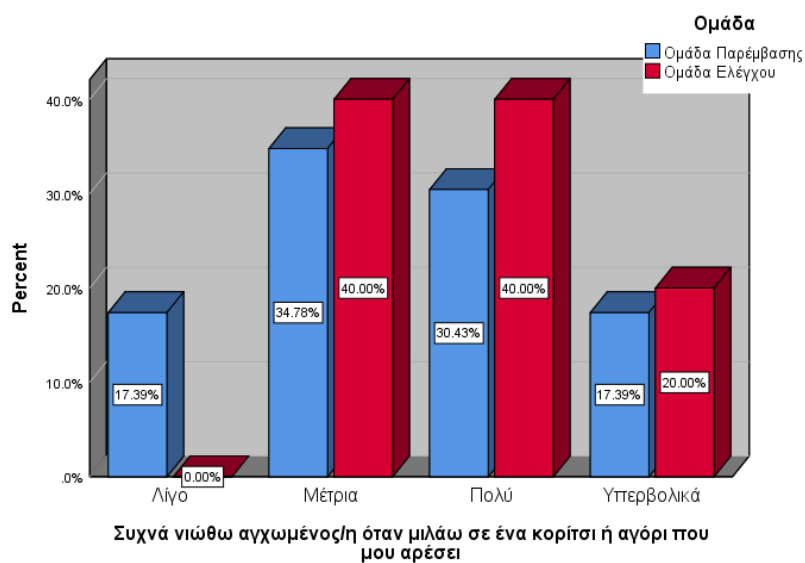
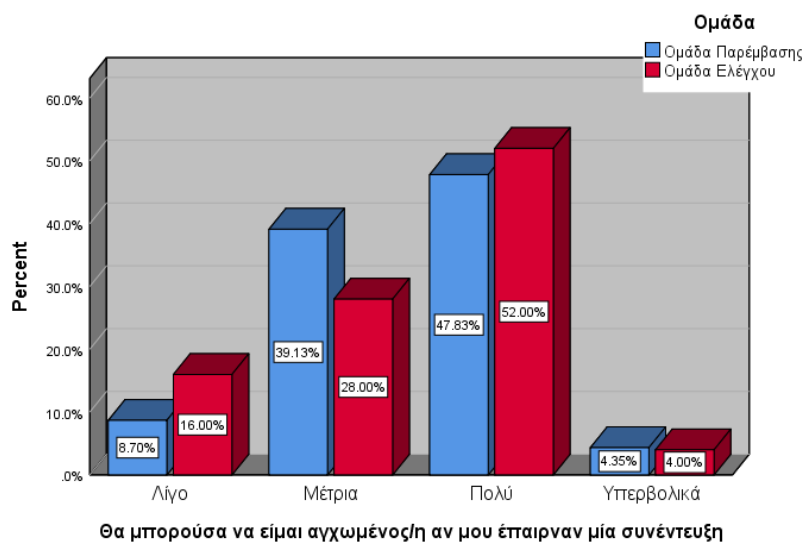
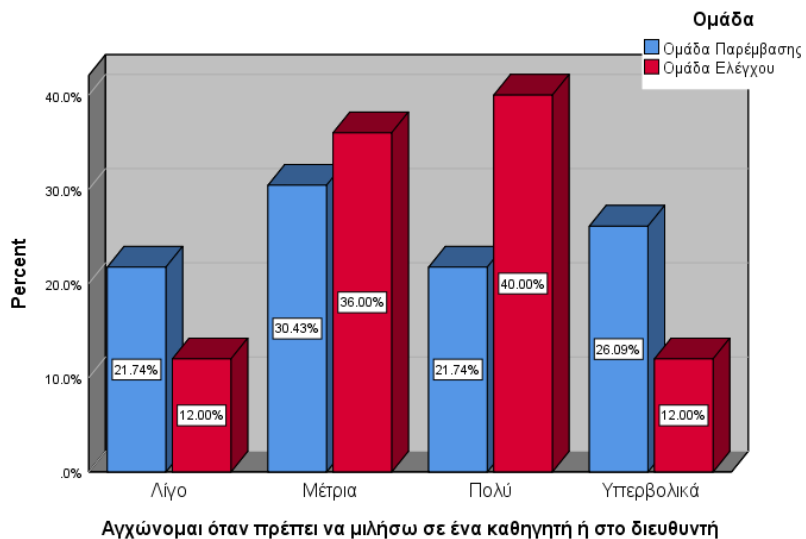


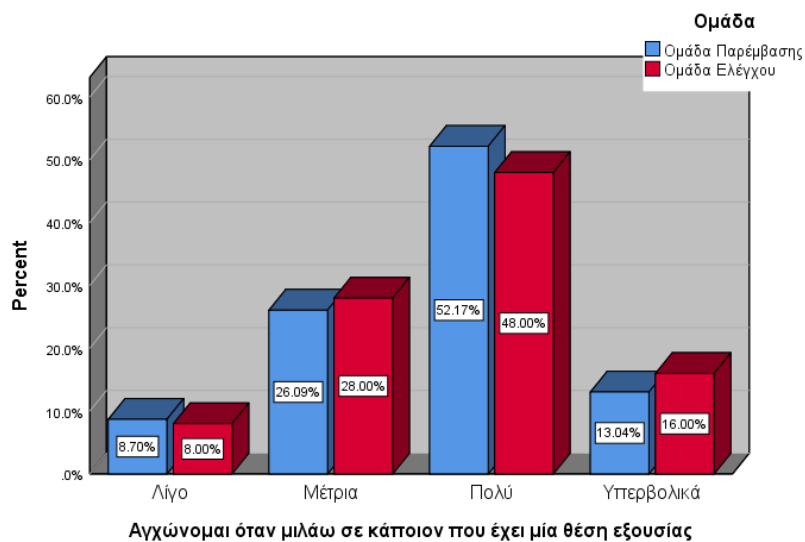
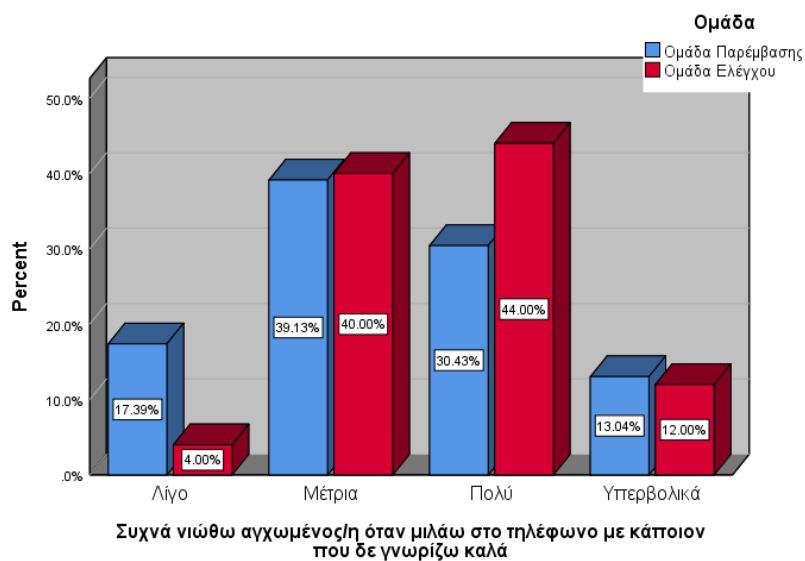
Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν με τη μορφή συσταδοποιημένων ραβδογραμμάτων τα παραπάνω, αυτή τη φορά συγκρίνοντας τις ομάδες μεταξύ τους ως προς το πριν και ως προς το μετά.

Πιο συγκεκριμένα, στα Γραφήματα 6-12 παρουσιάστηκαν τα ποσοστά για την κάθε ερώτηση μεμονωμένα, ώστε να αναδειχθούν οι διαφορές του κοινωνικού άγχους λόγω της επικοινωνίας με άλλους μεταξύ των δύο ομάδων των ερωτηθέντων, πριν τις παρεμβάσεις.

Γράφημα 6-12: Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους πριν τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)

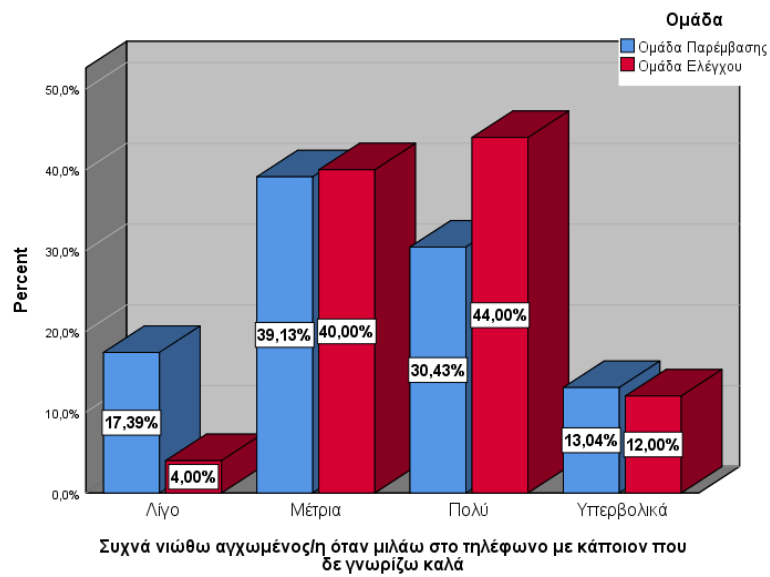
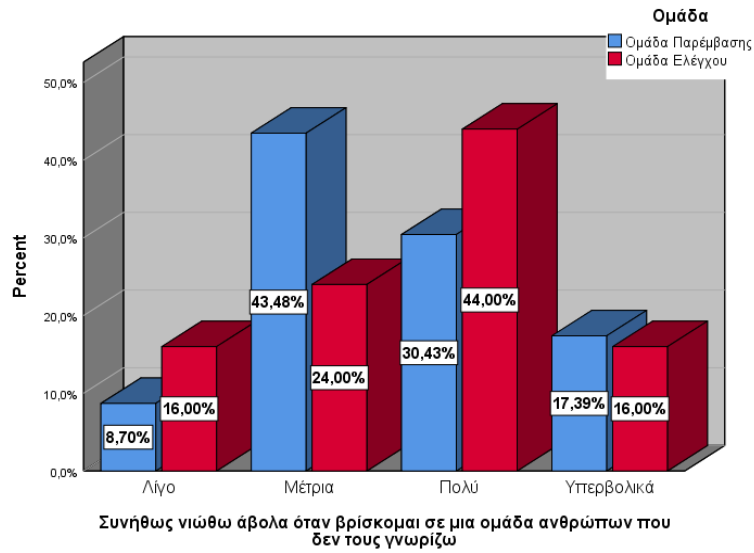


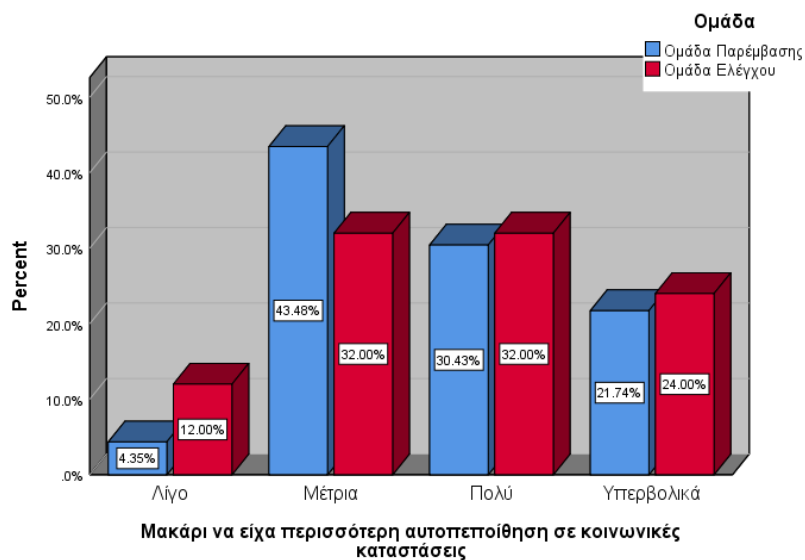
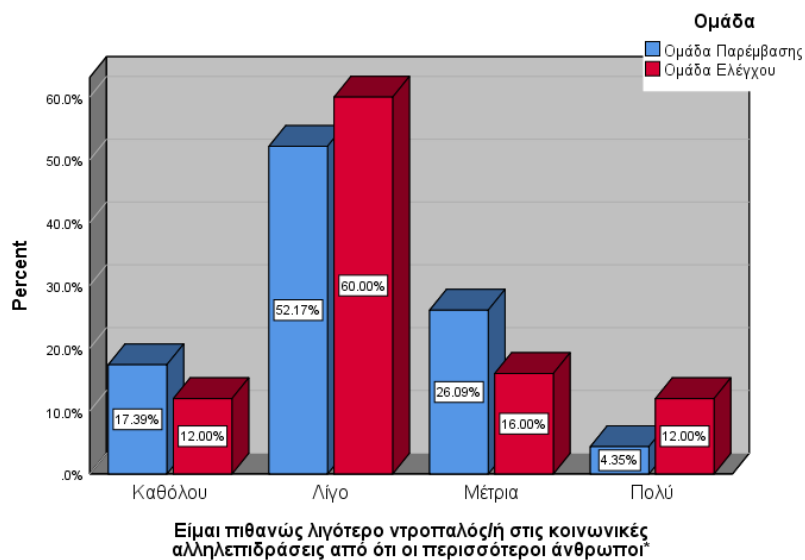
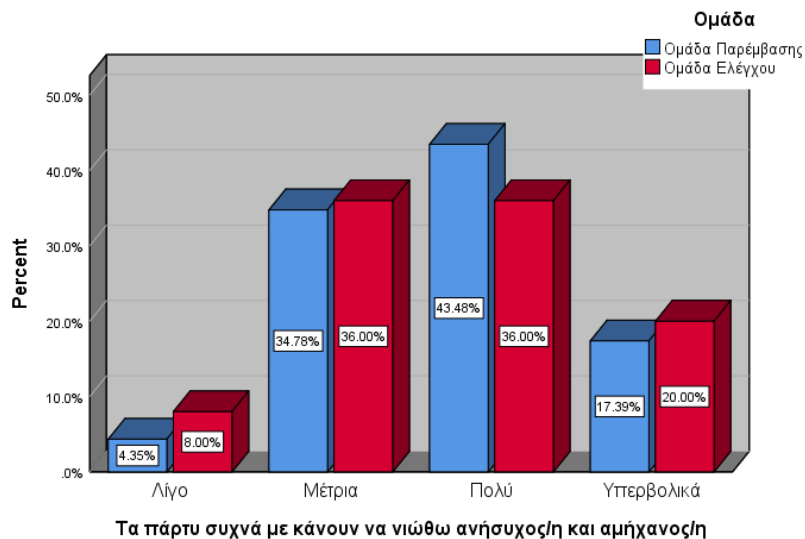


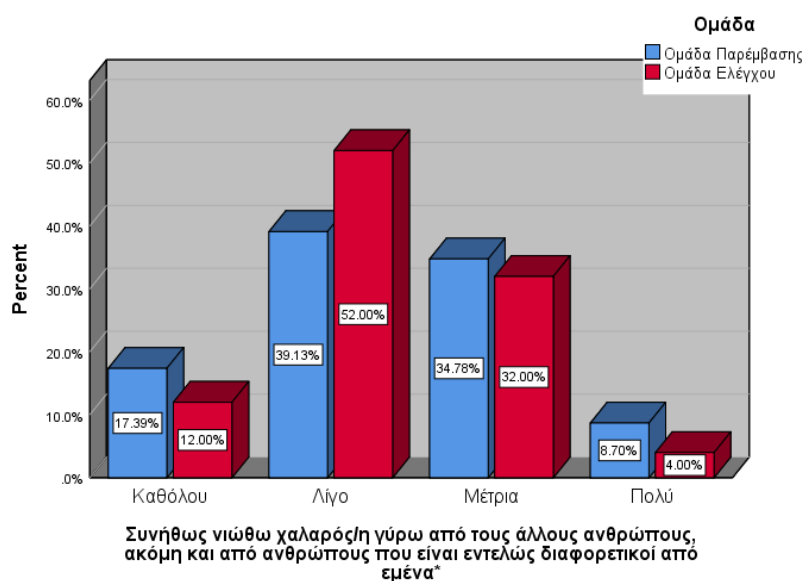
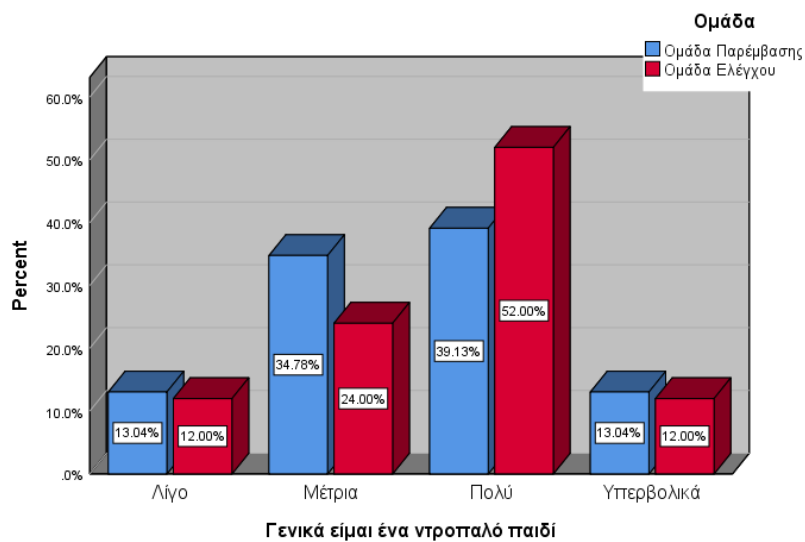
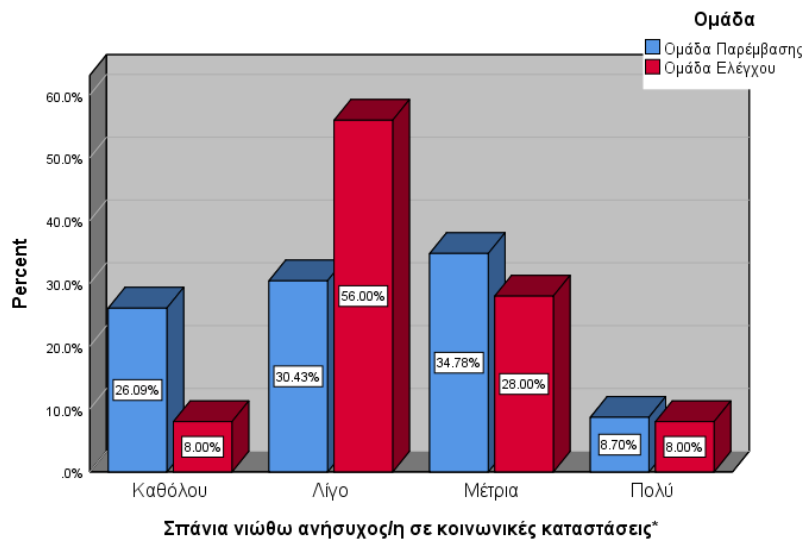


Συνεχίζοντας, στα Γραφήματα 13-20, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών, οι οποίες καταμετρούν το κοινωνικό τους άγχος λόγω της συμμετοχής τους σε κοινωνικές καταστάσεις πριν τις παρεμβάσεις, χρησιμοποιώντας συσταδοποιημένα ραβδογράμματα.

Γραφήματα 13-20: Κοινωνικό άγχος λόγω της συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις πριν τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)

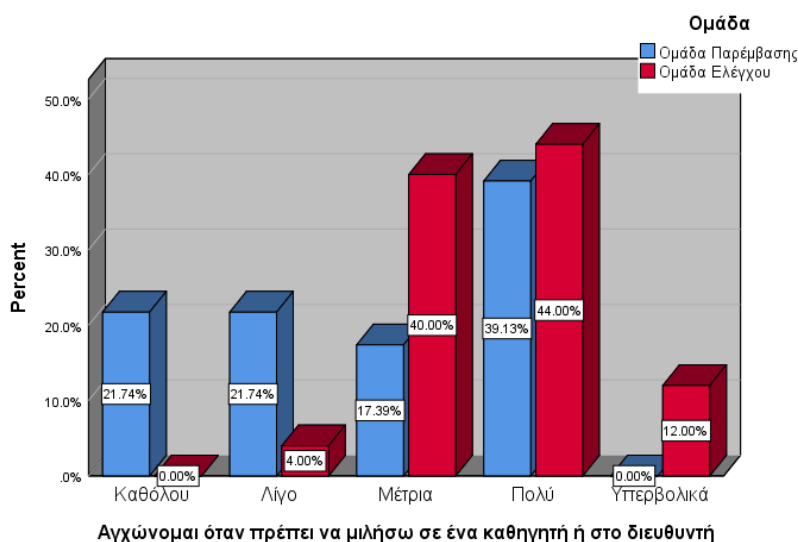
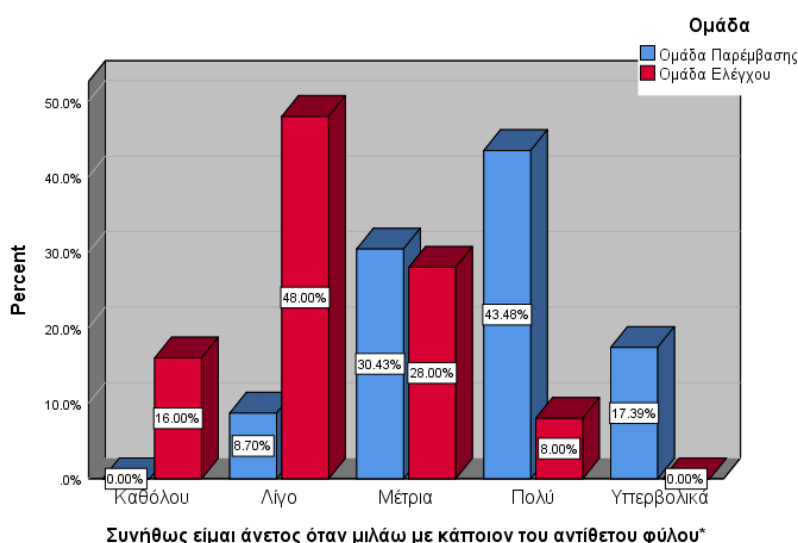


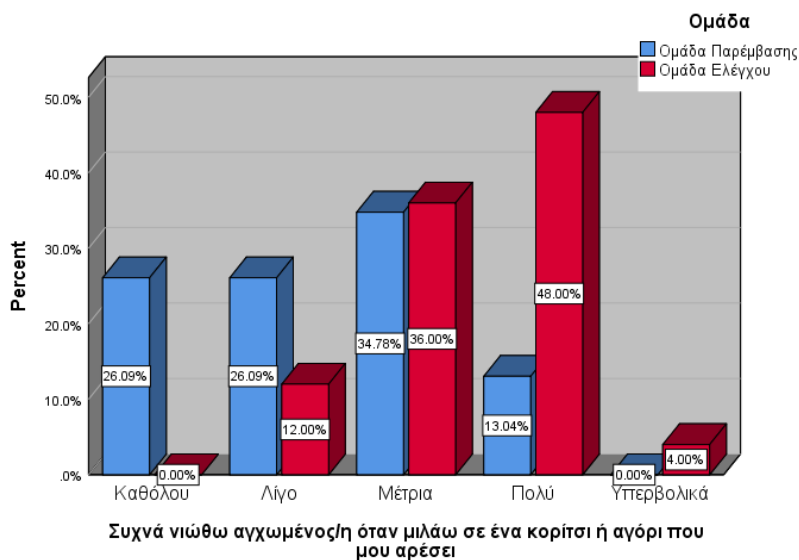
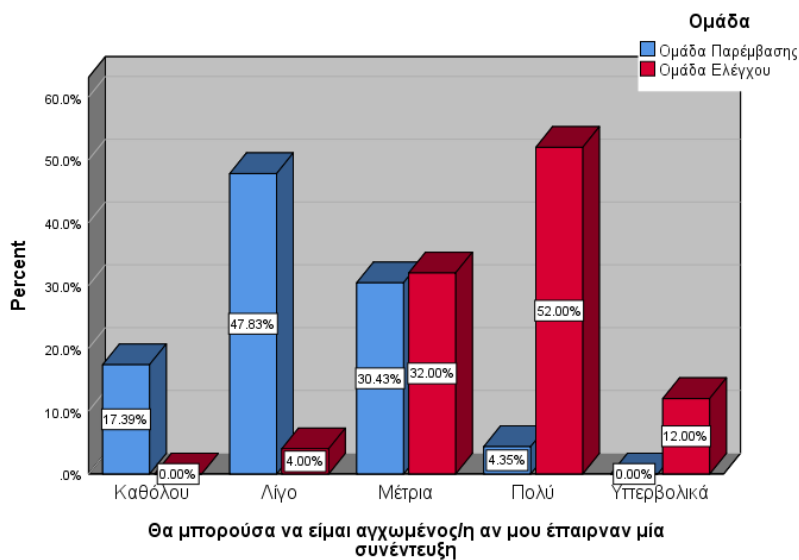
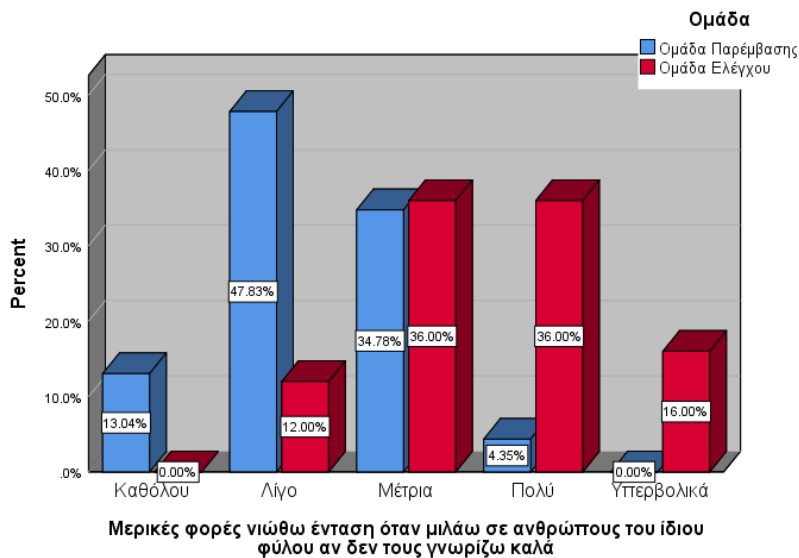


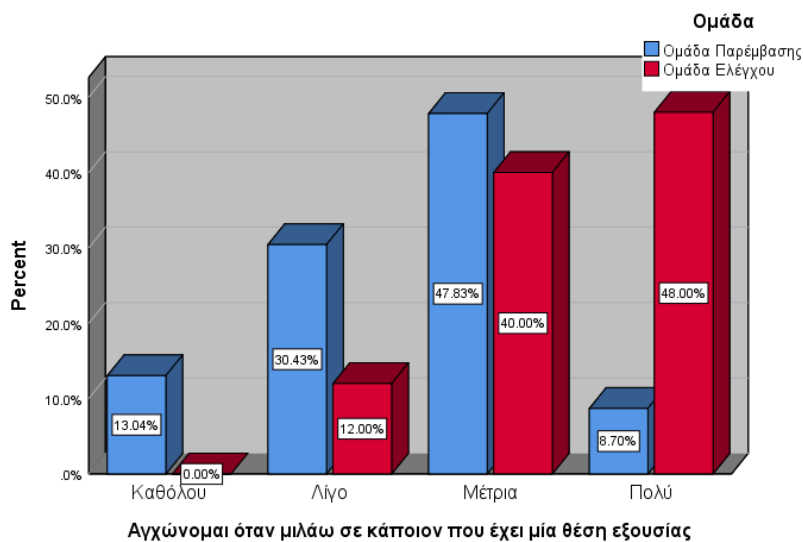
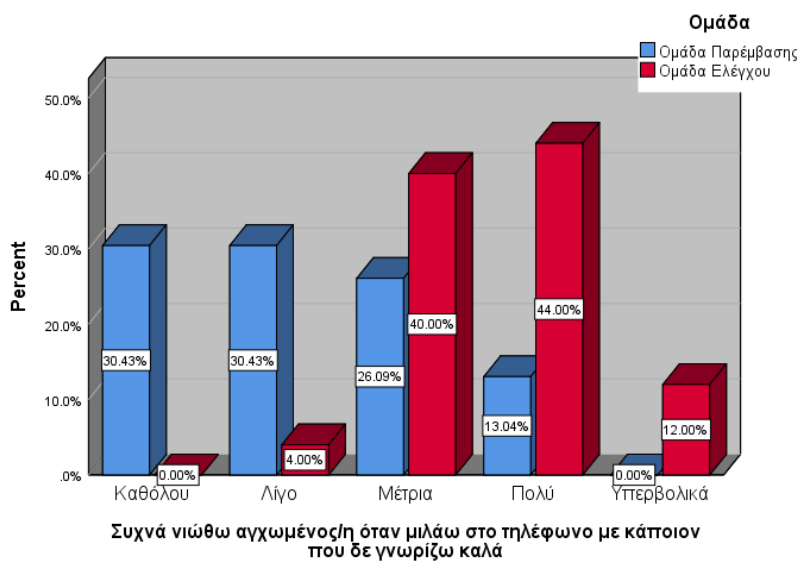


Στη συνέχεια, όπως και προηγουμένως, παρουσιάζονται μεμονωμένα οι απαντήσεις των παιδιών που καταμετρούν το κοινωνικό άγχος που τους προκαλεί η επικοινωνία τους με άλλους, μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Τα παραπάνω, παρατίθενται μέσω των Γραφημάτων 21-27.

Γραφήματα 21-27: Κοινωνικό άγχος λόγω της επικοινωνίας με άλλους μετά τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)

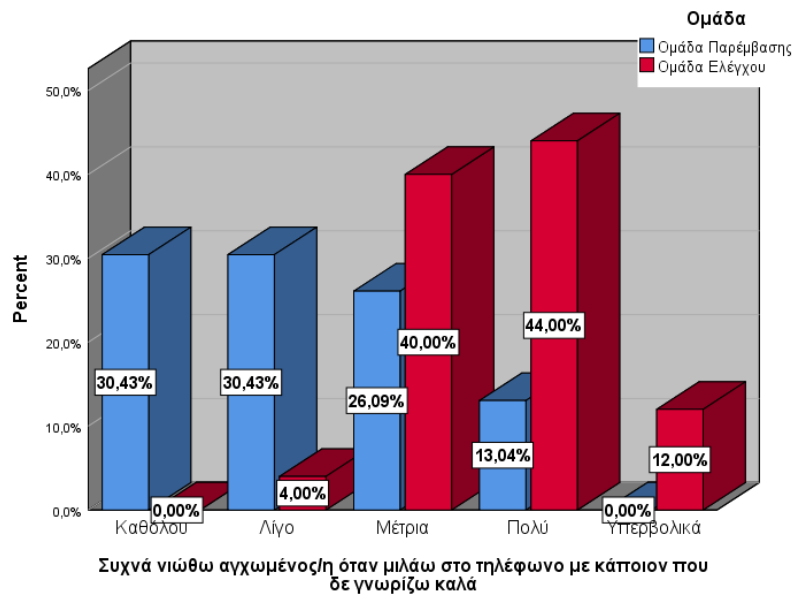
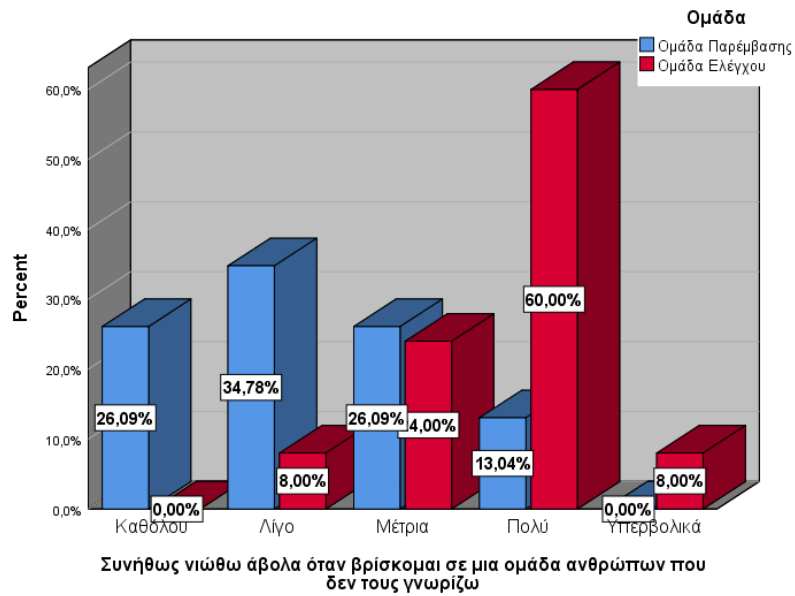


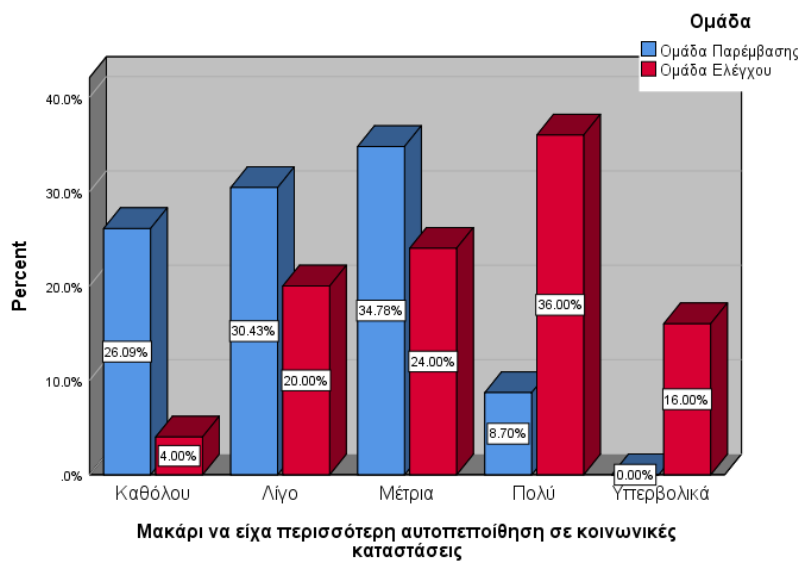
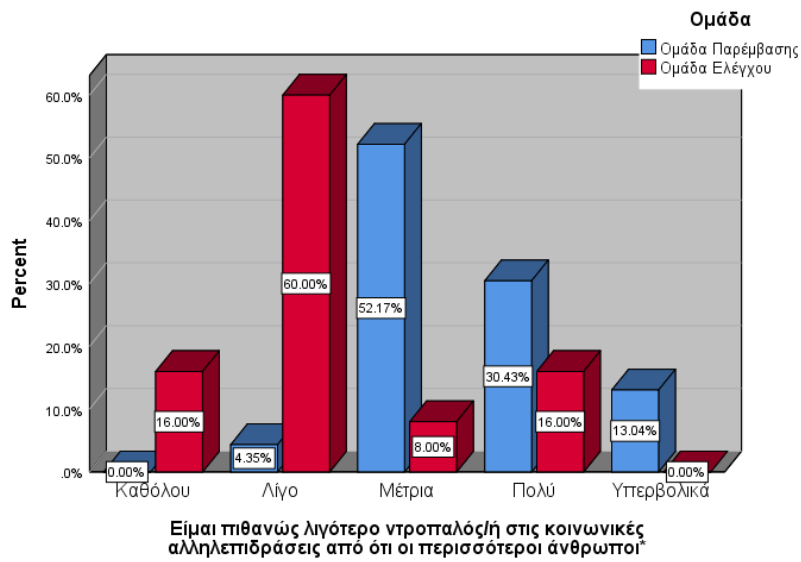
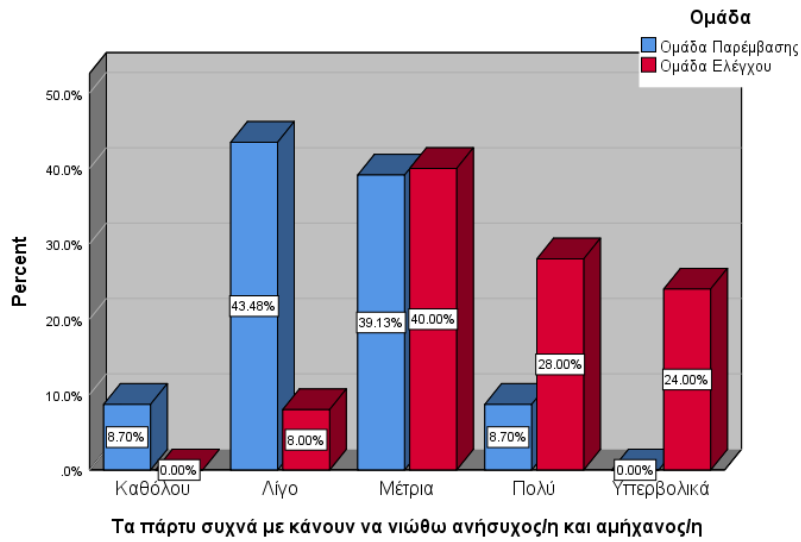


