



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 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.)**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην καλλιέργεια της κοινωνικής
ικανότητας μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Μια έρευνα δράσης σε μαθητές Δ΄ Δημοτικού.**

Ελένη Κοτίνη

A.M. 5052201901013

Επιβλέπων καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής:

Αθανάσιος Κατσής

Γεώργιος Κόνδης

Ναύπλιο 2021

*«Δεν μπορείς να διδάξεις τίποτα στον άνθρωπο.
Το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να τον βοηθήσεις
να ανακαλύψει αυτό που έχει μέσα του»
Galileo Galilei*

Ευχαριστίες

Η έρευνα που ακολουθεί δεν θα ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων στους οποίους νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ευχαριστίες μου. Κατ' αρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Αστέριο Τσιάρα για την εμπιστοσύνη του, την καθοδήγηση αλλά και την εμπύχωση που μου προσέφερε σε δύσκολες στιγμές, προκειμένου να συνεχίσω την προσπάθεια για το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την ξεχωριστή συμβολή του καθενός. Ειδικότερη μνεία θα ήθελα να κάνω στην καθηγήτρια κυρία Άλκηστις Κοντογιάννη και στον καθηγητή κύριο Γεώργιο Κόνδη για την πολύτιμη συνεισφορά τους καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σπουδών.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω του συνάδελφους μου στο 4^ο Δημοτικό σχολείο Κορίνθου για την αμέριστη αρωγή τους στην πραγματοποίηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Τον διευθυντή του σχολείου, κύριο Δημήτριο Γιαννακόπουλο, που σε μια πολύ δύσκολη συγκυρία, μου επέτρεψε να εκπονήσω την εργασία μου· τους συναδέλφους μου, δασκάλους των τμημάτων της Τετάρτης τάξης, κυρία Άννα Αναγνώστου και κύριο Γεώργιο Πάνο για την υπέροχη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν· τους συναδέλφους ειδικοτήτων, κυρία Θεοδώρα Νιβολιανίτου, εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής και κυρία Ελένη Ρουμάνη, εκπαιδευτικό εικαστικών για την πολύτιμη προσφορά τους στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Τέλος, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, χωρίς τη σύμφωνη γνώμη των οποίων δεν θα ήταν δυνατόν να διεξαχθεί η έρευνα, και φυσικά τους μαθητές μου, για τους οποίους νιώθω πολύ υπερήφανη!

Κλείνοντας δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένεια μου για τη συμπαράσταση της και ειδικότερα τον αγαπημένο μου σύζυγο Σταύρο, τον πολύτιμο συνοδοιπόρο μου σε αυτό το ταξίδι, για την υπομονή, την ενθάρρυνση και την αγάπη του!

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| Περίληψη..... | vii |
| Abstract | x |
| Εισαγωγή..... | 1 |
| Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας..... | 3 |
| 1.1 Κοινωνική ικανότητα | 3 |
| 1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της κοινωνικής ικανότητας | 3 |
| 1.1.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας | 14 |
| 1.1.3 Παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνική ικανότητα..... | 21 |
| 1.2 Δραματική τέχνη | 31 |
| 1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της δραματικής τέχνης | 31 |
| 1.2.2 Ιστορική αναδρομή της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα: Πρωτοπόροι και συνεχιστές | 33 |
| 1.2.3 Χαρακτηριστικά, μεθοδολογία και τεχνικές της δραματικής τέχνης..... | 46 |
| 1.2.4 Δραματική τέχνη και κοινωνική ικανότητα | 55 |
| Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία της έρευνας | 60 |
| 2.1 Το ερευνητικό πρόβλημα | 60 |
| 2.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα | 61 |
| 2.3 Η ερευνητική μέθοδος..... | 62 |
| 2.4 Το ερευνητικό δείγμα..... | 64 |
| 2.5 Τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων..... | 65 |
| 2.5.1 Ερωτηματολόγιο..... | 65 |
| 2.5.2 Συμμετοχική παρατήρηση | 67 |
| 2.5.3 Συνεντεύξεις | 69 |
| 2.6 Η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων/ευρημάτων | 70 |
| 2.6.1 Ποσοτική ανάλυση | 70 |
| 2.6.2 Ποιοτική ανάλυση | 71 |
| 2.7 Ο σχεδιασμός της έρευνας | 72 |
| 2.8 Η οργάνωση των ερευνητικών παρεμβάσεων..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| Κεφάλαιο 3^ο: Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων | 76 |
| 3.1 Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας..... | 76 |
| 3.1.1 Έλεγχος αξιοπιστίας | 76 |
| 3.1.2 Έλεγχος κανονικής κατανομής..... | 77 |
| 3.1.3 Σύγκριση μέσων όρων | 78 |
| 3.2 Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας | 84 |
| 3.2.1 Σημειώσεις πεδίου | 84 |
| 3.2.2 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών..... | 114 |
| | |
| Κεφάλαιο 4^ο: Συμπεράσματα | 121 |
| 4.1 Συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων | 121 |
| 4.2 Περιορισμοί..... | 126 |
| 4.3 Προτάσεις για το μέλλον..... | 127 |
| Επίλογος..... | 129 |
| | |
| Βιβλιογραφία | 131 |
| Ξενόγλωσση βιβλιογραφία..... | 131 |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία | 150 |
| | |
| Παράρτημα | 156 |
| Ερωτηματολόγιο κοινωνικής ικανότητας | 156 |
| Πρωτόκολλο παρατήρησης | 159 |
| Περιγραφή παρεμβάσεων..... | 161 |

Κατάλογος πινάκων

| | |
|--|----|
| Πίνακας 1: Παρουσίαση αποτελεσμάτων εσωτερικής συνοχής | 76 |
| Πίνακας 2: Παρουσίαση περιγραφικών στατιστικών και εξέταση κανονικότητας των δειγμάτων | 78 |
| Πίνακας 3: Σύγκριση μεταξύ των Μ.Ο. ομάδας πειράματος και ελέγχου | 81 |

Κατάλογος γραφημάτων

| | |
|--|----|
| Θηκόγραμμα 1: Συνεργασία..... | 82 |
| Θηκόγραμμα 2: Ενσυναίσθηση..... | 82 |
| Θηκόγραμμα 3: Οξυθυμία..... | 83 |
| Θηκόγραμμα 4: Πρόκληση αναστάτωσης | 83 |

Περίληψη

Πρόθεση της μελέτης που ακολουθεί ήταν να διερευνήσει τον θετικό αντίκτυπο εργαστηρίων δραματικής τέχνης στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια έρευνα δράσης, που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2020-21, στο 4^ο Δημοτικό σχολείο Κορίνθου. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις δραματικής τέχνης κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Μαΐου 2021¹. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ερευνητικό δείγμα ευκολίας, το οποίο περιλάμβανε τα δύο τμήματα της Τετάρτης δημοτικού. Ο συνολικός αριθμός συμμετεχόντων ανήλθε σε 39 μαθητές, 19 στην ομάδα πειράματος και 20 στην ομάδα ελέγχου.

Ακολουθήθηκε η μεικτή ερευνητική μέθοδος, με τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Ως προς την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς: πολλαπλής πηγής αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών (ΠΠΑΚΙ), των Junttila et al. (2006), στην ελληνική εκδοχή των Μαγκώτσιου, Γούδα και Χασάνδρα (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006), το οποίο απαντήθηκε από τους μαθητές σε δύο χρόνους, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Η ερευνήτρια επεξεργάστηκε τα δεδομένα που συνέλεξε με το Statistical Package for the Social Science (SPSS). Στην ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση με τη χρήση σημειώσεων πεδίου. Επίσης, διενεργήθηκαν από την ερευνήτρια ημιδομημένες, προσωπικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας, ενώ συμπληρωματικά χρησιμοποιήθηκαν γραπτά και υλικά τεκμήρια των μαθητών.

Τα συμπεράσματα της μεικτής έρευνας επιβεβαίωσαν σε μεγάλο βαθμό τον αρχικό σκοπό της μελέτης για τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στην κοινωνική ικανότητα μαθητών Τετάρτης τάξης δημοτικού σχολείου. Η ποσοτική ανάλυση έδειξε για την πειραματική ομάδα στατιστικά σημαντική αύξηση της ενσυναίσθησης και μείωση της πρόκλησης αναστάτωσης και της οξυθυμίας, ενώ ως προς τη συνεργασία δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αντίθετα η ποιοτική έρευνα επιβεβαίωσε την πρόοδο της ομάδας πειράματος και ως προς τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου, εντοπίζοντας βελτίωση και σε άλλους τομείς της

¹ Οφείλουμε εδώ να σημειώσουμε ότι το πρόγραμμα παρεμβάσεων διακόπηκε για μια μεγάλη χρονική περίοδο (από 4 Μαρτίου έως 10 Μαΐου), εξαιτίας της πανδημίας covid-19. Στο διάστημα αυτό συνεχίστηκε το μάθημα της θεατρικής αγωγής διαδικτυακά και στις δύο ομάδες, ωστόσο διακόπηκαν οι παρεμβάσεις.

κοινωνικής ικανότητας όπως η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, η ενίσχυση της ομαδικότητας και των φιλικών σχέσεων (και μεταξύ των δύο φύλων) και η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση και ο διάλογος. Με αυτόν τον τρόπο η παρούσα έρευνα μπορεί να συνδράμει στην ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια για τη συνεισφορά της δραματικής τέχνης στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τονίζεται ωστόσο η ανάγκη περαιτέρω ερευνητικών εφαρμογών μεγαλύτερης έκτασης και διάρκειας.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της ανεξάρτητης και της εξαρτημένης μεταβλητής. Πιο συγκεκριμένα προσεγγίζεται εννοιολογικά η κοινωνική ικανότητα και εξετάζεται η δυσκολία υιοθέτησης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, λόγω της πολύπλοκης φύσης της. Στη συνέχεια, αναλύονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές αξιολόγησής της, ενώ αναφέρονται παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξή της, όπως η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι ομάδες συνομηλίκων. Όσον αφορά τη δραματική τέχνη, σημειώνεται η πολυδιάστατη φύση της έννοιας, γίνεται μία ιστορική αναδρομή της πορείας της στον χώρο της εκπαίδευσης, ενώ ακολουθούν τα βασικά χαρακτηριστικά και οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και η επίδρασή της στην κοινωνική ικανότητα.

Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Προσδιορίζονται το ερευνητικό πρόβλημα, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται η μέθοδος, το ερευνητικό δείγμα καθώς και τα ερευνητικά μέσα συλλογής των στοιχείων: ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, συμμετοχική παρατήρηση, ημιδομημένες συνεντεύξεις. Ακολουθεί η μέθοδος ανάλυσης των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και τον σχεδιασμό των ερευνητικών παρεμβάσεων.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, καθώς και των ευρημάτων από τις σημειώσεις πεδίου και τις συνεντεύξεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο, ακολουθεί η συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων, θέτονται οι ερευνητικοί περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική ικανότητα, κοινωνικές δεξιότητες, προκοινωνική συμπεριφορά, ενσυναίσθηση, μοντέλα κοινωνικής ικανότητας, κλίμακες αυτοαναφοράς, δραματική τέχνη, εκπαιδευτικό δράμα, έρευνα δράσης, ερευνητικός σχεδιασμός μεικτών μεθόδων, οιονεί πείραμα, ερευνητικό δείγμα ευκολίας, μαθητές δημοτικού.

Abstract

The aim of the following study was to enquire the positive impact of dramatic art workshops on the development of elementary school students' social competence. It concerns an action research which took place at the 4th Primary School of Corinth during the school year 2020-2021. More specifically, 12 intervening actions of dramatic act realized between January 2021 and May 2021². The researcher used research convenience sampling, which included two classes of the fourth grade. The total number of the participants amounted to 39 students, 19 from the experimental group and 20 from the control group.

The mixed method research was applied, afterwards, by collecting both quantity and quality information. As far as the quantitative research is concerned the self-reference questionnaire was used, Multisource Assessment of Children Social Competence Scale, MASCS by Junttila et al. (2006), in the Greek version by Magotsiou, Goudas, & Hasandra (2006), which the students filled in before and after the interventions. The researcher analyzed the collected information with the Statistical Package for the Social Science (SPSS). As far as the qualitative research is concerned, participant observation with field notes took place. Moreover, semi-structured, one-to-one interviews were conducted by the researcher with the teachers of the experimental group, while documents and artefacts were used supplementary.

The results of the mixed design research confirmed to a great extent the initial goal of the research concerning the positive impact of dramatic art workshops on the development of fourth grade elementary school students' social competence. The qualitative analysis showed that the experimental group increased empathy to a significant degree while it decreased provoking disruption and irritability. As far as cooperation is concerned there was no important difference in statistics. On the contrary, the qualitative research confirmed the progress of the experimental group in all four factors of the questionnaire detecting improvement in other sections of social competency like the development of students' self-esteem and self-confidence, the enhancement of team work and friendly relations (also between both genders) and the

² We have to mention here that the scheduled programme of the interventions was cancelled for a long period of time (from March 4th till May 10th) because of covid-19 pandemic. During this period the dramatic art lesson was offered online to both groups. However, the interventions were adjourned.

development of skills like active listening and dialogue. In this way, the current survey can add to the wider research regarding the contribution of the dramatic art to children's social development. Nevertheless, it is pointed out that further researching approaches of a wider and longer climax are necessary.

The essay is developed in four chapters. In the beginning, an attempt to analyze the independent and the dependent variable through literary texts has been made. More specifically, the social competence is approached semantically and the difficulty of adopting a commonly accepted definition, due to its complicated nature, is examined. Following, its evaluation methods and techniques are analyzed while there is reference to factors which affect its development, like family, educators and groups of peers. The multidimensional character of the dramatic art is stated through a historical retrospect of its presence in education. The basic characteristics and teaching methods follow along with its impact on the social competence.

A wide reference to the methodology which applied in the research is made in the second chapter. The issue to be researched, the goal of the survey and the exploratory questions, the method which was adopted and the research sampling which was chosen are explained thoroughly. Self-report questionnaires, cooperative observation, semi-structured interviews are the different means which have been implemented throughout the study. Next, the analysis method of the quantitative and the qualitative data follows and the chapter concludes with the description of the research procedure and the scheduling of the investigating interventions.

In the third chapter, the results of the qualitative research which were found from the statistical analysis of the questionnaires responses and the findings of the qualitative research from the field notes and the interviews are presented. In the fourth chapter, a discourse of the research results/findings is made, the limitations of the study are set and suggestions for future research attempts are expressed.

Key words: social competence, social skills, prosocial behavior, empathy, models of social competence, self-reports scales, dramatic art, educational drama, action research, mixed methods research design, quasi-experiment, research convenience sampling, elementary school students.

Εισαγωγή

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, ο άνθρωπος έρχεται αντιμέτωπος με το νέο κοινωνικό-πολιτισμικό τοπίο της παγκοσμιοποίησης, των μετακινήσεων πληθυσμών, της παντοδυναμίας της ψηφιακής τεχνολογίας, που απαιτεί νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές και νέα περιβάλλοντα μάθησης, προκειμένου να είναι ικανός να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις καινούριες προκλήσεις της κοινωνίας του μέλλοντος, που προϋποθέτουν πολυπρισματικότητα, ευελιξία, δημιουργικότητα, καινοτομία (Αγγελιδάκη, 2021: 15). Οι σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επικεντρώνονται στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης, που προωθεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Ταυτόχρονα, στα πλαίσια του παιδοκεντρισμού, δίνεται προτεραιότητα στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή σε αλληλεπίδραση βέβαια με αυτές τις ομάδες. Προωθείται λοιπόν μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ του ατομικού και του ομαδικού στοιχείου, προτάσσοντας τις αρχές της συλλογικότητας, της συνδιερεύνησης, και της επικοινωνιακής-βιοματικής μάθησης (Νικολούδη, 2017: 338-339). Ταυτόχρονα μια νέα έννοια στην παιδαγωγική κάνει την εμφάνισή της, αυτή της συμπερίληψης που αναφέρεται στη θετική αξιοποίηση της διαφορετικότητας του ατόμου σε κάθε επίπεδο (πολιτισμικό, κοινωνικό, εθνικό υπόβαθρο, φύλο, αναπηρία, κ.α.), σε μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς όπου ο καθένας μπορεί ισότιμα να συμμετέχει σε όλους τους τομείς της ζωής. Η συμπεριληπτική διδασκαλία προβάλλει ένα νέο σχολείο που θα παρέχει σε όλους τους μαθητές ίσες δυνατότητες ανάπτυξης, ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση και την ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης³, αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα με τρόπο δημιουργικό (Αγγελιδάκη, 2021: 14-17).

Ενώ λοιπόν σε παγκόσμιο επίπεδο γίνεται όλο και πιο έντονη η απαίτηση εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης με τη συμπερίληψη νέων τρόπων μάθησης και την ενεργοποίηση διαφορετικών ειδών νοημοσύνης, παρόλα αυτά το σχολείο σε μεγάλο βαθμό εξακολουθεί να προβάλλει ένα λογοκεντρικό, περιεχομενοκεντρικό, παθητικό, θετικό μοντέλο μάθησης, παραγκωνίζοντας την ανάγκη ενδυνάμωσης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 128-129). Η δραματική

³ Ο H. Gardner (1995) ήταν αυτός που ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία αποδίδει στο άτομο οκτώ τύπους νοημοσύνης: τη γνωστική, τη γλωσσική, τη λογικό-μαθηματική (στις οποίες δίνεται βαρύτητα στο εκπαιδευτικό σύστημα), τη χωρική, τη σωματική-κινητική, τη μουσική, την περιβαλλοντική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Επίσης θεωρεί πως κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει όποια από αυτές θέλει με την κατάλληλη καθοδήγηση (Amstrong, 2009: 15).

τέχνη λοιπόν είναι σε θέση να συμβάλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου, προσφέροντας μια ολιστική, βιωματική μάθηση με μαθητοκεντρικό, ανακαλυπτικό χαρακτήρα (Τσιάρας, 2014: 22, 25), που εκτείνεται σε γνωστικό, συναισθηματικό, ηθικό και κοινωνικό επίπεδο (Κοντογιάννη, 2008: 221). Η δραματική τέχνη, ενταγμένη σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση όλων των μαθητών, αξιοποιώντας κάθε μορφή ταλέντου και να καλλιεργήσει τις κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για την προσωπική ανάπτυξη, την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση και την απόκτηση της δημοκρατικής ταυτότητας του πολίτη του κόσμου. Υπό αυτό το πρίσμα και λαμβάνοντας υπόψη την αυξητική τάση των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Μπίλια, 2017: 121), διενεργήθηκε η παρούσα έρευνα προκειμένου να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση για την ανάγκη ένταξης της δραματικής τέχνης στην ελληνική εκπαίδευση, ως βασικού διδακτικού αντικειμένου στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων και ειδικά του δημοτικού σχολείου, καταδεικνύοντας την προτεραιότητα που οφείλει να δείξει η κοινωνία μας στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

1.1 Κοινωνική ικανότητα

1.1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της κοινωνικής ικανότητας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την εννοιολογική προσέγγιση του όρου της κοινωνικής ικανότητας συγκλίνει στη δυσκολία υιοθέτησης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού και μιας ενοποιημένης θεωρίας, υπογραμμίζοντας τη γενική και πολύπλοκη φύση του (Attili, 1990: 238-239· Rose-Krasnor, 1997: 111· Stump et al., 2009: 23· Bloom, 2009: 1· Lang, 2010: 13· Nangle et al., 2010: 3· Monnier, 2015: 61· Milligan et al., 2017: 64· Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, χ.χ. : 4). Οι Milligan et al. (2017: 64) τονίζουν ότι ενώ οι ερευνητές συμφωνούν για τη σημασία της κοινωνικής ικανότητας, το περιεχόμενο της είναι λιγότερο σαφές με αποτέλεσμα να υπάρχει αφθονία λειτουργικών ορισμών. Ο Dodge (1985) αναφέρει χαρακτηριστικά πως υπάρχουν τόσοι ορισμοί γι' αυτήν, όσοι είναι και οι ερευνητές της (Stump et al., 2009: 23).

Οι Firth et al. (1986: 85) υποστηρίζουν πως αρχικά η κοινωνική ικανότητα αντιμετωπίστηκε ως εσωτερικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, που ο καθένας διαθέτει σε διαφορετικό βαθμό. Ωστόσο κατά τη δεκαετία του 1960 το ενδιαφέρον της ψυχολογίας μετατοπίστηκε από τα χαρακτηριστικά στις συμπεριφορές, που θεωρήθηκαν από πολλούς ερευνητές ως ισχυρές προβλέψεις της παγκόσμιας αντίληψης της κοινωνικής ικανότητας. Άλλοι πάλι ερευνητές πρότειναν ότι τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά ή οι αλληλουχίες χαρακτηριστικών δεν ήταν αρκετά για να περιγράψουν την πολυπλοκότητα της διαπροσωπικής λειτουργίας.

Οι Anderson και Messick (1974) αναφέρουν ότι το 1973 ειδικοί στην παιδική ανάπτυξη, υπό την αιγίδα του U.S. Office of Child Development (Anderson, & Messick, 1974), επιχείρησαν να διαμορφώσουν έναν λειτουργικό ορισμό των συστατικών της κοινωνικής ικανότητας. Τελικά, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα της δυναμικής φύσης των ικανοτήτων, προτείνοντας είκοσι εννιά όψεις της κοινωνικής ικανότητας συμπεριλαμβάνοντας κοινωνικά, γνωστικά, συναισθηματικά, αντιληπτικά-κινητικά, αυτό-συστημικά, χαρακτηριστικά (που κυμαίνονταν από πιο απλοϊκές συμπεριφορές όπως η προσωπική φροντίδα μέχρι πιο λεπτές δεξιότητες και

κίνητρα), αποδεικνύοντας τη σύνδεση της κοινωνικής ικανότητας με το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εξετάζεται. Αυτό σημαίνει πως η ικανότητα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να μην αποτελεί αναγκαστικά ικανότητα σε άλλο πλαίσιο (Stump et al., 2009:24· Rose-Krasnor, 1997: 112).

Η Attili (1990: 238-239) αποδίδει την ύπαρξη μεγάλου όγκου όρων και ορισμών στις διαφορετικές προοπτικές που έχουν υιοθετηθεί στην επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Σύμφωνα με αυτήν, οι υποστηρικτές της θεωρίας ανάπτυξης του Piaget (1953) επικεντρώνονται στις κοινωνικό-γνωστικές δεξιότητες ως προϋπόθεση για την κοινωνική ικανότητα, θέτοντας στο επίκεντρο της έρευνάς τους την ικανότητα του ατόμου να εναλλάσσει κοινωνικούς ρόλους. Οι θεωρητικοί της κοινωνικής μάθησης από την άλλη πλευρά, αναζητούν θετικές, επαρκείς συμπεριφορές που προσδιορίζουν την κοινωνική ικανότητα, όπως είναι οι προκοινωνικές συμπεριφορές και οι συμπεριφορές ανάλογα το φύλο. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι εξετάζουν την έννοια της δημοφιλίας και της αποδοχής του ατόμου από τους άλλους, ενώ οι εθολόγοι εξετάζουν τη σχέση της κοινωνικής ικανότητας με την κοινωνική κυριαρχία. Έτσι καταλήγει στο συμπέρασμα, συμφωνώντας με την άποψη των Dodge et al. (1986), ότι ο ορισμός της κοινωνικής ικανότητας αναφέρεται σε διαφορετικές κατασκευές οπότε και είναι δύσκολο να αναγνωριστεί ένας κοινός όρος στην ανθρώπινη ανάπτυξη⁴.

Οι Dubois και Felner (1996) αναφέρουν ότι ο όρος της κοινωνικής ικανότητας θα πρέπει να περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δεξιότητες και ικανότητες, κίνητρα και προσδοκίες, ενώ ο Cavell (1990) υποστηρίζει ότι οι δείκτες της κοινωνικής ικανότητας συμπεριλαμβάνουν την προσαρμογή σε ένα πλήθος καταστάσεων: νομικές, ακαδημαϊκές, ψυχιατρικές, συναισθηματικές, επαγγελματικές, που αφορούν την υγεία, αξιολογήσεις παγκόσμιας κλίμακας σε συγκεκριμένους τομείς, και αποδοχή από τους συνομηλίκους (Nangle et al., 2010: 3). Και ο Dodge (1985) αναφερόμενος στην πολυδιάστατη έννοια της κοινωνικής

⁴ Κάτω από αυτό το πρίσμα όροι που συνήθως χρησιμοποιούνται από τους επιστήμονες, σκιαγραφώντας τα ποικίλα επίπεδα εννοιολογικών και λειτουργικών περιγραφών είναι: κοινωνική ικανότητα (social competence), κοινωνικές δεξιότητες (social skills), κοινωνικές ικανότητες (social capacities), συμπεριφορική απόδοση, (behavioral performance), κοινωνικό-γνωστικές ικανότητες (socio-cognitive abilities), αντιδράσεις από ομότιμους, (peer reactions), αλληλεπιδραστική ικανότητα (interactional competence), επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence), διαπροσωπική ικανότητα (interpersonal competence), ικανότητα σχέσεων (relational competence), συναισθηματική ικανότητα (emotional competence) (Attili, 1990:239· Lang, 2010: 13). Σύμφωνα με τη Monnier (2015: 60) πολλοί από αυτούς τους όρους, άλλοτε χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι, άλλοτε ως συστατικά στοιχεία ο ένας του άλλου και άλλοτε πάλι ως ανεξάρτητα στοιχεία.

ικανότητας κάνει λόγο για κοινωνικό-γνωστικές δεξιότητες και για τη δημοφιλία από τους συνομηλίκους, προσθέτοντας επίσης τα στοιχεία της κοινωνικής διεκδίκησης, της θετικής αυτοαντίληψης και τον παράγοντα της συχνότητας των αλληλεπιδράσεων (Stump et al., 2009: 23).

Το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε λοιπόν είναι πως η μη ύπαρξη ενός κοινού λειτουργικού όρου για την κοινωνική ικανότητα δεν οφείλεται στην έλλειψη προσπαθειών (Nangle et al., 2010: 4) αλλά στην πολύπλοκη φύση της, που απαιτεί την εξέταση πολλών παραγόντων. Οι γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, συμπεριφορικές δεξιότητες, η κουλτούρα, οι αντιλήψεις, ο χρόνος, τα κίνητρα που καθορίζουν τις σχέσεις και τις συμπεριφορές στα διάφορα κοινωνικά πλαίσια, αποτελούν βασικά στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική ικανότητα και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Semrud-Clikeman, 2007: 9).

Κοινωνική ικανότητα και κοινωνικές δεξιότητες

Οι Vaughn και Hogan (1990) προσδιορίζουν τέσσερις συνιστώσες της κοινωνικής ικανότητας: τις αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες, τις θετικές σχέσεις, την απουσία κακής συμπεριφοράς, και την ακριβή κοινωνική γνώση. Οι Merrell και Gimpel (1998) περιγράφοντας τις κοινωνικές δεξιότητες (social skills) κάνουν λόγο για συγκεκριμένες συμπεριφορές που προσφέρουν μέγιστη κοινωνική ενίσχυση. Οι συμπεριφορές αυτές μαθαίνονται, εκφράζονται ως ανταποκρίσεις, είναι διαδραστικές, αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις και είναι προσανατολισμένες σε κάποιον στόχο. Έτσι η κοινωνική ικανότητα, σύμφωνα με τους Gresham και Elliott (1987), είναι ένας ευρύτερος αξιολογικός όρος που εμπεριέχει τις κοινωνικές δεξιότητες μαζί με άλλες προσαρμοστικές συμπεριφορές (Hupp et al., 2009: 2), ενώ το ίδιο πρεσβεύουν και οι Beelmann, Pfingsten και Lösel (1994: 1).

Ο McFall (1982) τονίζει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν ενέργειες προσανατολισμένες προς ένα συγκεκριμένο κοινωνικό έργο, ενώ η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στην αξιολογική κρίση της επάρκειας των ενεργειών ως προς το έργο αυτό, από εξωτερικούς παρατηρητές. Επομένως, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν τις πιο «μοριακές απαντήσεις» σε μια κοινωνικά ικανή ανταπόκριση (Nangle et al., 2010: 6). Αυτό σημαίνει ότι η επάρκεια ως προς κάποια κοινωνική δεξιότητα δεν ισοδυναμεί με τη συνολική κοινωνική ικανότητα (Hupp et al., 2009: 2).

Σύμφωνα με τους Caldarella και Merrell (1997) οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να αφορούν θετικές σχέσεις με συνομηλίκους, δεξιότητες αυτοδιαχείρισης (όπως ο έλεγχος των ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών, η εφαρμογή κανόνων και ο συμβιβασμός), ακαδημαϊκές ικανότητες, συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες, και δεξιότητες ισχυρισμού (όπως η έναρξη μιας συζήτησης, η ικανότητα απόκτησης φίλων, η αναγνώριση των φιλοφρονήσεων). Αντίστοιχα οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δυνατόν να ταξινομηθούν ως προς την ελλειμματική συμπεριφορά του ατόμου οπότε διακρίνονται σύμφωνα με τον Gresham (2002) σε ελλείματα απόκτησης, απόδοσης και ευχέρειας. Στην πρώτη περίπτωση το έλλειμα αφορά στην ικανότητα εκτέλεσης μιας συγκεκριμένης κοινωνικής δεξιότητας. Στη δεύτερη, αφορά στη σωστή επιλογή της επιθυμητής συμπεριφοράς ανάλογα την κατάσταση, και στην τρίτη, στην έλλειψη ευκαιριών και μοντελοποίησης κοινωνικών συμπεριφορών. Τέτοιου είδους ταξινομήσεις διευκολύνουν την εφαρμογή της κατάλληλης θεραπείας/παρέμβασης (Hupp et al., 2009: 3-4).

Προκοινωνική συμπεριφορά

Ο Batson (1998) υποστηρίζει πως η προκοινωνική συμπεριφορά έχει ως αφετηρία το προκοινωνικό κίνητρο δηλαδή την επιθυμία προσφοράς βοήθειας στους άλλους. Όταν η τάση αυτή οδηγεί σε δράση, γίνεται λόγος για «προκοινωνική συμπεριφορά» (prosocial behaviour) ή «κοινωνική δράση» (social action), η οποία περιλαμβάνει στοιχεία όπως συνεργασία, βοήθεια, καλοσύνη, γενναιοδωρία και αλληλεγγύη (Van de Vyver, & Abrams, 2017: 351). Οι Padilla-Walker και Carlo (2014: 6) ορίζουν την προκοινωνική συμπεριφορά ως την *«εθελοντική συμπεριφορά που θα βοηθούσε κάποιον άλλο»*. Εκδηλώνεται με τρεις βασικές μορφές, την παροχή βοήθειας, την κοινή χρήση και την προσφορά παρηγοριάς (Poelker, & Gibbons, 2019: 90) και συνδέεται με την αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο και από τους συνομηλίκους (Longobardi, Spataro, & Rossi-Arnaud, 2019: 266).

Κάποιοι μελετητές κάνουν λόγο για οργανική, ενσυναίσθητική και αλτρουιστική βοήθεια. Οι Giner Torrens και Kärtner (2017: 353) ορίζουν την οργανική βοήθεια ως τη συμπεριφορά που στοχεύει στην ικανοποίηση αναγκών άλλων ατόμων, οι οποίες είναι προσανατολισμένες σε κάποιο στόχο. Εμφανίζεται σε ηλικία δώδεκα έως δεκατεσσάρων μηνών και είναι η πιο συχνή μορφή βοήθειας στα μικρά παιδιά, καθώς δεν προϋποθέτει εξελιγμένες γνωστικές δεξιότητες, όπως συμβαίνει με τα άλλα δύο είδη. Ωστόσο είναι αναγκαία γι' αυτήν, η αντίληψη από τα

παιδιά ότι οι ενέργειες συχνά καθοδηγούνται από στόχους. Πρόκειται λοιπόν για μια εγγενή τάση παροχής βοήθειας που δεν χρειάζεται προτροπή ή προσδοκία ανταμοιβής. Η ενσυναίσθητική βοήθεια είναι πιο πολύπλοκη από την οργανική. Σύμφωνα με τους Svetlova, Nichols και Brownell (2010) εμφανίζεται καθώς το παιδί μεγαλώνει, γιατί η ενσυναίσθηση προϋποθέτει την αναγνώριση του εαυτού, που ξεκινά στην ηλικία των δεκαοκτώ μηνών⁵. Η αλτρουιστική βοήθεια είναι η πιο εξελιγμένη και η πιο σπάνια από τις τρεις μορφές. Οι Batson και Shaw (1991: 6) ορίζουν τον αλτρουισμό ως μια κινητήρια κατάσταση που αποσκοπεί στη ευημερία των άλλων. Η βελτίωση της κοινωνικής γνώσης είναι σαφώς συνυφασμένη με την κατανόηση του αλτρουισμού, χωρίς ωστόσο να ταυτίζεται με την πρόοδο της αλτρουιστικής συμπεριφοράς των παιδιών. Έτσι υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως το ποσοστό του αλτρουισμού στα παιδιά μειώνεται καθώς αυτά μεγαλώνουν και αναγνωρίζουν τι χρειάζεται μια αλτρουιστική συμπεριφορά (Poelker, & Gibbons, 2019: 90-91).

Η κοινή χρήση εκδηλώνεται ήδη πριν από το πρώτο έτος, αποτελώντας μια από τις πρώτες κοινωνικές πράξεις στη ζωή του ατόμου. Μπορεί να εκδηλωθεί αυθόρμητα, ως απάντηση σε λεκτική ή μη προτροπή ή ακόμα και για να προσελκύσει την προσοχή των άλλων. Σε αρκετές περιπτώσεις το μοίρασμα μπορεί να αποδειχθεί, όπως και ο αλτρουισμός, μια «ακριβή» διαδικασία, γι' αυτό και εμφανίζεται σε χαμηλότερο ποσοστό στα μικρά παιδιά σε σχέση με άλλες μορφές προκοινωνικής συμπεριφοράς (Poelker, & Gibbons, 2019: 91-92).

Τα κίνητρα της προκοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί να είναι είτε εγγενή (όπως στην περίπτωση του αλτρουισμού) είτε εξωγενή (όπως οι κοινωνικές ανταμοιβές, η αποφυγή κάποιας τιμωρίας κ.λπ.) (Spinrad, & Gal, 2018: 40). Ο Paulus (2014) διακρίνει τέσσερα κίνητρα ως υπεύθυνα της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Την κοινή χρήση συναισθημάτων, την ευθυγράμμιση στόχων και την κοινωνική αλληλεπίδραση ή κοινωνική κανονιστική. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά αναγνωρίζουν τη συναισθηματική δυσφορία των άλλων και ανταποκρίνονται παρέχοντας βοήθεια. Το

⁵ Σύμφωνα με τη θεωρία της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης του Hoffman (2000) η ενσυναίσθηση έως την ηλικία των δύο ετών εκφράζεται με τη μορφή της «εγωκεντρικής ενσυναίσθητικής δυσφορίας» (egocentric empathic distress). Η ενσυναίσθηση επικεντρώνεται περισσότερο στα άλλα άτομα, μετά την ηλικία των δύο ετών που το παιδί έχει κατακτήσει την αυτογνωσία και μπορεί να κάνει τη διάκριση μεταξύ του εαυτού και των άλλων. Επομένως είναι μια εξέλιξη που αποδίδεται σε κάποιο βαθμό στη γνωστική διαδικασία μείωσης του εγωκεντρισμού και αύξησης της ικανότητας αντίληψης της οπτικής του άλλου (Poelker, & Gibbons, 2019: 91).

δεύτερο κίνητρο ευθυγράμμισης των στόχων αφορά κυρίως στην παροχή οργανικής βοήθειας και δεν προϋποθέτει την αυτογνωσία, όπως το πρώτο. Όσον αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση, βασίζεται στην αντίληψη ότι ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον αναζητά την κοινωνική συναναστροφή. Θεωρώντας λοιπόν πως το κοινωνικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο, ο Paulus (2014) προτείνει το κοινωνικό κανονιστικό μοντέλο για την καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς, πρεσβεύοντας πως τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από τους κοινωνικούς κανόνες και την παροχή τεχνικών υποστήριξης («ικριώματα»), που προωθούν τη σταδιακή κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Poelker, & Gibbons, 2019: 93-94).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η προκοινωνική συμπεριφορά είναι μια πολυσύνθετη και πολύπλοκη έννοια καθώς τα συστατικά της στοιχεία (βοήθεια, κοινή χρήση, παρηγοριά) δεν συσχετίζονται πάντα, γεγονός που υποδεικνύει την επίδραση άλλων ψυχολογικών παραγόντων στη διαμόρφωση της ατομικής συμπεριφοράς, ενώ σημαντικό ρόλο παίζουν οι διαφορετικοί κοινωνικοί σχηματισμοί, όπως η γονική φροντίδα και η προσκόλληση. Πρόσφατα η έρευνα άρχισε να εξετάζει τον ρόλο της γενετικής, μελετώντας την αλληλεπίδραση γονιδιακών και περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαφοροποίηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, στρέφοντας το ενδιαφέρον και σε άλλες ψυχολογικές λειτουργίες όπως η ενσυναίσθηση, η θεωρία του Νου και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Knafo-Noam, Vertsberger, & Israel, 2018: 61, 63). Οι Longobardi, Spataro και Rossi-Arnaud (2019: 267) κάνουν λόγο για τέσσερις κοινωνικό-γνωστικές δεξιότητες που επηρεάζουν την προκοινωνική συμπεριφορά: το ενσυναίσθητικό ενδιαφέρον, την προοπτική των άλλων, τη θεωρία του Νου και τη γλωσσική ικανότητα.

Αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση

Όπως ήδη ειπώθηκε η παγκόσμια βιβλιογραφία παρουσιάζει πλήθος ορισμών της κοινωνικής ικανότητας. Ο Ford (1982: 323) ορίζει την κοινωνική ικανότητα ως *«την επίτευξη σχετικών κοινωνικών στόχων, με τη χρήση κατάλληλων μέσων, αποσκοπώντας σε θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα»*. Οι Rubin και Rose-Krasnor (1992: 285) κάνουν λόγο για *«την ικανότητα επίτευξης προσωπικών στόχων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, με την ταυτόχρονη διατήρηση των θετικών σχέσεων με τους άλλους, στο πέρασμα του χρόνου και σε όλες τις συνθήκες»*. Η Attili (1990: 241) μιλά για *«κοινωνική επιτυχία»*. Ο Duck (1989: 92) χαρακτηρίζει κοινωνική ικανότητα *«την ικανότητα να επιτυγχάνει κανείς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δείχνοντας*

προσαρμοστικότητα στα περιβάλλοντα». Ο Ogbu (1981: 414) αναφέρει την ικανότητα «να εκτελεί κανείς καθορισμένα πολιτισμικά καθήκοντα». Ο White (1959: 297) κάνει λόγο για «την ικανότητα ενός οργανισμού να αλληλοεπιδρά με το περιβάλλον του». Οι Taylor και Asher (1984: 57) ορίζουν την κοινωνική ικανότητα ως «τη διαμόρφωση και υιοθέτηση προσωπικών στόχων που είναι κατάλληλοι και προσαρμοσμένοι σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές στρατηγικές συμπεριφοράς για την επίτευξη των στόχων».

