



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ
ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

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

(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΣΟ
ΜΕΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΣΥΣΤΟΛΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ. ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ Δ΄ΤΑΞΗΣ (9-10
ΕΤΩΝ)

ΚΟΝΤΟΓΕΩΡΓΗ ΑΣΠΑΣΙΑ

A.M. :5052201801016

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

Τσιάρας Αστέριος, Αντιπρύτανης και Αναπληρωτής Καθηγητής του
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής καθηγητής του Πανεπιστημίου
Θεσσαλίας

Λενακάκης Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής του Αριστοτελείου
Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΝΑΥΠΑΙΟ 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας σηματοδοτεί την περάτωση των σπουδών μου στο δια ζώσης Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση- MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»(ΠΜΣ – ΔΡΑ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.) του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Έχοντας ολοκληρώσει τη συγγραφή της διατριβής μου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον εμπνευσμένο δάσκαλό μου και εξαίρετο καθηγητή κ. Τσιάρα Αστέριο, επιβλέποντα της μελέτης μου, για την τιμή που μου έκανε να αναλάβει την επίβλεψη της εργασίας μου. Τον ευχαριστώ θερμά για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές, τις ουσιαστικές υποδείξεις και το αυθεντικό ενδιαφέρον του κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής μου πορείας και συγγραφής της εργασίας. Τον ευγνωμονώ για την εμπιστοσύνη του στις δυνατότητές μου, την καλοπροαίρετη διάθεσή του, την εμπύχωση και θετική ενίσχυση που μου παρείχε στις πρωτόγνωρες συνθήκες της πανδημίας σχετικά με την ολοκλήρωση της έρευνας ύστερα από την επιβαλλόμενη διακοπή της. Το κύρος του, η κατάρτισή του και η επιστημονική του ευσυνειδησία μου ενέπνεαν ασφάλεια για την επιτυχή διεκπεραίωση του πονήματός μου.

Ευχαριστώ επίσης και όλους τους καθηγητές του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 για τη συμβολή τους στην πρόοδο και εξέλιξή μου, ιδιαίτερα τον κ. Μάγο Κωσταντίνο και τον κ. Λενακάκη Αντώνη, μέλη της τριμελούς επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας, που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους και αφιέρωσαν χρόνο στην εργασία μου.

Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη, Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου η οποία αποτέλεσε το έναυσμα για τη συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, «για να σπάσουμε το φράγμα του μεταπτυχιακού» όπως εύστοχα ανέφερε στις δηλώσεις της. Αήττητη σε πνεύμα και ψυχή, ευφάνταστη, καινοτόμος, μεταλαμπάδευε τις γνώσεις τις -ιδιαίτερα αυτές της εμπύχωσης- και τις αρχές που δίδασκε, με λόγους και πράξεις συντελώντας στην προσωπική μου ανάπτυξη και αυτοβελτίωση.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κ. Τσάκωνα Αγγελική, θεατρολόγο για την καθοριστική συμβολή της στην υλοποίηση των παρεμβάσεων για τη διεξαγωγή της

έρευνας. Χωρίς τη βοήθεια και την υποστήριξή της τα εργαστήρια δεν θα είχαν πνοή και υπόσταση.

Εγκάρδια ευχαριστώ στις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου για όσα μοιραστήκαμε και εξομολογηθήκαμε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και των βιωματικών εργαστηρίων του εν λόγω δια ζώσης μεταπτυχιακού προγράμματος. Οι όμορφες και συγκινητικές στιγμές που ζήσαμε και οι ουσιώδεις σχέσεις που αναπτύξαμε άφησαν το αποτύπωμά τους στην ψυχή μου όπως καθένας και καθεμία ξεχωριστά. Ιδιαίτερα ευχαριστώ την Αιμιλία που ήταν δίπλα μου και με στήριζε σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού πρακτικά και ηθικά αλλά και τη Σία, την Κατερίνα, τη Βένια, την Άννα, τη Νάσια, τη Γκλόρια, τη Φιλίππη, τη Σοφία, για την ενίσχυσή τους, την Έλενα, τη Μαρκέλλα, τη Μέλυ, τη Γιώτα, τον Θανάση για την συνεργασία μας στα μαθήματα που απαιτούνταν. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω την Αδαμαντία, τη Βαλεντίνα, την Κατερίνα, παλαιότερες φοιτήτριες του ΠΜΣ για την φιλική τους διάθεση και την ανταπόκρισή τους στη συζήτηση των προβληματισμών μου. Επίσης, την Αγγελική μου για τη βοήθεια και την αγάπη της και τη Σοφία που ανταποκρινόταν θερμά σε ό,τι της ζητούσα.

Τέλος, θερμά ευχαριστώ τους γονείς μου για την ώθηση που μου έδωσαν χωρίς να το αντιληφθούν προκειμένου να κάνω το μεγάλο βήμα και να εμπλακώ στη δια βίου μάθηση. Απειρα ευχαριστώ στον συνοδοιπόρο της ζωής μου Ευάγγελο για την αγάπη και συμπαράστασή του, ψυχική και υλική, που κατέστησαν την ολοκλήρωση του παρόντος μεταπτυχιακού εφικτή. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ όμως αξίζει στον γιο μας Παναγιώτη για την παρότρυνσή του, τον θαυμασμό που έκδηλα επιδείκνυε σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου και την ωριμότητα του να διαχειριστεί τις υποχρεώσεις του σχολικές και μη προκειμένου να μείνω απερίσπαστη και αφοσιωμένη στην ακαδημαϊκή μου διαδρομή.

*Στον σύζυγό μου Ευάγγελο και τον γιο μας Παναγιώτη
Στη θεία Θεοδώρα που ζει πάντα μέσα στην ψυχή μου
Στο αγέννητο μωρό μου*

*“So many people are shut up tight inside themselves like boxes, yet they would
open up, unfolding quite wonderfully, if only you were interested in them.”
Sylvia Plath (1979)*

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vii
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	5
1.1. Η έννοια της συστολής	5
1.1.1. Τύποι συστολής	7
1.1.2. Αιτίες εμφάνισης: Βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες	8
1.1.2.1. Περιβαλλοντικοί και κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες.....	9
1.1.3. Συμπτώματα- Εκδηλώσεις Συστολής	12
1.1.4. Συνέπειες συστολής	15
1.1.5. Τρόποι αντιμετώπισης συστολής	21
1.1.6.Επιδημιολογικά δεδομένα και έρευνες που σχετίζονται με τη συστολή στην Ελλάδα.....	27
1.2. Η κοινωνικοποίηση, η κοινωνικότητα και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μέση παιδική ηλικία	30
1.3. Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης	33
1.3.1. Η Δραματική Τέχνη	37
1.3.2. Οι μορφές εμφάνισης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	39
1.3.3. Η Διδακτική και μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής.....	46
1.3.4. Η δύναμη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	49
1.3.5. Η αναγκαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη σχολική κοινότητα ..	53
1.4. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης, της κοινωνικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μέση παιδική ηλικία	55
1.5. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της συστολής	57
1.5.1. Έρευνες και προγράμματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη μείωση της συστολής.	61
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	64
2.1. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας.....	64
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και Ερευνητικές υποθέσεις	65
2.3. Ερευνητικός πληθυσμός.....	66
2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	67
2.4.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	68
2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων	69
2.5. Υλοποίηση έρευνας- παρεμβάσεων	70
2.6. Η φιλοσοφία και ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	74

3.1. Ποσοτικά αποτελέσματα.....	74
3.1.1 Ανασκόπηση ποσοτικών ευρημάτων	88
3.2. Ποιοτικά αποτελέσματα.....	90
3.2.1. Απομαγνητοφώνηση-Ημερολόγιο	90
3.2.2. Ημιδομημένες συνεντεύξεις	108
3.2.3. Ανασκόπηση ποιοτικών ευρημάτων	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	118
4.1. Συμπεράσματα	118
4.2. Περιορισμοί της έρευνας	120
4.3. Συνεισφορά έρευνας.....	122
4.4. Μελλοντικές κατευθύνσεις	124
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	126
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	128
Ελληνόγλωσση.....	128
Ξενόγλωσση και μεταφράσεις ξένων έργων	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	162
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	162
ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	166

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ομάδων.....	87
Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων φύλων.....	87
Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδων και φύλων.....	88
Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.....	89
Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro- Wilk.....	90
Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών- δείκτης Kendall's tau b.....	91
Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα.....	93
Πίνακας 8: Έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U test ανάμεσα στις ομάδες.....	94
Πίνακας 9: Μέσοι όροι πριν/μετά μεταβλητών στην ομάδα ελέγχου.....	95
Πίνακας 10: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- αυτοσυνείδητη συστολή πριν/μετά, ομάδα ελέγχου.....	95
Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνικότητα πριν/μετά, ομάδα ελέγχου.....	95

Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνική συστολή πριν/μετά, ομάδα ελέγχου	96
Πίνακας 13: Μέσοι όροι πριν/ μετά μεταβλητών, πειραματική ομάδα.....	96
Πίνακας 14: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- αυτοσυνείδητη συστολή πριν/μετά, πειραματική ομάδα	97
Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνικότητα πριν/μετά, πειραματική ομάδα.....	97
Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνική συστολή πριν/μετά, πειραματική ομάδα.....	97
Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα μέσων όρων πριν/μετά μεταβλητών ανά ομάδα	98
Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα μέσων όρων μεταβλητών πριν και μετά, ομάδα ελέγχου...98	
Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα μέσων όρων μεταβλητών πριν και μετά, πειραματική ομάδα.....	99

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει αν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη μείωση της παιδικής κοινωνικής συστολής. Πρόκειται για έρευνα δράσης και το δείγμα της έρευνας αποτελούν δύο ομάδες παιδιών (n=29) 9 έως 10 ετών της Δ΄τάξης του Δημοτικού Σχολείου Αγίου Ανδριανού Ναυπλίου. Η μια ομάδα συνιστά την ομάδα ελέγχου (n=14) και η άλλη την πειραματική ομάδα (n=15). Στην τελευταία διενεργήθηκαν 12 προγραμματισμένες παρεμβάσεις κατά το σχολικό έτος 2019-2020 με τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη μείωση της αμηχανίας-διστακτικότητας και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσο συλλογής ποσοτικών δεδομένων της έρευνας αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο παιδικής ντροπαλότητας Children's Shyness Questionnaire με δείκτη εσωτερικής συνέπειας ($\alpha=,890$). Το CSQ είναι μια αυτό-αναφορά 26 στοιχείων για τη συστολή των παιδιών με αντικείμενα που σχετίζονται με τη συνείδηση της ντροπής τους και τις κοινωνικές πτυχές της συστολής. Η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων εξασφαλίστηκε από το ημερολόγιο παρατήρησης, την ακουστική καταγραφή και απομαγνητοφώνηση και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα ευρήματα έδειξαν σημαντική μείωση της κοινωνικής συστολής των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου και παρουσιάζονται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας με σκοπό την αξιοποίησή τους στην παιδαγωγική πράξη προς την κατεύθυνση της σύστασης της Δραματικής Τέχνης ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής.

Λέξεις-Κλειδιά

Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), αυτοσυνείδητη συστολή, κοινωνικότητα, κοινωνική συστολή, κοινωνικές δεξιότητες, εκπαιδευτικά προγράμματα, παιδιά δημοτικού, έρευνα δράσης.

ABSTRACT

This research paper deals with the question of whether the use of Drama in Education can contribute to the reduction of childhood social shyness. The subjects of this action research were two groups of schoolchildren: (n=29) 9 to 10 years of age, pupils of the 4th grade of the Primary School of Saint Andrianou, Nafplion. The first group (n=14) comprised the control group while the second (n=15) was the experimental group. Twelve scheduled interventions were conducted among the latter during the 2019-2020 school year, applying acting techniques with a view to reducing inhibition and developing social skills. The Children's Shyness Questionnaire (CSQ), with an internal consistency rating of ($\alpha=0.89$) was used as a means of gathering quantitative data for the study. The CSQ is a self-report questionnaire with 26 items which measures shyness and focuses on feelings of shame as well as on the social aspects of shyness. The quantitative data were collected by means of journal observations, sound recordings and transcription of informal interviews. The findings indicated a significant reduction in social shyness in the experimental group as opposed to the control group and are presented in the context of this paper for the purpose of their application in educational practice with a view to the consecration of the dramatic arts as a means of reducing social shyness.

Key Words

Drama in Education (DIE), self-conscious shyness, sociability, social shyness, social skills, educational programmes, primary school children, action research.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα συναισθήματα είναι κομμάτι του «εγώ» και κατά συνέπεια αναδεικνύονται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου. Αυταπόδεικτα σε μια σχολική αίθουσα είναι ακατάπαυστα παρόντα είτε φανερά είτε κρυφά, επιδρώντας στη μαθησιακή πορεία και δημιουργώντας το γενικότερο κλίμα της τάξης. Οι Caine & Caine (1991: 66) αναφέρουν ότι «τα συναισθήματα και οι γνωστικές λειτουργίες δεν μπορούν να διαχωριστούν». Κατά τον Goleman (1998) η συναισθηματική νοημοσύνη κατά την παιδική ηλικία, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η κοινωνική προσαρμοστικότητα μπορούν να προοιωνίσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές του ενήλικου ατόμου και όχι κατά κύριο λόγο οι βαθμολογικές επιδόσεις στο σχολείο, η ικανότητα αποστήθισης γνώσεων και το μέγεθος ανάπτυξης των νοητικών του λειτουργιών. Ανάμεσα στις επτά ταξινομήσεις των συναισθημάτων είναι και η ντροπή.

Η συστολή χρησιμοποιείται εναλλακτικά ως συνώνυμος ή ταυτόσημος όρος της ντροπής η οποία δεν είναι ένας κατεξοχήν επιστημονικός όρος. Σχεδόν πάνω από το 90% του καθολικού πληθυσμού έχει δηλώσει ότι την έχει ζήσει κάποια στιγμή στη ζωή του και αυτό την καθιστά οικεία, συνήθης και διαδεδομένη (Jones, Schulkin, & Schmidt, 2014). Το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο κάθε πολιτισμού και οι κοινωνικοί κανόνες είναι ικανά να αναδείξουν τη συστολή σε μια συναισθηματική κατάσταση σύμφωνη με τις κοινωνικές νόρμες ή σε ένα ανεπιθύμητο χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας (Αργυρακούλη, 2004: 333). Για παράδειγμα, αντίθετα με τις δυτικές κοινωνίες, στην Κίνα η ντροπαλή συμπεριφορά εκτιμάται ως ένδειξη καλής διαγωγής και συμμόρφωσης με τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία για το 8^ο και 10^ο έτος, όχι όμως για το 12^ο με την κοινωνική απόσυρση να κατακρίνεται διότι επιδρά αρνητικά στο συλλογικό πνεύμα της ομάδας (Chen, Rubin, & Li, 1995) ενώ τελευταία στη σύγχρονη Κίνα η συστολή της παιδικής ηλικίας έχει μόνο αρνητικές προεκτάσεις (Ding et al., 2014).

Σημαντικές μελέτες αποδίδουν την ντροπή σε γενετική τάση (Rubin, & Asendorpf, 1993· Rutter, 1975). Σχεδόν το 20% των υγιών βρεφών έχουν προδιάθεση ιδιοσυγκρασίας για έντονη ντροπή και το 1/3 της ομάδας αυτής έρχεται αντιμέτωπο πιθανότατα με κοινωνικό άγχος κατά την εφηβική ηλικία (Kagan, & Snidman, 1999). Οι γονικές σχέσεις (π.χ. ασφαλής προσκόλληση, ανασφαλής δεσμός, αυστηρές ή αδιάφορες πρακτικές διαπαιδαγώγησης) συνδράμουν αντίστοιχα στην εμφάνιση ή όχι της ντροπής (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009).

Η συστολή αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα γι' αυτούς που συνειδητοποιούν ότι δημιουργεί αρνητικά επακόλουθα στη ζωή τους όπως π.χ. στέρηση συναναστροφής με άλλα άτομα, δυσλειτουργική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, άγχος, φόβο, κακή ποιότητα ζωής, περιθωριοποίηση, μοναξιά αλλά και σωματικές αντιδράσεις π.χ. ταχυκαρδία, κοκκίνισμα, τρέμουλο (Harris, 1984), παρότι δεν έχει καθοριστεί κλινικά ως διαταραχή (Findlay, Coplan, & Bowker, 2009). Αντιπροσωπευτικό είναι το παράδειγμα ενός εικοσάχρονου κοριτσιού, το οποίο έζησε την παιδική του ηλικία νιώθοντας μεγάλη συστολή, σε σημείο που φοβόταν να συμμετέχει στο μάθημα και οι δάσκαλοι στην πρώτη δημοτικού θα την άφηναν στην ίδια τάξη, εάν η μητέρα της δεν την μαγνητοφώνουσε στο σπίτι να λέει την αλφάβητο και την προπαίδια, ώστε να τους πείσει ότι γνώριζε την ύλη της σχολικής χρονιάς (Αργυρακούλη, 2004: 331).

Οι μαθητές εσωτερικεύοντας τα συναισθηματικά τους προβλήματα (π.χ. ντροπή), βιώνουν μια συναισθηματική δυσκολία που όταν είναι πλέον μόνιμη χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα συμπεριφορά δημιουργώντας δυσάρεστες επιπτώσεις στη ψυχική-κοινωνική ανάπτυξή τους και ελλειψείς κοινωνικές δεξιότητες (Achenbach, 1995). Συνυπάρχοντας με το άγχος η συστολή, εκδηλώνεται ιδιαίτερα ενώπιον καινούργιων κοινωνικών συνθηκών που περιέχουν το φόβο της αξιολόγησης, στη συναναστροφή με μη γνώριμα άτομα, ιδίως με άτομα κύρους. Η αυτοσυνείδητη συστολή αναφέρεται στην εσωτερική καλλιέργεια του εαυτού, στην αυτοεκτίμηση και την αμηχανία της έκθεσης ενώ η κοινωνική στη δημόσια ντροπή, στην κοινωνικότητα, στην κοινωνική αξιολόγηση (Crozier, 1986). Το κοινωνικό περιβάλλον και τα απαιτούμενά του ισοδυναμούν με βραχνά για τα συνεσταλμένα άτομα. Η απομόνωση από το κοινωνικό γίνεσθαι, η μη ικανοποιητική ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, τα ελλείμματα στις κοινωνικές σχέσεις, το βαρύ «αυτοκατηγόρω», το άγχος για την κοινωνική γνώμη, η απουσία κοινωνικού θάρρους και πρωτοβουλίας, η απόρριψη, οδηγούν σε προβλήματα και δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εφηβικής αλλά και της ενήλικης ζωής.

Παρ' όλα αυτά απουσιάζουν τελευταίες έρευνες που τη διερευνούν σε βάθος αποσαφηνίζοντας την έννοιά της και τον βαθμό που αυτή συνιστά μη επαρκή κοινωνική ανάπτυξη, απειλή για την υγεία της ψυχής και την ομαλή προσαρμογή του ατόμου στην κοινωνία, προτείνοντας τρόπους μείωσής της (Findlay, Coplan, & Bowker, 2009), καθιστώντας έτσι τα ντροπαλά παιδιά μια παραμελημένη ομάδα, καθώς θεωρείται ότι δεν έχουν κάποιο πρόβλημα αφού δεν γίνονται ενοχλητικά. Πιθανότατα υποτιμούνται

οι δυσλειτουργίες και τα συναισθήματα που βιώνουν και αναμένεται «ότι θα μεγαλώσουν», θα αποκτήσουν βούληση και θα γίνουν πιο θαρραλέα ενώ συνεχίζουν να περνούν τη ζωή τους σε πλαίσια «διαρκούς παραίτησης».

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να προσεγγίσει την ανάπτυξη του θέματος της συστολής. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε με βάση την έλλειψη ενδιαφέροντος αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα «για τα αόρατα παιδιά», τις προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας, τους προβληματισμούς της, και τις σπουδές της στο μεταπτυχιακό του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών. Η Δραματική Τέχνη η οποία συνιστά μια ξεχωριστή εκπαιδευτική πρόταση προτείνεται ως μέσο υποστήριξης και βελτίωσης της κοινωνικής συστολής.

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως κοινωνική μάθηση αλλά και εξαιρετικό εργαλείο εκπαίδευσης υπερβαίνει τα όρια της κλασικής διδασκαλίας και προσφέρει στο παιδί την ελευθερία να υποστηρίξει την επινοητικότητά του, τη φαντασία του, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, την υγιή σκέψη. Ο Dewey (1963) μίλησε για *εκμάθηση με πράξη*. Η ανάμειξη των παιδιών σε προγράμματα με βιωματικά εργαστήρια που έχουν συσταθεί κυρίως από παιχνίδια με ρόλους, προτρέπουν το παιδί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση μέσω της έκφρασης. Η δραματοποίηση γεγονότων και υποθετικών καταστάσεων συντελεί στην ανακάλυψη των συνεπειών τους, στην αξιολόγηση λύσεων, στην ενσυναίσθηση, στην υιοθέτηση πρωτοβουλιών και δυναμικών συμπεριφορών που μετέπειτα μπορούν να εφαρμοστούν στην πραγματική ζωή. Μέσω του δράματος το οποίο λειτουργεί προστατευτικά σαν κέλυφος, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η διαφορετικότητα και το καινούριο δεν είναι κάτι που πρέπει να τους κάνει να αισθάνονται αμηχανία και φόβο. Οι ικανότητές τους, τα ταλέντα τους καλλιεργούνται ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και αποκτώντας περισσότερες δεξιότητες εμπιστεύονται τον εαυτό τους. Μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες στην ομάδα, συνεργάζονται με τους συνομηλίκους, χαίρονται στα πλαίσια του δραματικού παιχνιδιού, αποφορτίζονται και εκτίθενται χωρίς καμία χροιά καταναγκασμού.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να εξετάσει κατά πόσο ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να μειώσει την κοινωνική συστολή σε παιδιά 9-10 ετών. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης στην οποία εφαρμόζεται η «μεικτή μέθοδος», ο συνδυασμός δηλαδή ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών εργαλείων. Παρουσιάζεται μια ερευνητική μελέτη η οποία

διεξήχθη στη Δ΄τάξη του Δημοτικού σχολείου Αγίου Ανδριανού Ναυπλίου κατά το σχολικό έτος 2019-20.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη:

Το Α΄ Μέρος αφορά το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η **βιβλιογραφική ανασκόπηση**. Στο **1^ο κεφάλαιο** εξετάζεται η έννοια της **συστολής**, οι τύποι, οι αιτίες εμφάνισης, τα συμπτώματα-εκδηλώσεις, οι τρόποι αντιμετώπισής της και γίνεται ανασκόπηση των ερευνών στην Ελλάδα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια της **κοινωνικοποίησης**, της **κοινωνικότητας** και η ανάπτυξη των **κοινωνικών δεξιοτήτων** στη **μέση παιδική ηλικία**. Ακολουθεί η ιστορική αναδρομή στη **Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση**, η Δραματική Τέχνη, οι μορφές εμφάνισης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, η διδακτική και μεθοδολογία της, ο δάσκαλος εμπυχωτής, η δύναμη και η αναγκαιότητά της στη σχολική κοινότητα. Το 1^ο κεφάλαιο τελειώνει με τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην κοινωνικοποίηση, στην κοινωνικότητα, στις κοινωνικές δεξιότητες, στη συστολή και με έρευνες και προγράμματα που σχετίζονται με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη συστολή.

Το Β΄ Μέρος αφορά την έρευνα στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η **μεθοδολογία της έρευνας**. Στο **2^ο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η αναγκαιότητα και ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, ο ερευνητικός πληθυσμός, τα μέσα συλλογής δεδομένων (ποσοτικά και ποιοτικά), η υλοποίηση της έρευνας και των παρεμβάσεων και η φιλοσοφία-σχεδιασμός των παρεμβάσεων. Στο **3^ο κεφάλαιο** επιχειρείται η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων με πίνακες και γραφήματα και παρατίθενται τα ευρήματα των ποιοτικών δεδομένων. Γίνεται ανασκόπηση των παραπάνω. Στο **4^ο κεφάλαιο** παρουσιάζονται τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της έρευνας, η συνεισφορά της και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Ακολουθεί ο **Επίλογος**, η **Βιβλιογραφία** και το **Παράρτημα** στο οποίο περιλαμβάνεται το ερωτηματολόγιο και η αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. Η έννοια της συστολής

Η συστολή συνιστά το αίσθημα της επιφυλακτικότητας, της δυσανασχέτησης και του άγχους του ανθρώπου στην κοινωνική του επαφή (Pilkonis, 1977· Jones, Schulkin, & Schmidt, 2014), ιδιαίτερα όταν αυτή είναι πρωτόγνωρη ή αφήνει την αίσθηση αξιολόγησης (Buss, 1986· Crozier, 1986· Rubin, Coplan, & Bowker, 2009· Rubin, & Coplan, 2010) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αμφισβήτηση των εσωτερικών του αναγκών αλλά και του κόσμου που τον περιβάλλει, αποτελώντας ένα χαρακτηριστικό του ιδιώμα (Lewinsky, 1941). Είναι αλληλένδετη με την όχι και τόσο υψηλή εκτίμηση του εαυτού (Crozier, 2001· Findlay, Coplan, & Bowker, 2009), τα εσωτερικευμένα προβλήματα π.χ. κοινωνικό άγχος, την απομόνωση από τα παιδιά ίδιας ηλικίας (Gazelle, & Ladd, 2003) και τη μη ικανοποιητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Poole, & Schmidt, 2020). Ο Δαρβίνος (1872) θεωρεί ότι είναι *μια περίεργη κατάσταση του νου* ενώ ο Scott (2005) *μια έμφυτη προδιάθεση ή εγγενή ιδιοσυγκρασία* (Darwin, 1872: 310· Scott, 2005: 92).

Οι όροι *ντροπαλότητα*, *ντροπή*, *διστακτικότητα* είναι λέξεις που έχουν την ίδια ή σχεδόν την ίδια σημασία με τη συστολή (Μπαμπινιώτης, 1998: 1738· Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1992: 745). Ντροπή είναι *«το αίσθημα της ηθικής συστολής, η εκδήλωση της υπερβολικής συγκρατήσεως ή ελλείψεως θάρρους απέναντι σε πρόσωπα ή καταστάσεις λόγω ενοχής, ηθικών, θρησκευτικών ή άλλων αναστολών ή απουσίας εξοικειώσεως με κάποιον ή κάτι»* (Μπαμπινιώτης, 1998: 1214). Γενικότερα ντροπαλός νοείται ο *«συνεσταλμένος, ο διστακτικός»* (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1992: 507), που τον τρόπο έκφρασής του τον διακρίνει η συστολή (Μπαμπινιώτης, 1998: 1214).

Γενικά η έννοια της ντροπαλότητας πλαισιώνεται με διάφορους στοχασμούς, υποθέσεις, συναισθήματα (Cheek, 1994) πυροδοτώντας ποικίλες σωματικές και γνωστικές αντιδράσεις ενός ατόμου (Lund, 2008) οι οποίες μοιάζουν και με άλλα είδη συναισθηματικής δυσκολίας καθιστώντας με αυτό τον τρόπο όχι τόσο ξεκάθαρο τον ορισμό της (Rubin, & Coplan, 2010).

Πιο συγκεκριμένα η ντροπαλότητα πολλές φορές ταυτίζεται με τους παρακάτω συναφείς όρους δημιουργώντας επιπλέον σύγχυση: *συμπεριφορική αναστολή* (εκδηλώνεται και σε μη κοινωνικές καταστάσεις συγκριτικά με την ντροπαλότητα), *κοινωνική απόσυρση* (μοναχικότητα), *κοινωνικό άγχος*, *επιφυλακτικότητα* (μοναχική

συμπεριφορά με απορρέουσα ανησυχία εξαιτίας της ντροπαλότητας με αγνώστους και κοινωνικό άγχος στις σχέσεις με γνώριμους συνομηλίκους), *εσωστρέφεια* (ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό), *μοναχικότητα* (απόσυρση ή περιθωριοποίηση του παιδιού από τα άλλα παιδιά), *απομόνωση*, *δειλία*, *αποφυγή*, *απουσία κοινωνικότητας* (Rubin, Burgess, & Coplan, 2002· Γαλανάκη, & Βογιατζόγλου, 2007: 9-13· Κόκκινος, & Καραμπατζάκη, 2009: 60- 61) και *κατάθλιψη* (Greco, & Morris, 2001· Van Ameringen, Mancini, & Oakman, 1998). Το να μην είναι κάποιος κοινωνικός προσεγγίζεται και ως μια αρέσκεια σε μοναχικές δραστηριότητες, η οποία στην παιδική ηλικία μπορεί να μην αποτελεί πρόβλημα αλλά μετέπειτα καθώς οι αλληλεπιδράσεις αναμένονται, αναστέλλει τις κοινωνικές σχέσεις (Bowlby, & Ainsworth, 1992· Coplan, Ooi, & Baldwin, 2019). «*Το νήμα που ενώνει τις έννοιες κοινωνική απόσυρση, αναστολή και ντροπαλότητα είναι ότι αποτελούν τη συμπεριφορική έκφραση της μοναχικότητας*» (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007: 13).

Ωστόσο άλλοι μελετητές προσεγγίζουν τη ντροπαλότητα από τη μεριά της ψυχοπαθολογίας, ερμηνεύοντάς την ως διαταραχή με έντονα συμπτώματα σε σωματικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο (Ishiyama, 1985). Ο Leary (1986: 28) θεωρεί ότι η δειλία είναι ένα αίσθημα συστολής, σύγχυσης, ανησυχίας, άγχους απέναντι στα άτομα ή σε ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις, ένα τύπος εσωτερικευμένης συμπεριφοράς ο οποίος αναφέρεται σε πολύ διαφορετικά ψυχολογικά φαινόμενα. Ενδέχεται να είναι μόνιμη, χαρακτηριστικό που προσδιορίζει την ιδιοσυγκρασία του ή περιστασιακή, σε ειδικές συνθήκες (π.χ. ομιλία σε κοινό κ.α.) και δεν χαρακτηρίζει την αντίληψη του εαυτού του (Αργυρακούλη, 2004: 331· Νικολάου, 2005: 131).

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι οι μελετητές της δεν έχουν καταλήξει σε έναν δόκιμο ορισμό της ντροπαλότητας εξαιτίας της εννοιολογικής σύγχυσης (Lewinsky, 1941· Leary, 1986· Asendorf, 1984), των πολλών και διαφορετικών αντιδράσεων-συμπεριφορών και του γεγονότος ότι δεν αποτελούσε μια αλγεινή κατάσταση για την κοινωνία, τους ψυχολόγους, τους γονείς, τους δασκάλους όπως π.χ. η επιθετική-παραβατική συμπεριφορά (Abassi, 2008· Rubin, Burgess, & Coplan, 2002· Γαλανάκη, 2000: 150). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι μόλις τα τελευταία χρόνια μελετήθηκε συστηματικά από τους ερευνητές (Crozier, 2002) ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σημειώνει διαρκώς αύξηση (Coplan, & Prakash, 2003· Arbeau, & Coplan, 2007).

1.1.1. Τύποι συστολής

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζουν οι μελετητές της ντροπαλότητας, η συστολή μπορεί να ταξινομηθεί σε επιμέρους τομείς (Cheek, & Krasnoperova, 1999· Lewis, 2001). Υπάρχει η *αρχική/οργανική* ντροπαλότητα στα μωρά – πολύ μικρά παιδιά και η *πραγματική* μετά τα τρία έτη (Baldwin, 1984). Επίσης, οι Pilkonis & Zimbardo (1979) κάνουν αναφορά στην *ιδιωτική* και *δημόσια* ντροπαλότητα. Η πρώτη σχετίζεται με το άγχος του ατόμου και την ανησυχία του, τις εσωτερικές πτυχές του εαυτού του και η δεύτερη με τον φόβο του για την αξιολόγηση και κριτική των άλλων (Pilkonis, & Zimbardo, 1979). Επιπρόσθετα, οι Cheek & Buss (1981) σκιαγραφούν την ντροπαλότητα εστιάζοντας α) στις συναισθηματικές εντάσεις, β) στις εκδηλώσεις συμπεριφοράς ή την αναστολή της και γ) σε γνωστικές καταστάσεις στις οποίες ενσωματώνεται η αμηχανία και το άγχος της επικρίσεως ιδιαίτερα σε μη γνώριμες συνθήκες.

Κατά τον Buss (1986) υπάρχει η ντροπαλότητα η οποία συμβαδίζει με φόβο, εκδηλώνεται στα βρέφη και τα νήπια όταν βρίσκονται μπροστά σε άγνωστα άτομα ή ανοίκειες κοινωνικές καταστάσεις και η ντροπαλότητα που σχετίζεται με την αυτοσυνειδησία, εκδηλώνεται από την ηλικία των πέντε-έξι και μετά. Ο Buss (1986) προσεγγίζει την ντροπαλότητα ως *φοβική/αγχώδης* και *αυτοσυνειδησιακή*. Υποστηρίζεται επίσης και η εκδοχή της νωρίτερης εμφάνισης της *αυτοσυνειδησιακής* συστολής (Eggum-Wilkens, Lemery-Chalfant, Aksan, & Goldsmith, 2015).

Η *φοβική/αγχώδης* παρουσιάζεται ως γνώρισμα της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου και είναι έντονη και διαρκώς επαναλαμβανόμενη. Τα κοινωνικά βιώματα ασκούν μηδαμινή επιρροή και ο φόβος για καινούργιες καταστάσεις αποτελεί το κυρίως χαρακτηριστικό της (Rothbart, & Mauro, 1990). Το άτομο εκλαμβάνει την πρωτόγνωρη κατάσταση ως μη οικεία (π.χ. καινούργια σχολική τάξη, αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, γνωριμία με καινούργιους συμμαθητές). Τα ασαφή και ακαθόριστα πλαίσια δημιουργούν δυσάρεστα συναισθήματα δειλίας, ατολμίας με τάσεις φυγής. Τα συναισθήματα διεγείρονται έντονα και αποτυπώνονται στο λιπόψυχο σώμα (Buss, 1980).

Η *αυτοσυνειδησιακή* ντροπαλότητα ωστόσο εμφανίζεται ως ιδίωμα της προσωπικότητας και είναι διαφορετική για κάθε άτομο ως προς τη διάρκεια-τάση. Αφορά την αναστολή του παιδιού στη συναναστροφή του με συνομηλίκους οι οποίοι του είναι οικείοι όπως και οι κοινωνικές καταστάσεις που ζει αλλά επισκιάζονται από το άγχος της κοινωνικής αξιολόγησης. Περιγράφεται ως επίμονο κοινωνικό άγχος που

αντικρούεται με τη θέληση του παιδιού να συναναστραφεί με τα άλλα παιδιά εμφανίζοντας επιφυλακτικότητα, λεκτική αναστολή, μοναχικό παιχνίδι, θέαση των παιδιών που παίζουν ένα παιχνίδι, αγχώδη μοναχικότητα (Γαλανάκη, & Βογιατζόγλου, 2007: 11-13). Επηρεάζεται από τα βιώματα κοινωνικοποίησης του ατόμου ιδίως όταν λαμβάνει συνεχώς κριτική για την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα και για τις πράξεις του (Rothbart, & Mauro, 1990). Η αμηχανία του ατόμου είναι έκδηλη όταν νιώθει ότι είναι το κέντρο της προσοχής (π.χ. ομιλητής σε επίσημη εκδήλωση), γίνεται αντικείμενο έκθεσης (π.χ. φανερώνονται στοιχεία της ιδιωτικής του ζωής) και αξιολογείται στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις. Δημιουργείται μια άβολη συναισθηματική κατάσταση κατά την οποία εκδηλώνεται διστακτικότητα και ατολμία ιδίως όταν πρέπει να λειτουργήσει σε ένα πλαίσιο που δεν του ταιριάζει. Η παραβίαση του προσωπικού του χώρου λειτουργεί χαστικά και οδηγεί σε αποδιοργάνωση (Buss, 1980). Αισθάνεται ότι κρίνεται συνεχώς για τη συμπεριφορά του, την εμφάνισή του, κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του (Zimbardo, & Radl, 1981). Η αυτοσυνείδητη ντροπή διακατέχεται από την εμπλοκή του εαυτού ως αντικειμένου (Yuill, & Banerjee, 2001: 121).

1.1.2. Αιτίες εμφάνισης: Βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες

Από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες ευθύνονται κατά ένα μέρος για την εμφάνιση της συστολής και της δειλίας. Μελέτες που έγιναν υποστηρίζουν ότι η συστολή πιο πολύ από κάθε άλλο συστατικό της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου σχετίζεται με την κληρονομικότητα (Cheek, 1994). Σε δίδυμα αδέρφια τα μονοζυγωτικά δίδυμα εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες συστολής απ' ότι διζυγωτικά δίδυμα (Henderson, & Zimbardo, 2002).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει ο Kagan (1994) βρέφη δυο και τεσσάρων μηνών σε περίεργες και καινούριες καταστάσεις παρουσίαζαν εντονότερους παλμούς στην καρδιά και εκτεταμένη διαστολή της κόρης του ματιού. Υπολογίζεται ότι 10-15% των βρεφών παρουσιάζουν τέτοιου είδους αντιδράσεις (Kagan, 1994· Kagan, Reznick, & Gibbons, 1989). Αιτία των εκδηλώσεων αυτών είναι ένα ευάλωτο νευρωνικό κύκλωμα που διεγείρει την αμυγδαλή και επηρεάζει τον ιππόκαμπο του εγκεφάλου. Φαίνεται λοιπόν στις πρότερες ηλικίες ότι υπάρχει γενετική προδιάθεση και βιολογική βάση (Kagan, Reznick, Snidman, Gibbons, & Johnson, 1988· Fox, Henderson, Marshall, Nichols, & Ghera, 2005). Ο Kagan (1994) διαπίστωσε ότι τα 2/3 των παιδιών αυτών μεγαλώνοντας γύρω στην ηλικία των έξι εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν συνεσταλμένη συμπεριφορά.

Αντίστοιχα, οι Kagan, Reznick, και Snidman (1988) σε έρευνά τους σε δίχρονα παιδιά παρατήρησαν πρώιμα σημάδια ντροπαλότητας και συμπέραναν ότι επηρεάζονταν από καινούριες και ξένες συνθήκες και τα ονόμασαν «συμπεριφορικά συνεσταλμένα». Προσδιορίζουν τη συμπεριφορική αναστολή ως *την τάση του ατόμου να επιδεικνύει για κάποιο χρονικό διάστημα αναστολή της ομιλίας ή του παιχνιδιού, όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια άγνωστη ή απαιτητική περίσταση*. Τα παιδιά όταν από το μαγνητόφωνο άκουγαν ξένες φωνές, ένιωθαν συναισθηματικά ασφαλή κοντά στη μητέρα τους (Kagan, Reznick, & Snidman, 1988: 54).

Η συστολή σχετίζεται και από κάποιους μελετητές με τις περιοχές του εγκεφάλου. Επισημαίνεται πως τα άτομα που λειτουργεί πιο πολύ το δεξί ημισφαίριο τείνουν να εμφανίζουν εσωστρεφή συμπεριφορά σε αντίθεση με εκείνους που σκέφτονται με το αριστερό (Spere, Schmidt, Riniolo, & Fox, 2005).

1.1.2.1. Περιβαλλοντικοί και κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες

Η επίδραση του περιβάλλοντος και δη του οικογενειακού, συνεπικουρεί στην εμφάνιση της ντροπαλότητας καθώς η γονιδιακή προδιάθεση δεν αποτελεί τη μοναδική εγνωσμένη αιτία (Volbrecht, & Goldsmith, 2010). Το είδος των σχέσεων των παιδιών με αυτούς που τους φροντίζουν σε μικρή ηλικία συντελεί στη διαμόρφωση της εσωτερικής εικόνας τους (Bowlby, & Ainsworth, 1992).

Σημαίνουν είναι ο ρόλος της μητέρας καθώς μελέτες αποδεικνύουν ότι υπερπροστατευτικές και αγχώδεις μητέρες εντείνουν τη συστολή του παιδιού και την εμφάνιση εκδηλώσεων συναφών με δειλία και διστακτικότητα όσον αφορά τις ικανότητές τους (Kagan, 1994: 194-195· Erickson, Sroufe, & Elegand, 1985· Rubin, & Coplan, 2010). Βρέφη τα οποία έχουν αναπτύξει ασφαλή συναισθηματικό δεσμό με τους γονείς ιδιαίτερα με τη μητέρα τους έχουν προοπτικές να γίνουν κοινωνικά επαρκή¹ άτομα χωρίς ενδείξεις ντροπής (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006), ενώ αντίθετα όταν οι δεσμοί προσκόλλησης είναι ανασφαλείς μεγαλώνουν οι πιθανότητες για τη μη υγιή τους συναισθηματική ανάπτυξη (Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992), καθώς τις μετέπειτα σχέσεις τους θα χαρακτηρίζει ο φόβος της απόρριψης με αποτέλεσμα την κοινωνική αποφυγή (Rubin, Burgess, & Coplan, 2002). Παιδιά με μη ασφαλή προσκόλληση σε πρωτόγνωρες καταστάσεις επιδεικνύουν ανασταλτικές συμπεριφορές, προβλήματα στις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις (Larose, & Bernier, 2001) και μη ικανοποιητική αυτό-ικανότητα (Spensieri, Cerutti, Presaghi, Amendola, & Crozier,

¹**Κοινωνικά επαρκή** θεωρούνται τα άτομα που έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να δημιουργήσουν κοινωνικές σχέσεις και να τις διατηρήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό (Welsh, & Bierman, 1998).

2019) ενώ με ασφαλή, θεωρούν το περιβάλλον ως ασφαλή τόπο εξερεύνησης (Spangler, & Schieche, 1998).

Γονείς οι οποίοι λειτουργούν ως «ομπρέλα προστασίας» προκειμένου να προστατέψουν τα παιδιά τους από κάθε τι που μπορεί να τα στενοχωρήσει, ασυνείδητα αποτρέπουν την ανεξαρτητοποίησή τους και την ισχυροποίηση του χαρακτήρα τους οδηγώντας τα σε αμφισβήτηση των δεξιοτήτων τους. Γονική συμπεριφορά επίσης η οποία χαρακτηρίζεται από αστάθεια και μεταβλητότητα λόγων και έργων προκαλεί έλλειψη εμπιστοσύνης των παιδιών απέναντι στους γονείς, πυροδοτώντας ανασφάλεια η οποία ενδέχεται να οδηγήσει στην αύξηση της ατολμίας (Αργυρακούλη, 2004: 337). Οι κοινωνικές σχέσεις του παιδιού επηρεάζονται από την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τους γονείς τους.

Έπειτα γονείς που αδιαφορούν ή αμφισβητούν, κριτικάρουν τα λόγια και τη συμπεριφορά του παιδιού, ελέγχουν και μεγαλοποιούν τα σφάλματά του, είναι αυταρχικοί ή προσδοκούν περισσότερα από αυτά που μπορούν να δώσουν τα παιδιά και απορρίπτουν το παιδί αδιαλείπτως, δημιουργούν ένα κακό συναισθηματικό κλίμα μη αποδοχής και έλλειψης θάρρους το οποίο έχει επιπτώσεις στην ψυχολογία του παιδιού και στις σχέσεις όλων των ειδών, οικογενειακές και φιλικές (Ainsworth, 1989). Οι περισσότεροι έφηβοι των οποίων οι γονείς ασκούσαν υψηλή ψυχολογική πίεση δεν κατάφεραν να αποκτήσουν αυτονομία και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και να ελαττώσουν το άγχος τους στις αλληλεπιδράσεις τους προκειμένου να φανούν αντάξιοι στα μάτια των γονιών τους (Zarra-Nezhad et al., 2014). Τόσο ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης δηλαδή όσο και ο φιλελεύθερος χωρίς όρια εντείνουν τη συστολή (Zimbardo, 1999· Banisi, Erfan, Banisi, & Mehrdad, 2020). Ένα παιδί που δέχεται συνεχώς απόρριψη από το οικογενειακό αλλά και φιλικό περιβάλλον απορρίπτει και το ίδιο τον εαυτό του, δεν τον εκτιμά, αισθάνεται μειονεξία και αποκτά αναστολές στην επαφή του με τους άλλους ανθρώπους από τον φόβο της αρνητικής κριτικής (Kemple, 1996).

Παράλληλα, γονείς με έντονη εξωστρέφεια και κοινωνικότητα ενδέχεται να πιέσουν το παιδί σε κοινωνικές καταστάσεις παραβιάζοντας τη συστολή του (Cheek, 1994). Αντίθετα, όταν οι γονείς επιδιώκουν μια ζεστή συναισθηματική σχέση με τα παιδιά δείχνοντας ενθουσιασμό και ευαισθησία προάγουν την κοινωνικότητα, την αυτοπεποίθηση, τα θετικά συναισθήματα και τη φιλικότητα του παιδιού (Larose, & Bernier, 2001).

Μερίδιο της ευθύνης που τους αντιστοιχεί στην εμφάνιση της συστολής σύμφωνα με έρευνα της Νικολάου (2005) έχουν επίσης ο τρόπος φερσίματος του δασκάλου στα πρώτα σχολικά χρόνια (αγνότητα, άσχημα βιώματα), μια ιδιαιτερότητα στην εξωτερική εμφάνιση ή ένα είδος αναπηρίας, τα σκωπτικά πειράγματα των άλλων παιδιών. Αναφορικά με το τελευταίο η φιλία λειτουργεί πάντα ως ισχυρό μέσο τόνωσης της αυτοπεποίθησης και αυτοαξίας και η έλλειψη φίλων πυροδοτεί τη μοναξιά και την εσωστρέφεια (Fordham, & Hinde, 1999).

Γενικότερα σύμφωνα με την Γαλανάκη (2000) ως *πηγές των κοινωνικών αναστολών* ορίζονται:

α. Η μη ικανοποιητική ικανότητα του παιδιού στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις (η οποία σχετίζεται με την εκτίμηση της ικανότητάς του να αποκομίζει τα οφέλη που συντελούν στην ευημερία του από τις εκάστοτε σχέσεις και γίνεται από τους γονείς, τους δασκάλους, τους συνομηλίκους, αλλά και το ίδιο το παιδί) και οι μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν κυρίως τον τρόπο που ενεργεί στις συναναστροφές του (επαφή του βλέμματος, σωστός τόνος της φωνής ανάλογα την περίσταση, ελευθερία έκφρασης γνώμης, συνεργασία, ενσυναίσθηση, διαχείριση συγκρούσεων κ.ά.).

β. Η ζοφερή αξιολόγησή των συναναστροφών και του εαυτού εντός αυτών των συναναστροφών. Τα παιδιά αυτά βιώνουν την αντίληψη ότι οι σχέσεις τους καταρρέουν λόγω του ότι έχουν κάποια δυσμενή χαρακτηριστικά στην ιδιοσυγκρασία τους ή ανεπαρκείς ικανότητες ή ατυχία ή ότι οι συνομηλικοί τους είναι καχύποπτοι απέναντί τους. Αδυνατώντας να προσδιορίσουν την προέλευση της αποτυχίας τους παραιτούνται θεωρώντας δεδομένο το αρνητικό αποτέλεσμα.

γ. Το κοινωνικό άγχος, ή αλλιώς νευρικότητα, αναταραχή προς τον κίνδυνο - στην περίπτωση αυτή αναφερόμαστε στις κοινωνικές σχέσεις που εξαιτίας μιας προηγούμενης αποτυχίας άφησαν δυσάρεστη εμπειρία με αποτέλεσμα την αδυναμία διαχείρισής τους- και τη δυσμενή αντίληψή για τον εαυτό του η οποία έχει τις ρίζες της στην απόρριψη και συνδυάζεται με επώδυνα συναισθήματα αυτοαξιολόγησης (Γαλανάκη, 2000: 151-154).

Τα παραπάνω χωριστά αλλά και σε συνδυασμό, αναζωπυρώνουν την αναστολή του παιδιού. Επιπρόσθετα οι ελάχιστες ευκαιρίες για συναναστροφές που λαμβάνουν μόνιμο χαρακτήρα (παιδιά προσφύγων κ.α.) αλλά και άλλες άσχημες καταστάσεις στην οικογένεια όπως θάνατος, οικονομικά προβλήματα, ένδεια, αρρώστια κλπ. σηματοδοτούν συγκρατημένες κοινωνικές σχέσεις. (Γαλανάκη, 2000: 153). Ο ρόλος

του πλαισίου επηρεάζει ιδιαίτερος την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Chen, Wang, & Wang, 2009) π.χ. συνθήκες όπως η μετανάστευση (Ding, Chen, Fu, Li, & Liu 2020).

1.1.3. Συμπτώματα- Εκδηλώσεις Συστολής

Υποστηρίζεται ότι η συστολή προσδιορίζεται από ένα συνονθύλευμα χαρακτηριστικών τα οποία αποτυπώνονται στα παρακάτω επίπεδα: συναισθήματος, συμπεριφοράς, φυσιολογίας και στο γνωστικό επίπεδο (Henderson, & Zimbardo, 2002). Οι θεωρητικοί της ντροπαλότητας αναφέρουν ότι η συχνότητα και η ισχύς της εμφάνισης των παρακάτω εκδηλώσεων δεν είναι ίδια σε όλους τους ανθρώπους, ούτε όλα τα ντροπαλά άτομα εκδηλώνουν συμπτώματα σε όλα τα επίπεδα μαζί αλλά δύναται να εμφανίζουν συγκερασμό συμπτωμάτων (Cheek, & Watson, 1989).

Συστολή και συμπεριφορικό επίπεδο: Περιλαμβάνει: νωχελικότητα, αδράνεια, αποστροφή οπτικής επαφής, ανοιγοκλείσιμο ματιών, απομάκρυνση καταστάσεων που διεγείρουν το φόβο, όχι υψηλό τόνος φωνής, διακεκομμένη ροή ομιλίας, ασάφεια λόγου, τραυλισμό, ιδιομορφίες στην έκφραση προσώπου και σώματος (κοκκίνισμα, δάγκωμα χειλιών, σφίξιμο δοντιών, ονυχοφαγία, χαμόγελο αμηχανίας, νευρικές κινήσεις χεριών και ποδιών κ.ά.).

Συστολή και επίπεδο φυσιολογίας: Περιλαμβάνει: τρέμουλο, ξηροστομία, τάσεις ζαλάδας, λιποθυμίας, στομαχικές διαταραχές, εφίδρωση, επιτάχυνση καρδιακού παλμού, αίσθηση μειωμένης ικανότητας ελέγχου.

Συστολή και γνωστικό επίπεδο: Περιλαμβάνει: υποτίμηση εαυτού, ανησυχία γελοιοποίησης μπροστά σε τρίτους, φόβο όχι θετικής αξιολόγησης, τελειομανία, επίπληξη εαυτού κατόπιν κοινωνικών προσεγγίσεων, μείωση εαυτού-εξύψωση των άλλων ατόμων, δυσμενή προκατάληψη αυτο-εικόνας (δεν είμαι κοινωνικά ικανός, δεν είμαι αγαπητός και ελκυστικός), θεωρία «σωστού» χειρισμού των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων την οποία πρέπει να προβλέψει κάποιος.

Συστολή και επίπεδο συναισθήματος: Συμπεριλαμβάνονται: στρες, υπερευαισθησία, μοναξιά, καταθλιπτικές διαταραχές, αναστολές, μειωμένη αυτοεκτίμηση, εναλλαγές διάθεσης (Henderson, & Zimbardo, 2002).

Αναφορικά με τις εκδηλώσεις της ντροπαλότητας τις περισσότερες φορές στον πρώτο χρόνο του παιδιού εκδηλώνεται ο φόβος για τα ξένα άτομα, ο οποίος ενδέχεται να συνεχιστεί στα προσχολικά και πρώτα σχολικά χρόνια και θεωρείται εν μέρει φυσιολογικός. Κατόπιν ακολουθεί η εξοικείωση με τους συμμαθητές και δασκάλους και ορισμένα παιδιά δείχνουν έντονη κοινωνικότητα χωρίς αυτό να φανερώνει ότι τα

υπόλοιπα υπολείπονται σε ανάπτυξη. Επίσης, στην εφηβεία επισημαίνεται αύξηση της ντροπαλότητας, η οποία περιπλέκεται με τις σωματικές και συναισθηματικές μεταβολές και μειώνεται σιγά σιγά όταν τελειώνει η περίοδος της ήβης (Γαλανάκη, 2000: 148-149). Ωστόσο, υπάρχει και η συστολή που συνεχίζεται και έχει ως αποτέλεσμα τους συνεσταλμένους ενήλικες, οι οποίοι αγχώνονται για την αίσθηση και την ιδέα που δημιουργούν στα άλλα άτομα και επηρεάζεται η κοινωνικότητά τους (Cheek, 1994).

Συστολή και κοινωνικές περιστάσεις. Οι περιστάσεις οι οποίες έχουν ως επακόλουθο συχνά την εκδήλωση ντροπαλότητας ή συστολής είναι συνήθως οι παρακάτω: Όταν γίνονται αντικείμενο έκθεσης, βρίσκονται στο επίκεντρο, στα διαλείμματα του σχολείου, όταν έρχονται σε επαφή με άτομα εξουσίας, με μεγαλύτερα άτομα, με άγνωστα, με συνομηλίκους, με το άλλο φύλο, με τους εκπαιδευτικούς, όταν βρίσκονται σε ομάδες (Νικολάου, 2005: 151) οικείες και μη οικείες (Coplan, & Evans, 2009). Εξαιτίας της ανάπτυξης του φόβου στα καινούρια ερεθίσματα ενδεχομένως δεν είναι ιδιαίτερα διατεθειμένοι να εξοικειωθούν με τις άγνωστες προκλήσεις (Schmidt, & Buss, 2010).

Συστολή και κοινωνικές επαφές. Ευρύτερα τα παιδιά με κοινωνικές αναστολές χαρακτηρίζονται από ελάχιστη συχνότητα κοινωνικών επαφών όπως αυτή παρουσιάζεται στο παιχνίδι καθώς και εμμονή με ένα ή περισσότερα κυρίαρχα άτομα π.χ. δάσκαλος. Αποσύρονται εύκολα όταν έρχονται αντιμέτωπα με δυσλειτουργίες στις αλληλεπιδράσεις τους δείχνοντας απάθεια (Γαλανάκη, 2000: 154-155). Η κοινωνική απόσυρση υποκινείται από πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα (Coplan, Ooi, & Nocita, 2015) με την κοινωνική αποφυγή να συνιστά τον πιο δύσκολο υπότυπό της (Coplan, Zheng, Weeks, & Chen, 2012· Ding et al., 2015· Zava et al., 2020). Κατά συνέπεια, δεν μιλούν πολύ μπροστά σε άλλους από τον φόβο μήπως πουν κάτι που θεωρηθεί ανοησία (Saunders, & Chester, 2008), δύσκολα αρχίζουν συζητήσεις, τους λείπει το θάρρος να εκφράσουν τη δική τους άποψη, δεν διεκδικούν τα κεκτημένα τους, νιώθουν ανασφαλή και δεν φέρνουν αντίρρηση στην πλειοψηφία.

Συστολή και σχολείο. Στο σχολείο δίνουν την εντύπωση ότι είναι κλειστοί χαρακτήρες και η δυναμική τους στην τάξη είναι σχεδόν ανύπαρκτη (Hughes, & Coplan, 2010). Δεν είναι λειτουργικοί (π.χ. δεν συμμετέχουν στο μάθημα, ντρέπονται να κάνουν ανάγνωση, να σηκώσουν το χέρι τους, να εκφράσουν τις απορίες τους, να σηκωθούν στον πίνακα) παρά μόνο όταν είναι βέβαιοι για την απάντησή τους (Crozier, 1995). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα συνεσταλμένα παιδιά επιλέγουν τα τελευταία θρανία και δεν συμμετέχουν στο μάθημα όχι λόγω έλλειψης γνώσεως αλλά

έλλειψης θάρρους και αυτό αποκρυσταλλώνεται και στις γραπτές εξετάσεις που αποδίδουν καλύτερα (Νικολάου, 2005: 238). Πιθανότατα οι δυσκολίες αυτές να οφείλονται περισσότερο σε άγχος και όχι σε ελλειμματικές δεξιότητες (Hill, 1989). Ο χαμηλός τόνος φωνής λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για να μη νιώσουν την αίσθηση χλευασμού από τους συμμαθητές τους σε περίπτωση λάθους (Paulsen, Bru, & Murberg, 2006). Δίνουν την εντύπωση του ήσυχου, πειθαρχημένου παιδιού το οποίο δεν αποτελεί πρόβλημα ούτε για τον δάσκαλο ούτε για τα υπόλοιπα παιδιά αφού είναι σχεδόν άορατο και δεν παίρνει μέρος σε φασαρίες (Zimbardo, 1977). Για τους εκπαιδευτικούς η *έλλειψη κοινωνικότητας, πρωτοβουλιών, η παθητικότητα, η αναστολή, η ατομία, η ευαισθησία είναι* συνοδευτικά του *μαζεμένου, συγκρατημένου, ντροπαλού* παιδιού που στα περισσότερα διαλείμματα είναι απομονωμένο (Νικολάου, 2005: 239).

Συστολή και συνομηλικοί. Συχνά εμφανίζουν απροθυμία όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές δραστηριότητες τις οποίες επισκιάζει η ανησυχία της αποτυχίας- κοροϊδίας από τους συνομηλίκους τους (Ματσαγγούρας, 2000· Younger, Schneider, & Guirguis-Younger, 2008). Συνήθως είναι παρατηρητές στα παιχνίδια των άλλων παιδιών (Asendorpf, 1993) ή παίζουν κοντά τους αλλά όχι με αυτά (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008) λόγω φόβου και άγχους (Coplan, Prakash, O'Neil, & Armer, 2004), προτιμούν να μη βρίσκονται στο κέντρο της προσοχής (Crozier, 1981), δεν παίρνουν μέρος σε σχολικές εκδηλώσεις και έχουν λίγους φίλους ενώ στην πραγματικότητα επιθυμούν να ενταχθούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Δύσκολα κάνουν το πρώτο βήμα σε μια φίλια (Evans, 1993· Bohlin, Bengtsgard, & Andersson, 2000).

Συστολή και φύλο. Σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια παρουσιάζονται πιο συνεσταλμένα (Tsui, Lahat, & Schmidt, 2017· Crozier, 1995) και εσωτερικοποιούν τις δυσκολίες τους πιο συχνά από τα αγόρια (Zaha-Waxler, Shirtcliff, & Marceau, 2008· Huan, Ang, Chong, & Chye, 2014). Η συστολή τους είναι έκδηλη από την ηλικία που είναι παιδιά έως την ηλικία που γίνονται έφηβοι, ενώ τα ντροπαλά αγόρια τείνουν να είναι πιο ευάλωτα στην περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους (Kingsbury, Coplan, & Rose-Krasnor, 2013). Ενδιαφέρονται πιο πολύ για την αξιολόγηση από τρίτους και δεν παραδέχονται εύκολα την ντροπή τους συγκριτικά με τα κορίτσια, ώστε να λάβουν τη σωστή καθοδήγηση, εξαιτίας του κατεστημένου που θέλει τα αγόρια «σκληρά» (Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, 2016). Στην πραγματικότητα για τους γονείς η ντροπαλότητα είναι περισσότερο αναμενόμενη στα κορίτσια και όχι στα αγόρια (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008). Αναφέρεται επίσης ότι μεταξύ 3-9 ετών ντροπαλά αγόρια και κορίτσια εμφανίζουν αγχώδεις συμπεριφορές και τα αγόρια και

καταθλιπτικές (Kopala-Sibley, & Klein, 2017). Μεγαλώνοντας οι ντροπαλοί άντρες εκδηλώνουν περισσότερα στοιχεία συστολής (αποφυγή οπτικής επαφής, χαμηλή αυτοεικόνα, απουσία σωματικής έκφρασης) συγκριτικά με τις ντροπαλές γυναίκες οι οποίες προσπαθούν να δείξουν ελκυστικές (Garcia, Stinson, Ickes, Bissonnette, & Briggs, 1991). Υποστηρίζεται ότι επειδή τα αγόρια εμφανίζουν λόγω ντροπαλότητας χαμηλή αυτοεκτίμηση και περισσότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, η συστολή συνιστά γι' αυτά πιο μεγάλο παράγοντα κινδύνου (Doey, Coplan, & Kingsbury, 2014).

Συστολή και διαδίκτυο. Το διαδίκτυο για τα ντροπαλά παιδιά είναι ένας διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας, πιο ασφαλής, με λιγότερο άγχος και απειλή. Ένα μέσο στο οποίο δείχνουν προτίμηση γιατί δεν υπάρχει επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο, οι πληροφορίες ελέγχονται και τα συνεσταλμένα παιδιά διαχειρίζονται τα ίδια την εικόνα τους όπως τη θέλουν οπότε μειώνονται οι πιθανότητες απόρριψης και αρνητικής αξιολόγησης (Alden, & Wallace, 1995· Spensieri et al., 2019). Αρχικά, επειδή είναι κάτι καινούριο υπάρχει δισταγμός αλλά έπειτα ο φόβος αφαιρείται και αισθάνονται άνετα δίχως να εμφανίζουν μοτίβα ανεσταλμένης συμπεριφοράς (Roberts, Smith, & Pollock, 2000). Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφορές απ' ότι στα μη συνεσταλμένα παιδιά και υποστηρίζεται ότι το Instant Messenger είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος επικοινωνίας τους και μέσω αυτού επιτυγχάνεται μια μορφή κοινωνικοποίησης και άσκησης των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους σε σίγουρο περιβάλλον (Desjardins, 2011).

Αντίστοιχα τα μεγαλύτερα παιδιά με τάσεις ντροπαλότητας αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο facebook, ιστότοπο κοινωνικής δικτύωσης και απολαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις τους αποκομμένοι από τη δυσανασχέτηση της φυσικής απόστασης (Sheeks, & Birchmeier, 2007). Στο διαδίκτυο τα λεκτικά στοιχεία είναι λιγότερα, η συνομιλία ελέγχεται και είναι δυνατή η ανωνυμία (Ward, & Tracey, 2004). Αναφορικά με τη δυναμική των φίλων δεν υπερτερούν σε σχέση με τους μη ντροπαλούς, όπως ερευνήθηκε σε προπτυχιακούς φοιτητές στο Οντάριο (Orr et al., 2009).

1.1.4. Συνέπειες συστολής

Οι περισσότεροι άνθρωποι κατά διαστήματα στη ζωή τους έχουν δοκιμάσει το συναίσθημα της ντροπαλότητας κάτι που δεν αποτελεί ένδειξη αφύσικης εμπειρίας όταν πρόκειται για σποραδική ή συγκυριακή συστολή (Zimbardo, 1977) και δεν οδηγεί σε συναισθηματικά-γνωστικά προβλήματα (Honing, 1987). Δεν εμφανίζεται σε όλα τα ντροπαλά παιδιά δυσάρεστη κοινωνική προσαρμογή (Poole, & Schmidt, 2019), ούτε

βιώνουν τις δυσκολίες στη σχολική τάξη στον ίδιο βαθμό (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009). Η ευαισθησία και η καλή ακρόαση για τον Scott (2004) αναφέρονται στα θετικά γνωρίσματα της ντροπαλότητας. Οι κοινωνικές αναστολές αποτελούν πρόβλημα όταν παρουσιάζονται επανειλημμένα -σχεδόν μόνιμα- έχουν μεγάλη ένταση και διάρκεια, ανακύπτουν συνήθως σε όλες τις επαφές του παιδιού, επηρεάζουν το ίδιο το παιδί και την προσωπική του ανέλιξη (Rutter, 1975). Είναι εφικτό να αναδεικνύονται παράλληλα με άλλες δυσλειτουργίες όπως: *υπερκινητικότητα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, άρνηση παιδιού να πάει σχολείο, ενούρηση, εγκόπριση, σχολική φοβία* (Γαλανάκη, 2000: 149-150).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζει η Παπαχρήστου (2015: 79) τα συνεσταλμένα παιδιά εμφανίζουν μειονεξίες ως προς τη *συναισθηματική ικανότητα, την ικανότητα επικοινωνίας, την κινητικότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την προκοινωνική τους συμπεριφορά.*

Συστολή και κοινωνικές σχέσεις. *Συστολή, ντροπή, αμηχανία, δειλία* χαρακτηρίζουν κατά κόρον τις σχέσεις των παιδιών που διακατέχονται από κοινωνικές αναστολές. Εμφανής είναι ο δισταγμός τους να ξεκινήσουν κάθε είδους αλληλεπίδραση και δυσανασχετούν αν βρεθούν στα πλαίσια αυτής με αποτέλεσμα την περιορισμένη κινητικότητά τους, τη δυσθυμία (Γαλανάκη, 2000: 147-148) προκειμένου να αποφύγουν κάτι που τους δημιουργεί άσχημα συναισθήματα που δεν μπορούν να ελέγξουν όπως π.χ. ο φόβος της αλληλεπίδρασης (Colonnesi, Nikolie, De Vente, & Bogels, 2017). Τα παιδιά που αισθάνονται συνεχώς ντροπή αποφεύγουν τις κοινωνικές εκδηλώσεις (Rubin, & Coplan, 2010) επειδή στο μυαλό τους επικρατούν συνεχώς δυσάρεστες σκέψεις και ο φόβος ταπείνωσης ή γελοιοποίησης λόγω της μη οικείας κατάστασης που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν και μελαγχολούν (Βασιλόπουλος, 2009). Είναι σύνηθες να αποσύρονται² από κοινωνικές συγκεντρώσεις (Coplan, Arbeau, & Armer, 2008). Νιώθουν να βρίσκονται στο περιθώριο, αποκομμένα από παρέες, βιώνοντας συναισθήματα αρνητικά για την αξία τους όπως μοναξιά, απόρριψη (Galalaki, & Kalantzi-Azizi, 1999), θλίψη, άγχος (Cassidy, & Asher, 1992), χαμηλή αυτοεκτίμηση (Koydemir, & Demir, 2008).

Συστολή και φιλία. Δεν είναι ιδιαίτερα αγαπητά στα υπόλοιπα παιδιά τα οποία σχεδόν τα απορρίπτουν νιώθοντας ότι δεν είναι ευνοϊκά απέναντι τους εξαιτίας της

²Η ντροπαλότητα είναι μια από τις τρεις μορφές/κατηγορίες της **κοινωνικής απόσυρσης**. Οι άλλες δυο είναι η μοναχικότητα και η απομόνωση/απόρριψη από τους συνομηλίκους (Harrist, Zaia, Bates, Dodge, & Pettit, 1997). Η απόσυρση στην παιδική ηλικία συσχετίζεται και με τη νεανική παραβατικότητα (Roff, Sells, & Golden, 1972).

ασυνήθιστης μη φιλικής συμπεριφοράς τους (Γαλανάκη, 2000: 155). Ας σημειωθεί όμως ότι τα ντροπαλά παιδιά γίνονται περισσότερο συμπαθή συγκριτικά με τα παιδιά που εμφανίζουν άνομη συμπεριφορά και λειτουργούν επιθετικά και η σύμπνοια αυτή μπορεί να οδηγήσει στη σύναψη φιλίας (Goossens, Bokhorst, Bruinsma, & Boxtel, 2002· Giles, & Heyman, 2004). Συνέπεια των παραπάνω είναι να έχουν λιγότερες κοινωνικές ευκαιρίες σε σχέση με τα άλλα παιδιά και πενιχρές κοινωνικές δεξιότητες, αδυνατώντας να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στο κοινωνικό σύνολο (Αργυρακούλη, 2004: 339· Suway, Degnan, Sussman, & Fox, 2012· Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015). Το μοναχικό παιχνίδι αναστέλλει την ικανότητα των παιδιών να ζήσουν τη διαβούλευση των ρόλων, των κανονισμών, των αναμετρήσεων που οδηγούν στην καλλιέργεια της κοινωνικής γνώσης (Sullivan, 1953).

Για τον λόγο αυτό οι ανεπαρκείς κοινωνικές ικανότητές τους και η έλλειψη φίλων οι οποίοι αποτελούν πηγή στήριξης τα καθιστά επιρρεπή στη θυματοποίηση από άλλα άτομα (Weeks, Coplan, & Kingsbury, 2009) και στον σχολικό εκφοβισμό (Κατσιγιάννη, Ξανθάκου, & Κατσιγιάννη, 2005). Η μη ικανοποιητική ανάπτυξη της δεξιότητας της επικοινωνίας και της υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς διευρύνει το ενδεχόμενο του εύκολου στιγματισμού ενός παιδιού. Οι πιθανότητες να πέσουν θύματα βίας (λεκτικής ή σωματικής) θεωρούνται αυξημένες. Στη συνέχεια, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων καθίσταται ακόμα δυσκολότερη (Fox, & Boulton, 2005· Rubin, Coplan, & Bowker, 2009· Λιακοπούλου, 2017: 65)

Συστολή και αυτοαντίληψη. Για τον Burns (1982) «ο όρος αυτοαντίληψη αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Η γνωστική συνιστώσα της αυτοαντίληψης, η αυτοεικόνα αντιπροσωπεύει μια πρόταση, μια πεποίθηση, ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το αν η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη» (Μακρή-Μπότσαρη, 1996: 272). Η πεποίθηση αυτή έχει τρεις όψεις α) τον πραγματικό εαυτό όπως είναι β) τον ιδανικό όπως θα ήταν επιθυμητό γ) τον αντανακλώμενο όπως διαμορφώνεται από τις εκτιμήσεις των άλλων (Straines, 1954). Για τον Rogers (1951) «η αυτοαντίληψη προσδιορίζεται ως ένα οργανωμένο σχήμα αντιλήψεων του εαυτού, παραδεκτό στη συνείδηση» (Μακρή-Μπότσαρη, 1996: 272) και βασική όψη της αυτοαντίληψης είναι η αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 1996: 272). Η αυτό-αντίληψη του ντροπαλού παιδιού στηρίζεται σε αρνητική εικόνα και εκτίμηση του εαυτού (Crozier, 1995· Chan, & Wong, 2011) και συντείνει στην *αυτο-ηττώμενη συμπεριφορά* (Νικολάου, 2005: 136). Γενικότερα η δυσχέρεια βρίσκεται στο ότι η ντροπαλότητα έχει πλέον παγιωθεί με συνέπεια το παιδί να πλημμυρίζεται από

συναισθήματα ατολμίας, ανεπάρκειας και να δημιουργεί υποτιμητική εικόνα για το άτομό του (π.χ. είμαι αδέξιος, δεν ξέρω τι να πω, δεν είμαι ικανός κ.ά) η οποία τον προσδιορίζει και καθίσταται επιζήμια για τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Hartup, 1989) και για την κοινωνικότητά του, γιατί κουράζεται να προσπαθεί και παραιτείται πιο εύκολα, αφού το αποτέλεσμα είναι προδιαγεγραμμένο στο μυαλό του (Αργυρακούλη, 2004: 338· Γαλανάκη, 2000: 149· Ladd, 2006· Hoglund, Lalonde, & Leadbeater, 2008). Αυτό πολλές φορές γίνεται αντιληπτό από τον περίγυρό του, ο οποίος ενστερνίζεται την υποτίμηση του εαυτού του και του συμπεριφέρεται κατ' αυτόν τον τρόπο (Cheek, 1994). Σε αυτή την περίπτωση η συστολή μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική ανησυχία (Colonnesi et al., 2017) ή αλλιώς κοινωνική φοβία³ (Hofmann, Moscovitch, & Kim, 2006) και λόγω της απόσυρσης σε κοινωνικό άγχος⁴, κατάθλιψη (Gazelle, & Rudolph, 2004), κοινωνική δυσαρέσκεια (Γαλανάκη, & Βογιατζόγλου, 2007:30).

