



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 συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με διδακτικές
τεχνικές της Μουσικής Αγωγής στην αναγνώριση και διαχείριση των
συναισθημάτων. Μια έρευνα δράσης στο Νηπιαγωγείο.**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ : Δαρειώτη Σοφία

A.M.50522019005

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ :

Τσιάρας Αστέριος

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ :

Κατσης Αθανάσιος

Λενακάκης Αντώνης

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένα ταξίδι που άργησα να πάρω την απόφαση να το ζήσω. Μια πολυεπίπεδη διαδρομή γεμάτη νέες βιωματικές εμπειρίες που μου ξύπνησαν κρυμμένες δυνάμεις, τις οποίες αγνοούσα. Από το πρώτο μέχρι το τελευταίο μάθημα με άξιους συνοδοιπόρους τους συμφοιτητές μου και πολύτιμους καθηγητές που καθένας άφησε το στίγμα του στην καρδιά και στο μυαλό μου. Ένα παράθυρο άνοιξε μπροστά στα μάτια μου, ξεκλειδώνοντας νέους ορίζοντες, από την πρώτη κιόλας μέρα των μαθημάτων με την ερώτηση της κ. Κοντογιάννη, αν ανοίξω το παράθυρό μου τι βλέπω.

Είδα λοιπόν πρώτη φορά τη γυναίκα αυτή να συμπαρασύρει 32 νέους μεταπτυχιακούς, γεμάτη ενέργεια, αγάπη και ενσυναίσθηση, προσπαθώντας να μας γνωρίσει και να μας εμπνεύσει δια βίου. Και εμείς ακολουθώντας τις συμβουλές της, προσπαθήσαμε να ανταποκριθούμε στις προσδοκίες της, να μάθουμε τόσα ώστε να κατορθώσουμε κι εμείς να γίνουμε εμπνευστές.

Αρωγός και συνοδοιπόρος τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό πλαίσιο ήταν για όλους μας, ο κ. Τσιάρας. Ένας εξαιρετος καθηγητής και άνθρωπος, ο οποίος ήταν εκεί για να σε συμβουλευσει, να σε καθοδηγήσει να βρεις λύσεις και να σε ενισχύσει θετικά ώστε να εξελιχθείς. Τον ευχαριστώ θερμά για την υποστήριξή του και το ειλικρινές ενδιαφέρον του, καθώς και που με επέλεξε ως επιβλέπων καθηγητής στο τελευταίο και πιο δύσκολο μέρος, αυτό της συγγραφής της μεταπτυχιακής διατριβής.

Όταν γνώρισα τον κ. Κατσή Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κατανόησα πως ένας άνθρωπος με απλό και σαφή λόγο, μπορεί να επεξηγήσει δυσνόητες και άγνωστες πληροφορίες σε έναν ακροατή. Προσιτός και ευγενής έλυσε όλες μας τις απορίες, διευκολύνοντάς μας στην κατανόησή της στατιστικής και της έρευνας. Τον ευχαριστώ θερμά για όλη τη βοήθεια που μου προσέφερε και για τον χρόνο που αφιέρωσε για την εργασία μου. Τον κ. Λενακάκη αν και δεν είχα την τιμή να τον συναντήσω δια ζώσης, τον γνώρισα μέσα από το πλούσιο συγγραφικό του έργο και τον εκτίμησα για την επιστημονική του κατάρτιση τόσο στο θέατρο όσο και στα παιδαγωγικά. Τον ευχαριστώ ιδιαιτέρως για τη συμπαράστασή του, στην μεταπτυχιακή μου διατριβή. Ένα ευχαριστώ είναι λίγο για τη βοήθεια, την προσφορά και το χιούμορ του, που έλυσε δια μαγείας όλα μας τα προβλήματα. Αναφέρομαι στον κ. Κόνδη έναν υπέροχο άνθρωπο, γεμάτο καλοσύνη και δοτικότητα. Επίσης δε θα ξεχάσω τα όσα μου

προσέφεραν απλόχερα η Βαλεντίνα Μιχαήλ και η Κατερίνα Δήμα, που πάντα πρόθυμες με το ζεστό τους χαμόγελο, στάθηκαν δίπλα μου.

Φυσικά θα ήταν παράληψη να μην αναφερθώ τους αγαπημένους μου συμφοιτητές - συνταξιδιώτες «32 dramas in Nafplio», που άνοιξαν γενναιόδωρα την καρδιά τους και με βοήθησαν σε κάθε δυσκολία και ανασφάλεια. Έμαθα και πήρα κάτι από τον καθένα σας ξεχωριστά και ελπίζω να σας έδωσα στιγμές για να θυμάστε. Βιώσαμε από κοινού αυτή τη διαδρομή και σας ευχαριστώ για τα «δώρα» σας.

Τελευταία στις ευχαριστίες άφησα την οικογένειά μου, που έχει την πρώτη θέση στην καρδιά μου. Τον στοργικό και υποστηρικτικό σύζυγο μου, Αγαμέμνονα και τα δυο υπέροχα παιδιά μας, την Ίνα και τον Γιάννη. Σε αυτούς χρωστώ αυτό το ταξίδι, σε αυτούς που υπέμειναν τα ξενύχτια μου και τον χρόνο που έλειψα από δίπλα τους. Αυτοί οι άνθρωποι με πίστεψαν από την πρώτη στιγμή, με εμπιστεύτηκαν, με βοήθησαν και τους οφείλω όλα όσα κατάφερα. Χωρίς αυτούς η ζωή μου, δε θα ήταν ίδια.

Στον αγαπημένο μου σύζυγο Αγαμέμνονα

και στα παιδιά μας Ίνα και Γιάννη

Στους γονείς μου

Σε όλα τα παιδιά του κόσμου με την ευχή

να πετύχουν όλα όσα ονειρεύονται...

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με διδακτικές τεχνικές της Μουσικής Αγωγής στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, πραγματοποιώντας μια έρευνα δράσης στο Νηπιαγωγείο. Αρχικά, στην εργασία πραγματοποιείται αναφορά στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αλλά και στη μάθηση βασισμένη στη δραματική τέχνη. Στη συνέχεια, η εργασία επικεντρώνεται στη Δραματική Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και στη μουσική στο Νηπιαγωγείο. Ακολούθησε αναφορά, στα συναισθήματα και στη σχέση μεταξύ Δραματικής Τέχνης και συναισθημάτων, μουσικής αγωγής και συναισθημάτων και στη σχέση μεταξύ μουσικής εκπαίδευσης και κοινωνικο – συναισθηματικής μάθησης. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματοποιήθηκε μία έρευνα με σκοπό να αναδείξει κατά πόσο δραστηριότητες που εναρμονίζουν στοιχεία της Δραματικής Τέχνης και της Μουσικής Αγωγής μπορούν να επιδράσουν θετικά στον συναισθηματικό κόσμο των νηπίων ατομικά. Το βασικό ζητούμενο ήταν αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τον συναισθηματικό τους πλούτο, αυτο - ρυθμίζοντάς τον με αποτέλεσμα να αποκτήσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν παρουσιάζεται διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ως προς την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν τις παρεμβάσεις. Εντούτοις, παρουσιάζεται σημαντική στατιστική διαφορά της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου, στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας μετά τις παρεμβάσεις.

Τα ευρήματα επαληθεύουν ότι όσες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με συνδυασμό τεχνικών Δραματικής Τέχνης και Μουσικής από τον ερευνητή, λειτούργησαν ενθαρρυντικά στην πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν κατακτήσει σε πληρέστερο βαθμό τόσο την αναγνώριση των συναισθημάτων τους όσο και τη διαχείρισή τους. Επίσης, τα ευρήματα επαληθεύουν ότι ο συνδυασμός της Δραματικής Τέχνης με τη Μουσική Αγωγή που πραγματοποίησε μέσω παρεμβάσεων ο ερευνητής λειτούργησαν ενθαρρυντικά στην πειραματική ομάδα, έχοντας ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν κατακτήσει σε

πληρέστερο βαθμό τόσο την αναγνώριση όσο και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Λέξεις-κλειδιά: Δραματική Τέχνη, Μουσική Αγωγή, συναισθήματα, νηπιαγωγείο, Εκπαίδευση

ABSTRACT

The present work deals with the contribution of Dramatic Art in Education in combination with didactic techniques of Music Education in the recognition and management of emotions, conducting action research in Kindergarten. Initially, the work referred to Dramatic Art in Education, but also to learning based on dramatic art. Next, the work focused on Dramatic Art in Kindergarten and music in Kindergarten. This was followed by a reference to the emotions and the relationship between Dramatic Art and emotions, music education and emotions and the relationship between music education and socio-emotional learning. In the second part of the work, a research was conducted in order to highlight whether activities that harmonize elements of Dramatic Art and Music Education can have a positive effect on the emotional world of infants individually. The key question was whether preschoolers could fully understand their emotional richness, self-regulating it so that they could have better interpersonal relationships with people around them.

The results show that there is no difference between the experimental group and the control group, in terms of recognizing and managing the emotions of preschool children before the interventions. However, there is a statistically significant difference between the experimental group and the control group in recognizing and managing the emotions of preschool children after the interventions.

The findings verify that all the interventions with a combination of Dramatic Art and Music techniques performed by the researcher, worked encouragingly in the experimental group against the control group, as a result of which the students have gained a more complete degree of recognition of their emotions and management. The findings also verify that the combination of Dramatic Art and Music Education which carried out through interventions by the researcher worked encouragingly in the experimental group, having as result that the students have gained a fuller degree of recognition and management of their emotions.

Keywords: Dramatic Art, Music Education, emotions, kindergarten, Education

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT	vii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	4
1.1 Εκπαιδευτικές φιλοσοφίες	4
1.2 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	5
1.3 Μάθηση βασισμένη στη δραματική τέχνη	7
1.4 Η Δραματική Τέχνη στο Νηπιαγωγείο.....	10
1.5 Η μουσική στο Νηπιαγωγείο.....	12
1.6 Τα συναισθήματα	13
1.7 Δραματική Τέχνη και συναισθήματα	16
1.8 Μουσική αγωγή και συναισθήματα	19
1.9 Μουσική εκπαίδευση και κοινωνικο - συναισθηματική μάθηση	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	24
2.1 Η ερευνητική διαδικασία	24

2.1.1	<i>Οι στόχοι, το αντικείμενο και οι υποθέσεις της έρευνας</i>	24
2.1.2	<i>Το πεδίο της έρευνας</i>	25
2.1.3	<i>Ο ερευνητικός πληθυσμός – στρατηγική δειγματοληψίας</i>	25
2.1.4	<i>Ο τύπος της έρευνας</i>	26
2.2	Τα εργαλεία της έρευνας δράσης	28
2.2.1	<i>Ερωτηματολόγιο</i>	28
2.2.2	<i>Κριτικός φίλος</i>	28
2.2.3	<i>Ημερολόγιο Παρατηρητή</i>	29
2.3	Ανάλυση	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		32
3.1	Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης ερωτηματολογίου	32
3.2	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης: κριτικός φίλος και ημερολόγιο ερευνητή	38
3.2.1	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης: κριτικός φίλος	38
3.2.2	Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης: ημερολόγιο ερευνητή	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		52
4.1.	Συμπεράσματα - Συζήτηση	52
ΕΠΙΛΟΓΟΣ		56
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		59
A.	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	59
B.	Ελληνική Βιβλιογραφία	65

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	71
Παρεμβάσεις.....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	107
Ερωτηματολόγιο	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 1 : Μέσοι όροι απαντήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....</u>	32
<u>Πίνακας 2 : Μέσοι όροι απαντήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις.....</u>	33
<u>Πίνακας 3 : Έλεγχος κανονικότητας των μέσων όρων των δύο ομάδων.....</u>	33
<u>Πίνακας 4 : Έλεγχος t - test των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....</u>	34
<u>Πίνακας 5 : Ο δείκτης alpha του Croanbach πριν τις παρεμβάσεις</u>	35
<u>Πίνακας 6 : Ο δείκτης alpha του Croanbach μετά τις παρεμβάσεις.....</u>	35
<u>Πίνακας 7 : Μέσοι όροι αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις.....</u>	35
<u>Πίνακας 8 : Μέσοι όροι αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις</u>	36
<u>Πίνακας 9 : Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων των δύο ομάδων</u>	37
<u>Πίνακας 10 : Έλεγχος t - test των μεταβλητών της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....</u>	37

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για την επιβίωση μιας χώρας η κοινότητα διαδραματίζει κομβικό ρόλο, έτσι οι τύποι των ανθρώπων που απαρτίζουν την κοινότητα και οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους είναι εξίσου υψίστης σημασίας. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης ενός παιδιού είναι κρίσιμα για την ανάπτυξη της νοημοσύνης, του χαρακτήρα και της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού. Μελέτες έχουν δείξει ότι η προσχολική εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμο αντίκτυπο στη διάπλαση των παιδιών και επισημαίνεται ιδιαίτερα η σημαντικότητα της ποιότητας της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών των παιδιών (Tombak, 2014: 372).

Στην προσχολική εκπαίδευση, βασικός στόχος είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των παιδιών. Επομένως, τα νηπιαγωγεία είναι ιδρύματα που παρέχουν στα παιδιά την καλύτερη ατμόσφαιρα για τη διοργάνωση παιχνιδιών. Εκεί τα νήπια βρίσκουν ευκαιρίες για σωματική, ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη. Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τους κανόνες της ομαδικής ζωής και αναπτύσσουν μια στάση όπου αναζητούν βοήθεια και συνεργασία. Ενώ μαθαίνουν να προστατεύουν τα δικαιώματά τους, τα παιδιά μαθαίνουν ταυτόχρονα να μοιράζονται χωρίς να παραβιάζουν την ελευθερία των υπολοίπων παιδιών. Η εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο αποτελεί αρχικό στάδιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας ένα εκπαιδευτικό σχέδιο που έχει δημιουργηθεί για να δώσει στα παιδιά αυτοπεποίθηση, οπότε κατέχει εξέχουσα θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Tombak, 2014 :373).

Το δημιουργικό δράμα αφορά τις καταστάσεις δράσης, τους αυτοσχεδιασμούς και τις εμπυνώσεις που πραγματοποιούνται από τους μαθητές σύμφωνα με τις δικές τους πρωτότυπες ιδέες, δημιουργικές ανακαλύψεις και γνώσεις σχετικά με ένα θέμα χωρίς την προϋπόθεση να παραπεμφθούν σε ένα γραπτό κείμενο (San,1991a). Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό σχετικά με το δημιουργικό δράμα, μπορεί να λεχθεί ότι το δράμα οδηγεί τον μαθητή στο κέντρο και τον καθιστά ενεργό στη διαδικασία της μάθησης και παρέχει το δικαίωμα στον δάσκαλο να διαδραματίσει τον ρόλο του οδηγού κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, επιτρέποντας στους μαθητές να κάνουν παρουσιάσεις μέσα από βιωματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα

η ποιότητα της μάθησης να έχει ισχυρότερες βάσεις και να προάγει την υγεία όσον αφορά στις αρχές μάθησης. Κατά τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων εξετάζονται επίσης λύσεις για προβλήματα και οι συμμετέχοντες αποκτούν εμπειρία για την επίλυση προβλημάτων. Η συμβολή του δράματος στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία του πώς να μάθει ένα παιδί αλλά και στην εκπαίδευση (Tombak, 2014 :373).

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει ως σκοπό να προβάλλει αν μπορούν οι δραστηριότητες που άπτονται της Δραματικής Τέχνης σε συνδυασμό με αυτές της Μουσικής αγωγής, να επενεργήσουν θετικά στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής αγωγής. Η αξίωση που έχει αφορά δύο πολύτιμα σκέλη. Το πρώτο είναι αν τα νήπια μπόρεσαν να κατανοήσουν τον συναισθηματικό τους γίγνεσθαι μετά από τη διάρκεια των παρεμβάσεων και το δεύτερο είναι αν κατάφεραν να διαχειρίζονται πλέον τα συναισθήματά τους και να αυτό – ρυθμίζουν τον εαυτό τους. Ως επιδιωκόμενο αποτέλεσμα των δύο παραπάνω επιδιώξεων είναι να καταφέρουν νωρίτερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αποκτήσουν βελτιωμένες διαπροσωπικές σχέσεις με πρόσωπα που συναναστρέφονται αλλά και να «διευθύνουν» τη συναισθηματική τους φόρτιση, κάνοντας αυτό – ρύθμιση σε αυτήν.

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να ελέγξει κατά πόσο η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με διδακτικές τεχνικές της μουσικής αγωγής μπορεί να βελτιώσει την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι η έρευνα δράσης. Όσον αφορά τα ποιοτικά δεδομένα, συλλέχτηκαν από τη χρήση της άμεσης παρατήρησης και του κριτικού φίλου. Κατά την άμεση παρατήρηση, ουσιαστικά καλούμαστε να καταγράψουμε σε ένα ημερολόγιο, ένα φαινόμενο στο περιβάλλον που θέλουμε να παρατηρήσουμε και συμβαίνει ανεξάρτητα από εμάς, πράττοντάς το με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο. Μάλιστα όταν πραγματοποιείται σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις από τον κριτικό φίλο μπορεί να μας προσφέρει πολύτιμα συμπεράσματα για το ερευνητικό μας έργο. Τα ποσοτικά δεδομένα καταγράφηκαν και αναλύθηκαν, μέσω του σταθμισμένου ερωτηματολογίου που δόθηκε στις νηπιαγωγούς των τάξεων, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, εμπειρείχε μια επταβάθμια κλίμακα απαντήσεων. Τα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS Statistics

Data Editor.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το υπό διερεύνηση θέμα. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, αλλά και στη μάθηση βασισμένη στη δραματική τέχνη. Στη συνέχεια, η εργασία αναφέρεται στη Δραματική Τέχνη στο Νηπιαγωγείο και στη μουσική στο Νηπιαγωγείο και ακολουθεί αναφορά, στα συναισθήματα και στη σχέση μεταξύ Δραματικής Τέχνης και συναισθημάτων, μουσικής αγωγής και συναισθημάτων και στη σχέση μεταξύ μουσικής εκπαίδευσης και κοινωνικο – συναισθηματικής μάθησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, όπου αναφέρεται η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και περιγράφονται οι στόχοι, το αντικείμενο και οι υποθέσεις της έρευνας, το πεδίο της έρευνας, ο ερευνητικός πληθυσμός και η στρατηγική δειγματοληψίας και αναφέρονται ο τύπος και τα εργαλεία της έρευνας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προκύπτουν τόσο από τη διενέργεια της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας και τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο αποτυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα και η συζήτηση που προκύπτουν από την έρευνα δράσης, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας αλλά και οι μελλοντικές προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1.1 Εκπαιδευτικές φιλοσοφίες

Υπάρχει μια ιστορία παιχνιδιού, ή δραματικού παιχνιδιού, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επιτυχούς προσχολικής εκπαίδευσης και του νηπιαγωγείου, ειδικά στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη. Το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι αναφέρεται επίσης ως κοινωνιοδραματικό παιχνίδι στο οποίο τα παιδιά ασχολούνται με το «ευφάνταστο κοινωνικό παιχνίδι ρόλων» (Elias, & Berk, 2002 :216). Αυτός ο τύπος παιχνιδιού ξεκινά συχνά από τους μαθητές και συχνά δεν περιλαμβάνει καθοδήγηση ενηλίκων. Στη δεκαετία του 1960, η Sara Smilansky άρχισε να εργάζεται για τον καθορισμό των τύπων παιχνιδιού στα οποία συμμετέχουν τα μικρά παιδιά. Προσδιόρισε τέσσερις τύπους παιχνιδιού που αντιστοιχούν στην ηλικία και την ωρίμανση του παιδιού: λειτουργικό, εποικοδομητικό, δραματικό ή προσπονητικό παιχνίδι και παιχνίδια με κανόνες (Furman, 2000). Τα δύο πρώτα αναπτύσσονται σε μικρά παιδιά με τη σκόπιμη χρήση αντικειμένων τους, όπως η περιστροφή μιας μπάλας. Στο τρίτο επίπεδο παιχνιδιού επέρχεται ο διάλογος, ο χαρακτηρισμός και το ευφάνταστο παιχνίδι. Η Smilansky περιέγραψε αυτό το επίπεδο παιχνιδιού ως κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Levy et al., 1992 :246). Η Smilansky σημείωσε επίσης ότι αυτό το δραματικό παιχνίδι μπορεί να ενισχυθεί όταν προσφερθεί «άφθονος χρόνος» και «επαρκής χώρος», ώστε να εξερευνήσει το παιδί με τον δάσκαλο σε ρόλο καθοδηγητή και ενεργό συμμετέχοντα στο παιχνίδι με το παιδί (Levy et al., 1992 :246).

Η εργασία της Smilansky κατέστησε τη σημασία και τη χρήση του παιχνιδιού στην πρώιμη εκπαίδευση και πολλές μελέτες βασίστηκαν στη δουλειά της. Το έργο της συνεχίζει να αποτελεί πρωταρχική πηγή στην έρευνα που αφορά παιδιά που μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού. Η δομή του παιχνιδιού και τα προκριματικά του εξακολουθούν να είναι η δομή στην οποία βασίζονται οι περισσότερες παρατηρήσεις και ποσοτικά δεδομένα.

Άλλοι σημαντικοί εκπαιδευτικοί φιλόσοφοι στον τομέα του παιχνιδιού έκαναν το ντεμπούτο τους στη δεκαετία του 1970 και του 1980 επίσης. Δύο βασικές φιλοσοφίες που προέρχονται από τους Lev Vygotsky και Jean Piaget ισχύουν άμεσα για τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσου γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης σε μικρά παιδιά, ειδικά στους τομείς της γλώσσας και των κοινωνικών σχέσεων. Ο Gökçen Özbek

κατέλυσε αρκετούς από αυτούς τους εκπαιδευτικούς φιλόσοφους στο άρθρο του «Δράμα στην εκπαίδευση: Βασικά εννοιολογικά χαρακτηριστικά». Απευθύνθηκε στους Piaget, Vygotsky (1967) και Gavin Bolton (1998), τονίζοντας τη σημασία του παιχνιδιού ως «προσαρμοστικό, οργανωμένο μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον». Συνέχισε να σημειώνει ότι η χρήση του παιχνιδιού ωφελεί επίσης τα παιδιά να «αποκτήσουν ένα αίσθημα ελέγχου σε πολύπλοκα ζητήματα ζωής», καθώς και κριτική σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Özbek, 2014 :48). Παρόλο που και οι δύο φιλόσοφοι υποστηρίζουν το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι ως βέλτιστη πρακτική, διέφεραν για το τι τελικά επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας. Ο Piaget, σημείωσε ο Özbek, βασίστηκε στη σημασία του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού με τον τρόπο που ένα παιδί εξερευνά και δοκιμάζει τη χρήση του, μέσω του συμβολικού παιχνιδιού. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, το παιδί μαθαίνει ορισμένους κοινωνικούς κανόνες καθώς επίσης αναπτύσσει ηθικά πρότυπα. Ο Piaget σημείωσε επίσης ότι η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού διεγείρεται από αυτήν τη δημιουργική εξερεύνηση (Özbek, 2014). Ο Vygotsky, ωστόσο, τόνισε τη σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της γλώσσας και στην «οικοδόμηση της γνώσης» (Özbek, 2014 :49). Ο Vygotsky σημείωσε ότι οι διάλογοι με άλλους επιτρέπουν στα παιδιά να μεταφέρουν ψυχολογικές διαδικασίες και δεξιότητες από το εξωτερικό στο εσωτερικό (Elias, & Berk, 2002). «*Θεώρησε ότι το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη*» (Elias, & Berk, 2002 :216 - 217).

1.2 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί που διατυπώθηκαν από αρκετούς μελετητές για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, οι οποίοι επικεντρώνονται κάθε στιγμή και σε άλλες έννοιες, με τις επικρατέστερες να αφορούν τη βιωματική μάθηση, τη δημιουργικότητα, την ομαδική συνεργασία, την κοινωνικοποίηση, την κριτική δεξιότητα, την ενσυναίσθηση, τη διαπολιτισμικότητα, την εφευρετικότητα, την αυτογνωσία (Κοντογιάννη, 2008 : 218, 220). Η εκπαιδευτική διαδικασία που συνθέτει στοιχεία τόσο από τεχνικές όσο και από παιγνιώδεις δραστηριότητες που αφορούν στην τέχνη του θεάτρου, αλλά και από άλλα είδη θεραπείας, ονομάζεται Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Μάρα, 2015 :401). Ορίζεται ως μια νέα υιοθετημένη προσέγγιση της

εκπαίδευσης, η οποία ενισχύει την ολόπλευρη ατομική ανέλιξη των μαθητών, οδηγώντας τους στην αυτεπίγνωση, την κατάκτηση της ενσυναίσθησης και μέσα από την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να κατανοήσουν με ευχέρεια, ποια είναι η σχέση τους με τον υπόλοιπο κόσμο (Τσιάρας, 2005:30). Σύμφωνα με τον Bolton (1998), η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει πολυεπίπεδες ευκαιρίες βιωματικών εμπειριών και πλάθει ανταποδοτικές σχέσεις αμοιβαίας στήριξης (Κοντογεώργη, 2020 :50).

Το εκπαιδευτικό δράμα αν και έχει τις ρίζες του από τη μιμητική του Αριστοτέλη κατά τον 5^ο αιώνα π.Χ. με τη συνθήκη «σαν να», η πρώτη του εφαρμογή ως στοιχείο της εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε από την Η. Finlay - Johnson (1912) και τον Η. Caldwell Cook (1917) με την υποστήριξη ότι το συνεργατικό παιχνίδι όταν συνδυάζεται με τη φαντασία, οδηγεί στη μάθηση τα παιδιά με τον πλέον φυσικό τρόπο καθιστώντας τον δάσκαλο σε ρόλο βοηθού για την επίτευξή της (Τσιάρας, 2014 :36 - 37). Στην ουσία όμως, η εδραίωση του Εκπαιδευτικού Δράματος πραγματοποιήθηκε στη Μεγάλη Βρετανία από εξαιρετικούς πρωτοστάτες και εμπνευστές στον τομέα αυτό, όπως η Dorothy Heathcote (1975) και ο Gavin Bolton (1998), οι οποίοι κατάφεραν να εξελίξουν την θεωρία και την πράξη του (Τσιάρας, 2005 :30 - 41).

Το Δράμα στην εκπαίδευση, που παλιά είχε την ονομασία Δημιουργικό Δράμα, πραγματοποίησε την εκκίνησή του στη Βρετανία, όταν η διδασκαλία εκεί μετασχηματίστηκε από δασκαλοκεντρική σε παιδοκεντρική, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να λαμβάνουν πλέον αποφάσεις και την ελευθερία να είναι δημιουργικοί, γεγονός που ήρθε εις πέρας με την αποδέσμευσή του από το Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο και στην πόλη Birmingham συντελέστηκαν οι μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης που ανέσυραν την χαμένη δημιουργικότητα των παιδιών, προδίδοντάς της τον κεντρικό ρόλο που της αρμόζει και η εισαγωγή των τεχνών έδωσε νέο αέρα στις γλώσσες επικοινωνίας που μέχρι τότε ήταν «παραδοσιακές». Μάλιστα σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Machulska και άλλοι (1997), σε σχέση με το πόση ύλη θυμούνται ποσοστιαία οι μαθητές κάνοντας χρήση διαφόρων μεθόδων εκπαιδευτικής προβολής, επιβεβαιώθηκε και αριθμητικά ότι υπήρχε αύξηση της μαθητοκεντρικής αντίληψης για τη μάθηση, με το 90% των συμμετεχόντων να υποστηρίζει ότι θυμούνται καλύτερα όταν το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόζεται σε πρακτικό επίπεδο από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Somers, 2018 : 40 - 41).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα επηρεάστηκε από τις ανακατατάξεις στους τομείς της εκπαίδευσης, όπως η αλλαγή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του σχολείου αλλά και από τις κοινωνικές βελτιωτικές αλλαγές που υπέστη κάθε χώρα στην οποία απευθυνόταν, συγκροτώντας εν τέλη μια σύμπραξη των πολύμορφων εκπαιδευτικών αιτημάτων με τις διαφορετικές προσεγγίσεις του παιδαγωγικού γίνεσθαι (Πίγκου - Ρεπούση, 2019 : 76).

Για την Ελλάδα η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι η απόδοση του «Drama in Education» που αναφέρεται στη Βρετανική ορολογία (Κοντογιάννη, 2012 :16). Το ντεμπούτο της στην ελληνική εκπαίδευση κατέφθασε με 30 χρόνια καθυστέρηση, το 1990 όταν εισάχθηκε η Θεατρική Αγωγή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών (Τσιάρας, 2005 : 41).

Η Δραματική τέχνη, μέσω της δραματοποίησης, του θεατρικού παιχνιδιού αλλά και του παιχνιδιού ρόλων, μπορεί να συνεισφέρει στη νοερή μεταφορά των συμμετεχόντων σε φανταστικούς χώρους και χρόνους, επιτρέποντάς τους να συλλογίζονται ως προς τις εμπειρίες που έχουν βιώσει. Τα παιδιά δίχως αισθήματα αγωνίας και μομφής ως προς τον εαυτό τους, επιτυγχάνουν την έκφρασή τους, μέσω των αναπαραστάσεων που σχηματίζουν, που ενδεχομένως αντιδιαστέλονται με την πραγματικότητα που ζουν (Καρούντζου, 2011 : 283). Η Δραματική Τέχνη καταφέρνει να αίρει κοινωνικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς, γιατί δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συμπράττουν αλληλοεπιδρώντας με τους ομηλικούς τους και συγχρόνως να προσαρμόζονται και να ενσωματώνονται στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και να αλληλεπικοινωνούν (Μελέτη, 2020 :8).

1.3 Μάθηση βασισμένη στη δραματική τέχνη

Το δράμα είναι ένα πεδίο που ωθεί το άτομο στην ενεργοποίηση και επενεργεί τόσο στις γνωστικές, συναισθηματικές, δυναμικές πτυχές του, επηρεάζοντας και την κοινωνικοποίησή του. Σύμφωνα με το περιεχόμενό του, επιτρέπει στο άτομο να αποκτήσει ιδιότητες, οι οποίες τον ωθούν να απολαμβάνει και να προάγει την αισθητική του πλευρά. Το δράμα στην εκπαίδευση είναι μια συνένωση της κίνησης, των αισθήσεων, της γλώσσας και επικοινωνίας, της σκέψης και του συναισθήματος. Η εκμάθηση γίνεται μόνιμη όταν εκτελείται από την εγγύτητα στο απομακρυσμένο, από απλό σε περίπλοκο, και εκτελώντας και ζώντας το (Tombak, 2014 :375).

Αναμφίβολα ένα αναπόσπαστο κομμάτι στη ζωή των παιδιών είναι τα παιχνίδια.

Ο φυσικός τρόπος μάθησης διαμέσων των παιχνιδιών, κατευθύνει τα παιδιά να μάθουν κανόνες και διάφορες γνώσεις, έχοντας ως αποτέλεσμα να διδαχθούν όσα χρειάζεται για τη ζωή. Το δράμα ενυπάρχει στη φύση του παιδιού μέσω των παιχνιδιών. Στα παιδιά παρέχεται η ευκαιρία δηλαδή, να εκφραστούν αβίαστα μέσω του δράματος, το οποίο εμπεριέχει τη διαδικασία του παιχνιδιού. Το δημιουργικό δράμα είναι καταστάσεις δράσης, αυτοσχεδιασμοί, δραματοποιήσεις που δημιουργούνται από παιδιά, με βάση τις πρωτότυπες σκέψεις τους, τα δημιουργικά ευρήματα και τις γνώσεις τους, χωρίς να δεσμεύονται σε ένα γραπτό κείμενο. Βάσει αυτού του ορισμού, είναι δυνατό να πούμε ότι το δράμα τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο, τον κάνει ενεργό στη μαθησιακή διαδικασία και διατηρεί τον δάσκαλο στο ρόλο του οδηγού. Τα παιδιά είναι σε θέση να σκέφτονται δημιουργικά, κριτικά, πολυδιάστατα και ελεύθερα, να αποκτούν γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη, να διασκεδάζουν, να οδηγούνται σταδιακά στην ενσυναίσθηση, να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους και να αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες μέσω του δράματος, όπου πραγματοποιείται η ενεργός μάθηση (Tombak, 2014 :375).

Οι στόχοι της χρήσης του δράματος στην εκπαίδευση αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, τις σχετικές συνθήκες και τους στόχους του εκπαιδευτικού. Παρά αυτές τις διαφορές, υπάρχουν γενικοί στόχοι που δεν επηρεάζονται από την ηλικία, τις συνθήκες και τους στόχους των εκπαιδευτικών. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς είναι οι εξής: Ενεργοποίηση της έκφρασης των συναισθημάτων με υγιή τρόπο, ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού, παροχή της ευκαιρίας στο παιδί να σκέφτεται και να εκφράζεται ανεξάρτητα, αλλά και να καταφέρει αναπτύξει την κοινωνική και τη συνεργατική συνείδησή του (Tombak, 2014 :375).

Μέσα από τις δραματικές δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν διάφορα προβλήματα αλλά κοινωνικούς ρόλους. Η δημιουργία διαφορετικών κοινωνικών προβλημάτων επιτρέπει στα άτομα να αντιληφθούν καλύτερα την κοινωνία και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτήν. Οι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων διερευνώνται επίσης σε όλη τη διάρκεια αυτών των αλληλεπιδράσεων, με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να κερδίζουν εμπειρίες ως προς την επίλυση προβλημάτων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν ως προσλαμβάνουσες παραστάσεις στον πραγματικό κόσμο, για να επινοήσουν έναν φανταστικό κόσμο στο δράμα και μαθαίνουν να διερευνούν σχέσεις και γεγονότα, καθώς καθορίζουν ρόλους και καταστάσεις στο δράμα που σχεδιάζουν. Εκτός από τα

παραπάνω, τα παιδιά ταυτίζονται με τους ρόλους που αναλαμβάνουν και μελετούν τις σχέσεις και τις εκδηλώσεις. Ως αποτέλεσμα αυτού, τα παιδιά υποστηρίζονται να εκφραστούν, να γίνουν ευαίσθητα απέναντι στους άλλους και να αλληλοεπιδράσουν με την ομάδα (O'Neil, & Lambert, 1991· Woolland, 1993). Επομένως, η συμβολή του δράματος δεν περιορίζεται μόνο στη μάθηση και στη διδασκαλία, αλλά λειτουργεί καταλυτικά και υποστηρικτικά στην εκπαίδευση.