Η Rose-Krasnor (1997: 112) τονίζει το γεγονός πως οι ορισμοί διαφοροποιούνται ως προς την εστίαση και την ειδικότητα, ωστόσο τους συνδέει ένα κοινό χαρακτηριστικό, η έμφαση που δίνουν στην αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση. Επομένως η κοινωνική ικανότητα έχει μία διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον, που σημαίνει ότι μια συμπεριφορά μπορεί να θεωρείται αποτελεσματική σε κάποιο περιβάλλον και σε κάποιο άλλο όχι (McFall, 1982). Άρα σύμφωνα με τους Waters και Sroufe (1983) ο ορισμός της κοινωνικής ικανότητας ως αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης αποτελεί μια οργανωμένη κατασκευή και όχι μία σειρά προκαθορισμένων συμπεριφορών (Rose-Krasnor, 1997: 120).

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει ένα πλήθος προσπαθειών να καταγραφούν συνολικά οι δεξιότητες που επιτρέπουν την επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση εμπειροκλείοντας την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης θετικών σχέσεων. Τέτοιου είδους δεξιότητες, σύμφωνα με τους Lyons et al. (2016), είναι η επικοινωνία (όπως η βλεμματική επαφή, ο τόνος της φωνής, η τήρηση σειράς), η συνεργασία (όπως η παροχή βοήθειας, η κοινή χρήση υλικού, η εφαρμογή οδηγιών), ο ισχυρισμός (όπως η αναζήτηση πληροφοριών από άλλους, η ικανότητα αυτοπαρουσίασης, η ανταπόκριση στις ενέργειες των άλλων), η ενσυναίσθηση (όπως το ενδιαφέρον προς τον άλλο, και η λήψη της προοπτικής του άλλου), η δέσμευση (όπως η συμμετοχή σε τρέχουσες δραστηριότητες, η απόκτηση φίλων, η αλληλεπίδραση με τους άλλους) και ο αυτοέλεγχος (όπως οι συναναστροφές, ο συμβιβασμός, η κατάλληλη ανταπόκριση στη σύγκρουση). Έτσι, η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι μια περίπλοκη γνωστική και συμπεριφορική διαδικασία στα πλαίσια της οποίας γίνεται επεξεργασία των σημάνσεων (λεκτικών και μη) των ατόμων και του περιβάλλοντος, σύγκριση με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, επιλογή της κατάλληλης ανταπόκρισης και εφαρμογής της. Περαιτέρω συναισθηματικές συγκινήσεις όπως θυμός, ενθουσιασμός, φόβος κ.λπ. δυσχεραίνουν αυτήν τη διαδικασία. Κάτω από αυτό το πρίσμα η κοινωνική ικανότητα ερμηνεύεται ως μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών και

συναισθηματικών διαδικασιών σε συμπεριφορικό επίπεδο (Milligan et al., 2017: 64). Την έννοια της αποτελεσματικότητας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη συγκριτική εξέταση των ορισμών τονίζουν και οι Nangle et al. (2010: 4), υπογραμμίζοντας επίσης ως κοινά σημεία, το ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά του ατόμου και τον προσδιορισμό του κοινωνικού πλαισίου σε σχέση με την αποτελεσματικότητα.

Η Semrud-Clikeman (2007: 1-2) υποστηρίζει πως στην επιτυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση σημαντικό ρόλο έχει η κοινωνική εμπειρία του ατόμου. Αυτή είναι η αφετηρία από όπου θα ξεκινήσει να σχεδιάζει τη μελλοντική του κοινωνική συμπεριφορά, προσαρμόζοντας τα κίνητρα και τις προσδοκίες του στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η κοινωνική εμπειρία ξεκινά από τη σχέση προσκόλλησης μητέρας παιδιού και συνεχίζεται στις σχέσεις του τελευταίου με τους συνομηλίκους, επηρεάζοντας καθοριστικά την κατοπινή ανάπτυξη της προκοινωνικής του συμπεριφοράς.

Οι Dam και Volman (2007: 283-4) υπογραμμίζουν ότι στον προσδιορισμό της κοινωνικής ικανότητας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η ηλικία. Καθώς η κοινωνική ικανότητα είναι αποτέλεσμα της «*φυσιολογικής ανάπτυξης*» των παιδιών και κατόπιν των νέων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της είναι αλληλένδετα με την αναπτυξιακή φάση του ατόμου. Αυτό καθιστά την κοινωνική ικανότητα μια «*αναπτυξιακή δομή*» (Englund et al., 2000) που αναφέρεται στην επικοινωνιακή σχέση του ατόμου με τους άλλους και κυρίως με τους συνομηλίκους του και εκφράζεται ως ανταπόκριση του ατόμου σε συγκεκριμένες κοινωνικές απαιτήσεις που του επιβάλλονται, ανάλογα την αναπτυξιακή φάση που βρίσκεται. Η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει το άτομο παίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης της κοινωνικής του επάρκειας (ανάλογα από ποιον αξιολογείται), καθιστώντας την κοινωνική ικανότητα μια κανονιστική έννοια στενά συνυφασμένη με το κοινωνικό πλαίσιο. Οι Foster-Clark και Blyth (1992) τονίζουν την αμοιβαία επιρροή μεταξύ της ικανότητας των ανθρώπων και του πλαισίου στο οποίο ενεργούν και γι' αυτό υποστηρίζουν πως στις μετρήσεις της κοινωνικής ικανότητας πρέπει να γίνονται διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την εθνικότητα κ.λπ. Μπορεί ωστόσο η κουλτούρα να επηρεάζει την έννοια της κοινωνικά ικανής συμπεριφοράς, ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Schneider, Ackerman και Kanfer (1996), υπάρχουν κοινωνικά καθήκοντα που είναι καθολικά. Αυτά αποτελούν τη βάση της κοινωνικής ικανότητας και υπερβαίνουν τους περιορισμούς του κοινωνικού πλαισίου και της αναπτυξιακής φάσης. Ο Spitzberg (2003) επίσης

τονίζει τον ρόλο του χρόνου και άλλων παραγόντων όπως η κουλτούρα, το είδος των σχέσεων, το είδος της κατάστασης, και της λειτουργίας. Ο Dodge (1986) κάνει λόγο για την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και προκαθορισμένων βιολογικών ικανοτήτων, η έλλειψη των οποίων ευθύνεται ως ένα βαθμό για τη δυσκολία κοινωνικής προσαρμογής παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (Semrud-Clikeman, 2007: 2-3). Για τον Voeller (1994) η ελλειμματική κοινωνική ικανότητα είναι συνυφασμένη με την ελλειμματική προσοχή, τη δυσκολία αυτορρύθμισης και την επιθετική συμπεριφορά (Semrud-Clikeman, 2007: 3).

Γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες

Όπως φαίνεται λοιπόν από όσα ειπώθηκαν η κοινωνική ικανότητα είναι στενά συνδεδεμένη και με γνωστικούς και με συναισθηματικούς παράγοντες. Οι Stichter et al. (2012) αναφέρουν ότι κοινωνικά ικανός είναι αυτός που τηρεί τις κοινωνικές συμβάσεις και ανταποκρίνεται κατάλληλα στις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Οι γνωστικοί παράγοντες σε ένα πρώτο βασικό επίπεδο αφορούν σε νευροψυχολογικές, γνωστικές ικανότητες, απαραίτητες στην επικοινωνία ενός ατόμου, όπως οι εκτελεστικές λειτουργίες⁶, η ταχύτητα επεξεργασίας των μηνυμάτων, η ικανότητα προσοχής, η οπτική-χωρική επεξεργασία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνουν σκέψεις, γνώσεις και ερμηνείες των κοινωνικών καταστάσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο γνωστικών ικανοτήτων αναπτύσσονται τα «σχήματα», τα οποία ο Weiner (1985) ορίζει ως «αποδόσεις», δηλαδή γνωστικές διαδικασίες που αφορούν την ερμηνεία των αιτιών και των προθέσεων της συμπεριφοράς του άλλου. Αυτά τα δύο επίπεδα γνώσης αλληλοεπιδρούν με έναν συναλλακτικό τρόπο, με στόχο τη θετική κοινωνική συμπεριφορά. Μια άλλη γνωστική διαδικασία, η θεωρία του Νου (ToM), αναφέρεται στην ικανότητα να

⁶ Σύμφωνα με τους Pennington και Ozonoff (1996) οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ανώτερες γνωστικές διαδικασίες για την πραγματοποίηση σκόπιμων και εύστοχων δράσεων προσανατολισμένων στην επίτευξη κάποιου στόχου (Milligan et al., 2017: 67). Οι Vaughn και Haager (1994) αναφέρουν την ικανότητα γνώσης και ανάληψης της προοπτικής ενός άλλου, τη διαχείριση της συμπεριφοράς και την ικανότητα συνεργασίας. Επίσης η «μνήμη εργασίας» (δηλαδή η ικανότητα της διατήρησης πληροφοριών κατά την επίλυση ενός προβλήματος) και η «γνωστική ευελιξία» είναι εκτελεστικές λειτουργίες όπου η προηγούμενη γνώση και η ευελιξία εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Σύμφωνα με τους Shewchuk, Johnson και Elliott (2000) τα προβλήματα προσανατολισμού και οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων είναι επίσης στοιχεία που συνδέονται με τις εκτελεστικές λειτουργίες και επηρεάζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι Chang και D' Zurilla (1996) αναφέρουν πως τα προβλήματα προσανατολισμού αφορούν την αντίληψη για την συμπεριφορά των άλλων, τον τρόπο λειτουργίας του κοινωνικού κόσμου και τις ικανότητες του ίδιου του ατόμου (Semrud-Clikeman, 2007: 7-8).

αναγνωρίζει κανείς νοητικές καταστάσεις (γνώσεις, προθέσεις, επιθυμίες, συναισθήματα, αντιλήψεις, κίνητρα κ.α.) στον ίδιο και στους άλλους. Οι Sutton, Smith και Swettenham (1999) υποστηρίζουν ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία καθώς δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προβλέπει και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές και του εαυτού και των συνανθρώπων του (Μπαξεβάνη, & Μεταλλίδου, 2015: 87). Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά με επάρκεια στην κοινωνική ικανότητα παρουσιάζουν ανεπτυγμένη θεωρία του Νου (Μπαξεβάνη, & Μεταλλίδου, 2015: 94).

Σύμφωνα με τους Halberstadt, Denham και Dunsmore (2001) η κοινωνική ικανότητα ενσωματώνει τη συναισθηματική ικανότητα και αντίστροφα. Ο Saarni (1999) θεωρεί πως η συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα δεν είναι δυνατόν να εξεταστούν αυτόνομα. Προτείνει οκτώ δεξιότητες για τη συναισθηματική ικανότητα τις οποίες θεωρεί ως προϋπόθεση και της κοινωνικής επάρκειας. Αυτές είναι: η επίγνωση των συναισθημάτων και των κινήτρων του ατόμου, η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου μέσω λεκτικών μηνυμάτων, η ενσυναίσθηση, η χρήση του συναισθηματικού λόγου, η αντιμετώπιση δυσάρεστων συναισθημάτων, η συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα, η διάκριση ως προς τη χρονική ταύτιση των εσωτερικών και εξωτερικών εκφράσεων, η κατανόηση της ανάγκης διαπραγμάτευσης της συναισθηματικής επικοινωνίας στη δημιουργία θετικών σχέσεων (Semrud-Clikeman, 2007: 7-9). Με λίγα λόγια η συναισθηματική ικανότητα αναφέρεται στους τρόπους που το άτομο εκφράζει, αναγνωρίζει, κατανοεί και ρυθμίζει τα συναισθήματα. Η συναισθηματική εκφραστικότητα επηρεάζεται από την επιρροή πολλών παραγόντων (γονείς, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί), ενώ πολιτιστικοί κανόνες επηρεάζουν τη μορφή, την ένταση και τη συχνότητα και καθορίζουν το «αποδεκτό» επίπεδο συναισθηματικής έκφρασης. Η γνώση των συναισθημάτων περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης, αναγνώρισης και σήμανσης των συναισθημάτων του ατόμου αλλά και των συνανθρώπων του και αποτελεί προϋπόθεση της συναισθηματικής ρύθμισης. Η τελευταία πάλι αναφέρεται στην προσαρμογή της έντασης και της διάρκειας μιας συναισθηματικής έκφρασης στα πλαίσια μιας αλληλεπίδρασης (Carobianco, Bush, & Best, 2019 :58-60).

Όπως ήδη αναφέρθηκε η ενσυναίσθηση αποτελεί σημαντικό ρυθμιστικό παράγοντα της κοινωνικής ικανότητας. Η Demetriou (2018: 29) χαρακτηρίζει την ενσυναίσθηση ως «ένα δυναμικό δίδυμο της γνώσης και του συναισθήματος». Πράγματι οι επιστήμονες κάνουν λόγο για δυο μορφές ενσυναίσθησης, τη γνωστική ή

αλλιώς λήψη προοπτικής (perspective-taking) και τη συναισθηματική ή αλλιώς ενσυναισθητικό ενδιαφέρον (empathic concern). Η πρώτη αναφέρεται στην κατανόηση των εσωτερικών καταστάσεων των άλλων και στην υιοθέτηση της προοπτικής τους, χωρίς αυτό να σημαίνει βίωση παρόμοιων συναισθημάτων⁷. Ενώ αντίθετα η συναισθηματική ενσυναίσθηση αφορά την ικανότητα του ατόμου να μοιράζεται τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και να αντιδρά συναισθηματικά έστω στο επίπεδο ευχάριστου-δυσάρεστου⁸ (Μπαξεβάνη, & Μεταλλίδου, 2015: 91· Demetriou, 2018: 43· Longobardi, Spataro, & Rossi-Arnaud, 2019: 267). Στη βιβλιογραφία λοιπόν οι ορισμοί της ενσυναίσθησης ποικίλουν και κυμαίνονται από τη γνώση/κατανόηση του τι νιώθει το άλλο άτομο, στη βίωση του συναισθήματος του άλλου, μέχρι και τη στοργική ανταπόκριση στη δυσφορία του άλλου προσώπου (Demetriou, 2018: 44). Σύμφωνα με τους Mehrabian και Epstein (1972) η παροχή βοήθειας αποτελεί το κύριο κίνητρο που ωθεί ένα άτομο να λειτουργήσει με ενσυναίσθηση. Η εμπειρική έρευνα επιβεβαιώνει την άποψη αυτή παρουσιάζοντας θετικούς συσχετισμούς μεταξύ της ενσυναίσθησης και της προκοινωνικής συμπεριφοράς, ξεκινώντας ήδη από τη βρεφική ηλικία (Demetriou, 2018: 67-69). Οι Longobardi, Spataro και Rossi-Arnaud (2019: 267) αναφέρουν ότι πολλές έρευνες συνδέουν το υψηλό ενσυναισθητικό ενδιαφέρον με την υψηλή προκοινωνική συμπεριφορά σε παιδιά και εφήβους (Lonigro et al., 2014· Van der Graaff et al., 2018), ενώ στην περίπτωση της λήψης προοπτικών, όπου οι έρευνες βέβαια είναι πιο περιορισμένες, τα αποτελέσματα είναι μεικτά (Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001· Van der Graaff et al., 2018). Οδηγούνται λοιπόν στο συμπέρασμα πως στις παρεμβάσεις θα πρέπει να ενισχύεται και ο γνωστικός και ο συναισθηματικός παράγοντας, γιατί η λήψη προοπτικών από μόνη της, χωρίς τη συνεξέταση του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος, δίνει περιορισμένα αποτελέσματα⁹ (Longobardi, Spataro, & Rossi-

⁷ Για κάποιους μελετητές, η γνωστική ενσυναίσθηση συνδέεται με τη θεωρία του Νου καθώς και οι δύο αναφέρονται στην κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου (Μπαξεβάνη, & Μεταλλίδου, 2015: 91).

⁸ Υπάρχουν διαφωνίες μεταξύ των μελετητών για τη σειρά εμφάνισης των δύο παραγόντων της ενσυναίσθησης καθώς και για τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Ωστόσο οι Decety και Lamm, (2006: 1146) υπογραμμίζουν πως ο συνδυασμός της γνωστικής και της συναισθηματικής ενσυναίσθησης προσφέρει στο άτομο την δυνατότητα να αντιλαμβάνεται και να νιώθει τα συναισθήματα του άλλου, αλλά να μην ταυτίζει τον εαυτό του με τον άλλο (Demetriou, 2018: 58-61).

⁹ Σύμφωνα με τους Eisenberg et al. (2001), η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων του άλλου (λήψη προοπτικών) σε ένα παιδί είναι πιθανό να οδηγήσει στην παροχή βοήθειας. Ωστόσο άλλες μελέτες δείχνουν πως το παιδί μπορεί να χρησιμοποιήσει την ικανότητά του αυτή με σκοπό την εκμετάλλευση ή χειραγώγηση άλλων παιδιών (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009). Επομένως η λήψη προοπτικών μπορεί να συνδεθεί και με άλλου είδους συμπεριφορές εκτός της προκοινωνικής, όπως η συγκρουσιακή, η αντικοινωνική κ.λπ. Για να αποφευχθεί αυτό χρειάζονται παράγοντες

Arnaud, 2019: 276). Οι Juntilla et al. (2006), επίσης υποστηρίζουν πως η ανεπτυγμένη συναισθηματική ενσυναίσθηση σε συνδυασμό με τη συνεργασία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Μπαξεβάνη, & Μεταλλίδου, 2015: 95).

1.1.2 Μεθοδολογία αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας

Η Rose-Krasnor (1997: 112) κάνει λόγο για τέσσερις προσεγγίσεις στον ορισμό της λειτουργίας της κοινωνικής ικανότητας: τις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική θέση του ατόμου στις ομάδες συνομηλίκων (peer status), τις σχέσεις και τα λειτουργικά αποτελέσματα. Ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες η Rose-Krasnor (1997: 112-114) αναφέρει ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές στρατηγικές προσδιορισμού των κοινωνικών δεξιοτήτων για την προσέγγιση της κοινωνικής ικανότητας. Το θετικό τους στοιχείο είναι ότι προσφέρουν κατηγορίες από επιθυμητές συμπεριφορές με βάση τις οποίες μπορούν να δημιουργηθούν κατάλληλες παρεμβάσεις, αλλά υπάρχουν και αρνητικά σημεία, όπως οι διαφωνίες στη χρήση των κριτηρίων και το γεγονός πως οι μετρήσεις αφορούν κυρίως τις προσωπικές ικανότητες του ατόμου και όχι την κοινωνική αλληλεπίδραση, που όπως ήδη ειπώθηκε αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο για τον προσδιορισμό της κοινωνικής ικανότητας.

Ως προς τη μέτρηση της κοινωνικής θέσης μεταξύ συνομηλίκων (peer status) οι Dodge (1985) και Rubin (1983) θεωρούν πως η μέθοδος αυτή προσφέρει σημαντικά στοιχεία για τον προσδιορισμό των ελλειμάτων κοινωνικής συμπεριφοράς σε παιδιά, αλλά δεν μπορεί να προσδιορίσει τα αίτια αυτών των ελλειμάτων. Επομένως, σύμφωνα με τους Dodge και Murphy (1984) δεν μπορεί να συμβάλλει στον σχεδιασμό προληπτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων. Επίσης ο Rubin (1983) ισχυρίζεται πως είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η σχέση αιτίας και αποτελέσματος μεταξύ συμπεριφορών και κοινωνικού status. Ένας ακόμη παράγοντας που πρέπει να αναφερθεί είναι πως ο δείκτης δημοφιλίας μεταξύ συνομηλίκων δεν συνδέεται πάντα με κοινωνικά θετική συμπεριφορά. Για την ακρίβεια η Rose-Krasnor θεωρεί πως η

μεσολάβησης όπως είναι το ενσυναίσθητικό ενδιαφέρον (Longobardi, Spataro, & Rossi-Arnaud, 2019: 268).

ικανότητα απόκτησης φίλων και δημιουργίας σχέσεων είναι πιο σημαντικός δείκτης κοινωνικής ικανότητας από τη δημοφιλία (Rose-Krasnor, 1997: 114-115).

Ένας άλλος τρόπος αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων ενός ατόμου, η οποία φυσικά εξαρτάται, σύμφωνα με τη θεωρία σκαλωσιάς του Vygotsky (1978), από τις ικανότητες και των δύο ατόμων. Οι σχέσεις μπορεί να είναι είτε οριζόντιες (δηλαδή μεταξύ συνομηλίκων) είτε κάθετες (δηλαδή με πιο ικανά κοινωνικά άτομα, όπως ο γονέας, ο δάσκαλος κ.λπ.). Σε αυτήν την περίπτωση τα συμπεράσματα για την κοινωνική ικανότητα του παιδιού προέρχονται από την εξέταση της ποιότητας της σχέσης του με βάση τη συμπεριφορά των «σημαντικών άλλων». Η φιλία μεταξύ συνομηλίκων και η σχέση προσκόλλησης του παιδιού με τον γονέα ή τον φροντιστή εκφράζουν αυτήν τη συναλλακτική φύση της κοινωνικής ικανότητας (Rose-Krasnor, 1997: 115-117).

Η λειτουργική προσέγγιση αφορά συστήματα και θεωρίες για την επίλυση κοινωνικών και εθνολογικών προβλημάτων δίνοντας προτεραιότητα στους κοινωνικούς στόχους που θέτει το άτομο, στη διαδικασία και στα αποτελέσματα της κοινωνικής του συμπεριφοράς, εξετάζοντας τις ενέργειες του και τις ανταποκρίσεις των άλλων σε αυτές. Η λειτουργική προσέγγιση της κοινωνικής ικανότητας έχει προσφέρει πολλά μοντέλα επεξεργασίας της ικανότητας (Process Models of Competence) που εμπεριέχουν κοινωνικές δεξιότητες. Οι δυσκολίες τέτοιου είδους προσεγγίσεων της κοινωνικής ικανότητας έγκειται στον προσδιορισμό της επιτυχημένης και αποτυχημένης συμπεριφοράς καθώς και του βέλτιστου δείκτη επιτυχίας (Rose-Krasnor, 1997: 117-118).

Οι Nangle et al. (2010: 6) τονίζουν πως, σε αντίθεση με τους ορισμούς που προσεγγίζουν θεωρητικά την έννοια της κοινωνικής ικανότητας (και είναι προσανατολισμένοι πάντα στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία) λειτουργώντας συμπληρωματικά στο πεδίο της εφαρμοσμένης έρευνας, τα μοντέλα κοινωνικής ικανότητας συμβάλλουν καθοριστικά στη δημιουργία στοχευμένων παρεμβάσεων, μέσα από την οργάνωση και την ολοκλήρωση συστατικών και δεξιοτήτων της κοινωνικής ικανότητας.

Οι Goldfried και D' Zurilla (1969) ανέπτυξαν το μοντέλο αναλυτικής συμπεριφοράς (Behavioral-Analytic Model), που προτείνει πέντε βήματα (ανάλυση κατάστασης, απαρίθμηση απόκρισης, αξιολόγηση απόκρισης, ανάπτυξη μέτρου και αξιολόγηση του μέτρου) για τη μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας. Το μοντέλο αυτό ταυτίζει την κοινωνική ικανότητα με την ικανότητα επιλογής και εφαρμογής της

κατάλληλης συμπεριφοράς σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις και η προσφορά του στην έρευνα έγκειται στη δημιουργία μέτρων αξιολόγησης της ικανότητας με την οργάνωση γνωστικών παρεμβάσεων επίλυσης προβλημάτων (Nangle, et al., 2010: 11).

Οι Crick και Dodge, (1994) δημιούργησαν το μοντέλο επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών (Social Information Processing Model) στο οποίο τονίζεται η σημασία του περιβάλλοντος στον προσδιορισμό της ικανότητας. Διαθέτει έξι βήματα στη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, προωθώντας το τρίπτυχο: αντίληψη της κατάστασης, ερμηνεία της και αντίδραση σε αυτήν. Στο μοντέλο αυτό σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς παίζει η μνήμη των προηγούμενων εμπειριών του παιδιού, η μάθηση και οι κοινωνικές εμπειρίες στην ερμηνεία των αντιδράσεων του και χρησιμοποιήθηκε από τους δημιουργούς του για να περιγράψει τη συμπεριφορά επιθετικών παιδιών και εφήβων (Semrud-Clikeman, 2007: 4-5). Τα μοντέλα επεξεργασίας της ικανότητας που προτείνονται από τον Dodge (1985), τους συναδέλφους του και άλλους (Ladd, & Crick, 1989· Rubin, & Krasnor, 1986) επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε παρεμβάσεις με κοινωνιο-γνωστικό περιεχόμενο (Nangle et al, 2010:12).

Ο Cavell (1990) παρουσιάζει ένα πιο απλοποιημένο μοντέλο τριών συστατικών (Tri-Component Model of Social Competence), υποστηρίζοντας ότι η κοινωνική ικανότητα αφορά την κοινωνική προσαρμογή καθώς και τις κοινωνικές αποδόσεις και δεξιότητες. Στην κορυφή της ιεραρχίας τοποθετεί την κοινωνική προσαρμογή στα πλαίσια της οποίας το άτομο επιδιώκει σημαντικούς αναπτυξιακούς στόχους. Τέτοιοι είναι η οικογενειακή συνοχή και η αποδοχή των συνομηλίκων. Η κοινωνική απόδοση αφορά την κοινωνικά έγκυρη και επαρκή ανταπόκριση του ατόμου σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση και προϋποθέτει το τρίτο στοιχείο, τις κοινωνικές δεξιότητες, που περιλαμβάνουν ικανότητες όπως η συναισθηματική ρύθμιση, η ανοιχτή συμπεριφορά και κοινωνικογνωστικές δεξιότητες (Hupp et al., 2009: 2).

Η Rose-Krasnor (1997) προτείνει το πρίσμα της κοινωνικής ικανότητας (Social Competence Prism), ένα μοντέλο τριών συστατικών στοιχείων που αποδίδονται σχηματικά ως τρία επίπεδα σε μια πυραμίδα. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται ο θεωρητικός ορισμός της κοινωνικής ικανότητας που προσδιορίζεται με την έννοια της αποτελεσματικότητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Το μεσαίο επίπεδο είναι το ευρετήριο και περιλαμβάνει συνοπτικούς δείκτες ικανότητας (σχέσεις, κοινωνική θέση ανάμεσα σε συνομηλίκους και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα) που

αφορούν το άτομο αλλά και τους άλλους. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου υπογραμμίζεται πως οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εκφράζουν μία διαλεκτική σχέση μεταξύ των προτεραιοτήτων του ατόμου και των άλλων, κάτι που είχαν σημειώσει νωρίτερα και άλλοι μελετητές ως πρόκληση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Weinstein, 1969: 755· Ford, & Ford, 1987· Baumrind, 1989). Ο Selman¹⁰ (1980) είχε κάνει λόγο για την ανάγκη μιας συνεργατικής στρατηγικής στα πλαίσια της οποίας το άτομο λαμβάνει υπόψη του, τόσο τη δική του οπτική, όσο και των άλλων. Αυτή ακριβώς η ισορροπία ανάμεσα στον εαυτό και στους άλλους, ανάμεσα στη διατήρηση της ατομικής αυτονομίας και στην ανάγκη σύνδεσης με τους άλλους, αποτελεί για τη Rose-Krasnor την προϋπόθεση για την κοινωνική ικανότητα. Η αποτελεσματικότητα σε προσωπικό επίπεδο (η επίτευξη προσωπικών στόχων και το συναίσθημα της αποτελεσματικότητας στην κοινωνική αλληλεπίδραση) άλλα και στις σχέσεις με τους άλλους (οι υγιείς σχέσεις, η ένταξη σε ομάδες, η εκπλήρωση κοινωνικών προσδοκιών για θετική συμπεριφορά) αποτελεί τον δείκτη της κοινωνικής ικανότητας.

Η βάση της πυραμίδας είναι το επίπεδο δεξιοτήτων και περιλαμβάνει κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές ικανότητες και κίνητρα που συνδέονται με την κοινωνική ικανότητα και αφορούν κυρίως το άτομο. Εδώ συναντάμε ικανότητες όπως η υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η ρύθμιση, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων καθώς επίσης τους ατομικούς στόχους και τις αξίες που προωθούν τα κίνητρα. Η ομαλή λειτουργία των δεξιοτήτων και των κινήτρων επηρεάζει θετικά το μεσαίο επίπεδο του πρίσματος, σηματοδοτώντας μια κοινωνικά ικανή συμπεριφορά (Rose-Krasnor, 1997: 119-123). Το επίπεδο ευρητηρίου χρησιμοποιείται για να προσδιοριστούν τα άτομα που χρήζουν θεραπείας, ενώ το επίπεδο δεξιοτήτων για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων (Nangle et al., 2010:13).

Ο Felner και οι συνεργάτες του (Dubois, & Felner, 1996· Felner, Lease, & Phillips, 1990) προτείνουν το τετραμερές μοντέλο (Quadrupartite Model) στο οποίο η κοινωνική ικανότητα αναλύεται σε τέσσερις κατηγορίες ικανοτήτων, στις γνωστικές συμπεριφορικές, συναισθηματικές ικανότητες, στα κίνητρα και στις προσδοκίες. Η διαφοροποίηση από τα προηγούμενα μοντέλα έγκειται στην άποψη πως υπάρχουν κάποιες βασικές δεξιότητες του ατόμου, συνυφασμένες με την ανθρώπινη ανάπτυξη,

¹⁰ Ο Selman (1980) μίλησε για στρατηγικές προσωπικού μετασχηματισμού, στις οποίες προτεραιότητα δίνεται στις ανάγκες των άλλων, οπότε το άτομο μετασχηματίζει τον εαυτό του για να προσαρμοστεί σε αυτές και στρατηγικές μετασχηματισμού των άλλων, στις οποίες δίνεται προτεραιότητα στις ατομικές ανάγκες, δηλαδή το άτομο προσπαθεί να μετασχηματίσει τους άλλους με βάση τις δικές του ανάγκες, στα πλαίσια μιας συγκρουσιακής σχέσης (Rose-Krasnor, 1997: 121).

που εντοπίζονται σε πολλούς λειτουργικούς τομείς και δεν επηρεάζουν μόνο τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επομένως τα κοινωνικά συμφραζόμενα δεν μπορούν να εξετάζονται αποκομμένα από τους υπόλοιπους τομείς ούτε εννοιολογικά ούτε σε επίπεδο μετρήσεων (Nangle et al., 2010: 14). Σε μια συγκριτική αξιολόγηση των μοντέλων της κοινωνικής ικανότητας οι Nangle et al. (2010: 17) παρατηρούν ότι αυτά έχουν ασκήσει μεγάλη επίδραση στην εφαρμοσμένη βιβλιογραφία (παρότι πολλές φορές δεν εφαρμόζονται από τους ερευνητές στην ολοκληρωμένη τους μορφή), παρέχοντας μια ευρεία γκάμα στοχοθεσίας παρεμβάσεων και διευκολύνοντας τη διαδικασία αξιολόγησης.

Σύμφωνα με τον Gresham (1986) η αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας μπορεί να χωριστεί σε τρεις κατηγορίες: τις σχετικές κρίσεις της ατομικής συμπεριφοράς από άλλους, την αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας με βάση κάποια προκαθορισμένα κριτήρια και την αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς σε σχέση με ένα κανονιστικό πρότυπο (όπως οι κλίμακες κοινωνικών δεξιοτήτων) (Gresham, 2016: 320). Οι Erdley et al. (2010:70) αναφέρουν πως στις αξιολογήσεις της κοινωνικής ικανότητας παιδιών οι πηγές αξιολόγησης είναι εκτός από τα ίδια τα άτομα οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές καθώς και εξωτερικοί παρατηρητές. Καθένας από αυτούς τους τρόπους έχει θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά και καλό θα ήταν τα συμπεράσματα να βασίζονται σε όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές για μεγαλύτερη αξιοπιστία. Οι τεχνικές που εφαρμόζονται για την αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών και των εφήβων ποικίλουν. Έτσι υπάρχουν οι αυτοαναφορές (self-reports), οι κλίμακες αξιολόγησης (rating scales), οι κοινωνιομετρικές μετρήσεις (sociometric assessments), οι συνεντεύξεις (interviews), η παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον (observation in the natural environment), η δομημένη παρατήρηση και οι αναλογικές μετρήσεις (structured observation and analogue measures) (Erdley et al., 2010:73).

Τα όργανα αυτοαναφοράς προσφέρουν την προσωπική αντίληψη του ατόμου για την κοινωνική του ικανότητα, καθώς το παιδί αναπτύσσει τις σκέψεις του πάνω στον τρόπο που χειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις και γενικά όσον αφορά την κοινωνική του συμπεριφορά. Το μειονέκτημα της τεχνικής αυτής είναι η υποκειμενικότητα που τη διακρίνει (Hupp et al., 2009:4). Μάλιστα σύμφωνα με τους Renk και Phares (2004) υπάρχει μειωμένη αντιστοιχία στα αποτελέσματα αυτοαναφορών με κρίσεις που προέρχονται από άλλους. Παρατηρούν μάλιστα πως τα μικρά παιδιά τείνουν να αξιολογούν υπερβολικά τον εαυτό τους ως προς τα θετικά

τους χαρακτηριστικά, κάτι που ισχύει και για τα επιθετικά και απορριφθέντα παιδιά (Zakriski, & Coie, 1996). Υπό αυτό το πρίσμα ο Merrell (2001) θεωρεί ότι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μαζί με αξιολογήσεις από άλλους και άλλες τεχνικές, όπως η παρατήρηση¹¹ (Erdley et al., 2010:77-78).

Οι κλίμακες αξιολόγησης συμπεριφοράς αποτελούν σήμερα μια από τις πιο δημοφιλείς μεθόδους που χρησιμοποιούν ερευνητές για να καταγράψουν και να κατηγοριοποιήσουν τις συμπεριφορές των παιδιών και των εφήβων προκειμένου να σχεδιάσουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Οι Elliott και Busse (2004) τις χαρακτηρίζουν ως «ατελείς καθρέφτες» για την απεικόνιση των κοινωνικών, συναισθηματικών και προσωπικών εικόνων και λειτουργιών (Gresham, 2016: 323). Τα πλεονεκτήματα αυτής της τεχνικής, σύμφωνα με τον Merrell (2001), είναι ότι παρέχουν πολλές πληροφορίες, σε σύντομο χρόνο και χωρίς μεγάλη δαπάνη, διαθέτουν ακρίβεια και πρακτική εφαρμογή (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006: 669). Τέτοιου είδους κλίμακες συμπληρώνονται από άτομα του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού είτε ενήλικες, όπως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοι είτε συνομηλίκους, όπως είναι οι συμμαθητές. Αυτοί βαθμολογούν τα παιδιά σε ορισμένα καθορισμένα κριτήρια, ενώ υπάρχουν και τυποποιημένες κλίμακες που συγκρίνουν τη συμπεριφορά των παιδιών με κάποιο κανονιστικό πρότυπο συμπεριφοράς αντίστοιχο της ηλικίας τους (Hupp et al., 2009:4). Οι Μπεαζίδου και Μπότσογλου (χ.χ.: 5) παρατηρούν ότι οι περισσότερες κλίμακες μέτρησης της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών που χρησιμοποιούνται στην έρευνα στο σχολικό περιβάλλον αναφέρονται στην αξιολόγηση της σωματικής επιθετικότητας, της διασπαστικής και της προκοινωνικής συμπεριφοράς.

Υπάρχουν πολλές κλίμακες για την κοινωνική ικανότητα. Οι Γούδας, Μαγκώτσιου και Χατζηγεωργιάδης (2009: 100-101) αναφέρουν ως έγκυρες και αξιόπιστες τρεις. Την κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (School Social Behavior Scale, SSBS) του Merrell (1993), που έχει σχεδιαστεί για τον χώρο της εκπαίδευσης και συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς. Το σύστημα βαθμολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Social Skills Rating System, SSRS) των Gresham και Elliott (1990), το οποίο περιλαμβάνει κλίμακες για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τις

¹¹ Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, ο Inderbitzen (1994) υποστήριξε ότι τα δεδομένα αυτοαναφοράς εφήβων μπορούν να προσφέρουν πιο έγκυρες πληροφορίες σε σχέση με τις παρατηρήσεις των άλλων, και αυτό γιατί οι έφηβοι γίνονται μοναδικοί παρατηρητές της κοινωνικό-συναισθηματικής συμπεριφοράς τους, που υπόκειται σε πολύπλοκες διεργασίες σε αυτήν τη φάση της ζωής και γιατί μειώνονται οι δυνατότητες παρατήρησης τους από τους ενήλικες καθώς αυτοί ανεξαρτητοποιούνται (Erdley et al., 2010:78).

κλίμακες κοινωνικής ικανότητας και σχολικής προσαρμογής (Scales of Social Competence and School Adjustment, SSCSA) των Walker και McConnell (1995), που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Το 2006 οι Junttila et al. τροποποίησαν την κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο, προσφέροντας μια πιο σύντομη μορφή αξιολόγησης, την πολλαπλή πηγή αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών (Multisource Assessment of Children Social Competence Scale, MASCS), με ερωτηματολόγια που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Σύμφωνα με τον Gresham (2016: 323) οι κλίμακες αξιολόγησης που συμπληρώνονται από πολλές πηγές παρουσιάζουν σχετικά χαμηλή συμφωνία. Οι Dam και Volman (2007: 292) σημειώνουν ότι καλό θα ήταν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών να συνδυάζονται με τις αξιολογήσεις αυτοαναφοράς των μαθητών, ώστε οι διαφοροποιήσεις να αποτελούν εφελκυστικό για την προώθηση των κοινωνικών ικανοτήτων των μελών της τάξης. Οι Renk και Phares (2004) στα πλαίσια μιας μετα-αναλυτικής έρευνας υπογραμμίζουν πως, όσον αφορά την κοινωνική ικανότητα των μαθητών, οι πιο συνηθισμένες πηγές πληροφόρησης είναι οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές, ενώ οι αξιολογήσεις των γονέων χρησιμοποιούνται για παιδιά μικρότερης ηλικίας (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, χ.χ.: 6).