Συνεπώς οι κοινωνικές δεινότητές τους μένουν αναξιοποίητες, γιατί συνηθίζουν να κατακρίνουν τον εαυτό τους για τυχόν αποτυχίες και δεν επικροτούν τις επιτυχίες τους (Cheek, 1994) αποδίδοντας τα θετικά γεγονότα που βιώνουν σε εξωτερικούς παράγοντες και τα αρνητικά στους ίδιους (McLean, Strongman, & Neha, 2007· Alm, 2007), δίνοντας βαρύνουσα σημασία στις σκοτεινές σκέψεις τους (αυτο-εστιάζουν σε μεγάλο βαθμό) και στις αντιδράσεις των συναισθημάτων τους (Henderson, & Zimbardo, 1998). Η τάση για επαναλαμβανόμενες αρνητικές σκέψεις δημιουργεί μοτίβο αρνητικών προσδοκιών (Weeks, Ooi, & Coplan, 2016). Αντίθετα μαθητές οι οποίοι αποδίδουν τα άσχημα γεγονότα σε εξωτερικές ασταθείς αιτίες και τα ευχάριστα στον εαυτό τους αποδεικνύεται ότι έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Haugen, & Lund, 2002).

Συστολή και Διαδίκτυο. Η διαρκής ενασχόληση των ντροπαλών ατόμων με το διαδίκτυο ενέχει τον κίνδυνο εθισμού. Τα παιδιά εμφανίζονται πιο θαρραλέα απ' ότι σε αλληλεπιδράσεις πρόσωπο με πρόσωπο και οι σχέσεις τους φαντάζουν τώρα πιο ικανοποιητικές. Στην πραγματικότητα η μοναξιά τους αυξάνεται περισσότερο και οι διαδικτυακές σχέσεις αντικαθιστούν την πραγματική ζωή. Ιδίως στην εφηβεία

³ Η **κοινωνική φοβία** είναι διαγνωσμένη διαταραχή (American Psychiatric Association, 2000:411) και αποτελεί ακραίο τύπο της ντροπαλότητας με πιο έντονη συμπτωματολογία και ίδια συναισθήματα (Stemberger, Turner, Beidel, & Calhoun, 1995).

⁴ Το **κοινωνικό άγχος** αποτελεί μια πολυπρισματική έννοια στην οποία περιλαμβάνονται η αμηχανία, η κοινωνική αξιολόγηση και η κοινωνική φοβία (Leary, 1986). Προσδιορίζεται από τα χαρακτηριστικά του ως διαταραχή άγχους και κατά το ICD 10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) κλινικά ονομάζεται «κοινωνική φοβία». Η ντροπαλότητα σαν στοιχείο του συναισθήματος περιέχει το κοινωνικό άγχος αλλά το κοινωνικό άγχος δεν συνοδεύει πάντα τη συστολή (Stein, & Stein, 2008).

μονοπωλεί τον χρόνο τους (Spensieri et al., 2019) με αποτέλεσμα οι ευκαιρίες πραγματικής αλληλεπίδρασης να εμποδίζονται και οι εμπειρίες στις κοινωνικές καταστάσεις να ελαχιστοποιούνται (Huan et al., 2014). Το διαδίκτυο ενδέχεται να είναι μια αρχή σε ένα σύνολο ενεργειών για την «περικοπή» της συστολής όπου εξασθενεί ορισμένα από τα αρνητικά επακόλουθα της ντροπής αλλά ουσιαστικά αναστέλλει την αληθινή ανάπτυξη δεξιοτήτων (Chak, & Leung, 2004).

Συστολή και υγεία. Καθώς τα άτομα με έντονη ντροπαλότητα εκδηλώνουν πολλά σωματικά συμπτώματα λόγω άγχους και υπερέκκρισης κορτιζόλης, το ανοσοποιητικό τους είναι ευαίσθητο και ίσως αρρωσταίνουν πιο συχνά. Εποχικές αλλεργίες, αλλεργική ρινίτιδα και ερεθιστικότητα σε αλλεργιογόνα του περιβάλλοντος, ατοπίες και πιο συχνή κούραση ενδέχεται να πλήττουν περισσότερο τους ανθρώπους με ακραίες αντιδράσεις ντροπαλότητας (Bell, Jasnosi, Kagan, & King, 1990). Το νευρικό σύστημα είναι και αυτό επιρρεπές σε ψυχοσωματικές ασθένειες (Henrikson, & Murberg, 2009).

Συστολή και εκπαίδευση. Στο σχολείο-κατεξοχήν χώρος αξιολόγησης- το οποίο λειτουργεί αγχωτικά για το μαζεμένο παιδί (Coplan, & Arbeau, 2008) έχει ελάχιστη δημοτικότητα (Morison, & Masten, 1991), εφόσον η συμμετοχή του στις εκδηλώσεις, στα ομαδικά αθλήματα και όπου αλλού τραβάει τα βλέμματα των συμμαθητών του είναι συγκρατημένα (Παρασκευόπουλος, 1985). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συνομήλικοί του να δυσκολεύονται να διακρίνουν τα κρυφά χαρίσματά του (Banisi et al., 2020) και να σχηματίζουν εσφαλμένη εικόνα (Zimbardo, 1977). Σύμφωνα με έρευνες η ντροπαλότητα στη νηπιακή ηλικία προμήνυε εσωτερικευμένα προβλήματα για τα παιδιά της Ε' δημοτικού (Boivin, Vitaro, Kerr, & Pelletier, 1995) και στα 9-12 τη μοναξιά (Renshaw, & Brown, 1993).

Οι σχολικές του επιδόσεις δεν είναι ικανοποιητικές μιας και η συστολή του λειτουργεί ανασταλτικά για την ενεργή συμμετοχή (ιδιαίτερα την προφορική) και λεκτική έκφρασή του μέσα στην τάξη με συνέπεια να δυσχεραίνεται η καλλιέργεια των γλωσσικών ικανοτήτων του (Evans, 1996), το λεξιλόγιό του να μην είναι πλούσιο, ειδικότερα σε καταστάσεις όπου απαιτείται (Crozier, & Perkins, 2002) κάτι το οποίο φαίνεται στις προτάσεις που χρησιμοποιεί κατά την έκφρασή του (Spere, Schmidt, Theall-Honey, & Martin-Chang, 2004) και τα επιτεύγματα του να είναι χαμηλής αξίας (Hughes, & Coplan, 2010).

Η ντροπαλότητά του τον εμποδίζει να διατυπώσει ερωτήσεις-απορίες στη διάρκεια του μαθήματος και οδηγείται σε μη εμπέδωση της ύλης, στη δημιουργία

κενών στη μάθηση. Πολλές φορές λόγω της αμηχανίας δεν μπορεί να υποστηρίξει τις ήδη κατακτημένες γνώσεις του και χάνεται η αξία του (Νικολάου, 2005: 240). Η σχέση του με τον εκπαιδευτικό δεν είναι παραγωγική καθώς ο τελευταίος δεν μπορεί να διακρίνει αν ο μαθητής του έχει κατανοήσει το μάθημα (Coplan, & Evans, 2009) και μεταξύ τους η αλληλεπίδραση είναι δυσλειτουργική. Κάποιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν τα κλειστά παιδιά εφόσον δεν τους ενοχλούν στη διδακτική τους ώρα (Rudasill, & Rimm-Kaufman, 2009). Η Αργυρακούλη (2004: 339) υπογραμμίζει ότι και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις καταγράφονται δυσκολίες που εμπόδισαν ακόμα και την αποφοίτησή τους, όταν τα μαθήματα απαιτούσαν παρουσίαση σε θεατές.

Ως συμπέρασμα βάσει των ερευνητικών δεδομένων επισημαίνεται η ύπαρξη κοινωνικών, ψυχολογικών, γνωστικών, συναισθηματικών προβλημάτων που εμποδίζουν την ισορροπία (Chan, & Wong, 2011· Kingsbury, Coplan, & Rose-Krasnor, 2013· Rubin, Bukowski, & Bowker, 2015) και οδηγούν σε δυσλειτουργική ανάπτυξη του δειλού παιδιού όπως π.χ. διακοπή σχολείου, ανεπίτρεπτη έως αντικοινωνική συμπεριφορά (Rubin, 1986). Οι μελετητές αναφέρουν ότι η συστολή θα ακολουθήσει και στα επόμενα χρόνια της παιδικής ηλικίας (Asendorpf, 1990· Kagan, Reznick, & Snidman, 1988· Prior, Smart, Sanson, & Oberklaid, 2000) και μέχρι την εφηβεία (Hirshfeld, Rosenbaum, & Biederman, 1992· Caspi, & Silva, 1995· Galiguzova, 2000· Kerr 2000· Bohlin, & Hagekull, 2009). Το κοινωνικό περιβάλλον στην ηλικιακή φάση της εφηβείας είναι δυνατό να επηρεάσει αρνητικά ή θετικά τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Στην πρώτη περίπτωση ψυχιατρικοί και συναισθηματικοί κίνδυνοι είναι ορατοί στην ενήλικη ζωή (Tang et al., 2017) ιδίως όταν οι αρνητικές επιρροές επαναλαμβάνονται διαρκώς (Frenkel et al., 2015).

Έπειτα, η ενήλικη ζωή εμφανίζει δυσκολίες κοινωνικής προσαρμογής (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009) και η κοινωνική ζωή είναι αμυδρή με καθυστέρηση στην ολοκλήρωση της οικογενειακής τους ζωής (Kerr, Lambert, & Bem, 1996· Caspi, Elder, & Bem, 1988), η οποία συχνά παρουσιάζει δυσκολίες. Ακόμα και η επαγγελματική αποκατάσταση (Henderson, & Zimbardo, 1998) δεν είναι ποτέ εύκολη και το εισόδημα συχνά είναι χαμηλό (Poole, Van Lieshout, & Schmidt, 2017). Η ακραία συστολή που δεν αντιμετωπίζεται στην ενήλικη ζωή, μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό άγχος (Schmidt, Fox, Schulkin, & Gold, 1999) που είναι η πιο διαδεδομένη μορφή άγχους (Bener, Ghuloum, & Dafeeah, 2011), σε κοινωνική φοβία, κοινωνική μοναξιά η οποία επισπεύδει τις διαδικασίες της γήρανσης όπως η άνοια (Hawkley, & Cacioppo, 2010), κατάθλιψη, θυματοποίηση (Fox, & Boulton, 2005), χρήση επικίνδυνων ουσιών για να

αντιμετωπιστούν οι ψυχικές δυσκολίες και το άγχος (Arndt, Tyrrell, Flaum, & Andreasen, 1992· Zuckerman, 1994), χρήση αλκοόλ (Lagrange, Jones, Erb, & Reyes, 1995) ακόμα και σε διατροφικές διαταραχές, (Santesso, Schmidt, & Fox, 2004· Troop, & Bifulco, 2002· Jones, Schulkin, & Schmidt, 2014), σε φοβίες που ταράζουν και τις περισσότερες φορές δρουν καταστρεπτικά στην ιδιωτική ζωή του ανθρώπου (Henderson, Zimbardo, & Carducci, 2001).

1.1.5. Τρόποι αντιμετώπισης συστολής

Για τα ντροπαλά παιδιά εξαιτίας της ομαλής και αθόρυβης συμπεριφοράς τους η οποία δεν δημιουργεί προβληματικές και πειθαρχικές καταστάσεις ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος να μη γίνει αντιληπτή σε γονείς και εκπαιδευτικούς η εσωτερική μοναξιά τους, κάτι που θα εμποδίσει την ενθάρρυνση-βοήθειά τους (Αργυρακούλη, 2004: 339· Γαλανάκη, 2000: 150). Στους τρόπους αντιμετώπισης της ντροπαλότητας εντάσσεται η συμβολή των γονιών, των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών (Καλαντζή-Αζίζι, 1999).

Οικογενειακό περιβάλλον. Κεφαλαιώδης είναι η συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διάπλαση των παιδιών και στην ανάταση και προαγωγή της ψυχικής τους υγείας. Ενός περιβάλλοντος που πρέπει να αποτελεί το ασφαλές ορμητήριο για την εξερεύνηση του κόσμου και το καταφύγιο σε κάθε περίπτωση ανάγκης. Η στοργή των γονέων και η εκδήλωση των συναισθημάτων τους είτε λεκτικά είτε εξωλεκτικά (άγγιγμα, αγκαλιά, χάδι) από τη βρεφική-παιδική ηλικία χτίζει τις βάσεις για έναν ασφαλή δεσμό που προάγει τη συναισθηματική υποστήριξη, την άνθηση των ευνοϊκών αντιλήψεων της αυτοεικόνας των παιδιών (Zimbardo, 1999) σε αντίθεση με τον ανασφαλή δεσμό (Kennedy, & Kennedy, 2004). Η απολυταρχική συμπεριφορά, ο εκφοβισμός, οι ασαφείς επικρίσεις, η ειρωνεία, η αποδοκιμασία, ο θυμός, η υπερβολική αυστηρότητα, αλλά και η υπερπροστασία, η υπέρμετρη επιείκεια και σύγκριση του παιδιού με άλλα παιδιά ή άτομα της οικογένειας αποτελούν επιζήμιες τακτικές για τη μείωση της συστολής. Μολαταύτα, η υποστήριξη, η καθοδήγηση, ο διάλογος σε κλίμα αγάπης, η συνέπεια των λόγων και έργων, η συστηματική ενθάρρυνση, η κατανόηση βοηθούν το παιδί να αναπτυχθεί αυτόνομα βελτιώνοντας τις συναισθηματικές δυσκολίες (Fabes, Eisenberg, Hanish, & Spinrad, 2001). Σύμφωνα με έρευνα η καλή συναισθηματική σχέση των αγοριών με τον πατέρα τους μείωσε τα επίπεδα της ντροπαλότητας σε αντιπαράβολή με την αρνητική σχέση (Miller, Murry, & Brody, 2005)

Τα θετικά γνωρίσματα και οι επιθυμητές ενέργειες πρέπει να επαινούνται γι' αυτό οι γονείς είναι καλό να βρίσκονται σε ετοιμότητα για να τις ανιχνεύουν ενώ οι ενέργειες που φανερώνουν αναστολή να αγνοούνται, ώστε να μην έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα (διαφορική ενίσχυση). Τα συνεσταλμένα παιδιά τείνουν συχνά να κατηγορούν-υποτιμούν τον εαυτό τους και αυτό είναι σημαντικό να συζητείται και να αμφισβητείται. Η κοινωνικότητα της οικογένειας και οι συναναστροφές της αποτελούν θετικό πρότυπο το οποίο συμπληρώνει η παροχή ευκαιριών για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (ιδιαίτερα στα νήπια) και συνεργασία με άλλα παιδιά. Οι μεγαλεπήβολοι στόχοι, η υπερβολική εστίαση στις φιλίες και τη δημοφιλία είναι προτιμότερο να επιδιώκονται με μέτρο (Miller, & Coll, 2007).

Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθούμε ότι προτείνεται στους γονείς η καλλιέργεια των κοινωνικών ικανοτήτων μέσα από παιχνίδια με ρόλους π.χ. πώς αρνείται κανείς κάτι που του επιβάλλεται χωρίς τη θέλησή του, πώς ενσωματώνεται σε μια ομάδα συνομηλίκων που παίζει, πώς ρωτά ένα παιδί εάν θέλει να παίξουν, πώς παρουσιάζεται σε κάποιον για πρώτη φορά (γνωρίζεται), πώς απεγκλωβίζεται από κινήσεις χαρακτηριστικές της συστολής δηλ. να αποφεύγει να κοιτάζει κάτω κ.ά. (National Association of School Psychologists, 1992). Η επαφή και αμοιβαία βοήθεια με το δάσκαλο του σχολείου κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να βγουν στην επιφάνεια οι αληθινές δυνατότητες του παιδιού, η εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να διορθωθούν ανασταλτικές συμπεριφορές. Συνοψίζοντας οι γονείς μπορούν να συνεργαστούν και με έναν ειδικό για καλύτερα αποτελέσματα και χάραξη στρατηγικών (Rubin, Coplan, Bowker, & Menzer, 2014).

Συνομήλικοι. Αξιοσημείωτη είναι και η συμβολή των συνομηλίκων στην ενίσχυση της συμπεριφοράς των ντροπαλών παιδιών (Rubin, & Coplan 2004). Οι φιλίες στην παιδική ηλικία βελτιώνουν την κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών αλλά λειτουργούν επιβαρυντικά για την ψυχολογία του ντροπαλού παιδιού όταν δεν είναι καλής ποιότητας και δεν έχουν αξιόλογα χαρακτηριστικά (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009). Παιδιά με έντονη κοινωνικότητα με προτροπή του δασκάλου μπορούν να κινητοποιήσουν ένα μαζεμένο παιδί στο παιχνίδι (Rosenberg, Wilson, Maheady, & Sindelar, 1992) αλλά και σε προφορικές εργασίες στην τάξη (Brophy, 1996). Επίσης, μια άλλη πρακτική είναι ντροπαλοί μαθητές να συναναστρέφονται και να καθοδηγούν μικρότερα παιδιά ακόμα και σε δυάδες. Γενικότερα οι δυαδικές φιλίες ελαττώνουν τη δυσκολία προσαρμογής σε μεγαλύτερες παρέες χωρίς να είναι σίγουρο ότι προσφέρουν πιο πολλά οφέλη από μεγαλύτερες ομάδες παιδιών (Rubin, Bukowski,

Parker, & Bowker, 2006). Οι αλληλεπιδράσεις με καλούς φίλους προσφέρουν ξεχωριστά ερεθίσματα για την καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας και ενισχύουν το βίωμα της αποδοχής (Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, 2016· Beardstu, Coplan, Karevold, Laceulle, & Von Soest, 2020). Επιπλέον, θεωρούνται αντιπροσωπευτικός δείκτης της καλής κοινωνικής προσαρμογής (McCabe, & Altamura, 2011).

Σχολείο-Εκπαιδευτικοί. Το σχολείο λειτουργεί καθοριστικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Νικολάου, 2005: 156) και ο δάσκαλος, βασικός συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει τη δυνατότητα να απεγκλωβιστεί από τα πιεσμένα όρια του συντηρητικού του ρόλου και να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του τις ικανότητες εκείνες που θα τους κάνουν να εξελιχθούν τόσο στο γνωστικό κομμάτι όσο και στο κοινωνικό, αναδεικνύοντας και την κοινωνική αποστολή του σχολείου (Αργυρακούλη, 2004: 339).

Η Γαλανάκη παραθέτει ως δόκιμες τεχνικές: (α) *τη διαφορική ενίσχυση* δηλαδή την επιβράβευση των προσδοκώμενων συμπεριφορών και περιφρόνηση των ανεπιθύμητων· (β) *τη μάθηση μέσω παρατήρησης και μίμησης πρότυπου* με στόχο την αποδέσμευση του άγχους και την αβίαστη έκφραση. Το πρότυπο επηρεάζει το παιδί ως προς την εκτέλεση προσδοκώμενων συμπεριφορών και ενδέχεται να είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Επίσης το παιδί μπορεί να συμπράξει με ένα άλλο παιδί που παρουσιάζει παρόμοια συστολή για να μη νιώθει απειλή· (γ) *άλλες γνωστικές παρεμβάσεις*, που περιλαμβάνουν κυρίως πίστη στον εαυτό του και στα χαρίσματά του (Γαλανάκη, 2000:163-164). Παρόμοια είναι η μέθοδος κατά την οποία ο δάσκαλος επιβραβεύει τις κοινωνικές ενέργειες άλλων παιδιών μέσα στην τάξη. Η τεχνική αυτή λέγεται «*αντιπροσωπευτική ενίσχυση*» και αναδεικνύονται συμπεριφορές ως πρότυπα μίμησης οι οποίες γίνονται αντιληπτές με ευκρίνεια από τα παιδιά (Bandura, 1986).

Αντίστοιχα ο Brophy (1995) στις στρατηγικές αντιμετώπισης των ντροπαλών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς προτείνει την αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος, (π.χ. προτροπή στο παιδί να καθίσει στο θρανίο με ένα συμμαθητή του που έχει οικειότητα ή να ενταχθεί σε μια ομάδα εργασίας), την αποφυγή άμεσης έκθεσης σε άβολες καταστάσεις, την ελάττωση του στρες, την καθοδήγηση, την ανάθεση αρμοδιοτήτων που προϋποθέτουν επικοινωνία και δραστηριοποίηση (π.χ. επιμελητής) και του προσφέρουν το αίσθημα της προσφοράς και της χρηστικότητας .

Μέλημα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευάρεστης στην τάξη, ενός κλίματος φιλίας, εμπιστοσύνης και σεβασμού το οποίο θα αποπνέει ζεστασιά και θα πρέπει να λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας

θυματοποίησης των απομονωμένων παιδιών (ακόμα και σχέσεις οικειότητας ανάμεσα σε δυο μόνο άτομα) (Rubin et al., 2006). Ο δάσκαλος οφείλει να μεριμνήσει για τη δημιουργία όχι ανταγωνιστικών αλλά φιλικών σχέσεων που είναι πηγή στήριξης και συναισθηματικής επάρκειας (Zimbardo, & Radl, 1981· Klem, & Connell, 2004).

Επιπρόσθετα, στις καλές πρακτικές συγκαταλέγεται η παρότρυνση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών (Καπούλα, 2008: 57), κάτι που τα συνεσταλμένα παιδιά αποφεύγουν γιατί φοβούνται την πραγματική έκθεση σε γεγονότα (Fisher, Masia-Warner, & Klein, 2004) και η προτροπή των άλλων παιδιών για πλησίασμα του συνεσταλμένου παιδιού και ένταξή του στα ομαδικά παιχνίδια. Η συνεργατική μάθηση, τα ομαδικά παιχνίδια βοηθούν τα συνεσταλμένα παιδιά «να βγουν από το καβούκι τους», να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες παραμερίζοντας την αμηχανία τους κλονίζοντας τη μέχρι τότε εδραιωμένη αρνητική αντίληψη των υπολοίπων παιδιών, ιδιαίτερα όταν συνεργάζονται με τους πιο δημοφιλείς συμμαθητές τους (Holbrook, 1987· Brophy, 1995). Η ενσωμάτωση σε ομάδες με αγαπητούς και δυναμικούς μαθητές εικάζεται ότι θα βοηθήσει τα ντροπαλά παιδιά και οι ομάδες εργασίας ή εθελοντών θα βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις αυξάνοντας την ενεργητικότητά τους (Blanco, & Bogacki, 1988).

Η δογματική συμπεριφορά, η ετικετοποίηση, η άσκηση κριτικής και πίεσης από πλευράς του δασκάλου διαρρηγνύουν τη συστολή του παιδιού και δεν αναφέρονται ως καλές στρατηγικές. Η αδιαφορία από μέρος του δασκάλου εντείνει τα αρνητικά συναισθήματα του κλειστού παιδιού και μεταφέρει στο παιδί και τους συνομηλίκους του την πληροφορία ότι δεν είναι άξιο προσοχής. Αντίθετα η ενθάρρυνση, η παροχή ασφάλειας και προσοχής, ο έπαινος, η εγγύτητα έχουν τη δυνατότητα να τροποποιήσουν την αυτο-εικόνα του μαθητή και να ενισχύσουν την αποτίναξη της ταμπέλας του δειλού και συγκρατημένου (National Association of School Psychologists, 1992). Η αποδοχή, το πλησίασμα, οι φιλοφρονήσεις, ο ήρεμος τόνος φωνής, τονώνουν τη συμμετοχή και απόδοση του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, αναβαθμίζουν το status του και τον θαυμασμό των συμμαθητών του (Durkin, 1995· Wubbels, & Brekelmans, 2005· Eggum- Wilkens, Valiente, Swanson, & Lemery-Chalfant, 2014), ενδυναμώνουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα και δυναμικά αναστέλλουν την κοινωνική απόσυρση των ντροπαλών παιδιών (Rudasill, & Rimm-Kaufman, 2009).

Εναισθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί που δίνουν το λόγο στα ήσυχα παιδιά και επιδιώκουν την ενεργητική ακρόαση και την ποιοτική αλληλεπίδραση μαζί τους

ιχνηλατώντας τις ιδιαίτερες κλίσεις τους κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους και συμβάλλουν στη μείωση των ελλειμμάτων στις δεξιότητές τους (κοινωνικές και μη) (Νικολάου, 2005: 151-153). Δείχνοντας ενσυναίσθηση, σεβασμό και κατανόηση στους προβληματισμούς του παιδιού ο δάσκαλος δείχνει αληθινό ενδιαφέρον (Zimbardo, 1999) και αυτό είναι το πρώτο ευεργετικό βήμα για τη δημιουργία μιας στενότερης σχέσης η οποία θα το γεμίσει θετικά συναισθήματα αποδοχής και αγάπης και θα το βοηθήσει να αναγνωρίσει τη ντροπαλότητά του και γενικότερα τα συναισθήματά του (Bokhorst, Goossens, & de Ruyter, 1995) και να μιλήσει γι'αυτά φτάνοντας πιο κοντά στην επίλυση του προβλήματος (Skinner, & Belmont, 1993· Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). Η Αργυρακούλη (2004: 342) τονίζει την θέσπιση στόχων με τη συγκατάβαση του παιδιού οι οποίοι θα είναι *επιτεύξιμοι, μετρήσιμοι και κλιμακούμενης δυσκολίας*.

Υποστηρίζεται ότι όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδοσής τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους τις ατομικές δοκιμασίες παρά τη λεκτική αλληλεπίδρασή τους στην τάξη λόγω της αμηχανίας τους (Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, 2016). Για τους Crozier και Hostettler (2003), όταν η αξιολόγηση γίνεται στο πλαίσιο της ομάδας έχει καλύτερα αποτελέσματα από την μετωπική, στην οποία τα παιδιά είναι το κέντρο της προσοχής. Είναι φρόνιμο τα παιδιά να μην πιεστούν να εμπλακούν σε ομαδικά αθλήματα που είναι κατεξοχήν ανταγωνιστικά αλλά αυτό να συμβεί αβίαστα, όταν νιώσουν έτοιμα (Castiglia, 1991). Τις περισσότερες φορές όμως η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αντισταθμίζει πολλές αρνητικές συνέπειες της ντροπής καθώς μειώνεται το άγχος, προάγεται η κοινωνική υποστήριξη, η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, βιώνεται η επιτυχία ή αποτυχία σε πλαίσιο ομάδας, προωθούνται οι κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργούνται φιλίες (Findlay, & Coplan, 2008).

Η βιβλιογραφία προσθέτει ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να εντοπίσει νωρίς τα παιδιά που παρουσιάζουν συναισθηματικές δυσκολίες και να τα βοηθήσει αφιερώνοντας χρόνο και προσαρμόζοντας το μάθημα, έτσι ώστε να νιώθουν άνετα να διατυπώνουν κρίσεις και απορίες, να συμμετέχουν στα πεπραγμένα της τάξης και σταδιακά να βελτιώνεται η μαθησιακή τους πορεία και οι γλωσσικές τους δεξιότητες (Pianta, & Hamre, 2009). Απαιτείται οι εκπαιδευτικοί προτού εμπλακούν με τακτικές για την ελάττωση της συστολής να γνωρίζουν τις φάσεις ανάπτυξης των παιδιών, τις διαφορές ως προς την κοινωνικότητα κατά άτομο και πώς γίνεται η εξέταση, καταγραφή, μελέτη των ενεργειών του μαθητή (περιοδικότητα, βάθος, χρονική

συνέχεια της συμπεριφοράς) και τρόπους ώστε να αποφευχθεί η στοχοποίηση του παιδιού και να μην αποκοπεί από την ομάδα των συμμαθητών του (Γαλανάκη, 2000:159). Ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή και αυτοεκτίμηση των «αόρατων μαθητών» κυρίως με τη δυνατότητα ευκαιριών για επιτεύγματα, τα παιδιά θα νιώσουν αποδεκτά με τα ταλέντα τους να ξεδιπλώνονται σταδιακά και να επιβραβεύονται (Sarafino,1986: 191· Καλαντζή-Αζίζι, 1999). «Ο δάσκαλος ως σημαντικός άλλος συντελεί και με τη μη λεκτική συμπεριφορά του στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού αλλά και της στάσης του απέναντι στη μάθηση» (Νικολάου, 2005: 288)

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι απαιτούνται λοιπόν ο έγκαιρος και έγκυρος εντοπισμός και η παρέμβαση (Γαλανάκη, 2000:150· Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, 2016). Η παρέμβαση για την αντιμετώπιση της συστολής είναι αποφασιστικής σημασίας για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της ντροπής (Walker, 2011), την ψυχική ευημερία και σωστή συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Γαλανάκη, & Βογιατζόγλου, 2007:30) και πρέπει να λειτουργεί ως μέσο μάθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων (Νικολάου, 2005· Βασιλόπουλος, 2009). Η πρώτη παρέμβαση καθίσταται ιδιαίτερα ωφέλιμη για την ομαλή ένταξή τους στο σχολείο (Κόκκινος, & Καραμπατζάκη, 2009: 74), στην οποία συμπεριλαμβάνεται η ενημέρωση γύρω από τη συστολή και τεχνικές διαχείρισης του επικείμενου άγχους (Βασιλόπουλος, 2009: 56) καθώς η αρνητική φημολογία σχετικά με τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με συναισθηματικές δυσκολίες είναι πιο δύσκολο να τροποποιηθεί καθώς μεγαλώνουν (Νικολάου, 2005: 300). Η ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων σε κοινωνικό, συναισθηματικό και επικοινωνιακό επίπεδο είναι ικανή τις περισσότερες φορές να αναστρέψει τα αποτελέσματα της κακής προσαρμογής που συνεπάγεται η ντροπαλότητα και να προωθήσει τις υγιείς αλληλεπιδράσεις (Coplan, Baldwin, & Wood, 2020). Έρευνες υποστηρίζουν ότι παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται και με τις κοινωνικές δεξιότητες (Schult, & Malouff, 2001· Denham, 2006) παρουσιάζουν λιγότερο συνεσταλμένη συμπεριφορά (Hajloo, & Farajian, 2013· Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Στο σημείο αυτό η παρέμβαση μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συστήνεται ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων συμβάλλοντας στη μείωση της συστολής.

1.1.6.Επιδημιολογικά δεδομένα και έρευνες που σχετίζονται με τη συστολή στην Ελλάδα.

Σε διεθνές επίπεδο το μεγαλύτερο ποσοστό ντροπαλότητας παρατηρείται στην Ιαπωνία (57%) όπου υπάρχει πλήθος ερευνών γύρω από τη ντροπαλότητα και το πιο χαμηλό στο Ισραήλ (31%) (Αργυρακούλη, 2004:332-333). Εκτός από την Ιαπωνία έρευνες αποδεικνύουν ότι και στην Κίνα εκδηλώνεται μεγαλύτερη συστολή συγκριτικά με τις δυτικές κοινωνίες (Γαλανάκη, & Βογιατζόγλου, 2007: 28). Το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο κάθε χώρας εκτιμάται ότι προσδιορίζει το ποσοστό εμφάνισης της ντροπαλότητας (Αργυρακούλη, 2004: 333).

Στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται ένα ερευνητικό κενό σχετικά με την επικράτηση της κοινωνικής συστολής. Η Αργυρακούλη (2004) εκφράζει την άποψη ότι δεν θα υπάρχει μεγάλη απόκλιση από τα διεθνή δεδομένα τα αποτελέσματα των οποίων είναι ότι σε Ευρώπη και Αμερική το 11% των μαθητών του σχολείου στο Δημοτικό είναι συνεσταλμένοι και το 20% έχει ανάγκη παιδαγωγικής παρέμβασης λόγω έντονου άγχους.

Το 2009 πραγματοποιήθηκε η πρώτη και μοναδική έρευνα για την καταγραφή της ντροπαλότητας. Ο Βασιλόπουλος σε μελέτη που πραγματοποίησε σε 558 μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων σε Αθήνα, Πάτρα, Αγρίνιο διαπίστωσε ότι: 56% των μαθητών καταλογίζουν στον εαυτό τους το γνώρισμα της ντροπαλότητας, το 2-3% θεωρεί ότι είναι πάντα ντροπαλοί, το 41% μερικές φορές και το 12% συχνά. Παράλληλα, το 29% πιστεύει ότι εξαιτίας της ντροπαλότητας δημιουργούνται προβλήματα αλλά μόνο το 27% θα αναζητούσαν βοήθεια (δάσκαλος, σχολικός σύμβουλος). Το 26% θα επιθυμούσε να μην είναι τόσο ντροπαλό ενώ το 71% ντρέπεται τα άγνωστα άτομα, το 19% τα μεγαλύτερα και το 7% καταστάσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια θεώρησαν τον εαυτό τους πιο ντροπαλό από τα αγόρια με αναλογία 2:1. Ακόμα βρέθηκε συσχέτιση της ντροπαλότητας με το παιδικό κοινωνικό άγχος (Βασιλόπουλος, 2009: 54).

Σε άλλη έρευνα έχει καταγραφεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την ελάττωση των κοινωνικών αναστολών των παιδιών το οποίο στηρίζεται στην άσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά εκτός από τους προφορικούς θετικούς ισχυρισμούς των εμπλεκόμενων δεν συμπεριλαμβάνεται εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς του και επανέλεγχος (Καλαντζή-Αζίζι et al., 1994).

Η Νικολάου (2005) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής «*Η κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας στη σχέση τους με τα*

συνομήλικα παιδιά» επιβεβαιώνει τις δυσκολίες των ντροπαλών παιδιών στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με το δείγμα της έρευνας -66 εκπαιδευτικοί Δημοτικών σχολείων Ρόδου- να υποστηρίζει ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους τα παιδιά αυτά δε συνάπτουν εύκολα φιλίες, δεν ενσωματώνονται στα παιχνίδια συμμαθητών λόγω μη κοινωνικότητας, ανασφάλειας, ανησυχίας έκφρασης απόψεων, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση-απομόνωση από τα υπόλοιπα παιδιά (Νικολάου, 2010:285). Συνάμα τα αποτελέσματα των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών για το έργο του δασκάλου και τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, συνηγορούν στο ότι επηρεάζεται αρκετά λόγω της συστολής (Νικολάου, 2005: 276, 279). Η παρούσα έρευνα εξετάζει επίσης σε δείγμα έξι παιδιών τελευταίων τάξεων δημοτικού που επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως ντροπαλά, κατά πόσο ένα πρόγραμμα κοινωνικών δεξιοτήτων είναι δυνατό να τις βελτιώσει και να στηρίξει την κοινωνική επάρκειά τους ενισχύοντας τη λειτουργικότητά τους. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν εξατομικευμένο και περιλάμβανε 10 συνεδρίες στηριγμένες στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και επιβεβαίωσε την υπόθεσή του καθώς στα εμπλεκόμενα παιδιά παρατηρήθηκε βελτίωση (Νικολάου, & Κόνσολας, 2009).

Η μελέτη του Κόκκινου και της Καραμπατζάκη (2009) σε 167 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης, Καβάλας και Ρεθύμνου δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές ενώ ξέρουν τα γνωρίσματα του ντροπαλού παιδιού τα μπερδεύουν με αυτά που αναφέρονται σε παρόμοιες εσωτερικευμένες δυσκολίες αλλά και εξωτερικευμένες όπως έλλειψη προσοχής και έντονη κινητικότητα. Επισημαίνεται από μέρους τους μια ανεπάρκεια σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πλαισιώνουν τη συστολή. Ενθαρρυντικό είναι ότι τα γνωρίσματα που απέδωσαν στο συνεσταλμένο παιδί εκτιμήθηκαν ως εξίσου σοβαρά σε σχέση και με τις άλλες συναισθηματικές δυσκολίες (Κόκκινος, & Καραμπατζάκη, 2009: 73-74).

Οι Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, το 2016 ερεύνησαν σε δείγμα 243 προεφήβων σε σχολεία της Δράμας και της Ανατολικής Μακεδονίας τη σχέση μεταξύ συστολής και κοινωνικών δεξιοτήτων, αυτοεκτίμησης, κοινωνικής κατανόησης και αλληλεπίδρασης με συνομηλικούς συνυπολογίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερη ντροπή αναφορικά με τα αγόρια αλλά περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες. Ωστόσο τα αγόρια έχουν περισσότερες σχέσεις με ομοτίμους. Η κοινωνική κατανόηση των ντροπαλών παιδιών είναι υποδεέστερη ως φυσικό επακόλουθο της έλλειψης κοινωνικών σχέσεων.

Στην έρευνα υπογραμμίστηκε ο υποστηρικτικός ρόλος του εκπαιδευτικού για τα ντροπαλά παιδιά (Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, 2016).

Αντίστοιχα το 2012 και το 2019 δυο ακόμα έρευνες στην Ελλάδα έρχονται να συμπληρώσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα κοινωνικά αποσυρμένα παιδιά, κατηγορία των οποίων αποτελούν τα ντροπαλά παιδιά. Το 2012 τα αποτελέσματα έδειξαν σε 75 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 75 μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο Βόλο ότι το βασικό συναίσθημα απέναντι στους ντροπαλούς μαθητές ήταν ο προβληματισμός, το μπέρδεμα, η ανησυχία και πιο λίγο ο θυμός και η αδιαφορία, με τις γυναίκες να απογοητεύονται περισσότερο συστήνοντας η προσέγγιση στο παιδί να είναι διακριτική. Οι τελειόφοιτοι φοιτητές εμφάνισαν πιο πολλά αρνητικά συναισθήματα για τα αποσυρμένα παιδιά. Η μοναχική συμπεριφορά συνιστά την πιο ήπια μορφή εκδήλωσης της κοινωνικής απόσυρσης (Χατζηκώστας, 2012: 42). Προβληματισμός, στεναχώρια, απογοήτευση επίσης προκαλείται και στους 200 δασκάλους της Θεσσαλονίκης για τα ντροπαλά παιδιά (συμπεριλαμβάνονται και εκπαιδευτικοί ειδικότητας) που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας της Κουμαρά (2019) και λιγότερο αδιαφορία και θυμός για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που είναι πιο ευαισθητοποιημένες και προτείνουν ως στρατηγική αντιμετώπισης την παραπομπή σε ψυχολόγο. Τη πιο σοβαρή εκδοχή της κοινωνικής απόσυρσης αποτελεί η απομόνωση ενώ τη πιο απλή η ντροπαλότητα. Μεγάλες διαφοροποιήσεις εμφανίστηκαν μεταξύ των δασκάλων και καθηγητών ειδικότητας (Κουμαρά, 2019: 6, 52, 85)

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαχρήστου (2015) στην οποία συμμετείχαν 160 παιδιά δημοτικών και νηπιαγωγείων των Ιωαννίνων καταδεικνύουν ότι η κοινωνική ικανότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη των ντροπαλών παιδιών διαφέρουν από αυτή των μη ντροπαλών με τα ντροπαλά παιδιά να εμφανίζουν πιο χαμηλά ποσοστά, ενώ η ικανότητα κοινωνικής κατανόησης όχι. Δηλαδή τόσο τα συνεσταλμένα παιδιά όσο και τα κοινωνικά καταλαβαίνουν το ίδιο τις κοινωνικές καταστάσεις, δεδομένο που δεν ήρθε σε συμφωνία με διεθνείς έρευνες (Παπαχρήστου, 2015: 78-82).

Η Γιαννακοπούλου (2016) διερευνώντας «*τις αντιλήψεις των μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου για τις σχέσεις ντροπαλότητας, αυτοαντίληψης και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς*» σε δείγμα 235 μαθητών της Αχαΐας σημειώνει το συσχετισμό της συστολής των παιδιών με την όχι υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά και με τον χαρακτήρα της σχέσης που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός με τα παιδιά. Όσο μεγαλύτερη συστολή έχει το παιδί τόσο λιγότερη είναι «*η προσφορά βοήθειας, η κατανόηση και η*

προσφορά ελευθερίας και τόσο πιο έντονη είναι η αβεβαιότητα, η δυσαρέσκεια, η επικριτική διάθεση και η αυστηρότητα που αντιλαμβάνεται ότι δέχεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης» (Γιαννακοπούλου, 2016: 58-59).

Η Λιακοπούλου (2017) στην έρευνά της σε 284 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης υποστηρίζει ότι τα ντροπαλά παιδιά έχουν μεγάλες πιθανότητες να γίνουν αντικείμενα θυματοποίησης από τους συμμαθητές τους ζώντας πιθανότατα με άγχος και ανησυχία (Λιακοπούλου, 2017: 9).

1.2. Η κοινωνικοποίηση, η κοινωνικότητα και η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μέση παιδική ηλικία

Ο όρος **κοινωνικοποίηση** «αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία ένα άτομο εντάσσεται και προσαρμόζεται στο κοινωνικό σύνολο, του οποίου γίνεται στο εξής συνειδητό και ενεργό μέλος» (Μπαμπινιώτης, 1998: 916), «αποκτώντας την κοινωνική συμπεριφορά που εγκρίνει η ομάδα» (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1992: 384). Πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης, όπου το άτομο μαθαίνει κοινωνικές αξίες και κανόνες, σωστούς τρόπους συμπεριφοράς, γνώσεις που το κοινωνικό σύνολο θεωρεί αποδεκτές. Οι συμπεριφορές αυτές δημιουργούνται βαθμιαία μέσα από την αλληλεπίδραση στα πλαίσια των κοινωνικών καταστάσεων. Η κοινωνικοποίηση του παιδιού ξεκινά από την οικογένεια η οποία εξασφαλίζει τις πρώτες εμπειρίες, οι οποίες είναι αποφασιστικής σημασίας και συνεχίζεται συστηματικά στο σχολείο μέσω της καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων (Harris, 2000· Vandell, 2000).

Αντίστοιχα, **κοινωνικότητα** «είναι η έμφυτη τάση για συναναστροφή με άλλους ανθρώπους και η γνώση των τρόπων καλής συμπεριφοράς και η εφαρμογή τους κατά τη διεξαγωγή κοινωνικών σχέσεων» (Μπαμπινιώτης, 1998: 916) και (για πρόσωπο) «ο αρεσκόμενος σε συναναστροφές, που του αρέσουν οι κοσμικές επαφές» (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1992: 384). Ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον επιθυμεί την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους από τα πρώτα χρόνια της ζωής του και μεγαλώνοντας εξελίσσεται κοινωνικά και προσαρμόζεται στο περιβάλλον χάρη στις ολοένα πολύπλευρες εμπειρίες που του παρέχει, έχοντας αποκτήσει τις πρώτες δεξιότητες επικοινωνίας μέχρι το σχολείο (Μαγαλιού, 2007). Οι επιμέρους πτυχές της κοινωνικότητας αναδεικνύουν την κοινωνική επάρκεια η οποία δηλώνει τη σωστή αντιληπτική ικανότητα του παιδιού σχετικά με την κοινωνική του συμπεριφορά και πως αυτή θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται ανάλογα με την περίπτωση των κοινωνικών καταστάσεων ώστε οι κοινωνικές επαφές να θεωρούνται επιτυχημένες διαπνεόμενες από ενσυναίσθηση και

κοινωνική ικανότητα (Welsh, & Bierman, 2001). Για τον Schaffer (1996) οι ευδόκιμες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ορίζουν την κοινωνική ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή κάθε ατόμου να εξασφαλίσει αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις, για να ακμάσει σε κοινωνικό, γνωστικό επίπεδο. Θεωρείται τότε ότι η κοινωνική ανάπτυξή του έχει το ποθητό αποτέλεσμα.

Οι συμπεριφορές που υιοθετούνται από τα παιδιά για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην επικοινωνία τους με τον περίγυρο και να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά συνιστούν τις **κοινωνικές δεξιότητες**, οι οποίες είναι υψίστης σημασίας για τη λειτουργικότητα των παιδιών και την ομαλή ένταξή τους στις κοινωνικές ομάδες όπως σχολείο, συνομήλικοι κ.ά. (Topping, Bremner, & Holmes, 2000). Σύμφωνα με τον Kechagias (2011) τα παιδιά μπορούν με τον κατάλληλο τρόπο να εκπαιδευτούν σε αυτές ώστε να τις αποκτήσουν και διαρκώς να τις βελτιώνουν σε όλη τη ζωή τους μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους. Ουσιαστικής σημασίας οι κοινωνικές δεξιότητες, λεκτικές και μη λεκτικές αφορούν την επιτυχή προσαρμογή *α) στην έναρξη αλληλεπίδρασης ή γνωριμίας β) στον καθορισμό κανόνων γ) στην αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων δ) στην επικοινωνία ε) στην αυτοεκτίμηση στ) στις διαπροσωπικές σχέσεις ζ) στη συνεργασία η) στην αυτοδιαχείριση θ) στην επίλυση προβλημάτων και διαχείριση συγκρούσεων ι) στην υπευθυνότητα ια) στην οριοθέτηση διεκδίκησης και άρνησης* (Καλύβα, 2016: 60). Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μέση παιδική ηλικία αφορά την ικανότητα καρποφόρας αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και επιτυχίας κοινωνικών στόχων. Οι αποδοτικές διαπροσωπικές σχέσεις, η αποδοχή, η φιλία, η ενσυναίσθηση είναι δείγμα καλής προσαρμογής και συνδράμουν στην ομαλή ανάπτυξη ενός παιδιού (Schaffer, 1996: 161). Οι φτωχές δεξιότητες στην παιδική ηλικία συνεπικουρούν στην εμφάνιση υψηλότερου επιπέδου συμπτωμάτων άγχους-κατάθλιψης στην πρώιμη εφηβεία (Karevold, Ystrøm, Coplan, Sanson, & Mathiesen, 2012). Προτείνεται η ενσωμάτωση στα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών βαθμίδων της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων τόσο για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής υγείας των μαθητών όσο και για τη γενίκευση συμπεριφορών που θα υιοθετηθούν στην ενήλικη ζωή (Νικολάου, & Κόνσολας, 2009: 104).

Προσεγγίζοντας τη **μέση παιδική ηλικία** μπορεί να υποστηριχθεί ότι είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματώνονται ουσιώδεις διαδικασίες στη βιολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και εκτείνεται χρονικά από τα 6 μέχρι τα 12 χρόνια. Αρκετοί παράγοντες γενετικοί, περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί

συναινούν στις διαδικασίες αυτές (Cole, & Cole, 2002). Κατά τα στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, το στάδιο της λανθάνουσας περιόδου από 5-10 ετών ή το στάδιο της εργατικότητας-ανεπάρκειας από 5-10 ετών είναι ιδιαίτερα σημαντικά στον καθορισμό των σχέσεων με τους συνομηλίκους, με το ευρύτερο περιβάλλον αλλά και με την εργασία. Σε αυτή τη φάση διαμορφώνεται πλέον η προσωπικότητα του παιδιού και η ενέργειά του απορροφάται από τη μάθηση κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων, την ενίσχυση του Υπερεγώ, αφήνοντας κατά μέρος τις δραστηριότητες του παιχνιδιού (Freud, 1969· Erikson, 1963). Η είσοδος του στο σχολείο το φέρνει αντιμέτωπο με τη σχολική εργασία και τις απαιτήσεις της η οποία συντελεί στην ανέγερση της σχέσης του με την κανονική εργασία στο μέλλον. Κρίνεται σημαντικό να μπορέσει να ανταποκριθεί, γιατί η αποτυχία επιφέρει τον κίνδυνο συναισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης και κατωτερότητας. Ένα άλλο σημαντικό επίτευγμα στην ηλικία αυτή είναι η ένταξή του στην ομάδα των συνομηλίκων και οι σχέσεις τους (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1999: 139-149).

Οι ερευνητές συνδέουν την απόκτηση φίλων σε αυτή την ηλικία με την προαγωγή της ευεξίας και της καλής ψυχολογίας, την προώθηση της κοινωνικής ανάπτυξης, την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας (Buysse, Goldman, & Skinner, 2002· Harris 2000· Vandell 2000· Howes, 2000). Το σχολείο είναι ένας ενισχυτικός χώρος αλληλεπιδράσεων του παιδιού και προσφέρει ερεθίσματα για συνεργασία, επικοινωνία, αλλά συγχρόνως δημιουργεί απαιτήσεις για ορθή κοινωνική συμπεριφορά έτσι ώστε τα παιδιά να επιδιώξουν την αποδοχή στην ομάδα των ομηλίκων τους (Kemple, 2004). Από τα τέλη της προσχολικής ηλικίας και μέχρι το τέλος της παιδικής εκτίθενται όλο και πιο πολύ σε κοινωνικές καταστάσεις (Eggum-Wilkens et al., 2015· Karevold et al., 2012). Και εδώ η ενδεχόμενη αποτυχία ένταξης οδηγεί σε προβλήματα όπως π.χ. η απομόνωση. Σε αυτό το στάδιο η ανεπάρκεια στις κατακτήσεις αυτές πιθανότατα οδηγεί σε δυσπραξία στα επόμενα στάδια και ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες (Rubin et al., 2006). Η επιθετική συμπεριφορά και η συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης είναι αντιπροσωπευτικά παραδείγματα (Michelson, & Mannarino, 1986).

Η διεξαγωγή προγραμμάτων για την ισχυροποίηση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων θα πρέπει να περιλαμβάνει ευκαιρίες για δημιουργία, αυτοεπιβεβαίωση, εξωτερίκευση συναισθημάτων, κοινωνική μάθηση μέσω παιχνιδιού, σε ένα κλίμα ενός ασφαλούς και εποικοδομητικού περιβάλλοντος με φυσικό τρόπο το οποίο είναι αντίθετο με την κλασική διδασκαλία που ενδεχομένως απαγορεύει τις

διαπροσωπικές σχέσεις λόγω διατάραξης της διδασκαλίας (Johnson, & Johnson, 1991). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υλοποιήσει δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση, ζαχαροπλαστική, εικαστικά κ.ά. (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007: 7). Η Γαλανάκη (2000:161) υπογραμμίζει ότι ο καλύτερος τρόπος μάθησης των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η λεκτική επικοινωνία. Με απλό τρόπο δίνονται εξηγήσεις στο παιδί για το τι πρέπει να πράξει και του παρέχονται πρότυπα μίμησης, προωθούνται παιχνίδια ρόλων με δυνατότητα εξάσκησης της συμπεριφοράς του σε αληθινές καταστάσεις, έπειτα γίνεται αναστοχασμός όσων έχουνπραχθεί στον οποίο συμπεριλαμβάνεται εμπύχωση των θετικών κατορθωμάτων του και διορθωτικές παρεμβάσεις.

1.3. Ιστορική Αναδρομή της Δραματικής Τέχνης

Η Αμερική και Ευρώπη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ασπάζονται τις καινούριες παιδαγωγικές απόψεις σχετικά με την προκοπή ενός σχολείου που τοποθετεί το παιδί στη βάση του ενδιαφέροντος, προβιβάζοντας την κριτική ικανότητα και την αυτοβουλία (Τσιάρας, 2014: 24· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Το θέατρο εισχωρεί στην εκπαίδευση με τις σύγχρονες επιστήμες να συναινούν σε αυτό συγκροτώντας την «κρηπίδα» για την επιστημονική και καλλιτεχνική του πιστοποίηση (Παπαδόπουλος, 2010: 29).

Στην Αμερική η Winifred Ward, μια από τις προδρόμους του εκπαιδευτικού δράματος θεωρεί την εμπλοκή των παιδιών στο δράμα και την αυτενέργειά τους απαραίτητη για την καλλιέργεια της ευρηματικότητά τους (Τσιάρας, 2005: 30-31· Τσιάρας, 2003:11). Εισήγαγε τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο «creative dramatics» (Ward, 1957: 3) με σκοπό να καλλιεργηθούν συνάμα οι γλωσσικές και εκφραστικές ικανότητες στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) της Λογοτεχνίας (Παπαδόπουλος, 2010: 29-30). Παραμύθια και λογοτεχνικές ιστορίες συγκροτούν το υλικό του δράματος το οποίο επικροτούσε ως ένα παιδαγωγικό μέσο ωφέλιμων πολιτών μιας κοινωνίας που συγκροτείται από δημοκρατικές αρχές (Τσιάρας, 2014: 34).

Η νέα εποχή η οποία λειτουργεί προοδευτικά αντικατοπτρίζεται στις θεωρίες των Pestalozzi, Dewey, Rousseau και Froebel στις οποίες προσδιορίζεται το παιχνίδι ως βιωματική προσέγγιση της μάθησης (McCaslin, 1981: 7). Η Siks (1983) μαθήτρια της Ward επισημαίνει την άρρηκτη σχέση του εκπαιδευτικού δράματος με την τέχνη, την παρουσία εμπυχωτή με προσανατολισμό όχι πάντα τη θεατρική παράσταση αλλά την

κεφαλαιώδη συνεκτικότητα, τη δημιουργική ανέλιξη, την ενεργό έκφραση, την αξιολόγηση.

Αντίστοιχα, στην Αγγλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα το εκπαιδευτικό κίνημα «Προοδευτική Εκπαίδευση» απαιτεί να αρθεί η αυστηρότητα του ισχύοντος παιδαγωγικού συστήματος και η διδασκαλία να προσεγγίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού προάγοντας τη δημιουργικότητα μέσω της βιωματικής μάθησης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Το 1943 στην ίδια χώρα η ανέλιξη της Εταιρείας της Δραματικής Τέχνης (Drama Association) και το συνέδριο για το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) στο Λονδίνο το 1948 υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της «Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση», στη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού. Οι απόψεις αυτές επιδοκιμάζονται και στο Παρίσι το 1952 σε συνέδριο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου και της Unesco (Κοντογιάννη, 2012:63,65,66).

Στη Βρετανία, η Harriet Finlay Jonson και ο Henry Caldwell Cook ενστερνίζονται το δράμα ως το καταλληλότερο μέσο μάθησης συνδέοντάς το με το παιχνίδι (Τσιάρας, 2004: 10). Η πρώτη εισάγει τη μέθοδο της «δραματοποίησης» και ο Cook το «δραματικό παιχνίδι» (Παπαδόπουλος, 2010: 30).

Επίσης, ο Slade (1954) εκφραστής των καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων στην Αγγλία θεώρησε το δράμα ως μέθοδο ανάπτυξης του ελέγχου των συναισθημάτων στο παιδί, της παρατήρησης και της συνεργατικής δεξιότητάς του (McGregor, 1976: 11). Βάσει των ισχυρισμών του Slade (1954) στο βιβλίο του Child Drama, το Παιδικό δράμα ξεκινά από την τάση του παιδιού για αυθόρμητο και ελεύθερο παιχνίδι και στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό κατόπιν προτροπής του δασκάλου (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23· Bolton, 2007: 49· Landy,1982: 8). Χαρακτηριστικό της θεωρίας του ήταν ο αρμοστός τρόπος αξιοποίησης του χώρου δράσης, η κινησιολογία και η χαλαρή έκφραση των παιδιών. Επέμενε στον διαχωρισμό του δράματος από το σχολικό θέατρο και την παράσταση (Τσιάρας, 2005: 32-33).

Στη συνέχεια ο Brian Way (1967) παρουσιάζει την καθοριστική συμβολή του δράματος στην ολομερή ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με τη χρήση δραματικών παιχνιδιών και τη μη περιορισμένη δραματική παρουσίαση ενός θέματος θεωρώντας ότι σκοπός της δραματοποίησης δεν είναι πάντα η θεατρική παράσταση (Τσιάρας, 2014: 47). Εστιάζει στη διάκριση του θεάτρου από το Δράμα θεωρώντας ότι το δεύτερο σχετίζεται με την εμπειρία των εμπλεκομένων ενώ το θέατρο με την επαφή των ηθοποιών με τους θεατές (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23· Way, 1998: 2-3). Δίνει ιδιαίτερη σημασία στη γνησιότητα της μη προσχεδιασμένης δημιουργίας, στα

γεγονότα που βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη και στα βιώματα των μελών της ομάδας (Adiguzel, 2009: 86), με ποικιλία ασκήσεων από τον Στανισλάφσκι για την αφύπνιση των αισθήσεων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23). Τοποθετεί τον δάσκαλο-εμψυχωτή σε περίοπτη θέση για την υλοποίηση του Εκπαιδευτικού Δράματος (Τσιάρας, 2005: 33).

Έπειτα, η Dorothy Heathcote το 1970 εστιάζει στον δάσκαλο-εμψυχωτή και στην εμπλοκή του στο δράμα ως ρόλος για την καθοδήγηση του δράματος. Η ενδεδειγμένη χρησιμοποίηση της δραματικής γλώσσας και η μειωμένη επιτάχυνση του ρυθμού του δράματος αποτελούν τα κλειδιά για την ανάπτυξη του νοήματος. Επίσης, ο δάσκαλος εφαρμόζει την τεχνική των ερωτήσεων διακόπτοντας το δράμα, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τη δραματική εμπειρία μέσω του αναστοχασμού. Η Heathcote (1984) επικεντρώνεται στο δράμα ως τρόπο ανακάλυψης των προσωπικών ικανοτήτων και της ανθρώπινης φύσης και κοινωνίας (Τσιάρας, 2005: 35-37· O' Tool & O' Mara, 2007: 210-211). Φαίνεται να δίνει μια νέα ώθηση στο δράμα τοποθετώντας τη μάθηση στους πρωταρχικούς σκοπούς του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 28).

Ταυτόχρονα, τη δεκαετία του '70 το Δράμα επηρεάστηκε από τον Vygotsky. Ο Vygotsky (2000) υποστήριξε τη θεωρία της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης» η οποία βρίσκεται ανάμεσα στο πραγματικό και στο δυνητικό επίπεδο ανάπτυξης. Σε αυτή τη ζώνη κινείται το παιδί όταν παίζει. Τα παιδιά νοούν σε συνεργατικό πλαίσιο έννοιες συμβολικές και όχι καθορισμένες και ενθαρρύνονται από τον εκπαιδευτικό να εκθέσουν τις αντιλήψεις τους. Στο Δράμα εφαρμόζεται η έννοια της «σκαλωσιάς» που σύστησε ο Bruner κατά την οποία ο δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με διάφορα διδακτικά μέσα (σαφείς οδηγίες, διευθέτηση αρμοδιοτήτων κ.τ.λ.) στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης να συγκροτήσουν τον εαυτό τους (Bruner, & Haste, 1990).

Υπό την επήρεια των ιδεών της Dorothy Heathcote, ο Gavin Bolton (1986) υποστήριξε το δράμα ως αυθεντική μέθοδο μάθησης για τα παιδιά, τα οποία βοηθά να διευθετήσουν ένα πρόβλημα με τον δάσκαλο να έχει ενεργητικό ρόλο στο δράμα (Landy, 1982: 27-32). Φρονούσε ότι η δραματική μέθοδος είναι χρήσιμη και για τη διδαχή άλλων μαθημάτων με κοινωνικό, ηθικό και ιστορικό υπόβαθρο (Τσιάρας, 2005: 37-38). Κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι για το δράμα ως μια συλλογική διαδικασία που υποτάσσεται σε κανόνες, επηρεασμένος από τον Vygotsky (Bolton, 1984: 81-82). Για τον Bolton απόρροια της εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων είναι η αρραγής συνεργατικότητα ή αλλιώς συνεκτικότητα, θεμέλιος λίθος του εκπαιδευτικού δράματος (Bolton, 1998: 271).

Παρακάτω η μαθήτριά του, Cecily O' Neill (1995) με τον όρο “Process Drama” εκφράζει την έμφαση στη διαδικασία του δράματος και εκθέτει στους δασκάλους τρόπους διδασκαλίας του (Τσιάρας, 2014: 77). Ο Jonothan Neelands επίσης καταρτίζει ποικίλες τεχνικές, προκειμένου να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια των δασκάλων για τη διδασχή του δράματος (Τσιάρας, 2005: 39).

Στην πορεία του το Εκπαιδευτικό Δράμα δέχτηκε σημαντικές επιρροές. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία στο χώρο του θεάτρου ο Stanislavski με τις τεχνικές του τονίζει την καλλιέργεια του συναισθήματος, την αυθεντικότητα, τη βίωση του δράματος. Το θέατρο Artaud, Grotowski, Barba δίνει έμφαση στην ανάδυση ενός ονειρεμένου κόσμου διαμέσου των συμβολισμών που αλλάζουν τον κόσμο. Το πολιτικό θέατρο, ο Brecht και ο Boal (θέατρο καταπιεσμένου, θέατρο της αγοράς) ενεργεί με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση της κρίσης και του στοχασμού και ενδεχομένως της αλλαγής και βελτίωσης της ζωής του ανθρώπου μέσω του δράματος (Τσιάρας, 2005: 52-55, Παπαδόπουλος, 2010: 30-31, Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 33-39). Ο Boal εκφράζει την άποψη *«το θέατρο είναι μια μορφή γνώσης· πρέπει και μπορεί να είναι ένα μέσο να μετασχηματίσουμε την κοινωνία»* (Boal, 2002: 16). Στην ψυχοθεραπεία, ο Moreno, ο Iljine, ο Enreinion κάνουν χρήση του δράματος ως ψυχοθεραπευτικό μέσο, επηρεάζοντας την εξέλιξη του Εκπαιδευτικού δράματος. Ο Moreno οδηγεί τους ασθενείς του στην ενσάρκωση των προβλημάτων τους στον ιδεατό κόσμο του δράματος με σκοπό την αποδοχή και επίλυσή τους (Τσιάρας, 2005: 80-81). Οι θεωρίες του Piaget, Vygotsky, Winnicott, στον χώρο της ψυχολογίας και του Mead στην κοινωνική ανθρωπολογία συνδράμουν στην αποδοχή του δραματικού παιχνιδιού και της αλληλενέργειας με τους άλλους ως πρόδηλο μέσο μάθησης (Τσιάρας, 2005: 43).

Όλα τα παραπάνω είχαν ως αποτέλεσμα το 1960 η Αυστραλία, η Γαλλία, Γερμανία, ο Καναδάς και όχι μόνο, να συμπεριλάβουν το δράμα στο σύστημα της εκπαίδευσής τους. Όλοι οι εκπρόσωποι της ΔΤΕ παρότι συμπλήρωσαν κάτι νέο είτε στο θεωρητικό είτε στο πρακτικό μέρος του, συμφώνησαν στα αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του Εκπαιδευτικού Δράματος που είναι *«οι εμπλεκόμενοι σε αυτό, ο δάσκαλος-εμφυχωτής και ο δραματικός αυτοσχεδιασμός»* (Τσιάρας, 2005: 39-40).

Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθούμε στο γεγονός ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση σήμερα είναι σε διαρκή εξέλιξη με τις χώρες που την υιοθετούν να την προσαρμόζουν στη φιλοσοφία τους, την ψυχοσύνθεσή τους, στην ιδιοσυγκρασία

τους και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της λαϊκής κληρονομιάς τους (Κοντογιάννη, 2012: 64)

Συγκεφαλαιώνοντας, για την Κοντογιάννη (2012: 16), ο όρος Drama in Education αποδίδεται στα ελληνικά ως «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση». Οι Αυδή & Χατζηγεωργίου εμφανίζονται προβληματισμένες για την πιστή μετάφραση του όρου «Drama in Education» στην ελληνική γλώσσα και συναινούν στον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα» σύμφωνα με τον Πανελλήνιο Σύλλογο Εκπαιδευτικού Δράματος (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007:19). Εκτός από τον όρο «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» (ΔΤΕ) εμφανίζεται παγκοσμίως η ονομασία Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) (Τσιάρας, 2005: 39-40).

1.3.1. Η Δραματική Τέχνη

Ο Read σκιαγραφεί τον πολυσήμαντο ρόλο της τέχνης και τονίζει τη σπουδαιότητά της παρομοιάζοντας τον σύγχρονο άνθρωπο με πουλί που πετά μόνο με τη μια φτερούγα και ο μόνος τρόπος να ξαναβρεί τη χαμένη του φτερούγα είναι η τέχνη (Read, 1960) ενώ ο Dewey -παιδαγωγός και φιλόσοφος- θεωρεί ότι είναι καταλυτικό μέσο επίδρασης για τη διαμόρφωση υγιών αντιλήψεων και πεποιθήσεων στα παιδιά (Dewey, 1934).

Ωστόσο το θέατρο αναφέρεται σε μια ακολουθία τεχνών (μουσική, χορό, εικαστικά κ.ά.) που χωρίς να αποβάλλουν τη μοναδικότητά τους δημιουργούν ένα σύνθετο είδος με πρωταγωνιστή τη δράση. Τα άτομα δρουν μεμονωμένα ή σε ομάδες με τις τέχνες να διαιρούνται σε δυο είδη: σε αυτές που οδηγούν στο δράμα (κείμενο, λογοτεχνικές συμβάσεις) και σε αυτές που οδηγούν στο θέαμα (παράσταση). Είναι μια διαφορετική πρόταση κοινωνικής παιδείας, αναστοχασμού, γόνιμου προβληματισμού ικανό να μεταλλάξει ανήσυχους και τρομαγμένους ανθρώπους σε ώριμους και προβληματισμένους γύρω από το κοινωνικό γίνεσθαι μέσα από τη βίωση της ιστορίας. Αναλύεται ως άμεση ζωντανή τέχνη που σχετίζεται με τον άνθρωπο, τη νόησή του, τις κινήσεις του και τη μοίρα του στο πλήρωμα του χρόνου και καθίσταται σημαντικό στην εκπαίδευση για τον βοηθητικό του ρόλο σε θέματα σχεδόν απαγορευμένα στα σχολεία όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι ουσίες, το διαφορετικό κ.ά. που δεν αναπτύσσονται εύκολα με λόγια, με σκοπό την κοινωνική παιδεία (Μουτσαδάκης, 1994: 17, 19). Το Θέατρο συγκροτεί το μέσο/εργαλείο δια του οποίου το εκπαιδευτικό σύστημα θα πετύχει το σκοπό του: την καθολική παιδεία και καλλιέργεια ολοκληρωμένων και συγκροτημένων ατόμων ικανών να συνυπάρξουν με το κοινωνικό σύνολο, να συνδημιουργήσουν (Γραμματάς, 2004: 54).

Γι' αυτό το λόγο το Δράμα ως είδος της τέχνης του θεάτρου με ουσιαστικό σκοπό τη μάθηση (εννοώντας τη βαθύτερη γνωριμία του εαυτού μας και του κόσμου), φέρνει σε γόνιμη επαφή το παιδί με την τέχνη του θεάτρου, καλώντας το να εξετάσει ένα θέμα από διάφορες οπτικές γωνίες, παίζοντας διάφορους ρόλους μέσα σε μη ρεαλιστικό πλαίσιο - αυτό λειτουργεί και ψυχαγωγικά ως παιχνίδι-αποφασίζοντας εν μέσω διλημμάτων, ερχόμενο αντιμέτωπο με αδιέξοδα και καταστάσεις, αποτιμώντας τις δράσεις των άλλων και του εαυτού του (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 15, 19· Radley, 2002: 9-11) Η έκφραση συναισθημάτων του ενεργοποιείται (Warger, 1988:30) και γίνονται πιο τρυφεροί ως προς τους άλλους ανθρώπους εξαιτίας των θετικών εμπειριών που έχουν αποκομίσει από το Δράμα (Wooland, 1996: 7). Τα παιδιά εμπλέκονται σε καταστάσεις και ρόλους που μπορεί να μη ζήσουν ποτέ -σε συσχετισμό και αλληλενέργεια με την ομάδα- κάτω από την κάλυψη του φανταστικού κόσμου εκφράζοντας και πραγματοποιώντας τους πόθους τους που δεν θα μπορούσαν στην αληθινή ζωή (Κοντογιάννη, 2012: 27· Κοντογιάννη, 2008: 56). Με άλλα λόγια είναι δυνατή η εξερεύνηση γεγονότων, η δοκιμή, η προσποίηση -που αποτελεί την πεμπτούσια του Δράματος- (Winston, 2000), σαν φυσικό επακόλουθο της ερώτησης «Τι θα συνέβαινε εάν;» (Wooland, 1999:124). Τα παιδιά μέσα από τη φαντασία (Courtney, 1980:2) βλέπουν το νόημα των πράξεών τους πέρα από τις ατόφιες πράξεις και ζουν το τώρα (Wagner, 1999).