Μερικά από τα οφέλη που αναμένονται από τις δραματικές δραστηριότητες και μπορούν να αναφερθούν είναι η αναγνώριση διαφορετικών εμπειριών, η απόκτηση εμπειρίας σε διαφορετικά γεγονότα και καταστάσεις με την ανάληψη διαφορετικών ρόλων, που επιτρέπουν στο παιδί την ανάπτυξη της βούλησης, την αντίληψη της ζωής πολυκατευθυντικά και την εξερεύνησή της, να μάθει και να ζήσει, καθιστώντας τα πολύτιμα αυτά βιώματα σε μόνιμα μαθήματα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα κέρδη, μπορεί να ειπωθεί ότι το δράμα έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του ατόμου (Tombak, 2014 :376).

Ο τρόπος για να καθιερωθεί η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση είναι μέσω ενός αποτελεσματικού προγράμματος, ενός περιβάλλοντος που διεγείρει όλες τις αισθήσεις και μέσω ενός εκπαιδευτικού-εμπνευσμένου προσαρμοσμένου στη διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, πραγματοποιώντας θετική αλληλεπίδραση με τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει. Οι δραματικές δραστηριότητες στην προσχολική εκπαίδευση επηρεάζουν θετικά τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, που συνδέεται με όλους τους τομείς ανάπτυξης (Tombak, 2014 :376). Το δράμα επιτρέπει την ανάπτυξη δεξιοτήτων μίμησης και φαντασίας του παιδιού. Παρέχει μια κατανόηση των οδηγιών που δίνονται κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και τις οποίες θυμάται αργότερα, αναπτύσσοντας έτσι την αντίληψη και τη μνήμη, την προσοχή και τη συγκέντρωση. Οι δραματικές δραστηριότητες και το δράμα στην προσχολική εκπαίδευση παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ενεργά και να αναπτύξουν τη γλώσσα ως εργαλείο προφορικής επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες ρυθμού και προφοράς χρησιμοποιούνται επίσης και αναπτύσσονται στο δράμα. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και η βάση της κοινωνικοποίησης ξεκινά κατά τη διάρκεια του προσχολικού σταδίου (Tombak, 2014 : 376).

Επίσης, οι δραστηριότητες ρόλων στο δράμα βοηθούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ενσυναίσθησης του παιδιού. Οι δραματικές δραστηριότητες παρακινούν την

έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, παρακινούν τα μη ανακαλυφθέντα συναισθήματα και μερικές φορές βοηθούν στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων. Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αυξάνει την αυτοπεποίθηση του παιδιού. Παράλληλα με την ψυχοκινητική ανάπτυξη, τη φυσική ανάπτυξη και την ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος, ο οργανισμός αποκτά εθελούσια δραστηριότητα που είναι μια σημαντική διάσταση της κινητικής ανάπτυξης (Tombak, 2014: 376).

Μέσα από δραματικές δραστηριότητες, το παιδί μαθαίνει το σώμα του και μαθαίνει να μετακινεί διάφορα μέρη του σώματος, να περπατά, να τρέχει, να πηδάει, να κάνει διάφορα βήματα, να σέρνεται, να ανεβαίνει κ.λ.π., συνοδευόμενο από μουσική ή ρυθμό. Δεν αρκεί τα παιδιά που συμμετέχουν σε δράσεις, να βλέπουν, να ακούνε, να δοκιμάζουν ή να μυρίζουν. Είναι απαραίτητο να βλέπουν ενώ κοιτάζουν, να αισθάνονται ενώ αγγίζουν και να γνωρίζουν. Η αισθητική ικανότητα των παιδιών αναπτύσσεται με αυτόν τον τρόπο. Τέλος, καθώς τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μάθουν καλύτερα το σώμα τους, γνωρίζουν τις λειτουργίες των μερών του σώματος και πώς να τα φροντίζουν και αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους για αυτοεξυπηρέτηση (Tombak, 2014: 376).

1.4 Η Δραματική Τέχνη στο Νηπιαγωγείο

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συχνά αντιλαμβάνονται ότι όσα πράττουν συναρτώνται από τις αντιδράσεις των συνανθρώπων τους και στη δική τους ηλικιακή ομάδα παρουσιάζονται πολύπλευρα συναισθήματα σύμφωνα με τα οποία οφείλει να έχει κατακτηθεί σε μεγάλο βαθμό η αυτεπίγνωση, ώστε να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν την ενοχή, την ντροπή και την υπερηφάνεια. Οι κοινωνικές τους προσλαμβάνουσες εμπειρίες όταν συνενώνονται με την περαιτέρω ωριμότητα της νευροψυχολογίας του εγκεφάλου, ενεργοποιούν τα συναισθήματα και λειτουργούν βοηθητικά στη λεπτομερέστερη εξέταση και ανάπτυξης τους (Δάγκουλα, 2018: 9). Σύμφωνα με τον Lazarus (1991), κατά την είσοδο του παιδιού στην προσχολική ηλικία, έχει διαμορφωθεί μια πρωτογενής αυτοεικόνα του, διαμέσου των αλληλενεργειών του με το περιβάλλον και είναι σημαντικό να διεγείρονται οι βιωματικές εμπειρίες του, με την προσωπική του εμπλοκή ώστε να επεξεργαστεί και να μεταμορφώσει αυτές τις προσλαμβάνουσες σε συναισθήματα που θα αποδοθούν σε αντίστοιχες δράσεις

(Δάγκουλα, 2018: 9 - 10).

Όταν ένας συμμετέχοντας στο παραστατικό παιχνίδι εκφράζεται με ελευθερία, ασφάλεια και κάνοντας χρήση δημιουργικής δράσης, φέρνει στο φως τους αντιληπτικούς μηχανισμούς που διαθέτει και γνωστοποιεί τις διαμορφωμένες στάσεις και αξίες του, τις διαμάχες και τις αντιφάσεις προς κάποιον άλλο συμμετέχοντα και προς την ομάδα του, καθώς και τις πιθανές διαμάχες, αντιθέσεις και τα προσωπικά του αινίγματα (Λενακάκης, 2018 : 166).

Μια θεατροπαιδαγωγική δράση όταν εκτυλίσσεται δεν μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια, χωρίς αυτά να εντάσσονται σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Ο εμπυχωτής οφείλει με τις γνώσεις του, να παρεμβαίνει στην παιγνιώδη παρόρμηση των παιδιών και να γίνεται η γέφυρα που θα ενώσει τα θεατρικά εργαλεία, με τις ανάγκες που αναπτύσσονται στην ομάδα. Η θεατροπαιδαγωγική πράξη, μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς τη μόρφωση και την εκπαίδευση της ομάδας των συμμετεχόντων, προσανατολίζοντάς τους τόσο στην προσωπική και κοινωνική απελευθέρωσή τους, όσο και στην καλλιέργεια της αισθητικής τους, σιγουρεύοντας την ανοικτότητά τους στο νέο και απροσδόκητο, καθιστώντας τους πιο υπεύθυνους και συμμετοχικούς και εντοπίζοντας τον απαιτούμενο χρόνο για ανατροφοδότηση και για βιωματική κριτική εκτίμηση των πεπραγμένων (Λενακάκης, & Κολτσίδα, 2019 :431).

Όταν εμφανίστηκε στην Αγγλία το Θέατρο στην Εκπαίδευση, προωθήθηκε η ιδέα πως όταν χρησιμοποιείται το δράμα και το παιχνίδι από τα παιδιά, πραγματοποιείται με τον πλέον φυσικό και αβίαστο τρόπο η μάθησή τους (Τσιάρας, 2004 :22). Με τη χρήση του δράματος το παιδί, πετυχαίνει να εξουσιάσει τον συναισθηματικό του κόσμο μέσω της αποδοχής του και σταδιακά κατακτά την ενσυναίσθηση, μέσα από την αλληλεπίδραση με ομηλικούς του (Ξυλά, 2016 :25). Ο εκπαιδευτικός στο νηπιαγωγείο μπορεί με προοδευτικό τρόπο και στοχεύοντας με ορθές παρεμβάσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα, να ωθήσει το παιδί να μεταβεί στην κατάκτηση της δραματικής γλώσσας, αποχαιρετώντας το συμβολικό παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006 :308).

Τα παιδιά κάνοντας χρήση της δραματικής τέχνης, αποσκοπούν στην απόδοση του συναισθηματικού τους κόσμου και των ιδεών τους, αλληλεπιδρώντας με συνομηλικούς τους, καθοδηγούμενοι στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης, καταφέροντας να λύνουν τα προβλήματα που τους απασχολούν, αποκομίζοντας κριτικό συλλογισμό και εκμεταλλευόμενοι τη δραματική γλώσσα, να οδηγηθούν στην

κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006 :309). Πιο συγκεκριμένα, στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, σημειώνεται ότι τα παιδιά επιχειρούν να διασαφηνίσουν συμπεριφορές, να επεξηγήσουν τον κόσμο και να προαγάγουν τις αισθήσεις τους για όσα συντελούνται γύρω τους, να αναδιαμορφώσουν την καθημερινή τους ζωή, σε ένα σωστά διαμορφωμένο περιβάλλον που προσδίδει ασφάλεια, συντροφικότητα και αξιοπιστία (ΔΕΠΠΣ, 2002 :589).

Για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας, λειτουργούν υποστηρικτικά και κρίνονται αναγκαία, τα παιχνίδια ρόλων που πραγματοποιούνται με φυσικό και αβίαστο τρόπο, δίνοντάς τους την ευκαιρία να τα εκμεταλλευτούν, να τα αναπτύξουν και σταδιακά να τα εξελίξουν με την ολομέλεια της τάξης (Baldwin, 2008 :94). Επιπρόσθετα τα παιχνίδια ρόλων αν γεφυρωθούν με κοινωνιοδραματικές αναπαραστάσεις, υποβοηθούν τα παιδιά στην επίλυση των προβλημάτων τους, στη βελτίωση της επικοινωνίας τους και στην διαμόρφωση της ατομικής τους συνείδησης (Κοντογιάννη, 2008 :257).

Το δράμα στην εκπαίδευση δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για μια δραστήρια και αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, δημιουργώντας μια ελεύθερη αναπαράσταση της τέχνης, όταν αυτή επικεντρώνεται στην εξερεύνηση της συμπεριφοράς του ατόμου αλλά και στην ερμηνεία της (Ελένη, & Τριανταφυλλοπούλου, 2004 :14).

1.5 Η μουσική στο Νηπιαγωγείο

Χρησιμοποιώντας τη μουσική αγωγή ως όρο, εννοούμε μια συνειδητή και προμελετημένη προσέγγιση με συγκεκριμένο σκοπό, η οποία θα ωθήσει τα παιδιά να αποκομίσουν μουσικές αντιλήψεις και ικανότητες, ώστε να κατακτηθεί μια καταφατική αντιμετώπιση τόσο στη μουσική όσο και στα φαινόμενά της (Μαγδαλιού, 2007 :11). Η μουσική στην προσχολική αγωγή, είναι ένας πολύτιμος συνοδοιπόρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετατρέποντας την εκπαίδευση σε μια δραστήρια και πολυδιάστατη διαδικασία, που ευνοεί τη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου ώστε η μάθηση και η διδασκαλία να γίνουν πιο αποτελεσματικές (Jucan, & Simion, 2015 :625). Αναγνωρίζεται ότι η μουσική υπηρετεί τα συναισθήματα των ανθρώπων με πολλούς τρόπους, όπως εξάπτοντας τον ακροατή στον συναισθηματικό τομέα,

μεταβιβάζοντας τον πλούτο των συναισθημάτων και του κόσμου του εκτελεστή, διεγείροντας τη δημιουργικότητα, απεικονίζοντας με τρόπο συμβολικό τα συναισθήματα, προσφέροντας συγκινήσεις που ο ακροατής κατανοεί και αξιολογεί σύμφωνα με τα βιώματά του, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται, τη ψυχολογική του διάθεση, και άλλα (Μπούλντη, 2007: 7 - 8).

Η μουσική στο νηπιαγωγείο, στοχεύει στην ανέλιξη της αισθητικής δεξιότητας και ευαισθητοποίησης, δίνοντας ώθηση στη δημιουργικότητα των νηπίων, ώστε να αντιληφθούν και να επωφεληθούν από αυτή (ΔΕΠΠΣ,2002 :589). Ο πρωταρχικός σκοπός της αποβλέπει στην αισθητική απόλαυση της ακρόασης ενός μουσικού κομματιού, στην εκτέλεση μουσικών διαδρομών και στην εφεύρεση νέων μουσικών δημιουργημάτων εκ μέρους των νηπίων, που θα τα βοηθήσει να εκφραστούν (ΔΕΠΠΣ, 2002 : 337).

Η κύρια αξία που προσφέρει η μουσική αγωγή, βρίσκεται στο ότι όσο εξελίσσονται τα συναισθήματα των ανθρώπων, τόσο περισσότερο εμπλουτίζεται η αξία της ζωής τους (Σέργη,1993 :50 - 51). Επισημαίνεται μάλιστα ότι η μουσική μπορεί να φανερώσει την πραγματική διάσταση και τη λεπτομερέστερη έκφραση του συναισθήματος, σε αντίθεση με την αντίστοιχη προσέγγιση που πραγματοποιείται μέσω της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία αδυνατεί να ανταποκριθεί με την ίδια ευκολία (Σέργη,1993 :51).

Η σημασία που διαδραματίζει η μουσική στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει τονιστεί από πολλούς παιδαγωγούς και επανειλημμένα. Ο κορυφαίος μουσικός, παιδαγωγός αλλά και συνθέτης που το όνομά του σχετίστηκε, με τη μουσική αγωγή των νηπίων δεν ήταν άλλος από τον Carl Orff (1978), ο οποίος ισχυρίστηκε ότι σε κάθε παιδί προϋπάρχει μια μουσικότητα, που χρειάζεται να βελτιωθεί με χρήση της μουσικής εκπαίδευσης, τόσο με σωματική κίνηση βασισμένη στον ρυθμό όσο και δίνοντας ρυθμό στον λόγο (Μαγδαλιού, 2007 :15).

1.6 Τα συναισθήματα

Η ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων λειτουργούν υποβοηθητικά στους ανθρώπους, δίνοντάς τους την ευκαιρία να κατανοήσουν, να εκδηλώσουν και να διαχειριστούν τον συναισθηματικό τους κόσμο σε πολλές περιστάσεις του βίου τους (Δώνη, & Γιώτσα, 2017 :70). Ο Gardner (1983) στη θεωρία του «Πολλαπλοί τύποι

Νοημοσύνης», προσδιόρισε την ενδοπροσωπική ως τη νοημοσύνη που παρέχει την ικανότητα στο άτομο να έχει την αντίληψη να αναγνωρίζει, να ονοματίζει και να δαμάζει τα συναισθήματά του, δημιουργώντας την εικόνα του εαυτού του με τη χρήση της μεταγνωστικής επιβεβαίωσης, στους χειρισμούς της νόησής του (Ματσαγγούρας, 2002 :292). Τα άτομα που έχουν αναπτύξει την ενδοπροσωπική νοημοσύνη σε ικανοποιητικό επίπεδο, έχουν γνώση των «δυνατών» τους σημείων και των ορίων τους και έχουν κερδίσει τις έννοιες εκτίμηση, κατανόηση και πειθαρχία για τον εαυτό τους (Schiller, & Phipps, 2003 :13).

Η εισαγωγή της ορολογίας συναισθηματική νοημοσύνη πραγματοποιήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες στον χώρο των επιστημών, μέσα από τα βιβλία του Daniel Goleman (1995/1998). Ως συναισθηματική νοημοσύνη, νοείται η δεξιότητα του ατόμου να πραγματοποιεί διαφοροποιήσεις στον συναισθηματικό του κόσμο, εξετάζοντας και διαμορφώνοντας τα συναισθήματά του με παράλληλη ενίσχυση της σκέψης του, να αντιλαμβάνεται ποια είναι τα συναισθήματα αυτά και τι πληροφορίες φέρουν, αλλά και να επιδιώκει να τα διαχειρίζεται, έτσι ώστε η συναισθηματική και πνευματική του εξέλιξη να διευκολύνεται (Mayer, & Salovey, 1997 :5). Ο Goleman (1995) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει μια διάρθρωση, η οποία περικλείει δεξιότητες που δίνουν στον άνθρωπο τον τρόπο που μπορεί να ενεργοποιηθεί και να πετύχει τις όποιες επιδιώξεις του, εμμένοντας ακόμα και σε φάσεις ματαίωσης, πειθαρχώντας στις παρορμήσεις του ακόμα και αν χρειαστεί να τις επιβραδύνει έως ότου πραγματοποιηθούν, αποθαρρύνοντας το άγχος και τη συναισθηματική του αναστάτωση να γίνουν εμπόδιο στον ορθολογισμό του, διαθέτοντας ενσυναίσθηση και οπτιμισμό (Ευσταθιάδου, 2018 :11).

Έρευνες στην προσχολική εκπαίδευση έχουν αποδείξει ότι όσα νήπια έχουν κατακτήσει δεξιότητες κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, έχουν την ευκολία να προσαρμοστούν στο περιβάλλον του σχολείου, καταφέρνοντας να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους και κατακτώντας μια θετικότερη στάση ως προς το σχολείο τους (Ευσταθιάδου, 2018 :29). Σύμφωνα με έρευνα των Mathieson και Banerjee (2011), η δεξιότητα της λεκτικής διαχείρισης του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών και η επεξήγηση κάθε ηθικής και κοινωνικής διάστασης που βιώνουν, μπορούν να συνεισφέρουν στη φυσιολογική μετάβαση των παιδιών προσχολικής αγωγής στο Δημοτικό σχολείο και στη θετική αλληλεπίδρασή τους στη διάρκεια του παιχνιδιού (Διακάκη, 2018 :24) . Επιπρόσθετα σε έρευνα της Lindberg που πραγματοποίησε σε

νήπια 3 - 6 ετών, στα οποία εφαρμόστηκε πρόγραμμα δημιουργικού δράματος και ποιες οι επιπτώσεις του στη μάθηση, εξακρίβωσε την ενδυνάμωση σε 15 συναισθηματικές, κοινωνικές και ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών (Lindberg,2015).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών υποστηρίζει ότι πρωταρχικός σκοπός της Προσχολικής Εκπαίδευσης είναι η σωματική, νοητική, κοινωνική και συναισθηματική πρόοδος των νηπίων και υπογραμμίζει ότι οφείλει να ενισχύει την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, την αυτονομία τους καθώς και να τους προσφέρονται ευκαιρίες να προάγουν και να αποδίδουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους με διάφορους τρόπους (ΔΕΠΠΣ, 2002: 586 - 587). Ιδίως με τη μαθησιακή ενότητα που προστέθηκε τα τελευταία χρόνια με τίτλο «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη», η οποία περιλαμβάνει ως υποενότητες, την ταυτότητα, την προσωπική ενδυνάμωση και την αυτορρύθμιση, θέλει να δώσει έμφαση στην αναγνώριση και διαχείριση του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία που χρειάζεται να δοθεί σε αυτά (Κοντοπούλου, & Χριστοδούλου, 2011 :101 - 105).

Ο όρος συναισθηματική ρύθμιση με βάση τα όσα υποστήριξαν οι Gross και Thomson (2007), αντικατοπτρίζει το άθροισμα των δεξιοτήτων που μπορεί να καλλιεργήσει ένας άνθρωπος, ώστε να εξετάζει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του εκδήλωση σε καταστάσεις έντασης και έξαρσης του συναισθηματικού του φορτίου (Παπαδημητρίου, 2014 :383). Μάλιστα όπως υπογραμμίζουν οι Eisenberg και άλλοι, (1994), τα παιδιά στο νηπιαγωγείο αναπτύσσουν κεφαλαιώδεις τακτικές διαχείρισης περιστάσεων συναισθηματικού περιεχομένου (coping skills), που χρειάζεται να διαχειρίζονται τα νήπια για να ανταποκριθούν σε καταστάσεις συναισθηματικής έντασης, συγκρατώντας και ελέγχοντας τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους (Παπαδημητρίου, 2014 :383). Επιπλέον σύμφωνα με τους Eisenberg και άλλους (1994), που ήταν οι δημιουργοί της «Κλίμακας Αξιολόγησης από Εκπαιδευτικούς της Αντιμετώπισης Συναισθηματικών Καταστάσεων Παιδιών» (Teacher's Children's Coping Scales with Emotional Situations), και αφορούν σε στρατηγικές χειρισμού και ρύθμισης συναισθηματικών περιστάσεων για παιδιά τόσο προσχολικής όσο και μέσης ηλικίας, αναφέρθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες. Αυτές είναι η συναισθηματική αποφόρτιση (emotional venting), η δημιουργική στρατηγική (constructive strategy) που σχετίζεται με υψηλά επίπεδα ρύθμισης των συναισθημάτων και η στρατηγική αποφυγής (avoidant strategy). Οι Eisenberg & Fabes (1992), θεώρησαν την ρύθμιση των

συναισθημάτων ως απαραίτητο στοιχείο για να υπάρχει επάρκεια στον κοινωνικό τομέα και να αλληλεπιδρούν λειτουργικά οι άνθρωποι, δίχως να τους εμποδίζουν περιστάσεις που είναι φορτισμένες από άγχος ή ένταση (Παπαδημητρίου, 2014 : 383 - 384).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, τα συναισθήματα και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, κρίνεται απαραίτητο να εμπεριέχονται στα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα, από το νηπιαγωγείο και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής πραγματικότητας και να συνδυάζονται με τη σύμπραξη του τρίπτυχου σχολείο, κοινωνία, οικογένεια, ώστε να εξελίσσονται τα παιδιά όχι μόνο μαθησιακά αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικά (Ευσταθιάδου, 2018 :26 - 27).

1.7 Δραματική Τέχνη και συναισθήματα

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1967) οι παραστατικές τέχνες, δηλαδή το δράμα, η μουσική και ο χορός, μπορούν να συνεισφέρουν λόγω των χαρακτηριστικών τους στο να αναπτυχθούν συναισθηματικά οι άνθρωποι. Η συμβολή τους έγκειται στο γεγονός ότι παρουσιάζεται επενέργεια στις συναισθηματικές δεξιότητες των ανθρώπων (Κολεύρη, 2018 :16). Μάλιστα η Κοντογιάννη (2008) υποστηρίζει ότι η σπουδαιότητα της τέχνης του δράματος έγκειται στο ότι οι συμμετέχοντες καταφέρνουν να εξωτερικεύσουν και να εκτονώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο (Κοντογιάννη, 2012 :83). Αντίστοιχα η Wagner (1999) ισχυρίζεται ότι η Δραματική τέχνη έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει τους τομείς της σύγχρονης εκπαίδευσης εξελίσσοντας τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αρκεί το εκπαιδευτικό σύστημα να τη συμπεριλάβει στον κορμό του (Κολεύρη,2018 :16). Το Δράμα προσφέρει νέες δυνατότητες στα παιδιά, αφού συνεργάζονται και αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η κοινωνική ευθύνη. Τα καλεί να εκφραστούν με το σώμα και τη φωνή τους, βελτιώνοντας στις ψυχικές και πνευματικές τους δεξιότητες, βοηθώντας τα να εμπλουτίσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο, έχοντας εμπιστοσύνη στις δεξιότητές τους αλλά και στον εαυτό τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007 :21). Τα παιδιά ως συνταξιδιώτες στην ομάδα, διαμορφώνουν σχέσεις επικοινωνιακού και κοινωνικού χαρακτήρα, αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και πειθαρχημένα πλέον με τη βοήθεια της συνθήκης του ρόλου τους, οδηγούνται από το «εγώ» στο «εμείς» (Γραμματάς, 2004 :57).

Οι τεχνικές του δράματος έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο στο σχολείο, όσο και στην κοινότητα και στην κλινική, έχοντας αποδείξει ότι μπορούν να προωθήσουν τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των ανθρώπων. Η αφήγηση ιστοριών, όπως και το παιχνίδι, η δράση αλλά και η ομαδικότητα είναι στοιχεία που έχουν ωφελήσει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων, όταν γίνεται χρήση τους από ειδικούς στο δράμα (Jindal - Snape & Vettraino,2007 :108).

Το δημιουργικό δράμα μέσα από τις δραστηριότητές του, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να κατανοήσει ποιο είναι και ποιο μπορεί να γίνει, τόσο χρησιμοποιώντας το μυαλό του, όσο και την αίσθηση στο σώμα του. Γι' αυτό τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν αυτό - ικανοποίηση μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, επειδή συμμετέχουν ενεργά με πράξεις, παρά όταν τους αναφέρουν λεκτικά ότι έχουν την ικανότητα να πραγματοποιήσουν καταπληκτικά πράγματα. Η μνήμη των όσων βιώνουν δε μένει μόνο στο μυαλό τους αλλά κυρίως στην καρδιά τους, που είναι και το πιο σπουδαίο (McFarlane,2012 :18).

Έρευνα απέδειξε πως όταν το Δράμα και η τέχνη χρησιμοποιούνται με στόχο την ρύθμιση των συναισθημάτων, σε μια ιδιαίτερη ομάδα παιδιών προσφύγων που αντιμετωπίζουν πληθώρα αντιξοοτήτων, μπορούν να τους ωθήσουν να σπάσουν τους φραγμούς έκφρασης των συναισθημάτων τους, συνειδητοποιώντας και εκφράζοντας πλέον τα συναισθήματά τους (Gürle, 2018 :169). Επιπλέον η συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια ρόλου έχει άμεση συνάρτηση με την κατανόηση των συναισθημάτων, αφού προσποιούμενοι τα παιδιά έναν ρόλο καταφέρνουν ευκολότερα να αποκωδικοποιήσουν τα συναισθήματα του ρόλου που έχουν και εξασκούνται στην αντιστροφή του ρόλου, ενισχύουν την ενσυναίσθησή τους και κατανοούν ευκολότερα τα συναισθήματα των άλλων (Powell, 2014 : iii).

Πολλοί θεωρούν ότι το δράμα είναι ο καθρέφτης της ζωής και όχι το αντίστροφο. Ωστόσο άνθρωποι που συμμετέχουν σε δραματοθεραπευτικές μεθόδους, ισχυρίζονται ότι αν προσποιηθούν ότι βιώνουν το δράμα, μπορούν να καταφέρουν να διαχειριστούν ένα γεγονός στη ζωή τους, που υπό άλλες συνθήκες θα τους φόβιζε ή θα τους δυσκόλευε. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν εισέρχονται στα πλαίσια μιας δραματικής κατάστασης, βιώνουν για πρώτη φορά κάτι που μοιάζει απλησίαστο στην πραγματικότητα, ενσαρκώνοντας μια αναξιποίητη πλευρά του εαυτού τους. Το δράμα λοιπόν έχει τη δύναμη να μας ελευθερώσει από τον εγκλεισμό που μας προκαλούν κοινωνικές και ψυχολογικές καταστάσεις και μέσα από τις δραματοποιήσεις που

μοιάζουν με τα όνειρα, μπορούμε να βιώσουμε καινούριες εμπειρίες. Η απόσταση που παίρνει κάποιος από την πραγματικότητα όταν προσποιείται στο δράμα του δίνει ώθηση να πειραματιστεί με εναλλακτικές λύσεις (Emunah,2020).

Έχοντας έντονο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ο Jensen αναγνωρίζει ότι ο λόγος και το συναίσθημα δεν είναι αντίθετα, αλλά ότι το συναίσθημα διεγείρει τη μάθηση και έτσι υποστηρίζει το λόγο (Jensen,1998:72). Έτσι, ένα δημιουργικό δραματικό πρόγραμμα μπορεί να υποκινήσει υποθετικά τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Στην προσπάθεια δραματοποίησης ιστοριών και ερμηνείας ποιημάτων, μίμησης και κίνησης, δημιουργείται ένας κοινός χώρος επικοινωνίας μεταξύ όλων των ρόλων σε μια τάξη: διαμεσολαβητής και συμμετέχοντες. Η επικοινωνιακή συναλλαγή που χρησιμοποιείται είναι είτε μια συναλλαγή «ενήλικας προς ενήλικα» είτε «παιδί προς παιδί», που κινείται γύρω από συστήματα πεποιθήσεων, δημιουργώντας άνοιγμα στην ανταλλαγή αισθητικών δημιουργικών ιδεών, συναισθημάτων και γνωστικών λειτουργιών (Idogho, 2019 : 6). Ο Lazarus (2004) αναγνωρίζει αυτό το στυλ ως μια προσέγγιση με επίκεντρο τον μαθητή: *«Στην πρακτική που επικεντρώνεται στον μαθητή, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θέτουν ερωτήματα και διαμορφώνουν ευκαιρίες μάθησης. Όλοι ανακαλύπτουν απαντήσεις ενώ μαθαίνουν πληροφορίες και δεξιότητες στο πρόγραμμα σπουδών»* (Idogho, 2019 : 6).

Η εγκυρότητα των νόμων του συναισθήματος για τον διαμεσολαβητή ενός δημιουργικού προγράμματος δράματος που επιδιώκει να ενισχύσει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές, μπορεί να ταξινομηθεί ως εργαλεία για να εξηγήσουν πώς λειτουργούν τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα είναι αφηρημένα φαινόμενα. Οι νόμοι του συναισθήματος θα μπορούσαν να προτείνουν με πρακτικό τρόπο πώς λειτουργούν τα συναισθήματα σε «επίπεδο βάσης». Αυτές οι εξηγήσεις μπορεί να βοηθήσουν στον εντοπισμό και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Με τον τρόπο αυτό, οι νόμοι συμμορφώνονται με τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του Salovey (Mayer, & Salovey, 1997: 11), δηλαδή γνώση των συναισθημάτων, διαχείριση συναισθημάτων, παρακίνηση, αναγνώριση συναισθημάτων των άλλων και χειρισμός σχέσεων. Ο νόμος της φαινομενικής πραγματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το μέσο δημιουργικό δράμα. Εξηγεί επιστημονικά τη δύναμη της «καλλιτεχνικής αφήγησης» που μπορεί να δημιουργήσει μια «συναισθηματική πραγματικότητα». Αυτή η «συναισθηματική πραγματικότητα» γίνεται ένας χώρος στον οποίο ένα άτομο μπορεί να βιώσει ολιστικά τον πλήρη αντίκτυπο μιας δεδομένης κατάστασης. Αυτή η «εικονική συναισθηματική

πραγματικότητα» δημιουργεί μια πύλη για μια πρακτική εμπειρία συναισθημάτων. Μπορούμε λοιπόν να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα, ότι ο νόμος της φαινομενικής πραγματικότητας θέτει τη χρήση της «καλλιτεχνικής αφήγησης» ως όχημα μιας συναισθηματικής εμπειρίας. Αυτό συνδέεται με τις έννοιες του δημιουργικού δράματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης, που ασχολούνται με τα συναισθήματα που συμβολίζονται σε μια «εικονική πραγματικότητα» (Idogho, 2019 : 6).

1.8 Μουσική αγωγή και συναισθήματα

Η έρευνα σχετικά με την επίγνωση των συναισθημάτων κάποιου και πώς να τα διαχειριστεί σωστά υπήρχε στη βιβλιογραφία εδώ και αρκετές δεκαετίες (Greenspan, 1989· Leuner, 1966). Ωστόσο, ήταν το 1990 που οι Salovey και Mayer (1990) εισήγαγαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (EI) στην παρούσα μορφή της, η οποία δημιούργησε έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον για τις ψυχολογικές αιτίες και επιπτώσεις της (Campayo–Muñoz, & Cabedo–Mas, 2017 : 1). Στη μελέτη τους, οι Salovey και Mayer προσδιόρισαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως *«την ικανότητα να παρακολουθούν τα συναισθήματα κάποιου ή των άλλων, να κάνουν διακρίσεις μεταξύ τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις πληροφορίες και να καθοδηγούν τη σκέψη και τις ενέργειες κάποιου»* (Salovey & Mayer, 1990 :189). Το 1995, ο Daniel Goleman διαδίδει τη συνειδητοποίηση αυτής της έννοιας μέσω του βιβλίου του με τίτλο: «Συναισθηματική Νοημοσύνη» (Emotional Intelligence). Η έννοια της συναισθηματικής ικανότητας προέρχεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη και νοείται ως η ικανότητα εφαρμογής συναισθηματικής νοημοσύνης στην καθημερινή ζωή (Bisquerra, & Pérez, 2007 :21). Σύμφωνα με τις μελέτες των Salovey και Mayer (1990) και Goleman (1995), η εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων προάγει την ψυχική ισορροπία των ατόμων, η οποία έχει θετικές επιπτώσεις στην υγεία, την ευημερία και την καλή απόδοση. Ως εκ τούτου, εντοπίστηκε η ανάγκη για συναισθηματική εκπαίδευση (Bisquerra, 2003 · Fernández - Berrocal & Extremera, 2002), που οδήγησε στη δημιουργία της Κοινοπραξίας για την Προώθηση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning - CASEL) το 1994. Ο κύριος στόχος αυτής της οργάνωσης είναι να προωθήσει και να εφαρμόσει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας στα σχολεία (Campayo–Muñoz & Cabedo–Mas, 2017 : 1).

Η μουσική είναι ένα ιδανικό όχημα για τη συνεργασία με τα συναισθήματα λόγω της φυσικής σύνδεσης μεταξύ των δύο (Pellitteri, Stern & Nakhutina, 1999 :25). Η επιρροή και τα αποτελέσματα της μουσικής στο συναίσθημα έχουν διερευνηθεί σε διαφορετικούς χρόνους και από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Bennet, 1942· Juslin & Sloboda, 2001· Meyer, 1956). Ήταν θέματα που απασχόλησαν και τους μεγάλους φιλόσοφους της αρχαίας Ελλάδας, όπως ο Πλάτων ή ο Αριστοτέλης (Salappa - Lioroulou, 2012 :78) και αναγνωρίζοντας την ικανότητα να επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ηθική των ανθρώπων, η μουσική ήταν μέρος της θεωρίας του ήθους (Sastre, 2014 :188).

Σύμφωνα με τον David Elliott (2005), ο εντοπισμός συναισθημάτων όταν ακούμε μουσική και τα εκφράζουμε όταν παίζουμε μουσικό όργανο δεν είναι συνήθως αυθόρμητα γεγονότα. Μόνο με την ανάπτυξη και την επίγνωση των συναισθημάτων μπορούν να ταυτοποιηθούν φυσικά και αυτόματα. Αυτή ακριβώς η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων οδηγεί σε συναισθηματική ανάπτυξη (Campayo–Muñoz & Cabedo–Mas, 2017: 2). Σε αυτή τη γραμμή, οι Resnicow, Salovey και Repp (2004) υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης των συναισθημάτων στη μουσική αγωγή και των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μουσική εκπαίδευση μπορεί επομένως να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη συναισθηματική ανάπτυξη (Campayo–Muñoz & Cabedo–Mas, 2017: 2).