Μέθοδοι αξιολόγησης που βασίζονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς προσφέρουν την οπτική των ενηλίκων, που είναι τελείως διαφορετική από αυτή των συνομηλίκων που εκφράζουν την άποψη ενός παιδιού. Οι κοινωνιομετρικές τεχνικές απεικονίζουν την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού καθώς αξιολογούν όχι τις κοινωνικές του δεξιότητες αλλά την αποδοχή του στα πλαίσια μιας ομάδας (Erdley et al., 2010:79). Υπάρχουν δύο ερευνητικές παραδόσεις. Στην πρώτη μετριέται ο βαθμός συμπάθειας των παιδιών από τα υπόλοιπα παιδιά (κοινωνική αποδοχή) και στη δεύτερη ο βαθμός δημοφιλίας (κοινωνική προβολή). Η δεύτερη είναι πιο εμφανής δείκτης του κοινωνικού status σε ομάδες παιδιών και εφήβων, αλλά η κοινωνική αποδοχή είναι πιο αποτελεσματικός δείκτης της κοινωνικής ικανότητας, γιατί βασίζεται στη συνεργασία και δεν εμπεριέχει εκδηλώσεις ανταγωνισμού ή απόκλισης (Stump et al., 2009: 25). Σύμφωνα με τους Bukowski και Hoza (1989) η αποδοχή είναι μια μονόδρομη έννοια, δεν εμπεριέχει δηλαδή την αντίδραση του παιδιού στα αισθήματα αρέσκειας ή δυσαρέσκειας των συνομηλίκων του (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, χ.χ.: 7). Ο βαθμός αποδοχής του παιδιού από την ομάδα λειτουργεί ως προβλεπτικός δείκτης της κοινωνικής του επάρκειας, γι' αυτό και οι

κοινωνιομετρικές τεχνικές χρησιμοποιούνται προκειμένου να σχεδιαστούν και να αξιολογηθούν παρεμβάσεις κοινωνικών δεξιοτήτων (Erdley et al., 2010:79-80).

Σύμφωνα με τους Dam και Volman (2007: 293) στη βιβλιογραφική έρευνα για τη συμπεριφορά συνήθως χρησιμοποιούνται οι αυτοαναφορές και οι αξιολογήσεις από άλλους, με τις κοινωνιομετρικές μετρήσεις να είναι πιο σπάνιες στη μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας γιατί είναι πιο πολύπλοκες και χρονοβόρες.

Στις τεχνικές παρατήρησης οι ερευνητές χρησιμοποιούν ένα σύστημα κωδικοποίησης των συμπεριφορών εντάσσοντάς τις σε συγκεκριμένες κατηγορίες, στα πλαίσια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου. Στο φυσικό περιβάλλον η έρευνα εστιάζει στο εύρος και στη συχνότητα των δράσεων του παιδιού (Hupp et al., 2009: 5). Η «συστηματική παρατήρηση» της συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι, ειδικά κατά την προσχολική ηλικία, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για τις αντιληπτικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών. Η βιβλιογραφία δίνει διάφορες κατηγοριοποιήσεις παιχνιδιού που συνιστούν τον βαθμό κοινωνικότητας (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, χ.χ.: 8-9). Στις τεχνικές της άμεσης παρατήρησης το ενδιαφέρον εστιάζεται στην επικοινωνία και στην ανταπόκριση μεταξύ συνομηλίκων καθώς και στα πρότυπα ελέγχου (Attili, 1990: 242).

Συμπερασματικά λοιπόν θα έλεγε κανείς πως η βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσον αφορά τις τεχνικές μέτρησης της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών, προσανατολίζεται στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς και της αποδοχής του ατόμου από την ομάδα συνομηλίκων, ενώ για τα μικρότερα παιδιά στη συμμετοχή στο παιχνίδι. Η Semrud-Clikeman (2007: 39,49) υπογραμμίζει πως στην έρευνα για την κοινωνική ικανότητα είναι ανάγκη να χρησιμοποιούνται ποικίλες τεχνικές (όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση, κλίμακες αξιολόγησης), γιατί η κοινωνική συμπεριφορά διαφοροποιείται ανάλογα το περιβάλλον και αυτούς που αλληλοεπιδρούν, ενώ καθοριστικοί είναι και άλλοι παράγοντες όπως η ηλικία, η εθνικότητα, το φύλο κ.λπ.

1.1.3 Παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνική ικανότητα

Η κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία της ανάπτυξης του Vygotsky (1978) υποστηρίζει πως η γνώση προκύπτει από μία διαδικασία αλληλεπίδρασης του παιδιού

με το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον. Σύμφωνα με τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης», όταν ο ενήλικας παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη (ικριώματα) στα παιδιά, μπορεί να επιτευχθεί πιο εύκολα η μάθηση. Επίσης, ο Bronfenbrenner (2005) με το βιολογικό του μοντέλο (The Process-Person-Context-Time Model, PPCT) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη επηρεάζεται από τις πολύπλοκες αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών, του εκάστοτε περιβάλλοντος και όσων διαδραματίζονται μέσα σε αυτό και του ιστορικού χρονοδιαγράμματος της ζωής (Morris et al., 2018: 6-7). Επομένως η κοινωνική ικανότητα δεν μπορεί να εξεταστεί απομονωμένη από την επίδραση που ασκούν τα περιβάλλοντα της οικογένειας, του σχολείου και των συνομήλικων, ενώ η ηλικία είναι επίσης ένας καθοριστικός παράγοντας. Σύμφωνα με τους Burt et al. (2008) σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου η κοινωνική ικανότητα ως αλληλεπίδραση με τους άλλους παίρνει διαφορετική μορφή. Στη βρεφική ηλικία εκδηλώνεται στη δυαδική σχέση του βρέφους και της μητέρας, στην προσχολική στο παιχνίδι με συνομήλικους, στην παιδική ηλικία στην κοινωνική δικτύωση και στην εφηβική στη δημιουργία στενών φιλικών σχέσεων καθώς και σχέσεων με το αντίθετο φύλο (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, χ.χ.: 4).

Η επίδραση της οικογένειας

Η γονική μέριμνα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Repetti, Taylor, & Seeman, 2002) και αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την κοινωνική του ικανότητα (Martin, Ryan, & Brooks-Gunn, 2010). Οι Boyer και Nelson αναφέρουν (2015: 828-830) πως, σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδιού, Δίκτυο Έρευνας για την Πρόωρη Φροντίδα Παιδιών για την Υγεία και την Ανθρώπινη Ανάπτυξη, ο βαθμός στον οποίο οι γονείς ανταποκρίνονται με ζεστασιά στις ανάγκες των παιδιών τους είναι άμεσα συνυφασμένος με την ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας, με δεξιότητες και γνώσεις που χρειάζονται τα παιδιά στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 1999). Ενώ η επίδραση που ασκούν οι γονείς στα παιδιά κατά την είσοδό τους στο δημοτικό, είναι καθοριστική για τη συνεχιζόμενη κοινωνική τους ανάπτυξη, θέτοντας τις βάσεις για τη μακροχρόνια κοινωνική τους επιτυχία (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης¹² η ποιότητα της πρώιμης σχέσης γονέα-παιδιού επηρεάζει τη μετέπειτα κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και την αυτοεκτίμησή του. Ο Bowlby (1973) αναφέρει ότι το παιδί που δέχεται μία ευαίσθητη γονική φροντίδα δημιουργεί ένα εσωτερικό μοντέλο του γονέα-φροντιστή ως αξιόπιστου και ένα μοντέλο του εαυτού του ως κάποιου που αξίζει τέτοιας φροντίδας. Έχοντας αυτήν την εικόνα για τον εαυτό του, την αναπαράγει στις μετέπειτα σχέσεις του επηρεάζοντας την ποιότητά τους. Οι Ainsworth et al. (1978) επίσης υποστηρίζουν ότι το παιδί χρησιμοποιεί τον γονέα ως ασφαλή αφετηρία για την εξερεύνηση και την ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους, ενώ σύμφωνα με τον Sroufe (1988) αποκτά θετικές προσδοκίες για τις μετέπειτα σχέσεις του, απαραίτητες για την κοινωνική του ανάπτυξη (Booth-Laforce et al., 2006: 309, 312). Η θεωρία της προσκόλλησης εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Στα βρέφη και στα μικρά παιδιά εκδηλώνεται μέσα από την αναζήτηση σωματικής ή και προφορικής εγγύτητας όταν στεναχωριούνται. Καθώς η σχέση εσωτερικοποιείται, η βαρύτητα πλέον πέφτει στην ψυχολογική διαθεσιμότητα του γονέα και όχι τόσο στη φυσική εγγύτητα (Booth-Laforce et al., 2006: 310). Έρευνες αποδεικνύουν ότι η ποιότητα της προσκόλλησης του παιδιού με τον γονέα αποτελεί προβλεπτικό δείκτη των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Η σχέση ασφάλειας συνδέεται με θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, ενώ η ανασφαλής προσκόλληση παρουσιάζει πιθανότητα ανάπτυξης αρνητικών σχέσεων (Booth-Laforce et al., 2006: 309-310).

Η ερευνητική βιβλιογραφία αποδεικνύει πως η αυτοεκτίμηση παίζει ρόλο διαμεσολαβητικό, συνδέοντας την ασφαλή προσκόλληση παιδιού-γονέα με ψυχοκοινωνικές λειτουργίες, που αναπτύσσονται στα πλαίσια της ομάδας κατά τη μέση παιδική ηλικία. Τέτοιες είναι η κοινωνική αποδοχή και η υποστήριξη από τους συμμαθητές, η απόρριψη και η επιθετική συμπεριφορά των συνομηλίκων, η αυτοεξυπηρέτηση, η σχολική προσαρμογή. Αξίζει να σημειωθεί πως οι έρευνες αφορούν όχι μόνο τη σχέση παιδιού-μητέρας αλλά και παιδιού-πατέρα (Booth-

¹² Η θεωρία της προσκόλλησης, που αποδίδεται στους John Bowlby (1973) και Mary Ainsworth (1979), αφορά στη σχέση βρέφους-μητέρας και προέρχεται από τη βιολογική ανάγκη να εξασφαλιστεί η επιβίωση του πρώτου (Morris et al., 2018: 6-7). Η Ainsworth και οι συνεργάτες της εξετάζοντας τις σχέσεις βρέφους-μητέρας δημιούργησαν ένα σύστημα ταξινόμησης (the strange situation procedure) προτείνοντας τέσσερις κατηγορίες ως προς τις αντιδράσεις των βρεφών: ασφαλή προσκόλληση (secure infant), ανασφαλής αποφυγή (insecure-avoidant infant), ανασφαλής ανθεκτικότητα (insecure-resistant infant) και αποδιοργανωμένη προσκόλληση (disorganized infant) (Morris et al., 2018: 5· Semrud-Clikeman, 2007: 13).

Laforce et al., 2006: 312). Μάλιστα αποδεικνύεται πως οι πρώιμες εμπειρίες με τον πατέρα συμβάλλουν στην απόκτηση ικανοτήτων δημιουργίας υψηλών κοινωνικών σχέσεων στην παιδική και στην εφηβική ηλικία (Boyer, & Nelson, 2015: 830).

Σύμφωνα με τους Cabrera, Shannon και Tamis-LeMonda (2007) η ευαίσθητη γονική φροντίδα λειτουργεί για το παιδί ως προγνωστικός παράγοντας για την ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και για την καλλιέργεια της συναισθηματικής ρύθμισης. Έτσι τα παιδιά που δέχονται φροντίδα και ανακούφιση σε δυσάρεστες καταστάσεις από τους γονείς μπορούν ευκολότερα να ρυθμίσουν τις συναισθηματικές τους αποκρίσεις στις σχέσεις τους με τους άλλους. Αντίθετα, οι Repetti, Taylor και Seeman (2002) υποδεικνύουν ότι η μη ευαίσθητη γονική φροντίδα υπονομεύει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού και δημιουργεί προβλήματα στη διαχείριση του στρες (Boyer, & Nelson, 2015: 829-830). Με τον ίδιο τρόπο γονείς με ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις όπως συναισθηματική ανασφάλεια, κατάθλιψη, άγχος επηρεάζουν τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν με τη σειρά τους δυσκολίες στη συμπεριφορά (Semrud-Clikeman, 2007: 14, 25). Από την άλλη τα παιδιά με ανασφαλή σχέση προσκόλλησης ή και απόρριψη από τον γονέα έχουν την τάση να αποδίδουν εχθρικά κίνητρα στη συμπεριφορά των άλλων (Parke et al., 2004· Cassidy et al., 1996). Επίσης, σύμφωνα με τους Chen και Rubin (1994) οι τιμωρητικές πρακτικές εκ μέρους των γονέων συνδέονται με την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τα παιδιά και την απόρριψή τους από τους συνομήλικους, ενώ η πρότυπη γονική ανατροφοδότηση σχετίζεται με την αποδοχή τους (Semrud-Clikeman, 2007: 23).

Έρευνες δείχνουν πως η γονική συναισθηματική εκφραστικότητα μεταφέρεται στα παιδιά και χαρακτηρίζει τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς. Μάλιστα παιδιά που βαθμολογήθηκαν πιο υψηλά από συνομηλικούς τους σε κοινωνιομετρικά τεστ είχαν πολύ εκδηλωτικούς γονείς (Boyum, & Parke, 1995: 594). Γενικά το συναισθηματικό κλίμα που προωθούν οι γονείς παίζει σημαντικό ρόλο για την κοινωνική ανατροφοδότηση των παιδιών καθώς συντελεί στο να κατανοούν τη συμπεριφορά τους και να προσδιορίζουν την ταυτότητά τους (Dunsmorea et al., 2009: 254). Σύμφωνα με την Harter (1999) η γονική αποδοχή, οι υψηλές προσδοκίες και η κατάλληλη ενίσχυση που συνοδεύονται από κλίμα ζεστασιάς, συνδέονται με υψηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες σε παιδιά και νέους. Ωστόσο τα μη ρεαλιστικά υψηλά πρότυπα και οι υψηλές προσδοκίες χωρίς την κατάλληλη

ζεστασιά οδηγούν στο αντίθετο αποτέλεσμα, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση (Dunsmore et al., 2009: 254-255).

Οι Chu και Powers (1995) ισχυρίζονται πως η σχέση γονέα-παιδιού πρέπει να είναι «συγχρονισμένη» στην παιδική ηλικία αλλά και στην εφηβεία. Αυτό σημαίνει πως και οι δύο πλευρές αναπτύσσουν την ικανότητα να αλλάζουν, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και των δύο και μέσα από αυτήν τη διαδικασία ενισχύεται η κοινωνική ικανότητα. Αντίθετα, όταν η σχέση είναι «ασύγχρονη» δημιουργούνται προβλήματα. Η προώθηση της συνεργασίας στην επίλυση των προβλημάτων, η ενεργητική ακρόαση και από τις δύο πλευρές, ο σεβασμός στις διαφορετικές αντιλήψεις, οι κοινές ψυχαγωγικές δραστηριότητες αποτελούν τακτικές που συμβάλουν στην ενίσχυση των σχέσεων συγχρονισμού μεταξύ των εφήβων και των γονέων τους (Semrud-Clikeman, 2007: 31). Εν κατακλείδι οι Margalit και Eysenck (1990) υποστηρίζουν πως οικογένειες που δρουν υποστηρικτικά, ενθαρρύνουν τα παιδιά τους και θέτουν λογικά όρια, βοηθούν στην καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών και των δύο φύλων (Semrud-Clikeman, 2007: 32).

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους

Η ένταξη του παιδιού στο σχολείο αποτελεί ορόσημο για την κοινωνική του ανάπτυξη καθώς αρχίζει η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, αυτή δηλαδή που βασίζεται σε έξω-οικογενειακούς παράγοντες. Η επίδραση νέων περιβαλλόντων όπως το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει διορθωτικά ή και να ομαλοποιήσει τυχόν αρνητικές επιδράσεις του οικογενειακού πλαισίου. Το παιδί αποδεσμεύεται από τις εγωκεντρικές τάσεις της προσχολικής ηλικίας και παρουσιάζει νέες, όπως η διάθεση να είναι παραγωγικό και η ανάγκη συμμετοχής του σε ομάδες συνομηλίκων¹³ (Παρασκευόπουλος, 1985: 132-133).

Για πολλούς μελετητές η αποδοχή από τους συνομηλίκους αποτελεί τον καλύτερο δείκτη όσον αφορά την κοινωνική ικανότητα (Stump et al. 2009: 25). Ο Piaget (1953) υπογραμμίζει πως χάρη στην αμοιβαία φύση της σχέσης των συνομηλίκων ευνοείται η κατανόηση των κοινών ρυθμιστικών κανόνων και η κοινωνικό-γνωστική ανάπτυξη. Αυτή καλλιεργείται μέσα από τη διαπραγμάτευση, τις

¹³ Ο Παρασκευόπουλος (1985: 134) αναφέρει πως το παιδί αρχίζει να δείχνει προσκόλληση προς τη μητέρα του από τον πέμπτο με έβδομο μήνα της ζωής του. Το ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους εμφανίζεται περίπου στο τέλος του δεύτερου έτους και στο τέταρτο έτος συμμετέχει πια σε κοινωνικές δραστηριότητες μ' αυτούς. Καθώς λοιπόν το παιδί μεγαλώνει, το ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους γίνεται όλο και μεγαλύτερο και χαλαρώνει η προσκόλληση στους ενήλικες.

συγκρούσεις και το παιχνίδι ρόλων που υιοθετούν οι συνομηλικοί με τρόπο πιο αποτελεσματικό από ότι στις σχέσεις με τους ενήλικες, καθώς τα παιδιά, λόγω παρόμοιου αναπτυξιακού επίπεδου, αναζητούν την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων με παραγωγικούς τρόπους. Ο Hartup (1983) κάνει λόγο για αμοιβαία μοντελοποίηση μεταξύ των συνομηλίκων που επιδρά με έμμεσο τρόπο στην κοινωνική ανάπτυξη (Attili, 1990: 239). Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις το άτομο διαμορφώνει την προσωπική του ταυτότητα (Kroger, 2003· Newman, & Newman, 2001· Vandell, & Hembree, 1994) και αναπτύσσεται κοινωνικά (Parker, & Gottman, 1989) και συναισθηματικά (Coleman, 1961), καθοδηγούμενος από τη φυσική και εξελικτική του ανάγκη να ανήκει, η οποία εκπληρώνεται στις σχέσεις με συνομηλίκους στην πρώιμη παιδική και εφηβική ηλικία (Aseltine, 1995· Coleman, 1961). Επίσης η αποδοχή από ομάδες συνομηλίκων προσφέρει ευκαιρίες διαπροσωπικής επικοινωνίας, σωματικής άσκησης και συμβάλλει στην αποφυγή της θυματοποίησης (Stump et al., 2009: 24-25).

Η Hepler (1997: 243-5) θεωρεί πως η έλλειψη συμπεριφορικών και γνωστικών δεξιοτήτων αποτελεί τη βασικότερη αιτία που τα παιδιά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους, αλλά υπάρχουν και άλλες (π.χ. η εμφάνιση, η ευφυΐα, η αθλητική ικανότητα, οι αναπηρίες κ.α.). Όταν ένα παιδί ταυτίζεται με ένα συγκεκριμένο κοινωνικό status, οι συμπεριφορές των συνομηλίκων προσαρμόζονται σε αυτό. Έτσι έρευνες έχουν δείξει πως παιδιά με χαμηλό κοινωνικό status δέχονται περισσότερες αρνητικές συμπεριφορές από τους συνομηλίκους τους, ακόμα και όταν επιδεικνύουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες. Το αποτέλεσμα είναι ένας φαύλος κύκλος που τα οδηγεί στην απομόνωση ή στην ένταξη σε ομάδες συνομηλίκων χαμηλού status, καθώς τα παιδιά έχουν την τάση να δημιουργούν ομάδες ατόμων παρόμοιας κοινωνικής κατάστασης. Επίσης, έχοντας λιγότερες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν σημαντικές κοινωνικές συμπεριφορές λόγω του αποκλεισμού τους, συχνά εντάσσονται σε ομάδες που εκδηλώνουν επιθετική και παραβατική συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά υιοθετούν επιθετικές, ακατάλληλες και ενοχλητικές συμπεριφορές προκειμένου να τραβήξουν την προσοχή και να ενταχθούν σε παιχνίδια και δραστηριότητες της ομάδας, προκαλώντας αρνητικές ανταποκρίσεις από τους άλλους. Ως συνέπεια όλων αυτών είναι πιο ευάλωτα στη μοναξιά (Cassidy, & Asher, 1992), έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Boivin, & Begin, 1989) και νιώθουν ματαίωση καθώς θεωρούν ότι τίποτα δεν αλλάζει παρά τις προσπάθειές τους (Sobol, & Earn, 1985).

Το παιχνίδι και η δημιουργία φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους συνδέονται με τις κοινωνικές δεξιότητες και μελετώνται για την αξιολόγηση της κοινωνικής ικανότητας. Οι Cillessen και Bellmore (2004) παρατηρούν πως στην προσχολική ηλικία, παιδιά που επιδίδονται σε πολύπλοκα παιχνίδια παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική ικανότητα και είναι περισσότερο αρεστά (Semrud-Clikeman, 2007: 19). Η ανάγκη αποδοχής από τους συνομηλίκους γίνεται ακόμα πιο έντονη κατά τη μέση παιδική ηλικία καθώς τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αναζητούν πιο συνειδητά την απόκτηση σταθερών φίλων. Σύμφωνα με τον Samter (2003) το παιχνίδι και η συμμόρφωση στους κανόνες του διαδραματίζει πλέον σημαντικό ρόλο στα πλαίσια της φιλίας και συνδέεται με δεξιότητες κοινωνικής ικανότητας. Τέτοιου είδους δεξιότητες είναι η συναισθηματική ρύθμιση, η διαπραγμάτευση, η ικανότητα συνομιλίας και ακρόασης, η επίλυση συγκρούσεων, ο συμβιβασμός κ.α. (Semrud-Clikeman, 2007: 20-22, 26). Ο Παρασκευόπουλος παρατηρεί πως στα πρώτα σχολικά χρόνια οι συνομήλικοι δημιουργούν κυρίως ομάδες παιχνιδιού, ενώ στις τάξεις του δημοτικού αυτές αντικαθίστανται από ομάδες αναφοράς μέσα στις οποίες το παιδί αναζητά πρότυπα συμπεριφοράς. Αυτή η κοινωνική διαπροσωπική ευαισθησία προς τους όμοιους είναι απαραίτητο στάδιο για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, προκειμένου να μην παρουσιάσει ελλείματα στην εφηβική και ενήλικη ζωή του (Παρασκευόπουλος, 1985: 134-136). Στη εφηβεία η φιλία γίνεται επιτακτική ανάγκη και αποκτά τον χαρακτήρα του μοιράσματος και της αμοιβαίας υποστήριξης, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και στον προσδιορισμό της ταυτότητας του ατόμου¹⁴. Αυτή είναι η περίοδος που σύμφωνα με τους Buhrmester και Furman (1986) ανθίζει η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον προς τον άλλον (Semrud-Clikeman, 2007: 28-29).

Οι Parker και Asher (1987) υποστηρίζουν πως η πρόωμη αποδοχή του ατόμου από ομάδες συνομηλίκων λειτουργεί προβλεπτικά στη μακροχρόνια ευημερία (Stump et al., 2009: 25). Στον αντίποδα, έρευνες αποδεικνύουν πως η απόρριψη από συνομηλίκους προβλέπει κατοπινές δυσκολίες όπως θυματοποίηση (Stump et al., 2009: 25), κακή ακαδημαϊκή απόδοση, εγκατάλειψη σχολείου, παραβατικότητα (Rose-Krasnor, 1997: 114· Hepler, 1997: 244) και πιο μακροπρόθεσμα προβλήματα

¹⁴ Σύμφωνα με τον Fenzel (2000), έφηβοι που θεωρούν τον εαυτό τους ικανό στη δημιουργία και διατήρηση φιλίας παρουσιάζουν λιγότερο άγχος στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων. Αντίθετα, αυτοί που παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες έχουν άγχος για τους ακαδημαϊκούς στόχους και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση (Semrud-Clikeman, 2007: 27-28).

στη διανοητική, επαγγελματική, συζυγική και στρατιωτική προσαρμογή ακόμα και τάσεις κατάχρησης ουσιών ή και αυτοχειρίας (Hepler, 1997: 244).

Η συμβολή των εκπαιδευτικών

Ο Ladd (1990) υπογραμμίζει πως ενώ στο εκπαιδευτικό σύστημα δίνεται προτεραιότητα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι έρευνες δείχνουν πως οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που επηρεάζουν περισσότερο την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Μάλιστα έρευνες στην Αμερική και στην Ευρώπη αποδεικνύουν πως για τους εκπαιδευτικούς είναι πιο σημαντική η απόκτηση κοινωνικών παρά ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Η συνεργασία, η ομαδικότητα, η επικοινωνιακή ικανότητα, η διαπραγμάτευση, η επίλυση συγκρούσεων, η μεταγνωστική ικανότητα είναι κάποιες από αυτές (Σακελλαρίου, & Μπέση, 2014: 455-457).

Σύμφωνα με τις Jones και Doolittle (2017: 3-4) ενώ ο όρος κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL) υπάρχει εδώ και είκοσι χρόνια, πρόσφατα έχει αρχίσει να αυξάνεται το ενδιαφέρον της πολιτείας, των εκπαιδευτικών και των γονέων προς αυτήν την κατεύθυνση της εκπαίδευσης. Στόχος των προγραμμάτων που προωθούν τη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση στα παιδιά και στους νέους είναι να αναπτύξουν την ικανότητα να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν με τους άλλους, για μια επιτυχημένη κοινωνική συνύπαρξη στο σχολικό και στο εργασιακό περιβάλλον και γενικότερα σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής. Η Jones κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες δεξιοτήτων. Κατ' αρχάς, γνωστικοί κανονισμοί λειτουργίας, (cognitive regulation), που προσφέρουν ικανότητες όπως συγκέντρωση, σχεδιασμός, επίλυση προβλήματος, συνειδησιακές αποφάσεις μεταξύ εναλλακτικών παρορμήσεων, συνεργασία. Έπειτα, συναισθηματικές διαδικασίες (emotional processes), δηλαδή το να μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίζουν, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και να αντιμετωπίζουν με ενσυναίσθηση τους γύρω τους. Τέλος, κοινωνικές/διαπροσωπικές δεξιότητες (social/interpersonal skills), οι οποίες φυσικά προϋποθέτουν τις δύο προηγούμενες κατηγορίες και αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει με ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων, να συνεργάζεται για την από κοινού επίλυση προβλημάτων και να εξασφαλίζει την αρμονική συνύπαρξη (Jones et al., 2017: 51-52).

Έρευνες προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν δείξει πως η καλλιέργεια στους μαθητές δημοτικού κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων προσφέρει βελτίωση της ακαδημαϊκής τους εικόνας, των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων και της πνευματικής τους υγείας. Η Denham (2006) υποστηρίζει πως τα παιδιά με ανεπτυγμένη κοινωνική ικανότητα εμπλέκονται με θετικό τρόπο στις διαδικασίες της τάξης και έχουν ευκολία στο να δημιουργούν φιλίες και θετικές σχέσεις και με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης υπάρχουν έρευνες (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989· Moffitt et al., 2011· Jones, Greenberg, & Crowley, 2015) που συνδέουν τις κοινωνικό-συναισθηματικές ικανότητες της παιδικής ηλικίας με την επαγγελματική και οικονομική ασφάλεια, τη σωματική και ψυχική υγεία της ενήλικης ζωής (Jones et al., 2017: 50).

Ποιος όμως είναι ο ρόλος που οφείλει να αναλάβει ο εκπαιδευτικός για την καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των παιδιών; Ένας εκπαιδευτικός πέρα από τις ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές του γνώσεις, θα πρέπει να γνωρίζει πώς να διδάσκει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Ταυτόχρονα οφείλει να παρέχει στους μαθητές του ένα ασφαλές, συμμετοχικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, ενώ και ο ίδιος πρέπει να διαθέτει ευεξία, συναισθηματική και κοινωνική ικανότητα. Έρευνες αποδεικνύουν ότι το ζεστό υποστηρικτικό περιβάλλον σε μια τάξη προάγει την ακαδημαϊκή μάθηση παράλληλα με την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Schonert-Reichl, 2017: 142). Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν άγχος, συναισθηματική εξάντληση ακόμα και κατάθλιψη είναι λιγότερο αποτελεσματικοί στον εκπαιδευτικό τομέα αλλά και στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, επηρεάζοντας αρνητικά την κοινωνική ικανότητα και τη συναισθηματική ευεξία των τελευταίων (Siekkinen et al., 2013: 780-781). Μάλιστα σύμφωνα με τους Milkie και Warner (2011) συχνά οι μαθητές εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα άγχους παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής υγείας. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και ευεξία νιώθουν πιο αποτελεσματικοί, παρέχουν στους μαθητές τους συναισθηματική και εκπαιδευτική υποστήριξη και επιτυγχάνουν ένα άριστο εκπαιδευτικό κλίμα, κάνοντας πιο ευχάριστη τη διδασκαλία τους στα παιδιά.

Ουσιαστικά λοιπόν η κοινωνικό-συναισθηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού αντανακλάται στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών του (Schonert-Reichl, 2017: 141, 143). Σύμφωνα με τους Pianta, La Paro και Hamre (2008) οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ευαισθησία στις ανάγκες των παιδιών προσφέροντας τους συναισθηματική

υποστήριξη, συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτόνομων μαθητών. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν θετική άποψη για το σχολείο, κοινωνική ικανότητα στην τάξη και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Birch, & Ladd, 1997· Mashburn et al., 2008). Επομένως η υψηλής ποιότητας αλληλεπιδραστική σχέση δασκάλου-μαθητή λειτουργεί προστατευτικά για την κοινωνική ανάπτυξη του τελευταίου (Siekkinen et al., 2013: 779).

Θέλοντας να συνοψίσουμε τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω θα λέγαμε πως η κοινωνική ικανότητα, εξαιτίας της πολύπλοκης φύσης της, δύσκολα μπορεί να οριστεί, αλλά και να μετρηθεί. Οι περισσότεροι μελετητές τη συνδέουν με την αποτελεσματικότητα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, λαμβάνοντας υπόψη την προοπτική του ατόμου αλλά και των άλλων. Μια τέτοιου είδους ερμηνεία υποδεικνύει μια οργανωμένη κατασκευή με συναλλακτικά χαρακτηριστικά, καθορισμένη στοχοθεσία και απόδοση, που επηρεάζεται από το περιβάλλον (Rose-Krasnor, 1997: 123).

1.2 Δραματική τέχνη

1.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου της δραματικής τέχνης

Η Δραματική τέχνη είναι βαθιά συνδεδεμένη με την ανθρώπινη φύση. Τα πρώτα δραματικά στοιχεία εντοπίζονται σε αρχέγονες τελετές που περιλάμβαναν ύμνους, τραγούδια, χορούς, αφηγήσεις, μεταμφιέσεις σε θεούς και ζώα, σε μία προσπάθεια επιβεβαίωσης των κοινωνικών αξιών και των αναγκών των πρωτόγονων κοινωνιών (Landy, 1982:6· Χάρτνολ, 1980: 7). Ταυτόχρονα, στην ιστορία της ανθρώπινης εξέλιξης το δράμα αποτελεί και έναν φυσικό τρόπο μάθησης μέσα από το παιχνίδι της μίμησης και της υιοθέτησης ρόλων, που ο άνθρωπος χρησιμοποιεί συχνά και αυθόρμητα ανεξάρτητα ηλικίας και πολιτισμού (Landy, 1982: 4-5). Ο Courtney (1990) υποστηρίζει ότι κάθε ανθρώπινη ενέργεια, κρύβει μέσα της μια εκούσια μεταμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και την υιοθέτηση μιας δραματικής συμπεριφοράς, γεγονός που καθιστά το δράμα βασικό συστατικό της ανθρώπινης ζωής (Τσιάρας, 2010: 438).

Το πεδίο στο οποίο αναφέρεται η δραματική τέχνη είναι τεράστιο, υποδεικνύοντας την πολύπλοκη φύση της. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη την υιοθέτηση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Landy, 1982: 3· Κοντογιάννη, 2008: 217-218). Οι συνήθεις όροι για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι: δράμα, δραματική τέχνη, δράμα στην εκπαίδευση (drama in education), δημιουργικό δράμα (creative drama), αναπτυξιακό δράμα (developmental drama), εκπαιδευτικό δράμα (educational drama), διαδικαστικό δράμα (process drama), δράμα σε ευρύτερο πλαίσιο, παιδικό δράμα (child drama), δραματοποίηση, δραματικό παιχνίδι, σωματική ή δραματική έκφραση, θεατρική εμπύχωση, θεατρική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι, θεατροπαιδαγωγική κ.α. (Landy, 1982: 6· Wagner, 1998: 5· Beauchamp, 1998: 30· Taylor, & Warner, 2006: 36· Andersen, 2004: 282· Παπλωματά, 2004: 15· Κοντογιάννη, 2008: 217· Λενακάκης, 2013: 58· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 80-3). Το φαινόμενο της διαφορετικής ορολογίας αφορά την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, υποδεικνύοντας την ύπαρξη διαφοροποιήσεων ως προς τη μορφή και τη στοχοθεσία¹⁵ (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 80). Η Κοντογιάννη (2008: 217-218)

¹⁵ Μπορούμε να αναφερθούμε ενδεικτικά στην ελληνική βιβλιογραφία και στην προτίμηση κάποιων όρων. Η Πίγκου-Ρεπούση αναφέρει (2019: 80-82) ότι ο όρος «δράμα» κυριαρχεί στις

τονίζει πώς ο κάθε όρος δίνει έμφαση σε διαφορετικά χαρακτηριστικά της δραματικής τέχνης, ωστόσο όλοι επικεντρώνονται στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

Πολλοί εκπαιδευτές όπως ο Courtney (1990) έχουν ασχοληθεί με τις διαφορές στην ορολογία αλλά και στην εκπαιδευτική φιλοσοφία. Μία σημαντική διάκριση υπάρχει ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δράμα της Αμερικής και της Αγγλίας έτσι όπως εκδηλώνεται μέσα από τις μορφές του δημιουργικού δράματος (creative drama) και του δράματος στην εκπαίδευση (drama in education) και κατ' επέκταση του διαδικαστικού δράματος (process drama). Το δημιουργικό δράμα βασίζεται στον αυθορμητισμό και στην αυτοσχέδια δράση (Παπαδόπουλος, 2010: 37), θέτει κυρίως συμπεριφορικούς στόχους, όπως η ανάπτυξη της φαντασίας, της συνεργασίας, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της έκφρασης των συναισθημάτων, της βελτίωσης του λόγου, της επαφής με την τέχνη του θεάτρου. Στο δράμα στην εκπαίδευση και στο διαδικαστικό δράμα υπάρχει μεγαλύτερη εμβάθυνση με στόχο τον προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Landy, 1982: 6, 24). Ενώ λοιπόν το πρώτο μοντέλο κατ' επίδραση της παιδαγωγικής θεωρίας του Dewey (1922) επικεντρώνεται στο «τι συμβαίνει» στο δραματικό παιχνίδι, το δεύτερο εστιάζει στο «τι θα μπορούσε να συμβεί», εκφράζοντας περισσότερο τη θεωρία του Piaget (1953) για το συμβολικό παιχνίδι (Τσιάρας, 2014: 36-37). Ωστόσο, παρά τις διαφοροποιήσεις τους υπάρχει μια κοινή φιλοσοφία που τα διαπνέει, θέτοντας στο επίκεντρο του δράματος το φανταστικό πλαίσιο και την ανάληψη ρόλων με απώτερο στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη του ανθρώπου (Landy, 1982:6). Και τα δυο μοντέλα δίνουν προτεραιότητα στον αυτοσχεδιασμό χωρίς τη χρήση γραπτού σεναρίου ή την ύπαρξη ακροατηρίου και χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη προσδίδοντας πρωτίστως παιδαγωγική (μάθηση) παρά καλλιτεχνική λειτουργία (Neelands, 2008: 59).

Οι Kitson και Spidy (1997) τονίζουν ότι το δράμα εκφράζεται με διαφορετικές μορφές που μπορεί να είναι ασκήσεις, παιχνίδια, δρώμενα, παραστάσεις καθώς

Αγγλοσαξονικές χώρες και στην Ελλάδα, υπογραμμίζοντας την έννοια της δράσης, από το αρχαιοελληνικό ρήμα: δράω-δρώ. Αυτός είναι και ο όρος που χρησιμοποιεί το πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση. Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου υιοθετούν τον όρο «εκπαιδευτικό δράμα» και «δράμα». Ο Τσιάρας χρησιμοποιεί τον όρο «εκπαιδευτικό δράμα» αλλά και «αναπτυξιακό δράμα», όταν θέλει να τονίσει τη συμβολή του στην μαθησιακή λειτουργία και ανάπτυξη του ατόμου (Τσιάρας, 2014: 13). Η Κοντογιάννη επιλέγει τον όρο «δραματική τέχνη» (Κοντογιάννη, 2012α: 80· Κοντογιάννη, 2008: 16), και «δραματοποίηση» (2012β: 7), ενώ ο Παπαδόπουλος προτείνει τον όρο «διερευνητική δραματοποίηση» (Παπαδόπουλος, 2010: 121) και ο Λενακάκης υιοθετεί τον όρο «θεατροπαιδαγωγική», θεωρώντας πως η σύνθεση των λέξεων θέατρο και παιδαγωγική εκφράζει πιο αποτελεσματικά το περιεχόμενο της καλλιτεχνικής επιστήμης που έχει διαμορφωθεί στον χώρο της εκπαίδευσης (Λενακάκης, 2013: 59).

επίσης και πιο επεξεργασμένες μορφές παιχνιδιού ή να λάβει θεραπευτικό χαρακτήρα (Κοντογιάννη, 2008: 220). Ο Neelands (1984: 4) παρομοιάζει το δράμα ως ένα συνεχές που εκτείνεται από την πιο απλή μορφή του παιχνιδιού μίμησης και φτάνει ως την τέχνη του θεάτρου, με τον εμπυχωτή ως διαμεσολαβητή να προσφέρει στα παιδιά μια ολιστική εμπειρία μάθησης.