Η D. Heathcote (1984) υποστηρίζει ότι *«το δράμα είναι ένα μέσο μάθησης, ένα μέσο να διευρύνουμε τις εμπειρίες μας, ακόμα κι αν ποτέ δεν παίζουμε σ' ένα θεατρικό έργο ή δε στεκόμαστε πάνω σε μια σκηνή»* (Johnson, & O'Neill, 1984: 8) ενώ ο Wooland ότι *«Το Δράμα είναι ουσιαστικά μια κοινωνική μορφή τέχνης· Ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με τον κόσμο μέσα στον οποίο ζούνε· Πως τα άτομα αλληλεπιδρούν στις μεταξύ τους σχέσεις και ευρύτερα στην κοινωνία»* (Wooland, 1999: 34). Τα κύρια σημεία του δράματος ανεξαρτήτου ηλικίας των συμμετεχόντων είναι τα ίδια: αφήγηση, παίξιμο ρόλων, λεκτική-μη λεκτική επικοινωνία (Wooland, 1999: 212) δηλαδή μορφολογικός-κινησιολογικός τρόπος ο οποίος ισχυροποιεί τις δεξιότητες των παιδιών στην έκφραση (Γραμματάς, 2004: 55).

Υποστηρίζεται ότι προϋπόθεση του καλού δράματος είναι να βρεθούν σημεία εκκίνησης θελκτικά για τα παιδιά (εικόνες, φωτογραφίες, πόστερ, αντικείμενα, ιστορίες, ζωγραφικός πίνακας, ποίημα κ.ά. (Wooland, 1999: 45-46). Στη διάρκεια του δράματος μπορεί να ακουστούν και να ενσαρκωθούν λογοτεχνικές ιστορίες, βιοματικές ιστορίες, μύθοι από όλο τον κόσμο που μας εκθέτουν άλλα ήθη, έθιμα, αντιλήψεις, στάσεις ζωής

και δίνουν τη δυνατότητα για γνωριμία με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, για επεξεργασία του διαφορετικού, άρση των προκαταλήψεων, αποδοχή, ισότητα προσεγγίζοντας τη διαπολιτισμικότητα (Bennett, 1986). *«Οι ιστορίες των ανθρώπων γίνονται η βάση για να βιώσουν τα παιδιά διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, να ενδιαφερθούν για τους άλλους, να κατανοήσουν την έννοια του διαφορετικού, να την αποδεχτούν»* (Παπαδόπουλος, 2007: 33). Η Κοντογιάννη προτείνει την προώθηση διαπολιτισμικών παρεμβάσεων δράματος για όλες τις ηλικίες και τους ανθρώπους όλων των εθνικοτήτων στις κοινότητες, στα σχολεία με σκοπό την προσέγγιση των ανόμοιων κόσμων, την αλληλενέργεια, τον ενστερνισμό, τη σύμπραξη τους, διεργασίες πολυσχιδείς και καρποφόρες (Κοντογιάννη, 2008: 89). Επομένως: *«Το θέατρο και το δράμα δεν περιγράφουν απλά τον τρόπο που οι άνθρωποι βλέπουν τη ζωή, αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο ζουν και συμπεριφέρονται»* (Τσιάρας, 2014: 14).

Ας σημειωθεί ακόμη ότι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ του θεάτρου και των παιδιών είναι το δραματικό παιχνίδι, μέσω του οποίου σταδιακά και αβίαστα έρχεται η γνωριμία με το θέατρο. Αυτό δεν αποσκοπεί μέσω των ασκήσεων να διαμορφώσει τεχνικά καταρτισμένα άτομα που αγγίζουν την τελειότητα αλλά άτομα με ολιστική αντίληψη μέσω του παιχνιδιού. Δεν προϋποθέτει ταλέντο ή γνώση θεάτρου αλλά άσβεστη επιθυμία για συμμετοχή καθώς η μάθηση είναι φυσικό επακόλουθο της διερεύνησης και της προσέγγισής του. Το δραματικό παιχνίδι αντικατοπτρίζει το θέατρο και το θέατρο ανατροφοδοτεί το δραματικό παιχνίδι και δεν είναι απίθανο το τελευταίο να πορευτεί στη θεατρική δημιουργία (Beauchamp, 1998: 75-79). Ο Henry Cook υπογραμμίζει τη σημασία του στη ψυχική καλλιέργεια των μαθητών μέσω των τεχνικών του θεάτρου και στην ενδυνάμωση της φαντασίας τους (Adiguzel, 2009: 86).

1.3.2. Οι μορφές εμφάνισης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο κάνοντας λόγο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κατατάσσονται άλλοι σε αυτούς που προετοιμάζουν μια θεατρική παράσταση εργαζόμενοι πολλές φορές επιπλέον ώρες εκτός του ωραρίου τους (Γκόβας, 2007: 118-119) άλλοι σε αυτούς που χρησιμοποιούν το εκπαιδευτικό δράμα και τεχνικές θεάτρου για την καλύτερη διδακτική των μαθημάτων ή για κοινωνικά θέματα, περιβαλλοντικά κ.ά. σαν εργαλείο *«έρευνας και παρέμβασης»* (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19· Γκόβας, 2007: 119). Η Κοντογιάννη (2008) αναφερόμενη στο θέατρο στο σχολείο χωρίς να υποβιβάζει την αξία του, το αποστασιοποιεί από το προσχεδιασμένο κείμενο, τους προκαθορισμένους ρόλους παπαγαλίας, τον σκηνοθέτη, το κοινό, τη σκηνή, το οργανωμένο θέαμα και βάσει της νέας παιδαγωγικής αλλά και στοιχείων του θεάτρου

μας παραπέμπει σε κάτι καινούριο, έντονο με ικανότητα αναπροσαρμογής στις συνθήκες της εποχής, αλλαγής, μετάγνωσης, που κινητοποιεί τα παιδιά απεγκλωβίζοντάς τα από τη μονοτονία και τη ρουτίνα της σχολικής τάξης. Το αποκαλεί Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2008: 15-17).

Για παράδειγμα, στη προσχολική εκπαίδευση μέσα από το παιχνίδι τους με τη συμβολή της νηπιαγωγού τα νήπια έρχονται σε επαφή με διάφορους τύπους δραματικής τέχνης αυτοσχεδιάζοντας, παίζοντας κουκλοθέατρο, θέατρο και θέατρο σκιών, χορεύοντας, τραγουδώντας, κάνοντας παντομίμα, δραματοποιώντας ιστορίες και παραμύθια, παίζοντας σε θεατρική παράσταση. Η αφήγηση ενός παραμυθιού γίνεται συνήθως με τελετουργικό τρόπο, αξιοποιώντας αντικείμενα από τη μεριά της δραματικής τέχνης (υφάσματα, καπέλα, κ.ά.), μαγεύοντας τα παιδιά τα οποία πολλές φορές συμμετέχουν διαδραστικά με παρότρυνση της νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 308-309, 315). Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, οι οποίες χρησιμοποιούν στοιχεία και τεχνικές της:

Εκπαιδευτικό Δράμα. Εισήχθη στο σύστημα εκπαίδευσης της Ελλάδας το 1990 έχοντας τη μορφή της δραματοποίησης τοποθετημένο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής (Θεατρική Αγωγή) και στη δευτεροβάθμια στο μάθημα «Στοιχεία θεατρολογίας» το οποίο αφορά την Α΄λυκείου (Τσιάρας, 2007: 61). Είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης, ένα ισχυρό μέσο βιωματικής μάθησης του εαυτού και του κόσμου με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Οδηγεί τους εμπλεκομένους στη διερεύνηση ενός θέματος μέσω ρόλων, στη δράση με σκοπό την επίλυση διλημμάτων (Courtney, 1980: 217), στη δημιουργία ενός υποθετικού κόσμου, στη δράση και αποτίμηση των ενεργειών τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19), μέσω του δραματικού παιχνιδιού, του θεατρικού αυτοσχεδιασμού (Τσιάρας, 2014: 106). Ο δάσκαλος υιοθετεί τη «μέθοδο της σκαλωσιάς»⁵, συντονίζοντας το Δράμα, άλλοτε υποδυόμενος ένα ρόλο άλλοτε τροφοδοτώντας τα παιδιά με ένα κοινό ρόλο, θέτοντάς τους την ευθύνη μιας συλλογικής απόφασης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 28-29). Μοιάζει περισσότερο με δημιουργική διδασκαλία παρά με μέσο καλλιτεχνικό (Τσιάρας, 2016: 30).

Θεατρικό παιχνίδι. Ο James (1993: 173) θεώρησε ότι αντιπροσωπεύεται από την ύπαρξη της φαντασίας και μιας «σαν να» ποιότητας στις ενέργειες των παιδιών. Τα

⁵ Γίνεται αναφορά στην ιστορική αναδρομή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, κεφάλαιο 1.3 σελ 35.

παιδιά από το συμβολικό παιχνίδι μέσα από τους ρόλους που παίζουν συμμετέχουν σε υποθετικές καταστάσεις αξιοποιώντας τη δημιουργικότητά τους αυθόρμητα και εισχωρούν στο θέατρο του αυτοσχεδιασμού (Παπαδόπουλος, 2007: 24). Είναι προϋπόθεση της δραματοποίησης και το παιχνίδισμα με τις αισθήσεις δημιουργεί την υποδομή γι' αυτό, μιας και είναι όχι μόνο σχήμα δραματικής έκφρασης αλλά και το θεμέλιο της υποκριτικής. Το παιχνίδι με τα μέλη του σώματος επεκτείνει τη μη λεκτική επικοινωνία, εμπλουτίζοντας το δράμα και το παιχνίδι με τη φωνή προπαρασκευάζει τον λόγο και ισχυροποιεί την έκφραση του δράματος (Μουτσαδάκης, 1994: 53) προσφέροντας στα παιδιά την δυνατότητα να μάθουν το σώμα τους, τον εαυτό τους και να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους παίρνοντας πρωτοβουλίες (Shuman, 1978: 128).

Σχετικά με τις εκδηλώσεις του Θεάτρου στην Εκπαίδευση οι Γραμματάς και Τζαμαργιάς (2004) υποστηρίζουν ότι στο θεατρικό παιχνίδι αναφέρονται όχι μόνο τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού (χαρά, η διασκέδαση, η έκφραση συναισθημάτων κ.ά.) αλλά και αυτά που προκύπτουν από το θέατρο π.χ. μίμηση, ρόλος. Οι θεατές είναι ανύπαρκτοι και λαμβάνει χώρα μεταξύ μικρών κυρίως ηλικιών (πρωτοσχολικές τάξεις) μέσα στην τάξη ή και έξω. Ένας δάσκαλος –εμπνευστής διακριτικά χωρίς να χειραγωγεί φροντίζει για τις παρακάτω φάσεις: α) Τις ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και γενικότερα προθέρμανσης, β) το παιχνίδι των ρόλων, το οποίο δραστηριοποιεί τους μαθητές σε αυτοσχεδιασμούς χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, τα βιώματά τους και τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία γ) τη δημιουργία της ιστορίας δ) την ανατροφοδότηση κατά την οποία προσπαθεί με έμμεσο τρόπο να επέμβει με ήρεμες και όχι αυστηρές συμβουλές οι οποίες ανακόπτουν τον πηγαίο αυθορμητισμό των παιδιών (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004: 76-81). Το παιδί εντός του θεατρικού παιχνιδιού μεταβάλλει τη σύνδεσή του με τον κόσμο, τον καταστρέφει για να τον δημιουργήσει εκ νέου με τα ζύγια που έχουν τη νόρμα της μαγείας (Μουτσαδάκης, 1994: 20).

Επομένως τα παιδιά προκειμένου να ωφεληθούν από τις θεατρικές παραστάσεις που ανεβάζουν στο σχολείο πρέπει ο θεμέλιος λίθος των παραστάσεων να είναι το θεατρικό παιχνίδι που αποτάσσει τα στεγανά και την αποστήθιση συνταιριάζοντας τα παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά οφέλη. Τότε φτάνουν κοντά στη θεατρική τέχνη, συνεργάζονται, πλουτίζουν σε εμπειρίες, δημιουργούν στο έπακρο εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητές τους και χαίρονται με το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους. Ακόμα και οι μαθητές που δείχνουν αδιαφορία ενεργοποιούνται όταν αντιληφθούν ότι η επιτυχία της παράστασης είναι συλλογική και όλοι είναι συνυπεύθυνοι. Κάποιοι

παίζουν ρόλους, άλλοι διεκπεραιώνουν εργασίες που σχετίζονται με το μακιγιάζ, την ένδυση, τη μουσική, τα φώτα, τα σκηνικά. Όλοι βρίσκουν κάτι ταιριαστό με τον χαρακτήρα τους και τα ταλέντα τους και όταν νιώθουν έτοιμοι το μοιράζονται με την ομάδα (Δαφιώτη, 2010: 21-22). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προνοήσουν, ώστε η παράσταση να δομείται με τέτοιους τρόπους (αυτοσχεδιασμοί, κείμενα) που εξουσιάζονται από τα παιδιά και τα κάνει να νιώθουν ασφάλεια, τα προστατεύουν από απρόσμενες εκπλήξεις και οι θεατές να είναι της αρεσκείας των παιδιών για να μπορέσουν να εκφραστούν διεξοδικά (Beauchamp, 1998: 224). Εν κατακλείδι, το θεατρικό παιχνίδι *«λειτουργεί ως μοχλός ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών σε όλα τα επίπεδα»* (Τσιάρας, 2003: 10).

Κουκλοθέατρο. Το θέατρο μαριονέτας συνιστά ένα από τα παλαιότερα είδη θεάματος που έχει τις ρίζες του στην Ασία (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998: 100). Ένα αντικείμενο το οποίο μέσα από μια παραστατική κίνηση ζωντανεύει, αποδίδει τους ρόλους των προσώπων σε ένα δράμα (Κοντογιάννη, 2011: 33) και είναι η κούκλα ή μαριονέτα ενώ ο άνθρωπος που τη ζωντανεύει είναι ο κουκλοπαίχτης (Παρούση, 2012: 299). Οι κούκλες οι οποίες δημιουργούνται από οποιοδήποτε υλικό μέταλλο, ξύλο, πλαστικό, χαρτί κ.ά. (Μαγουλιώτης, 1999:50· Γραμματάς, 1999: 62) τότε μιλούν, γελούν, τραγουδούν με χαρακτηριστική φωνή, πότε μένουν ακίνητες μαγεύοντας τη φαντασία των παιδιών καθώς βλέπουν δαχτυλόκουκλες, γαντόκουκλες, γίγαντες μαρότ, κούκλες μάπετ, κ.ά. να ζωντανεύουν και να επικοινωνούν μαζί τους, περνώντας τα μηνύματα που επιθυμούν (Γραμματάς, 1999: 67-72). Τα παιδιά είτε παρακολουθώντας ως θεατές μια παράσταση, είτε παίζοντας τα ίδια με τις κούκλες, είτε κατασκευάζοντας κούκλες έχουν πολλαπλά οφέλη καθώς αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα αγωγής, γιατί μέσω της ταύτισης με την κούκλα ενεργοποιούνται νοητικά και συναισθηματικά, καλλιεργείται η ευρηματικότητα τους, η λεπτή κινητικότητα, η αντιληπτική τους ικανότητα, η δημιουργικότητα, η έκφρασή τους μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον (Δαράκη, 1992). Οι γλωσσικές τους δεξιότητες προάγονται αβίαστα καθώς οξύνεται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος μέσω των δυνατοτήτων που παρέχονται στη δημιουργία σεναρίου και στην αλληλόδραση των παιδιών (Λενακάκης, & Λουλά, 2014: 1077· Λενακάκης, & Λουλά, 2015: 368). Στο σχολείο η κούκλα δύναται να γίνει βοηθός του εκπαιδευτικού καθώς το παιδί δέχεται τη γνώση διασκεδάζοντας αλλά και γιατί *«τα παιδιά έλεγαν ό,τι δεν θα τολμούσαν ποτέ να πουν στον αληθινό τους δάσκαλό»* (Ροντάρι, 1985: 138).

Παντομίμα. Σαν όρος σχετίζεται με τη δράση χωρίς λόγο συνταιριάζοντας το παιχνίδισμα με τα αισθητήρια και το σώμα και δεν αφορά μια απλοϊκή εντολή αλλά μια παραστατική κίνηση που βασίζεται σε ένα σενάριο αυθόρμητο ή φροντισμένο (Μουτσαδάκις, 2005: 40-49). Η έκφραση του σώματος και του προσώπου περιγράφει ό,τι θα λεγόταν με τον έναρθο λόγο (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998: 101), αναπτύσσοντας τις δεξιότητες επικοινωνίας που είναι μη λεκτικές (Wagner, 1998: 26).

Αυτοσχεδιασμός. Είναι τεχνική που στηρίζεται στη δημιουργία με βάση το ερεθίσμα εκείνης της ώρας χωρίς να ταυτίζεται με την προχειρότητα, εξελίσσοντας την ευρηματικότητα, τη φαντασία χωρίς περιοριστικούς όρους (Μουτσαδάκις, 1994: 40-49) βασισμένη στην πηγαία έκφραση του αυθορμητισμού των εμπλεκόμενων (Παπαδόπουλος, 2010: 271). Ο Way (1969: 183-184) αναφέρει ότι παιδιά όλων των ηλικιών μπορούν να αυτοσχεδιάσουν διότι δεν είναι απαραίτητο να διαβάσουν και να μάθουν λόγια αλλά στηρίζεται στα βιώματα του καθενός χωρίς να έχει προαπαιτούμενο την ανάλυση των θέσεων ενός συγγραφέα. Στον θεατρικό αυτοσχεδιασμό-παντομίμα η εικόνα που δημιουργείται έχει πάνω της δυναμικό φορτίο υπερτερώντας του προφορικού λόγου και είναι εύληπτη για όλα τα άτομα, ιδίως τα παιδιά (Γραμματάς, 2004: 45).

Παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά παίζοντας υποδύονται ρόλους προσώπων της καθημερινότητάς τους, των ηρώων των λατρεμένων τους παραμυθιών και προσώπων που θαυμάζουν από τις παιδικές σειρές της τηλεόρασης. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βασίζεται στο κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι χρησιμοποιώντας δραστηριότητες και τεχνικές παιγνιώδους μορφής (Kitson, & Spiby, 1997). Επιτρέπεται η θέαση του εαυτού σαν τον άλλο, η κατανόησή του και εν τέλει η δημιουργία ενός ισχυρότερου εαυτού μέσα από πράξεις που ο υποδυόμενος δεν θα πραγματοποιούσε στην αληθινή ζωή. Έτσι τα παιδιά αναπτύσσουν τον κοινωνικό-συναισθηματικό τους κόσμο (Neelands, 2001). Ο Αριστοτέλης μιλούσε για «αλληλοπαθητική» γιατί μέσα από τον ρόλο βιώνεις αυτό που δεν είσαι, διαπιστώνεις κάτι που δεν ξέρεις για τον εαυτό σου. Επίσης μπορεί να υποδυθείς κάτι που έχεις ξαναζήσει και να το οδηγήσεις στο τέλος που επιθυμείς. Είναι η λεγόμενη «ομοιοπαθητική» (Κοντογιάννη, 2008:27-29). Δημιουργική και αναντικατάστατη, απaráμιλλη, η Δραματική Τέχνη δύσκολα επαναλαμβάνεται μιας και από τους αυτοσχεδιασμούς, τα παιχνίδια ρόλων κάθε φορά προκύπτει κάτι διαφορετικό. Οι εμπλεκόμενοι, η διάθεση, η στιγμή, τα ερεθίσματα, τα διλήμματα δύσκολα συμφωνούν πάντα (Κοντογιάννη, 2000: 77).

Δραματοποίηση. «Η δραματοποίηση είναι κατεξοχήν παιδαγωγική διαδικασία καθώς φωτίζει την κοινωνική, πνευματική, συναισθηματική, ηθική και διαπολιτισμική όψη της πραγματικότητας. Έτσι βαθαίνει τη σκέψη των παιδιών αναδεικνύοντας το στοχαστικό-κριτικό της χαρακτήρα. Αλλάζει ο τρόπος κατανόησης της πραγματικότητας μέσα από τη στοχαστική διερεύνηση, τη συνεργασία και τη βιωματική αλληλόδραση στην ομάδα» (Παπαδόπουλος, 2007: 35). Με στοιχεία παρμένα από το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, τη μη λεκτική επικοινωνία, τον θεατρικό χώρο, συντελεί στη διαμόρφωση μιας βαθιάς παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στο δάσκαλο και στον μαθητή. Το παιδί μετατρέπει σε εμπειρίες τις γνώσεις και τα γνωρίσματα της εσωτερικής του υπόστασης δίνοντάς τους δυναμική εκφραστικότητα μέσα από το σώμα και τον λόγο του (Κοντογιάννη, 1989). Ο Γραμματάς & Τζαμαργιάς (2004: 81-87) θεώρησαν το εργαστήριο γραφής και την παράσταση στην τάξη τις κυριότερες μορφές της. Τα παιδιά συνθέτουν γραπτό κείμενο με διάλογο, δράση, εντάσεις, χαρακτήρες, πλοκή αντλώντας από τα στοιχεία του δράματος και τα δικά τους βιώματα. Με τη δραματοποίηση λόγω του ότι προσεγγίζεται βιωματικά η γνώση αλλάζει ο καθιερωμένος τρόπος διδασκαλίας χωρίς ο ρόλος του δασκάλου να υποτιμάται, αντίθετα αναπροσαρμόζεται στο καινούριο τοπίο που δημιουργείται στην εκπαίδευση και χαρακτηρίζεται από καινοτομία και δημιουργικότητα (Γραμματάς, 2004: 47-49,75).

Θεατρικό σκετς. Αποτελεί έναν πιο πολυσχιδή τύπο θεάτρου στην εκπαίδευση αφού προσεγγίζει κατά τρόπο τινά τη θεατρική παράσταση αλλά έχει λιγιστό αριθμό εμπλεκομένων και όχι μεγάλη διάρκεια σε χρόνο. Η θεατρική παράσταση κατέχει ξεχωριστό ρόλο στο σχολείο και κατατάσσεται στις πολιτιστικές εκδηλώσεις (Γραμματάς, & Τζαμαργιάς, 2004: 88-89).

Θεατρικό αναλόγιο. Τα παιδιά υπό την επίβλεψη του δασκάλου, ο οποίος διαδραματίζει ρόλο σκηνοθέτη, στην τάξη ή έξω από αυτήν εκφωνούν τα λόγια από ένα θεατρικό έργο. Η ανάγνωση του έργου για το καλύτερο θεατρικό αποτέλεσμα μπορεί να πλαισιωθεί με μουσική ή οτιδήποτε δημιουργεί θεατρική ατμόσφαιρα (Γραμματάς, 2004: 50-52).

Το Θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ). Είναι ένας ξεχωριστός τρόπος υποκριτικής έκφρασης των παιδιών με κίνηση, μίμηση που μπορεί να λάβει χώρα οπουδήποτε εσωτερικά ή εξωτερικά του σχολείου χωρίς μεγάλη προετοιμασία και σκηνοθετική επιμέλεια. Αφορμή μπορεί να είναι μια ιδιαίτερη μέρα, π.χ. ο εορτασμός μιας επετείου (Γραμματάς, 2004: 53).

Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Ο συγκερασμός του θεάτρου με την εκπαίδευση τα καθιστά ένα καινοτόμο παιδαγωγικό μέσο που δεν αποσκοπεί μόνο στην ψυχαγωγία των παιδιών αλλά με όπλο τους την παιδαγωγική και τη δραματική τέχνη δημιουργεί ευκαιρίες για αποτελεσματική μάθηση λόγω της βιωματικής λειτουργίας τους. Ομάδες που τις απαρτίζουν ηθοποιοί-θεατροπαιδαγωγοί έρχονται στο σχολείο προκειμένου να παίξουν θέατρο, να δραματοποιήσουν γεγονότα απευθυνόμενοι σε μια ομάδα παιδιών, όχι πολύ μεγάλη, για να μπορούν να αλληλεπιδράσουν. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Theater in Education, TiE)⁶ επηρεάστηκαν και από τις ιδέες και τις τεχνικές του Augusto Boal⁷ που παροτρύνει τους θεατές να μη μείνουν αμέτοχοι αλλά να εμπλακούν στην παράσταση σαν να κάνουν «πρόβα ζωής». Είναι δυνατό να περικλείουν τον σχεδιασμό ενός σεναρίου πάνω σε κοινωνικά προβλήματα της εποχής και να μεταχειρίζονται την παράσταση ως βάση για αλληλενέργεια με τους μαθητές τους οποίους καλεί να συμμετέχουν με δραματικές δραστηριότητες, ανακριτική καρέκλα, αυτοσχεδιασμούς ή μπορεί να παιχτεί η παράσταση από την αρχή από τα παιδιά με τη μορφή Forum Theatre⁸.

Οι μαθητές ενδυναμώνονται, γιατί μέσα από δραματικές διαδικασίες υποδύμενοι κάποιον άλλον, έρχονται σε επαφή με πολλούς χαρακτήρες, εκφράζουν τα συναισθήματά τους εξοικειώνονται με καταστάσεις τις οποίες ίσως αντιμετωπίσουν και αποκτούν θάρρος να τις διαχειριστούν, εξερευνώντας ποικίλες λύσεις για τη διευθέτηση ενός προβλήματος μέσα από το δράμα στην εκπαίδευση και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα δημιουργούν συνθήκες ασφάλειας, ισοτιμίας, αποδοχής και σεβασμού που καθιστούν ικανά τα παιδιά να εκφέρουν και να υποστηρίζουν την άποψή τους καλλιεργώντας την ικανότητα, την επιχειρηματολογία τους. Προάγουν τη δημοκρατία, επεξεργάζονται κοινωνικά προβλήματα (οικολογική καταστροφή, ανεργία, απαγορευμένες ουσίες, ρατσισμό κ.ά.) με γενναιότητα, ευαισθησία. Οι μαθητές μεταμορφώνονται σε συνειδητοποιημένους αυριανούς ενήλικες, κουβαλώντας ισχυρά ερεθίσματα που τους ευαισθητοποιούν με αίσθημα ευθύνης στο δίκαιο και στο συλλογικό καλό το οποίο είναι αναγκαίο στους χαλεπούς καιρούς και σε όσα διαδραματίζονται στην κοινωνία (τρομοκρατία, αδιαφορία για τον

⁶ Δημιουργήθηκαν στην Αγγλία το 1965 από την ομάδα Coventry TiE σύμφωνα με το γενικότερο κλίμα της εποχής που επιζητούσε την καινοτομία και την απελευθέρωση (Σέξτου, 2003: 22).

⁷ Γίνεται αναφορά στο κεφάλαιο 1.3 σελ. 36.

⁸ Τα παιδιά μπορούν να σταματήσουν το δράμα φωνάζοντας «στοπ» γιατί δεν συμφωνούν με την εξέλιξή του και να αντικαταστήσουν τον ήρωα αλλάζοντας την τροπή της ιστορίας ή να του ζητήσουν να τη παίξει ξανά με τον τρόπο που επιθυμούν. Από θεατές μετατρέπονται σε ενεργούς θεατές –ηθοποιούς (Σέξτου, 2003: 34).

συνάνθρωπο κ.ά. Το σχολείο πρέπει να διευρύνει τον ρόλο του, να λειτουργήσει εξισορροπητικά όσον αφορά τα προβλήματα της κοινωνίας παρέχοντας γνώση απαλλαγμένη από μισαλλοδοξία και σκότος, στερεότυπα (Σέξτου, 2003: 18-19, 22, 42, 127, 138, 141).

Συμπερασματικά, η φύση της Δραματικής Τέχνης είναι κατεξοχήν μετασημασιολογική (Ward, 1994· Sidorkin, 1999) γι' αυτό και αποτυπώνεται με διάφορους όρους όπως: «Θεατροπαιδαγωγική» (Λενακάκης, 2013α: 6), «θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό δράμα, θεατρική αγωγή, αναπτυξιακό δράμα, διαδικαστικό δράμα, παιδαγωγική δραματική έκφραση, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, δραματικό παιχνίδι, δραματική εκπαίδευση, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση κ.ά.» (Κοντογιάννη, 2008: 217· Γκόβας, 2007: 119). Στη βιβλιογραφία ο όρος «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» εναλλάσσεται με τον όρο «Εκπαιδευτικό Δράμα, ενώ μεταγενέστερος αυτού είναι ο όρος «Αναπτυξιακό Δράμα» (Τσιάρας, 2014: 13· O'Neill, 1995).

1.3.3. Η Διδακτική και μεθοδολογία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής.

Η Δραματική Τέχνη μπορεί με κάποιες αλλαγές στις τεχνικές να εισαχθεί σε διαφορετικούς χώρους και πλαίσια: από τα νήπια μέχρι φοιτητικές ομάδες, επαγγελματίες και άλλες κοινωνικές και ηλικιακές ομάδες (Κοντογιάννη, 2008: 259). Όσον αφορά τις «δραματικές τεχνικές»⁹ και τις μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση είναι αποδεσμευμένες από τη θεατρική παράσταση, η οποία δεν είναι ο κύριος σκοπός της δραματοποίησης στο σχολείο αλλά κυρίαρχη σημασία έχει η ανάπτυξη των εκφραστικών ικανοτήτων των παιδιών, η ψυχική και πνευματική ωρίμανσή τους (Γραμματάς, 2004: 37-38,55-56). Τα παιδιά ως μέλη μιας ομάδας με τον δάσκαλο-εμπυχωτή εκχωρούν τα βιώματά τους, μαθαίνουν, αντιλαμβάνονται, συναποφασίζουν, αποδέχονται, αποδοκιμάζουν, ισχυροποιούν το εγώ τους, καθορίζουν τον εαυτό τους

⁹Οι κυριότερες τεχνικές είναι οι ακόλουθες: 1) *Ιδεοθύελλα*, 2) *Καθρέπτες*, 3) *Μηχανές*, 4) *Γλυπτό της ομάδας*, 5) *Ηχητικό τοπίο*, 6) *Μεταμορφώσεις*, 7) *Συνεντεύξεις-βιογραφίες*, 8) *Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις*, 9) *Μονόλογος στον τοίχο*, 10) *Alter ego*, 11) *Ομαδικός χαρακτήρας*, 12) *Μονόλογος/Διάλογος της ομάδας*, 13) *Άσπρο-μαύρο*, *Αντιφατικές συμβουλές*, 14) *Δρόμος της συνείδησης*, 15) *Ραδιοφωνικός σταθμός*, 16) *Αναδρομή- φως στο παρελθόν*, 17) *Η κουτσομπόλα*, 18) *Απαγγελία «εν χορώ»*, 19) *Μιμική (παντομίμα)*, 20) *Καυτή καρέκλα*, 21) *Αυτοσχεδιασμός*, 22) *Τηλεοπτικός σταθμός*, 23) *Ειδήσεις-νέα*, 24) *Συνεντεύξεις*, 25) *Διαφημίσεις και αυτοδιαφημίσεις*, 26) *Στρογγυλό τραπέζι*, 27) *Μουσική εκπομπή*, 28) *Αυτοσχέδια όπερα*, 29) *Αντιπαράθεση απόψεων –αντιμαχία*, 30) *Δικαστήριο*, 31) *Κυκλικό δράμα*, 32) *Τελετουργικό δρώμενο*, 33) *Παιχνίδι ρόλων*, 34) *Μανδύας του ειδικού*, 35) *Δραματοποίηση σε ομάδες*, 36) *Forum theatre*, 37) *Playback theatre*, 38) *Δάσκαλος σε ρόλο* (Κοντογιάννη, 2008: 259-269).

(Κοντογιάννη, 2008: 27-29). Η μεθοδολογία διδασκαλίας του δράματος, χωρίζεται κυρίως σε τρία στάδια:

Προθέρμανση. Είναι το πρώτο στάδιο το οποίο αποσκοπεί στην εμπιστοσύνη-ασφάλεια των μελών και δεν είναι μεγάλο σε διάρκεια. Οι ασκήσεις προθέρμανσης (αισθητηριακές, κινητικές, έκφρασης, παρατηρητικότητας, κ.α.) γίνονται αναλόγως τη δομή της ομάδας, τις επιθυμίες και τις ανάγκες που διακρίνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αποδώσει η ομάδα, να συγκροτηθεί, να συγκεντρωθεί καλύτερα πριν τη δραματοποίηση, αν και κάποιες φορές δεν κρίνονται απαραίτητες και ο εκπαιδευτικός τις παραβλέπει ή τις ελαχιστοποιεί εκτιμώντας τις συνθήκες π.χ. αδημονία των παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι η δραματοποίηση δεν υποτάσσεται σε αυστηρές νόρμες οι οποίες την προκαθορίζουν αυστηρά (Κοντογιάννη, 1989: 42,46).

Δραματοποίηση και το παιχνίδι του ρόλου. «Στο φανταστικό κόσμο που εξερευνούν απαιτείται να επινοήσουν τις καταστάσεις, τους χαρακτήρες, τις μεταξύ τους σχέσεις, τα προβλήματα. Χρειάζεται να μπορούν να φανταστούν, να υποθέτουν, να προτείνουν ιδέες, να αναζητούν αιτίες, να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις. Κι ακόμα να δοκιμάζουν τρόπους έκφρασης, να ρισκάρουν αυτοσχεδιάζοντας, να ενεργοποιούν τις αισθήσεις με τη φαντασία τους αναδιευθετώντας και αισθητοποιώντας τις έννοιες και τα μεγέθη» (Παπαδόπουλος, 2007: 33). Ερεθίσματα για την δραματοποίηση μπορεί να είναι φωτογραφίες, εικόνες, κάρτες, άρθρα σε εφημερίδες, αντικείμενα, ζωγραφικές, μουσικές (Κοντογιάννη, 1989: 44). Το θέμα αφορμής σε μια διαδικασία δράματος θα πρέπει να είναι θελκτικό για τα παιδιά, σύμφωνο με την ηλικιακή τους ομάδα, τους προβληματισμούς τους ή ό,τι τα απασχολεί και μπορεί να τα ενεργοποιήσει. Είναι δυνατό να προκύψει από μόνο του μέσα από διάλογο ή συγκυριακά από μια διαμάχη/ένταση. Κοινωνικά προβλήματα όπως ανεργία, ανισότητες, αποκλεισμοί, βία, παραβατικότητα, ουσίες, κλπ δύναται να προσεγγιστούν από το δράμα. Θέματα μπορεί να προκύψουν επίσης από τη σχολική ύλη (Κοντογιάννη, 2008: 171-172)

Αναστοχασμός. Το δράμα τελειώνει με την αποτίμηση όσων έχουνπραχθεί. Είναι δυνατό να προκαλέσει ευνοϊκές περιστάσεις για μάθηση όταν οι εμπλεκόμενοι είναι συνειδητοποιημένοι ως προς τη δράση. Η περίοδος που πραγματοποιείται αληθινή μάθηση στα πλαίσια του Δράματος είναι οι στιγμές του αναστοχασμού όσων έχουν συμβεί, τότε οι εμπλεκόμενοι αξιολογούν ότι έχουν πράξει σαν άτομα και ομάδα. (Τσιάρας, 2005: 99-111). Μαθαίνουν μέσα από τη νόηση καινούριων τρόπων δράσης και σκέψεων που ειδάλλως δεν θα είχαν την ευκαιρία να πραγματοποιήσουν (Wooland, 1999: 47, 121, 141). Τα παιδιά μέσω του διαλόγου αναστοχάζονται το παιχνίδι, όσα

έπραξαν, τα πρόσωπα που δημιούργησαν, τις ιδέες τους, ασκούνται στην ενεργητική ακρόαση και στη διατύπωση της άποψης τους μέσω λογικών επιχειρημάτων (Μουτσαδάκης, 1994: 54). Η αξιολόγηση στη ΔΤΕ είναι μια αναγκαία διαδικασία γιατί φαίνεται η επιρροή της παρέμβασης στην ομάδα, η ανταπόκριση των μελών της στους στόχους του προγράμματός, οι ικανότητες που ανακίνησε, η επιδεξιότητα του εμπυχωτή. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει και μέσω ζωγραφικής, συζήτησης, κατασκευής, κειμένων περιλαμβάνοντας αυτά που θέλει να πάρει το παιδί μαζί του αποχωρώντας και όσα επιθυμεί να μείνουν πίσω (Κοντογιάννη, 2008: 275). *«Τα παιδιά τροποποιούν θεωρήσεις ζωής και γενικά θέτουν νέους τρόπους τους οποίους μέσω της διαπραγμάτευσης, συζήτησης, αναστοχασμού, κατανοούν, σχολιάζουν και κρίνουν»* (Κοντογιάννη, 2008: 228). Ωφέλιμο είναι να γίνεται μια *λεξικοποίηση του αισθήματος* και κατόπιν οι συμμετέχοντες να προβαίνουν σε συγκρίσεις-συσχετισμούς με την αληθινή ζωή (Λενακάκης, 2014: 206).

Δάσκαλος-εμπυχωτής. Είναι ο συντονιστής της ομάδας. Με τις κατάλληλες ενέργειές του δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ενθάρρυνσης και ενθουσιασμού των μελών της ομάδας και διευθετεί τις τυχόν δυσκολίες που παρουσιάζονται (Τσιάρας, 2005: 25-26), προετοιμάζοντας τα μέλη της ομάδας, διευρύνοντας τη φαντασία τους, αξιοποιώντας τις εύστοχες ιδέες τους, απομακρύνοντας τις αταίριαστες, εφευρίσκοντας τις αρμόζουσες ερωτήσεις για να δημιουργήσει μια συνέχεια με στόχο τη συνοχή του παιχνιδιού και τη μείωση των δυσκολιών (Μουτσαδάκης, 1994: 55-56). Ο δάσκαλος - εμπυχωτής παραχωρεί τη δράση στον μαθητή, φροντίζοντας ο ίδιος να είναι συνεπής στην εμπύχωση, διαμεσολάβηση και αναπαραγωγή ιδεών, αξιολογώντας τη δραματική διαδικασία και τον εαυτό του (Κοντογιάννη, 2008:209). Συνιστάται γνησιότητα και πηγαία έκφραση από τη μεριά του, ανοιχτό πνεύμα, σεβασμός στη διαφορετικότητα, γνώση του εαυτού του, έτσι ώστε ανεπιτήδευτα να συμβάλλει στη διαμόρφωση του πλαισίου εκείνου για τη θεμελιώδη μάθηση (Λενακάκης, 2014: 198). Η ροή του προγράμματος δεν είναι άκαμπτη αλλά τροποποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας και την ανταπόκρισή τους όταν χρειάζεται (Ο'Neill, & Lambert, 1982· Fleming, 2001· Neelands, 1995).

Ο εμπυχωτής στη διάρκεια της δραματοποίησης δρομολογεί θεατρικές τεχνικές για την εξέταση λύσεων ενός θέματος που πραγματεύονται τα παιδιά, με στόχο την ανάδειξη πολλών παραμέτρων γύρω από αυτό. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συνθήκες της γέννησής του και κουβαλώντας τα δικά τους βιώματα διαμορφώνουν την προσωπική τους αντίληψή μέσα από την οπτική του φανταστικού κόσμου

(Παπαδόπουλος, 2007: 27· Κοντογιάννη, 2012: 36). Ο ευπροσήγορος εμπυχωτής πρέπει να γνωρίζει και να δώσει πνοή στις τεχνικές οι οποίες θα αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τα μέλη της ομάδας και δεν θα μετατρέψουν την ώρα του δράματος σε δυσάρεστη εμπειρία και χάσιμο χρόνου (Λενακάκης, 2013β: 61). Ο Λενακάκης (2013α) σκιαγραφώντας το προφίλ του δασκάλου παραθέτει: *«Διδάσκω σημαίνει ουσιαστικά εμπυχώνω. Και εμπυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω, ζυπνάω συνειδήσεις. Μόνο σε τέτοιες συνθήκες, άλλωστε, είναι εφικτή η ουσιαστική μάθηση. Για την εμπύχωση, όμως, απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία»* (Λενακάκης, 2013α: 10). Έτσι μόνο θα εμπνεύσει τη φαντασία τους και θα βγάλει στην επιφάνεια τον δημιουργικό εαυτό τους (Τσιάρας, 2014: 261). Ο Λενακάκης (2008) αναδεικνύει την μοναδικότητα και του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού ο οποίος προκειμένου να καθοδηγήσει τη δραματική εμπειρία *ατόμων με εμπόδια*¹⁰ και να ανταποκριθεί στις κοινωνικές απαιτήσεις (γονείς, σχολείο κοινωνία) συγκροτείται από ευρηματικότητα, ετοιμότητα, επινοητικότητα σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές του και ένα ατσαλένιο εγώ που στοχεύει στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα (Λενακάκης, 2008: 468).

1.3.4. Η δύναμη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Κοντογιάννη εκθέτει τους προβληματισμούς της για τη διατύπωση ενός αντιπροσωπευτικού ορισμού γιατί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποκρυσταλλώνεται με ποικίλους τρόπους, έχει συσταθεί ως μέσο για πολλά *γνωστικά αντικείμενα*, αφορά όλες τις ηλικίες, ενώ η εφευρετικότητα της ομάδας και του εμπυχωτή δεν καταπνίγεται κάθε φορά από την αυστηρή μεθοδολογία και τους τύπους. Οι περισσότεροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από τους μελετητές της φωτίζουν κάθε φορά μια άλλη διάστασή της και περικλείουν έννοιες όπως συνεργασία, ενσυναίσθηση, δημιουργικότητα, διαπολιτισμικότητα, αυτογνωσία, διερεύνηση περιβάλλοντος, μάθηση βιωματική, ομαδικότητα, κριτική ικανότητα, κοινωνικοποίηση, εφευρετικότητα (Κοντογιάννη, 2008: 218, 220).

Πιο συγκεκριμένα, παρέχει δυνατότητες για ουσιώδη βιωματική μάθηση προβιβάζοντας την ενεργητική ακρόαση. Ο δάσκαλος παροτρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη γνώση και δεν την προσφέρει μηχανικά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν με ένα τρόπο που δημιουργεί ενδιαφέρον και αγάπη για τη μάθηση (Martin, 1988: 30). Για την εκμάθηση του μαθήματος της ιστορίας για

¹⁰ Χρησιμοποιείται αντί του όρου «ειδικές ανάγκες» από τον συγγραφέα προκειμένου να αποφευχθεί η κατάταξη που φανερώνει το επίθετο «ειδικές».

παράδειγμα προτείνονται τα μαθήματα δράματος, διότι είχαν μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά, καθώς προωθήθηκε η ιστορική ενσυναίσθηση και ερμηνεύτηκε κριτικά το παρελθόν (Kosti, kondoyianni, & Tsiaras, 2015· Otten, Stigler, Woodward, & Staley, 2004). Οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα, εκφράζουν τη γνώμη τους ελεύθερα χωρίς ενδοιασμούς (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 30· Darby, & Catterall, 1994: 30). Το παιδί δρα, είναι παρών και αυτενεργεί, εξετάζει το περιβάλλον σύμφωνα με τα θέλω του, τα ενδιαφέροντα, τις αναγκαιότητές του (O'Neill, & Lambert, 1982:11), συμμετέχει στην τεχνική της εύρεσης της μάθησης, διερευνά και μέσα από τη δράση και την αλληλοσυνεργασία, καλλιεργεί την ευρηματικότητα, το ήθος του, το πνεύμα του, την προσωπικότητά του γιατί η γνωστική λειτουργία επιτυγχάνεται μέσω της εμπειρίας. Μεταβαίνει στη νέα γνώση μέσα από τη δική του εμπειρία, τη βιώνει και δεν του μεταφέρεται απλά ως πληροφορία (Combs, 1982), γιατί ενώ βιώνει κάτι μπορεί να αποστασιοποιηθεί και να το δει καθαρά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου 2007: 30) και έτσι καλλιεργεί συνάμα την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμησή του (Hefferon, 2000: 5).

Ευρύτερα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δημιουργεί σχέσεις αμοιβαίας υποστήριξης γιατί προσφέρει ευκαιρίες για βιωματική προσέγγιση σε όλα τα επίπεδα (συναισθηματικό, κοινωνικό, μαθησιακό κ.ά.) (Bolton, 1998). Οι δραματικές δραστηριότητες στο σχολείο βελτιώνουν τη συνεργατική μάθηση, την αλληλενέργεια δηλαδή των μαθητών για τον ίδιο σκοπό συνεισφέροντας στη μαθησιακή εμπειρία και στην οικοδόμηση καλών σχέσεων στη μαθητική κοινότητα προς όφελος της ηθικής και κοινωνικής καλλιέργειας των παιδιών (McCaslin, 1974· Κοντογιάννη, 2008: 162-163), με προϋποθέσεις την ευσυνειδησία, την ενεργητική μέθεξη (Harkins, & Petty, 1982) τον σεβασμό για τον εαυτό και τους άλλους (Ward, 1930).

Όσον αφορά την κριτική σκέψη ο Freire (1977) μιλά για «τραπεζική εκπαίδευση» η οποία δεν προάγει την κριτική ικανότητα του παιδιού κατά την οποία οι γνώσεις είναι στείρες απαλλαγμένες από γόνιμο προβληματισμό και ο δάσκαλος παίζει τον ρόλο του «καταθέτη» ενώ οι μαθητές λειτουργούν ως «ταμειυτήρια» και τονίζει τη σημασία της προβληματίζουσας εκπαίδευσης την οποία ασπάζεται το Δράμα (Freire, 1977: 90). Τα παιδιά στο δράμα στοχάζονται, προτείνουν λύσεις, αποφασίζουν σε θέματα κοινωνικού ιστού αναλογιζόμενα αξίες και ιδανικά, δυναμώνοντας την υπευθυνότητά τους ως ενεργοί πολίτες του αύριο (Moore, & Russ, 2008). Το δράμα στην εκπαίδευση-σχολείο έχει την ξεχωριστή δεξιότητα να επεξεργάζεται τα θέματα από μέσα και να κατευθύνει τους μαθητές στη μάθηση και όχι να εμφανίζει τη μάθηση σαν μια προκαθορισμένη μάζωξη πληροφοριών που παρέχει το σχολείο (Freeman,

Sullivan, & Fulton, 2003). Λειτουργεί σαν βοηθητικό μέσο που προβληματίζει, εγείρει ερωτήματα αλλά και δίνει απαντήσεις και δεν ταυτίζεται μόνο με παιχνίδια ρόλων, θεατρικά, τεχνικές, αυτοσχεδιασμούς (Wagner, 1998: 86-88· Σέξτου, 2005: 126). Αναπτύσσονται συνθήκες προώθησης στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσα από την εύρεση λύσεων για δεδομένα προβλήματα σε παιδιά μέσης ηλικίας (Dima, & Tsiaras, 2020). Η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη απεγκλωβίζεται και γίνεται πιο ισχυρή μέσω του κατάλληλου κλίματος η οποία συντελεί στη συναισθηματική τους εμπλοκή (Fisher, 2008· Kuhn, 2008).

Συγχρόνως ο Gardner (1999) υποστήριξε τη θεωρία των επτά ειδών νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, σωματική-κινησθητική, χωρική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική) διατυπώνοντας την άποψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να εκτιμήσει αυτές τις διαφορές. Μέσω της Δραματικής Τέχνης είναι δυνατό να αναπτυχθεί ένα είδος ή πολλά είδη νοημοσύνης (Gardner, 1999). Η Χολέβα (2010) εκφράζει την άποψη ότι για να καλλιεργηθεί η προσωπικότητα ενός ατόμου ολιστικά πρέπει να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει όλα τα είδη νοημοσύνης του μέσω διαφορετικών ερεθισμάτων. Με τη μεθοδολογία της μπορεί να αναθεωρείται έτσι ώστε να αποτελείται σε μαθητές όλων των επιπέδων ανάπτυξης, οι οποίοι δεν διαθέτουν το ίδιο είδος νοημοσύνης και χαρακτήρα. Άλλες τέχνες όπως τα εικαστικά, ο χορός, η μουσική συνεπικουρούν με αποτέλεσμα η εμπειρία να πλαισιώνεται από πολλών ειδών αναπαραστάσεις (Κοντογιάννη, 2008: 207, 168). Συνακόλουθο όλων αυτών για την Κοντογιάννη είναι ότι το δράμα εξαιτίας της βιωματικής του δράσης καλλιεργεί τη νοημοσύνη εκείνη στην οποία υπερτερούν τα παιδιά χωρίς να κρίνει, αφήνοντας τις περισσότερες φορές έκπληκτους τους δασκάλους για κάποιους μαθητές κοινωνικά μειονεκτούντες (ιδιαίτερα αλλοδαπούς) μιας και το σχολείο συναινεί στη δημιουργία και ταυτοποίηση της προσωπικότητας των μαθητών ή αντίστοιχα στην περιθωριοποίησή τους (Κοντογιάννη, 2008: 165).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει και στη γλωσσική ανάπτυξη καθώς μέσα από τη δραματοποίηση και τους ρόλους η γλώσσα ασκείται και στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα τα γλωσσικά όρια διευρύνονται και βελτιώνονται (Landy, 1982: 42-49· Κοντογιάννη, 2008: 225). Οι μαθητές νιώθοντας προστατευμένοι από τη συνθήκη του δράματος εξασκούνται γλωσσικά, προσαρμοσμένοι στα δεδομένα κάθε περίπτωσης (Kempfe, 2001: 132· Somers, 1994: 107). Όσον αφορά τη λογοτεχνία και εκεί αποδεικνύει τη δυναμική της καθώς μέσω της δραματοποίησης οι μαθητές αντιλαμβάνονται πληρέστερα

συγγράμματα Ελλήνων αλλά και ξένων λογοτεχνών, εμπλουτίζεται η δημιουργική γραφή, βελτιώνεται η έκφραση ενισχύεται η διαπολιτισμικότητα μέσω της γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς, ήθη, συνήθειες, τόσο για τους Έλληνες μαθητές όσο και για τους αλλοδαπούς. Τα παραμύθια τα οποία είναι πρωταγωνιστές της παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να δραματοποιηθούν με τεχνικές της (Κοντογιάννη, 2008: 137-139· Wagner, 2002: 10· Altieri, 1991). Το παιχνίδι του ρόλου ενδείκνυται ακόμα και για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες, ενθαρρύνοντας την ικανότητα επικοινωνίας στο καινούριο περιβάλλον (Magos, & Politi, 2008). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δύναται να συσχετιστεί με θέματα που αφορούν τη μουσειοπαιδαγωγική, το περιβάλλον, την αγωγή υγείας, αγωγή του πολίτη, δεξιοτήτων ζωής, κ.ά. και να αποτελέσει ενισχυτικό τρόπο διδασκαλίας των άλλων μαθημάτων (Σέξτου, 2007: 19· Κοντογιάννη, 2008: 77) και δεν ταυτίζεται πάντα με το ανέβασμα θεατρικής παράστασης (Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2013β: 61). Η Χολέβα (2010: 13) προτείνει να αλλάξουμε τις λέξεις σχολείο, τάξη, δάσκαλος με τις λέξεις θέατρο, ομάδα, εμπνευστής και να παρατηρήσουμε τα κοινά σημεία, νοηματοδοτώντας στην έννοια του θεάτρου την παιδαγωγική διάσταση και όχι κατεξοχήν το ανέβασμα μιας παράστασης με στείρες διαδικασίες π.χ. απομνημόνευση ρόλων.

Επιπλέον η δραματική τέχνη εφαρμόζεται και για θεραπευτικές παρεμβάσεις. Τα καταπιεσμένα συναισθήματα εκτονώνονται. Το ψυχόδραμα και το κοινωνιόδραμα του Μορένο το αποδεικνύουν περίτρανα (Κοντογιάννη, 2008: 93· Courtney, 1989). Θεραπευτικές τεχνικές συνδυασμένες με το ψυχόδραμα και τις τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού εγκαινίασαν ένα καινούριο πρόσωπο του δράματος, τη δραματοθεραπεία ως εργαλείο αντιμετώπισης κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων και μετασχηματισμού της συμπεριφοράς (Τσιάρας, 2003: 13). Για παράδειγμα τα παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούνται και ως μέσο θεραπευτικής τεχνικής (Cossa, 2006· Τσιάρας, 2014: 250). Οι ψυχικές εντάσεις και η δυσθυμία συρρικνώνεται, το παιδί απαλλάσσεται από επιζήμια φορτία που ενδέχεται να έχουν εγκατασταθεί από το περιβάλλον του (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 1998). Λόγου χάρη στο New Haven στο Κονέκτικατ εφαρμόζεται στο σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το θεραπευτικό πρόγραμμα “ALIVE” καθημερινά μεταξύ των μαθημάτων ή στο τέλος τους για να αποφορτιστούν τα παιδιά από το άγχος της ημέρας τους, να υποστηριχτούν σε διάφορα συμβάντα που εκτυλίσσονται και να ισχυροποιήσουν τη σχέση με τους συνομηλίκους τους (Sajjani, Jewers-Dailley, Brilliante, Puglisi, & Johnson, 2014).

Στην ειδική αγωγή αναφέρεται ότι άτομα με ειδικές ανάγκες και άλλες δυσκολίες ωριμάζουν καλύτερα λόγω της μάθησης μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων στη ΔΤΕ και ισχυροποιούν τις δεξιότητές τους (Jindal-Snape, & Vettrano, 2007). Παιδιά με προβλήματα ακοής, με νοητική υστέρηση, με δυσκολίες όρασης βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους, πιστεύουν στις δυνατότητές τους, ανεξαρτοποιούνται περισσότερο, εκφράζουν τα συναισθήματά τους, οδηγούνται στη λήψη αποφάσεων (Κοντογιάννη, & Ντολιοπούλου, 2000· Κοντογιάννη, 2008: 237-240). Καταληκτικά, έρευνες στον αυτισμό (Chasen, 2014· Orsmond, Shattuck, Cooper, Sterzing, & Anderson, (2013), στην υπερκινητικότητα (D'Amico, Lalonde, & Snow, 2015), στο σύνδρομο Asperger (Mitchell, Regehr, Reaume, & Feldman, 2010) και στην επιλεκτική αλαλία (Oon, 2010) αναφέρουν τα θετικά αποτελέσματα της Δραματικής Τέχνης.

1.3.5. Η αναγκαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη σχολική κοινότητα

Οι έρευνες σχετικά με τη Δραματική Τέχνη πληθαίνουν ολοένα αποκαλύπτοντας τον σοβαρό ρόλο που μπορεί να έχει στο σχολείο. Κάθε παιδί πρέπει να έχει την ευκαιρία να γνωρίσει ζωντανά την τέχνη, την κουλτούρα, το πολιτισμικό γίνεσθαι, πράγμα που θα τον ωθήσει να διαφεντέψει συνειδητά τη ζωή του τώρα και στο μέλλον ανεξαιρέτως ιδιαιτεροτήτων. Η τέχνη μέσα στο σχολείο μπορεί να συγκλίνει σε αυτό, πόσο μάλιστα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση η οποία συνιστά ένα καινοτόμο παιδαγωγικό επιχείρημα με κεντρικό ήρωα το παιδί και απέχει από το καθιερωμένο πρότυπο διδασκαλίας, συντελώντας στην ανέλιξη της προσωπικότητας του (Κοντογιάννη, 2008: 161). Αποτελεί έναν προοδευτισμό, μια νέα πεποίθηση στη παιδαγωγική κοινότητα με πολλές τεχνικές της να έχουν δανεισθεί από το θέατρο (Κοντογιάννη, 2000: 77). Το θέατρο είναι δυνατό να λειτουργήσει λυτρωτικά για ένα σχολείο με γνώση δημιουργική και βιωματική (Κοντογιάννη, 2012: 14-16).

Ο Wooland (1999) δηλώνει ότι το Δράμα (αποδίδεται με κεφαλαίο γράμμα όπου γίνεται αναφορά στο Δράμα ως μορφή τέχνης που υπηρετεί την Εκπαίδευση Drama in Education) συνιστά αξιοσημείωτο ανεξάρτητο μάθημα και οφείλει να διδάσκεται έτσι, χωρίς να παρακάμπτεται το γεγονός ότι μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανέλιξη όλου του Αναλυτικού Προγράμματος και δεν προορίζεται μόνο για τη θεατρική παράσταση του σχολείου. Η Δραματική Τέχνη είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους εντός του σχολείου και για το σχεδιασμό όλων των μαθημάτων. Είναι εργαλείο μάθησης και ευρηματική μορφή τέχνης. Το δράμα θα πρέπει και να διδάσκεται ως αυθυπόστατο μάθημα και συνάμα βοηθητικά για τα υπόλοιπα μαθήματα

εξαιτίας της μεθοδολογίας του. Μπορεί να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης στα γλωσσικά μαθήματα αλλά και στις περισσότερες περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος δύναται αποδειχθεί ικανό μέσο διερευνητικής μάθησης, ικανό για δια-θεματική συνοχή. (Wooland, 1999: 24, 28, 177· Τσιάρας, 2014: 144).

Επιπρόσθετα και για τον Kempe (2001) το δράμα είναι θεμελιώδες να καθιερωθεί ως μια από τις κύριες μαθησιακές μεθόδους στο σχολείο. Ο Kempe κάνοντας αναφορά στις πρακτικές τεχνικές που διέπουν το εκπαιδευτικό δράμα εστιάζει στη συμφωνία στη δομή και στον κύκλο προκειμένου να δημιουργηθεί το ασφαλές πλαίσιο για δάσκαλο και εμπλεκόμενους. Ιδιαίτερα τονίζει τη σημασία του κύκλου, γιατί είναι δυνατό οι εμπλεκόμενοι να βλέπονται μεταξύ τους, εντείνεται η προσοχή τους και οτιδήποτε περιττό το αφήνουν απέξω, το άγχος μειώνεται, είναι όλοι ισότιμοι, υπάρχει μια σταθερά πάντα σε κάθε δράμα, μια ίδια στρατηγική. Με τη συμφωνία και τη δομή αναλύονται στα παιδιά οι κανονισμοί και διαδικαστικά θέματα των παρεμβάσεων προκειμένου να γίνει σαφής η σοβαρότητα του δράματος (Kempe, 2001: 132, 134-135). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποδεικνύεται κατάλληλο εργαλείο για την επίτευξη μαθησιακών στόχων και μη γι αυτό και το Οχάιο και το Οντάριο την έχουν συμπεριλάβει στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Θεωρείται σημαντική η συμβολή της στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, της κατανόησης, της κριτικής ικανότητας, των ηθικών αξιών, της δημιουργικότητας, της συνεργατικότητας κ.α. (Κοντογιάννη, 2008: 221-222). Η στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο βελτιώνεται μέσω των παραγωγικών δραστηριοτήτων που ευφραίνουν τους μαθητές και ανταποκρίνονται στην κάλυψη των επικοινωνιακών και δημιουργικών αναγκών του. Ο παρωχημένος τρόπος διδασκαλίας που καθιστά τους μαθητές παθητικούς δέκτες ενδεχομένως αλλάζει καθώς τα παιδιά εμπλέκονται ζωηρά στη μαθησιακή διαδικασία (Τσιάρας, 2004α: 117). Αρκετοί μελετητές ενισχύουν τα παραπάνω συμπεράσματα ιδιαίτερα για το θεατρικό παιχνίδι (Guha, 1996).

Στην Ελλάδα στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα στις περισσότερες βαθμίδες δεν της έχει αποδοθεί ο ρόλος που πραγματικά της αξίζει (ενώ μπορεί να εφαρμοστεί ακόμα και στα πανεπιστήμια) ωστόσο ελπιδοφόρο είναι ότι τα τελευταία χρόνια όλο και πιο πολλοί εκπαιδευτικοί «οπαδοί» των παραστατικών τεχνών δεν περιορίζονται μόνο στις επετείους σχολικών γιορτών και στρέφονται στη Δραματική Τέχνη αξιοποιώντας τις τεχνικές, ασκήσεις και εμπλουτίζοντας τη θεματολογία και για τη διδαχή μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος αλλά και για άλλα κοινωνικά

θέματα, περιβαλλοντικά κ.ά. αναλόγως τον παιδαγωγικό τους στόχο και τις γνώσεις τους. Ανήκει στις προκλήσεις του μέλλοντος η πειθώ των υπευθύνων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αδήριτη ανάγκη της συμπερίληψης των δραστηριοτήτων δράματος στο σχολείο (Τσιάρας, 2014: 143). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να ενσωματωθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου σε όλες εκπαιδευτικές βαθμίδες και να λειτουργήσει ως μέσο διδασκαλίας όλων των μαθημάτων (Τσιάρας, 2003: 111-112· Tam, 2010· Moore, 2004).

1.4. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της κοινωνικοποίησης, της κοινωνικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων στη μέση παιδική ηλικία

Το δράμα παρουσιάζεται ως απαραίτητο εργαλείο καλλιέργειας δεξιοτήτων των παιδιών που συμμετέχουν σε βιωματικές δραστηριότητες με τα συναισθήματα τους εξαιτίας του ασφαλούς περιβάλλοντός του να αναλύονται με βάση τη λογική και να συνδέονται με ένα ειδικό κοινωνικό πλαίσιο (Τσιάρας, 2014: 23, 31) το οποίο διευρύνει τις προϋποθέσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης ακονίζοντας τις κοινωνικές ικανότητες τους (Yassa, 1997). Για να είναι η επικοινωνία αποτελεσματική είναι καλό να υπάρχει επιδεξιότητα στους συμμετέχοντες δηλαδή να μπορούν να καταλαβαίνουν ο ένας τις προθέσεις του άλλου και αυτό είναι κάτι που καλλιεργεί το δράμα εκθέτοντας τους εμπλεκόμενους σε όψεις διαφορετικές από τις δικές τους (Brookfield, 1987: 47) αποκτώντας εμπειρίες στη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων (Miller, 1999: 9).

Τις περισσότερες φορές τα παιδιά καλυτερεύουν τον τρόπο επίλυσης των αντιξοοτήτων στις διαπροσωπικές σχέσεις ενισχύοντας την κοινωνική ανεκτικότητα και την ευάρεστη συνύπαρξη (Τσιάρας, 2014: 226) επινοώντας λύσεις στις συγκρούσεις μέσα από τη δραματοποίηση ιστοριών (Μουδατσάκης, 2005: 258· Κοντογιάννη, 2008: 208). Τα άτομα αλληλεπιδρούν και εργάζονται και δρουν, δημιουργούν συλλογικά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 30) με την ομαδική νοοτροπία του δράματος να υποστηρίζει τη διάθεση του μοιράσματος και τον αλληλοσεβασμό της ομάδας (Τσιάρας, 2016: 4). Οι κοινωνικές ικανότητες διευρύνονται καθώς το παιδί αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά, ανταλλάσσει απόψεις, κατανοεί την αλήθεια του άλλου (Κοντογιάννη, 2000: 271· McCaslin, 1981), την κοινωνική πραγματικότητα εμπλεκόμενο σε φανταστικές καταστάσεις προβληματιζόμενο σχετικά με αυτές (Παπαδόπουλος, 2007: 33), κάνοντας πρόβα ζωής και έχοντας την ευχέρεια λάθους (Τσιάρας, 2014: 256). Οι δεξιότητες του παιδιού που εκφράζονται διαμέσου του

σώματός του, της φωνής του αναπτύσσονται και εξελίσσεται η κρίση του, η πειθαρχία, η αυτογνωσία, η αυτοαντίληψη, η παρατηρητικότητα του, δηλαδή οι ψυχοπνευματικές του δυνατότητες με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται συναισθηματικά με πίστη στον εαυτό του και στις ικανότητές του. Τα παιδιά συνεργάζονται στα πλαίσια του Δράματος και κατανοούν τη σημασία της κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 21). Ο αυτοσεβασμός, η αυτοκυριαρχία, είναι αρετές που ευδοκιμούν μέσω του αναπτυξιακού δράματος (Τσιάρας, 2014: 194). Συμμετέχοντας από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά σε δραματικές δραστηριότητες συναισθάνονται, ενισχύεται η κριτική τους ικανότητα, αυτενεργούν (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 308-309, 315). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διερευνά καινούριες εμπειρίες, ενισχύει τη συνεργασία και όχι την εξατομίκευση γιατί το παιδί παρακινείται να συνυπάρξει με την ομάδα ανόθευτο από συγκρούσεις και αντιπαλότητα, ανεξίκακο, χωρίς να παρακάμπτεται η ευζηλία-ευγενής άμιλλα (Μουτσαδάκης, 1994: 68· Ο'Neill, 1995).

Ειδικά το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και μελετήθηκε από διακριτούς επιστημονικούς κλάδους (Τσιάρας, 2004β: 91). Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα κοινωνικό μέσο και συντελούνται δυο είδη κοινωνικοποίησης. Το πρώτο αφορά ρόλους που παίζει το παιδί και μετέπειτα θα έρθει αντιμέτωπο στη ζωή του (Sarbin, 1966:195) και το δεύτερο ρόλους που είναι εντελώς φανταστικοί και δεν πρόκειται να τους συναντήσει (Wilshire, 1982: 5). Το παιδί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού μαθαίνει να επικοινωνεί γενναία τις απόψεις του με τα άλλα παιδιά, λαμβάνει μέρος, είναι παραγωγικό, εκτίθεται, δεν αρνείται τις διορθώσεις, αισθάνεται όμορφα, αγαπά και αγαπιέται, έρχεται σε επαφή με τις Καλές Τέχνες, ψυχαγωγείται ενώ μαθαίνει ταυτόχρονα. Όλα τα παραπάνω τον καθιστούν ικανό να ανταπεξέλθει στα εμπόδια, να κοινωνικοποιηθεί προκειμένου να ενταχθεί στην παιδική ομάδα (που οι δυσκολίες εδώ γίνονται αντικείμενο παιχνιδιού και διευθετούνται προληπτικά) και την αυριανή κοινωνική ομάδα. Το παιχνίδι αποσύρει και μετατρέπει σε ευρωστία τις διαταραχές και τις δυσαρέσκειες των παιδιών με τα στερεότυπα να εκλείπουν, να αφανίζονται οι φοβίες, η αυτοεκτίμηση να αντικαθιστά τις μειονεξίες. Το παιδί ζει, δρα αφήνοντας καθετί που το περιορίζει υπονομεύοντας το (Μουτσαδάκης, 1994: 68, 71, 81).

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τα παιδιά αβίαστα επικοινωνούν λεκτικά και συναισθηματικά για την υλοποίηση των κοινών στόχων τους. Τα ομαδικά σχήματα προσφέρουν ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μάθησης, το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται και αναπτύσσεται η διαπροσωπική επικοινωνία (Τσιάρας, 2004α: 102·

Τσιάρας, 2014: 261). Μέσω του θεατρικού παιχνιδιού καλλιεργείται ο προφορικός και γραπτός τους λόγος (Δαφιώτη, 2010: 20), απελευθερώνονται από εγωκεντρικές τάσεις (Wagner, 1978) από την αποκλίνουσα συμπεριφορά, πειθαρχούν, γνωρίζουν την ψυχή τους, πώς να ακουμπούν τις στεναχώριες τους (Τσιάρας, 2004α: 116· Τσιάρας, 2004β: 9). Παίζοντας, ψυχαγωγούνται, θέτοντας σε λειτουργία τη φαντασία τους, την ατομική τους έκφραση, εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους προετοιμάζονται να χειριστούν τα αληθινά γεγονότα που θα ακολουθήσουν (Τσιάρας, 2004β: 32).

Ο Cohen (1996: 10) παραθέτει «*Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια θεμελιώδης δραστηριότητα στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και βελτίωση της διαπροσωπικής επικοινωνίας*» και συμβάλλει στη διευθέτηση κοινωνικών προκλήσεων και προβλημάτων (Cole, & Cole, 1996: 369).

Συνοψίζοντας, ο θεατρικός ρόλος σηματοδοτεί το πέρασμα από το «εγώ» στο «εμείς» γιατί αναπόφευκτα η συμπόρευση με άλλους στην ομάδα δημιουργεί σχέσεις, υποχρεώσεις, πειθαρχία για τον κοινό στόχο αναπτύσσοντας την επικοινωνιακότητα και την κοινωνικότητα οδηγώντας στην κοινωνικοποίηση με τον πιο χρηστικό τρόπο (Γραμματάς, 2004: 57).

1.5. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο αντιμετώπισης της συστολής

Στο συνέδριο «Drama in Education» που έλαβε χώρα στο Λονδίνο το 1948 τονίστηκε η σπουδαιότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Ανάμεσα στις απόψεις που διατυπώθηκαν υποστηρίχθηκε ότι μεταξύ άλλων είναι ικανή να απαγκιστρώσει το παιδί από τα καταπιεσμένα συναισθήματα και τις αναστολές του (Κοντογιάννη, 2012: 65).

Μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση η εκπαιδευτικός στα νήπια διαμορφώνει ένα περιβάλλον σταθερότητας και αποδοχής το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να εκδηλώνουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς αναστολές (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 309). Ο Λενακάκης (2013α: 2) με προσανατολισμό στον ευαίσθητο παιδαγωγό θεωρεί ότι πρέπει να δημιουργήσει συνθήκες ασφάλειας ώστε να καταστούν ικανά τα παιδιά να βγουν από το *κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους*.

Αναλυτικότερα τα παιδιά παίζουν με διάφορους τρόπους για να κατανοήσουν τον κόσμο, να ανακαλύψουν τα ενδιαφέροντά τους: έτσι στο Δράμα παίζουν για να γνωρίσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει και τον εαυτό τους. Θα μπορούσε να

ισχυριστεί κανείς ότι ο τρόπος και ο σκοπός παιχνιδιού-Δράματος είναι πανομοιότυπος. Το Δράμα επικουρεί την αυτο-έκφραση, αναφλογίζει την ενσυναίσθηση, την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων για τους άλλους, υποστηρίζει την αυτογνωσία, παρακάμπτει το αζεπέραστο στην επικοινωνία, προωθεί τη συνεργατικότητα (Wooland, 1999: 210, 32). Τα ντροπαλά παιδιά μέσω του δράματος αποκαλύπτουν τις επιδεξιότητές τους που είναι αφανείς και ανενεργές με αποτέλεσμα να ισχυροποιείται η αυταξία τους και η αίσια εντύπωση των συνομηλίκων γι' αυτά. Ξεπερνούν τον ορθολογισμό και οικοδομούν πέρα από την κοινή λογική (Μουτσαδάκης, 1994: 67). Στις δραματικές δραστηριότητες δεν παίρνουν μέρος μόνο οι άριστοι μαθητές όπως γίνεται συνήθως στα σχολικά μαθήματα στην τάξη αλλά όλοι. Οι διάλογοι που αναπτύσσονται στα πλαίσια του δράματος και η λεκτική αλληλενέργεια προωθεί τη γλωσσική ετοιμότητα και οι συστολές του παιδιού υποχωρούν ασυνείδητα πολλές φορές (Baldwin, & Fleming, 2002: 17-30).