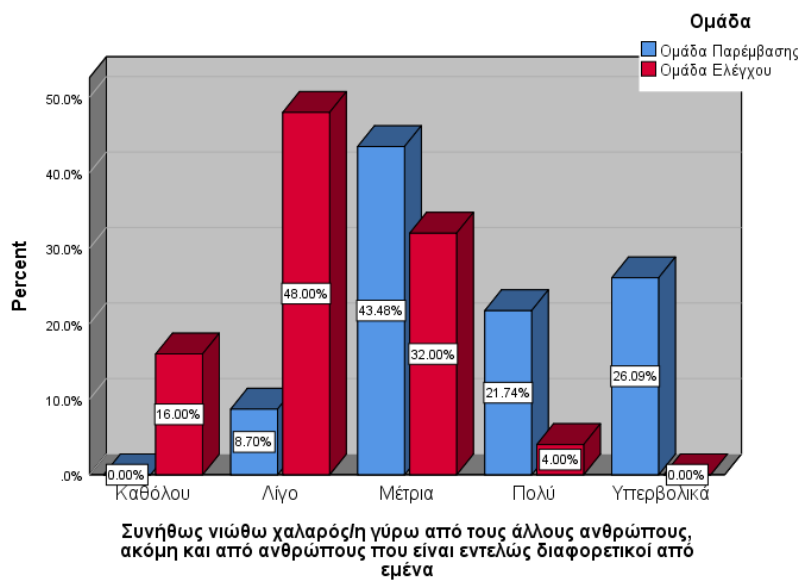
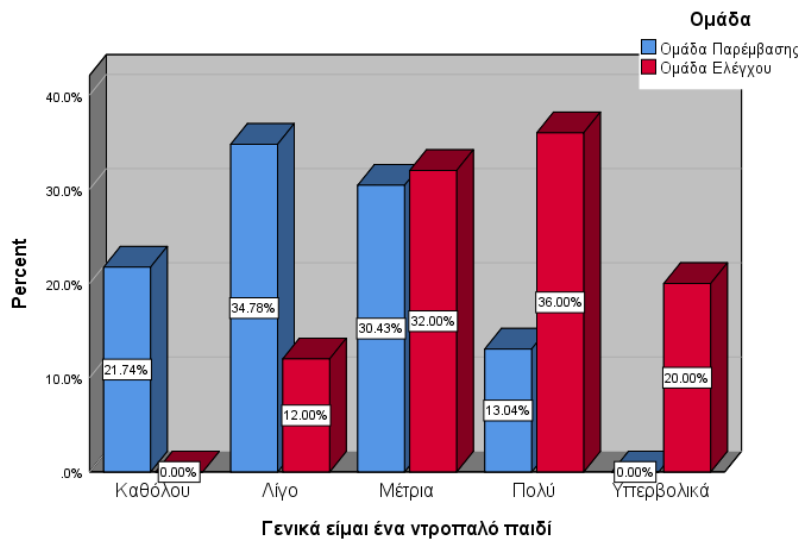
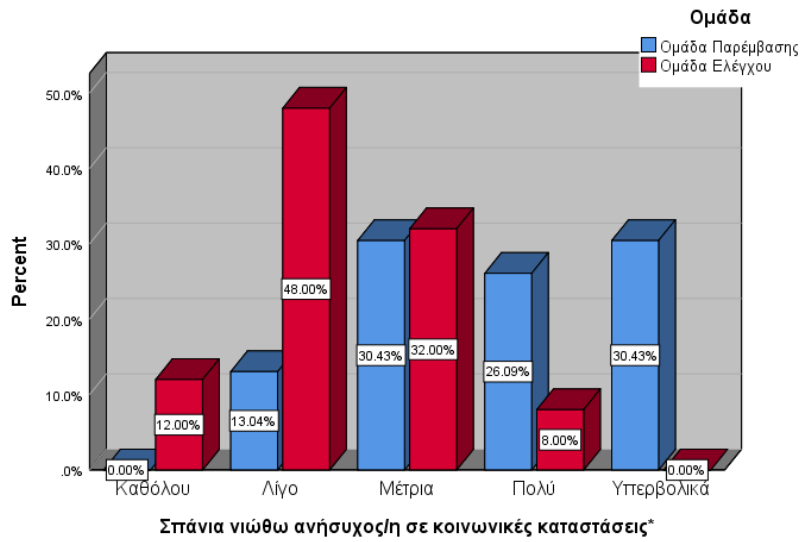


Τέλος, μέσω των Γραφημάτων 28-35, θα αναδειχθούν οι απόψεις των μαθητών ως προς το κοινωνικό άγχος που τους προκαλεί η συμμετοχή σε κοινωνικές καταστάσεις. Η παρουσίαση θα γίνει όπως και προηγουμένως, με τη χρήση συσταδοποιημένων ραβδογραμμάτων.

Γραφήματα 28-35: Κοινωνικό άγχος λόγω της συμμετοχής σε κοινωνικές καταστάσεις μετά τις παρεμβάσεις (ραβδογράμματα συστάδων)







5.2 Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή δόθηκαν σαφείς απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και τα οποία είναι τα εξής:

- Ποια είναι τα επίπεδα κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
- Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα κοινωνικού άγχους μεταξύ των δύο φύλων;
- Οι παρεμβάσεις επέδρασαν θετικά στην καταπολέμηση του κοινωνικού άγχους των παιδιών;

Με σκοπό την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκαν κάποιες διαδικαστικές ενέργειες. Αρχικά, αντιστράφηκαν οι ερωτήσεις με νοηματική φορά προς την έλλειψη άγχους, ώστε το σύνολο των ερωτήσεων να μετρά τα επίπεδα κοινωνικού άγχους. Στη συνέχεια οι 15 ερωτήσεις ελέγχθηκαν ως προς τους δείκτες αξιοπιστίας τους, στα δεδομένα πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Από τον Πίνακα 6, φαίνεται πως οι δείκτες αξιοπιστίας είναι εξαιρετικά υψηλοί της τάξεως το 0.940 για τα δεδομένα πριν τις παρεμβάσεις και 0.957 για τα δεδομένα μετά τις παρεμβάσεις, συνεπώς υποδεικνύεται πως οι 15 ερωτήσεις αντιπροσωπεύουν αξιόπιστα την ίδια διάσταση, το κοινωνικό άγχος.

Πίνακας 6. Δείκτες Cronbach's Alpha

Ομάδες ερωτήσεων	Cronbach's Alpha	Αριθμός ερωτήσεων
Κοινωνικό άγχος – Πριν την παρέμβαση	0.940	15
Κοινωνικό άγχος – Μετά την παρέμβαση	0.957	15

Στη συνέχεια κατασκευάστηκαν δύο νέες μεταβλητές – σκορ από τις μέσες τιμές των 15 ερωτήσεων. Και τα δύο σκορ μετρούν το κοινωνικό άγχος, το πρώτο αντιστοιχεί στα δεδομένα πριν τις παρεμβάσεις και το δεύτερο στα δεδομένα μετά τις παρεμβάσεις. Τα περιγραφικά στοιχεία των δύο νέων μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 7, μαζί με τους ελέγχους που πραγματοποιήθηκαν στα σκορ ως προς την κανονικότητα των κατανομών τους.

Πίνακας 7. Περιγραφικά Στοιχεία και έλεγχοι Κανονικότητας των Σκορ Άγχους

	Min	Max	Mean	Std. Deviation	K – Smirnov (P-value)	S–Wilk (P-value)
Κοινωνικό Άγχος Πριν την Παρέμβαση	2.267	4.667	3.606	0.627	0.073	0.051
Κοινωνικό Άγχος Μετά την Παρέμβαση	1.267	4.400	3.001	0.864	0.200	0.084

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχει μείωση της μέσης τιμής του άγχους μετά τις παρεμβάσεις για ολόκληρο το δείγμα. Επιπλέον, δεν μπορούμε να απορρίψουμε την υπόθεση της κανονικότητας για τα 2 σκορ, καθώς και οι 2 έλεγχοι δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Καθώς η υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων έγινε δεκτή, οι επαγωγικοί έλεγχοι που εφαρμόστηκαν στη συνέχεια για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων ήταν παραμετρικοί. Οι παραμετρικοί έλεγχοι (T-test, ANOVA, κ.λ.π) είναι αρκετά χρήσιμοι διότι συγκρίνουν άμεσα τους μέσους όρους των μεταβλητών, σε αντίθεση με τους μη παραμετρικούς (Man-Whitney, Kruskal-Wallis, κ.λ.π) που έχουν λιγότερες προϋποθέσεις αλλά συγκρίνουν γενικότερα στοιχεία των μεταβλητών όπως η κατανομή τους.

5.2.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Η απάντηση στο ερώτημα: «Ποια είναι τα επίπεδα κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;», θα δοθεί κυρίως μέσω περιγραφικών μεθόδων. Η μέση τιμή άγχους όπως μετρήθηκε πριν τις παρεμβάσεις για όλο το δείγμα είναι 3.61, ενώ για την κάθε ομάδα ξεχωριστά οι μέσες τιμές είναι $M_{\Pi} = 3.59$ για την ομάδα παρέμβασης και $M_E = 3.62$ για την ομάδα ελέγχου. Καθώς η ουδέτερη απάντηση των ερωτήσεων Likert ήταν η τιμή 3 (που αντιστοιχεί στην απάντηση Μέτρια), φαίνεται πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζουν έντονα επίπεδα άγχους κατά μέσο όρο αρκετά πάνω από την ουδέτερη απάντηση. Συγκρίνοντας το συνολικό μέσο όρο με την ουδέτερη απάντηση μέσω του One Sample T-test, βρέθηκε πως η διαφορά από την ουδέτερη τιμή 3 είναι στατιστικά σημαντική (One Sample T-test, $t = 6.689$, $df = 47$, $p < 0.0005$).

5.2.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος: «Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα κοινωνικού άγχους μεταξύ των δύο φύλων;», χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-test για την εύρεση σημαντικών διαφορών στα επίπεδα κοινωνικού άγχους μεταξύ των δύο φύλων. Στον Πίνακα 8 παρατίθενται τα p-values των ελέγχων. Από τα αποτελέσματα δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στο κοινωνικό άγχος από το φύλο των παιδιών.

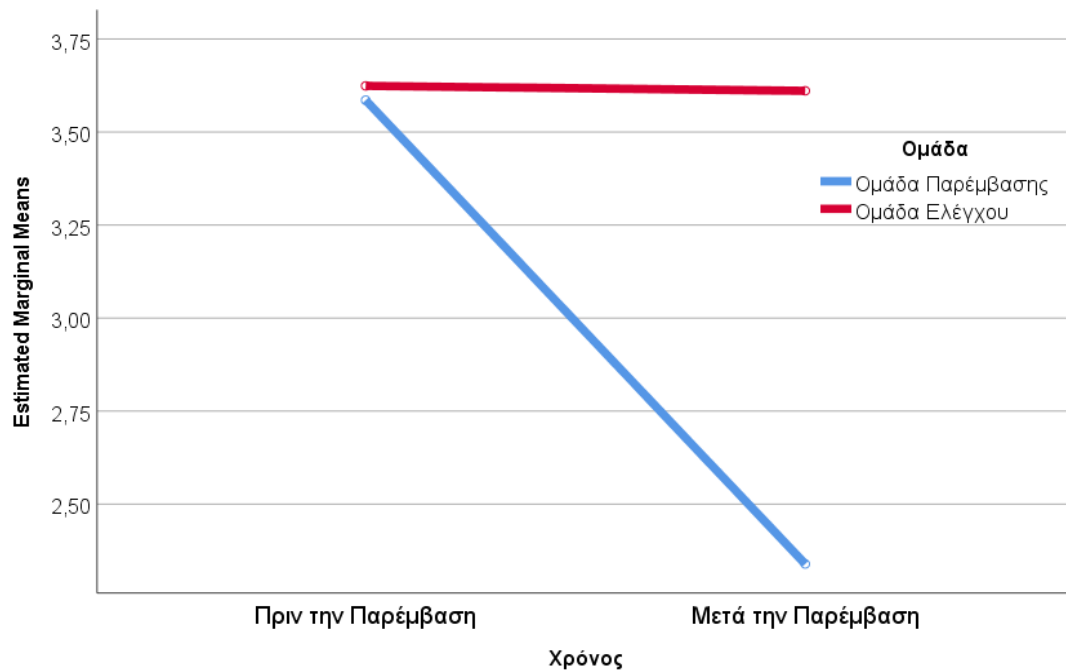
Πίνακας 8. P-values των T-test για το κοινωνικό άγχος ως προς φύλο

T-test (p-values)	Φύλο
Κοινωνικό Άγχος Πριν τις Παρεμβάσεις	0.286
Κοινωνικό Άγχος Μετά τις Παρεμβάσεις	0.737

5.2.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Για να δοθεί απάντηση στο τρίτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα: «Οι παρεμβάσεις επέδρασαν θετικά στην καταπολέμηση του κοινωνικού άγχους των παιδιών», πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων με έναν επαναλαμβανόμενο παράγοντα (Two-way - ANOVA Repeated Measures or «Mixed-Apovna»), με τον ένα παράγοντα να είναι οι δύο ομάδες τις έρευνας (πειραματική και ελέγχου) και τον άλλο παράγοντα να είναι ο χρόνος (πριν και μετά τις παρεμβάσεις). Από τα αποτελέσματα βρέθηκε πως η επίδραση του χρόνου είναι στατιστικά σημαντική ($F(1, 46) = 107.933$, $p - value < 0.0005$), με το μέσο κοινωνικό άγχος να είναι μικρότερο μετά τις παρεμβάσεις ($M = 2.98$) σε σχέση με πριν τις παρεμβάσεις ($M = 3.61$). Ο παράγοντας των ομάδων παρέμβασης βρέθηκε επίσης στατιστικά σημαντικός ($F(1, 46) = 15.693$, $p - value < 0.0005$) με την ομάδα παρέμβασης να εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα άγχους ($M = 2.96$) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου ($M = 3.68$). Ως αποτέλεσμα η αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων (χρόνος * ομάδα παρέμβασης) βρέθηκε στατιστικά σημαντική ($F(1, 46) = 103.411$, $p - value < 0.0005$) υποδεικνύοντας πως το κοινωνικό άγχος μεταξύ των δύο ομάδων έχει διαφορετική συμπεριφορά ως προς το χρόνο. Οι μέσες τιμές άγχους παρουσιάζονται στο Γράφημα 36 ως προς το χρόνο για κάθε ομάδα ξεχωριστά.

Γράφημα 36: Μέσες τιμές άγχους ως προς το χρόνο για τις δύο ομάδες



Εφόσον η αλληλεπίδραση βρέθηκε στατιστικά σημαντική πρέπει να γίνει και επιπλέον έλεγχος ως προς τον χρόνο για κάθε ομάδα ξεχωριστά. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με δύο Paired Samples Test, ένα για κάθε ομάδα της έρευνας. Για την πειραματική ομάδα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά του άγχους ως προς το χρόνο (Paired Samples Test, $t = 12.016$, $df = 22$, $p < 0.0005$), με το μέσο άγχος πριν τις παρεμβάσεις να υπολογίζεται σε $M = 3.59$ ενώ μετά τις παρεμβάσεις σε $M = 2.34$. Για τη δεύτερη ομάδα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική η αντίστοιχη διαφορά (Paired Samples Test, $t = 0.200$, $df = 24$, $p = 0.843$).

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας εργασίας ομαδοποιούνται ανά ερευνητικό εργαλείο ξεκινώντας από τη συνέντευξη και ολοκληρώνοντας με το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα σχόλια του κριτικού φίλου.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν η ερευνήτρια επέλεξε τη λήψη ημιδομημένης συνέντευξης από την εκπαιδευτικό της πρωινής ζώνης της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού αλλά και οι εκφράσεις του προσώπου της και του σώματός της, βοήθησαν σημαντικά στην αναγκαιότητα των παρεμβάσεων για την καταπολέμηση του κοινωνικού άγχους των νηπίων και στην επιβεβαίωση ότι διαπιστώθηκαν αλλαγές στις συμπεριφορές των νηπίων μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Παρατίθενται παρακάτω χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα λεγόμενα της συνεντευξιζόμενης πριν και μετά τις παρεμβάσεις.

1^η Συνέντευξη: Πριν τις παρεμβάσεις

«...Έχετε παρατηρήσει αν κάποια από τα νήπια εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικού άγχους; Έχετε διακρίνει πρωτογενή (κοκκίνισμα προσώπου, πονοκέφαλος, πονόκοιλος, ναυτία, ταχυπαλμία) ή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα (εκρήξεις θυμού και πάγωμα);

- Ναι έχω παρατηρήσει ότι κάποια παιδιά εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικού άγχους και πρωτογενή και δευτερογενή, κυρίως κοκκίνισμα προσώπου και πονοκέφαλο αλλά κυρίως εκρήξεις θυμού και πάγωμα.

-Αρα έχουμε και δευτερογενή συμπτώματα όπως μου λέτε.

-Ναι, ναι, κυρίως.

-Τα παιδιά που διακρίνετε ότι υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος, ανησυχούν ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν;

-Νομίζω πως ναι. Έχω παρατηρήσει πως τα παιδιά που υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος, ανησυχούν ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν. Έρχονται και κάνουν παράπονα ότι εκείνο το παιδί δεν με συμπαθεί, γκρινιάζουν κι αυτό γίνεται δυστυχώς περισσότερο την ώρα που μαζευόμαστε στην παρεούλα....

...- Μάλιστα. Προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά ίδιου ή διαφορετικού φύλου;

- Εεε κυρίως με παιδιά ίδιου φύλου, σπάνια θα παίζουν, θα συναναστραφούν με παιδιά διαφορετικού φύλου.

- Και αισθάνονται τρακ όταν μιλούν σε άτομα διαφορετικού φύλου;
- Ναι, συνήθως ναι και όταν το κάνουν παρατηρούμε ότι κοκκινίζουν, έρχονται προς το μέρος του εκπαιδευτικού...»

2^η Συνέντευξη: Μετά τις παρεμβάσεις

«...Έχετε παρατηρήσει αν κάποια από τα νήπια εμφανίζουν ακόμα συμπτώματα κοινωνικού άγχους; Έχετε διακρίνει πρωτογενή ή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα κι αν υπάρχει αλλαγή σε σχέση με την πρώτη συνέντευξη που μου δώσατε;

- Πριν τις παρεμβάσεις ναι όντως υπήρχαν νήπια τα οποία εμφάνιζαν συμπτώματα κοινωνικού άγχους, πλέον μετά τις παρεμβάσεις έχω παρατηρήσει νήπια τα οποία αν και παρουσίαζαν δευτερογενή συμπτώματα τώρα δεν παρουσιάζουν.

- Όταν λέτε δευτερογενή, δηλαδή τι συμπτώματα παρουσίαζαν; Τι είχατε παρατηρήσει εσείς;

- Θυμό και πάγωμα κυρίως.

- Ναι... Από αγόρια ή από κορίτσια;

- Κι από τα δύο φύλα.

- Ωραία. Ναι πείτε μου, συγγνώμη που σας διέκοψα.

- Κι αυτά που έπασχαν από πρωτογενή συμπτώματα, έχω παρατηρήσει ότι πλέον έχουν βρει τρόπους να διαχειρίζονται τα συμπτώματα. Χαρακτηριστικά πολλές φορές μου έχουν πει στην παρεούλα: «Η άλλη κυρία μας είπε ότι δεν χρειάζεται να ανησυχούμε και να ντρεπόμαστε. Μπορούμε να εισπνέουμε και να εκπνέουμε σωστά ή να μετράμε έως το δέκα και αμέσως θα παίρνουμε δύναμη και θα μας φεύγει ο πονοκέφαλος και ο πόνος στην κοιλίτσα που μας πιάνει.»

- Πολύ ωραία. Τα παιδιά που διακρίνετε ότι υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος ή που υπέφεραν από συμπτώματα, ανησυχούν πλέον ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν;

- Έχω παρατηρήσει ότι όχι δεν ανησυχούν τόσο πολύ γιατί έχουν έρθει σε επαφή μέσα από τις παρεμβάσεις μεταξύ τους, έχουν παίξει, έχουν επικοινωνήσει, έχουν δει και συνειδητοποιήσει ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα, οπότε όχι...

...- Ωραία. Αισθάνονται τρακ όταν μιλούν σε άτομα διαφορετικού φύλου; Έρχονται προς το μέρος σας, αισθάνονται ασφάλεια δίπλα σας ή θα κάτσουν να παίξουν με άτομα διαφορετικού φύλου;

- Όχι θα καθίσουν, θα πιάσουν την κουβεντούλα τους, θα πουν τα προβλήματά τους, πώς θέλουν να παίξουν τα παιχνίδια τους. Όχι δεν αισθάνονται τρακ.

- Πολύ ωραία. Όταν βρίσκονται σε μία ομάδα παιδιών, παραμένουν σιωπηλοί;

- Όχι πλέον, έχουν κοινωνικοποιηθεί κι εκεί είναι που βλέπω μεγάλη διαφορά. Ενώ στις αρχές αρνούσαν να μιλήσουν, τώρα τα βλέπεις θα σηκώσουν το χεράκι τους και θα πουν τη γνώμη τους χωρίς να ντρέπονται..»

Όπως διαπιστώθηκε κι από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού, οι συμπεριφορές των νηπίων πριν και μετά τις παρεμβάσεις διαφοροποιήθηκαν. Γενικά, πριν τις παρεμβάσεις υπήρχαν νήπια που παρουσίαζαν όχι μόνο πρωτογενή αλλά και δευτερογενή συμπτώματα κοινωνικού άγχους που παρεμπόδιζαν σημαντικά ακόμα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί της τάξης αναγκάζονταν να διακόψουν τη ροή του μαθήματός τους για να ασχοληθούν με αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά. Διαπιστώθηκε ότι οι παρεμβάσεις βοήθησαν σημαντικά τα νήπια να αποδέχονται τον εαυτό τους όπως είναι, να σέβονται τους συμμαθητές τους, να μην ντρέπονται, να εργάζονται καλύτερα σε ομάδες, να συνεργάζονται αρμονικά και γνωρίζοντας τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους και τους τρόπους αντιμετώπισής τους να ελαττώσουν την εμφάνιση αυτών των αρνητικών συμπεριφορών.

Τα δεδομένα που εξήχθησαν από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού της πειραματικής ομάδας συνάδουν με όσα αναφέρει η ερευνήτρια στην καταγραφή του ημερολογίου της καθώς και με τα σχόλια του κριτικού φίλου κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων.

Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφονται εκτός από τη διαδικασία της ακολουθίας των πεπραγμένων σε κάθε παρέμβαση, τα συναισθήματα της ίδιας αλλά και της υπόλοιπης ομάδας, οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων καθώς και οποιοδήποτε άλλο στοιχείο θεωρηθεί σημαντικό και πρέπει να καταγραφεί. Τα στοιχεία αυτά είναι πολύ σημαντικά και βοηθητικά για να μπορέσει η ερευνήτρια να ανατρέξει οποιαδήποτε στιγμή επιθυμεί. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας που επιβεβαιώνουν την εμφάνιση συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους και την συστολή ορισμένων νηπίων να συμμετάσχουν στην αρχή των πρώτων παρεμβάσεων, αναφέρονται παρακάτω:

1η Παρέμβαση: «...Μόνο ένα παιδί με έντονα συμπτώματα κοινωνικού άγχους δεν ήθελε να κρυφτεί, αλλά μετά από δική μου παρότρυνση κι αφού κρυφτήκαμε μαζί, κατάφεραν οι υπόλοιποι να μας βρουν και να γελάσουμε όλοι πάρα πολύ...»

2η Παρέμβαση: «...Στην άσκηση εμπιστοσύνης συμμετείχαν όλα τα παιδιά εκτός από δύο που φοβούνταν όχι μόνο να καθοδηγήσουν το τρένο, αλλά και να πάρουν μέρος ως απλά βαγόνια. Όμως μετά από παρότρυνση κι ενθάρρυνση και τα δύο παιδιά

καθοδήγησαν τα υπόλοιπα βαγόνια, λαμβάνοντας στο τέλος χειροκρότημα από την ολομέλεια της ομάδας...»

3η Παρέμβαση: «...Στον κύκλο συζήτησης μου εκμυστηρεύτηκαν ότι πολλά από αυτά που εξέφρασαν μέσω της παντομίμας, τα αισθάνονται όταν πηγαίνουν κάπου με τους γονείς τους που δεν έχουν ζαναπάει και υπάρχουν εκεί άγνωστα άτομα, ενώ με προβλημάτισε όταν μου είπαν ότι μερικές φορές νιώθουν έτσι και το πρωί όταν έρχονται στο σχολείο...»

5η Παρέμβαση: «...Όταν μπήκαμε στη διαδικασία της δραματοποίησης όλα τα κορίτσια ήθελαν να παίξουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο με αποτέλεσμα να πυροδοτηθεί η εκρηκτική συμπεριφορά ενός κοριτσιού με έντονα συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους, η οποία επέμενε να γίνει αυτή...»

Επίσης μέσα από τα αποσπάσματα παρατηρείται και η αλλαγή των συμπεριφορών, η μείωση του κοινωνικού άγχους και η υιοθέτηση τρόπων αντιμετώπισης για την αποφυγή εκδηλώσεων συμπτωμάτων σε μία νέα κοινωνική συνθήκη. Χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφεται:

8η Παρέμβαση: «...«Κυρία όλοι με αγαπάνε...», κάτι που αποδεικνύει ότι όλη η ομάδα συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του καθενός ξεχωριστά...»

9η Παρέμβαση: «...όλοι μαζί αποφασίσαμε τον πρωταγωνιστικό ρόλο του χταποδιού να τον παίζει το παιδί που είναι το πιο ντροπαλό στην τάξη. Όλοι παρατηρήσαμε ότι χάρηκε πάρα πολύ και καθώς περνούσε η ώρα, αισθανόταν όλο και λιγότερο ντροπή (ξεκοκκίνισε, έβγαλε το χέρι από το στόμα καθώς μιλούσε και το βλέμμα του σταμάτησε να κοιτάει προς το έδαφος)...»

11η Παρέμβαση: «...Από την μία μεγάλη χαρά και συγκίνηση που έχουμε δέσει τόσο πολύ σαν ομάδα και έχουν ξεκάθαρα μειωθεί τα συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους από παιδιά που πριν εμφάνιζαν μέχρι και δευτερογενή συμπτώματα... Παρατηρώ ότι όλοι πλέον το κάνουν με μεγάλη ευκολία και ακούν τους συνομιλητές τους με μεγάλη προσοχή. Έπειτα ερχόμαστε όλοι στον κύκλο και ο κάθε ένας ξεχωριστά μιλάει με πολλή αγάπη και σεβασμό για τον φίλο ή τη φίλη που κλήθηκε να παρουσιάσει...»

12η Παρέμβαση: «...Ευχαρίστησα ολόκληρη την ομάδα μου για αυτό το υπέροχο ταξίδι που ζήσαμε μαζί και κάναμε μία ομαδική αγκαλιά. Όλοι οι γονείς εξέφρασαν ότι έχουν δει μεγάλη διαφορά στις κοινωνικές συναλλαγές των παιδιών τους και στη σχέση με τους συνομηλίκους τους...»

Διαπιστώθηκαν ακόμη, παρόμοια αποτελέσματα και από τον κριτικό φίλο. Πρόκειται για μία εκπαιδευτικό, που ερχόταν αποκλειστικά και μόνο τις ώρες των παρεμβάσεων. Η εκπαιδευτικός αυτή, κατέγραφε και αξιολογούσε όσα έβλεπε να διαδραματίζονται μπροστά της, καθισμένη πάντα στο πίσω μέρος της τάξης σε ένα σημείο που να μην γίνεται άμεσα αντιληπτή από τα παιδιά και να μην δημιουργεί άγχος και διάσπαση προσοχής κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα σχόλια της βοηθούν την ερευνήτρια να εξάγει σημαντικά συμπεράσματα για τη συμπεριφορά των παιδιών, για τα συναισθήματά τους, για τα συμπτώματα κοινωνικού άγχους που εμφάνιζαν και τα οποία παραθέτουμε στην συνέχεια.

2η Παρέμβαση: «...Ένα παιδί μόνο όταν ήρθε η σειρά του να είναι ο οδηγός δίστασε να αναλάβει αυτό τον ρόλο και πήγε στο τέλος του τρένου.....»

3η Παρέμβαση: «...Στην πρώτη δραστηριότητα ένας μαθητής έδειξε άρνηση για να συμμετέχει. Η εμψυχώτρια τον έπεισε να μπει στο παιχνίδι. Η συμμετοχή όλων των παιδιών ήταν ενεργή και φαινόταν να χαίρονται την όλη διαδικασία... Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά προθυμοποιήθηκαν να μιλήσουν για τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους...»

5η Παρέμβαση: «...ένα κορίτσι με εμφανή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα κοινωνικού άγχους, έκλαιγε και χτυπιόταν. Αλλά με την παρέμβαση της εμψυχώτριας και με τη συζήτηση το θέμα λύθηκε. Και κατάλαβε ότι δεν περνάει πάντα το δικό της...»

10η Παρέμβαση: «...Στη δεύτερη δραστηριότητα δεν υπήρξε περίπτωση παιδιού που να αρνηθεί να συμμετάσχει στο παιχνίδι ή να δείξει δισταγμό. Σχηματίστηκαν γρήγορα τα ζευγαράκια και ακολούθησαν ακριβώς τις οδηγίες της εμψυχώτριας.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά μίλησαν για τα συναισθήματά τους, για το αν αισθάνονται αγχωμένοι σε άγνωστα περιβάλλοντα και τι πράξεις κάνουν για να σταματήσουν να αισθάνονται άβολα. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν χωρίς να δείχνουν δισταγμό...»

12η Παρέμβαση:«... Όλα τα παιδιά ανέφεραν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και πως επιλέγουν να πράξουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις...»

Γενικά, μέσα από τα σχόλια του κριτικού φίλου διαφαίνεται ότι ενώ δεν περιγράφει τα συναισθήματά του, τις απόψεις του και τις αντιλήψεις τους για όσα διαδραματίστηκαν μπροστά του, θεωρεί ότι οι παρεμβάσεις επέδρασαν θετικά στην

αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους και οι συμμετέχοντες κατάφεραν να ελαττώσουν τις αρνητικές συμπεριφορές και το άγχος που είχαν πριν.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των επιδράσεων που έχουν οι παρεμβάσεις δραματοποίησης παραμυθιών που εφαρμόστηκαν σε μαθητές νηπιακής ηλικίας με κοινωνικό άγχος. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης εξετάστηκαν τα επίπεδα κοινωνικού άγχους των παιδιών νηπιακής ηλικίας, ο ρόλος που έχει το φύλο στο κοινωνικό άγχος και τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων στη μείωση του κοινωνικού άγχους. Από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συμπεραίνεται ότι οι παρεμβάσεις ήταν αποτελεσματικές. Τα ευρήματα της μελέτης παρουσιάζονται δίνοντας έμφαση στις ομοιότητες και τις διαφορές που παρουσιάζουν με εκείνα άλλων ερευνών.

Στην έρευνα επιχειρήθηκε η απάντηση στο ερώτημα σε σχέση με το επίπεδο του κοινωνικού άγχους που εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν δείχνουν ότι τα παιδιά εμφανίζουν επίπεδα κοινωνικού άγχους τα οποία ξεπερνούν τη μέση τιμή. Αυτό σημαίνει ότι στο συγκεκριμένο δείγμα παρουσιάζεται άνω του μετρίου κοινωνικό άγχος. Η ύπαρξη της μορφής αυτής άγχους στα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει ερευνηθεί και από άλλους μελετητές. Χαρακτηριστικά, οι Bufferd et al. (2012) ήταν αυτοί, οι οποίοι μελέτησαν τις ψυχιατρικές διαταραχές που παρουσιάζονται σε παιδιά νηπιακής ηλικίας (3-6 ετών). Τα ευρήματα της μελέτης των ειδικών δείχνουν ότι το κοινωνικό άγχος είναι η τρίτη πιο συχνή ψυχική διαταραχή μετά την ειδική φοβία και το άγχος αποχωρισμού. Επιπροσθέτως, από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Bufferd, Dougherty και Olino (2019) όπου εξετάζονται οι αναφορές των γονέων σε σχέση με το άγχος των παιδιών τους, βρέθηκε ότι τα νήπια εμφανίζουν άγχος αποχωρισμού και κοινωνικό άγχος σε καθημερινό επίπεδο. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της έρευνας μελετήθηκαν οι διαστάσεις της κοινωνικής ζωής των παιδιών οι οποίες τους προκαλούν μεγαλύτερο κοινωνικό άγχος. Στα ευρήματα της μελέτης φαίνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας νιώθουν περισσότερο άγχος όταν μιλούν σε κάποιον που έχει θέση εξουσίας (3.71) και ότι νιώθουν αμήχανα όταν βρίσκονται σε παιδικές κοινωνικές εκδηλώσεις, πάρτι (3.71). Σύμφωνα με τους Barríos, Leppert και Dougherty (2019:9) τα παιδιά που εκδηλώνουν κοινωνικό άγχος εμφανίζουν συμπτώματα αγοραφοβίας και ειδικής φοβίας. Στην περίπτωση της αγοραφοβίας παρουσιάζεται έντονος φόβος και άγχος σε κοινωνικές

συνθήκες που υπάρχουν πολλά άτομα ενώ στην περίπτωση της ειδικής φοβίας τα παιδιά βιώνουν έντονο φόβο όταν έρχονται αντιμέτωπα με μία συγκεκριμένη συνθήκη ή ερέθισμα. Η σχέση αυτή των διαταραχών άγχους μπορεί να δικαιολογήσει το εύρημα της παρούσας εργασίας.