Ο O'Toole (2008: 44) ισχυρίζεται ότι *«η καλή τέχνη είναι πάντα παιγνιώδης όπως το καλό παιχνίδι εμπεριέχει πάντα την τέχνη»*. Σαν ένα νήμα να συνδέει αυτές τις δυο έννοιες, κατά μήκος του οποίου κινούνται παίκτες και καλλιτέχνες, διαγράφοντας τη δική τους πορεία που εκφράζεται είτε μέσα από παιγνιώδεις μορφές της τέχνης είτε μέσα από καλλιτεχνικές μορφές του παιχνιδιού. Παρόμοια, ο Somers αναφέρει ότι το δράμα στα σχολεία μπορεί να λάβει αρχικά τη μορφή παιχνιδιού και σταδιακά να εισάγει όλα τα στοιχεία του θεάτρου. Ο εμπυχωτής, όταν απευθύνεται σε μικρές ηλικίες, δίνει στο δράμα πιο παιγνιώδη χαρακτήρα αγγίζοντας ακόμα και τη μορφή ελεύθερου παιχνιδιού, ενώ όταν απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά, δίνει έμφαση στις επικοινωνιακές αλλά και στις παραστατικές δεξιότητες (Somers, 2001: 5).

Μπορεί λοιπόν οι τρόποι εργασίας στο δράμα να ποικίλουν, ξεκινώντας από απλές μορφές παιχνιδιού και φτάνοντας σε πιο οργανωμένες θεατρικές φόρμες, έχουν ωστόσο ως κοινή αφετηρία την ανθρώπινη ικανότητα να φαντάζεται και να ανακατασκευάζει τις ανθρώπινες συμπεριφορές (Neelands, 1992: 4). Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν κάθε μορφή δραματικής έκφρασης, καθιστώντας την μοναδικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

1.2.2 Ιστορική αναδρομή της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα: Πρωτοπόροι και συνεχιστές

Η ορολογία της δραματικής τέχνης δεν σταματάει ποτέ να εξελίσσεται καθώς καλείται κάθε φορά να ανταποκριθεί στις τρέχουσες ανάγκες που διαμορφώνει το εκάστοτε κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Beauchamp, 1998: 30). Κάτω από αυτό το πρίσμα θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το φαινόμενο της δραματικής τέχνης όπως εμφανίστηκε και εξελίχθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στους κύριους εκπροσώπους και

την προσφορά τους. Φυσικά η πορεία για την καθιέρωση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση δεν ήταν μια εύκολη διαδικασία. Αντιμετώπισε σθεναρές αντιδράσεις από το καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της διαφορετικής, πρωτοποριακής της φύσης, ενώ και στις μέρες μας συχνά τοποθετείται στο περιθώριο του επίσημου εκπαιδευτικού προγράμματος, παρά την κοινά αποδεκτή παραδοχή από πολλές επιστήμες της προσφορά της στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου (O’Toole, & O’Mara, 2007: 203· O’Toole, 2008: 44).

Στις απαρχές του εικοστού αιώνα, σε Αμερική και Ευρώπη, αρχίζει να διαφαίνεται μια προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προτάσσοντας την ανάγκη ενός μαθητοκεντρικού δημοκρατικού σχολείου, που προωθεί την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω της βιωματικής εμπειρίας και της αυτενέργειας του μαθητή¹⁶ (Παπαδόπουλος, 2010: 29). Το θέατρο στην εκπαίδευση εισάγεται επίσημα στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων της Αγγλίας και των ΗΠΑ, ενώ ακολουθούν και άλλες αγγλόφωνες χώρες (Παπαδόπουλος, 2014: 159). Το 1919 εμφανίζεται το δράμα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Μεγάλης Βρετανίας για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας (O’Toole, Stinson, & Moore, 2009: 87) και το 1921 σε μια δημοσίευση της Βρετανικής κυβέρνησης υποστηρίζεται πως το δράμα στην τάξη μπορεί να αναγνωστεί, να γραφτεί ή να παιχτεί «σε μικρές σκηνές ή κομμάτια» και να διαβαστεί από τους μαθητές καθισμένους στην καρέκλα τους (Bolton, 2007: 47). Οι παραπάνω προσπάθειες διέθεταν για εκείνη την εποχή αρκετή γενναιότητα, αν αναλογιστεί κανείς πως μέχρι τότε το θέατρο στην εκπαίδευση ήταν ταυτόσημο με τη δημιουργία θεατρικής παράστασης (Παπαδόπουλος, 2010: 29· Bolton, 2007: 47). Υπό την επίδραση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Progressive Education), που εξέφραζε τις φιλοσοφικές απόψεις ευρωπαίων φιλοσόφων όπως ο Πλάτωνας (2009), ο Rousseau (1762/2005), ο Goethe (1808/2012) και ο Schiller (1795/2006), εκπαιδευτικοί όπως ο Froebel (1885), ο Pestalozzi (1801) και η Montessori (1912) προτάσσουν ως σύνθημα την «ελευθερία», την «αυτοέκφραση» και την «δραστηριότητα» στην εκπαίδευση (Bolton, 2007: 47). Στον χώρο του δράματος δύο σημαντικές προσωπικότητες συνέβαλαν προς αυτήν την κατεύθυνση: η Harriet Finlay-Johnson (1912) και η Winifred Ward (1947), που δρουν αντίστοιχα στην Αγγλία και στις ΗΠΑ.

¹⁶ Το Σχολείο Εργασίας, το Σχολείο Ενέργειας, η Μεταρρυθμιστική, η Νέα Παιδαγωγική με εκφραστές τους παιδαγωγούς J. Dewey (1922), W. Kilpatrick (1929), G. Kerschensteiner (1913), E. Claparede (1975), M. Montessori (2013) κ.α.

Η Harriet Finlay-Johnson (1912), διευθύντρια στο Sompting School του Sussex της Αγγλίας, χρησιμοποίησε το δράμα για να διδάξει τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών όπως ιστορία, λογοτεχνία, γεωγραφία, αριθμητική (Finlay-Jonson, 1912: v-vi), εισάγοντας τη μέθοδο της «δραματοποίησης» (Παπαδόπουλος, 2010: 30). Το βιβλίο της *The dramatic method of teaching* είναι βασισμένο στην εμπειρία της από τη διδασκαλία σε μαθητές δημοτικού, η οποία περιλάμβανε παιχνίδια ρόλων αλλά και τη διδασκαλία του Σαίξπηρ (O'Toole et al., 2019: 44). Εισήγαγε μία νέα κουλτούρα διδασκαλίας στην τάξη, προωθώντας τη συνεργατική μάθηση και τον ρόλο του δασκάλου ως διευκολυντή, που μοιράζεται με τους μαθητές του την κοινή ευθύνη της επιλογής της δραματικής μορφής του αντικειμένου (Bolton, 2007: 48· Anderson, 2012: 28). Στη συντηρητική εποχή πριν από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο όπου κυριαρχεί το εκπαιδευτικό πρότυπο του «κενού δοχείου» (*tambula rasa*), οι απόψεις της φαντάζουν άκρως προοδευτικές και πολλοί, ακόμα και εκπρόσωποι της προοδευτικής εκπαιδευτικής κίνησης, δυσκολεύτηκαν να τις υιοθετήσουν (Bolton, 1998: 11). Ουσιαστικά ήταν η πρώτη που εφάρμοσε και έδωσε θεωρητική μορφή στο εκπαιδευτικό δράμα (Anderson, 2012: 29).

Στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1920 η Winifred Ward (1947) στο Northwestern University του Illinois δημιουργεί τη θέατρο-παιδαγωγική μέθοδο «δημιουργική δραματική» (*creative dramatics*) στα πλαίσια της οποίας επιδιώκεται η αναπαράσταση λαϊκών ιστοριών χωρίς τη χρήση του κειμένου, με βάση τον αυτοσχεδιασμό¹⁷ (Taylor, 2000: 99· Παπαδόπουλος, 2010: 29). Αυτή έδινε προτεραιότητα στη διαδικασία και όχι στην τελική παράσταση, η οποία ωστόσο αποτελούσε βασικό ζητούμενο της εργασίας της (Παπαδόπουλος, 2014: 161). Επηρεασμένη από τον φιλόσοφο Hughes Mearns (1925) και τις απόψεις του για τη δημιουργικότητα, στο βιβλίο της: «*Playmaking with children from kindergarten through junior high school*», (Winifred Ward, 1947) έθεσε ως βασικούς στόχους του έργου της την καλλιέργεια της δημιουργικής φαντασίας του παιδιού, την ελεγχόμενη συναισθηματική έκφραση, την αυτοέκφραση, την κοινωνική κατανόηση και τη συνεργασία (O'Toole, & O'Mara, 2007: 206-7). Ανέπτυξε μια γραμμική διαδοχή δραστηριοτήτων, αρχίζοντας με ασκήσεις συγκέντρωσης και ενδυνάμωσης των

¹⁷ Όπως αναφέρει ο Παπαδόπουλος (2014: 162) η διάκριση ανάμεσα στο «δημιουργικό θέατρο για το παιδί» (*creative dramatics*) και στο θέατρο ως καλλιτεχνική μορφή θεσμοθετείται αρχικά στις ΗΠΑ και στη συνέχεια από το συνέδριο London Conference on Drama In Education το 1948 και από το συνέδριο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου στο Παρίσι το 1952 (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 83).

αισθήσεων τις οποίες διαδέχονταν η κίνηση/παντομίμα, ο διάλογος, ο αυτοσχεδιασμός και τέλος η αναπαράσταση ιστοριών (Wright, 1985: 205).

Επιστρέφοντας στην Αγγλία, άλλος ένας σημαντικός πρωτοπόρος του δράματος στην εκπαίδευση, σύγχρονος της Finlay-Johnson (1912) και εκφραστής των αρχών του προοδευτικού κινήματος, ήταν ο Henry Caldwell Cook (1917). Αυτός εισήγαγε τη διερεύνηση του παιχνιδιού το οποίο και συνέδεσε με το εκπαιδευτικό δράμα (Anderson, 2012: 29). Στη μέθοδο του ξεκινούσε από το ελεύθερο παιχνίδι συνεχίζοντας με πιο δομημένες μορφές δράματος στις οποίες αξιοποιούσε θέματα από κλασικούς θεατρικούς συγγραφείς, περιορίζοντας ωστόσο την αυτοεπινόηση και τον αυτοσχεδιασμό των μαθητών (Τσιάρας, 2014: 38-39). Ο Cook (1917) έδωσε μεγάλη έμφαση στη συνεργασία των συμμετεχόντων καθώς πρέσβευε πως πρωταρχικός στόχος του δράματος είναι η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων. Γι' αυτό και έδινε βαρύτητα στη διαδικασία και όχι στο τελικό θεατρικό προϊόν. Παράλληλα, έχοντας ως προτεραιότητα την παιδοκεντρική διάσταση στη διδασκαλία, προώθησε το πρότυπο του δασκάλου που καθοδηγεί παρά που κατευθύνει (Τσιάρας, 2014: 39-40). Γενικότερα θα λέγαμε πως η μεγάλη συμβολή της Finlay-Johnson (1912) και του Cook (1917) στην εκπαίδευση είναι ότι είδαν τη δραματική τέχνη ως μέσο μάθησης, τονίζοντας πως ο πιο φυσικός τρόπος μάθησης για τα παιδιά είναι το παιχνίδι (Anderson, 2012: 29).

Στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα καθιερώνεται σταδιακά η παιδαγωγική θεώρηση της δραματικής τέχνης στην Αμερική και στην Ευρώπη, με εμφανή την επιρροή από τον χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας της παιδαγωγικής και του θεάτρου¹⁸ (Παπαδόπουλος, 2010: 32-35). Από τη δεκαετία του 1950 έως και τις αρχές της επόμενης δεκαετίας κυριαρχούν οι απόψεις του Peter Slade (1954). Αυτός εισήγαγε στην Αγγλία τον όρο «παιδικό δράμα» (από το ομώνυμο βιβλίο του *Child drama*, που εκδίδεται το 1954), στρέφοντας την προσοχή στις έμφυτες δημιουργικές παρορμήσεις των παιδιών και στον τρόπο που αυτές μπορούν να οδηγήσουν στη μάθηση (O'Toole et al., 2019:45· Taylor, 2000: 100). Πρέσβευε πώς το παιδικό δράμα είναι από μόνο του μία αυτόνομη μορφή τέχνης με εγγενείς σκοπούς και ελεγχόμενη φόρμα (O'Toole, & O'Mara, 2007: 208) και ο δάσκαλος θα πρέπει να λειτουργεί ως

¹⁸ Επίδραση άσκησαν, από τον χώρο της επιστήμης της ψυχολογίας οι επιστημονικές εργασίες των L. S. Vygotsky (1978), J. Piaget (1953), J. Bruner (1986), A. Maslow (1962), C. Rogers (1961), H. Gardner (1995), D. W. Winnicott (2005), S. Jennings (1975), S. Smilansky (1968) κ.α. Επίσης, οι παιδαγωγικές θεωρίες με κοινωνικό προσανατολισμό των N. Luhmann (1990), P. Freire (1985) R. Cohn (2021) κ.α. Ενώ από τον χώρο του θεάτρου πρωτοπόροι θεωρητικοί και αναμορφωτές όπως οι J. Grotowski (1968), P. Brook (1968), A. Boal (1995), E. Bond (2000).

«σύμμαχος αγάπης» (Taylor, 2000:100). Δίνοντας έμφαση στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών είτε με δράση είτε με χορό, αναζητούσε αυτό που ονόμαζε «*χρυσές στιγμές*» ως μία έκφραση του ασυνείδητου ονείρου, ενός πνευματικού ταξιδιού. Υπό αυτήν την έννοια απέδωσε θεραπευτική δύναμη στο δράμα και τόνισε τη σημασία του στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Σημαντική ήταν και η προσφορά του στην αξιοποίηση του ελεύθερου χώρου δράσης (Bolton, 2007: 48).

Κάτω από την επίδραση του Peter Slade (1954) το δράμα στην εκπαίδευση προσανατολίζεται προς μία άλλη κατεύθυνση πέρα από την εξερεύνηση των θεμάτων του προγράμματος σπουδών, θέτοντας πλέον ως προτεραιότητα την ελεύθερη έκφραση των παιδιών με στόχο την προσωπική ανάπτυξη (Anderson, 2012:30). Με το έργο του συνέβαλε στην καθιέρωση του δράματος ως αυτόνομου μαθήματος στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα σχολείων της Αυστραλίας και άλλων χωρών (Τσιάρας, 2014:46).

Τη δεκαετία του 1960 ο Brian Way (1967), συνεργάτης του Slade (1954), έδωσε νέα ώθηση στις ιδέες του τελευταίου για το δραματικό ένστικτο, χρησιμοποιώντας πιο δομημένες θεατρικές ασκήσεις με στόχο την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (O'Toole et al., 2019: 45). Την εποχή αυτή αρχίζουν να εισάγονται στα σχολεία σύγχρονες τεχνικές εκπαίδευσης ηθοποιών που περιλαμβάνουν ασκήσεις προθέρμανσης, ευαισθητοποίησης και χαλάρωσης, κάνοντας εμφανή την επίδραση του πειραματικού θεάτρου όπως αναπτύσσεται στις δραματικές σχολές της Μόσχας, της Αγίας Πετρούπολης, του Παρισιού, της Νέας Υόρκης και αλλού (Bolton, 2007: 51). Ωστόσο ο Way (1967) κατηγορήθηκε για την προώθηση ασκήσεων που προσομοίαζαν περισσότερο με τεχνικές φυσικής αγωγής παρά θεάτρου (Anderson, 2012:31).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 εμφανίζεται μια νέα παιδαγωγική του δράματος με αφετηρία την Αγγλία, γνωστή ως «δράμα στην εκπαίδευση» (drama-in-education) ή «εκπαιδευτικό δράμα» (educational drama), που χρησιμοποιεί τον αυτοσχεδιασμό για τη δημιουργία ρεαλιστικών μοντέλων ανθρώπινης συμπεριφοράς (O'Toole, & O'Mara, 2007: 210). Πρωτοπόροι του κινήματος ήταν η Dorothy Heathcote (2008) και ο Gavin Bolton (1979), οι οποίοι αξιοποίησαν το φυσικό δραματικό παιχνίδι των Slade (1954) και Way (1967), επιδιώκοντας ωστόσο μέσα από το δράμα να προσφέρουν μια δυνατή συναισθηματική και πνευματική εμπειρία (O'Toole et al., 2019: 45·Τσιάρας, 2009: 617).

Η Heathcote (2008), έχοντας σπουδάσει ηθοποιός στο Bradford Civic Playhouse School (Johnson, & O'Neill, 1984: 9) και ως αυτοδίδακτη στον επιστημονικό τομέα της παιδαγωγικής, αντιμετώπισε με σκεπτικισμό το ακαδημαϊκό μοντέλο διδασκαλίας της εποχής (Τσιάρας, 2009: 613) και πρότεινε μια νέα μεθοδολογία της δραματικής τέχνης, ενώνοντας τους κόσμους της εκπαίδευσης και του θεάτρου (Τσιάρας, 2014: 67).

Ενώ προηγουμένως ο Way (1967) θέτει ως στόχο του δράματος τη συναισθηματική, διανοητική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, με έμφαση στη γνησιότητα της δραματικής έκφρασης, η Heathcote (2008) έρχεται να προτείνει την αλληλεπίδραση ολόκληρης της ομάδας στα πλαίσια ενός κοινωνικού θέματος. Έτσι εισάγει την έννοια του γνωστικού πλαισίου, που ο Bolton ορίζει ως «*μία αυθόρμητη ή προσχεδιασμένη αλληλεπίδραση μέσα σε μία φανταστική κατάσταση*» (Τσιάρας, 2009: 618). Ονόμασε το δράμα της «*ένας άνθρωπος σε δίλημμα*» (a man in a mess) καθώς η ομάδα καλείται να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα αναλαμβάνοντας την ευθύνη των αποφάσεων και των ενεργειών της (Bolton, 2007: 52).

Η Heathcote (2008) χρησιμοποιούσε την προηγούμενη εμπειρία των παιδιών, επιδιώκοντας την απόκτηση μιας βαθύτερης γνώσης του εαυτού τους και την κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης και της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν (Wagner, 1976: 69, 76· Johnson, & O'Neill, 1984: 11-12), με απώτερο σκοπό τον προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό (Wagner, 1976: 76). Για τον λόγο αυτό αναζητούσε την αυθεντική συμπεριφορά¹⁹ των συμμετεχόντων στα πλαίσια της συμφωνημένης φανταστικής σύμβασης²⁰ και την αντανάκλαση πάνω στη βιωμένη εμπειρία τους (Johnson, & O'Neill, 1984: 106).

Κεντρική θέση στη μεθοδολογία της κατείχε η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, το «*να βαδίζει κανείς στα παπούτσια του άλλου*», όπως έλεγε χαρακτηριστικά (Johnson, & O'Neill, 1984:44). Για να το πετύχει αυτό, το παιδί έπρεπε να ταυτίζεται

¹⁹ Αυθεντικότητα κατά τον Carl Rogers (2007) σημαίνει ότι το πρόσωπο δεν μιμείται, αλλά ενεργεί σύμφωνα με τις επιθυμίες του. Με τον τρόπο αυτόν η συμπεριφορά του έχει κάποια σκοπιμότητα και επομένως αναλαμβάνει την ευθύνη των ενεργειών του. Σύμφωνα με τον Τσιάρα η αντίληψη της Heathcote για την αυθεντική συμπεριφορά ταιριάζει με αυτήν του Carl Rogers (Τσιάρας, 2009: 621).

²⁰ Η φράση της Heathcote «*οικοδόμηση πεποίθησης*» (building belief) είναι πλέον μέρος του λεξικού του εμπνευστή δράματος (O'Toole et al., 2019: 45) και αναφέρεται στην πίστη των συμμετεχόντων στην κοινά συμφωνημένη φανταστική σύμβαση, στο «*μεγάλο ψέμα*» (the one Big Lie) όπως τη χαρακτήριζε (Wagner, 1976: 67).

συναισθηματικά²¹ με το άτομο που υποδυόταν, βιώνοντας την κατάσταση με ειλικρίνεια («*living through Drama*») σαν να συνέβαινε στην πραγματικότητα (Bolton, 1998: 179· O'Toole et al., 2019: 56· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 33). Ενώ στην Αμερική στα πλαίσια της δημιουργικής δραματικής (creative dramatics) οι δάσκαλοι επικεντρώνονταν εξαρχής στην περιγραφή και δημιουργία χαρακτήρων, η Heathcote (2008) ενδιαφέρθηκε για την εσωτερική εμπειρία του συναισθήματος των συμμετεχόντων στο δράμα, κάνοντας λόγο για υιοθέτηση κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών παρά χαρακτήρων. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί για να επιτύχει την συναισθηματική ταύτιση είναι άλλοτε η συζήτηση και άλλοτε η αυτοσχεδιαστική δράση (Wagner, 1976: 68).

Για να ενισχύσει την πίστη των παιδιών στη φανταστική σύμβαση και να ενεργοποιήσει τη δράση τους στο εδώ και τώρα, συμμετείχε και η ίδια στο δράμα υιοθετώντας διάφορους ρόλους (Bolton, 2007: 52). Σε αντίθεση με τους προηγούμενους πρωτοπόρους, που περιορίζονταν στο να αφηγούνται και να δίνουν σκηνοθετικές οδηγίες στα παιδιά, η Heathcote (2008) μοιράζεται την εμπειρία μαζί τους εκ των έσω. Η τεχνική αυτή, γνωστή σήμερα ως «δάσκαλος σε ρόλο», της επέτρεπε να αφογκράζεται τις ανάγκες των μαθητών της, να διαπραγματεύεται μαζί τους, να εμβαθύνει και να καλλιεργεί τη σκέψη και το συναίσθημα (Johnson, & O'Neill, 1984: 9, 12· Taylor, 2000: 103). Ο «μανδύας του ειδικού» αποτελεί άλλη μια σημαντική παιδαγωγική καινοτομία της στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές, υιοθετώντας ρόλους ειδικών, αναλαμβάνουν καθήκοντα και παίρνουν αποφάσεις σαν μια προσομοίωση της πραγματικής ζωής. Αυτές οι δύο τεχνικές έθεσαν σε νέα ισότιμη βάση τη σχέση δασκάλου-μαθητή, αντιστρέφοντας τους ρόλους εξουσίας (O'Toole et al., 2019: 55-56).

Η Heathcote (2008) χρησιμοποιούσε εργαλεία του θεάτρου χωρίς ωστόσο να αποσκοπεί στην παρουσίαση της δράσης σε κοινό, με αποδέκτες μόνο τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Wagner, 1976: 147· Πετράκου, 2016: 7). Αξιοποιούσε τα αντιθετικά στοιχεία φως-σκοτάδι, κίνηση-ακίνησια, ήχος-σιωπή καθώς και τεχνικές

²¹ Η Heathcote υιοθετεί τις ιδέες του Stanislavski για την συναισθηματική ταύτιση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 35). Ο Stanislavski (1980) χρησιμοποιούσε τον όρο «*συγκινησιακή μνήμη*» (Μουρ, 2014: 57), τον οποίο περιέγραφε ως «*το είδος της μνήμης που σε κάνει να ξαναζεις συναισθήματα που ένωσες κάποτε*» (Stanislavski, 2006: 179). Ζητούσε από τους ηθοποιούς να αναβιώσουν πάνω στη σκηνή περασμένες εμπειρίες και συναισθήματα τους, προκειμένου να αποδώσουν με ειλικρίνεια έναν ρόλο βασισμένοι στο πραγματικό συναίσθημα, εκτελώντας λογικές σωματικές ενέργειες σε δεδομένες συνθήκες (Μουρ, 2014: 61). Στόχος του μέσα από αυτήν την τεχνική ήταν η πρόκληση της συναισθηματικής ταύτισης του κοινού με τους δραματικούς ήρωες (Μουρ, 2014: 25).

δημιουργίας έντασης προκειμένου να «παγιδεύσει» με τον «μαγικό» τρόπο του θεάτρου τους μαθητές της στη βίωση της συγκεκριμένης στιγμής (Wagner, 1976: 148-149, 158).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως η Heathcote (2008) έδωσε νέα ώθηση στη δραματική τέχνη. Οι O'Toole και O'Mara (2007: 211) κάνουν λόγο για «κβαντικό άλμα». Υιοθέτησε μια «περιεχομενοκεντρική» μέθοδο (Bolton, 1992: 108) που προωθεί την ομαδική εξερευνητική μάθηση με μετασχηματιστικό προσανατολισμό. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της, δημιουργούν μόνοι τους τη γνώση σε μια συνεχόμενη ομαδική αυτοσχεδιαστική δημιουργία επικεντρωμένη στο «εμείς» (Anderson, 2012: 34), στοιχείο πρωτόγνωρο για το σχολικό δράμα της εποχής (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 84-86).

Πολλές από τις καινοτομίες που εισήγαγε η Heathcote (2008) αποτελούν σήμερα βασικά συστατικά στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος στα σχολεία. Η εργασία της άσκησε επίδραση σε πολλούς άλλους θεωρητικούς: Οι Gavin Bolton (1979), Cecily O'Neill (1995), Betty Jane Wagner (1979), Jonothan Neelands (1984) διαμόρφωσαν μια μεθοδολογία πάνω στο δράμα της, προκειμένου να το κάνουν προσιτό στους εκπαιδευτικούς (Anderson, 2012: 32·Τσιάρας, 2005: 40), ενώ οι David Davis (1997), David Booth (2005), Morgan και Saxton (1987) μετέτρεψαν το έργο της σε διαχειρίσιμη παιδαγωγική (O'Toole, & O'Mara, 2007: 211).

Ο Gavin Bolton (1979) επικεντρώνεται και αυτός στο κοινωνικό περιεχόμενο του δράματος (a man in a mess) τονίζοντας τον διαμεσολαβητικό ρόλο του εμπυχωτή, τον οποίο χαρακτήριζε ως «*σύντροφο καλλιτέχνη*» (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 38). Λέει χαρακτηριστικά: «*Το δράμα ασχολείται με μια αλλαγή διορατικότητας... Για να είναι αποτελεσματικό με αυτούς τους όρους, πρέπει να υπάρχει κάποια μετατόπιση της εκτίμησης, μια πράξη της γνώσης που συνεπάγεται μια αλλαγή συναισθήματος*» (1979: 41). Ο ίδιος υποστήριξε (Bolton, 2007: 52) πως προσπάθησε να συνδυάσει στην πράξη τις αρχές του Way (1967) και της Heathcote (2008) σε ένα συνεχές που ενώνει το παιχνίδι με το θέατρο.

Ο Bolton (1979) έδωσε θεωρητική μορφή στο έργο της Heathcote (O'Toole, & O'Mara, 2007: 211) επεκτείνοντας ταυτόχρονα τις αρχές της, ώστε να γίνουν προσιτές στους εκπαιδευτικούς δράματος. Έδωσε έμφαση στο κλίμα εμπιστοσύνης που πρέπει να δημιουργεί ο εμπυχωτής, μίλησε για τη διαπραγμάτευση του νοήματος με τους μαθητές και έθεσε ως προτεραιότητα του δράματος τη συναισθηματική αυθεντικότητα με την ταυτόχρονη προστασία από τη συναισθηματική έκθεση

(Τσιάρας, 2014: 68-71). Το 1979 εξέδωσε το βιβλίο *Towards a Theory of Drama in Education*, ενώ ακολούθησαν και άλλα σε συνεργασία και με τη Heathcote.

Διαμορφώθηκε λοιπόν ένα παγκόσμιο κίνημα με πολλούς οπαδούς (τους επονομαζόμενους δομιστές) (O'Toole et al., 2019: 56). Ανάμεσα σε αυτούς, η Αμερικανικής καταγωγής Cecily O'Neill (1995) ξεχωρίζει για την προσφορά της. Επανατοποθετώντας το δράμα της Heathcote (2008) και του Bolton (1979) σε ένα πιο δομημένο πλαίσιο, προτείνει το «διαδικαστικό δράμα» (process drama)²² (Τσιάρας, 2014:76-77), το οποίο ορίζει ως μια πολύπλοκη δραματική συνάντηση στα πλαίσια της οποίας οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν από κοινού έναν φανταστικό κόσμο σε έναν δεδομένο χωροχρόνο, χωρίς προετοιμασμένο σενάριο, προβλέψιμη κατάληξη και ξεχωριστό κοινό (O'Neill, 1995: 5).

Το διαδικαστικό δράμα όπως φανερώνει και το όνομα του έχει έναν σαφή προσανατολισμό στη διαδικασία και όχι στο τελικό θεατρικό προϊόν (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 38). Από την παράδοση του εκπαιδευτικού δράματος της Heathcote διατηρεί τη διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση που δίνει έμφαση στην αυθεντική εμπειρία των συμμετεχόντων και την ενεργητική συμμετοχή του δασκάλου, με στόχο την κατανόηση του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου. Ταυτόχρονα διαφοροποιείται από αυτό εισάγοντας θεατρικές τεχνικές (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 90, 94). Η O'Neill (1995) ισχυρίζεται ότι έχει δεχθεί σημαντικές επιρροές από το μεταδραματικό θέατρο, όπως ο διαμοιρασμός ενός ρόλου σε πολλά πρόσωπα, η μη γραμμική πλοκή (επεισόδια), η υιοθέτηση διαφορετικών προοπτικών, η μη διάκριση ηθοποιών και κοινού, η επαναπροσέγγιση κλασικών θεμάτων. Επίσης βασική καινοτομία του αποτελεί το προκείμενο (pretext), δηλαδή ένα ερέθισμα που θα ενεργοποιήσει τους μαθητές (O'Neill, 1995: xvii, xv). Η O'Neill (1995) εισήγαγε δεκαπέντε διαμορφωμένες δομές, απλοποιώντας τη διδακτική μεθοδολογία του δράματος προκειμένου να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς και αυτό αποτελεί ίσως τη μεγαλύτερη συνεισφορά της (Τσιάρας, 2014: 76-78).

Εκτός από το διαδικαστικό δράμα της O'Neill στις ΗΠΑ, μια άλλη αξιολογη, νεότερη μέθοδος είναι η «δραματοποίηση ιστορίας» (story drama) του Καναδού David Booth (2005). Η μέθοδος του ουσιαστικά γεφυρώνει το παραδοσιακό δημιουργικό δράμα με το διαδικαστικό δράμα (Taylor, & Warner, 2006: 38). Πρόκειται για δραματοποίηση ιστοριών, όχι όμως με τη μορφή της αναπαραστατικής αφήγησης της

²² Ο John O'Toole εισήγαγε τον όρο «process drama» το 1992 στο βιβλίο *The Process of Drama: Negotiating Arts and Meaning*.

Winifred Ward (1947), αλλά ως μια πιο αυτοσχεδιαστική εξερευνητική προσέγγιση των θεμάτων (Bolton, 2007: 55· Taylor, 2000: 46). Ουσιαστικά η ιστορία παρέχει το πλαίσιο για να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες το δράμα τους, αναλαμβάνοντας την πρόκληση επίλυσης κάποιου προβλήματος (Taylor, & Warner, 2006: 38). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα κλασικό λογοτεχνικό κείμενο είτε ένα οποιοδήποτε αφήγημα, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος των γεγονότων και των νοημάτων που διερευνούν οι συμμετέχοντες. Στο επίκεντρο της διαδικασίας τίθεται ο αφηγηματικός λόγος, που οδηγεί στην δημιουργία ενός πρωτότυπου ομαδικού αφηγήματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 96-97). Ο Booth (2005) λέει χαρακτηριστικά: «Όταν οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν την ποιότητα της μάθησης αντί να ελέγχουν το περιεχόμενο, θα επιτρέψουν στους μαθητές να γίνουν κατασκευαστές νοήματος, κατασκευάζοντας πραγματικά νοήματα για τον εαυτό τους, εξερευνώντας τη σημασία των δραματικών γεγονότων που απαρτίζουν το πρόγραμμα σπουδών» (Taylor, 2000: 51).

Ο νέος προσανατολισμός των δομιστών στην αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών με έναν πιο δομημένο και οργανωμένο τρόπο ήταν και μια απάντηση στη διαμάχη που αναπτύχθηκε από τους θεωρητικούς για τη διαχείριση του δράματος ως μέσου μάθησης με έμφαση στη διαδικασία ή ως μορφής θεατρικής τέχνης συνδεδεμένης με τη σκηνική αναπαράσταση²³. Η «ενοποιημένη προσέγγιση» του δράματος θεωρεί πως η φόρμα και το περιεχόμενο είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα, καθώς οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τους θεατρικούς κώδικες για να αποδώσουν και να ερμηνεύσουν το εκάστοτε περιεχόμενο του δράματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 98).

Προς αυτήν την κατεύθυνση σημαντική είναι η συμβολή του Jonathan Neelands (1992) (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 43) που εισήγαγε τη «μέθοδο των συμβάσεων», προσφέροντας μια οργανωμένη καταγραφή δραματικών τεχνικών (O'Connor, 2010: 4). Γι' αυτόν το δράμα αποτελεί εφαρμοσμένη τέχνη η οποία

²³ Υπήρξε ένα ιδεολογικό ρεύμα με κύριο εκφραστή τον David Hornbrook (1998a) που κατηγόρησε τον Bolton ότι αντιμετωπίζοντας το δράμα ως μέσο μάθησης για τη διδασκαλία άλλων σχολικών μαθημάτων το απεκδύει από την καλλιτεχνική του αξία. Ο Hornbrook πρεσβεύει πως η διδασκαλία δράματος δεν θα πρέπει να αποκλείει τη δραματική αναπαράσταση μπροστά σε κοινό (Τσιάρας, 2005:38-40). Προτείνει μια πιο καλλιτεχνικά προσανατολισμένη έκφραση του διαδικαστικού δράματος της O'Neill με τη χρήση μεταμοντέρνων θεατρικών στοιχείων. (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 17). Επίσης πρεσβεύει πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να συμπεριλάβει το θέατρο ως αυτόνομο καλλιτεχνικό μάθημα (Hornbrook, 1998a: 9, 13) από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Hornbrook, 1998a: 15), θεωρώντας πως η επαφή των μαθητών με τους θεατρικούς κώδικες καλλιεργεί την επικοινωνιακή τους ικανότητα ως θεατρικό κοινό αλλά και ως κοινωνικές οντότητες (Hornbrook, 1998b: 114-116).

μπορεί να έχει αυθόρμητο, αυτοσχέδιο και παιγνιώδη χαρακτήρα, αλλά μπορεί εξίσου να εκφράζεται μέσα από πιο σύνθετες θεατρικές φόρμες, που συχνά οδηγήσουν και σε θεατρική παράσταση συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία (Neelands, 2008: 60). Σύμφωνα με την Πίγκου-Ρεπούση (2019: 99) η μεθοδολογία του προωθεί το διερευνητικό δράμα της O'Neill (1995) και τη δραματοποίηση της ιστορίας του Booth (2005) σε μια πιο θεατρική εκδοχή, με θεατρικές συμβάσεις από το μεταδραματικό θέατρο. Το εκπαιδευτικό δράμα (drama education) που προωθεί, αξιοποιεί τον νατουραλισμό του δυτικού θεάτρου αλλά και τον κοινωνικό εξπρεσιονισμό και το πολιτικό θέατρο του Brecht (2015) και του Boal (1995) καθώς και τις ιδέες των Dewey (1922), Bruner (2005), Vygotsky (1978), Freire (1985), δημιουργώντας θεατρικές τεχνικές προσβάσιμες σε όλους τους δασκάλους που επιθυμούν να διδάξουν δράμα (Neelands, 2008: 60-61). Η νέα μορφή δράματος προσφέρει μαθησιακή και καλλιτεχνική εμπειρία καθώς οι συμμετέχοντες διευρύνουν τη γνώση τους για τον κόσμο και ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τους θεατρικούς κώδικες, λειτουργώντας και ως καλλιτέχνες και ως κοινωνικοί ηθοποιοί που δρουν μέσα στην κοινωνία (Neelands, & Goode, 2000: 3-5· Neelands, 2008: 60-1). O Neelands προτείνει την ένταξη του δράματος στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μια τριπλή διαδικασία που περιλαμβάνει τη «δημιουργία», την «παρουσίαση» και την «ανταπόκριση» (*making, performing, responding*) (Neelands, 1997: 8-10). Οι O'Neill (1995), Booth (2005) και Neelands (1984) ανέπτυξαν πρακτικές με ιδιαίτερα καλλιτεχνικό ενδιαφέρον και απέδειξαν πως το διαδικαστικό δράμα προσφέρει και αισθητική εμπειρία (O'Toole et al., 2009: 124).

Ενώ οι καινοτομίες στην πρακτική του δράματος επικεντρώνονταν κατά τις προηγούμενες δεκαετίες στη Βόρεια Αμερική και στη Βρετανία, από το 1990 και μετά η Αυστραλία κατέλαβε ηγετική θέση στον χώρο της ακαδημαϊκή έρευνας και πρακτικής (Bolton, 2007:55). Σημαντική προσωπικότητα, ο John O'Toole (1992), συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση της δραματικής τέχνης, απορρίπτοντας την ψεύτικη διχοτομία μεταξύ της παιδαγωγικής και της καλλιτεχνικής αξίας του δράματος (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009: 117), προσφέροντας δραματικά εργαλεία που γεφυρώνουν τη δραματική διαδικασία και το θεατρικό αποτέλεσμα (Τσιάρας, 2014: 86-88).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η πορεία για την καθιέρωση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ήταν μία διαδικασία δύσκολη. Ξεκινώντας από τους πρωτοπόρους και την έμφαση που έδωσαν στον αυτοσχεδιασμό και το δραματικό

παιχνίδι ως μέσο έκφρασης και προσωπικής ανάπτυξης του παιδιού. Περνώντας στην ιδιαίτερη συμβολή της Heathcote (2008) και του Bolton (1979), που ανέδειξαν τη δύναμη του δράματος ως μέσου μάθησης και μετασχηματισμού (προσωπικού και κοινωνικού). Μέχρι τους μεταγενέστερους δομιστές, που κατάφεραν να ισορροπήσουν με τις δραματικές τεχνικές που εισήγαγαν τον παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα του δράματος. Όλοι αυτοί συνέβαλαν καθοριστικά στον δρόμο προς την καθιέρωση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Οι ιστορικοί τοποθετούν την εμφάνιση του εκπαιδευτικού δράματος το 1920, ενώ μετά το 1945 αναπτύσσεται ως αυτόνομο μάθημα στο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη δεκαετία του 1960 εισάγεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και άλλων χωρών, όπως της Γαλλίας και της Γερμανίας στην Ευρώπη αλλά και της Αυστραλίας και του Καναδά (Τσιάρας, 2005: 30-32, 40). Δυστυχώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δραματική τέχνη δεν εφαρμόζεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο ακολουθώντας τις διεθνείς εκπαιδευτικές τάσεις. Μέχρι τη δεκαετία του 1970 το θέατρο στα σχολεία κυριαρχεί με τη μορφή θεατρικών παραστάσεων και μικρών σκετς στα πλαίσια γιορτών και εθνικών επετείων (Παπαδόπουλος, 2010: 40), με ειδική πάντα βαρύτητα στις παραστάσεις αρχαίου δράματος (Πούχγερ, 2008: 49). Μόλις το 1986 αρχίζει να εφαρμόζεται πιλοτικά σε νηπιαγωγεία το αντικείμενο της «Θεατρικής Αγωγής». Το 1989 εντάσσεται επίσημα στο αναλυτικό πρόγραμμα στα πλαίσια της Αισθητικής Αγωγής και το 1990 εντάσσεται και στη δημοτική εκπαίδευση (Σέξτου, 1998: 12· Παπαδόπουλος, 2010: 161). Το 1998 θεσμοθετείται το μάθημα «Στοιχεία της Θεατρολογίας» στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων της Α΄ τάξης του Ενιαίου Λυκείου με τη μορφή μαθήματος επιλογής (Αγγελοπούλου, 2014: 82). Δυστυχώς το 2020 το μάθημα καταργείται μαζί με τα υπόλοιπα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής (μουσική, εικαστικά), με αποτέλεσμα οι τέχνες να εξοβελίζονται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τσατσούλης, 2021).