Η Κοντογιάννη αναφέρει ότι το παιδί από τις ασκήσεις που γίνονται πριν από τη δραματοποίηση (προθέρμανση) χαλαρώνει και συγκεντρώνεται αποκτώντας έναν ιδιαίτερο συσχετισμό με το σώμα του, εξελίσσοντας το σε αναμεταδότη μηνυμάτων. Το παιδί πλησιάζει τα άλλα παιδιά παίζοντας, μαθαίνει να κάνει πίσω ή να διεκδικεί, ενθουσιάζεται, χαίρεται, κινητοποιείται στην εύρεση ωφέλιμων λύσεων για όλους, αποκτά συναίσθηση για τον διπλανό του. Η γνώση κατακτιέται βιωματικά και αφομοιώνεται. Οι επιθυμίες του πραγματώνονται συμβολικά και αυτό λειτουργεί ανανεωτικά ικανοποιώντας το, προάγοντας θετικά συναισθήματα. Διερευνά την ταυτότητά του, το ποιος είναι και οι φοβίες και τα αρνητικά συναισθήματα απεγκλωβίζονται δημιουργικά (Κοντογιάννη, 1984: 7-9). Βλέπει τον εαυτό του με σεβασμό αντλώντας αυτοπεποίθηση από τις άπειρες δυνατότητες που πλέον αποκρυσταλλώνονται, κάτι που οι ρεαλιστικές συνθήκες της ζωής του το στερούν σε αντίθεση με τον φανταστικό κόσμο του δράματος. Χορεύει, τραγουδά, συνθέτει ποίηση, ζωγραφίζει. *«Μέσα απ' όλα αυτά θα ξεπεράσει τις αναστολές του, άλλοτε με την παρότρυνση μας και άλλοτε με τη βοήθεια μιας μάσκας. Θα ξεπεράσει τους δισταγμούς του, τις φοβίες του και θα πεισθεί το ίδιο ότι είναι άξιο να δράσει και να δημιουργήσει. Θα διασταλεί λοιπόν ο προσωπικός του χώρος, όπου δρα πλέον η διαφοροποιημένη του φωνή, ο νέος του εαυτός».* (Κοντογιάννη, 1984: 8).

Σε ανάλογο κλίμα κινείται και ο Wooland (1999) ο οποίος επιβεβαιώνει ότι τα συννεσταλμένα παιδιά νιώθουν ότι μπορούν να μη φαίνονται πίσω από τη μάσκα. Απελευθερώνονται και το εύρος των κινήσεών τους το καταδεικνύει αποφασιστικά.

Παύουν να λειτουργούν σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές απαγκιστρωμένοι από συνήθειες τύπους συμπεριφοράς. *«Οι μάσκες δημιουργούν σε όποιον τις φορά το κίνητρο της επικοινωνίας με απλές κινήσεις, η χρήση τους μπορεί να είναι απελευθερωτική και ενθαρρυντική»* (Wooland, 1999: 263). Η Σέξτου (2003: 44) ενισχύει τα παραπάνω συμπεράσματα συμπληρώνοντας ότι το παιδί έχει την ευχέρεια απρομελέτητα να εκφράσει τις απόψεις του, να μιλήσει με ελευθερία έκφρασης, πράγμα που ίσως δεν το επιχειρούσε ποτέ εάν δεν ένιωθε απαλλαγμένος από το βάρος των λόγων του, που τώρα είναι «προστατευμένα».

Ο Wooland (1999) κατόπιν μαθημάτων Δράματος με πεντάχρονα και εξάχρονα παιδιά στην ερώτηση τι είναι Δράμα πήρε την εξής ευδιάθετη απάντηση από ένα συνεσταλμένο παιδί που αβίαστα πήρε μέρος στα μαθήματα *«Δεν ξέρω τι είναι, αλλά με γαργαλάει»*. Γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να μη κατάφερε να δώσει ορισμό αλλά άφησε να εννοηθεί ότι κάτι όμορφο συμβαίνει που του δημιουργεί ευεξία. Όσον αφορά τη δραματική διαδικασία, ο Wooland αναφέρει ότι συστολή είναι δυνατό να προκληθεί και από το περιεχόμενο του Δράματος ή τη μεθοδολογία του. Αν και είναι γόνιμο τα αγόρια να εμπλέκονται με τα κορίτσια στα πλαίσια του δράματος, πολλές φορές αισθάνονται συστολή. Θεωρεί ότι δεν θα πρέπει τέτοιου είδους αβλεψίες να επηρεάζουν το δράμα. Επίσης τα παιδιά ντρέπονται όταν εργάζονται πάνω σε κάτι που ενδείκνυται κατά τη γνώμη τους για μικρότερη ηλικία. Δίνει ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα: *Αν ένα συνεσταλμένο παιδί δε μιλά πολύ σε μια φανταστική συνέντευξη στη τηλεόραση ένας ενδεδειγμένος τρόπος διαχείρισης είναι να υπολογιστεί σαν κάτι εντός του υποθετικού πλαισίου του δράματος «Πολλοί από μας θα αισθάνονταν νευρικότητα, εάν τους έπαιρναν συνέντευξη για την τηλεόραση. Εγώ τουλάχιστον θα αισθανόμουν. Τι θα μπορούσε να κάνει το συνεργείο της τηλεόρασης για να ελαφρύνει την κατάσταση; Αυτός είναι καλύτερος τρόπος από το να φωνάζουμε «Δεν μπορούμε να σε ακούσουμε»* (Wooland, 1999: 135, 140).

Υπό αυτές τις συνθήκες η εμπλοκή του συνεσταλμένου παιδιού που χαρακτηρίζεται από δειλία ή είναι «διαφορετικός» είναι επιθυμητή στο Δράμα και το σχολείο έχει καθήκον να το ισχυροποιεί και να το ενδυναμώνει σε κλίμα αποδοχής και ενθάρρυνσης (Κοντογιάννη, 2008: 274). Ο δάσκαλος με τις κατάλληλες ερωτήσεις μπορεί να παρασύρει τα ντροπαλά παιδιά στο Δράμα. Τα συνεσταλμένα παιδιά έρχονται σε δύσκολη θέση να φωνάζουν μπροστά σε όλους «Ναι» ή «Όχι». Οι κατευθυντήριες ερωτήσεις είναι παραγωγικές και ωφέλιμες. Ο δάσκαλος μπορεί να παρακινήσει τα πιο ντροπαλά παιδιά να εμπλακούν στο Δράμα μέσα από τον

ενθουσιασμό που το ίδιο επιφέρει λόγω της δραματικής έντασης και των άφθονων εικόνων (Wooland, 1999: 142, 213). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στις δραματικές δραστηριότητες λόγω ατολμίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τα χειριστούν διαφορετικά. Θα μπορούσαν να τα ενθαρρύνουν δίνοντας τους ρόλους λιγότερο σημαντικούς ή να βοηθήσουν στα σκηνικά, στο φωτισμό, στον ήχο, σε ό,τι άλλο χρειάζεται. Μπορούν ακόμα να υποδυθούν τους θεατές, τους φωτογράφους, τους δημοσιογράφους (Κοντογιάννη, 1989: 39). Το παιδί σε έναν αυτοσχεδιασμό παίρνει μέρος με την υλική του υπόσταση και με την ομιλία, τη συστολή και την ευερεθιστότητα του ανακαλεί μνήμες και ονειροπολήσεις.

Κατά τον ίδιο τρόπο το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργεί τη δεξιότητα της συναναστροφής με τους άλλους, το εκπαιδεύει να βλέπει και το αντίστροφο, να μιλάει και να απαντάει, να γίνεται σαφές. Πραγματεύεται διάφορους ρόλους ενισχυμένο να *«γίνει κάτι άλλο»* αρχίζοντας από τους πιο απωθητικούς, δυσάρεστους ή ανεπιθύμητους ρόλους π.χ. *ντροπαλά παιδιά που διαλέγουν να γίνουν αδάμαστα λιοντάρια*, το οποίο είναι μοναδική προετοιμασία για τη σύνθεση του χαρακτήρα τους (Faure, & Lascar, 1994: 8, 13). Αξίζει να τονιστεί ότι το παιδί γλυτώνει από αναστολές και συστολές προωθώντας τις παραγωγικές ικανότητές του, την αυτενέργειά του ακόμα και οι μαθητές που ενδεχομένως δεν θα μπορούσαν να εκτεθούν συμμετέχοντας σε μια θεατρική παράσταση (Δαφιώτη, 2010: 20-21). Ενισχύοντας την αυτοαντίληψη των μοναχικών μαθητών βοηθά στην ένταξή τους στην ομάδα των συνομηλίκων αφού ανταποκρίνονται πια στα καλέσματά τους (Τσιάρας, 2004β: 91).

Ενδέχεται σε μια παράσταση μαθητές με συστολή να απελευθερωθούν κυριολεκτικά κάτω από τα φώτα της σκηνής υποδυόμενοι το ρόλο τους, ανακαλύπτοντας μια πτυχή του εαυτού τους την οποία δε θα μάθαιναν ποτέ, αν δεν έπαιρναν οι ίδιοι μέρος στην παράσταση (Τσιάρας, 2014: 255). Τα συνεσταλμένα παιδιά διευκολύνονται να αλληλενεργήσουν μεταμφιεσμένα για τις ανάγκες του ρόλου. Η μεταμφίεση λειτουργεί «προστατευτικά» σαν ασπίδα για τη συστολή τους (Nash, 1996). Σύμφωνα με τον Τσιάρα *«ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσε η αυτοπεποίθηση, την οποία απέκτησαν στην έκφρασή τους τα συνεσταλμένα και περιθωριοποιημένα παιδιά. Η ανακάλυψη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που κρύβουν μέσα τους και έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν στη δραματοποίηση, τονώνει το αυτοσυναίσθημα και την αυτοπεποίθησή τους»* (Τσιάρας, 2004α: 103).

Παρομοίως, ο Μουτσαδάκης (1994: 69-70) υποστηρίζει ότι το παιδί μέσω της υποκριτικής εξέρχεται από τον απομονωτισμό του, από το κέλυφός του και σταματά να

είναι ο εαυτός του, υποκρινόμενος έναν ρόλο συντελώντας στην αποφυλάκιση της ατομικής εμπειρίας και των προκαταλήψεων, κατασκευάζοντας τον ιδιαίτερό του μύθο, εξερευνώντας τα όρια της φαντασίας. Κατά συνέπεια, απελευθερώνει την ενέργεια που βρίσκεται σε περίσσειμα στην παιδική ηλικία επικοινωνώντας με τα υπόλοιπα παιδιά. Συνασπισμένοι στον μαγικό τους κόσμο, δίνοντας και παίρνοντας απαλλαγμένοι από τις συστολές τους, εκτίθενται στην ομάδα, παύουν να είναι καχύποπτοι αφοσιωμένοι πλέον στο κοινό όραμα. Είναι γενικώς παραδεκτό ότι το δημιουργικό δράμα έχει ευοίωνο αποτέλεσμα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικών και μη (Courtney, 1995) και ωφελεί ιδιαίτερα τους συνεσταλμένους μαθητές οι οποίοι βρίσκουν ένα τρόπο να τραβήξουν την προσοχή (McCaslin, 1968: 30).

1.5.1. Έρευνες και προγράμματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη μείωση της συστολής.

Η Chona-Rouvali (2017) στη Σουηδία διεξήγαγε μια έρευνα στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της διατριβής προσπαθώντας να διερευνήσει την επίδραση των μη λεκτικών δραματικών δραστηριοτήτων στα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά της συστολής των συμμετεχόντων (οι οποίοι διακατέχονταν από ένα βαθμό συστολής). Στην έρευνα συμμετείχαν 20 άτομα χωρίς να είναι εξοικειωμένοι στο δράμα, 7 άντρες και 13 γυναίκες από διάφορες χώρες οι οποίοι δεν είχαν την ίδια μητρική γλώσσα. Από την Ελλάδα ήταν 5 άτομα, από τη Γαλλία 3, από την Ιαπωνία 2, από τη Σουηδία 2, 2 από την Τουρκία, 1 από την Αυστρία, 1 από το Βέλγιο, 1 από Βρετανία και Ινδία, 1 από Ιταλία και 1 από Ισπανία. Οι μη λεκτικές δραστηριότητες επιλέχτηκαν για να μη χαθεί ο αυθορμητισμός των εμπλεκόμενων και δημιουργηθεί ένα επιπλέον άγχος, αυτό της έκφρασης σε μια διαφορετική από τη μητρική γλώσσα. Επιπλέον, οι μη λεκτικές δραματικές δραστηριότητες θεωρήθηκαν ως πρωτότυπο θέμα από την ερευνήτρια εξαιτίας της ελλιπούς διερεύνησής του.

Ο μέσος όρος των συμμετεχόντων ήταν 18-30 ετών. Το δείγμα ήταν εθελοντικό από το facebook (μέσο κοινωνικής δικτύωσης) και ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εγγραφές έγιναν από την πρώτη μέρα ενώ οι διαθέσιμες ήταν τρεις. Τα μεθοδολογικά εργαλεία ήταν το ερωτηματολόγιο Revised Cheek and Buss Shyness scale (RCBS) με ($\alpha=.90$) και οι ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου να εξεταστεί η συνολική εμπειρία του ερευνητικού πληθυσμού από τις δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, όχι σε μεγάλο βαθμό αξιόπιστα αλλά φάνηκε ότι οι πιο πολύ ντροπαλοί συμμετέχοντες κατάφεραν να χαλαρώσουν, να εκφραστούν και να

αλληλεπιδράσουν με τους υπόλοιπους μέσω των μη λεκτικών δραματικών δραστηριοτήτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Προτείνεται περαιτέρω έρευνα (Chona-Rouvali, 2017).

Ακολούθως δύο προγράμματα εστίασαν στο Δράμα θεωρώντας ευεργετική την επίδρασή του στην εξασθένιση της ντροπής:

Αρχικά στην Ιαπωνία μεταξύ του 2014 και 2016 σχεδιάστηκαν 3 τριήμερα θερινά θεατρικά εργαστήρια (2014, 2015, 2016) σε κατασκήνωση με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων ηγεσίας μαζί με ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν και τη μείωση της ντροπαλότητας. Βασική γλώσσα ήταν τα αγγλικά, γλώσσα των επιχειρήσεων σε παγκόσμια κλίμακα στην οποία οι Ιάπωνες παρουσιάζουν ελλείμματα και οι δραματικές τεχνικές θεωρήθηκαν ο κατάλληλος τρόπος να συμβάλλουν στη διόρθωση αυτών.

Πιο συγκεκριμένα 57% των φοιτητών στην Ιαπωνία αναφέρουν για τον εαυτό τους ότι είναι ντροπαλοί σε αντίθεση με το 31% των φοιτητών του Ισραήλ (Graighead, & Nemeroff, 2001: 1523). Η συστολή είναι μέρος των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων τους και αντιπροσωπευτικό δείγμα της αυτο-εικόνας τους. Η πρόοδος ενός παιδιού χρεώνεται σε εξωτερικούς παράγοντες π.χ. δασκάλους, γονείς ενώ η ήττα πάντα στο ίδιο το παιδί. Ο μέσος φοιτητής εκδηλώνει φόβο για αγνώστους/συστολή, σιωπηρή κατανόηση, σεμνότητα/ αυτοσυγκράτηση. Οι πανεπιστημιακοί φορείς και οι εταιρείες στην Ιαπωνία δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εξασθένιση της ντροπής και δαπανούν αρκετά χρήματα προκειμένου να το καταφέρουν.

Οι δραματικές δραστηριότητες στις κατασκηνώσεις του 2014 και 2015 έφεραν θετικά αποτελέσματα. Έπειτα εστιάζοντας στην κατασκήνωση του 2016, αναφέρεται ότι συμμετείχαν 42 φοιτητές, 20 ήταν μαθητές 3^{ου} και 4^{ου} έτους στο πανεπιστήμιο Bunkyo (20-22 χρονών) και 22 ήταν μαθητές στο πανεπιστήμιο του Nihon (19-22 ετών). Οι Shiozawa και Donnery διευκόλυναν τα εργαστήρια αναλαμβάνοντας τον σχεδιασμό τους βάση δραματικών δραστηριοτήτων και αυτοσχεδιασμών εστιασμένων στην προθέρμανση, σε αλληλεπιδράσεις που καλλιεργούν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες. Προωθήθηκαν η ανοχή στο άγχος, η ανθεκτικότητα, η εμπιστοσύνη, η ομαδικότητα, η επίλυση προβλημάτων με κεντρικό θέμα τους κοινωνικά μειονεκτούντες όπως οι άστεγοι. Οι παιδαγωγικές πρακτικές που στηρίχτηκαν στο δράμα ωφέλησαν ιδιαίτερα τους εμπλεκόμενους και στη γλώσσα και στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους, μετριάζοντας την ντροπαλότητα, βελτιώνοντας τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση (Shiozawa, & Donnery, 2017).

Στη συνέχεια το “Play it out Loud” εκπονήθηκε από το 2018 έως το 2020 με τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ήταν ένα διεθνές έργο ενσωματωμένο σε πρόγραμμα Erasmus+EU με κίνητρο τη βελτίωση της συστολής για την αποφυγή των κινδύνων της ακραίας μορφής της και της κακής προσαρμογής σε κοινωνικές καταστάσεις, με τη συμβολή δραματικών μαθημάτων. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 5 ευρωπαϊκές χώρες με συντονιστή την Πολωνία: α) Πολωνία, Πανεπιστήμιο Ανθρωπιστικών και Οικονομικών στο Lodz β) Αγγλία, Εκπαιδευτικός Οργανισμός Θεατρικής Αγωγής, National Drama γ) Ελλάδα, Ευρωπαϊκό Κέντρο Κατάρτισης για την Απασχόληση, ECTE (σχολεία από το Ρέθυμνο Κρήτης) δ) Ιρλανδία, Εταιρεία Θεάτρου, Smashing Times Theatre Company ε) Ισπανία, FYG Consultores

Αναλυτικότερα 22 παιδιά πήραν μέρος από όλες τις παραπάνω χώρες, 11 αγόρια και 11 κορίτσια ηλικίας 6-8 ετών ή 8-12. Οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν εκπαιδεύτηκαν 5 μέρες στη μεθοδολογία και τεχνικές δράματος για να εφαρμόσουν στις τάξεις τους στις χώρες τους, 12 από 20 μαθήματα δράματος μια φορά την εβδομάδα σε διάρκεια 4 μηνών (τα μαθήματα σχεδιάστηκαν από συνεργάτες του προγράμματος για τη ντροπή). Η συλλογή των δεδομένων (ερωτηματολόγια, μελέτες περιπτώσεων, ημερολόγιο τάξης) έγινε από 22 εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια έγινε η αξιολόγησή τους.

Η ερευνητική μελέτη λόγω Covid 19 ήταν συντομευμένη και κάποιοι δάσκαλοι δεν κατάφεραν να τελειώσουν τα μαθήματα που ήταν πιο μεγάλα και τα είχαν αφήσει για το τέλος. Επίσης σε κάποιες χώρες δε στάθηκε δυνατή η βιντεοσκόπηση εξαιτίας έλλειψης άδειας για τις εικόνες των παιδιών οι οποίες θα έδιναν περισσότερες πληροφορίες. Οι δάσκαλοι οι οποίοι πήραν μέρος στο πρόγραμμα, αποτιμώντας το, δήλωσαν ότι θα εφαρμόσουν μαθήματα δράματος και στη συνέχεια μια φορά τη βδομάδα ή καθημερινά όταν αυτό είναι εφικτό κάνοντας ασκήσεις προθέρμανσης, ενδυνάμωσης. Ως συμπέρασμα παρουσιάζεται ότι τα παιδιά έγιναν πιο συνεργάσιμα, πιο βέβαιοι ομιλητές, καλλιεργήθηκε η αυτοεκτίμησή τους, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή και το κυριότερο οι κοινωνικές δεξιότητές τους, μετριάζοντας τη συστολή τους. Το πρόγραμμα δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2020 (Witerska, 2020).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Αναγκαιότητα και σκοπός της έρευνας

Η συστηματική μελέτη της ντροπής παραμελήθηκε από τους μελετητές (Rubin, Burgess, & Coplan, 2002) πιθανότατα γιατί οι εσωτερικευμένες συναισθηματικές δυσκολίες όπως η συστολή ερμηνεύονται ως λιγότερο σημαντικές και αγνοούνται διότι η σιωπή δεν δημιουργεί προβληματισμό για άμεσο χειρισμό συγκριτικά με τις απείθαρχες και ανυπάκουες συμπεριφορές που διαταράσσουν τη λειτουργία της τάξης και είναι πιο περίπλοκες και ακανθώδεις στην αντιμετώπισή τους (Kleftaras, & Didaskalou, 2006). Συνάμα διαπιστώνεται μια εννοιολογική σύγχυση μεταξύ των συναισθηματικών δυσκολιών όπως η ντροπαλότητα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες όμως πάραυτα σημειώνεται αύξηση των ερευνών για την ντροπαλότητα (Jones, Schulkin, & Schmidt, 2014) γιατί μεταξύ άλλων η συμπεριφορά αποφυγής των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων λειτουργεί ανασταλτικά στην εκμάθηση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων συντηρώντας τα ελλείμματα και έτσι ελαττώνονται οι δυνατότητες για πρόοδο (Spence, Donovan, & Brechman-Toussaint, 1999), οπότε και αξίζει να διερευνηθεί.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και προέρευνα της ερευνήτριας διαπιστώθηκε ότι στον ελλαδικό χώρο οι έρευνες που σχετίζονται με τη συστολή είναι ελάχιστες και έχουν κυρίως θεωρητικό προσανατολισμό και λιγότερο εμπειρικό. Οι τρόποι εξασθένησης της ντροπαλότητας, η άμεση εφαρμογή τους και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς τους δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς. Πάρ' όλα αυτά είναι αξιοπρόσεκτο ότι στη βιβλιογραφία, διεθνή και εγχώρια όλες οι στρατηγικές αντιμετώπισης της συστολής συνδέονται εκτός των άλλων και με τα παιχνίδια ρόλων. Ωστόσο, μέχρι σήμερα στην Ελλάδα δεν ξέρουμε καμία ερευνητική μελέτη, η οποία έχει δημοσιευτεί και διερευνά τον ρόλο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την εφαρμογή των τεχνικών της για τη μείωση της κοινωνικής συστολής. Αυτό λειτούργησε ως αφετηρία ενδιαφέροντος της ερευνήτριας, παρότι ερευνητικό κενό υπάρχει και στο εξωτερικό, σχετικά με τον αριθμό των ερευνών με παρεμφερή θεματική.

Συνεπώς, με βάση τα παραπάνω η παρούσα μελέτη διενεργήθηκε με στόχο να διερευνηθεί εάν ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι δυνατό να περιορίσει την κοινωνική συστολή στο Δημοτικό σχολείο. Απώτερος σκοπός της μελέτης ήταν η βελτίωση της κοινωνικής συστολής και η ευκολότερη αντιμετώπισή της

με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Η πρωτοτυπία της έρευνας βρίσκεται στο ότι θα συμβάλλει ενδεχομένως με τα δικά της αποτελέσματα στην κάλυψη του ερευνητικού κενού αφήνοντας το δικό της αποτύπωμα στην αντιμετώπιση του θέματος, δημιουργώντας προβληματισμό, ευνοώντας περαιτέρω έρευνες.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και Ερευνητικές υποθέσεις

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας και η κοινωνική συστολή την εξαρτημένη. Το κύριο ερώτημα της παρούσας μελέτης διατυπώνεται ως εξής: Η υλοποίηση ενός προγράμματος που βασίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα συμβάλλει θετικά στη μείωση της κοινωνικής συστολής των μαθητών της Δ΄τάξης Δημοτικού;

Κατά συνέπεια διαμορφώνονται τα εξής δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η διεξαγωγή του προγράμματος θα συμβάλλει θετικά στην υπέρβαση της αυτοσυνείδητης συστολής, η οποία συνδέεται με την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την εσωτερική ανάπτυξη εαυτού αλλά και την γενικότερη αμηχανία και τη διστακτικότητα των παιδιών όταν γίνονται αντικείμενο έκθεσης;

2. Η διεξαγωγή του προγράμματος θα συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας, στην υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην εξασθένιση της δημόσιας ντροπαλότητας, η οποία είναι άρρηκτα δεμένη με την ανησυχία των παιδιών ως προς την κοινωνική αξιολόγηση;

Η βασική υπόθεση της ερευνητικής μελέτης είναι ότι η υλοποίηση ενός προγράμματος που βασίζεται στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση θα συμβάλλει θετικά στη μείωση της κοινωνικής συστολής των μαθητών της Δ΄τάξης Δημοτικού.

Συνάγονται επομένως οι εξής δευτερεύουσες υποθέσεις:

1. Η διεξαγωγή του προγράμματος θα συμβάλλει θετικά στην υπέρβαση της αυτοσυνείδητης συστολής, η οποία συνδέεται με την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την εσωτερική ανάπτυξη εαυτού αλλά και τη γενικότερη αμηχανία και τη διστακτικότητα των παιδιών, όταν γίνονται αντικείμενο έκθεσης.

2. Η διεξαγωγή του προγράμματος θα συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας, στην υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην εξασθένιση της δημόσιας ντροπαλότητας, η οποία είναι άρρηκτα δεμένη με την ανησυχία των παιδιών ως προς την κοινωνική αξιολόγηση.

2.3. Ερευνητικός πληθυσμός

Το σύστημα εκπαίδευσης της χώρας μας δεν υπερέχει στην επίρρωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, μολαταύτα το σχολείο αποτελεί ενδεδειγμένο χώρο εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την αναχαίτιση της κοινωνικής συστολής των παιδιών, γιατί εκεί συναναστρέφονται με άλλα παιδιά αλλά και ενήλικες αρκετές ώρες τη βδομάδα και για μεγάλο διάστημα της ζωής τους (Γαλανάκη, 2000: 159) και παρέχονται δυνατότητες για έκθεση σε καταστάσεις, σε αληθινές συνθήκες. Λειτουργεί ως «φυσικό πλαίσιο» (Νικολάου, & Κόνσολας, 2009· Fantuzz et al., 2007). Για το λόγο αυτό τον ερευνητικό πληθυσμό δηλαδή το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν παιδιά Δημοτικού σχολείου. Ως προς το σύνολο τα παιδιά ήταν 29 (N= 29) και φοιτούσαν στο Δημοτικό σχολείο Αγίου Ανδριανού της πόλης του Ναυπλίου κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Σχετικά με το φύλο του δείγματος το 65,5% ήταν αγόρια (19) και το 34,5% ήταν κορίτσια (10). Το δείγμα το οποίο επιλέχτηκε ήταν ευκαιριακό εξαιτίας της προσβασιμότητας σύμφωνα με τις αρχές της διαθεσιμότητας και κατά συνέπεια τα στατιστικά αποτελέσματα δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένα συμπεράσματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Όλοι οι μαθητές ήταν 9 έως 10 ετών και φοιτούσαν στην Δ' τάξη Δημοτικού. Η ηλικία αυτή είναι ουσιαστική για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Spence, 1983) ενώ τα παιδιά εισέρχονται στην προεφηβεία η οποία νοηματοδοτείται από ποικίλες αλλαγές συμπεριλαμβανομένου και των κοινωνικών αντιλήψεων (Crozier, 1995) και οι εκδηλώσεις συστολής δυσχεραίνουν την περίοδο της εφηβείας που ακολουθεί (Cowan et al., 1973).

Τα παιδιά προέρχονταν από δυο τμήματα (Δ1 και Δ2) και το ένα τμήμα λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου (ΟΕ) και το άλλο ως πειραματική (ΠΟ). Στην πειραματική ομάδα (Δ1) ήταν 15 μαθητές (51,7% του πλήρους δείγματος), 9 αγόρια και 6 κορίτσια, ενώ στην ομάδα ελέγχου (Δ2) 14 μαθητές (48,3% του πλήρους δείγματος) 10 αγόρια και 4 κορίτσια. Από τις δυο ομάδες μόνο η πειραματική ομάδα συμμετείχε στο πρόγραμμα παρέμβασης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια για την παρούσα έρευνα. Στόχος ήταν η πρόοδος γενικότερα όσον αφορά τις αναστολές των παιδιών γι' αυτό το τμήμα της πειραματικής ομάδας επιλέχτηκε ολόκληρο. Επιπλέον, διαχωρίζοντάς το θα δημιουργούνταν μια συνθήκη διαφορετική από την καθημερινότητα εκτός φυσικού πλαισίου και τα παιδιά που θα συμμετείχαν στις παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αποδοκιμαστούν από τους συμμαθητές τους επιστρέφοντας στην τάξη.

2.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου η μέθοδος που επιλέχθηκε προκειμένου να ανταποκριθεί στην αναγκαιότητα του ζητούμενου είναι η **έρευνα δράσης** η οποία προσεγγίζει αξιόπιστα τη μεθοδολογία και στοχεύει στην πρόοδο της εκπαίδευσης μέσω της γνώσης και της αλλαγής (Kemmis, & Mc Taggart, 2008). Σύμφωνα με τον Elliott (1991: 69), έρευνα δράσης είναι *«η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν»*. Αποτελεί *«την ερευνητική προσέγγιση μιας συγκεκριμένης δράσης, δηλαδή έναν απλό και συγχρόνως επιστημονικό τρόπο για έναν επαγγελματία, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε άλλους χώρους να εξετάσει και να αξιολογήσει τις πρακτικές που ακολουθεί»* (Μάγος, & Παναγοπούλου, 2008). Ερευνά τη δυσλειτουργία στο χώρο της, τη μελετά δηλαδή και δρα με στόχο τη βελτίωση και την ανεύρεση τρόπων επίλυσης του προβλήματος με προοπτική πρακτικής εφαρμογής των αποτελεσμάτων της (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 386).

Στην ερευνητική διαδικασία αποφασιστικό και καταλυτικής σημασίας στοιχείο αποτελεί η συλλογή των δεδομένων καθώς επιδίωξη του ερευνητή είναι να ανταποκριθεί πλήρως στα απαιτούμενα της έρευνας και τα δεδομένα που θα αναλύσει να είναι επωφελή και αξιοποιήσιμα (Bryman, 2017). *«Η επιλογή ποιοτικών εργαλείων όπως είναι η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση, ή ποσοτικών, όπως η συστηματική παρατήρηση και το ερωτηματολόγιο, καθώς και ο πιθανός συνδυασμός των παραπάνω, απασχολούν την πλειοψηφία των ερευνητών που αποφασίζουν να ερευνήσουν τη σχολική τάξη»* (Μάγος, 2005: 6). Στην τρέχουσα μελέτη εφαρμόστηκε η «μεικτή μέθοδος» στην οποία συνυπάρχουν τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006). Χρησιμοποιήθηκαν μέσα συλλογής δεδομένων ποσοτικά και ποιοτικά, ώστε τα αποτελέσματα να μην είναι μόνο «μετρήσιμα» και η έρευνα να εμπλουτιστεί με σημαντικά «ποιοτικά» στοιχεία. Ο συγκερασμός περισσότερων μεθοδολογικών προσεγγίσεων ονομάζεται «τριγωνισμός» καθώς και «πολυμεθοδική προσέγγιση» (Μάγος, 2005: 7). Στη «τριγωνοποίηση» μέσω της οποίας διασφαλίζεται η εκπαιδευτική έρευνα, τεκμηριώνονται και πιστοποιούνται τα αποτελέσματά της, γιατί μια μόνο μέθοδος πολλές φορές κρίνεται ως ανεπαρκής σχετικά με τη διασταύρωση των στοιχείων των δεδομένων της (Dominick, & Wimmer, 2014).

2.4.1. Ποσοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Η ποσοτική έρευνα βασίζεται στη μέτρηση του ποσού και εφαρμόζεται σε γεγονότα που μπορεί να εξηγηθούν σε ποσοτικούς όρους. Περικλείει τη χρησιμοποίηση μεθοδολογικών τεχνικών που αναπαριστούν τις αιτιώδεις σχέσεις σε κατηγορίες αριθμών, η αποδόμηση των οποίων γίνεται με στατιστικές μεθόδους με έναν τυπικό και άκαμπτο τρόπο (Τσιάρας, 2017: 5,6,11).

Το ερωτηματολόγιο παιδικής ντροπαλότητας Children's Shyness Questionnaire CSQ αποτελεί το κυρίως ποσοτικό μέσο συλλογής δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης. Πρόκειται για ένα μέτρο αυτοαναφοράς με στοιχεία τα οποία στηρίζονται σε συνεντεύξεις με παιδιά σχετικά με την αντίληψη τους για τις ντροπαλές καταστάσεις. Τα παιδιά ρωτήθηκαν «Τι έρχεται στο μυαλό όταν εσύ ακούς τη λέξη ντροπαλός;». Από τις απαντήσεις τους προέκυψαν τα αντικείμενα του ερωτηματολογίου (Crozier, 1995: 88-89).

Συνιστά ένα μέτρο αυτοεκτίμησης της ντροπής για παιδιά ηλικίας 9 έως 12 ετών περιγράφοντας τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές της συστολής π.χ. «Νιώθω εύκολα αμηχανία» ή «Μου φαίνεται δύσκολο να μιλάω σε κάποιον που δεν γνωρίζω» και «Συνήθως ντρέπομαι όταν βρίσκομαι μαζί με άλλα άτομα» ή «Ντρέπομαι όταν πρέπει να διαβάσω δυνατά στην τάξη». Περιέχει στοιχεία που αφορούν τη γενικότερη αμηχανία για την αυτοεικόνα τους και τη διστακτικότητα τους όταν ανησυχούν για τη γνώμη των άλλων επειδή γίνονται αντικείμενο παρατήρησης αλλά και στοιχεία που αφορούν τη δυσαρέσκεια στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όταν αλληλεπιδρούν με ξένους, άτομα κύρους, αντίθετου φύλου και όταν γίνονται το κέντρο της προσοχής.

Έχει σχεδιαστεί για παιδιά μέσης ηλικίας και περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις σε βαθμολογική κλίμακα 3 σημείων όπου: 1= Ναι, 2=Μερικές φορές, 3= Όχι (Crozier, 1995· Findlay, & Coplan 2008). Οι Chan & Wong (2011) και οι Arbeau, Coplan, & Matheson (2012) στις μελέτες τους έκαναν χρήση του παραπάνω ερωτηματολογίου με δείκτη Cronbach $\alpha=.83$ και $\alpha=.86$ αντίστοιχα.

Οι Κόκκινος, Κακαράνη και Κολοβού (Kokkinos, Kakarani, & Kolovou, 2016: 117-133) μετέφρασαν το ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα και η αρχική κλίμακα των 3 διαβαθμίσεων όπως χρησιμοποιήθηκε από τον Crozier μετατράπηκε σε κλίμακα 4 διαβαθμίσεων τύπου Likert όπου 1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ προκειμένου οι μαθητές να έχουν καλύτερο περιθώριο απαντήσεων. Αυτό αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας εργασίας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο εξετάζει τη στάση των μαθητών όσον αφορά τη συστολή και διερευνά 2 παράγοντες: **1.** Αυτοσυνείδητη συστολή/ Αμηχανία (Self-conscious shyness/ Embarrassment) **2.** Κοινωνικές πτυχές της συστολής/ Κοινωνικότητα (Social aspects of shyness/ Sociability). Οι ερωτήσεις 1,2,4,6,7,8,13,14,18,19,22,25,26 κατατάσσονται στον πρώτο παράγοντα και οι ερωτήσεις 3,5,9,10,11,12,15,16,17,20,21,23,24 στο δεύτερο παράγοντα (Spooner, Evans, & Santos, 2005:444).

Στη παρούσα μελέτη το **CSQ** είχε καλή εσωτερική συνέπεια ($\alpha=89$) επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του για την εκτίμηση της παιδικής συστολής.

2.4.2 Ποιοτικά μέσα συλλογής δεδομένων

Η ποιοτική έρευνα αφορά ποιοτικά γεγονότα και αναφέρεται στην *ποιότητα ή το είδος*. Προσφέρει αναλυτική περιγραφή της ποιότητας ή *αλλιώς της ουσίας της ανθρώπινης εμπειρίας* και βασίζεται κυρίως σε θεωρητικές προσεγγίσεις (Τσιάρας, 2017: 6, 8). Μέσα από τις συμπεριφορές και καταστάσεις που παρατηρούνται και περιγράφονται με βάθος και λεπτομέρειες, παρέχεται η δυνατότητα διερεύνησης των εσωτερικών κινήτρων του ανθρώπου, της προσωπικής του αντιληπτικότητας, των επιμέρους προοπτικών τους, των ιδιαιτεροτήτων τους, κάτω από το πρίσμα του ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2001).

Στη παρούσα μελέτη μέσω των ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων είναι δυνατή η πληρέστερη αφομοίωση λεπτομερειών που αφορούν τη συστολή (έναν όρο που παρουσιάζει όχι μόνο εννοιολογική σύγχυση αλλά πιθανότητα και δυσκολία στη μέτρησή του), διότι τα δεδομένα συλλέγονται με ευελιξία και διακριτικότητα, αντιμετωπίζονται ολιστικά με σκοπό την κατανόηση της συνθετότητας του φαινομένου της συστολής.

Η εμπυχώτρια συμπλήρωσε ημερολόγιο παρατήρησης γεγονότων και κατέγραφε όσα διαδραματίζονταν στα εργαστήρια με σκοπό τη συλλογή, μελέτη και επεξεργασία σε βάθος των στοιχείων για τις ανάγκες της έρευνας. Στη συμμετοχική παρατήρηση σκιαγραφούνται αυθόρμητες λεπτομέρειες στο φυσικό περιβάλλον των μαθητών, αν υπάρχει φυσική εγγύτητα ή απόσταση μεταξύ τους, λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές (τι λέγεται, ο τρόπος που λέγεται, κινήσεις προσώπου- σώματος), μέσα από τις οποίες διαφαίνεται ο τρόπος ανταπόκρισης και αντίδρασης των συμμετεχόντων, η αλλαγή κατά τις παρεμβάσεις, η πρόοδος, ώστε η εικόνα να είναι πληρέστερη αλλά και λειτουργικά θέματα όπως η συνεργασία στις ομάδες, οι

δυσκολίες, οτιδήποτε αφορά τη διεξαγωγή του προγράμματος και χρησιμεύει στη δημιουργία ασφαλών συμπερασμάτων εκτός του ερωτηματολογίου (Nadin, & Cassell, 2006). Σε κάθε εργαστήριο υπήρχε καταγραφή στο ημερολόγιο παρατήρησης από την εμπυχώτρια και στο τέλος κάθε παρέμβασης δηλαδή σε χρόνο σύντομο ολοκληρωνόταν η συμπλήρωσή του προκειμένου να μη διαφύγει καμία αντίδραση των μαθητών.

Η ακουστική καταγραφή και απομαγνητοφώνηση συνηγορούν στη διασφάλιση των αποτελεσμάτων, ώστε να μη χαθεί καμία πληροφορία και οι ενέργειες, οι αντιδράσεις, οι διάλογοι των παιδιών, οι σκέψεις τους, το κλίμα κάθε παρέμβασης, να αναλυθούν αντικειμενικά μέσω του εμπλουτισμού των σημειώσεων παρατήρησης (Willig, 2008). Επιστρατεύτηκαν για την ανατροφοδότηση της ερευνήτριας, για το σχεδιασμό κάθε επόμενου εργαστηρίου, για την εξέταση των συμβάντων και για να προσφέρουν αυθεντικότητα, ακρίβεια και αξιοπιστία στους παράγοντες του ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διενεργήθηκαν μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Πρόκειται για συνεντεύξεις με προκαθορισμένο περιεχόμενο που λόγω της προσαρμοστικότητάς του δέχεται την προσθήκη ερωτήσεων (Paraskevoudoulou-Kollia, 2008). Δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να απαντήσει αβίαστα και απρόσκοπτα παραχωρώντας τις εμπειρίες του αφήνοντας να φανούν πιθανότατα συναισθήματα π.χ. από τον τόνο φωνής και τον δικό τους τρόπο προσέγγισης αντίληψης των γεγονότων (Ιωσηφίδης, 2008). Οι παρεμβάσεις εκτιμούνται πληρέστερα επαυξημένες από την ανθρώπινη επιρροή και συνύφανση της ρεαλιστικής ζωής με τα βιωματικά εργαστήρια.

Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν από την ερευνήτρια και συντέλεσαν στην λειτουργικότητα της μελέτης.

2.5. Υλοποίηση έρευνας- παρεμβάσεων

Η παρούσα έρευνα δεν υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια εξαιτίας της μη προσβασιμότητας σε Δημοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο Δημοτικό σχολείο Αγίου Ανδριανού Ναυπλίου από τη θεατρολόγο του σχολείου, η οποία εμπύχωσε τα εργαστήρια, με την απαραίτητη έγκριση του διευθυντή. Η έρευνα ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2020 προκειμένου η εμπυχώτρια να γνωρίσει καλύτερα τα παιδιά και τις εκδηλώσεις τους σχετικά με τη συστολή· αναμενόταν να ολοκληρωθεί μέχρι τον Απρίλιο του 2020 αλλά διακόπηκε απρόσμενα τον Μάρτιο του 2020 ύστερα από την απόφαση της κυβερνήσεως για τη διακοπή των μαθημάτων και το κλείσιμο των

σχολείων λόγω της πανδημίας του Covid-19. Οι παρεμβάσεις που υπολείπονταν συμπληρώθηκαν τον Ιούνιο του 2020.

Η διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων διενεργήθηκε από τη θεατρολόγο στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου στη σχολική αίθουσα προτού ξεκινήσουν οι προγραμματισμένες παρεμβάσεις. Στα παιδιά επισημάνθηκε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τα αφορούσε προσωπικά, ότι δεν επιτρεπόταν η συνεργασία, ότι ήταν ανώνυμα και δεν υφίστανται σωστές και λάθος απαντήσεις. Εξηγήθηκε με απλά λόγια ότι έπρεπε να επιλέξουν τις απαντήσεις με ειλικρίνεια με βάση τον τρόπο που κατανοούν τον εαυτό τους, τα συναισθήματά τους, τη κοινωνική συμπεριφορά τους και αυτά που τους αντιπροσωπεύουν αφού ο κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Απαντήθηκαν όλες οι απορίες και κατανοήθηκε ο τρόπος συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου. Κανένας μαθητής δεν έφερε αντίρρηση στη συμπλήρωσή του.

Στη συνέχεια, ξεκίνησε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων της Δραματικής Τέχνης αποκλειστικά στην πειραματική ομάδα. Οι παρεμβάσεις διάρκειας 45 λεπτών η κάθε μια, σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια και πραγματοποιήθηκαν από τη θεατρολόγο-εμφυχώτρια όπως αναφέρθηκε, στη διάρκεια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, εντός του ωρολογίου προγράμματος, στο χώρο του σχολείου, στην αίθουσα της συγκεκριμένης τάξης σε εβδομαδιαία βάση (κάθε Δευτέρα). Τα παιδιά με τη θεατρολόγο φρόντισαν τη διαρρύθμιση της αίθουσας, έτσι ώστε να έχουν ελευθερία κινήσεων ανάλογα με τις απαιτήσεις της κάθε παρέμβασης. Η κατάλληλη ατμόσφαιρα μαζί και με τη μουσική δημιούργησε ενθουσιώδες κλίμα για τη δραματική εμπειρία.

Μετά το πέρας του προγράμματος τα ίδια ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ξανά και από την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα και από την πειραματική που συμμετείχε. Ακολούθησε στατιστική ανάλυση η οποία διασφαλίζει την εγκυρότητα των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων με το πρόγραμμα IBM SPSS 23.

2.6. Η φιλοσοφία και ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων

Για τη μείωση της κοινωνικής συστολής σε παιδιά σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις βιωματικού χαρακτήρα με γνώμονα την ηλικιακή ομάδα (9-10 ετών) με τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προκειμένου να υλοποιηθούν στη Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Αγίου Ανδριανού Ναυπλίου. Για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων λήφθηκαν υπόψιν οι ιδιαίτερες αδυναμίες των ντροπαλών παιδιών όπως η έκφραση των συναισθημάτων σε κοινό, η απειρία τους στην υιοθέτηση ρόλων στην

αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, τα ελλείμματα σε κοινωνικο-γνωστικές δεξιότητες, η δυσκολία ερμηνείας συμβόλων λεκτικής και μη λεκτικής αλληλενέργειας, η εκμάθηση θετικών συμπεριφορών κοινωνικής ανάπτυξης κ.ά.

Δομή προγράμματος:

Δραστηριότητες γνωριμίας/προθέρμανσης.

Όλα τα εργαστήρια του συγκεκριμένου προγράμματος ξεκινούν με ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης ή συνεργασίας, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα αλληλοσεβασμού-αποδοχής το οποίο θα βοηθήσει τα παιδιά να κάμψουν όσο το δυνατό τις αναστολές και τη διστακτικότητα που αισθάνονται αρχικά όταν πρόκειται να γίνουν αντικείμενο παρατήρησης και έκθεσης και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση.

Η δραματοποίηση/ Αφόρμηση

Το δράμα είναι δυνατό να ευδοκιμήσει στα σχολεία μέσω των αυτοσχεδιασμών και των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης (Wooland, 1996:7). Αυτές λόγω του βιωματικού τους χαρακτήρα παρέχουν τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοούν το θέμα της παρέμβασης, να συναισθάνονται τους ήρωες της ιστορίας, να ερμηνεύουν τις επιλογές τους, να τροποποιούν τη στάση τους, να προβληματίζονται, να εκθέτουν τις απόψεις τους, να παίρνουν αποφάσεις κ.ά. Το παρόν πρόγραμμα σταχυολογήθηκε από τεχνικές¹¹ σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα των παιδιών:

Τα ντροπαλά παιδιά ευεργετούνται από την εξιστόρηση ιστοριών που δείχνουν τον τρόπο που άλλοι άνθρωποι ή ζώα ή φυτά κατάφεραν να νικήσουν τη ντροπή και οποιοδήποτε φόβο τους γιατί ταυτίζονται με τον ήρωα ο οποίος γίνεται παράδειγμα προς μίμηση (Sarafino, 1986) και στις δύσκολες στιγμές τον ανακαλούν στη φαντασία τους και ενθαρρύνονται. Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τις αιτίες που προκαλούν συστολή στα παιδιά και εξετάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, αλλά και με τα ερευνητικά ερωτήματα που πηγάζουν από το ερευνητικό εργαλείο, στις πιο πολλές παρεμβάσεις για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών επιλέχθηκαν βιβλία ως αφόρμηση που αναφέρονται τόσο στην αυτοσυνείδητη συστολή όσο και στις κοινωνικές πτυχές της συστολής και είναι : α) «Φούσκες» (2019) του Κίτ Τσέις που συνδέεται με τη δυσκολία της συναναστροφής με ένα άγνωστο άτομο και την ντροπή για σύναψη φιλίας β) «Η κυρία Ντροπαλή» (2014) του Hargreaves Roger που

¹¹ Οι παρακάτω τεχνικές περιγράφονται αναλυτικά στο παράρτημα που αφορά την περιγραφή των παρεμβάσεων (Μιμική, Δάσκαλος σε ρόλο, Ιδεοθύελλα/Καταιγισμός ιδεών, Ανακριτική Καρέκλα, Διάδρομος συνείδησης, Αυτοσχεδιασμός, Δραματοποίηση, Ομαδικό Γλυπτό, Παγωμένες εικόνες, Απαγγελία εν χωρώ, Ομαδικό ζωγραφικό Πορτραίτο, Ανίχνευση σκέψης, Μονόλογος στον τοίχο, Παιχνίδια ρόλων, Ζωγραφική, Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, Τηλεοπτική εκπομπή, Καθρέφτης).

συσχετίζεται με ντροπή των παιδιών για κοινωνικές εκδηλώσεις γ) «Τα φανταστικά μου ταξίδια» (2019) του Κουτσιάρη Βασίλη που συνδυάζεται με τη διστακτικότητα των παιδιών να μιλήσουν στην τάξη εξαιτίας του άγχους τους μήπως κάνουν λάθος δ) «Μήπως είσαι ντροπαλό παιδί;» (2017) του Roca Nuria που συνδέεται με την ντροπή των παιδιών σε θέματα καθημερινότητας και πως αυτή θα μειωθεί καθώς θα προσπαθούν να εκφραστούν ε) «Το ντροπαλό χταπόδι» (2010) της Νένας Γεωργιάδου ένα θεραπευτικό παραμύθι που σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα στην έκφραση του προσώπου (κοκκίνισμα) λόγω ντροπής και την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα στ) «Τι νιώθεις; Δειλία-Αυτοπεποίθηση» (2005) της Violeta Montreal που εντάσσεται στην αμηχανία των παιδιών όταν γίνονται αντικείμενο έκθεσης (παιχνίδια) και ανησυχούν για τη γνώμη των συνομηλίκων ζ) «Τι νιώθεις; Ντροπή-Τόλμη» (2008) της Violeta Montreal που σχετίζεται με την αυτοεπίγνωση/αυτοσυνείδηση (σχέση ντροπαλότητας-αυτοαντίληψης) η) «Ουφ! Ξελευθερία» (2018) της Αντιόπης Φραντζή που συνδέεται με τη συστολή των παιδιών όταν πρόκειται να εκτεθούν μπροστά σε κοινό.

Όλες οι παρεμβάσεις τελειώνουν με αξιολόγηση όσων έχουν γίνει με συντονίστρια την εμψυχώτρια, την ελεύθερη έκφραση σκέψεων-συναισθημάτων που προέκυψαν από το βίωμα, τη θετική ανατροφοδότηση και ασκήσεις χαλάρωσης και αποφόρτισης για να κατευνάσουν την ένταση και να επιτευχθεί ανεμπόδιστα η επαναφορά στη ροή του αναλυτικού προγράμματος.

Στο παράρτημα (σελ.133) ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των παρεμβάσεων με τη σειρά που διεξήχθησαν, με το σύνολο δραστηριοτήτων που περιείχαν, των τεχνικών της ΔΤΕ και τους παιδαγωγικούς στόχους των ασκήσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

3.1. Ποσοτικά αποτελέσματα

Στατιστική ανάλυση-ευρήματα

Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 14 άτομα, δηλαδή ποσοστό 48,3% του δείγματος, εκ των οποίων τα 10 άτομα είναι αγόρια και τα 4 κορίτσια. Η πειραματική ομάδα αποτελείται από 15 άτομα, δηλαδή 51,7% του δείγματος, με 9 αγόρια και 6 κορίτσια. Συνολικά 19 αγόρια (65,5% του δείγματος) και 10 κορίτσια (34,5% του δείγματος). (Πίνακες 1,2,3)

ΟΜΑΔΑ					
		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	ΕΛΕΓΧΟΥ	14	48,3	48,3	48,3
	ΠΕΙΡΑΜΑ ΤΙΚΗ	15	51,7	51,7	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Πίνακας 1: Πίνακας συχνοτήτων ομάδων

ΦΥΛΟ					
		Frequen cy	Percen t	Valid Percent	Cumulative Percent
Val id	ΑΓΟΡ Ι	19	65,5	65,5	65,5
	ΚΟΡΙ ΤΣΙ	10	34,5	34,5	100,0
	Total	29	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων φύλων

ΟΜΑΔΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation				
Count				
		ΦΥΛΟ		Total
		ΑΓΟΡ Ι	ΚΟΡΙ ΤΣΙ	
ΟΜ	ΕΛΕΓΧΟΥ	10	4	14
ΑΔΑ	ΠΕΙΡΑΜΑ	9	6	15
	ΤΙΚΗ			
Total		19	10	29

Πίνακας 3: Περιγραφικά στοιχεία ομάδων και φύλων

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο αξιοπιστίας με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Η τιμή της αξιοπιστίας του δείγματος είναι πολύ υψηλή (,890) και επομένως οι επιμέρους εξαρτημένες μεταβλητές «Αυτοσυνείδητη συστολή» και «κοινωνικότητα» που αφορούν συνολικά στη μεταβλητή «κοινωνική συστολή» συνθέτουν με επάρκεια την κλίμακα. Προσδοκώμενες είναι οι θετικές τιμές της τέταρτης στήλης, καθώς έχει γίνει αντιστροφή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25 και 26 προκειμένου να έχουν όλες την ίδια νοηματική κατεύθυνση. Αξίζει να σημειωθεί ότι επιλέχθηκε να αντιστραφεί ένα μεγάλο πλήθος ερωτήσεων, προς διευκόλυνση του αναγνώστη, αντί για τις λίγες που απομένουν, όπως θα πρόσταζε η πρακτική. Η επιλογή αυτή έγινε με σκοπό η αύξηση του μέσου όρου να μεταφράζεται ως βελτίωση της αμηχανίας και της διστακτικότητας των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, όταν βρίσκονται σε μη γνώριμες κοινωνικές καταστάσεις και επομένως να αποφευχθούν πιθανές παρανοήσεις. Επιπρόσθετα, δεν παρατηρείται καμία τιμή <0.3 και επομένως δεν αποκλείεται καμία μεταβλητή από την ανάλυση.

Στην τελευταία στήλη έχουν καταγραφεί οι τιμές του δείκτη Cronbach's Alpha σε περίπτωση που αφαιρεθεί μία μεταβλητή. Σε κάθε περίπτωση υπάρχει μείωση της αξιοπιστίας του δείγματος. Άρα οι μεταβλητές παραμένουν ως έχουν.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,890	3

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ	216,6786	816,078	,865	,791
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ	222,5714	1002,106	,785	,820
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ	149,7500	408,046	1,000	,745

Πίνακας 4: Έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

Στη συνέχεια διεξήχθη έλεγχος κανονικής κατανομής, ώστε να γίνει δεκτή ή θα απορριφθεί η μηδενική υπόθεση H_0 περί ύπαρξης κανονικότητας. Από αυτόν θα εξαρτηθεί το είδος των ελέγχων που θα ακολουθήσουν, παραμετρικοί ή μη-παραμετρικοί, αντίστοιχα. Στην παρούσα έρευνα το πλήθος του δείγματος είναι αρκετά μικρό. Πιο συγκεκριμένα $df=28 < 40$ και επομένως ο έλεγχος θα γίνει με Shapiro- Wilk. Στην τελευταία στήλη sig αναγράφεται η στατιστική σημαντικότητα p . Αν $p > 0.05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση και το δείγμα μας ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στην αντίθετη περίπτωση που $p < 0.05$ απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επομένως το δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Στην παρούσα έρευνα, στις περισσότερες μεταβλητές $p > 0.05$ ενώ σε δύο μόνο μεταβλητές $p < 0.05$. Επομένως, για να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα θεωρείται ότι το δείγμα δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή και εν συνεχεία διεξάγονται μη παραμετρικοί έλεγχοι.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ _ΣΥΣΤΟΛΗ_ΠΡΙΝ	,147	28	,127	,935	28	,081
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ _ΠΡΙΝ	,102	28	,200*	,971	28	,613
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤ ΟΛΗ_ΠΡΙΝ	,103	28	,200*	,953	28	,229
ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ _ΣΥΣΤΟΛΗ_ΜΕΤΑ	,188	28	,012	,871	28	,003
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ _ΜΕΤΑ	,154	28	,085	,933	28	,074
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤ ΟΛΗ_ΜΕΤΑ	,180	28	,020	,915	28	,026
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

Πίνακας 5: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro- Wilk

Στο επόμενο βήμα εκτελείται μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kendall's tau b, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=1\%$ και 5% . Ο συντελεστής συσχέτισης εξετάζει την ένταση της εξάρτησης καθώς και την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Επομένως, ελέγχεται η ισχυρή ή ασθενής εξάρτηση των μεταβλητών και η θετική ή αρνητική κατεύθυνση. Αξιοσημείωτο δε είναι ότι ο συντελεστής συσχέτισης δεν ελέγχει ποια μεταβλητή προκαλεί μεταβολή και ποια τη δέχεται. Η πρώτη γραμμή αφορά στη δύναμη συσχέτισης r, ενώ η δεύτερη γραμμή στα p-values για τη στατιστική σημαντικότητα.

Η δύναμη συσχέτισης r μπορεί να πάρει τιμές:

-1 έως -0,5 (υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης)

-0,5 έως -0,2 (χαμηλός αρνητικός)

-0,2 έως 0,2 (μηδενικός)

0,2 έως 0,5 (χαμηλός θετικός)

0,5 έως 1 (υψηλός θετικός)

Παρατηρώντας τα στοιχεία κάτω από την κύρια διαγώνιο συμπεραίνουμε ότι όλες οι μεταβλητές σχετίζονται θετικά μεταξύ τους με υψηλή ή και πολύ υψηλή δύναμη συσχέτισης. Επομένως, όλες οι εξαρτημένες μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους καθώς επίσης και με την ανεξάρτητη μεταβλητή «ομάδα».

Correlations									
			ΟΜ ΑΔΑ	ΑΥΤΟ ΣΥΝ_Σ ΥΣ_ΠΠ I	ΚΟΙ ΝΩ ΝΙΚ _ΠΠΙ N	ΚΟΙΝ Ω_ΣΥ Σ_ΠΠΙ N	ΑΥΤ ΟΣ_ ΣΥΣ _M	ΚΟΙΝ ΩΝΙΚ _MET A	ΚΟ ΙΝ _Σ Υ_ M
Kendall's tau_b	ΟΜΑΔ Α	Corr Coeff	1,00 0	,423**	,351*	,480**	,734* *	,730**	,731**
		Sig. (2- tailed)	.	,008	,029	,003	,000	,000	,000
		N	29	29	29	29	29	29	29
	ΑΥΤΟ ΣΥΝΕΙ ΔΗΤΗ_ ΣΥΣ_Π ΠΙΝ	Corr Coeffi	,423* *	1,000	,394* *	,710**	,731* *	,383**	,560**
		Sig. (2- tailed)	,008	.	,004	,000	,000	,005	,000
		N	29	29	29	29	29	29	29
	ΚΟΙΝΩ ΝΙΚΟΤ ΗΤΑ_Π ΠΙΝ	Corr Coeff	,351* *	,394**	1,000	,717**	,394* *	,579**	,497**
		Sig. (2- tailed)	,029	,004	.	,000	,005	,000	,000
		N	29	29	29	29	29	29	29
	ΚΟΙΝΩ ΝΙΚΗ_ ΣΥΣΤΟ ΛΗ_ΠΠ ΙΝ	Corr Coeff	,480* *	,710**	,717* *	1,000	,668* *	,577**	,689**
		Sig. (2- tailed)	,003	,000	,000	.	,000	,000	,000
		N	29	29	29	29	29	29	29
ΑΥΤΟ	Corr	,734* *	,731**	,394* *	,668**	1,00	,645**	,84	

	ΣΥΝΕΙ	Coeff	*		*		0		1**
	ΔΗΤΗ_	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,005	,000	.	,000	,00
	ΣΥΣΤΟ								0
	ΛΗ_Μ	N	29	29	29	29	29	29	29
	ΕΤΑ								
	ΚΟΙΝΩ	Corr Coeff	,730*	,383**	,579*	,577**	,645*	1,000	,82
	ΝΙΚΟΤ		*		*		*		8**
	ΗΤΑ_	Sig. (2- tailed)	,000	,005	,000	,000	,000	.	,00
	ΜΕΤΑ								0
		N	29	29	29	29	29	29	29
	ΚΟΙΝΩ	Corr Coeff	,731*	,560**	,497*	,689**	,841*	,828**	1,0
ΝΙΚΗ_	*			*		*		00	
ΣΥΣΤΟ	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	
ΛΗ_Μ									
ΕΤΑ	N	29	29	29	29	29	29	29	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 6: Συσχετίσεις μεταβλητών- δείκτης Kendall's tau b

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι όλων των επιμέρους μεταβλητών πριν και μετά την παρέμβαση των δύο ομάδων. Παρατηρούμε διαφορές ανάμεσα στις πριν/ μετά μεταβλητές, ειδικά στην πειραματική ομάδα.

Report

ΟΜΑΔΑ		ΑΥΤΟ	ΚΟΙΝ	ΚΟΙΝΩ	ΑΥΤΟΣ	ΚΟΙΝΩ	ΚΟ
		ΣΥΝΕΙ	ΩΝΙΚ	ΝΙΚΗ_Σ	ΥΝΕΙΔΗ	ΝΙΚΟΤΗ	ΙΝ_
		Δ_ΣΥΣ	ΟΤΗΤ	ΥΣΤΟΛ	ΤΗ_ΣΥΣ	ΤΑ_ΜΕ	ΣΥ
		ΤΟΛΗ	Α_ΠΙ	Η_ΠΙΝ	ΤΟΛΗ_	ΤΑ	ΣΤ
		_ΠΙΝ	Ν		ΜΕΤΑ		_Μ
							ΕΤ
							Α
ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	36,214	29,428	65,6429	36,3571	29,4286	65,

		3	6				785
							7
	N	14	14	14	14	14	14
	Std.						8,3
	Deviati	6,6469	3,9558	8,33535	6,78921	4,10842	866
	on	0	0				1
	Minimu	23,00	23,00	47,00	23,00	22,00	47,
	m						00
	Maxim	45,00	36,00	78,00	45,00	36,00	79,
	um						00
	% of						
	Total	44,4%	45,4%	44,8%	42,6%	40,7%	42,
	Sum						5%
	% of						
	Total N	48,3%	48,3%	48,3%	48,3%	48,3%	48,
	Range						3%
		22,00	13,00	31,00	22,00	14,00	32,
							00
ΠΕΙΡΑΜΑΤ	Mean	42,333	33,066	75,4000	49,0000	40,0000	89,
IKH		3	7				000
	N	15	15	15	15	15	15
	Std.						3,4
	Deviati	4,4347	4,4636	7,99821	1,61722	2,32993	862
	on	1	1				4
	Minimu	32,00	22,00	54,00	45,00	35,00	80,
	m						00
	Maxim	50,00	39,00	85,00	51,00	43,00	93,
	um						00
	% of						
	Total	55,6%	54,6%	55,2%	57,4%	59,3%	57,
	Sum						5%
	% of						
	Total N	51,7%	51,7%	51,7%	51,7%	51,7%	51,
	Range						7%
		18,00	17,00	31,00	6,00	8,00	13,

							00
Total	Mean	39,379	31,310	70,6897	42,6786	34,8966	77,3929
	N	29	29	29	29	29	29
	Std. Deviation	6,32689	4,54425	9,42680	8,05561	6,28118	13,39524
	Minimum	23,00	22,00	47,00	23,00	22,00	47,00
	Maximum	50,00	39,00	85,00	51,00	43,00	93,00
	% of Total Sum	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total N Range	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		27,00	17,00	38,00	28,00	21,00	46,00

Πίνακας 7: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα

Έπειτα, διεξάγεται μη παραμετρικός έλεγχος ομοιογένειας ανεξάρτητων δειγμάτων Mann Whitney U test. Αν $p > 0.05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση και υπάρχει ομοιογένεια. Αν $p < 0.05$ τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας. Σύμφωνα με τον έλεγχο (πίνακας 8) απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και επομένως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Άρα, υψίστης σημασίας θεωρείται ο έλεγχος ισότητας μέσω των όρων πριν και μετά την

παρέμβαση για κάθε ομάδα ξεχωριστά, που ακολουθεί.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007 ¹	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,029 ¹	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002 ¹	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Πίνακας 8: Έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U test ανάμεσα στις ομάδες

Οι μέσοι όροι του πίνακα 9 αφορούν αποκλειστικά στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

Report				
ΠΡΙΝ/ΜΕΤΑ		ΑΥΤΟΣΥ ΝΕΙΔΗΤΗ _ΣΥΣΤΟΛ Η_ΕΛ	ΚΟΙΝΩΝΙ ΚΟΤΗΤΑ_ ΕΛΕΓΧΟΥ	ΚΟΙΝΩΝΙ ΚΗ_ΣΥΣΤ ΟΛΗ_ΕΛΕ ΓΧΟΥ
ΠΡΙ	Mean	36,2143	29,4286	65,6429

N	N	14	14	14
	Std. Deviation	6,64690	3,95580	8,33535
ME	Mean	36,3571	29,4286	65,7857
TA	N	14	14	14
	Std. Deviation	6,78921	4,10842	8,38661
Total	Mean	36,2857	29,4286	65,7143
	N	28	28	28
	Std. Deviation	6,59325	3,95745	8,20504

Πίνακας 9: Μέσοι όροι πριν/μετά μεταβλητών στην ομάδα ελέγχου

Με επίκεντρο την ομάδα ελέγχου ακολουθεί μη παραμετρικός έλεγχος ομοιογένειας για εξαρτημένα δείγματα. Σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση και επομένως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between related-AYTOΣYNEIΔHTH _ΣYCTOΛH_ Samples ΠΡΙΝ and _AYTOΣYNEIΔHTH _ΣYCTOΛH_ Signed Rank META equals 0.	Wilcoxon Signed Rank Test	.157	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 10: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- αυτοσυνείδητη συστολή πριν/μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ and ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	1,000	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνικότητα πριν/μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΠΡΙΝ and ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,157	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνική συστολή πριν/μετά, ομάδα ελέγχου

Αντίστοιχα, οι τιμές του επόμενου πίνακα αφορούν στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση.

Report				
ΠΡΙΝ/ΜΕΤΑ		ΑΥΤΟΣΥ ΝΕΙΔΗΤΗ _ΣΥΣΤΟΛ Η_ΠΕΙΡ	ΚΟΙΝΩΝΙ ΚΟΤΗΤΑ_ ΠΕΙΡΑΜΑ ΤΙΚΗ	ΚΟΙΝΩΝΙ ΚΗ_ΣΥΣΤ ΟΛΗ_ΠΕΙ ΡΑΜΑΤΙΚ Η
ΠΡΙ	Mean	42,3333	33,0667	75,4000
N	N	15	15	15

	Std. Deviation	4,43471	4,46361	7,99821
ME	Mean	49,0000	40,0000	89,0000
TA	N	15	15	15
	Std. Deviation	1,61722	2,32993	3,48624
Total	Mean	45,5517	36,5333	81,9655
	N	30	30	30
	Std. Deviation	4,74783	4,96702	9,24462

Πίνακας 13: Μέσοι όροι πριν/ μετά μεταβλητών, πειραματική ομάδα

Σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει ανομοιογένεια στους μέσους όρους της πριν και μετά την παρέμβαση αφού $p < 0.05$. Επομένως, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξης ομοιογένειας και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τη παρέμβαση.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_Samples ΠΡΙΝ and ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΤΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_META equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 14: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- αυτοσυνείδητη συστολή πριν/μετά, πειραματική ομάδα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ_ΠΡΙΝ and ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΤΗΤΑ_ΜΕΤΑ equals 0	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνικότητα πριν/μετά, πειραματική ομάδα

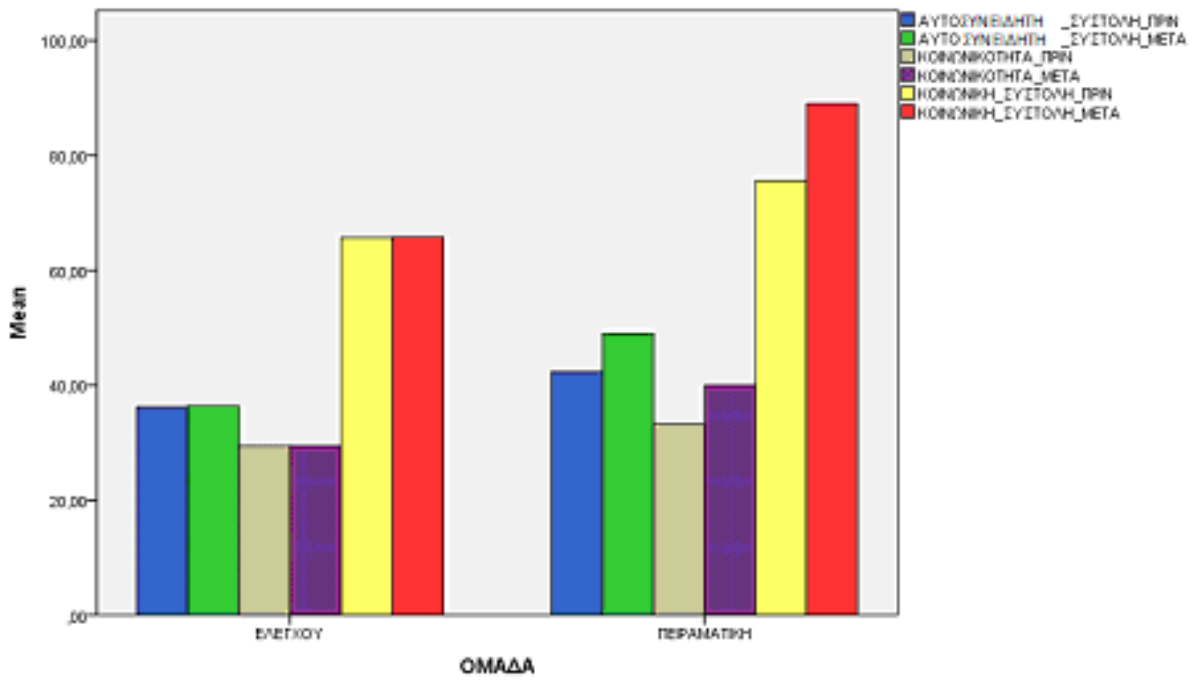
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΠΡΙΝ and ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ_ΣΥΣΤΟΛΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related- Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,001	Reject the null hypothesis.