Η σχέση μεταξύ μουσικής και συναισθημάτων έχει επομένως αντίκτυπο στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, ειδικά στη διδασκαλία και την εκμάθηση μουσικής. Πρόσφατα, η συναισθηματική εκπαίδευση έχει προσελκύσει αυξανόμενο ενδιαφέρον για την τυπική εκπαίδευση, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και η βιβλιογραφία που εξερευνά μοντέλα και τα αποτελέσματα της εργασίας με συναισθήματα και μουσική εκπαίδευση, είναι πολύ περιορισμένη. Ωστόσο, ο όγκος της έρευνας σχετικά με τα συναισθήματα που μεταφέρει η μουσική αναμένεται να παρουσιάσει στο μέλλον ιδιαίτερη αύξηση (Resnicow, Salovey & Repp, 2004 :145). Το πιο συστηματικό ερευνητικό πρόγραμμα επιδιώκεται από τον Patrik Juslin (1997a, 1997b, 2000), μετά από πρωτοποριακή εργασία του Alf Gabrielsson (Gabrielsson, & Juslin, 1996 ; Gabrielsson & Lindström, 1995). Το επίκεντρο αυτής της έρευνας είναι η επικοινωνία βασικών συναισθημάτων από έναν ερμηνευτή σε έναν ακροατή μέσω της μουσικής. Οι μουσικοί καλούνται να παίξουν μια μελωδία με διαφορετικούς τρόπους, έτσι ώστε να μεταφέρουν την ευτυχία, τη θλίψη, τον θυμό ή

τον φόβο και οι ακροατές καλούνται να προσδιορίσουν αυτά τα συναισθήματα ή να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο εκφράζονται (Resnicow, Salovey & Repp, 2004 :146).

Οι μελέτες του Juslin και άλλων, που αναθεωρήθηκαν από τους Juslin και Laukka (2003) έχουν δείξει ότι τα βασικά συναισθήματα μπορούν να επικοινωνηθούν αρκετά αποτελεσματικά μέσω της μουσικής παράστασης. Ωστόσο, είναι πιθανό τόσο οι ερμηνευτές όσο και οι ακροατές να ποικίλλουν στη γενική συναισθηματική ευαισθησία τους και στη δεκτικότητα τους σε συναισθηματικές πληροφορίες στη μουσική. Είναι ενδιαφέρον ότι ο Juslin (1997a) βρήκε μικρή επίδραση της μουσικής εκπαίδευσης στην ικανότητα των ακροατών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα στη μουσική. Έτσι, αυτή η ικανότητα μπορεί να είναι μέρος μιας γενικότερης ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων, η οποία μπορεί να ισχύει και για τις εκφράσεις του προσώπου και των φωνητικών, και ίσως ακόμη και σε άλλες καταστάσεις στις οποίες τα συναισθήματα πρέπει να αναγνωρίζονται ή να αντιμετωπίζονται με κάποιο τρόπο (Resnicow, Salovey, & Repp, 2004 :146).

1.9 Μουσική εκπαίδευση και κοινωνικο - συναισθηματική μάθηση

Η μουσική υποστηρίζει γνωστικές, ψυχοκινητικές, γλωσσικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, την αισθητική πτυχή και τη δημιουργικότητα των παιδιών (Kürapa, 2015 :83). Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η μουσική έχει επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ωρίμανση ενός ατόμου, στον αυτόματο έλεγχο, στην κατανομή της εργασίας και στις δεξιότητες αυτο - έκφρασης (Kürapa, 2015 : 83). Οι μουσικές διαλέξεις είναι το ιδανικότερο περιβάλλον για την ανάπτυξη της κοινωνικο - συναισθηματικής μάθησης (Jacobi, 2012 : 68). Η μουσική εκπαίδευση και η κοινωνικο - συναισθηματική μάθηση συμπληρώνουν φυσικά η μία την άλλη. Τα κοινά χαρακτηριστικά της μουσικής εκπαίδευσης και της κοινωνικο - συναισθηματικής μάθησης αφορούν αρχικά το γεγονός ότι η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αισθητήριο διεγερτικό. Η μουσική που έχει ήδη καταγραφεί μπορεί να ακουστεί και να συζητηθούν τα συναισθηματικά της χαρακτηριστικά. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να λειτουργήσει ως προς την ανάπτυξη του λεξιλογίου των συναισθημάτων και των δεξιοτήτων των μαθητών στη συζήτηση των συναισθημάτων τους.

Επίσης, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αισθητική εμπειρία. Αυτή η

εμπειρία μπορεί να εκφραστεί ως αλληλεπίδραση μεταξύ ανησυχιών για αντίληψη, αίσθηση, φαντασία και γνώση, κατανόηση και συναίσθημα. Αυτή η αλληλεπίδραση είναι που επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να δημιουργήσουν συνεπείς συνδέσεις με έργα τέχνης και να αναπτύξουν νέες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον κόσμο. Επιπρόσθετα, η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για χαλάρωση και φαντασία. Η αργή και χαλαρωτική μουσική μπορεί να μειώσει τα έντονα συναισθήματα των μαθητών και έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί συναισθηματική ρύθμιση. Η παραγωγή μουσικής μπορεί να είναι ένας τρόπος αυτο - έκφρασης. Η πράξη της δημιουργίας μουσικής όχι μόνο αναφέρεται στην αυτο - έκφραση αλλά και έχει θεραπευτικό αποτέλεσμα για να χαλαρώσει τις εσωτερικές εντάσεις. Τέλος, η δημιουργία μουσικής μπορεί να είναι ένας τρόπος ομαδικής εμπειρίας (Edgar, 2013 : 30· Kūpana, 2015 : 83).

Ο στόχος της κοινωνικο - συναισθηματικής μάθησης είναι η απόκτηση κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας και ασφάλειας σχετικά με την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, τη διαχείριση σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (Kūpana, 2015 : 83).

Οι μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν στοιχεία της κοινωνικο - συναισθηματικής μάθησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη γενική εκπαίδευση, αλλά και αλλού όπως σε μουσικές κοινότητες, ορχήστρες, και άλλες μουσικές διαδικασίες. Διάφορες δραστηριότητες για κοινωνικο - συναισθηματική μάθηση στη μουσική εκπαίδευση περιλαμβάνουν τον αυτοσχεδιασμό, την πράξη της δημιουργίας μουσικής αυθόρμητα, συνδυάζει την έκφραση των σημερινών συναισθημάτων με τη μουσική παράσταση, το συλλογικό παιχνίδι / τραγούδι που σχετίζεται με τη δημιουργία μουσικής συλλογικά ως ένα τρόπο κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Οι μαθητές που μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται ένα κοινό ρυθμό είναι ένας τρόπος ελέγχου της ώθησης. Επιπλέον, η συμπερίληψη στην κοινότητα δίνει την ευκαιρία να διασφαλιστεί ο αυτόματος έλεγχος. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και δραστηριότητες όπως ο προσδιορισμός, ο καθορισμός συναισθημάτων σε τραγούδια, ο προσδιορισμός και ο καθορισμός διαθέσεων που σχετίζονται με μουσικά κομμάτια (Kūpana, 2015 : 83).

Υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ των κοινωνικο - συναισθηματικών δεξιοτήτων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Hamann, Lineburg & ve Paul, 1998 : 87). Οι ισχυρές εκπαιδευτικές σχέσεις είναι σημαντικές στη μουσική αγωγή. Συνεπώς, η ικανότητα του εκπαιδευτικού φέρει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στον

προσδιορισμό των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών (Edgar, 2013 : 30 · Kūpana, 2015 : 84).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Η ερευνητική διαδικασία

2.1.1 Οι στόχοι, το αντικείμενο και οι υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει κατά πόσο δραστηριότητες που εναρμονίζουν στοιχεία της Δραματικής Τέχνης και της Μουσικής Αγωγής μπορούν να επιδράσουν θετικά στον συναισθηματικό κόσμο των νηπίων ατομικά. Το βασικό αντικείμενο της έρευνας είναι εάν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τον συναισθηματικό πλούτο τους και να προσαρμοστούν ώστε να δημιουργήσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με τους γύρω τους. Επιμέρους στόχοι είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να εντοπίσουν και να ονομάσουν τα προσωπικά συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν μέσα από δύο είδη τέχνης, δηλαδή, χρησιμοποιώντας τις αυτοσχεδιαστικές παραστάσεις και τις μουσικές εκφράσεις που παρέχονται από το δράμα, προωθώντας την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα, να αποδεχτούν τα συναισθήματά τους ελέγχοντας τον τρόπο έκφρασή τους, βρίσκοντας πιθανές λύσεις και να μειώσουν τυχόν επιθετικές συμπεριφορές.

Όσον αφορά τις στατιστικές υποθέσεις της έρευνας δράσης, ως πρώτη υπόθεση ή αλλιώς μηδενική, υποθέτουμε ότι δεν υπάρχει διαφορά στο στατιστικό πλαίσιο μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου όσον αφορά τη γνώση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ως δεύτερη υπόθεση, υποθέτουμε ότι η πρόοδος της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας έχει βελτιωθεί στατιστικά σημαντικά. Και ως η τρίτη υπόθεση, όσον αφορά την αναγνώριση συναισθημάτων και τη διαχείρισή τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, η βελτίωση της ομάδας ελέγχου είναι στατιστικά σημαντική.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας δράσης ως πρώτη υπόθεση, υποθέτουμε ότι οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στον εντοπισμό και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε νηπιαγωγεία θα βελτιώσουν τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν και εκφράζουν τα παιδιά και θα τα ωθήσουν στο να αυτό - ρυθμίζουν τον εσωτερικό τους κόσμο, να

βρίσκουν λύσεις στον τρόπο έκφρασης και να αποκτούν νέες συμπεριφορές που μπορούν να γίνουν ανεκτές από συμμαθητές και ενήλικες. Η δεύτερη υπόθεση είναι ότι η παρέμβαση που θα πραγματοποιηθεί, δε θα επιφέρει αποτελέσματα στον τομέα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

2.1.2 Το πεδίο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διθέσιο νηπιαγωγείο των Αθηνών. Σε αυτό υπήρχαν δύο τμήματα νηπίων που ήταν ισάριθμα και περιλάμβαναν 20 παιδιά το καθένα. Στο πρώτο τμήμα που πραγματοποιήθηκαν και οι παρεμβάσεις που στο εξής θα ονομάζεται πειραματική ομάδα υπήρχαν 13 νήπια και 7 προνήπια. Στο δεύτερο τμήμα που ακολούθησε το κανονικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ονομάστηκε ομάδα ελέγχου και υπήρχαν 13 νήπια και 7 προνήπια αντίστοιχα. Η υλοποίηση της έρευνας στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκε, επειδή η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός του δεύτερου τμήματος, δηλαδή της ομάδας ελέγχου. Επειδή τα δύο τμήματα είχαν προκαθοριστεί σύμφωνα με τον χωρισμό των τμημάτων του νηπιαγωγείου, η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως σκοπιμότητας και εφαρμόζει τη μέθοδο του δείγματος διαθεσιμότητας (Κυριαζή, 2011: 116).

Η έρευνα ξεκίνησε 14/10/2020 και ολοκληρώθηκε στις 08/02/2021. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά 12 δια ζώσης παρεμβάσεις και 2 συμπληρωματικές μέσω Webex λόγω κλεισίματος των νηπιαγωγείων, εξαιτίας της πανδημίας του Covid 19. Οι παρεμβάσεις δια ζώσης πραγματοποιήθηκαν σε δύο χρόνους. Από 14/10/2020 έως και 13/11/2020 και από τις 11/01/2021 έως τις 08/02/2021. Ενδιάμεσα σε αυτό το διάστημα για να μη χαθεί η επαφή των παιδιών συμπληρώθηκαν 2 παρεμβάσεις, μέσω τηλεκπαίδευσης (Webex) από την ερευνήτρια.

2.1.3 Ο ερευνητικός πληθυσμός – στρατηγική δειγματοληψίας

Ο πληθυσμός της μελέτης που επιλέχθηκε διεξήχθη σε κατάλληλο πλαίσιο. Το δείγμα του ερευνητικού πληθυσμού σε αυτήν τη μελέτη ονομάζεται δείγμα ευκολίας ή βολικό και η άντλησή του έγινε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Επιλέχθηκε αυτή η ηλικιακή ομάδα (4-6 ετών) λόγω της επαγγελματικής ιδιότητας του ερευνητή, γεγονός που το καθιστά ευκολότερο να συλλέγει και να έχει πρόσβαση σε δεδομένα στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα το γεγονός αυτό είναι κάτι που

τον ωφελεί, επειδή έχει παρατηρήσει ότι στο νηπιαγωγείο τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους.

Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες (20 παιδιά σε κάθε ομάδα). Η πρώτη ομάδα υποβλήθηκε σε παρέμβαση και ονομάστηκε πειραματική ομάδα και η δεύτερη ομάδα παρακολούθησε μια κανονική πορεία συνεχούς μάθησης από την εκπαιδευτικό του νηπιαγωγείου και ονομάστηκε ομάδα ελέγχου. Και οι δύο ομάδες είχαν πανομοιότυπο πληθυσμό ως προς την ηλικία (συνεχείς ποσοτική μεταβλητή, 7 προνήπια και 13 νήπια σε κάθε ομάδα), ως προς το φύλο (ποιοτική μεταβλητή, 11 αγόρια και 9 κορίτσια σε κάθε ομάδα).

2.1.4 Ο τύπος της έρευνας

Η έρευνα δράσης είναι η μέθοδος που επιλέχθηκε για να ελέγξει κατά πόσο η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με διδακτικές τεχνικές της μουσικής αγωγής μπορεί να βελτιώσει την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η έρευνα δράσης ορίζεται ως η εκμάθηση ενός κοινωνικού φαινομένου με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας των δράσεών του σε αυτό (Elliott, 1991: 69). Μάλιστα ο λόγος που πραγματοποιείται η έρευνα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης, προορίζεται για να περικλείσει δραστηριότητες στην ανέλιξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με στόχο τη βελτίωση του σχολείου και την εξέλιξη στην πολιτική της εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες-παρεμβάσεις οφείλουν να είναι προγραμματισμένες και όταν εφαρμοστούν να επιδεχθούν σε συστηματική παρατήρηση, αναστοχασμό και μετασχηματισμό (Grundy, & Kemmis, 1988 : 322). Ένας από τους βασικούς στόχους των παρεμβάσεων είναι να διαμορφωθούν καινούριες ιδέες με ουσιαστικές πρακτικές που θα ενισχύσουν το διδακτικό πλαίσιο της μάθησης (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι μεικτή, δηλαδή αφορά τόσο σε ποσοτικά δεδομένα που προέρχονται από το ερωτηματολόγιο, όσο και ποιοτικά δεδομένα από τον κριτικό φίλο και την άμεση παρατήρηση των παρεμβάσεων που επιτελέστηκαν. Η ποσοτική έρευνα έχει ως στόχο να συγκεντρώσει σε αριθμούς από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιείται τα δεδομένα στην έρευνα και να πραγματοποιήσει συσχετίσεις, με βάση τα ποσοτικά δεδομένα που έχει συλλέξει ο ερευνητής.

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο σκοπός της παρούσας εργασίας κρίθηκε απαραίτητο να

μελετηθεί τόσο με ποιοτική όσο και με ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Με στόχο να αναδειχθεί ο βαθμός στον οποίο οι δραστηριότητες που εναρμονίζουν στοιχεία της Δραματικής Τέχνης και της Μουσικής Αγωγής μπορούν να επιδράσουν θετικά στον συναισθηματικό κόσμο των νηπίων ατομικά, εκτός του ερωτηματολογίου που δόθηκε στις νηπιαγωγούς, κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστεί το ημερολόγιο παρατήρησης που τηρήθηκε από την ερευνήτρια, αλλά και τα ευρήματα του κριτικού φίλου, ο οποίος αποτέλεσε μια συνάδελφο της ερευνήτριας.

Ουσιαστικά, επιδιώχθηκε η τριγωνοποίηση των δεδομένων στην συγκεκριμένη έρευνα δράσης, με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δεδομένων. Το βασικό ζητούμενο που μελετήθηκε μέσα από το ημερολόγιο παρατήρησης και την καταγραφή του κριτικού φίλου, είναι να διαπιστωθεί αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίζουν, να ονοματίζουν και να κατανοούν πλήρως τον συναισθηματικό τους πλούτο, αυτορυθμίζοντάς τον με αποτέλεσμα να αποκτήσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους.

Γενικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η χρήση τριών εργαλείων για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της διδακτικής πράξης, που προσιδιάζουν σε ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους αποσκοπούν στην ενίσχυση των αποτελεσμάτων που θα εξαχθούν (Θεοφιλίδης, 2012).

Σε αντίθεση με την ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση που επιδιώκει την εξαγωγή αριθμητικών και συγκρίσιμων δεδομένων, η ποιοτική μεθοδολογία αποσκοπεί στο να εξαχθούν ποιοτικά στοιχεία που μελετούν εις βάθος το φαινόμενο. Η ουσία της ποιοτικής προσέγγισης είναι ότι ο ερευνητής τοποθετείται μέσα στον κόσμο των υποκειμένων, είναι ο παρατηρητής.

Οι ερμηνείες και οι πρακτικές που αναλύουν οι συμμετέχοντες σε μια ποιοτική έρευνα ή παρουσιάζονται εμμέσως μέσα από τις δράσεις τους, συγκροτούν τα κύρια χαρακτηριστικά του κόσμου αυτού, που τον κάνουν αντιληπτό. Μέσω αυτών ο κόσμος μετατρέπεται σε απεικονίσεις, που ενδέχεται να περιλαμβάνουν, συνεντεύξεις, ημερολόγια, καταγραφές κριτικών κλπ. Η ποιοτική έρευνα, σε αυτό το επίπεδο εστιάζει σε μια προσέγγιση του κόσμου, ερμηνευτική, νατουραλιστική. Έτσι λοιπόν οι ερευνητές όταν αξιοποιούν την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και ποιοτικά εργαλεία προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο που τα υποκείμενα της

έρευνας οικοδομούν απόψεις, αναπαραστάσεις και συμπεριφορές (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

2.2 Τα εργαλεία της έρευνας δράσης

2.2.1 Ερωτηματολόγιο

Τα ποσοτικά δεδομένα καταγράφηκαν και αναλύθηκαν, μέσω του σταθμισμένου ερωτηματολογίου που δόθηκε στις νηπιαγωγούς των τάξεων, τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, εμπεριείχε μια επταβάθμια κλίμακα απαντήσεων. Αντλήθηκε από τη διδακτορική διατριβή της Ντίνας Κουρμούση (2012) και οι συντελεστές αξιοπιστίας για την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων σύμφωνα με τη μέτρηση του alpha Cronbach κυμαίνεται σε υψηλό επίπεδο (Κουρμούση, 2012 : 226 - 227). Περιέχει συνολικά 18 ερωτήσεις και ήταν υπό - ενότητα, ενός μεγαλύτερου ερωτηματολογίου, με συνολικά 10 υπό - ενότητες. Σε αυτό κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν, το τι ταιριάζει σε κάθε παιδί, πριν και μετά τις παρεμβάσεις τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου, στην οποία δε πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες παρεμβάσεις. Η επτάβαθμη κλίμακα είναι μια αντίστοιχη τύπου Likert, η οποία ξεκινά από το 1= ποτέ ή σχεδόν ποτέ, έως το 7= πάντα ή σχεδόν πάντα.

Στο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 1-4 αφορούσαν την αναγνώριση των συναισθημάτων, ενώ οι ερωτήσεις 5-18 αφορούσαν τη διαχείριση των συναισθημάτων. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο οι ερωτήσεις 1, 2, 4, 5, 10, 12 ήταν θετικές ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιπες ερωτήσεις 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ήταν αρνητικές ερωτήσεις και στην επεξεργασία των δεδομένων χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή της κλίμακας.

2.2.2 Κριτικός φίλος

Ο ρόλος του κριτικού φίλου σε μια έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς δεν έχει έναν παθητικό ρόλο, αλλά αντίθετα μέσα από την έρευνα αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο οικοδομώντας μια ιδιαίτερη σχέση με τον ερευνητή καθ' όλη τη διάρκεια του έργου (Samaras, & Roberts, 2011). Έχει προωθηθεί η έννοια των κριτικών φίλων (CF)

και πραγματοποιήθηκε εκτενής τεκμηρίωσή της στα πλαίσια της μεθοδολογίας αυτομελέτης (Bullough, & Pinnegar, 2001· Samaras, & Roberts, 2011).

Ουσιαστικά, ο κριτικός φίλος είναι αυτός που παρέχει στον ερευνητή μια διαφορετική ματιά από τη δική του, η οποία μπορεί να μην χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα. Αντίθετα, ο κριτικός φίλος μπορεί να δει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις πτυχές μια συνθήκης με αντικειμενικό τρόπο, όταν ο ερευνητής που είναι «μέσα στα πράγματα» δεν μπορεί να τα αντιληφθεί. Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι να αναδείξει, όλα όσα ο ερευνητής ενδέχεται να χάσει είτε λόγω βιασύνης είτε λόγω αμεροληψίας, βοηθώντας τον ερευνητή να αναστοχαστεί σχετικά με τις πρακτικές του.

Ο Elliott (1985) επεξεργάστηκε περαιτέρω το ρόλο του κριτικού φίλου χρησιμοποιώντας η φράση «έρευνα δράσης δεύτερης τάξης». Πρότεινε ότι ο ρόλος του ως εξωτερικό διαμεσολαβητή (outsider) είναι μάλλον διαφορετικός από τον ερευνητή (insider) (Kember, et al. 1997). Ο ερευνητής ο οποίος κάνει την «έρευνα δράσης πρώτης τάξης» εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη (διδασκτικό πλαίσιο) ενώ ο εξωτερικός διαμεσολαβητής λαμβάνει ενεργό ρόλο στην προώθηση της μαθησιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Η συγκέντρωση βρίσκεται στη διαδικασία υποστήριξης του ερευνητή.

2.2.3 Ημερολόγιο Παρατηρητή

Στην έρευνα υπάρχει σύνδεση της χρήσης των ημερολογίων, ως ερευνητικών εργαλείων, και της προσπάθειας τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτή η συνθήκη επιτυγχάνεται μέσα από μια πορεία καταγραφής των εμπειριών, των συναισθημάτων, των αξιολογήσεων και των δεδομένων από την πλευρά του ερευνητή κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης, το ημερολόγιο έχει ως βασική λειτουργία να δώσει στον ερευνητή τη δυνατότητα να σκεφτεί και να αναστοχαστεί σχετικά με τις επιλογές και τις πράξεις τους, αλλά και να διαπιστώσει εν τέλει με μια πιο κριτική ματιά να επιτεύχθηκαν οι στόχοι της έρευνας που έθεσε (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Κατσαρού, & Τσάφος 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007). Ακόμα, το ημερολόγιο δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αναστοχαστεί σχετικά με τη δική του εμπλοκή, με άλλα λόγια αν ήταν αμερόληπτος, αν είχε παρέμβει πολύ στην ερευνητική διαδικασία και με ποιο τρόπο. Με την καταγραφή του ημερολογίου ο ερευνητής μπορεί να συναντήσει δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας.

Σε αυτό το κομβικό σημείο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο κριτικός φίλος για να μπορέσει να «δει» τα γεγονότα αντικειμενικά (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Κατσαρού, & Τσάφος 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007).

Η χρήση του ημερολογίου σε μια έρευνα λειτουργεί συμπληρωματικά έτσι ώστε να παρέχει πληροφορίες για την επιστημονική έρευνα. Η χρήση των ημερολογίων μπορεί να γίνει για την μελέτη διαφόρων θεμάτων, με στόχο να διαχυθεί η γνώση στην επιστημονική και ακαδημαϊκή κοινότητα ευρύτερα (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Κατσαρού, & Τσάφος 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

Είναι μια μέθοδος της κοινωνικής έρευνας η παρατήρηση που επιχειρεί να επιτύχει τη συστηματική καταγραφή των συμπεριφορών και των αντιδράσεων των ατόμων στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο παρατηρητής προσπαθεί να επιτύχει την κατανόηση και την ερμηνεία των όσων παρατηρεί μέσω της οπτικής των ατόμων/ ομάδων/ κοινοτήτων/ θεσμών/ πολιτισμών που μελετά κι όχι να προσπαθήσει να επιβάλλει τη δική του άποψη. Επιχειρεί να κρατά οργανωμένες σημειώσεις από την εμπειρία του και να την εκθέτει με βάση την αρχή της αντικειμενικότητας. Αυτές οι συστηματικές σημειώσεις αποτελούν και το περιεχόμενο του ημερολογίου.

Διεθνώς οι έρευνες έχουν επισημάνει ότι το ημερολόγιο ως μέθοδο καταγραφής των όσων παρατηρούνται έχει πολλαπλά οφέλη για την έρευνα δράσης. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι είναι εύκολο ένας ερευνητής να καταγράψει το ημερολόγιο μετά το πέρας κάθε παρέμβασης και έτσι οι καταγραφές του να χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα. Μάλιστα σημειώνονται ορισμένοι περιορισμοί σχετικά με τον τρόπο τήρησης ή συμπλήρωσής του, όπως είναι για παράδειγμα ο ερευνητής να μην είναι συνηθισμένος με την τήρηση του ημερολογίου καθώς και με το γραπτό λόγο. Επίσης, ενδεχομένως να μη θεωρηθεί συμβατή η διαδικασία με την μάθηση και την τυπική εκπαίδευση, αλλά και να καταστεί δυσεπίτευκτη για τον ερευνητή η πρωτοπρόσωπη καταγραφή από μέρους του. Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα που τίθεται με την καταγραφή του ημερολογίου είναι ότι αρκετές φορές ο ερευνητής μπορεί να δυσκολεύεται να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του ή τις σκέψεις του (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001· Κατσαρού & Τσάφος 2003· Μπαγάκης, Δεμερτζή, & Σταμάτης, 2007).

2.3 Ανάλυση

Τα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS Statistics Data Editor. Το επίπεδο τυχαιότητας που έχουμε επιλέξει για την έρευνά μας είναι σε ποσοστό 5%. Αν τα αποτελέσματα που θα έχουμε είναι άνω του 5% τότε θα ισχύει η μηδενική μας υπόθεση. Αν τα αποτελέσματα όμως είναι κάτω από 5% τότε θα έχουμε στατιστική επιτυχία και οι παρεμβάσεις μας σημαίνει πως είχαν επιτυχή έκβαση. Τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν υπό το πρίσμα της ανάλυσης περιεχομένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Αποτελέσματα ποσοτικής ανάλυσης ερωτηματολογίου

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, έγινε με την εισαγωγή των απαντήσεων στο πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS και έπειτα παρουσιάστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αποτελεσμάτων. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του ερωτηματολογίου της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων για τις δύο ομάδες πριν τις παρεμβάσεις, όπου η πειραματική ομάδα έχει μέσο όρο 3,76 ($\pm 0,55$), ενώ η ομάδα ελέγχου έχει σχεδόν ίδιο μέσο όρο 3,61 ($\pm 0,64$).

Πίνακας 1 : Μέσοι όροι απαντήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις

Ομάδα		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πειραματική	Sum	20	3,00	5,11	3,7639	,55844
	Valid N (listwise)	20				
Ελέγχου	Sum	20	2,00	5,11	3,6139	,64650
	Valid N (listwise)	20				

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων του ερωτηματολογίου της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων για τις δύο ομάδες μετά τις παρεμβάσεις, όπου η πειραματική ομάδα έχει μέσο όρο 4,33 ($\pm 0,47$), ενώ η ομάδα ελέγχου έχει μέσο όρο 3,73 ($\pm 0,49$).

Πίνακας 2 : Μέσοι όροι απαντήσεων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις

Ομάδα		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πειραματική	Sum	20	3,56	6,00	4,3361	,47807
	Valid N (listwise)	20				
Ελέγχου	Sum	20	3,00	5,11	3,7361	,49947
	Valid N (listwise)	20				

Όπως προκύπτει η πειραματική ομάδα παρουσιάζει εμφανώς υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις μετά τις παρεμβάσεις από ότι η ομάδα ελέγχου.

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος κανονικότητας των μέσων όρων των δύο ομάδων. Όπως προκύπτει από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov - Smirnov που διενεργήθηκε, τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή, συνεπώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικούς ελέγχους για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 3 : Έλεγχος κανονικότητας των μέσων όρων των δύο ομάδων

Ομάδα		Kolmogorov - Smirnov ^a			Shapiro - Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πειραματική	Sum	,107	40	,200*	,933	40	,021
	Valid N (listwise)						
Ελέγχου	Sum	,135	40	,062	,917	40	,006
	Valid N (listwise)						

a. Lilliefors Significance Correction

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

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του ελέγχου t - test έγινε προσπάθεια να βρεθεί αν οι μέσοι όροι των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο της πειραματικής ομάδας πριν τις παρεμβάσεις εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά με τους μέσους όρους των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 4 : Έλεγχος t - test των μέσων όρων των απαντήσεων των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις

		Levene's Test for Equality of Variances		t - test for Equality of Means							
										95% Confidence Interval of the Difference	
Ομάδα		F	Sig.	t	df	Sig. (2 - tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Πειραματική	Sum Equal variances assumed	1,487	,230	-	38	,001	-,57222	,16438	-,90499	,23946	
	Equal variances not assumed			-	37,118	,001	-,57222	,16438	-,90525	,23920	
	Sum Equal variances assumed	,998	,324	-	38	,508	-,12222	,18268	-,49204	,24759	
	Equal variances not assumed			-	35,723	,508	-,12222	,18268	-,49281	,24837	

Όπως προκύπτει η πειραματική ομάδα εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων ($p=0,001 < 0,05$), ενώ αντίθετα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά για τις απαντήσεις στην ομάδα ελέγχου που δεν πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις ($p=0,508 > 0,05$).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα που αφορούν τη στάθμιση του ερωτηματολογίου μέσω της κλίμακας alpha Cronbach, προκύπτει ότι πριν τις παρεμβάσεις ο δείκτης alpha του Cronbach για την πειραματική ομάδα είναι 0,929 και για την ομάδα ελέγχου είναι 0,955. Όμοια, μετά τις παρεμβάσεις ο δείκτης alpha του Cronbach για την πειραματική ομάδα είναι 0,876 και για την ομάδα ελέγχου είναι 0,923. Αυτό σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο εμφανίζει πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 5 : Ο δείκτης alpha του Cronbach πριν τις παρεμβάσεις

Ομάδα	Cronbach's Alpha	N of Items
Πειραματική	,929	18
Ελέγχου	,955	18

Πίνακας 6 : Ο δείκτης alpha του Cronbach μετά τις παρεμβάσεις

Ομάδα	Cronbach's Alpha	N of Items
Πειραματική	,876	18
Ελέγχου	,923	18

Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε δύο υποκατηγορίες για καλύτερη ανάλυση : α) σε αυτές που αφορούν την αναγνώριση συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (ερωτήσεις 1 - 4) και β) σε αυτές που αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων τους (ερωτήσεις 5 - 18). Με αυτήν την προσέγγιση αναλύεται ξεχωριστά η κάθε υποκατηγορία ώστε τα αποτελέσματα να είναι ταξινομημένα και ευχερώς απεικονισμένα για μελέτη.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων της αναγνώρισης και των απαντήσεων της διαχείρισης των συναισθημάτων για τις δύο ομάδες πριν τις παρεμβάσεις, όπου στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος της αναγνώρισης είναι 3,77 ($\pm 0,79$) και της διαχείρισης 3,76 ($\pm 0,53$), ενώ στην ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος της αναγνώρισης είναι 3,6 ($\pm 0,79$) και της διαχείρισης 3,61 ($\pm 0,64$).

Πίνακας 7 : Μέσοι όροι αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου πριν τις παρεμβάσεις

Ομάδα		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πειραματική	Αναγνώριση	20	2,25	4,75	3,7750	,79015
	Διαχείριση	20	3,00	5,21	3,7607	,53516
	Valid N (listwise)	20				
Ελέγχου	Αναγνώριση	20	2,00	4,75	3,6000	,79637
	Διαχείριση	20	2,00	5,21	3,6179	,64235
	Valid N (listwise)	20				

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων της αναγνώρισης και των απαντήσεων της διαχείρισης των συναισθημάτων για τις δύο ομάδες μετά τις παρεμβάσεις, όπου στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος της αναγνώρισης είναι 4,32 ($\pm 0,81$) και της διαχείρισης 4,33 ($\pm 0,44$), ενώ στην ομάδα ελέγχου ο μέσος όρος της αναγνώρισης είναι 3,78 ($\pm 0,61$) και της διαχείρισης 3,72 ($\pm 0,51$).

Πίνακας 8 : Μέσοι όροι αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου μετά τις παρεμβάσεις

Ομάδα		N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πειραματική	Αναγνώριση	20	2,75	6,00	4,3250	,81151
	Διαχείριση	20	3,79	6,00	4,3393	,44024
	Valid N (listwise)	20				
Ελέγχου	Αναγνώριση	20	2,75	4,75	3,7875	,61918
	Διαχείριση	20	3,00	5,21	3,7214	,50979
	Valid N (listwise)	20				

Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει εμφανώς υψηλότερο μέσο όρο στις απαντήσεις μετά τις παρεμβάσεις τόσο στην αναγνώριση των συναισθημάτων όσο και στη διαχείριση των συναισθημάτων, από ότι η ομάδα ελέγχου.

Στη συνέχεια, έγινε έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών της αναγνώρισης και της διαχείρισης των συναισθημάτων των δύο ομάδων. Όπως προκύπτει από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov - Smirnov που διενεργήθηκε, τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή, συνεπώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικούς ελέγχους για τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 9 : Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων των δύο ομάδων

Περίοδος	Kolmogorov - Smirnov ^a			Shapiro - Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αναγνώριση Πριν	,136	40	,062	,937	40	,028
Μετά	,129	40	,090	,958	40	,142
Διαχείριση Πριν	,111	40	,200*	,937	40	,028
Μετά	,165	40	,080	,919	40	,007

a. Lilliefors Significance Correction

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

Ακολούθως, πραγματοποιείται συσχέτιση των αποτελεσμάτων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τις παρεμβάσεις, συγκρίνοντας τους μέσους όρους τους και στις 2 μεταβλητές του ερωτηματολογίου, ξεχωριστά, χρησιμοποιώντας των έλεγχο T – test paired.