Εξετάζοντας την πορεία της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα κινήματα και τις παραδόσεις που διαμορφώθηκαν στο πέρασμα των χρόνων και φτάνοντας στο σήμερα, μπορούμε να συνοψίσουμε, σύμφωνα με τους O'Toole και O'Mara (2007: 204-214), τους βασικούς της στόχους ως εξής: Γνωστικοί και διαδικαστικοί, με την έννοια της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν και την τέχνη του θεάτρου. Εκφραστικοί και αναπτυξιακοί, που στοχεύουν στην προσωπική έκφραση και στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Κοινωνικοί και παιδαγωγικοί, προσανατολισμένοι δηλαδή στον προσωπικό και κοινωνικό

μετασχηματισμό. Στους προηγούμενους στόχους έρχεται να προστεθεί ένας νέος λειτουργικός σκοπός με ενοποιητική δύναμη, που υπηρετεί και τις τρεις προηγούμενες διαστάσεις του δράματος και εκδηλώνεται μέσα από την τριπλή δομή: δημιουργία, παρουσίαση, ανταπόκριση. Η δημιουργία (creating drama) αναφέρεται στη δραματική διαδικασία δημιουργικής έκφρασης με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, η παρουσίαση (performing drama) αφορά στη δημιουργία θεατρικής παράστασης και στην επικοινωνία με το κοινό και η ανταπόκριση (responding to drama) στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και στην αξιολόγηση ενός δράματος ή μιας θεατρικής εργασίας καθ' όλη την πορεία ανάπτυξης της. Η τριπλή αυτή διάκριση έχει υιοθετηθεί από τα βρετανικά προγράμματα σπουδών, προσφέροντας μια ολιστική προσέγγιση του δράματος (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 125-126· Ashwell, 2001:17). Σύμφωνα με την Πίγκου-Ρεπούση μελετητές υποστηρίζουν πως η τριπλή ανάπτυξη δεν αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση που πρέπει να εφαρμόζεται με αυστηρότητα, απλά διευκολύνει την οργάνωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας αξιολόγησής του (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 125).

Τα τελευταία χρόνια λοιπόν γίνεται μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της σχέσης του δράματος ως παιδαγωγικού εργαλείου και του θεάτρου ως μορφή τέχνης, ξεπερνώντας τις ψεύτικες διχοτομίες του παρελθόντος. Πολλά προγράμματα σπουδών αναγνωρίζουν τον πολλαπλό ρόλο της δραματικής τέχνης στον χώρο της εκπαίδευσης: ως αυτόνομου μαθήματος, που προσφέρει καλλιτεχνική και αισθητική παιδεία, ως παιδαγωγικού εργαλείου, που συμβάλει στην προσωπική και κοινωνική καλλιέργεια των μαθητών αλλά και ως μέσου διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 19· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 117· Taylor, & Warner, 2006: 38).

Στις 6 Μαρτίου 2006 πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το πρώτο παγκόσμιο συνέδριο της UNESCO για τις τέχνες, στα πλαίσια του οποίου τρεις διεθνείς καλλιτεχνικές ενώσεις, ο Διεθνής Οργανισμός Δράματος/Θεάτρου και Εκπαίδευσης (IDEA), η Διεθνής Ένωση για την Εκπαίδευση μέσω των Τεχνών (INSEA) και η Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) ένωσαν τις φωνές τους για την προώθηση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο. Στα πλαίσια της συνάντησης διαμορφώθηκε ο «οδικός χάρτης για τις τέχνες στην εκπαίδευση», ο οποίος εγκαθιδρύει ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία των τεχνών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τονίζοντας την ανάγκη παροχής μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, που θα προασπίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη διαφορετικότητα και διατυπώνοντας

στρατηγικές αξιοποίησης των τεχνών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Γιαννούλη, 2011: 73).

1.2.3 Χαρακτηριστικά, μεθοδολογία και τεχνικές της δραματικής τέχνης

Το παιχνίδι της προσποίησης

Η πεμπτούσια του δράματος, σύμφωνα με τον Courtney (1990: ix), βρίσκεται στη «σα να» (as if) ενέργεια, που μπορεί να εκφράζεται με τα αυθόρμητα παιχνίδια, τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων, το δημιουργικό δράμα και το θέατρο. Σε όλες τις παραπάνω μορφές της δραματικής τέχνης συντελείται μια ολιστική (εσωτερική και εξωτερική) διαδικασία μεταμόρφωσης της δημιουργικής φαντασίας των συμμετεχόντων σε δράση μέσα σε ένα περιβάλλον μυθοπλασίας.

Το παιχνίδι της προσποίησης αποτέλεσε αντικείμενο φιλοσοφικών ερευνών ανά τους αιώνες με αφετηρία τον Πλάτωνα (2009) και τον Αριστοτέλη (1937) για τον οποίο ο υποθετικός συλλογισμός του «σα να» αποτελεί μια εμπειρία μάθησης (Τσιάρας, 2005: 46-48). Ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την κοινωνική και την ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς συνδέεται με τον αυθόρμητο τρόπο έκφρασης της παιδικής ηλικίας, όπου τα παιδιά προσπαθούν να αντιληφθούν τον κόσμο και τα όσα συμβαίνουν γύρω τους (Hendy, & Toon, 2001: 10· Farmer, 2011:1). Οι συμμετέχοντες στο παιχνίδι της προσποίησης υιοθετούν μια «σα να» δραματική συμπεριφορά, διαφορετική από την πραγματική τους ζωή (Τσιάρας, 2014: 112). Σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές δεν πρόκειται για μια μηχανική, αναπαραγωγική μίμηση, αλλά μια ηθελημένη και συμφωνημένη μεταξύ των παικτών συμβολική επαναδημιουργία του πραγματικού κόσμου σε ένα νέο φανταστικό πλαίσιο (Τσιάρας, 2005: 50). Η Garvey (1977: 82) υποστηρίζει ότι το στοιχείο της προσποίησης δείχνει τη συνειδητή μεταμόρφωση του «*εδώ και τώρα, του Εγώ του Εσύ και των πραγμάτων*». Κατά τη Smilansky (1968) αυτή η συνειδητή πρόθεση του συμμετέχοντα στο παιχνίδι για συμβολική μεταμόρφωση της πραγματικότητας είναι που ταυτίζει το παιχνίδι της προσποίησης με το δραματικό παιχνίδι (Παπλωματά, 2004: 16).

Στον χώρο του θεάτρου ο Stanislavski (1980) μίλησε πρώτος για το μαγικό «εάν» από το οποίο πρέπει να ξεκινήσει ο ηθοποιός προκειμένου να υποδυθεί έναν ρόλο με αυθεντικότητα και ειλικρίνεια. Αυτό το «εάν» είναι το εσωτερικό ερέθισμα που θα συνδέσει τις προθέσεις του ηθοποιού με αυτές του ρόλου, θα ενεργοποιήσει τη φαντασία και τη λογική του, καθοδηγώντας την εσωτερική και εξωτερική του δράση (Stanislavski, 1980: 468-469· Μουρ, 2014: 35-36). Κατ' επίδραση του Stanislavski (1980) η Heathcote (2008) έκανε λόγο για «το Μεγάλο Ψέμα» (the one Big Lie) (Wagner, 1976: 67), τη συμφωνημένη φανταστική σύμβαση μεταξύ των συμμετεχόντων στο δράμα. Ωστόσο, στο δραματικό παιχνίδι η πορεία που διαγράφει το παιδί είναι αντίστροφη από αυτή του ηθοποιού του Stanislavski, καθώς περνά από τη συναισθηματική απορρόφηση στη γνωστική κατανόηση της συμπεριφοράς του ρόλου, χωρίς βέβαια η υποκριτική δεινότητα να αποτελεί ζητούμενο (Τσιάρας, 2005: 24-5). Έτσι μέσα από τη σύμβαση του δραματικού παιχνιδιού το παιδί αναπλάθει τον κόσμο γύρω του, όχι μόνο έτσι όπως είναι, αλλά και όπως θα επιθυμούσε να είναι, δίνοντας νέο νόημα στην καθημερινότητά του (Κουρετζής, 1991: 33, 41).

Βίωση και αναστοχασμός

Αυτό που χαρακτηρίζει τη δραματική τέχνη είναι η σχέση ισορροπίας μεταξύ συναισθήματος και σκέψης, βίωσης και αναστοχασμού. Αυτή η σχέση, σύμφωνα με τη Wagner (1998: 9), κάνει τη μάθηση μια ευχάριστη και συναρπαστική εμπειρία, στενά συνδεδεμένη με τη ζωή. Ο συμμετέχων στο δράμα υιοθετεί μια δραματική συμπεριφορά στα πλαίσια του «σα να» φανταστικού κόσμου διατηρώντας ωστόσο τη σύνδεσή του με την πραγματικότητα. Όπως παρατηρεί ο Neelands, οι μαθητές διερευνούν την ανθρώπινη συμπεριφορά σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και εποχές αντιμετωπίζοντας τον φανταστικό κόσμο ως αληθινό. Μπορεί οι δραστηριότητες να είναι φανταστικές, ωστόσο η συναισθηματική εμπειρία είναι αληθινή. Έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν τη δική τους συμπεριφορά μέσα από την οπτική ενός άλλου ανθρώπου, του δραματικού ρόλου. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται μια αυθεντική εμπειρία σε ένα προστατευμένο περιβάλλον (Neelands, 1992: 3-6).

Σήμερα στο διαδικαστικό δράμα έχουν αναπτυχθεί τεχνικές εστίασης και διαμόρφωσης που δομούν και αποδομούν την αφήγηση, προκειμένου να επιτυγχάνεται η ενσυναίσθηση και η αποστασιοποίηση (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009: 106). Πρώτη η Heathcote (2008) εισήγαγε στρατηγικές εμβάθυνσης και

αντανάκλασης (Wagner, 1976: 77-78· Johnson, & O'Neill, 1984), επιδιώκοντας μια ισόρροπη κατανομή του χρόνου ανάμεσα στη δραματική αναπαράσταση και στον αναστοχασμό/αντανάκλαση (Τσιάρας, 2005: 37). Μια από τις καινοτομίες της ήταν ότι συχνά διέκοπτε τη δράση, θέτοντας αναστοχαστικές ερωτήσεις στην ομάδα για τις ενέργειές της και τις συνέπειες αυτών (Wagner, 1976: 69) με σκοπό την υιοθέτηση μιας νέας αντίληψης για τη ζωή. Λέει χαρακτηριστικά σε μια συνέντευξη «*Αν τα παιδιά δεν συνειδητοποιήσουν την εμπειρία που βίωσαν στο δράμα δεν μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν ξανά και σε ανάλογες περιστάσεις στη ζωή τους. Το να συνειδητοποιήσεις αυτό που γνωρίζεις είναι ο μόνος τρόπος για να αποκτήσεις γνώση*»²⁴ (Πετράκου, 2016: 9). Ο εμπνευστής με τις ερωτήσεις του στην ομάδα εμποδίζει την ευθύγραμμη, επιφανειακή ανάπτυξη της ιστορίας και εμβαθύνει σε αυτήν, θέτοντας προβληματισμούς για τα αίτια και τις συνέπειες των ενεργειών των δρώντων προσώπων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 57). Η αντανάκλαση λοιπόν με τη μορφή συζήτησης πάνω στη βιωμένη εμπειρία μπορεί να είναι ενσωματωμένη στη δραματική διαδικασία, (reflection in action), αλλά μπορεί να εφαρμόζεται και στο τέλος της (reflection on action). Σε αυτήν την περίπτωση είναι δυνατόν να εκφραστεί και μέσα από άλλες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική, ο χορός ή ακόμα και να οδηγήσει σε παράσταση μπροστά σε κοινό. Επιπλέον, έχουν αναπτυχθεί στο διαδικαστικό δράμα ειδικές θεατρικές αναστοχαστικές τεχνικές (O'Toole et al., 2019: 53-4). Καταλήγοντας λοιπόν θα λέγαμε πως στη δραματική τέχνη η νοητική επεξεργασία είναι εξίσου σημαντική με τη βίωση καθώς εξασφαλίζει τη γνώση και την κοινωνική μάθηση (Taylor, 2000: 102· O'Toole et al., 2019: 53).

Ο συμμετέχων στο δράμα υιοθετεί άλλοτε τον ρόλο του δρώντος και άλλοτε του θεατή των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Ωστόσο την ώρα της δράσης λειτουργεί και ως θεατής του εαυτού του, γεγονός που σημαίνει ότι εμπλέκεται συναισθηματικά στην κατάσταση που βιώνει, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί κριτική απόσταση από τις πράξεις του (Eriksson, 2009: 153, 207). Ο Erikson (1975: 173) ονομάζει

²⁴ Οι απόψεις της Heathcote για τη βίωση και τον αναστοχασμό είναι σαφώς επηρεασμένες από τη μεθοδολογία του Stanislavski (1980) και του Brecht (2015). Ο πρώτος ανέπτυξε ένα ολόκληρο σύστημα εκπαίδευσης ηθοποιών με αφετηρία την έννοια της «συγκινησιακής μνήμης» (Μουρ, 2014: 57), που στόχευε στην συναισθηματική ταύτιση του ηθοποιού με τον ρόλο προκειμένου να προκαλέσει τη συναισθηματική ταύτιση του κοινού (Μουρ, 2014: 25). Στον αντίποδα, ο Brecht, πολέμαρχος της θεατρικής ψευδαισθησης, προτείνει το «επικό θέατρο» τονίζοντας την ανάγκη ενός θεάτρου που θα καλλιεργεί την κριτική ικανότητα του κοινού (Brecht, 2015: 35-36, 44, 83-84). Για τον σκοπό αυτό ανέπτυξε τη μέθοδο της «αποστασιοποίησης», που σημαίνει συναισθηματική απόσταση και σχολιασμό του ρόλου από τον ηθοποιό πάνω στη σκηνή (Brecht, 2015: 52· Έσσλιν, 2005: 180, 182).

«διορατικότητα» αυτήν τη λειτουργία της ταυτοποίησης μέσω του ρόλου, την οποία περιγράφει ως «την πράξη του να βλέπεις μέσα σε μια κατάσταση και στον εαυτό σου ταυτόχρονα». Ο Vygotsky (1978) χαρακτηρίζει αυτήν την ταυτόχρονη λειτουργία ενσυναίσθησης και απόστασης ως «διπτό θυμικό» (dual affect), ενώ στην ψυχοδραματική θεωρία συναντάται ο όρος «αισθητικός διπλασιασμός» (aesthetic doubling) (O'Toole et al., 2019: 51). Αντίστοιχα, ο Boal (2002) χρησιμοποιεί την ελληνική λέξη «μέθεξη» (metaxis) (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 30).

Ρόλος και ενσυναίσθηση

Επιστήμονες από διαφορετικούς κλάδους εδώ και χρόνια έχουν αναγνωρίσει πως η υιοθέτηση ρόλων συμβάλλει καθοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία του ανθρώπου, δρώντας μετασχηματιστικά με συνειδητό και ασυνείδητο τρόπο²⁵ (O'Toole et al., 2019: 50). Οι απόψεις αυτές άσκησαν επίδραση στη διαμόρφωση της δραματικής τέχνης. Ο Neelands (2008:65) ισχυρίζεται ότι η ανάληψη ρόλων καλλιεργεί την αυτό και έτερο δημιουργική φαντασία στον συμμετέχοντα καθώς αυτός φαντάζεται τον εαυτό του ως άλλο και προσπαθεί να βρει τον εαυτό του στον άλλο, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζει τον άλλο στον εαυτό του. Παρόμοια η Κοντογιάννη κάνει λόγο για δύο λειτουργίες, την «ομοιοπαθητική» και την Αριστοτελική «αλληλοπαθητική». Στην πρώτη περίπτωση ο δρων ενεργεί στο δράμα με αφηγηρία τα προσωπικά του βιώματα είτε θετικά είτε αρνητικά, ενώ στη δεύτερη μπαίνει στη θέση ενός άλλου προσώπου, δοκιμάζοντας νέες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο το παιχνίδι ρόλων παρέχει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να επαναδιαπραγματευτεί και να μετασχηματίσει τις εμπειρίες του, αλλά και να ανακαλύψει λανθάνουσες υποκειμενικότητες της προσωπικότητάς του (Κοντογιάννη, 2008: 28). Έτσι το δράμα γίνεται μέσω διερεύνησης της ανθρώπινης φύσης και της εμπειρίας, καθώς οι συμμετέχοντες μελετούν τη συμπεριφορά των ίδιων και των άλλων σε συνθήκες μη οικίες (Neelands, 1992: 5). Η Heathcote σημειώνει ότι στο δράμα το άτομο έρχεται σε επαφή με ποικίλα μοντέλα ανθρώπινης συμπεριφοράς τα οποία δεν είναι εύκολο να συναντήσει στην πραγματική ζωή. Βιώνει ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις μέσα όμως σε ένα συναισθηματικά προστατευμένο πλαίσιο και έχοντας την ευκαιρία της συλλογικής εμπειρίας (Heathcote, 2006: 6-8).

²⁵ Ενδεικτικά μπορεί να γίνει λόγος για τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με κύριο εκφραστή τον Mead (1962), το δραματουργικό μοντέλο των Burke (1969) και Goffman (1974). Επίσης ο Moreno (1983) στον χώρο της ψυχοθεραπείας και ο θεωρητικός εκπαίδευσης Bruner (2005) ασχολήθηκαν με τη δύναμη του ρόλου (Τσιάρας, 2005: 65-76· O'Toole et al., 2019: 50).

Οι ρόλοι στο εκπαιδευτικό δράμα εστιάζουν σε στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε προβλήματα ή διλλήματα, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευθύνης. Πέρα από τους ατομικούς ρόλους, υπάρχουν και οι συλλογικοί ρόλοι για τους οποίους η Heathcote (2008) χρησιμοποιεί τον όρο «*αδελφότητες*». Αυτοί συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεσμών και της συλλογικής ταυτότητας της ομάδας, χωρίς ωστόσο να χάνεται η ατομικότητα του κάθε συμμετέχοντα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 62-63). Και ο εμπυχωτής αναλαμβάνει δραματικούς ρόλους στα πλαίσια της φανταστικής σύμβασης μέσω της τεχνικής δάσκαλος σε ρόλο. Το κύρος του ρόλου που αναλαμβάνει μπορεί να είναι ισοδύναμο, ανώτερο, κατώτερο, ενώ υπάρχει και ο «*σκιάδης ρόλος*»²⁶ (shadowy role), ανάλογα με τον στόχο που καλείται να εκπληρώσει κάθε φορά (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 46-50· Farmer, 2011:20). Η μεγάλη καινοτομία της Heathcote (2008) δάσκαλος σε ρόλο ενισχύει τη δραματική ένταση, προωθεί την ιστορία, ενεργοποιεί τη συμμετοχή των παιδιών και όταν χρειάζεται τα αποτρέπει από την υιοθέτηση μαγικών λύσεων (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 92· Τσιάρας, 2005: 126).

Είναι σημαντικό επίσης να τονίσουμε ότι στο δράμα τα παιδιά αναλαμβάνουν μια κριτική στάση απέναντι στους ρόλους που υποδύονται. Τους προσεγγίζουν μέσα από ποικίλες οπτικές και όχι μονοδιάστατα και αναζητούν την αλήθεια των ρόλων στις δικές τους εμπειρίες ζωής (Παπαδόπουλος, 2010: 212). Εν κατακλείδι θα λέγαμε πως η αξία του ρόλου στο δράμα με οποιαδήποτε μορφή κι αν εκφράζεται είναι πρωτίστως παιδαγωγική, ενώ η ανάπτυξη θεατρικών δεξιοτήτων είναι δευτερευούσης σημασίας. Η Κοντογιάννη λέει ότι ο συμμετέχων ξεκινά από τη βίωση συναισθημάτων και οδηγείται σε ένα βαθύτερο επίπεδο πολιτισμικής κατανόησης «*ερχόμενος αντιμέτωπος με τον ίδιο του τον εαυτό σε μία φιλική σχέση αποστασιοποίησης, κριτικής αυτοπαρατήρησης, δημιουργικής έκφρασης, που και αυτή με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε προσωπική ανατροφοδότηση, αναμόρφωση, αποφόρτιση ακόμα και θεραπεία*» (Κοντογιάννη, 2008: 19).

²⁶ Η Wagner (1979) υποστηρίζει ότι ο εμπυχωτής στον σκιάδη ρόλο κινείται ανάμεσα σε αυτόν και τον ρόλο του δασκάλου της τάξης, χωρίς να επισημαίνει την μετάβαση από τον έναν στον άλλο. Η Katafiasz (2006) υπογραμμίζει ως κύρια λειτουργία του σκιάδους ρόλου την αφήγηση με παράλληλη δράση από τον εμπυχωτή (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 50).

Αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι, δραματοποίηση

Η Αμερικάνικη Ένωση Θεάτρου για παιδιά ορίζει το δράμα ως μια αυτοσχεδιαστική δραστηριότητα, καθοδηγούμενη από έναν δάσκαλο, στα πλαίσια της οποίας δίνεται έμφαση στην ενεργοποίηση της φαντασίας των δρώντων προσώπων σε μια διαδικασία εναλλαγής δράσης και αναστοχασμού (Landy, 1982: 5). Ο Γραμματάς ορίζει τον αυτοσχεδιασμό ως *«ελεύθερη ακαθοδήγητη, αυθόρμητη έκφραση, που στηρίζεται στη μίμηση και πραγματοποιεί τον ρόλο χωρίς προετοιμασία ούτε διόρθωση»* (Γραμματάς, 2014: 576). Μπορεί να είναι τελείως ελεύθερος ή καθοδηγούμενος από τον εμπνευστή και να εκφράζεται ομαδικά ή ατομικά (Σέξτου, 1998: 24). Ο Boal (1995: 1) ισχυρίζεται ότι ο αυτοσχεδιασμός εκφράζει την αλήθεια των δρώντων προσώπων ακόμα και αν είναι σουρεαλιστικός, εξπρεσιονιστικός, συμβολικός, αλληγορικός, αρκεί οι συμμετέχοντες να ζουν αυτό που αναπαριστούν.

Παιχνίδι και αυτοσχεδιασμός συνδέονται άμεσα. Για τη Σέξτου (1998: 19) το θεατρικό παιχνίδι είναι *«μία ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και στοχεύει στην ψυχαγωγία και επικοινωνία των μελών μέσα από τα αισθήματα, τον αυθορμητισμό, τη λεκτική και/ή κινητική έκφραση, τη φαντασία και τη συνεργασία»*. Και το θεατρικό παιχνίδι είναι μια ελεύθερη, ακαθοδήγητη ενασχόληση με ψυχαγωγικό χαρακτήρα στην οποία υπάρχει απόλυτη ελευθερία έκφρασης και δεν προβλέπεται κάποια αισθητική επιδίωξη (Γραμματάς, 2014: 109). Τα παιχνίδια βρίσκουν εφαρμογή σε κάθε έκφανση της δραματικής τέχνης. Ξεκινώντας από την εργασία της Finlay-Johnson (1912) και φτάνοντας ως το θέατρο του Boal (1995) υπάρχει μια τεράστια βιβλιογραφία με παιχνίδια που εξυπηρετούν κάθε φορά διαφορετικούς σκοπούς. Ο O'Toole αναφέρει πως τα παιχνίδια, θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και κανόνες, καλλιεργούν την ομαδικότητα και την εμπιστοσύνη, κεντρίζουν το ενδιαφέρον, υπηρετούν τη δραματική ένταση και προσαρμόζουν ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους το ενεργειακό επίπεδο της ομάδας (ενεργοποίηση ή χαλάρωση) (O'Toole et al., 2019: 49-50). Στα πλαίσια των εργαστηρίων δραματικής τέχνης τα παιχνίδια μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες όπως παιχνίδια χειρισμού και εξερεύνησης, συμβολικά ή παιχνίδια του φαντασιακού (δηλαδή του «σα να») και παιχνίδια με κανόνες, όπου το κάθε είδος εκπληρώνει διαφορετικούς σκοπούς (Beauchamp, 1998: 117).

Η Σέξτου (1998: 31) κάνει μία διάκριση μεταξύ θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης καθώς το πρώτο στηρίζεται σε μια επινοημένη από τους συμμετέχοντες ιστορία, ενώ στη δεύτερη, οι αυτοσχεδιασμοί βασίζονται σε ένα

προϋπάρχον κείμενο. Η δραματοποίηση λοιπόν αφορά στη μεταγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό. Αυτό σημαίνει την εφαρμογή θεατρικών κωδίκων, χωρίς ωστόσο η θεατρική παράσταση να αποτελεί αυτοσκοπό (Γραμματάς, 2014: 106· Σέξτου, 1998: 31). Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, η δραματοποίηση μπορεί να πάρει τη μορφή διδακτικής μεθοδολογίας προσφέροντας μια βιωματική προσέγγιση διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος, ενισχύοντας ή ακόμα και αντικαθιστώντας άλλες μεθόδους διδασκαλίας (Γραμματάς, 2014: 107).

Τα στάδια ανάπτυξης του δράματος και θεατρικές τεχνικές

Οι περισσότεροι μελετητές κάνουν λόγο για τρεις φάσεις στην ανάπτυξη του δράματος που εκφράζουν τη λογική της προετοιμασίας, του κυρίως μέρους και του αναστοχασμού. Η διάκριση αυτή αφορά και τις πιο αυθόρμητες μορφές δραματικής έκφρασης όπως το θεατρικό παιχνίδι (Beauchamp, 1998: 122-131· Κοντογιάννη, 2012β: 43), αλλά και τις πιο δομημένες μορφές όπως το εκπαιδευτικό ή το διαδικαστικό δράμα (Τσιάρας, 2005: 100-101). Η πρώτη προπαρασκευαστική φάση είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ομαδικότητας και της εμπιστοσύνης, την ευαισθητοποίηση των αισθήσεων και τη σωματική και διανοητική ενεργοποίηση των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2005: 100-101· Παπαδόπουλος, 2010: 95-99· Κουρετζής, 1991:71). Ο Κουρετζής αναφερόμενος στη δομή του θεατρικού παιχνιδιού, χαρακτηρίζει την πρώτη φάση ως «*απελευθέρωση*», εκφράζοντας την πολυεπίπεδη λειτουργία αυτού του πρώτου σταδίου και τονίζοντας την αναγκαιότητά του προκειμένου να διεκπεραιωθεί με επιτυχία το επόμενο στάδιο της αναπαράστασης, που προϋποθέτει τη δημιουργική έκφραση της φαντασίας και όχι την απομίμηση ρόλων (Κουρετζής, 1991: 71-76, 78). Ο Τσιάρας (2005: 102-105) χωρίζει τις ασκήσεις της «*φάσης προθέρμανσης*» σε έξι κατηγορίες: ασκήσεις ευαισθητοποίησης των αισθήσεων, ενεργοποίησης της φωνής και του λόγου, παντομίμας και σωματικής έκφρασης, ασκήσεις με αντικείμενα, δημιουργίας δραματικών χαρακτήρων καθώς και δημιουργίας σεναρίων.

Η δραματική αναπαράσταση είναι η δεύτερη φάση του δράματος όπου κυριαρχεί η αυτοσχέδια μυθοπλασία και το παιχνίδι των ρόλων στα πλαίσια της συμφωνημένης φανταστικής σύμβασης (Τσιάρας, 2005:101, 106· Παπαδόπουλος, 2010: 100-103· Κουρετζής, 1991: 70, 76-85). Ο Τσιάρας (2005: 107-110) υποστηρίζει ότι στις δραματικές δραστηριότητες σε αυτό το στάδιο δίνεται έμφαση στην υιοθέτηση δραματικών χαρακτήρων από τους συμμετέχοντες, στη δημιουργία

δραματικού χώρου και δραματικής πλοκής με στοιχεία σύγκρουσης μεταξύ των δραματικών προσώπων, καθώς και στην αξιοποίηση καλλιτεχνικών πρακτικών. Επίσης ο Παπαδόπουλος (2010: 103) μιλά για τεχνικές που στηρίζονται στην παντομίμα, στην αξιοποίηση του τυχαίου, στην υπερβολή και στις αντιθέσεις, στη χρήση αντικειμένων, κοστούμιών, μάσκας και άλλων υλικών που προσδίδουν καλλιτεχνική μορφή στο παιχνίδι.

Η τελευταία φάση περιλαμβάνει την αποτίμηση όσων διαδραματίστηκαν στο εργαστήριο, όπου αξιολογούνται από τους συμμετέχοντες οι σχέσεις και η δυναμική της ομάδας αλλά και η διεκπεραίωση της δραματικής διαδικασίας (Τσιάρας, 2005: 101, 112· Παπαδόπουλος, 2010: 105· Κουρετζής, 1991: 70. 90-93). Κάποιοι μελετητές μιλούν για τέσσερις φάσεις, προσθέτοντας πριν την τελική φάση της αξιολόγησης το στάδιο της σκηνικής παρουσίασης των αυτοσχεδιασμών (Κουρετζής, 1991: 70, 85-89· Παπαδόπουλος, 2010: 95, 103-105). Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 104) ο σκηνικός αυτοσχεδιασμός είναι η αποκρυστάλλωση της βασικής δομής δράσης που προηγήθηκε στη φάση αναπαράστασης και προορίζεται να παρουσιαστεί από τους συμμετέχοντες σε κοινό.

Η χρήση θεατρικών συμβάσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εκπλήρωση των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων του δράματος, χωρίς βέβαια να αποκλείεται η συμβολή τους και στην καλλιέργεια καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Ο μαθητής σταδιακά εξοικειώνεται με τους θεατρικούς κώδικες και αποκτά δραματικές και θεατρικές δεξιότητες (O'Neill, & Lambert, 1982: 13). Σημαντική είναι η συνεισφορά των Neelands και Goode, οι οποίοι δημιούργησαν μια σειρά από θεατρικές συμβάσεις, που αποτελούν σήμερα βασικά εργαλεία στην ανάπτυξη του δράματος στην εκπαίδευση. Προκειμένου μάλιστα να διευκολύνουν τους εμπυχωτές στην εργασία τους, κατηγοριοποίησαν τις τεχνικές σε αυτές που αφορούν στην ανάπτυξη του δραματικού πλαισίου και της πλοκής, στην αναπαράσταση και στην αναστοχαστική διαδικασία (2000: 5-7). Όλες αυτές οι θεατρικές τεχνικές ξεδιπλώνονται σε μια επεισοδιακή μορφή που συνδέεται μέσω της αφήγησης. Τα επεισόδια δίνουν τη δυνατότητα στον εμπυχωτή να κινείται με άνεση στο παρόν, στο παρελθόν και στο μέλλον καθώς αυτό που ενδιαφέρει στην ανάπτυξη του δράματος δεν είναι η ευθύγραμμη επιφανειακή εξέταση μιας ιστορίας, αλλά η εμπάθυνση στα γεγονότα και στη βιωμένη εμπειρία, ακολουθώντας τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας (O'Neill, & Lambert, 1982: 27).

Ο ρόλος του εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη διεξαγωγή ενός εργαστηρίου δραματικής τέχνης. Ο Παπαδόπουλος (2010:55) κάνει λόγο για *«τη βιωματική αγαπητική οργάνωση της ομάδας και τη διαλεκτική διδασκαλία που κινητοποιεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων στο κοινωνικό περιβάλλον αποσκοπώντας στη διαπροσωπική ανάπτυξή τους μέσα από τη συγκινησιακή εμπειρία και την κριτικο-στοχαστική στάση»*. Πρόκειται λοιπόν για μια δια-προσωπική, ψυχοκοινωνική και σχεσιοδυναμική παιδαγωγική λειτουργία που μπορεί να οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση των συμμετεχόντων.

Πολλά έχουν ειπωθεί για τις ικανότητες του εμπυχωτή. Ο Τσιάρας (2005: 96-7) κάνει λόγο για μια διττή λειτουργία, εξωτερική και εσωτερική, ως σκηνοθέτη που οργανώνει το δραματικό πλαίσιο και ως παιδαγωγού που διερευνά και διαμορφώνει το γνωστικό και συναισθηματικό πλαίσιο. Είναι συντονιστής της δραματικής διαδικασίας, διαμεσολαβητής που προσφέρει ερεθίσματα και βοήθεια στους συμμετέχοντες αλλά και ενεργοποιητής (enabler), εμπλεκόμενος δηλαδή στο δραματικό περιβάλλον προκειμένου να ενεργοποιήσει την ομάδα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 121). Σύμφωνα με τον Τσιάρα (2005: 97) στα πρώτα βήματα της ομάδας είναι περισσότερο κατευθυντικός, αλλά καθώς τα μέλη της αρχίζουν να εξοικειώνονται με τις δραματικές συμβάσεις, αναλαμβάνει πιο ενισχυτικό και προτρεπτικό ρόλο. Ο Hans-Wolfgang Nickel (2012) υποστηρίζει ότι ο εμπυχωτής πρέπει να αφουγκράζεται τον παλμό μιας ομάδας και αναλόγως να πράττει ως υπηρέτης και συμπαραστάτης της (Λενακάκης, 2014: 41). Σύμφωνα με τους Jones και Jenkins (2007: 104) οφείλει κυρίως να εστιάζει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε να δρα η ομάδα αποτελεσματικά. Έτσι μέσα στο κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης οικοδομεί ένα δυναμικό μοντέλο αλληλεπίδρασης, προάγοντας τον σεβασμό στην ατομική και ομαδική εργασία, ενθαρρύνοντας την αυτόνομη μάθηση και παρέχοντας προστασία από τη συναισθηματική έκθεση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 54-55). Ως διαμεσολαβητής θα πρέπει να θέτει ερωτήματα και όχι να παρουσιάζει τις δικές του απόψεις. Υιοθετώντας στάση ουδετερότητας, αυθεντικότητας και ακεραιότητας, καλλιεργεί το ερευνητικό πνεύμα των συμμετεχόντων σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Τσιάρας, 2018: 45-7). Η Κοντογιάννη (2008: 184-185) λέει ότι *«ο εμπυχωτής θα πρέπει να συμπορεύεται με τους μαθητές του σε μία κοινή συντροφική αναζήτηση»*. Να διαθέτει την ευελιξία να αντιμετωπίζει τις απρόοπτες καταστάσεις και να αναπροσαρμόζει το σχέδιο του

ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας, δίνοντας έμφαση στην αναστοχαστική διαδικασία του δράματος μέσα από την οποία η βιωμένη εμπειρία μετασχηματίζεται σε γνώση.

1.2.4 Δραματική τέχνη και κοινωνική ικανότητα

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της κοινωνικής ικανότητας γίνεται μια διάκριση ανάμεσα στην ενδοπροσωπική, διαπροσωπική και κοινωνική της διάσταση. Η ενδοπροσωπική ικανότητα εμπεριέχει γνώσεις (αυτογνωσία), στάσεις (αυτοπεποίθηση και αυτοσεβασμός) και δεξιότητες (έλεγχος των παρορμήσεων και των συναισθημάτων, αυτοέλεγχος και αυτοπειθαρχία). Η διαπροσωπική ικανότητα, στη οποία και δίνεται έμφαση στους περισσότερους ορισμούς της κοινωνικής επάρκειας, περιλαμβάνει κοινωνική γνώση, κοινωνικές αξίες, κοινωνικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και υιοθέτησης διαφορετικής προοπτικής καθώς και κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες. Η κοινωνική στάση αναφέρεται σε μια δημοκρατική αντίληψη στα πλαίσια της κοινωνίας (εμπεριέχει αξίες όπως ο διάλογος, η ισότητα, η ενεργή συμμετοχή, ο σεβασμός στις αντιλήψεις του άλλου) και στην ικανότητα αντιμετώπισης των πολιτιστικών διαφορών. Δυο πτυχές είναι σημαντικές ως προς την κοινωνική διάσταση. Η προσφορά κοινωνικών ευκαιριών στο άτομο με την *«εκμάθηση πολιτιστικών κωδίκων και την απόκτηση στοιχειωδών κοινωνικών και πολιτιστικών κεφαλαίων»* και η διαμόρφωση της αντίληψης της κοινωνικής ευθύνης (Dam, & Volman, 2007: 286-288). Η δραματική τέχνη είναι σε θέση να συμβάλλει στην καλλιέργεια και των τριών διαστάσεων της κοινωνικής ικανότητας που προαναφέρθηκαν, γεγονός που την καθιστά σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τα παιδιά και τους νέους. Αυτό οφείλεται στην ολιστική φύση της μάθησης που προσφέρει, προάγοντας τις αρχές της ομαδικότητας, της καλλιέργειας της φαντασίας με επιτελεστικό τρόπο, της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης και της πολυπρισματικής σκέψης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 149-150).