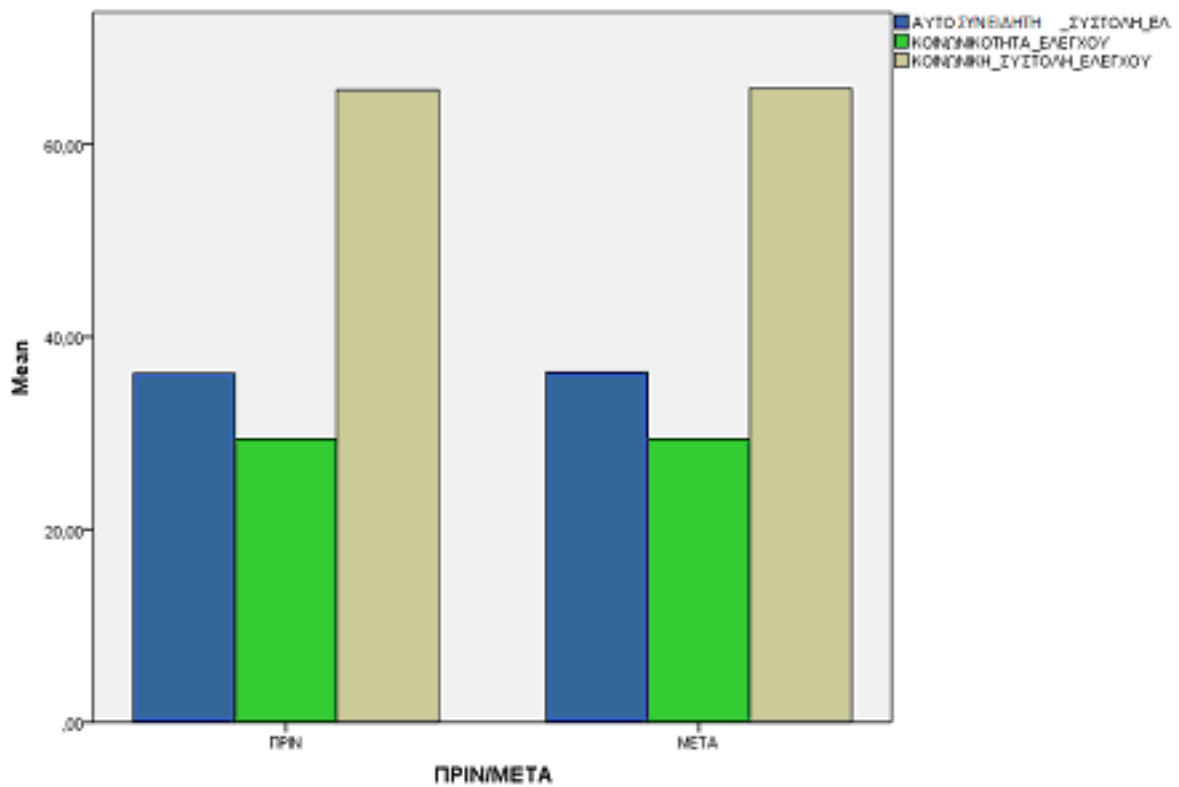
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon- κοινωνική συστολή πριν/μετά, πειραματική ομάδα

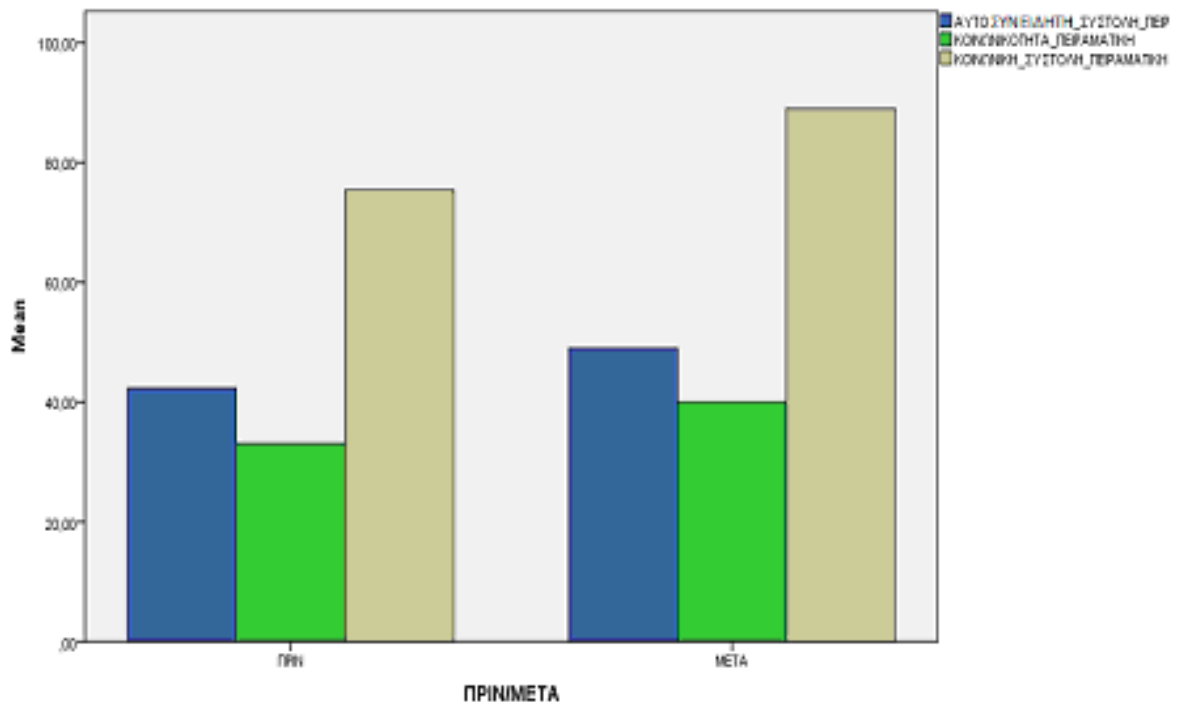
Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται σε όρους περιγραφικής στατιστικής μέσω τον κάτωθι διαγραμμάτων.



Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα μέσωσ όρων πριν/μετά μεταβλητών ανά ομάδα



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα μέσωσ όρων μεταβλητών πριν και μετά, ομάδα ελέγχου



Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα μέσω των όρων μεταβλητών πριν και μετά, πειραματική ομάδα

3.1.1 Ανασκόπηση ποσοτικών ευρημάτων

Στην παρούσα μελέτη μέσω συλλογής δεδομένων από το οποίο αντλούνται και τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο Children's Shyness Questionnaire CSQ. Ο δείκτης Cronbach's Alpha βρέθηκε με τιμή αξιοπιστίας ($\alpha=,890$) δηλαδή εξαιρετικά υψηλός. Κατά συνέπεια το ποσοτικό μέσο παρουσίασε σημαντική εγκυρότητα και πολύ καλή εσωτερική συνέπεια. Ακολούθως γίνεται έλεγχος της κανονικής κατανομής για να διερευνηθεί το είδος των ελέγχων που θα διεξαχθούν παραμετρικοί ή μη-παραμετρικοί. Ο έλεγχος έγινε με το **Shapiro- Wilk** και δεν ακολουθείται κανονική κατανομή οπότε θα ακολουθήσουν μη-παραμετρικοί έλεγχοι. Η ντροπαλότητα βρέθηκε πως σχετίζεται θετικά με όλες τις μεταβλητές με υψηλή και πολύ υψηλή δύναμη συσχέτισης. Στη συνέχεια γίνεται μη παραμετρικός έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U test ανάμεσα στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου με αποτέλεσμα $p<0.05$. Αυτό συνεπάγεται στατιστική σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δυο ομάδες.

Ειδικότερα αναφορικά με την **πειραματική ομάδα**: Ο μέσος όρος σχετικά με την αυτοσυνείδητη ντροπαλότητα στην πειραματική ομάδα πριν την παρέμβαση ήταν 42,33 ενώ μετά την παρέμβαση 33,06 και οι τυπικές αποκλίσεις 4,43 και 4,46 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος σχετικά με την κοινωνικότητα πριν την παρέμβαση ήταν 49,0

ενώ μετά την παρέμβαση 40 και οι τυπικές αποκλίσεις 1,61 πριν και 2,32 αντίστοιχα. Αναφορικά με τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων της βαθμολογίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις έγινε με το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon. Οι μεταβλητές παρουσιάζουν τιμές μικρότερες του 0,05 ($p\text{-value}<0,05$). Αυτό εξηγεί ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα. Βελτιώθηκαν και οι δύο τομείς: α) αυτοσυνείδητη συστολή β) κοινωνικότητα. Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επαληθεύτηκε η ερευνητική υπόθεση. Στα 15 παιδιά εμφανίστηκε βελτίωση με ελάχιστη τιμή 1 και μέγιστη 13, δηλαδή το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 1,92% έως 25%. Συνεπώς οι παρεμβάσεις μείωσαν την αυτοσυνείδητη ντροπαλότητα. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επαληθεύτηκε η ερευνητική υπόθεση. Στα 15 παιδιά εμφανίστηκε βελτίωση με ελάχιστη τιμή 4 και μέγιστη 13, δηλαδή το ποσοστό βελτίωσης κυμάνθηκε από 7,69% έως 25%.

Κατά συνέπεια οι παρεμβάσεις βελτίωσαν την κοινωνικότητα στην πειραματική ομάδα. Το ποσοστό της αυτοσυνείδητης συστολής πριν τις παρεμβάσεις στο δείγμα μας κυμάνθηκε στο 40,7% και παρουσίασε συνολική βελτίωση 47,11%. Η κοινωνικότητα 31,79% και βελτιώθηκε συνολικά 38,46%. Η κοινωνική συστολή σε σύνολο πριν τις παρεμβάσεις κυμάνθηκε στο 72,5% και βελτιώθηκε στο 85,57% μετά.

Όσον αφορά την **ομάδα ελέγχου**: Ο μέσος όρος σχετικά με την αυτοσυνείδητη ντροπαλότητα πριν την παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου ήταν 36,21 ενώ μετά την παρέμβαση 36,35 περίπου και οι τυπικές αποκλίσεις 6,64 και 6,78 αντίστοιχα. Ο μέσος όρος σχετικά με την κοινωνικότητα πριν την παρέμβαση ήταν 29,42 ενώ μετά την παρέμβαση 29,42 και οι τυπικές αποκλίσεις 3,95 και 4,10 αντίστοιχα. Και στην ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon. Οι μεταβλητές παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του 0,05 ($p\text{-value}>0,05$). Αυτό συνεπάγεται ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές πριν και μετά στις μετρήσεις στην ομάδα ελέγχου. Το ποσοστό της αυτοσυνείδητης συστολής πριν από τις μετρήσεις κυμάνθηκε στο 34,81 και μετά τις μετρήσεις στο 34,95. Η κοινωνικότητα αντίστοιχα πριν κυμάνθηκε στο 28,28% και μετά στο 28,28. Η κοινωνική συστολή σε σύνολο στο 63,61% πριν και 63,25% μετά.

Επιλογικά από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων διαπιστώνεται ότι στα παιδιά της πειραματικής ομάδας υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις Δραματικής Τέχνης ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στα οποία δεν έγιναν παρεμβάσεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

3.2. Ποιοτικά αποτελέσματα

3.2.1. Απομαγνητοφώνηση-Ημερολόγιο

Ακολουθούν τα ποιοτικά αποτελέσματα που εξήγαγε η ερευνήτρια από το ημερολόγιο της εμψυχώτριας και την απομαγνητοφώνηση του ακουστικού υλικού.

Εφαρμογή δραστηριοτήτων, διεργασίες

1^η Παρέμβαση

Η εμψυχώτρια καλωσόρισε τα παιδιά στην ομάδα με μια όμορφη μελωδία προκειμένου να μεταβεί η σκέψη τους από το πριν στο τώρα. Τους παρότρυνε να πάρουν άνετες θέσεις, να συγκεντρωθούν στην αναπνοή τους και να μεταφερθούν με τη φαντασία τους όπου επιθυμούν. Τα παιδιά αρχικά κρυφογελούσαν και δεν έδειχναν συγκεντρωμένα αλλά μετέπειτα από 2-3 επαναλήψεις ακολούθησαν τις οδηγίες της και εμοιζαν να έχουν χαλαρώσει. Η άσκηση έκλεισε με την εμψυχώτρια να λέει *«Όταν είστε αγχωμένοι για κάτι και δεν νιώθετε καλά θυμηθείτε αυτές τις ανασούλες και θα νιώσετε καλύτερα!»* Πέρασαν σύντομα στη δράση αφού η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε τα περπατήματα. Μια εισαγωγική δραστηριότητα αρκετά ασφαλής που ενθουσίασε τα παιδιά. Τα παιδιά κινήθηκαν και ενώ δεν μιλούσαν μεταξύ τους επικοινωνούσαν και συντονίστηκαν αρκετά καλά ώστε ο ένας να αφήνει χώρο στον άλλον. Συμμετείχαν όλοι με προθυμία ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι γιατί δεν ένιωθαν κάποιου είδους έλεγχο. Πάραυτα ήταν φανερό ότι κάποια παιδιά περπατούσαν πιο δυναμικά και ερχόνταν συχνά πιο μπροστά και κάποια λιγότερο και επέλεξαν να είναι προς τα πίσω.

Οι οδηγίες ήταν σαφείς και η σωματική έκφραση των παιδιών ενεργοποιήθηκε με ένα συνδυασμό από γκριμάτσες: χαρούμενοι, βιαστικοί, αθόρυβοι κ.λπ. Μια αταξία επικράτησε στο χώρο όταν έπρεπε να ενώσουν ξαφνικά τις γροθιές, τα πόδια, τους αγκώνες ή να γίνουν ομάδες των τριών. *«Εδώ!! Σε μας έλα»*, *«Όχι, φύγε εσύ είμαστε περισσότεροι»*, *«Κυρία! Με ξενύχιασε!»*, *«Α! Δεν χωράω σε καμία ομάδα»*.

Στη συνέχεια χωρίστηκαν τυχαία σε ζευγάρια και το ένα μέλος έγινε γλύπτης ενώ το άλλο γλυπτό. Η εμψυχώτρια με το παιδί που περίσσευε δημιούργησε την πρώτη εικόνα, ώστε να σιγουρευτεί ότι όλοι είχαν κατανοήσει τι έπρεπε να γίνει. Τα πιο πολλά γλυπτά είχαν να κάνουν με τη χαρά και τη λύπη, για παράδειγμα: *«Έχασε η ομάδα μου»*, *«Αύριο θα πάμε εκδρομή»*, *«Τσακώθηκα με τον αδερφό μου»*, *«Πονάει η κοιλιά μου»*, *«Πλατσουρίζω στη θάλασσα»*, *«Αγόρασα κινητό»*, *«Με κοροϊδεύουν οι φίλοι μου»* ήταν μερικοί από τους τίτλους που έδωσαν τα παιδιά όταν ρωτήθηκαν από την εμψυχώτρια.

Ένα παιδί είπε «Χωρίς τίτλο», και έκανε εντύπωση σε όλους. Στον τυφλό και τον οδηγό του παρατηρήθηκε μια αμηχανία και διστακτικότητα από τα περισσότερα παιδιά αρχικά και ενώ δεν έπρεπε να μιλούν μεταξύ τους οι ψίθυροι εναλλάσσονταν. Η εμπυχώτρια χρειάστηκε πολλές φορές να τους υποδείξει ότι πρέπει να κάνουν ησυχία και να αφηθούν στα χέρια του οδηγού, να τον εμπιστευτούν. Ο οδηγός από την άλλη όφειλε να προσέξει να μη χτυπήσει κάπου ο «τυφλός» και να του εμπνεύσει εμπιστοσύνη.

Το εργαστήριο τελείωσε με τα χέρια σφιγμένα σε κύκλο, μια δραστηριότητα η οποία δε γινόταν αντιληπτή από τους μαθητές και χρειάστηκε δυο φορές να επαναληφθεί για να ευοδωθεί και το χαμόγελο να ζωγραφιστεί στα πρόσωπά τους. Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες. Η πρώτη συνάντηση διενεργήθηκε μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον που εξέπεμπε οικειότητα.

2^η Παρέμβαση

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην πρώτη άσκηση. Σε κύκλο έδωσαν στο όνομά τους διαφορετικό ηχόχρωμα κάθε φορά συνδυασμένο με κινήσεις αναλόγως τα παραγγέλματα της εμπυχώτριας. Άλλοι πιο δυνατά, άλλοι πιο χαμηλόφωνα, άλλοι πιο έντονα άλλοι εντελώς απλά. Όλοι όμως συμμετείχαν με προθυμία εκφέροντας το όνομά τους. Κατόπιν ενεργοποιήθηκαν περπατώντας αλλά αυτή τη φορά έπρεπε να προσποιηθούν διάφορους χαιρετισμούς: «Καλημέρα σας, κ. Διευθυντά, «Γεια σου, αδερφέ¹²!», «Γεια», «Καλωσόρισες, είμαι η Κατερίνα», «Καλημέρα..δεν μας βλέπω για εκδρομή», «Πάοκ ολέ! Τους φάγαμε», ακούγονταν στο χώρο δείχνοντας την εξοικείωση των μελών, την καλή βλεμματική τους επαφή και την εύκολη εναλλαγή των ρόλων. Οι περισσότεροι ήταν ιδιαίτερα εκφράστικοί και εκδηλωτικοί.

Στην παντομίμα των συναισθημάτων ήταν στατικοί αλλά και με κίνηση π.χ. γούρλωναν τα μάτια, έσφιγγαν τις γροθιές τους, έκαναν αναπηδήσεις, σκούπιζαν τα μάτια τους σαν να κλάινε κ.ά. Τα πιο ντροπαλά παιδιά δεν κατάφεραν να αποδώσουν καλά τα συναισθήματα ούτε μπόρεσαν να τα αναγνωρίσουν. Εκείνο που δεν αναγνωρίστηκε καθόλου ήταν το συναίσθημα της ζήλιας.

Ακολούθησε αναλυτική συζήτηση.

Εμπυχώτρια: *Πάμε να συζητήσουμε αυτά που είδαμε και αυτά που παίξαμε. Με ποιους τρόπους δείχνουμε τα συναισθήματά μας;*

¹² Η λέξη αυτή στη νεολαία αλλά και στα μικρότερα παιδιά χαρακτηρίζει τον φίλο.

Παιδιά: Με το πρόσωπο. Την κίνηση σώματος. Τις χειρονομίες. Την έκφραση σώματος. Την ομιλία. Με όλο το σώμα. Τη συμπεριφορά.

Εμπυχώτρια: Υπάρχουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα;

Παιδιά: Ναι. Χαρά. Φόβος. Λύπη. Θυμός. Ευτυχία. Πόνος. Αηδία. Λύπη. Φόβος.

Εμπυχώτρια: Πως εκφράζεται το σώμα μας όταν νιώθουμε χαρά, τόλμη και πως όταν νιώθουμε ντροπή, δειλία; Το έχουμε παρατηρήσει;

Παιδιά: Στα θετικά έχουμε δυναμικότητα στο πρόσωπο. Περπατάμε με θάρρος. Με γρήγορους ρυθμούς. Ο θώρακας είναι έξω. Οι ώμοι είναι έξω. Είμαστε τολμηροί (Ο Π σηκώθηκε από μόνος του κάνοντας αναπαράσταση γιατί μπορούσε να εκφραστεί καλύτερα μη λεκτικά αλλά ζητούσε συνεχώς επιβεβαίωση λέγοντας «Κυρία, το κάνω σωστά;»).

Στα αρνητικά το κεφάλι είναι σκυμμένο. Τα βήματα αργά. Οι ώμοι κάτω. Ο θώρακας κοιτάει προς τα μέσα. Δεν κοιτάμε κάποιον στα μάτια. Τα βήματα είναι αργά. Το στόμα είναι κλειστό (Εδώ σηκώθηκε ο Φ για αναπαράσταση χωρίς να ζητηθεί, αλλά προφανώς παρασύρθηκε από τον Π).

Εμπυχώτρια: Όταν ντρεπόμαστε;

Παιδιά: Ο θώρακας είναι μέσα. Οι ώμοι κάτω. Το κεφάλι κατεβασμένο. Το περπάτημα αργό. Τα χέρια είναι πιασμένα. Τα μάγουλα είναι κόκκινα. Τα μάγουλα χαμογελούν νευρικά. Τα μάγουλα δεν χαμογελούν καθόλου (Στο σημείο αυτό ο Π λέει: Ο Δ μόλις του λένε κάτι καλό κοκκινίζει πάντα. Ο Δ απαντά: Ναι..είναι αλήθεια..).

Εμπυχώτρια: Δεν είναι κακό να ντρεπόμαστε μερικές φορές και να κοκκινίζουμε. Θέλετε να μου πείτε τι κάνετε όταν ντρέπεστε;

Παιδιά: Εγώ γελάω. Εγώ ζεσταίνομαι. Εγώ κοκκινίζω. Εγώ γελάω πολύ. Εγώ γελάω νευρικά. Εγώ τρέχω μακριά. Εγώ χτυπάω όπου βρω, γίνομαι αδέξιος. Όλα στην υπερβολή. Γίνομαι πολύ εκδηλωτικός (Και εδώ σηκώθηκε ένα παιδί η Ε για αναπαράσταση).

Εμπυχώτρια: Τα συναισθήματα εκδηλώνονται όλα με τον ίδιο βαθμό έντασης;

Παιδιά: Ανάλογα. Όχι. Ίσως. Παίξει ρόλο ο χαρακτήρας. Η ηλικία. Τι έχει γίνει.

Το κουδούνι του διαλείμματος διέκοψε τον αναστοχασμό τη στιγμή ακριβώς που τελείωσε. Μίλησαν όλα τα παιδιά, πολλές φορές επαναλαμβάνοντας αυτό που έλεγαν οι διπλανοί τους ίσως γιατί ακόμα δειλίαζαν να εκφράσουν κάτι διαφορετικό από την πλειοψηφία.

3^η Παρέμβαση

Τα εργαστήρι ξεκίνησε με ευχάριστη διάθεση από όλους. Τα παιδιά σύμφωνα με την προτροπή της εμπυχωτρίας χωρίστηκαν σε τετράδες και σχημάτισαν ένα νοητό ρόμβο. Οι τρεις από τους τέσσερις έγιναν καθρέφτες αντανακλώντας την κίνηση και τις εκφράσεις του αρχηγού. Το παιχνίδι απαιτούσε συγκέντρωση και βλεμματική επαφή. Τα παιδιά τα κατάφεραν περίφημα. Η μουσική παρέσυρε τις κινήσεις τους, άλλοι ήταν πιο εκδηλωτικοί άλλοι λιγότερο. Κάποιοι διασκέδασαν πολύ να είναι ο αρχηγός και κάποιοι άλλοι έδειχναν λίγο δυσθυμία ενώ σε άλλους άρεσε αυτή η αίσθηση της ομαδικότητας.

Ακολούθησε η εξιστόρηση της ιστορίας «Φούσκες» με το ντροπαλό κοάλα που φοβόταν να κάνει φίλους. Προσπαθώντας να κατανοήσουν την κίνηση του κοάλα που σκαρφάλωσε στο δέντρο και να μπουν στη θέση του είπαν:

Σκαρφάλωσα στο δέντρο γιατί:

Είμαι σαν παιχνίδι για μένα και μου αρέσει

Φοβόμουν το καγκουρό

Δεν ήξερα ποιος ήταν

Γιατί συνήθως δεν έρχεται κανένας άγνωστος επισκέπτης εδώ πέρα

Για παιχνίδι

Γιατί ντρεπόμουν

Νόμιζα ότι ήθελε το κακό μου

Πρώτη φορά έρχεται ένας ξένος

Γιατί είμαι κοάλα και τα κοάλα τρέφονται με φύλλα

Ήμουν κουρασμένη και δεν είχα όρεξη να δω κανέναν

Επειδή ντρεπόμουν το καγκουρό

Φοβήθηκα που το καγκουρό μου μίλησε ξαφνικά

Προκειμένου να διερευνηθούν καλύτερα οι χαρακτήρες η εμπυχωτρία ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν στο χαρτί του μέτρου έναν κύκλο και μέσα να γράψουν τι νιώθει το κοάλα και έξω τι νιώθει το καγκουρό. Να μπουν στη θέση και των δυο προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα τους.

Για το κοάλα έγραψαν:

Νιώθω ηλίθιος.

Αμηχανία.

Φόβο.

Στεναχώρια.

Ντροπή.

Πάρα μα πάρα πολύ ντροπή.

Δεν νιώθω σιγουριά.

Βαριέμαι.

Ντρέπομαι.

Φόβο.

Φοβάμαι το καγκουρό.

Θέλει να μου κάνει κακό.

Νιώθω ότι είναι ξένος.

Νιώθω άρρωστος.

Ντροπή (4 παιδιά στα 15 ανέφεραν τη λέξη ντροπή).

Για το καγκουρό έγραψαν:

Μόνος· γιατί δεν θέλει κάτι να του δώσω.

Βλάκας.

Στεναχώρια.

Αμηχανία.

Λες και έκανα λάθος που του μίλησα.

Γιατί κάνει τόση ώρα εκεί πάνω.

Αναστενάζω.

Θλίψη.

Λύπη.

Ντροπή.

Αναστεναγμό.

Στεναχώρια με αυτό που έκανα.

Δυστυχία.

Αμήχανος.

Αμηχανία.

Στις ακίνητες εικόνες που ακολούθησαν τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους απομόνωσαν μια στιγμή της ιστορίας που τους έκανε εντύπωση και την παρουσίασαν. Όταν οι εικόνες γινόταν κινούμενες αποκαλύπτοντας τις ενδόμυχες σκέψεις τους, ακούγονταν στον χώρο: «θα σε σκοτώσω!» «Φύγε!» «Νικήσαμε!» «Πέσε κάτω!» «θα σε φάω!» «Πάμε να σωθούμε!» «Ό,τι και να κάνω θα σε σκοτώσω!» «Βοήθεια! Βοήθεια!» Όλες οι εικόνες είχαν πάθος και ένταση στα βλέμματα και στα

μέλη, αλλά ήταν επαναλαμβανόμενες (πάλι του κοάλα και του καγκουρό κατά του φουσκοτέρατος) με αποτέλεσμα να υπάρξει και ένας μικρός διαπληκτισμός γιατί μια ομάδα χαρακτήρισε την άλλη ως «κλέφτες», που λύθηκε με τη βοήθεια της εμψυχώτριας.

Έπειτα η εμψυχώτρια σε ρόλο κοάλα κάθισε στο κέντρο του κύκλου σε καρέκλα και δέχτηκε τις ερωτήσεις των παιδιών, προκειμένου τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον ήρωα και να καταλάβουν τη συμπεριφορά του: *«Γιατί δεν μιλούσες στην αρχή;» «Γιατί δεν έπαιζες με το καγκουρό;» «Γιατί φοβόσουν;» «Πως έγινες φίλος με το καγκουρό;» «Γιατί φοβόσουν το φουσκοτέρας;» «Γιατί πολέμησες το φουσκοτέρας με το καγκουρό»* Το «κοάλα» εξήγησε στα παιδιά ότι ο φόβος προερχόταν από την ντροπή του γιατί δεν γνώριζε το καγκουρό αλλά το τελευταίο τον προσέγγισε τόσο όμορφα που έγιναν φίλοι και όταν ένιωσαν να απειλούνται από το φουσκοτέρας το αντιμετώπισαν μαζί όπως κάνουν οι φίλοι.

Η συνάντηση έκλεισε με ζωγραφική. Τα παιδιά ζωγράφισαν χωρίς υποδείξεις κάτι που τους έχει προξενήσει ντροπή και άφησαν τη ζωγραφιά σε κύκλο χωρίς όνομα για να μπορούν να τη δουν όλοι. Έδωσαν τη μορφή που ο καθένας ήθελε. Παρατηρήθηκε ότι κάποιες είχαν ακανόνιστες γραμμές, σαν μουτζούρες. Ο Π πλησίασε την εμψυχώτρια κλαίγοντας και της εκμυστηρεύτηκε: *«Εμένα η δική μου έχει πάνω τον εαυτό μου που έχω γίνει όλος κόκκινος και τον δάσκαλο της μουσικής που μου φωνάζει. Με αποκάλεσε καραγκιόζη μπροστά σε όλη την τάξη..μην το πείτε κάποιου αλλού»*. Η εμψυχώτρια τον διαβεβαίωσε ότι θα κάνει αυτό που της ζήτησε. Η συνάντηση έκλεισε με μουσική για να αποφορτιστεί η ατμόσφαιρα.

4^η Παρέμβαση

Τσιριχτές φωνούλες και μια μπάλα που ανεβοκατέβαινε συνέθεσαν το σκηνικό του εργαστηρίου. Τα παιδιά άκουγαν το όνομά τους από τους άλλους και αυτό ήταν μια θετική ανατροφοδότηση, αλλά ορισμένοι ένιωσαν λίγο αμηχανία και βιάζονταν να τελειώσει η προθέρμανση. Στο δεύτερο σκέλος της άσκησης ακούστηκαν μεταξύ άλλων οι ερωτήσεις *«Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό; «Το αγαπημένο σου γλυκό;» «Τι ομάδα είσαι;» «Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι στον υπολογιστή;»* Άλλοι απαντούσαν δυνατά με φωνή, άλλοι αργοπορούσαν και το παιχνίδι καθυστερούσε, όλοι όμως απάντησαν.

Η κυρία Ντροπαλή ήταν η ιστορία του εργαστηρίου της 4^{ης} παρέμβασης η οποία ντρεπόταν να πάει σε ένα πάρτυ. Η εμψυχώτρια στο ρόλο της κ. Ντροπαλής ενθάρρυνε

τα παιδιά να μιλήσουν στην κ.Ντροπαλή σαν να την είχαν απέναντί τους, να πουν τι σκέψεις κάνουν για όλα όσα άκουσαν, να διεγείρει το ενδιαφέρον τους, να τα εμπλέξει στην ιστορία:

Είσαι παντζάρι.

Γιατί δεν ήθελες να μιλήσεις στους άλλους ανθρώπους;

Γεια, θες να γίνουμε φίλες;

Γιατί ντρέπεσαι και δεν παίζεις με τα άλλα παιδιά;

Κάποιες φορές ο κόσμος είναι καλός και κάποιες κακός, προσπάθησε να μην είσαι τόσο ντροπαλή.

Γιατί δεν βγαίνεις έξω να αγοράσεις πράγματα και έχεις φυτέψει στον κήπο σου;

Μην είσαι μόνη σου, να έχεις φίλους.

Αν δεν νικήσεις τον φόβο σου θα φοβάσαι μια ζωή και θα είσαι μόνη σου.

Πρέπει να δεις πως είναι να μην είσαι ντροπαλή. Έχε θάρρος.

Εεεεεε δεν ξέρω (δεν μπόρεσε να μιλήσει, έτρεμε η φωνή του, τον βοήθησε η εμπυχωτρία και απάντησε: Κάνε φίλους).

Στο πάρτυ θα γνωρίσεις καινούριους ανθρώπους και θα τους κάνεις φίλους. Το λει και ο κ.Αστείος ότι θα είναι ωραία.

Μίλα στον κ.Αστείο για το πρόβλημα να σε βοηθήσει.

Πρέπει να πας, είναι αγένεια, θα γνωρίσεις νέους ανθρώπους, θα κάνεις φίλους.

Μη φοβάσαι τόσο πια, βρες φίλους. Αν δεν νικήσεις το φόβο δεν θα βρεις ανθρώπους να κάνεις παρέα.

Δείξε γενναιότητα, όχι φόβο γιατί τότε κερδίζουμε κάτι στη ζωή μας.

Στην ιδεοθύελλα στο χαρτί με υπόκρουση μουσικής γράφτηκαν λέξεις που σκέφτηκαν τα παιδιά αυθόρμητα με θέμα την ντροπαλότητα: «Κρυψώνα», «Άγχος», «Κοκκίνισμα», «Μουσική», «Ξύλο», «Κλάμα», «Τρέχω μακριά», «Λυπημένος», «Σχολείο», «Τάξη», «Ησυχία», «Νέες καταστάσεις», «Κοάλα», αποκαλύπτοντας τις εμπειρίες που είχαν γι' αυτό το θέμα.

Ήρθε η στιγμή που οι μαθητές έπρεπε σαν εσωτερικές φωνές σε διάδρομο συνείδησης να πείσουν την κ.Ντροπαλή αν έπρεπε η όχι να πάει στο πάρτυ: «Να πας! Να πας!» είπαν όλοι με μια φωνή. Τα παιδιά φαντάστηκαν την εξέλιξη της ιστορίας και την παρουσίασαν δραματοποιημένη ύστερα από μικρή προετοιμασία χωρισμένα σε 3 ομάδες. Με πολύ κέφι και ενθουσιασμό (κάποιοι έκαναν και τη μουσική του πάρτυ) παρουσίασαν την κ. Ντροπαλή να πηγαίνει στο πάρτυ. Η μια ομάδα φαντάστηκε ότι την πήρε σηκωτή από το σπίτι ο κ. Αστείος αλλά στο πάρτυ έκανε μια φίλη και χόρευε όλο

το βράδυ, η δεύτερη ομάδα ότι εμφανίστηκε με κουκούλα και δεν μιλούσε με κανέναν στην αρχή αλλά την ώρα της πινιάτας ο κ. Αστείος την παρέσυρε να την σπάσει και έτσι έκανε πολλούς φίλους. Η Τρίτη ομάδα υπέθεσε ότι όλο το βράδυ ήταν κολλημένη στον τοίχο αλλά καθώς την πλησίασε ένα κορίτσι ανοίχτηκε και έγιναν φίλες. Στο τέλος οι ομάδες αλληλοχειροκροτήθηκαν.

Στον αναστοχασμό τα παιδιά σχημάτισαν ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα την ντροπαλότητα. Φορούσαν κουκούλες, κουλουριασμένοι με γυρισμένη την πλάτη προσπαθώντας να αποδώσουν την έννοια με συγκεκριμένη μορφή ο καθένας μόνος του αλλά συνάμα όλοι μαζί. Τα παιδιά συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες και κατέθεσαν αρκετές ιδέες στην ομάδα.

5^η Παρέμβαση

Στην παρέμβαση αυτή πρώτη φορά κάποιος από τον κύκλο εισέρχεται στη μέση αρχικά με κλειστά μάτια προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί η αμηχανία και όταν τα ανοίγει πρέπει απλά στα πλαίσια του παιχνιδιού να μαντέψει ποιος είναι ο αρχηγός που όλοι τον μιμούνται. Το παιχνίδι κύλησε ευχάριστα αν και οι περισσότεροι δεν κατάφεραν να μαντέψουν και μουρμούριζαν ένα όνομα γρήγορα. Στη συνέχεια η «ιστορία του ονόματος» ενθουσίασε τα παιδιά που ποτέ στο παρελθόν δεν είχαν μοιραστεί τόσες λεπτομέρειες για το όνομά τους και η διάνθιση της παρουσίασης με φανταστικά στοιχεία προκάλεσε ευθυμία.. Συνολικότερα η παρουσίαση του διπλανού και όχι του εαυτού έγινε σε ελεύθερο πλαίσιο. Δυο παιδιά εμπλούτισαν αρκετά τις ιστορίες τους και σκόρπισαν γέλιο. Οι υπόλοιποι κινήθηκαν σε φυσιολογικά πλαίσια και δυο μίλησαν πολύ λίγο. Ακολούθησε δραματοποίηση απλών μικρών καθημερινών ιστοριών ντροπαλότητας-αμηχανίας. «*Το ντροπαλό αγόρι*», «*Το Χριστουγεννιάτικο bazaar*», «*Οι χαμηλόφωνες λέξεις*», «*Η αγαπημένη μου βυσσινάδα*» ήταν οι τίτλοι των ιστοριών. Τα παιδιά εκφράστηκαν με δυναμικότητα μέσα από το λόγο και το σώμα τους. Όλοι βρήκαν θέση στην ιστορία άλλοι με μεγαλύτερους ρόλους, άλλοι με μικρότερους. Με βάση τις εμπειρίες τους οδήγησαν την ιστορία εκεί που ήθελαν. Στο τέλος η μια ομάδα χειροκρότησε την άλλη. Σε όλη τη διαδικασία ήταν αρκετά θορυβώδεις και η εμπυχώτρια χρειάστηκε να τους επαναφέρει αρκετές φορές. Στον αναστοχασμό είπαν:

Ήμουν η δασκάλα που ενθάρρυνε την Ε να διαβάσει δυνατά. Έτσι πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι.

Φωνάζαμε για καλό σκοπό..τα έσοδα θα πήγαιναν στους άστεγους της πόλης..αυτό μας παρακινούσε να μιλάμε δυνατά: Ελάτε κόσμεεε.

Δεν είναι σωστό να κοροϊδεύουμε ένα συμμαθητή μας για κανέναν λόγο όπως εμένα ο Φ.. εντάζει πλάκα κάνω..(Σχόλιο ερευνήτριας: μεταξύ αστείων κάποιες φορές λέγονται οι μεγαλύτερες αλήθειες)

Τον έκανα να καταλάβει ότι δεν πρέπει να κάνει στους άλλους αυτό που δεν θέλει να του κάνουν.

Πρέπει να βοηθάμε όσους μας έχουν ανάγκη.

Αυτό που έπαιζα δεν έχει καμία σχέση με τον εαυτό μου.

Εγώ μερικές φορές ντρέπομαι μερικές όχι.

Ετσι είμαι..αυτό που έπαιζα..έπαιζα τον εαυτό μου.

Στο τέλος η εμπυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν σε μικρά χαρτάκια ανώνυμα κάτι που τους έχει προξενήσει ντροπή ή κάτι για το οποίο νιώθουν ντροπή για να αποτελέσει το θέμα του επόμενου εργαστηρίου. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν εξαιρετικά σε όλες τις δραστηριότητες με διάθεση συνεργασίας.

6^η Παρέμβαση

Μετά το ζέσταμα που ενεργοποίησε τα παιδιά και τα έφερε πάλι σε επαφή με τα συναισθήματα η εμπυχώτρια διάβασε δυνατά ένα ένα τα χαρτάκια που έγραψαν στο τέλος του προηγούμενου εργαστηρίου και που αποκάλυπταν τις συγκροτημένες σκέψεις τους:

Ντράπηκα όταν έπρεπε να παίξω ένα κομμάτι στο πιάνο σε πολύ μεγάλο κοινό.

Ντρέπομαι όταν δεν μπορώ να κάνω ένα πράγμα και είναι πολύ εύκολο.

Ντράπηκα όταν έσπασα το ρολόι του αδερφού μου και μπροστά μου ήταν άτομα.

Ντρέπομαι όταν λερώνομαι.

Ντράπηκα πολύ όταν είχα πάει μια μέρα στους θείους μου να φάμε και μου χύθηκε η πορτοκαλάδα.

Ντράπηκα όταν μια φορά γέμισα το τηλεκοντρόλ με πλαστελίνη και η μαμά μου φώναζε μπροστά σε όλους.

Νιώθω ντροπή όταν τραγουδάω.

Ντράπηκα σε ένα εστιατόριο που έριξα κατά λάθος κάτω το ποτήρι και έσπασε.

Είχα ντραπεί όταν η κυρία με σήκωσε για μάθημα και δεν ήξερα.

Όταν ο βλάκας ο κύριος της μουσικής μου φώναζε (τον σκίτσαρε σαν τέρας με μεγάλα αυτιά).

Ντρέπομαι όταν με χτυπάνε (και εδώ υπάρχει σκίτσο με ένα κοριτσάκι με κοκκινισμένα μάγουλα και ανάποδο χαμόγελο).

Ντρέπομαι όταν είμαι με ανθρώπους που δεν γνωρίζω καλά.

Μια φορά είχα μαλώσει με ένα φίλο μου και η μαμά του μου φώναζε, ντράπηκα πολύ.

Ντρέπομαι όταν πάω κάπου με πολύ κόσμο και όλοι με κοιτάνε.

Ντράπηκα όταν άλλαξα φροντιστήριο στα αγγλικά και δεν ήξερα κανέναν.

Παρακάτω ακολούθησε συζήτηση με θέμα την ντροπαλότητα και παγωμένες εικόνες στις οποίες ο καθένας απομόνωσε κάτι που ήθελε να δείξει από όσα μέχρι τώρα είχαν συζητηθεί ή είχε βιώσει. Παρατηρήθηκε ότι στην αρχή ο ένας κοιτούσε τον άλλον σαν να τον αντιγράφει αλλά μετά εκφράστηκε ο καθένας μόνος του. Οι εικόνες απεικόνιζαν μοτίβα όπως για παράδειγμα: κάποιον να έχει κλειστά μάτια, κάποιον να κοιτά κάτω, κάποιον να κρατά την κοιλιά του, να έχει τα χέρια του στο πρόσωπο. Ένα παιδί έκρυψε το πρόσωπό του με την μπλούζα του. Στην τεχνική ανίχνευσης σκέψης ειπώθηκαν χαρακτήρες σαν αυτούς που έγραψαν στα χαρτάκια.

Στο τραγούδι απελευθερώθηκαν τελείως και το έμαθαν απέξω τραγουδώντας το σε ρυθμούς rap, hip-hop, heavy metal. Έδειξαν να το διασκεδάζουν πάρα πολύ χόρευαν και τραγουδούσαν δυνατά στα πλαίσια της ομάδας. Οι παγωμένες εικόνες που ακολούθησαν μετέπειτα με θέμα την τόλμη δεν είχαν καμία σχέση με τις προηγούμενες. Τα πόδια πατούσαν γερά, το πρόσωπο είχε την έκφραση του «μπορώ», οι ώμοι κοιτούσαν προς τα έξω.

Τα παιδιά αποχαιρετήθηκαν ανταλλάσσοντας την καλή κουβέντα: «*Τι ωραία κασετίνα που έχεις*», «*Έχεις ωραία μαλλιά*», «*Κάνεις πολύ ωραία ανάγνωση*», «*Είσαι πολύ καλός στα μαθηματικά*», «*Χορεύεις ωραία*», «*Έχεις ωραίο ποδήλατο*», «*Παίζεις πολύ καλή κιθάρα*», «*Σίγουρα είσαι ο καλύτερος στο ποδόσφαιρο*», «*Μου αρέσει η τσάντα σου*».

Τα παιδιά δείχνουν να επικοινωνούν καλύτερα μεταξύ τους και οι αντιδράσεις τους είναι αυθεντικές.

7^η Παρέμβαση

Το εργαστήρι ξεκινά με χαρά. Όλοι βρίσκονται σε κύκλο και ένας ένας έρχεται στο κέντρο και εκφωνεί έναν ήχο όποιον θέλει. Τα τολμηρά παιδιά εκτονώνονται ενώ οι πιο συνεσταλμένοι ξεπερνούν την αμηχανία γρήγορα όταν καταλαβαίνουν ότι η άσκηση δεν απαιτεί έκθεση σε διάρκεια. Η άσκηση είναι προπαρασκευαστική για την

επόμενη δραστηριότητα που ήταν το «αγαπημένο μου αντικείμενο» στην οποία ακούστηκαν: «Χαρτομάντιλα, γιατί όταν αρρωσταίνουμε είναι χρήσιμα», «Η κασετίνα μου, γιατί έχω μέσα τα μολύβια μου», «Το μπουκάλι μου, είναι 60ml και πίνω νερό για έξι ώρες», «Η γόμα μου, για να σβήνω τα λάθη μου», «Μωρομάντιλα, για να καθαρίζω τα χέρια μου, είναι θέμα υγιεινής», «Το μπουφάν μου γιατί είναι της ξαδέρφης μου το παλιό», «Το τζελ που καθαρίζω τα χέρια μου», «Η κούπα μου γιατί πάνω έχει την περσινή φωτογραφία που βγάλαμε όλα τα παιδιά στο τέλος της σχολικής χρονιάς». Τα περισσότερα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου να μπουν στο κέντρο και να πουν δυο λόγια, ίσως γιατί αφορούσαν αντικείμενο και ήξεραν από πριν τι θα πουν. Υπήρχαν και τα παιδιά που κοίταζαν με βλέμμα απλανές και είπαν μόνο δυο κουβέντες. Ιδίως το πρώτο κοριτσάκι δυσκολευόταν να μιλήσει αλλά του έκανε ερωτήσεις η εμψυχώτρια και ανταποκρίθηκε. Ένα αρνητικό στην δραστηριότητα ήταν ότι κάποιοι έκαναν πολύ φασαρία και αυτό είναι κάτι που συζητήθηκε με την εμψυχώτρια: ο σεβασμός στον συμμαθητή που μιλά.

Στη συνέχεια έμαθαν την ιστορία της Νεφέλης η οποία δίσταζε να πει μάθημα στην τάξη. Σε χαρτί του μέτρου συνομίλησαν μαζί της ενθουσιασμένα γράφοντας ό,τι ήθελαν να τη ρωτήσουν, ό,τι ένιωθαν, οτιδήποτε ήθελαν να της πουν. Είχαν την ηρωίδα μπροστά τους αλλά η ίδια δεν θα τους απαντούσε. Ήταν παρούσα και περιμένε την «αξιολόγησή» της από τα παιδιά: «Νεφέλη, γιατί δεν απαντάς αφού είσαι τόσο καλή μαθήτρια;», «Τι νιώθεις όταν η κυριά σου λέει να πεις μάθημα;», «Νεφέλη, μπορείς, πίστεψέ με», «Έχε λίγο θάρρος βρε κορίτσι μου, κρίμα είναι», «Πρέπει να νικήσεις τον φόβο σου», «Να έχεις αυτοπεποίθηση», «Πού πας όταν ταξιδεύεις;», «Πώς θα ξεφύγεις τώρα από τους γυάλινους τοίχους;» «Γιατί εγκλωβίζεσαι στις σκέψεις σου;», «Λες και είσαι σε ένα παράλληλο σύμπαν», «Νεφέλη, τα λάθη δεν θεωρούνται αποτυχία αλλά ευκαιρία να γινόμαστε πιο καλοί!», «Αχ, Νεφέλη μου...»

Με μια στατική εικόνα που δημιούργησαν μετά και οι τρεις ομάδες αποτύπωσαν δυναμικά την αντίδραση των συμμαθητών της ηρωίδας οι οποίοι δεν την παίζουν στα διαλείμματα. Έπειτα ένα παιδί σε ρόλο Νεφέλης η Ε στάθηκε στη μία άκρη της αίθουσας και τα υπόλοιπα παιδιά ανάλογα με το πόσο κοντά ένιωθαν στάθηκαν σε μια απόσταση. Τα πιο πολλά παιδιά πλησίασαν τη Νεφέλη η οποία τα είχε καταφέρει πια στο τέλος της ιστορίας γιατί κατάλαβε ότι και λάθος να πει στο μάθημα κάτι δεν είναι η μοναδική.

Στη δραματοποίηση τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Μεταφέρθηκαν στο μέλλον και έδειξαν πώς θα είναι η ζωή της τότε: για την πρώτη ομάδα η Νεφέλη έγινε

δασκάλα για να βοηθάει όλα τα παιδιά που είναι ντροπαλά ή έχουν κάποιο άλλο πρόβλημα. Για την δεύτερη έγινε ψυχολόγος επίσης για να προσφέρει τη βοήθειά της σε όλους τους ανθρώπους και για την τρίτη έγινε γιατρός και πήγε στους Γιατρούς χωρίς σύνορα. Ζωντάνεψαν πολύ καλά τον αυτοσχεδιασμό.

Το εργαστήρι τελείωσε σε κύκλο. Τα παιδιά χαλαρά είδαν με τη φαντασία τους τη σημερινή συνάντηση και διάλεξαν κάτι που θα πάρουν μαζί φεύγοντας όπως για παράδειγμα: «Μπορώ», «Θάρρος», «Πίστη», «Δύναμη» ήταν μερικές από τις εκφράσεις που ειπώθηκαν, αφήνοντας στα παιδιά μια αίσθηση επιτυχίας.

8^η Παρέμβαση

Το Μπίλι Μπίλι Μπόμπ διασκέδασε πολύ τα παιδιά τα οποία ήθελαν να συνεχίζουν να παίζουν για πολύ ώρα. Αυτός που έμπαινε στον κύκλο ξεχνούσε ότι όλα τα βλέμματα ήταν στραμμένα πάνω του γιατί είχε το νου του να μη χάσει στο παιχνίδι. Τα αντανακλαστικά έπρεπε να λειτουργήσουν γρήγορα. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με προθυμία και χωρίς άγχος γιατί ένιωθαν ότι έπαιζαν. Το ντροπαλό χταπόδι ύστερα παρέσυρε τα παιδιά στον βυθό του μπλε χωριού και ο καθένας με τη σειρά του παρουσίασε στραμμένος στον τοίχο έναν σύντομο μονόλογο σαν να ήταν το χταπόδι και έγραφε στο ημερολόγιό του: *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο, δεν ξέρω γιατί το παθαίνω αυτό, γιατί δηλαδή τα μάγουλά μου γίνονται ροζοκόκκινα κάθε φορά που θέλω να μιλήσω σε κάποιον..τι πρέπει να κάνω..»*, *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο, έφτασε στο τέλος της ακόμα μια ημέρα σαν όλες τις άλλες..τίποτα τα διαφορετικό..όλοι μπλέ και γω κόκκινος..»*, *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο, δεν αντέχω άλλο να με κοροϊδεύουν και να γελάνε μαζί μου. Θα φύγω από το χωριό»*, *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο, νιώθω τόσο μόνος, γιατί δεν με παίζει κανείς»*, *«Αγαπημένο μου ημερολόγιο, είμαι μοναδικός και ντρέπομαι..δεν είμαι ίδιος με τους άλλους, γιατί να είμαι διαφορετικός;»*. Η μουσική συντέλεσε στο να χαλαρώσουν τα παιδιά, να μεταφερθούν στο μπλε χωριό και να δουν τα γεγονότα από τη δική του οπτική γωνία.

Η επόμενη δραστηριότητα απαιτούσε να συνεργαστούν όλα τα παιδιά μαζί σαν κάτοικοι του μπλε χωριού σε συμβούλιο και να αποφασίσουν πως θα βοηθήσουν το χταπόδι σε περίπτωση που το ξόρκι της χελώνας δεν λειτουργούσε. Ήταν μια απροσχεδίαστη συζήτηση που συντόνισε η εμψυχώτρια προκειμένου τα παιδιά να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, τον προφορικό τους λόγο, να μάθουν να επιχειρηματολογούν, να ακούν εναλλακτικές προτάσεις. Τα παιδιά μιλούσαν όλα μαζί και δεν άφηναν πολύ χώρο στους πιο συνεσταλμένους και εκεί η εμψυχώτρια υπέδειξε

κάποιες συμβουλές για το τι ισχύει στα δημοκρατικά καθεστώτα, σε συμβούλια ή συνελεύσεις, τότε παίρνουμε τον λόγο, πόσο μπορεί να μιλάει ο καθένας, γιατί δεν πρέπει να διακόπτουμε τον συνομιλητή μας αλλά να δείχνουμε σεβασμό στον χρόνο του. Αυτό πήρε λίγη ώρα μέχρι τα παιδιά να μπουν σε σειρά, να σταματήσει η οχλαγωγία και να ανακαλύψουν τα πλεονεκτήματα του διαλόγου. Ακούστηκαν: «Θα το κάνουμε να νιώσει ασφάλεια, τι πειράζει αν είναι διαφορετικός;», «Θα τον δεχτούμε όπως είναι», «Θα του δείξουμε αγάπη», «Θα πάω στο γειτονικό χωριό να βρω άλλο ξόρκι», «Θα του δώσουμε τον χρόνο του», «Θα τον βοηθήσουμε», «Θα του λέμε ωραία λόγια», «Όταν κοκκινίζει δεν θα τον κοροϊδεύουμε».

Στον αναστοχασμό η εμψυχώτρια δίνει στα παιδιά σε φωτοτυπίες σκηνές με τους ήρωες του παραμυθιού και τα παρακινεί να τις χρωματίσουν και να γράψουν πάνω άλλους φανταστικούς διαλόγους. Τα παιδιά όλο χαρά βγάζουν τις ξυλομπογιές τους και ζωγραφίζουν προσέχοντας να μη βγουν από τα περιγράμματα. Με τη φαντασία τους αλλάζουν τους διαλόγους. Πολλά παιδιά δεν πρόλαβαν να τελειώσουν και πήραν στο σπίτι τις ζωγραφιές για να τις συνεχίσουν.

9^η Παρέμβαση

Το εργαστήρι ξεκίνησε με φιλική διάθεση με τα παιδιά στον κύκλο. Αυτή τη φορά ένα ένα παιδί που άκουγε το όνομά του από την εμψυχώτρια έμπαινε στο κέντρο αλλά δεν είχε να κάνει ή να πει κάτι. Οι υπόλοιποι του «απέδιδαν τιμές» λέγοντας το όνομά του συνδυασμένο με θετικό πρόσημο κάνοντας μια υπόκλιση. Το παιδί στη μέση του κύκλου αισθανόταν για λίγο «βασιλιάς». Τα παιδιά έδειξαν να κορδώνονται και το χάρηκαν πολύ, υπήρξαν όμως και αυτά που κοκκίνισαν λίγο και κοιτούσαν κάτω. Επικρατούσε θετικό κλίμα. Η ιστορία του Διονύση που ήταν ένα δειλό παιδάκι χωρίς αυτοπεποίθηση συμπαρέσυρε τα παιδιά. Χωρισμένα σε τρεις ομάδες ως συνήθως γιατί ήταν 15 στο σύνολο παρουσίασαν σκηνές της ημέρας από την καθημερινότητα του ήρωα. Μια καθημερινότητα στην οποία πήραν τον ρόλο των συμμαθητών του, που φρόντιζαν να του κάνουν τη ζωή δύσκολη και να τον κάνουν να ντρέπεται πιο πολύ. Η πρώτη ομάδα έδειξε ότι τον πειράζουν την ώρα της γυμναστικής, η δεύτερη την ώρα του μαθήματος με γελάκια και κοροϊδίες και η τρίτη την ώρα του διαλείμματος που είναι μόνος του στην αυλή. Ένα παιδί παρίστανε τον Διονύση σε κάθε ομάδα ο οποίος δεν μιλούσε και υπέμενε στωικά τα πειράγματα των συνομηλίκων του.

Καθώς προχωρούσε η ιστορία τα παιδιά πλάτη με πλάτη σε «τηλεφωνικές συνδιαλέξεις» σχολιάζουν την ιστορία σαν να τη βλέπουν σε ταινία. Λένε τι σκέφτονται

για τον Διονύση, για την κυρία της γυμναστικής, για τους συμμαθητές του. Η συνομιλία είναι απροσχεδίαστη και διαθέτει ζωντάνια αφού προκύπτει με τρόπο φυσικό. Η εμψυχώτρια αγγίζει τα ζευγάρια κάνοντας: Ντριιιννν

-Ναι.

-Γεια σου Ε, τι κάνεις;

-Καλά, σκέφτομαι τον Διονύση και αγωνιώ για την τύχη του..

-Να σου πω την αλήθεια και γω..

-Αυτά τα παιδιά τα κακομαθημένα πρέπει να πάρουν το μάθημά τους κάποια στιγμή..

-Ευτυχώς που η κυρία της γυμναστικής είναι με το μέρος του!

-Ναι είναι καλό να τον ενθαρρύνει κάποιος.. να του λέει «μπορείς», «θα τα καταφέρεις», «μη τους ακούς». Έτσι πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι!

Όλες οι συνομιλίες πάνω κάτω είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά. Ένα παιδί δεν ήθελε να λάβει μέρος γιατί φοβόταν ότι θα ξεχνούσε αυτά που ήθελε να πει και η εμψυχώτρια τον προέτρεπε να κρατήσει σημειώσεις για να αισθάνεται πιο σίγουρος. Έτσι και έγινε. Στον «διάδρομο συνείδησης» ήταν πιο εύκολα τα πράγματα για όλους αν και άκουγες τόσες φωνές μαζί που με δυσκολία ξεχώριζες τι συμβουλές έδιναν στον Διονύση : «Μη τους ακούς», «Δε σημαίνει πως ότι λένε θα γίνει», «Τα μπορείς όλα», «Να βλέπεις μπροστά», «Να σκέφτεσαι το άλμα» «Τόλμα», «Θα νικήσεις», «Πίστευε στον εαυτό σου», «Κάθε αρχή και δύσκολη». Παρακάτω στις μη-λεκτικές σκηνές αυτοπεποίθησης αυτός ο δυναμισμός των λόγων αποτυπώθηκε σε εικόνες. Η εμψυχώτρια πάγωσε τις εικόνες και με την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης ζήτησε πληροφορίες σχετικά με το «ποιος», «που», «πότε». Ακούστηκαν: «Κάνω σκι πρώτη φορά», «Μαθαίνω βιολί», «Είδα σε εστιατόριο τον αγαπημένο μου ποδοσφαιριστή και σηκώθηκα να πάω να του μιλήσω», «Φτιάχνω μόνος μου σκηνή για την παραλία», «Ρίχνω ακόντιο», «Παίρνω μέρος στον μικρό Ευκλείδη», «Αποφάσισα να πάρω μέρος σε διαγωνισμό χορού», «Πάω μόνος μου με το ποδήλατο μέχρι την πλατεία», «Κοιτάζομαι στον καθρέφτη». Έτσι ο καθένας έκανε γνωστό τι αναπαριστούσε.

Τέλος στον αναστοχασμό έφτιαξαν μια αφίσα για τον εαυτό τους ζωγραφίζοντας ή γράφοντας κάτι που τα κάνει να έχουν πίστη στον εαυτό τους και να νιώθουν περήφανοι. Κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν και η εμψυχώτρια τροποποίησε λίγο την άσκηση και είπε: «μπορείτε να γράψετε: αισθάνομαι σημαντικός όταν...». Τα παιδιά το βρήκαν πιο εύκολο και έγραψαν ζωγραφίζοντας τον εαυτό τους: «Βοηθάω τη

μικρή μου αδερφή στα μαθήματα», «Ταΐζω τις γάτες της γειτονιάς», «Κουβαλάω τις τσάντες από το σούπερ-μάρκετ βοηθώντας στα ψώνια», «Διαβάζω τα αθλητικά στον παππού μου που δεν βλέπει», «Φτιάχνω πρωινό για όλη την οικογένεια», «Βάζω γκολ και νικάει η ομάδα μου», « Πλένω κάθε Σάββατο το αυτοκίνητο του μπαμπά μου», «Με το καθηγητικό πάμε στο γηροκομείο και κάνουμε παρέα στους ηλικιωμένους», «Παίρνω καλούς βαθμούς στο σχολείο», «Τα λεφτά από τα κάλαντα τα δίνω στο Κοινωνικό Παντοπωλείο», «Καθαρίζω τη θάλασσα από τα σκουπίδια», «παίζω με την κιθάρα μου».

Η συνάντηση έκλεισε με ένα χαρούμενο τραγούδι «*Σφύριξε χαρούμενα μπορείς, δες τη φωτεινή πλευρά της ζωής!!*

10^η Παρέμβαση

Με δυναμική διάθεση τα παιδιά υπερνίκησαν το εμπόδιο που είχε τοποθετήσει η εμψυχώτρια στο κέντρο του κύκλου και παρουσίασαν τον εαυτό τους με μεγαλοπρέπεια ανάμεσα στα χειροκροτήματα των υπολοίπων. Αυτή η αίσθηση «του καταφέρνω» κάνει και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά να λειτουργήσουν δίχως αναστολές. Το σώμα και η έκφραση απελευθερώνονται. Άλλωστε έχουν εξοικειωθεί πια με το να μπαίνουν στη μέση του κύκλου και να έχουν όλα τα βλέμματα πάνω τους. Ο Νίκος με την ιστορία του που ήθελε να είναι αόρατος γιατί δεν του άρεσε τίποτα στον εαυτό του προβληματίζει τους μικρούς μαθητές και προσπαθώντας να βρουν την αιτία μεταφέρονται στο παρελθόν του φτιάχνοντας με τη φαντασία τους σκηνές. Για την πρώτη ομάδα φταίει ένας κακός δάσκαλος που συνεχώς έλεγε «*Δεν αξίζεις τίποτα, είσαι ο χειρότερος μαθητής μου..όλα Γ θα τα πάρεις στους βαθμούς*». Για τη δεύτερη ομάδα φταίει η ζωή που πέρασε στο εξωτερικό καθώς οι γονείς του ήταν πολύ φτωχοί και ο Νίκος δεν είχε παιχνίδια όπως τα άλλα παιδιά, δεν φορούσε ωραία ρούχα και όλοι τον κορόιδευαν, «*Μα γιατί εγώ να μην έχω παιχνίδια σαν τα άλλα παιδιά; Πώς να τα καλέσω σπίτι μου να παίζουμε;*» Η τρίτη ομάδα φαντάστηκε ότι ο Νίκος είχε πολύ αυστηρούς γονείς οι οποίοι φώναζαν συνέχεια και τσακωνόταν μεταξύ τους και μετά ξεσπούσαν στον Νίκο «*Θα μείνεις μέσα και δεν θα μιλήσεις σε άνθρωπο*».

Η εμψυχώτρια εισήγαγε μια καινούρια συνθήκη στο τέλος κάθε δραματοποίησης εκτός από το χειροκρότημα. Τα παιδιά έπρεπε να πουν τη γνώμη τους για κάθε δραματοποίηση που παρουσιάστηκε με σεβασμό, χωρίς κακόβουλη κριτική και να ξεκινήσουν με το «*αναρωτιέμαι*», «*υποθέτω*». Αυτό άρεσε πολύ στα παιδιά. Κανένα παιδί δεν αισθάνθηκε ίχνος κριτικής, το είδαν σαν συμβουλές πάνω σε αυτό που παρουσίασαν.

Έπειτα οι μαθητές μεταφέρονται στο μακρινό μέλλον, 25 χρόνια μετά. Ο Νίκος μεγάλος και τρανός ηθοποιός πια, κεντρικός καλεσμένος σε ζωντανή τηλεοπτική εκπομπή δίνει συνέντευξη. Ο δημοσιογράφος που υποδύεται ένα παιδί συντονίζει πολύ καλά τη συζήτηση, ο Νίκος που επίσης υποδύεται ένα παιδί εμφανίζεται με περίσσεια τόλμη και τα παιδιά σε ρόλο ακροατηρίου όλο περιέργεια ρωτούν: « Πώς τα κατάφερες και έφτασες ως εδώ;», «Πώς ήταν τα παιδικά σου χρόνια;», «Το περίμενες ότι θα ξεπερνούσες την ντροπαλότητά σου και θα εμφανιζόσουν στο θέατρο μπροστά σε τόσο κόσμο;», «Τι σε έκανε να ξεπεράσεις την ντροπαλότητά σου;». Τα παιδιά σύμφωνα με τις οδηγίες του δημοσιογράφου ρωτούσαν ένα ένα χωρίς θόρυβο με τη σειρά τους και κρατούσαν και ένα μολύβι για «μικρόφωνο» το οποίο πήγαινε από χέρι σε χέρι. Ο Νίκος απαντούσε με τόλμη: «Όταν ήμουν μικρός ντρεπόμουν πολύ και δεν πίστευα στον εαυτό μου», «Όχι δεν το περίμενα ποτέ», «Σε μια γιορτή του σχολείου έπαιξα ένα μικρό ρόλο και από εκεί ξεκίνησαν όλα. Ένιωσα όμορφα».

Τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες, επικοινωνήσαν, είπαν την άποψή τους και δέχτηκαν την άποψη των άλλων. Στον αναστοχασμό όλοι με μια φωνή αποχαιρέτησαν κάθε είδους ντροπή και καλωσόρισαν την τόλμη στη ζωή τους!

11^η Παρέμβαση

Τα παιδιά σε κύκλο κοιτούν αυτόν που είναι στα δεξιά τους κάνοντας του ένα κολακευτικό σχόλιο. Αυτός απαντά όπως νομίζει δηλαδή ή το αποδέχεται ή όχι. Στη συνέχεια κάνει το ίδιο με τον διπλανό του μέχρις ότου όλα τα παιδιά να έχουν ακούσει κάποιο σχόλιο. Τα παιδιά ήταν πολύ δεκτικά στις φιλοφρονήσεις και ευγενικά απαντούσαν με ενθουσιασμό: «Ευχαριστώ πολύ», «Να είσαι καλά», «Έτσι είναι!». Η άσκηση αυτή συνέβαλε πολύ στο δέσιμο της ομάδας και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Κατόπιν δραματοποίησαν πάλι μικρές απλές καθημερινές ιστορίες ντροπής: «Στο τσίρκο», «Οι αγαπημένες μου λιχουδιές», «Να παίζω κι εγώ;», «Συγγνώμη», «Κάθε αρχή και δύσκολη» ήταν οι τίτλοι που έδωσαν. Με αφορμή τις παραπάνω ιστορίες ακολούθησε εις βάθος συζήτηση στον αναστοχασμό.

Η εμπυχώτρια συντόνισε τη συζήτηση:

Εμπυχώτρια: Πως φερόμαστε σε ένα παιδί που είναι καινούριο στο σχολείο;

Παιδιά: Τον κάνουμε μέλος της παρέας μας. Τον καλούμε να παίζει μαζί μας. Του δείχνουμε ζεστασιά. Του προσφέρουμε μπισκότα. Τον καλούμε σπίτι μας να γνωριστούμε καλύτερα
Εμπυχώτρια: Ωραία, με αυτούς τους τρόπους θα ξεπεράσει την αμηχανία του,

γιατί δεν γνωρίζει κανέναν. Αλήθεια τώρα όταν εμείς πάμε στο πάρκο και θέλουμε να παίξουμε ποδόσφαιρο με παιδιά που δεν γνωρίζουμε τι κάνουμε;

Παιδιά: Ρωτάμε ευγενικά αν μπορούμε να πάρουμε μέρος στο παιχνίδι. Ναι δεν περιμένουμε να μας το προτείνουν γιατί μπορεί να μη μας έχουν δει.

Εμπυχογώτρια: Μια χαρά. Θυμηθείτε όμως ότι πρέπει να μιλάτε δυνατά για να σας ακούσουν, να τους κοιτάτε στα μάτια και να είστε ευγενικοί και φιλικοί. Τώρα αν είστε στο τσίρκο και ο κλόουν σας σηκώσει παρα τη θέλησή σας τι κάνετε;

Παιδιά: Θα του πούμε ότι δεν θέλουμε και να μη μας πιέζει. Θα του πούμε ότι καλύτερα είναι να πάρει κάποιον άλλον για να απολαύσουμε τη σκηνή ως θεατές. Θα σηκωθούμε και ό,τι γίνει..πλάκα θα 'χει. Θα σηκωθώ..ε δεν θα με εξετάσει κιόλας, ούτε βαθμό θα πάρω..

Εμπυχογώτρια: Και με τα παιδιά που σας κλέβουν το φαγητό τι θα κάνετε;

Παιδιά: Θα το πω στην κυρία. Θα το πω στους γονείς μου. Θα τους βάλω στη θέση τους, ακούς εκεί! Δεν θα κάνω το ίδιο αλλά θα ορθώσω το ανάστημά μου και ευγενικά θα τους παρακαλέσω να μη το κάνουν. Θα τσακωθώ! Ε, όχι να κάνω και αυτό που θέλουν οι άλλοι για να τους αρέσω!

Εμπυχογώτρια: Πιστεύετε ότι ο τσακωμός θα καλυτερεύσει τα πράγματα; Για σκεφτείτε καλύτερα; Τι θα ήταν καλύτερο να γίνει;

Παιδιά: Μάλλον θα τα χειροτέρευε. Ναι, το καλύτερο θα ήταν να τους εξηγήσω ότι αυτό που κάνουν με ενοχλεί.. Έχει δίκιο η κυρία.. Ναι οι τσακωμοί δεν είναι καλοί. Μπορεί και να χτυπήσουμε. Θα μάθω να λέω όχι.

Εμπυχογώτρια: Πιο σωστά έτσι. Με τον διευθυντή τι θα κάνατε;

Παιδιά: Ωχ! Τη βάψαμε! Θα έτρεχα μακριά! Θα έλεγα ότι φταίει κάποιος άλλος. Και γω το ίδιο. Το ίδιο. Θα ζητούσα συγγνώμη. Και γω. Λάθη γίνονται.

Εμπυχογώτρια: Θα συμφωνήσω με το τελευταίο. Κάθε λάθος είναι ευκαιρία για να κάνουμε κάτι σωστό και πρέπει να βρίσκουμε το θάρρος να ζητάμε συγγνώμη είτε έγινε άθελά μας είτε επίτηδες. Με το χτύπημα του κουδουνιού η συζήτηση έφτασε στο τέλος της! Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ καλά σε όλες τις δραστηριότητες με διάθεση μοιράσματος ιδεών με την ομάδα.

12^η Παρέμβαση

Το τελευταίο εργαστήριο ξεκινά με την προτροπή της εμπυχογώτριας να μπει ένας ένας στη μέση του κύκλου και να τραγουδήσει ένα τραγούδι, να εκφραστούν ρυθμικά. Τα παιδιά φωνάζουν γιούπι!! Ενώ κάποια άλλα κρύβονται στα τελευταία θρανία.