Μέσα στο πλαίσιο της έρευνας δράσης επιχειρήθηκε να εξεταστεί ο ρόλος που διαδραματίζει το φύλο των παιδιών στην εμφάνιση του κοινωνικού άγχους κατά την προσχολική ηλικία. Οι στατιστικές αναλύσεις που εκτελέστηκαν, οδήγησαν στην αδυναμία εύρεσης σημαντικής συσχέτισης μεταξύ του φύλου και του κοινωνικού άγχους. Η μη ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο φύλων έχει παρατηρηθεί και σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί από ξένους ερευνητές. Για παράδειγμα, οι Benga, Tincas και Visu-Petra (2010) μελέτησαν τα επίπεδα και τις μορφές άγχους που παρουσιάζονται σε ένα δείγμα νηπίων του ρουμάνικου πληθυσμού. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι το κοινωνικό άγχος αποτελεί την πιο δημοφιλή μορφή άγχους που παρουσιάζεται σε αυτήν την ηλικία. Στη μελέτη των προαναφερθέντων ερευνητών, όπως και στην έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία, δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Παρόλα αυτά χρειάζεται να αναφερθεί ότι εντοπίζονται ερευνητικά αποτελέσματα στα οποία είναι ορατή η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα σε σύγκριση με τα κορίτσια στην εκδήλωση κοινωνικού άγχους (Bigras & Auxiliadora Dessen, 2002). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές είναι δύσκολο να εντοπιστούν όσο τα παιδιά διανύουν την προσχολική ηλικία.

Εντός των ορίων της έρευνας δράσης που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που είχαν ως στόχο τη μείωση του κοινωνικού άγχους των μαθητών. Οι παρεμβάσεις βασίστηκαν στη δραματοποίηση παραμυθιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά συμμετείχαν σε παιχνίδια ρόλων, σε δημιουργικές δραστηριότητες ζωγραφικής και κατασκευών όπως επίσης και σε κινητικές δραστηριότητες, κεντρικό θέμα των οποίων ήταν τα παραμύθια. Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, βρέθηκε ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος σε αυτή, παρουσίασαν σημαντική μείωση στα επίπεδα κοινωνικού άγχους. Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση που εφαρμόστηκε ήταν αποτελεσματική. Οι θετικές επιδράσεις που ασκούν οι παρεμβάσεις δραματοποίησης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών νηπιακής ηλικίας έχουν επισημανθεί και από άλλους ερευνητές. Για παράδειγμα, στην πειραματική μελέτη των Mori και Cigala

(2019) βρέθηκε ότι η δραματοποίηση παιδικών ιστοριών σχετίζεται θετικά με την ενδυνάμωση των προκοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών που εκείνα αντιμετωπίζουν στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Επιπλέον, στην έρευνα των Garaigordobil, Jaureguizar και Bernarás (2019) αξιολογήθηκαν οι επιδράσεις που ασκεί μία παρέμβαση πρόληψης της κατάθλιψης των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Σε όλο το διάστημα της πραγματοποίησης των παρεμβάσεων τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η παρέμβαση ήταν ωφέλιμη στην πρόληψη της κατάθλιψης καθώς οδήγησε στη μείωση των συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων ανάμεσα στα οποία ήταν και το κοινωνικό άγχος των παιδιών. Η δραματοποίηση ιστοριών οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά, όπως είναι τα παραμύθια, θεωρείται μία πρακτική η οποία συντελεί στη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Η ένταξη της δραματικής τέχνης και των μεθόδων της στην προσχολική αγωγή σχετίζεται με την παροχή μίας ποιοτικής προσχολικής εκπαίδευσης η οποία εξασφαλίζει την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Rege et al., 2019).

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα και Προτάσεις

8.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων που βασίστηκαν στη δραματοποίηση παραμυθιών έχοντας ως στόχο τη μείωση του κοινωνικού άγχους των μαθητών προσχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων.

Τα νήπια χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες, στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τα νήπια είχαν τη δυνατότητα να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες δραματοποίησης κατά τις οποίες είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να εκτεθούν στους συμμαθητές τους και να ξεπεράσουν τους κοινωνικούς φόβους που αντιμετωπίζουν. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δε συμμετείχαν στις παρεμβάσεις καθώς παρακολούθησαν το συνηθισμένο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Όσον αφορά τις ποιοτικές μεθόδους έγινε χρήση μεθόδων όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου, η συνέντευξη και ο κριτικός φίλος. Οι παρεμβάσεις θεωρήθηκαν επιτυχείς καθώς το κοινωνικό άγχος των παιδιών μειώθηκε μετά την ολοκλήρωσή τους.

Η παρούσα εργασία οδηγεί σε ορισμένα συμπεράσματα. Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει αφορά το επίπεδο του κοινωνικού άγχους που παρουσιάζεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι τα παιδιά παρουσιάζουν έντονο κοινωνικό άγχος. Το εύρημα αυτό κατέχει εξέχουσα σημασία καθώς η διερεύνηση του κοινωνικού άγχους στην προσχολική ηλικία είναι περιορισμένη. Στην προσχολική ηλικία το κοινωνικό άγχος είναι πιθανό να υποτιμηθεί καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να θεωρηθεί ότι χαρακτηρίζονται από ντροπή και όχι φόβο. Η παρούσα έρευνα συντελεί στην κατάργηση του ισχυρισμού αυτού τονίζοντας ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να παρουσιάσουν κοινωνικό άγχος σε μεγάλο βαθμό. Οι συνθήκες που πυροδοτούν περισσότερο το άγχος των μαθητών προσχολικής αγωγής είναι εκείνες κατά τις οποίες μιλούν σε κάποιον που έχει θέση εξουσίας (3.72) καθώς και η συνθήκη του πάρτι (3.71). Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό άγχος προκαλείται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν εκείνα έρχονται αντιμέτωπα με καταστάσεις που υπάρχουν άγνωστα σε εκείνα άτομα. Από την άλλη μεριά, το μικρότερο επίπεδο κοινωνικού άγχους προκύπτει όταν τα παιδιά μιλούν με κάποιο άτομο του αντίθετου φύλου.

Το επόμενο συμπέρασμα της έρευνας αφορά την συσχέτιση του φύλου των παιδιών με την εμφάνιση του κοινωνικού άγχους και που όπως προαναφέραμε δεν παρουσιάστηκε σημαντική συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι κατά την προσχολική ηλικία τα επίπεδα του κοινωνικού άγχους είναι τα ίδια τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια. Στην προσχολική ηλικία το φύλο μπορεί να συμπεριληφθεί στα δημογραφικά χαρακτηριστικά που δε σχετίζονται με τη ψυχοπαθολογία των παιδιών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των μαθητών.

Το τελευταίο συμπέρασμα στο οποίο οδηγεί η έρευνα αφορά την επίδραση που έχουν οι παρεμβάσεις δραματοποίησης παραμυθιών στην αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους των νηπίων. Οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν ήταν επιτυχείς καθώς συνέβαλαν στη μείωση του κοινωνικού άγχους των παιδιών που συμμετείχαν. Αυτό σημαίνει ότι η αξιοποίηση της δραματικής τέχνης και των παραμυθιών στην προσχολική αγωγή συντελεί στη διαχείριση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές. Η δραματοποίηση είναι μία μέθοδος που επιτρέπει στους μαθητές να λάβουν διαφορετικούς ρόλους, να έρθουν αντιμέτωποι με αυτό που αισθάνονται και να το εκφράσουν σε ένα φαινομενικά προστατευμένο κοινωνικό πλαίσιο. Στην παρούσα έρευνα οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν συνέβαλαν περισσότερο θετικά στη μείωση του άγχους που αφορά την επικοινωνία με άλλα άτομα, όπως επίσης και την παρουσία τους σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες. Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν εμφάνισαν κάποια σημαντική μείωση στο κοινωνικό τους άγχος. Αυτό σημαίνει ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν πέτυχαν τους αρχικούς τους στόχους.

8.2 Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα δράσης εμφανίζονται ορισμένοι περιορισμοί. Η περιγραφή και η κατανόηση των περιορισμών αυτών είναι σημαντική εξαιτίας των επιδράσεων που είναι πιθανό να ασκούν στα αποτελέσματα της μελέτης. Ένας από τους περιορισμούς έχει σχέση με το δείγμα της έρευνας. Πιο αναλυτικά, η έρευνα δράσης εκτελέστηκε σε ένα μόνο νηπιαγωγείο με αποτέλεσμα το δείγμα της μελέτης να είναι περιορισμένο. Η συμμετοχή του μικρού αυτού δείγματος το οποίο βρίσκεται στο ίδιο σχολικό περιβάλλον είναι πιθανό να μην αφήνει ανεπηρέαστα τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ο δεύτερος περιορισμός της μελέτης σχετίζεται με τον ερευνητικό σχεδιασμό αυτής. Παρόλο που στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της συνέντευξης μόνο σε ένα άτομο, που αποτελεί και τον εκπαιδευτικό της πρωινής ζώνης της πειραματικής ομάδας. Η συνέντευξη αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο έρευνας που βοηθά στην εις βάθος κατανόηση των υπό μελέτη φαινομένων σύμφωνα με τις αφηγήσεις των εμπλεκόμενων σε αυτό ατόμων. Η μη διεξαγωγή συνεντεύξεων από παραπάνω εκπαιδευτικούς ή ακόμα κι από τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στις παρεμβάσεις περιορίζει την κατανόηση των επιδράσεων που είχαν οι παρεμβάσεις αυτές στους μαθητές.

Ο τελευταίος περιορισμός που εμφανίζεται στην έρευνα αφορά την αξιολόγηση της παρέμβασης. Στην έρευνα δεν ήταν εφικτή η αξιολόγηση της παρέμβασης μετά το πέρας ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος. Με τον τρόπο αυτό τα αποτελέσματα αφορούν τις βραχύχρονες και όχι τις μακρόχρονες επιδράσεις της παρέμβασης στο κοινωνικό άγχος των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

8.3 Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν το υψηλό επίπεδο κοινωνικού άγχους που εμφανίζεται στους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Παρόλα αυτά στην έρευνα δεν εξετάστηκαν οι παράγοντες που έχουν σχέση με την παρουσία του κοινωνικού άγχους. Ο εντοπισμός των αιτιολογικών παραγόντων μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στην πρόταση περί διεξαγωγής ερευνών που εστιάζουν στη μελέτη των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού άγχους στην προσχολική ηλικία.

Τέλος, στα ευρήματα της έρευνας δράσης επισημαίνεται η θετική επίδραση που έχει η παρέμβαση της δραματοποίησης παραμυθιών στο κοινωνικό άγχος των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Η επιτυχία των παρεμβάσεων αυτών αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής περισσότερων παρεμβάσεων που βασίζονται στη δραματική τέχνη και τα παραμύθια προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται στην προσχολική αγωγή. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ληφθούν υπόψη από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Altrichter, H., Posch, P., &Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Freud, S. (2017). *Εισαγωγή στην ψυχανάλυση*. Αθήνα: ΝΙΚΑΣ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2010). *Η χρωματιστή κορδέλα της γλώσσας που χορεύει. Επικοινωνιακές – δραματικές δραστηριότητες για την προώθηση γλωσσικών δεξιοτήτων*. Βόλος: Συντονιστικό Γραφείο Εκπαίδευσης Στοκχόλμης, Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Μαγνησίας, Ελληνική Κοινότητα Soln.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στο Δ. Ανδριτσάκου (Επιμ.), *Ψηφιακά Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Μαστροθανάσης, Κ., & Παπακώστα, Α. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με πρακτικές αφηγηματικής δραστηριότητας στο σπίτι: Μια δημογραφική έρευνα για την αφήγηση παραμυθιών στον νομό Φλώρινας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 198-213.
- McWilliams, N. (2002). *Ψυχαναλυτική διατύπωση περιπτώσεων*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Υγείας.
- Νικολοπούλου, Α. (2010). Παιδί και αφηγήσεις: προς μία ερμηνευτική και κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός, Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 251-294). Αθήνα: Τόπος.
- Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: δυνατότητες – όρια – προοπτικές. Στο Α. Τσιπλιάρης (Επ.), *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»* (σελ. 1-11). Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 61-82.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η ανταπόκριση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου στις οδηγίες του εμπνευστή, στο θεατρικό παιχνίδι. *Παράβασις*, 7, 393-404.
- Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο Δημοτικό σχολείο, μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξένη

- Acquah, E. O., Topalli, P. Z., Wilson, M. L., Junttila, N., & Niemi, P. M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth, 21*(3), 320-331.
- Alden, L. E., & Auyeung, K. W. (2014). Social anxiety disorder and emotional solitude. In R. J. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude* (pp. 371-391). Sussex, UK: Wiley.
- Almalki, S. (2016). Integrating Quantitative and qualitative data in mixed methods research-challenges and benefits. *Journal of Education and Learning, 5*(3), 288-296.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington: American Psychiatric Pub.
- Armstrong, F., & Moore, M. (2004). Action research: developing inclusive practice and transforming cultures. In F. Armstrong & M. Moore (Eds.), *Action research for inclusive education* (pp. 13-28). Routledge.
- Asher, M., & Aderka, I. M. (2018). Gender differences in social anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychology, 74*(10), 1730-1741.
- Bandura, A. (1985). Model of causality in social learning theory. In M. J. Mahoney (Ed.), *Cognition and psychotherapy* (pp. 81-99). New York: Plenum Press.
- Barrios, C., Leppert, K. A., Dougherty, L. R. (2019). Epidemiology and nosology of preschool anxiety disorders. In B. Fisak & P. Barrett (Eds.), *Anxiety in preschool children: assessment, treatment and prevention* (pp. 9-28). Oxford: Routledge.
- Beidel, D., Le, T. A., & Willis, E. (2019). Social anxiety disorder: an update on diagnostics, epidemiology, etiology, assessment, treatment, unanswered questions, and future directions. In S. N. Compton, M. A. Villabo & H. Kristensen (Eds.), *Pediatric Anxiety Disorders* (pp. 201-223). Academic Press.
- Benga, O., Țincaș, I., & Visu-Petra, L. (2010). Investigating the structure of anxiety symptoms among romanian preschoolers using the spence preschool anxiety

- scales. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 14(2), 159-182.
- Bigras, M., & Auxiliadora Dessen, M. (2002). Social competence and behavior evaluation in brazilian preschoolers. *Early Education and Development*, 13(2), 139-152.
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Bögels, S. M., Alden, L., Beidel, D. C., Clark, L. A., Pine, D. S., Stein, M. B., & Voncken, M. (2010). Social anxiety disorder: questions and answers for the DSM- V. *Depression and Anxiety*, 27(2), 168-189.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-vygotskian views on children's play. *American Journal of Play*, 7(3), 371-388.
- Bratitsis, T., Kotopoulos, T., & Mandila, K. (2011). Kindergarten children as story makers: the effect of the digital medium. In F. Xhafa, L. Barolli & M. Köppen (Eds.), *2011 Third International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems* (pp. 84-91). Fukuoka: IEEE.
- Broström, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17-25.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S. P., & Moschou, K. (2016). Utilizing storytelling to promote emotional well-being of children with a distinct physical appearance: the case of children who wear eyeglasses. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(1), 62-76.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2008). Mother-child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(5), 393-402.
- Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Rose, S., & Klein, D. N. (2012). Psychiatric disorders in preschoolers: continuity from ages 3 to 6. *American Journal of Psychiatry*, 169(11), 1157-1164.

- Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., & Olino, T. M. (2019). Mapping the frequency and severity of anxiety behaviors in preschool-aged children. *Journal of Anxiety Disorders, 63*, 9-17.
- Buss, K. A., Davidson, R. J., Kalin, N. H., & Goldsmith, H. H. (2004). Context-specific freezing and associated physiological reactivity as a dysregulated fear response. *Developmental Psychology, 40*(4), 583-594.
- Buss, K. A., Davis, E. L., Kiel, E. J., Brooker, R. J., Beekman, C., & Early, M. C. (2013). Dysregulated fear predicts social wariness and social anxiety symptoms during kindergarten. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(5), 603-616.
- Campbell, M. A. (2013). Loneliness, social anxiety and bullying victimization in young people: A literature review. *Psychology & Education, 50*(3/4), 1-9.
- Carter, A. S., Godoy, L., Wagmiller, R. L., Veliz, P., Marakovitz, S., & Briggs-Gowan, M. J. (2010). Internalizing trajectories in young boys and girls: the whole is not a simple sum of its parts. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(1), 19-31.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N., & Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy, 43*(1), 131-141.
- Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education, 48*, 52-60.
- Çetingöz, D., & CanturkGunhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 41*(2), 54-66.
- Christenson, L. A. (2016). Class interactive reading aloud (CIRA): a holistic lens on interactive reading aloud sessions in kindergarten. *Educational Research and Reviews, 11*(23), 2138-2145.

- Chronis-Tuscano, A., Danko, C. M., Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Novick, D. R. (2018). Future directions for research on early intervention for young children at risk for social anxiety. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(4), 655-667.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coplan, R. J., DeBow, A., Schneider, B. H., & Graham, A. A. (2009). The social behaviours of inhibited children in and out of preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 891-905.
- Corriveau, K. H., Min, G., Chin, J., & Doan, S. (2016). Do as I do, not as I say: actions speak louder than words in preschoolers learning from others. *Journal of Experimental Child Psychology*, 143, 179-187.
- Dadsetan, P., Anari, A., & Sedghpour, B. S. (2008). Social anxiety disorders and drama-therapy. *Journal of Iranian Psychologists*, 4(14), 115-23.
- Dunkel, C. S., & Harbke, C. (2017). A review of measures of Erikson's stages of psychosocial development: evidence for a general factor. *Journal of Adult Development*, 24(1), 58-76.
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: the revised preschool anxiety scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Elizabeth, J., King, N., Ollendick, T. H., Gullone, E., Tonge, B., Watson, S., & Macdermott, S. (2006). Social anxiety disorder in children and youth: a research update on aetiological factors. *Counselling Psychology Quarterly*, 19(2), 151-163.
- Ezpeleta, L., de la Osa, N., & Doménech, J. M. (2014). Prevalence of DSM-IV disorders, comorbidity and impairment in 3-year-old Spanish preschoolers. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 49(1), 145-155.

- Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: the effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(1), 55-73.
- Flynn, E. E. (2018). Ideas in dialogue: leveraging the power of child-led storytelling in the multicultural preschool classroom. *Language in Society*, 47(4), 601-633.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M.M. (2005). Behavioral inhibition: Linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology*, 56, 235–262.
- Fox, J. K., Warner, C. M., Lerner, A. B., Ludwig, K., Ryan, J. L., Colognori, D., ... & Brotman, L. M. (2012). Preventive intervention for anxious preschoolers and their parents: strengthening early emotional development. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(4), 544-559.
- Freud, S. (2014). *On the sexual theories of children*. Redditch: Read Books Ltd.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173-178.
- Gal, M., Gal, J. & Borg, W. (2003). *Educational research: an introduction*. (7th eds.) Boston: Allyn and Bacon.
- Garaigordobil, M., Jaureguizar, J., & Bernarás, E. (2019). Evaluation of the effects of a childhood depression prevention program. *The Journal of Psychology*, 153(2), 127-140.
- Gilbert, K. E., Whalen, D. J., Tillman, R., Barch, D. M., Luby, J. L., & Jackson, J. J. (2019). Observed personality in preschool: associations with current and Longitudinal Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-14.
- Glavina, E., & Klobučarić, B. B. (2017). Mental health of preschool age children: storytelling and does it help? In E. Rogulj, A. V. Jevtić & A. Jurčević -Lozančić (Eds.), *Early childhood relationships: the foundation for a sustainable future* (pp. 97-106). Opatija: OMEP Hrvatska.

- Gomez, A. B. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education english class. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (23), 31-52.
- Greve, A. (2013). Play for learning and learning for play: children's play in a toddler group. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6, 1-7.
- Hirshfeld-Becker, D. R., Biederman, J., Henin, A., Faraone, S. V., Davis, S., Harrington, K., & Rosenbaum, J. F. (2007). Behavioral inhibition in preschool children at risk is a specific predictor of middle childhood social anxiety: a five-year follow-up. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 28(3), 225-233.
- Hope-Southcott, L. (2013). The use of play and inquiry in a kindergarten drama centre: A teacher's critical reflection. *Journal of Childhood Studies*, 38(1), 39-46.
- Hudson, J. L., Dodd, H. F., & Bovopoulos, N. (2011). Temperament, family environment and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7), 939.
- Hui, A. N., Cheung, P. K., Wong, S. T., & Wu, J. M. H. (2011). How effective is a drama-enhanced curriculum doing to increase the creativity of preschool children and their teachers? *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2(1), 21-48.
- Iancu, I., Bodner, E., & Ben-Zion, I. Z. (2015). Self esteem, dependency, self-efficacy and self-criticism in social anxiety disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 58, 165-171.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Kalatskaya, N. N., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2016). Ways to help the child cope with anxiety? *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 11(4), 499-511.

- Kalutskaya, I. N., Archbell, K. A., Moritz Rudasill, K., & Coplan, R. J. (2015). Shy children in the classroom: from research to educational practice. *Translational Issues in Psychological Science, 1*(2), 149-157.
- Kankam, G., & Abroampa, W. K. (2016). Early childhood education pre-service teachers' pedagogical content knowledge in teaching psychosocial skills across the kindergarten curriculum in Ghana. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 10* (1), 67-86.
- Kaplan, S. C., Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., Menatti, A., & Weeks, J. W. (2015). Social anxiety and the big five personality traits: The interactive relationship of trust and openness. *Cognitive Behaviour Therapy, 44*(3), 212-222.
- Khalid-Khan, S., Santibanez, M. P., McMicken, C., & Rynn, M. A. (2007). Social anxiety disorder in children and adolescents. *Pediatric drugs, 9*(4), 227-237.
- Kirby, G., & Hodges, J. (2018). Parenting of preschool and school-aged children. In M. R. Sanders & A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (pp. 609-629). Cham: Springer.
- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the transdiagnostic role of repetitive negative thinking in adolescents with social anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research, 41*(2), 206-219.
- Kulikovskaya, I. E., & Andrienko, A. A. (2016). Fairy-tales for modern gifted preschoolers: developing creativity, moral values and coherent world outlook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 233*, 53-57.
- Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist, 64*(4), 241-256.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development, 78*(4), 1395-1404.

- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: the construct and its measurement. *Journal of Personality Assessment*, 47(1), 66-75.
- Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
- Leichsenring, F., & Leweke, F. (2017). Social anxiety disorder. *New England Journal of Medicine*, 376(23), 2255-2264.
- Lewis-Morrarty, E., Degnan, K. A., Chronis-Tuscano, A., Pine, D. S., Henderson, H. A., & Fox, N. A. (2015). Infant attachment security and early childhood behavioral inhibition interact to predict adolescent social anxiety symptoms. *Child Development*, 86(2), 598-613.
- Lewis-Morrarty, E., Degnan, K. A., Chronis-Tuscano, A., Rubin, K. H., Cheah, C. S., Pine, D. S., Henderson, H. A., & Fox, N. A. (2012). Maternal over-control moderates the association between early childhood behavioral inhibition and adolescent social anxiety symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(8), 1363-1373.
- Luby, J. L., Belden, A., Sullivan, J., & Spitznagel, E. (2007). Preschoolers' contribution to their diagnosis of depression and anxiety: uses and limitations of young child self-report of symptoms. *Child Psychiatry and Human Development*, 38(4), 321-338.
- Mian, N. D., Wainwright, L., Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2011). An ecological risk model for early childhood anxiety: the importance of early child symptoms and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(4), 501-512.
- Mireault, G., & Trahan, J. (2007). Tantrums and anxiety in early childhood: a pilot study. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2), 1-8.
- Mori, A., & Cigala, A. (2019). 'Putting oneself in someone else's shoes during childhood: how to learn it' training for preschool age children. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 750-766.

- Morris, T. L., & Oosterhoff, B. (2016). Observed mother and father rejection and control: association with child social anxiety, general anxiety, and depression. *Journal of Child and Family Studies*, 25(9), 2904-2914.
- Muris, P. (2019). Assessment of fear and anxiety in preschool children. In B. Fisak, & P. Barrett (Eds.), *Anxiety in preschool children: assessment, treatment and prevention* (pp. 105-126). London: Routledge.
- Muris, P., Hendriks, E., & Bot, S. (2016). Children of few words: relations among selective mutism, behavioral inhibition, and (social) anxiety symptoms in 3-to 6-year-olds. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(1), 94-101.
- Natsiopoulou, T., Souliotis, M., & Kyridis, A. G. (2006). Narrating and reading folktales and picture books: storytelling techniques and approaches with preschool Children. *Early Childhood Research & Practice*, 8(1), 1-15.
- Newby, J., Pitura, V. A., Penney, A. M., Klein, R. G., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2017). Neuroticism and perfectionism as predictors of social anxiety. *Personality and Individual Differences*, 106, 263-267.
- Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting. In D. Singer, R. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp.124-155). New York: Oxford University Press.
- Nolen, A. L., & Putten, J. V. (2007). Action research in education: addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 401-407.
- Ohannessian, C. M., Cavanaugh, A., & Cheeseman, K. (2017). Gender and racial/ethnic differences in anxiety disorders during adolescence. *Adolescent Psychiatry*, 7(1), 13-24.
- Okvuran, A. (2009). Assessment of drama courses from the preschoolers' point of view. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 256-259.

- Ollendick, T. H., & Benoit, K. E. (2012). A parent–child interactional model of social anxiety disorder in youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *15*(1), 81-91.
- Ollendick, T. H., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2002). The developmental psychopathology of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, *51*(1), 44-58.
- O’Toole, M. S., Hougaard, E., & Mennin, D. S. (2013). Social anxiety and emotion knowledge: a meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, *27*(1), 98-108.
- Öztürk, A., & Mutlu, T. (2010). The relationship between attachment style, subjective well-being, happiness and social anxiety among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1772-1776.
- Pabian, S., & Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(2), 328-339.
- Papadopoulou, V., Papadopoulos, S., & Maroudas, I. (2017). The influence of tutored dramatic play on the social relations of students in the fifth grade of primary school. *Journal of Educational Research*, *4*(5), 176-194.
- Paulus, F. W., Backes, A., Sander, C. S., Weber, M., & von Gontard, A. (2015). Anxiety disorders and behavioral inhibition in preschool children: a population-based study. *Child Psychiatry & Human Development*, *46*(1), 150-157.
- Podhajecka, M., & Gerka, V. (2018). Fairy-tale as a tool for communicative competencies development of a preschool child. *Eruditio et Ars*, *1*(1), 18-22.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, *1*(1), 111-135.
- Pontillo, M., Tata, M. C., Averna, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrera, S., Pucciarini, M. L., Santonastaso, O., & Vicari, S. (2019). Peer victimization and onset of social anxiety disorder in children and adolescents. *Brain Sciences*, *9*(6), 1-16.

- Rahman, F., & Hum, M. (2017). The revival of local fairy tales for children education. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 336-344.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., Turner, S. M., Ammerman, R. T., Crosby, L. E., & Sallee, F. R. (2007). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: descriptive psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), 1181-1191.
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I. F., Kalil, A., McClelland, M., Braak, D. T., ... & Erfjord, I. (2019). *Promoting child development in a universal preschool system: a field experiment*. Munich: Munich Society for the Promotion of Economic Research - CESifo GmbH.
- Reijntjes, A., Dekovic, M., & Telch, M. J. (2007). Support for the predictive validity of the SASC-R: linkages with reactions to an in vivo peer evaluation manipulation. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 903–917.
- Rosenthal, J., Jacobs, L., Marcus, M., & Katzman, M. A. (2007). Beyond shy: when to suspect social anxiety disorder. *Journal of Family Medicine*, 56(5), 369-374.
- Sandstrom, A., Uher, R., & Pavlova, B. (2019). Prospective association between childhood behavioral inhibition and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48, 57-66.
- Schmidt, L. A., & Buss, A. H. (2010). Understanding shyness: Four questions and four decades of research. In K. Rubin & R. Coplan (Eds.), *The development of shyness and social withdrawal* (pp. 23–41). New York, NY: Guilford.
- Schneier, F. R. (2006). Social anxiety disorder. *New England Journal of Medicine*, 355(10), 1029-1036.
- Şenol, F. B. (2019). Supporting pro-social development of 60-66 month aged children with the drama method. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 291-300.
- Spence, S. H., & Rapee, R. M. (2016). The etiology of social anxiety disorder: an evidence-based model. *Behaviour Research and Therapy*, 86, 50-67.

- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C., & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour Research and Therapy*, 39(11), 1293-1316.
- Spencer, T. D., Kajian, M., Petersen, D. B., & Bilyk, N. (2013). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 243-269.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social anxiety disorder. *The lancet*, 371(9618), 1115-1125.
- Sungurtekin, Ş., Sezer, G. O., Bağçeli-Kahraman, P., & Sadioğlu, Ö. (2009). The views of pre-service teachers about creative drama: a study according to gender. *İlköğretim Online*, 8(3), 755-770.
- Švábová, B. (2016). The dramatization of stories and role-play in the school environment. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 10, 89-105.
- Szecsí, T. (2008). Teaching strategies: creative drama in preschool curriculum: teaching strategies implemented in Hungary. *Childhood Education*, 85(2), 120-124.
- Thorell, L. B., Bohlin, G., & Rydell, A-M. (2004). Two types of inhibitory control: predictive relations to social functioning. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 193-203.
- Tsiaras, A. (2016). Enhancing school-aged children's social competence through educational drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Tsitsani, P., Psyllidou, S., Batzios, S. P., Livas, S., Ouranos, M., & Cassimos, D. (2012). Fairy tales: a compass for children's healthy development—a qualitative study in a Greek island. *Child: Care, Health and Development*, 38(2), 266-272.
- Tuckman, B.W (1972). *Contacting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wagner, K. D., Berard, R., Stein, M. B., Wetherhold, E., Carpenter, D. J., Perera, P., ... & Machin, A. (2004). A multicenter, randomized, double-blind, placebo-controlled trial of paroxetine in children and adolescents with social anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, *61*(11), 1153-1162.
- Wee, S. J. (2009). A case study of drama education curriculum for young children in early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education*, *23*(4), 489-501.
- Wee, S. J. (2011). A case study of drama education for kindergarten children in the United States: drama specialists beliefs and practices. *Child Studies in Asia-Pacific Contexts*, *1*(1), 59-75.
- Weeks, M., Coplan, R. J., & Kingsbury, A. (2009). The correlates and consequences of early appearing social anxiety in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, *23*, 965–972.
- Whalen, D. J., Sylvester, C. M., & Luby, J. L. (2017). Depression and anxiety in preschoolers: a review of the past 7 years. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, *26*(3), 503-522.
- Wijaya, R., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Sumiyadi, S. (2018). Developing reading skills and beginning writing through literary literacy. In R. Syahrul (Ed.), *International Conference on Language, Literature, and Education (ICLLE 2018)* (pp. 135-141). Atlantis Press.
- Wright, C., Diener, M. L., & Kemp, J. L. (2013). Storytelling dramas as a community building activity in an early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal*, *41*(3), 197-210.
- Yaffe, Y. (2018). Establishing specific links between parenting styles and the s-anxieties in children: separation, social, and school. *Journal of Family Issues*, *39*(5), 1419-1437.
- Yati, M., Wahyuni, S., & Israeli, I. (2017). The effect of storytelling in a play therapy on anxiety level in pre-school children during hospitalization in the general hospital of Buton. *Public Health of Indonesia, Kendari*, *3*(3), 96-101.

- Yousaf, S. (2015). The relation between self-esteem, parenting style and social anxiety in girls. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 140-142.
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: the unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences*, 67, 156-166.
- Zipes, J. (2007). *When dreams came true: classical fairy tales and their tradition*. Oxford: Routledge.

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο Έρευνας

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΓΧΟΣ

1. Φύλο

- Αγόρι
 Κορίτσι

2. Συχνά νοιώθω αγχωμένος/η ακόμη και σε καθημερινές/χαλαρές συγκεντρώσεις

Καθόλου 1 2 3 4 5 Υπερβολικά

3. Συνήθως νοιώθω άβολα όταν βρίσκομαι σε μια ομάδα ανθρώπων που δεν τους γνωρίζω

Καθόλου 1 2 3 4 5 Υπερβολικά

4. Συνήθως είμαι άνετος όταν μιλάω με κάποιον του αντίθετου φύλου

Καθόλου 1 2 3 4 5 Υπερβολικά

5. Αγχώνομαι όταν πρέπει να μιλήσω σε ένα καθηγητή ή στο διευθυντή

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

6. Τα πάρτυ συχνά με κάνουν να νιώθω ανήσυχος/η και αμήχανος/η

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

7. Είμαι πιθανώς λιγότερο ντροπαλός/ή στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι περισσότεροι άνθρωποι (πχ. συνεργασία με συμμαθητές, παιχνίδι με συμμαθητές και φίλους, συναναστροφή με φίλους και συμμαθητές σε πάρτυ γενεθλίων, γιορτές σχολείου).

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

8. Μερικές φορές νιώθω ένταση όταν μιλάω σε ανθρώπους του ίδιου φύλου αν δεν τους γνωρίζω καλά

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

9. Θα μπορούσα να είμαι αγχωμένος/η αν μου έπαιρναν μία συνέντευξη

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

10. Μακάρι να είχα περισσότερη αυτοπεποίθηση σε κοινωνικές καταστάσεις (πχ. πάρτυ γενεθλίων, γιορτές σχολείου).

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

11. Σπάνια νιώθω ανήσυχος/η σε κοινωνικές καταστάσεις (πχ. πάρτυ γενεθλίων, γιορτές σχολείου).

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

12. Γενικά είμαι ένα ντροπαλό παιδί

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

13. Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω σε ένα κορίτσι ή αγόρι που μου αρέσει

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

14. Συχνά νιώθω αγχωμένος/η όταν μιλάω στο τηλέφωνο με κάποιον που δε γνωρίζω καλά

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

15. Αγχώνομαι όταν μιλάω σε κάποιον που έχει μία θέση εξουσίας (πχ. δάσκαλο, διευθυντή).

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

16. Συνήθως νιώθω χαλαρός/η γύρω από τους άλλους ανθρώπους, ακόμη και από ανθρώπους που είναι εντελώς διαφορετικοί από εμένα

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Υπερβολικά

Παράρτημα 2: Άδεια συναίνεσης

Έντυπο συναίνεσης γονέα/κηδεμόνα σε συμμετοχή έρευνας

1. Σκοπός της έρευνας:

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του κοινωνικού άγχους παιδιών προσχολικής ηλικίας και η προσπάθεια καταπολέμησής του μέσω παρεμβάσεων που σχετίζονται με αφηγήσεις – δραματοποιήσεις παραμυθιών.

2. Διαδικασία μετρήσεων:

Ως γονέας/κηδεμόνας του ηπίου θα χρειαστεί να συμπληρώσετε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή που αφορά το κοινωνικό άγχος και η συμπλήρωσή του θα γίνει πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

3. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή του παιδιού σας στην παρούσα έρευνα συνεπάγεται ταυτόχρονα ότι συναινείτε με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων.

Για τον κηδεμόνα: Διάβασα το έντυπο αυτό, κατανώ τις ερευνητικές διαδικασίες και συναινώ να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα. Ναι Όχι

Ημερομηνία: __/__/__

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα/ κηδεμόνα

Παράρτημα 3: Σχεδιασμός Παρεμβάσεων

1η Παρέμβαση: 10/1/2020

Κυρίως Θέμα πρώτης παρέμβασης: Πρώτη επαφή με το φαινόμενο του Κοινωνικού Άγχους.