Από τη φύση της η δραματική τέχνη είναι κοινωνική καθώς για να υπάρξει απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιτυχημένη αλληλεπίδραση και η συνεργασία της ομάδας. Εμπεριέχει την επαφή, την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση. Βασίζεται (σε οποιαδήποτε μορφή της, από το παιχνίδι της προσποίησης έως τις πιο δομημένες

μορφές του δράματος) στην προσφορά του κάθε ατόμου για τη δημιουργία του «make believe» δραματικού κόσμου, που μοιράζεται ολόκληρη η ομάδα μαζί με τον εκπαιδευτικό. Μέσα σε ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον αποδοχής, σεβασμού και ισοτιμίας τα άτομα ανταλλάσσουν ιδέες και μοιράζονται συναισθήματα, αναπτύσσοντας έτσι σχέσεις εμπιστοσύνης και όχι ανταγωνιστικότητας, όπως συνήθως συμβαίνει στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (O'Neill, & Lambert, 1982: 13). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η συνεργασία προωθεί την καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Τσιάρας, 2014: 202). Η Πίγκου-Ρεπούση (2019: 131-136) τονίζει ότι η δραματική τέχνη χάρη στην πολυτροπικότητά της (δηλαδή τη χρησιμοποίηση διαφόρων θεατρικών μέσων, όπως είναι το σώμα, ο λόγος, η εικόνα, η κίνηση, ο ρυθμός κ.α.) και την πολλαπλότητα/πολυφωνία της (δηλαδή τη συμμετοχή των παιδιών με διάφορους ρόλους, όπως του ηθοποιού, του σκηνοθέτη, του θεατή, του κριτικού κ.α.) παρέχει μια πιο ισότιμη και δημοκρατική εκπαίδευση, που αξιοποιεί όλα τα ταλέντα και δίνει αξία στη σημασία της συμμετοχής, αποκαθλώνοντας την παντοδυναμία του λόγου, γραπτού και προφορικού, ως μοναδικής πηγής γνώσης. Έτσι με την αναγνώριση κάθε είδους συνεισφοράς, «*κολάζ ιδεών και εικόνων*» κατά την Gallagher (2000: 70), ο μαθητής επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του στα πλαίσια της ομάδας ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή του, κάτι που σε αλλά μαθήματα δεν είναι εφικτό.

Το δράμα προάγει την κοινωνική μάθηση καθώς τα παιδιά καλλιεργούν την ικανότητα να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων, όχι μόνο να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων, αλλά και να τις εξελίσσουν και να δημιουργούν πάνω σε αυτές, να αναλαμβάνουν τις ευθύνες των ενεργειών τους και να αποποιούνται αρνητικούς ρόλους μέσα στην τάξη (όπως τον ρόλο του γελωτοποιού, επιθετικές συμπεριφορές, συμπεριφορές πρόκλησης αναστάτωσης, απομόνωσης κ.α.) (O'Neill, & Lambert, 1982: 14). Η συνεργασία που απαιτείται στη δραματική τέχνη προάγει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις επικοινωνιακές δεξιότητες διαλόγου τόσο στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων των δραματικών ρόλων όσο και εκτός αυτών κατά τη διαδικασία αναστοχασμού. Τα παιδιά καλούνται να διαπραγματευτούν συγκρούσεις και να αντιμετωπίσουν κοινωνικά προβλήματα, που προϋποθέτουν τον στοχαστικό διάλογο και την από κοινού λήψη αποφάσεων. Επιπρόσθετα, η κατανόηση των συνεπειών των πράξεων τους καλλιεργεί το αίσθημα της ευθύνης και της κοινωνικής συνείδησης (Παπαδόπουλος, 2010: 142). Έτσι το δράμα γίνεται ένα

όχημα αναστοχασμού και αλλαγής στάσης προς τον κόσμο χάρη στην επιτελεστική λειτουργία της φαντασίας²⁷ που επενεργεί στο άτομο μετασχηματιστικά. Ο Pammenter (2008: 31) υποστηρίζει ότι για να επέλθει ο μετασχηματισμός δηλαδή η αλλαγή από μια κατάσταση σε μια άλλη θα πρέπει να γίνει μια αναπαράσταση της δεύτερης. Αυτό προϋποθέτει την ενεργό φαντασία ακολουθούμενη πάντα από τον αναστοχασμό. Η δραματική τέχνη προσφέρει αυτήν την ενσυνείδητη διαδρομή από το ιδανικό, το φανταστικό (το τι θα μπορούσε να συμβαίνει) στο πραγματικό (αυτό που μπορεί να αναπαρασταθεί).

Υπό αυτό το πρίσμα η δραματική τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί για την αντιμετώπιση προβλημάτων της οικογενειακής, σχολικής και ευρύτερης κοινωνικής ζωής όπως βία, σχολικός εκφοβισμός, ρατσισμός κ.α. (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 153-154). Έρευνες έχουν αποδείξει τη συμβολή του δράματος προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως για παράδειγμα στην αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της περιθωριοποίησης (Anderson, 2012: 14). Ο Neelands (2004: 47) χρησιμοποιεί τον όρο «*θαύματα*» για να περιγράψει την αλλαγή που φέρνει το δράμα στους μαθητές, ειδικά σε διάφορες μορφές δυσλειτουργίας των μαθητών και στην αντίδρασή τους στις συνήθειες σχολικές πρακτικές. Όπως λέει χαρακτηριστικά *«ανακαλύπτουν μια φωνή μέσα στο δράμα... βρίσκουν κάποιο είδος “σπιτιού” στη δραματική τάξη που τους επιτρέπει προσωρινά να μειώσουν τα οδοφράγματά τους και αποκαλύπτουν “κρυμμένες” πλευρές του εαυτού τους»*.

Ο Neelands (1992: 4) υπογραμμίζει ότι στο δράμα τα παιδιά καλούνται να δώσουν λύσεις σε δύσκολες ανθρώπινες καταστάσεις και αυτό τους βοηθάει στο να αντιμετωπίσουν σωματικές, πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις. Μάλιστα ο Anderson (2012: 6) χαρακτηρίζει το δράμα ως *«εργαστήριο επιλογών»* καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να φανταστούν, να δοκιμάσουν και να υιοθετήσουν νέες ιδέες. Η Κοντογιάννη (2008: 28) υπογραμμίζει την ενσυναισθητική λειτουργία του δράματος που εκπληρώνεται με το παιχνίδι των ρόλων. Αυτό *«επιτρέπει στο παιδί να φανταστεί τον εαυτό του σαν τον άλλο, να προσπαθήσει να βρει τον εαυτό του μέσα στον άλλο και μέσα από όλα αυτά να*

²⁷ Σύμφωνα με τον Zipes (2009: 77-91) η φαντασία δημιουργεί αναπαραστάσεις που δεν υφίστανται στην πραγματικότητα, ενώ εν δυνάμει εμπεριέχει την έννοια της αλλαγής της πραγματικότητας. Στη δραματική τέχνη οι συμμετέχοντες δημιουργούν φανταστικές αναπαραστάσεις με τη διαφορά ότι τις αναπαριστούν ενσώματα, μεταφέροντας τις στις πραγματικές συνθήκες της κοινωνικής τους ζωής. Έτσι η δραματική τέχνη μέσω της επιτελεστικής λειτουργίας της φαντασίας αποκτά μετασχηματιστικό χαρακτήρα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 152-153).

αναγνωρίσει τον άλλο μέσα του... Υποδυόμενοι ρόλους οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν μία πιο σύνθετη έννοια του άλλου και μία πιο σύνθετη γκάμα εαυτών ή πολλαπλών υποκειμενικοτήτων». Σύμφωνα με τον Blatner (1995) το παιχνίδι ρόλων και οι κοινωνικό-δραματικές προσομοιώσεις βελτιώνουν την αυτοαντίληψη, την επικοινωνιακή ικανότητα, την πρωτοτυπία, καθώς και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Κοντογιάννη, 2008: 257). Επίσης, μέσα από την υιοθέτηση και την ανακάλυψη πολλαπλών υποκειμενικοτήτων το άτομο διευρύνει την αντίληψή του για τον κοινωνικό κόσμο και καλλιεργεί μια διαπολιτισμική ταυτότητα. Ο Γκόβαρης (2001) αναφέρει τέσσερις ατομικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Την ενσυναίσθηση, την ανοχή αντιφάσεων, την κριτική στάση και την επικοινωνία που οδηγεί σε αλλαγή (Κοντογιάννη, 2008: 104-105). Σύμφωνα με τον Lifton (1993) το παιχνίδι των ρόλων, με την υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, προφυλάσσει το άτομο από μηδενιστικές και αντιδραστικές πεποιθήσεις μέσα σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Κοντογιάννη, 2008: 253). Επιπρόσθετα, παρέχει στα παιδιά ένα ασφαλές συναισθηματικά περιβάλλον για να απελευθερώσουν τον εσωτερικό τους κόσμο, επιτυγχάνοντας συναισθηματική ισορροπία και ψυχική κάθαρση (Τσιάρας, 2014: 149-150).

Στο δράμα, είναι τα παιδιά που κατασκευάζουν τη γνώση και όχι ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας μια διαφορετική γνωστική και συναισθηματική διαδικασία από αυτήν που παρέχουν άλλα διδακτικά αντικείμενα στον χώρο της εκπαίδευσης. Το περιεχόμενό του βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων γι' αυτό και είναι μη προβλέψιμο (O'Neill, & Lambert, 1982: 20). Πρόκειται για μια διερευνητική, ανακαλυπτική μάθηση που ενεργοποιεί το άτομο και σταδιακά καλλιεργεί τη μαθησιακή του αυτονομία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 141). Μάλιστα ο Παπαδόπουλος (2010: 121-122) υιοθετεί τον όρο «*διερευνητική δραματοποίηση*», υπογραμμίζοντας τη σημασία της διερευνητικής διαδικασίας και ως προς τη μάθηση και ως προς την καλλιτεχνική έκφραση.

Η δραματική τέχνη χάρη στη διαδραστική και βιωματική της φύση συνδέεται στενά με την έννοια της δημιουργικότητας, που σημαίνει το να μπορεί κανείς να είναι εφευρετικός, να παράγει νέες πρωτότυπες ιδέες, να στοχάζεται πλευρικά, να δίνει λύσεις, ακολουθώντας διαδικασίες είτε συγκλίνουσας είτε αποκλίνουσας σκέψης. Ο Neville (1989:12) υποστηρίζει ότι στο δράμα «*οι συνειδητές και ασυνειδητές διαδικασίες είναι ενσωματωμένες και αυτό που κάνουμε μαζί διαισθητικά είναι πολύ*

πιο κατάλληλο και δημιουργικό από αυτό που δημιουργήθηκε από τους συνήθεις τρόπους σκέψης μας» (O'Toole et al, 2019: 57-58).

Επομένως, ενσυναίσθηση, φαντασία και δημιουργικότητα αποτελούν βασικά συστατικά της δραματικής τέχνης που ερμηνεύουν τη μετασχηματιστική της δύναμη (O'Toole et al., 2019: 48-49). Η Πίγκου-Ρεπούση (2019: 161-162, 179) σημειώνει πως παιδαγωγική προτεραιότητα του δράματος είναι η κατανόηση και η βελτίωση του κόσμου. Επομένως, μπορεί να λειτουργήσει ως ένας διαμεσολαβητικός παράγοντας που ενώνει τη σχολική με την καθημερινή γνώση και την κοινωνική εμπειρία, αποκτώντας τον χαρακτήρα της κοινωνικής παρέμβασης, του μέσου κοινωνικής αλλαγής²⁸. Υπό αυτό το πρίσμα η δραματική τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη της πολιτειότητας των νέων, καλλιεργώντας όλες τις δεξιότητες που χρειάζεται ένας ενεργός δημοκρατικός πολίτης, όπως είναι ο διάλογος, η ενεργός δράση, η λειτουργία της ομάδας ως συνόλου. Σε αυτήν την περίπτωση, σύμφωνα με τον Neelands (2009: 175, 182) το δράμα υιοθετεί τις αρχές του «συλλογικού θεάτρου», που σημαίνει ότι οι μαθητές στα πλαίσια της συνεργασίας αποκτούν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης, αυτοδιοίκησης και αυτορρύθμισης της κοινωνικής ομάδας ως μιας μεταφοράς της αθηναϊκής δημοκρατίας. Έτσι το δράμα γι' αυτόν μεταμορφώνεται σε μια «φιλό-κοινωνική διαδικασία» για την οικοδόμηση της κοινότητας και μιας κοινής κουλτούρας. Η εμπιστοσύνη στην κοινωνική μετασχηματιστική δύναμη της δραματικής τέχνης είναι πλέον παγκόσμια, γεγονός ελπιδοφόρο για τη μελλοντική εκπαιδευτική της πορεία (Bolton, 2007: 57-58). Ο Leadbeater (2008: 79) λέει χαρακτηριστικά ότι *«η διαδρομή προς ένα πιο κοινωνικά δίκαιο, χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεσμεύει, ενθαρρύνει και ανταμείβει όλους, είναι μέσω μιας πιο εξατομικευμένης προσέγγισης στη μάθηση. Μαθαίνοντας “με”, αντί μαθαίνοντας “από” πρέπει να είναι το σύνθημα του μελλοντικού συστήματος: μαθαίνοντας μέσω σχέσεων όχι συστημάτων»*.

²⁸ Προς αυτήν την κατεύθυνση στον χώρο του θεάτρου έχει δημιουργηθεί από τη δεκαετία του 1990 το «εφαρμοσμένο θέατρο/δράμα» (applied theatre, applied drama). Με τον όρο αυτόν περιγράφονται οργανωμένες θεατρικές πρακτικές που έχουν ως στόχο θετικές κοινωνικές και κοινωνικό ποιητικές διαδικασίες σε κοινωνικές ή πολιτισμικές ομάδες, προτάσσοντας την κοινωνική αφύπνιση για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Για κάποιους το εφαρμοσμένο δράμα αποτελεί ευρύτερο τομέα του εκπαιδευτικού δράματος, για άλλους πιο εξειδικευμένη μορφή, προσανατολισμένη στην κοινωνική αλλαγή. (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 180-182). Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και το «θέατρο για την ανάπτυξη» (theatre for development), που εφαρμόζεται σε οικονομικά αναπτυσσόμενες χώρες κυρίως σε φτωχές, παραδοσιακές κοινότητες (O'Toole et al., 2009: 111).

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Το ερευνητικό πρόβλημα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η παρούσα μελέτη έγινε προκειμένου να διερευνηθεί η συνδρομή της δραματικής τέχνης στην κοινωνική επάρκεια των μαθητών που φοιτούν στη δημοτική εκπαίδευση. Η ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας είναι υπέρτατο αγαθό για τον άνθρωπο καθώς του εξασφαλίζει προσωπική ευημερία, επαγγελματική εξέλιξη, επιτυχημένη κοινωνική ενσωμάτωση και ανάπτυξη πολιτειακής δημοκρατικής ταυτότητας. Στον αντίποδα, η κοινωνική ανεπάρκεια ταυτίζεται με αρνητικές συμπεριφορές και δυσκολίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οδηγώντας πολλές φορές στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση (Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, χ.χ.: 1).

Καταδεικνύεται λοιπόν ως μέγιστη ανάγκη η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά από μικρή ηλικία. Αυτό επιβεβαιώνεται καθημερινά και στα πλαίσια της σχολικής ζωής όπου τα φαινόμενα της βίας, της επιθετικότητας, του σχολικού εκφοβισμού, της απομόνωσης συνεχώς εντείνονται σε όλες τις βαθμίδες (Μπίλια, 2017: 121), αποδεικνύοντας πως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνει την πρέπουσα σημασία στην καλλιέργεια της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης του ατόμου. Τα φαινόμενα αυτά, που αποδεικνύουν ελλείματα στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών πρέπει να καταπολεμηθούν άμεσα. Η δραματική τέχνη μπορεί και πρέπει να αναλάβει αυτόν τον εξισορορητικό ρόλο στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

Στη σύγχρονη εποχή που ο κόσμος έρχεται αντιμέτωπος με σημαντικές κοινωνικό-πολιτιστικές αλλαγές, όπως είναι η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα, το μεταναστευτικό πρόβλημα, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, οι κλιματικές αλλαγές, η οικονομική και κοινωνική κρίση, γίνεται επιτακτική η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο αποδεικνύεται ανέτοιμο σε όλες αυτές τις προκλήσεις, ακολουθώντας μια ακραία θετικιστική και τεχνολογική κατεύθυνση, προσανατολισμένη στην παροχή εφαρμοσμένων γνώσεων για την αγορά εργασίας και όχι στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Επιβάλλεται λοιπόν να γίνει στροφή στην παροχή μιας ανθρωπιστικής παιδείας προκειμένου η νέα γενιά να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της εποχής (Γραμματάς, 2014: 71-73). Χρειάζονται παιδαγωγικές στρατηγικές που να προωθούν την ενεργητική, βιωματική μάθηση, την

πρωτοβουλία και την αυτενέργεια, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη καθώς και τη φαντασία των μαθητών, με έναν εκπαιδευτικό παρακινητή, διαμεσολαβητή και εμπυχωτή που θα αποποιηθεί τον άκαμπτο δασκαλοκεντρικό του ρόλο (Λενακάκης, 2013: 59-60). Ο Γραμματάς υποστηρίζει πως η δραματική τέχνη ως «*Πάμμουσος παιδαγωγία*» μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, προσαρμόζοντας τη στοχοθεσία της στις ανάγκες κάθε ηλικίας. Η ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας, η αυτογνωσία, η κοινωνικοποίηση αλλά και η δραματική και καλλιτεχνική κατάρτιση μπορούν να συμβάλλουν προς αυτόν τον σκοπό (Γραμματάς, 2014: 20-30).

Δυστυχώς, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα η δραματική τέχνη δεν έχει λάβει ακόμα τη θέση που της αναλογεί (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009: 107). Επίσης, η Wagner (1998: 1) διαπιστώνει πως οι έρευνες για τη συμβολή της δραματικής τέχνης στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ περιορισμένες. Είναι ανάγκη λοιπόν να ενταθεί η ερευνητική προσπάθεια για την επίδραση που ασκεί το δράμα στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου, προκειμένου η εκπαίδευση να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της. Ο Κουρετζής (1991: 21) γράφει: *«το αφάνταστα νοησιαρχικό σχολείο δεν αφήνει ίσως δεν αφήνει ακόμα ευκαιρίες στο παιδί για δημιουργικές πρωτοβουλίες, ελεύθερη έκφραση, προβολή του προσωπικού στοιχείου. Δυστυχώς εξακολουθεί να βλέπει τα παιδιά σαν οργανισμούς που διαθέτουν μόνο νόηση και όχι ψυχή, αισθήματα και πνεύμα»*. Αυτό το φαινόμενο μπορεί και οφείλει να αλλάξει. Η δραματική τέχνη πρέπει να μπει στο σχολείο και να προσφέρει αγωγή, μέθεξη, χαρά!

2.2 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Πρόθεση της ερευνήτριας στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν να εξετάσει εάν ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης (διάρκειας δώδεκα παρεμβάσεων) είναι ικανό να ενισχύσει την κοινωνική επάρκεια μαθητών δημοτικού. Το κεντρικό λοιπόν ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα που διαπνέουν την παρούσα ερευνητική μελέτη διαμορφώνονται ως εξής:

Μπορεί η δραματική τέχνη να διαδραματίσει θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας μαθητών της Τετάρτης τάξης της δημοτικής εκπαίδευσης;

Πιο συγκεκριμένα, μπορεί η δραματική τέχνη:

1. να καλλιεργήσει στους μαθητές συνεργατικές δεξιότητες;
2. να συνδράμει στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών;
3. να βοηθήσει τη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών, περιορίζοντας την οξυθυμία τους;
4. να μειώσει αντιδράσεις πρόκλησης αναστάτωσης εκ μέρους των μαθητών;

Τα παραπάνω ερωτήματα απασχόλησαν την ερευνήτρια στα πλαίσια της ποσοτικής αλλά και της ποιοτικής έρευνας (Creswell, 2016: 113) στην οποία διερευνήθηκαν και επιπρόσθετα ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε κατά πόσο οι παρεμβάσεις είχαν θετικό αντίκτυπο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, εστιάζοντας κυρίως σε αυτά που παρουσίαζαν μια πιο εσωστρεφή συμπεριφορά. Επιπρόσθετα εξετάστηκε αν υπήρξε βελτίωση στην ομαδικότητα και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και αν περιορίστηκαν τυχόν αντιπαλότητες και συγκρούσεις. Εδώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά παρουσιάζουν την τάση να δημιουργούν ομάδες παιχνιδιού κυρίως με άτομα του ίδιου φύλου. Τέλος, διερευνήθηκε αν υπήρξε βελτίωση σε δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπως είναι η συζήτηση, ο διάλογος, η ενεργητική ακρόαση, η διαπραγμάτευση και η υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου.

2.3 Η ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος έρευνας που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι η έρευνα δράσης (action research), η οποία σύμφωνα με τον Creswell (2016: 578) αποτελεί τον πιο πρακτικό και ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό σχεδιασμό. Ο Elliot (1991) ορίζει ως έρευνα δράσης την ερευνητική μελέτη που αφορά μια κοινωνική πραγματικότητα και εξετάζει πως αυτή μπορεί να βελτιωθεί (Μπονίδης, 2014: 5). Στα πλαίσια της χρησιμοποιούνται και ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία προκειμένου να αντιμετωπιστούν με συστηματικό τρόπο συγκεκριμένα προβλήματα, κυρίως στον χώρο της εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου (Creswell, 2016: 23). Πολλά είναι τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου έρευνας για τον εκπαιδευτικό,

όπως ο συμμετοχικός, συνεργατικός, επιμορφωτικός, κριτικός, μετασχηματιστικός και λειτουργικός της χαρακτήρας (Μπονίδης, 2014: 19-22). Θα πρέπει να σημειωθεί πως υπάρχουν κάποιοι επικριτές αυτής της μεθόδου που υποστηρίζουν πως πρόκειται για μια μορφή ανεπίσημης έρευνας που πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς και όχι ακαδημαϊκούς ερευνητές, η οποία δεν διαθέτει την ακρίβεια άλλων ερευνητικών προσεγγίσεων. Ωστόσο στον χώρο της εκπαίδευσης λαμβάνει θερμή υποστήριξη, συμβάλλοντας στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Creswell, 2016: 580-581).

Ως προς τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων η ερευνήτρια ακολούθησε τον ερευνητικό σχεδιασμό μεικτών μεθόδων (mixed methods research design), που αναφέρεται στην ανάμειξη ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τη διερεύνηση του θέματος (Miles, & Huberman, 1994: 42). Ο Σταυρόπουλος (2017: 860) υπογραμμίζει πως σύμφωνα με τους διαλεκτικούς ερευνητές η μεικτή μέθοδος εξασφαλίζει μια πιο ισχυρή και έγκυρη έρευνα και μια πληρέστερη κατανόηση του θέματος, ενώ από ηθικής πλευράς αποτυπώνει την πλειοψηφία των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της μεικτής μεθόδου είναι η «τριγωνοποίηση» (triangulation), που αφορά στη χρήση πολλαπλών μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η διασταύρωση των δεδομένων που συλλέγονται. Αρχικά εφαρμόστηκε από τους Campbell και Fiske (1959) και από τους Webb et al. (1966), ενώ ο Denzin (1970) επέκτεινε τον ορισμό δημιουργώντας τρεις κατηγορίες τριγωνοποίησης: τη θεωρητική, των δεδομένων και των ερευνητών (theoretical, data, investigator triangulation) (Duffy, 1987: 131). Σύμφωνα με τους Johnson και Turner (2003) η μεικτή μέθοδος εξασφαλίζει τον συνδυασμό μεθόδων με αλληλοσυμπληρούμενα πλεονεκτήματα και μη αλληλοκαλυπτόμενα μειονεκτήματα (Σταυρόπουλος, 2017: 861), ενώ και ο Creswell (2016: 548) τονίζει πως η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κάλυψη του υπό εξέταση φαινομένου, καθώς η πρώτη δείχνει τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων στα μετρήσιμα αποτελέσματα, ενώ η δεύτερη αποτυπώνει το βίωμα των συμμετεχόντων.

2.4 Το ερευνητικό δείγμα

Ένα σημαντικό στάδιο στη διενέργεια μιας έρευνας είναι η δειγματοληψία, δηλαδή η μέθοδος επιλογής ενός αριθμού ατόμων ως μέρους ενός πληθυσμού που θα συμμετέχει στη διαδικασία. Η απόφαση αυτή είναι καθοριστική γιατί επηρεάζει την ποιότητα των δεδομένων και τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει η έρευνα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 75-76). Η δειγματοληψία στην παρούσα μελέτη ήταν σκοπιμότητας (purposeful ή purposive sampling), που σημαίνει ότι ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα το δείγμα του και το περιβάλλον για τη μελέτη του ερευνητικού φαινομένου (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 75-76). Ο Patton (2002) αναφέρει ένα πλήθος διαφορετικών λόγων, που διαμορφώνουν διαφορετικές στρατηγικές έρευνας σκοπιμότητας. Μια από αυτές είναι και η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) στα πλαίσια της οποίας ο ερευνητής επιλέγει ένα δείγμα που είναι άμεσα διαθέσιμο ως μια λύση ευκολίας (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 78). Ο Creswell (2016: 146) τονίζει πως η στρατηγική αυτή εγείρει προβληματισμούς, γιατί δεν διασφαλίζει πως το δείγμα αντιπροσωπεύει τον ερευνητικό πληθυσμό.

Στην παρούσα μελέτη η ερευνήτρια χρησιμοποίησε δείγμα ευκολίας καθώς εργαζόταν ως εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα. Ποιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα δύο τμήματα της Τετάρτης δημοτικού, το Δ₁ με 20 μαθητές, 11 αγόρια και 9 κορίτσια (ομάδα ελέγχου) και το Δ₂ με 19 μαθητές, 9 αγόρια και 10 κορίτσια (πειραματική ομάδα). Έτσι ο συνολικός αριθμός του δείγματος (39 μαθητές) ήταν επαρκής για τη διεργασία στατιστικών μετρήσεων με την οργάνωση παρεμβάσεων (15 άτομα είναι ο ελάχιστος αριθμός υποκειμένων που απαιτείται σε κάθε ομάδα) και τη συσχέτιση μεταβλητών (30 άτομα ως ελάχιστος αριθμός υποκειμένων στην έρευνα) (Creswell, 2016: 147). Τα θετικά χαρακτηριστικά που προσέφερε η επιλογή δείγματος ευκολίας στην προκειμένη περίπτωση ήταν η ομοιογένεια του δείγματος όσον αφορά την ηλικία (από εννέα έως δέκα χρονών) και το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο που εκπροσωπούσε τη μεσαία αστική τάξη.

Σε μια πειραματική έρευνα η τυχαία ένταξη των ατόμων στις ομάδες του πειράματος οδηγεί στην εξίσωση των ομάδων (equating the groups), που σημαίνει ότι ο ερευνητής κατανέμει εξίσου κάθε μεταβλητότητα των ατόμων στις ομάδες. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν οι προϋπάρχουσες ομάδες/σχολικά τμήματα, γεγονός που καθιστά την έρευνα ένα οιονεί (quasi-experiment) και όχι πραγματικό πείραμα (Creswell,

2016: 295, 309). Τα οιονεί πειράματα είναι συχνά στο περιβάλλον του σχολείου καθώς τα τμήματα είναι προκαθορισμένα και η δημιουργία νέων τμημάτων για ερευνητικούς σκοπούς είναι δύσκολη για λειτουργικούς αλλά και εκπαιδευτικούς λόγους (π.χ. πρόκληση διάσπασης στους μαθητές). Το αρνητικό σε αυτήν την περίπτωση είναι ότι αυξάνονται οι απειλές στα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με ένα πραγματικό πείραμα (Creswell, 2016: 308-309).

2.5 Τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν πως η χρησιμοποίηση διαφορετικών πηγών πληροφόρησης από το περιβάλλον ενός παιδιού αυξάνει την αξιοπιστία και αποτυπώνει μια πολυδιάστατη εικόνα της κοινωνικής του ικανότητας. Η προσωπική αντίληψη του παιδιού αποτελεί σημαντική πηγή για τις ιδέες και τα συναισθήματά του, αλλά το αποτέλεσμα είναι πιο ολοκληρωμένο όταν εμπλουτίζεται με την άποψη των άλλων, μετριάζοντας έτσι το στοιχείο της υποκειμενικότητας (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006: 669). Με αφετηρία αυτήν την άποψη, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από τις ομάδες πειράματος και ελέγχου, ενώ τα ποιοτικά ευρήματα βασίστηκαν σε στοιχεία που προέκυψαν από τη συμμετοχική παρατήρηση στα εργαστήρια δραματικής τέχνης και από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας. Έτσι συνδυάστηκε η προσωπική αντίληψη των παιδιών, η άποψη της ερευνήτριας και η οπτική των εκπαιδευτικών για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του εξεταζόμενου φαινομένου.

2.5.1 Ερωτηματολόγιο

Το 2006 οι Junttila et al. δημιούργησαν την κλίμακα: πολλαπλής πηγής αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας (ΠΠΑΚΙ) (Multisource Assessment of Social Competence scale, MASCS) για τη μέτρηση της κοινωνικής επάρκειας μαθητών του δημοτικού. Πρόκειται για μια πιο σύντομη μορφή της κλίμακας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο (School Social Behavior Scale, SSBS) των Merrell και

Gimpel (1998) (Junttila et al., 2006: 874). Η τελευταία σχεδιάστηκε αποκλειστικά για τη μέτρηση της κοινωνικής ικανότητας μαθητών από εκπαιδευτικούς και περιλάμβανε 32 προτάσεις για την κοινωνική συμπεριφορά και 33 για την αντικοινωνική, ταξινομημένες σε πενταβάθμια κλίμακα. Οι Junttila et al. (2006) δημιούργησαν μια πιο σύντομη μορφή της κλίμακας SSBS με 15 προτάσεις, που βασίζεται σε τέσσερις διαφορετικές προοπτικές (Multisource): των εκπαιδευτικών, των γονέων, των ίδιων των μαθητών (αυτοαναφοράς) και των συμμαθητών τους. Το ερωτηματολόγιο αυτό προσμετρά τόσο την κοινωνική όσο και την αντικοινωνική συμπεριφορά. Οι Μαγκώτσιου, Γούδας και Χασάνδρα (Magotsiou, Goudas, & Hasandra, 2006) ακολουθώντας μια διαδικασία επτά σταδίων δημιούργησαν την ελληνική εκδοχή της κλίμακας ΠΠΑΚΙ των Junttila et al. (Γούδας, Μαγκώτσιου, & Χατζηγεωργιάδης, 2009: 101-102). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς όπου η κοινωνική ικανότητα εκφράζεται με τους παράγοντες της συνεργασίας (4 προτάσεις) και της ενσυναίσθησης (5 προτάσεις) και η κοινωνική ανεπάρκεια, με τους παράγοντες της πρόκλησης αναστάτωσης στην τάξη (5 προτάσεις) και της οξυθυμίας (5 προτάσεις). Το ερωτηματολόγιο αναπτύσσεται με βάση μια πενταβάθμια κλίμακα απαντήσεων από το «διαφωνώ απόλυτα» έως το «συμφωνώ απόλυτα», με αντιστοιχία σε τιμές από το 1 μέχρι το 5 (βλέπε παράρτημα: 156). Πρόκειται για μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, δηλαδή ίσων διαστημάτων που απαιτεί παραμετρικά στατιστικά τεστ και έλεγχο κανονικής κατανομής των δεδομένων²⁹ (Creswell, 2016: 167). Οι Γούδας, Μαγκώτσιου και Χατζηγεωργιάδης (2009) επιβεβαίωσαν την αξιοπιστία και τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 114 μαθητές της έκτης τάξης. Και οι τέσσερις παράγοντες έδειξαν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή ως προς τον δείκτη Cronbach's alpha που έδωσε τιμές > 0.7 (Μπέλλα, 2019: 87).

Οι Junttila et al. (2006) δημιούργησαν μία σύντομη και εύχρηστη κλίμακα μέτρησης της κοινωνικής ικανότητας μαθητών δημοτικού, εμβαθύνοντας στην άποψη των Sheridan και Walker (1999) για την κοινωνική ικανότητα των παιδιών. Αυτοί θεωρούν πως δύο παράγοντες είναι αυτοί που τη διαμορφώνουν: η κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων ανάλογα το κοινωνικό πλαίσιο και η κατάλληλη συμπεριφορά στην αλληλεπίδραση με τους άλλους, που καθιστά το άτομο αποδεκτό.

²⁹ Κάποιοι ερευνητές αντιμετωπίζουν την κλίμακα Likert ως κατατακτήρια κλίμακα και όχι ίσων διαστημάτων και επομένως εφαρμόζουν μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια (Creswell, 2016: 167).

Έτσι ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο πάνω σε αυτό το δίπτυχο των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αποδεκτής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβάνοντας δεξιότητες, στάσεις και συναισθηματικές καταστάσεις που εκδηλώνονται ως προκοινωνική και αντικοινωνική συμπεριφορά. Η συνεργασία και η εμπλοκή σε ομαδικές δράσεις αποτελούν εκδηλώσεις της προκοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή είναι η συμπεριφορική πτυχή για την οποία κάνουν λόγο οι Sheridan και Walker (1999), ωστόσο οι Junttila et al. (2006) εντάσσουν στην κλίμακα και τη συναισθηματική πτυχή που εκφράζεται με την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ευαισθησία στα συναισθήματα του άλλου, καθώς όπως υποστηρίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες δεν συνοδεύονται πάντα από συναίσθημα. Ο δεύτερος παράγοντας που συνιστά την κοινωνική ικανότητα είναι η απουσία της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή εκδηλώσεων αναστάτωσης και οξυθυμίας. Αυτές μπορεί να είναι εκούσιες ή ακούσιες και να απευθύνονται στους άλλους ή στο ίδιο το άτομο. Πιο συγκεκριμένα το οξύθυμο άτομο δυσκολεύεται να εκπληρώσει τους στόχους του και τη θετική αλληλεπίδραση καθώς αναστέλλει τις ανταποκρίσεις των άλλων, ενώ το άτομο που προκαλεί αναστάτωση συνήθως έχει σκόπιμη πρόθεση να ενοχλήσει και να βλάψει κάποιον, συμπεριφορά που προσομοιάζει με την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό. Επομένως για να θεωρηθεί ένα παιδί κοινωνικά ικανό θα πρέπει να παρουσιάζει υψηλό δείκτη στην προκοινωνική συμπεριφορά και χαμηλό στην αντικοινωνική (Junttila et al., 2006: 875, 891).

2.5.2 Συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται από τους εθνογράφους και αφορά την παρακολούθηση προσωπικών γεγονότων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Genzük (2003) ο παρατηρητής πρέπει να γίνει μέρος της ομάδας που μελετάται, να παρατηρεί και να αισθάνεται τα όσα συμβαίνουν, χωρίς να επηρεάζει τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων, γεγονός που θα του επιτρέψει να μελετήσει σε βάθος την κουλτούρα της ομάδας (Shagrir, 2017: 13). Επομένως, η παρατήρηση απαιτεί από τον ερευνητή δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και αποκωδικοποίησης των οπτικών λεπτομερειών της γλώσσας του σώματος. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία ως προς τον ρόλο που αναλαμβάνει ο ερευνητής στα πλαίσια της

παρατήρησης και αφορά στον βαθμό εμπλοκής του σε αυτήν. Οι τρεις σημαντικότερες κατηγορίες είναι η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation), η αμέτοχη παρατήρηση (nonparticipant observation) και η εναλλαγή των δύο παραπάνω (changing observational role). Η ερευνήτρια στην παρούσα μελέτη ακολούθησε τη συμμετοχική παρατήρηση, που σημαίνει ότι ο ερευνητής παίρνει ενεργό μέρος στις δραστηριότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ παράλληλα συλλέγει πληροφορίες (Creswell, 2016: 214-215). Επομένως, η γνώση προκύπτει μέσω της συμμετοχικής βιωμένης εμπειρίας του ερευνητή στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων και όχι από εκ των υστέρων αναφορές των τελευταίων. Κατά συνέπεια η ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίας αποδοχής και εμπιστοσύνης εκ μέρους του ερευνητή και η ικανότητά του να διαχειρίζεται απρόοπτες καταστάσεις είναι καθοριστική για την ποιότητα των ερευνητικών ευρημάτων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 105, 107).

Συνήθως η συμμετοχική παρατήρηση λαμβάνει χώρα στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων και ο ερευνητής παίρνει μέρος σε ποικίλες δραστηριότητες πέρα από τη συμμετοχή. Τέτοιες είναι η τεκμηρίωση, η ανεπίσημη συνέντευξη και φυσικά η αντανάκλαση, που προϋποθέτει την αυτοπαρατήρηση. Αυτό σημαίνει πως ο παρατηρητής θα πρέπει να αναλάβει έναν ρόλο που ισορροπεί μεταξύ της συμμετοχής και της παρατήρησης, γεγονός που συνεπάγεται αρκετή εμπλοκή, ώστε να παρατηρεί σε βάθος τα τεκταινόμενα αλλά και απόσταση από αυτά, για να αντανakλά πάνω σε όσα ερευνά (Willig, 2008: 27).

Οι σημειώσεις του ερευνητή κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ονομάζονται σημειώσεις πεδίου (field notes). Το πρωτόκολλο παρατήρησης (observational protocol) σχεδιάζεται από τον ερευνητή προκειμένου να διευκολύνει τη συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων. Η ερευνήτρια για τον σκοπό αυτό δημιούργησε ένα πρωτόκολλο, βασισμένο στα ερευνητικά ερωτήματα (βλέπε παράρτημα: 159), η συμπλήρωση του οποίου γινόταν αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε παρέμβασης. Το περιεχόμενο των παρατηρήσεων είχε περιγραφικό (descriptive field notes) και στοχαστικό χαρακτήρα (reflective field notes), δηλαδή περιλάμβανε την περιγραφή των δραστηριοτήτων και των αντιδράσεων των παιδιών καθώς και τις σκέψεις και τις ενοράσεις της ερευνήτριας για την ανατροφοδότηση και τον σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων (Creswell, 2016: 216-217, 227-228).

Επικουρικά, στα πλαίσια των παρεμβάσεων εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση η ερευνήτρια χρησιμοποίησε για τη συλλογή δεδομένων γραπτά ή υλικά

τεκμήρια (documents, artefacts), τα οποία ήταν προσαρμοσμένα στη θεματική και στο περιεχόμενο της εκάστοτε παρέμβασης, όπως ημερολόγια, επιστολές, φόρμες με αναστοχαστικές ερωτήσεις, ατομικές και ομαδικές εικαστικές δημιουργίες, φωτογραφικό υλικό καθώς και άτυπες συζητήσεις-συνεντεύξεις (informal conversational interviews) με τους μαθητές. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε πως οι παραπάνω ερευνητικές μέθοδοι που συμπληρώνουν τη συμμετοχική παρατήρηση (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 108) αποτελούν βασικά συστατικά στοιχεία ενός εργαστηρίου δραματικής τέχνης, αποδεικνύοντας τον βαθιά διερευνητικό και εκπαιδευτικό της χαρακτήρα.