Πίνακας 10 : Έλεγχος t - test των μεταβλητών της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων των δύο ομάδων πριν και μετά τις παρεμβάσεις

Ομάδα	Pair	Mean	Std. Deviation	Paired Differences			t	df	Sig. (2 - tailed)
				Mean	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference			
				Lower	Upper				
Πειραματική	1	Αναγνώριση1 - Αναγνώριση2	,47016	,10513	-,77004	-,32996	-	19	,000
			,55000				5,232		
	2	Διαχείριση1 - Διαχείριση2	,36414	,08142	-,74900	-,40815	-	19	,000
			,57857				7,106		
Ελέγχου	1	Αναγνώριση1 - Αναγνώριση2	,57854	,12936	-,45826	,08326	-	19	,164
			,18750				1,449		
	2	Διαχείριση1 - Διαχείριση2	,41551	,09291	-,29804	,09089	-	19	,279
			,10357				1,115		

Όπως προκύπτει από τον πίνακα που προηγήθηκε στην πειραματική ομάδα τόσο στην αναγνώριση συναισθημάτων ($p=0,000<0,05$) πριν τις παρεμβάσεις, όσο και στην διαχείριση συναισθημάτων ($p=0,000<0,05$) μετά τις παρεμβάσεις παρατηρείται

στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντίθετα στην ομάδα ελέγχου τόσο στην αναγνώριση συναισθημάτων ($p=0,164>0,05$) πριν τις παρεμβάσεις, όσο και στην διαχείριση συναισθημάτων ($p=0,279>0,05$) μετά τις παρεμβάσεις δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά.

3.2 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης: κριτικός φίλος και ημερολόγιο ερευνητή

3.2.1 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης: κριτικός φίλος

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο της εργασίας θα γίνει παρουσίαση των δεδομένων που εξήχθησαν από τις καταγραφές του κριτικού φίλου. Τα βασικά ευρήματα θα παρουσιαστούν συνολικά από τις παρεμβάσεις, με ανάδειξη ορισμένων βασικών γεγονότων που παρατηρήθηκαν. Είναι σημαντικό, όμως, να αναφερθούν ορισμένες πληροφορίες που αφορούν την ταυτότητα του κριτικού φίλου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο κριτικός φίλος είναι μια συνάδελφος, με πολυετή εμπειρία στη διδακτική πράξη.

Στην έναρξη της πρώτης παρέμβασης η εμψυχώτρια-ερευνήτρια σύστησε στα παιδιά τη συνάδελφο, εξηγώντας το ρόλο της. Όπως τους ανέφερε η συνάδελφος θα καθόταν στην άκρη της αίθουσας χωρίς να συμμετέχει στα παιχνίδια και τις δραστηριότητες, έτσι ώστε να παρατηρήσει ό,τι κάνουν. Είναι σημαντικό να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι ο ρόλος του κριτικού φίλου δεν είναι να συμμετέχει μαζί με την ομάδα στις δραστηριότητες, αλλά να κάθεται αποστασιοποιημένος έτσι ώστε να μπορεί να εμποτεύει τα γεγονότα και τις καταστάσεις που διαδραματίζονται, διαπιστώνοντας τη γενική εικόνα.

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας στην πρώτη παρέμβαση είναι να αντιληφθούν τα παιδιά τα συναισθήματα που υπάρχουν και με ποιους τρόπους εκφράζονται. Η εμψυχώτρια ξεκίνησε τη δραστηριότητα με ένα παιχνίδι γνωριμίας σαν ιστό αράχνης. Τα παιδιά κρατώντας στα χέρια τους ένα κουβάρι με πολύχρωμο μαλλί, αναφέρουν το όνομά τους και το αγαπημένο τους χρώμα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη γνωριμία της ομάδας με την εμψυχώτρια.

Παρατηρούμε ότι τα παιδιά ενώ στην αρχή υπήρχαν κάποια που ήταν πιο συνεσταλμένα διαφάνηκε ότι στην πορεία αυτό άλλαξε. Ακολούθως του παιχνιδιού

γνωριμίας έγινε ένα παιχνίδι ενεργοποίησης, όπου η εμψυχώτρια παρακινεί τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο, όταν ακούσουν να ξεκινά η μουσική του Chopin: «Spring Waltz». Όταν όμως σταματήσει η μουσική τα παιδιά, θα πρέπει να μείνουν αγάλματα. Στόχος του συγκεκριμένου παιχνιδιού ήταν να χαλαρώσει και να κινητοποιήσει τους μαθητές πράγμα που φαίνεται να έχει καταφέρει η εμψυχώτρια.

Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια εμφανίζει τον Φρανσουά, έναν πολύχρωμο παπαγάλο, που είναι ο καλύτερός της φίλος και ήθελε να γνωρίσει τα παιδιά από κοντά. Ο Φρανσουά είχε κάποιες απορίες και θέλησε να τις μοιραστεί με την ομάδα. Δεν μπορούσε να αποφασίσει πιο χρώμα του ταιριάζει περισσότερο και για αυτό αποφάσισε να είναι πολύχρωμος, σαν τα συναισθήματά του, που είναι πολλά. Ακολούθως, η εμψυχώτρια-ερευνήτρια προχώρησε σε ανιχνευτικές ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματα.

Στην αρχή φάνηκε ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν τις ερωτήσεις της ερευνήτριας, ενώ μόνο λίγα παιδιά κατάφεραν να τις απαντήσουν. Ενώ στόχος της ερευνήτριας ήταν η κινητοποίηση των μαθητών εντούτοις διαφάνηκε ότι αυτό δεν κατέστη εφικτό. Η εμψυχώτρια δεν φάνηκε να διαπιστώνει αυτή τη συνθήκη. Η μειωμένη συμμετοχή των παιδιών διαπιστώθηκε και σε ορισμένες από επόμενες δραστηριότητες. Επίσης οι μαθητές αντιμετώπισαν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων ακόμα και με τη χρήση της κούκλας.

Γενικά, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί το γεγονός ότι οι μαθητές σε όλες τις ασκήσεις έμπαιναν με χαρά και καλή διάθεση, παρόλο που χρειάστηκε περαιτέρω χρόνος να εξοικειωθούν με τη συγκεκριμένη συνθήκη. Στο τμήμα κυριαρχούσε απόλυτη ησυχία και τα παιδιά περίμεναν με ιδιαίτερη προσμονή την επόμενη δραστηριότητα. Αναφορικά με την ερευνήτρια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ήταν ιδιαιτέρως αγχωμένη ειδικά στην αρχή, παρόλο που γνώριζε πολύ καλά τη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Οι οδηγίες της εμψυχώτριας- ερευνήτριας είναι πολύ σαφείς και είναι ευέλικτη σε περίπτωση παρεξηγήσεων και μη κατανόησης από την πλευρά των μαθητών. Όπου χρειάστηκε προχώρησε σε τροποποιήσεις. Πιστεύω ότι αυτή η παρέμβαση πέτυχε τον σκοπό της αναγνώρισης και της έκφρασης των συναισθημάτων.

Επίσης, μου άρεσε πολύ και ο τρόπος που έκλεισε την πρώτη μέρα γνωριμίας με τους μαθητές όπως φαίνεται παρακάτω στο ακόλουθο απόσπασμα των παρεμβάσεων:

«Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση:

Προτρέπουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν το συναίσθημα που αισθάνθηκαν στη συγκεκριμένη δράση και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, εξηγώντας παράλληλα ποια εικόνα τους ήρθε στο μυαλό όση ώρα λάμβανε χώρα η ακρόαση.

Για κλείσιμο της παρέμβασης ζητάμε από τους συμμετέχοντες να ψηφίσουν το αγαπημένο τους παιδικό τραγούδι και να το τραγουδήσουν.»

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι οι δραστηριότητες που επελέγησαν από την ερευνήτρια-εμπυχωτρία ενσωματώνουν πολλά γνωστικά αντικείμενα, όπως το θέατρο, τα εικαστικά, τη μουσική, αλλά και μέσω της ψηφοφορίας τα μαθηματικά. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται ότι η χρήση της της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με διδακτικές τεχνικές της Μουσικής Αγωγής, αλλά και άλλων γνωστικών αντικειμένων μπορούν να συμβάλλουν στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των μαθητών προσχολικής ηλικίας.

Στη δεύτερη παρέμβαση εισάγεται μια σειρά δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με το συναίσθημα του φόβου κατά τον αποχωρισμό των νηπίων από την μητέρα όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο. Προηγήθηκε ένα παιχνίδι γνωριμίας εκ νέου. Στόχος της δραστηριότητας ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές το συναίσθημα του άγχους και να χρησιμοποιούν τρόπους - τεχνικές για να το καταπολεμούν και να φτάσουν πιο γρήγορα στη χαλάρωση- ηρεμία. Η εμπυχωτρία-ερευνήτρια πλαισιώνει όλες τις δραστηριότητες με τη χρήση αφήγησης μέσω κουκλοθέατρου. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι:

«Δάσκαλος σε ρόλο (Κουκλοθέατρο)-Αφήγηση:

Είσοδος στην τάξη, της κούκλας- βατραχάκι, ο οποίος είναι αγχωμένος που ήρθε η ώρα να πάει πρώτη μέρα στο σχολείο. Μεγάλωσε πια και έφτασε η στιγμή να περάσει την πόρτα του νηπιαγωγείου. Εκεί όμως δε γνωρίζει κανέναν, ούτε καν τη δασκάλα του. Η μητέρα του

προσπαθούσε να τον καθησυχάσει, αλλά η καρδιά του κόντευε να σπάσει και μόνο στην ιδέα ότι θα αντίκριζε το νέο του σχολείο...»

«Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμψυχώτριας:

Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται το βατραχάκι; Υπάρχει κάποιο παιδί να θέλει να μοιραστεί μαζί μας, αν έχει αισθανθεί ποτέ όπως το βατραχάκι; Και αν ναι πότε συνέβη αυτό;»

Γενικά, στην αρχή της δραστηριότητας, όπως αναφέρεται από τον κριτικό φίλο, υπήρχε ένταση, αλλά σύντομα όλα τα παιδιά συγκεντρώθηκαν. Όπως επισημαίνεται από τις αντίστοιχες καταγραφές:

«Μου κάνει εντύπωση η πλαισίωση των δραστηριοτήτων με την αφήγηση του μικρού βατράχου, που φαίνεται να αποσκοπεί στο να καταφέρουν οι μαθητές να ταυτίσουν τον εαυτό τους με το μικρό βατραχάκι και να εμπλακούν σε μια διαδικασία ενσυναίσθησης σχετικά με τα συναισθήματά τους. Η επιλογή «μικρό βατραχάκι» ίσως έγινε από την συνάδελφο με στόχο να ταυτιστούν οι μαθητές προσχολικής ηλικίας με έναν ήρωα που φαίνεται να αισθάνεται αβοήθητος όταν η μαμά του τον αφήνει στο νηπιαγωγείο. Επίσης, οι άσκηση με τις Παγωμένες Εικόνες – Γρήγορο τέμπο ταμπουρίνου: είναι άξια θαυμασμού καθώς φαίνεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές διαθέσεις του βατράχου. Άξιο σημασίας γεγονός είναι ότι ένα παιδί επιλέγει να μην συνεχίσει το παιχνίδι και κλαίει φωνάζοντας τη μαμά του. Τότε η εμψυχώτρια προσπαθεί να του μιλήσει και να τον καθησυχάσει. Το παιδί με εγκεφαλική παράλυση έρχεται και στέκεται δίπλα τους λέγοντας στο παιδί που κλαίει να σκεφτεί το βατραχάκι που και αυτό έκλαιγε αλλά τελικά ηρέμησε και έπαιξε με τους φίλους του. (...) Εντύπωση προκάλεσε και σε μένα και στην εμψυχώτρια πώς λειτούργησε η δραματική τέχνη, ώστε ένα συμβάν που θα χαρακτηριζόταν ως αρνητικό, μπόρεσε να μετατραπεί σε θετικό. Γενικά η 2η παρέμβαση είχε πολύ καλή έκβαση! Ο στόχος της σχετικά

με τη γνωριμία του εαυτού μας και την ανακάλυψη ενός από τους βασικότερους φόβους των παιδιών, αυτού του αποχωρισμού από τη μητρική φιγούρα. Τα παιδιά επηρεάζονταν εξαιρετικά από τις μουσικές επιλογές της ερευνήτριας. Να σημειώσω ότι θεώρησα πολύ πρωτότυπο να σχετισθεί το θέμα με τη δραστηριότητα «Φωνές στο μυαλό», όπου ήταν μια δράση με την οποία δεν είχα έρθει ξανά σε επαφή.»

Η δραστηριότητα αναστοχασμού και ανατροφοδότησης που γίνεται στο τέλος της δεύτερης δραστηριότητας ζητείται από τα παιδιά να εκφράσουν λεκτικά και μη λεκτικά τα όσα αποκόμισαν από τη διαδικασία. Παρατήρησα ότι τα παιδιά συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό αν και υπήρχε δυσκολία στο να εκφράσουν με ακρίβεια και σαφήνεια τα συναισθήματα τους. Σε αυτό το σημείο η εμπυχώτρια φάνηκε να παρεμβαίνει αρκετά προσπαθώντας να εκμαιεύσει τις απαντήσεις των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο άγχος που τη διακατέχει για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων αλλά και να επιτευχθεί εν τέλει ένα αποτέλεσμα που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας.

Παράλληλα, παρεμφερή σχόλια γίνονται και στη τρίτη παρέμβαση. Χαρακτηριστικό απόσπασμα είναι τα εξής:

«Έχω την αίσθηση από την έναρξη της δραστηριότητας ότι θα είναι πολύ ωραίο μάθημα! Οι μαθητές πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα περιεργάζονται το μαξιλάρι και κάνουν σχόλια σχετικά με το τι μπορεί να κάνουν σήμερα στο μάθημα. Κάποια παιδιά λένε θα παίξουν μαξιλαροπόλεμο, ενώ κάποια λένε ότι θα φτιάξουν μια ομαδική κατασκευή. Όταν ξεκινά η δραστηριότητα οι μαθητές ανταποκρίνονται με πολλή προθυμία και κέφι. Τους αρέσει το παιχνίδι με το μαξιλάρι. (...) Στο τέλος των δραστηριοτήτων διαπιστώνεται ότι τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν περισσότερο συγκριτικά με τις προηγούμενες παρεμβάσεις.»

Επίσης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι φάνηκε τα παιδιά να προβληματίζονται αρκετά μέσα από τις δραστηριότητες για το συναίσθημα του θυμού συγκριτικά με αυτό της λύπης στις προηγούμενες δραστηριότητες. Φάνηκε ότι με το πέρας των δραστηριοτήτων ξεκίνησαν με συναισθήματα θυμού καταλήγοντας σε μία κάθαρση

όπως θα μπορούσε να ονομαστεί. Η παρέμβαση της εμψυχώτριας ανταποκρίθηκε στους στόχους που είχε θέσει για τη δραστηριότητα.

Ακόμα κομβικό σημείο στη δραστηριότητα με στόχο οι μαθητές να περνούν από το ένα συναίσθημα στο άλλο είναι η δραματοποίηση με μουσική υπόκρουση σαν άσκηση χαλάρωσης. Σε αυτή τη δραστηριότητα η εμψυχώτρια ζήτησε από τα παιδιά να συμμετέχουν μαζί της σε ένα μουσικοχορευτικό δρώμενο, που σε έναν εξωτερικό παρατηρητή φάνηκε σαν μια εναρμονισμένη παράσταση με διάχυτα όλα τα συναισθήματα που ένιωθαν τα παιδιά. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναπτύξουν με τη φαντασία τους, τον τρόπο που τους μετακινεί τα μέλη τους ο θυμός και να κινηθούν αντίστοιχα με τον ρυθμό της μουσικής.

Ύστερα από λίγο όμως ο θυμός κουράστηκε να τους υποκινεί και τους άφησε να ηρεμήσουν σταδιακά. Σε αυτό το σημείο ξεκινά το δεύτερο μουσικό κομμάτι (Beethoven – Silence) και ο εμψυχωτής τους αναφέρει ότι σιγά σιγά αισθάνονται να χαλαρώνουν οι κλωστές τους και το σώμα τους ξεκινά να ελευθερώνεται παίρνοντας δυο βαθιές ανάσες. Πρώτα αισθάνονται να ελευθερώνονται τα χέρια τους, μετά το σώμα τους από τη μέση και πάνω, ύστερα το κεφάλι τους και στο τέλος τα γόνατά τους και τα πόδια τους, τα οποία χαλαρωμένα πια, ακουμπούν στο πάτωμα με ηρεμία και γαλήνη και παρασύρουν και το υπόλοιπο σώμα τους να βρεθεί στη γη.

Ενώ φαίνεται να αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία το να φανταστούν οι μαθητές πως νιώθουν όταν ο θυμός τους υποκινεί, εντούτοις φαίνεται να λειτούργησε. Σημαντική ήταν η συμβολή της δραστηριότητας και στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία. Ο μαθητής με εγκεφαλική παράλυση συμμετείχε ενεργά. Επίσης, ο μαθητής με αυτισμό που λόγω των δυσκολιών του δυσκολεύεται να αντιληφθεί πως είναι όταν παρακινείται από τον θυμό, εντούτοις προσπάθησε σε σημαντικό βαθμό.

Σταδιακά με το πέρασμα των δραστηριοτήτων διαφαίνεται ότι η ερευνήτρια αποκτά έναν πιο διευκολυντικό και βοηθητικό ρόλο παρά παρεμβατικό όπως γινότανε στην αρχή των δραστηριοτήτων. Ακόμα, ενθαρρύνει σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά να συμμετέχουν στις δραστηριότητες, ενώ οι δραστηριότητες που επιλέγει φαίνεται να χαρακτηρίζονται από συνέχεια και ροή χωρίς να περνά από το ένα θέμα στο άλλο, δίνοντας επίσης θέση στις λεκτικές και μη λεκτικές εκφράσεις των παιδιών. Ακόμα, χαρακτήρισε ως ενδιαφέρουσες τις επιλογές της ερευνήτριας στις προσεγγίσεις των θεμάτων. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από την τέταρτη παρέμβαση:

"Πώς αισθανθήκατε όταν είχατε τον ρόλο του τυφλού και πώς όταν είχατε τον ρόλο του οδηγού; Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο; Ποιον ρόλο από τους δύο, προτιμάτε; Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκατε ασφαλείς ή φοβισμένοι;"

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό το γεγονός ότι προσπαθεί να αναδείξει ότι τα ανάπηρα άτομα που είναι τυφλά μπορεί να νιώθουν επιπλέον φόβο όταν δεν βλέπουν. Επίσης μέσα από αυτή τη δραστηριότητα διαφάνηκε ότι τα παιδιά ανέπτυξαν ως ένα βαθμό την ικανότητα ενσυναίσθησης, δηλαδή να αντιλαμβάνονται πως νιώθει ο άλλος και να " μπαίνουν στα παπούτσια του".

Επίσης με το πέρας των δραστηριοτήτων διαπιστώνεται ότι η ερευνήτρια-εμπυχωτρία κατάφερε να αξιοποιήσει στη διδασκαλία της όλο το εύρος των συναισθημάτων με τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να έρθουν σε επαφή και να μην ξέρουν με ποιο τρόπο να τα κατανοήσουν και να τα διαχειριστούν.

Ενδιαφέρον στην πέμπτη παρέμβαση προκάλεσε μια δραστηριότητα που η εμπυχωτρία ονόμασε Διάδρομο Συνείδησης. Σε αυτή την δραστηριότητα ένα παιδί έπαιρνε το όλο του Μπαμπακένιου και ένα της μαργαρίτας. Τα υπόλοιπα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες δημιουργώντας τον διάδρομο. Στέκεται η ομάδα που θέλει ο Μπαμπακένιος να βοηθήσει τη Μαργαρίτα στη μία πλευρά του διαδρόμου, και στην άλλη πλευρά τα παιδιά που πιστεύουν ότι ο Μπαμπακένιος δεν πρέπει να την βοηθήσει.

Ο Μπαμπακένιος καλείται να περάσει μέσα από αυτόν τον διάδρομο. Το νόημα που τα παιδιά στέκονται με αυτόν τον τρόπο είναι ότι από τη μία πλευρά όσα παιδιά διαφωνούν με την παροχή βοήθειας χρησιμοποιώντας το σώμα τους προσπαθούν να τον εμποδίσουν να περάσει κάνοντας με τα χέρια τους κλαδιά και λέγοντάς του εσύ είσαι το πιο όμορφο σύννεφο, μην χαλάσεις τη σιλουέτα σου για τη Μαργαρίτα.

Στην άλλη πλευρά τα παιδιά ανοίγουν τον δρόμο στον Μπαμπακένιο να περάσει, λέγοντάς του για π.χ. ότι η μαργαρίτα σε έχει ανάγκη, χρειάζεται νερό για να ξεδιψάσει. Στο τέλος του διαδρόμου ο Μπαμπακένιος θα πρέπει να αποφασίσει πια φωνή θα ακούσει και αν θα βοηθήσει τελικά τη Μαργαρίτα ή όχι. Αυτή η δραστηριότητα μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα καθώς τα παιδιά σε κάθε ομάδα αλλά και οι δύο κεντρικοί ήρωες φαίνεται ότι ενεπλάκησαν σημαντικά και χάρηκαν τη δραστηριότητα.

Επίσης, ήταν ιδιαίτερα σημαντική δραστηριότητα καθώς τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος σημαντικά έντονη θα έλεγα. Ωστόσο, σαν απόρροια της δραστηριότητας νομίζω ότι υπήρξε δυσκολία να καταλάβουν οι μαθητές σχετικά με τον σκοπό της δραστηριότητας και συνολικά της παρέμβασης.

Στην έκτη παρέμβαση η εστίαση στη διαφορετικότητα, καθώς όπως μου ανέφερε η ερευνήτρια – εμψυχώτρια στόχος ήταν οι μαθητές να αντιληφθούν ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί και μπορούμε να συνυπάρχουμε, αλλά και να κατανοήσουν ότι ο καθένας είμαι μοναδικός, πιστεύω ότι δεν έγινε πλήρως αντιληπτή από τους μαθητές. Γενικά, διαφάνηκε να έχουν μειωμένο ενδιαφέρον προς τη μέση των δραστηριοτήτων, αλλά και να δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους επί του θέματος.

Ενώ η μουσικοκινητική δραματοποίηση που επιλέχθηκε για τους μαθητές, όπως σε προγενέστερες δραστηριότητες, τους βοήθησε σημαντικά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους μέσω της κούκλας που κατασκεύασαν. Επίσης, με τη δραστηριότητα του ακούσματος του γαλλικού τραγουδιού επιδιώχθηκε η σύνδεση διαφορετικών πολιτισμών.

Στην επόμενη δραστηριότητα της εμψυχώτριας τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες συνεργάστηκαν για να επιτύχουν από κοινού ένα αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, ζητήθηκε από τους μαθητές να μιμηθούν τον συνεργάτη τους. Μόλις η εμψυχώτρια χτυπούσε το τύμπανο δύο φορές ζητούσε από το παιδί της πρώτης ομάδας να αγγίξει ένα σημείο του σώματος ή του προσώπου του, αλλά με τον περιορισμό ότι θα διαλέξει ένα χαρακτηριστικό στο οποίο μοιάζει με τον απέναντι του.

Το παιδί που βρισκόταν απέναντί του, θα πρέπει να μιμηθεί την κίνηση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, σαν να είναι ο καθρέφτης του. Ο στόχος της παρούσας δραστηριότητας, σύμφωνα με την εμψυχώτρια ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά μπορούμε να είμαστε και ίδιοι. Φάνηκε ότι οι μαθητές προβληματίστηκαν για αυτό και έκαναν και διάφορα σχόλια, π.χ. «α κοίτα Γιώργο έχουμε τα ίδια μαλλιά, αλλά όχι τα ίδια μάτια.» Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μια μαθήτρια επιλέγοντας να δείξει το χαμόγελο, ανέφερε ως κοινό χαρακτηριστικό ότι είναι και τα δύο παιδιά χαμογελαστά. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπήρξε επέκταση της δραστηριότητας και σε πιο εσωτερικά χαρακτηριστικά και όχι μόνο επιφανειακά. Ωστόσο, εκείνη τη στιγμή η εμψυχώτρια δεν στάθηκε να το σχολιάσει και να εξελίξει

τη συζήτηση των μαθητών. Ίσως θα μπορούσε να κάνει κάποιο σχετικό σχόλιο αναφορικά με στοιχεία του χαρακτήρα στα οποία μοιάζουν οι άνθρωποι, π.χ. ευγένεια, θάρρος κλπ.

Για τις δύο παρεμβάσεις που ακολούθησαν (έβδομη και όγδοη) η δραστηριότητα έγιναν κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης, καθώς το σχολείο όπου γινόντουσαν οι δράσεις έκλεισε λόγω των περιοριστικών μέτρων. Επίσης, κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων χρειάστηκε και η βοήθεια των γονέων στις δραστηριότητες. Ακόμα, σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό χρειάστηκε να γίνουν ορισμένες διαφοροποιήσεις στις δραστηριότητες, έτσι ώστε να είναι ευκολότερο να γίνουν μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Webex και δεδομένου ότι τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να έχουν σωματική επαφή.

Ένα ακόμα στοιχείο που αξίζει να τονιστεί είναι η συμμετοχή και η ενθάρρυνση των γονέων, οι οποίοι εκδήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον, βοηθούσαν πολύ τους μαθητές και εμπύχωναν συνεχώς τα παιδιά. Κάποιοι γονείς επίσης, συμμετείχαν και οι ίδιοι στις δραστηριότητες, βοηθώντας τους μαθητές είτε να εμπεδώσουν τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης και να βρουν τρόπους να βοηθηθούν μετατρέποντας τη λύπη σε χαρά (έβδομη παρέμβαση) είτε να αντιληφθούν τα παιδιά την έννοια της αγάπης και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκδηλωθεί (όγδοη δραστηριότητα).

Με βάση αυτές τις δράσεις και παρεμβάσεις πιστεύω ότι υπήρξε μια πολύ καλή ευκαιρία να συνδεθεί το σχολείο με τους γονείς και γενικά με την κοινότητα, σπάζοντας τα στενά όρια των δύο περιβαλλόντων. Επίσης, αυτή η συνθήκη ήταν ιδιαίτερα εκμεταλλεύσιμη από την εμπυχώτρια, καθώς ενώ ήταν κάτι που προέκυψε εντούτοις προσπάθησε έντονα να εμπλέξει και τους γονείς. Ακόμα, τα στενά όρια του σχολείου φάνηκε να σπάνε με τη δραστηριότητα των τηλεφωνικών συνδιαλέξεων με φωτογραφίες ή εικόνες από περιοδικά.

Η πρόταση της εμπυχώτριας ήταν τα παιδιά να βρουν προσωπικές φωτογραφίες τους που να δείχνουν χαρούμενα και άλλες που να είναι λυπημένα. Η εμπυχώτρια χώρισε τα παιδιά σε ζευγάρια και να σχεδιάσουν μία τηλεφωνική επικοινωνία, που να περιγράφουν σε αυτή πότε ήταν χαρούμενοι και πότε λυπημένοι στον φίλο/η τους. Αυτή η δραστηριότητα τελικά ολοκληρώθηκε μετά το πέρας της τηλεδιάσκεψης και η εμπυχώτρια έλαβε feedback με τα έργα των παιδιών από τους γονείς.

Η επόμενη παρέμβαση που κρίνεται αξιοσημείωτο να αναφερθεί είναι η δέκατη,

καθώς μέσα από τις δραστηριότητες η εμψυχώτρια προσπάθησε να πετύχει ένα δύσκολο έργο που ήταν τα παιδιά οδηγηθούν σταδιακά τα παιδιά στην αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία. Γενικά, αυτές οι δύο έννοιες είναι αρκετά δύσκολο να γίνουν αντιληπτές από τα παιδιά σε πρακτικό επίπεδο. Οι μαθητές κλήθηκαν να παίξουν ένα παιχνίδι αυτογνωσίας.

Στην ουσία αυτό που ζητήθηκε από τους μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια να εντοπίσουν και να αναφέρουν ένα θετικό χαρακτηριστικό του συμμαθητή τους. Ωστόσο, πιστεύω ότι η συγκεκριμένη άσκηση δεν ήταν κατάλληλη για αυτή την ομάδα παιδιών. Η εμψυχώτρια προσπάθησε, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις προηγούμενες δραστηριότητες και παρεμβάσεις να τους κατευθύνει, ωστόσο τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά να εντοπίσουν ένα θετικό χαρακτηριστικό και κυρίως ανέφεραν στοιχεία του προσώπου, π.χ. μεγάλα μάτια, μεγάλο στόμα κλπ. Αντί αυτού στόχος της δραστηριότητας ήταν να επισημάνουν στοιχεία του χαρακτήρα τους (π.χ. ευγενικός, χαρωπός κλπ.).

Ένα ακόμη γεγονός που αξίζει να επισημανθεί και διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων είναι στην ενδέκατη παρέμβαση όπου η εμψυχώτρια αποσκοπούσε να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν την έννοια της αγάπης, της φιλίας και τι σημαίνει νοιάζομαι και μοιράζομαι. Οι μαθητές εξέφρασαν ιδιαίτερη χαρά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας και συμμετείχαν ενεργά. Ιδιαίτερα η δραστηριότητα που παρουσιάστηκε στο τέλος και αφορούσε τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση, φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν πλήρως την έννοια της αγάπης και της φιλίας.

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να δωρίσουν ένα βραχιόλι από χρώμα χαρτονιού της επιλογής τους που να το στολίσουν και να το προσφέρουν σε έναν συμμαθητή τους, δηλώνοντάς του πόσο σημαντική είναι η φιλία τους. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί ότι η εμψυχώτρια είχε καθοδηγητικό ρόλο. Επίσης, για να μην στεναχωρηθεί κάποιο παιδί η εμψυχώτρια είχε φροντίσει όλα τα παιδιά να πάρουν το δώρο των φίλων τους μέσω κληρωτίδας.

Οι μαθητές σε αυτές τις δραστηριότητες εξέφρασαν πολλά συναισθήματα προς τους συμμαθητές τους, ακόμα και παιδιά τα οποία γενικά δεν το κάνουν, ανοίχτηκαν περισσότερο. Για παράδειγμα, ο Γ. που τον γνωρίζω από το ολόημερο, ήταν ένα παιδί που από την αρχή της χρονιάς δεν συμμετείχε στην παρεούλα ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του διαλλείματος επέλεγε να παίζει μόνος τους, διαπιστώθηκε ότι κατά τη

διάρκεια των παρεμβάσεων κινητοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό και εξέφρασε και ο ίδιος διάφορα συναισθήματα τόσο προς τα παιδιά όσο και προς την εκπαιδευτικό της τάξης και εμψυχώτρια.

Αρκετές έξυπνες ιδέες πραγματοποιήθηκαν και κατά τη διάρκεια της δωδέκατης παρέμβασης όπου η εμψυχώτρια αποσκοπούσε στο να αναγνωρίσουν τα παιδιά την έννοια της ψυχικής και λεκτικής κακοποίησης και να κατανοήσουν ότι τέτοιες συμπεριφορές πληγώνουν τους συνανθρώπους μας. Ενώ πρόκειται για ένα δύσκολο θέμα εντούτοις οι μαθητές εξέφρασαν ποικιλία ιδεών. Όπως αναφέρεται στο ακόλουθο απόσπασμα από τις καταγραφές:

«Με συγκίνησαν ταυτόχρονα οι σκέψεις και φωνές των παιδιών σχετικά με τα όσα βίωνε η Νεφέλη (...) Σχόλια για την εμψυχώτρια: Θεωρώ ότι το πρόγραμμα αν μη τι άλλο καλλιέργησε την ενσυναίσθηση στα παιδιά, τα οποία είχαν άμεση συναισθηματική εμπλοκή. Ήταν μια πολύ όμορφη δραστηριότητα!»

Μέσα από τις δραστηριότητες διαφάνηκε ότι τα παιδιά μπήκαν στη θέση της Νεφέλης και ειδικά στη δραστηριότητα όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να μιλήσουν για την εξωτερική εμφάνιση της Νεφέλης, για το πως αισθάνεται σε κάθε σκηνή, για τον χαρακτήρα της, μέσα στο φόρεμα της Νεφέλης. Έξω από το κορίτσι ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν τα πρόσωπα του τραγουδιού που «πιέζουν» τη Νεφέλη, με ποιον τρόπο και πως αισθάνονται για αυτήν, με βάση όσα της αναφέρουν τα παιδιά. Τα παιδιά φάνηκε να συμπονούν την Νεφέλη και να εκφράζονται με θυμό απέναντι σε όσους την κοροϊδεύουν. Επίσης, έκαναν σχόλια όπως «Είδες Γ. είναι κακό να κοροϊδεύουμε γιατί ο άλλος μπορεί να αισθάνεται άσχημα και να στεναχωριέται πολύ και εμείς θέλουμε να είμαστε όλοι φίλοι».

Γενικά, κλείνοντας το κεφάλαιο της ανάλυσης διαπιστώθηκε μέσα από τη συζήτηση της εμψυχώτριας με τον κριτικό φίλο ότι αν και ο κριτικός φίλος προβληματίστηκε αρκετά ως προς τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών, καθώς και για τον τρόπο που μπορούμε να καταρτίσουμε δραστηριότητες με στόχο να ενισχύσουμε τα συναισθήματα των μαθητών, εντούτοις οι καταγραφές του φαίνεται να παρέμειναν σε επιφανειακό επίπεδο. Εκφράζοντας και σε ορισμένα σημεία δικά της συναισθήματα και σκέψεις.

Κατόπιν των καταγραφών και των σχολίων του κριτικού φίλου αν και διαπιστώθηκαν ότι υπήρχαν αρκετά σημεία όπου μπορεί η εμψυχώτρια-ερευνήτρια να ξέφυγε του σκοπού τους, εντούτοις διαπιστώνεται ότι οι επιδιώξεις που είχε θέσει η ερευνήτρια, αλλά και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων ανταποκρίθηκαν στα δεδομένα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια, σύμφωνα με τα λεγόμενα του κριτικού φίλου, κατάφερε να πετύχει τους στόχους που έθεσε στην αφετηρία της έρευνας. Σκοπός της έρευνας ήταν να αναδείξει κατά πόσο δραστηριότητες που εναρμονίζουν στοιχεία της Δραματικής Τέχνης και της Μουσικής Αγωγής μπορούν να επιδράσουν θετικά στον συναισθηματικό κόσμο των νηπίων ατομικά.