Στόχοι:

- Να γνωριστούν τα άτομα της ομάδας μεταξύ τους καλύτερα.
- Να σεβαστούν και να αποδεχτούν το κάθε μέλος της ομάδας ως ισάξιο και μοναδικό με τη δική του προσωπικότητα και τα δικά του χαρακτηριστικά.
- Να αναγνωρίσουν μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού «Ο Τίμος πηγαίνει στο σχολείο» μερικά από τα κύρια συμπτώματα του Κοινωνικού Άγχους.
- Να διερωτηθούν και να ανακαλύψουν μέσα από τη δραματοποίηση του παραμυθιού, αν αξίζει να στεναχωριόμαστε και να αισθανόμαστε έτσι, ερχόμενοι για πρώτη φορά σε επαφή με το κοινωνικό πλαίσιο του Νηπιαγωγείου.

Παιχνίδι γνωριμίας: «Μέσα από την περιγραφή

Όνομα βρίσκω στη στιγμή!»

Διάρκεια :10 λεπτά

Επειδή τα μέλη της ομάδας έχουν ήδη γνωριστεί μεταξύ τους, η εμπυχωτέρα καλωσορίζει τους συμμετέχοντες και τους καλεί να πάρουν τα καρεκλάκια τους και να κάτσουν στον κύκλο. Τους προτρέπει να παίξουν ένα παιχνίδι και ξεκινά η ίδια, περιγράφοντας το παιδί που έχει επιλέξει στο μυαλό της, χωρίς όμως να αποκαλύψει το όνομά του. (Παράδειγμα: Βλέπω ένα παιδάκι που φοράει ροζ κολάν, έχει κοντά

καστανά μαλλιά και φοράει μία στέκα με ένα μοβ φιόγκο). Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καλούνται να βρουν το άτομο που περιγράφεται και το άτομο που θα βρει και θα αποκαλύψει το όνομα του παιδιού που ψάχνουμε, καλείται να περιγράψει το ίδιο κάποιο άλλο μέλος, μέχρι να ανακαλύψουμε- γνωρίσουμε όλα τα μέλη της ομάδας.

Κινητικό παιχνίδι: «Κάποιος λείπει για να δω...

Φόδρα φοράει... θα τον βρω!»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κινηθούν στο χώρο με τον ρυθμό της μουσικής (Opirama:ένα ταξίδι ξεκινάει). Στο σταμάτημα της μουσικής, όλοι εργόμαστε και καθόμαστε στον κύκλο με κλειστά μάτια. Η εμπυχωτρία καλύπτει με μία μεγάλη φόδρα ένα παιδί και καλεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να ανοίξουν τα μάτια τους και να βρουν το άτομο που λείπει απαντώντας στην ερώτηση της: «Κάποιος λείπει... Ποιος είναι αυτός;» Στο τέλος της δραστηριότητας δεν παραλείπει να κρυφτεί και η ίδια, αναγνωρίζοντας τον εαυτό της ως ισάξιο μέλος της ομάδας.

Άσκηση ευαισθητοποίησης: «Περπατώ - περπατώ

Σεβασμός στο διπλανό»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κινηθούν μέσα στο χώρο στον ρυθμό της μουσικής (Ευανθία Ρεμπούτσικα: Καρουζέλ) με βασική προϋπόθεση να μην ακουμπήσουν καθόλου τους διπλανούς τους και να αλλάζουν διαδρομή κάθε φορά που συναντούν κάποιον μπροστά τους. Στο σταμάτημα της μουσικής, η εμπυχωτρία ζητά από τους συμμετέχοντες να σταθούν ο ένας απέναντι στον άλλο σε ζευγάρια και να εκτελέσουν εντολές, όπως:

- Χαιρετώ αυτόν που έχω απέναντί μου.
- Τον παρατηρώ προσεκτικά.

- Αργά έρχομαι προς το μέρος του, ως εκεί που με αφήνει αυτός, σεβόμενος τα όρια και τον χαρακτήρα του.
- Αν μου επιτρέψει, τον χαϊδεύω απαλά στο κεφάλι.
- Συστήνομαι, λέγοντας το όνομα μου ψιθυριστά.
- Του δίνω το χέρι μου και τον καλώ να προχωρήσουμε μαζί, στο ξεκίνημα της μουσικής.

Ζευγάρι πλέον κινούμαστε στο χώρο και στο σταμάτημα της μουσικής γνωρίζουμε μία άλλη δυάδα ακολουθώντας παρόμοιες εντολές, μέχρι να γίνουμε τετράδα, οχτάδα και τέλος ολόκληρη ομάδα.

Αφήγηση Παραμυθιού – Σχολιασμός : «Ο Τίμος πηγαίνει στο σχολείο (Μασόνο – Κομπ)»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Προτάσεις από το παραμύθι που θα σταθούμε και θα δώσουμε αφορμή για σχολιασμό στα παιδιά:

- ...με πονάει η κοιλιά μου...
- ...σφίγγει στην αγκαλιά του το αγαπημένο του πρόσωπο, το μπαμπά του...
- ...στο διάλειμμα προτιμά να παίζει μόνος του...
- ...δυσκολεύεται πολύ να πει αυτή τη λέξη...

Αφού τελειώσει ο σχολιασμός των παραπάνω προτάσεων από το παραμύθι, ζητάμε από τους συμμετέχοντες να αναδιηγηθούν οι ίδιοι την ιστορία, βλέποντας τις εικόνες.

Δραματοποίηση παραμυθιού ανά ομάδες

Διάρκεια: 15 λεπτά

Διαχωρισμός σε σκηνές:

1. Ο Τίμος στα μαγαζιά ψάχνει με τη μαμά του ρούχα για να πάει την πρώτη μέρα στο Νηπιαγωγείο.

2. Στο σπίτι με τους γονείς του προετοιμάζεται για ύπνο και το πρωί έχει άγχος που θα πάει στο Νηπιαγωγείο.
3. Στο σχολείο πονάει η κοιλιά του και αγκαλιάζει το αγαπημένο του πρόσωπο, το μπαμπά του.
4. Στο διάλειμμα παίζει μόνος του.
5. Την ώρα της μουσικής φοβάται να ζητήσει το ξυλόφωνο, γιατί ντρέπεται πολύ να πει αυτή τη λέξη.
6. Όμως συνειδητοποιεί ότι όλα τα παιδιά αισθάνονται έτσι. ΔΕΝ ΠΕΙΡΑΖΕΙ!!! Με την βοήθεια της δασκάλας τους χορεύουν, στροβιλίζονται και περνούν τέλεια.

Στη συνέχεια θα διαχωριστούμε σε ομάδες ανάλογα με την σκηνή που θέλουμε να διαδραματίσουμε. Η κάθε ομάδα έχει πέντε λεπτά να σκεφθεί και να αποφασίσει πώς θέλει να δραματοποιήσει την σκηνή που ανέλαβε και στο τέλος να την παρουσιάσει στην ολομέλεια της ομάδας, συνθέτοντας με το δικό μας μοναδικό τρόπο το παραμύθι που διαβάσαμε.

Άσκηση Αναστοχασμού

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτέρα έχοντας χωρίσει ήδη τους συμμετέχοντες σε έξι ομάδες, όσες και οι σκηνές που δραματοποίησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα, τους ζητά να συνεργαστούν ξανά, ώστε να ζωγραφίσουν την σκηνή που ανέλαβαν και να της δώσουν ένα τίτλο. Η κάθε ομάδα έχει δέκα λεπτά και η εμπυχωτέρα για να τους προτρέψει να ζωγραφίσουν τους θέτει ερωτήματα όπως: Αξίζει να στεναχωριόμαστε και να αγχωνόμαστε όταν πηγαίνουμε στο σχολείο; Γιατί να μας πονάει η κοιλιά; Γιατί να ντρέπομαστε αν δεν μπορούμε να προφέρουμε σωστά μία λέξη; Στο τέλος, η κάθε ομάδα καλείται να περιγράψει στην ολομέλεια της ομάδας τι ζωγράφησε και με τη βοήθεια της εμπυχωτέρας γράφουν τον τίτλο που βρήκαν.

2η Παρέμβαση: 17/1/2020

Κυρίως Θέμα δεύτερης παρέμβασης: Διαχείριση Ανησυχιών

Στόχοι:

- Να εμπιστευτούν όλα τα μέλη της ομάδας το ένα το άλλο.
- Να θυμηθούν και να κατανοήσουν τα συμπτώματα του Κοινωνικού Άγχους και να αντιληφθούν ότι δεν χρειάζεται να εκφραζόμαστε με εσωστρέφεια αλλά με εξωστρέφεια.
- Να κατανοήσουν την σημαντικότητα της έκφρασης της άποψής μας ακόμα και σε άτομα που μπορεί να κατέχουν θέση εξουσίας.

1^η Άσκηση Εμπιστοσύνης: «Τρένο τώρα θα γενώ

Εμπιστεύσου... σε οδηγώ!»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία αφού καλωσορίσει τα παιδιά σε κύκλο, τα χωρίζει σε δύο ομάδες – στήλες όπου ο ένας στέκεται πίσω από τον άλλο. Έπειτα βάζει χαλαρωτική μουσική και ζητά από όλους τους συμμετέχοντες να κλείσουν τα μάτια τους εκτός από τους δύο μπροστινούς – αρχηγούς των δύο ομάδων. Στη συνέχεια ζητά από τους δύο αρχηγούς να σκεφτούν ότι είναι οι ατμομηχανές δύο τρένων και τους προτρέπει να καθοδηγήσουν τα υπόλοιπα παιδιά – βαγόνια εκεί που επιθυμούν οι ίδιοι, σεβόμενοι πάντα τη διαδρομή του άλλου τρένου. Οι αρχηγοί – ατμομηχανές πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί γιατί τα παιδιά – βαγόνια έχουν κλειστά μάτια και τους εμπιστεύονται πλήρως για το που θέλουν να τους καθοδηγήσουν.

2^η Άσκηση Εμπιστοσύνης: «Αρχηγός θα γενώ

Εντολές θα δίνω εγώ!»

Διάρκεια :15 λεπτά

Η εμπυυχώτρια παίρνει τα ξυλάκια της μουσικής και καλεί τα παιδιά να κινηθούν ρυθμικά στο χώρο λέγοντας τους εξής στίχους:

«Πάω εδώ, πάω εκεί

στο ρυθμό της μουσικής.

Μόλις όμως πάψει αυτή

κάνω ό,τι πει η εντολή.»

Στην παύση της μουσικής δίνει πρώτη μία εντολή, πχ: Χτυπήστε όλοι τα πόδια σας τρεις φορές. Στην επόμενη παύση καλείται άλλο παιδί να δώσει μία εντολή, αναλαμβάνοντας αυτό το ρόλο του αρχηγού. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλα τα παιδιά αναλάβουν το ρόλο του αρχηγού και δώσουν στην υπόλοιπη ομάδα μία εντολή.

Άσκηση ευαισθητοποίησης: «Σύμπτωμα δείχνω εγώ

το αφανίζω στο λεπτό»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Δασκάλα σε ρόλο που δείχνει με παντομίμα τα συμπτώματα του Κοινωνικού Άγχους που γνωρίσαμε στην προηγούμενη παρέμβαση. Έτσι λοιπόν μπαίνοντας στο κέντρο του κύκλου των υπόλοιπων συμμετεχόντων η εμπυυχώτρια παρουσιάζει τα εξής συμπτώματα: πόνος στην κοιλία, προσκόλληση σε ένα οικείο πρόσωπο, ατομικό-μοναχικό παιχνίδι, ντροπή και καλεί τους συμμετέχοντες να τα αναγνωρίσουν και να τα ονοματίσουν. Τι μπορούμε να κάνουμε για να μην τα αισθανόμαστε; Χρειάζεται να αγχωνόμαστε κάθε φορά που ερχόμαστε σε επαφή με ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο; Στο τέλος της άσκησης αυτής ζητάμε από όποια παιδιά

επιθυμούν να μπουν στο κέντρο του κύκλου και να παρουσιάσουν τα ίδια με παντομίμα τα συμπτώματα του Κοινωνικού Άγχους με τη διαφορά ότι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες καλούνται όποιος από αυτούς επιθυμεί να μπει μέσα στον κύκλο και με παντομίμα να προσπαθήσει ώστε να ελαχιστοποιήσει το σύμπτωμα που προτίμησε να παρουσιάσει το άλλο παιδί.

Αφήγηση Παραμυθιού – Δραματοποίηση: «Τι σε απασχολεί; Μαθαίνω να διαχειρίζομαι μας ανησυχίες μου».

Διάρκεια: 25 λεπτά

Οι σκηνές που θα σταθούμε και θα προσπαθήσουμε να δραματοποιήσουμε μαζί με τα παιδιά είναι οι εξής:

1. Όταν μιλάς σε (ένα πρόσωπο εξουσίας) έναν καινούργιο διευθυντή:
 - Πώς αισθάνεσαι;
 - Τι μπορεί να σκέφτεσαι;
 - Να θυμάσαι...
2. Όταν κάτι σε δυσκολεύει:
 - Πώς αισθάνεσαι;
 - Τι μπορεί να σκέφτεσαι;
 - Να θυμάσαι...
3. Όταν κάποιος σε ενοχλεί (σχολικός εκφοβισμός):
 - Πώς αισθάνεσαι;
 - Τι μπορεί να σκέφτεσαι;
 - Να θυμάσαι...
4. Όταν αγχώνεσαι για κάτι που στην πραγματικότητα μπορεί να μην είναι τόσο σοβαρό κι επικίνδυνο (κοινωνικό άγχος):
 - Πώς αισθάνεσαι;
 - Τι μπορεί να σκέφτεσαι;
 - Να θυμάσαι...

Αφού διαβάσουμε το παραμύθι στα παιδιά, το οποίο χωρίζεται από μόνο του στις παραπάνω σκηνές και μετά από συλλογική συζήτηση στο κύκλο για τα συναισθήματα που αισθανόμαστε και για τις σκέψεις που δημιουργούνται στο μυαλό μας όταν συναντάμε ένα πρόσωπο εξουσίας, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με μία δυσκολία και μπροστά σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και κοινωνικού άγχους, ζητάμε από τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες.

Η κάθε ομάδα θα αναλάβει να διαδραματίσει μία από τις παραπάνω σκηνές στις οποίες θα πρέπει να μας παρουσιάσουν: το πώς αισθάνονται, τις σκέψεις που έχουν ή που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του προβλήματος που ανακύπτει, αλλά και πώς πρέπει να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, ώστε να αισθάνονται όμορφα και χωρίς να έχουν κανένα άγχος ή φόβο.

Άσκηση αναστοχασμού: «Βράχος τώρα θα γενώ.»

Πολεμώ κάθε κακό!»

Διάρκεια :10 λεπτά

Με αφορμή το παραμύθι που διαβάσαμε και στη συνέχεια δραματοποιήσαμε, καλούμε τα παιδιά να έρχονται ένα-ένα μπροστά στον κύκλο, να εκφράζουν ότι αισθάνθηκαν με μία λέξη και να δείξουν με μία κίνηση αυτό που πριν δραματοποίησαν. Στη συνέχεια πρέπει να σταθούν σε παγωμένη εικόνα σε όποιο ύψος επιθυμούν και σε όποια στάση σώματος θέλουν, δημιουργώντας όλοι μαζί με τα σώματά τους έναν βράχο. Ο βράχος του κοινωνικού άγχους που όλοι πρέπει να καταπολεμήσουμε για να είμαστε ισορροπημένοι κι ευτυχείς. Η παραπάνω δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τον διαχωρισμό των χεριών και των σωμάτων, ώστε να σπάσουμε το βράχο του κοινωνικού άγχους.

3η Παρέμβαση: 24/1/2020

Κυρίως Θέμα τρίτης παρέμβασης: Συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους.

Στόχοι:

- Να εκφραστούν μέσω της δραματοποίησης και του ρόλου που διάλεξαν να υποδυθούν.
- Μέσα από την έκφραση του σώματος και της παντομίμας να γνωρίσουν τα συμπτώματα του Κοινωνικού Άγχους και να προβληματιστούν μέσω της συζήτησης αν μας ευνοεί να τα εκφράζουμε.
- Να κατανοήσουν την σημαντικότητα της έκφρασης της άποψής μας ακόμα και σε άτομα που μπορεί να κατέχουν θέση εξουσίας.

Άσκηση για σπάσιμο πάγου: «Άδεια καρέκλα βρίσκω εγώ

κάθομαι αμέσως, να καλύψω το κενό!»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμψυχώτρια αφού καλωσορίσει τους συμμετέχοντες τους ζητά να πάρουν από ένα καρεκλάκι και να κάτσουν ο ένας δίπλα στον άλλο δημιουργώντας έναν κύκλο. Η ίδια παίρνει άλλη μία καρέκλα άδεια και την τοποθετεί δίπλα σε κάποιο παιδί τυχαία και ζητά από τους συμμετέχοντες να φωνάζουν το όνομα όποιου παιδιού θέλουν να κάτσει δίπλα τους. Έτσι υπάρχει πάντα μια αδειανή καρέκλα. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού η εμψυχώτρια παίρνει την άδεια καρέκλα και το παιδί μένει στο κέντρο του κύκλου αφήνοντας πάλι πίσω του μία άδεια καρέκλα. Όποιος κάθεται δεξιά της άδειας καρέκλας φωνάζει το όνομα του παιδιού που επιθυμεί και ο οποίος πρέπει να τρέξει να πιάσει την άδεια καρέκλα πριν προλάβει να καθίσει ο όρθιος μέσα στον κύκλο. Αυτός που χάνει, βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου .

Άσκηση χαλάρωσης: «Άνοιξε αυτό το κουτί

Άσε το συναίσθημα να εκφραστεί!»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να φτιάξουν έναν κύκλο ο ένας δίπλα στον άλλο και βάζει χαλαρωτική μουσική (amelie piano version). Στη συνέχεια καλεί τα μέλη της ομάδας να ακολουθήσουν τις παρακάτω οδηγίες: «Κινήστε τα χέρια και το σώμα σας όπως εγώ, σαν να σπρώχνετε έναν τοίχο με πολύ δύναμη, προς τα δεξιά, τώρα αριστερά, μετά προς τα επάνω, προς τα κάτω, και τέλος μπροστά». «Τώρα ένας ένας από εμάς ξεχωριστά θα φτιάξουμε ένα φανταστικό κουτί, σχηματίζοντάς το με τα χέρια μας, με αργές και καθαρές κινήσεις. Θα κρατάμε συνεχώς το κουτί μας μέχρι να περιμένουμε και τους υπόλοιπους να φτιάξουν κι αυτοί το δικό τους. Αρχίζω εγώ και μετά θα συνεχίσει όποιος θέλει. Τώρα θα ανοίξω το κουτί μου και θα βγάλω από μέσα όποιο συναίσθημα θέλω με όποιο τρόπο επιθυμώ λέγοντάς το συγχρόνως. Το ίδιο θα κάνετε κι εσείς». Στο τέλος της δραστηριότητας για να αποφορτιστούμε καλούμε την υπόλοιπη ομάδα να κάνει τα εξής: *«Σηκωνόμαστε όπως είμαστε στον κύκλο, μόλις σηκωθήκαμε από το κρεβάτι και ελάτε να τεντωθούμε όλοι μαζί, να ξεμουδιάσουμε και να χασμουρηθούμε».*

Παιχνίδι ευαισθητοποίησης: Κάρτες συμπτωμάτων Κοινωνικού

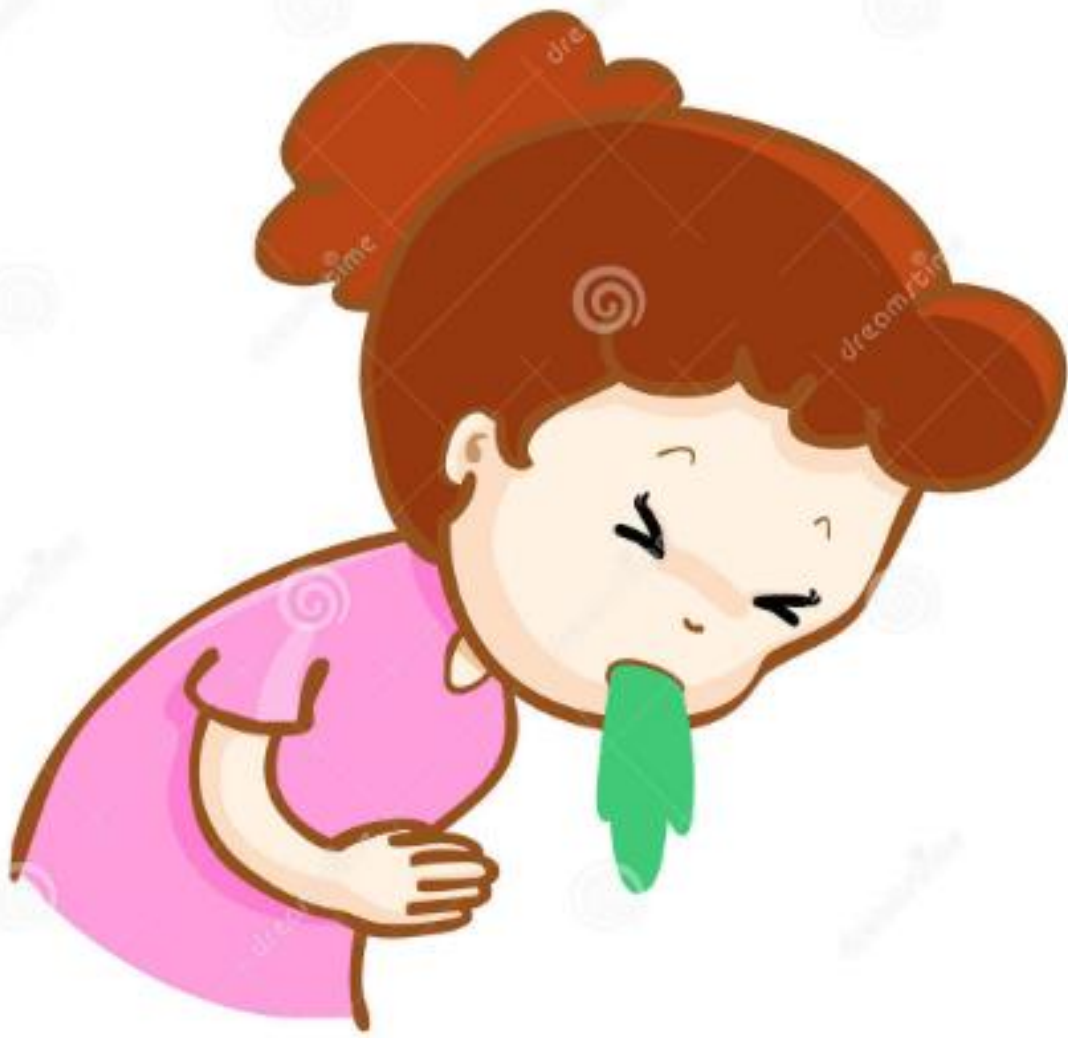
Άγχους

Διάρκεια: 15 λεπτά

Παρουσιάζουμε στα νήπια καρτέλες που απεικονίζουν πρόσωπα που πάσχουν από συμπτώματα κοινωνικού άγχους. Έχοντας τις κάρτες γυρισμένες ανάποδα ζητάμε από κάθε ζευγάρι παιδιών να διαλέξουν στην τύχη μία καρτέλα κι έπειτα να τη δείξουν στην ολομέλεια της ομάδας. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες καλούνται να βρουν από τις κινήσεις των σωμάτων των παιδιών που κάνουν την παντομίμα, το σύμπτωμα που αυτά παρουσιάζουν και να το ονοματίσουν. Στο τέλος κάθε παντομίμας η εμπυχωτρία καλεί τα νήπια να συζητήσουν για το κάθε σύμπτωμα και παίρνει την καρτέλα και την κολλάει σε έναν πίνακα αναφοράς με την ονομασία του συμπτώματος που έχουν βρει τα ίδια τα παιδιά.

Οι πλαστικοποιημένες κάρτες που δόθηκαν:











Δημιουργία παραμυθιού με τις εικόνες Κοινωνικού Άγχους από τους συμμετέχοντες και Δραματοποίηση

Διάρκεια: 30 λεπτά

Η εμπυχωτρία μετά την περιγραφή και παντομίμα των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους από τα μέλη της ομάδας, τους καλεί να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι με βάση τις εικόνες αυτές. Υπενθυμίζει ότι το παραμύθι μας θα πρέπει να έχει τουλάχιστον έναν κεντρικό ήρωα - πρωταγωνιστή και η πλοκή της ιστορίας θα πρέπει να έχει δράση καθώς και αρχή - μέση και τέλος. Η εμπυχωτρία θα γράφει την ιστορία, μιας που τα νήπια δεν ξέρουν ακόμα να γράφουν.

Στο τέλος της παραπάνω δραστηριότητας και αφού διαβάσουμε την ιστορία που γράψαμε, θα την χωρίσουμε όλοι μαζί σε σκηνές και τέλος θα ζητήσουμε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τους ρόλους που επιθυμούν ώστε να δραματοποιήσουμε την ιστορία που δημιουργήσαμε.

Άσκηση αναστοχασμού: «Εικονογράφηση της ιστορίας μας»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία παίρνει χαρτιά Α3 και καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν οκλαδόν σε κύκλο. Στη συνέχεια μοιράζει μαρκαδόρους και καλεί όλα τα μέλη της ομάδας να εικονογραφήσουν την ιστορία που πριν δημιούργησαν. Έτσι ανά τρία παιδιά μοιράζει μια κόλλα Α3 και τα καλεί να φτιάξουν την σκηνή που ανέλαβαν και που πριν δραματοποίησαν. Στο τέλος της παραπάνω δραστηριότητας παίρνουμε όλα τα έργα των παιδιών και τα δένουμε, ώστε να δημιουργηθεί το δικό μας παραμύθι που πλέον θα βρίσκεται στη βιβλιοθήκη της τάξης μας.

4η Παρέμβαση 31/1/2020

Κυρίως Θέμα τέταρτης παρέμβασης: Αναγνώριση και Διαφοροποίηση συναισθημάτων σε άγνωστα περιβάλλοντα.

Στόχοι:

- Να εκφραστούν μέσω της κίνησης και να έρθουν πιο κοντά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- Να αναγνωρίσουν και να διαφοροποιήσουν τα συναισθήματα που αισθανόμαστε όταν βρισκόμαστε σε οικεία – άγνωστα περιβάλλοντα.

1η Άσκηση: « Στην κοιλία σου ακουμπώ,

γέλα δυνατά θα σε αισθανθώ»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυγχώτρια αφού καλωσορίσει σε κύκλο τους συμμετέχοντες της ομάδας, τους καλεί να ξαπλώσουν στο πάτωμα με τέτοιο τρόπο ώστε το κεφάλι του καθενός να ακουμπά πάνω στην κοιλία του άλλου. Στη συνέχεια βάζει χαλαρωτική μουσική και ζητά από τα μέλη της ομάδας να κλείσουν τα μάτια τους και να συγκεντρωθούν στο ρυθμό της αναπνοής του ατόμου που ακουμπούν στην κοιλία του. Όταν η ολομέλεια ης ομάδας συγκεντρωθεί και ηρεμήσει, η εμπυγχώτρια ξεκινά στέλνοντας έναν δυνατό ήχο στον επόμενο με ένα «ΧΑ». Ο επόμενος συνεχίζει με «ΧΑ-ΧΑ» και ο τρίτος με «ΧΑ-ΧΑ-ΧΑ». Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται μέχρι να λάβουν μέρος όλα τα μέλη της ομάδας.

2η Άσκηση: « Κυκλική τριάδα φτιάχνω εγώ.

Πρόσεξε μη σε ρίξω- σε νικώ»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να φτιάξουν ομάδες των τριών παιδιών και να πιαστούν χέρι-χέρι δημιουργώντας έναν κύκλο. Στη συνέχεια αφού φτιαχτούν οι κυκλικές τριάδες, η εμπυχωτρία βάζει στο κέντρο κάθε κύκλου, ένα στεφάνι γυμναστικής και καλεί τις τριάδες να κινούνται κυκλικά γύρω από το στεφάνι αυτό. Έπειτα με την βοήθεια του ταμποурίνου και χτυπώντας ρυθμικά, δίνει την εντολή να κλείνουν όσο περισσότερο γίνεται τον κύκλο γύρω από το στεφάνι, προσπαθώντας να ρίξουν μέσα σε αυτό κάποιο από τα άτομα που συμμετέχουν με απαραίτητη προϋπόθεση να μην αφήσουν τα χέρια τους.

Άσκηση Ευαισθητοποίησης: « Το παιχνίδι της σιωπής»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτρία βάζει χαλαρωτική μουσική και καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν οκλαδόν σε κύκλο. Στη συνέχεια βάζει στο κέντρο του κύκλου μαρκαδόρους και μοιράζει σε κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά ένα χαρτί χωρισμένο σε τρία μέρη στα οποία αναγράφεται: « Πριν – Κατά τη διάρκεια – Τέλος»



Καθώς ακούγεται η μουσική ζητά από όλα τα μέλη της ομάδας να κλείσουν τα μάτια τους και για δύο λεπτά να είναι όσο πιο σιωπηλοί γίνεται, τόσο με τη φωνή όσο και με το σώμα τους. Όταν τελειώσει ο χρόνος, ζητά από τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τι ήταν αυτό που άκουγαν όσο ήταν σιωπηλοί, τι αισθάνθηκαν. «Πάρτε αυτό το συναίσθημα που αισθανθήκατε και ζωγραφίστε το στο πρώτο μέρος του χαρτιού που έχετε μπροστά σας». Αφού τελειώσουν όλα τα μέλη της ομάδας ζητάμε να πάρουν αυτό το όμορφο συναίσθημα να το βάλουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους και να σκεφθούν στη συνέχεια πώς θα αισθάνονταν αν βρίσκονταν σε ένα καινούργιο περιβάλλον που δεν γνώριζαν κανέναν. Θα αισθάνονταν το ίδιο ή κάπως διαφορετικά; Η εμπυχωτήρια ζητά από όλα τα μέλη να εκφράσουν και να ονοματίσουν τα συναισθήματα που τους έρχονται στο μυαλό κι έπειτα να τα ζωγραφίσουν στην δεύτερη στήλη. «Αξίζει να έχουμε αρνητικά συναισθήματα όταν βρισκόμαστε σε ένα νέο άγνωστο για εμάς περιβάλλον ή είναι προτιμότερο να αισθανόμαστε τα συναισθήματα που ζωγραφίσατε στην πρώτη στήλη; Ζωγραφίστε τώρα στην τελευταία στήλη ποιο από τα συναισθήματα αξίζει να αισθανόμαστε τόσο σε οικεία όσο και σε νέα άγνωστα περιβάλλοντα για εμάς».

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Fractured Fairy Tales: Rapunzel with Social Anxiety Disorder»

<https://m.youtube.com/watch?v=bydSODLHaOE>

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτήρια καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν αναπαυτικά στον κύκλο και έχοντας μεταφράσει το παραμύθι της Ραπουνζέλ που έπασχε από κοινωνικό άγχος, ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού. Έχει φτιάξει τους ήρωες σε κούκλες, τους έχει στερεώσει σε καλαμάκια και έχει κι ένα μεγάλο ξύλινο κάστρο από το οποίο βγαίνουν οι ήρωες κάθε φορά που μιλούν. Κατά την διάρκεια της αφήγησης, καλεί τους συμμετέχοντες να βρουν οι ίδιοι τα άσχημα κι επικριτικά λόγια της κακιάς μάγισσας που το μόνο που κατάφερναν ήταν να στεναχωρούν την Ραπουνζέλ και να την κάνουν να κλείνεται όλο και περισσότερο στον εαυτό της. Στη συνέχεια ζητά από

τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τα λόγια του πρίγκιπα που κατάφεραν να ξεκλειδώσουν την Ραπουνζέλ και να φτάσει στο σημείο να θέλει να τον παντρευτεί.

Αφού σχολιάσουμε τα λόγια της μάγισσας, του πρίγκιπα αλλά και τις σκέψεις και τα συναισθήματα της Ραπουνζέλ, θα προχωρήσουμε στην δραματοποίηση του παραμυθιού επιλέγοντας ρούχα και αξεσουάρ από την γωνιά μεταμφιέσεων (φόρεμα και μακριά μαλλιά για τη Ραπουνζέλ, καπέλο και ραβδί για τη μάγισσα, κορώνα και στολή για τον πρίγκιπα, ρούχα για τους γονείς και τους υπόλοιπους περίοικους).

Άσκηση Αναστοχασμού: «Το κάστρο των συναισθημάτων»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Στο κάστρο που πριν χρησιμοποιήσαμε για να διαδραματιστεί η αφήγηση του παραμυθιού της Ραπουνζέλ, τοποθετούμε εξωτερικά ένα συννεφάκι που πάνω έχουμε γράψει: «Το κάστρο των συναισθημάτων». Θα το παρουσιάσουμε και θα ζητήσουμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μέσα στο κάστρο το συναίσθημα με το οποίο φεύγουν από την ομάδα και κοιτώντας την ολομέλεια να εκφράσουν γιατί παίρνουν αυτό το συναίσθημα μαζί τους φεύγοντας.

5η Παρέμβαση 7/2/2020

Κυρίως Θέμα πέμπτης παρέμβασης: Οι Ανησυχίες του Κοινωνικού Άγχους και η Αντιμετώπισή τους.

Στόχοι:

- Να σεβαστούν και να εμπιστευτούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- Να αναγνωρίσουν τις ανησυχίες τους και να έρθουν αντιμέτωποι με αυτές.

1η Άσκηση: « Κύμα της θάλασσας είμαι εγώ,

πάω όπου με στέλνει αυτό»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυγχώτρια καλωσορίζει τους συμμετέχοντες με το τραγούδι «κύματα» του Σπανουδάκη. Στη συνέχεια τους καλεί να κάτσουν στα καρεκλάκια σε κυκλικό σχήμα και τους λέει ότι θα παίξουν «τα κύματα». Ένα μέλος της ομάδας που επιθυμεί έρχεται στο κέντρο του κύκλου και η καρέκλα του παραμένει άδεια. Το παιδί αυτό ξεκινά να κινεί τα νήματα. Σηκώνοντας το δεξί του χέρι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες μετακινούνται μία θέση δεξιά, κάνοντας με το σώμα τους και την κίνηση του κύματος. Αντίστοιχα σηκώνοντας το αριστερό του χέρι, μετακινούνται μια θέση αριστερά, σταδιακά ένας – ένας παίρνοντας την κατάλληλη κλίση με το σώμα τους ώστε να δημιουργούνται κύματα. Η άσκηση ολοκληρώνεται όταν μπουν στο κέντρο του κύκλου για να κινήσουν τα κύματα, όσα περισσότερα παιδιά επιθυμούν.

2η Άσκηση: « Το είδωλό σου είμαι εγώ.

Κινήσου όπως θες, σε ακολουθώ»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Συνεχίζοντας με χαλαρωτική μουσική, η εμπυγχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να σταθούν ο ένας απέναντι στον άλλον, δημιουργώντας ζευγάρια

καταλαμβάνοντας όλο τον χώρο. « Ο ένας από σας θα είναι ο καθρέφτης και ο άλλος θα είναι αυτός που καθρεφτίζεται, το είδωλο. Ο καθρέφτης είναι υποχρεωμένος να κάνει ακριβώς τις ίδιες κινήσεις που κάνει το είδωλό του. Πάρτε όποιες εκφράσεις και όποιες στάσεις σώματος θέλετε». Η άσκηση αυτή ολοκληρώνεται όταν τα παιδιά αναλάβουν τόσο το ρόλο του καθρέφτη όσο και του ειδώλου που καθρεφτίζεται.