2.5.3 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη (interview) αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων κατά τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών, κοινωνικών και ψυχολογικών ποιοτικών ερευνών (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 91). Στα πλαίσια μιας συνέντευξης ο ερευνητής διατυπώνει ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στον συνεντευξιαζόμενο, επιτρέποντάς του να αναπτύξει τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του όσον αφορά τα ερευνητικά θέματα της μελέτης (Shagrir, 2017: 12). Οι συνεντεύξεις, ανάλογα με τον βαθμό τυποποίησης των ερωτήσεων, διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: τις ημιδομημένες (semi-structured interviews), τις μη δομημένες (unstructured interviews) και τις πλήρως δομημένες συνεντεύξεις (structured interviews). Ωστόσο η τελευταία κατηγορία δεν χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα λόγω της αυστηρά τυποποιημένης μορφής των ερωτήσεων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 92). Επίσης, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε προσωπικές (one-to-one interview) και σε ομαδικές (focus groups) όπου συνήθως συμμετέχουν από 4 έως 6 άτομα (Creswell, 2016: 218-219). Σε μια ημιδομημένη συνέντευξη υπάρχει ένας βασικός κορμός ερωτήσεων με τη δυνατότητα να προστεθούν και να αφαιρεθούν ερωτήσεις, να αλλάξει η σειρά ή ακόμα και να γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις στους συμμετέχοντες, ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να εκφράσουν τις ιδέες τους ελεύθερα και στον χρόνο που επιθυμούν (Verma, & Mallick, 2004: 247). Θα έλεγε κανείς ότι συνδυάζει χαρακτηριστικά της επίσημης συνέντευξης, όπως είναι το σταθερό χρονικό όριο, οι σταθεροί ρόλοι συνεντευξιαστή

και συνεντευξιαζόμενοι, και η ύπαρξη θεματικής ατζέντας, με χαρακτηριστικά μιας άτυπης συνομιλίας, όπως είναι οι ανοιχτές ερωτήσεις, η αφηγηματική διάθεση και η κατάθεση της προσωπικής εμπειρίας (Willig, 2008: 24-25).

Στη συγκεκριμένη μελέτη η ερευνήτρια εφάρμοσε τις ημιδομημένες, προσωπικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα διενεργήθηκαν δυο συνεντεύξεις με τη δασκάλα του τμήματος, μία με την εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής και μία με την εκπαιδευτικό εικαστικών. Όσον αφορά τη δασκάλα του τμήματος, η ερευνήτρια θεώρησε σκόπιμο να πάρει και μια προπαρασκευαστική συνέντευξη προκειμένου να συλλέξει στοιχεία για το γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό προφίλ της τάξης, ώστε να διαμορφώσει τους στόχους και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας. Οι υπόλοιπες συνεντεύξεις έγιναν μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, με σκοπό να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί διέκριναν βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας κατά την εφαρμογή τους και μετά τη λήξη τους.

2.6 Η μέθοδος ανάλυσης των αποτελεσμάτων/ευρημάτων

2.6.1 Ποσοτική ανάλυση

Για τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών στο ερωτηματολόγιο η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το πρόγραμμα Statistical Package for the Social Science (SPSS). Προηγήθηκε ο έλεγχος αξιοπιστίας της κλίμακας: πολλαπλής πηγής αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας (ΠΠΑΚΙ), ο οποίος είναι απαραίτητος καθώς υποδεικνύει τον βαθμό σταθερότητας και εσωτερικής συνοχής του εργαλείου και ελαχιστοποιεί την πιθανότητα τυχαίου σφάλματος. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής της κλίμακας και κάθε υποκλίμακας που συμπεριλαμβάνει μετριέται με τον συντελεστή Cronbach's alpha, που πρέπει να δίνει τιμές > 0.7 υποδεικνύοντας την ομοιογένεια της κλίμακας (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011: 232). Διενεργήθηκε λοιπόν έλεγχος αξιοπιστίας των παραγόντων της συνεργασίας, της ενσυναίσθησης, της οξυθυμίας και της πρόκλησης αναστάτωσης.

Το επόμενο στάδιο ήταν ο έλεγχος της κανονικής κατανομής των απαντήσεων του δείγματος ως προς τους 4 παράγοντες, με τη βοήθεια στατιστικών ελέγχων (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 53). Εφόσον το δείγμα ήταν μικρότερο από 50 άτομα, εφαρμόστηκε το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk (Yap, & Sim, 2011: 2143). Η κανονική κατανομή σε έναν πληθυσμό επιτρέπει την επιλογή του στατιστικού κριτηρίου Paired samples t-test, μέσω του οποίου μπορούν να συσχετιστούν οι τιμές των μεταβλητών (ΜΟ) του δείγματος (της ομάδας πειράματος και ελέγχου) σε δύο χρόνους, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι υποθέσεις εργασίας. Στις περιπτώσεις που ο πληθυσμός δεν κατανέμεται κανονικά χρησιμοποιείται το μη παραγοντικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon signed rank (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 67). Η τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας (p-value) που ορίστηκε για τους ελέγχους ήταν 0.05 ή 5%, που σημαίνει ότι για να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση εργασίας (H_a) και να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0) θα πρέπει η τιμή p να είναι ≤ 0.05 (Εμβαλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 54-55).

2.6.2 Ποιοτική ανάλυση

Η ποιοτική έρευνα διαφοροποιείται από την ποσοτική καθώς έχει ερμηνευτικό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα είναι αποτέλεσμα προσωπικών αξιολογήσεων του ερευνητή (Creswell, 2016: 239). Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ακολουθεί είτε την παραγωγική (deductive method) είτε την επαγωγική μέθοδο (inductive method). Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη επαγωγική προσέγγιση είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) (Γαλάνης, 2018: 416), η οποία εφαρμόστηκε και στην τρέχουσα έρευνα. Οι Braun και Clarke (2012: 57) ορίζουν τη θεματική ανάλυση ως τη συστηματική διάκριση και οργάνωση θεματικών μοτίβων από ένα σύνολο δεδομένων. Καθοδηγητής του ερευνητή σε αυτήν τη διαδικασία είναι τα ερευνητικά του ερωτήματα, που σημαίνει ότι θα πρέπει να εστιάζει κυρίως σε μοτίβα που απαντούν σε αυτά.

Σύμφωνα με τους μελετητές δεν υπάρχει ένας καθορισμένος τρόπος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων μιας έρευνας, αλλά πρόκειται για μια εκλεκτικιστική διαδικασία που εναπόκειται στην κρίση του ερευνητή. Ωστόσο υπάρχουν κάποια

κατευθυντήρια βήματα που μπορούν να ακολουθηθούν (Creswell, 2016: 239). Η ερευνήτρια συγκέντρωσε ποιοτικά δεδομένα με δύο μεθόδους: τη συμμετοχική παρατήρηση και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Με βάση τις δύο αυτές μεθόδους οργάνωσε το υλικό της σε ηλεκτρονική μορφή. Το πρώτο βήμα αφορούσε τη μεταγραφή (transcription), δηλαδή τη μετατροπή των σημειώσεων πεδίου και των ηχογραφημένων συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο (Τσιώλης, 2014: 269). Έπειτα ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων (coding), που αφορά την οργάνωση των γραπτών κειμένων σε τμήματα (text segment) και την απόδοση κωδικών σε κάθε τμήμα. Στη συνέχεια η συγχώνευση των κωδικών διαμόρφωσε τα θέματα (themes), τα οποία προέρχονται από τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016: 244-248). Η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων δεν έγινε με τη βοήθεια κάποιου ηλεκτρονικού προγράμματος αλλά με το χέρι (hand analysis) (Creswell, 2016: 240). Η παρουσίαση των ευρημάτων έγινε με τη μορφή αφηγηματικής συζήτησης (narrative discussion) (Creswell, 2016: 256), όπου τα βασικά θέματα που προέκυψαν αναπτύχθηκαν ως προς τις δύο μεθόδους συλλογής των δεδομένων (σημειώσεις πεδίου και συνεντεύξεις).

2.7 Ο σχεδιασμός της έρευνας

Τα βασικά στάδια στη διεκπεραίωση μιας έρευνας περιλαμβάνουν τη διατύπωση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος και στη συνέχεια τη συγκέντρωση και την ανάλυση των ευρημάτων που απαντούν σε αυτό το ερώτημα. Σε όλη αυτήν την πορεία προκύπτουν διάφορα ηθικά ζητήματα που χρήζουν της εφαρμογής ενός κώδικα δεοντολογίας. Ο Hopf (2004: 334) κάνει λόγο για κανόνες που προσδιορίζουν τις σχέσεις του ερευνητή με όλα τα υποκείμενα που σχετίζονται με την έρευνα. Το βασικό στοιχείο που πρέπει να έχει συνεχώς κατά νου ένας ερευνητής είναι ότι η έρευνα αφορά ανθρώπους με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και όχι αντικείμενα συλλογής πληροφοριών. Ως εκ τούτου θα πρέπει να σέβεται τα προσωπικά δεδομένα του κάθε ατόμου και να διαθέτει ευελιξία, αναπροσαρμόζοντας τα ερευνητικά του βήματα στα ζητήματα δεοντολογίας που μπορεί να προκύπτουν (Ισαρη, & Πουρκός, 2015: 83-84).

Έτσι η πληροφορημένη συγκατάθεση για την έρευνα (informed consent) αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες δεοντολογίας από όπου θα πρέπει να ξεκινά ο σχεδιασμός μιας έρευνας. Κατά αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια πριν από όλα φρόντισε να εξασφαλίσει τη συγκατάθεση του διευθυντή του σχολείου και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών, ενημερώνοντάς τους για το σκοπό και το πλαίσιο του ερευνητικού της εγχειρήματος. Αφού εξασφάλισε τη σύμφωνη γνώμη του προϊσταμένου και των συναδέλφων της, σε δεύτερο επίπεδο ενημέρωσε τους μαθητές των τμημάτων στα οποία σκόπευε να διενεργήσει την έρευνα, καθώς βασική δεοντολογική αρχή είναι η ελεύθερη και εθελοντική συμμετοχή των υποκειμένων. Αφού εξασφάλισε και τη συγκατάθεση των παιδιών, ενημέρωσε τους γονείς σε μια δια ζώσης συνάντηση και εξασφάλισε εγγράφως (με ειδική επιστολή) την άδεια τους να πάρουν μέρος τα παιδιά τους στην έρευνα. Η συγκέντρωση των συναινετικών επιστολών έγινε τον Οκτώβριο του 2020. Την ίδια περίοδο η ερευνήτρια έκανε μια πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου που επρόκειτο να χρησιμοποιήσει σε παιδιά Τετάρτης δημοτικού ενός άλλου δημοτικού σχολείου της ίδιας περιοχής, όπου εργαζόταν ως εκπαιδευτικός θεατρικής αγωγής. Στόχος ήταν να διαπιστώσει αν υπήρχαν προβλήματα κατανόησης, ώστε να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις ή και αναδιατυπώσεις στο ερωτηματολόγιο.

Το επόμενο βήμα ήταν ο προέλεγχος του ερωτηματολογίου (pre-test) από τις δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, που πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2020. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε σε κάθε τμήμα ξεχωριστά στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας. Η ερευνήτρια κατά την επεξήγηση της διαδικασίας φρόντισε να κάνει σαφές στους μαθητές πως θα τηρηθεί η ανωνυμία των απαντήσεων, πως είναι ανάγκη να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, και πως οι απαντήσεις δεν ενέχουν χαρακτήρα αξιολόγησης γνώσεων ή ικανοτήτων και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν σωστές και λάθος επιλογές. Τον ίδιο μήνα διενεργήθηκε μια προπαρασκευαστική συνέντευξη με τη δασκάλα του τμήματος που θα αποτελούσε την πειραματική ομάδα, προκειμένου να διαμορφωθεί το προφίλ της τάξης σε επίπεδο κυρίως σχέσεων και να διερευνηθούν πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς ή άλλα στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Βέβαια η ερευνήτρια είχε ήδη διαμορφωμένη άποψη σε μεγάλο βαθμό, αφού δίδασκε το μάθημα της θεατρικής αγωγής και στα δύο τμήματα κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη.

Οι παρεμβάσεις δραματικής τέχνης ξεκίνησαν τον Ιανουάριο του 2021 και ολοκληρώθηκαν τον Μάιο του ίδιου έτους. Δυστυχώς εξαιτίας των ειδικών, πρωτόγνωρων συνθηκών ως αποτέλεσμα της πανδημίας covid-19, τα μαθήματα στο σχολείο διακόπηκαν στις 4 Μαρτίου του 2021 και συνεχίστηκαν διαδικτυακά έως τις 10 Μαΐου, οπότε και άνοιξαν πάλι τα σχολεία. Το κύριο μέρος των παρεμβάσεων (9 σε αριθμό) διενεργήθηκε πριν το κλείσιμο των σχολείων, και οι υπόλοιπες έγιναν μετά το άνοιγμα τους. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις διάρκειας 2 διδακτικών ωρών η καθεμία (περίπου 80 λεπτά). Τον Μάιο, αφού ολοκληρώθηκαν οι παρεμβάσεις, έγινε ο μεταέλεγχος του ερωτηματολογίου στις δύο ομάδες (post-test), για τον οποίο θα πρέπει να σημειωθεί ότι αναδιαμορφώθηκε η σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων. Ακολούθησαν οι προσωπικές συνεντεύξεις με τη δασκάλα του τμήματος και τις εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και εικαστικών, οι οποίες διενεργήθηκαν στον χώρο του σχολείου, ολοκληρώνοντας τη διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων.

2.8 Η οργάνωση των ερευνητικών παρεμβάσεων

Οι παρεμβάσεις δραματικής τέχνης που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας ακολούθησαν τη μέθοδο του εκπαιδευτικού δράματος. Η ερευνήτρια θεώρησε πως αυτή εξυπηρετεί καλύτερα τον ερευνητικό στόχο, που ήταν η καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας, καθώς ο πυρήνας του εκπαιδευτικού δράματος είναι η αντιμετώπιση ενός κοινωνικού προβλήματος από τους συμμετέχοντες και η αντανακλαστική λειτουργία μέσω τεχνικών αναστοχασμού, με σκοπό την αλλαγή της προοπτικής του ατόμου.

Ως προς το δομικό περιεχόμενο ακολουθήθηκε η τριπλή διάκριση του δράματος σε δραστηριότητες προθέρμανσης, κυρίως δραματικής αναπαράστασης και αξιολόγησης του εργαστηρίου (Τσιάρας, 2005: 100-101). Στο εισαγωγικό κομμάτι εφαρμόστηκαν παιχνίδια και ασκήσεις με σκοπό την ενεργοποίηση του σώματος, των αισθήσεων, της φαντασίας των συμμετεχόντων, ως βασική προϋπόθεση για την ένταξη στο φανταστικό πλαίσιο της εκάστοτε παρέμβασης. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες γνωριμίας, σύσφιξης των σχέσεων, καλλιέργειας της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης. Οι δραστηριότητες συνδέονταν με τη

θεματική διερεύνηση που ακολουθούσε στο κυρίως μέρος, για την ομαλή ένταξη των παιδιών στο υπό εξέταση θέμα.

Στο κυρίως μέρος εφαρμόστηκε το προκείμενο με τη μορφή συνήθως αφήγησης, ως συνεκτικού κρίκου των επεισοδίων, που διαμορφώνονταν από συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές. Ακολουθήθηκαν οι τεχνικές των Neelands και Goode (2000) που αφορούν τη διαμόρφωση του δραματικού περιβάλλοντος, την ανάπτυξη της πλοκής και των διαφόρων αναπαραστάσεων καθώς και τον αναστοχασμό (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 86-99). Κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η ομαδική δημιουργία χώρου, τα προσωπικά αντικείμενα του ήρωα, ο ρόλος στον τοίχο, ο συλλογικός ρόλος, οι παγωμένες εικόνες, η ανίχνευση σκέψης, τα στιγμιότυπα, ο δάσκαλος σε ρόλο, ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός, η καυτή καρέκλα, ο κύκλος του κουτσομπολιού, ο διάδρομος ή κύκλος της συνείδησης, οι τελετουργίες, τα ομαδικά γλυπτά, η σύνταξη κειμένων (ημερολόγια, γράμματα κ.α.), η τεχνική παίρνοντας απόσταση και διάφορες εικαστικές δημιουργίες.

Καθώς ο ρόλος του αναστοχασμού είναι καθοριστικός για τη μετασχηματιστική λειτουργία του δράματος, πέρα από τις αναστοχαστικές δραστηριότητες στο μέρος της δραματικής αναπαράστασης, έμφαση δόθηκε στον τελικό αναστοχασμό πριν τη λήξη κάθε εργαστηρίου, που εκδηλώνονταν κυρίως με συζήτηση σε κύκλο αλλά και με άλλες ασκήσεις αναστοχασμού και εικαστικές δραστηριότητες. Οι συζητήσεις κατείχαν σημαντική θέση στις παρεμβάσεις αποσκοπώντας, πέρα από τη διερεύνηση του θέματος και την ανταλλαγή απόψεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαλόγου, ενεργητικής ακρόασης, διαπραγμάτευσης, υιοθέτησης της προοπτικής του άλλου ως βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν για την ερευνήτρια και η επιλογή των θεματικών των παρεμβάσεων, καθώς ήθελε να συνδέονται άμεσα με το εννοιολογικό περιεχόμενο της κοινωνικής ικανότητας που διερευνούσε. Ο Neelands (2004: 50) υποστηρίζει πως η κοινωνική επίδραση του δράματος και η μετασχηματιστική του ικανότητα είναι πιο πιθανή, όταν το θέμα που διαπραγματεύεται είναι μέρος του κοινωνικού χώρου. Έτσι τα θέματα που προσεγγίστηκαν στις παρεμβάσεις ήταν: η εντιμότητα, η πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη, η γενναιοδωρία, η οξυθυμία, η φιλία, η αυτογνωσία και η αποδοχή του εαυτού, τα κοινωνικά στερεότυπα, η διαφορετικότητα, η αυτοεκτίμηση, ο σχολικός εκφοβισμός, το προσφυγικό ζήτημα. Να σημειωθεί πως οι παρεμβάσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα (βλέπε παράρτημα: 161).

Κεφάλαιο 3^ο: Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων

3.1 Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας

Για τη στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων επιλέχθηκε το πρόγραμμα επεξεργασίας δεδομένων Statistical Package for the Social Science (SPSS). Τα βήματα που ακολουθήθηκαν περιλάμβαναν τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, τη διερεύνηση της ύπαρξης ή όχι κανονικής κατανομής των δειγμάτων και τη σύγκριση των MO της ομάδας πειράματος και ελέγχου, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, με τα κατάλληλα κριτήρια.

3.1.1 Έλεγχος αξιοπιστίας

Όπως έχει είδη ειπωθεί ο έλεγχος αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας υπολογίζεται με τον συντελεστή Cronbach's alpha, οι τιμές του οποίου θα πρέπει να είναι: $\alpha > 0.7$ (Ουζούνη, & Νακάκης, 2011: 232). Ο στατιστικός δείκτης εμπιστοσύνης ορίστηκε στην τιμή 0.05, που ισοδυναμεί με 95% πιθανότητες για την ορθότητα του αποτελέσματος. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων ως προς τις τέσσερις μεταβλητές διαμορφώθηκαν ως εξής: συνεργασία: 0.64, ενσυναίσθηση: 0.83, οξυθυμία: 0.85, πρόκληση αναστάτωσης: 0.89. Οπότε με εξαίρεση τη συνεργασία που έδωσε τιμή κάτω από 0.7 και αξιολογείται ως αποδεκτή ή αμφισβητήσιμη εσωτερική συνοχή, οι άλλες τρεις μεταβλητές κινήθηκαν πάνω από 0.8 που σημαίνει καλή εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 1: Παρουσίαση αποτελεσμάτων εσωτερικής συνοχής

| | Πλήθος ερωτήσεων | Raw alpha | Standardized alpha | Ελάχιστη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% | Μέγιστη τιμή για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% | Αξιολόγηση |
|----------------------|------------------|-----------|--------------------|--|---|-----------------|
| Συνεργασία | 4 | 0.64 | 0.66 | 0.51 | 0.77 | Αποδεκτή συνοχή |
| Ενσυναίσθηση | 5 | 0.83 | 0.82 | 0.77 | 0.89 | Καλή συνοχή |
| Οξυθυμία | 5 | 0.85 | 0.85 | 0.80 | 0.90 | Καλή συνοχή |
| Πρόκληση αναστάτωσης | 5 | 0.89 | 0.89 | 0.85 | 0.93 | Καλή συνοχή |

3.1.2 Έλεγχος κανονικής κατανομής

Για τον έλεγχο της ύπαρξης ή όχι κανονικής κατανομής στις ομάδες πειράματος και ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι με το Shapiro-Wilk test. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας ορίσει την τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας (p -value) στο 0.05 διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Η κατανομή δεν είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική.

H_e : Η κατανομή είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετική από την κανονική.

Όπου η τιμή p ήταν > 0.05 επιβεβαιώθηκε η μηδενική υπόθεση (H_0) της κανονικής κατανομής (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006: 54-55). Στον πίνακα 2 μπορεί κανείς να διακρίνει πως κανονική κατανομή (με γαλάζιο χρώμα) υπήρχε στην πειραματική ομάδα τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μεταέλεγχο στη μεταβλητή της συνεργασίας (προέλεγχος: 0.52 και μεταέλεγχος: 0.08), της ενσυναίσθησης (προέλεγχος: 0.31 και μεταέλεγχος: 0.10) και της οξυθυμίας (προέλεγχος: 0.09 και μεταέλεγχος: 0.08), ενώ στην ομάδα ελέγχου στην οξυθυμία (προέλεγχος: 0.52 και μεταέλεγχος: 0.39). Σε αυτές τις περιπτώσεις η σύγκριση των ΜΟ έγινε με το στατιστικό κριτήριο Paired samples t -test. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε το μη παραγοντικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon signed rank καθώς δεν υπήρχε και στις δύο μετρήσεις (πριν και μετά) κανονική κατανομή. Έτσι στην πειραματική ομάδα δεν υπήρχε κανονική κατανομή ως προς την πρόκληση αναστάτωσης στον μεταέλεγχο: < 0.01 , ενώ υπήρχε στον προέλεγχο: 0.32. Στην ομάδα ελέγχου δεν υπήρχε στον μεταέλεγχο της συνεργασίας: < 0.01 , στον προέλεγχο της ενσυναίσθησης: 0.03, ενώ στην πρόκληση αναστάτωσης ούτε στον προέλεγχο: < 0.01 , ούτε στον μεταέλεγχο: < 0.01 . Αντίθετα παρουσιάστηκε κανονική κατανομή στον προέλεγχο της συνεργασίας: 0.09 και στον μεταέλεγχο της ενσυναίσθησης: 0.36.

Πίνακας 2: Παρουσίαση περιγραφικών στατιστικών και εξέταση κανονικότητας των δειγμάτων

| | | | Περιγραφικά στατιστικά | | | | | | Shapiro-wilk test | |
|--|------------------|------|------------------------|-----------|-----------------|----------|----------|---------|-------------------|---------|
| | | | Πλήθος απαντήσεων | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | Διάμεσος | Ελάχιστο | Μέγιστο | w | p-value |
| Συνεργασία (4 ερωτήσεις) | Ομάδα Ελέγχου | Πριν | 20 | 16.20 | 2.59 | 16 | 9 | 20 | 0.92 | 0.09 |
| | | Μετά | 20 | 15.80 | 3.79 | 17 | 7 | 20 | 0.82 | < 0.01 |
| | Ομάδα Πειράματος | Πριν | 19 | 16.74 | 2.16 | 17 | 12 | 20 | 0.95 | 0.52 |
| | | Μετά | 19 | 17.37 | 2.01 | 17 | 15 | 22 | 0.91 | 0.08 |
| Ενσυναίσθηση (5 ερωτήσεις) | Ομάδα Ελέγχου | Πριν | 20 | 20.05 | 4.19 | 21 | 10 | 25 | 0.90 | 0.03 |
| | | Μετά | 20 | 17.95 | 4.67 | 18 | 10 | 25 | 0.94 | 0.36 |
| | Ομάδα Πειράματος | Πριν | 19 | 20.00 | 3.11 | 20 | 15 | 25 | 0.94 | 0.31 |
| | | Μετά | 19 | 21.47 | 2.87 | 22 | 16 | 25 | 0.91 | 0.10 |
| Οξυθυμία (5 ερωτήσεις) | Ομάδα Ελέγχου | Πριν | 20 | 14.25 | 5.08 | 13 | 6 | 23 | 0.96 | 0.52 |
| | | Μετά | 20 | 14.75 | 5.53 | 15 | 5 | 23 | 0.95 | 0.39 |
| | Ομάδα Πειράματος | Πριν | 19 | 15.53 | 5.42 | 14 | 8 | 25 | 0.91 | 0.09 |
| | | Μετά | 19 | 12.26 | 5.29 | 11 | 5 | 23 | 0.91 | 0.08 |
| Πρόκληση αναστάτωσης (5 ερωτήσεις) | Ομάδα Ελέγχου | Πριν | 20 | 9.10 | 5.08 | 7 | 5 | 24 | 0.78 | < 0.01 |
| | | Μετά | 20 | 8.15 | 3.90 | 7 | 5 | 22 | 0.73 | < 0.01 |
| | Ομάδα Πειράματος | Πριν | 19 | 9.53 | 3.06 | 10 | 5 | 15 | 0.94 | 0.32 |
| | | Μετά | 19 | 7.37 | 2.63 | 6 | 5 | 13 | 0.83 | < 0.01 |

3.1.3 Σύγκριση μέσων όρων

Για τη σύγκριση των ΜΟ χρησιμοποιήθηκε σε τέσσερις περιπτώσεις το στατιστικό κριτήριο Paired samples t-test και σε τέσσερις το μη παραγοντικό στατιστικό κριτήριο Wilcoxon signed rank. Έχοντας ορίσει την τιμή του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας (p-value) στο 0.05 διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις σε καθεμία από τις τέσσερις μεταβλητές του ερωτηματολογίου για τις ομάδες ελέγχου και πειράματος. Ως προς τη συνεργασία οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της συνεργασίας στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της συνεργασίας στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο ΜΟ της συνεργασίας στην ομάδα πειράματος πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της συνεργασίας στην ομάδα πειράματος μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

Και στις δύο περιπτώσεις επιβεβαιώθηκε η μηδενική υπόθεση καθώς το p ήταν > 0.05 . Στην ομάδα ελέγχου ήταν > 0.99 και στην ομάδα πειράματος 0.24. Επομένως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση της συνεργασίας σε καμία από τις δύο ομάδες. Ο ΜΟ που διαμορφώθηκε ήταν για την ομάδα ελέγχου πριν την παρέμβαση 16.20 και μετά 15.80, ενώ για την πειραματική 16.74 πριν και 17.37 μετά.

Ως προς την ενσυναίσθηση οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της ενσυναίσθησης στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της ενσυναίσθησης στην ομάδα πειράματος πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της ενσυναίσθησης στην ομάδα πειράματος μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

Και στις δύο ομάδες επιβεβαιώθηκε η υπόθεση εργασίας καθώς το p ήταν < 0.05 . Έτσι στην ομάδα ελέγχου το p ήταν 0.02 και στην ομάδα πειράματος < 0.01 . Αυτό σημαίνει πως στην ομάδα ελέγχου υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση της ενσυναίσθησης με τον ΜΟ να διαμορφώνεται από 20.05 (προέλεγχος) σε 17.95 (μεταέλεγχος), ενώ στην πειραματική ομάδα υπήρξε στατιστικά σημαντική αύξηση της ενσυναίσθησης από 20.00 (προέλεγχος) σε 21.47 (μεταέλεγχος).

Ως προς την οξυθυμία οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της οξυθυμίας στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της οξυθυμίας στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της οξυθυμίας στην ομάδα πειράματος πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της οξυθυμίας στην ομάδα πειράματος μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

Εδώ υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Στην ομάδα ελέγχου το p ήταν 0.55, άρα μεγαλύτερο από 0.05 οπότε και επιβεβαιώθηκε η μηδενική υπόθεση, δεν υπήρξε δηλαδή στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση του ΜΟ (14.25 στον προέλεγχο και 14.75 στον μεταέλεγχο). Αντίθετα στην πειραματική ομάδα η τιμή p ήταν < 0.01 επιβεβαιώνοντας την υπόθεση εργασίας με τον ΜΟ της οξυθυμίας να μειώνεται στατιστικά σημαντικά από 15.53 στην πρώτη μέτρηση σε 12.26 στη δεύτερη.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα στη μεταβλητή της πρόκλησης αναστάτωσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της πρόκλησης αναστάτωσης στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της πρόκλησης αναστάτωσης στην ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση της δραματικής τέχνης.

H_0 : Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της πρόκλησης αναστάτωσης στην ομάδα πειράματος πριν και μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

H_e : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον ΜΟ της πρόκλησης αναστάτωσης στην ομάδα πειράματος μετά την παρέμβαση δραματικής τέχνης.

Η τιμή p στην ομάδα ελέγχου διαμορφώθηκε σε $0.25 > 0.05$ επιβεβαιώνοντας τη μηδενική υπόθεση της μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικής αλλαγής στο ΜΟ στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση (από 9.10 σε 8.15). Αντίθετα στην ομάδα πειράματος η τιμή p ήταν < 0.01 επιδεικνύοντας στατιστικά σημαντική μείωση του ΜΟ πρόκλησης αναστάτωσης από 9.53 σε 7.37.

Συνοψίζοντας λοιπόν θα λέγαμε πως οι μετρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση της ενσυναίσθησης και αντίστοιχα μείωση της πρόκλησης αναστάτωσης και της οξυθυμίας στην πειραματική ομάδα, έναντι της ομάδας ελέγχου που δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ούτε στην οξυθυμία ούτε στην πρόκληση αναστάτωσης, ενώ ως προς την ενσυναίσθηση υπήρξε στατιστικά σημαντική μείωση. Όσον αφορά τη συνεργασία δεν αποτυπώθηκε σε καμιά ομάδα

στατιστικά σημαντική διαφορά στις δύο μετρήσεις. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται και στον πίνακα 3 καθώς και στα θηκογράμματα (box-plot) που ακολουθούν.

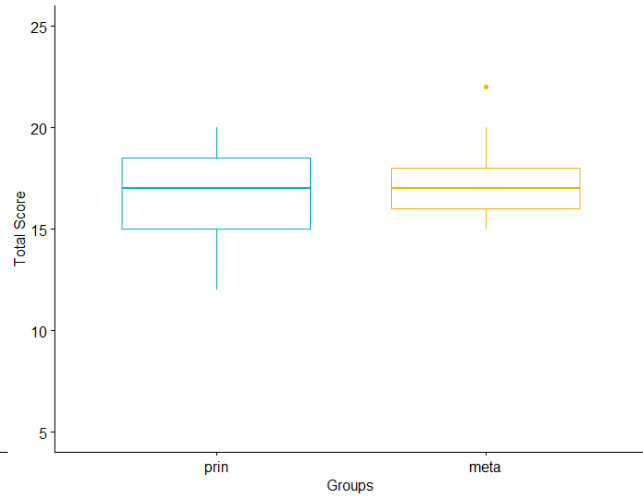
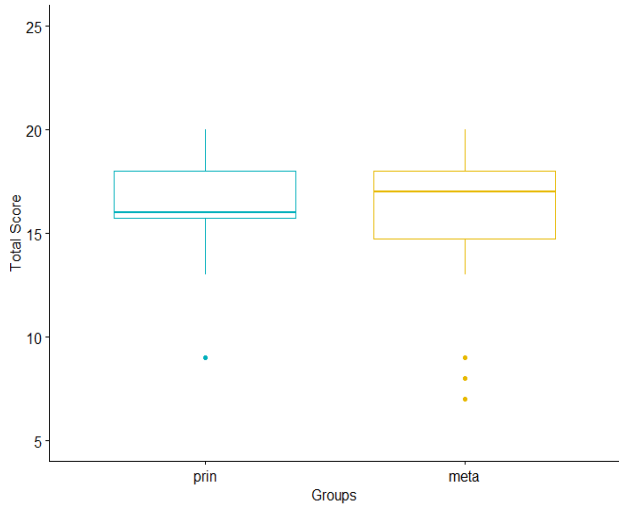
Πίνακας 3: Σύγκριση μεταξύ των Μ.Ο. ομάδας πειράματος και ελέγχου

| | | Πριν | | Μετά | | Διαφορά | | | | |
|-----------------------------|------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|----------------------|-------------------------------|---------|
| | | Μέση τιμή | Τυπικό σφάλμα | Μέση τιμή | Τυπικό σφάλμα | Μέση τιμή | Τυπικό σφάλμα | t (Student's t-test) | v (Wilcoxon signed-rank test) | p-value |
| Συνεργασία | Ομάδα ελέγχου | 16.20 | 0.58 | 15.80 | 0.85 | -0.40 | 0.65 | | 45.50 | > 0.99 |
| | Ομάδα πειράματος | 16.74 | 0.50 | 17.37 | 0.46 | 0.63 | 0.52 | -1.21 | | 0.24 |
| Ενσυναίσθηση | Ομάδα ελέγχου | 20.05 | 0.94 | 17.95 | 1.04 | -2.10 | 0.80 | | 90.50 | 0.02 |
| | Ομάδα πειράματος | 20.00 | 0.71 | 21.47 | 0.66 | 1.47 | 0.49 | -3.03 | | < 0.01 |
| Οξυθυμία | Ομάδα ελέγχου | 14.25 | 1.14 | 14.75 | 1.24 | 0.50 | 0.82 | -0.61 | | 0.55 |
| | Ομάδα πειράματος | 15.53 | 1.24 | 12.26 | 1.21 | -3.26 | 0.76 | 4.29 | | < 0.01 |
| Πρόκληση αναστάτωσης | Ομάδα ελέγχου | 9.10 | 1.14 | 8.15 | 0.87 | -0.95 | 0.84 | | 90.60 | 0.25 |
| | Ομάδα πειράματος | 9.53 | 0.70 | 7.37 | 0.60 | -2.16 | 0.60 | | 76.00 | < 0.01 |

Θηκόγραμμα 1: Συνεργασία

Ομάδα ελέγχου

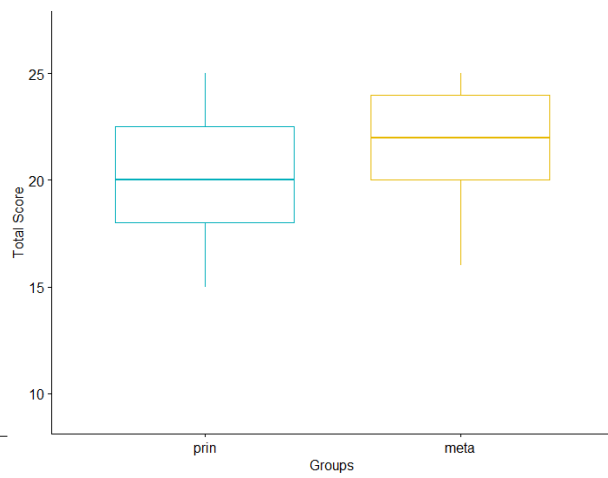
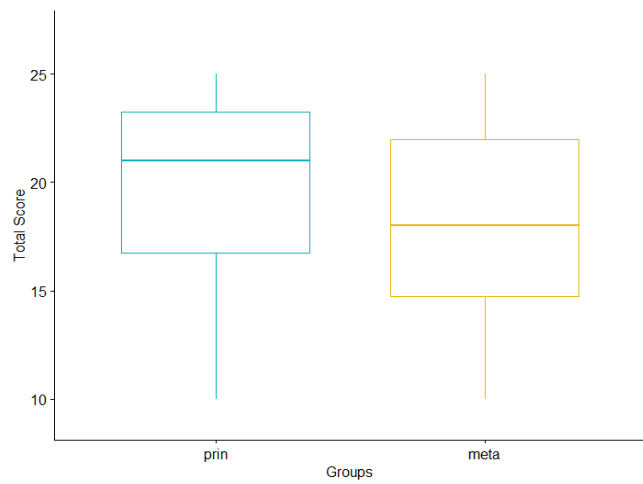
Ομάδα πειράματος



Θηκόγραμμα 2: Ενσυναίσθηση

Ομάδα ελέγχου

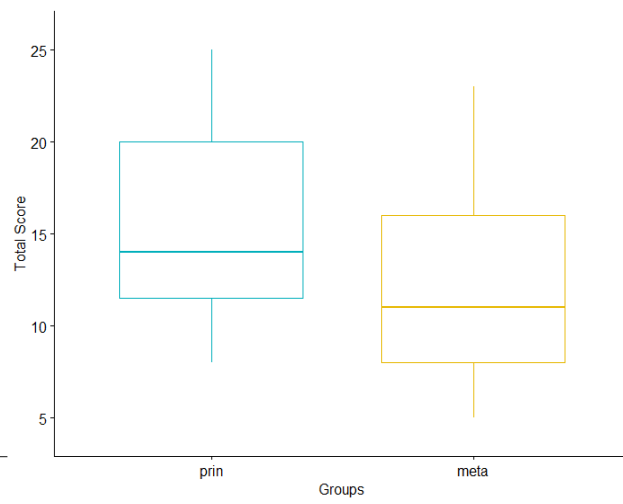
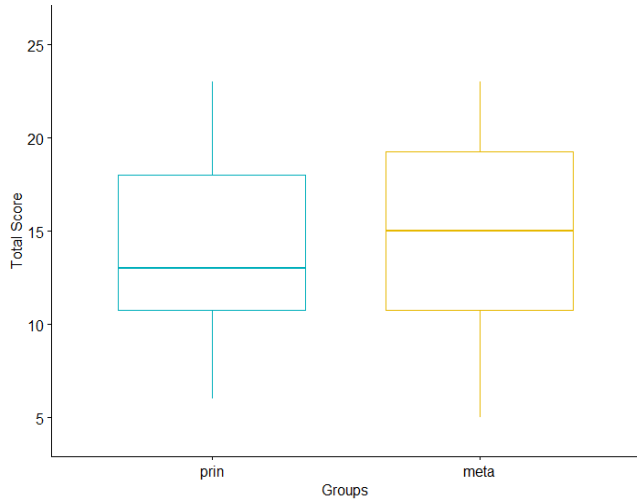
Ομάδα πειράματος



Θηκόγραμμα 3: Οξυθυμία

Ομάδα ελέγχου

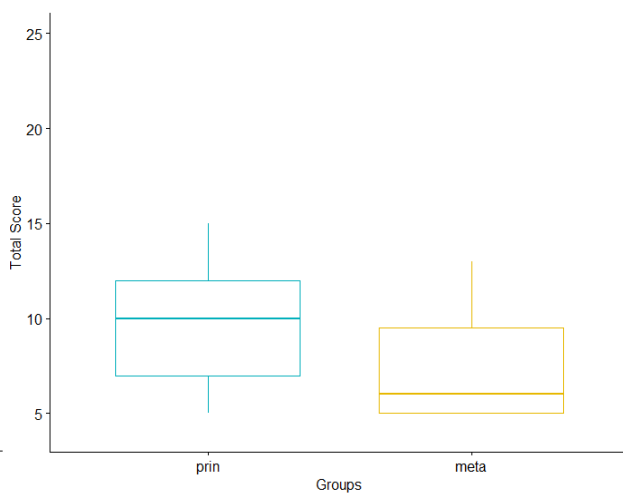
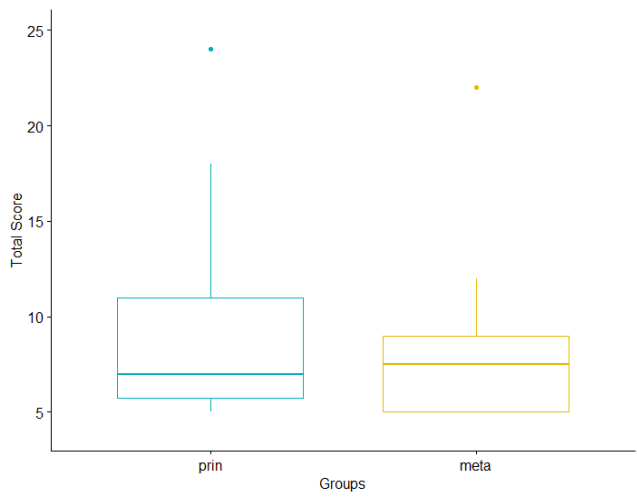
Ομάδα πειράματος



Θηκόγραμμα 4: Πρόκληση αναστάτωσης

Ομάδα ελέγχου

Ομάδα πειράματος



3.2 Τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο 2^ο κεφάλαιο για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση. Πρόκειται για μια πιο ευέλικτη μορφή επεξεργασίας των δεδομένων, που δεν υπόκειται σε περιορισμούς συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων (Τσιώλης, 2018: 98), γεγονός που την καθιστά ιδανική για ερευνητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Τα βασικά θέματα που προέκυψαν θα αναπτυχθούν σε δύο κεφάλαια που αφορούν τις δύο μεθόδους συλλογής των ποιοτικών δεδομένων με τη σειρά που εφαρμόστηκαν στην έρευνα, δηλαδή τις σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας από τις παρεμβάσεις και τις συνεντεύξεις από τις εκπαιδευτικούς, που διενεργήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

3.2.1 Σημειώσεις πεδίου

Για την οργάνωση των παρεμβάσεων καθοριστικής σημασίας ήταν η προπαρασκευαστική συνέντευξη με τη δασκάλα της πειραματικής ομάδας. Αυτή μετέφερε στην ερευνήτρια το προφίλ της τάξης, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία ως προς τις σχέσεις και τη δυναμική της ομάδας, προκειμένου να σχεδιαστούν παρεμβάσεις με στοχευμένο χαρακτήρα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

Όσον αφορά το κλίμα στην τάξη, η εκπαιδευτικός σημείωσε ότι βιώνει μία «πολύ θετική κατάσταση». *«Το κλίμα είναι χαρούμενο και πολύ ευχάριστο. Τα παιδιά συνεργάζονται, συζητούν, ενδιαφέρονται, χαμογελούν. Είναι παιδιά που θέλουν να μαθαίνουν»*. Υποστήριξε ότι καταφέρνουν σε αρκετά καλό βαθμό να συνεργάζονται και έχουν ομαδικότητα. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών, λίγες σε αριθμό, που εκδηλώνουν ανταγωνιστικές τάσεις (Π5, Π7 Π11, Π13)³⁰, ενώ κάποια (Π5, Π8 Π11) δυσκολεύονται να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα, δημιουργώντας μερικές φορές προβλήματα. Δύο από αυτές τις περιπτώσεις συγκρούονται συστηματικά μεταξύ τους (Π5 Π11), ενώ υπάρχουν και εκδηλώσεις

³⁰ Προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, η εμπνευστήτρια δημιούργησε ένα σύστημα κωδικοποίησης των μαθητών. Ο γραμματικός χαρακτήρας Π αναφέρεται στην λέξη παιδί και ο αύξοντας αριθμός αντιστοιχεί στο σύνολο των μαθητών του τμήματος.