Ξεκινούν οι πιο τολμηροί οι οποίοι δεν λένε να σταματήσουν. Δειλά δειλά συμμετέχουν και οι υπόλοιποι. Είναι σημαντική η οδηγία η οποία τονίζει ότι *«όταν δεν ξέρεις άλλα λόγια σταματάς και συνεχίζει ο επόμενος με το ίδιο τραγούδι ή καινούριο»*. Αυτό δίνει ασφάλεια στα παιδιά και τελικά όλοι πέρασαν από τη μέση του κύκλου. Ένα παιδάκι μόνο είχε κοκκινίσει και έγλειφε τα χείλη του..είπε «λαλαλα» και έφυγε από το κέντρο. Η εμψυχώτρια τότε μπήκε και αυτή στον κύκλο και συνέχισε το «λαλαλα» θέλοντας να δείξει ότι στη ζωή μας πρέπει να έχουμε χιούμορ και να διασκεδάζουμε παίζοντας. Σημασία δεν έχει η τελειότητα, αλλά να απολαμβάνουμε τις ασκήσεις και ο φόβος της αποτυχίας και της αξιολόγησης να μη μας κρατά μακριά από το να δοκιμάσουμε καινούρια πράγματα. Όλοι τότε άρχισαν να τραγουδούν αστεία τραγούδια με γκριμάτσες και τρανταχτά γέλια απλώθηκαν σαν ηχώ στην αίθουσα.

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια λέει στα παιδιά την ιστορία του Ορέστη ο οποίος έπαιξε θέατρο φορώντας μάσκα. Μοιράζει μάσκες στα παιδιά και τους καλεί να τις ζωγραφίσουν και να ετοιμάσουν έναν μικρό αυτοσχεδιασμό ο καθένας μόνος του. Τα παιδιά ανταποκρίνονται με μεγάλη χαρά. Σε λίγο *«Ο περήφανος αετός», «Η καλή νεράιδα», «Η όμορφη πριγκίπισσα», «Ο καλός λύκος», «Η νυχτερίδα», «Το καλό λιοντάρι», «Η κακή κοκκινোসκουφίτσα», «Το θαρραλέο παλικάρι», «Ο γενναίος στρατιώτης», «Η γκρινιάρια γατούλα», «Η θλιμμένη αγελάδα», «Η πρωτευουσιάνα», « Ο Ηρακλής», «Ο λαγός και η σκιά του», «Το πληγωμένο σκυλάκι»,* πήραν σάρκα και οστά και τα χειροκροτήματα διαδέχονταν το ένα το άλλο! Περήφανα πόζαραν όλοι με μεγάλη χαρά στις αναμνηστικές φωτογραφίες.

Το κλείσιμο του εργαστηρίου σηματοδοτούσε το τέλος όλων των παρεμβάσεων. Σε κλίμα συγκίνησης και χαράς, ανάμεσα σε χειροκροτήματα δόθηκε η ευκαιρία σε κάθε παιδί να μπει στο κέντρο του κύκλου για να εκφραστεί: *«Πέρασα υπέροχα», «Δεν θα ξεχάσω ποτέ όσα έζησα», «Έμαθα πολλά πράγματα για τον εαυτό μου», «Θέλω να σας σφίξω όλους στην αγκαλιά μου», «Ντροπή; Όχι πια!», «Το θάρρος πάντα νικά», «Μου αρέσω», «Φιλιά σε όλους», «Έχετε γεια», «Σήμερα ήταν το καλύτερό μου!», «Σας ευχαριστώ όλους», «Μου αρέσει που γίναμε πιο φίλοι τώρα», «Τίποτα σαν αυτό που έχω κάνει πιο πριν», «Τι μπορεί να κάνει κανείς με μια απλή μάσκα!», «Ήταν όμορφη εμπειρία», «Νιώθω καλύτερα από πριν, θα συνεχίσουμε να κάνουμε και άλλα τέτοια;».*

Η εμψυχώτρια ευχαρίστησε όλα τα παιδιά με τη σειρά της και μέσα σε εορταστική ατμόσφαιρα όλοι μαζί τραγούδησαν αγκαλιασμένοι:

Την ντροπή για να νικήσεις πολλές φορές να προσπαθήσεις.

Με την επανάληψη και την επιμονή, η ντροπή θα φύγει, θα χαθεί.

Μίλα. Στο περιθώριο μη μένεις. Να σε ξέρουνε αν θέλεις!

3.2.2. Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Γίνεται παράθεση των ερωτήσεων της ημιδομημένης συνέντευξης στα παιδιά της πειραματικής ομάδας.

- 1. Υπήρχε κάποια ιστορία που σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;**
- 2. Μπορείς να θυμηθείς κάποια ιστορία που δυσανασχέτησες με τις συμπεριφορές των προσώπων που έπαιρναν μέρος;**
- 3. Υπήρχε κάποια δραστηριότητα που σε έκανε να νιώσεις άβολα;**
- 4. Υπήρχε κάποια δραστηριότητα με την οποία χάρηκες;**
- 5. Νιώθεις να σου αρέσει περισσότερο τώρα ο εαυτός σου και γιατί;**
- 6. Θα ήθελες να πάρεις μέρος σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα μελλοντικά και γιατί;**

Γίνεται παράθεση ενδεικτικών απαντήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

Ερώτηση 1.

Αυτή με το χταπόδι γιατί έκανε όλο καλές πράξεις.

Το καγκουρό γιατί κατάφερε να κερδίσει τη φιλία του κοάλα.

Η ιστορία της Νεφέλης..έτσι ήμουν και γώ...

Η ιστορία με το χταπόδι γιατί η κυρία μας έδωσε το παραμύθι να το ζωγραφίσουμε και έγγραψα ότι ήθελα στα συννεφάκια.

Το χταπόδι που σταμάτησε να κοκκινίζει.

Ο κύριος αστείος που προσπαθούσε να πείσει την κυρία ντροπαλή να πάνε στο πάρτι.

Η γιαγιά του Νίκου..και γω αγαπάω πολύ τη γιαγιά μου... Μου λέει ότι είμαι το καλύτερο παιδί του κόσμου!

Ο Διονύσης γιατί πείσμωνσε και παρότι τον κορόιδευαν τα έβγαλε πέρα.

Ο Νίκος.. ο ντροπαλός που έγινε τολμηρός!

Η αυτοπεποίθηση που έδινε θάρρος στον Διονύση.

Η κυρία της Νεφέλης που της έλεγε: «Νεφέλη μπορείς»!

Η Νεφέλη γιατί έκανε φανταστικά ταξίδια όπως εγώ..αλλά στο τέλος τα κατάφερε!

Η ιστορία του Νίκου! Πέρασε τόσα πολλά αλλά έγινε σπουδαίος!

Τα νεραϊδολούλουδα στην ιστορία του Νίκου..πόσο τον βοήθησαν να βρει την τόλμη του!

Όλες ωραίες ήταν αλλά περισσότερο μου άρεσαν οι ιστορίες που παίζαμε με τις μάσκες.

Ερώτηση 2.

Της ντροπαλής. Δεν καταλαβαίνω γιατί δεν ήθελε να πάει στο πάρτυ; Πάντα στα πάρτυ περνάμε πολύ ωραία.

Αυτή η φωνή της ντροπής που ενοχλούσε τον Νίκο και δεν τον άφηνε να τολμάει.

Οι συμμαθητές της Νεφέλης που δεν την παίζουν στα διαλείμματα με στεναχώρησαν.

Το κοάλα που στην αρχή όλο σκαρφάλωνε στο δέντρο και δεν το έφτανε το καγκουρό για να γίνουν φίλοι.

Στην ιστορία με το χταπόδι στην αρχή νόμιζα ότι η χελώνα το κοροιδεύει και θύμωσα.

Τα πειράγματα των φίλων του Διονύση..δεν ήταν καλά παιδιά.

Η Έμμα που ζήλευε τον Διονύση.. αν το 'κανε σε μένα...θα 'βλεπε..

Δεν θυμάμαι καλά..ίσως αυτή με τον κλόουν..πώς να σηκωθείς μπροστά σε τόσο κόσμο..

Με τον διευθυντή..αμέσως να τρέξει να δει ποιος έκανε τη ζημιά! Τι ντροπή να σε μαλώσει μπροστά σε όλους!

Αυτή που τα παιδιά κλέβουν το μεσημεριανό....

Τα φουσκοτέρατα! Καλά που το κοάλα και το καγκουρό έγιναν φίλοι και νίκησαν τους εχθρούς!

Ερώτηση 3.

Αυτή με το αντικείμενο..ήμουν η πρώτη και δεν ήξερα τι έπρεπε να πω..δεν μπορούσα να σκεφτώ εκείνη την ώρα γιατί ένιωθα ότι όλοι με κοιτούσαν.. Η κυρία το κατάλαβε και με βοήθησε γιατί με ρωτούσε και γω απαντούσα..

Όταν τα παιδιά στον κύκλο φώναζαν δυνατά το όνομά μου και έλεγαν και κάτι καλό για μένα. Ένιωσα αμήχανα.....πίστευα ότι λένε ψέμματα αλλά όταν πήγα σπίτι σκέφτηκα: αφού είμαι καλό παιδί και δεν έχω κοροιδέψει κανέναν..αλήθεια θα λένε..

Η αφίσα...τι να ζωγραφίσω που μου δίνει αυτοπεποίθηση; Αργησα και αγχώθηκα γιατί τα άλλα παιδιά έγραφαν και ζωγράφιζαν.. Στο τέλος μετά από αυτό που είπε η κυρία ζωγράφισα την κιθάρα μου.. νιώθω όμορφα που μαθαίνω μουσικό όργανο.

Το τραγούδι που έπρεπε να τραγουδήσω και να με κοιτούν όλοι..φοβόμουν ότι θα ξεχάσω τα λόγια.. ανησυχούσα για το τι θα σκέφτονται τα παιδιά.. πιο πολύ η Κ που καθόμαστε στο ίδιο θρανίο.. Η κυρία μου όμως μου είπε να τα γράψω.Τα είπα μια χαρά!! Όλοι με χειροκροτούσαν και μου είπαν «Βρε δεν πας στο Voice;»

Ε..ναι.. αυτή με τον καθρέφτη..με κοιτούσαν όλοι για να κάνουν ότι κάνω..ήθελα να κάνω πιο δύσκολα βήματα αλλά φοβόμουν ότι θα μου φωνάζουν...

Αυτές που έπρεπε να μπω στο κέντρο και να τραγουδήσω και όλοι να με κοιτούν.. γελάγαμε όμως και είχε πλάκα.. Η κυρία μας είπε: «Παιχνίδια είναι» και γελούσε πρώτη αυτή.. μετά γελούσαμε όλοι και κάποιος είπε «Τελικά το γέλιο είναι μεταδοτικό».

Που μου πέταγαν την μπάλα και μου έκαναν ερωτήσεις.. δεν ήθελα να πω..γιατί να πω; Την επόμενη μέρα όμως ο φίλος μου ο Κ μου έφερε κέικ που έφτιαξε η μαμά του αφού άκουσε ότι μου αρέσει.. και μετά ο Ν με κάλεσε στο σπίτι να δούμε ποδόσφαιρο γιατί κατάλαβε ότι είμαστε ίδια ομάδα.. Τελικά καλά έκανα και είπα!

Αυτή που έπρεπε να κλείσω τα μάτια..Τα μισοάνοιγα αλλά κατάλαβα ότι καλά με πάει η Κ και ηρέμησα.

Η εικόνα που φτιάξαμε όλοι μαζί..ακόμα δεν κατάλαβα το πώς..ήταν ωραίο όμως που κάναμε κάτι όλοι μαζί!

Ερώτηση 4.

Με τις μάσκες..ζωγράφισα τόσο όμορφα τη μάσκα μου..την έχω βάλει στο κομοδίνο μου τώρα!

Ο Καθρέφτης! Ήμουν ο αρχηγός της ομάδας για λίγο και όλοι με κοιτούσαν!Εγώ αποφάσιζα τι κινήσεις έπρεπε να κάνουν οι άλλοι!

Σίγουρα όταν φόρεσα τη μάσκα και έπαιζα θέατρο!Ένιωσα ελεύθερος στη σκηνή!

Όταν κάθε φορά χειροκροτούσαμε τους εαυτού μας!

Εκεί που παγώναμε και ξεπαγώναμε!Ήταν πολύ αστείο..Δεν το είχα ξανακάνει..

Είχε πλάκα ο τρόπος που μας έλεγε η κυρία να περπατάμε!

Όταν πετούσα τη μπάλα ψηλά και όλοι φώναζαν το όνομά μου!

Ο τρόπος που με παρουσίασε η Α στην ιστορία του ονόματος! Με είδα αλλιώς!

Όταν τραγουδούσα με την ομάδα μου και χορεύαμε το τραγουδάκι που μας έμαθε η κυρία!

Όταν χαιρετούσαμε ο ένας τον άλλον και λέγαμε μια καλή κουβέντα!

Όταν μοιράστηκα με τους φίλους μου ότι το αγαπημένο μου αντικείμενο είναι η κούπα που έχει την περσινή φωτογραφία μας!

Το Μπίλι Μπίλι Μπόμπ! Γέλασα πολύ! Το παίζουμε και στα διαλείμματα τώρα.

Την ώρα που ξεπερνούσα το εμπόδιο και παρουσίασα με μεγαλοπρέπεια τον εαυτό μου!

Όταν ήμουν ο Νίκος και μου έπαιρναν συνέντευξη!

Εκεί που βγάζαμε φωτογραφίες στο τέλος! Πήρα ωραίες πόζες σαν αυτές που παίρνω στο instagram!!

Ερώτηση 5.

Ναι μου αρέσει πιο πολύ τώρα.. Και στους άλλους αρέσω..μου το είπαν στον κύκλο που ήμασταν..

Βέβαια και έμαθα να τον χειροκροτώ κιόλας!

Σίγουρα! Κατάφερα να παίζω και θέατρο!

Εννοείται! Έγινα πιο πολύ φίλη με την Μ και την Ρ. Κάνουμε τώρα παρέα και εκτός σχολείου.

Και πριν μου άρεσε.. και τώρα το ίδιο.

Χμ...μάλλον ναι.. Είδα ότι άμα ντρεπόμαστε χάνουμε ωραία πράγματα.. θα προσπαθήσω κάθε φορά που ντρέπομαι να λέω το τραγουδάκι από μέσα μου..

Μπήκα στο κέντρο του κύκλου και όλοι με κοιτούσαν και μου άρεσε! Τελικά δεν ήταν δύσκολο! Δεν πιστεύα ότι θα το έκανα ποτέ μου!

Τώρα μιλάω δυνατά στην τάξη..αυτό μου αρέσει..

Στα παιχνίδια στο πάρκο παίζω με όλα τα παιδιά! Έχω κάνει τόσους φίλους!

Όταν λέω όχι είναι όχι και δεν το παίρνω πίσω πια! Αν κάποιος με θέλει για φίλο θα φανεί!

Όταν νιώθω άγχος για κάτι θυμάμαι τις ανασούλες που μας έμαθε η κυρία.. κλείνω τα μάτια μου και ηρεμώ..

Δε με νοιάζει ποια τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα..θα τραγουδάω δυνατά και ας μην έχω τόσο ωραία φωνή!

Ερώτηση 6.

Ναι. Πέρασα πολύ ωραία και έμαθα ότι πρέπει να σκεφτόμαστε θετικά.

Βέβαια, μου άρεσε που συνεργάστηκα με τα παιδιά τόσο ωραία.

Γιατί όχι;

Εννοείται, μου άρεσε να μπαίνω στη θέση του άλλου.

Ναι. Έμαθα πώς να βοηθάω τους άλλους όταν είναι σε δύσκολη θέση.

Θα έπαιρνα. Κατάλαβα ότι δεν πρέπει να κάνουμε στους άλλους αυτό που δεν θέλουμε να μας κάνουν.

Ίσως..αλλά με άλλες ασκήσεις καινούριες..να μάθουμε και άλλα πράγματα.

Ναι, γιατί τώρα τα παιδιά σταμάτησαν να με κοροιδεύουν που αργω να πω μάθημα.

Ναι. Δεν ντρέπομαι τώρα να σηκωθώ στον πίνακα.

Ναι, έμαθα να κοιτάω στα μάτια όποιον μου μιλάει.

Θα μου άρεσε να γίνουν και άλλα τέτοια προγράμματα και εκτός σχολείου, θα έπαιρνα. Έμαθα ότι δεν πρέπει να το βάζεις κάτω ποτέ!

Σίγουρα θα έπαιρνα..κατάλαβα ότι πρέπει να μας αρέσει ο εαυτός μας και να έχουμε πίστη στις ικανότητές μας.

Ναι, γιατί όλα λύνονται, πρέπει όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα να το βλέπουμε λίγο αλλιώς.

Ναι, γιατί τώρα δεν ντρέπομαι να μιλάω στους μεγαλύτερους!

Ναι, είναι ωραία να είσαι με πολύ κόσμο και όχι όλο μόνος σου.

3.2.3. Ανασκόπηση ποιοτικών ευρημάτων

Στην παρούσα μελέτη μέσα συλλογής δεδομένων από τα οποία αντλήθηκαν και αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας ήταν το ημερολόγιο παρατήρησης της εμπυχωτριάς, η ακουστική καταγραφή και απομαγνητοφώνηση από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν μετά το πέρας των παρεμβάσεων. Η ποιοτική ανάλυση των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων μετά την επεξεργασία της ερευνήτριας κατέδειξε σημαντική μείωση της κοινωνικής συστολής στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, στα παιδιά δηλαδή τα οποία συμμετείχαν στα εργαστήρια στα οποία εφαρμόστηκαν μορφές και τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι στόχοι των εργαστηρίων ως προς τη βελτίωση της αυτοσυνείδητης συστολής και την καλλιέργεια της κοινωνικότητάς τους. Ειδικότερα:

Η υπέρβαση της αυτοσυνείδητης συστολής/ αμηχανίας.

Οι περισσότερες ασκήσεις έγιναν σε κύκλο γιατί έτσι όλοι ήταν ισότιμοι και εξασφαλίστηκε η βλεμματική επαφή. Συνάμα ήταν πιο εύκολο αρχικά να εκτεθείς στον κύκλο γιατί λειτουργούσες στην ασφάλεια του συνόλου της ομάδας. Με τις ασκήσεις

προθέρμανσης καταπολεμήθηκαν κατά πολύ οι δευτερες διαταρακτικές σκέψεις που οδηγούσαν σε εμπλοκή και κατά συνέπεια σε απομόνωση. Παρασύρθηκαν ακόμα και τα πιο ντροπαλά και διστακτικά παιδιά με παιγνιώδη τρόπο, και προετοιμάστηκαν ψυχικά και σωματικά (φωνή, κίνηση) για τη δράση που θα ακολουθούσε. Οι παρεμβάσεις ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας έτσι ώστε να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Τα παιδιά γνωρίζονταν μεταξύ τους οπότε δεν επαληθεύτηκε η ντροπή που βλέπουμε σε άγνωστα πρόσωπα.

Στη 1^η Παρέμβαση βοήθησαν πολύ την ενεργητική συμμετοχή, την οικειότητα και την βλεμματική επαφή ο «Γλύπτης-γλυπτό» και την εμπιστοσύνη των μελών ο «Τυφλός και ο οδηγός του» (*«Αυτή που έπρεπε να κλείσω τα μάτια..Τα μισοάνοιγα αλλά κατάλαβα ότι καλά με πάει η Κ και ηρέμησα»*). Τα «Περπατήματα» διευκόλυναν τα παιδιά να εκτονωθούν, να κινηθούν ελεύθερα, χωρίς να μιλούν και χωρίς να νιώθουν ότι κρίνονται. Στη συνέχεια στη 2^η Παρέμβαση οι «Χαιρετούρες» λειτούργησαν επικουρικά στη συγκέντρωση, στην κινητοποίηση της φαντασίας, στην απελευθέρωση των αισθήσεων, και η «παντομίμα» στην εξοικείωση της εκδήλωσης των συναισθημάτων μέσω της έκφρασης του προσώπου και του σώματος. Στα συνεσταλμένα παιδιά παρατηρήθηκε μια δυσκολία αναγνώρισης συναισθημάτων. Αυτό συμφωνεί και με τη βιβλιογραφία η οποία προσδίδει σε αυτή τη δυσκολία, την ακατάλληλη ανταπόκριση τους στους συνομηλίκους και εν τέλει την απομόνωσή τους (Garner, & Waajid, 2008) καθώς και την ερμηνεία των εκφράσεων του προσώπου τις περισσότερες φορές με αρνητική χροιά (Kokin, 2015). Η παρέμβαση σε αυτούς τους παράγοντες έφερε θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική αδεξιότητα των παιδιών από συνάντηση σε συνάντηση και καλυτέρευσε τη διάθεση για επικοινωνία.

Τα παιδιά αρχικά συνεργάστηκαν σε ζευγάρια και μετά στις επόμενες παρεμβάσεις προοδευτικά σε μεγαλύτερες ομάδες χωρίς να επισημανθούν αρχηγικές τάσεις κάποιου παιδιού που να επηρεάζει την εξέλιξη των παρεμβάσεων. Ο «Καθρέφτης» στην 3^η Παρέμβαση βοήθησε στην ετοιμότητα και στην έκθεση αφού όλα τα παιδιά πέρασαν από το στάδιο του αρχηγού. Κάποιοι στην αρχή δίστασαν αλλά μετά πήγαν με τη ροή. Το «Άκουσμα του ονόματος» στην 4^η Παρέμβαση λειτούργησε θετικά ως προς την αυτοπεποίθηση και τόνωση του «εγώ» του κάθε παιδιού. Στις παρεμβάσεις υπάρχουν πολλές ασκήσεις με το όνομα και αυτό δεν αποσκοπούσε πια στην γνωριμία αλλά στην ενίσχυση του εαυτού. Μέχρι τότε κανένα παιδί δεν επέλεξε να μην συμμετέχει βρίσκοντας μια δικαιολογία.

Η αυτοπεποίθηση, η τόλμη και το θάρρος εκφράστηκαν λεκτικά και μη λεκτικά με αποτέλεσμα την πιο ενεργή συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (9^η, 10^η, Παρέμβαση). Μέσω του παιχνιδιού κατάφεραν να μπουν στη μέση του κύκλου στην 5^η Παρέμβαση και να αποτελέσουν το κέντρο της προσοχής π.χ. «Ακολουθώντας τον ηγέτη». Στη συνέχεια στις επόμενες παρεμβάσεις (5^η, 10^η, 7^η, 8^η, 12^η), βρίσκονταν συνέχεια στο κέντρο, τότε για να παρουσιάσουν τον διπλανό τους π.χ. η «Ιστορία του ονόματος», τότε για να αυτοπαρουσιαστούν π.χ. το «Αγαπημένο μου αντικείμενο», «Παρουσιαστείτε», τότε για να παίξουν π.χ «Μπίλι μπίλι μπόμπ», τότε για να τραγουδήσουν. Στην αρχή φάνηκε ότι κάποια παιδιά ένιωσαν δυσφορία από τις αντιδράσεις του σώματος αλλά μετέπειτα κατάφεραν να νιώσουν οικειότητα, να εκφραστούν και να μην εστιάζουν υπερβολικά στις πράξεις τους θέτοντας τον εαυτό τους σε διαρκή ανησυχία (« Μπήκα στο κέντρο του κύκλου και όλοι με κοιτούσαν και μου άρεσε! Τελικά δεν ήταν δύσκολο! Δεν πίστευα ότι θα το έκανα ποτέ μου!»).

Τα παιδιά κατάφεραν να γνωρίσουν εκ νέου τον εαυτό τους και να ενδυναμώσουν την πίστη στις δεξιότητές τους (« Σίγουρα θα έπαιρνα..κατάλαβα ότι πρέπει να μας άρεσει ο εαυτός μας και να έχουμε πίστη στις ικανότητές μας»), μέσω της αίσθησης του παιχνιδιού, κάνοντας πράγματα που δεν τους είχε δοθεί η ευκαιρία πρωτότερα όπως η αυτοέκθεση. Διασκέδασαν με τα παιχνίδια αρκετά και ήθελαν να τα συνεχίζουν και στα διαλείμματα («Το Μπίλι Μπίλι Μπόμπ! Γέλασα πολύ! Το παίζουμε και στα διαλείμματα τώρα»). Αξιοσημείωτο είναι ότι καθώς προχωρούσαν οι παρεμβάσεις οι δεξιότητες των παιδιών εμπλουτίζονταν και ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι αύξησαν τη συμμετοχή τους με προθυμία. Το συναίσθημα της συστολής αναγνωρίστηκε μέσα από ζωγραφική, έγινε παραδεκτό για τον καθέναν μέσω γραπτής έκφρασης, ακινητοποιήθηκε μέσα από παγωμένες εικόνες και σωματοποιημένες αντιδράσεις, συζητήθηκε και τραγουδήθηκε νοηματοδοτώντας τη νέα διάσταση για την υπόστασή του ως προς τη διαχείρισή του (3^η, 5^η, 6^η, Παρέμβαση). («Χμ...μάλλον ναι.. Είδα ότι άμα ντρεπόμαστε χάνουμε ωραία πράγματα.. θα προσπαθήσω κάθε φορά που ντρέπομαι να λέω το τραγουδάκι από μέσα μου..»).

Η εκτίμηση στο εγώ τους ενδυναμώθηκε μέσω των ηρώων των ιστοριών με τους οποίους πολλές φορές ταυτίστηκαν γιατί βρήκαν κοινά στοιχεία και η επιτυχία τους λειτούργησε σαν κάθαρση για τα ίδια. Η Νεφέλη, το χταπόδι, ο Διονύσης, ο Νίκος (7^η, 8^η, 9^η, 10^η Παρέμβαση) σαν ερεθίσματα λειτούργησαν θετικά. («Η ιστορία της Νεφέλης..έτσι ήμουν και γώ.», «Αυτή με το χταπόδι γιατί έκανε όλο καλές πράξεις», «Ο Διονύσης γιατί πείσμωνε και παρότι τον κοροΐδευαν τα έβγαλε πέρα», «Ο Νίκος... ο

ντροπαλός που έγινε τολμηρός!»). Κατάφεραν και ισχυροποίησαν την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών μέσα από δραστηριότητες όπως αυτοσχεδιασμός, μίμηση ρόλων, παγωμένες εικόνες, συζήτηση, διάδρομος συνείδησης, αναστοχασμός με αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώσουν άξια και μοναδικά ερμηνεύοντας τις σκέψεις τους οι οποίες πηγάζουν από την εσωτερική ανάπτυξη του εαυτού τους.

Η γενικότερη αμηχανία τους η οποία σχετίζεται με την αυτο-ακύρωση, την αντίληψη για τον εαυτό τους και το δισταγμό τους όταν γίνονταν αντικείμενο έκθεσης μειώθηκε (« Δε με νοιάζει ποια τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα..θα τραγουδάω δυνατά και ας μην έχω τόσο ωραία φωνή!»), μέσω όλων των δραστηριοτήτων, της δραματοποίησης και της θετικής ανατροφοδότησης π.χ «Πες την καλή σου την κουβέντα», η «Φιλοφρόνηση», «Διαφημιστική αφίσα» (6^η, 9^η, 11^η, Παρέμβαση), (« Ναι μου αρέσει πιο πολύ τώρα.. Και στους άλλους αρέσω...μου το είπαν στον κύκλο που ήμασταν..»). Δόθηκε έμφαση στην αυτοεκτίμησή τους. Έμαθαν να κατευνάζουν την ντροπή τους («Όταν νιώθω άγχος για κάτι θυμάμαι τις ανασούλες που μας έμαθε η κυρία... κλείνω τα μάτια μου και ηρεμώ.»), να επαινούν τον εαυτό τους ενισχύοντάς τον με θετικά σχόλια, να δέχονται τις φιλοφρονήσεις, αποδίδοντας τις επιτυχίες στην προσπάθειά τους και να ερμηνεύουν τα λάθη τους ρεαλιστικά χωρίς γενικευμένα συμπεράσματα.

Οι κοινωνικές πτυχές της συστολής/κοινωνικότητα.

Τα παιδιά πήραν μέρος σε πολλές συζητήσεις λόγω των αλληλεπιδράσεων στα πλαίσια των εργαστηρίων, τους δόθηκε ο λόγος και αρχικά δειλά αλλά μετά με παρρησία έλεγαν τη γνώμη τους, ακούσαν τα μέλη της ομάδας όταν μιλούσαν και σεβάστηκαν τις απόψεις τους. Υπερασπίστηκαν τις ιδέες τους στη δραματοποίηση ακόμα και όταν το κλίμα ήταν εχθρικό ως προς την άποψη τους και εξασκήθηκαν στη διεκδικητική συμπεριφορά («Όταν λέω όχι είναι όχι και δεν το παίρνω πίσω πια! Αν κάποιος με θέλει για φίλο θα φανεί!»), (Μικρές ιστορίες, 11^η Παρέμβαση). Μέσα από την ιστορία του Κοάλα και της Κυρίας Ντροπαλής (3^η, 4^η, Παρέμβαση), («Το καγκουρό γιατί κατάφερε να κερδίσει τη φιλία του κοάλα», «Ο κύριος αστείος που προσπαθούσε να πείσει την κυρία Ντροπαλή να πάνε στο πάρτι»), ενίσχυσαν την κοινωνικότητα τους για σύναψη φιλίας και κοινωνικές εκδηλώσεις. Υποστήριξαν τον εαυτό τους αλλά και τα άλλα παιδιά, ξεκίνησαν το παιχνίδι και συμμετείχαν σε αυτό, χαμογέλασαν, επικοινωνήσαν.

Συνεργάστηκαν και παρουσίασαν τους στίχους τραγουδιού «Την ντροπή για να νικήσεις» και εκφράστηκαν σωματικά και συναισθηματικά με άξονα πάντα το σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου π.χ. «Ομαδικό ζωγραφικό πορτραίτο» (6^η, Παρέμβαση). Μειώθηκε η αμηχανία και η υπέρμετρη ανησυχία της κοινωνικής αξιολόγησης (« *Τώρα μιλάω δυνατά στην τάξη..αυτό μου αρέσει..*»), καθώς δραματοποίησαν τις μικρές ιστορίες της 5^{ης} Παρέμβασης και την ιστορία του Διονύση που ανησυχούσε υπερβολικά για τη γνώμη των άλλων (9^η, Παρέμβαση). Βρήκαν τρόπους να ζήσουν κάτι που δεν τους άρεσε και να το αλλάξουν στα πλαίσια της φανταστικής πραγματικότητας και ενδεχομένως να το εφαρμόσουν στη δική τους ζωή. Έμαθαν να εντοπίζουν και να υπερβαίνουν τους φόβους τους (« *Ναι. Δεν ντρέπομαι τώρα να σηκωθώ στον πίνακα*», «*Ναι, έμαθα να κοιτάω στα μάτια όποιον μου μιλάει*»). Ιδιαίτερα εκφράστηκε η ντροπή τους για διάφορα γεγονότα της καθημερινής ζωής και συστάθηκαν τρόποι αντιμετώπισης διαμορφώνοντας τη συμπεριφορά των πολύ ντροπαλών παιδιών. Βελτιώθηκε η δημόσια ντροπαλότητα και «ουφ, ξελευθερία!» (12^η Παρέμβαση). Φορώντας τη μάσκα που είχαν ζωγραφίσει, μόνοι τους επιτέλους τόλμησαν να σταθούν στη σκηνή και να παρουσιάσουν ένα μικρό αυτοσχεδιασμό. Δεν ένιωσαν πίεση γιατί δεν θα έπρεπε να εκπροσωπήσουν το θέατρο και εκτός αίθουσας («*Όλες ωραίες ήταν αλλά περισσότερο μου άρεσαν οι ιστορίες που παίζαμε με τις μάσκες*»).

Γενικότερα κατά τη διάρκεια των 12 εργαστηρίων μέσα από τις ασκήσεις της προθέρμανσης, τη δραματοποίηση, τον αναστοχασμό, που παισιώθηκαν από τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης οι μαθητές κατάφεραν να βελτιώσουν την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στον αναστοχασμό μπήκαν στην καρδιά των γεγονότων και αξιολόγησαν ό,τι έζησαν· στην αρχή δεν μπορούσαν όλοι να εκφράσουν τη δική τους άποψη και επαναλάμβαναν φράσεις των άλλων αλλά μετά από κάποια εργαστήρια κατάφεραν να συζητούν και να κοιτούν τους συνομιλητές τους στα μάτια γιατί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτό είναι κάτι που τα δυσκολεύει (Cheek,1994). Μπόρεσαν να συστήσουν τον εαυτό τους, να μιλήσουν γι' αυτόν μπροστά σε ομάδα ανθρώπων, να φωτογραφηθούν (12^η Παρέμβαση), (« *Εκεί που βγάξαμε φωτογραφίες στο τέλος! Πήρα ωραίες πόζες σαν αυτές που παίρνω στο instagram!!*»), να πάρουν μέρος σε τηλεφωνικές συνδιαλέξεις (9^η Παρέμβαση) να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν προτείνοντας λύσεις σε προβλήματα και μέσα εφαρμογής των λύσεων, καθώς και να εκτιμήσουν τα επακόλουθα αυτών για τον εαυτό τους και τους άλλους (8^η, Παρέμβαση). Αναζήτησαν βοήθεια, αναγνώρισαν και αποδέχτηκαν τα συναισθήματά

τους (ακόμα και μέσα από τη στάση του σώματος, τη φωνή, τις χειρονομίες) αλλά και τα συναισθήματα των άλλων και έμαθαν τρόπους να τα εκφράζουν καθαρά και να τα ελέγχουν στη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης ελαττώνοντας το άγχος τους ακόμα και αυτοί που λειτουργούσαν πιο αθόρυβα.

Έμαθαν περισσότερα ο ένας για τον άλλον (*«Που μου πέταξαν την μπάλα και μου έκαναν ερωτήσεις.. δεν ήθελα να πω..γιατί να πω; Την επόμενη μέρα όμως ο φίλος μου ο Κ μου έφερε κέικ που έφτιαξε η μαμά του αφού άκουσε ότι μου αρέσει.. και μετά ο Ν με κάλεσε στο σπίτι να δούμε ποδόσφαιρο γιατί κατάλαβε ότι είμαστε ίδια ομάδα.. Τελικά καλά έκανα και είπα!»*), αναπτύχθηκαν καινούριες φίλιες και οι παλαιότερες έγιναν πιο δυνατές (*«Εννοείται! Έγινα πιο πολύ φίλη με την Μ και την Ρ. Κάνουμε τώρα παρέα και εκτός σχολείου»*) επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία στην οποία αναφέρεται ότι οι θετικές εμπειρίες με φίλους βοηθούν στην υποβάθμιση της συστολής (Sette et al., 2019). Καλλιεργήθηκε η εμπιστοσύνη, η αλληλοβοήθεια, η ενσυναίσθηση και η θετική στάση απέναντι στην εργασία σε ομάδες εξαιτίας της αίσθησης ότι αποτελούν μέρος της (*« Βέβαια, μου άρεσε που συνεργάστηκα με τα παιδιά τόσο ωραία»*).

Οι πιο ντροπαλοί έχασαν τον φόβο τους να αλληλεπιδρούν με άλλους και εξοικειώθηκαν με τρόπους έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, κοινωνικοποιήθηκαν, ήλθαν σε επαφή με κοινωνικούς κανόνες που θα χρησιμέψουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Η αυτοεκτίμησή τους ενισχύθηκε και οι δραματικές τεχνικές είχαν θετικό αντίκτυπο και σε άλλους τομείς όπως καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων (προφορικών και γραπτών), καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, πειθαρχίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, μετατροπής των εμποδίων σε ευκαιρίες και των αρνητικών σκέψεων σε θετικές (*«Ναι, γιατί όλα λύνονται, πρέπει όταν έχουμε κάποιο πρόβλημα να το βλέπουμε λίγο αλλιώς»*). Η νοηλικότητα και η αδράνεια μειώθηκε καθώς το δράμα παροτρύνει τη μάθηση μέσω δράσης και όχι παθητικά. Η όλη εμπειρία για τα παιδιά ήταν θετική και ενίσχυσε το κάθε παιδί ξεχωριστά (*«Ναι. Πέρασα πολύ ωραία και έμαθα ότι πρέπει να σκεφτόμαστε θετικά»*).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει εάν η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να καρποφορήσει ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής σε παιδιά 9-10 ετών. Στην έρευνα πήραν μέρος 29 παιδιά (N= 29) που φοιτούσαν στην Δ΄Τάξη Δημοτικού Αγίου Ανδριανού Ναυπλίου κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν 15 παιδιά ενώ την ομάδα ελέγχου 14 παιδιά. Αρχικά το δείγμα παρουσίασε μέτρια ποσοστά ντροπαλότητας το οποίο ενισχύεται από προγενέστερες έρευνες (Βασιλόπουλος, 2009) με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει κατά μέσο όρο μεγαλύτερες τυπικές αποκλίσεις σε σχέση με την πειραματική ομάδα. Η αυτοσυνείδητη συστολή και η κοινωνικότητα επηρεάζονται σχεδόν στον ίδιο βαθμό. Το ερωτηματολόγιο Children's Shyness Questionnaire CSQ ($\alpha=,89$) ήταν κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών, παρουσίασε σημαντική εγκυρότητα και πολύ καλή εσωτερική συνέπεια και δεν σημειώθηκαν δυσκολίες στη συμπλήρωσή του (Chan, & Wong, 2011 · Arbeau, Coplan, & Matheson, 2012).

Αναλυτικότερα με βάση τους τομείς του ερωτηματολογίου εξετάστηκε: α) Αυτοσυνείδητη συστολή/ Αμηχανία β) Κοινωνικές πτυχές της συστολής/ Κοινωνικότητα . Για το λόγο αυτό στην πειραματική ομάδα μόνο και όχι στην ομάδα ελέγχου διεξήχθησαν 12 εργαστήρια βασισμένα στις τεχνικές και τις μορφές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η σκοποθετική όλων των εργαστηρίων ήταν προσανατολισμένη στο να μπορέσουν τα παιδιά να βελτιώσουν την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους σχετικά με την ντροπαλότητά τους, να μειώσουν την αμηχανία τους και να ενισχύσουν την κοινωνικότητά τους χωρίς να περιορίζονται από το φόβο έκθεσης και κοινωνικής αξιολόγησης.

Στην έρευνα δράσης εφαρμόστηκε η «μεικτή μέθοδος» στην οποία συνυπάρχουν τόσο ποσοτικά (ερωτηματολόγιο) όσο και ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία (ημερολόγιο εμπυχωτριάς, ημιδομημένες συνεντεύξεις, απομαγνητοφώνηση υλικού παρεμβάσεων) προκειμένου να διασφαλιστούν τα αποτελέσματα της, γιατί μια μόνο μέθοδος πολλές φορές κρίνεται ως ανεπαρκής σχετικά με τη διασταύρωση των στοιχείων των δεδομένων της.

Σχετικά με τα ποσοτικά δεδομένα διενεργήθηκε στατιστική ανάλυση με το πρόγραμμα IBM SPSS 23 η οποία διασφαλίζει την εγκυρότητα των δεδομένων των ερωτηματολογίων. Μεταξύ των αρχικών και τελικών μετρήσεων σημειώθηκαν αλλαγές

στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων¹³ διαπιστώνεται ότι στα παιδιά της πειραματικής ομάδας υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά τις παρεμβάσεις Δραματικής Τέχνης όπως φαίνεται από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πριν και μετά. Το πρόγραμμα επηρέασε τόσο την αυτοσυνείδητη ντροπαλότητα όσο και την κοινωνικότητα στην πειραματική ομάδα προς το καλύτερο σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βοήθησαν τα παιδιά να μειώσουν τη συστολή τους και να βελτιώσουν την κοινωνικότητά τους. Άρα η ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας, η Δραματική Τέχνη μέσα από τις παρεμβάσεις επηρέασε θετικά και τους δυο παράγοντες του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις της έρευνας. Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι παιδιά στα πρώτα σχολικά χρόνια είναι εφικτό μέσα από ενδεδειγμένα προγράμματα να έρθουν αντιμέτωπα με την αναστολή τους και να τη μειώσουν μαθαίνοντας τις κοινωνικές δεξιότητες και τον τρόπο εφαρμογής τους (Dunn, 1983· Bas, 2010· Νικολάου, 2005· Coplan, & Rubin, 2010· Coplan, Baldwin, & Wood, 2020· Cohen, 1996· Καλαντζή-Αζίζι et al., 1994· Furman, Rahe, & Hartup, 1979· Coplan et al., 2010).

Στα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστική βελτίωση στις μεταβλητές που μετρήθηκαν σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές και η συστολή και η κοινωνικότητά τους δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι στους μαθητές δεν διεξήχθησαν παρεμβάσεις με δραματικές τεχνικές.

Αναφορικά με τα ποιοτικά αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν από τις ποσοτικές αναλύσεις. Η ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψε από την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων¹⁴ έδειξε θετική επίδραση της Δραματικής Τέχνης στους μαθητές της πειραματικής ομάδας και στους δυο τομείς της εξαρτημένης μεταβλητής. Οι μαθητές άλλαξαν τη στάση τους ως προς την ντροπαλότητα και τη κοινωνικότητα. Τα ποσοτικά και τα ποιοτικά ευρήματα συμπλήρωσαν, το ένα το άλλο και επιβεβαίωσαν το κύριο ερευνητικό ερώτημα: η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση λειτούργησε ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής.

Τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα επιβεβαιώθηκαν και αυτά: Η Δραματική Τέχνη συνέβαλε στην ελάττωση της αυτοσυνείδητης συστολής, στη βελτίωση της αυτοαντίληψης που σχετίζεται με την εσωτερική ανάπτυξη του εαυτού, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και εξασθένιση της αμηχανίας-διστακτικότητας όταν

¹³ Η επεξεργασία, ανάλυση και ο σχολιασμός των ποσοτικών δεδομένων παρουσιάστηκε στο Κεφ.3

¹⁴ Η επεξεργασία, ανάλυση και ο σχολιασμός των ποιοτικών δεδομένων παρουσιάστηκε στο Κεφ.3

τα παιδιά γίνονται αντικείμενο έκθεσης. Η βιβλιογραφία ενισχύει τα πορίσματά μας σχετικά με τη βελτίωση της αυτοαντίληψης (Bueye, 1993· Bolton, 1998· McCaslin, 1984· Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson, & Sikes, 1977· Τσιάρας, 2004β) και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Jackson, 2000· Huntsman, 1982· Gootman, 1976) μέσω της Δραματικής Τέχνης.

Παράλληλα, συνέβαλε θετικά στην καλλιέργεια της κοινωνικότητας, των κοινωνικών πτυχών της συστολής, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην ελάττωση της δημόσιας ντροπαλότητας και της ανησυχίας των παιδιών προς την κοινωνική αξιολόγηση. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω του δράματος συνάδει με τη βιβλιογραφία (Yassa, 1997· Fischer, & Garrison, 1980· Batdi, & Elaldi, 2020· Ulubey, 2018· Morris, 2001· Moore, & Russ, 2008).

Συγκεφαλαιώνοντας τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν μεταξύ τους και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική συστολή ως σύνολο αλλά και οι δυο υποκλίμακες της α) η αυτοσυνείδητη συστολή/αμηχανία και β) η κοινωνικότητα επηρεάστηκαν από τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση η οποία λειτούργησε ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής για παιδιά 9 έως 10 ετών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο. Κατά συνέπεια, η επιλογή της Δραματικής Τέχνης σε προγράμματα παρέμβασης λειτούργησε θετικά και επαλήθευσε το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα όπως και τα δευτερεύοντα ερευνητικά ερωτήματα και την κύρια υπόθεση και τις δευτερεύουσες υποθέσεις. Η Δραματική Τέχνη στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε ένα ικανό μέσο μείωσης της διστακτικότητας και της δειλίας που προέρχονται από τη συστολή. Λειτούργησε ως αστείρευτη πηγή αυτοεκτίμησης προς όφελος των ντροπαλών παιδιών, ισχυροποίησε τις δεξιότητές τους, την αυτενέργειά τους, έγινε κινητήριος μοχλός παρησίας, δημιούργησε το μονοπάτι για τις κοινωνικές σχέσεις. Οι αντιλήψεις αυτοαξίας ενδυναμώθηκαν, η αυτοαποτελεσματικότητα προωθήθηκε.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα υπόκεινται σε πλαίσιο ορισμένων περιορισμών. Αρχικά η ερευνήτρια λόγω μη προσβασιμότητας σε δημοτικό σχολείο δεν κατέστη εφικτό να υλοποιήσει η ίδια τις παρεμβάσεις για τη μείωση της συστολής μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Συνεπώς δεν μπόρεσε να είναι και εμπνευστή ταυτόχρονα. Τα

εργαστήρια φιλοσοφήθηκαν¹⁵, μελετήθηκαν και σχεδιάστηκαν από την ίδια την ερευνήτρια ωστόσο πραγματοποιήθηκαν από τη θεατρολόγο του σχολείου η οποία φρόντισε να ακολουθήσει τη ροή, τη φιλοσοφία του προγράμματος και τις οδηγίες της ερευνήτριας για κάθε παρέμβαση χωρίς να παρεκκλίνει. Η εμπειρία της ως θεατρολόγος και η καλή της διάθεση ως άνθρωπος αναμφίβολα συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή του προγράμματος.

Από την άλλη πλευρά για τις παρεμβάσεις διατέθηκε μια διδακτική ώρα εβδομαδιαίως στο μάθημα της θεατρικής αγωγής η οποία διαρκούσε 45 λεπτά. Από αυτόν τον χρονικό περιορισμό επηρεάστηκε ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων ως προς τη δομή και πιθανότατα και τη λειτουργία. Η ερευνήτρια επιθυμούσε οι συναντήσεις να ήταν παραπάνω διάρκειας ώστε κάθε δραστηριότητα να βιώνεται σε βάθος και να μην υπάρχει η πίεση του χρόνου. Επίσης θα ήθελε να ήταν περισσότερες από 12 προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα εκτενέστερα. Ύστερα η απουσία της ερευνήτριας από την υλοποίηση των εργαστηρίων, η απαγόρευση βιντεοσκόπησης και φωτογραφιών λειτούργησε ανασταλτικά στο σχηματισμό μιας πληρέστερης εικόνας για τις αντιδράσεις του δείγματος κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Το ημερολόγιο παρατήρησης της εμψυχώτριας και η μαγνητοφώνηση συνέδραμαν θετικά ώστε να καλυφθεί τρόπον τινά το πρότερο κενό. Ταυτόχρονα η απουσία κριτικού φίλου (λόγω μη χορήγησης ειδικής άδειας) λειτούργησε περιοριστικά και μη ευνοϊκά στην ποιοτική ερμηνεία των ευρημάτων.

Στη συνοχή του προγράμματος επενέργεια είχαν και εκδρομές και αργίες οι οποίες διέκοπταν τη προγραμματισμένη ροή του καθώς και οι απουσίες παιδιών λόγω ασθένειας. Σοβαρότερο αντίκτυπο στη φυσιολογική και ρυθμισμένη λειτουργία του όμως είχε η αναπάντεχη διακοπή του από το κλείσιμο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας τον Μάρτιο του 2020 εξαιτίας του Covid 19. Η πορεία δράσης του δεν έμεινε ανεπηρέαστη καθώς η ακολουθία των εργαστηρίων διεκόπη για διάστημα περισσότερο των 2,5 μηνών. Ήταν ένας απρόοπτος παράγοντας για την ερευνητική διαδικασία. Η συνέχεια των εργαστηρίων επιτεύχθηκε τον Ιούνιο του 2020 με κάποιες συμπληρωματικές ώρες οπότε και δόθηκε η ευκαιρία στην εμψυχώτρια να διεκπεραιώσει τις παρεμβάσεις χωρίς περικοπές.

Εκτός από αυτά ας σημειωθεί ακόμη ότι το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, ευκαιριακό και όχι αντιπροσωπευτικό λόγω της διαθεσιμότητας και προσβασιμότητας

¹⁵ Η φιλοσοφία των εργαστηρίων παρουσιάζεται αναλυτικά στο Κεφ. 2.6

με αποτέλεσμα η γενίκευση των ερευνητικών ευρημάτων να μην είναι ασφαλής. Η πραγματοποίηση της έρευνας στο Ναύπλιο με το συγκεκριμένο δείγμα λειτουργεί περιοριστικά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες ομάδες πληθυσμού αλλά έγκυρα στη συγκεκριμένη ομάδα και ικανοποιητικά ως προς την παροχή ενδείξεων για την κοινωνική συστολή και ενθαρρυντικά για την βραχυπρόθεσμη ωφέλειά τους.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με το ποσοτικό εργαλείο μέτρησης δηλαδή το ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν αυτοαναφοράς. Ενδέχεται οι απαντήσεις των παιδιών να ήταν πιο θετικές ή τυχαίες ή μεροληπτικές προκειμένου να είναι κοινωνικά αποδεκτές. Επίσης το μέγεθος της ντροπαλότητάς τους μπορεί να μη φαντάζει τόσο σοβαρό στα μάτια τους, η δική τους ντροπή να μη βιώνεται πάντα ως προβληματική. Για τον λόγο αυτό επιπλέον συμπεριφορικοί δείκτες μέτρησης της παιδικής ντροπαλότητας θα προσέφεραν μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος.

Τέλος, δεν είναι δυνατή η επαναξιολόγηση του προγράμματος μετά από κάποιο χρονικό διάστημα ώστε να καταφανεί η επίδραση των παρεμβάσεων στη διάρκεια του χρόνου συσχετιστικά με τη διατήρηση ή προαγωγή των αποτελεσμάτων και τα ευρήματα της μελέτης να ισχυροποιηθούν για τη μείωση της συστολής, τον φόβο της κοινωνικής αξιολόγησης, την έκθεση, τη μείωση της δημόσιας ντροπαλότητας.

4.3. Συνεισφορά έρευνας

Αυτή η ερευνητική μελέτη σχεδιάστηκε για να εξετάσει την κοινωνική συστολή παιδιών 9-10 ετών και πώς αυτή είναι δυνατό να μειωθεί μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων στα πλαίσια της παρούσας εργασίας παρά τους δεδομένους περιορισμούς επιβεβαιώνει την ύπαρξη συνεσταλμένων παιδιών στο δημοτικό σχολείο, την κοινωνική ανησυχία τους αλλά και τη βελτίωση μετά το πέρας των παρεμβάσεων της εσωτερικής τους εικόνας, της αμηχανίας τους με επακόλουθο την ενίσχυση των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων και την αποτροπή της μοναξιάς και της απόσυρσης.

Αρχικά, τα αποτελέσματα αυτά λειτουργούν ως μια «πρώτη ματιά» σε μια συναισθηματική δυσκολία όπως η συστολή, η οποία εάν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική υγεία και λειτουργία των σχέσεων των παιδιών σήμερα, αυριανών ενηλίκων στο μέλλον. Η συστολή στη σχολική τάξη και η βελτίωσή της μέσω δράσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο συστηματικού ερευνητικού ενδιαφέροντος και η πρωτοτυπία

της έρευνας έγκειται στο ότι αποπειράται να συμπληρώσει το κενό αυτό. Προγενέστερες ερευνητικές μελέτες σχετικά με την ντροπαλότητα είχαν ασχοληθεί με άλλους τομείς και είχαν διερευνήσει άλλες παραμέτρους εξίσου αξιοσημείωτες. Πιθανότητα για πρώτη φορά δημοσιεύονται ευρήματα και συμπεράσματα ύστερα από ολοκληρωμένες σχεδιαστικά παρεμβάσεις σε αυτή την έκταση και με εστίαση στις συγκεκριμένες παραμέτρους που επικεντρώνονται σε παιδιά 9-10 ετών και διευρύνουν την προηγούμενη βιβλιογραφία.

Στη συνέχεια, η εννοιολογική διασάφηση στο πρώτο μέρος της εργασίας δύναται να συμβάλλει στη συνεισφορά γνώσεων και να ενισχύσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εντοπίζουν τους περισσότερο κοινωνικά αδέξιους μαθητές και την εύθραυστη συναισθηματική κατάστασή τους. Η παρουσίαση παιδαγωγικών πρακτικών σχετικά με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση θα μειώσει την ενδεχομένη ανεπάρκειά τους για τη διαχείριση των λιγότερο εμφανών εσωτερικευμένων δυσκολιών των μαθητών και θα εμπλουτίσει τις τεχνικές βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Η ενημέρωση και ευαισθητοποίησή τους αποτελεί καθοριστικό βήμα για τη συμβουλή και υποστήριξη των παιδιών προκειμένου να καλλιεργηθεί η κοινωνική τους παιδεία.

Έπειτα οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό δράσεων που στοχεύει στην πρόοδο των διαπροσωπικών σχέσεων των συνεσταλμένων παιδιών με έμφαση στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων ή να ωφελήσουν τις ήδη σχεδιασμένες δράσεις για τη βελτίωση της σχολικής προσαρμογής παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες. Αντίστοιχα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέρος του προγράμματος τροποποιημένο και προσαρμοσμένο στους εκάστοτε παιδαγωγικούς στόχους. Να αποτελέσει τη γέφυρα για μια πιο δόκιμη κατανόηση της έννοιας της συστολής και των μοτίβων ανασταλτικής συμπεριφοράς που αυτή επιφέρει και την ομαλότερη ένταξη των σιωπηλών παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου. Η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης αλλά και παρέμβασης προάγει την ψυχοσυναισθηματική υγεία και παρέχει έγκαιρη βοήθεια όταν υπάρχουν ενδείξεις δυσκολιών και είναι πρωταρχικής σημασίας να ενσωματωθεί στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης η οποία αποσκοπεί περισσότερο στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα και όχι του κοινωνικοσυναισθηματικού.

Σε όλα τα παραπάνω μπορεί να προστεθεί και η πληροφόρηση των γονέων καθώς και η εκμάθηση τεχνικών ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν διάφορες δραστηριότητες με παιγνιώδη τρόπο στοχεύοντας στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης των διαπροσωπικών δεξιοτήτων, στη συναισθηματική επιβράβευση των παιδιών και στην

αποτροπή της εσωτερικής τους δυσφορίας. Η οικογένεια καλείται να ανασυνταχθεί και να συνεργαστεί με το σχολείο αφού η κοινή πλευση λειτουργεί πάντα εποικοδομητικά. Η εξοικείωση των γονιών με προγράμματα ενίσχυσης της κοινωνικής συμπεριφοράς, τα παιχνίδια ρόλων, οι αυτοσχεδιασμοί ενισχύουν το αίσθημα της αυτεπάρκειάς τους.

Καταλήγοντας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να αξιοποιηθούν στην παιδαγωγική πράξη προς την προώθηση της σύστασης της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης, αυτοβελτίωσης, προσωπικής εξέλιξης για την προαγωγή της κοινωνικής αγωγής. Αποτελούν μια επιπλέον οπτική στην ακαδημαϊκή κοινότητα και προσθέτουν στη βιβλιογραφία που διαρκώς αυξάνεται καθιστώντας τη συστολή ως αιτία κινδύνου για μετέπειτα ανάπτυξη δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία γενικότερα. Επομένως, η συνεισφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας θα προσθέσει ένα λιθαράκι στη διερεύνηση της συγκεκριμένης θεματικής.

4.4. Μελλοντικές κατευθύνσεις

Είναι αξιοσημείωτο ότι περαιτέρω έρευνες είναι επιθυμητές υπό το φως των περιοριστικών κατευθύνσεων της παρούσας μελέτης. Η μελέτη αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα της συνέχειας της έρευνας και ευελπιστεί να αποτελέσει το ερέθισμα για περαιτέρω προβληματισμό που θα οδηγήσει σε καινούριες έρευνες με προγράμματα Δραματικής τέχνης. Αυτά μπορούν να βασιστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών στοχεύοντας στη βελτίωση των συμπεριφορικών δυσκολιών. Η υλοποίηση παρεμβάσεων που να απευθύνονται περισσότερο στα ντροπαλά παιδιά προάγει την ψυχική υγεία στη σχολική πράξη, αναμφίβολα όμως προγράμματα μπορούν να υλοποιηθούν και εκτός σχολείου.

Σύμφωνα με τους περιορισμούς των ευρημάτων της παρούσας μελέτης οι μεταγενέστερες έρευνες σκόπιμο θα ήταν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο δείγμα βασιζόμενες στη συστηματική δειγματοληψία, ώστε το δείγμα να είναι πιο αντιπροσωπευτικό και τα συμπεράσματα να είναι ασφαλή και να μπορούν να γενικευτούν. Το δείγμα θα μπορούσε να είναι από διάφορες περιοχές της χώρας. Εκτός από ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς χρήσιμο θα ήταν να συνδυαστούν και ερωτηματολόγια ετεροαναφοράς π.χ. από γονείς, φροντιστές, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους για την παροχή περισσότερων δεδομένων όπως και συνεντεύξεις από γονείς ή εκπαιδευτικούς.

Επίσης η έρευνα σχετικά με τη συστολή θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες ομάδες όπως άτομα με αναπηρία, αυτισμό, παιδιά με ειδικές ανάγκες, παιδιά κοινωνικά μειονεκτούντα. Ενδιαφέρον θα είχε επίσης μια έρευνα η οποία θα διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ή των γονιών σχετικά με την εφαρμογή δραματικών τεχνικών για τη μείωση της συστολής.

Παράλληλα, οι μελλοντικές έρευνες θα ήταν άξιο αναφοράς να διερευνήσουν την ντροπαλότητα στην παιδική ηλικία σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, με νέο κύκλο προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, αλλά και άλλα ηλικιακά στάδια όπως π.χ. προσχολική ηλικία, εφηβεία, ενηλικίωση. Για παράδειγμα, στην εφηβεία θα μπορούσαν να προσδιοριστούν τα συμπτώματα, οι εκδηλώσεις της συστολής και να σχεδιαστούν προγράμματα ειδικά για εφήβους που έχουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Χρηστικό θα ήταν να γίνει αξιολόγηση των προγραμμάτων των οποίων η ροή δεν θα είχε διακοπή από απρόβλεπτους παράγοντες και να ερμηνευτούν όχι μόνο οι βραχυπρόθεσμες επιδράσεις τους αλλά και οι μακροπρόθεσμες. Ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων θα έδινε τροφή για μεγαλύτερη κατανόηση και προσεκτικότερο σχεδιασμό για αποφυγή των αρνητικών συνεπειών της ντροπαλότητας.

Αισιοδοξούμε ότι τα ευρήματα της έρευνας θα εμπνεύσουν και άλλους μελετητές για περαιτέρω διερεύνηση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο Lazarus (1999) ταξινομεί την ντροπή μαζί με την ενοχή στα συναισθήματα που σχετίζονται με την ύπαρξη δηλαδή σε αυτά που κατά τη γνώμη του καθορίζουν την ταυτότητά μας στην κοινωνία και απαντούν στην ερώτηση «*Ποιοι είμαστε; Ποια είναι η τύχη μας; Τι υπερασπιζόμαστε;* Η αυτοσυνείδητη ντροπή στα τέλη της παιδικής ηλικίας φαντάζει ποικιλοτρόπως σημαντική γιατί σε αυτή την αναπτυξιακή φάση τα παιδιά χτίζουν την προσωπική τους εξέλιξη, τη στάση τους προς τη ζωή και η εντύπωση των άλλων γι' αυτούς είναι μέρος της ατομικής τους ενδυνάμωσης και της αντιληπτικής τους συνείδησης για τον κόσμο. Τα χαμηλωμένα βλέμματα, η εκκωφαντική σιωπή τους, τα τρεμουλιαστά χαμόγελα αναστέλλουν την ανάπτυξη της προσωπικής έκφρασης, την κοινωνική μάθηση, την καλλιέργεια της ευελιξίας, την ανόρθωση της πίστης στον εαυτό, τη συναισθηματική ευεξία, την ανέλιξη των ικανοτήτων σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο. Η έκθεση σε κοινωνικές καταστάσεις υπονομεύεται από τον φόβο της αξιολόγησης και η κοινωνική ζωή γίνεται συνώνυμο του άγχους και της απογοήτευσης επιφέροντας τη μοναξιά, τη θλίψη, την απομόνωση. Η ζωή στερείται ευκαιριών διάδρασης, στιγμών χαράς, δημιουργίας. Η κοινωνική ανησυχία και οι δυσλειτουργικές σκέψεις αποτελούν τη συναισθηματική τροφή ικανή να οδηγήσει στην απόσυρση, το άγχος, τη φοβία.

Ευρύτερα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ανασκευάζει την καθιερωμένη σχέση με το περιβάλλον. Τα παιδιά μέσω των τεχνικών της εξοικειώνονται να γνωρίσουν τον κόσμο, αναπτύσσοντας τις κοινωνικές, ψυχικές, συναισθηματικές δεξιότητές τους με παιγνιώδη τρόπο βασισμένο στις τεχνικές του θεάτρου και στη θεατρική έκφραση με τη λειτουργία του ρόλου. Εκθέτουν τον εαυτό τους, ισχυροποιώντας την κοινωνική συμπεριφορά τους και την αυτοπεποίθησή τους, μετριάζουν την αμηχανία τους και τη διστακτικότητα τους. Η βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας και επάρκειας των συνεσταλμένων παιδιών μέσω προγραμμάτων παρέμβασης όπως της παρούσας εργασίας, αποδεικνύει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να παρέχει έγκαιρη βοήθεια σε ψυχοκοινωνικές δυσκολίες και ενδεχομένως προλαμβάνει την εξέλιξη της δυσφορίας-δυσαρέσκειας προτού αυτή παγιωθεί σε διαταραχή. Οι κοινωνικές σχέσεις μέσω αυτής δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο μάθησης σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίχθηκαν στην τρέχουσα εργασία.

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην προσπάθεια ένταξης των παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στα πρόγραμμα των σχολείων. Τέτοια

προγράμματα καλλιέργειας της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και κοινωνικής επάρκειας των μαθητών στη σχολική κοινότητα είναι θεμελιώδη ως εργαλείο έγκαιρου εντοπισμού και πρόληψης ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων που επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και κυρίως την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα των μαθητών. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση λειτουργεί θεραπευτικά όχι μόνο στη μαθητική τους πορεία αλλά κυρίως στην ενήλικη ζωή τους καθώς είναι ο καταλύτης για τη διαμόρφωση μιας ισχυρής ταυτότητας πλαισιωμένης από νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη, βασικά χαρακτηριστικά για την ευδοκίμηση στον κοινωνικό κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αργυρακούλη, Ε. (2004). Συναισθηματικές Δυσκολίες: Συστολή, Ντροπαλότητα, Εσωστρέφεια. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών* (σσ. 329-354). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2009). *205 Βιωματικές Ασκήσεις για Εμφύχωση Ομάδων, Ψυχοθεραπείας, Κοινωνικής Εργασίας, Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη Του Δράματος στην Εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για Εργαστήρια Θεατρικής Αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2009). Ντροπαλότητα και Κοινωνικό Άγχος σε Μαθητές Δημοτικού: Συχνότητα Εμφάνισης και Ένα Νέο Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Του Παιδικού Προσδοκητικού Άγχους. *Ψυχολογία*, 16(1), 44-59.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Παιδιά με Κοινωνικές Αναστολές, Στο Α. Καλαντζή Αζίζι, & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σσ.147-171). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Η Κοινωνική Απόσυρση στην Παιδική Ηλικία: Εννοιολογικές, Μεθοδολογικές και Αναπτυξιακές Αποσαφηνίσεις. *Παιδί και Έφηβος, Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 9(2), 9-38.
- Γιαννακοπούλου, Ε. Β. (2016). *Σχέσεις Ντροπαλότητας, Αυτοαντίληψης και Αλληλεπίδρασης με Εκπαιδευτικούς: Αντιλήψεις μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού Σχολείου*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πάτρα: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2007). Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις που Συμβάλλουν στην Ανάπτυξη Επικοινωνιακών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για Αποτελεσματική Συμμετοχή των Παιδιών στη Μαθησιακή Διαδικασία. Στο Ε. Μακρή- Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για Νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς* (σσ.1-9). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για Ένα Δημιουργικό Νεανικό Θέατρο: Ασκήσεις, Παιχνίδια, Τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκόβας, Ν. (2007). Θέατρο και Εκπαίδευση: Αναζητώντας Έναν Κοινό Τόπο. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων* (σσ. 117-125). Αθήνα: Παπαζήση.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο. Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαράκη, Π. (1992). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.
- Δαφιώτη, Θ. (2010). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Εμβλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1999). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο Χώρο του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Γαλανάκη, Ε., Σοφινίδου, Ε., Καραδήμας, Ε., Κωσταντινίδου, Γ., Μωραίτου, Γ., Σωτηροπούλου, Γ., & Τσινιά, Ε. (1994). *Κοινωνικές Αναστολές: Πρόγραμμα Κοινωνιο-Γνωστικής Συμπεριφορικής Προσέγγισης*. Αθήνα: Μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Καλύβα, Π. (2016). *Ψυχο-Κοινωνική Συμπεριφορά και Διαπροσωπικές Δεξιότητες σε Παιδιά που Ζουν σε Ιδρύματα*. [Διδακτορική Διατριβή]. Αθήνα: Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ψυχολογίας. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Καπούλα, Ε. (2008). *Η Διερεύνηση Της Αποτελεσματικότητας Της Συνεργατικής Μάθησης στην Μαθησιακή Επίδοση Παιδιών με Κοινωνικές Αναστολές (Ντροπαλά Παιδιά)*. Πτυχιακή Εργασία, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Τομέας Α, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Κατσιγιάννη, Β., Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη, Α. (2005). Το Προφίλ Του Μαθητή Όυματος στο Φαινόμενο Του Εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο. Μελέτη Περίπτωσης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 29, 58-68. Αθήνα: Ατραπός.
- Κόκκινος, Κ. Μ. & Καραμπατζάκη, Μ (2009). Το Ντροπαλό Παιδί Όπως το Βλέπουν Οι Εκπαιδευτικοί. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 47, 60-67.
- Κοντογιάννη, Α. (1984). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (1989). *Το Βιβλίο Της Δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.
- 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. (2011). *Κουκλο-Θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. & Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική Τέχνη με Παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση σε Φυσικό Περιβάλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, 12-24 Μαΐου 2000* (σσ. 318-326). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου.
- Κουμαρά, Ε. Χ. (2019). *Αντιλήψεις Των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Τα Ελλείμματα που Παρουσιάζουν Οι Μαθητές Τους Όσον Αφορά τις Κοινωνικές Τους Δεξιότητες: Η Περίπτωση Των Κοινωνικά Αποσυρμένων Παιδιών*. [Διπλωματική Εργασία]. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως Νέο Μοντέλο Παρέμβασης στην Αγωγή Ατόμων με Εμπόδια στη Ζωή και στη Μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chaertier (Επιμ.), *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.
- Λενακάκης, Α. (2013α). Η Θεατροπαιδαγωγική στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Στάσεις. Μια Έρευνα με Αφορμή Τα Σενάρια για Τη Συνέντευξη Των Υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 6-7, 1-12.
- Λενακάκης, Α. (2013β). Η Μορφοπαιδευτική Αξία του Παιχνιδιού και Του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως Μορφοπαιδευτικό Αγαθό και Καλλιτεχνική Εκφραση στην Εκπαίδευση και Την Κοινωνία* (σσ. 58-77). Διδακτικό Εγχειρίδιο στο Πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ.

- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το Προφίλ Ενός Καινοτόμου Εκπαιδευτικού. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και Δημιουργικότητα. Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας*. (σσ. 1069 – 1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και Επικοινωνία. Μια Ερευνητική Προσέγγιση για Το Ρόλο της Θεατρικής Κούκλας στην Προώθηση της Επικοινωνιακής Χρήσης Της Γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θέατρο και Θεατρικές Τεχνικές στην Αγωγή και Την Εκπαίδευση. 2^ο Forum Νέων Επιστημόνων* (σσ.357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ. Προσβάσιμο στο <http://goo.gl/IXJrqb>
- Λιακοπούλου, Δ. (2017). *Ντροπαλότητα, Θυματοποίηση από Συνομηλίκους και Προσωπικότητα*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μαγαλιού, Μ. (2007). *Η Συμβολή των Μουσικών Δραστηριοτήτων στη Μουσική Ανάπτυξη και την Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας Μέσα από Κινητικές και Εικονικές Αναπαραστάσεις*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Μουσικής & Οπτικοακουστικών Τεχνών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση;» Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω Ερευνώντας και Ερευνώ Δρώντας: Η Έρευνα Δράσης στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών. Στο Δ. Ανδριτσάκου (Επιμ.), *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»*. Ανακτήθηκε από: http://www.actionresearch.gr/system/files/keimena07_Mάγος%2526Παναγοπούλου.pdf
- [Τελευταία επίσκεψη Σεπτέμβριος, 2020].
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Κουκλοθέατρο I, Πως Στήνεται ένα Έργο (Τρόποι-Είδη-Πατρόν)* (3η έκδ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (1996). Δομή και Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Αυτοαντίληψης των Ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 271-318.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουτσαδάκης, Τ. Ε. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική Πράξη, Το Θεατρικό Παιχνίδι, Η Δραματοποίηση ως Μέθοδος Προσέγγισης Αφηγηματικών Κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης, Τ. Ε. (2005). *Το θέατρο ως Πρακτική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (1998). *Θέατρο και Σχολείο. Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία* (Τόμος, 1^{ος}). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς / Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νικολάου, Ε. (2005). *Η Κοινωνική Λειτουργικότητα των Παιδιών της Μέσης Παιδικής Ηλικίας στη Σχέση Τους με τα Συνομήλικα Παιδιά*. [Διδακτορική Διατριβή]. Ρόδος: Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και Του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νικολάου, Ε. (2010). Η Διερεύνηση των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για την Επίδραση της Ντροπαλότητας στις Διαπροσωπικές Σχέσεις των Ντροπαλών Παιδιών με τα Συνομήλικά τους Παιδιά. *Το Βήμα Των Κοινωνικών Επιστημών, (ΙΕ)* 58, 285-301.
- Νικολάου, Ε., & Κόνσολας, Ε. (2009). Διδασκαλία Κοινωνικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά με Κοινωνικές Αναστολές: Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Χώρο Του Σχολείου. *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη*, (3), 94-106.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1999). *Τα Όρια και η Σημασία Τους στη Λειτουργία της Οικογένειας και την Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με Τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η Διερευνητική Δραματοποίηση στη Διδασκαλία της Γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαχρήστου, Π. (2015). *Ντροπαλότητα, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Κοινωνική Κατανόηση στην Παιδική Ηλικία*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Ιωάννινα, Σχολή

Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία 3: Ψυχολογική Θεώρηση της Πορείας της Ζωής από τη Σύλληψη ως την Ενηλικίωση: Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Σέξτου, Π. (2003). *Δραματοποίηση. Το Βιβλίο Του Παιδαγωγού-Εμψυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θεατρο-παιδαγωγικά Προγράμματα στα Σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές Εφαρμογές Θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τεγόπουλος-Φυτράκης (1992). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία Α.Ε.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η Συμβολή Του Θεατρικού Παιχνιδιού στην Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004α). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2004β). *Το Θεατρικό Παιχνίδι ως Μέσο Ενίσχυσης της Αυτοαντίληψης των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2007). Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.) *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη. Πρακτικά Επιστημονικών Ημερίδων* (σσ 25-70). Αθήνα: Παπαζήσης .
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η Αναπτυξιακή Διάσταση της Διδακτικής του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η Αυτοσχέδια Θεατρική Έκφραση στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2017). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στη Θεατροπαιδαγωγική*. (Σημειώσεις). Μάθημα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση: Ερευνητικό Σχέδιο Ι.
- Χατζηκόστας, Δ. (2012). *Οι αντιλήψεις Των Υπηρετούντων και Μελλοντικών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Τα Παιδιά με Συμπεριφορά Κοινωνικής Απόσυρσης*. Πτυχιακή Εργασία, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ Όπως κι Εγώ. Εξερευνώντας τη Διαφορετικότητα μέσα από το Θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση και μεταφράσεις ξένων έργων

Abassi, L. (2008). *Differences in Attribution Style and Self-Conscious Emotions between Different Categories of Shyness*. Dissertation Submitted in the Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Research Psychology. South Africa: University of Johannesburg.