Άσκηση ευαισθητοποίησης: «Η μαρμελάδα της ανησυχίας»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχώτρια καλεί τα μέλη της ομάδας να κάτσουν οκλαδόν σε κύκλο. Στη συνέχεια βγάζει από την τσάντα της ένα γυάλινο βάζο μαρμελάδας στο οποίο έχει γράψει πάνω στην ετικέτα: « Μαρμελάδα με γεύση Ανησυχία». Στη συνέχεια λέει στους συμμετέχοντες ότι μέσα σε αυτό το βάζο βάζει κάθε ανησυχία που έχει, όταν βρίσκεται σε ένα καινούργιο περιβάλλον που της είναι άγνωστο και την κάνει να αισθάνεται περίεργα. Με αυτό τον τρόπο τις κλείνει καλά μέσα στο βάζο με την μαρμελάδα και έτσι βοηθιέται να ηρεμεί και να αισθάνεται καλύτερα. Στο τέλος της δραστηριότητας δίνει σε κάθε παιδί την παρακάτω κατασκευή:



και ζητά να ζωγραφίσουν τις δικές τους ανησυχίες κάθε φορά που βρίσκονται σε ένα άγνωστο για αυτά περιβάλλον.

Ανακτήθηκε από <https://gr.pinterest.com/pin/533676624590013585/> «WORRYJAR»

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: « Η ανησυχία της Ρούμπι»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να καθίσουν οκλαδόν σε κύκλο και προβαίνει στην αφήγηση του παραμυθιού «Η ανησυχία της Ρούμπι» του Τομ Πέρσιβαλ όπου περιγράφεται η ανησυχία που ανακάλυψε η μικρή Ρούμπι και που καθημερινά αυξάνεται και μεγαλώνει μέχρι να φτάσει στο σημείο να την μοιραστεί με τους φίλους της κάνοντάς την έτσι να εξαφανιστεί. Πριν την δραματοποίηση του παραμυθιού η εμπυχωτρία χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες, δίνοντάς τους μαρκαδόρους, ψαλίδια κι ένα κομμάτι αφρολέξ ώστε να κατασκευάσουν την ανησυχία της Ρούμπι (να κόψουν το αφρολέξ και να σχηματίσουν με μαρκαδόρους τα χαρακτηριστικά του προσώπου). Η κάθε ομάδα θα φτιάξει την ανησυχία σε διαφορετικά μεγέθη αφού στο παραμύθι σταδιακά η ανησυχία αυτή μεγάλωνε.

Στη συνέχεια ένα κορίτσι θα αναλάβει το ρόλο της Ρούμπι που συναντά κάθε φορά την ανησυχία που έχει φτιάξει η κάθε ομάδα και που με την βοήθεια των φίλων που θα παίξουν κάποια άλλα παιδιά θα καταφέρουν η ανησυχία αυτή να μικρύνει και να ελαττωθεί.

Άσκηση Αναστοχασμού : « Η δική μου ανησυχία»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτρία δίνει στους συμμετέχοντες ένα μεταλλικό σφουγγάρι, ματάκια, πονπον για μύτη και σύρμα πίπας για στόμα και ζητά να φτιάξει ο καθένας τη δική του ανησυχία. «Φροντίστε η ανησυχία σας να είναι πάντα μικρή, όπως αυτό το σφουγγάρι κι όχι να διογκώνεται όπως η ανησυχία της Ρούμπι.» Στο τέλος οι συμμετέχοντες θα πάρουν μαζί τους την ανησυχία- σφουγγάρι που έφτιαξαν.

6η Παρέμβαση 14/2/2020

Κυρίως Θέμα έκτης παρέμβασης: Αντιμετώπιση Κοινωνικού Άγχους

Στόχοι:

- Να εκφράσουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους κινούμενοι ελεύθεροι στο χώρο.
- Να εξασκηθούν με παιγνιώδη τρόπο στη δυναμική της εισπνοής – εκπνοής, για την αντιμετώπιση του άγχους τους σε νέα κοινωνικά περιβάλλοντα.

1η Άσκηση: «Θα σου πω ένα μυστικό,

Μην το πεις, είναι κρυφό»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχώτρια βάζοντας μουσική, καλωσορίζει τους συμμετέχοντες και τους καλεί να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο. Όταν συναντούν κάποιο συμπαίκτη στο δρόμο τους, καλούνται να του ψιθυρίζουν μία πληροφορία για τον εαυτό τους που η εμπυχώτρια ορίζει εκείνη την στιγμή. Οι πληροφορίες που θα δοθούν αφορούν προσωπικές πληροφορίες, συνήθειες από την καθημερινή ζωή, την εμπειρία και τα συναισθήματα τους (το όνομα τους, πόσα αδέρφια έχουν, τον μήνα γέννησης, το αγαπημένο τους φαγητό, το αγαπημένο τους χρώμα, πώς περνούν το απόγευμα που δεν βρίσκονται μαζί, το συναίσθημά τους όταν αγκαλιάζουν τη μαμά, το συναίσθημά τους όταν βλέπουν κάποιο που δεν γνωρίζουν).

2η Άσκηση: « Θα χορέψω τώρα εγώ,

εσύ ακίνητος εδώ»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να φτιάξουν ζευγάρια. Ο ένας από εσάς θα χορεύει στο ρυθμό της μουσικής, ενώ ο άλλος θα παραμένει ακίνητος. Στο σταμάτημα της μουσικής, ο παίκτης που χορεύει καλείται να παγώσει παίρνοντας μία συγκεκριμένη γκριμάτσα και ο συμπαίκτης του θα πρέπει να εκφράσει με μία λέξη την παγωμένη εικόνα του άλλου. Όταν όλα τα ζευγάρια τελειώσουν, καλούνται οι συμμετέχοντες που πριν ήταν ακίνητοι να χορέψουν και στο σταμάτημα της μουσικής να παγώσουν οι ίδιοι.

Άσκηση Ευαισθητοποίησης: « Ζεστή σοκολάτα»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία βάζει χαλαρωτική μουσική και μοιράζει σε κάθε συμμετέχοντα μία «ζεστή σοκολάτα».



«Κρατήστε αυτή τη ζεστή σοκολάτα που σας έφτιαξα με πολλή αγάπη στα χέρια σας. Πάρτε αργά μια βαθιά εισπνοή από την μύτη σας για να αισθανθείτε την μυρωδιά της. Μετρήστε από μέσα σας μέχρι το πέντε. Εκπνεύστε τώρα από το στόμα σας για να την κρυώσετε. Ας το επαναλάβουμε πέντε ακόμα φορές. Κάθε φορά που αισθάνεστε κάπως περίεργα όταν βρίσκεστε σε ένα καινούργιο περιβάλλον, θυμηθείτε τη ζεστή σοκολάτα μας και κάντε αυτή την άσκηση. Είμαι σίγουρη ότι θα σας βοηθήσει να αισθανθείτε πολύ καλύτερα.»

Ανακτήθηκε από <https://gr.pinterest.com/pin/790452172073695397/> «Calm Down Cocoa Hot Chocolate Breathing Strategy Posters & Student Cards»

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Ένα πουλί στον ώμο μου, της Σιμπίλ Ντελακρουά, εκδόσεις κόκκινη κλωστή δεμένη»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Η εμπυωχώτρια καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν οκλαδόν σε κύκλο και αφού χαλαρώσουν, ξεκινά την αφήγηση του παραμυθιού «Ένα πουλί στον ώμο μου» της Σιμπίλ Ντελακρουά. Στο παραμύθι αυτό περιγράφεται η πρώτη ημέρα στο σχολείο της κεντρικής ηρωίδας του παραμυθιού της οποίας δεν γνωρίζουμε το όνομα και καθώς ανυπομονεί να γνωρίσει καινούργιους φίλους και να επικοινωνήσει με αυτούς, κάθεται ξαφνικά στον ώμο της ένα πουλί. Το πουλί αυτό είχε έντονο κίτρινο χρώμα και αρχικά ήταν ελαφρύ, όμως στη συνέχεια άρχισε να γίνεται όλο και πιο βαρύ και να μιλάει με όλο και πιο έντονο κι επιβλητικό ύφος. Μέσα από την συγκλονιστική και πολύ έξυπνη εικονογράφηση, οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή με τα γκρίζα σκίτσα και την έντονη αντίθεση του κίτρινου χρώματος του πουλιού. Καταλυτικό ρόλο θα παίζει η συμμαθήτρια της ηρωίδας μας, η Ζωή, με την οποία γίνονται φίλες και όλα πια αρχίζουν να μοιάζουν πολύ πιο εύκολα.

Στη συνέχεια αφού ζητήσουμε από τους συμμετέχοντες να αναδιηγηθούν την ιστορία με δικά τους λόγια, θα προβούμε στην δραματοποίηση του παραμυθιού. Για να καταφέρουμε να πλησιάσουμε την εικονογράφηση του παραμυθιού θα ντύσουμε όλους τους ήρωες και το ταμπλό του σκηνικού μας με γκρι χαρτί μέτρου και

εφημερίδες, ενώ το κίτρινο πουλί θα φορά μία κίτρινη μακριά φόδρα με πούπουλα. Στο τέλος το κίτρινο πουλί θα τυλιχτεί με εφημερίδα και οι βασικοί πρωταγωνιστές θα σκίσουν και θα πετάξουν αυτά που φορούσαν πριν.

Άσκηση Αναστοχασμού : « Το χάρτινο πουλί»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυγχώτρια δίνει στους συμμετέχοντες εφημερίδες και το πατρόν ενός πουλιού σε ένα κόνσον Α4. Στη συνέχεια ζητά από τους συμμετέχοντες να κόψουν μικρά κομμάτια εφημερίδας με τα χέρια τους και να τα κολλήσουν μέσα στο πλαίσιο του πουλιού (τεχνική κολλάζ). Στο τέλος καλούνται να κόψουν το πουλί και να το κολλήσουν πάνω σε ένα καλαμάκι και να το πάρουν μαζί τους, σαν ενθύμιο του παραμυθιού που διαβάσαμε και τέλος δραματοποιήσαμε.

7η Παρέμβαση: 21/2/2020

Κυρίως Θέμα εβδομής παρέμβασης: Σχολικός εκφοβισμός (Αίτιο Κοινωνικού Άγχους)

Στόχοι:

- Να γνωρίσουν ένα από τα κύρια αίτια του κοινωνικού άγχους, τον σχολικό εκφοβισμό και να αναφερθούν σε δικά τους παρόμοια περιστατικά, αν τυχόν υπάρχουν.
- Να γνωρίσουν τρόπους επίλυσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.
- Να μπορέσουν μέσα από αυτή την παρέμβαση να βρουν και να δώσουν λύσεις σε καθημερινά προβλήματα.

1η Άσκηση: «Χτυπάμε τα χεράκια, χτυπάμε παλαμάκια

ΠΟΤΕ όμως δεν χτυπάμε τα παιδάκια»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχώτρια καλωσορίζει με μουσική τους συμμετέχοντες και τους καλεί να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο στον ρυθμό της μουσικής. Στο σταμάτημα της μουσικής οι συμμετέχοντες θα πρέπει να σταθούν ακίνητοι και να ακολουθήσουν την εντολή που δίνεται κάθε φορά από την εμπυχώτρια. Οι εντολές που θα δοθούν στο σταμάτημα της μουσικής είναι: α) χτυπάμε τα χεράκια, β) χτυπάμε παλαμάκια, γ) χτυπάμε ποδαράκια, δ) χτυπάμε δαχτυλάκια, ε) χτυπάμε γονατάκια. Η τελευταία εντολή που δίνεται είναι: «Ποτέ δεν χτυπάμε τα παιδάκια» και περιμένουμε να δούμε τις αντιδράσεις των παιδιών.

2η Άσκηση: « Ο ιππότης με την τσαλακωμένη καρδιά»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν κυκλικά οκλαδόν και τους παρουσιάζει έναν ιππότη που στο στέρνο του υπάρχει μια μεγάλη καρδιά και τα χαρακτηριστικά του προσώπου του (φρύδια και στόμα) αλλάζουν ανάλογα με το πώς του συμπεριφερόμαστε. Αν του μιλάμε ευγενικά και όμορφα η καρδιά ζεσταίνεται και τα φρύδια και το στόμα δημιουργούν ένα χαρούμενο πρόσωπο, κουνώντας κατάλληλα τα διπλόκαρφα. Αν του μιλάμε άσχημα κι επιτακτικά, τότε η καρδιά του παγώνει και τα χαρακτηριστικά του προσώπου του είναι θυμωμένα. Καθένας από τους συμμετέχοντες καλείται να πάρει τον ιππότη και να επιλέξει αν τον θέλει χαρούμενο ή λυπημένο, φτιάχνοντας τα χαρακτηριστικά του προσώπου του και λέγοντας μία φράση που να υποδηλώνει γιατί επέλεξε να τον φτιάξει έτσι.

«Όλοι μας μπορούμε να είμαστε καλοί και να μιλάμε ευγενικά ώστε να μην τσαλακώνουμε τις καρδιές των άλλων»

Άσκηση Ευαισθητοποίησης: « Τα δύο μήλα»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν οκλαδόν σε κύκλο και στέκεται στο κέντρο του κύκλου κρατώντας στα χέρια της δύο κόκκινα μήλα. Τους αναφέρει ότι το ένα μήλο λίγο πριν μπει μέσα στην αίθουσα της έπεσε κατά λάθος κάτω. Καλεί τα μέλη της ομάδας να παρατηρήσουν τα μήλα και να προσέξουν αν φαίνονται ίδια ή αν παρατηρούν κάποιες διαφορές. Αφού η ολομέλεια της ομάδας αποφασίσει και ανακοινώσει ότι τα δύο μήλα είναι ίδια, η εμπυχωτρία παίρνει στα χέρια της το μήλο που της έπεσε και λέει: «Αυτό είναι το μήλο που μου έπεσε, είναι ένα κακό μήλο και θα πρέπει να το μαλώσουμε και να του μιλήσουμε άσχημα». Μετά τις αντιδράσεις και τα σχόλια των συμμετεχόντων, παίρνει στα χέρια της το άλλο μήλο και λέει: «Αυτό είναι το άλλο, το καλό μήλο. Πρέπει να του μιλήσουμε όμορφα, με καλά λόγια». Στη συνέχεια, ζητά να ξαναδούν τα δύο μήλα και να αναρωτηθούν

αν είναι ακόμα τα ίδια. Αφού όλοι συμφωνήσουν, παίρνει τα δύο μήλα και τα κόβει στη μέση. Το καλό μήλο παρατηρούν ότι μέσα είναι ζουμερό και νόστιμο, ενώ το μήλο που έπεσε κάτω είναι χαλασμένο και άσχημο. «Αυτό συμβαίνει μέσα μας, όταν μας κακομεταχειρίζονται. Φαινόμαστε όμορφοι από έξω γιατί δε δείχνουμε πόσο άσχημα νιώθουμε μέσα μας. Χρειάζεται μόνο ένα λεπτό για να γίνει η ζημιά, αλλά μερικές φορές μία ολόκληρη ζωή για να διορθωθεί».

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Τι συμβαίνει μέσα στο μυαλό μου; Πώς να μιλήσετε στο παιδί για να το βοηθήσετε να αναπτύξει υγιείς τρόπους σκέψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών, της Μόλι Πότερ, εκδόσεις Μεταίχιμο»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν αναπαυτικά και ξεκινά την αφήγηση του παραπάνω παραμυθιού. Τα τέσσερα σημαντικότερα ερωτήματα που θα σταθεί και που στη συνέχεια θα καλέσει τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν, και να αναζητήσουν λύσεις, είναι τα εξής: α) Πώς πρέπει να σκέφτομαι για τον εαυτό μου; β) Τι να κάνω με τα συναισθήματά μου; γ) Όταν συμβαίνει κάτι που με αναστατώνει, τι θα με βοηθήσει; δ) Κι όταν κάποιος με κάνει να αισθάνομαι άσχημα;

Αφού τελειώσουν με την αφήγηση και τον σχολιασμό των παραπάνω ερωτημάτων η εμπυχωτρία θα καλέσει τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ομάδες και να δραματοποιήσουν κάθε ένα ερώτημα ξεχωριστά, δίνοντας παράλληλα λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες που βιώνουν αυτές τις ανησυχίες.

Άσκηση Αναστοχασμού: «Φτιάχνοντας τον ιππότη με την τσαλακωμένη καρδιά»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτρία δίνει στους συμμετέχοντες ψαλίδια, κόλλες, μαρκαδόρους και χαρτόνια που είναι σχεδιασμένοι οι ιππότες με την τσαλακωμένη καρδιά και τους καλεί να κόψουν και να κολλήσουν τα μέρη που έφτιαξαν, ώστε να φτιάξουν τους

ιπότες τους και να τους πάρουν μαζί τους φεύγοντας για το σπίτι. Τελειώνοντας, τους παροτρύνει να φροντίσουν να μην τσαλακώνεται ποτέ η καρδιά του ιπότη τους καθώς και των γύρω δίπλα τους.

8η Παρέμβαση: 24/2/2020

**Κυρίως Θέμα όγδοης παρέμβασης: Ενίσχυση αυτοπεποίθησης –
Ψυχική Ανθεκτικότητα**

Στόχοι:

- Ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων. Ενεργοποίηση θετικών αντιλήψεων και γνώσεων για τον εαυτό τους.
- Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων.
- Ενεργοποίηση διεκδικητικής συμπεριφοράς μέσω της ισχυροποιημένης αυτοεκτίμησης

Άσκηση 1^η: «Καθρέφτη καθρεφτάκι μου στα αλήθεια σε αγαπάω»

Διάρκεια: 10 λεπτά

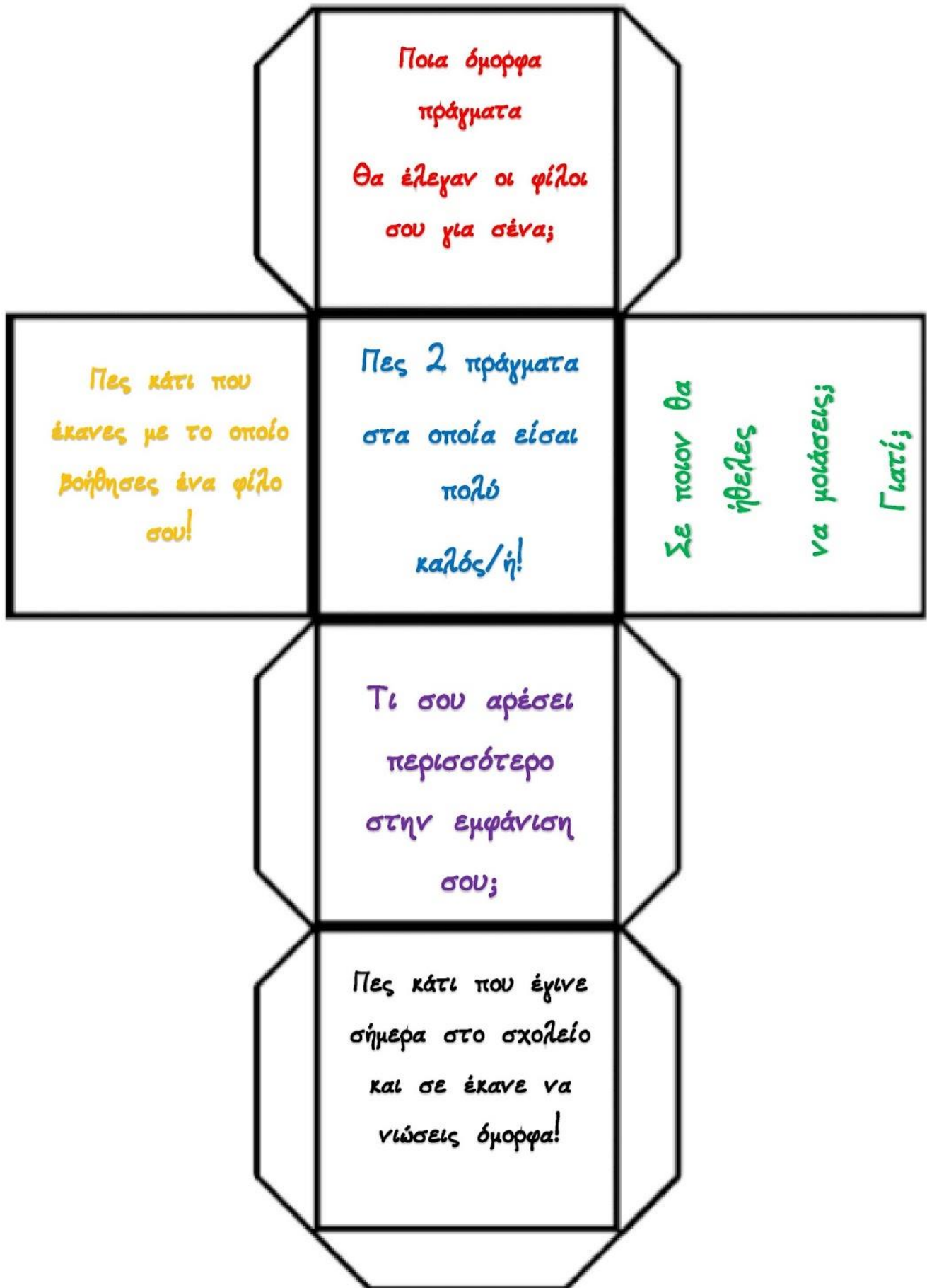
Η εμπυγχώτρια καλωσορίζει όλους τους συμμετέχοντες και τους καλεί να φτιάξουν έναν κύκλο και να έχουν μεταξύ τους βλεμματική επαφή. Στη συνέχεια παίρνει έναν καθρέφτη σε σχήμα κορώνας, κοιτάει τον εαυτό της στον καθρέφτη, λέει το όνομα της και όποιο χαρακτηριστικό του εαυτού της αγαπάει πάνω της. Κατόπιν καλεί και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κοιταχτούν στον καθρέφτη και να συστηθούν με παρόμοιο τρόπο.

Άσκηση 2^η: «Το ζάρι της αυτοπεποίθησης»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Παίρνοντας ένα ξεχωριστό ζάρι, η εμπυγχώτρια καλεί ένα-ένα τα μέλη της ομάδας να ρίξουν τη ζαριά τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους ζητούνται. Υπενθυμίζει ότι το κύριο συστατικό αυτής της άσκησης είναι το

χειροκρότημα για κάθε μέλος ξεχωριστά. Το ζάρι αυτό έχει έξι διαφορετικές πλευρές στις οποίες αναγράφονται οι εξής ερωτήσεις:



Άσκηση ευαισθητοποίησης: «Να σε πληγώσω ή καλύτερα να σε βοηθήσω;»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπνοχώτρια δίνει στα παιδιά καρτέλες με λέξεις-επίθετα που χαρακτηρίζουν ένα παιδί και τους ζητά να τις ομαδοποιήσουν σε αυτές που πληγώνουν ένα παιδί και σε αυτές που βοηθούν ένα παιδί και το κάνουν να αισθάνεται όμορφα. Οι λέξεις που θα δοθούν στα μέλη της ομάδας είναι οι εξής:





Στη συνέχεια παίρνει χαρτί του μέτρου και καλεί στο κέντρο όλης της ομάδας δύο εθελοντές. Από το πρώτο άτομο ζητά να ξαπλώσει πάνω στο χαρτί και από το δεύτερο να σχεδιάσει το περίγραμμα του σώματός του. Όταν ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία, καλεί τα μέλη της ομάδας να γράψουν σε ολόκληρο το περίγραμμα

του σώματος, τη λέξη-χαρακτηρισμό που επέλεξαν στην προηγούμενη δραστηριότητα. Μετά βγάζει από τα υλικά της, αυτοκόλλητα αστεράκια και τσιρότα και τους προτείνει να επιλέξουν μία λέξη που είναι γραμμένη κι αν είναι θετική να κολλήσουν δίπλα της αστεράκια, ενώ αν είναι αρνητική να την καλύψει με ένα τσιρότο.

Αφήγηση: «Μια ηλιόλουστη μέρα: Κατευθυνόμενη φαντασία με μουσική»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτρία βάζει χαλαρωτική μουσική και διαβάζει αργά και ήπια στους συμμετέχοντες το παρακάτω κείμενο:

«Προσπαθήστε να νιώσετε όσο πιο άνετα γίνεται και κλείστε τα μάτια. Πάρτε 2-3 βαθιές αναπνοές αργά αργά. Φανταστείτε ότι διασχίζετε ένα μονοπάτι μέσα σ' ένα καταπράσινο δάσος. Ο ήλιος λάμπει, τα πουλιά κελαηδούν και το θρόισμα των φύλλων φτάνει απαλά στ' αυτιά σας. Δίπλα σας κυλά ήρεμα ένα ποτάμι. Κάποια στιγμή φτάνετε σε ένα εγκαταλελειμμένο εξοχικό. Σπρώχνετε την πόρτα και μπαίνετε μέσα. Καθώς περιεργάζεστε το σκοτεινό, γεμάτο σκόνη εσωτερικό του, βρίσκετε ένα μεγάλο κουτί. Γεμάτοι ενδιαφέρον, ανοίγετε το κουτί και με έκπληξη αντικρίζετε παλιές δικές σας φωτογραφίες. Ψάχνετε ανάμεσα σε αυτές και βρίσκετε δύο πολύ ευχάριστες και θετικές, που απεικονίζουν καταστάσεις οι οποίες σας έκαναν να νιώσετε καλά για τον εαυτό σας. Τις βγάζετε στην άκρη και ψάχνετε για άλλες δύο σαν κι αυτές. Έτσι τώρα έχετε 4 ευχάριστες φωτογραφίες. Εκεί, δίπλα από το κουτί, βρίσκεται μία παλιά χρυσοσκάλιστη κορνίζα. Βάλτε τις φωτογραφίες στην κορνίζα και πάρτε σιγά-σιγά το δρόμο για το σπίτι σας. Κρεμάστε την κορνίζα στο δωμάτιο σας, σε ένα σημείο όπου θα φαίνεται εύκολα. Έτσι, θα μπορείτε ανά πάσα στιγμή να έχετε ευχάριστες αναμνήσεις.»

Στη συνέχεια η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και τους δείχνει έναν ήλιο φτιαγμένο από κάνσον. Κατόπιν ζητά από τα μέλη της ομάδας να φτιάξουν τις ηλιαχτίδες του ήλιου. Σε κάθε ηλιαχτίδα το κάθε μέλος καλείται να γράψει όσο το δυνατόν περισσότερες ευχάριστες αναμνήσεις και θετικά μηνύματα του εντυπώθηκαν, καθώς και το όνομα του προσώπου που μετέδωσε το μήνυμα ή συμμετείχε στην ανάμνηση αυτή. Υπογραμμίζουμε στα παιδιά ότι μερικές φορές τα

μηνύματα δεν είναι λεκτικά. Μπορεί να είναι ένα χαμόγελο, μια καλή πράξη ή μια αγκαλιά. Μέσα στον κύκλο του ήλιου γράφουμε όλοι μαζί λέξεις οι οποίες περιγράφουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν αυτά τα μηνύματα. Αφού ολοκληρώσουν, ζητάμε να μοιραστούν τις αναμνήσεις που σημείωσαν, όσα παιδιά θέλουν.

Άσκηση Αναστοχασμού: «Η παλάμη της αγάπης και της αυτοπεποίθησης»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Στο τέλος της παραπάνω δραστηριότητας, η εμψυχώτρια δίνει στους συμμετέχοντες πολύχρωμα χαρτιά A4 και προτείνει να σχεδιάσουν σε αυτά το αποτύπωμα της παλάμης τους. Μέσα στην παλάμη γράφουν θετικά μηνύματα για τον εαυτό τους. Κολλάνε με ταινία το χαρτί στη δική τους πλάτη με τη βοήθεια ενός άλλου παιδιού, αφήνοντας όμως χώρο ώστε να συμπληρώσουν οι υπόλοιποι συμμετέχοντες όσα θετικά στοιχεία αναγνωρίζουν σε αυτούς. Η χρωματιστή παλάμη γεμάτη θετικά μηνύματα τόσο από τους ίδιους, όσο και από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες θα είναι το δώρο που θα πάρουν μαζί τους, με το τέλος της συνάντησης.

9η Παρέμβαση: 28/2/2020

Κυρίως Θέμα ένατης παρέμβασης: Ντροπαλότητα και αποδοχή εαυτού.

Στόχοι:

- Να μην ντρέπονται για τον εαυτό τους και να τον αποδέχονται ακόμα και με τα ελαττώματά του.
- Να σέβονται και να αποδέχονται τους άλλους.
- Να μην φοβούνται να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, γιατί αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για την εξάλειψη της ντροπής.

Άσκηση 1^η: «Φόρεσε την κορώνα και παρουσιάσου»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί όλους τους συμμετέχοντες να φτιάξουν έναν κύκλο και να έχουν μεταξύ τους βλεμματική επαφή. Στη συνέχεια παίρνει μία κορώνα (έχουν φτιαχτεί διαφορετικές κορώνες για αγόρια και διαφορετικές κορώνες για κορίτσια), την φοράει στο κεφάλι της και παρουσιάζεται στην ολομέλεια της ομάδας λέγοντας το όνομά της και το συναίσθημα που αισθάνεται φορώντας την κορώνα. Κατόπιν καλεί και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να φορέσουν ένα – ένα την κορώνα τους και να συστηθούν με παρόμοιο τρόπο.

Άσκηση 2^η: «Βασιλικός χαιρετισμός»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία βάζει μουσική και καλεί όλα τα μέλη της ομάδας να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, προσπαθώντας να τον καταλαμβάνουν ολόκληρο. Στο χτύπημα

του ταμπουρίνου που κρατά, σταματούν, βρίσκουν κάθε φορά ένα διαφορετικό ταίρι, στέκονται απέναντι ο ένας στον άλλο και χαιρετιούνται με βασιλικό χαιρετισμό:

(υπόκλιση, χειραψία και ό,τι άλλο φανταστούν).

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Το ντροπαλό χταπόδι. Θεραπευτικά παραμύθια της Νένα Γεωργιάδου, εκδόσεις Οξυγόνο.»

Διάρκεια: 20 λεπτά

<https://www.youtube.com/watch?v=rX2-ishw80I>

Σε αυτή την παρέμβαση θα επιλέξουμε έναν ξεχωριστό τρόπο να απολαύσουμε με τους συμμετέχοντες την αφήγηση ενός παραμυθιού. Έτσι η εμπυχωτρία καλεί όλους τους συμμετέχοντες να κάτσουν αναπαυτικά μπροστά στην γωνιά του υπολογιστή της τάξης και να παρακολουθήσουν «Το ντροπαλό χταπόδι» που κάθε φορά που ντρεπόταν την συναναστροφή με τα υπόλοιπα μπλε ψάρια του βυθού γινόταν κόκκινο κι έψαχνε μέρος να κρυφτεί. Μετά τα μαγικά και τις συμβουλές της σοφής χελώνας η συναναστροφή με τους άλλους και η παροχή βοήθειας ήταν οι μοναδικοί τρόποι να απαλλαχτεί από την ντροπή και κατ' επέκταση από το κόκκινο χρώμα.

Μετά τον σχολιασμό του παραπάνω παραμυθιού, η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να φορέσουν στα κεφάλια τους, τα στεφάνια - ψάρια που έφτιαξε η ίδια και να δραματοποιήσουν την ιστορία που παρακολούθησαν.

Άσκηση Αναστοχασμού: «Τα χαρούμενα - ντροπαλά μπαλόνια»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία δίνει στους συμμετέχοντες μπαλόνια διαφόρων χρωμάτων εκτός του κόκκινου χρώματος. Στη συνέχεια τους καλεί να τα φουσκώσουν και να ζωγραφίσουν πάνω τους χαρακτηριστικά προσώπων (μάτια, φρύδια, μύτη, μάγουλα, στόμα) που από τη μία πλευρά να είναι χαρούμενα και από την άλλη ντροπαλά. Στο τέλος αυτής της συνάντησης τα μέλη της ομάδας παίρνουν μαζί τους τα μπαλόνια με την ευχή να είναι πάντα χαρούμενα, έστω και λίγο ντροπαλά, αλλά ποτέ κόκκινα, πάντα χρωματιστά.

10η Παρέμβαση: 2/3/2020

Κυρίως Θέμα δέκατης παρέμβασης: Αντιμετώπιση Κοινωνικού Άγχους

Στόχοι:

- Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μέσα από την κίνηση.
- Να μπορέσουν να ξεδιαλύνουν στη σκέψη τους , την δυναμική των σκέψεων – των συναισθημάτων και τελικά των πράξεων όταν έρχονται σε επαφή με νέα κοινωνικά περιβάλλοντα.

1^η Άσκηση: «Το κουβάρι της αυτοεκτίμησης»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλωσορίζει όλους τους συμμετέχοντες και τους καλεί να φτιάξουν έναν κύκλο και να κάτσουν οκλαδόν. Στη συνέχεια παίρνει ένα κουβάρι σπάγκο και ξεκινώντας η ίδια λέει το όνομά της , κάτι που θαυμάζει στον εαυτό της και κρατώντας την άκρη του νήματος με το δάχτυλό της κυλάει το κουβάρι προς ένα άλλο μέλος της ομάδας. Η εμπυχωτρία αναφέρει στους συμμετέχοντες ότι είναι πολύ σημαντικό να κρατούν δυνατά το σπάγκο, για να μην τους φύγει. Στο τέλος, αφού ολοκληρώσουν όλοι οι συμμετέχοντες την παρουσίαση του εαυτού τους και των θετικών τους χαρακτηριστικών, θα παρατηρήσουμε ότι δημιουργείται με το κουβάρι ένας ιστός αράχνης από τη διαδρομή που ακολούθησε το κουβάρι μας.

Ανακτήθηκε από: <http://olagiatonhpiagwgeio.blogspot.com/2016/09/101.html>

2^η Άσκηση: «Κινούμαι και εκφράζω ελεύθερα το συναίσθημά μου»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία παίρνει το ταμπουρίνο στα χέρια της και ζητά από τους συμμετέχοντες να κινηθούν στο χώρο στην αρχή μόνοι τους κι έπειτα σε ζευγάρια με μερικούς συνηθισμένους αλλά και ασυνήθιστους τρόπους. Έτσι λοιπόν παράλληλα με το ρυθμό του ταμπουρίνου, τους προτρέπει:

- Να περπατήσουν προς τα εμπρός.
- Να περπατήσουν προς τα πίσω.
- Να περπατήσουν στο ένα πόδι.
- Να περπατήσουν στις μύτες των ποδιών τους.
- Να περπατήσουν με τις φτέρνες.
- Να τρέξουν προς τα εμπρός.
- Να τρέξουν προς τα πίσω.
- Να μπουσουλήσουν προς τα εμπρός.
- Να μπουσουλήσουν προς τα πίσω.
- Να περπατήσουν με κολλημένες πλάτες.
- Να περπατήσουν με κολλημένα χέρια.