Το βασικό ζητούμενο είναι αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τον συναισθηματικό τους πλούτο, αυτο - ρυθμίζοντάς τον με αποτέλεσμα να αποκτήσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναγνωρίζουν και να ονοματίζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα, να τα εκφράζουν διαμέσων των δύο τεχνών, δηλαδή με τη χρήση εκφραστικών μέσων που θα τους παρέχεται από τη δραματοποίηση-αυτοσχεδιασμό και τη μουσική, να προαγάγουν την αυτοεκτίμηση και την αυτο - εικόνα τους, να αποδεχτούν τα συναισθήματά τους ελέγχοντας τον τρόπο έκφρασή τους, βρίσκοντας πιθανές λύσεις και να μειώσουν τυχόν επιθετικές συμπεριφορές.

Μέσα από τις καταγραφές του κριτικού φίλου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές κατάφεραν να ενισχύσουν το συναισθηματικό κόσμο τους. Επίσης, όπως θα διαπιστωθεί ακολούθως από την καταγραφή του ημερολογίου της ερευνήτριας, η παρατήρηση από την πλευρά του κριτικού φίλου βοήθησε και την ίδια έτσι ώστε να σκεφτεί σχετικά με τις δραστηριότητες και τις παρεμβάσεις. Αυτός εξάλλου είναι άλλωστε και ο σκοπός της παρουσίας του κριτικού φίλου, να παρέχει βοήθεια στον ερευνητή, έτσι ώστε να επιτύχει την εμβάθυνση του ρόλου του, να ενισχύσει την τεχνογνωσία του και τον αναστοχασμό των πρακτικών που σχεδίασε, έτσι ώστε να διευρύνει τους ορίζοντες τόσο στη σκέψη όσο και στην πρακτική.

3.2.2 Αποτελέσματα ποιοτικής ανάλυσης: ημερολόγιο ερευνητή

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο θα παρουσιαστούν από την ερευνήτρια τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης που έγινε σύμφωνα με το ημερολόγιο το οποίο

τηρούσε κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι θα παρουσιαστούν ορισμένα στοιχεία από το σύνολο των παρεμβάσεων καθώς σε διαφορετική περίπτωση ο όγκος καταγραφής των δεδομένων θα ήταν τεράστιος. Η καταγραφή του ημερολογίου θα παρουσιαστεί σε πρώτο πρόσωπο.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των παρεμβάσεων προβληματίστηκα αρκετές φορές αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων αλλά και τη ροή αυτών. Η σκέψη μου ήταν οι παρεμβάσεις να αντιμετωπίζουν όσο το δυνατόν περισσότερα συναισθήματα σαν μια αλυσίδα και να μην παρουσιάζεται κάτι αποκομμένο και ξένο στα παιδιά σε κάθε παρέμβαση. Πιστεύω ότι αυτός ο στόχος επετεύχθη αλλά και στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων. Η πλειονότητα των δράσεων συμπεριλάμβανε πληθώρα τεχνικών, που αφορούν τόσο τον τομέα της δραματικής τέχνης αλλά και της μουσικής αγωγής. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι μορφές δραματικής τέχνης που περιλαμβάνονταν είχαν ιδιαίτερη ποικιλία (π.χ. Κουκλοθέατρο, δραματοποίηση με μουσική υπόκρουση, καθρέφτης, παγωμένη εικόνα, ανακριτική καρέκλα κλπ.). Η επιλογή των τεχνικών αποσκοπούσε στην επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί.

Ξεκινώντας, λοιπόν, από την αρχή των παρεμβάσεων οφείλω να πω ότι είχα ιδιαίτερο άγχος και προβληματιζόμουν αν θα τα καταφέρω να ανταποκριθώ στο ρόλο μου. Ενώ κατά τη διάρκεια των πρώτων παρεμβάσεων η συμμετοχή των παιδιών δεν ήταν τόσο μεγάλη, εντούτοις υπήρξαν και περιπτώσεις μαθητών που κινητοποιήθηκαν ενεργά. Ιδιαίτερη εντύπωση μου προκάλεσε η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (2 μαθητές συνολικά).

Γενικά, τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μου έδωσαν θάρρος να συνεχίσω το έργο μου. Για παράδειγμα, κάποια παιδιά ανέφεραν ότι είπαν αυτά που ήθελαν χωρίς να φοβούνται και έγιναν καλύτεροι φίλοι με τους συμμαθητές τους. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά ο ένας στον άλλο.

Μια ακόμη παρατήρηση που είναι σημαντική να αναφερθεί είναι ότι κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αρκετές φορές ένιωσα ότι κάποια από τα λεγόμενά μου, δυσκόλευαν τους μαθητές ως προς το να τα αντιληφθούν, ενώ αρκετά συχνά μπορεί να χρησιμοποιούσα ορολογία για να τους εξηγήσω, γεγονός που δυσχέραινε ακόμα περισσότερο την κατάσταση. Ίσως θα έπρεπε να είμαι πιο καλά προετοιμασμένη για να μπορέσω να βοηθήσω τους μαθητές. Σύν τοις άλλοις, σε ορισμένες παρεμβάσεις καθώς

δεν ήθελα να αποκλίνω από το σχέδιο των δραστηριοτήτων είχα παρέμβει σε μεγάλο βαθμό κάνοντας συνεχώς ερωτήσεις στους μαθητές και επεξηγώντας κάθε κίνηση. Ίσως αυτό να αποτέλεσε και το χαρακτηριστικό που σε ορισμένες περιπτώσεις κούρασε τους μαθητές. Το άγχος που με είχε καταβάλει για την εφαρμογή των παρεμβάσεων μειώθηκε μέχρι το τέλος. Αυτό συνέβη πιθανώς γιατί μετά από κάθε παρέμβαση κρατούσα τις σημειώσεις στο ημερολόγιο και με βάση αυτές μπόρεσα να αναστοχαστώ σχετικά με τις πρακτικές μου, τις στάσεις και τη συμπεριφορά μου, βελτιώνοντας στη συνέχεια τη διδασκαλία μου. Επιπροσθέτως, ο ρόλος του κριτικού φίλου με βοήθησε σημαντικά καθώς μπόρεσα να δω πιο αποστασιοποιημένα τη συνθήκη και να μπορέσω να απεμπλακώ συναισθηματικά.

Μελετώντας τις προσωπικές μου σημειώσεις που κρατούσα στο ημερολόγιο αλλά και συλλογικά την ερευνητική συνθήκη διαπιστώνω, ότι ενώ συνάντησα αρκετές δυσκολίες στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και τον αναστοχασμό εντούτοις πιστεύω ότι οι στόχοι της έρευνας επιτεύχθηκαν. Τα παιδιά μετά το πέρας των παρεμβάσεων απέκτησαν περισσότερο εμπιστοσύνη τόσο στα δικά τους συναισθήματα όσο και απέναντι στην εκπαιδευτικό. Ενισχύθηκε η συμμετοχή τους και η σχέση με τους συμμαθητές τους μέσα στην ομάδα. Επίσης, σε μεταγενέστερο χρόνο και σε περιστατικά τα οποία συνέβησαν εντός του σχολικού πλαισίου διαπιστώθηκε ότι είχαν καλύτερη αντιμετώπιση προς αυτά και διαχείριση συναισθημάτων, αναπτύσσοντας και αξιοποιώντας παράλληλα την ικανότητα ενσυναίσθησης, ειδικά τα μεγαλύτερα παιδιά (νήπια). Τα παιδιά κατάφεραν εν τέλει να εκφράσουν περισσότερο από πριν τα συναισθήματά τους, γεγονός που μπορεί να τους ωφελήσει στη διαχείριση αρνητικών και θετικών συμπεριφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία ήταν να αναδείξει κατά πόσο δραστηριότητες που εναρμονίζουν στοιχεία της Δραματικής Τέχνης και της Μουσικής Αγωγής μπορούν να επιδράσουν θετικά στον συναισθηματικό κόσμο των νηπίων ατομικά. Το βασικό ζητούμενο ήταν αν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τα συναισθήματά τους, αυτο - ρυθμίζοντάς τα, ώστε να βγουν κερδισμένα δημιουργώντας καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα του περιβάλλοντός τους.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 40 παιδιά προσχολικής ηλικίας 4 - 6 ετών τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες (20 παιδιά στην κάθε ομάδα). Η πρώτη ομάδα, στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις ήταν η πειραματική και η δεύτερη ομάδα, στην οποία εξακολούθησε η κανονική ροή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών από τη νηπιαγωγό του, ήταν η ομάδα ελέγχου. Και οι δύο ομάδες είχαν πανομοιότυπο πληθυσμό ως προς την ηλικία και το φύλο. Στην μελέτη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το ημερολόγιο παρατήρησης και οι καταγραφές του κριτικού φίλου, με στόχο να εξαχθούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα είναι τα εξής παρακάτω:

(α) Μετά τις παρεμβάσεις η πειραματική ομάδα παρουσιάζει εμφανώς υψηλότερο μέσο όρο στις συνολικές απαντήσεις του ερωτηματολογίου από ότι η ομάδα ελέγχου.

(β) Η πειραματική ομάδα εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των συνολικών απαντήσεων του ερωτηματολογίου.

(γ) Η ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των συνολικών απαντήσεων του ερωτηματολογίου.

(δ) Μετά τις παρεμβάσεις η πειραματική ομάδα παρουσιάζει εμφανώς υψηλότερους μέσους όρους τόσο στην αναγνώριση συναισθημάτων όσο και στη διαχείριση συναισθημάτων, από ότι η ομάδα ελέγχου.

(ε) Η πειραματική ομάδα εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους τόσο στην αναγνώριση συναισθημάτων όσο και στη διαχείριση

συναισθημάτων.

(στ) Η ομάδα ελέγχου δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους ούτε στην αναγνώριση συναισθημάτων ούτε και στη διαχείριση συναισθημάτων.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται να επαληθεύσουν τις στατιστικές υποθέσεις της έρευνας δράσης που τέθηκαν εξ αρχής. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι δε παρουσιάζεται διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, ως προς την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας πριν τις παρεμβάσεις. Εντούτοις, παρουσιάζεται σημαντική στατιστική διαφορά της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου, στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας μετά τις παρεμβάσεις.

Τα ευρήματα επαληθεύουν ότι όσες παρεμβάσεις με συνδυασμό τεχνικών Δραματικής Τέχνης και Μουσικής πραγματοποιήθηκαν από τον ερευνητή, λειτούργησαν ενθαρρυντικά στην πειραματική ομάδα έναντι της ομάδας ελέγχου, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν κατακτήσει σε πληρέστερο βαθμό τόσο την αναγνώριση των συναισθημάτων τους, όσο και τη διαχείρισή τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι υπάρχει σύγκλιση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής ανάλυσης και της ποσοτικής, καθώς τα ευρήματα του ερωτηματολογίου επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα του ημερολογίου και των καταγραφών του κριτικού φίλου.

Κατακτώντας αυτές τις δεξιότητες τα παιδιά από τη νηπιακή κιόλας ηλικία, θα ωφεληθούν μεταγενέστερα στην κατάκτηση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, μιας και η αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση είναι το κλειδί για να ανταπεξέλθουν στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις στο μέλλον. Αυτό στηρίζεται στο γεγονός ότι μέχρι τώρα έρευνες έχουν αποδείξει ότι η βελτίωση της αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων υποβοηθά διάφορους τομείς των παιδιών.

Σε έρευνα για τη συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε πως η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη έχει θετικό πρόσχημα στην πλειοψηφία των νηπίων που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα (Μαγδαλιού, 2007 :203). Στα αποτελέσματα ενός άλλου ερευνητικού προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας με την ονομασία: Βήματα για τη ζωή, αποδεικνύεται η μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και η αύξηση της ψυχοκοινωνικής επάρκειας των νηπίων αλλά και των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Κουρμούση, 2012 :403). Μια μελέτη περίπτωσης χαρισματικού μαθητή Ε' τάξης

Δημοτικού έδειξε πως η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων επιδρά θετικά στη μετέπειτα συναισθηματική και κοινωνική του εξέλιξη (Μπιμπούδη, 2017 :773). Επιπρόσθετα μια μελέτη σε 116 νήπια ηλικίας 4, 5 και 6 ετών, βρέθηκε ότι επιδρά θετικά στη δημιουργικότητα των παιδιών, η χρήση στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων και τονίσθηκε ότι συμβαίνει κυρίως σε παιδιά ηλικίας 6 ετών που είναι πιο ώριμα (Yeh, 2008 :144). Ευρήματα ερευνών για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση επιβεβαιώνουν ότι λειτουργεί με θετικά αποτελέσματα σε τρεις τομείς, τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και στάσεις των παιδιών ως προς τον εαυτό τους, τους άλλους ανθρώπους αλλά και όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Durlak et all, 2011 :417).

Άλλωστε η συναισθηματική εξέλιξη των νηπίων είναι μείζονος σημασίας και κεντρικός άξονας της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς περί την ηλικία των 5 ετών είναι η απαρχή της εμφάνισης της δεξιότητας των νηπίων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, αφού προτιμούν να επιλέγουν ενέργειες που θα τους ευχαριστήσουν ή που θα πάντουν να τους δυσαρεστούν (Δαφερέρα, 2016 :27).

4.2. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις

Ως προς τους περιορισμούς της έρευνας να αναφέρουμε ότι ενδεχομένως να μην μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις εξαιτίας του μικρού δείγματος, μόλις 40 παιδιά, που χρησιμοποιήθηκε. Άρα τα αποτελέσματα μπορούν να έχουν αξία, για την καθορισμένη ομάδα στην οποία και πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις και δεν μπορούν να γενικευθούν.

Επιπλέον, ένας άλλος περιορισμός είναι το γεγονός ότι διακόπηκε η έρευνα λόγω της πανδημίας του covid-19 και της υγειονομικής κατάστασης της χώρας στη μέση, έχοντας πραγματοποιήσει τις μισές παρεμβάσεις στο πρώτο χρονικό διάστημα που ήταν συνολικά ένας μήνας και τις άλλες μισές στο δεύτερο χρονικό διάστημα που είχε αντίστοιχο χρονικό πλαίσιο. Βέβαια η ερευνήτρια προσπάθησε να μη διακοπεί η επαφή των παιδιών και οι ενδεχόμενες κατακτημένες ικανότητές τους, με προσθήκη δύο εξ αποστάσεως παρεμβάσεων στο συγκεκριμένο μεσοδιάστημα. Επίσης, τα αποτελέσματα δε δύναται να γνωρίζουμε αν θα εξακολουθήσουν να υφίστανται για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από αυτό της παρούσας έρευνας, μιας και ήταν συγκεκριμένος ο χρόνος διεξαγωγής της.

Είναι σημαντικό για να μπορέσουν να πραγματοποιηθούν γενικεύσεις ως προς

τα αποτελέσματα, μελλοντικοί ερευνητές να επεκτείνουν τη μελέτη αυτή και χρονικά και σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού αντίστοιχων ηλικιακών ομάδων. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα μπορούσε να παρουσιάσει μια πιο αποτελεσματική και ευρύτερη εικόνα ως προς την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων παιδιών προσχολικής ηλικίας και να παραχωρούσε δεδομένα με σημαντικότερη ερευνητική αξία. Τόσο ο τομέας της Δραματικής Τέχνης όσο και ο τομέας της Μουσικής Αγωγής, μπορούν να συνδυαστούν άριστα και να επιφέρουν πολύτιμα αποτελέσματα με σωστή χρήση παρεμβάσεων, τόσο στην αναγνώριση των συναισθημάτων όσο και στη διαχείρισή τους και ιδιαίτερα όταν η απαρχή γίνεται στην προσχολική ηλικία, εικάζουμε ότι τα αποτελέσματα αυτά θα ακολουθούν τα παιδιά σε όλη τους τη ζωή.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι μαθητές τόσο της προσχολικής ηλικίας όσο και της εν γένει πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορούν να βελτιώσουν τους κώδικες επικοινωνίας τους καλλιεργώντας ικανότητες και δεξιότητες, που μπορούν να υποστηριχθούν μέσα από τη Δραματική Τέχνη, όταν η τελευταία εστιάζει στη μάθηση του κοινωνικού και συναισθηματικού τομέα (Usakli, 2018 :13).

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών που συντελείται μέσω της ενεργής συμμετοχής στο δράμα, τη μουσική και τον χορό, μπορεί να λειτουργήσει ενθαρρυντικά στην προσθήκη νέων εμπειριών για τη συνέχεια της ζωής τους και ιδιαίτερα όταν υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και από τους συνομηλίκους τους (Crowe,2006 :208). Για τη σημασία των τεχνών σε ολόκληρο τον βίο των ανθρώπων δεν παρέλειψε να αναφερθεί και ο Booth (2004), ο οποίος υποστήριξε ότι δύναται να ωθήσουν τους ανθρώπους να οικοδομήσουν τον κόσμο τους ουσιαστικά, εφευρίσκοντας νέους σπουδαίους τρόπους, που θα τους προσδώσουν την ικανοποίηση από την πολυδιάστατη εφαρμογή τους, η οποία διαρκεί δια βίου (Booth, 2004 : 9).

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνει το σύνολο της συναισθηματικής νοημοσύνης, της κοινωνικής νοημοσύνης και των κοινωνικών-συναισθηματικών ικανοτήτων (Arslan, & Akin, 2013: 27). Οι μουσικές εμπειρίες αναπτύσσουν συναισθηματική νοημοσύνη μέσω της απόκτησης δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακριβή αντίληψη, την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων, τη δημιουργία και την πρόσβαση σε συναισθήματα που διευκολύνουν την έκφραση και τη σκέψη, την κατανόηση των συναισθημάτων και των πληροφοριών που σχετίζονται με τα συναισθήματα, τον έλεγχο των συναισθημάτων που οδηγούν σε συναισθηματική πνευματική ανάπτυξη, ενώ αυτές οι εμπειρίες αναπτύσσουν κοινωνική νοημοσύνη μέσω της απόκτησης ενσυναίσθησης, κοινωνικής γνώσης, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αυτο-παρουσίασης και σχετικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, η μουσική εκπαίδευση φέρει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Kürana, 2015 :85).

Ο στόχος της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης είναι η απόκτηση κοινωνικής συναισθηματικής ικανότητας και ασφάλειας σχετικά με την αυτογνωσία,

την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, τη διαχείριση σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Η μουσική και η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση συμπληρώνουν η μια την άλλη στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Δραστηριότητες όπως ο αυτοσχεδιασμός, το συλλογικό παιχνίδι και το τραγούδι, ο καθορισμός συναισθημάτων που σχετίζονται με τη μουσική έχουν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (Kürapa, 2015 :85).

Υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Hamann, Lineburg & Paul, 1998: 87). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των δασκάλων σχετικά με την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Προκειμένου να βελτιωθεί η διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι ευκαιρίες που θα αναπτύξουν κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες θα πρέπει να περιληφθούν στο πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με την έρευνα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των επιπέδων επικοινωνίας των ανθρώπων και των δεξιοτήτων και των παραστάσεων ενσυναίσθησης (Kürapa, 2015 :86). Προσεγγίσεις όπως η εκμάθηση και η ανάπτυξη μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, η γνώση, η αποδοχή, η εστίαση στην πρόβλεψη των συμπεριφορών των μαθητών μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών (Juchniewicz, 2010: 288) .

Σε πολλές χώρες, το πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης λειτουργεί ως οργανωτική ομπρέλα που συγκεντρώνει άλλα προγράμματα όπως η εκπαίδευση χαρακτήρων, η πρόληψη της βίας, η λήψη προφυλάξεων κατά των ναρκωτικών και η σχολική πειθαρχία. Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση που εφαρμόζεται για μαθητές στα προσχολικά έτη έως το τέλος του γυμνασίου βελτιώνει την αυτοσυνείδηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, αυξάνει τα επίπεδα ενσυναίσθησης και ελέγχου των ενοχλητικών συναισθημάτων και παρορμήσεων και είναι χρήσιμο για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Goleman, 1995: 9). Η μουσική ενδείκνυται να χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Θέματα που σχετίζονται με το πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (βελτίωση του αυτοσεβασμού, δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, δεξιότητες αντιμετώπισης μιας ανεπιθύμητης κατάστασης, δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, ανάπτυξη φιλίας, δεξιότητες δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων, δεξιότητες ακρόασης και εργασίας,

σχεδιασμός σταδιοδρομίας, αξίες και στάσεις κ.λπ.) μπορούν να πραγματοποιηθούν στη διαδικασία μουσικής αγωγής (Kürapa, 2015 :86).

Τόσο η Δραματική Τέχνη όσο και η Μουσική Αγωγή είναι πολύτιμα εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά και όχι μόνο, να εκφράσουν τον εσωτερικό τους πλούτο με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, αλλά και να επέλθει πιο σύντομα η αυτογνωσία τους. Δύναται να κατανοήσουν περισσότερο τον εαυτό τους και τα συναισθήματα που φέρουν, με αποτέλεσμα σταδιακά να κατακτήσουν με ορθότερο τρόπο τη διαχείρισή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καταφέρουν να αισθάνονται καλύτερα τόσο με τον εαυτό τους όσο και με το περιβάλλον τους και τις αλληλεπιδράσεις που φέρουν με αυτό. Το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να εξελίσσονται για να οδηγήσουν τη νέα γενιά πολιτών, σε έναν πιο ποιοτικό τρόπο διαβίωσης και επικοινωνίας. Χρειάζεται να παρέχουμε ερεθίσματα και γνώσεις με νέους και εστιασμένους τρόπους στα παιδιά, ώστε να μάθουν να διαχειρίζονται από νωρίς τα προβλήματα βρίσκοντας λύσεις, να αποκτήσουν μια διευρυμένη αντίληψη για τον κόσμο και την κοινωνία, διαθέτοντας ανεπτυγμένη κριτική σκέψη και να οδηγηθούν σταδιακά στην ενσυναίσθηση. Αυτό είναι και το μεγάλο στοίχημα για μια μελλοντική κοινωνία που θα συνυπάρχουν εξίσου όλα τα μέλη της με αρμονία και ενσυνειδητότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arslan, S., & Akin, A. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Baldwin, P. (2008). *Το δράμα στην εκπαίδευση - απαντήσεις σε μερικά βασικά ερωτήματα*. Εισήγηση στην 6η Διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση Θ. Τερζίδου (μτφ.). Ανακτήθηκε 04 Μαρτίου 2021 από <http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Books/Sto%20Kentro%20Tis%20Skinis/Gr/81-152s.pdf> (94 - 103)
- Bennett, V. (1942). Music and emotion. *The Musical Quarterly*, 28(4), 406 - 414.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7 - 43.
- Bolton, G. M. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: Univesrity of Central England.
- Booth, D. (2004). Implementing an arts - based curriculum : Why the arts matter. In D. Booth & M. Hachiya (Eds). *The arts go to school: Classroom - based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more* (pp.9 - 20). Ontario: Pembroke Publishers.
- Bullough Jr, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Campayo–Muñoz, E., & Cabedo–Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243–258.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cook, C. H. (1917). *The play way: An essay in educational method*. London: Frederick A. Stokes Company.
- Crowe, S. (2006). *Dance, drama and music –a foundation for education: A Study on implementing the performing arts in the early years of education*. Phd Dissertation, School of Education, RMIT University, Melbourne.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta - analysis of school - based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28 - 36.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14 (pp.119 – 150). Newbury Park, CA : Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger related reactions. *Child Development*, 65(1), 109 - 128.
- Elias, C. L., & Berk L. E.. (2002) Self - regulation in young children : Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Quarterly*, 17(2), 216 - 238.
- Elliott, D. (2005). Musical understanding, musical works, and emotional expression: Implications for education. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 93 - 103.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Emunah, R. (2020). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance* (2nd ed.). New York : Routledge.

- Fernández - Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1 - 6.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. New York: Ginn and Company.
- Furman, L. (2000). In support of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*, 27(3), 173 - 178.
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24, 68–91.
- Gabrielsson, A., & Lindström, E. (1995). Emotional expression in synthesizer and sentograph performance. *Psychomusicology*, 14, 94–116.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «eq» είναι πιο σημαντικό από το «iq» ;*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. In K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: psychoanalytic perspectives* (pp. 209–243). Madison, CT : International Universities Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. *Handbook of Emotion Regulation*, 3, 24.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in australia : The state of the art (an overview). In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (pp. 321 - 335). Victoria: Deakin University Press.

- Gürle, N. Ş. (2018). Enhancing the awareness of emotions through art and drama among crisis - affected Syrian refugee children in southeast Turkey. *Journal of Mental Health and Psychosocial Support in Conflict Affected Areas*, 16(2), 164 – 169.
- Hamann, D.L., Lineburgh, N. ve Paul, S. (1998). Teaching effectiveness and social skill development. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 87-101.
- Heathcote, D. (1975). *Drama in the education of teachers*. Institute of Education: University of Newcastle Upon Tyne.
- Idogho, J. (2019). *Teaching emotional intelligence through drama: A report of the uniben consultancy primary ii pupils project*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/330652138_Teaching_Emotional_Intelligence_through_Drama_A_Report_of_the_UNIBEN_Consultancy_Primary_II_Pupils_Project/stats
- Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99, 68 - 74.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jindal - Snape, D. & Vettraino, E. (2007). Drama techniques for the enhancement of social - emotional development in people with special needs: Review of research, *International Journal of Special Education*, 22(1), 107 - 117.
- Jucan, D., & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: its role in the development of social - emotional competence in preschool children. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 180, 620 – 626.
- Juchniewicz, J. (2010). The influence of social intelligence on effective music teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58, 276-293.
- Juslin, P. N. (1997a). Emotional communication in music performance: A functionalist perspective and some data. *Music Perception*, 14, 383–418.

- Juslin, P. N. (1997b). Perceived emotional expression in synthesized performances of a short melody. *Musicae Scientiae*, 1, 225–256.
- Juslin, P. N. (2000). Cue utilization in communication of emotion in music performance : Relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology*, 6, 1797–1813.
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129, 770–814.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford : Oxford University Press.
- Kember, D., Ha, T. S., Lam, B. H., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Yum, J. C. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481.
- Küpana N. (2015). Social Emotional Learning and Music Education. *Sed Journal of Art Education*, 3(2), 75 - 88.
- Lazarus, R.S. (1991).Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist*, 46 (4), 352-367.
- Lazarus, A. A., & Abramovitz, A. (2004). *A multimodal behavioral approach to performance anxiety*. *Journal of Clinical Psychology*, 60(8), 831–840.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196–203.
- Levy, A. K., Wolfgang, C. H. & Koorland, M. A.(1992). Sociodramatic play as a method for enhancing the language performance of kindergarten age students. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 245 - 262.
- Lindberg, E. (2015). *Preschool creative drama: A curriculum and its effects on learning*. Colorado: Greeley

- Machulska, H., Pruszkowska, A., & Tatarowicz I., (1997). *Drama w szkole podstawowej (Drama in the Primary School)*, Warszawa.
- Mathieson, K., & Banerjee, R. (2011). Peer play, emotion understanding, and socio - moral explanation : The role of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 188 - 196.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence : Educational implications* (pp.3 - 34). New York: Basic Book.
- McFarlane, P. (2012). *Creative drama for emotional support: Activities and exercises for use in the classroom*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Orff, C. (1978). *The schulwerk* (μτφ. M. Murray). New York: Schott Music Corporation.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: Key conceptual features. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 46 - 61.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music : The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25 - 29.
- Powell, M. A. (2014). *Using the embodiment - projection - role paradigm within drama therapy to develop affective social competence in children*. Master's Thesis, Concordia University, Montreal, Canada.
- Resnicow, J. E., Salovey, P., & Repp, B. H. (2004). Is recognition of emotion in music performance an aspect of emotional intelligence. *Music Perception*, 22(1), 145 - 158.
- Salappa - Liopoulou, A. (2012). Music evolution in ancient Greece and the value of music education in pseudo - plutarch's de musica. schole: *Journal of Centre for Ancient Philosophy and the Classical Tradition*, 6(1), 76-86.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 - 211.
- Samaras, A., & Roberts, L. (2011). Flying solo: Teachers take charge of their learning through self-study research. *The Learning Professional*, 32(5), 42-45.
- San, İ. (1991a). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 23(2), 573-582.
- Sastre, P. M. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de enseñanzas de régimen especial en los conservatorios de música. *DEDICA. Revista de Educação E Humanidades*, 6, 187–198.
- Schiller, P., & Phipps, P. (2003). *Δραστηριότητες για την υποστήριξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα : Σαββάλας.
- Somers, J. (2018). Η επίδραση και τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού δράματος στη ζωή μου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 38 - 43.
- Tombak, A. (2014). Importance of drama in pre - school education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 372 – 378.
- Usakli, H. (2018). Drama based social emotional learning. *Global Research in Higher Education*, 1(1),1 - 16.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Wagner, B., J. (1999). *Building moral communities through educational drama*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Yeh, Y. (2008). Age, emotion regulation strategies, temperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 131 - 149.

B. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δάγκουλα, Κ. (2018). *Διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συμβολή των εικαστικών τεχνών στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μία ποιοτική μελέτη*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δαφέρρα, Δ. (2016). *Η διερεύνηση του ρόλου του αναλυτικού προγράμματος στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας απόψεις νηπιαγωγών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού : Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διακάκη, Δ. (2018). *Η κιναισθητική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας με την εφαρμογή ενός ειδικού προγράμματος φυσικής αγωγής που βασίζεται στη δραματοποίηση και το κουκλοθέατρο. Μια μελέτη περίπτωσης στο 6ο Νηπιαγωγείο Ναυπλίου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Δώνη, Ε., & Γιώτσα, Α. (2017). Επισκόπηση προγραμμάτων πρόωμης παρέμβασης για την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 68 - 97.
- Ελένη, Ε. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.

- Ευσταθιάδου, Π. (2018). *Καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών νηπιαγωγείου. Εφαρμογή ενός σχεδίου εργασίας με θέμα την ανακύκλωση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2012.) *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στην μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα δράσης στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κολεύρη, Χ. (2018). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοντογεώργη, Α. (2020). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο μείωσης της κοινωνικής συστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δ' τάξης (9 - 10 ετών)*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α.(2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντοπούλου, Μ., & Χριστοδούλου, Ι. (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου*. Αθήνα : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λενακάκης, Α. (2018). Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη. Στο Στ. Τσιπλάκου (Επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο* (σσ. 157 - 173). Λευκωσία, Κύπρος : Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε από <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf>
- Λενακάκης, Α., & Κολτσίδα, Μ. (2019). Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως τόπος κοινωνικής και πολιτικής εξάσκησης. Στο Γ. Κατσιαμούρα, Α. Λιάμπας, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη : Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.
- Μαγδαλιού, Μ. (2007). *Η συμβολή των μουσικών δραστηριοτήτων στη μουσική ανάπτυξη και στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσα από κινητικές και εικονικές αναπαραστάσεις*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Μάρα, Κ. (2015). *Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τους αριθμούς σε παιδιά νηπιαγωγείου. Μία μελέτη περίπτωσης στο νηπιαγωγείο ασκληπιείου Επιδάουρου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μελέτη, Χ. (2020). *Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την καλλιέργεια θετικής στάσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στο σχολικό περιβάλλον. Μια έρευνα δράσης σε μαθητές νηπιαγωγείου της Κορινθίας*,

ηλικίας 4 έως 6 ετών. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει: Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος carpe vitam*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνης.

Μπιμπούδη, Μ. (2017). Αναγνώριση και διαχείριση στοιχείων συναισθηματικής ανάπτυξης χαρισματικών παιδιών στο Δημοτικό σχολείο. Μελέτη περίπτωσης. Στο Ι. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα & Ι. Νικολόπουλος (επιμ.). *Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα* (σσ.773 - 781). Αθήνα : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπούλντη, Δ. (2007). *Ανίχνευση της ικανότητας παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να ερμηνεύσουν το συναίσθημα στη μουσική*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Ευλά, Β.(2016). *Η εφαρμογή της δετε ως εργαλείο πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού στο νηπιαγωγείο : η μελέτη περίπτωσης του Ι/θέσιου του νηπ/γείου Ναυπλίου*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.

Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο νηπιαγωγείο σε σχέση με τη ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων (φόβος, θυμός, λύπη) και την κοινωνική επάρκεια, *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 383 - 392.

Πίγκου - Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα : Από το θέατρο στην εκπαίδευση : θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σέρρη, Λ. (1993). *Η μουσική αγωγή ως παράγοντας για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Διαθεματική διδασκαλία με κεντρικό άξονα τη μουσική σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ως έξι χρονών*. Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Τσιάρας, Α. (2004). *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. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Παρεμβάσεις

1^η Παρέμβαση : « Ο Φρανσουά στη χώρα των συναισθημάτων»

Μαθησιακή επιδίωξη : Να αντιληφθούν τα παιδιά τα συναισθήματα που υπάρχουν και με ποιους τρόπους εκφράζονται.

Παιχνίδι Γνωριμίας : Η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά να σχηματίσουν έναν κύκλο. Ξεκινώντας πρώτη, εξηγεί το παιχνίδι που θα ακολουθήσει. Κρατώντας στα χέρια της από την άκρη του, ένα κουβάρι με πολύχρωμο μαλλί, αναφέρει το όνομά της και το αγαπημένο της χρώμα. Έπειτα δίνει το κουβάρι δεξιά, στο παιδί που είναι δίπλα της και το παροτρύνει να μοιραστεί τις ίδιες πληροφορίες για τον εαυτό του. Το παιχνίδι τελειώνει όταν φτάσει το κουβάρι και πάλι στα χέρια της εμψυχώτριας.

Παιχνίδι Ενεργοποίησης : Η εμψυχώτρια παρακινεί τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο, όταν ακούσουν να ξεκινά η μουσική του Chopin: «Spring Waltz». Όταν όμως σταματήσει η μουσική τα παιδιά, θα πρέπει να μείνουν αγάλματα. Όποιον ακουμπήσει η εμψυχώτρια στον ώμο, θα κληθεί να κάνει μια κίνηση που οι υπόλοιποι της ομάδας θα μιμηθούν. Αυτό θα συμβεί έως ότου συμμετάσχουν όλα τα παιδιά.