Achenbach, T. M. (1995). Developmental Issues in Assessment, Taxonomy, and Diagnosis of Child and Adolescent Psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley Series on Personality Processes. Developmental Psychopathology, Vol. 1. Theory and methods* (pp. 57-80). New York: John Wiley & Sons.

Adiguzel, H. O. (2009). Το Παρελθόν και Το Παρόν Του Εκπαιδευτικού Δράματος στο Τουρκικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Ζητήματα και Προκλήσεις. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση στο Κέντρο Της Σκηνής* (σσ. 83-93). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για Το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Alden, L. E., & Wallace, S. T. (1995). Social Phobia and Social Appraisal in Successful and Unsuccessful Social Interactions. *Behaviour, Research and Therapy* 33, 497-505.

Alm, C. (2007). The Role of Shyness and Self-Focused Attention for Attribution of Reactions in Social Situations to Internal and External Causes. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 519-527.

Altieri, J. L. (1991). Integrating Literature and Drama. *The Reading Teacher* 45(1), 74-75.

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition Text Revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Response to Hypothetical Prosocial, Asocial and Antisocial Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 291-318.

- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Matheson, A. (2012). Someone to Lean on Assessment and Implications of Social Surrogate Use in Childhood. *Social Development, 21*(2), 254-272.
- Arndt, S., Tyrrell, G., Flaum, M., & Andreasen, N. C. (1992). Comorbidity of Substance Abuse and Schizophrenia: The Role of Pre-Morbid Adjustment. *Psychological Medicine, 22*(2), 379-388.
- Asendorpf, J. (1984). Shyness, Embarrassment and Self-presentation: A Control Theory Approach. *Advances in Psychology, 21*, 109-114.
- Asendorpf, J. B. (1990). Development of Inhibition during Childhood. Evidence for Situational Specificity and a Two Factor Model. *Developmental Psychology, 26*, 721-730.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal Shyness in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*(7), 1069-1083.
- Baardstu, S., Coplan, R. J., Karevold, E. B., Laceulle, O. M., & Von Soest, T. (2020). Longitudinal Pathways from Shyness in Early Childhood to Personality in Adolescence: Do Peers Matter? *Journal of Research on Adolescence, 30*, 362-379.
- Baldwin, A. Y. (1984). *Baldwin Identification Matrix for the Identification of Gifted and Talented*. New York: Royal Fireworks.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2002). *Teaching Literacy through Drama*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *The Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banisi, P., Erfan, A., Banisi, V., & Mehrdad, H. (2020). Investigating the Relationship of Parenting Styles to the Shyness Rate of High School Students with Behavioral Disorders. *Journal of Advanced Pharmacy Education & Research, 10*(1), 19-22.
- Bas, G. (2010). An Investigation of the Relationship Between Shyness and Loneliness Levels of Elementary Students in A Turkish Sample. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(2), 419-440.
- Batdi, V., & Elaldi, S. (2020). Effects of Drama Method on Social Communication Skills: A Comparative Analysis. *International Journal of Research in Education and Science. (IJRES) 6*(3), 435-457.

- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Bell, I. R., Jasnoski, M. L., Kagan, J., & King, D. S. (1990). Is Allergic Rhinitis More Frequent in Young Adults with Extreme Shyness? A Preliminary Survey. *Psychosomatic Medicine*, 52, 517-525.
- Bener, A., Ghuloum, S., & Dafeeah, E .E. (2011). Prevalence of Common Phobias and Their Socio-Demographic Correlates in Children and Adolescents in A Traditional Developing Society. *African Journal of Psychiatry*, 14(2), 140-145.
- Bennet, S. (1986). *Drama: The Practise of Freedom. NATD Annual Lecture*. London: Routledge.
- Blanco, R., & Bogacki, D. (1988). *Prescriptions for Children with Learning and Adjustment Problems: A consultant's Desk Reference* (3r ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Blaney, N., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E., & Sikes, J. (1977). Interdependence in the Classroom: A Field Study. *Journal of Educational Psychology*, 69, 121-128.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Bohlin, G., Bengtsgard, K., & Andersson, K. (2000). Social Inhibition and Overfriendliness as Related to Socioemotional Functioning in 7 and 8 Year Old Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 414-423.
- Bohlin, G., & Hagekull, B. (2009). Socio-Emotional Development: From Infancy to Young Adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 592-601.
- Boivin, M., Vitaro, F., Kerr, M., & Pelletier, D. (1995). Childhood Internalizing Problems: Prediction From Kindergarten, Effect of Maternal Overprotectiveness, and Sex Differences. *Develpment and Psychopathology*, 7, 481-498.
- Bokhorst, K., Goossens, F. A., & de Ruyter, P. A. (1995). Social Anxiety at Elementary School: The Effects of a Curriculum. *Educational Research*, 37(1), 87-94.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1986). *Selected Writings on Drama in Education*. New York: Longman.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. Birmingham: Univesrity of Central England.

- Bolton, G. (2007) A History of Drama Education: A Search for Substance. In: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 45-66). Dordrecht: Springer.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. (1992). The Origins of Attachment Theory. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775.
- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-BassPublishers.
- Brophy, J. (1995). *Elementary Teachers Perceptions of the Reported Strategies for Coping with Twelve Types of Problem Students*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brophy, J. (1996). *Teaching Problem Students*. New York: Guilford.
- Bruner, J., & Haste, H. (1990). *Making Sense*. London: Routledge
- Bryman A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. (Μτφρ. Π. Σακελλαρίου, Επιμ. Α. Αϊδίνης). Αθήνα: Gutenberg.
- Bueye, C. (1993). The Effect of Mainstreaming on Attitude and Self-Concept Using Creative Drama and Social Skills. *Youth Theatre Journal*, 7(3), 19-22.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function, and Outcome. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (pp. 568–585). New York: Guilford.
- Buss, A. H. (1980). *Self-Consciousness and Social Anxiety*. San Fransisco: Freeman.
- Buss, A. H. (1986). A Theory of Shyness. Στο: W.H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Rerspectives on Research and Treatment*, 39-46. New York: Plenum.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 68 (4), 503-517.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision Curriculum Development.
- Caspi, A., Elder, G. H., & Bem, D. J. (1988). Moving Away from the World: Life-Course Patterns of Shy Children. *Developmental Psychology*, 24(6), 824-831.
- Caspi, A., & Silva, P. A. (1995). Temperamental Qualities at Age Three Predict Personality Traits in Young Adulthood. *Child Development*, 66, 486-498.

- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development, 63*, 350-356.
- Castiglia, T. P. (1991). The Shy Child. Growth and Development. *Journal of Pediatric Health Care, 5* (2), 97-98.
- Chak, K., & Leung, L. (2004). Shyness and Locus of Control as Predictors of Internet Addiction and Internet Use. *Cyber Psychology & Behavior 5*, 559–570.
- Chan, S. M., & Wong, A. K. Y. (2011). Shyness in Late Childhood: Relations with Attributional Styles and Self-Esteem. *Child: Care, Health and Development, 39*(2), 213-219.
- Chasen, L. R. (2014). *Engaging Mirror Neurons to Inspire Connection and Social Emotional Development in Children and Teens on the Autism Spectrum: Theory into Practice through Drama Therapy*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers.
- Cheek, J. (1994). *Φάκελος Δειλία στον Κόσμο Των Ντροπαλών* (Μτφρ. Ε. Μιλίλη). Αθήνα: Αναστασιάδη. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1989).
- Cheek, J. M., & Buss, A. H. (1981). Shyness and Sociability. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 330-339.
- Cheek, J. M., & Krasnoperova, E. N. (1999). Varieties of Shyness in Adolescence and Adulthood. In L. A. Schmidt & J. Schulkin (Eds.), *Extreme Fear, Shyness and Social Phobia* (pp. 224-250). Oxford: Oxford University Press.
- Cheek, J. M., & Watson, A. K. (1989). The Definition of Shyness: Psychological Imperialism or Construct Validity. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*, 85-95.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z. (1995). Social Functioning and Adjustment in Chinese Children: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology, 31*(4), 31-539.
- Chen, X., Wang, L., & Wang, Z. (2009). Shyness-Sensitivity and Social, School and Psychological Adjustment in Rural Migrant and Urban Children in China. *Child Development, 80*(5), 1499-1513.
- Chona-Rouvali, A. (2017). *Exploring the Effect of Non-verbal Drama Activities on Shyness with a Focus on the Behavioral Component*. Thesis, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology. Sweden: Umea University. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1075852/FULLTEXT01.pdf> [accessed September 2020].

- Cohen, D. (1996). *The Development of Play*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education* (5th ed.) Oxford: Routledge Falmer Publisher.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M., & Cole, S. R. (1996). *The Development of Children*. New York: W. H. Freeman.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά Τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία* (Τομ.2ος). Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Colonnesi, C., Nikolić, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2017). Social Anxiety Symptoms in Young Children: Investigating the Interplay of Theory of Mind and Expressions of Shyness. *Journal of Abnormal Child Psychology* 45(5), 997–1011.
- Combs, A. (1982). Affective Education or None at All. *Educational Leadership*, 39(7), 494-497.
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of A “Brave New World”: Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 377–389.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't Fret, Be Supportive! Maternal Characteristics Liking Child Shyness to Psychosocial and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 359–371.
- Coplan, R. J., Baldwin, D., & Wood, K. R. (2020). Shy but Getting by: Protective Factors in the Links Between Childhood Shyness and Socio-Emotional Functioning. In K.L. Poole & L.A. Schmidt (Eds.), *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development* (pp. 63-87). Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Coplan, R. J., & Evans, M. A. (2009). At A Loss for Words? Introduction to the Special Issue on Shyness and Language in Childhood. *Infant and Child Development*, 18, 211–215.
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Baldwin, D. (2019). Does It Matter when We Want to Be Alone? Exploring Developmental Timing Effects in the Implications of Unsociability. *New Ideas in Psychology*, 53, 47–57.

- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Nocita, G. (2015). When One is Company and Two is A Crowd: Why Some Children Prefer Solitude. *Child Development Perspectives*, 9, 133–137.
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending Time with Teacher: Characteristics of Preschoolers who Frequently Elicit Versus Initiate Interactions with Teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 143–158.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do You “Want” to Play? Distinguishing Between Conflicted Shyness and Social Disinterest in Early Childhood. *Developmental Psychology*, 40, 244–258.
- Coplan, R. J., Schneider, B. H., Matheson, A., & Graham, A. A. (2010). “Play Skills” for Shy Children: Development of a Social Skills-Facilitated Play Early Intervention Program for Extremely Inhibited Preschoolers. *Infant and Child Development*, 19, 223–237.
- Coplan, R. J., Zheng, S., Weeks, M., & Chen, X. (2012). Young Children's Perceptions of Social Withdrawal in China and Canada. *Early Child Development and Care*, 182, 591– 607.
- Cossa, M. (2006). *Rebels with A Cause: Working with Adolescents Using Action Techniques*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. London, England: Heinemann Educational Books Ltd.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought. The intellectual background to Dramatic Education*. Toronto: Simone & Pierre Pub.
- Courtney, R. (1995). *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*. Montreal, Canada: McGill- Queen's University Press.
- Cowen, E., Pederson, A., Babigian, H., Izzo, L., & Trost, M. (1973). Long-term Follow-up of Early-detected Vulnerable Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Craighead, W. E., & Nemeroff, C. B. (Eds.) (2001): *The Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science (3rd ed.)* 4, 1522–1523. New York: Wiley.
- Crozier, W. R. (1981). Shyness and Self-Esteem. *British Journal of Social Psychology*, 20, 220-222.
- Crozier, W. R. (1986). Individual Differences in Shyness. In W. H. Jones, J. M. Cheek & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Rerspectives on Research and Treatment*, (pp.133-145). New York: Plenum.

- Crozier, W. R. (1995). Shyness and Self-Esteem in Middle Childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 85-95.
- Crozier, W. R. (2001). *Understanding Shyness*. Palgrave: Basingstoke.
- Crozier, W. R. (2002). Shyness. *The Psychologist*, 15(9), 460-463.
- Crozier, W. R., & Hostettler, K. (2003). The Influence of Shyness on Children's Test Performance. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 317-328.
- Crozier, W. R., & Perkins, P. (2002) Shyness as A Factor when Assessing Children. *Educational Psychology in Practice: Theory, Research and Practice in Educational Psychology*, 18(3), 239-244.
- D'Amico, M., Lalonde, C., & Snow, S. (2015). Evaluating the Efficacy of Drama Therapy in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, 1(1), 21-39.
- Darby, J. T., & Catterall, J. S. (1994). "The Fourth R: The Arts and Learning." *Teachers College Record*, 96(2), 299-328.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University Press.
- Denham, S. A. (2006). Socio-Emotional Competence as Support for School Readiness: What is it and how Do We Assess it? *Early Education and Development*, 17, 57-89. doi:10.1207/s15566935eed17014
- Desjardins, J. (2011). *On Line Communication and Shyness*. (Ph.D) [Thesis]. Canada: University of Ottawa Retrieved from [http://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20199/3/Desjardins Julie 2011 thesis.pdf](http://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/20199/3/Desjardins%20Julie%202011%20thesis.pdf) [accessed October 2020]
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigree Books.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. London: Collier-Macmillan.
- Dima, A. & Tsiaras, A. (2020). The Improvement of Critical Thinking through Drama Education for Students in the Fifth Grade of Primary School. *Drama Research: International Journal of Drama in Education* 11(1), 1-19.
- Ding, X., Chen, X., Fu, R., Li, D., & Liu, J. (2020). Relations of Shyness and Unsociability with Adjustment in Migrant and Non-Migrant Children in Urban China. *Journal of Abnormal Child Psychology* 48(2), 289-300.
- Ding, X., Coplan, R. J., Sang, B., Liu, J., Pan, T., & Cheng, C. (2015). Young Chinese Children's Beliefs about the Implications of Subtypes of Social Withdrawal: A

- First Look at Social Avoidance. *British Journal of Developmental Psychology*, 33, 159–173.
- Ding, X., Liu, J., Coplan, R. J., Chen, X., Li, D., & Sang, B. (2014). Self-Reported Shyness in Chinese Children: Validation of the Children's Shyness Questionnaire and Exploration of its Links with Adjustment and the Role of Coping. *Personality and Individual Differences*, 68, 183–188.
- Doey, L., Coplan, R. J., & Kingsbury, M. (2014). Bashful Boys and Coy Girls: A Review of Gender Differences in Childhood Shyness. *Sex Roles*, 70, 255–266.
- Dominick, R. J., & Wimmer, D. R. (2014). *Έρευνα στα ΜΜΕ. Εισαγωγή* (Μτφρ. Η. Οικονόμου & Ε. Δημητριάδου, Επιμ. Α. Γαρδικιώτης). Αθήνα: Πεδίο.
- Dunn, J. (1983). *Young Children's Close Relationships: Beyond Attachment*. Newbury Park, CA:: Sage.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology: From Infancy to Old Age*. Great Britain: Blackwell.
- Eggum-Wilkens, N. D., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., & Goldsmith, H. H. (2015). Self-Conscious Shyness: Growth During Toddlerhood, Strong Role of Genetics, and no Prediction from Fearful Shyness. *Infancy*, 20, 160–188.
- Eggum- Wilkens, N. D., Valiente, C., Swanson, J., & Lemery- Chalfant, K. (2014). Children's Shyness, Popularity, School Liking, Cooperative Participation, and Internalizing Problems in the Early School Years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 85–94.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Elegand, B. (1985). The Relationship Between Quality of Attachment and Behavior Problems in Preschool in a High-Risk Sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 147-166.
- Erikson, E. (1963). *Childhood & Society*. 2nd ed. New York: Norton & Company.
- Evans, M. A. (1993). *Communicative Competence as a Dimension of Shyness*. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood* (pp. 189-213). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Evans, M.A. (1996). Reticent Primary Grade Children and Their More Talkative Peers: Verbal, Non-Verbal and Self-Concept Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 88, 739-749.

- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability. *Early Education and Development, 12*(1), 11-27.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R. J., McDermott, P. A., McWayne, C., & Frye, D. (2007). Investigation of Dimensions of Social-Emotional Classroom Behavior and School Readiness for Low-Income Urban Preschool Children. *School Psychology Review, 36*(1), 44-62.
- Faure. G., & Lascar. S. (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο* (Μτφρ. Α. Στρουμπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Findlay, L. C., & Coplan, R. J. (2008). Come Out and Play: Shyness in Childhood and the Benefits of Organized Sports Participation. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*(3), 153-161.
- Findlay, L. C., Coplan, R. J., & Bowker, A. (2009). Keeping It All Inside: Shyness, Internalizing Coping Strategies and Socio-Economic Adjustment in Middle Childhood. *International Journal of Behavioral Development, 33*, 47-54.
- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Continuum.
- Fischer, R., & Garrison, C. (1980). Transactional Analysis and Role Training in the Classroom: A Pilot study. *Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry, 33*, 88-91.
- Fisher, P. H., Masia-Warner, C., & Klein, R. G. (2004). Skills for Social and Academic Success: A School-Based Intervention for Social Anxiety Disorder in Adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*, 241-249.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*. London: David Fulton.
- Fordham, K., & Hinde, J. S. (1999). Shyness Friendship Quality and Adjustment During Middle Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(5), 757-768.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 313-328.
- 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.

- Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, C. R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, and Problem Behavior. *Journal of Educational Research, 96*(3), 131-138.
- Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Κέδρος.
- Frenkel, T. I., Fox, N. A., Pine, D. S., Walker, O. L., Degnan, K. A., & Chronis-Tuscano, A. (2015). Early Childhood Behavioral Inhibition Adult Psychopathology and the Buffering Effects of Adolescent Social Networks: A Twenty-Year Prospective Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56*, 1065–1073.
- Freud, A. (1969). *Indications for Child Analysis and Other Papers*. London: The Hogarth Press.
- Furman, W., Rahe, D. F. & Hartup, W. W. (1979). Rehabilitation of Socially Withdrawn Preschool Children through Mixed-Age and Same-Age Socialization. *Child Development, 50*, 915–922.
- Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: Its Relation with Children's Self-Efficacy for Peer Interaction. *Child Study Journal, 29*(1), 1-22.
- Galiguzova, L. N. (2000). Analysis of Shyness among School Children. *Voprosy Psichologii, 5*, 28-38.
- Garcia, S., Stinson, L., Ickes, W., Bissonnette, V., & Briggs, S. R. (1991). Shyness and Physical Attractiveness in Mixed-Sex Dyads. *Journal of Personality and Social Psychology, 61* (1), 33-49.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2008). The Associations of Emotion Knowledge and Teacher–Child Relationships to Preschool Children's School-Related Developmental Competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 89–100.
- Gazelle, H., & Ladd G. W. (2003). Anxious Solitude and Peer Exclusion: A Diathesis-stress Model of Internalizing Trajectories in Childhood. *Child Development, 74*, 257-278.
- Gazelle, H. & Rudolph, K. D. (2004). Moving Toward and Away from the World: Social Approach and Avoidance Trajectories in Anxious Solitary Youth. *Child Development, 75*: 829-849.

- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2004). Conceptions of Aggression and Withdrawal in early Childhood. *Infant and Child Development, 13*, 407–421.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Goossens, F. A., Bokhorst, K., Bruinsma, C., & Van Boxtel, H. W. (2002). Judgments of Aggressive, Withdrawn and Prosocial Behavior: Perceived Control, Anger, Pity and Sympathy in Young Dutch Children. *Journal of School Psychology, 40* (4)309– 327.
- Gootman, M. E. (1976). *The Relationship Between Dramatic Play and Self-Concept in Middle Class Kindergarten Children*. Ed. D. Dissertation, Athens, University of Georgia.
- Greco, L. A. & Morris T. L. (2001). Treating Childhood Shyness and Related Behavior: Empirically Evaluated Approaches to Promote Positive Social Interactions. *Clinical Child and Family Psychology Review, 4*(4), 229-318.
- Guha, M. (1996). Play in School. In G. Blenkin & A. V. Kelly (Eds.), *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum* (pp. 56-73). London: Paul Chapman.
- Hajloo, N. & Farajian, A. (2013). Relationship Between Emotional Intelligence and Shyness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84*, 1180-1183.
- Harkins, S. & Petty, R. (1982). The Effects of Task Difficulty and Task Uniqueness on Social Loafing. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 1214-1229.
- Harris, J. R. (2000). Socialization, Personality Development, and the Child's Environments. *Developmental Psychology, 36*, 699-710.
- Harris, P. R. (1984). The Hidden Face of Shyness: A Message from the Shy for Researchers and Practitioners. *Human Relations, 37* (12), 1079- 1093.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of Social Withdrawal in Early Childhood: Sociometric Status and Social-cognitive Differences Across Four Years. *Child Development, 68*, 278- 294.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist, 44*, 120-126.
- Haugen, R., & Lund, T. (2002) Self-concepts, Attributional Style, and Depression. *Educational Psychology, 22*, 305–315.
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine, 40*(2), 218-227.

- Heathcote, D. (1984). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Hefferon, C. (2000). *Process Drama: Its Effect on Self-Esteem and Inclusion of Primary Fifth Class Boys and Girls*. M. Ed. Dissertation, St. Patrick's College, London.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (1998). *Encyclopedia of Mental Health: Shyness*. San Diego: Academic Press.
- Henderson, L., & Zimbardo, P. (2002). *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press.
- Henderson, L. M., Zimbardo, P. G., & Carducci, B. J. (2001). Shyness. In W. E. Craighead & C. B. Nemeroff (Eds.), *The Corsini Encyclopaedia of Psychology and Behavioral Science* (3rd ed., pp. 1522–1523). New York: Wiley.
- Henrikson, R. E., & Murberg, T. A. (2009). Shyness as a Risk Factor for Somatic Complaints among Norwegian Adolescents. *School Psychology International* 30, 148-162.
- Hill, G. J. (1989). An Unwillingness to Act Behavioral Appropriateness, Situational Constraint, and Self-Efficacy in Shyness. *Journal of Personality*, 57, 871-890.
- Hirshfeld, M. A., Rosenbaum, J. F., Biederman, J. (1992). Stable Behavioral Inhibition and its Association with Anxiety Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 103-111.
- Hofmann, S. G., Moscovitch, D. A., & Kim, H. J. (2006). Autonomic Correlates of Social Anxiety and Embarrassment in Shy and Non-Shy Individuals. *International Journal of Psychophysiology*, 61, 134-142.
- Hoglund, W., Lalonde, C., & Leadbeater, B. (2008). Social-Cognitive Competence, Peer Rejection and Neglect and Behavioral and Emotional Problems in Middle Childhood. *Social Development*, 17, 528-553.
- Holbrook, H. T. (1987). *Communication Apprehension: The Quiet Student in Your Classroom*. Eric Digest, Document Number ED284315.
- Honing, A.S. (1987). The shy child. *Young Children*, 42, 54-64.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and Teacher. *Early Developments*, 4(1), 12-13.
- Huan, V. S., Ang, R. P., Chong, W. H., & Chye, S. (2014). The Impact of Shyness on Problematic Internet Use: The Role of Loneliness. *The Journal of Psychology*, 148(6): 699–715.

- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). Exploring Processes Linking Shyness and Academic Achievement in Childhood. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 213-222.
- Huntsman, K. H. (1982). Improvisational Dramatic Activities: Key to Self-Actualization. *Children's Theatre Review*, 31(2), 3-9.
- Ishiyama, F. I. (1985). "Origins" of Shyness: A Preliminary Survey on Shyness-Inducing Critical Experiences in Childhood. The B. C. Counselor. *Journal of the British Columbia School*, 7 (1), 26-34.
- Jackson, J. E. (2000). *The Effect of Involvement in Creative Dramatics on the Self-Esteem of Seventh Grade Students*. M. A. Thesis, Warrenburg: Central Missouri State University.
- James, A. (1993). *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jindal-Snape, L., & Vettraino, E. (2007). Drama Techniques for the Enhancement of Social Emotional Development in People with Special Needs. *International Journal of Special Education* 22(1), 107-117.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic learning* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson L., & O'Neill C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. Hutchinson: London.
- Jones, K. M., Schulkin, J., & Schmidt, L. A. (2014). Shyness: Subtypes, Psychosocial Correlates, and Treatment Interventions. *Psychology*, 5(3), 244.
- Kagan, J. (1994). *The Gallen's Prophecy: Temperament in Human Nature*. New York: Basic Books.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Gibbons, J. (1989). Inhibited and Uninhibited Types of Children. *Child Development*, 60, 838-845.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological Bases of Childhood Shyness. *Science*, 240(4849), 167-171.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J., & Johnson, M. (1988). Childhood Derivatives of Inhibition and Lack of Inhibition to the Unfamiliar. *Child Development*, 59, 1580-1589.
- Kagan, J., & Snidman, N. (1999). Early Childhood Predictors of Adult Anxiety Disorders. *Biological Psychiatry*, 46(11), 1536-1541.

- Karevold, E., Ystrøm, E., Coplan, R. J., Sanson, A. V., & Mathiesen, K. S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *40*, 1167–1177.
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and Assessing Soft Skills*. Thessaloniki: 1st Second Chance School of Thessaloniki (Neapolis).
- Kemmis, S., & McTaggart. (2008). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd edn, pp.271-330). London: Sage Publications.
- Kempe, A. (2001). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Kemple, K. M. (1996). Preschoolers' Creativity, Shyness and Self-Esteem. *Creativity Research Journal*, *9*, 317-326.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's Be Friends: Peer Competence and Social Inclusion in Early Childhood Programs*. New York: Teachers College Press.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, *41*, 247–259.
- Kerr, M. (2000) Childhood and Adolescent Shyness in Long-Term Perspective: Does it Matter? In R. Crozier (Eds.), *Shyness: Development, Consolidation, and Change*. (pp. 64–87). Routledge, London, UK.
- Kerr, M., Lambert, W. W., & Bem, D. J. (1996). Life Course Sequelae of Childhood Shyness in Sweden: Comparison with the United States. *Developmental Psychology*, *32*, 1100-1105.
- Kingsbury, M., Coplan, R. J., & Rose-Krasnor, L. (2013). Shy but Getting by? An Examination of the Complex Links among Shyness, Coping and Socio-Emotional Functioning in Childhood. *Social Development*, *22*, 126-145.
- Kitson, N. & Spiby, I. (1997) *Drama 7-11*. New York: Routledge.
- Kleftaras, G., & Didaskalou, E. (2006). Incidence and Teachers' Perceived Causation of Depression in Primary School Children in Greece. *School Psychology International*, *27*(3), 296-314.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, *24*(7), 262-273.

- Kokin, J. (2015). *Facial Expression Recognition and Interpretation in Shy Children*. (Ph.D) [Thesis]. Canada: University of Ottawa. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1013.9329&rep=rep1&type=pdf> [accessed October 2020].
- Kokkinos, C. M., Kakarani, S., & Kolovou, D. (2016). Relationships among Shyness, Social Competence Peer Relations, and Theory of Mind among Pre-Adolescents. *Social Psychology of Education, 19*, 117-133.
- Kopala-Sibley, D. C., & Klein, D. N. (2017). Distinguishing Types of Social Withdrawal in Children: Internalizing and Externalizing Outcomes of Conflicted Shyness Versus Social Disinterest Across Childhood. *Journal of Research in Personality 67*, 27-35.
- Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering Historical Empathy through Drama in Education: A Pilot Study on Secondary School Students in Greece. *Drama Research: International Journal of Drama in Education, 6* (1), 1-23.
- Koydemir, S., & Demir, A. (2008) Shyness and Cognitions: An Examination of Turkish University Students. *The Journal of Psychology, 142*, 633–644.
- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Harvard: University Press.
- Ladd, G. W. (2006). Peer Rejection, Aggressive or Withdrawn Behavior, and Psychological Maladjustment from Ages 5 to 12: An Examination of four Predictive Models. *Child Development, 77*, 822–846.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development, 67*, 1103-1118.
- Lagrange, L., Jones, T. D., Erb, L., & Reyes, E. (1995). Alcohol Consumption: Biochemical and Personality Correlates in a College Student Population. *Addictive Behaviors, 20*, 93-103.
- Landy, R. (1982): *Handbook of Educational Drama and Theatre*. Westport: Greenwood Press.
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). Social Support Processes: Mediators of Attachment State of Mind and Adjustment in Late Adolescence. *Attachment & Human Development, 3*(1), 96-120.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.

- Leary, M. R. (1986). Affective and Behavioral Components of Shyness: Implications for Theory, Measurement and Research. In W. H. Jones, J. M. Cheek, & S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Rerspectives on Research and Treatment*. (pp. 27-38). New York: Plenum.
- Lewinsky, H. (1941). The Nature of Shyness. *British Journal of Psychology*, 32, 8-113.
- Lewis, M. (2001). The Origins of the Self-Conscious Child. In W. R. Crozier, & L. E. Alden (Eds.), *International Handbook of Social Anxiety* (pp. 101-118). Chichester, UK: Wile.
- Lund, I., (2008). I Just Sit There: Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in School. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.
- Magos, K. & Politi, F. (2008). The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role-Play Technique to the Teaching of A Second Language in Immigrant Classes. *RELC Journal*, 39(1), 96-112.
- Martin, A. M. (1988). Why Theater Should Be Integrated into the Curriculum. *NASSP Bulletin*, 82(597), 30-33.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically Valid Strategies to Improve Social and Emotional Competence in Preschoolers. *Psychology in the Schools*, 48, 513–540.
- McCaslin, N. (1968). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York: David McKay Company, Inc.
- McCaslin, N. (1974). *Creative Dramatics in the Classroom*. New York: Longman.
- McCaslin, N. (1981). *Children and Drama*. New York: Longman.
- McCaslin, N. (1984). *Creative Drama in the Classroom*. New York, Longman.
- Mclean, J. A., Strongman, K. T., & Neha, T. N. (2007) Psychological Distress, Causal Attributions, and Coping. *New Zealand Journal of Psychology*, 36, 85–92.
- McGregor, L. (1976). *Developments in Drama Teaching*. London: Open Books Publishing.
- Michelson, L. & Mannarino, A. (1986). Social Skills Training and Clinical Application. In P. S Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds.), *Children's Social Behaviour* (pp. 373- 406). London: Academic Press.

- Miller, S. (1999). *Starting where the Teachers Are: Teachers and Their Program Leader Experience, A Drama Staff Development Program*. Unpublished doctoral Dissertation, New York University.
- Miller, S. R., & Coll, E. (2007). From Social Withdrawal to Social Confidence: Evidence for Possible Pathways. *Current Psychology*, 26, 86-101.
- Miller, S. R., Murry, V. M., & Brody, G. H. (2005). Parents' Problem Solving with Preadolescents and Its Association with Social Withdrawal at School: Considering Parents' Stress and Child Gender. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 3, 147–163.
- Mitchell, K., Regehr, K., Reaume, J., & Feldman, M. (2010). Group Social Skills Training for Adolescents with Asperger Syndrome or High Functioning Autism. *Journal on Developmental Disabilities*, 16(2), 52-63.
- Moore, M. (2004). *Using Drama as an Effective Method to Teach Elementary Students*. Senior Honors Theses, Eastern Michigan University. Retrieved from <http://DigitalCommons@EMU:http://commons.emich.edu/honors/113>. [accessed October 2020].
- Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-Up of a Pretend Play Intervention: Effects on Play, Creativity, and Emotional Processes in Children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.
- Morris, R. V. (2001). Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom. *Social Studies*, 92(1), 41-45
- Morison, P. & Masten, A. (1991). Peer Reputation in Middle Childhood as A Predictor of Adaptation in Adolescence: A Seven Year Follow-Up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- Nadin, S., & Cassell, C. (2006). The Use of a Research Diary as A Tool for Reflexive Practice: Some Reflections from Management Research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 3(3), 208-217.
- Nash, E. (1996). Therapeutic Use of Theater with Adolescent. In P. Kymissis K. D. A Halperin (Eds.), *Group Therapy with Children and Adolescents* (pp.189-215). Washington, DC : American Psychiatric Press Inc.
- National Association of School Psychologists (NASP) (1992). *Helping Children Grow up in the 90's: A Resource Book for Parents and Teachers*. Silver Spring, Maryland: NASP.
- Neelands, J. (1995). *Structuring Drama Work*. New York: Cambridge University Press.

- Neelands, J. (2001). 11/09: The Space in Our Hearts. Paper Presented at the 2nd International Theatre and Drama Education Conference, 7–9 December, in Athens, Greece. http://www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_June2002_UK_03.pdf
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A Handbook for Teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thrones.
- Oon, P. P. (2010). Playing with Gladys: A Case Study Integrating Drama Therapy with Behavioural Interventions for the Treatment of Selective Mutism. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 15*(2), 215-230.
- Orr, E. S., Sasic, M., Ross, C., Simmering, M. G., Arseneault, J. M., & Orr, R. (2009). The Influence of Shyness on the Use of Facebook in an Undergraduate Sample. *CyberPsychology & Behavior, 12*(3),340-337.
- Orsmond, G. I., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Sterzing, P. R., & Anderson, K. A. (2013). Social Participation among Young Adults with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(11), 2710-2719.
- O'Tool J., & O' Mara J.(2007): Proteus, the Giant at the Door: Drama and Theater in the Curriculum. In: Bresler, L.(Eds.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp.203-218). Dordrecht, Springer.
- Otten, M., Stigler, J. W., Woodward, A. & Staley, L. (2004). Performing History: The Effects of a Dramatic Art-Based History Program on Student Achievement and Enjoyment. *Theory & Research in Social Education, 32*(2). 187-212.
- Paraskevopoulou-Kollia, E. A. (2008). Methodology of Qualitative Research in Social Sciences and Interviews. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 4*(1),72-81.
- Paulsen, E., Bru, E., & Murberg, T. A. (2006). Passive Students in Junior High School: The Associations with Shyness, Perceived Competence and Social Support. *Social Psychology of Education, 9*, 67-81.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher, 38*(2), 109-119.
- Pilkonis, P. A. (1977). The Behavioral Consequences of Shyness. *Journal of Personality, 45*, 596-611.

- Pilkonis, P. A. & Zimbardo, P. G. (1979). The Personal and Social Dynamics of Shyness. In C. E. Izard (Eds.), *Emotions in Personality and Psychopathology* (pp. 133-160). New York: Plenum.
- Poole, K. L., & Schmidt, L. A. (2019). Smiling through the Shyness: The Adaptive Function of Positive Affect in Shy Children. *Emotion, 19*(1), 160–170.
- Poole, K. L., & Schmidt, L. A. (2020). Adaptive Shyness: A Developmental Perspective. In K. L. Poole & L. A. Schmidt (Eds.), *Adaptive Shyness: Multiple Perspectives on Behavior and Development* (pp. 25-40). Cham: Springer Nature Switzerland AG.
- Poole, K. L., Van Lieshout, R. J., & Schmidt L. A. (2017). Shyness and Sociability Beyond Emerging Adulthood: Implications for Understanding the Developmental Sequelae of Shyness Subtypes. *Journal of Social and Clinical Psychology, 36*(4), 316-334.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2000). Does Shy-Inhibited Temperament in Childhood Lead to Anxiety Problems in Adolescence? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(4), 461-468.
- Radley, K. E. (2002). *The Teaching of Drama in Secondary Schools: How Cambridgeshire Teachers Feel the Subject Should Be Taught in Relationship to the National Curriculum*. Ed.D. Thesis, The Open University.
- Read, H. (1960). *Η Τέχνη Σήμερα. Για Τη Θεωρία Της Μοντέρνας Τέχνης*. Αθήνα: Κάλβος.
- Renshaw, P. D., & Brown. P. J. (1993). Loneliness in Middle Childhood: Concurrent and Longitudinal Predictors. *Child Development, 64*, 1271-1284.
- Roberts, L. D., Smith, L. M., & Pollock, C. M. (2000). “U R A Lot Bolder on the Net”: Shyness and Internet Use. In W. R. Crozier (Ed.), *Shyness: Development, Consolidation and Change* (pp. 121-135). New York: Routledge
- Roff, M., Sells, S. B., & Golden, M. M. (1972). *Social Adjustment and Personality Development in Children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Ροντάρη, Τ. (1985). *Η Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην Τέχνη να Επινοείς Ιστορίες*. (Μτφρ. Γ. Κασαπίδης, Επιμ. Χ. Αυγουστιανού). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Rosenberg, M. R. Wilson, L., Maheady, P., & Sindelar, P. (1992). *Educating Students with Behavior Disorders*. Boston: Alyn and Bacon.
- Rothbart, M. K., & Mauro, J. A. (1990). Questionnaire Measures of Infant Temperament. In J. W. Fagen & J. Colombo (Eds.), *Individual Differences in Infancy: Reliability, Stability and Prediction* (pp. 411-429). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H. (1986). Socially Withdrawn Children: An “at Risk” Population? In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Children’s Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 125-140). New York: Springer-Verlag.
- Rubin, K. H & Asendorpf J. B. (1993). Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood: Conceptual and Definitional Issues. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (eds.), *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood* (pp.3-17). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. In R. M. Lerner (Series Eds.), M. H. Bornstein & T. Leventhal (Vol. Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Vol. 4: Ecological Settings and Processes in Developmental Systems* (7th ed., pp. 175– 222). New York, NY: Wiley Blackwell.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2006). Peer Interactions, Relationships and Groups. *Development Psychology: An Advanced Course*. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social Withdrawal and Shyness. In P.K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell’s Handbook of Childhood Social Development* (pp. 329-351). London: Blackwell.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2004). Paying Attention to and Not Neglecting Social Withdrawal and Social Isolation. *Merrill- Palmer Quarterly*, 50, 506-534.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2010). *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. & Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal and Shyness in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C., & Menzer, M. (2014). Social Withdrawal and Shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Wiley-Blackwell Handbooks*

- of *Developmental Psychology*. *The Wiley Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 434-452). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-Child Relationship Quality: The Roles of Child Temperament and Teacher-child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Rutter, M. (1975). *Helping Troubled Children*. Middlesex: Penguin.
- Sajnani, N., Jewers-Dailley, K., Brillante, A., Puglisi, J., & Johnson, D. (2014). Animating Learning by Integrating and Validating Experience. In N. Sajnani & D. Johnson (Eds.), *Trauma-Informed Drama Therapy: Transforming Clinics, Classrooms, and Communities* (pp. 206-240). Springfield, Illinois: Charles C Thomas.
- Santesso, D. L., Schmidt, L. A., & Fox, N. A. (2004). Are Shyness and Sociability still a Dangerous Combination for Substance Use? Evidence from A US and Canadian Sample. *Personality and Individual Differences*, 37, 5-17.
- Sarafino, E. P. (1986). *The Fears of Childhood*. New York: Human Sciences Press.
- Sarbin, T. R. (1966). Role Enactment. In B. J. Biddle and E. J. Thomas (Eds.), *Role Theory: Concepts and Research* (pp. 195-200). New York: John Wiley and Sons.
- Saunders, P. L., & Chester, A. (2008) Shyness and the Internet: Social Problem or Panacea? *Computers in Human Behavior*, 24, 2649–2658.
- Schaffer, R. H. (1996). *Social Development*. New York: Blackwell Publishing.
- Schmidt, L. A., & Buss, A. H. (2010). *Understanding Shyness: Four Questions and four Decades of Research*. In K. H. Rubin & R. J. Coplan (Eds.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal* (pp.23-41). New York: The Guilford Press.
- Schmidt, L. A., Fox, N. A., Schulkin, J., & Gold, P.W. (1999). Behavioral and Psychological Correlates of Self-Presentation in Temperamentally Shy Children. *Developmental Psychobiology*, 35(2),119-135.
- Schutt, N., & Maloutff, J. (2001). The Relationship Between Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of social psychology*, 12(4), 141-514.
- Scott, S. (2004). Researching Shyness: A Contradiction in Terms? *Qualitative Research*, 4, 91–105.
- Scott, S. (2005). The Red, Shaking Fool: Dramaturgical Dilemma in Shyness. *Symbolic Interaction*, 28(1), 91-110.

- Seiffge-Krenke, I., & Schulman, S. (1993). Stress, Coping and Relationships in Adolescence. In S. Jackson & H. Rodriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and Its Social Worlds* (pp. 169-196). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Sette, S., Baldwin, D., Zava, F., Baumgartner, E., Coplan, R. J. (2019). Shame on me? Shyness, Social Experiences at Preschool and Young Children's Self-Conscious Emotions. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 229-238
- Sheeks, M. S., & Birchmeier, Z. P. (2007). Shyness, Sociability, and the Use of Computer-Mediated Communication in Relationship Development. *CyberPsychology & Behavior*, 10(1), 64–70.
- Shiozawa, Y., & Donnery, E. (2017). Overcoming Shyness: Promoting Leadership and Communication through English Drama Camp in Japan. *Scenario*, 2, 15-31.
- Shuman, R. B. (Ed.). (1978). *Educational Drama for Today's Schools*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
- Sidorkin, A. 1999. *Beyond Discourse: Education, the Self, and Dialogue*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Siks, G. B. (1983). *Drama with Children*. New York: Harper & Row.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.
- Somers, J. (1994). *Drama in the Curriculum*. London: Cassell.
- Spangler, G., & Schieche, M. (1998). Emotional and Adrenocortical Responses of Infants to the Strange Situation: The Differential Function of Emotional Expression. *International Journal of Behavioral Development*, 22(4), 681-706.
- Spence, S. H. (1983). Teaching Social Skills to Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 621-627.
- Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (1999). Social Skills, Social Outcomes, and Cognitive Features of Childhood Social Phobia. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2), 211–221.
- Spensieri, V., Cerutti, R., Presaghi, F., Amendola, S., & Crozier, W. R. (2019). Italian Validation of the Children's Shyness Questionnaire: Exploring Associations Between Shyness and Psychosocial Functioning. *PLoS ONE* 14(6), 1-19.
- Spere, K. A., Schmidt, L. A., Riniolo, T. C., & Fox, N. A. (2005). Is a Lack of Cerebral Hemisphere Dominance a Risk Factor for Social "Conflictedness"? Mixed-

- handedness in Shyness and Sociability. *Personality and Individual Differences*, 39, 271-281.
- Spere, K. A., Schmidt, L. A., Theall-Honey, L. A., Martin-Chang, S. (2004). Expressive and Receptive Language Skills of Temperamentally Shy Preschoolers. *Infant and Child Development*, 13, 123-133.
- Spooner, A. L., Evans, M. A., & Santos, R. (2005). Hidden Shyness in Children: Discrepancies Between Self-Perceptions and the Perceptions of Parents and Teachers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 51(4). 437-466.
- Staines, J. W., (1954). *A Psychological and Sociological Investigation of the Self as a Significant Factor of Education*. Doctoral Dissertation, University of London.
- Stein, M. B., & Stein, D. J. (2008). Social Anxiety Disorder. *The lancet*, 371(9618), 1115-1125.
- Stemberger, R. T., Turner, S. M., Beidel, D. C., & Calhoun, K. S. (1995). Socialphobia: An Analysis of Possible Developmental Factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 526-531.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of Infant Attachment to Mother and Father on Quality of Adaptation in Preschool: From Dyadic to Individual Organisation of Self. International. *Journal of Behavioral Development*, 15, 43–65.
- Sullivan, H.S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.
- Suway, G. J., Degnan, A. K., Sussman, L. A., & Fox, A. N. (2012). The Relations among Theory of Mind, Behavioral Inhibition, and Peer Interactions in Early Childhood. *Social Development*, 21, 331–342.
- Tam, P. (2010). Appropriating Drama Pedagogy: Learning from the Local Practises in Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 309-329.
- Tang, A., Van Lieshout, R. J., Lahat, A., Duku, E., Boyle, M .H., Saigal, S., & Schmidt, L.A. (2017). Shyness Trajectories across the First Four Decades Predict Mental Health Outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1621–1633.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and*

- Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28 – 39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Troop, N. A., & Bifulco, A. (2002). Childhood Social Arena and Cognitive Sets in Eating Disorders. *British Journal of Clinical Psychology*, *41*, 205-211.
- Tsui, T. Y. L., Lahat, A. & Schmidt, L. A. (2017). Linking Temperamental Shyness and Social Anxiety in Childhood and Adolescence: Moderating Influences of Sex and Age. *Child Psychiatry and Human Development*, *48*(5), 778-785.
- Ulubey, O. (2018). The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A Meta-Analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(4), 63-78.
- VanAmeringen, M., Mancini, C., & Oakman J. M., (1998). The Relationship of Behavioral Inhibition and Shyness to Anxiety Disorder. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *186*(7), 425-431.
- Vandell, D. L. (2000). Parents, Peer Groups, and Other Socializing Influences. *Developmental Psychology*, *36*(6), 699-710.
- Volbrecht, M. M., & Goldsmith H. H. (2010). Early Temperamental and Family Predictors of Shyness and Anxiety. *Developmental Psychology* *46*(5), 1192-1205.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νοϋς στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wagner, B. J. (1978). Educational Drama and Language Development. In Shuman R.B. (Eds.), *Educational Drama for Today's Schools* (p.78). Metuchen, N.J.: The Scarecrow Press, Inc.
- Wagner, B. J. (1998): *Drama and Language Arts: What Research Shows*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Wagner, B. J. (1999). *Dorothy Heachcote- Drama as a Learning Medium*. Portland, Maine : Calendar Islands Publisher.
- Wagner, B. J. (2002) Understanding Drama-Based Education. In G. Bräuer (Ed.): *Body and Language. Intercultural Learning through Drama* (pp. 4-18). Westport, Connecticut & London: Ablex Publishing.
- Walker, C. M. (2011). *The Impact of Shyness on Loneliness, Social Anxiety and School Liking in Late Childhood*. Ph.D. Dissertation, University of Denver. Retrieved from <https://digitalcommons.du.edu/etd/948> [accessed October 2020].

- Ward, W. (1957). *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics: For the Upper Grades and Junior High School*. New York: D. Appleton Century Company.
- Ward, I. 1994. *Literacy, Ideology, and Dialogue: Towards a Dialogic Pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ward, C. G., & Tracey, T. J. G. (2004). Relation of Shyness with Aspects of Online Relationship Involvement. *Journal of Social & Personal Relationships*, 21, 611–23.
- Warger, C. (1988). Practical Strategies for Promoting Social Interaction of Students with Behavioural Disorders through Creative Drama. *Perceptions*, 24(1-4), 26.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. Harlow: Longman.
- Way, B. R. (1969). *Development through Drama*. Longman, London and Harlow.
- Way, B. (1998). *Development through Drama*. New York: Humanity Books.
- 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.
- Weeks, M., Ooi, L. L., & Coplan, R. J. (2016). Cognitive Biases and the Link between Shyness and Social Anxiety in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 36 (8), 1095-1117.
- Welsh, N. J., & Bierman, L. K. (1998). *Social Competence*. Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence. Farmington Hills, MI: Gale Research.
- Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2001). *Social Competence*, Encyclopedia of Childhood and Adolescence. Pennsylvania, United States: The Pennsylvania State University.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology, Adventures in Theory and Method*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Wilshire, B. (1982). *Role Playing and Identity*. Bloomington: Indiana University Press.
- Winston, J. 2000. *Drama, Literacy and Moral Education*, 5–11. London: David Fulton Publishers.
- Witerska, K. (2020, July). *Play it out loud. Using Drama for the Social Inclusion of Shy Children*. [Report]. Lodz: AHE, University of Humanities & Economics in Lodz. Retrieved from

<https://www.researchgate.net/publication/342847236> [accessed September 2020].

- Wooland, B. (1996). *Teaching Primary Drama*. London: Longman.
- Wooland, B. (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. (Μτφρ. Ε. Κανηρά, Επιμ. Κ. Μαρούσου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Yassa, N. A. (1997). *A Study of the Effect of Drama Education on Social Interaction in High School Students*. M. ed. Thesis, Lakehead University.
- Younger, J. A., Schneider, H. B., & Guirguis-Younger, M. (2008). How Children Describe Their Shy/ Withdrawn Peers. *Infant and Child Development*, 17, 447–456.
- Yuill, N. & Banerjee, R. (2001) Children's Conceptions of Shyness. In W. R. Crozier & L. E Alden (Eds.), *International Handbook of Social Anxiety: Concepts, Research and Interventions Relating to the Self and Shyness* (pp. 119–136). New York: John Wiley & Sons.
- Zaha-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of Childhood and Adolescence: Gender and Psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303.
- Zarra-Nezhad, M., Kiuru, N., Aunola, K., Zarra-Nezhad, M., Ahonen, T., Poikkens, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Nurmi, J.-E. (2014). Social Withdrawal in Children Moderates the Association Between Parenting Styles and the Children's Own Socioemotional Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1260-1269.
- Zava, F., Watanabe, L. K., Sette, S., Baumgrarther, E., Laghi, F., & Robert, J. (2020). Young Children's Perceptions and Beliefs about Hypothetical Shy, Unsociable, and Socially Avoidant Peers at School. *Social Development*, 29(1), 89-109.
- Zimbardo, P. G. (1977). *Shyness: What is it? What to Do About it?* Symphony Press: New York.
- Zimbardo, P. G. (1999). *The Shy Child: Overcoming and Preventing Shyness from Infancy to Adulthood*. Los Altos: ISHK
- Zimbardo, P. G., & Radl, S. L. (1981). *The Shy Child*. New York: McGraw-Hill.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral Expressions and Biosocial Bases of Sensation Seeking*. New York: Cambridge University Press

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακάτω παρατίθεται το ερωτηματολόγιο του Crozier (1995) στην αγγλική γλώσσα και η μετάφρασή του από τον Κόκκινο, Κακαρανη και Κολοβού (2016)

Children's Shyness Questionnaire(CSQ)

INSTRUCTIONS: Please read each item carefully and decide to what extent it is characteristic of your feelings and behavior. Fill in the blank next to each item by choosing a number from the scale printed below.

1 = Yes

2 = Sometimes

3 = No

__1. I find it hard to talk to someone I don't know.

__2. I am easily embarrassed.

__3. I am usually quiet when I am with others.

__4. Do you blush when people sing "Happy Birthday" to you?

__5. I feel nervous when I am with important people.

__6. I feel shy when I have to read aloud in front of the class.

__7. I feel nervous about joining a new class.

__8. I go red when someone teases me.

__9. Do you say a lot when I meet someone for the first time?

__10. I enjoy singing aloud when others can hear me.

__ 11. I am usually shy in a group of people.

__12. I feel shy when I am the centre of attention.

__13 Do you blush a lot?

__14. I feel shy when the teacher speaks to me.

__15. If the teacher asked for someone to act in a play, would you put your hand up?

- __16. It is easy for me to make friends.
- __17. I would be embarrassed if the teacher put me in the front row on stage.
- __18. When grown-ups ask you about yourself do you often not know what to say?
- __19. I go red when the teacher praises my work.
- __20. I feel shy when I have to go into a room full of people.
- __21. Are you embarrassed when your friends look at photos of you when you were little?
- __22. Would you be too shy to ask someone to sponsor you for a good cause?
- __23. I enjoy having my photograph taken.
- __24. I usually talk to only one or two close friends.
- __25. I am usually shy when I meet girls/boys.
- __26. I go red whenever I have to speak to a girl/boy of my age.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Για επίσημη χρήση

Το φυλλάδιο που κρατάς στα χέρια σου περιέχει ερωτήσεις για τη ζωή σου στο σχολείο καθώς και για το άτομό σου. Μη γράφεις πουθενά το όνομά σου σε αυτό το φυλλάδιο. Κανένας (εκπαιδευτικός, γονείς, συμμαθητές ή συμμαθήτριες) δε θα γνωρίζει πως απάντησες σε αυτές τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σου θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Επειδή το κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας θα απαντήσει διαφορετικά. Είναι

ΜΕΡΟΣ Α

1. Είσαι: Αγόρι Κορίτσι 2. Η ηλικία σου είναι: 3. Τάξη:

Οι παρακάτω προτάσεις έχουν να κάνουν με το πώς νιώθεις όταν βρίσκεσαι με άλλους ανθρώπους. Για να απαντήσεις σε παρακαλώ **κύκλωσε ΜΟΝΟ** την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που νιώθεις

ΜΕΡΟΣ Β

	Πο ύ	Αρκε τ	Λίγ ο	Καθο λ
1. Μου φαίνεται δύσκολο να μιλάω σε κάποιον που δεν	4	3	2	1
2. Νιώθω εύκολα αμνηχανία.....	4	3	2	1
3. Συνήθως σιωπώ όταν είμαι μαζί με άλλους.....	4	3	2	1
4. Κοκκινίζεις όταν σου τραγουδούν για τα γενέθλια σου το «Να ζήσεις... και χρόνια πολλά»;.....	4	3	2	1
5. Νιώθω αγχωμένος/η όταν είμαι με σημαντικούς	4	3	2	1
6. Ντρέπομαι όταν πρέπει να διαβάσω δυνατά στην τάξη.....	4	3	2	1
7. Νιώθω αγχωμένος/η όταν πρόκειται να πάω σε καινούρια τάξη.....	4	3	2	1
8. Κοκκινίζω όταν κάποιος με πειράζει.....	4	3	2	1
9. Μιλάς πολύ με κάποιον που συναντάς για πρώτη φορά;.....	4	3	2	1
10. Μου αρέσει να τραγουδάω δυνατά όταν με ακούνε οι άλλοι.....	4	3	2	1
11. Συνήθως ντρέπομαι όταν βρίσκομαι μαζί με άλλα άτομα.....	4	3	2	1
12. Ντρέπομαι όταν είμαι το κέντρο της προσοχής.....	4	3	2	1
13. Κοκκινίζεις συχνά;.....	4	3	2	1
14. Ντρέπομαι όταν μου μιλάει ο διευθυντής του σχολείου.....	4	3	2	1
15. Αν ο/η δάσκαλος/α ζητούσε κάποιον από την τάξη να παίξει σε ένα θεατρικό έργο, θα σήκωνες το χέρι σου;.....	4	3	2	1
16. Μου είναι εύκολο να κάνω φίλους.....	4	3	2	1
17. Θα ένιωθα αμήχανα, αν ο/η δάσκαλος/α με έβαζε στην πρώτη σειρά στη σκηνή.....	4	3	2	1
18. Σου συμβαίνει συχνά να μην ξέρεις τί να απαντήσεις όταν οι μεγάλοι σε ρωτάνε για τον εαυτό σου;.....	4	3	2	1
19. Κοκκινίζω όταν ο/η δάσκαλος/α επαινεί την εργασία μου.....	4	3	2	1
20. Ντρέπομαι όταν πρέπει να μπω σε ένα δωμάτιο γεμάτο κόσμο.....	4	3	2	1
21. Νιώθεις αμήχανα όταν οι φίλοι σου κοιτάζουν φωτογραφίες σου που ήσουν μικρός/ή;.....	4	3	2	1
22. Θα ντρεπόσουν πολύ να ζητήσεις από κάποιον να σου δώσει λεφτά για κάποιο καλό σκοπό;.....	4	3	2	1
23. Μου αρέσει να βγαίνω φωτογραφίες.....	4	3	2	1
24. Συνήθως μιλάω μόνο σε έναν ή δύο πολύ στενούς μου φίλους.....	4	3	2	1
25. Συνήθως ντρέπομαι όταν γνωρίζω παιδιά του αντίθετου φύλου (π.χ. αν είσαι αγόρι να ντρέπεσαι όταν γνωρίζεις κορίτσια, ενώ αν είσαι κορίτσι να ντρέπεσαι όταν γνωρίζεις αγόρια).....	4	3	2	1
26. Κοκκινίζω κάθε φορά που μιλάω σε ένα παιδί της ηλικίας μου του αντίθετου φύλου (π.χ. αν είσαι κορίτσι να ντρέπεσαι κάθε φορά που μιλάς σε ένα αγόρι της ηλικίας σου, ή αν είσαι αγόρι να ντρέπεσαι να μιλάς σε ένα κορίτσι της ηλικίας σου).....	4	3	2	1
26. Κοκκινίζω κάθε φορά που μιλάω σε ένα παιδί της ηλικίας μου του αντίθετου φύλου (π.χ. αν είσαι κορίτσι να ντρέπεσαι κάθε φορά που μιλάς σε ένα αγόρι της ηλικίας σου, ή αν είσαι αγόρι να ντρέπεσαι				

να μιλάς σε ένα κορίτσι της ηλικίας
σου).....

4 3 2 1

ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^η Παρέμβαση

Ζέσταμα¹⁶

Μια μελωδία ακούγεται το χώρο. Τα παιδιά ξαπλώνουν ανάσκελα στο πάτωμα ή κάθονται οκλαδόν ή σε όποια θέση βολεύεται ο καθένας. Παίρνουμε μια αναπνοή και βγάζουμε τον αέρα. Παίρνουμε μια βαθύτερη αναπνοή και βγάζουμε πάλι τον αέρα. Παίρνουμε μια αναπνοή βαθιά σε σύντομο χρόνο, κρατάμε την αναπνοή μας σε περισσότερο χρόνο και εκπνέουμε αργά σε ακόμα περισσότερο χρόνο συγκεντρωμένοι στην αναπνοή μας. Αφήνουμε τις σκέψεις να πηγαινοέρχονται στο νου μας δίχως να τους δίνουμε προσοχή έως ότου να φύγουν. Σηκωνόμαστε σε κύκλο και ζεσταίνουμε τους ώμους, τα χέρια, τα πόδια.

Στόχος:

- ❖ συγκέντρωση προσοχής
- ❖ μετάβαση της σκέψης από το πριν στο τώρα
- ❖ χαλάρωση σωματική
- ❖ συγκέντρωση στον εαυτό

Περπατήματα- γνωριμία¹⁷

Τα παιδιά περπατούν όλα μαζί χαλαρά στο χώρο και προσέχουν να μη πέφτουν ο ένας πάνω στον άλλο και να καλύπτουν τα κενά. Η εμψυχώτρια εισάγει διάφορες συνθήκες που θα αλλάξουν το περπάτημα:

- Περπατάμε σε αναμμένα κάρβουνα, σε άμμο που βουλιάζει.
- Περπατάμε με κουτσό, με τις μύτες των δαχτύλων.
- Περπατάμε σαν θέλουμε να περάσουμε απαρατήρητοι, να μη γίνουμε αντιληπτοί.

¹⁶ Παπαδόπουλος, 2010:497.

¹⁷ Χολέβα, 2010: 31.

- Περπατάμε σαν να θέλουμε να στραφούν όλα τα βλέμματα πάνω μας, να γίνουμε το κέντρο του κόσμου.
- Περπατάμε και βιαζόμαστε γιατί έχει χτυπήσει το κουδούνι!!
- Περπατάμε και είμαστε αγχωμένοι γιατί είναι η πρώτη μέρα σε καινούριο σχολείο..
- Περπατάμε και πετάμε από τη χαρά μας! Σφυρίζουμε ένα χαρούμενο σκοπό!
- Περπατάμε και είμαστε απόμακροι, γιατί δεν γνωρίζουμε κανέναν.
- Περπατάμε και στα παραγγέλματα του εμψυχωτή ενώνουμε 5 γροθιές, 4 πόδια, 3 αγκώνες.
- Περπατάμε και στα παραγγέλματα του εμψυχωτή χωρίς να το πολυσκεφτούμε φτιάχνουμε ομάδες των τριών και περπατάμε μαζί.
- Περπατώντας σε ομάδες των τριών στα παραγγέλματα του εμψυχωτή κάνουμε στατικές αναπηδήσεις.
- Χωριζόμαστε και περπατά ο καθένας μόνος του.
- Περπατάμε και ήρθε η ώρα να γνωριστούμε μεταξύ μας..με όποιον συναντιόμαστε τον κοιτάμε στα μάτια, σταματάμε, ανταλλάσσουμε χειραψίες και συστηνόμαστε (λέει ο καθένας το όνομά του).Συνεχίζουμε μέχρι όλοι να έχουν συστηθεί σε όλους.
- Περπατάμε και χειροκροτούμε δυνατά.

Στόχος:

- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ σωματική έκφραση
- ❖ εξερεύνηση του σώματος και των δυνατοτήτων του
- ❖ επικοινωνία
- ❖ ανάπτυξη φαντασίας
- ❖ αυτοέκφραση
- ❖ βλεμματική επαφή
- ❖ αλληλεπίδραση με την ομάδα

Γλύπτης-γλυπτό

Χωρισμένα σε ζεύγη τα παιδιά παρατηρούν ο ένας τον άλλον. Το ένα μέλος του ζεύγους γίνεται γλύπτης και το άλλο μοντέλο-άγαλμα. Ο γλύπτης πλάθει τη μορφή του αγάλματος όπως επιθυμεί έχοντας ως αφετηρία ένα συναίσθημα π.χ. ντροπή, λύπη, χαρά, τόλμη κ.α. και δίνει έναν τίτλο στο έργο του. Το μοντέλο υπακούει, θα πρέπει να αποδώσει το θέμα με τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου του. Η εμπυχώτρια ζητά από κάθε γλύπτη να αποκαλύψει τον τίτλο του δικού του γλυπτού.

Στόχος:

- ❖ ανάπτυξη εμπιστοσύνης
- ❖ δημιουργικότητας, φαντασίας
- ❖ σωματική έκφραση
- ❖ συνεργασία
- ❖ ανάδυση θεμάτων

Ο Τυφλός και ο οδηγός του¹⁸

Ο γλύπτης γίνεται μια τυφλή ύπαρξη και κινείται στο χώρο με κλειστά μάτια. Το μοντέλο γλυπτό τον καθοδηγεί κρατώντας τον από το χέρι χωρίς να υπάρχει οποιαδήποτε ομιλία ή λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους. Μπορεί εάν θέλει να τον βάλει να αγγίξει διάφορες επιφάνειες ή αντικείμενα.

Στόχος:

- ❖ εμπιστοσύνη,
- ❖ μη λεκτική επικοινωνία
- ❖ συνεργασία
- ❖ σύσφιξη σχέσεων

¹⁸ Χολέβα, 2010: 36.

Αναστοχασμός

Με τα χέρια σφιγμένα¹⁹

Κάνουμε κύκλο, κλείνουμε τα μάτια μας και κρατάμε τα χέρια των διπλανών μας. Η εμπυχωτρία μεταφέρει τους χτύπους της καρδιάς και προς τα δεξιά και τα αριστερά. (σφίγγει μια φορά το χέρι, δυο ή τρεις. Ο ένας με τον άλλον μεταδίδουμε την κίνηση, η οποία αφού κάνει τον κύκλο της ομάδας, φτάνει πάλι στον εμπυχωτή.

Στόχος:

- ❖ ομαδοποίηση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

¹⁹ Χολέβα, 2010: 35 & Τσιάρας, 2016: 168.

2^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Ακούω το όνομά σου²⁰

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Η εμπυνηχώτρια ζητά να λένε το όνομά τους με τον τρόπο που θα υποδεικνύει κάθε φορά, συνοδεύοντας το με γκριμάτσες, κινήσεις, οτιδήποτε υποδηλώνει τη διάθεση του συναισθήματος:

- ντροπαλά
- θαρραλέα
- λυπημένα
- χαρούμενα

Στόχος:

- ❖ γνωριμία
- ❖ προθέρμανση
- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ καλλιέργεια του εκφραστικού και ρυθμικού λόγου.
- ❖ ανάδυση θεμάτων

Χαιρετούρες²¹

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο. Ζητείται από τα παιδιά να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον με έναν πιο συγκεκριμένο τρόπο:

- Να χαιρετήσουν κάποιον με χαμηλωμένο βλέμμα.
- Να χαιρετήσουν ό ένας τον άλλον εγκάρδια σαν να είναι οι καλύτεροι φίλοι και έχουν να συναντηθούν καιρό.

²⁰ Αρχοντάκη- Φιλίππου, 2009: 158.

²¹ Τσιάρας, 2016: 208.

- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον ψυχρά σαν να είναι φίλοι που έχουν παρεξηγηθεί.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον όπως θα χαιρετούσαν ένα επίσημο πρόσωπο.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον όπως θα χαιρετούσαν ένα μεγαλύτερο πρόσωπο που γνωρίζουν πρώτη φορά.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον, όπως χαιρετούν τον διευθυντή του σχολείου.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον σαν να είναι ένας συνομήλικός τους που είναι καινούριος στην τάξη και δεν γνωρίζει κανέναν, καλωσορίζοντάς τον.
- Να χαιρετίσουν ο ένας τον άλλον όπως θα χαιρετούσαν κάποιον που έχει γενέθλια.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον σαν να έχουν συναντηθεί στην είσοδο του σχολείου και την πρώτη ώρα γράφουν διαγώνισμα.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον σαν να έχουν συναντηθεί στην είσοδο του σχολείου, βρέχει και πρόκειται να ακυρωθεί η εκδρομή τους.
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον με νεύμα..
- Να χαιρετήσουν ο ένας τον άλλον σαν να έχουν συναντηθεί στην έξοδο του γηπέδου και έχει κερδίσει η ομάδα τους.

Στόχος:

- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ λεκτική επικοινωνία
- ❖ εξοικείωση των μελών
- ❖ βλεμματική επαφή
- ❖ ανάπτυξη φαντασίας.

Τα κρυμμένα συναισθήματα²²

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο χωρισμένα σε ζευγάρια. Η εμπυχωτρία κρατά ένα κουτί με καρτέλες που απεικονίζουν πρόσωπα με διαφορετικά συναισθήματα (ντρέπομαι, ζηλεύω, είμαι τρομαγμένος-θυμωμένος-ευτυχισμένος-μπερδεμένος-λυπημένος-φοβισμένος-στεναχωρημένος). Σε κάθε ζευγάρι δίνει μια καρτέλα. Το ζευγάρι προετοιμάζει την παρουσίασή του συναισθήματος παντομimικά με το σώμα

²² Σέξτου, 2007: 117.

του και με τις εκφράσεις του προσώπου του. Κατά τη διάρκεια της αναπαράστασης οι υπόλοιποι προσπαθούν να βρουν το κρυμμένο συναίσθημα. Όταν το βρουν το ζευγάρι προφέρει σωστά την ονομασία του συναισθήματος με την κατάλληλη συναισθηματική φόρτιση.

Στόχος:

- ❖ ανάκληση και έκφραση συναισθημάτων
- ❖ το σώμα ως εκφραστικό μέσο
- ❖ ανάπτυξη δημιουργικότητας

Αναστοχασμός

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο και συζητούν με την εμψυχώτρια. Με ποιους τρόπους δείχνουμε τα συναισθήματά μας; Υπάρχουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα; Μπορείτε να αναφέρετε κάτι που σας κάνει χαρούμενους και κάτι που σας κάνει λυπημένους Πως εκφράζεται το σώμα μας όταν νιώθουμε χαρά, τόλμη και πώς όταν νιώθουμε ντροπή, δειλία; Το έχουμε παρατηρήσει; Το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκδηλωθεί με άλλο βαθμό έντασης;

Η εμψυχώτρια αναφέρεται χαρακτηριστικά στο συναίσθημα της ντροπής και πως αυτό εκφράζεται: Το πρόσωπο κοκκινίζει, τα μάτια κοιτάζουν κάτω. Το κεφάλι είναι σκυμμένο. Τα χέρια είναι πίσω από το σώμα. Οι μύτες των ποδιών πολλές φορές στρέφονται προς τα μέσα.

Στόχος:

- ❖ αναστοχαστική δραστηριότητα
- ❖ κλείσιμο συνάντησης.
- ❖ γνωριμία με τα συναισθήματα
- ❖ εστίαση στο αντικείμενο των παρεμβάσεων, εμβάθυνση

3^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Ο Καθρέφτης²³

Στο χώρο ακούγεται μουσική. Τα παιδιά ενώνονται σε τετράδες, έτσι ώστε να δημιουργείται ένας νοητός ρόμβος, κοιτάζοντας προς την ίδια κατεύθυνση. Ο αρχηγός χορεύει στατικά ή κινητικά και η υπόλοιποι τον ακολουθούν μιμούμενοι την κίνησή του. Μετά από μια στροφή 90 μοιρών αρχηγός γίνεται άλλο παιδί κ.ο.κ μέχρι να γίνουν όλοι αρχηγοί.