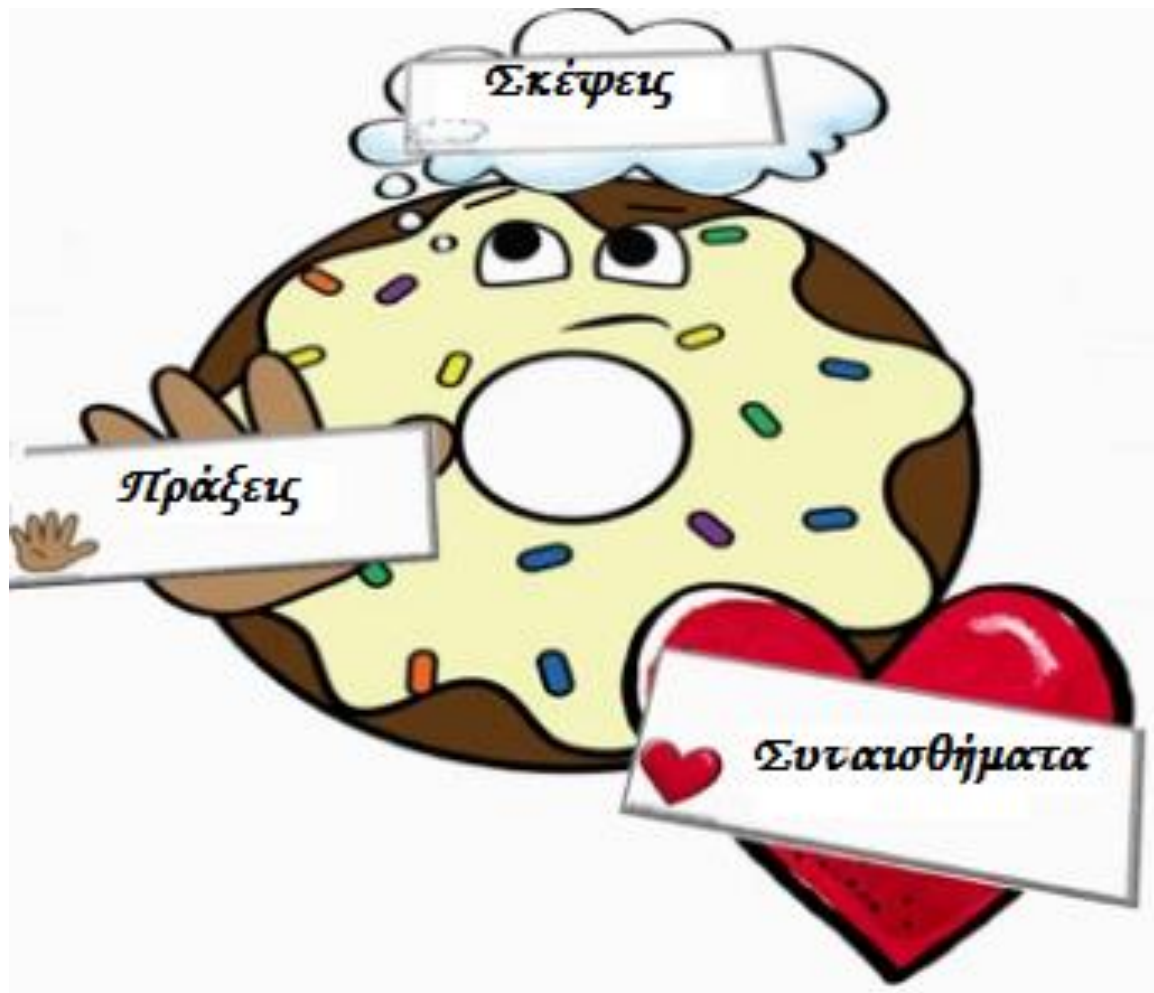
Η εμπυχωτρία στο σταμάτημα του ταμπουρίνου ανάμεσα στις εντολές, ζητά κάθε φορά από τους συμμετέχοντες να δείχνουν συγκεκριμένα συναισθήματα καθώς και συμπτώματα κοινωνικού άγχους που γνωρίσαμε σε προηγούμενες παρεμβάσεις, με γκριμάτσες ή όπως αλλιώς αυτά νομίζουν.

Άσκηση Ευαισθητοποίησης: « Το donut του Κοινωνικού Άγχους»

Διάρκεια: 15 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν ελεύθερα όπου θέλουν στο χώρο και βάζει χαλαρωτική μουσική. Στη συνέχεια μοιράζει σε κάθε συμμετέχοντα μαρκαδόρους και το παρακάτω ζαχαρωτό (donut) και τους καλεί να σκεφτούν ό,τι τους αγχώνει και τους κάνει να αισθάνονται άβολα κάθε φορά που έρχονται σε επαφή με νέα άγνωστα περιβάλλοντα. « Τι σκέφτεστε κάθε φορά που

πάτε κάπου για πρώτη φορά; Όταν γνωρίζετε νέα πρόσωπα; Όταν χρειάζεται να μείνετε μόνοι σας, χωρίς να είστε με αγαπημένα σας πρόσωπα; Τι συναισθήματα αισθάνεστε εκείνη την στιγμή; Αισθάνεστε κάπως αγχωμένοι; Τι ενέργειες- πράξεις σκέφτεστε να κάνετε ώστε να σταματήσετε να αισθάνεστε άβολα και άσχημα; Σε αυτό εδώ το ζαχαρωτό ζωγραφίστε στο συννεφάκι τις σκέψεις σας, στην καρδιά τα συναισθήματά σας και στο χεράκι τις πράξεις που θα κάνετε κάθε φορά που αισθάνεστε αγχωμένοι. Μην ξεχνάτε ότι το ζαχαρωτό αυτό έχει κυκλικό σχήμα, όπως είναι ο κύκλος της αναπνοής (εισπνοή – εκπνοή) ο οποίος δεν τελειώνει ποτέ. Κάθε φορά που έρχεστε σε επαφή με ένα νέο περιβάλλον: Σκεφθείτε – Αισθανθείτε και τέλος – Πράξτε χρησιμοποιώντας ολοκληρωμένες εισπνοές και εκπνοές».



Ανακτήθηκε από <https://gr.pinterest.com/pin/89860955052390898/> "Test anxiety activities for kids"

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Το ουφάκι του Αύγουστου Κορτώ, εκδόσεις Πατάκη. Α΄ μέρος»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Το πρώτο μέρος του παραμυθιού ξεκινά από: «*Με λένε Μάνο...*» σελ 7 έως και: «*...Χώρα που μπορεί να ήμουν μάγος κι εγώ και να έπαιζα κούνιτις αντί για το χαζοποδόσφαιρο...*» σελ 9.

Τα σημεία που θα σταθούμε και θα δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση κατά την ανάγνωση αλλά και τροφή για σχόλια, από το παραπάνω παραμύθι είναι τα εξής:

- «*...Εγώ που λέτε, γενικά έχω πολύ άγχος, τρομερό άγχος- μπορώ να αγχώνομαι για τα πάντα και για το τίποτα...*»
- «*Κι αν η δασκάλα μου, η κυρία Στέλλα, με σηκώσει στον πίνακα...*»(επαφή με πρόσωπο εξουσίας).
- «*...Κι αν στο διάλειμμα με βάλουν τερματοφύλακα και φάω εφτά γκολ... και μετά οι συμμαθητές μου λένε πίσω από την πλάτη μου: “Τελείως άχρηστος αυτός ο Μάνος” ...*»(σχέση με άλλους συνομήλικους)
- «*... Κι αν η Μαριτίνα ... και προχτές στο διάδρομο μου χαμογέλασε..., ΔΕ με συμπαθεί καθόλου αλλά της γυρίζω τ’ άντερα και μου χαμογέλασε με το ζόρι για να μη μου τραβήξει μπουνιά;...*»(σχέση με άτομα διαφορετικού φύλου)
- «*...Είμαι ικανός να αγχώνομαι ακόμα και για το αν η μαμά ή ο μπαμπάς θα βρουν στο σούπερ μάρκετ το αγαπημένο μου δημητριακό...*»(δεν αποτελεί ουσιαστικό-αντικειμενικό λόγο για να του προκαλεί άγχος)
- «*...Ο παππούς μου ο Μανώλης που είναι ψυχίατρος κι έχει πολλούς ασθενείς που φρικάρουν από το άγχος όπως εγώ, μου ‘χει πει να μην ανησυχώ...*» (συμβουλή από ειδικό).

Τα παραπάνω σημεία περιγράφουν ξεκάθαρα τις ανησυχίες του κοινωνικού άγχους που με την έξυπνη και χιουμοριστική πένα του συγγραφέα βοηθάει τους συμμετέχοντες να αισθανθούν οικεία και να ταυτιστούν με τον κεντρικό ήρωα του παραμυθιού, τον Μάνο.

Αφού σχολιάσουμε όλα τα παραπάνω σημεία, θα ζητήσουμε από τους συμμετέχοντες να χωριστούν σε ομάδες των τριών παιδιών και να μας δραματοποιήσουν τις παραπάνω σκηνές έχοντας στη διάθεσή τους εφτά λεπτά. Έτσι

οι ομάδες θα πρέπει να δραματοποιήσουν: α) το άγχος του Μάνου, β)την επαφή με την δασκάλα του -πρόσωπο εξουσίας, γ)την σχέση με τους συμμαθητές του - άλλους συνομήλικους, δ)την σχέση με την συμμαθήτρια - άτομα διαφορετικού φύλου, ε)το άγχος για το αν η μαμά ή ο μπαμπάς πήραν τα σωστά δημητριακά –υποκειμενική αιτία άγχους και τέλος στ) την σχέση με τον παππού Μανώλη – ψυχίατρο(συμβουλή από ειδικό).

Άσκηση Αναστοχασμού: «Το μπαουλάκι των αναμνήσεων»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Σε ένα μπαουλάκι στο οποίο έχουμε γράψει : «Οι εμπειρίες μας – οι αναμνήσεις μας», μοιράζουμε στους συμμετέχοντες μικρά πολύχρωμα χαρτάκια και τους ζητάμε να γράψουν ή και να ζωγραφίσουν πάνω στο χαρτάκι τους, ότι αποκόμισαν από όλα αυτά τα εργαστήρια που συμμετείχαν και παρακολούθησαν και να το κλείσουν μέσα στο μπαουλάκι, τα οποία χρησιμοποιούμε για αυτοβελτίωση και ανατροφοδότηση των τελευταίων παρεμβάσεων. Στο τέλος, βάζοντας χαλαρωτική μουσική, μαζευόμαστε σε κύκλο και ζητάμε από τους συμμετέχοντες να πει ο καθένας τι συναίσθημα παίρνει μαζί του φεύγοντας και ποια στιγμή της συνάντησης του άρεσε περισσότερο και γιατί.

11η Παρέμβαση: 6/3/2020

Κυρίως Θέμα ενδέκατης παρέμβασης: Αντιμετώπιση Κοινωνικού Άγχους

Στόχοι:

- Να εμπιστευτούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να επικοινωνήσουν μαζί τους.
- Να ανακαλύψουν στρατηγικές αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους και να προσπαθήσουν να τις υιοθετήσουν όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με νέα κοινωνικά περιβάλλοντα.

1^η Άσκηση: «Παρουσιάζω το ζευγάρι μου»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλωσορίζει όλους τους συμμετέχοντες και τους προτρέπει να χωριστούν σε ζευγάρια. Στη συνέχεια τους ενημερώνει ότι έχουν πέντε λεπτά στη διάθεση τους να γνωριστούν μεταξύ τους καλύτερα και να μάθουν το αγαπημένο χρώμα, φαγητό, παιχνίδι, ζώο ή ό,τι άλλο θελήσουν να μάθουν αυτοί από το ταίρι τους. Στο τέλος η ολομέλεια κάθεται οκλαδόν σε κύκλο και οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν στους υπόλοιπους, όχι τον εαυτό τους αλλά το ζευγάρι τους.

2^η Άσκηση : « Μεταμορφώνοντας τη χαρτοπετσέτα »

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία βάζει μουσική και ζητά από τους συμμετέχοντες να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, αφού τους δώσει να κρατούν στα χέρια τους μία χαρτοπετσέτα.

Ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ζητά από τους συμμετέχοντες να την βάλουν πάνω στο κεφάλι τους με ίσιο κορμό, να την βάλουν στο αυτί και να γείρουν το κεφάλι τους στο πλάι, να την βάλουν στην κοιλιά και να γείρουν πίσω το σώμα τους, να την βάλουν στην παλάμη καθώς έχουν το χέρι τους τεντωμένο και τέλος να την βάλουν στο γόνατο και να κάνουν κουτσό.

Στη συνέχεια τους ζητά να φανταστούν ότι η χαρτοπετσέτα που κρατούν μεταμορφώνεται σε έναν σκυλάκι που το πηγαίνουμε βόλτα, σε μία εφημερίδα που προσπαθούμε να την ανοίξουμε για να την διαβάσουμε, σε ένα φτερό για να ξεσκονίσουμε, σε μία πετσέτα για να σκουπιστούμε όταν βγαίνουμε από την θάλασσα και σε ένα λουλούδι που μυρίζουμε.

Στο τέλος της παραπάνω δραστηριότητας ζητάμε από τους συμμετέχοντες να φτιάξουν έναν κύκλο και να απλώσουν την χαρτοπετσέτα μπροστά στα πόδια τους. Κινούνται στο ρυθμό και στο σταμάτημα της μουσικής καλούνται να σταθούν πάνω στην χαρτοπετσέτα που πριν άπλωσαν.

Ανακτήθηκε από: http://paizw-kai-blogarw.blogspot.com/2011/02/blog-post_22.html?m=1

Άσκηση Ευαισθητοποίησης: «Η σκάλα αντιμετώπισης του Κοινωνικού Άγχους»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν γύρω από τον κύκλο και παίρνει δύο μεγάλα σχοινιά και εννιά μικρότερα και φτιάχνει με αυτά μία σκάλα. «Ας υποθέσουμε ότι βρισκόμαστε σε ένα καινούργιο περιβάλλον και μας φαίνεται πολύ δύσκολο να διαχειριστούμε την κατάσταση. Αρχίζουμε να ιδρώνουμε, να κοκκινίζουμε, τα χέρια μας ξεκινούν να τρέμουν και αισθανόμαστε ενόχληση στο κεφάλι και στην κοιλιά. Μπροστά σας όπως παρατηρείτε, υπάρχει μία σκάλα. Αν καταφέρουμε να ανεβούμε τα σκαλιά αυτής της σκάλας, θα μπορέσουμε και να ξεπεράσουμε όλες αυτές τις δυσκολίες και την άβολη κατάσταση που ενδεχομένως μπορεί να βρισκόμαστε. Τι φαντάζεστε ότι μπορεί να είναι πάνω σε κάθε σκαλοπάτι της σκάλας μας;» Στη συνέχεια η εμπυχωτρία παίρνει τις πλαστικοποιημένες κάρτες – σκαλοπάτια που περιγράφουν τους τρόπους αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους, τις βάζει ανάποδα και κάθε φορά που στις απαντήσεις των παιδιών εντοπίζει κι έναν

τρόπο αντιμετώπισης, ανοίγει την κάρτα και την τοποθετεί στα σκαλιά της σκάλας.
Τα σκαλοπάτια – τρόποι αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους είναι οι εξής:

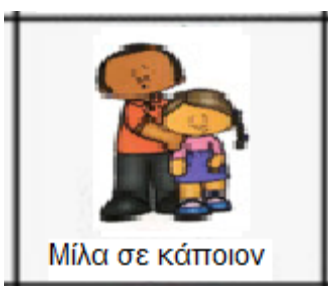
- Κάνε θετικές σκέψεις



- Κάνε ένα διάλειμμα



- Μίλα σε κάποιον για αυτό



- Πάρε βαθιές αναπνοές



- Μέτρα ως το 10



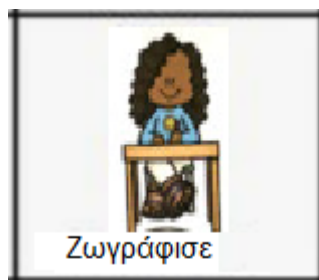
- Ζήτα μία αγκαλιά



- Διάβασε ένα βιβλίο



- Ζωγράφισε



- Άκουσε μουσική



Ανακτήθηκε από: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Anxiety-Interactive-Lap-Book-and-Calm-Journal-Elementary-Anxiety-Activities-4300603> “Anxiety Interactive Lap Book and Calm Journal, Elementary Anxiety Activities”

Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Το ουφάκι του Αύγουστου Κορτώ, εκδόσεις Πατάκη. Β΄ μέρος»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Το δεύτερο μέρος του παραμυθιού ξεκινά από: «...Στην πραγματικότητα η μαμά...» σελ 11 έως και: «...μια τσακ με το δάχτυλο για να δω αν θα κάνει γελ...» σελ 20.

Η εμπυχωτρία αφού μέσα από ομαδική συζήτηση υπενθυμίσει στους συμμετέχοντες το προηγούμενο μέρος που αφηγήθηκαν και δραματοποίησαν, θα προβεί στην αφήγηση του δεύτερου μέρους του παραμυθιού.

Στη συνέχεια αφού σχολιάσουν όλοι μαζί την εξέλιξη της ιστορίας, η εμπυχωτρία θα ζητήσει από τους συμμετέχοντες να αναφέρουν όλους τους ήρωες του παραμυθιού και θα τους καταγράψει με σειρά όπως ακριβώς εμφανίζονται στο παραμύθι, σε ένα φύλλο Α3. Οι ήρωες που θα καταγραφούν θα βοηθήσουν στη δημιουργία των σκηνών της δραματοποίησης. Έτσι κάποιο αγόρι θα παίξει τον ρόλο του Μάνου, κάποιο κορίτσι θα παίξει τη φίλη του τη Ράνια, κάποιο άλλο κορίτσι θα παίξει το ρόλο της μαμάς, κάποιο αγόρι θα παίξει τον μπαμπά, κάποιο άλλο το ρόλο του παππού, κάποιο κορίτσι θα παίξει το ρόλο της μπέμπισίτερ, κάποια παιδιά θα παίξουν τα ζόμπι και τους υπερήρωες από το τάμπλετ, τα υπόλοιπα παιδιά θα παίξουν τα ουφάκια και τέλος το ουφάκι που εμφανίστηκε στο Μάνο και του μιλούσε κανονικά.

Η εμπυχωτρία αφού δώσει 5 λεπτά στους συμμετέχοντες για να σκεφτούν πώς θα αλληλεπιδράσουν, θα αναλάβει το ρόλο του σκηνοθέτη ώστε να βοηθήσει στην σειρά και στην αλληλουχία των γεγονότων για την σωστή δραματοποίηση των σκηνών.

Άσκηση Αναστοχασμού: «Πετώντας ψηλά τα μπαλόνια του Κοινωνικού Άγχους»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτρία καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν οκλαδόν στο κύκλο και φέρνει μέσα στην τάξη μπαλόνια γεμισμένα με ήλιο και δίνει ξεχωριστά σε κάθε συμμετέχοντα. Στη συνέχεια ζητά από όλους να κλείσουν τα μάτια τους και να

σκεφτούν κάτι που τους αγχώνει και τα καταγράφει η ίδια πάνω στο μπαλόνι τους μαζί με το όνομά τους. Στο τέλος αυτής της συνάντησης προτρέπει τους συμμετέχοντες να βγουν όλοι έξω στο προαύλιο της τάξης και σκεφτόμενοι αυτό που τους αγχώνει να αφήσουν τα μπαλόνια τους ψηλά, διώχνοντας μαζί έτσι και τις ανησυχίες τους.

12η Παρέμβαση: 9/3/2020

Κυρίως Θέμα δωδέκατης παρέμβασης: Αντιμετώπιση Κοινωνικού Άγχους

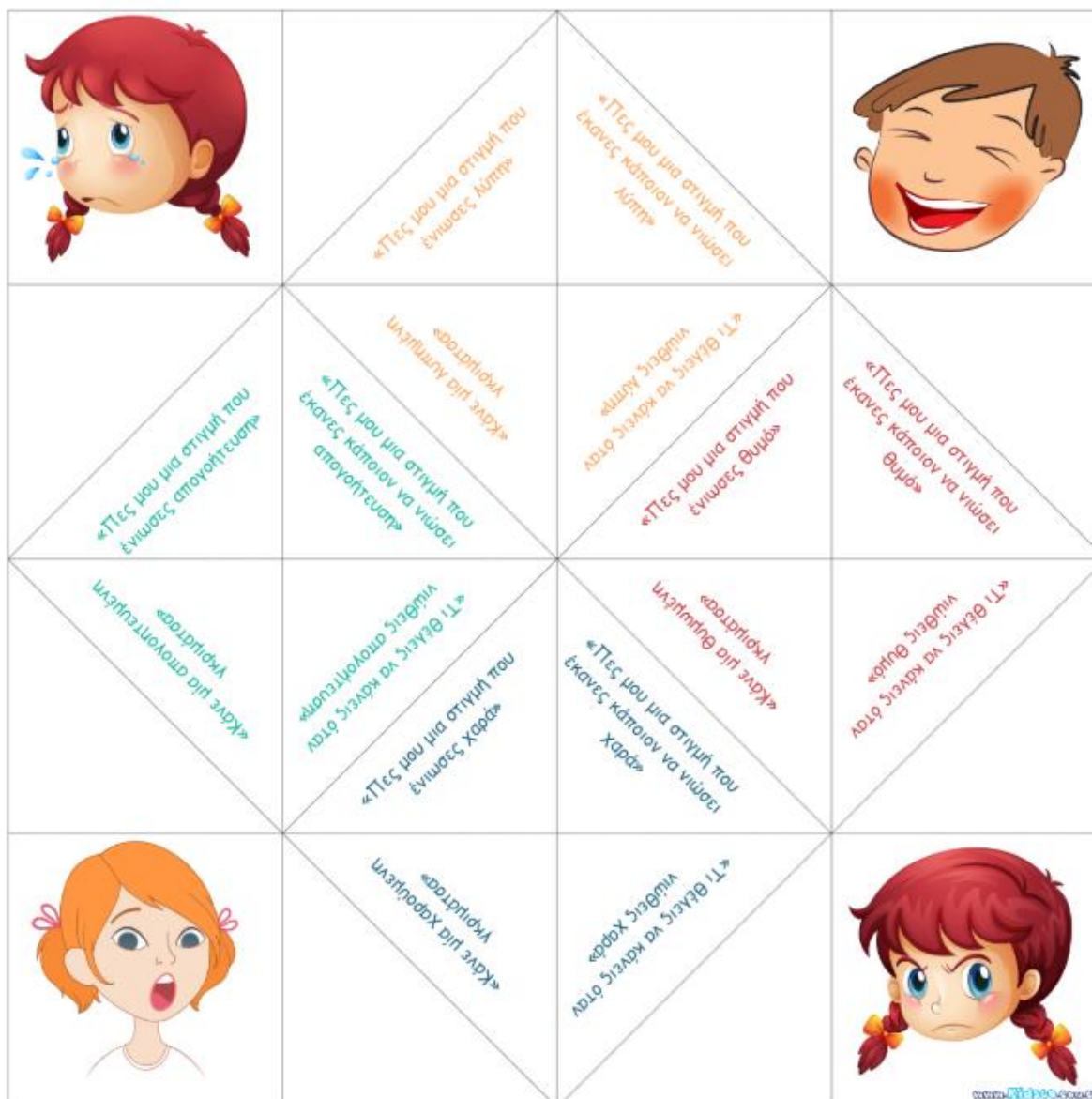
Στόχοι:

- Να μην φοβούνται να εκφράζουν άνετα τα συναισθήματά τους.
- Να ανακαλέσουν στην μνήμη τους τα συμπτώματα και τους τρόπους αντιμετώπισης του Κοινωνικού Άγχους.
- Να μπορούν να διακρίνουν τις βοηθητικές και τις αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα. Στο τέλος με βάση αυτή την διάκριση να μπορούν να επιλέγουν τις σωστές ενέργειες- πράξεις όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με νέα περιβάλλοντα.

1^η Άσκηση: «Η αλατιέρα των συναισθημάτων»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυχώτρια έχοντας διπλώσει από πριν τις γωνίες που έχουν δημιουργηθεί προς το κέντρο και γυρνώντας το τετράγωνο ανάποδα και αναδιπλώνοντας με τον ίδιο τρόπο, δημιούργησε τέσσερις θήκες μέσα στις οποίες μπορεί να βάλει τα δάχτυλά της. Στη συνέχεια καλεί τους συμμετέχοντες να κάτσουν οκλαδόν γύρω από τον κύκλο και να παίξουν την αλατιέρα των συναισθημάτων, λέγοντας ένας ένας όποιον αριθμό επιθυμούν και μετρώντας η ίδια προς τα μέσα, προς τα έξω, προς τα δεξιά και προς τα αριστερά, τους διαβάζει και τους καλεί να κάνουν ή να εκφράσουν αυτό που έτυχε στον καθένα ξεχωριστά.



Ανακτήθηκε από:

<https://parentsgo.kidsgo.com.cy/mesa-apo-ayto-to-paixnidi-mathete-ta-paidia-na-miloun-gia-ta-synaisthimata-tous/>

2^η Άσκηση: «Η καυτή μπάλα του κοινωνικού άγχους»

Διάρκεια :10 λεπτά

Η εμπυλωτρία βάζει γρήγορη μουσική και καλεί τους συμμετέχοντες να σηκωθούν και να φτιάξουν έναν κύκλο. «Στα χέρια μου κρατάω μία μπάλα που καίει πάρα πολύ. Για να μην καώ πρέπει να σκεφτώ και να πω πολύ γρήγορα ένα σύμπτωμα κοινωνικού άγχους ή έναν τρόπο αντιμετώπισης του και να πετάξω την

καυτή μπάλα του κοινωνικού άγχους σε όποιο άλλο παιδί θέλω. Το ίδιο πρέπει να κάνετε και οι υπόλοιποι». Όποιος κρατήσει για πολύ ώρα την μπάλα του κοινωνικού άγχους στα χέρια του θα καεί και θα χάσει. Η ολομέλεια της ομάδας κατόπιν θα αποφασίσει την ποινή του βάζοντάς τον στο κέντρο του κύκλου και ζητώντας του είτε να τραγουδήσει, είτε να μιμηθεί κάποιο ζώο ή ό,τι άλλο φανταστεί.

Ανακτήθηκε από:

<https://www.elniple.com/%ce%b7-%ce%bc%cf%80%ce%ac%ce%bb%ce%b1-%cf%80%ce%bf%cf%85-%ce%ba%ce%b1%ce%af%ce%b5%ce%b9/>

Άσκηση Ευαισθητοποίησης: «Διάλεξε τη διαδρομή»

Διάρκεια :15 λεπτά

Η εμπυχώτρια έχοντας εκτυπώσει το παρακάτω σχέδιο σε μουσαμά και σε μεγάλη διάσταση (όσο ένα μεγάλο χαλί), ζητά από τους συμμετέχοντες αφού βγάλουν τα παπούτσια τους να προχωρήσουν πάνω στη διαδρομή που έχουμε φτιάξει. Αφού τους ζητήσουμε να ηρεμήσουν και να κλείσουν τα μάτια τους αν νομίζουν ότι τους βοηθάει να μας περιγράψουν σε κάθε διαφορετική στάση, ποιες είναι οι σκέψεις που διαπερνά το μυαλό τους κάθε φορά που βρίσκονται σε ένα νέο άγνωστο περιβάλλον. Θα τους ρωτήσουμε λοιπόν:

- τι σκέφτονται αρχικά (ποιες είναι οι σκέψεις που τους βοηθούν να προχωρήσουν και ποιες τους κάνουν να δυσλειτουργούν),
- τι αισθάνονται (νιώθουν θετικά συναισθήματα ή διακατέχονται από άγχος και φοβούνται να προχωρήσουν στις πράξεις;)
- τέλος πώς επιλέγουν να πράξουν όταν έρχονται αντιμέτωποι με ανθρώπους που βλέπουν για πρώτη φορά, όταν έχουν κάποια θέση εξουσίας. όταν πηγαίνουν σε κάποια κοινωνική εκδήλωση που θα βρίσκονται πολλά άτομα, όταν μιλούν με άτομα διαφορετικού φύλου, όταν νομίζουν ότι οι φίλοι του δεν τον θέλουν στην ομάδα τους



Αφήγηση Παραμυθιού - Δραματοποίηση: «Το ουφάκι του Αύγουστου Κορτώ, εκδόσεις Πατάκη. Γ΄ μέρος»

Διάρκεια: 20 λεπτά

Το τρίτο μέρος του παραμυθιού ξεκινά από: «... «*Τα ουφάκια*» μου είπε «είναι τόσο παλιά όσο και ο άνθρωπος...» σελ 22 έως και τέλος: «...*Τα λέμε φιλαράκια.*» σελ 36.

Η εμπυχώτρια πριν προβεί στην αφήγηση καλεί τους συμμετέχοντες να θυμηθούν και να αναδιηγηθούν όσα είχαν συμβεί στα προηγούμενα δύο μέρη που διαβάσαμε και στη συνέχεια δραματοποιήσαμε.

Κατόπιν προχωρά στο τελευταίο μέρος της αφήγησης της πλοκής του παραμυθιού και πριν ξεκινήσει, ζητά από τους συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να συγκρατήσουν στην μνήμη τους, τους ήρωες που θα εμφανιστούν αυτή τη φορά στο παραμύθι μας.

Στο τέλος της αφήγησης καταγράφει ξανά τα ονόματα των ηρώων που εμφανίζονται σε αυτό το μέρος του παραμυθιού και ζητά από δύο συμμετέχοντες που επιθυμούν να αναλάβουν τον ρόλο των αφηγητών που θα μας εξιστορήσουν από την αρχή την ιστορία. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες θα αναλάβουν τους επιθυμητούς ρόλους των πρωταγωνιστών του παραμυθιού μας. Οι ήρωες που θα κληθούν να παίξουν τα παιδιά φορώντας την κατάλληλη ενδυμασία και αξεσουάρ από τη γωνιά μεταμφίεσης, είναι: ο Μάνος, η μαμά, ο μπαμπάς, ο παππούς, οι συμμαθητές, η δασκάλα, η μπέμπισίτερ, τα ζόμπι και οι υπερήρωες, το ουφάκι «Τρούφας», τα καλά ουφάκια, τα γιολίδια και τα τσιτόνια.

Η εμπυχώτρια θα βοηθήσει όπου χρειαστεί τους αφηγητές στην πλοκή της ιστορίας, ώστε να μην μπερδευτεί ή παραληφθεί κάποια σκηνή καθώς και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες όταν της ζητηθεί.

Άσκηση Αναστοχασμού: «Το κατοικίδιο της ανησυχίας»

Διάρκεια: 10 λεπτά

Η εμπυχωτέρα δίνει στους συμμετέχοντες κύκλους από πράσινη τσόχα και ματάκια για να τα κολλήσουν πάνω και να φτιάξουν έτσι το δικό τους «κατοικίδιο ανησυχίας». Το κατοικίδιο αυτό δεν έχει ανάγκη από καμία φροντίδα, ούτε τροφή, ούτε νερό και δεν κάνει καθόλου ζημιές. Είναι τόσο μικρό που χωράει μέσα στην τσέπη μας και μπορούμε να το παίρνουμε μαζί μας οπουδήποτε και να το κρατάμε κάθε φορά που αισθανόμαστε αγχωμένοι.



Ανακτήθηκε από:

<https://www.fairfieldworld.com/project/worry-pets-sensory-buddies-anxiety/>
«WORRY PETS - SENSORY BUDDIES FOR ANXIETY»

Παράρτημα 4 : Ημερολόγιο Ερευνήτριας μετά το πέρας κάθε παρέμβασης

1η Παρέμβαση

Παρασκευή 10 Ιανουαρίου σήμερα και ξεκινώ με μεγάλο ενθουσιασμό και συνάμα περιέργεια τις παρεμβάσεις μου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν σήμερα ήταν συνολικά 18 (13 κορίτσια και 5 αγόρια). Καλωσορίζω τους συμμετέχοντες και τους ζητώ να πάρουν ένα καρεκλάκι και να κάτσουμε ο ένας δίπλα στον άλλο, δημιουργώντας έναν κύκλο.

Με μία σύντομη βλεμματική επαφή και πολλά χαμόγελα, ξεκινώ να περιγράψω το παιδί που βάζω στο μυαλό μου χωρίς όμως να αποκαλύπτω το όνομά του και προτρέπω και την υπόλοιπη ομάδα να πράξει το ίδιο. Όλοι περιέγραψαν τους φίλους τους με μεγάλη χαρά και βασίστηκαν μόνο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, εκτός από δύο παιδιά που αμέσως η ίδια η ομάδα τους έθεσε όρια και τους υπενθύμισε τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν.

Στην συνέχεια προτρέπω όσους θέλουν να βγάλουν τα παπούτσια τους για να αισθανθούν πιο άνετα, κάτι που τους έκανε τρομερή εντύπωση αλλά τους άρεσε πάρα πολύ και βάζοντας μουσική τους καλώ να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο. Στο σταμάτημα της μουσικής όταν έπρεπε να κρύψω κάποιον από τους συμμετέχοντες με τη φόδρα, παιδιά που φοβόμουν ότι δεν θα επιθυμούν να συμμετέχουν, συμμετείχαν με πολύ μεγάλο ενθουσιασμό. Μόνο ένα παιδί με έντονα συμπτώματα κοινωνικού άγχους δεν ήθελε να κρυφτεί, αλλά μετά από δική μου παρότρυνση κι αφού κρυφτήκαμε μαζί, κατάφεραν οι υπόλοιποι να μας βρουν και να γελάσουμε όλοι πάρα πολύ.

Περνώντας στο παιχνίδι ευαισθητοποίησης, όπου έπρεπε να σταθούν σαν αγάλματα, πραγματικά έμεινα άναυδη από τις πολλές και διαφορετικές στάσεις που πήραν με τα σώματά τους. Σεβόμενοι ο ένας τον άλλον στάθηκαν απέναντι και δημιούργησαν «παγωμένες εικόνες» σε πολλά διαφορετικά ύψη συνδυάζοντας την δυναμική των χεριών και των ποδιών τους.

Όταν περάσαμε στην αφήγηση του παραμυθιού πρόσεχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την εξέλιξη της ιστορίας και στο σχολιασμό πολλά παιδιά μου ανέφεραν χαρακτηριστικά: «Κι εμένα με πονάει η κοιλίτσα μου πολλές φορές το πρωί πριν έρθω στο σχολείο, αλλά δεν καταλαβαίνω γιατί;»

Στη δραματοποίηση χωρίσαμε σε σκηνές το παραμύθι, την οποία ανέλαβε κάθε ομάδα ξεχωριστά και όντας όλοι πολύ ενθουσιασμένοι πήραν όποιο αξεσουάρ ήθελαν από τη γωνιά μεταμπίησης και δραματοποίησαν την ιστορία.

Τέλος, στην άσκηση αναστοχασμού τα παιδιά της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και μας παρουσίασαν ό,τι είχαν ζωγραφίσει, με τις υπόλοιπες ομάδες να τους χειροκροτούν και να τους κάνουν να αισθάνονται υπερήφανοι.

2η Παρέμβαση

Δεύτερη ημέρα παρέμβασης για την αντιμετώπιση του Κοινωνικού Άγχους και ήδη η ομάδα (21 συμμετέχοντες) με το που αντιλήφθηκε ότι θα ασχοληθούμε με αυτές τις δραστηριότητες, χαίρεται ιδιαίτερα. Πριν ακόμα καλωσορίσω την ομάδα και δώσω οδηγίες, βγάζουν τα παπούτσια τους κι έρχονται στον κύκλο.