Δάσκαλος σε ρόλο – Κουκλοθέατρο : Η εμψυχώτρια εμφανίζει τον Φρανσουά, έναν πολύχρωμο παπαγάλο, που είναι ο καλύτερός της φίλος και ήθελε να γνωρίσει τα παιδιά από κοντά. Ο Φρανσουά είχε κάποιες απορίες και θέλησε να τις μοιραστεί με την ομάδα. Δεν μπορούσε να αποφασίσει πιο χρώμα του ταιριάζει περισσότερο και για αυτό αποφάσισε να είναι πολύχρωμος, σαν τα συναισθήματά του, που είναι πολλά.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμψυχώτριας : Συναισθήματα; Αλήθεια, εσείς ξέρετε τι σημαίνει η λέξη συναισθήματα; Έχει κανείς από εσάς κάποια ιδέα; Έχουν όλοι οι άνθρωποι τα ίδια συναισθήματα;

Μιμητική – Παντομίμα : Η εμψυχώτρια με τη βοήθεια του Φρανσουά εμφανίζει στα παιδιά ορισμένες κάρτες με εικόνες που απεικονίζουν ανθρώπους που βιώνουν διάφορα συναισθήματα. Έπειτα τις γυρίζει ανάποδα ανακατευτόντάς τες και ζητά από το κάθε

παιδί της ομάδας να σηκώσει τυχαία μια κάρτα και να περιγράψει με παντομίμα το συναίσθημα που βλέπει στην κάρτα του. Οι υπόλοιποι από την ομάδα πρέπει να αναγνωρίσουν, ποιο συναίσθημα είναι αυτό. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου συμμετάσχουν όλα τα μέλη της ομάδας.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτριάς : Πιστεύετε ότι τα συναισθήματα έχουν χρώματα; Γιατί ο Φρανσουά είναι πολύχρωμος; Τι χρώμα νομίζετε ότι ταιριάζει στη χαρά, στη λύπη, στον φόβο, στον θυμό, στην αγάπη;

Εικαστικά : Δημιουργούμε έναν τροχό των συναισθημάτων. Παροτρύνουμε τα παιδιά να δώσουν χρώμα σε κάθε φωτογραφία με συναίσθημα που τους έχουμε εκτυπώσει. Για να αποφασίσουν τι χρώμα θα δώσουν στο κάθε συναίσθημα κάνουμε ψηφοφορία και επιλέγουμε αυτό που θα πει η πλειοψηφία των παιδιών.

Μουσική ακρόαση : Η εμπυχωτρία με τη βοήθεια του Φρανσουά, βάζει να παίξουν διαφορετικά μουσικά κομμάτια και καλεί τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και όταν τελειώσει το κάθε κομμάτι, να αναφέρουν τα συναισθήματα που τους δημιούργησε και τι σκέφτηκαν όσοι ώρα είχαν κλειστά τα μάτια. Τα μουσικά κομμάτια που θα χρησιμοποιηθούν είναι : α) Happy - Pharrell Williams β) Adagio - Albinoni, γ) Aggressive Battle Music : Flash Point by Robert Slump και δ) La valse d'Amelie - Yann Tiersen και ε) Motivating and Upbeat Background Music.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτριάς : Τι αισθανθήκατε όταν έπαιζε η μουσική; Πως πιστεύετε ότι αισθανόταν ο άνθρωπος που έγραψε τη μουσική που μόλις ακούσατε; Εσύ Φρανσουά πως αισθάνθηκε;

Αυτοσχεδιασμός : Ο εμπυχωτής χρησιμοποιώντας τα πέντε προγενέστερα μουσικά κομμάτια χωρίζει τα παιδιά σε αντίστοιχες ομάδες. Η κάθε ομάδα καλείται να εκφραστεί με βάση το ανάλογο συναίσθημα που προκαλεί η μελωδία που ακούν. Στο τέλος οι συμμετέχοντες διαχωρίζουν τα συναισθήματα που προκάλεσαν τα τραγούδια σε θετικά και αρνητικά. Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να αναρωτηθούν αν τα αρνητικά συναισθήματα παραμένουν ή αν αλλάζουν και μετατρέπονται σε θετικά μετά από κάποιο χρονικό διάστημα.

Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση :

- Προτρέπουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν το συναίσθημα που αισθάνθηκαν στη συγκεκριμένη δράση και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, εξηγώντας παράλληλα ποια εικόνα τους ήρθε στο μυαλό όση ώρα λάμβανε χώρα η ακρόαση.
- Για κλείσιμο της παρέμβασης ζητάμε από τους συμμετέχοντες να ψηφίσουν το αγαπημένο τους παιδικό τραγούδι και να το τραγουδήσουν.

2^η Παρέμβαση : « Το βατραχάκι και η πρώτη μέρα στο σχολείο»

Συναίσθημα : Άγχος - Ηρεμία

Μαθησιακή επίδιωξη : Να αντιληφθούν τα παιδιά το συναίσθημα του άγχους και να χρησιμοποιούν τρόπους - τεχνικές για να το καταπολεμούν και να φτάσουν πιο γρήγορα στη χαλάρωση - ηρεμία.

Παιχνίδι Γνωριμίας : Με το ξεκίνημα της μουσικής, τα παιδιά καλέστηκαν να δημιουργήσουν έναν κύκλο στην παρεούλα. Έπειτα παραλαμβάνοντας με τη σειρά ένα μπαλάκι στα χέρια τους, ανέφεραν το όνομά τους και κάτι που αγαπούν να παίζουν μέσα στην τάξη, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό τους και τις προτιμήσεις τους.

Δάσκαλος σε ρόλο (Κουκλοθέατρο) - Αφήγηση : Είσοδος στην τάξη, της κούκλας - βατραχάκι, ο οποίος είναι αγχωμένος που ήρθε η ώρα να πάει πρώτη μέρα στο σχολείο. Μεγάλωσε πια και έφτασε η στιγμή να περάσει την πόρτα του νηπιαγωγείου. Εκεί όμως δε γνωρίζει κανέναν, ούτε καν τη δασκάλα του. Η μητέρα του προσπαθούσε να τον καθησυχάσει, αλλά η καρδιά του κόντευε να σπάσει και μόνο στην ιδέα ότι θα αντίκριζε το νέο του σχολείο...

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτρίας : Πως πιστεύετε ότι αισθάνεται το βατραχάκι ; Υπάρχει κάποιο παιδί να θέλει να μοιραστεί μαζί μας, αν έχει αισθανθεί ποτέ όπως το βατραχάκι ; Και αν ναι πότε συνέβη αυτό ;

Παγωμένες Εικόνες – Γρήγορο τέμπο ταμπουρίνου : Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να γίνουν ζευγάρια με τον διπλανό/ή τους . Το ένα παιδί από το ζευγάρι καλείται να εκφραστεί με το σώμα του, δημιουργώντας μια παγωμένη εικόνα, το συναίσθημα

που βιώνει το βατραχάκι και το άλλο παιδί χτυπάει σε γρήγορο ρυθμό - τέμπο το ταμπουρίνο, παρομοιάζοντας με αυτόν τον τρόπο, την καρδιά του βάτραχου. Αφού το πραγματοποιήσουν όλα τα ζευγάρια, έπειτα αλλάζουν ρόλους.

Δάσκαλος σε ρόλο (Κουκλοθέατρο) - Αφήγηση : Ό, τι και να του έλεγε όμως η μητέρα του, αυτός ανένδοτος. Δεν ήθελε να πάει στο νηπιαγωγείο και σκαρφιζόταν ένα σωρό δικαιολογίες.

Δραματοποίηση - Αυτοσχεδιασμός : Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια. Το ένα παιδί αναπαριστά το βατραχάκι και το άλλο τη μητέρα του. Στόχος των παιδιών να δημιουργήσουν έναν ευφάνταστο διάλογο μεταξύ των δυο χαρακτήρων (Μαμά και βατραχάκι). Το κάθε παιδί που έχει το ρόλο του βατράχου παίρνει στα χέρια του την κούκλα και μιλάει μέσα από αυτήν.

Δάσκαλος σε ρόλο (Κουκλοθέατρο) - Αφήγηση : Το βατραχάκι, μια της έλεγε ότι τον πονούσε τάχα η κοιλιά του, μια ότι ζαλιζόταν. Και τι δεν σκαρφίστηκε για να την μεταπείσει. Η μητέρα του όμως του εξηγούσε ότι στο νηπιαγωγείο, θα γνωρίσει νέους φίλους, ότι θα μπορέσει να παίζει με όλα τα παιχνίδια που λάτρευε και ότι είχε γνωρίσει την κυρία του και ήταν η πιο ευγενική και καλοσυνάτη δασκάλα στον κόσμο. Μα δε θέλω... Είμαι πολύ αγχωμένος που δε θα γνωρίζω κανέναν, έλεγε το βατραχάκι. Να δεις που άδικα αγχώνεσαι και όλα θα είναι μια χαρά. Πάμε πέρασε η ώρα, του απάντησε η μητέρα του. Σαν έφτασε στο κατάφλι του νηπιαγωγείου, ξεπρόβαλε η νηπιαγωγός του η κυρία Μάρω. Εκείνος έμεινε έκπληκτος από το ζεστό της χαμόγελο και το όμορφο καλωσόρισμα - δωράκι, που του έδωσε. Όταν όμως τον ρώτησε το όνομά του, δυο φωνές εμφανίστηκαν στο μυαλό του και δεν ήξερε τι απόφαση να πάρει. Να της απαντήσει ή όχι ;

Φωνές στο μυαλό : Ο εμπυχωτής χρησιμοποιώντας ένα λάχνισμα π.χ. Α μπε μπα μπλομ..., επιλέγει ένα παιδί που θα αναπαραστήσει το βατραχάκι. Οι υπόλοιποι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες αγοριών και κοριτσιών, μια κόκκινη και μια μπλε επιλέγοντας το χρώμα που προτιμά ο καθένας. Η κόκκινη ομάδα επιχειρεί να πείσει το βατραχάκι να μη διστάζει άλλο και να μιλήσει στη δασκάλα του μιλώντας του δυνατά και η μπλε ομάδα να μην της αποκριθεί, μιλώντας του ψιθυριστά. Στο τέλος το βατραχάκι επιλέγει αν θα μιλήσει ή αν δε νιώθει ακόμα έτοιμο.

Δάσκαλος σε ρόλο (Κουκλοθέατρο) - Αφήγηση : Το βατραχάκι δυστυχώς δεν ένωθε ακόμη έτοιμο να πει στην κυρία του, το όνομά του. Κοίταξε τη μητέρα του λίγο πριν φύγει και κλείσει η πόρτα της τάξης. Ένωθε πως δεν μπορούσε να κάνει ούτε βήμα και το μόνο που ήθελε ήταν να τρέξει στην αγκαλιά της μητέρας του. Η καρδιά του νόμιζε πως θα σπάσει. Μα σαν έκλεισε η πόρτα, δυο ζωάκια η γατούλα και ο λαγός τον πλησίασαν και άρχισαν να του δείχνουν όλα τα παιχνίδια που υπήρχαν στην τάξη. Σιγά σιγά το βατραχάκι άρχισε να μιλάει με τον λαγό, ο οποίος προτιμούσε να παίζει το ίδιο παιχνίδι με αυτόν. Ποιο ήταν αυτό ; Μα να φτιάχνει όμορφες κατασκευές με τουβλάκια. Μαζί δημιούργησαν μια πόλη με γέφυρες, σπίτια και πλατείες. Σαν ήρθε η ώρα η κυρία Μάρω να τους συγκεντρώσει στην παρεούλα για να γνωριστούν, το βατραχάκι κάθισε κοντά με τον φίλο του τον λαγό. Και όταν ήρθε η ώρα του να μιλήσει για να πει το όνομα του και να γνωριστεί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, το έκανε. Η κυρία Μάρω τότε είχε μια ιδέα. Τους έβαλε να ακούσουν το τραγούδι : « Εδώ νηπιαγωγείο» και τους πρότεινε να παίξουν με αυτό «μουσικές καρέκλες». Το βατραχάκι είχε ξαναπαίξει αυτό το παιχνίδι με τα ξαδέρφια του και κατάφερε να κερδίσει. Όλοι οι συμμαθητές του, του είπαν μπράβο και αυτός περήφανος τους απάντησε : «Σας ευχαριστώ πολύ». Το βατραχάκι παρακάλεσε την κυρία να ξανακούσουν όλοι μαζί το τραγούδι «Εδώ νηπιαγωγείο» και να το χορέψουν όλοι μαζί.

Δραματοποίηση - Άσκηση σταδιακής μυϊκής χαλάρωσης : Όλα τα παιδιά καλούνται να περπατήσουν στο χώρο και να παριστάνουν το βατραχάκι. Ο εμπνευστής τους αναφέρει ότι στην αρχή το βατραχάκι είναι στο σπίτι του και η καρδιά του χτυπάει δυνατά, γιατί είχε αγχωθεί και δεν θέλει να πάει στο σχολείο. Με τους χτύπους του τύμπανου αισθανόμαστε όπως το βατραχάκι και περπατάμε στο χώρο ακολουθώντας τον ρυθμό που ακούμε. Στη συνέχεια ο εμπνευστής βάζει το μουσικό κομμάτι : Hitchcock's Music – Psycho, και τους ζητάει να περπατήσουν με τις μύτες των ποδιών τους, σφίγγοντας όλους τους μύες του σώματός τους. Παράλληλα τους αναφέρει ότι το βατραχάκι τώρα είναι μπροστά στην πόρτα του σχολείου, δεν θέλει καν να μπει, να μιλήσει στην κυρία Μάρω και να αποχαιρετήσει τη μητέρα του αλλά τελικά η πόρτα κλείνει (χτύπημα από τύμπανο). Νιώθει την κοιλιά του να είναι σφιγμένη, την καρδιά του να χτυπάει δυνατά και το σώμα του να έχει ζεσταθεί πολύ. Τέλος ακούγοντας το μουσικό κομμάτι : Secret Garden - Song from a Secret Garden, τους αναφέρει ότι το βατραχάκι γνωρίζει σιγά σιγά τον λαγό και γίνονται φίλοι. Παίζουν μαζί το αγαπημένο

τους παιχνίδια και όταν έρχεται η στιγμή που κάθεται στην παρεούλα με τα υπόλοιπα παιδιά καταφέρνει να μιλήσει στην κυρία του. Στο τέλος της ημέρας καταφέρνει να κερδίσει στο παιχνίδι μουσικές καρέκλες. Όλοι του δίνουν συγχαρητήρια και αυτός χαμογελά. Σιγά σιγά κατεβαίνουμε από τις μύτες των ποδιών και χαλαρώνουμε σταδιακά τους μύες μας. Είμαστε τόσο χαλαροί που αν θέλουμε μπορούμε να βρούμε μια άνετη θέση καθιστοί ή ξαπλωμένοι και να απολαύσουμε την ηρεμία μας παίρνοντας βαθιές ανάσες χαλάρωσης.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπνευστή : Πως αισθανθήκατε ; Πιστεύετε πως θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε την άσκηση χαλάρωσης αν σε κάποια στιγμή νιώθετε αγχωμένοι ; Πως πιστεύετε ότι θα μπορούσατε να φτάσετε πιο γρήγορα σε κατάσταση ηρεμίας και χαλάρωσης ;

Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση :

- Προτείνουμε στα παιδιά να χωρίσουν μια σελίδα σε δύο ίσα μέρη και να αποτυπώσουν στο χαρτί πως αισθανόταν το βατραχάκι στην αρχή της ιστορίας και πως στο τέλος.
- Τα παιδιά καλούνται να εκφράσουν λεκτικά, τι τους άρεσε και τι όχι από το δρώμενο καθώς και με ποιους άλλους τρόπους θα μπορούσαν να βοηθήσουν το βατραχάκι να επιλύσει το πρόβλημα με το άγχος του.

3^η Παρέμβαση : «Όταν ο θυμός συναντά την ηρεμία»

Συναίσθημα : Θυμός

Μαθησιακή επιδίωξη : Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι χρησιμοποιώντας κατάλληλους τρόπους μπορούν να διαχειριστούν τον θυμό τους.

Παιχνίδι για ζέσταμα : Ο εμπνευστής εισέρχεται στην τάξη κρατώντας στα χέρια του ένα μαξιλάρι που από τη μια πλευρά μοιάζει με ένα θυμωμένο πρόσωπο και από την άλλη πλευρά με ένα ήρεμο πρόσωπο. Αφού τους το παρουσιάσει, τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τα δυο αυτά συναισθήματα και τα προσκαλεί να φτιάξουν ένα κύκλο, επεξηγώντας τους, το παιχνίδι. Στόχος του παιχνιδιού είναι να πετάξουν σε ένα άτομο από τον κύκλο το μαξιλάρι και αυτό με τη σειρά του να αναφέρει μια κατάσταση που τον θυμώνει κρατώντας την θυμωμένη πλευρά του μαξιλαριού και μετέπειτα

γυρίζοντας την άλλη πλευρά αυτή της ηρεμίας, κάτι που τον ηρεμεί. Το ίδιο συμβαίνει έως ότου εκφραστούν όλοι οι συμμετέχοντες.

Μίμηση : Ο εμπνευστής προτείνει στα παιδιά να γνωρίσουν την προσωπική τους έκφραση όταν θυμώνουν και όταν είναι ήρεμοι. Τους δίνει με τη σειρά να κρατήσουν έναν καθρέφτη μπροστά τους και τους ενθαρρύνει να προσπαθήσουν να μιμηθούν, το συναίσθημα του θυμού και της ηρεμίας παίρνοντας εκφράσεις με το πρόσωπό τους και λέγοντας αντίστοιχα τις φράσεις «Είμαι θυμωμένος» και «Είμαι ήρεμος». Αυτό θα συμβεί μέχρι να παραλάβουν όλα τα παιδιά τον καθρέφτη στα χέρια τους.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπνευστή : Θυμάστε τον τροχό των συναισθημάτων ; Τι χρώμα δώσατε στον θυμό ;

Κατασκευή μορφής θυμού : Παίρνουμε στα χέρια μας ένα χρώμα μπαλόني αντίστοιχο με αυτό που είχαν προσδώσει τα παιδιά στον θυμό. Το φουσκώνουμε και του προσθέτουμε μαλλιά, μάτια, μύτη, στόμα χρησιμοποιώντας μαλλί για πλέξιμο, κόλλα, χαρτόνια canson και ματάκια για κατασκευές. Μόλις πάρει μορφή το θυμωμένο μπαλόني, το δίνουμε σε κάθε παιδί με τη σειρά. Κάθε παιδί που το κρατά στα χέρια του το μπαλόني, καλείται να μοιραστεί την τελευταία φορά που αισθάνθηκε θυμωμένο μέσα στην τάξη, πως αντέδρασε όταν θύμωσε και πως αισθανόταν στο σώμα του τον θυμό του.

Εικαστικά : Διαβάζουμε το ποίημα με τίτλο : «Τι είναι θυμός», της Ρ. Δαμηλάκη έχοντας το εκτυπώσει και πλαστικοποιήσει. Ρωτάμε τα παιδιά ποιες εικόνες παρουσιάζονται στο ποίημα και τα παροτρύνουμε να ζωγραφίσουν με μαρκαδόρους, ποια εικόνα από τις τέσσερις που ενυπάρχουν στο ποίημα, τα αντιπροσωπεύει περισσότερο, όταν νιώθουν το συναίσθημα του θυμού. Στο τέλος συγκεντρώνουμε όλες τις ζωγραφιές και παρατηρούμε ποια εικόνα του θυμού είχε η πλειοψηφία των ζωγραφιών.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπνευστή : Πιστεύετε πως ο θυμός είναι κάτι ευχάριστο ή δυσάρεστο ; Όταν θυμώνουμε τι μπορούμε να κάνουμε για να ηρεμήσουμε ; Μπορείτε να προτείνετε κάποιες λύσεις για να πάψουμε να νιώθουμε θυμό ;

Δραματοποίηση με μουσική υπόκρουση – Άσκηση χαλάρωσης : Ο εμπνευστής καλεί όλους τους συμμετέχοντες να σηκωθούν όρθιοι, να σκορπιστούν στον χώρο κρατώντας κάποια απόσταση μεταξύ τους. Με το ξεκίνημα του μουσικού κομματιού (Aggressive Battle Music : Flash Point by Robert Slump), τους ζητάμε να αισθανθούν σαν μαριονέτες, οι οποίες κινούνται από το μπαλόνι του θυμού. Ο θυμός είναι αυτός που τους κινεί τα πόδια, τα χέρια και το κεφάλι κρατώντας τις κλωστές τους. Τα παιδιά καλούνται να φανταστούν τον τρόπο που τους μετακινεί τα μέλη τους ο θυμός και να κινηθούν αντίστοιχα με τον ρυθμό της μουσικής. Ύστερα από λίγο όμως ο θυμός κουράστηκε να τους υποκινεί και τους άφησε να ηρεμήσουν σταδιακά. Σε αυτό το σημείο ξεκινά το δεύτερο μουσικό κομμάτι (Beethoven – Silence) και ο εμπνευστής τους αναφέρει ότι σιγά σιγά αισθάνονται να χαλαρώνουν οι κλωστές τους και το σώμα τους ξεκινά να ελευθερώνεται παίρνοντας δυο βαθιές ανάσες. Πρώτα αισθάνονται να ελευθερώνονται τα χέρια τους, μετά το σώμα τους από τη μέση και πάνω, ύστερα το κεφάλι τους και στο τέλος τα γόνατά τους και τα πόδια τους, τα οποία χαλαρωμένα πια, ακουμπούν στο πάτωμα με ηρεμία και γαλήνη και παρασύρουν και το υπόλοιπο σώμα τους να βρεθεί στη γη.

Ανατροφοδότηση - Αναστοχασμός : Ο εμπνευστής προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν μία αφίσα σε χαρτί του μέτρου χρησιμοποιώντας μαρκαδόρους, με την οποία να προτείνουν τρόπους που μπορούν να βοηθηθούν ώστε να χαλαρώσουν και να ηρεμήσουν, όταν αισθάνονται το συναίσθημα του θυμού. Η αφίσα αυτή θα μείνει στην τάξη παρέα με το μαξιλάρι και θα μπορούν να ανατρέχουν σε αυτή κάθε φορά που αισθάνονται θυμό, να παίρνουν αγκαλιά το μαξιλάρι και να χρησιμοποιούν όποιον τρόπο επιθυμούν για να ηρεμήσουν. Έτσι δημιουργούμε τη γωνιά του θυμού. Τέλος τους προτρέπει να εκφραστούν λεκτικά, για το τι τους άρεσε στο σημερινό πρόγραμμα και τι όχι.

4^η Παρέμβαση : «Δε φοβάμαι άλλο πια»

Συναίσθημα : Φόβος - Ασφάλεια

Μαθησιακή επιδίωξη : Να αντιληφθούν το συναίσθημα του φόβου και το αντίθετό του, αυτό της ασφάλειας.

Παιχνίδι για εμπιστοσύνης - συνεργασίας : Ο εμπυχωτής προσκαλεί τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι. Τους προτείνει να σχηματίσουν έναν κύκλο και να δημιουργήσουν ζευγάρια, με το άτομο που κάθεται δίπλα τους, δεξιά. Δίνουμε σε κάθε ζευγάρι ένα μαντήλι. Έπειτα παροτρύνουμε να κλείσει το ένα από τα δυο παιδιά τα μάτια και το άλλο να είναι ο οδηγός του, χωρίς να μιλάει. Στόχος των παιδιών που θα έχουν ανοιχτά τα μάτια είναι να καθοδηγήσουν το ζευγάρι τους σε μια βόλτα στον χώρο, με ασφάλεια. Ο εμπυχωτής δίνει το έναυσμα χτυπώντας μια φορά με το ταμπουρίνο και η βόλτα τελειώνει όταν θα το χτυπήσει δύο φορές. Έστερα τα παιδιά εναλλάσσουν τους ρόλους τους.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Πώς αισθανθήκατε όταν είχατε τον ρόλο του τυφλού και πώς όταν είχατε τον ρόλο του οδηγού ; Τι σας δυσκόλεψε περισσότερο ; Ποιον ρόλο από τους δύο, προτιμάτε ; Υπήρξαν στιγμές που αισθανθήκατε ασφαλείς ή φοβισμένοι ;

Παγωμένες εικόνες : Ο εμπυχωτής δείχνει στην ομάδα τέσσερις εικόνες που δείχνουν παιδιά να φοβούνται και που είναι ασφαλή. Έπειτα παροτρύνει τα παιδιά να τις περιγράψουν και τους ρωτάει ποιο συναίσθημα πιστεύουν ότι νιώθουν τα παιδιά σε κάθε εικόνα. Κάθε παιδί πρέπει να επιλέξει μια εικόνα και προσπαθεί να την «αντιγράψει» με όσο το δυνατόν πιο ακριβή τρόπο και να την παρουσιάσει στους υπόλοιπους. Στόχος των παιδιών να έχουν ακριβώς την ίδια έκφραση και στάση σώματος με τη φωτογραφία της επιλογής τους.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Μπορείτε να περιγράψετε μια φορά που αισθανθήκατε φόβο ; Μπορείτε να μου περιγράψετε μια φορά που αισθανθήκατε ασφαλείς ; Τι φοβάστε περισσότερο ; Ποιες στιγμές αισθάνεστε ασφαλείς ;

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή : Κάπου, κάπως, κάποτε ήταν ένα κοριτσάκι που το λέγαν Λαμπρινή. Ένα βράδυ η Λαμπρινή, είχε κουραστεί πολύ και επειδή είχε νυχτώσει, ήρθε η ώρα να ξαπλώσει στο κρεβάτι της. Έπλυνε τα δόντια της, φόρεσε τις πυτζαμούλες της και ξάπλωσε για ύπνο στο κρεβατάκι της, αφού πρώτα η μαμά της την σκέπασε και της έδωσε ένα γλυκό φιλί για να την καληνυχτίσει. Η Λαμπρινή κοιμήθηκε βαθιά και κάποια στιγμή ξεκίνησε να βλέπει ένα κακό όνειρο. Ξαφνικά ξύπνησε τόσο τρομαγμένη φωνάζοντας βοήθεια και βάζοντας τα κλάματα.

Δραματοποίηση : Ο εμπνευστής χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες, ανάλογα με την φωτογραφία που είχαν επιλέξει στην προηγούμενη δράση των παγωμένων εικόνων. Έπειτα τους προτείνει να φανταστούν ότι η φωτογραφία αυτή, είναι και το όνειρο που είδε η Λαμπρινή. Τους παρέχει διάφορα υφάσματα, μαντήλια και αντικείμενα που μπορούν να τους χρησιμεύσουν, στην παρουσίαση της ιστορίας τους. Έπειτα με κλήρο μοιράζουν τους ρόλους της Λαμπρινής που κοιμάται, της Λαμπρινής στο όνειρο, της μητέρας της και οι υπόλοιποι παίρνουν τους ρόλους από τη φωτογραφία της επιλογής τους. Σε οποιαδήποτε απορία των παιδιών ο εμπνευστής είναι αρωγός σε όποια ομάδα τον χρειαστεί. Κάθε ομάδα παρουσιάζει το όνειρο της Λαμπρινής, αφού πρώτα κάνουν μια πρόβα.

Δάσκαλος σε ρόλο : Η μητέρα της Λαμπρινής μόλις άκουσε τις φωνές της έτρεξε να την αγκαλιάσει και να της εξηγήσει ότι απλά είδε ένα κακό όνειρο και ότι βρίσκεται στο σπίτι της με τους γονείς της και είναι ασφαλής. Επειδή όμως τα λόγια της δεν ηρέμησαν πλήρως τη Λαμπρινή, της είπε την μυστική ιστορία με τους Ινδιάνους. Η φυλή των Ινδιάνων άναβε κάθε βράδυ φωτιά και καθόταν κυκλικά γύρω από αυτήν. Είχε βρει έναν τρόπο να διώχνει κάθε φόβο και κακό όνειρο μακριά. Ποιος ήταν αυτός ; Ο φόβος και τα όνειρα, τρώμαζαν όταν οι Ινδιάνοι έβγαζαν κάποιους ήχους με το στόμα και το σώμα τους και το έβαζε στα πόδια. Οι ήχοι αυτοί έμοιαζαν με ένα τραγούδι που στη γλώσσα τους πήγαινε κάπως έτσι : Σι α χα μα κουκουλίι κουέκο, σι α χαμα κουκουλίι κουέκο. Σι α χαμα, α χαμα, σι α χαμα, α χαμα, σι α χαμα κουκουλίι κουέκο, κουέκο. Αν το τραγουδήσουμε μαζί, κάθε κακό όνειρο θα φύγει μακριά. Τότε η Λαμπρινή είπε το τραγούδι μαζί με τη μαμά της και κατάφερε να ξανακοιμηθεί. Αυτή τη φορά είδε τα πιο όμορφα όνειρα...

Μουσικοκινητική - Δραματοποίηση :

Α΄ φάση : Ο εμπνευστής στην αρχή ρωτάει την ομάδα αν θέλει να μάθει το τραγούδι που έλεγαν οι Ινδιάνοι. Με τη βοήθεια των χεριών στην αρχή μαθαίνουν το τραγούδι κρατώντας το ρυθμό του, χτυπώντας παλαμάκια. Μετέπειτα η ομάδα χωρίζεται σε δύο μέρη, την κόκκινη αλεπού και το χλωμό σύννεφο. Στην αρχή και οι δύο ομάδες τραγουδούν μαζί. Αργότερα η κόκκινη αλεπού λέει κάποιους στίχους του τραγουδιού και το χλωμό σύννεφο της απαντάει. Στη συνέχεια κάθε ομάδα παίρνει διαφορετικά κρουστά. Η μία τύμπανα και η άλλη ξυλάκια. Στόχος είναι να πουν το τραγούδι

χρησιμοποιώντας για ρυθμό τα κρουστά της η κάθε ομάδα. Τα κρουστά όμως τα χρησιμοποιούν μόνο όταν τραγουδούν και όχι σε όλο το τραγούδι. Ο εμπυχωτής έχει τον ρόλο του μαέστρου.

Β΄ φάση : Με τον εμπυχωτή σε ρόλο αφηγητή, τους δίνεται η οδηγία πως η ομάδα κόκκινη αλεπού θα μετατραπεί σε ομάδα φόβου και η ομάδα χλωμό σύννεφο, σε ινδιάνους. Οι ινδιάνοι θα πρέπει να μαζευτούν γύρω από τη φωτιά που υπάρχει έξω από τη σκηνή τους. Για τη φωτιά δίνουμε ένα κόκκινο πανί στα παιδιά που το τοποθετούν στη μέση του κύκλου τους. Έπειτα παίζοντας το μουσικό κομμάτι(2WEI - Chainsaw Symphony), δίνουμε την οδηγία στην ομάδα του φόβου, να εισέλθει στον κύκλο που έχουν φτιάξει οι Ινδιάνοι και με το σώμα και τις εκφράσεις τους να προσπαθήσουν να τους τρομάξουν κάθε έναν ξεχωριστά. Μόλις όμως σταματήσει η μουσική, καλούμε την ομάδα των Ινδιάνων να ξεσηκωθεί ενάντια στην ομάδα του φόβου και λέγοντας το μυστικό τους τραγούδι να διώξουν με κινήσεις και το τραγούδι τους, την ομάδα του φόβου μακριά. Στο τέλος ζητάμε στα παιδιά να αλλάξουν ρόλους και να το επαναλάβουν.

Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση : Ο εμπυχωτής ανιχνεύει με ερωτήσεις από τα παιδιά πότε αισθανθήκαν τελευταία φορά φόβο, τι έκαναν για να τον ξεπεράσουν και αν σήμερα σκεφτήκαν κάποιο καινούριο τρόπο για να ξεπεράσουν τους φόβους τους. Στη συνέχεια τους καλεί όπως είναι σε κύκλο να πάρουν αγκαλιά τον διπλανό τους και να του πουν το μυστικό τους, που διώχνει το φόβο μακριά. Όταν τελειώσουν όλοι στον κύκλο, γινόμαστε ινδιάνοι και τραγουδάμε το τραγούδι τους.

5^η Παρέμβαση : « Ο Μπαμπακένιος, το φαντασμένο σύννεφο» (Βιβλίο από το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Καλαμάτας, 2008)

Συναίσθημα : Ματαιοδοξία - Αλαζονεία

Μαθησιακή επίδιωξη : Να κατανοήσουν τα παιδιά τη σημαντικότητα να βοηθούν και να νοιάζονται όσους τους ζητούν τη βοήθειά τους.

Παιχνίδι Γνωριμίας : Η εμπυχωτριά φέρει μαζί της έναν καθρέφτη, τον οποίο δίνει με τη σειρά σε κάθε παιδί και του ζητά να περιγράψει με όποιον τρόπο επιθυμεί τον εαυτό του και να αναφέρει πως αισθάνεται τη δεδομένη στιγμή.

Αφήγηση Εμψυχωτή με μουσική υπόκρουση : Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα σύννεφο ο Μπαμπακένιος που είχε για γονείς τη θάλασσα και τον ήλιο. Οι γονείς του, τον έστειλαν να δροσίσει τη γη. Όταν όμως πέρασε πάνω από μια λίμνη και είδε τον εαυτό του πίστεψε πως είναι το πιο όμορφο πλάσμα της γης. Κάθε μέρα τριγυρνούσε στον ουρανό και έλεγε πόσο όμορφος είναι, χωρίς να κάνει τίποτα άλλο. Όλα τα υπόλοιπα σύννεφα τον θεωρούσαν τεμπέλη που δεν δρόσιζε τη γη και φαντασμένο που επιδείκνυε την ομορφιά του σε όλους.

Μιμητικό Παιχνίδι : Ο εμψυχωτής καλεί όλα τα παιδιά να κινηθούν στον χώρο αργά, όπως τα σύννεφα στον ουρανό, όσο αυτός κινεί το ξύλο της βροχής. Όταν σταματήσει ο ήχος της βροχής, η εμψυχώτρια φοράει το καπέλο του Μπαμπακένιου σε κάποιο παιδί, που παίρνει το ρόλο του. Ο Μπαμπακένιος χρειάζεται να πάρει τον καθρέφτη στα χέρια του, για να μας δείξει πως αισθάνεται για τον εαυτό του και να αναφέρει μια λέξη που να τον περιγράφει.