Στόχος:

- ❖ προθέρμανση
- ❖ αυτοσυγκέντρωση
- ❖ ομαδοποίηση
- ❖ χρήση του σώματος ως εκφραστικό μέσο
- ❖ αυθορμητισμός
- ❖ καλλιέργεια μιας αίσθησης ομαδικότητας

Αφήγηση ιστορίας «Φούσκες»

Το καγκουρό λάτρευε να κάνει φούσκες. Μια μέρα είδε κάτι μυστήριες φούσκες. Τις ακολούθησε λοιπόν και ανακάλυψε το Κοάλα.

«Γειά σου!» είπε το Καγκουρό. Μα το Κοάλα δεν το χαιρέτησε. Αντί γι' αυτό σκαρφάλωσε σε ένα δέντρο.

Τα παιδιά σε κύκλο σε ρόλο Κοάλα προσπαθούν να κατανοήσουν τη στάση του, συμπληρώνοντας προφορικά τη φράση « Σκαρφάλωσα στο δέντρο γιατί.....».

²³ Τσιάρας, 2016: 154-155.

«Γειά σου!» φώναξε το Καγκουρό. Το Κοάλα συνέχισε να μη λέει κουβέντα. Το Καγκουρό έβγαλε απ' την τσέπη του ένα γλειφιτζούρι. Το Κοάλα δεν το ήθελε. Έπειτα έβγαλε έναν ανεμόμυλο. Ούτε αυτόν ήθελε το Κοάλα.

«Αμάν πια!» αναστέναξε το Καγκουρό και γύρισε να φύγει. Το καγκουρό κάθισε να σκεφτεί και να κάνει φούσκες.

Ένας κύκλος σχεδιάζεται από τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου. Μέσα στον κύκλο γράφουν μια λέξη που να εκφράζει πώς νιώθει το Κοάλα κι έξω από τον κύκλο μια λέξη για το τι νιώθει το καγκουρό.

Σε λίγο άλλες φούσκες πέρασαν από δίπλα του. Το καγκουρό και το Κοάλα έκαναν φούσκες φιλίας το ένα στο άλλο. Έκαναν μεγάλες φούσκες και μικρές φούσκες, φούσκες κροκόδειλους και φούσκες τίγρεις. Ήταν ένα χαρούμενο φουσκοπάρτι! Ξαφνικά οι φούσκες άρχισαν να κολλάνε μεταξύ τους κι έγιναν πιο μεγάλες και πιο μεγάλες, κι ακόμα πιο μεγάλες! Οι φούσκες μεταμορφώθηκαν σ'ένα τεράστιο φουσκοτέρας! Και πήγαινε καταπάνω στο καγκουρό!

«Άουου!» τσίριξε το Κοάλα.

«Βοήθεια!» στρίγκλισε το Καγκουρό.

Ξαφνικά το Κοάλα πήρε μια γενναία απόφαση.

«Πάμε να νικήσουμε το φουσκοτέρας!» είπε. (Βρίσκουν 2 αιχμηρά αντικείμενα και σπάνε τις φούσκες)

-Ποπ!

-Ποπ!

-Ποπ!

Το καγκουρό και το Κοάλα κοίταζαν γύρω τους. Το φουσκοτέρας είχε εξαφανιστεί

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες επιλέγουν μια κρίσιμη στιγμή και την αποδίδουν σε ακίνητη εικόνα. Στην ακίνητη εικόνα ο καθένας πρέπει να ξέρει ποιος είναι, που βρίσκεται, τι δηλώνει με την έκφρασή του. Η εμπυχωτρία μπορεί να υποβάλει ερωτήσεις σε κάποιο παιδί και εκείνο ακίνητο θα απαντήσει μέσα από το ρόλο του. Στη συνέχεια η «ακίνητη εικόνα» γίνεται κινούμενη και αμέσως ξαναπαγώνει.

«Γεια σου», είπε το Καγκουρό.

«Γειά σου είπε το Κοάλα. Το Καγκουρό είχε στην τσέπη του μια τσιχλόφουσκα.

Κι έκαναν αυτοί ωραίες φούσκες, κι εμείς καλύτερες!

Η εμψυχώτρια σε ρόλο Κοάλα κάθεται στο κέντρο του κύκλου σε καρέκλα και οι υπόλοιποι κάθονται γύρω του σε ημικόκλιο και του υποβάλλουν ερωτήσεις. Προσπαθούν να γνωρίσουν καλύτερα τον ήρωα, να καταλάβουν τι νιώθει και πως σκέφτεται.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά αποδίδουν με ζωγραφική κάτι που τους έχει προξενήσει ντροπή. Οι ζωγραφιές παρατάσσονται σε κύκλο για να μπορούν να τις δουν όλοι.

Στόχος:

- ❖ δημιουργική έκφραση
- ❖ αποφόρτιση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

4^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο. Με τη σειρά πετούν ψηλά την μπάλα και την ξαναπιάνουν. Όση ώρα η μπάλα είναι στον αέρα τα άλλα παιδιά φωνάζουν με ένταση το όνομά του παιδιού που την πετά. Στη συνέχεια ο ένας πετά την μπάλα στον άλλο κάνοντας μια σύντομη ερώτηση της αρεσκείας του π.χ. Τι ομάδα εισαι; Ποιο είναι το αγαπημένο σου μάθημα;

Στόχος:

- ❖ ζέσταμα,
- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ θετική ανατροφοδότηση με παιγνιώδη τρόπο

Αφήγηση ιστορίας: Η Κυρία Ντροπαλή

Η κυρία Ντροπαλή ήταν απίστευτα ντροπαλή. Ήταν τόσο ντροπαλή που αισθανόταν άσχημα όταν βρισκόταν ανάμεσα σε κόσμο. Όταν κάποιος πλησίαζε για να της πει κάτι, εκείνη ντρεπόταν τόσο πολύ, που κοκκίνιζε σαν παντζάρι! Ζούσε ολομόναχη σ' ένα μικρό σπιτάκι εντελώς απομονωμένο.. Πραγματικά, το αγρόκτημα Παντζάρι βρισκόταν πολύ μακριά από τα άλλα αγροκτήματα. Η κυρία Ντροπαλή δεν έβγαινε ποτέ από το σπίτι της! Ποτέ δεν πήγαινε για ψώνια! Έτρεμε ολόκληρη στη σκέψη ότι θα έπρεπε να μιλήσει με κάποιον στο μαγαζί όπου θα έμπαινε. Έτσι καλλιεργούσε μόνη της στον κήπο διάφορα φρούτα και λαχανικά, για να μπορεί να τρέφεται, και ζούσε μια ήσυχη ζωή. Μια πάρα πολύ ήσυχη και μοναχική ζωή.

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο και η εμπυχωτρία σε ρόλο κ. Ντροπαλής εμφανίζεται δίνοντάς τους την ευκαιρία να πει ο καθένας τι σκέφτεται γι' αυτήν.

Όμως ένα πρωί..

Τοκ! Τοκ! Τοκ!

Τρεις χτύποι ακούστηκαν στην πόρτα της κυρίας Ντροπαλής.. Εκείνη την ώρα έπαιρνε το πρωινό της και τρόμαξε τόσο πολύ, που κρύφτηκε κάτω από το τραπέζι! Ο κύριος Φακελάκης, ο ταχυδρόμος, είχε έρθει για να παραδώσει ένα γράμμα.

«Είναι κανείς εδώ;» φώναζε δυνατά!

Η κυρία Ντροπαλή, κρυμμένη κάτω από το τραπέζι, έκλεισε τα μάτια της και βούλωσε τ' αυτιά της! Δεν ήθελε να βλέπει και ν' ακούει κανέναν...

«Σίγουρα η κυρία Ντροπαλή θα λείπει!» σκέφτηκε ο ταχυδρόμος και έριξε το γράμμα κάτω από την πόρτα. Η κυρία Ντροπαλή περίμενε και περίμενε και περίμενε.. ώσπου σταμάτησε να ακούει τα βήματα του ταχυδρόμου που απομακρυνόταν. Περίμενε λίγο ακόμα.. Στην πραγματικότητα, η κυρία Ντροπαλή πέρασε όλη τη μέρα της κάτω από τραπέζι της κουζίνας!

Τα παιδιά με υπόκρουση μουσικής κινούνται όπως επιθυμούν και σε χαρτί του μέτρου γράφουν λέξεις ή φράσεις που σκέφτονται αυθόρμητα με θέμα την «ντροπαλότητα». Στο τέλος η εμψυχώτρια διαβάζει δυνατά τις λέξεις και τα παιδιά όλα μαζί τις αποδίδουν κινητικά και εκφραστικά.

Είχε νυχτώσει πια, όταν η κυρία Ντροπαλή τόλμησε να βγει από την κρυψώνα της. Και τότε το είδε! Το γράμμα ήταν σφηνωμένο κάτω από τη χαραμάδα της πόρτας! Το πρώτο γράμμα που είχε λάβει σε ολόκληρη τη ζωή της! Το άνοιξε προσεκτικά. Το γράμμα ήταν από τον κύριο Αστείο. Έγραφε: Θα χαρώ πολύ αν έρθεις στο πάρτι μου το Σάββατο στις 3 η ώρα. Θα χορέψουμε και θα διασκεδάσουμε! Κύριος Αστείος

Η κυρία Ντροπαλή τρομοκρατήθηκε! «Πάρτι;» σκέφτηκε τρέμοντας. «Δεν μπορώ να πάω. Είναι αδύνατον! Θα υπάρχουν άνθρωποι εκεί!» ΑΝΘΡΩΠΟΙ! Τίποτα δεν φόβιζε περισσότερο την κυρία Ντροπαλή από τους ανθρώπους. Το ίδιο βράδυ δεν μπόρεσε να κοιμηθεί καλά! ! Στριφογύριζε ανήσυχη στο κρεβάτι της και σκεφτόταν την πρόσκληση του κυρίου Αστείου. Το επόμενο πρωί όμως πήρε μια γενναία απόφαση. «Δυστυχώς πρέπει να πάω» σκέφτηκε. «Θα είναι μεγάλη αγένεια να αρνηθώ την πρότασή του!»

Μπορείτε να φανταστείτε τι έγινε λίγο μετά; Σωστά.. Η κυρία Ντροπαλή άλλαξε συνεχώς την απόφασή της. Έφτασε η Παρασκευή και η κυρία Ντροπαλή είχε αλλάξει γνώμη χίλιες φορές! Θα πήγαινε στο πάρτι.. Δεν θα πήγαινε στο πάρτι.. Και την Παρασκευή το βράδυ δεν έκλεισε μάτι.. ούτε για ένα λεπτό!

Οι μαθητές στέκονται αντικριστά σε δυο σειρές σχηματίζοντας ένα διάδρομο. Ένα παιδί στο ρόλο της κ. Ντροπαλής περνά αργά ανάμεσά τους. Οι

υπόλοιποι του λένε επιχειρήματα, σκέψεις ή συναισθήματα σχετικά με το αν θα πρέπει να πάει ή όχι στο πάρτι. Ακούει τις εσωτερικές φωνές του.

Το πρωινό του Σαββάτου πέρασε δύσκολα. Ήρθε το μεσημέρι. Η καημένη η κυρία Ντροπαλή δεν μπόρεσε να βάλει μπουκιά στο στόμα της. Κοίταζε συνεχώς με αγωνία το ρολόι. Μια η ώρα..Δυο η ώρα..Τρεις η ώρα..και η ώρα του πάρτι έφτασε! Το ρολόι έδειχνε τρεις και δέκα, τρεις και τέταρτο τρεις και μισή.. Ωστόσο, η κυρία ντροπαλή δεν ξεκινούσε για το πάρτι. Κάθισε στην πολυθρόνα της και ένα δάκρυ κύλησε στο μάγουλό της. «Πόσο θα ήθελα να μην ήμουν τόσο ντροπαλή!» κλαψούρισε Ήταν πια τέσσερις η ώρα. Ξαφνικά ακούστηκε ένας δυνατός χτύπος στην πόρτα. Η κυρία Ντροπαλή πετάχτηκε τρομαγμένη και κρύφτηκε πίσω από την πολυθρόνα. Η πόρτα άνοιξε..Ήταν ο κύριος αστείος, που άρχισε να γελάει μόλις την είδε να κρύβεται πίσω από την πολυθρόνα. « Το ήξερα πως δεν θα 'ρχόσουν!. Γι' αυτό ήρθα να σε πάρω!

Η κυρία Ντροπαλή κοκκίνιζε και κοκκίνιζε και κοκκίνιζε.. «Έλα τώρα!» φώναξε ο κύριος Αστείος, τραβώντας την από το χέρι «Μόλις φτάσουμε σπίτι θα χαρείς πολύ!» Και οδήγησε με το ζόρι την αναποκοκκινισμένη κυρία Ντροπαλή στο πάρτι του.

Χωρισμένα σε ομάδες τα παιδιά φαντάζονται την εξέλιξη της ιστορίας όπως την θέλουν και την παρουσιάζουν δραματοποιημένη.

Αναστοχασμός

Τα παιδιά σχηματίζουν ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα την ντροπαλότητα.

Στόχος:

- ❖ απόδοση της έννοιας με συγκεκριμένη μορφή
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

5^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Ακολουθώντας τον ηγέτη²⁴

Στο χώρο ακούγεται μουσική. Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο, εκτός από ένα που είναι στη μέση με κλειστά μάτια. Τα υπόλοιπα παιδιά επιλέγουν αθόρυβα έναν ηγέτη και μιμούνται τις κινήσεις και τις χειρονομίες του. Το παιδί στη μέση ανοίγει τα μάτια και πρέπει να ανακαλύψει ποιος είναι ο ηγέτης.

Στόχος:

- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ ομαδοποίηση
- ❖ καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης

Ιστορία του ονόματος²⁵

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και απομονώνονται στο χώρο. Μοιράζονται την ιστορία του ονόματος τους, από πού το πήραν, εάν τους αρέσει ή χρησιμοποιούν κάποιο υποκοριστικό, αν θα διάλεγαν κάποιο άλλο. Κατόπιν σε κύκλο ο ένας παρουσιάζει τον άλλον στην ομάδα ξεκινώντας από το πραγματικό στοιχείο του ονόματος αλλά μετά επεκτείνει την παρουσίαση με φανταστικά στοιχεία επινοώντας ό,τι άλλο θέλει.

Στόχος:

- ❖ προθέρμανση
- ❖ αυτοσυγκέντρωση
- ❖ ενεργητική ακρόαση
- ❖ συνεργασία, εμπιστοσύνη
- ❖ βαθύτερη γνωριμία
- ❖ αυτοέκθεση

²⁴ Τσιάρας, 2016: 204.

²⁵ Γκόβας, 2003: 50.

Μικρές ιστορίες

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες οι οποίες αποτελούνται από τον σκηνοθέτη και τους ηθοποιούς. Μέσα σε ένα κουτί υπάρχουν χαρτάκια που γράφουν μικρές ιστορίες. Ο σκηνοθέτης κάθε ομάδας επιλέγει από ένα κουτί ένα χαρτάκι. Αφού το διαβάσουν προσεκτικά αποδίδουν την ιστορία δραματοποιημένη. Ο σκηνοθέτης την παρουσιάζει στην ολομέλεια δίνοντάς της έναν τίτλο.

Ιστορίες που αναγράφονται στα χαρτάκια.

Είσαι τόσο ντροπαλός που όταν η δασκάλα σου ζητά να διαβάσεις δυνατά κοκκινίζεις και μοιάζεις με ντομάτα..τρέμεις σαν το φύλλο και διαβάζεις τόσο χαμηλόφωνα που ίσα ίσα ακούγεσαι.. τα άλλα παιδιά κρυφογελούν όμως η δασκάλα σε ενθαρρύνει....

Το σχολείο σου συμμετέχει στο Χριστουγεννιάτικο bazaar με κατασκευές που ετοιμάσες με τους συμμαθητές σου. Τα έσοδα θα διατεθούν για τους άστεγους της πόλης σας. Έχετε πάγκο στην κεντρική πλατεία και πρέπει να πείσετε τους άγνωστους περαστικούς να αγοράσουν κάτι.

Κάποιοι σε ρωτάνε πως σε λένε και ξαφνικά οι λέξεις κολλάνε στο στόμα σου και δεν θέλουν να βγουν. Κι όταν επιτέλους βγουν, οι λέξεις ακούγονται αχνά και χαμηλόφωνα.. Σε κοροιδεύουν αλλά κάποιος αποφασίζει να τους βάλει στη θέση τους..

Είσαι σε ένα τραπέζι για φαγητό με πολύ κόσμο και δίχως να το καταλάβεις σπας το ποτήρι με τη βυσσινάδα σου και λερώνεις το τραπεζομάντιλο και το παντελόνι σου.....Τι πρέπει να πεις καθώς όλοι σε κοιτάνε; Τι λύση θα σκεφτείς όσον αφορά το παντελόνι σου;

Αναστοχασμός

Στην ομάδα συζητούν και εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για όσα συνέβησαν. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια προτρέπει τα παιδιά να γράψουν σε ένα χαρτάκι κάτι το οποίο τους κάνει να αισθάνονται αμήχανα, τους προξενεί ντροπή. Τα χαρτιά που είναι ανώνυμα μπαίνουν ανακατεμένα σε ένα κουτί και θα χρησιμοποιηθούν στο επόμενο εργαστήριο.

Στόχος:

- ❖ αναστοχαστική συζήτηση, εμβάθυνση
- ❖ προετοιμασία για την επόμενη συνάντηση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

6^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Όλα τα παιδιά είναι σε κύκλο εκτός από ένα που βρίσκεται στο κέντρο. Αυτό ακουμπά ένα-ένα τα παιδιά διαδοχικά και όταν σταματήσει σε κάποιο πρέπει εκείνο να εκφραστεί με ήχο π.χ. κλάμα αν είναι λυπημένο, σιωπή αν είναι ντροπαλό. Το παιδί στο κέντρο προσπαθεί να καταλάβει τι νιώθει ο συμμαθητής του.

Στόχος:

- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ προθέρμανση
- ❖ ενσυναίσθηση
- ❖ επικοινωνία
- ❖ έκφραση συναισθημάτων
- ❖ εξοικείωση με τα συναισθήματα

Συζήτηση

Σε συνέχεια του προηγούμενου εργαστηρίου η εμπυχωτέρα διαβάζει δυνατά τα χαρτάκια ένα-ένα. Γίνεται συζήτηση των κοινών στοιχείων και των διαφορών τους Η εμπυχωτέρα ξεκινά την συζήτηση λέγοντας: Ντρέπονται όλα τα παιδιά; Οι λόγοι είναι ίδιοι για όλους; Τι σκέπτεται κάποιος όταν ντρέπεται; Σας συμβαίνει συχνά να ντρέπεστε;

Στόχος:

- ❖ αναστοχασμός
- ❖ καλλιέργεια δεξιοτήτων διαλόγου,
- ❖ ενδοσκόπηση

Παγωμένες εικόνες

Στο χώρο ακούγεται μουσική. Τα παιδιά περπατούν χωρίς να αφήνουν κενά. Όταν σταματά η μουσική τα παιδιά υιοθετούν μια παγωμένη σωματική πόζα στο χώρο με θέμα την ντροπή. Επιλεκτικά ο εμπυχωτής ακουμπά κάποιους στον ώμο και μαθαίνουμε ποιος είναι ο καθένας και πώς συνδέεται με την εικόνα. Η εμπυχωτρία ρωτά: Πώς αισθάνεσαι; Τι σε κάνει να ντρέπεσαι;

Στόχος:

- ❖ εστίαση στο σημαντικό
- ❖ απόδοση νοήματος σε μια εικόνα
- ❖ διερεύνηση σε βάθος
- ❖ αποκάλυψη σκέψεων

Συζήτηση

Η εμπυχωτρία συνεχίζει τη συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το θέμα της ντροπαλότητας και του τρόπου αντιμετώπισής της λέγοντας: Έχετε ντραπεί τόσο που να μη ξέρετε πώς να το ελέγξετε; Το συναίσθημα της ντροπής μας εμποδίζει από κάτι; Τι μας βοηθά ώστε να πάψουμε να ντρεπόμαστε; Τι θα ήταν καλό να κάνει κάποιος για να μην ντρέπεται; Πώς θα βοηθηθεί; Τι θα έλεγες εσύ σε ένα παιδί που ντρέπεται για να το κάνεις να παίζει μαζί σου;

Στόχος:

- ❖ αναστοχασμός
- ❖ καλλιέργεια επιχειρηματολογίας
- ❖ ανίχνευση λύσεων

Τραγούδι

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες παρουσιάζουν τους παρακάτω στίχους σε διάφορες ρυθμούς της αρεσκείας τους συνδυάζοντάς το με όποιες κινήσεις επιθυμούν. Στο τέλος κάθε παρουσίασης η μια ομάδα χειροκροτά την άλλη.

*Την ντροπή για να νικήσεις
Πολλές φορές να προσπαθήσεις.
Με την επανάληψη και την επιμονή
Η ντροπή θα φύγει, θα χαθεί.
Μίλα.
Στο περιθώριο μη μένεις,
Να σε ξέρουνε αν θέλεις.*

Στόχος:

- ❖ καλλιέργεια του ρυθμού και της κίνησης
- ❖ απελευθέρωση σώματος

Ομαδικό ζωγραφικό πορτραίτο²⁶

Τα παιδιά περπατούν στον χώρο. Η εμπυχωτρία φωνάζει το όνομα ενός παιδιού το οποίο υιοθετεί μια παγωμένη σωματική πόζα με θέμα την τόλμη. Τα υπόλοιπα παιδιά δημιουργούν στάσεις γύρω του με τα σώματά τους εμπνευσμένα από αυτό που δείχνει η δική του στάση. Το τελικό αποτέλεσμα είναι ένα ομαδικό ζωγραφικό πορτραίτο.

Στόχος:

- ❖ ανάδυση θεμάτων
- ❖ ομαδοποίηση,
- ❖ σωματική έκφραση

²⁶ Τσιάρας, 2016: 132.

Αναστογασμός²⁷

Ο εμπυχωτής ζητάει από τα μέλη της ομάδας να κοιτάξουν με προσοχή για λίγα λεπτά τους άλλους και να σκεφτούν κάτι θετικό γι' αυτούς. Στη συνέχεια να περπατήσουν στο χώρο, να αποχαιρετιστούν και να ανταλλάξουν «*την καλή τους την κουβέντα*». Για παράδειγμα, «Γεια σου, ήθελα να σου πω ότι ήσουν εξαιρετικός στο ποδόσφαιρο σήμερα» κ.λ.π

Στόχος:

- ❖ κλείσιμο συνάντησης
- ❖ θετική ανατροφοδότηση

²⁷ Γκόβας, 2003: 48.

7^η Παρέμβαση

Ζέσταμα²⁸

Τα παιδιά βρίσκονται όρθιοι στον κύκλο της ομάδας. Ένα ένα έρχεται στον κέντρο και εκφωνεί κάποιον ήχο, λαρυγγισμό ή φώνημα (εεε οοο κ.λ.π.), σηματοδοτώντας κάτι που εκείνη τη στιγμή νιώθει την ανάγκη να εκφράσει. Μπορεί είναι ξαπλωμένος ή όρθιος ή να το συνοδέψει με κάποια κίνηση αν θέλει. Ταυτόχρονα, οι άλλοι εκφράζουν με τον ίδιο τρόπο αυτό που μόλις είδαν και άκουσαν και αισθάνθηκαν ότι εννοεί.

Στόχος:

- ❖ προθέρμανση
- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ μιμική
- ❖ αυτοέκθεση

Το αγαπημένο μου αντικείμενο²⁹

Έχουμε ζητήσει από τα μέλη της ομάδας να φέρουν ένα αντικείμενο που αγαπούν. Εάν το ξεχάσουν παρουσιάζουν κάποιο που υπάρχει στη σάκα τους. Ένας-ένας έρχεται στο κέντρο και παρουσιάζει το αντικείμενό του λέγοντας γιατί το ξεχωρίζει.

Στόχος:

- ❖ μοίρασμα εμπειριών
- ❖ βαθύτερη γνωριμία
- ❖ καλλιέργεια ομαδικότητας
- ❖ αυτοέκθεση

²⁸ Παπαδόπουλος, 2010: 385.

²⁹ Χολέβα, 2010: 28 & Παπαδόπουλος, 2010: 369.

Αφήγηση ιστορίας: Τα φανταστικά μου ταξίδια

Η Νεφέλη είναι μαθήτρια της τετάρτης τάξης. Όλα τα τετράδιά της είναι γεμάτα Α κάτι παθαίνει όταν η κυρία της κάνει μια ερώτηση χωρίς να σηκώσει το χέρι της. « Ποιο είναι το ψηλότερο βουνό της Ελλάδας;» Τη ρώτησε πριν λίγες μέρες και δεν απάντησε..Και δεν έφτανε αυτό, ξαφνικά ένιωσε να απομακρύνεται από την τάξη και να ανεβαίνει σε ένα πανύψηλο βουνό.

«Πώς λέγονται τα κτίρια στη Ν.Υ που είναι πάνω από 100 μέτρα και έχουν πολλούς ορόφους; Και πάλι δεν απάντησε ενώ τέσσερις γυάλινοι τοίχοι υψώθηκαν και την παγίδεψαν...

Τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίζουν το περίγραμμα της Νεφέλης και επικοινωνούν μαζί της γράφοντας ένα μήνυμα, ρωτώντας τη κάτι που θα ήθελαν να μάθουν, εκφράζοντας τη συμπάθεια η οτιδήποτε σκέφτονται και νιώθουν γι' αυτήν.

Θέλει τόσο πολύ να πει την απάντηση αλλά δεν μπορεί. Κοιτάζει τους συμμαθητές και την κυρία και της κόβεται η λαλιά. Κι αν κάνει λάθος; Αν γελάσουν μαζί της; Μερικές φορές ψιθυρίζει την πρώτη συλλαβή και καθώς η κυρία της δεν αντιδρά πιστεύει πως έχει κάνει λάθος και καταπίνει τις υπόλοιπες συλλαβές.

Τα παιδιά στο διάλειμμα δεν την παίζουν γιατί θεωρούν ότι είναι αργή και αδέξια στη τυφλόμυγα..

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και δημιουργούν μια στατική εικόνα που εκφράζει τις αντιδράσεις των συμμαθητών της Νεφέλης. Χρησιμοποιείται η τεχνική «παρακολούθησης της σκέψης».

Μια μέρα η κυρία θα τους εξέταζε στις προπαίδειες. Η Νεφέλη τις είχε πει απ' έξω πολλές φορές στη μαμά της. Όσο πλησίαζε η ώρα για να μπει η κυρία, δεν τις θυμόταν, έτρεμε και κοίταζε συνέχεια το ντοσιέ..Ενιωθε να βουλιάζει..

Όταν άκουσε τα' όνομά της, βρέθηκε σε ένα σκοτεινό υπόγειο με χιλιάδες αριθμούς και σύμβολα να την έχουν περικυκλώσει..

-Νεφέλη, μπορείς! Το ξέρεις! Την ενθάρρυνε η κυρία..Μη φοβάσαι να κάνεις λάθη..

Η Νεφέλη ξεκίνησε την προπαίδεια .. οι συμμαθητές χειροκροτούσαν!

Ένα παιδί σε ρόλο Νεφέλης στέκεται στη μια άκρη της αίθουσας. Η εμπυχωτέρα ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά σε ρόλο συμμαθητών να σταθούν σε μια απόσταση απέναντι από τον ήρωα ανάλογα με το πόσο κοντά του νιώθουν.

Εκείνη την ημέρα κάτι άλλαξε μέσα της.. Πάνω που εμφανιζόταν βουνά, σκοτάδια, γυάλινοι τοίχοι ένα «Μπράβο Νεφέλη!» τα έδιωχνε όλα μακριά..

Με τον καιρό δεν χρειαζόταν πάντα αυτές οι δυο λέξεις και δεν φοβόταν να κάνει λάθη. Εξάλλου δεν ήταν η μοναδική!!!

Μετά το πέρας της ιστορίας τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες φτιάχνουν μια σκηνή από το μέλλον της Νεφέλης και την παρουσιάζουν στην ολομέλεια.

Αναστοχασμός³⁰

Σε κύκλο, πιασμένοι από τα χέρια τα παιδιά κλείνουν τα μάτια και παίρνουν μερικές βαθιές εισπνοές. Φέρνουν στο νου τους τη σημερινή συνάντηση και όλα όσα διαδραματίστηκαν. Επιλέγουν κάτι που ήταν σημαντικό γι αυτά, κάτι που έμαθαν για τον εαυτό τους, κάτι που θέλουν να κρατήσουν φεύγοντας. Ανοίγουν τα μάτια τους και το μοιράζονται με την ομάδα.

Στόχος:

- ❖ αξιολόγηση
- ❖ χαλάρωση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

³⁰ Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2009: 261.

8^η Παρέμβαση
Ζέσταμα
Μπίλι Μπίλι Μπόμπ

Τα παιδιά βρίσκονται σε κύκλο με έναν παίκτη στη μέση ο οποίος λέει γρήγορα Μπίλι Μπίλι Μπόμπ και δείχνει κάποιον. Αυτός που δείχνει πρέπει να ενεργοποιηθεί και γρήγορα να πει Μπομπ πριν πει αυτός που είναι στο κέντρο Μπόμπ. Όποιος χάσει μπαίνει στο κέντρο του κύκλου. Στη συνέχεια η εμψυχώτρια προσθέτει μια δεύτερη συνθήκη κοντά στην πρώτη. Αυτός που είναι στο κέντρο μπορεί να πει και σκέτο Μπόμπ δείχνοντας κάποιον. Σε αυτή την περίπτωση ο άλλος δεν πρέπει να πει τίποτα.

Στόχος:

- ❖ καλλιέργεια των αντανακλαστικών
- ❖ εγρήγορση με παιγνιώδη τρόπο

Αφήγηση ιστορίας: Το ντροπαλό χταπόδι

Μια φορά και έναν καιρό σε ένα μακρινό ωκεανό υπήρχε ένα πανέμορφο μπλε χωριό. Εκεί όλα τα πλάσματα της θάλασσας ήταν μπλε. Μπλε μαρίδες και μπλε γαρίδες. Μπλε σαρδέλες και μπλε φάλαινες. Μπλε δελφίνια και μπλε καβούρια.

Στο ίδιο χωριό είχε το σπίτι του ένα όμορφο γαλάζιο χταπόδι που το λέγαν Ιππόλυτο. Το χταπόδι αυτό ήταν πολύ μοναχικό. Δεν έκανε παρέα με κανένα άλλο πλάσμα της θάλασσας επειδή ήταν πολύ-πολύ ντροπαλό. Τόσο ντροπαλό που κάθε φορά που πήγαινε να μιλήσει με κάποιον... κατακοκκίνιζε. Μα τι τρομερό σε ένα χωριό που όλα ήταν μπλε και γαλάζια κάποιο πλάσμα να γίνεται κόκκινο!

Το χταπόδι στεναχωριόταν πάρα πολύ επειδή όταν κοκκίνιζε τα ψάρια είτε το κορόιδευαν, είτε το κοιτούσαν απορημένα, είτε τρόμαζαν και φεύγανε. Έτσι σιγά-σιγά, για να μη στεναχωριέται, έμενε ολοένα και περισσότερο μόνο του. Κάθε μέρα άκουγε μέσα από το σπίτι του τα άλλα ψάρια να παίζουνε και να γελάνε και ευχόταν να μπορούσε και αυτό να παίζει μαζί τους.

Με υπόκρουση μουσικής το κάθε παιδί στο ρόλο του χταποδιού γράφει έναν σύντομο μονόλογο (σαν να έγραφε στο προσωπικό του ημερολόγιο) στο οποίο

αποκαλύπτονται οι σκέψεις του και τα συναισθήματά του. Ο καθένας τον παρουσιάζει με τη σειρά του στραμμένος στον τοίχο.

Μια μέρα ήρθε στο μπλε χωριό μια σοφή χελώνα. Είχε ακούσει πολλά καλά για αυτό το χωριό και ήθελε να το δει από κοντά. Εκεί που έκανε τη βόλτα της λοιπόν περνάει και έξω από το σπίτι του χταποδιού.. και ποιόν συναντάει; Το ντροπαλό χταπόδι!

-Ε! Γειά σου χταποδάκι, του είπε.

Το χταπόδι αμέσως κοκκίνισε ολόκληρο απ' τη ντροπή του και έτρεξε γρήγορα μέσα στο σπίτι του.

-Μα τι έπαθες; Γιατί άλλαξες χρώμα; Δεν θέλω να σου κάνω κακό.

-Φύγε σε παρακαλώ. Ντρέπομαι. Δεν με είδες που είμαι κόκκινο σαν παντζάρι; Όλοι θα με κοροϊδεύουν.

-Αυτό είναι; Εγώ έχω τη λύση. Ξέρω ένα μαγικό ζόρκι που θα σε κάνει καλά.

-Αλήθεια; Μπορείς να το κάνεις αμέσως;

-Ξέρεις είπε η χελώνα, το μόνο πρόβλημα με αυτό το ζόρκι είναι πως αργεί να πιάσει αλλά, αν βοηθήσεις λίγο και εσύ, θα κάνει γρηγορότερα

-Τι μπορώ να κάνω; Πες μου εσύ κι εγώ θα το κάνω.

Τότε η χελώνα έβγαλε από το καβούκι της ένα μεγάλο καπέλο μάγου, ένα μικρό βιβλίο και ένα χρυσό ραβδί. Αμέσως μετά άρχισε να ψάχνει τις σελίδες για να βρει το ζόρκι. Σαν το βρήκε, κούνησε το ραβδί και διάβασε δυνατά:

-Άμπρα, κατάμπρα, γκλι, να φύγει το κόκκινο στη στιγμή.

-Αυτό ήταν; Και τώρα τι πρέπει να κάνω για να πιάσει το ζόρκι πιο γρήγορα; Ρώτησε όλο αγωνία το χταπόδι.

-θα πρέπει να κάνεις κάθε μέρα από μια τουλάχιστον καλή πράξη. Όσες περισσότερες κάνεις, τόσο πιο γρήγορα θα πιάσουν τα μάγια.

Τα παιδιά είναι πλάσματα της θάλασσας και μένουν στο μπλε χωριό. Η συμπεριφορά του χταποδιού τα έχει απασχολήσει και γίνεται συμβούλιο στο βυθό για να προτείνουν συμβουλές και τρόπους αντιμετώπισης σε περίπτωση που το ζόρκι της χελώνας δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Την συζήτηση η οποία είναι απροσχεδίαστη συντονίζει η εμψυχώτρια.

Το χταπόδι μπήκε στο σπίτι του, πήρε χαρτί και μολύβι και άρχισε να γράφει ποιον ή ποια θα μπορούσε να βοηθήσει και την άλλη μέρα πρωί- πρωί ξεκίνησε να κάνει αυτό που του είπε η σοφή χελώνα.

Πρώτα πήγε στη μαμά σαρδέλα με τα 100 παιδάκια σαρδελάκια. Τη βοήθησε να καθαρίσει το σπίτι της επειδή η ίδια που να προλάβει με τόσα μικρά σαρδελάκια να τρέχουν γύρω της. Όταν τη ρωτούσε αν ήθελε βοήθεια το χταπόδι ήταν κατακόκκινο. Όση ώρα όμως τη βοηθούσε το κόκκινο χρώμα υποχωρούσε. Μετά πήγε στη γιαγιά μαρίδα που ήταν παράλυτη και δεν μπορούσε να πάει στην αγορά. Προσφέρθηκε να κάνει αυτό το ψώνια της. Και εκεί συνέβηκε το ίδιο: όταν τη ρώτησε τι θέλει, ήταν κατακόκκινο, όταν όμως της πήγε τα ψώνια, το κόκκινο χρώμα δεν ήταν τόσο έντονο μέχρι που κάποια στιγμή έγινε γαλάζιο. Τότε έτρεξε χαρούμενο στη χελώνα για να της πει τα νέα. Η χελώνα όμως του είπε:

-Ακόμα είναι νωρίς για να πιάσουν τα μάγια. Αν σταματήσεις τις καλές πράξεις, τα μάγια θα σταματήσουν να έχουν επίδραση.

-Μα βοηθώντας συνέχεια τους άλλους δεν προλαβαίνω να κάνω τις δικές μου δουλειές, είπε ανήσυχο το χταπόδι. Σήμερα δεν έχω φάει τίποτα.

-Τότε μπορείς να λες από μια καλή κουβέντα στον καθένα και να τον βοηθάς μόνο άμα στο ζητήσει.

Το χταπόδι το βρήκε καλή ιδέα. Ετοίμασε μάλιστα έναν κατάλογο με τις καλές κουβέντες που θα μπορούσε να πει και σε ποιόν. Έγραψε λοιπόν σε ένα κομμάτι αδιάβροχο χαρτί:

«Ζαργάνα: πολύ καλή καλυμβήτρια. Σπάρος: πολύ όμορφα μάτια. Γαρίδα: πολύ ωραίο σώμα. Κάβουρας: πολύ δυνατός.»

Την επόμενη μέρα το χταπόδι μοίραζε κομπλιμέντα:

-Καλημέρα κυρία ζαργάνα. Μα τι καλή κολυμβήτρια που είστε!

-Κυρία γαρίδα στις ομορφιές σας σήμερα!

-Χαιρετώ τον κύριο κάβουρα, τον πιο δυνατό του χωριού!

Αυτό συνεχίστηκε για μέρες, μήνες και χρόνια. Αν κάποτε βρεθείτε στο βυθό και επισκεφτείτε το γαλάζιο χωριό, μην ψάξετε να βρείτε το κόκκινο χταπόδι. Το μόνο που θα βρείτε θα είναι ένα πανέμορφο, ευγενικό, μπλε χταπόδι.

Αναστοχασμός

Η εμπυωχώτρια δίνει σε φωτοτυπίες σκηνές με τους ήρωες του παραμυθιού και τους ζητά να τις χρωματίσουν και να γράψουν επάνω ό,τι άλλο θέλουν (κριτικάροντας κάτι από την ιστορία ή δίνοντας τη δική τους προέκταση με μια γελοιογραφία, συμπληρώνοντας διαλόγους ή υπότιτλους). Οι ζωγραφιές παρατάσσονται σε κύκλο και τις βλέπουν όλα τα παιδιά.

Στόχος:

- ❖ κλείσιμο συνάντησης
- ❖ καλλιέργεια γραπτού λόγου

9^η Παρέμβαση

Ζέσταμα³¹

Τα παιδιά είναι όρθια στον κύκλο της ομάδας. Ο εμπυχωτής φωνάζει ένα παιδί με το όνομά του στο κέντρο του κύκλου. Τα υπόλοιπα παιδιά το ένα μετά τον άλλο, προσφωνούν το όνομα του παιδιού που είναι στο κέντρο λέγοντας ένα θετικό επίθετο και κάνοντας μια εκφραστική κίνηση π.χ. μια υπόκλιση. Το παιχνίδι σταματά όταν όλα τα παιδιά έχουν μπει στο κέντρο.

Στόχος:

- ❖ Ζέσταμα
- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ ανάπτυξη θετικού κλίματος
- ❖ ενδυνάμωση ομάδας
- ❖ δημιουργία αίσθησης αποδοχής
- ❖ εστίαση στα θετικά στοιχεία του άλλου
- ❖ αυτοέκθεση

Αφήγηση ιστορίας: Τι νιώθεις; Δειλία- Αυτοπεποίθηση

Οι συμμαθητές του Διονύση ήξεραν για ποια πράγματα ντρεπόταν ο Διονύσης και τους άρεσε ιδιαίτερα να τον κάνουν να κοκκινίζει σαν ντομάτα.

-Δεν μπορείς να συνεχίσεις έτσι, Διονύση του είπε η γυμνάστρια. Εξαιτίας της δειλίας σου κάνεις τα μισά πράγματα λάθος.

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες και δείχνουν μια στιγμή της ημέρας από την καθημερινότητα του Διονύση. (σκηνές που δείχνουν πως του συμπεριφερόταν οι συμμαθητές του και ο Διονύσης ντρεπόταν).

³¹ Γκόβας, 2003: 45.

Όλα τα παιδιά θαύμαζαν τη γυμνάστριά τους και ήθελαν να γίνουν σαν κι εκείνη. Κείνη την ημέρα η δεσποινίς «Δ» έτσι ήθελε να τη φωνάζουν, τους είχε πάει σ'ένα πάρκο για να κάνουν αγώνες. Τα αγωνίσματα ήταν δύο. Να τρέξουν πάνω σ'έναν πέτρινο τοίχο και να πηδήξουν ένα ποταμάκι. Και καθώς τα παιδιά έπαιρναν μέρος στα αγωνίσματα με όλη τους την άνεση εμφανίστηκε μια μικρή νύμφη του ποταμού για να βοηθήσει τον Διονύση. Από τα χέρια της πετάχτηκαν δυο μικρά πλασματάκια: το ένα, σχεδόν διάφανο, έμοιαζε με Αρειανό, και το άλλο, παρόμοιο με το πρώτο, είχε όμως χρώματα. . (Για να γίνει πιο παραστατική η αφήγηση Η Δειλία και η Αυτοπεποίθηση ενσαρκώνονται με 2 κούκλες που χρησιμοποιεί η εμπυχωτρία)

Έχεις κοκκινίσει! Χλόμισες! (Δειλία)

Μη τον ακούς! Μη νοιάζεσαι τόσο πολύ για τη γνώμη των άλλων. (Αυτοπεποίθηση)

Όταν ήρθε η σειρά του Διονύση, άρχισαν όλοι να τον πειράζουν. Τα καροτί μαλλιά του έλαμπαν το ίδιο όσο το κόκκινο σαν παπαρούνα πρόσωπό του.

-Κάντε χώρο να περάσει η μεγαλειότητά του! Φώναζαν κάποια αγοράκια. Μεγαλειότητα, επειδή τ' όνομά του ήταν από το Διόνυσο, το θεό της ελληνικής μυθολογίας.

-Τρέξε, αλλιώς θα χάσεις τον τίτλο σου!

Σίγουρα θα πέσεις! (Δειλία)

Μη τον ακούς. Να σκέφτεσαι το τρέξιμο, τίποτα ' άλλο. Σφίξε μαγικά αυτή τη δυνατή πέτρα. (Αυτοπεποίθηση)

Ο Διονύσης ένιωσε να φεύγει το κόκκινο χρώμα απ' τα μάγουλά του. Η πέτρα έκανε δουλειά. Ένιωσε να βγάζει φτερά στα πόδια του και μια ακαταμάχητη επιθυμία να τρέξει όσο πιο γρήγορα μπορούσε. Έτρεξε σαν αστραπή κι έκανε σκόνη τους συμμαθητές του, που έμειναν με το στόμα ανοιχτό.

-Διονύσης «ο θεϊκός», είπε η δεσποινίς «Δ».

-Ααααα!!! Έκαναν όλοι.

Τα παιδιά καθισμένα πλάτη με πλάτη σε ζευγάρια συνομιλούν στο τηλέφωνο και μοιράζονται τις σκέψεις που τους γέννησε η ιστορία του Διονύση. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το τι νιώθουν για τον ήρωα, για τους συμμαθητές του και πώς θα ήθελαν να συμπεριφέρεται μια δασκάλα σε ένα

ντροπαλό παιδί. Η εμψυχώτρια αγγίζει ένα ένα τα ζευγάρια κάνοντας ντριιν! Και η συνομιλία ξεκινά τυχαία και απροσχεδίαστα.

Ο Διονύσης νόμιζε πως είχε τρέξει έτσι χάρη στη «μαγική πέτρα»

Ανοίγουν το στόμα τους επειδή βλέπουν το σωβρακάκι του Διονύση (Δειλία)

Τρέχει τόσο καλά επειδή άρχισε να έχει αυτοπεποίθηση (Αυτοπεποίθηση)

Στο επόμενο αγώνισμα έπρεπε να διασχίσουν το ποταμάκι κι όποιος το διάσχιζε με τα λιγότερα άλματα θα κέρδιζε.

Άμα πέσεις στο ποτάμι θα γελάνε (Δειλία)

Πάρε αυτή την πέτρα και βάλ'τη στο παπούτσι σου. (Αυτοπεποίθηση)

Ηρθε η σειρά του Διονύση. Κάποιος φώναζε:

-Νομίζει πως είναι θεός, αλλά θα πέσει!

Κάποια παιδιά ξεκαρδίστηκαν στα γέλια.

Να σκέφτεσαι το άλμα και ότι είσαι ο άνεμος

(Αυτοπεποίθηση)

Ο Διονύσης ένιωσε να γίνεται διάφανος. Ευχόταν να χαθεί απ' τα μάτια των συμμαθητών του. Τόση ήταν η δειλία του.

Τα παιδιά στέκονται σε δυο σειρές, η μια απέναντι από την άλλη σχηματίζοντας έναν διάδρομο. Ένα παιδί σε ρόλο Διονύση περνά ανάμεσα τους. Καθένας λέει μια συμβουλή που θα του έδινε προκειμένου να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και τόλμη.

Τότε όμως έγινε κάτι. Φύσηξε μια ριπή ανέμου. Έτσι που ήταν σχεδόν διάφανος, ήταν πιο ελαφρύς. Το άλμα του τον πήγε μακριά, πολύ μακριά. Διέσχισε το ποτάμι μ' ένα άλμα κι έφτασε στο δέντρο όπου κοιτάζαν, κατάπληκτοι, οι συμμαθητές του.

Ωωωω!!

Γιατί τον κοιτάζουν; Έκανε κάτι λάθος; (Δειλία)

Όχι! Τον κοιτάζουν επειδή έκανε πολύ καλό άλμα. (Αυτοπεποίθηση)

-Διονύση, είναι η μέρα σου σήμερα! Όχι μόνο τρέχεις σαν γαζέλα αλλά κάνεις και σάλτα σαν πουλί, είπε η δεσποινίς «Δ».

Ο Διονύσης ένιωσε πολύ ωραία. Δεν ευχόταν να εξαφανιστεί. Όλοι οι συμμαθητές του τον χειροκροτούσαν ενθουσιασμένοι. Τα πλάσματα που είχαν βοηθήσει τον Διονύση διαλύθηκαν στον αέρα και εξαφανίστηκαν. Ο Διονύσης φύλαξε τις πετρούλες στην τσέπη του, αν και προαισθανόταν πως δε θα τις χρειαζόταν ποτέ πια. Ένιωθε πολύ σίγουρος για τον εαυτό του.

Άραγε σίγουρα δε θα ξαναχρειαστούν οι πέτρες; (Δειλία)

Μη δειλιάζεις! Να είσαι ο εαυτός σου. (Αυτοπεποίθηση)

Όλοι καμάρωναν τον Διονύση, εκτός από την Έμμα που ζήλευε λιγάκι.

-Πάντα θα σε λένε Διονύση, είπε η Έμμα δυνατά.

-Τι έχει το όνομα Διονύσης; Είναι πολύ ωραίο όνομα, απάντησε η δεσποινίς «Δ».

Εξάλλου και μένα με λένε Διονυσία. Από σήμερα, θα με λέτε έτσι.

Ακόμα και η Έμμα δεν είχε πια όρεξη να πειράζει τον Διονύση.

Από τότε ο Διονύσης ένιωθε πολύ πιο σίγουρος για τον εαυτό του.

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά που είναι χωρισμένα σε ομάδες να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν σκηνές αυτοπεποίθησης χωρίς λόγια. Ενώ παρουσιάζονται οι σκηνές μπορεί να παγώσει την εικόνα και να κάνει ερωτήσεις σχετικά με το «ποιος», «που», «πότε». Τα παιδιά απαντούν σε ρόλο.

Αναστοχασμός

Διαφημιστική αφίσα³²

Τα παιδιά φτιάχνουν μια διαφημιστική αφίσα για τον εαυτό τους, με την οποία μοιράζονται με την ομάδα κάτι που τα κάνει να νιώθουν αυτοπεποίθηση. Μπορούν να γράψουν και να ζωγραφίσουν. Κατόπιν εκθέτουν τις αφίσες στο χώρο και περνούν μπροστά από την καθεμιά. Το πρόγραμμα τελειώνει με μουσική. Τα παιδιά με συνοδεία μουσικής χορεύουν προκειμένου να αποδώσουν κινητικά την έννοια της «αυτοπεποίθησης»

Στόχος:

- ❖ αποφόρτιση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης
- ❖ αυτοέκθεση
- ❖ αυτοεκτίμηση

³² Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2009: 167.

10^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Παρουσιάζεστε!³³

Ο εμπνηχωτής τοποθετεί στο χώρο ένα μικρό εμπόδιο. Με τη σειρά τα παιδιά πρέπει να τρέξουν, να πηδήξουν πάνω από το εμπόδιο και απευθυνόμενα στην ολομέλεια να παρουσιάσουν τον εαυτό τους διθυραμβικά: π.χ. «Κυρίες και κύριοι Παύλος Λάζαρης!». Αφού εισπράξουν το χειροκρότημα των υπολοίπων αποχωρούν.

Στόχος:

- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ γνωριμία
- ❖ θετική ανατροφοδότηση
- ❖ απελευθέρωση του σώματος
- ❖ αυτοέκθεση

Αφήγηση ιστορίας: Τι νιώθεις; Ντροπή- Τόλμη

Ο Νίκος ζούσε με τη γιαγιά και τους γονείς του σε μια μεγάλη πόλη. Ήταν ένα ψηλό αγόρι, αλλά δεν ένιωθε ψηλό. Ήταν όμορφο, αλλά δεν ένιωθε όμορφο. Ήταν έξυπνο παιδί, όμως δεν ένιωθε έξυπνο. Ήταν σβέλτο και ευκίνητο παιδί, αλλά δεν ένιωθε ούτε σβέλτο ούτε ευκίνητο. Ένιωθε άγαρμπος, αργός και αδέξιος. Ο Νίκος, στο σχολείο, προσπαθούσε να είναι αόρατος.

«Να δούμε πώς θα περάσει η μέρα στο σχολείο χωρίς να με προσέξουν», σκεπτόταν κάθε πρωί. Όταν φορούσε το γαλάζιο μπλουζάκι της γυμναστικής, σκεπτόταν: «Είναι πολύ παλιό, θα με κοροϊδεύουν». Όταν φορούσε το κοντό παντελονάκι του σκεπτόταν: «Είναι πολύ κοντό, θα φαίνεται το βρακί μου». Όταν κοιταζόταν στον καθρέφτη και έβλεπε τα μαύρα του μαλλιά, σκεπτόταν: «Είναι πολύ μαύρα και πολύ μακριά».

³³ Γκόβας, 2003: 47.

Το χειρότερο ήρθε όταν στο σχολείο τους είπαν να κάνουν μια εργασία για το σπίτι.. που ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΤΗ ΔΙΑΒΑΣΟΥΝ ΔΥΝΑΤΑ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ. Ο τίτλος ήταν: Ποιο είναι το πιο σημαντικό πράγμα για σένα στον κόσμο; Ο Νίκος ήταν πολύ αμήχανος, το μυαλό του ήταν άδειο...ήταν τόσο ντροπαλός..

«Πολύ δύσκολο. Τι ξέρω εγώ από σημαντικά πράγματα; Και μάλιστα, να πρέπει να το διαβάσω στην τάξη, ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ». Ο Νίκος ανησυχούσε.

-Α, και κάτι άλλο εκτός απ' τα καθήκοντά σας, είπε η δασκάλα. Απέναντι απ' το σπίτι μου μένουν κάτι παιδιά που δεν έχουν παιχνίδια. Αν κάποιος από εσάς θέλει να μου φέρει κανένα, θα τους τα δώσω εγώ.

Ο Νίκος δεν είχε ούτε παιχνίδια. Είχε έρθει πριν λίγους μήνες από το εξωτερικό και η οικογένειά του δεν είχε σχεδόν τίποτα.

«Όλοι θα καταλάβουν πως δεν έχω παιχνίδια. Τι ντροπή!», σκέφτηκε, στενοχωρημένος.

Τα παιδιά σε ομάδες φτιάχνουν μια σκηνή από το παρελθόν του ήρωα με αφετηρία τα τωρινά του συναισθήματα (προσπαθούν να απαντήσουν στο ερώτημα γιατί ο ήρωας έχει αυτά τα συναισθήματα, τι μπορεί να του είχε συμβεί) και την παρουσιάζουν στις υπόλοιπες ομάδες.

Οι ομάδες αναστοχάζονται όσα άκουσαν και είδαν και με σεβασμό λένε τη γνώμη τους χωρίς ίχνος κριτικής.

Χρησιμοποιούν προτάσεις που έχουν ερωτήματα και ξεκινούν με το «Αναρωτιέμαι»... «Υποθέτω»..

Περνώντας μέσα από το πάρκο για να πάει σπίτι του, άκουσε μια φωνή να του λέει:

-Άκου! Με λένε Νεραιδολούλουδο και ξέρω πώς ψάχνεις απαντήσεις. Ρώτα τα λουλούδια. Εγώ λύνω όλα μου τα προβλήματα μιλώντας μαζί τους.

Ο Νίκος είδε μπροστά του ένα πλασματάκι με φτερά πεταλούδας. Το ρώτησε πώς γινόταν να μιλήσει με τα λουλούδια και το Νεραιδολούλουδο απάντησε:

-Σου δίνω το χάρισμα να μιλάς μαζί τους μέχρι το τέλος της μέρας. Τα «ανθρωπάκια» **Ντροπή και Τόλμη** είναι εδώ για να σε βοηθήσουν. Και θα σε βοηθήσουν είπε το Νεραιδολούλουδο και χάθηκε. (Για να γίνει πιο παραστατική η αφήγηση Η Ντροπή και η Τόλμη ενσαρκώνονται με 2 κούκλες που χρησιμοποιεί η εμπυνώτρια). Ο Νίκος δεν τολμούσε να ρωτήσει. Ήταν τόσο ντροπαλός!

-Κυ-κυ-κυρία Καμπανούλα, θε- θέλω να μάθω κάτι πολύ σημαντικό για μια εργασία στο σχο- σχολείο.

-Έπρεπε να σε έχουν μάθει να χρησιμοποιείς την ευφυΐα σου!! Μη με λές καμπανούλα, είμαι η Δαχτυλίτις η Πορφυρή και είμαι δηλητηριώδης!! Αγράμματα!!! Είπε η Δαχτυλίτις πολύ θυμωμένη. Είστε κι εσείς δηλητηριώδεις, με τη μόλυνση που προκαλείτε εξαφανίζονται ακόμα και οι λειχήνες.

Πες της πως είναι πολύ

όμορφη(*Τόλμη*)

Τι θέλαμε και μιλήσαμε!

(Ντροπή)

Ο Νίκος σημείωσε τη λέξη « ΕΥΦΥΙΑ» στο σημειωματάριό του και έφυγε.

-Κυ κυ-ρία ..Ρόζα, θέλω να μα- μάθω κάτι σημαντικό για.. για το σχολείο..., είπε ο Νίκος ντροπαλά, καθώς σκεφτόταν την προηγούμενη συνάντηση.

-Λίγος σεβασμός, μικρέ.. Δε βλέπεις πόσο όμορφη είμαι! Απάντησε το τριαντάφυλλο. Αν είχατε λίγο σεβασμό, θα ήσασταν πιο καθαροί και δε θα τα λερώνατε όλα!

«Λίγο ξιπασμένο μου φαίνεται αυτό το τριαντάφυλλο», σκέφτηκε ο Νίκος καθώς σημείωνε ΣΕΒΑΣΜΟΣ κάτω από την ΕΥΦΥΙΑ στο τετραδιάκι.

Πόσο θα αγκυλώνει αυτό το τριαντάφυλλο! (Ντροπή)

Ρώτα με θάρρος. (*Τόλμη*)

Το επόμενο λουλούδι που ρώτησε ο Νίκος ήταν το ηλιοτρόπιο. Δυσκολεύτηκε κάπως λιγότερο να ρωτήσει, γιατί το ηλιοτρόπιο φαινόταν πιο ευγενικό.

-Για μένα δεν υπάρχει τίποτα πιο σημαντικό απ' τον ήλιο. Κανείς δε θα μπορούσε να ζήσει δίχως τη ζεστασιά του, είπε το ηλιοτρόπιο στον Νίκο. ΕΥΦΥΙΑ, ΣΕΒΑΣΜΟΣ, ΗΛΙΟΣ ήταν οι λέξεις που είχε σημειώσει ο Νίκος ως εκείνη τη στιγμή στο τετράδιό του.

Δεν ξέρω αν θα είναι αρκετά σημαντικό. (Ντροπή)

Άρχισε εσύ και η ντροπή θα φύγει. (*Τόλμη*)

Ο Νίκος ένιωθε πως όταν έκανε κάτι πολλές φορές, ντροπή έφευγε σιγά σιγά. Βρήκε ένα λουλούδι που δεν ήξερε πώς το λέγανε ακριβώς και το ρώτησε:

-Κυρία..-Είμαι Εντελβάις, μικρέ, είπε το λουλούδι.

-Κυρία Εντελβάις, θέλω να μάθω τι είναι το πιο σημαντικό, ρώτησε ο Νίκος, δίχως να διστάσει. Το νερό και ο αέρας είναι ό,τι πιο σημαντικό για μένα. Ο Νίκος πρόσθεσε ΝΕΡΟ και ΑΕΡΑΣ στη λίστα του τετραδίου του.

Μπράβο τα κατάφερες περίφημα. (Τόλμη)

Δεν ξέρω, δεν ξέρω αν φτάνει αυτό. (Ντροπή)

Τώρα ο Νίκος είχε βρεθεί σε ένα λιβάδι με παπαρούνες. Ρώτησε με σιγουριά, δίχως ίχνος ντροπής:

-Τι είναι το πιο σημαντικό;

-Η γη είναι το πιο σημαντικό, χωρίς εκείνη δεν υπάρχει τίποτε, απάντησε μια παπαρούνα.

-Ευχαριστώ πολύ. Μπορώ να κόψω μερικές από σας, να σας πάω στη γιαγιά μου; Θα της θυμίσετε την πατρίδα της!

-Ασφαλώς! Είπαν όλες μαζί.

-ΕΥΦΥΙΑ-ΣΕΒΑΣΜΟΣ-ΗΛΙΟΣ-ΝΕΡΟ-ΑΕΡΑΣ-ΓΗ.

Φτάνουν αυτά για την εργασία; Αναρωτήθηκε ο Νίκος.

Λίγο μου φαίνεται

(Ντροπή)

Σίγουρα θα είναι τέλεια (Τόλμη)

Ο Νίκος είχε αλλάξει. Τώρα ήταν πιο σίγουρος για τον εαυτό του.

Το νεραϊολούλουδο εμφανίστηκε ξανά.

-Τώρα είναι η σειρά μου είπε. «Το πιο σημαντικό είναι η **ταπεινότητα**, να αναγνωρίσετε πως εσείς, οι άνθρωποι, δεν είστε το πιο σημαντικό».

-Επομένως, αν ενώσουμε ΕΥΦΥΙΑ, ΣΕΒΑΣΜΟ για τον ΗΛΙΟ, το ΝΕΡΟ, τον ΑΕΡΑ και τη ΓΗ, με την ΤΑΠΕΙΝΟΤΗΤΑ να αναγνωρίσουμε πως δεν είμαστε το πιο σημαντικό πράγμα στον κόσμο, θα ξέρουμε τι είναι το πιο σημαντικό, είπε ο Νίκος.

Ο Νίκος γύρισε σπίτι του κατευχαριστημένος, με τις παπαρούνες για τη γιαγιά του.

Η γιαγιά τον ευχαρίστησε:

-Ευχαριστώ, αγάπη μου! Σε βλέπω διαφορετικό.

Ο Νίκος αισθανόταν διαφορετικός. Δεν ένιωθε πια ντροπή και είχε έτοιμη την εργασία για το σχολείο. Το μόνο που είχε ακόμα να ρυθμίσει ήταν το θέμα του παιχνιδιού.

-Γιαγιά, πρέπει να πάω στο σχολείο ένα παιχνίδι για να βοηθήσω αυτούς που έχουν ανάγκη..

-Αυτό θα σου το λύσω εγώ. Δώσε μου μια παπαρούνα!

Και με την παπαρούνα, ω τη θαύμα..!

Η γιαγιά έδειξε στον Νίκο πώς να φτιάξει μια υπέροχη κούκλα και του είπε:

-Φτιάξ' τη στο σχολείο. Θα αρέσει πολύ στη δασκάλα και στους συμμαθητές σου. Δε χρειάζεται να είναι όλα τα παιχνίδια αγορασμένα!

Το επόμενο πρωί έφτασε η ώρα να διαβάσει την εργασία του στην τάξη. Ο Νίκος είχε πια τόλμη και σηκώθηκε όρθιος και τη διάβασε δίχως κανένα πρόβλημα. Όλοι ενθουσιάστηκαν με την κούκλα που έφτιαξε απ' την παπαρούνα. Είχε μεγάλη επιτυχία. Η γιαγιά είχε δίκιο.

Ο Νίκος αναγκάστηκε να φτιάξει κι άλλες, ακόμα και για την τάξη των μεγαλύτερων! Προηγουμένως η ντροπή δεν θα τον άφηνε, τώρα όμως ένιωθε σίγουρος για τον εαυτό του.

Ο Νίκος έγινε το πιο αγαπητό παιδί στο σχολείο. Ήταν υπέροχο να μην είσαι ντροπαλός.

25 χρόνια αργότερα τα παιδιά σε ρόλο ακροατηρίου συμμετέχουν σε τηλεοπτική εκπομπή με κεντρικό καλεσμένο τον Νίκο (ο οποίος έχει γίνει διάσημος ηθοποιός) τον οποίο υποδύεται ένα παιδί. Το ακροατήριο θέτει ερωτήματα για το πώς κατάφερε ο ήρωας να ξεπεράσει την ντροπαλότητά του και να γίνει ηθοποιός και ένα άλλο παιδί σε ρόλο δημοσιογράφου συντονίζει την συζήτηση.

Αναστογασμός

Κινούμαστε στο χώρο σαν να κουβαλάμε μαζί μας μια τεράστια βαλίτσα με κομμάτια της ζωής μας. Είναι όμως πολύ μεγάλο το βάρος και κάποια θέλουμε να τα αφήσουμε πίσω. Στεκόμαστε να ξαποστάσουμε και σκεφτόμαστε κλείνοντας τα μάτια μας: Ποια θα κρατήσουμε και ποια θα αφήσουμε; Ξαναφέρνουμε στη μνήμη μας την

εικόνα που μας άρεσε περισσότερο από το σημερινό εργαστήρι και όλοι μαζί αποχαιρετούμε την ντροπή καλωσορίζοντας την τόλμη στη ζωή μας.

Στόχος:

- ❖ αξιολόγηση
- ❖ αποφόρτιση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

11^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Η φιλοφρόνηση³⁴

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο. Κάποιος ξεκινά να λέει σε αυτόν που είναι στα δεξιά του ένα θετικό σχόλιο, μια φιλοφρόνηση. Ο άλλος θα απαντήσει όπως νομίζει. Κατόπιν θα κάνει το ίδιο με εκείνον που βρίσκεται δεξιά του.

Η εμπυχώτρια ξεκινά μια συζήτηση λέγοντας: Σας ήταν εύκολο να αποδεχτείτε τη φιλοφρόνηση που σας έκαναν; Πως νιώσατε; Μήπως την αρνηθήκατε ή τη μειώσατε; Εάν την αρνηθήκατε και το μετανιώσατε μπορείτε να ζητήσετε να επαναληφτεί και να την αποδεχτείτε.

Στόχος:

- ❖ αυτοεκτίμηση
- ❖ αυτογνωσία
- ❖ επικοινωνία
- ❖ δέσιμο ομάδας

Μικρές ιστορίες

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες οι οποίες αποτελούνται από τον σκηνοθέτη και τους ηθοποιούς. Μέσα σε ένα κουτί υπάρχουν χαρτάκια που γράφουν μικρές ιστορίες. Ο σκηνοθέτης κάθε ομάδας επιλέγει από ένα κουτί ένα χαρτάκι. Αφού το διαβάσουν προσεκτικά αποδίδουν την ιστορία δραματοποιημένη. Ο σκηνοθέτης την παρουσιάζει στην ολομέλεια δίνοντάς της έναν τίτλο..

³⁴ Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2009: 185.

Ιστορίες που αναγράφονται στα χαρτάκια.

Σε μια παράσταση ένας κλόουν αποφασίζει να διαλέξει ένα παιδί απ' το κοινό για να τον βοηθήσει.. Το παιδί είναι ντροπαλό και δυσκολεύεται.....

Δυσκολεύεσαι πολύ να πεις «όχι». Γι αυτό, την ώρα του μεσημεριανού αφήνεις τα άλλα παιδιά να σου κλέψουν τις αγαπημένες σου λιχουδιές. Φοβάσαι ότι, αν πεις όχι, οι φίλοι σου θα σε απομακρύνουν. Αλλά αν ήταν πραγματικοί φίλοι θα σε άκουγαν, έτσι δεν είναι;

Στο πάρκο της γειτονιάς σου κάποια παιδιά που δεν γνωρίζεις παίζουν ποδόσφαιρο. Θέλεις πολύ να παίζεις και συ αλλά ντρέπεσαι να το ζητήσεις γιατί δεν ξέρεις πως θα αντιδράσουν.. Τι πρέπει να πεις; Μήπως να περιμένεις να κάνουν διάλειμμα; Και αν δεν κάνουν και φύγουν; Θα έχεις χάσει το παιχνίδι;

Την ώρα της γυμναστικής καθώς παίζεις με τα άλλα παιδιά σου ξεφεύγει η μπάλα και γίνεται μια ζημιά στο παράθυρο της αίθουσας.. Ο διευθυντής ερχεται προς το μέρος σου... Τι πρέπει να κάνεις;

Είσαι αρκετά ντροπαλός και μόλις έχεις πάει σε ένα καινούριο σχολείο και δεν γνωρίζεις κανέναν.. Πώς θα μπορούσες να πλησιάσεις τους συμμαθητές σου;

Οι συμμαθητές σου πως θα ενεργούσαν για να σε κάνουν να νιώσεις επιθυμητός;

Αναστογασμός

Μετά το πέρας των δραματοποιήσεων ακολουθεί συζήτηση και τα παιδιά εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για όσα δραματοποίησαν.

Στόχος:

- ❖ συζήτηση
- ❖ εμπάθунση
- ❖ κλείσιμο συνάντησης

12^η Παρέμβαση

Ζέσταμα

Το τραγούδι που δεν τελειώνει³⁵

Όλα τα παιδιά βρίσκονται στον κύκλο. Ένα παιδί έρχεται στο εσωτερικό του κύκλου κι αρχίζει να τραγουδάει ένα γνωστό τραγούδι. Οι υπόλοιποι εάν θέλουν δραματοποιούν σε αργή κίνηση αυτό που λέει. Μόλις το παιδί δυσκολευτεί να συνεχίσει (επειδή δεν ξέρει άλλα λόγια ή έχει κουραστεί ή ντρέπεται) ένας άλλος παίκτης πρέπει να εισέλθει στον κύκλο και να συνεχίσει με το ίδιο ή ένα διαφορετικό τραγούδι.

Στόχος:

- ❖ ενεργοποίηση
- ❖ ζέσταμα
- ❖ αυτοέκθεση
- ❖ καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης
- ❖ ρυθμική έκφραση

Αφήγηση ιστορίας: Ουφ, ξελευθερία!

Τον Ορέστη δε θα τον έλεγες ντροπαλό παιδί. Ο Ορέστης υποφέρει από ντροπαλότητα μόνο όταν είναι να ανέβει στη σκηνή του θεάτρου όποτε ετοιμάζουν γιορτές και παραστάσεις. Τότε κάτι συμβαίνει και κλείνει ο λαιμός του. Η φωνή δε βγαίνει, τα μάγουλα κοκκινίζουν και τα νιώθει να καίνε. Νομίζει ότι έχει ξεχάσει τα λόγια του. Σκέπτεται ότι όλοι αυτόν θα κοιτάνε και θέλει να ανοίξει η γη να τον καταπιεί! Ευτυχώς όμως χάρη στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής «θεραπεύτηκε»! Θέλετε να μάθετε τον τρόπο;

³⁵ Τσιάρας, 2016: 183.

Η εμπυχώτρια εμφανίζει τις μάσκες και καλεί τα παιδιά να την ακολουθούσουν σε ένα υπέροχο ταξίδι απελευθέρωσης. Η εμπυχώτρια αναφέρει ότι στα αρχαία χρόνια όλοι οι ηθοποιοί, που ήταν μόνο άντρες, φορούσαν μάσκες για να παίζουν αντρικούς και γυναικείους ρόλους.

Τα παιδιά ατομικά φτιάχνουν μικρές ιστορίες για τις μάσκες τους αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία τους και τις ζωγραφίζουν όπως τους αρέσει. Στο τέλος παρουσιάζει ο καθένας φορώντας τη μάσκα του έναν μικρό αυτοσχεδιασμό.

Αναμνηστικές φωτογραφίες

Στη συνέχεια βγάζουν αναμνηστικές φωτογραφίες. Με τη σειρά το κάθε παιδί έρχεται στο κέντρο και ποζάρει όπως του αρέσει κρατώντας τη μάσκα του. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν και καρτέκλες. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο θέμα στις πόζες. Η εμπυχώτρια είναι ο φωτογράφος της παλιάς εποχής κοιτάζοντας από το φακό της μηχανής κάτω από το μαύρο πανί.

Στόχος:

- ❖ αυτοέκθεση
- ❖ σωματική έκφραση

Αναστοχασμός

Τι παίρνω μαζί μου³⁶

Τα παιδιά σε κύκλο χτυπούν παλαμάκια επιβραβεύοντας τη συμμετοχή τους σε όλα τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν. Στη συνέχεια κάθε παιδί με συνοδεία αυτού του ρυθμού μπαίνει στο κέντρο του κύκλου, κάνει μια χειρονομία αποχαιρετισμού και λέει κάτι που θα πάρει μαζί του από τις συναντήσεις καθώς και το πώς νιώθει εκείνη τη στιγμή .

Στόχος:

- ❖ συμβολικό κλείσιμο των εργαστηρίων και των εμπειριών που μοιράστηκε η ομάδα
- ❖ ομαλή επαναφορά στην κανονική ροή του προγράμματος.

³⁶ Αρχοντάκη-Φιλίππου, 2009: 261.