Στην άσκηση εμπιστοσύνης συμμετείχαν όλα τα παιδιά εκτός από δύο που φοβούνταν όχι μόνο να καθοδηγήσουν το τρένο, αλλά και να πάρουν μέρος ως απλά βαγόνια. Όμως μετά από παρότρυνση κι ενθάρρυνση και τα δύο παιδιά καθοδήγησαν τα υπόλοιπα βαγόνια, λαμβάνοντας στο τέλος χειροκρότημα από την ολομέλεια της ομάδας.

Στην δεύτερη άσκηση συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και αυτό που παρατήρησα ήταν, ότι την ώρα της αποχώρησης σιγοτραγουδούσαν τους στίχους, κάτι που σχολιάστηκε από τους γονείς και με συγκίνησε ιδιαίτερα.

Στην άσκηση ευαισθητοποίησης με εντυπώσιασε ότι είχε καταγραφεί στην μνήμη τους ξεκάθαρα κάθε ένα σύμπτωμα του Κοινωνικού Άγχους ξεχωριστά και οι πιο κοινωνικοί μαθητές μπήκαν στο κέντρο του κύκλου, έδειξαν με παντομίμα το σύμπτωμα που επέλεξαν και βοηθήθηκαν από τους υπόλοιπους ακόμα και τους πιο ντροπαλούς, ώστε να εξαλείφει το σύμπτωμα.

Όσον αφορά την αφήγηση και την δραματοποίηση του παραμυθιού τα σχόλια των νηπίων μετά την αφήγηση ήταν πολύ εύστοχα και μέσα από την δραματοποίηση εξέφρασαν πτυχές της προσωπικότητάς τους και του χαρακτήρα τους που επιδεικνύουν ότι στην καθημερινότητά τους έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που πυροδοτούν την εμφάνιση συμπτωμάτων Κοινωνικού Άγχους.

3η Παρέμβαση

Σήμερα, ημέρα Παρασκευή 24 Ιανουαρίου πραγματοποιήθηκε η τρίτη συνάντηση με 20 συνολικά νήπια της πειραματικής ομάδας του Νηπιαγωγείου Νέας Κίου. Αυτό που μου προκαλεί ιδιαίτερη συγκίνηση είναι ότι πλέον η ομάδα ανυπομονεί να κάνουμε «κυκλική συνάντηση» όπως την αποκαλεί.

Στις πρώτες δύο ασκήσεις συμμετείχαν με πολλή χαρά κι ενθουσιασμό και όπως μου αποκάλυψαν αισθάνθηκαν πολύ όμορφα και ταξίδεψαν με την χαλαρωτική μουσική που τους έβαλα.

Ιδιαίτερη εντύπωση μου προκάλεσε το γεγονός ότι στάθηκαν πολλή ώρα και προβληματίστηκαν με τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους. Στον κύκλο συζήτησης μου εκμυστηρεύτηκαν ότι πολλά από αυτά που εξέφρασαν μέσω της παντομίμας, τα αισθάνονται όταν πηγαίνουν κάπου με τους γονείς τους που δεν έχουν ξαναπάει και υπάρχουν εκεί άγνωστα άτομα, ενώ με προβλημάτισε όταν μου είπαν ότι μερικές φορές νιώθουν έτσι και το πρωί όταν έρχονται στο σχολείο.

Η ιστορία που κλήθηκαν να φτιάξουν στην συνέχεια στην αρχή φάνηκε να τους δυσκολεύει αφού οι περισσότεροι ήθελαν να υπερισχύσει η γνώμη τους, αλλά στην συνέχεια με τις κατάλληλες υποδείξεις καταφέραμε να φτιάξουμε την «Βούλα τη συμπτωματούλα» που υπέφερε από κοινωνικό άγχος και δυσκολευόταν με καθετί καινούργιο που αντιμετώπιζε μπροστά της. Οι φίλοι της, «Ο Παντελής ο ενθαρρυντικός» και ο «Μίλτος ο πολύ δυναμικός» (παιδιά που έχουμε μέσα στην τάξη κι εμφανίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά) την βοήθησαν να τα ξεπεράσει κι όλοι μαζί να «διώξουν αυτό το βάρος το φρικτό». Κατόπιν συνεχίσαμε με την δραματοποίηση της ιστορίας μας όπου πρωταγωνιστές ήταν τα νήπια που παρουσιάζονται σε αυτήν.

Τέλος, εικονογραφήσαμε όλοι μαζί την ιστορία τους, της κάναμε βιβλιοδεσία, τοποθετώντας την στη βιβλιοθήκη της τάξης μας και τελειώσαμε την συνάντησή μας με μία ομαδική αγκαλιά.

4η Παρέμβαση

Η σημερινή ημέρα ξεκινά με ιδιαίτερη χαρά από πλευράς μου, αφού ξέρω ότι όταν περάσουμε στην αφήγηση – δραματοποίηση του παραμυθιού, τα κορίτσια της ομάδας θα ενθουσιαστούν ιδιαίτερα αφού η Ραπουνζέλ αποτελεί αγαπημένη τους ηρωίδα.

Έτσι λοιπόν ξεκινάμε γρήγορα και καλώ την ομάδα στον κύκλο που απαρτίζεται σήμερα από 12 κορίτσια και 6 αγόρια. Έχουμε μία σύντομη βλεμματική επαφή και καλώ όλη την ομάδα να ξαπλώσει, ακουμπώντας πάνω στην κοιλιά του άλλου. Στην αρχή γελούσαν, γαργαλιόντουσαν αλλά μετά συγκεντρώθηκαν κι έστειλαν τις συλλαβές – χαχανητά με πολύ σωστό ρυθμό και ιδιαίτερα δυνατά.

Στη συνέχεια όταν τους ενθάρρυνα να φτιάξουν κυκλικές τριάδες, είχαμε αρχικά μερικά προβλήματα αφού ήθελαν όλοι να είναι με συγκεκριμένα άτομα, αλλά μετά όταν κατάλαβαν το παιχνίδι, φάνηκε να το απολαμβάνουν ιδιαίτερα.

Στην άσκηση ευαισθητοποίησης, όπου τα παιδιά έπρεπε να κλείσουν τα μάτια τους και να επικεντρωθούν στα συναισθήματά τους, παρατήρησα ότι τα παιδιά με συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν αρχικά για τα συναισθήματά τους (είχαν άρνηση), κάτι που συνεχίστηκε και στην έκφραση μέσω του ιχνογραφήματος. Έκατσα δίπλα τους, προσπάθησα να τους ενθαρρύνω και με μεγάλη μου χαρά είδα ότι ξεκίνησαν να εκφράζονται στο χαρτί.

Περνώντας στην αφήγηση – δραματοποίηση έγινε αυτό που περίμενα. Υπήρχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και με πολύ μεγάλη χαρά διαδραμάτισαν το παραμύθι, τρεις φορές συνολικά γιατί τα κορίτσια ήθελαν όλα να παίξουν τον ρόλο της Ραπουνζέλ. Αυτό που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι ένα κορίτσι με έντονα συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους προτίμησε να παίξει το ρόλο της κακής μάγισσας και ήταν ιδιαίτερα επικριτική απέναντι στην Ραπουνζέλ.

Τέλος στο κάστρο των συναισθημάτων, ακόμα και τα παιδιά με συμπτώματα βγήκαν μπροστά στην ολομέλεια της ομάδας, τόλμησαν να εκτεθούν και εξέφρασαν τα συναισθήματα που παίρνουν μαζί τους, κάτι που με συγκίνησε και χαροποίησε ιδιαίτερα.

5η Παρέμβαση

Παρασκευή σήμερα 7 Φεβρουαρίου, πέμπτη παρέμβαση και βάζοντας τα «κύματα» του Σπανουδάκη, καλωσορίζω την ομάδα. Βλέπω χαρούμενα προσωπάκια και τους παρακινώ όλους να ακούσουμε το τραγούδι και να κινηθούμε σαν τα κύματα της θάλασσας. Όλα τα μέλη της ομάδας δείχνουν να απολαμβάνουν την άσκηση και επιζητούν συνεχώς να μπαίνουν στο κέντρο του κύκλου.

Στο παιχνίδι με τους καθρέφτες, έδειξαν να κατανοούν πλήρως την οδηγία ότι πρέπει να κάνουν ακριβώς ό,τι κάνει το είδωλό τους και με το σώμα τους έκαναν απίθανες κινήσεις. Ένα νήπιο μόνο με μεγάλη κοινωνική συστολή δεν ήθελε να συμμετέχει και τον προέτρεψα να παίξουμε μαζί και να γίνω εγώ ο καθρέφτης του. Γελούσε – γελούσα, έκανε τον θυμωμένο – έκανα την θυμωμένη. Μετά λύθηκε και ξεκινήσαμε να παίξουμε κανονικά το είδωλο και τον καθρέφτη.

Βγάζοντας το βάζο με την «μαρμελάδα της ανησυχίας» όλοι αναρωτήθηκαν τι έχω μέσα σε αυτό. Όταν τους εξήγησα ότι σε αυτό το βάζο κλείνω μέσα όλες τις ανησυχίες μου, αρκετά παιδιά γέλασαν και άλλα αναρωτήθηκαν. «Γιατί κυρία το κάνεις αυτό; Σε κάνει να αισθάνεσαι καλύτερα, να ηρεμείς;» Όταν τους έδωσα την κατασκευή για να ζωγραφίσουν τις δικές τους ανησυχίες, στην αρχή πολλά παιδιά δεν ήξεραν τι να ζωγραφίσουν, όμως όταν συζητήσαμε για το ποιες μπορεί να είναι οι ανησυχίες μας, ξεκίνησαν αμέσως να ζωγραφίζουν και να εκφράζουν ό,τι τους ανησυχεί.

Κατά την διάρκεια της αφήγησης άκουγαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την ιστορία της Ρούμπι κι έδειχναν να ανησυχούν μαζί της. Όταν μπήκαμε στην διαδικασία της δραματοποίησης όλα τα κορίτσια ήθελαν να παίξουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο με αποτέλεσμα να πυροδοτηθεί η εκρηκτική συμπεριφορά ενός κοριτσιού με έντονα συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους, η οποία επέμενε να γίνει αυτή η Ρούμπι. Προσπάθησα με ήρεμο τρόπο να της εξηγήσω ότι δεν χρειάζεται να αντιδρά έτσι και θα ήταν πιο ωφέλιμο για αυτήν να πάρει τον χρόνο της και να προσπαθήσει να ηρεμήσει. Έτσι ήρεμοι πια και πράοι προχωρήσαμε στην δραματοποίηση. Στο τέλος φτιάξαμε την ανησυχία από σύρμα και χάρηκαν όλα τα παιδιά που το πήραν μαζί τους.

6η Παρέμβαση

Έκτη παρέμβαση σήμερα, 14 Φεβρουαρίου και μπαίνω μέσα στην αίθουσα κρατώντας μία κανάτα που κάνει τα παιδιά να αναρωτηθούν. «Τι έχεις κυρία εκεί μέσα; Μας έφερες δωράκι;» Αφήνοντας ερωτηματικά και με ένα μεγάλο χαμόγελο βάζω μουσική και καλώ την ομάδα να κινηθεί ελεύθερα στο χώρο. Εκτός από δύο παιδιά που παρουσίασαν άρνηση, οι υπόλοιποι μοιράστηκαν τα μυστικά τους με τους συμπαίκτες τους και σιγά σιγά κατάφεραν και οι άλλοι δύο να συμμετέχουν μετά από δική μου παρότρυνση. Έτσι όλοι πια ψιθύρισαν τα μυστικά τους και φάνηκε να απόλαυσαν την άσκηση.

Συνεχίσαμε με πιο έντονη μουσική, χωρισμένοι σε ζευγάρια πια που επιθυμούσε ο καθένας και οι μισοί συμπαίκτες χόρευαν, ενώ οι άλλοι μισοί έμεναν ακίνητοι, παρόλο που στην αρχή όλοι ήθελαν να χορεύουν. Στις παγωμένες εικόνες που κλήθηκαν να κάνουν στο σταμάτημα της μουσικής, πήραν απίθανες στάσεις με τα σώματά τους σε διαφορετικά ύψη σε σχέση με τα πόδια και τα χέρια τους.

Θέλοντας να χαλαρώσουμε από την ένταση των παραπάνω κινητικών ασκήσεων, καλώ τα παιδιά να κάτσουν οκλαδόν σε κύκλο και με αφορμή την σημερινή ημέρα των ερωτευμένων (14/2) τους κερνάω μία ζεστή σοκολάτα που έφτιαξα με πολλή αγάπη για αυτούς. Έχω φροντίσει από πριν η σοκολάτα να είναι αρκετά ζεστή, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν με μεγαλύτερη ευκολία την άσκηση εισπνοής – εκπνοής και καλώ την ομάδα να πάρει μια βαθιά εισπνοή κι έπειτα να εκπνεύσει μετρώντας μέχρι το πέντε. Στην αρχή απλά κοιτούσαν τι έκανα εγώ, έτσι ώστε να μπορέσουν να με μιμηθούν, αλλά μόλις το κατάλαβαν έκαναν σωστά και με αρκετές επαναλήψεις την άσκηση της αναπνοής. Ξεκινήσαμε λοιπόν, να πίνουμε επειδή πλέον ανυπομονούσαν και τους εξήγησα ότι θα ήταν πολύ ωφέλιμο να χρησιμοποιούν αυτή την άσκηση όταν βρίσκονται σε ένα νέο – ξένο περιβάλλον αφού σίγουρα θα τους βοηθήσει να αισθανθούν καλύτερα.

Όντας λοιπόν σε χαλαρωτική στάση συνεχίσαμε με την αφήγηση του παραμυθιού: «Ένα πουλί στον ώμο μου». Τους έκανε τρομερή εντύπωση η εικονογράφηση του παραμυθιού. Πολλές φορές με διέκοπταν για να δουν ξανά και

ξανά τις εικόνες και θύμωναν με το πουλί που μιλούσε τόσο επικριτικά και ασταμάτητα στο κοριτσάκι.

Στην δραματοποίηση του παραμυθιού συναποφασίσαμε ότι για να δείξουμε το βάρος του πουλιού που γινόταν όλο και πιο μεγάλο, θα έμπαιναν κάθε φορά όλο και περισσότερα παιδιά κάτω από την κίτρινη φόδρα, ενώ οι υπόλοιποι ήρωες του παραμυθιού θα τυλίγονταν με γκρι χαρτί μέτρου για να τονίσουμε το μουντό και στενάχωρο σκηνικό. Στο τέλος, όταν τα παιδιά έσκισαν το γκρι χαρτί μέτρου που ήταν τυλιγμένα και τύλιξαν το πουλί (ένα παιδί πια) με εφημερίδα, αισθάνθηκαν λύτρωση, κάτι που φάνηκε πολύ έντονα στα πρόσωπά τους, αφού πανηγύριζαν.

Τελειώσαμε την συνάντησή μας με την κατασκευή του χάρτινου γκρι πουλιού και το δώσαμε σαν ενθύμιο της σημερινής ημέρας στους συμμετέχοντες, κάτι που είδαμε ότι τους χαροποίησε ιδιαίτερα.

7η Παρέμβαση

Σήμερα καλωσόρισα τους συμμετέχοντες με μουσική και τους κινητοποίησα να εκφραστούν με όποιο τρόπο ήθελαν ελεύθερα στον χώρο. Ακολούθησαν πιστά τις πρώτες εντολές, όμως παρατήρησα ότι όταν έδωσα την τελευταία εντολή «Ποτέ δεν χτυπάμε τα παιδάκια», όλοι πάγωσαν και γούρλωσαν τα μάτια τους χωρίς να ξέρουν τι να κάνουν. Όταν επανέλαβα τις εντολές στο τέλος αυτή την φορά αγκαλιάστηκαν μεταξύ τους και χαμογέλασαν.

Έπειτα τους παρουσίασα τον ιππότη με την τσαλακωμένη καρδιά και όπως ήταν αναμενόμενο, όλοι ήθελαν να τον πάρουν πρώτοι στα χέρια τους και να τους αλλάξουν τα χαρακτηριστικά. Αφού τους ζήτησα να κάτσουν ξανά στην θέση τους, ξεκίνησε ο ιππότης να κινείται μέσα στην ομάδα μιλώντας άλλοτε ευγενικά και άλλοτε επιτακτικά και με τους συμμετέχοντες να προσπαθούν να εξηγήσουν γιατί επέλεξαν να μιλάει έτσι. Όποια παιδιά δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν γιατί μιλάει έτσι ο ιππότης, η ολομέλεια της ομάδας κι εγώ βοηθήσαμε να κατανοήσει και να εκφράσει ο καθένας, γιατί μιλάει έτσι ο ιππότης.

Στην ιστορία με τα δύο μήλα στην αρχή έδειχναν να μην καταλαβαίνουν ακριβώς τι ήθελα να τους περάσω μέσα από αυτή την ιστορία. Με εντυπωσίασαν τόσο τα ευγενικά όσο και τα επικριτικά σχόλια απέναντι στα δύο μήλα, αλλά στάθηκα περισσότερο στο ύφος και στις εκφράσεις των προσώπων τους, όταν μιλούσαν με αρνητικά σχόλια απέναντι στο «κακό μήλο» και όταν ορισμένα παιδιά που εκμυστηρεύτηκαν ότι έτσι τους μιλούσε ορισμένες φορές οι γονείς τους.

Όταν περάσαμε στην αφήγηση – δραματοποίηση του παραμυθιού δεν αντιμετωπίσαμε ιδιαίτερα προβλήματα αφού όλα τα παιδιά αναρωτήθηκαν για τα ερωτήματα που τους θέσαμε και κατανόησαν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σε παρόμοιες στιγμές. Κατά την διάρκεια της δραματοποίησης μόνο οι συμμετέχοντες δεν ήθελαν να παίξουν τον ρόλο του θύτη γιατί δεν ήθελαν να στεναχωρήσουν το παιδί – θύμα, οπότε επέλεξα εγώ ένα παιδί ώστε να μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε την δραματοποίηση.

Τέλος έφτιαξαν με πολύ μεγάλη χαρά κι ενδιαφέρον τον ιππότη τους (ιδιαίτερα τα αγόρια) και υποσχέθηκαν ότι θα φροντίσουν να φέρονται πάντα ευγενικά.

8η Παρέμβαση

Παίρνοντας τον καθρέφτη μου σε σχήμα κορώνας, καλωσορίζω τους συμμετέχοντες και τους καλώ να κοιτάξουν το είδωλό τους μέσα στον καθρέφτη και να μας παρουσιάσουν ένα θετικό χαρακτηριστικό τους. Όλα τα κορίτσια χάρηκαν ιδιαίτερα αφού ο καθρέφτης μου ήταν ροζ κι ένα κορίτσι ήθελε να κοιτάζεται συνέχεια και να μιλάει για τον εαυτό της. Με την βοήθεια της ομάδας όμως και την δική μου, καταφέραμε να την πείσουμε ότι πρέπει να παραχωρήσει τον καθρέφτη-κορώνα στον επόμενο παίκτη ώστε να δουν όλοι τα είδωλά τους και να μας παρουσιάσουν τα θετικά χαρακτηριστικά τους.

Στο παιχνίδι με το ζάρι της αυτοπεποίθησης συμμετείχαν όλα τα παιδιά με πολύ μεγάλο ενδιαφέρον εξαιτίας του μεγάλου μεγέθους του ζαριού που τους εντυπωσίασε, έκτος από ένα παιδί που ντρεπόταν να μιλήσει στην ολομέλεια. Όμως μετά την ενθάρρυνση της ομάδας και το χειροκρότημά των μελών της, εξέφρασε αυτό που του έτυχε στο ζάρι και μετά είδαμε όλοι ότι αισθάνθηκε πολύ υπερήφανος.

Όταν περάσαμε στο παιχνίδι με τις κάρτες που πληγώνουν ή βοηθούν ένα άτομο, τα περισσότερα παιδιά μου εξέφρασαν ειδικά στις λέξεις που πληγώνουν ότι πολλοί συμμαθητές τους, χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις έξω στην αυλή και αποκαλώντας τους με αυτόν τον τρόπο τους κάνουν να αισθάνονται άσχημα. Αμέσως, βάλουμε τσιρότο στις λέξεις αυτές και υποσχεθήκαμε να προσέχουμε πώς μιλάμε, χρησιμοποιώντας μόνο τις λέξεις με τα αυτοκόλλητα.

Στην κατευθυνόμενη φαντασία άργησαν να μπουν όλα τα παιδιά. Στην αρχή δεν ήθελαν να κλείσουν τα μάτια τους, μερικά παιδιά πείραζαν τα υπόλοιπα, αλλά στο τέλος με τις κατάλληλες κατευθύνσεις κατάφεραν να οδηγηθούν εκεί που θέλαμε. Στις ακτίνες του ήλιου έφτιαξαν υπέροχες ζωγραφιές και φτιάξαμε τον υπέρλαμπρο ήλιο μας που τον βάλουμε στο κέντρο ης τάξης μας για να τον βλέπουμε και να μας υπενθυμίζει τις υπέροχες στιγμές που βιώσαμε.

Τέλος στην παλάμη της αγάπης και της αυτοπεποίθησης όλα τα παιδιά ζωγράφισαν καρδούλες και το όνομά τους στις παλάμες των άλλων και όλοι έφυγαν χαρούμενοι λέγοντας μου οι περισσότεροι: « Κυρία όλοι με αγαπάνε...», κάτι που αποδεικνύει ότι όλη η ομάδα συνέβαλε στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του καθενός ξεχωριστά.

9η Παρέμβαση

Η παρέμβαση αυτή όπως ήταν αναμενόμενο, μας έκανε όλους να αισθανθούμε βασίλισσες και βασιλιάδες. Βάζοντας όλοι την κορώνα στα κεφάλια μας αισθανθήκαμε πολύ όμορφα και τα πρόσωπα όλων μας γέμισαν με χαρά.

Βάζοντας κατάλληλη μουσική ξεκίνησα να χαιρετώ με βασιλικό χαιρετισμό τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, παροτρύνοντάς τους να κάνουν το ίδιο, ανακαλύπτοντας μεταξύ τους εξαιρετικούς βασιλικούς χαιρετισμούς με κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα τον σεβασμό.

Στην συνέχεια περάσαμε σε μία διαφορετική αφήγηση από ότι είχαμε συνηθίσει και κάτσαμε όλοι μαζί μπροστά στη γωνιά του υπολογιστή να ακούσουμε την ιστορία που είχε να μας πει το «ντροπαλό χταπόδι». Με γρήγορους ρυθμούς περάσαμε στην δραματοποίηση, φορώντας τα στεφάνια- ψάρια που είχαν ήδη ανακαλύψει ότι είχα φτιάξει και όλοι μαζί αποφασίσαμε τον πρωταγωνιστικό ρόλο του χταποδιού να τον παίξει το παιδί που είναι το πιο ντροπαλό στην τάξη. Όλοι παρατηρήσαμε ότι χάρηκε πάρα πολύ και καθώς περνούσε η ώρα, αισθανόταν όλο και λιγότερο ντροπή (ξεκοκκίνησε, έβγαλε το χέρι από το στόμα καθώς μιλούσε και το βλέμμα του σταμάτησε να κοιτάει προς το έδαφος).

Τέλος, στην άσκηση αναστοχασμού όταν είδαν τα μπαλόνια ενθουσιάστηκαν και ξεκίνησαν αμέσως να τα φουσκώσουν και να ζωγραφίσουν χαρούμενα και ντροπαλά προσωπάκια. Αναρωτήθηκαν γιατί δεν υπήρχε το κόκκινο χρώμα ανάμεσα στα μπαλόνια αλλά κατάλαβαν ότι δεν περιέχεται μέσα στα υπόλοιπα χρώματα γιατί δεν χρειάζεται να ντρεπόμαστε όπως το κόκκινο ντροπαλό χταπόδι.

Φεύγοντας την ώρα της αποχώρησης πήραν μαζί τους τις κορώνες τους και τα μπαλόνια που έφτιαξαν, περιγράφοντας στους γονείς τους τις όμορφες εμπειρίες που βιώσαμε σήμερα.

10η Παρέμβαση

Η δέκατη, ενδέκατη και δωδέκατη παρέμβαση θα γίνουν σε συντομότερο χρονικό διάστημα (μέσα σε μία εβδομάδα) λόγω της μεγάλης έκτασης του παραμυθιού και του διαχωρισμού της αφήγησης σε τρία μέρη.

Ξεκινώ σήμερα λοιπόν και καλωσορίζω την ομάδα μου κρατώντας ένα κόκκινο κουβάρι. Όλη η ομάδα περίεργη για το τι πρόκειται να συμβεί, ανυπομονεί να ξεκινήσουμε, προτρέποντάς με να τους πω τι θα κάνω με το κουβάρι αυτό. Λέγοντας ένα χαρακτηριστικό που θαυμάζω στον εαυτό μου ρίχνω την άλλη άκρη του κουβαριού στο παιδί που κάθεται απέναντί μου και προτρέπω να κάνουν και οι υπόλοιποι το ίδιο. Η άσκηση αυτή τους φάνηκε πάρα πολύ ωραία, αυτοί που έπαιζαν πρώτοι κουράστηκαν να κρατούν την άκρη του νήματος, αλλά όταν άρχισε να αποκαλύπτεται ο ιστός της αράχνης, όλοι ενθουσιάστηκαν κι ανυπομονούσαν να δουν πως θα είναι το τελικό δημιούργημα της διαδρομής του κουβαριού της ομάδας μας.

Η κινητική άσκηση και αυτή πήγε αρκετά καλά, πλέον φαίνεται ξεκάθαρα ότι η ομάδα έχει δέσει και όλοι είναι αποδεκτοί από όλους. Ακόμα και τα παιδιά που πριν εμφάνιζαν άρνηση ή συστολή να συμμετέχουν, τώρα με κοιτούν στα μάτια περιμένοντας να κάνουν ότι τους ζητηθεί. Με ιδιαίτερη χαρά κι ενθουσιασμό λοιπόν ακολούθησαν πλήρως όλες τις οδηγίες και δεν φοβήθηκαν να εκφράσουν κανένα συναίσθημα.

Θέλοντας να αποφορτιστούμε και να χαλαρώσουμε από την προηγούμενη άσκηση, καλώ την ομάδα να κάτσει ελεύθερα όπως θέλει καταλαμβάνοντας ολόκληρο τον χώρο και τους μοιράζω το donut του Κοινωνικού Άγχους. Όντας ήρεμοι πια τους λέω τρεις λέξεις: « Σκέψεις – Συναισθήματα – Πράξεις» και τους καλώ να τις πούμε όλοι μαζί δείχνοντας τα αντίστοιχα μέρη του σώματος (το μυαλό – την καρδιά – τα χέρια). Στην συνέχεια τους ζήτησα να μου ζωγραφίσουν τι σκέφτονται, τι αισθάνονται και τέλος τι πράττουν κάθε φορά που έρχονται σε επαφή με νέα άγνωστα περιβάλλοντα και με νέους ανθρώπους. Αφού μου εξέφρασαν προφορικά ό,τι ήθελαν να φτιάξουν, μετά εκφράστηκαν και στο χαρτί. Αναφέρω χαρακτηριστικά ότι οι περισσότεροι στις «Σκέψεις» μου ζωγράφισαν τον εαυτό τους να πηγαίνουν σε ένα σπίτι που δεν έχουν ξαναπάει. Στα «Συναισθήματα» άλλοι μου

ζωγράφισαν τον εαυτό τους φοβισμένο (με σηκωμένα μαλλιά) και άλλοι μου ζωγράφισαν τον εαυτό τους περίεργο για τα καινούργια παιδιά που θα συναντούσαν. Τέλος, στις «Πράξεις» άλλοι μου ζωγράφισαν τον εαυτό τους να παίζουν με τους νέους φίλους που γνώρισαν, ενώ κάποια παιδιά που εμφάνιζαν συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους έφτιαξαν τον εαυτό τους να παίζουν με τους νέους τους φίλους, αλλά μέσα στο σπίτι καθόταν σε απόσταση και η μαμά τους.

Κατόπιν περάσαμε στην αφήγηση και την δραματοποίηση του πρώτου μέρους του παραμυθιού και όπως περίμενα, ενθουσιάστηκαν από την πρώτη γνωριμία με τον κεντρικό ήρωα, τον «Μάνο». Στην δραματοποίηση τα περισσότερα αγόρια ήθελαν να παίζουν τον Μάνο, αλλά ευτυχώς το εμπόδιο αυτό ξεπεράστηκε αναφέροντάς τους ότι θα έχουν την ευκαιρία να παίζουν τον ρόλο αυτό τις επόμενες φορές. Φάνηκε να το διασκεδάζουν ιδιαίτερα και όπως μου είπαν περίμεναν με ανυπομονησία να ακούσουν την συνέχεια του παραμυθιού.

Τέλος, στην άσκηση αναστοχασμού οι περισσότεροι ζωγράφισαν τους εαυτούς τους στο σχολείο να κάνουν όσα έκαναν σήμερα με τους συμμαθητές τους και μου ανέφεραν ότι τα συναισθήματα που αισθάνονται και παίρνουν μαζί τους είναι αγάπη για μένα και για όλους τους φίλους τους, κάτι που με συγκίνησε ιδιαίτερα.

11η Παρέμβαση

Προτελευταία παρέμβαση σήμερα και τα συναισθήματα μέσα μου είναι ανάμεικτα. Από την μια, μεγάλη χαρά και συγκίνηση που έχουμε δέσει τόσο πολύ σαν ομάδα και έχουν ξεκάθαρα μειωθεί τα συμπτώματα Κοινωνικού Άγχους από παιδιά που πριν εμφάνιζαν μέχρι και δευτερογενή συμπτώματα και από την άλλη, λύπη γιατί αυτό το ταξίδι πλησιάζει στο τέλος του.

Μπαίνοντας λοιπόν στην τάξη καλωσορίζω τους συμμετέχοντες και τους καλώ να χωριστούν σε ζευγάρια. Παρατηρώ ότι όλοι πλέον το κάνουν με μεγάλη ευκολία και ακούν τους συνομιλητές τους με μεγάλη προσοχή. Έπειτα ερχόμαστε όλοι στον κύκλο και ο κάθε ένας ξεχωριστά μιλάει με πολλή αγάπη και σεβασμό για τον φίλο ή τη φίλη που κλήθηκε να παρουσιάσει.

Ξέροντας πλέον και τη ροή των παρεμβάσεων σηκώνονται για να χορέψουν. «Τώρα θα χορέψουμε κυρία εεε;» Με απάντησή μου ένα μεγάλο χαμόγελο, μοιράζω στον καθένα από μία χαρτοπετσέτα και βάζοντας μουσική τους καλώ να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο κρατώντας την χαρτοπετσέτα. Έπειτα τους καλώ να κάνουν διάφορες κινήσεις μεταμορφώνοντας την χαρτοπετσέτα σε ό,τι τους ζητήσω. Δημιούργησαν και σκαρφίστηκαν τρομερές κινήσεις για να μεταμορφώσουν την χαρτοπετσέτα σε ό,τι τους ζήτησα και διασκέδασαν πολύ με αυτή την άσκηση.

Θέλοντας να τους χαλαρώσω από την προηγούμενη άσκηση, τους καλώ να κάτσουμε κυκλικά και παίρνοντας τα σχοινιά, φτιάχνω μία σκάλα. Κάποια παιδιά ήθελαν να ανέβουν στην σκάλα, αλλά με ένα απλό βλέμμα κατάλαβαν ότι ήθελα να προχωρήσουμε στο επόμενο παιχνίδι. Παρατηρώντας λοιπόν την σκάλα που έφτιαξα, προκαλώ και τους άλλους με την στάση μου να πράξουν το ίδιο. « Γιατί κυρία μας έφτιαξες αυτή την σκάλα;», «Έχει και σκαλιά!», «Τις εικόνες δίπλα γιατί τις έβαλες; Γιατί τις αναποδογυρίζεις;» Ξεκινά ο καταγιγισμός ιδεών για το τι μπορεί να είναι και οι πρώτες σκέψεις ολοκληρώνονται λύνοντας τον γρίφο ότι ίσως πρόκειται για τρόπους αντιμετώπισης κοινωνικού άγχους. Η εμπέδωση έρχεται με την αποκάλυψη των εικόνων που περιγράφουν τρόπους που μπορούμε να ακολουθήσουμε όταν αγχωνόμαστε και βρισκόμαστε κάπου που αισθανόμαστε άβολα. Έπειτα φτιάξαμε

την σκάλα αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους περιγράφοντας όποιος ήθελε από την ομάδα μία κάρτα – εικόνα και τοποθετώντας την στα σκαλοπάτια.

Συνεχίσαμε με την αφήγηση και τη δραματοποίηση του δεύτερου μέρους του παραμυθιού. Όπως συνέβη και σε μένα με την πρώτη ανάγνωση, η ιστορία του μικρού «Μάνου» και η γνωριμία του με το «ουφάκι» τα συνεπήρε και ήθελαν με αγωνία να μάθουν το τέλος. Στη δραματοποίηση τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να δραματοποιήσουμε και το πρώτο μέρος της ιστορίας κάτι που πράξαμε και τα ευχαρίστησε ιδιαίτερα.

Η παρέμβασή μας ολοκληρώθηκε με την εμφάνιση των μπαλονιών και τα πρόσωπα των συμμετεχόντων γέμισαν με χαρά. Αμέσως βγήκαμε έξω στην αυλή, βάλανε όλοι τα χέρια τους πάνω στο δικό μου και αφήσαμε μόνο το ένα μπαλόνι προτρέποντάς τους να κλείσουν τα μάτια και να αφήσουν μαζί και όποιο άγχος ή φόβο τους απασχολεί. Τα υπόλοιπα μπαλόνια που πάνω είχα γράψει: « Άφησε το κοινωνικό άγχος να πετάξει μακριά μαζί με το μπαλόνι σου...», τα πήραν μαζί τους φεύγοντας για το σπίτι.

12η Παρέμβαση

Δευτέρα 9 Μαρτίου 2020 κι έφτασε η ημέρα της τελευταίας παρέμβασης. Μέσα μου αισθάνομαι μεγάλη ικανοποίηση για τη διαδρομή αυτή και για όσα κατάφερα να ζήσω με την ομάδα μου.

Χωρίς να θέλω να βαρύνω το κλίμα καλωσορίζω την ομάδα μου και παίζουμε μαζί την αλατιέρα των συναισθημάτων. Όλοι οι συμμετέχοντες με θάρρος και χωρίς να ντρέπονται εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους έτυχαν και φάνηκε να διασκεδάζουν πολύ την άσκηση αυτή.

Αμέσως μετά παίρνω την μπάλα και παίζουμε όλοι μαζί την μπάλα του κοινωνικού άγχους που είναι έτοιμη να μας κάψει αν δεν αναφέρουμε ένα σύμπτωμα ή έναν τρόπο αντιμετώπισης του Κοινωνικού Άγχους. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν πολύ εύστοχα όλα τα συμπτώματα και τρόπους αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους και δεν ήθελαν να σταματήσουν να παίζουμε με την καυτή μπάλα.

Περνώντας στο παιχνίδι ευαισθητοποίησης, καταρχήν ενθουσιάστηκαν με το μέγεθος του ομαδικού παιχνιδιού και που μπορούσαν να πατήσουν πάνω σε αυτό. Αμέσως στριμώχτηκαν και μπήκαν στην σειρά για να ξεκινήσουμε να παίζουμε το παιχνίδι μας. Όλοι ανέφεραν τις σκέψεις που τους βοηθούν ή που τους δυσκολεύουν όταν βρίσκονται σε άγνωστα περιβάλλοντα και πώς στο τέλος πράττουν για να αποφύγουν να σκέφτονται αρνητικά. Αφού τελειώσαμε την άσκηση αυτή, το παιχνίδι έμεινε στην τάξη μας για να μπορούν να το παίζουν με τους φίλους τους στις ελεύθερες δραστηριότητες το πρωί.