Αφήγηση Εμψυχωτή με μουσική υπόκρουση : Κάποια μέρα όπως περιπλανιόταν στον ουρανό συνάντησε ένα σμήνος από κουρασμένους πελαργούς που έρχονταν από τις ζεστές χώρες του νότου. Οι πελαργοί φανερά διψασμένοι και κουρασμένοι τον παρακάλεσαν να τους δώσει λίγο νερό. Αλλά μόλις το άκουσε ο Μπαμπακένιος τους γύρισε την πλάτη με περιφρόνηση και τους είπε πως δε θέλει να χαλάσει την όμορφή του, σιλουέτα. Όσο και να τον παρακαλούσε ο άνεμος να μείνει να τον φουσήξει για να βρέξει, αυτός συνέχισε το μοναχικό του ταξίδι δίχως να δώσει σημασία.

Δραματοποίηση - Αυτοσχεδιασμός : Ο εμψυχωτής καλεί όλα τα παιδιά να χωριστούν σε 3 ομάδες. Ένα παιδί από κάθε ομάδα θα είναι ο Μπαμπακένιος και όλοι οι υπόλοιποι γίνονται πελαργοί. Καλούνται να κινηθούν και να εκφραστούν με αυτοσχέδιο τρόπο ώστε να καταφέρουν να πείσουν τον Μπαμπακένιο, να τους ξεδιψάσει με τις πολύτιμες σταγόνες του.

Αφήγηση Εμψυχωτή με μουσική υπόκρουση : Την άλλη μέρα ο Μπαμπακένιος στάθηκε πάνω από ένα χωριό όπου υπήρχαν κάποιοι αγρότες που έσκαβαν το διψασμένο τους χωράφι. Άρχισε να τους τραγουδά για να τον προσέξουν και να τον θαυμάσουν. « Είμαι ένα άσπρο σύννεφο...»

Καταιγισμός Ιδεών : Τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν ένα ποίημα με ομοιοκαταληξία, ξεκινώντας με το στίχο : «Είμαι ένα άσπρο σύννεφο ...» με τον εμπυχωτή σε ρόλο γραφέα και μετά να του δώσουν μια μελωδία ψηφίζοντας το αγαπημένο τους τραγούδι.

Αφήγηση Εμπυχωτή με μουσική υπόκρουση : Σαν τον είδαν οι γεωργοί του ζήτησαν να τους δώσει το πολύτιμο νερό του. Όμως ο Μπαμπακένιος δεν ήθελε να χάσει το άσπρο του χρώμα και απομακρύνθηκε από αυτούς. Όσο και αν όλοι τον παρακαλούσαν για λίγες σταγόνες νερό. Αυτός ήταν ανένδοτος. Ώσπου μια μέρα συνάντησε μια μαργαρίτα που τον εντυπωσίασε η ομορφιά της και σαν πλησίασε κοντά της είδε πως ήταν πολύ στενοχωρημένη και του έλεγε πόσο διψούσε ξανά και ξανά. Τότε...

Διάδρομος συνείδησης : Ένα παιδί παίρνει το ρόλο του Μπαμπακένιου και ένα της μαργαρίτας. Τα υπόλοιπα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και δημιουργούν τον διάδρομο. Στη μία πλευρά του διαδρόμου στέκεται η ομάδα που θέλει ο Μπαμπακένιος να βοηθήσει τη μαργαρίτα, και στην άλλη πλευρά αυτοί που υποστηρίζουν να μην τη βοηθήσει. Ο Μπαμπακένιος καλείται να περάσει μέσα από αυτόν τον διάδρομο. Στη μια πλευρά του διαδρόμου τα παιδιά με το σώμα τους προσπαθούν να τον εμποδίσουν να περάσει κάνοντας με τα χέρια τους κλαδιά και λέγοντάς του εσύ είσαι το πιο όμορφο σύννεφο, μην χαλάσεις τη σιλουέτα σου για την μαργαρίτα. Στην άλλη πλευρά τα παιδιά ανοίγουν τον δρόμο στον Μπαμπακένιο να περάσει, λέγοντάς του για π.χ. ότι η μαργαρίτα σε έχει ανάγκη, χρειάζεται νερό για να ξεδιψάσει. Στο τέλος του διαδρόμου ο Μπαμπακένιος θα πρέπει να αποφασίσει πια φωνή θα ακούσει και αν θα βοηθήσει τελικά την Μαργαρίτα ή όχι.

Αφήγηση Εμπυχωτή με μουσική υπόκρουση : Ο Μπαμπακένιος τότε κατάλαβε πως σαν κι αυτόν υπάρχουν και άλλα όμορφα πλάσματα στη γη και ότι υποφέρουν εξαιτίας του. Έτσι κάλεσε τον άνεμο να τον φυσήξει, ώστε να κρυώσει και να δώσει τις πολύτιμες σταγόνες του στη μαργαρίτα και σε όλους όσους είχαν ανάγκη. Οι σταγόνες του έγιναν ένα ορμητικό ποτάμι και όλοι όσοι ευεργετήθηκαν από αυτόν, του αφιέρωσαν το τραγούδι : «Από που'σαι ποταμάκι ; Από εκείνο το βουνό. Πως τον λέγαν τον παππού σου ; Σύννεφο στον ουρανό. Ποια είναι η μάνα σου ; Η μπόρα. Πώς κατέβηκες στη χώρα ; Τα χωράφια να ποτίσω και τους μύλους να γυρίσω. Στάσου να σε

δούμε λίγο ποταμάκι μου καλό. Βιάζομαι πολύ να φύγω ν' ανταμώσω το βουνό.» (<https://www.youtube.com/watch?v=1EVKoUegEA4>)

Τραγούδι σε ομάδες : Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες, την ομάδα του ποταμιού και του αέρα. Η μία ομάδα τραγουδά το ένα μέρος της ερώτησης και η άλλη ομάδα, το δεύτερο μέρος της απάντησης. Έπειτα ανταλλάσσουν ομάδες και καλούνται να πουν τα αντίστροφα λόγια με πριν.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση : Τα παιδιά αναφέρουν τι τους άρεσε περισσότερο από όλο το δρώμενο και τι όχι, αλλά και τι θα άλλαζαν στη συμπεριφορά του Μπαμπακένιου αν ήταν στη θέση του.

6^η Παρέμβαση : « Μαζί και διαφορετικοί»

Μαθησιακή Επιδίωξη : Να αντιληφθούν ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε διαφορετικοί και μπορούμε να συνυπάρχουμε. Να κατανοήσουν ότι ο καθένας είμαι μοναδικός.

Παιχνίδι για ζέσταμα : Χωρίζουμε τα παιδιά της τάξης σε δυο κύκλους. Στην πρώτη ομάδα (εξωτερικός κύκλος), τα παιδιά έχουν τα χέρια τους ενωμένα και στέκονται όρθια. Στη δεύτερη ομάδα (εσωτερικός κύκλος) τα παιδιά στέκονται όρθια χωρίς να έχουν ενώσει τα χέρια τους. Ο εμπνευστής προτείνει στα παιδιά της πρώτης ομάδας να κλείσουν τα μάτια τους, να ακούσουν και μετά να μιμηθούν τις νότες ντο, ρε, μι, που θα ακούσουν από το μεταλλόφωνο σε σιγανή ένταση (piano) και τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να μιμηθούν τις νότες φα, σολ, λα, σι σε δυνατή ένταση (forte). Στη συνέχεια, κάνουμε το παιχνίδι δυσκολότερο, προσθέτοντας και κίνηση σε κάθε ομάδα. Στην πρώτη λέμε όταν μιμείται να κλείνει τον κύκλο και να γονατίζει και στη δεύτερη να σηκώνεται στις μύτες των ποδιών με τα χέρια ψηλά, σαν να θέλουν να αγγίξουν το ταβάνι. Με αυτό το παιχνίδι τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν την έννοια της έντασης της μουσικής (δυνατά –forte και σιγανά - piano), αλλά και να μάθουν την ονομασία που έχουν οι νότες.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπνευστή : Τι παρατηρήσατε όσοι είστε στην πρώτη ομάδα ; Είχατε την ίδια ένταση ; Λέγατε τα ίδια λόγια σε σχέση με τη δεύτερη ομάδα ;

Μοιάζετε οι δύο ομάδες ή ήσασταν διαφορετικές ; Γνωρίζετε τι είναι οι ντο, ρε, μι φα, σολ, λα, σι ;

Κατασκευή κούκλας : Δίνουμε στα παιδιά χαρτόνια κάνσον, γλωσσοπίεστρα, ματάκια, μαλλί σε κίτρινο και καφέ χρώμα και τους προτείνουμε να φτιάξουν δυο διαφορετικές κούκλες. Η κάθε κούκλα να φροντίσουν να έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά και μέγεθος και ένα διαφορετικό χρώμα νότας πάνω στη φορεσιά της. Η κάθε κούκλα θα αντιπροσωπεύει την κάθε ομάδα. Επιπλέον τους ζητάμε να επαναλάβουν το προηγούμενο παιχνίδι κρατώντας πλέον την κούκλα της ομάδας τους στα χέρια.

Δάσκαλος σε ρόλο (κουκλοθέατρο) : Ας υποθέσουμε ότι η μία κούκλα της πρώτης ομάδας είναι από την Ελλάδα και ονομάζεται Έλλη και η άλλη κούκλα από μια άλλη χώρα, τη Γαλλία και ονομάζεται Αμελί. Η κούκλα Αμελί ήρθε να ζήσει στην Ελλάδα και το μόνο που ξέρει να λέει είναι Ντο, ρε, μι σε σιγανή ένταση μη γνωρίζοντας την ελληνική γλώσσα. Η Αμελί όμως το λέει τόσο σιγανά τις νότες ντο, ρε, μι, που ίσα που την ακούει η Έλλη.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Πως πιστεύετε πως αισθάνεται η Αμελί που ήρθε στην Ελλάδα ; Γιατί μιλάει με σιγανή φωνή ; Τι μπορεί να της συμβαίνει ; Εσείς γνωρίζετε κάποιο παιδί που είναι από άλλη χώρα και έχει έρθει στην Ελλάδα ; Πως πιστεύετε ότι μπορεί να αισθάνεται η Έλλη που μένει στη χώρα που γεννήθηκε και πως η Αμελί που ήρθε στην Ελλάδα από μια άλλη χώρα ;

Μουσικοκινητική Δραματοποίηση : Χωρισμένα τα παιδιά στις δύο ομάδες, όπως σε προγενέστερες δραστηριότητες, τους προτείνουμε να εκφράσουν τα συναισθήματα της κούκλας που κατασκεύασαν. Τους βάζουμε να ακούσουν ένα γαλλικό κομμάτι (<https://video.link/w/2yXUb>) για την πρώτη ομάδα και τους αναφέρουμε ότι η Αμελί αποχαιρετά τη χώρα της, τη Γαλλία και μπαίνει σε ένα αεροπλάνο να ταξιδέψει στην Ελλάδα. Μόλις φτάσει στην Ελλάδα σκέφτεται και ξαναθυμάται τη χώρα που άφησε και τους φίλους που άφησε εκεί. Έφτασε η μέρα που θα γνωρίσει την Έλλη και την πλησιάζει αργά και της ψιθυρίζει τη μουσική που γνωρίζει ντο, ρε, μι. Η Έλλη όμως δεν καταλαβαίνει τι της λέει. Αντίστοιχα στα παιδιά της δεύτερης ομάδας βάζουμε ένα ελληνικό μουσικό κομμάτι και τους ζητάμε να κινηθούν με τον ρυθμό της μουσικής όπως αισθάνεται αντίστοιχα η Έλλη, η οποία βρίσκεται στη χώρα της, περπατά στην

πλατεία έξω από το σπίτι της. Χαιρετά όσους φίλους της βλέπει, χορεύει με τις αγαπημένες της φίλες. Έρχεται η στιγμή που θα γνωρίσει την Αμελί. Προσπαθεί να της μιλήσει αλλά η μουσική που γνωρίζει είναι διαφορετική από αυτή της Αμελί. Η Έλλη φωνάζει δυνατά τις νότες φα, σολ, λα, σι και προσπαθεί να επικοινωνήσει με τη νέα φίλη της αλλά δεν τα καταφέρνει. ([https://www.youtube.com/watch?v=57KnXVtZGUM & list=RD57KnXVtZGUM & start_radio=1 & t=33](https://www.youtube.com/watch?v=57KnXVtZGUM&list=RD57KnXVtZGUM&start_radio=1&t=33)).

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Γιατί δεν καταφέρνουν να επικοινωνήσουν τα δυο κορίτσια ; Πως αισθανθήκατε όσοι είστε από τη Γαλλία και πως όσοι είστε από την Ελλάδα ; Αισθανθήκατε το ίδιο συναίσθημα και οι δύο ομάδες ; Πως θα μπορούσατε να επικοινωνήσετε μεταξύ σας ; Μπορείτε να βρείτε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της Έλλης και της Αμελί ;

Ανακριτική καρτέλα : Επιλέγουμε τυχαία ένα παιδί από κάθε ομάδα και του δίνουμε να κρατήσει την κούκλα της ομάδας του και να μιλάει εξ ονόματός της. Έπειτα τα παιδιά από την ελληνική ομάδα μπορούν να κάνουν ερωτήσεις στην Αμελί και με διάφορες ερωτήσεις να προσπαθήσουν να καταλάβουν περισσότερες λεπτομέρειες για τον χαρακτήρα, τη ζωή και τα αισθήματα που βιώνει. Στην επόμενη φάση τα παιδιά που είναι στη Γαλλική ομάδα (Αμελί) ρωτούν την Έλλη περισσότερες λεπτομέρειες για τον δικό της χαρακτήρα.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Πιστεύετε ότι εσείς μεταξύ σας είστε ίδιοι ή διαφορετικοί ; Από που το καταλαβαίνετε ;

Μιμητική : Χωρισμένα τα παιδιά όπως ήταν σε δύο ομάδες τους ζητάμε να καθίσουν απέναντι σε ζευγάρια. Μόλις χτυπήσουμε το τύμπανο δύο φορές ζητάμε από το παιδί της πρώτης ομάδας να αγγίζει το σώμα ή το πρόσωπό του, στο σημείο που κρίνει ότι μοιάζει με το παιδί που βρίσκεται απέναντί του, στην άλλη ομάδα. Το παιδί που βρίσκεται απέναντί του, θα πρέπει να μιμηθεί την κίνηση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, σαν να είναι ο καθρέφτης του. Αντίστοιχα, όταν χτυπήσουμε δύο φορές τα μεταλλόφωνο, πραγματοποιείται η αντίστοιχη κίνηση για κάποια ομοιότητα, από την άλλη ομάδα. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου παίξουν όλα τα ζευγάρια. Το ίδιο μπορούμε να πραγματοποιήσουμε και με τις διαφορές.

Ανατροφοδότηση - Αναστοχασμός :

- Δημιουργία αφίσσας με το όνομα της τάξης στο κέντρο της και ακτίνες που καταλήγουν σε κύκλους Σε κάθε κύκλο τα παιδιά γράφουν το καθένα το όνομά του και ζωγραφίζουν δίπλα σε αυτό ένα σχέδιο που αγαπούν.
- Ρωτάμε τα παιδιά τι τους άρεσε και τι όχι από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τη μέρα αυτή.

7^η Παρέμβαση : « Από τη λύπη στη χαρά» (Webex)

Συναίσθημα : Λύπη - Χαρά

Μαθησιακή επιδίωξη : Να εμπεδώσουν τα συναισθήματα της χαράς και της λύπης και να βρουν τρόπους να βοηθηθούν μετατρέποντας τη λύπη σε χαρά.

Παιχνίδι Εμπιστοσύνης : Ο εμπυχωτής, αφού πρώτα παρουσιάσει μία μάσκα που εκφράζει δύο διαφορετικά συναισθήματα φορώντας την, ρωτάει τα παιδιά ποια συναισθήματα εκφράζονται στη μάσκα. Τότε προτείνει στα παιδιά να προσποιηθούν ότι φορούν τη μάσκα στο πρόσωπό τους, που έχει ζωγραφισμένο στη μισή της πλευρά ένα πρόσωπο χαρούμενο και στην άλλη μισή ένα πρόσωπο λυπημένο. Κάθε μέλος που τη «φοράει» καλείται να συμπληρώσει τις φράσεις : «Είμαι χαρούμενος όταν...» και «Είμαι λυπημένος όταν...».Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλα τα παιδιά εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματά τους και «φορέσουν» τη μάσκα.

Αυτοσχεδιασμός – Μίμηση : Προτείνουμε στα παιδιά να πάρουν στα χέρια τους ένα ύφασμα που μπορεί να έχουν στο σπίτι τους μονόχρωμο ή πολύχρωμο και να το τοποθετήσουν μπροστά τους στο τραπέζι. Κάνουμε διαμοιρασμό οθόνης και ξεκινά να ακούγεται το μουσικό κομμάτι : The piano - M.Nyman. Παροτρύνουμε τα παιδιά να χορέψουν γύρο από το ύφασμα της επιλογής τους και μετέπειτα να το πάρουν στα χέρια τους προσεκτικά και να χορέψουν με αυτό. Τους ζητάμε να κάνουν το ύφασμα μια ομπρέλα, η οποία τα προστατεύει από το να μη βραχούν, μετά το ύφασμα να γίνει μία βάρκα που τα ταξιδεύει σε μέρη μακρινά και ύστερα να ενωθούν με το ύφασμα και να γίνουν ένα πουλί που πετά. Στο σημείο αυτό αλλάζουμε το μουσικό κομμάτι επιλέγοντας το : Sad Piano Music (This will make you cry / Saddest Piano & violin ever!). Ζητάμε από τα παιδιά να τυλίξουν το ύφασμα γύρο από το χέρι τους και να δημιουργήσουν με αυτό τον καλύτερό τους φίλο ή φίλη. Ο φίλος/η τους είναι

λυπημένος/η. Αναρωτιούνται γιατί νιώθει έτσι και συζητούν μαζί του. Όσα παιδιά επιθυμούν εκφράζουν ένα διάλογο με τον/ην φίλο/η τους τον οποίο μας παρουσιάζουν, με τη σειρά που επιθυμεί ο καθένας. Έπειτα αλλάζουμε μουσικό κομμάτι και ακούμε το : Rhymastic - My Happy Melody (Instrumental). Όταν μοιραστούν όσοι επιθυμούν μαζί μας την ιστορία που δημιούργησαν, τους προτείνουμε να γίνουν άνεμοι που θα φυσήξουν τη λύπη του φίλου τους να φύγει μακριά και με ένα χάδι να του δείξουν τον δρόμο που οδηγεί πετώντας στη χώρα της χαράς. Παρέα με τον φίλο τους πετούν ψηλά για να γνωρίσουν μαζί τη χαμογελαστή αυτή χώρα. Εκεί καλούνται να χορέψουν όλοι μαζί το χορό της χαράς.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Πως αισθανθήκατε όταν ο/η φίλος/η σας αισθανόταν λυπημένος ; Έχετε βρεθεί ποτέ στη θέση αυτή και πως συμπεριφερθήκατε στον φίλο/η σας ; Πως πιστεύετε πως αισθάνθηκε ο/η φίλος/η σας όταν φυσήξατε επάνω του και διώξατε τη λύπη του μακριά ; Κατάφερε ο/η φίλος/η σας να νιώσει πάλι χαρούμενος/η στο κόσμο της χαράς ;

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις με φωτογραφίες ή εικόνες από περιοδικά : Ο εμπυχωτής προτείνει στα παιδιά να ψάξουν να βρουν φωτογραφίες τους που να δείχνουν χαρούμενα και άλλες που να είναι λυπημένα. Αν δεν έχουν δικές τους μπορούν να κόψουν κάποιες από περιοδικά. Έπειτα ανάλογα με την εμφάνιση των participant, χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια. Στόχος του κάθε ζευγαριού είναι να παρουσιάσει μία τηλεφωνική επικοινωνία, που να περιγράφουν σε αυτή πότε ήταν χαρούμενοι και πότε λυπημένοι στον φίλο/η τους.

Μουσικοκινητική δραστηριότητα : Ο εμπυχωτής βάζει να παίξει το τραγούδι : « Έλα πάρε μου τη λύπη». Αφού το ακούσουν τα παιδιά, προσπαθεί να ανιχνεύσει από τις απαντήσεις τους, το πως ένα περιστέρι μπορεί να διώξει τη λύπη και να φέρει τη χαρά. Αφού τα παιδιά μάθουν τα λόγια και τη μελωδία του τραγουδιού, τότε τα παροτρύνει όπως ήταν στην προηγούμενη δραστηριότητα χωρισμένα σε ζευγάρια να κάνει το ένα παιδί τη λύπη και το άλλο το περιστέρι. Στόχος κάθε περιστεριού είναι να κάνει τη λύπη να χαμογελάσει ξανά. Έπειτα τα παιδιά αλλάζουν ρόλους στα ζευγάρια τους.

Αναστοχασμός - ανατροφοδότηση :

- Ζητάμε από τα παιδιά χωρίσουν ένα χαρτί στη μέση και να ζωγραφίσουν στη μια του πλευρά μια στιγμή που τα έκανε να αισθανθούν χαρούμενα και στην άλλα πλευρά μια στιγμή που τα έκανε να λυπηθούν.
- Ρωτάμε τα παιδιά αν σκέφτηκαν τρόπους που μπορούν να διώξουν τη λύπη πιο γρήγορα από την καρδιά τους, για να επιστρέψει η χαρά.

8^η Παρέμβαση : « Ο Ραφτάκος των λέξεων» (βασισμένο στο ομώνυμο παραμύθι του Αντώνη Παπαθεοδούλου) (Webex)

Συναίσθημα : Αγάπη

Μαθησιακή Επιδίωξη : Να αντιληφθούν τα παιδιά την έννοια της αγάπης και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εκδηλωθεί.

Βίντεο παραμυθιού : Ο εμπυχωτής καλησπερίζει τα παιδιά και τους εξηγεί πως σήμερα θα δουν ένα βίντεο με ένα πολύ όμορφο παραμύθι που έχει τίτλο : «Ο Ραφτάκος των λέξεων» και ο συγγραφέας του ονομάζεται Αντώνης Παπαθεοδούλου. Με διαμοιρασμό οθόνης ο εμπυχωτής παρουσιάζει την ιστορία στους συμμετέχοντες (<https://video.link/w/uT6Ub>).

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Ποιον τρόπο χρησιμοποίησε ο ραφτάκος για να δημιουργήσει τα ρούχα για τους κατοίκους της πόλης ; Χρησιμοποίησε κάποιο συναίσθημα για να φτιάξει τα ρούχα του ; Για ποιο λόγο έμεινε χωρίς πελάτες και πως πιστεύετε πως ένιωσε τότε ; Πως πιστεύετε ότι ένιωσε ο ραφτάκος όταν τον επισκέφθηκαν οι κάτοικοι της πόλης στο τέλος ; Τι του χάρισαν οι κάτοικοι ;

Το βάζο με τις γλυκές λέξεις αγάπης : Ο εμπυχωτής με διαμοιρασμό οθόνης δείχνει στα παιδιά ένα βάζο που τους προτείνει να κλείσουν μέσα γλυκές λέξεις που θα ζεστάνουν την καρδιά του ραφτάκου (powerpoint). Οι λέξεις θα είναι κλεισμένες μέσα σε καρτέλες και θα τις προτείνουν λεκτικά τα ίδια τα παιδιά. Ο εμπυχωτής θα λειτουργήσει ως γραφέας των λέξεων.

Δραματοποίηση : Ο εμπυχωτής προτείνει στα παιδιά να δουν το βίντεο (<https://video.link/w/HY6Ub>), με τη μελωδία Love story του Beethoven που παράλληλα δείχνει και πίνακες ζωγραφικής του Leonid Afremov, να εμπνευστούν και να σκεφθούν να μοιραστούν μια κίνηση αγάπης και μια/πολλές λέξη/εις αγάπης, που θέλουν να

δωρίσουν στους συμμαθητές τους. Σε δεύτερη φάση βάζουμε τη μελωδία του Beethoven χωρίς βίντεο να ακουστεί και να ξεκινήσει η δραματοποίηση, λέγοντας το όνομα του κάθε παιδιού.

Μουσική : Ο εμπυχωτής προτρέπει τα παιδιά να ακούσουν το τραγούδι : « Όπου υπάρχει αγάπη», από την παιδική χορωδία Σπύρου Λάμπρου (<https://video.link/w/rb7Ub>). Έπειτα εμφανίζει ένα εικονόλεξο και αναλύει με τα παιδιά σε ποιο συναίσθημα αναφέρετε το τραγούδι. Ακούγοντάς το άλλες δύο φορές προτρέπει στα παιδιά να δημιουργήσουν μια ζωγραφιά που θέλουν να χαρίσουν στους φίλους της τάξης τους. Έπειτα τους ζητάμε να κρατήσουν τη ζωγραφιά τους (και ο εμπυχωτής δημιουργεί αντίστοιχα μια ζωγραφιά και την παρουσιάζει μαζί τους) και στο τέλος να τραγουδήσουμε όλοι μαζί το τραγούδι : «Όπου υπάρχει αγάπη», κρατώντας στα χέρια μας το δώρο για τους φίλους μας.

Ανατροφοδότηση - Αναστοχασμός : Συζητάμε με τα παιδιά πως αισθάνθηκαν που πρόσφεραν ένα δώρο στους φίλους τους και τι τους άρεσε ή όχι από τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν.

9^η Παρέμβαση : « Η χιονάτη και οι επτά νάνοι»

Συναίσθημα : Ζήλια

Μαθησιακή επίδιωξη : Να αναγνωρίσουν την έννοια της ζήλιας και να αντιληφθούν ότι μπορεί να μεταβληθεί σε θυμό.

Παιχνίδι για ζέσταμα : Ο εμπυχωτής καλημερίζει τα παιδιά της ομάδας και τους εξηγεί το παιχνίδι που θα παίξουν. Με το ξεκίνημα του ταμπουρίνου ένα παιδί κάθε φορά που θα ακούει το όνομά του, θα πραγματοποιεί κάποιες κινήσεις. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες γίνονται οι «καθρέφτες» του, δηλαδή ακολουθούν λεπτομερώς την κίνηση που κάνει. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου όλοι οι συμμετέχοντες γίνουν πρωταγωνιστές της κίνησης.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή : Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα βασίλειο μακρινό, ζούσε ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα. Η βασίλισσα μια μέρα που χιόνιζε προσευχήθηκε να αποκτήσει ένα κοριτσάκι που να είναι άσπρο σαν το χιόνι, με κόκκινα μαγουλάκια και μαύρα μαλλιά. Η ευχή της έγινε πραγματικότητα και ήρθε στον κόσμο ένα κοριτσάκι

που το ονόμασαν Χιονάτη. Δυστυχώς μετά από λίγο καιρό η μαμά της, η βασίλισσα έφυγε από τη ζωή και ο μπαμπάς της, ο βασιλιάς αποφάσισε να ξαναπαντρευτεί μια άλλη βασίλισσα. Μα η γυναίκα που επέλεξε αν και πολύ όμορφη, ήταν και πολύ κακιά. Είχε έναν μαγικό καθρέφτη τον οποίο καθημερινά ρωτούσε «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, ποια είναι η ομορφότερη του βασιλείου ;». Όλα πήγαιναν καλά όσο της απαντούσε ότι αυτή ήταν η πιο όμορφη. Μια μέρα όμως και ενώ η Χιονάτη είχε γίνει ολόκληρη δεσποινίδα, ο μαγικός καθρέφτης της απάντησε πως ήταν πολύ όμορφη αλλά η Χιονάτη ήταν ομορφότερη από αυτήν. Όταν άκουσε η βασίλισσα τα λόγια του καθρέφτη θύμωσε πολύ και έστειλε μήνυμα σε έναν κυνηγό να πάρει τη Χιονάτη και να την αφήσει βαθιά μέσα στο δάσος και να φροντίσει ώστε να μην την ξαναδεί...

Ανιχνευτική ερώτηση εμπυχωτή : Πως πιστεύετε ότι αισθάνθηκε η μηριά της Χιονάτης, μόλις της είπε ο καθρέφτης ότι η Χιονάτη είναι ομορφότερη από αυτήν ;

Δραματοποίηση : Ο εμπυχωτής παροτρύνει τα παιδιά ανά ζευγάρια, να προσπαθήσουν να αποδώσουν τις δυο πρώτες σκηνές από τη συνομιλία του καθρέφτη με την κακιά μηριά. Στην πρώτη να αναφερθεί ότι η μηριά είναι η ομορφότερη του βασιλείου και στη δεύτερη ότι η μηριά ναι μεν είναι όμορφη, αλλά η Χιονάτη είναι ομορφότερη από αυτήν στο βασίλειο.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Πως αισθάνεται κάποιος όταν ζηλεύει στο σώμα του ; Πότε κάποιος πιστεύετε ότι αισθάνεται ζήλια; Ποια πιστεύετε πως είναι η αντίδραση ενός ανθρώπου που ζηλεύει;

Κατασκευή : Ο εμπυχωτής δίνει στα παιδιά να κόψουν το περίγραμμα ενός καθρέφτη και να ζωγραφίσουν μέσα σε αυτόν κάποια στιγμή που ζήλεψαν κάτι ή κάποιον. Αφού κόψουν το περίγραμμα του καθρέφτη τους προτείνουμε να μας δείξουν την κατασκευή τους και να μας παρουσιάσουν τη ζωγραφιά τους περιγράφοντάς μας, πότε ένιωσαν το συναίσθημα της ζήλιας και πως αντέδρασαν.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή : Ο κυνηγός όμως λυπήθηκε την Χιονάτη και απλά την άφησε να χαθεί μέσα στο δάσος. Η Χιονάτη τρομαγμένη περιπλανιόταν, ώσπου για καλή της τύχη, λίγο πριν νυχτώσει ανακάλυψε ένα σπιτάκι και χωρίς άλλη σκέψη μπήκε μέσα για να προστατευτεί. Όλα εκεί μέσα ήταν τακτοποιημένα και καθαρά. Βρήκε ένα τραπέζι με εφτά σερβίτσια, εφτά ποτήρια κρασί και προχωρώντας κι άλλο

μέσα στο σπίτι 7 κρεβατάκια. Η Χιονάτη πεινούσε και ήταν πολύ κουρασμένη, γι' αυτό έφαγε ένα κομμάτι από κάθε ψωμί και ήπιε μια γουλιά από κάθε ποτήρι με κρασί. Στο τέλος εξαντλημένη όπως ήταν από την κούραση, ξάπλωσε στο μεγαλύτερο κρεβάτι που μπορούσε να βρει. Μετά από λίγη ώρα όμως επέστρεψαν οι ιδιοκτήτες του σπιτιού που δεν ήταν άλλοι από τους επτά νάνους και αντίκρισαν το σπίτι

Μουσικοκινητική δραματοποίηση : Ο εμπνευστής ρίχνοντας κλήρο, δίνει στα παιδιά τον ρόλο της Χιονάτης, του κυνηγού και των επτά νάνων. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά που έχουν τον ρόλο της Χιονάτης και του κυνηγού δημιουργούν έναν ευφάνταστο διάλογο, με τον οποίο ο κυνηγός προσπαθεί να πείσει τη Χιονάτη να τον ακολουθήσει στο δάσος. Για αυτή τη σκηνή χρησιμοποιούμε το τραγούδι : Dramatic Epic Music - Keep Moving Forward, για μουσικό χαλί. Σε επόμενο στάδιο το παιδί που έχει επιλεγεί για το ρόλο της Χιονάτης καλείται να παρουσιάσει πως αισθάνεται που χάθηκε μέσα στο δάσος. Για αυτή τη σκηνή χρησιμοποιείται το μουσικό κομμάτι : Epic Music - Odin's Sword. Στο τελευταίο στάδιο κάθε νάνος καλείται να αναρωτηθεί έκπληκτος και απορημένος, για το τι συνέβη μέσα στο σπίτι. Άλλος για το σκαμνί του, άλλος για το πιάτο του, άλλος για το μαχαίρι του, άλλος για το ποτήρι του, άλλος για το πιρούνι του, άλλος για το κουτάλι του και άλλος για το ψωμί του. Για αυτή τη σκηνή χρησιμοποιείται το μουσικό κομμάτι : Epic Fantasy Music - Tales of Braves.

Μουσική εκμάθηση νοτών : Ο εμπνευστής δείχνει την εικόνα του κάθε νάνου και αναφέρει στα παιδιά ότι ο καθένας τους αγαπούσε πολύ μια νότα. Ο σοφός το ντο, ο ντροπαλός το ρε, ο συναχωμένος το μι, ο καλόκαρδος το φα, ο χαζούλης το σολ, ο γκρινιάρης το λα και ο υπναράς το σι. Γι' αυτό και το αγαπημένο τους τραγούδι όταν πηγαίνουν για δουλειά ήταν αυτό : Ντο εμένα λεν σοφό, Ρε κι εμένα ντροπαλό, Μι αγού θα κάνω εγώ, Φα με χέρι στην καρδιά, σολ χαζούλης είμαι εγώ, λα γκρινιάζω δυνατά, σι νυστάζω τώρα να, είμαστε οι νάνοι οι επτά (μουσική από τη μελωδία της ευτυχίας : NTO PE MI). Αφού το μάθουν όλα τα παιδιά το τραγούδι, τους εξηγούμε πως αυτές είναι οι επτά νότες της μουσικής. Και ανά ζευγάρια μετατρέπονται σε μια νότα - νάνο. Την τελευταία φράση καλούνται να την τραγουδήσουν όλοι μαζί.

Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση :

- Ο εμπυχωτής ζητά από τα παιδιά να σκεφτούν έναν τρόπο που θα μπορούσε κάποιος να διαχειριστεί τη ζήλια του και να την ξεπεράσει πιο σύντομα. Έτσι δημιουργείται ένα δέντρο με μήλα που σε κάθε μήλο αναγράφεται και μια πρόταση κάποιου παιδιού, με τον εμπυχωτή σε ρόλο γραφέα.
- Ο εμπυχωτής συζητώντας με τον ομάδα, ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν ποια σημεία των δραστηριοτήτων απόλαυσαν περισσότερο και γιατί, αλλά και αν υπήρχε κάτι που τους δυσκόλεψε ή τους δυσαρέστησε.

10^η Παρέμβαση : «Πιστεύω στον εαυτό μου» (με αφορμή το παραμύθι «Ο λύκος Ζαχαρίας θέλει ν' αλλάξει χρώμα»)

Μαθησιακή επιδίωξη : Να οδηγηθούν σταδιακά τα παιδιά στην αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία.

Παιχνίδι ενεργοποίησης ομάδας : Ο εμπυχωτής γνωστοποιεί στην ομάδα ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι. Κάθε φορά που θα αναφέρει «Πάμε να γίνουμε», η ομάδα θα πρέπει να αλλάζει κινήσεις ανάλογα με τις οδηγίες. Ο εμπυχωτής δίνει τις οδηγίες να γίνουν πουλιά, δέντρα που τα φυσάει ο άνεμος δυνατά, κύματα της θάλασσας, να γίνουν σκυλάκια που είναι λυπημένα, να γελάσουν δυνατά κλπ.