Στην συνέχεια περάσαμε στην αφήγηση του τρίτου και τελευταίου μέρους του παραμυθιού. Ιδιαίτερη εντύπωση μου προκάλεσε ότι με το που πήρα το βιβλίο στα χέρια μου αμέσως έκατσαν οκλαδόν και περίμεναν με ανυπομονησία να διαβάσω την συνέχεια. Στο τέλος, δραματοποιήσαμε πάλι ολόκληρη την ιστορία, βάζοντας δύο παιδιά να αφηγούνται την πλοκή της ιστορίας μας.

Η τελευταία αυτή συνάντηση τελείωσε με την κατασκευή του κατοικίδιου του κοινωνικού άγχους που δεν χρειάζεται καμία φροντίδα απλά μπορεί να βρίσκεται στην τσέπη των παιδιών για να τα συντροφεύει όποτε αυτά αγχώνονται.

Την ώρα της αποχώρησης, ζήτησα κι από τους γονείς να παραβρεθούν μέσα στην τάξη έχοντας κι ένα μικρό κέρασμα και τους ενημέρωσα ότι με μεγάλη συγκίνηση οι παρεμβάσεις μας για την αντιμετώπιση του κοινωνικού άγχους έφτασαν στο τέλος τους. Μαζί με τα παιδιά παρουσιάσαμε - δραματοποιήσαμε κάποια μικρά αποφθέγματα για την αντιμετώπιση του Κοινωνικού Άγχους. Ευχαρίστησα ολόκληρη την ομάδα μου για αυτό το υπέροχο ταξίδι που ζήσαμε μαζί και κάναμε μία ομαδική αγκαλιά. Όλοι οι γονείς εξέφρασαν ότι έχουν δει μεγάλη διαφορά στις κοινωνικές συναλλαγές των παιδιών τους και στη σχέση με τους συνομηλίκους τους. Αποχαιρετιστήκαμε, υπενθυμίζοντας στους γονείς της ομάδας να συμπληρώσουν ξανά το ερωτηματολόγιο του Κοινωνικού Άγχους μετά το πέρας των παρεμβάσεων που εστάλη στα προσωπικά τους email.

Παράρτημα 5: Σχόλια Κριτικού Φίλου μετά το πέρας κάθε παρέμβασης

Παρέμβαση 1^η:

Η εμψυχώτρια κατάφερε με επιτυχία να εντάξει όλα τα παιδιά σε όλες τις δραστηριότητες. Στην αρχή της παρέμβασης δύο μαθητές δεν ακολουθούσαν πλήρως τους κανόνες των δραστηριοτήτων αλλά στην συνέχεια με προτροπή της εμψυχώτριας και της υπόλοιπης ομάδας, ακολούθησαν τους κανόνες.

Στην επόμενη δραστηριότητα «Κάποιος λείπει...» όλα τα παιδιά συμμετείχαν με ζήλο στο παιχνίδι, εκτός από ένα παιδί που έδειξε αρχικά δισταγμό αλλά μετά με καθοδήγηση της εμψυχώτριας εντάχθηκε και συμμετείχε κανονικά. Τα πράγματα κινήθηκαν εξίσου καλά και στο παιχνίδι ευαισθητοποίησης.

Κατά την αφήγηση του παραμυθιού, όλα τα παιδιά άκουσαν προσηλωμένα το παραμύθι, χωρίς να υπάρξει στιγμή που κάποιος να διακόψει την εμψυχώτρια .

Όταν πέρασαν στη δραματοποίηση του παραμυθιού, η εμψυχώτρια έδωσε τις κατάλληλες οδηγίες έτσι ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως τι έπρεπε να κάνουν. Το ίδιο συνέβη και στην άσκηση αναστοχασμού.

Παρέμβαση 2^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά συμμετείχαν με πολύ όρεξη στο παιχνίδι. Όλα τα παιδιά εμπιστεύθηκαν τον οδηγό τους. Ένα παιδί μόνο όταν ήρθε η σειρά του να είναι ο οδηγός δίστασε να αναλάβει αυτό το ρόλο και πήγε στο τέλος του τρένου. Όμως η εμψυχώτρια τον έπεισε να αναλάβει τον ρόλο και να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Όπως και έγινε και φάνηκε πόσο ευχαριστημένος ήταν όταν έγινε ο οδηγός του τρένου.

Στη δεύτερη δραστηριότητα όλα τα παιδιά συμμετείχαν με προθυμία. Υπήρξαν στιγμές κάποια παιδιά έδειχναν κάποιον δισταγμό ώστε να δώσουν την εντολή. Όμως με προτροπή της εμψυχώτριας και δίνοντάς τους λίγο χρόνο, τα παιδιά έδιναν την εντολή.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά που συμμετείχαν είχαν γνώση των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους. Και συμμετείχαν με προθυμία και χαρά.

Στην τέταρτη δραστηριότητα τα παιδιά παρακολούθησαν με ενδιαφέρον το παραμύθι που τους διάβασε η εμψυχώτρια. Αναγνώρισαν όλα τα συναισθήματα και έδωσαν ιδιαίτερο βάρος στον σχολικό εκφοβισμό. Στη συνέχεια συνεργάστηκαν αρμονικά στη δραματοποίηση. Υπήρχαν κάποιοι δισταγμοί, οι οποίοι εξαφανίστηκαν από την παρέμβαση της εμψυχώτριας.

Στην πέμπτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά συμμετείχαν με προθυμία και χαρά.

Παρέμβαση 3^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα ένας μαθητής έδειξε άρνηση για να συμμετέχει. Η εμψυχώτρια τον έπεισε να μπει στο παιχνίδι. Η συμμετοχή όλων των παιδιών ήταν ενεργή και φαίνονταν να χαίρονται την όλη διαδικασία.

Στη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά εμπιστεύτηκαν την εμψυχώτρια και μίλησαν άνετα για το συναίσθημα που ένιωθαν εκείνη την στιγμή.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά προθυμοποιήθηκαν να μιλήσουν για τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους που είχαν στα χέρια τους και τα εξέφρασαν μέσω της παντομίμας με επιτυχή τρόπο.

Στην ιστορία που έφτιαζαν, ήθελαν όλα τα παιδιά να μιλήσουν αλλά με τις κατευθύνσεις της εμψυχώτριας, δημιούργησαν μία πολύ ωραία ιστορία που στο τέλος την δραματοποίησαν.

Παρέμβαση 4^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο να συμμετέχουν στο παιχνίδι και φάνηκε να το χαίρονται.

Στη δεύτερη δραστηριότητα φάνηκε κάποια παιδιά να στεναχωριούνται που δεν ήταν με τους φίλους τους στην κυκλική τριάδα, αλλά με την παρέμβαση της εμψυχώτριας τα προβλήματα λύθηκαν. Στη συνέχεια το παιχνίδι εξελίχθηκε ωραία με τα παιδιά να χαίρονται.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά συμμετείχαν. Υπήρχαν κάποιες εξαιρέσεις, που δεν ήθελαν να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Αλλά με προτροπή της εμψυχώτριας ότι είναι ωραίο να εκφράζουμε τα συναισθήματα μας, τα παιδιά δειλά δειλά μίλησαν γι' αυτά. Επίσης υπήρξαν κάποιες στιγμές, όπου κάποια παιδιά

έδειξαν στεναχώρια επειδή δεν ήξεραν να ζωγραφίσουν τα συναισθήματα τους. Με την παρέμβαση της εμπυχωτριάς όμως και πάλι συνέχισαν να ζωγραφίζουν.

Παρέμβαση 5^η:

Την πρώτη δραστηριότητα φάνηκε να την απολαμβάνουν όλα τα παιδιά. Έδειξαν όλα την επιθυμία τους να είναι αυτά που θα κινούν τα νήματα. Αυτή την φορά υπήρξαν στιγμές που κάποια παιδιά στεναχωρήθηκαν που δεν μπορούσαν να το επαναλάβουν. Αυτό δείχνει πόσο το χάρηκαν.

Στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρχε δισταγμός από έναν μαθητή, γιατί δεν ήξερε τι κινήσεις να κάνει. Όμως με την βοήθεια της εμπυχωτριάς οι δισταγμοί του εξαφανίσθηκαν και συμμετείχε κανονικά στη δραστηριότητα. Τα υπόλοιπα παιδιά συμμετείχαν όλα με χαρά και προθυμία.

Στην τρίτη δραστηριότητα υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που δεν μπορούσαν να αποτυπώσουν στην κατασκευή τις ανησυχίες τους. Σε αυτό το σημείο παρενέβη η εμπυχωτρία και με τη βοήθεια της λύθηκαν τα προβλήματα.

Στην τέταρτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά συμμετείχαν ευχάριστα και δούλεψαν αρμονικά στις ομάδες. Υπήρξε μεγάλη προθυμία από τη μεριά των κοριτσιών για το ποια θα αναλάβει το ρόλο της Ρούμπι. Τόσο μεγάλη που όπως συνήθως συμβαίνει, ένα κορίτσι με εμφανή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα κοινωνικού άγχους, έκλαιγε και χτυπιόταν. Αλλά με την παρέμβαση της εμπυχωτριάς και με τη συζήτηση το θέμα λύθηκε. Και κατάλαβε ότι δεν περνάει πάντα το δικό της. Στο τέλος έφτιαξαν τη δική τους ανησυχία.

Παρέμβαση 6^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα δυο παιδιά δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Η εμπυχωτρία συζήτησε μαζί τους για τυχόν φόβους και ενδιασμούς. Ο ένας ο μαθητής μπήκε κατευθείαν στο παιχνίδι ενώ ο άλλος λίγο αργότερα, βλέποντας τα άλλα παιδιά να περνάνε ωραία και να χαίρονται με το παιχνίδι.

Στη δεύτερη δραστηριότητα παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά δεν ήθελαν να αλλάξουν ρόλο (ήθελαν μόνο να χορεύουν). Οπότε εδώ ήταν απαραίτητη η επέμβαση της εμπυχωτριάς.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα κύλησαν καλά. Τα παιδιά φάνηκε να περνάνε ευχάριστα σε αυτή τη δραστηριότητα.

Στην δραστηριότητα της αφήγησης και της δραματοποίησης έδειχναν να θυμώνουν πολύ με το κίτρινο πουλί που συνεχώς θύμωνε και μιλούσε άσχημα και φάνηκε να λυτρώνονται όταν στην δραματοποίηση το τύλιξαν με γκρι χαρτί μέτρου.

Παρέμβαση 7^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα συμμετείχαν όλα τα παιδιά, εκτός από ένα μαθητή. Στη διάρκεια του παιχνιδιού, με την παρότρυνση της εμψυχώτριας και βλέποντας τα παιδιά, μπήκε στο παιχνίδι. Φάνηκε όλα τα παιδιά να το διασκεδάζουν και να ακολουθούν τις οδηγίες της εμψυχώτριας. Στην τελευταία εντολή παρατηρήθηκε μια αμηχανία από τα παιδιά, μερικά σχολίασαν ότι ναι δεν χτυπάμε τα άλλα παιδιά.

Στη δεύτερη δραστηριότητα συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που ήθελαν παρότρυνση και βοήθεια για να μιλήσουν γιατί επέλεξαν χαρούμενο ή λυπημένο τον ιππότη.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά παρακολουθούσαν με μεγάλη προσοχή αυτά που τους έλεγε η εμψυχώτρια, χωρίς να τη διακόπτουν. Το αξιόλογο ήταν ότι πολλά παιδιά συνδύασαν αυτό που συνέβαινε στο «κακό μήλο» και με αυτά που ένιωθαν μέσα τους.

Στην τέταρτη δραστηριότητα τα παιδιά παρακολουθούσαν την αφήγηση του παραμυθιού με ιδιαίτερη προσοχή. Κατά τη δραματοποίηση υπήρξαν κάποιες διαφωνίες στα μέλη μιας ομάδας. Χρειάστηκε η παρέμβαση της εμψυχώτριας. Συζήτησε με τα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να λυθούν τα προβλήματά τους. Στη συνέχεια συνεργάστηκαν με αρμονία.

Στην πέμπτη δραστηριότητα συμμετείχαν όλα τα παιδιά και φεύγοντας υποσχέθηκαν να φροντίζουν τον ιππότη τους.

Παρέμβαση 8^η:

Την πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά την βρήκαν διασκεδαστική. Συμμετείχαν όλα. Στην αρχή μόνο υπήρξε μια περίπτωση παιδιού που ήθελε να ξεκινήσει πρώτο. Τότε παρενέβη η εμψυχώτρια και συζητώντας με όλα τα παιδιά, αποφάσισαν τους κανόνες του παιχνιδιού.

Στη δεύτερη δραστηριότητα υπήρξε μια περίπτωση παιδιού, όπου ντρεπόταν να μιλήσει για αυτό που του έτυχε στο ζάρι. Η εμψυχώτρια τον ενθάρρυνε να μιλήσει.

Το σημαντικό ήταν ότι και τα παιδιά ενθάρρυναν το μαθητή να εκφραστεί, έτσι ώστε να τον χειροκροτήσουν.

Παρέμβαση 9^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν που μπήκαν στον ρόλο του/της βασιλιά/βασιλίσσας και ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα της εμψυχώτριας να συστηθούν στην ολομέλεια της ομάδας.

Στη δεύτερη δραστηριότητα παρακολούθησαν με μεγάλη χαρά την αφήγηση του παραμυθιού. Αποφασίστηκε από τα παιδιά και την εμψυχώτρια το ρόλο του χταποδιού να τον αναλάβει το πιο ντροπαλό παιδί της τάξης. Παρατηρήθηκε ότι χάρηκε από αυτή την απόφαση και ότι σιγά σιγά απαλλάχτηκε από το αίσθημα της ντροπής. Όπως επίσης η μαθήτρια που πάντα ήθελε τον πρωταγωνιστικό ρόλο δέχθηκε αυτή την απόφαση χωρίς διαμαρτυρία.

Στην τρίτη δραστηριότητα ενθουσιάστηκαν με το φούσκωμα και το ζωγράφισμα των μπαλονιών. Ιδιαίτερη εντύπωση τους έκανε που δεν υπήρχαν κόκκινα μπαλόνια, αλλά ήταν αρκετά παιδιά που κατάλαβαν τον λόγο. Το ότι δεν πρέπει να ντρεπόμαστε.

Παρέμβαση 10^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα τα παιδιά ανυπομονούσαν να δουν τι παιχνίδι μπορεί να παίξουν με ένα κουβάρι. Ξεκίνησαν με ενθουσιασμό, στην πορεία φάνηκε μια δυσανασχέτηση γιατί υπήρξε μια μικρή κούραση.

Στη δεύτερη δραστηριότητα δεν υπήρξε περίπτωση παιδιού που να αρνηθεί να συμμετάσχει στο παιχνίδι ή να δείξει δισταγμό. Σχηματίστηκαν γρήγορα τα ζευγαράκια και ακολούθησαν ακριβώς τις οδηγίες της εμψυχώτριας.

Στην τρίτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά μίλησαν για τα συναισθήματά τους, για το αν αισθάνονται αγχωμένοι σε άγνωστα περιβάλλοντα και τι πράξεις κάνουν για να σταματήσουν να αισθάνονται άβολα. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν χωρίς να δείχνουν δισταγμό.

Στην τέταρτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά παρακολούθησαν με ευχαρίστηση την αφήγηση του παραμυθιού από την εμψυχώτρια. Διασκέδασαν με τη δραματοποίηση του παραμυθιού και συνεργάστηκαν ικανοποιητικά μεταξύ τους.

Παρέμβαση 11^η:

Κατά την πρώτη δραστηριότητα δημιουργήθηκαν με ευκολία τα ζευγαράκια, χωρίς να υπάρξει στεναχώρια για το αν κάποιο παιδί δεν πρόλαβε να κάνει το ζευγαράκι του με κάποιο συγκεκριμένο παιδί. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ακούν με ιδιαίτερη προσοχή το ζευγαράκι τους.

Στη δεύτερη δραστηριότητα έπαιξαν με μεγάλη χαρά και ακολουθούσαν τις οδηγίες της εμψυχώτριας χωρίς να φαίνεται να κουράζονται και να διαμαρτύρονται. Στην αρχή της τρίτης δραστηριότητας τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα περίεργα για το τι μπορεί να απεικονίζουν οι κάρτες. Όταν κατάλαβαν ότι απεικόνιζαν τρόπους αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους, ήθελαν να περιγράψουν και να μιλήσουν για το πως πρέπει να συμπεριφερόμαστε όταν νιώθουμε άβολα σε μια κατάσταση.

Κατά τη δραματοποίηση της ιστορίας, όλα τα παιδιά έδειξαν πρόθυμα να συμμετέχουν σε αυτή. Επίσης δεν υπήρξαν παράπονα για το αν κάποιο παιδί έμεινε εκτός της δραματοποίησης.

Κατά την άσκηση αναστοχασμού φάνηκε τα παιδιά να απολαμβάνουν αυτή τη διαδικασία, το πέταγμα του μπαλονιού και μαζί με αυτό και του κοινωνικού άγχους. Ήταν σαν να έφευγε ένα βάρος από πάνω τους και να είναι χαρούμενα.

Παρέμβαση 12^η:

Στην πρώτη δραστηριότητα όλα τα παιδιά εξέφρασαν χωρίς δισταγμό το συναίσθημα που τους έτυχε. Ήταν αρκετά διασκεδαστικό αυτό το παιχνίδι για τα παιδιά.

Κατά τη δεύτερη δραστηριότητα τα παιδιά έπαιξαν επιτυχώς το παιχνίδι της καυτής μπάλας. Ανέφεραν όλα τα συμπτώματα και τους τρόπους αντιμετώπισης του κοινωνικού άγχους.

Στην τρίτη δραστηριότητα τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι. Όλα τα παιδιά ανέφεραν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματά τους και πως επιλέγουν να πράξουν όταν έρχονται αντιμέτωπα με πρωτόγνωρες καταστάσεις.

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν κατάλαβαν ότι πρόκειται για την αφήγηση του τρίτου μέρους του παραμυθιού και την παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή. Κατά τη δραματοποίηση του παραμυθιού τα παιδιά ανέλαβαν τους ρόλους τους, χωρίς να υπάρξουν διαφωνίες και συνεργάστηκαν αρμονικά ώστε να βγει το καλύτερο αποτέλεσμα.

Στην τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά διασκέδασαν αρκετά φτιάχνοντας το κατοικίδιο ανησυχίας και υποσχέθηκαν να το κρατάνε αν τύχει κάποια στιγμή και αισθανθούν αγχωμένοι.

Παράρτημα 6: Συνέντευξη Εκπαιδευτικού Πειραματικής Ομάδας

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Αριθμός Συνέντευξης:.....

Ημερομηνία:

Τόπος λήψης συνέντευξης:.....

Διάρκεια:.....

Μέσο καταγραφής:

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

(Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συνεντευξιζόμενου)

Ηλικία:

Φύλο:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Μορφωτικό επίπεδο:.....

ΚΥΡΙΩΣ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Ε Ρ Ω Τ Η Σ Ε Ι Σ

1. Πόσα παιδιά φοιτούν στο τμήμα που θα αποτελέσουν την πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας;
2. Έχετε παρατηρήσει αν κάποια από τα νήπια εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικού άγχους; Έχετε διακρίνει πρωτογενή (κοκκίνισμα προσώπου,

πονοκέφαλος, πονόκοιλος, ναυτία, ταχυπαλμία) ή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα (εκρήξεις θυμού και πάγωμα);

Τα παιδιά που διακρίνετε ότι υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος:

- Ανησυχούν ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν;
- Επιλέγουν να μιλάνε μόνο σε παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά;
- Δυσκολεύονται να ζητήσουν από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί τους;
- Τους αρέσει να παίζουν με άλλα παιδιά ή μόνα τους;
- Προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά ίδιου ή διαφορετικού φύλου;
- Αισθάνονται τρακ όταν μιλούν σε άτομα διαφορετικού φύλου;
- Όταν βρίσκονται σε μία ομάδα παιδιών, παραμένουν σιωπηλοί;
- Ανησυχούν για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς;
- Φοβούνται να προσκαλέσουν ή να πάνε σε κάποια άλλη κοινωνική εκδήλωση που θα παρευρίσκονται κι άλλα παιδιά (πχ: πάρτι);

Α΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Αριθμός Συνέντευξης: 1^η (Πριν τις Παρεμβάσεις)

Ημερομηνία: 8-1-2020

Τόπος λήψης συνέντευξης: Γραφείο Εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείου Νέας Κίου

Διάρκεια: 4.58 λεπτά

Μέσο καταγραφής: Κινητό

Β΄ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

(Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συνεντευξιζόμενου)

Ηλικία: 44

Φύλο: Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας: 15

Μορφωτικό επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

Α Π Α Ν Τ Η Σ Ε Ι Σ

-Καλημέρα σας!

-Καλημέρα σας!

- Να σας ενημερώσω ότι η συνέντευξη αυτή γίνεται στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και αφορά τις αφηγήσεις-δραματοποιήσεις παραμυθιών ως μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού άγχους. Να σας διαβεβαιώσω ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σας και να σας ενημερώσω ότι η συνέντευξη θα γίνει σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, αφού είστε μια εκ των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας της παρούσας έρευνας. Αν μου επιτρέπετε κι εσείς να περάσουμε στις Ερωτήσεις.

-Ναι βεβαίως.

- Καταρχήν, να ξεκινήσουμε λίγο με τα δημογραφικά σας χαρακτηριστικά. Αν θέλετε, πείτε μου την ηλικία σας.

-Είμαι 44 χρονών.

-Και πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;

-18 χρόνια στον δημόσιο τομέα εκπαίδευσης.

-Και το μορφωτικό σας επίπεδο;

-Α.Ε.Ι., Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης.

-Πολύ ωραία, να περάσουμε τώρα στο κυρίως μέρος των ερωτήσεων. Πόσα παιδιά φοιτούν στο τμήμα που θα αποτελέσουν την πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας;

-Στο τμήμα φοιτούν 23 παιδιά. 16 κορίτσια και 9 αγόρια.

-Έχετε παρατηρήσει αν κάποια από τα νήπια εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικού άγχους; Έχετε διακρίνει πρωτογενή (κοκκίνισμα προσώπου, πονοκέφαλος, πονόκοιλος, ναυτία, ταχυπαλμία) ή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα(εκρήξεις θυμού και πάγωμα);

- Ναι έχω παρατηρήσει ότι κάποια παιδιά εμφανίζουν συμπτώματα κοινωνικού άγχους και πρωτογενή και δευτερογενή συμπτώματα κυρίως κοκκίνισμα προσώπου και πονοκέφαλο αλλά κυρίως εκρήξεις θυμού και πάγωμα.

-Άρα έχουμε και δευτερογενή συμπτώματα όπως μου λέτε.

-Ναι, ναι κυρίως.

-Τα παιδιά που διακρίνετε ότι υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος, ανησυχούν ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν;

-Νομίζω πως ναι. Έχω παρατηρήσει πως τα παιδιά που υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος, ανησυχούν ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν. Έρχονται και κάνουν παράπονα ότι εκείνο το παιδί δεν με συμπαθεί, γκρινιάζουν κι αυτό γίνεται δυστυχώς περισσότερο την ώρα που μαζευόμαστε στην παρεούλα.

- Ωραία. Επιλέγουν να μιλάνε μόνο σε παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά;

-Ναι όντως! Επιλέγουν να μιλάνε μόνο σε παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά, νιώθουν μάλλον ασφάλεια, οπότε έτσι γίνεται, ναι.

-Δυσκολεύονται να ζητήσουν από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί τους;

- Αυτό που παρατηρώ είναι ναι ότι αυτά τα παιδιά είναι μόνο με συγκεκριμένα παιδιά, δεν προσπαθούν να κάνουν παρέα με άλλα για να παίξουν και βλέπω μία προσκόλληση με συγκεκριμένα παιδιά.

-Ωραία! Τους αρέσει να παίξουν με άλλα παιδιά ή μόνα τους;

- Τους αρέσει να παίξουν μόνα τους κυρίως κι όταν είναι να παίξουν με άλλα παιδιά, θα προτιμήσουν να παίξουν με παιδιά που γνωρίζουν πάρα πολύ καλά.

- Μάλιστα. Προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά ίδιου ή διαφορετικού φύλου;

- Εεε κυρίως με παιδιά ίδιου φύλου, σπάνια θα παίξουν, θα συναναστραφούν με παιδιά διαφορετικού φύλου.

- Και αισθάνονται τρακ όταν μιλούν σε άτομα διαφορετικού φύλου;

- Ναι συνήθως ναι και όταν το κάνουν παρατηρούμε ότι κοκκινίζουν, έρχονται προς το μέρος του εκπαιδευτικού.

- Ωραία. Όταν βρίσκονται σε μία ομάδα παιδιών, για παράδειγμα «παρεούλα» παραμένουν σιωπηλοί ή συμμετέχουν;

- Δεν μπορώ να πω ότι συμμετέχουν, κυρίως παραμένουν σιωπηλοί. Όσο και να προσπαθήσεις, αυτά θα παραμείνουν σιωπηλά.

- Μάλιστα. Ανησυχούν για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς;

-Ναι ανησυχούν γιατί τα βλέπεις ας πούμε στην παρεούλα που μπορεί να πουν: « Να αυτό το παιδάκι λέει αυτό για μένα» και βλέπεις μία ανασφάλεια για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτά.

-Φοβούνται να προσκαλέσουν ή να πάνε σε κάποια άλλη κοινωνική εκδήλωση που θα παρευρίσκονται κι άλλα παιδιά, όπως για παράδειγμα το πάρτι;

- Έχω παρατηρήσει ότι συγκεκριμένα παιδιά που πάσχουν από κοινωνικό άγχος θα προσκαλέσουν στο πάρτι τους συγκεκριμένα παιδιά με τα οποία κάνουν πάρα πολύ

παρέα στο σχολείο. Όπως επίσης όταν είναι να πάνε σε μία κοινωνική εκδήλωση θα πάνε με συγκεκριμένα παιδιά που είναι καθαρά αυτά που κάνουν παρέα στο σχολείο.

- Μάλιστα πάρα πολύ ωραία! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για τον χρόνο σας..

-Καλή επιτυχία στις παρεμβάσεις. Εγώ σας ευχαριστώ.

A' ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

Αριθμός Συνέντευξης:2^η (Μετά τις Παρεμβάσεις)

Ημερομηνία: 10-3-2020

Τόπος λήψης συνέντευξης: Γραφείο Εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείου Νέας Κίου

Διάρκεια: 6.36 λεπτά

Μέσο καταγραφής: Κινητό

B' ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ:

(Δημογραφικά Χαρακτηριστικά Συνεντευξιζόμενου)

Ηλικία: 44

Φύλο: Γυναίκα

Χρόνια προϋπηρεσίας: 15

Μορφωτικό επίπεδο: Πτυχίο Πανεπιστημίου

A Π Α Ν Τ Η Σ Ε Ι Σ

-Καλημέρα σας!

-Καλημέρα σας!

- Περνάμε στη δεύτερη συνέντευξη σήμερα, 10 Μαρτίου 2020, όπως σας είχα ενημερώσει και στην προηγούμενη συνέντευξη παραχωρείτε αυτή την συνέντευξη μετά το πέρας των παρεμβάσεων που γίνεται στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σχετίζεται με τις αφηγήσεις-δραματοποιήσεις παραμυθιών ως μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού άγχους. Να περάσουμε στις ερωτήσεις;

- Ναι βεβαίως.
- Πόσα παιδιά είπαμε ότι φοιτούν στο τμήμα που θα αποτελέσουν την πειραματική ομάδα της παρούσας έρευνας;
- 23 παιδιά. 9 αγόρια και 16 κορίτσια.
- Πολύ ωραία. Έχετε παρατηρήσει αν κάποια από τα νήπια εμφανίζουν ακόμα συμπτώματα κοινωνικού άγχους; Έχετε διακρίνει πρωτογενή ή ακόμα και δευτερογενή συμπτώματα κι αν υπάρχει αλλαγή σε σχέση με την πρώτη συνέντευξη που μου δώσατε;
- Πριν τις παρεμβάσεις ναι όντως υπήρχαν νήπια τα οποία εμφάνιζαν συμπτώματα κοινωνικού άγχους, πλέον μετά τις παρεμβάσεις έχω παρατηρήσει νήπια τα οποία αν και παρουσίαζαν δευτερογενή συμπτώματα τώρα δεν παρουσιάζουν.
- Όταν λέτε δευτερογενή, δηλαδή τι συμπτώματα παρουσιάζαν; Τι είχατε παρατηρήσει εσείς;
- Θυμό και πάγωμα κυρίως.
- Ναι... Από αγόρια ή από κορίτσια;
- Κι από τα δύο φύλα.
- Ωραία. Ναι πείτε μου, συγγνώμη που σας διέκοψα.
- Κι αυτά που έπασχαν από πρωτογενή συμπτώματα, έχω παρατηρήσει ότι πλέον έχουν βρει τρόπους να διαχειρίζονται τα συμπτώματα. Χαρακτηριστικά πολλές φορές μου έχουν πει στην παρεούλα: «Η άλλη κυρία μας είπε ότι δεν χρειάζεται να ανησυχούμε και να ντρεπόμαστε. Μπορούμε να εισπνέουμε και να εκπνέουμε σωστά ή να μετράμε έως το δέκα και αμέσως θα παίρνουμε δύναμη και θα μας φεύγει ο πονοκέφαλος και ο πόνος στην κοιλίτσα που μας πιάνει.»
- Πολύ ωραία. Τα παιδιά που διακρίνετε ότι υποφέρουν από Κοινωνικό άγχος ή που υπέφεραν από συμπτώματα, ανησυχούν πλέον ότι τα άλλα παιδιά δεν τα συμπαθούν;
- Έχω παρατηρήσει ότι όχι δεν ανησυχούν τόσο πολύ γιατί έχουν έρθει σε επαφή μέσα από τις παρεμβάσεις μεταξύ τους, έχουν παίξει, έχουν επικοινωνήσει, έχουν δει και συνειδητοποιήσει ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα, οπότε όχι.

- Πάρα πολύ ωραία. Επιλέγουν να μιλάνε μόνο σε παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά; Εξακολουθούν μάλλον να μιλάνε μόνο σε παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά;
- Σίγουρα εξακολουθούν να επιλέγουν να μιλούν σε παιδιά που γνωρίζουν πολύ καλά, αλλά όχι όπως πρώτα. Πλέον έχουν το θάρρος να μιλάνε σε όλα τα παιδιά. Να μιλάνε μεταξύ τους.
- Σε τι νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;
- Στο ότι έχουν έρθει σε πιο στενή επαφή κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Το είδα γιατί πολλές φορές μου το ανέφεραν και μέσα από τα παιχνίδια που μου είπαν ότι παίζατε κάθε φορά.
- Δυσκολεύονται να ζητήσουν από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί τους;
- Εεε όχι δεν μπορώ να το πω αυτό. Πλέον ζητάνε με ευκολία από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί τους. Εντάξει σίγουρα αισθάνονται πιο άνετα να παίξουν με τα παιδιά που γνωρίζουν καλύτερα αλλά δεν έχουν θέμα να παίξουν και με όλα τα παιδιά.
- Ωραία. Τους αρέσει να παίζουν με άλλα παιδιά ή μόνα τους;
- Μόνα τους δεν μπορώ να το πω. Σίγουρα παίζουν με τα παιδιά όπως είπαμε και προηγουμένως τα οποία γνωρίζουν πολύ καλά, αλλά πλέον βλέπουμε ότι παίζουν πιο πολύ σε ομάδες.
- Έχει δηλαδή εγκαθιδρυθεί θα λέγαμε το ομαδικό παιχνίδι;
- Ναι και βλέπω ότι το προτιμούν πλέον όλοι από το να παίζουν μόνοι τους.
- Τέλεια. Προτιμούν να συναναστρέφονται με παιδιά ίδιου ή και διαφορετικού φύλου πλέον;
- Εεε σίγουρα με παιδιά ίδιου φύλου γιατί νιώθουν περισσότερη ασφάλεια αλλά πλέον και μετά τις παρεμβάσεις παρατηρούμε να μην έχουν πρόβλημα να συναναστραφούν και να παίξουν και με παιδιά διαφορετικού φύλου.
- Ντρέπονται για αυτό;
- Δεν θα το έλεγα.
- Αισθάνονται άγχος; Ανασφάλεια;

- Πλέον όχι, είμαι βέβαιη για αυτό.
- Ωραία. Αισθάνονται τρακ όταν μιλούν σε άτομα διαφορετικού φύλου; Έρχονται προς το μέρος σας, αισθάνονται ασφάλεια δίπλα σας ή θα κάτσουν να παίξουν με άτομα διαφορετικού φύλου;
- Όχι θα καθίσουν, θα πιάσουν την κουβεντούλα τους, θα πουν τα προβλήματά τους, πώς θέλουν να παίξουν τα παιχνίδια τους. Όχι δεν αισθάνονται τρακ.
- Πολύ ωραία. Όταν βρίσκονται σε μία ομάδα παιδιών, παραμένουν σιωπηλοί;
- Όχι πλέον, έχουν κοινωνικοποιηθεί κι εκεί είναι που βλέπω μεγάλη διαφορά. Ενώ στις αρχές αρνούνταν να μιλήσουν, τώρα τα βλέπεις θα σηκώσουν το χεράκι τους και θα πουν τη γνώμη τους χωρίς να ντρέπονται.
- Πολύ ωραία.
- Παίρνουν το θάρρος και μιλάνε.
- Ωραία, και θα συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες ή επιλέγουν αυτοί σε ποιες θα συμμετέχουν;
- Πλέον δεν έχουν πρόβλημα να συμμετέχουν σε όλες. Δεν ντρέπονται όπως σας είπα.
- Άρα έχετε δει ήδη μία βελτίωση σε αυτό έτσι; Και στην ομάδα εννοώ..
- Ναι εννοείται.
- Ανησυχούν για το τι σκέφτονται οι άλλοι για αυτούς;
- Όχι τόσο πολύ όπως πρώτα. Έχουν καταλάβει ότι είμαι το ίδιο με τους άλλους, έχουν τις ίδιες ανησυχίες, τα ίδια ενδιαφέροντα, οπότε όχι, δεν ανησυχούν.
- Φοβούνται να προσκαλέσουν ή να πάνε σε κάποια άλλη κοινωνική εκδήλωση που θα παρευρίσκονται κι άλλα παιδιά, όπως για παράδειγμα το πάρτι ή στην παιδική χαρά το απόγευμα;
- Όχι από ό,τι μαθαίνω μαζεύονται τα περισσότερα παιδιά το απόγευμα και συναντιούνται στην παιδική χαρά τα απογεύματα κι έχω χαρεί πάρα πολύ γιατί όποτε γίνεται ένα πάρτι θα καλέσουν όλα τα παιδιά ή θα επιλέξουν να το κάνουμε όλοι μαζί

εδώ στο σχολείο για να παρευρίσκονται όλοι. Αυτό άλλαξε και με χαροποίησε ιδιαίτερα να σας πω την αλήθεια.

- Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συνέντευξη που μου παραχωρήσατε.

-Εγώ ευχαριστώ.