Το γλυπτό : Ο εμπυχωτής χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια δίνοντάς τους αριθμούς. Έπειτα προτρέπει το ένα παιδί από το ζευγάρι να γίνει «γλυπτό» και το άλλο να είναι ο γλύπτης. Το «γλυπτό» πρέπει να αφηθεί στα χέρια του γλύπτη και να πάρει τη μορφή που θέλει να του δώσει. Όταν τελειώσει ο χρόνος του κάθε γλύπτη παρουσιάζει στην ολομέλεια το δημιούργημά του. Σε επόμενο στάδιο τα παιδιά αντιστρέφουν τους ρόλους τους.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή (Κουκλοθέατρο) : Γεια σας παιδιά με λένε Ζαχαρία και είμαι ένας μεγάλος μαύρος λύκος. Ξέρετε κάτι... Έχω ένα μεγάλο πρόβλημα! Δε μου αρέσει καθόλου το χρώμα μου. Είναι κατάμαυρο...Μα χρώμα είναι αυτό ; Όσο κι αν κοιτάζομαι στον καθρέφτη, νιώθω χάλια. Το μαύρο με κάνει να νιώθω τόσο λυπημένο...

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Πως πιστεύετε ότι έβλεπε τον εαυτό του στον καθρέφτη ; Τι αισθανόταν ;

Το ξεχωριστό κουτί : Ο εμψυχωτής δίνει στα παιδιά να πάρουν με τη σειρά στα χέρια τους ένα πολύ «ξεχωριστό κουτί». Μέσα σε αυτό θα βρουν έναν πολύ ξεχωριστό άνθρωπο, αλλά δεν πρέπει να το ανοίξουν, παρά μόνο να μαντέψουν ποιος είναι κρυμμένος μέσα στο κουτί. Αφού μας πουν ποιος φαντάζονται ότι μπορεί να είναι μέσα, τους προτείνουμε να το ανοίξουν και να κοιτάξουν μέσα σε αυτό χωρίς όμως να φανερώσουν στους υπόλοιπους ποιον είδαν. Έπειτα τους παροτρύνουμε να ζωγραφίσουν αυτόν τον ξεχωριστό άνθρωπο που είδαν μέσα στο κουτί. Μόλις τελειώσουν τη δημιουργία τους, τους προτρέπουμε να μοιραστούν μαζί μας αυτό που ζωγράρισαν και το όνομά του ξεχωριστού ανθρώπου.

Δάσκαλος σε ρόλο αφηγητή (Κουκλοθέατρο) : Τέλος! Το πήρα απόφαση. Σήμερα που είναι Δευτέρα και ξεκινάει μια καινούρια εβδομάδα θα αλλάξω χρώμα. Θα πάρω έναν κουβά και θα βαφτώ πράσινος. Μμμ, ωραία! Πως σας φαίνομαι ; Για να δω πως είμαι ;(Κοιτάζεται στον καθρέφτη) Τι φρίκη είμαι σαν χοντρός βάτραχος! Ααα, δε μου πηγαίνει καθόλου ; Το βρήκα θα γίνω κόκκινος. Θα πάρω το κόκκινο πουλόβερ που μου έπλεξε η γιαγιά μου θα φορέσω και κόκκινες κάλτσες. Τώρα πως είμαι ; (Κοιτάζεται στον καθρέφτη) «Μα τα χίλια γουρουνάκια, σαν τον Άγιο – Βασίλη είμαι...Και δε μου αρέσουν καθόλου τα Χριστούγεννα! Μήπως θα μου πήγαινε το ροζ ; Έχω ιδέα θα μπω στον κήπο εδώ δίπλα και θα κόψω όλα τα ροζ τριαντάφυλλα, θα βγάλω τα ροζ τους πέταλα και θα ντυθώ με αυτά. Είμαι όμορφος τώρα ; «Μπλιάξ! Σαν πριγκίπισσα είμαι... Αυτό το χρώμα δε μου πάει καθόλου. Ωσπου του έρχεται μια καταπληκτική ιδέα. Το βρήκα πως θα γίνω όμορφος... θα ξεπουπουλιάσω την ώρα που κοιμούνται ένα παγωνί και έπειτα θα ντυθώ με τα φτερά του. Τώρα δεν είμαι καλός παιδιά εσείς τι λέτε ; Ας κοιταχτώ στον καθρέφτη...Ουάου! Τι ωραίος που είμαι! Μόνο που όλα τα κορίτσια του δάσους μόλις τον είδαν τον ερωτεύτηκαν και τον πολιορκούσαν ψιθυρίζοντας στο αυτί του : Μα τι κούκλος που είσαι Ζαχαρία! Αχ Παναγία μου τι έπαθα... Έχω χάσει την ηρεμία και την ησυχία μου. Ωσπου...Παιδιά τελικά το πήρα απόφαση! Δε θέλω να είμαι ούτε πράσινος ούτε κόκκινος ούτε ροζ, ούτε πολύχρωμος! Είμαι μια χαρά λύκος έτσι όπως είμαι. Τελικά το μαύρο μου πηγαίνει πολύ!

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμψυχωτή : Τελικά παιδιά καταλάβατε τι συνέβη στον Ζαχαρία ; Γιατί ήθελε να αλλάξει χρώμα ; Τελικά ποιο χρώμα του πήγαινε πιο πολύ ;

Εσάς σας αρέσει ο εαυτός σας ; Θα αλλάζατε κάτι σε αυτόν και αν ναι μετά θα σας άρεσε το αποτέλεσμα ;

Δραματοποίηση : Ο εμπυχωτής παροτρύνει τα παιδιά να προσποιηθούν ότι είναι ο λύκος Ζαχαρίας. Έπειτα με το ξεκίνημα της μουσικής (Ροζ Πάνθηρας ~ Τραγούδι Εισαγωγής) να περπατούν στενοχωρημένοι, μετά να περπατούν στις μύτες με πράσινα γκοφρέ στα χέρια τους, μετά να πηδούν τα εμπόδια που βρίσκουν μπροστά τους (χαρτιά Α4 στο πάτωμα σε κόκκινο χρώμα) αποφεύγοντάς τα και μετά να μεταμορφώνονται στους πιο φωτεινούς και όμορφους λύκους που πιστεύουν στον εαυτό τους.

Παιχνίδι αυτογνωσίας : Ο εμπυχωτής χωρίζει τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητά να καθίσουν απέναντι ο ένας από τον άλλον. Έπειτα ζητά από τον Α να φορέσει ένα ζευγάρι μεγάλα γυαλιά και να πει ένα θετικό χαρακτηριστικό για τον εαυτό του και ο Β που είναι το ζευγάρι του ένα θετικό χαρακτηριστικό για τον Α. Αφού παρουσιάσουν τα θετικά χαρακτηριστικά για τον Α, έπειτα κάνουν το αντίστοιχο και για τον Β.

Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση : Ο εμπυχωτής προτείνει στα παιδιά να φτιάξουν μια αφίσα για την τάξη τους με το αποτύπωμα όλων των παιδιών. Να βουτήξουν τα δάχτυλά τους σε δακτυλομπογιές με διαφορετικό χρώμα το κάθε παιδί και να σχηματίσουν τα πέταλα ενός λουλουδιού πολύχρωμου. Τίτλος της αφίσας που θα γραφτεί στο κέντρο του λουλουδιού είναι το σύνθημα : Καθένας μας είναι ξεχωριστός. Όλοι μαζί είμαστε ένα αριστούργημα.

11^η Παρέμβαση : «Ένας φίλος μιας ζωής» (με αφορμή το παραμύθι του Shel Silverstein : Το δέντρο που έδινε)

Συναίσθημα : Αγάπη – Φιλία

Μαθησιακή Επιδίωξη : Να κατανοήσουν την έννοια της αγάπης, της φιλίας και τι σημαίνει νοιάζομαι και μοιράζομαι.

Παιχνίδι για ζέσταμα : Ο εμπυχωτής με ένα χτύπημα του ταμπουρίνου προσκαλεί τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο. Όταν ο εμπυχωτής χτυπήσει δύο φορές το ταμπουρίνο τα παιδιά καλούνται να βρουν τον πιο κοντινό συμμετέχοντα και με το παράγγελμα του εμπυχωτή να περπατήσουν ανά ζευγάρια αγκαζέ, με κολλημένο το πόδι τους, με κολλημένες πλάτες, με κολλημένους ώμους και με κολλημένα μέτωπα.

Αφήγηση Εμψυχωτή : Ο εμψυχωτής αφηγείται το παραμύθι του Shel Silverstein με τίτλο : «Το δέντρο που έδινε», δείχνοντας στους συμμετέχοντες τις αντίστοιχες εικόνες.

Παιχνίδι Μνήμης : Ο εμψυχωτής καλεί τα παιδιά να κοιτάξουν τις εικόνες από το παραμύθι και να τις τοποθετήσουν στη σωστή χρονική σειρά. Στην πρώτη σκηνή, η μηλιά και το αγόρι αγαπιούνται και περνούν πολύ χρόνο μεταξύ τους. Στη δεύτερη σκηνή, το αγόρι ενηλικιώνεται, ζητάει χρήματα και η μηλιά του δίνει τα μήλα της για να τα πουλήσει. Στην τρίτη σκηνή, το αγόρι ζητά από τη μηλιά ένα σπίτι και η μηλιά του δίνει τα κλαδιά της για να φτιάξει ένα. Στην τέταρτη σκηνή, το αγόρι ζητά από τη μηλιά μια βάρκα για να φύγει μακριά και η μηλιά του δίνει τον κορμό της για να δημιουργήσει μια βάρκα. Και τέλος στην Πέμπτη και τελευταία σκηνή, το αγόρι είναι πια γέρος και η μηλιά δεν έχει πλέον κάτι να του δώσει, παρά μόνο το κούτσουρό της να ξαποστάσει.

Ηχο - ιστορία : Ο εμψυχωτής παρέχοντας στα παιδιά διάφορα μουσικά όργανα όπως, μαράκες, φλογέρες, ξυλάκια, τύμπανα, ξύστρες, ξύλα βροχής και ξυλόφωνα, προτείνει στα παιδιά να ξαναπούν το παραμύθι, βρίσκοντας τον κατάλληλο ήχο για κάθε σκηνή του παραμυθιού. Ο εμψυχωτής αφηγείται και τα παιδιά αποφασίζουν ποιος ήχος από το κάθε μουσικό όργανο ταιριάζει σε κάθε σκηνή. Στη φράση το δέντρο ήταν ευτυχισμένο και το αγόρι αγαπούσε τη μηλιά πολύ, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν ένα χαρούμενο ήχο. Στη φράση η μηλιά έμενε μοναχή και η μηλιά ήταν λυπημένη, ένα λυπημένο ήχο από κάποιο μουσικό όργανο. Στη φράση κόψε τα κλαδιά μου και κόψε τον κορμό μου, προτείνουμε στα παιδιά να ανακαλύψουν ένα οξύ ήχο. Στην τελευταία σκηνή που το δέντρο δεν είχε κάτι άλλο να δώσει στο αγόρι, παρά μόνο το κούτσουρό του να ξαποστάσει, να δημιουργήσουν έναν λυπητερό ήχο σε αργό ρυθμό - τέμπο.

Δραματοποίηση της ηχο - ιστορίας : Ο εμψυχωτής επιλέγει τέσσερα παιδιά για τους ρόλους. Ένα παιδί έχει το ρόλο του δέντρου και τρία παιδιά μοιράζονται τον ρόλο του αγοριού στις τρεις διαφορετικές ηλικίες. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δημιουργούν τους ήχους σε κάθε σκηνή με μαέστρο τον εμψυχωτή, ο οποίος έχει παράλληλα και τον ρόλο του αφηγητή της ιστορίας. Για τη δραματοποίηση χρησιμοποιούνται ένα πράσινο και ένα καφέ πανί για το δέντρο καθώς και δύο μήλα αλλά και ψεύτικα φύλλα. Για το αγόρι κιάλια για την παιδική του ηλικία, ένα μουστάκι και ένα πριόνι για την ενήλικη ηλικία

και τέλος μια μαγκούρα καθώς και γυαλιά, για τα γηρατειά του (τελευταία σκηνή του παραμυθιού).

Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση : Ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά της τάξης να δωρίσουν ένα βραχιόλι από χρώμα χαρτονιού της επιλογής τους που να το στολίσουν και να το προσφέρουν σε έναν συμμαθητή τους, δηλώνοντάς του πόσο σημαντική είναι η φιλία τους. Η επιλογή του φίλου τους πραγματοποιείται με χαρτάκια στα οποία έχουμε γράψει το όνομα του κάθε παιδιού της τάξης. Τα παιδιά διαλέγουν ένα χαρτάκι που γράφει το όνομα ενός συμμαθητή/τριας κάθε φορά. Κάθε παιδί δίνει το βραχιόλι στον φίλο του και όλοι μαζί φορώντας τα δημιουργούν ένα κύκλο, αυτόν της φιλίας, φωνάζοντας : «Φίλοι για μια ζωή».

12^η Παρέμβαση : «Η Νεφέλη» (εμπνευσμένο από το τραγούδι : «Το τανγκό της Νεφέλης», της ερμηνεύτριας Χάρις Αλεξίου)

Μαθησιακή Επιδίωξη : Να αναγνωρίσουν τα παιδιά την έννοια της ψυχικής και λεκτικής κακοποίησης και να κατανοήσουν ότι τέτοιες συμπεριφορές πληγώνουν τους συνανθρώπους μας.

Παιχνίδι για ζέσταμα - συγκέντρωση : Ο εμπυχωτής καλεί τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν κύκλο και με τη σειρά να τραγουδήσουν μια στροφή από το αγαπημένο τους τραγούδι. Στη συνέχεια τους προτείνει να το τραγουδήσουν περπατώντας χρησιμοποιώντας ένα συναίσθημα, δηλαδή άλλος να το λέει χαρούμενα, άλλος λυπημένα, άλλος θυμωμένα και άλλος ντροπαλά. Το παιχνίδι ξεκινά με ένα χτύπημα από τα πιατίνια του εμπυχωτή και σταματά με τα δύο χτυπήματα από τα πιατίνια. Στόχος των παιδιών να είναι συγκεντρωμένα και να μην μπερδευτούν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Μουσική ακρόαση : Ο εμπυχωτής λέει στα παιδιά να ξαπλώσουν στο πάτωμα και να κλείσουν τα μάτια. Έπειτα επιλέγει το τραγούδι : «Το τανγκό της Νεφέλης» και τους δίνει ως οδηγία να το ακούσουν μια φορά. Σε δεύτερη φάση τους προτρέπει να ανοίξουν τα μάτια και να το ακούσουν άλλη μια φορά καθιστοί.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπυχωτή : Σε ποιο κορίτσι αναφέρετε το τραγούδι ; Ποιο είναι το όνομά του ; Για ποια άλλα πρόσωπα μιλάει το τραγούδι ;

Ανάλυση στίχων τραγουδιού : Ο εμπνευστής έχοντας δημιουργήσει ένα εικονόλεξο με τους στίχους του τραγουδιού, προσπαθεί στίχο στίχο, να αναλύσει μαζί με τα παιδιά την ιστορία που δημιουργεί το τραγούδι και να επεξηγήσει τυχόν άγνωστες λέξεις που ενυπάρχουν σε αυτό.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις εμπνευστή : Πως φαντάζεστε τη Νεφέλη ; Πως πιστεύετε πως αισθάνθηκε η Νεφέλη όταν της έκλεψαν το χρυσό κουρέλι ; Γιατί πιστεύετε ότι οι άγγελοι της το έκλεψαν ; Οι υάκινθοι και τα κρίνα γιατί έκλεψαν το άρωμα της Νεφέλης ; Γιατί οι έρωτες την κοροΐδευαν (περιγελούν) ; Πως αισθανόμαστε όταν κάποιος μας κοροΐδεύει ; Ποιος έσωσε τη Νεφέλη ; Με ποιον τρόπο ;

Ρόλοι στο τοίχο : Ο εμπνευστής τοποθετεί ένα χαρτόνι λευκό που στη μέση του έχει ζωγραφισμένο το σχεδιάγραμμα της Νεφέλης που είναι το κεντρικό πρόσωπο του τραγουδιού. Ο εμπνευστής ξεκινά σε ρόλο γραφέα να σημειώνει όσα του αναφέρουν τα παιδιά για την εξωτερική εμφάνιση της Νεφέλης, για το πως αισθάνεται σε κάθε σκηνή, για τον χαρακτήρα της, μέσα στο φόρεμα της Νεφέλης. Έξω από το κορίτσι ο εμπνευστής καλείται να σημειώσει όσα πρόσωπα του τραγουδιού πιέζουν τη Νεφέλη, με ποιον τρόπο και πως αισθάνονται για αυτήν, με βάση όσα του αναφέρουν τα παιδιά.

Δραματοποίηση : Ο εμπνευστής καλεί τα παιδιά να δημιουργήσουν την ιστορία του τραγουδιού μέσω της δραματοποίησης. Βοηθά τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες και οι συμμετέχοντες να μοιράσουν τους ρόλους τους. Ένα παιδί θα ενσαρκώσει τη Νεφέλη, δυο παιδιά τους αγγέλους, ένα παιδί τον υάκινθο και δύο τα κρίνα, δυο παιδιά οι έρωτες, ένα τον Δία και ένα το σύννεφο. Με το άκουσμα του τραγουδιού και χρησιμοποιώντας διάφορα υφάσματα και αντικείμενα, τα παιδιά δραματοποιούν το τραγούδι μπροστά στην άλλη ομάδα.

Μουσική δραματοποίηση : Ο εμπνευστής καλεί τα παιδιά να χωριστούν σε αυτά που θα τραγουδήσουν και θα δραματοποιήσουν το τραγούδι. Οι ρόλοι για τη δραματοποίηση μοιράζονται με κλήρο και όσοι απομένουν είναι αυτοί που θα τραγουδήσουν κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης. Ο εμπνευστής δίνει τη βοήθειά όπου τη χρειάζονται στα παιδιά της ομάδας που θα δραματοποιήσει την ιστορία του τραγουδιού και λαμβάνει τον ρόλο του μαέστρου στην ομάδα που θα τραγουδήσει το τανγκό της Νεφέλης.

Αναστοχασμός - ανατροφοδότηση : Ο εμπνευστής παροτρύνει τα παιδιά να σκεφθούν πως θα μπορούσαν να βοηθήσουν την φίλη τους Νεφέλη, ώστε να πάψει να στενοχωριέται. Δημιουργώντας έναν κύκλο οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφραστούν με τη σειρά.

13^η Παρέμβαση : « Ο παγωτατζής»

Μαθησιακή Επιδίωξη : Να καταφέρουν σταδιακά τα παιδιά, να διαχειριστούν την ανυπομονησία τους, να μάθουν να περιμένουν τη σειρά τους με υπομονή.

Παιχνίδι για ζέσταμα : Ο εμπνευστής προτείνει στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν έναν κύκλο και να πουν καλημέρα στο διπλανό τους φίλο (αναφέροντας και το όνομά του) με διάφορους τρόπους, με το παράγγελμά του. Στην αρχή με ευγένεια, έπειτα με χαρά, ύστερα τραγουδιστά, λυπημένα, ντροπαλά κ.λ.π.

Μουσική ακρόαση : Ο εμπνευστής βάζει στους συμμετέχοντες να ακούσουν το τραγούδι : « Ο Παγωτατζής», της Σοφίας Παπάζογλου. Έπειτα συζητάει μαζί τους, για ποιο θέμα μιλάει το συγκεκριμένο τραγούδι και το αναλύουν.

Δραματοποίηση : Ο εμπνευστής δίνει το ρόλο του «Παγωτατζή», σε έναν από τους συμμετέχοντες και παροτρύνει την υπόλοιπη παιδιά να έρθει να αγοράσει παγωτά. Όλοι αρχίζουν να φωνάζουν στον παγωτατζή τη γεύση που θέλουν ώσπου αρχίζουν να τσακώνονται για το ποιος θα πάρει πρώτος παγωτό, με τον παγωτατζή σε ρόλο διαιτητή.

Ανακριτική καρέκλα : Ο εμπνευστής καλεί το παιδί που συγκρούστηκε πιο έντονα για να προηγηθεί και να παραλάβει πρώτος το παγωτό του και οι υπόλοιποι του θέτουν κάποιες ερωτήσεις για τα συναισθήματα που ένιωσε. Έπειτα καλεί το παιδί που είχε τον ρόλο του Παγωτατζή να καθίσει στην καρέκλα και οι υπόλοιποι του κάνουν κάποιες ερωτήσεις για το πως αισθάνθηκε που όλοι απαιτούσαν από αυτόν να εξυπηρετηθούν μαζικά.

Ανιχνευτικές ερωτήσεις : Σας έχει συμβεί να αισθανθείτε ανυπόμονοι ξανά και αν ναι πότε ; Μπορείτε να σκεφτείτε μια λύση για το πρόβλημα που παρουσιάστηκε και να καταφέρει ο παγωτατζής να εξυπηρετήσει όλα τα παιδιά ; Τι μπορούν να κάνουν όσοι

περιμένουν ; Είναι δίκαιο να πάρουμε τη σειρά κάποιου ή να μας πάρει τη σειρά κάποιος άλλος ;

Καταιγισμός ιδεών για επίλυση προβλήματος : Ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να σκεφθούν με ποιον τρόπο θα πρέπει να εξυπηρετηθούν όλοι χωρίς να συγκρουστούν, αλλά και τι μπορεί να πραγματοποιήσει ο παγωτατζής ώστε να μην αγχωθεί και να καταφέρει να εξυπηρετήσει με δίκαιο τρόπο τους πελάτες του.

Εικαστικά - Κατασκευή : Ο εμπυχωτής προτείνει στους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν το δικό του παγωτό ο καθένας. Για την κατασκευή τους δίνει χαρτόνια σε διάφορα χρώματα και τα παιδιά επιλέγουν ανάλογα τη γεύση το χρώμα μπάλας παγωτού που επιθυμούν να βάλουν πάνω στο χωνάκι τους.

Μουσικοκινητική Δραματοποίηση : Τα παιδιά τραγουδώντας το τραγούδι ο Παγωτατζής, δραματοποιούν την ίδια σκηνή που ο παγωτατζής παίρνει το κάθε παγωτό και το δίνει στο παιδί που έχει σειρά να το παραλάβει και στο τέλος όλοι τραγουδούν χαρούμενοι, τρώγοντας τα αγαπημένα τους παγωτά.

Αναστοχασμός – Ανατροφοδότηση : Ο εμπυχωτής ρωτάει τα παιδιά πως θα διαχειριστούν από εδώ και πέρα την ανυπομονησία τους, όταν δεν έχουν το παιχνίδι που επιθυμούν στα χέρια τους και το έχει κάποιος άλλος μέσα στην τάξη. Τέλος τους ρωτάει τι τους άρεσε και τι όχι από τις δραστηριότητες σε κύκλο.

14^η Παρέμβαση : « Μια αλλιότικη ορχήστρα»

Μαθησιακή Επιδίωξη : Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχει εναλλαγή στα συναισθήματα που βιώνουν.

Παιχνίδι ηχητικής μνήμης και συγκέντρωσης : Ο εμπυχωτής έχοντας δημιουργήσει τέσσερις κύκλους με διαφορετικό χρώμα στο πάτωμα, καλεί την ομάδα να πραγματοποιήσει έναν κύκλο γύρο από τους τέσσερις κύκλους. Έπειτα δίνει αριθμούς στα παιδιά από το ένα μέχρι το τέσσερα. Όσα παιδιά έχουν τον αριθμό ένα πηγαίνουν στο κόκκινο κύκλο, το δύο στον πράσινο, το τρία στον κίτρινο και το τέσσερα στο μπλε. Ο εμπυχωτής μοιράζει μουσικά όργανα στην κόκκινη και την πράσινη ομάδα. Τα όργανα είναι και στις δύο ομάδες είναι τα ίδια, για π.χ. ντέφι, μαράκα, τύμπανο, ξυλάκια και πιατίνια. Η κόκκινη ομάδα παίζει ένα μουσικό μοτίβο και η πράσινη πρέπει

να το επαναλάβει με τον ακριβώς ίδιο τρόπο και τη ίδια σειρά. Μετά τα μουσικά όργανα δίνονται και στις άλλες δύο ομάδες (κίτρινη και μπλε), οι οποίες καλούνται να παρουσιάσουν με τον ίδιο τρόπο ένα μουσικό μοτίβο.

Παιχνίδι αναγνώρισης μουσικού οργάνου : Ο εμπνευστής έχει δημιουργήσει ένα παραβάν και έχει κρύψει πίσω από αυτό κάποια μουσικά όργανα. Τα παιδιά όπως είναι σε ομάδες καλούνται να αναγνωρίσουν πιο είναι το μουσικό όργανο που ακούν χωρίς να το δουν. Όποια ομάδα βρίσκει το μουσικό όργανο το κερδίζει και το παίρνει δικό της.

Αφήγηση εμπνευστή με μουσική υπόκρουση (<https://www.youtube.com/watch?v=CIPR7gGPDS4>) :

Μια φορά κι έναν καιρό,
σε ένα δάσος μαγικό,
υπήρξε μια αναταραχή,
σε μια παρέα μουσική.
Ο μαέστρος το λυκάκι,
με τ' αστραφτερό μουστάκι,
θα'κανε ένα ταξιδάκι,
σε ένα μακρινό νησάκι.
Εκεί του είπαν πως θα βρει
μια νέα μελωδία,
για να μπορέσει να παιχτεί
στην επόμενη του συναυλία.
Χαιρέτησε όλη την ορχήστρα,

μαζί και τη νυφίτσα.

Πήρε την μπαγκέτα τη χρυσή

και τη βαλίτσα τη χρωματιστή.

«Έχετε όλοι γεια,

θα ιδωθούμε εδώ ξανά.»

Δραματοποίηση : Ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να κινηθούν στον χώρο με τη μουσική : <https://www.youtube.com/watch?v=1U4JfvUM>, προτρέποντάς τους να πάρουν το ρόλο του λύκου. Στην αρχή καλούνται να ανοίξουν τη βαλίτσα, να τοποθετήσουν προσεκτικά όλα τα πράγματά τους και σιγά σιγά να την κλείσουν. Αφού τη σηκώσουν λίγο πριν φύγουν να γυρίσουν να κοιτάξουν πίσω τους το δάσος, όλα όσα αγαπούν και έχουν ζήσει, να αγγίξουν τα αντικείμενά τους σαν να τα αποχαιρετούν. Έπειτα τους αναφέρουμε ότι απομακρύνονται από αυτά και αντικρύζουν τους φίλους τους, την ορχήστρα. Τους κοιτάζετε έναν έναν ξεχωριστά και στο τέλος σηκώνετε το χέρι λυπημένοι να τους αποχαιρετίσετε λέγοντας : «Έχετε όλοι γεια, Θα ιδωθούμε εδώ ξανά.»

Αφήγηση εμπυχωτή :

Όσοι ήταν μουσικοί,

στην ορχήστρα αυτή τη μαγική,

έχασαν κάθε λογική

κι έμπλεξαν όλοι τους μαζί.

Πρώτος κίνησε ο λαγός,

στο τύμπανο μοναδικός,

με μανία το χτυπάει,

φόβο σ' όλους να γεννάει.

Μουσική ακρόαση : Η εμψυχώτρια βάζει να ακουστούν ήχοι από τύμπανα (<https://www.youtube.com/watch?v=C7HL5wYqAbU>) και ζητάει από τους συμμετέχοντες να κλείσουν τα μάτια. Όσο έχουν κλειστά τα μάτια ακούν τους ήχους και όταν τα ανοίξουν καλούνται να περιγράψουν τον τρόπο που αισθάνθηκαν ακούγοντάς το.

Όλοι κρύφτηκαν με μιας,
σε κορμό βελανιδιάς,
εκτός από την αλεπού,
που γύρισε κι' είπε του λαγού :
«Γιατί χτυπάς το τύμπανο λαγέ
και όλους τους τρομάζεις ;
Έφυγε ο μαέστρος μας
κι εσύ αυθαδιάζεις ;
Τι νομίζεις πια ;

Πως όλους μπορείς να μας τρομάζεις ;

Και τώρα μάντεψε λοιπόν,
θυμό μου ξύπνησες φοβερό.»
Πήρε στα χέρια της το πιάνο
και θυμωμένα έπαιξε επάνω.
Βγήκανε τότε όλοι απειλητικά,
απ' την κρυψώνα στη βελανιδιά.
Περικυκλώσαν τον λαγό
και το τύμπανο σώπασε θαρρώ.

Δραματοποίηση : Ο εμψυχωτής χρησιμοποιώντας ένα μουσικό κομμάτι από πιάνο που να παραπέμπει στο συναίσθημα του θυμού (<https://www.youtube.com/watch?v=dtS02mrDMsM>) και παροτρύνει τα παιδιά να χωριστούν σε δύο ομάδες. Σε κάθε ομάδα δύο παιδιά τυχαία θα επιλεγθούν για το ρόλο του λαγού και της αλεπούς και όλοι οι υπόλοιποι θα είναι τα ζώα του δάσους. Στόχος είναι παράλληλα με τη μουσική να αισθανθούν όλοι τόσο έντονο θυμό, ώστε σταδιακά να περικυκλώσουν απειλητικά τον λαγό.

Αφήγηση εμψυχωτή :

Μα με λύπη τότε πλησιάζει,

η αρκούδα και τον κοιτάζει.

Το βιολί της τώρα αρπάζει

και με λύπη αναστενάζει :

«Με τόσο που έφερες θυμό,

λύπη με γέμισες στο λεπτό.

Γιατί το τύμπανο έπαιξες λαγέ ;

Όλους τους τρόμαξες με φόρα,

θυμό νιώθουν εδώ και ώρα.»

Και από τότε μέχρι τώρα

με λύπη γέμισε η χώρα.

Με το βιολί της αρχηγό,

παίζει έναν λυπητερό σκοπό.

Όλοι στενοχωρήθηκαν πολύ,

με τη μελωδία της αυτή.

Τα ζώα μα και τα φυτά,
τη λύπη είχαν συντροφιά.

Μουσική : (<https://www.youtube.com/watch?v=QuNhTLVgV2Y>)

Δραματοποίηση : Ο εμπυχωτής καλεί την ομάδα να κινηθούν στο χώρο ακούγοντας το μουσικό κομμάτι, με το ρυθμό. Έπειτα τους αναφέρει πως αισθάνονται λυπημένοι ακούγοντας το βιολί της αρκούδας τόσο λυπημένοι, που κινούνται αργά. Πρώτα αισθάνονται λύπη στο κεφάλι τους, τα μάτια τους βαραίνουν, έπειτα στα χέρια τους που κινούνται απαλά και μεταφέρουν την λύπη στην κοιλιά τους. Έστερα φτάνει η λύπη τους στα πόδια μέχρι τις άκρες των δαχτύλων τους και τις πατούσες που τους οδηγούν, να ακουμπήσουν απαλά το σώμα τους στη γη.

Αφήγηση εμπυχωτή :

Τότε το τύμπανο κι ο λαγός,
κατάλαβαν το λάθος τους, σαφώς
και τρόπο έψαχναν να λύσουν
τη λύπη ν' αποχαιρετίσουν.
«Συγγνώμη, φταίξαμε και οι δυο,
Ήτανε λάθος φοβερό,
να σας τρομάξουμε, δεν είχαμε σκοπό...»

(Μουσική : Annen - Polka op. 117 - Johann Strauss II)

Και ο μαέστρος το λυκάκι,
στου μονοπατιού φάνηκε την άκρη.
Όλα τα ζώα γύρισαν μεμιάς,
σκορπίζοντας χαμόγελα χαράς.

Σαν τους πλησίασε παιδιά,
μια σπίθα λάμψης φώτισε την καρδιά
«Σας φέρνω το τραγούδι της αγάπης,
μα θέλω από όλους σας ξανά
ν' ακολουθήσετε την καρδιά
για να φωλιάσει και πάλι η χαρά»

Και η μπαγκέτα ξεκινά
με νάζια και χαρά,
ρυθμό να δίνει στη σειρά.
Με το λυκάκι αρχηγό,
μαέστρο φίνο ξακουστό,
η αγάπη φώλιασε ξανά,
κάθε κακό έδιωξε μακριά.

Τραγούδι : Ο εμψυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι της αγάπης, με τίτλο : « Όπου υπάρχει αγάπη», με τον εμψυχωτή σε ρόλο μαέστρου.

Αναστοχασμός - ανατροφοδότηση : Ο εμψυχωτής ρώτησε τους συμμετέχοντες τι τους άρεσε και τι όχι στην ιστορία αυτή. Έπειτα τους ζητά να θυμηθούν ποια συναισθήματα αισθάνθηκαν τα ζώα του δάσους, αν εναλλάσσονταν και αν τους έχει συμβεί να αλλάζουν τα δικά τους συναισθήματα στην καθημερινότητά τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Ερωτηματολόγιο

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩ Ν	ΠΟΤΕ Η΄ΣΧΕΔΟ Ν ΠΟΤΕ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙ Α	ΣΠΑΝΙ Α	ΜΕΡΙΚΕ Σ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝ Α	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝ Α	ΠΑΝΤΑ Η΄ΣΧΕΔΟ Ν ΠΑΝΤΑ
1.Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα δικά του συναισθήματα							
2.Αναγνωρίζει και ονοματίζει τα συναισθήματα των άλλων							
3.Κρύβει τα συναισθήματά του / της							
4.Μιλά για τα συναισθήματά του/της							
5. Νοιώθει ασφαλής στο σχολείο							
6.Θέλει πάντα να κερδίζει							

7.Ενοχλείται υπερβολικά όταν χάνει							
8.Ενοχλείται εύκολα όταν συναντά δυσκολίες στις εργασίες							
9.Εύκολα αναστατώνεται από συνομηλίκους ή ενήλικες, όταν τα πράγματα δεν πάνε όπως θέλει							
10. Βρίσκει τρόπους να ηρεμεί όταν θυμώνει και αναστατώνεται							
11. Είναι γενικά ανυπόμονος/η και δεν μπορεί να περιμένει							
12. Προσπαθεί να βρει τρόπους να διαχειριστεί την αναμονή							
13. Αρπάζει τα παιχνίδια των άλλων							

14. Παραμένει αναστατωμένος/η για αρκετό χρόνο							
15. Είναι ισχυρογνώμων							
16. Λειτουργεί παρορμητικά							
17. Χάνει την ψυχραιμία του/της στις διαφωνίες							
18. Θυμώνει όταν διαφωνεί							