οξύθυμιας (Π5, Π11, Π19) και παρορμητικής συμπεριφοράς (Π3). Επίσης κάποια παιδιά χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Π1, Π4, Π5, Π10, Π11) και χρειάζονται παρότρυνση (Π16). Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων υπάρχει μία σχετική ισορροπία, χωρίς να λείπουν βέβαια κατά καιρούς προβλήματα, συγκρούσεις και εκδηλώσεις ανταγωνισμού. Τα περιστατικά bullying είναι περιορισμένα, μεμονωμένα και εκδηλώνονται κυρίως λεκτικά. Μια τέτοια περίπτωση εκδηλώθηκε πέρυσι εκ μέρους του Π5 προς το Π11, αλλά τελικά αποκαταστάθηκε η φιλική τους σχέση.

Στην ερώτηση ποιες είναι οι προσδοκίες της εκπαιδευτικού από το πρόγραμμα της δραματικής τέχνης, απάντησε πως αποτελεί μία ευκαιρία για τα παιδιά μέσα από την οποία μπορούν να αναδειχθούν ταλέντα, να ενισχυθεί η ομαδικότητα και η συνεργασία και κυρίως να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση: *«η ενσυναίσθηση είναι κάτι που καλλιεργείται και δυστυχώς εμείς δεν το καλλιεργούμε. Αυτό για μένα είναι το πιο σπουδαίο»*.

Παρακάτω ακολουθούν οι σημειώσεις πεδίου της ερευνήτριας αναφορικά με την κάθε παρέμβαση.

Εισαγωγική παρέμβαση

Αρχικά αναπτύχθηκε μια εισαγωγική παρέμβαση για την προετοιμασία της ομάδας. Τα παιδιά με τη διαδικασία της ιδεοθύελλας δημιούργησαν μια αφίσα με τα χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης ομάδας και με βάση αυτά συντάχθηκε το συμβόλαιο συνεργασίας, θέτοντας τους όρους για την ομαλή και επιτυχημένη διεξαγωγή των εργαστηρίων. Ακολούθησαν δραστηριότητες που είχαν ως στόχο την ενίσχυση της ομαδικότητας και την καλύτερη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους. Η παρέμβαση έκλεισε με αναστοχασμό.

Το κλίμα που διαμορφώθηκε κατά την πρώτη συνάντηση ήταν ιδιαίτερα χαρούμενο. Τα παιδιά φαίνονταν ενθουσιασμένα και έδειχναν να απολαμβάνουν όλες τις δραστηριότητες. Δεν υπήρξαν κάποιες προστριβές, εκτός από μία στιγμιαία λεκτική αντιπαράθεση ανάμεσα σε ένα αγόρι (Π5) και κάποια κορίτσια (Π15, Π17), η οποία δεν πήρε προεκτάσεις. Ωστόσο, τα παιδιά δεν κατάφεραν να εξασφαλίσουν την πρόεπουσα ησυχία κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, γεγονός που συνειδητοποίησαν και τα ίδια και μάλιστα το ανέφεραν ως αρνητικό στοιχείο στην αναστοχαστική συζήτηση. Έτσι στην ερώτηση της εμψυχώτριας αν είναι ικανοποιημένα από τη συνεργασία τους σε αυτήν την πρώτη συνάντηση, όλα τα παιδιά συμφώνησαν πως η

συνεργασία ήταν μέτρια καθώς υπήρχε αρκετή φασαρία και πολλές φορές δεν έδιναν την πρέπουσα προσοχή σε αυτόν που μιλούσε. Εξέφρασαν ωστόσο την πρόθεσή τους αυτό να αλλάξει. Τα παιδιά ανέφεραν πολλές φορές τη λέξη συνεργασία ως ένα θετικό στοιχείο που θα κρατήσουν από την πρώτη συνάντηση. Χαρακτηριστικά στο αναστοχαστικό παιχνίδι όπου έπρεπε να δηλώσουν τι θα θυμούνται από τη συνάντηση ακούστηκαν απόψεις όπως: «*ότι μπορούσαμε να λειτουργήσουμε όλοι μαζί*» (Π17), «*όλοι μαζί συνεργαστήκαμε και φτιάξαμε μία αφίσα*» (Π14), «*ότι συνεργαστήκαμε όλοι μαζί, φτιάξαμε αφίσα και περάσαμε πολύ ωραία*» (Π6). Βέβαια εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως στο αναστοχαστικό παιχνίδι λίγα παιδιά πήραν τον λόγο, τα λιγότερο κοινωνικά δίστασαν να μιλήσουν.

Επίσης, στην ερώτηση της εμψυχώτριας αν τα παιχνίδια τους βοήθησαν να μάθουν κάτι για τους συμμαθητές τους που δεν ήξεραν, με εξαίρεση ένα παιδί (Π8), τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν θετικά. Βέβαια στις περισσότερες περιπτώσεις τα σχόλια αφορούσαν παιδιά του ίδιου φύλου και μάλιστα συμμαθητές τους με τους οποίους κάνουν παρέα. Μόνο ένα κορίτσι ανέφερε ότι γνώρισε κάποια πράγματα για αγόρια που δεν ήξερε (Π15).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως η εμψυχώτρια ήταν αρκετά κατευθυντική και παρεμβατική κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, κάτι που ωστόσο ήταν αναγκαίο καθώς τα παιδιά δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονταν στην μετάβαση από τη μία δράση στην άλλη και χρειάζονταν αρκετό χρόνο και επεξηγήσεις από την εμψυχώτρια.

1^η παρέμβαση

Η έννοια που διαπραγματεύτηκε η ομάδα στη 1^η παρέμβαση ήταν η εντιμότητα. Στόχος ήταν μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας με παραμυθιακό χαρακτήρα οι μαθητές να κατανοήσουν και να νιώσουν τα οφέλη της έντιμης συμπεριφοράς, ταυτιζόμενοι με έναν νέο ήρωα, τον Λίνγκ, που κέρδισε μια καλύτερη ζωή χάρη στην ειλικρίνεια του. Η ερευνήτρια επέλεξε να ξεκινήσει τις παρεμβάσεις με ένα παραμύθι, για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να ενεργοποιήσει πιο εύκολα τη φαντασία τους.

Σε γενικές γραμμές υπήρχε βελτίωση σε σχέση με την πρώτη συνάντηση και ως προς τη συνεργασία και κυρίως ως προς την πρόκληση αναστάτωσης και ήταν πολύ λιγότερες οι παρεμβάσεις της εμψυχώτριας για την αποκατάσταση της ησυχίας. Επίσης, παρότι τα παιδιά διαπραγματεύονταν για πρώτη φορά τις ασκήσεις,

ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά. Έτσι αναπτύχθηκε ένας καλός ρυθμός σε όλη τη διάρκεια του δράματος. Η μετάβαση από τη μία δράση στην άλλη γινότανε πολύ πιο εύκολα από ότι στην πρώτη συνάντηση και τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι πρέπει να σεβαστούν το χρονοδιάγραμμα της κάθε άσκησης.

Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές στις δραστηριότητες ακόμα και οι λιγότερο ενεργητικοί στο μάθημα της θεατρικής αγωγής. Υπήρξε κάποια δυσκολία από τα λίγο πιο διστακτικά παιδιά (Π1, Π4, Π7, Π10) ειδικά όσον αφορά τις «παγωμένες εικόνες» και την «ανίχνευση σκέψης». Μάλιστα ένα ζευγάρι (Π7 και Π10) αρνήθηκε να συμμετέχει, αλλά μετά την παρότρυνση της εμψυχώτριας, άλλαξε γνώμη και ανταποκρίθηκε. Κάποια παιδιά πάλι κατάφεραν να ταυτιστούν και να εμβαθύνουν στον χαρακτήρα του ήρωα. Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί πως στην εικαστική άσκηση στην οποία έπρεπε να κατασκευάσουν φυτά από εφημερίδες έδειξαν υπέροχο ομαδικό πνεύμα. Ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτικά, βοηθώντας το ένα το άλλο και στην κατασκευή και στο μοίρασμα των υλικών. Στην αναστοχαστική συζήτηση όλη η ομάδα συμφώνησε πως υπήρχε πολύ καλή συνεργασία μεταξύ τους, σε αντίθεση με την πρώτη συνάντηση, όπου είχαν ισχυριστεί πως η συνεργασία της ομάδας ήταν μέτρια. Ακούστηκαν απόψεις όπως: *«νιώθω ότι συνεργάστηκα καλά με το Π19 το Π14 και το Π2, συνολικά για την ομάδα νομίζω ότι όλοι συνεργαστήκαμε καλά και είχαμε ωραίο αποτέλεσμα»* (Π9), *«εγώ σήμερα πέρασα πάρα πολύ καλά. Ένιωσα ότι όλοι συνεργάζονταν, και πιο πολύ συνεργάστηκα εγώ με το Π9, το Π2 και το Π19»* (Π14), *«νιώθω ότι συνεργάστηκα πολύ ωραία με το Π4, το Π10 και το Π1»* (Π12), *«εγώ πιστεύω ότι σήμερα συνεργαστήκαμε όλοι με έναν τρόπο διαφορετικό... Χωρίς να το καταλαβαίνουμε συνεργαζόμασταν με όλους, και πιστεύω ότι την άλλη φορά θα είμαστε καλύτεροι»* (Π17).

Γενικά το μάθημα διεξήχθη σε πολύ θετικό και χαρούμενο κλίμα. Δεν υπήρχαν ιδιαίτερες προστριβές και διαφωνίες εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις, όπως ένας σύντομος διαπληκτισμός ανάμεσα σε δύο μαθητές (Π3 και Π13) που ξεπεράστηκε αμέσως και η πρόκληση σχετικής φασαρίας από τα πιο ζωντανά παιδιά (Π3, Π5, Π18).

Ως προς τη συνεργασία θα πρέπει να αναφερθεί ως αρνητικό στοιχείο πως στις ομαδικές ασκήσεις τα παιδιά δεν έδειχναν την πρέπουσα προσοχή τη στιγμή που παρουσίαζε μία άλλη ομάδα. Κατά τον ίδιο τρόπο, δεν ένιωθαν την ανάγκη την ώρα που τα ίδια παρουσιάζουν να έχουν στραμμένη την προσοχή της υπόλοιπης ομάδας

πάνω τους. Επίσης, στην αναστοχαστική συζήτηση αρκετά παιδιά παρέμειναν σιωπηλά.

Ως προς το κομμάτι της ενσυναίσθησης παρατηρήθηκε μία δυσκολία στο σύνολο των παιδιών στη διαχείριση του σώματος και της έκφρασης τους μέσα στα πλαίσια του ρόλου, υποδεικνύοντας την ύπαρξη κάποιας συστολής ως προς την έκθεση. Επίσης, στην αναστοχαστική άσκηση της συμπλήρωσης του ημερολογίου του ήρωα, εμφανίστηκε το φαινόμενο δυο παιδιά να μην γράφουν στο πρώτο πρόσωπο, εκφράζοντας άμεσα τα συναισθήματά τους αλλά στο τρίτο πρόσωπο ως εξωτερικοί παρατηρητές: «ο Λίνγκ νιώθει άσχημα, φοβάται μην τον κοροϊδέψουν...» (Π1), «ο Λίνγκ είχε στεναχωρηθεί πάρα πολύ. Ο νικητής τελικά ήταν ο Λίνγκ. Παρόλο που δεν είχε γίνει τίποτα με το φυτό του, κέρδισε» (Π18). Επίσης, οι περισσότεροι στο κείμενο τους επικεντρώθηκαν στην περιγραφή της ιστορίας που βίωσε ο ήρωας και λιγότερο στο πως πραγματικά ένιωσε, γεγονός που αποδεικνύει ότι υπάρχει ακόμα μία δυσκολία στο να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και να εκφραστούν μέσα από αυτόν.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως η εμπνευστήρια ήταν αρκετά παρεμβατική και επεξηγηματική. Ωστόσο αυτό κρίθηκε απαραίτητο καθώς τα παιδιά συμμετείχαν πρώτη φορά σε μία τέτοια μορφή δράματος και δεν ήταν εξοικειωμένα με τις δραστηριότητες.

2^η παρέμβαση

Η 2^η παρέμβαση ήταν εμπνευσμένη από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής των παιδιών προσεγγίζοντας το θέμα της πρόκλησης αναστάτωσης στην τάξη. Εδώ τα παιδιά κλήθηκαν να διερευνήσουν τους λόγους που οδηγούν έναν μαθητή, τον Αποστόλη, να συμπεριφέρεται άσχημα στους συμμαθητές του καθώς και τις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς για τον ίδιο και τους υπόλοιπους, ενώ αναζητήθηκαν και λύσεις για το πώς μπορεί να μεταστραφεί η προβληματική σχέση που δημιουργείται μέσα στην τάξη.

Ως προς το κλίμα διεξαγωγής της παρέμβασης θα πρέπει να σημειωθεί ο ενθουσιασμός που διέκρινε όλη την ομάδα, ακόμα και τα πιο ντροπαλά μέλη της, αλλά και η έλλειψη ωριμότητας στην επίτευξη και διατήρηση της ησυχίας με αποτέλεσμα τις συχνές παρεμβάσεις της εμπνευστήριας. Για να αναφέρουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα, στην ομαδική εισαγωγική άσκηση που είχε ως στόχο να παραμείνουν κάποια μπαλάκια πάνω σε ένα τεντωμένο ύφασμα που κρατούσαν τα

παιδιά, προκλήθηκε μεγάλη αναστάτωση. Πολλοί από τους συμμετέχοντες δεν άκουγαν τις εντολές της εμψυχώτριας με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί ο στόχος και το παιχνίδι να λειτουργήσει περισσότερο ως μέσο εκτόνωσης της ενέργειας των μαθητών. Μάλιστα προκλήθηκαν κάποιοι έντονοι διαπληκτισμοί μεταξύ των παιδιών (Π3 και Π19, Π12 και Π17) και στην αναστοχαστική συζήτηση που έγινε αναφορικά με αυτήν την άσκηση όλοι συμφώνησαν πως δεν ήταν πολύ καλή η συνεργασία.

Μια άλλη δυσκολία που προέκυψε αφορούσε τον χωρισμό σε ζευγάρια. Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από την ομάδα να δημιουργηθούν ζευγάρια με παιδιά αντίθετου φύλου που δεν κάνουν πολύ παρέα. Εκδηλώθηκε δυσαρέσκεια από αρκετούς και τα ζευγάρια έγιναν με την παρέμβαση της εμψυχώτριας. Η δυσκολία συνεχίστηκε και στη διεκπεραίωση της άσκησης στην οποία έπρεπε να σχηματίσουν με το σώμα τους αντικείμενα. Τελικά, μόνο ένα ζευγάρι (Π7 και Π5) δεν κατάφερε να συνεργαστεί παρά την παρότρυνση της εμψυχώτριας, ωστόσο στην άσκηση που ακολούθησε («στιγμιότυπα»), που τα ζευγάρια γίνανε τετράδες, τα δύο παιδιά κατάφεραν τελικά να συνεργαστούν αν και χρειάστηκαν κάποιο χρόνο παραπάνω. Στην άσκηση των «στιγμιότυπων» οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά παρουσιάζοντας ωραίες ιδέες πάλι όμως υπήρχε αρκετή αναστάτωση, ενώ προκλήθηκε και ένας διαπληκτισμός ανάμεσα σε δύο μαθητές (Π5 και Π15).

Συνολικά θα έλεγε κανείς πως υπάρχει έντονα η διάθεση της συμμετοχής, αλλά εξακολουθούν να υφίστανται δυσκολίες. Αυτές εντοπίζονται στην έκθεση και στη διαχείριση του σώματος σε κάποιες ασκήσεις, στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία με όλους ανεξαιρέτως τους συμμαθητές καθώς και στην εφαρμογή κανόνων για τη διατήρηση κλίματος ηρεμίας. Γι' αυτόν τον λόγο η ερευνήτρια εξακολουθεί να είναι αρκετά παρεμβατική και καθοδηγητική στο εργαστήριο.

Στο κομμάτι της ενσυναίσθησης τα πράγματα πήγαν πολύ καλά. Στην άσκηση «ρόλος στον τοίχο» τα παιδιά ταυτίστηκαν με τους ήρωες, σημειώνοντας εύστοχα τα συναισθήματα του Αποστόλη και των συμμαθητών του. Επίσης στον «συλλογικό ρόλο» όλοι οι μαθητές, ακόμα και οι πιο ντροπαλοί, έδειξαν μεγάλη προθυμία να εκφράσουν τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των δραματικών προσώπων, υποδεικνύοντας το ενδιαφέρον τους για το θέμα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί η έλλειψη ευχέρειας των παιδιών στη διεξαγωγή του διαλόγου, οπότε και ζητήθηκε από την εμψυχώτρια να κατευθύνει αυτή τη συζήτηση δίνοντας τον λόγο. Επίσης, μεγάλη ήταν η ανταπόκριση της ομάδας στη δημιουργία του γράμματος, όπου πολύ πιο εύκολα σε σχέση με την πρώτη παρέμβαση μπήκαν στον ρόλο του ήρωα και

αποτύπωσαν στο χαρτί τα συναισθήματά του. Χαρακτηριστικά, όλα τα παιδιά εξέφρασαν τη μετάνοια του Αποστόλη για τη συμπεριφορά του, ζητώντας συγγνώμη. Ας δούμε μερικά αποσπάσματα από τα γράμματα: «...θα κρατήσω την υπόσχεση μου, δεν θα σας ξαναπειράξω, αλλά να μην με κοροϊδεύετε κι εσείς. Σχεδιάζω το μέλλον μαζί σας, θα είναι φανταστικό...» (Π15), «έχω να σας πω ότι λυπάμαι που σας κοροϊδεύα και σας έσκιζα τα τετράδια και τα βιβλία...έχω μετανιώσει και θέλω να γίνουμε φίλοι» (Π17), «σας υπόσχομαι ότι δεν θα σας πειράξω άλλο, αλλά κι εσείς δεν θα γελάτε μαζί μου επειδή φοράω γυαλιά και θα παίζετε μαζί μου» (Π10), «νιώθω άσχημα γι' αυτά που σας έχω κάνει και σας ζητώ συγγνώμη» (Π9), «συγγνώμη που σας έβριζα και σας χτυπούσα, το μετάνιωσα αλήθεια σας λέω. Απλά ένιωθα θλίψη που με κοροϊδεύατε για τα γυαλιά μου» (Π16), «νιώθω πολύ άσχημα που πέταξα τις προσκλήσεις στα σκουπίδια, αλλά εκείνη τη στιγμή που ο Σπύρος μου μίλησε τόσο άσχημα ένιωσα απαίσια... Δεν ήξερα τι έκανα και ελπίζω να βρείτε το κουράγιο να με συγχωρέσετε» (Π19).

3^η παρέμβαση

Στα πλαίσια της καλλιέργειας της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της φιλίας η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να ασχοληθεί με το θέμα της γενναιοδωρίας. Προς αυτήν την επιλογή συνέτεινε και η προπαρασκευαστική συνέντευξη με τη δασκάλα της τάξης, η οποία είχε σημειώσει πως κάποια παιδιά δυσκολεύονταν να μοιράζονται αντικείμενα με συμμαθητές τους. Έτσι στην 3^η παρέμβαση οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με την ιστορία ενός ιδιότροπου, αντικοινωνικού και πλεονέκτη βασιλιά, του Πορφύριου του III. Αυτός είχε μάθει στη ζωή του μόνο να παίρνει και να μην προσφέρει τίποτα σε κανέναν. Μάλιστα γιόρταζε τα γενέθλιά του δυο φορές τον χρόνο, υποχρεώνοντας όλους τους πολίτες να του φέρνουν δώρα. Στο τέλος, χάρη στη γνωριμία του με ένα αγοράκι, συνειδητοποίησε τα οφέλη του να είναι κανείς γενναιοδωρος και άλλαξε συμπεριφορά, μοιράζοντας τα δώρα του στον κόσμο.

Ξεκινώντας από τη διάθεση για συμμετοχή πρέπει να σημειωθεί πως η ανακοίνωση του βασιλιά προς τους πολίτες που τοποθετήθηκε στην είσοδο της αίθουσας, κέντρισε αμέσως την προσοχή των παιδιών και ενεργοποίησε τη φαντασία τους και την προσμονή τους για όσα θα ακολουθούσαν στο εργαστήριο. Συγκριτικά με την προηγούμενη παρέμβαση τα παιδιά έδειξαν βελτίωση στη διεκπεραίωση των ασκήσεων. Επίσης το μοίρασμα σε ομάδες δεν προκάλεσε αντιδράσεις και προβλήματα και οι μαθητές συνεργάστηκαν πολύ καλά. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί

πως καθώς ο στόχος της εμπυχωτριάς στο πρόγραμμα των παρεμβάσεων ήταν η καλύτερη γνωριμία των μαθητών και η βελτίωση των συνεργατικών τους δεξιοτήτων, φρόντισε να εναλλάσσονται οι συνθέσεις των ομάδων με ανάλογη ωστόσο δυναμική ως προς τα ενεργητικά και μη παιδιά.

Οι μαθητές στο τρίτο εργαστήριο αρχίσαν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τις οδηγίες και έμπαιναν πιο εύκολα στη διαδικασία ενσάρκωσης ρόλων. Πιο συγκεκριμένα στο εισαγωγικό παιχνίδι ρόλων, τους οποίους υποδείκνυε η εμπυχωτρία προκειμένου να εισάγει τους μαθητές στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ευχέρεια στην κίνηση και στην έκφραση των μαθητών. Επίσης στην άσκηση με τις «παγωμένες εικόνες και την ανίχνευση σκέψης» και στην άσκηση δραματοποίησης σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων: «ο κύκλος του κουτσομπολιού», τα παιδιά αποτύπωσαν με εύστοχο τρόπο τα συναισθήματα του βασιλιά και του περίγυρού του κατά την παιδική του ηλικία αλλά και ως ενήλικα. Γενικά θα λέγαμε πως σε αυτό το μάθημα η ομάδα άρχισε να εξοικειώνεται με την υπόδυση ρόλων σε σχέση με τα προηγούμενα μαθήματα και η εμπυχωτρία περιόρισε κατά πολύ τις οδηγίες. Ωστόσο στην αναστοχαστική συζήτηση δύο παιδιά (Π13, Π18), τα οποία γενικώς έδειχναν να ανταποκρίνονται καλά στις ασκήσεις, δήλωσαν ότι ακόμα δυσκολεύονται να αναλάβουν ρόλο.

Μεγάλη εντύπωση προκάλεσε στην εμπυχωτρία το έντονο ενδιαφέρον σχεδόν από τη μισή τάξη να αναλάβουν τον ρόλο του βασιλιά στην άσκηση της «καυτής καρέκλας», η οποία γινόταν για πρώτη φορά, ενώ ακόμα μεγαλύτερη ήταν η έκπληξή της στην έντονη ενσυναίσθηση που διέκρινε τις απαντήσεις τους. Ας δούμε μερικά αποσπάσματα:

Ερώτηση προς τον βασιλιά: *Πώς νιώθεις τώρα;*

Βασιλιάς (Π16): *Χαρούμενος που έδωσα την μπάλα, γιατί το παιδάκι δεν είχε παιχνίδια.*

Ερώτηση προς τον βασιλιά: *Έχεις μετανιώσει για την προηγούμενη συμπεριφορά σου; Θα την άλλαζες τώρα;*

Βασιλιάς: *Ναι, έκανα λάθος, γιατί ήμουν πολύ εγωιστής, ήθελα να παίζω μόνος μου για να έχω όλα τα παιχνίδια.*

Ερώτηση προς τον βασιλιά: *Τώρα που μοιράστηκες τα παιχνίδια σου, τι διαφορετικό ένιωσες;*

Βασιλιάς: *Ένιωσα, ένιωσα περισσότερη χαρά.*

Ερώτηση προς τον βασιλιά: *Πώς έδωσες με τόση ευκολία την μπάλα στο μικρό παιδί; Γιατί δεν το έκανες παλιότερα και το έκανες τώρα;*

Βασιλιάς (Π14): *Παλιότερα ήμουν κάπως εγωιστής... Είδα το παιδάκι που δεν είχε μπάλα, μπήκα στη θέση του και έτσι ένιωσα πως είναι να μην έχεις παιχνίδια.*

Όσον αφορά την πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη, δεν υπήρχε κανένα περιστατικό σύγκρουσης και διαπληκτισμού μεταξύ των μαθητών. Το κλίμα διεξαγωγής του μαθήματος ήταν πιο ήρεμο σε σχέση με τις προηγούμενες παρεμβάσεις, ωστόσο εξακολουθεί να υπάρχει κάποια φασαρία κατά την παρουσίαση των δράσεων και τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμα την ωριμότητα να απαιτούν την προσοχή και την ησυχία από τους συμμαθητές τους.

4^η παρέμβαση

Η 4^η και η 5^η παρέμβαση ήταν αφιερωμένες στο θέμα της οξύθυμης συμπεριφοράς, καθώς η ερευνήτρια εντόπισε από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο την ανάγκη να ασχοληθεί ιδιαίτερα με αυτήν τη θεματική. Στην 4^η παρέμβαση οι μαθητές διαπραγματεύτηκαν την ιστορία μιας οικογένειας που τα μέλη της δυσκολεύονται να ελέγξουν τον θυμό τους και αυτοεξορίζονται στα κεραμίδια του σπιτιού για να ηρεμήσουν, μέχρι που συνειδητοποιούν πως ο θυμός είναι εξαντλητικός και καταφεύγουν στην επίλυση των διαφορών τους με τη συζήτηση.

Το κλίμα για άλλη μία φορά ήταν ενθουσιώδες και τα παιδιά έδειξαν το ενδιαφέρον τους από την πρώτη στιγμή. Ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ καλά στις ασκήσεις, μπαίνοντας αμέσως στο νόημα του τι πρέπει να κάνουν. Έτσι η μετάβαση από τη μία δράση στην άλλη γινόταν πιο γρήγορα, εξασφαλίζοντας έναν καλό ρυθμό στη διεκπεραίωση του εργαστηρίου. Οι ομάδες συνεργάστηκαν ικανοποιητικά, χωρίς να προκύψουν διαμαρτυρίες για τη σύνθεσή τους ή κάποιο παράπονο για ανάρμοστη συμπεριφορά. Όλα κύλησαν ομαλά και δεν υπήρξε κάποιο συμβάν σύγκρουσης ή διαφωνίας. Το ενθαρρυντικό στοιχείο σε αυτήν την παρέμβαση ήταν πως τα ντροπαλά με χαμηλή αυτοπεποίθηση παιδιά (Π1, Π10, Π11), λαμβάνοντας ενίσχυση από τους συμμαθητές τους, έδειξαν σημεία βελτίωσης, με πιο ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες των ομάδων.

Ως προς την πρόκληση φασαρίας, η ομάδα δεν έχει καταφέρει να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά έχει προοδεύσει αρκετά. Τα παιδιά δυσκολεύονταν να διατηρήσουν την ησυχία στην τάξη τη στιγμή που οι ομάδες έκαναν συμβούλια για να αποφασίσουν για τη δραστηριότητα που θα οργανώσουν, ενώ και στο παιχνίδι

στον κύκλο: «θυμώνω όταν...» συχνά διέκοπταν τη ροή της άσκησης κάνοντας διάφορα σχόλια. Το θετικό είναι πως κάποιοι μαθητές (Π12, Π17) άρχισαν να διαμαρτύρονται και να απαιτούν την αποκατάσταση της ησυχίας, στοιχείο ενθαρρυντικό για την πορεία συνειδητοποίησης της ανάγκης τήρησης των κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία του εργαστηρίου.

Στα παιχνίδια των ρόλων όπου τα παιδιά έπρεπε να υποδυθούν μια τετραμελή οικογένεια σε ένα συμβάν όπου όλοι εκδηλώνουν έντονο θυμό, μπήκαν με σχετική ευκολία στους ρόλους τόσο των παιδιών όσο και των γονέων και αποτύπωσαν πολύ ρεαλιστικές ιστορίες από την καθημερινότητά τους, αναπαράγοντας πρότυπα συμπεριφοράς. Δεν είναι τυχαίο πως στις σκηνές που επινόησαν, οι μαθητές υιοθέτησαν χαρακτήρες ανάλογους προς την ιδιοσυγκρασία τους, με τους πιο οξύθυμους και επιθετικούς να επιλέγουν αντίστοιχους ρόλους είτε γονέων είτε παιδιών. Έτσι για παράδειγμα το Π4, που είχε δηλώσει πως «θυμώνει με τα πάντα» και το Π3, που είναι αρκετά οξύθυμο, ανέλαβαν τον ρόλο των γονέων που τσακώνονται και είναι ιδιαίτερα επικριτικοί και επιθετικοί μεταξύ τους, ενώ το Π2, που έχει πιο ήπιο χαρακτήρα, είχε αναλάβει τον ρόλο του γιου και δεν συμμετείχε καθόλου στον τσακωμό. Επίσης το Π15 υποδύθηκε ένα παιδί επίμονο και απαιτητικό, ενώ το Π5 έναν παθητικό γονέα που δεν παίρνει θέση. Το Π12 ανέλαβε τον ρόλο μιας νευρικής μητέρας που φωνάζει στα παιδιά της, τα οποία ωστόσο αντιδρούσαν με ηρεμία (Π6 και Π14). Στον δεύτερο αυτοσχεδιασμό υπήρξε μια θετική μεταστροφή στη συμπεριφορά των μαθητών, που επιβεβαιώθηκε και στην άσκηση της «καυτής καρέκλας».

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως στη δραστηριότητα της «καυτής καρέκλας» συμμετείχε όλη η τάξη. Δεν υπήρξε κάποιο παιδί που αρνήθηκε να μιλήσει. Όλα είχαν κάτι να πουν και έδειχναν τη διάθεση να μοιραστούν τα συναισθήματά τους ως ρόλοι, επεξηγώντας τα κίνητρα της δράσης τους και δίνοντας κάποιες λεπτομέρειες για τη συμπεριφορά τους. Σε αυτήν την άσκηση, τη στιγμή που τα παιδιά ανέλυαν τη συμπεριφορά τους, οι υπόλοιποι άκουγαν με πολλή προσοχή σε κλίμα απόλυτης ησυχίας. Ας δούμε ένα παράδειγμα. Το σενάριο που δημιούργησε η συγκεκριμένη ομάδα ήταν δυο αδέρφια που τσακώνονται για ένα παιχνίδι και επεμβαίνουν οι γονείς:

Ερώτηση (Π17): *Νιώθετε ότι κάνατε κάπου λάθος;*

Γιος (Π9): *Έκανα λάθος, έπρεπε να αφήσω την αδερφή μου να παίζουμε μαζί.*

Κόρη (Π10): *Έκανα λάθος που δεν υποχώρησα να του δώσω το παιχνίδι.*

Μητέρα (Π1): Έκανα λάθος που θύμωσα και έχασα την ψυχραιμία μου.

Πατέρας (Π11): Έκανα λάθος που έπιασα τον γιο μου από το αυτί. Έπρεπε να τους πω να παίζουν μαζί.

Ερώτηση (Π14): Στη δεύτερη σκηνή βελτιώσατε το λάθος σας;

Γιός (Π9): Προσπάθησα να πλησιάσω την αδερφή μου.

Κόρη (Π10): Προσπάθησα να πλησιάσω τον αδερφό μου.

Πατέρας (Π11): Είπα στον γιο μου να παίζει με την αδερφή του.

Μητέρα (Π1): Δεν θύμωσα καθόλου!

5^η παρέμβαση

Στην 5^η παρέμβαση τα παιδιά διερευνούν τα χαρακτηριστικά και τις συνέπειες του δικού τους θυμού και αναζητούν πρακτικές αντιμετώπισης της οξυθυμής συμπεριφοράς.

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε στο ίδιο κλίμα ενθουσιασμού. Οι μαθητές έχοντας εξοικειωθεί αρκετά με τις δραστηριότητες περνούσαν εύκολα από το ένα παιχνίδι στο άλλο χωρίς πολλές επεξηγήσεις από την εμψυχώτρια. Ως προς τη σύνθεση των ομάδων και τη συνεργασία τους, στις «συνεντεύξεις» τα ζευγάρια σχηματίστηκαν από τα ίδια τα παιδιά, ενώ στις «διαφημίσεις» οι ομάδες ορίστηκαν από την εμψυχώτρια. Σε μια μόνο ομάδα υπήρξε διαμαρτυρία από κάποιους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα το Π5 εξέφρασε το παράπονο ότι ήταν το μοναδικό αγόρι, ενώ δημιουργήθηκαν προστριβές ανάμεσα σε άλλα δύο παιδιά της ίδιας ομάδας (Π4 και Π12) που παραπονέθηκαν ότι δεν μπορούν να συνεργαστούν, ρίχνοντας το καθένα την ευθύνη στο άλλο. Τελικά, μετά την παρέμβαση της εμψυχώτριας, η ομάδα συνεργάστηκε με επιτυχία.

Η εικαστική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να δώσουν μορφή στον δικό τους θυμό, ενεργοποίησε τη φαντασία των παιδιών στο μέγιστο. Η ποικιλία των έργων αποτύπωνε έντονες τάσεις οξυθυμίας στην πλειοψηφία της τάξης, ενώ στο παιχνίδι των συνεντεύξεων κατάφεραν να προτείνουν πλήθος τεχνικών κατά του θυμού.

Αξιοσημείωτα σε αυτήν την παρέμβαση είναι τα αποτελέσματα του αναστοχαστικού παιχνιδιού, όπου οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν τη φράση: «Αυτό που θα θυμάμαι από τη σημερινή συνάντηση είναι...». Προς έκπληξη της εμψυχώτριας τα περισσότερα παιδιά έκαναν λόγο για συνεργασία, ομαδικότητα, φιλία. Μάλιστα, ειπώθηκε και από παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα

συμπεριφοράς και δυσκολεύονται να συνεργαστούν με την υπόλοιπη τάξη. Ας δούμε τις απαντήσεις των μαθητών:

Αυτό που θα θυμάμαι από τη σημερινή συνάντηση είναι...

«Ότι συνεργάστηκα και έμαθα πράγματα για τον εαυτό μου και τους άλλους» (Π1).

«Η συνεργασία» (Π2).

«Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου σήμερα» (Π3).

«Αυτό που δεν θα ξεχάσω ποτέ είναι ότι παίζαμε όλοι μαζί ωραία θεατρικά και το κάθε ένα είχε τη δική του ομορφιά» (Π4).

«Ότι όλοι συνεργαστήκαμε και αυτοί που δεν ήμασταν και τόσο φίλοι αρχίζουμε και γνωριζόμαστε. Αυτό το μάθημα μας φέρνει πιο κοντά όλους» (Π5).

«Είναι που συνεργάστηκα με πολλά παιδιά και έμαθα περισσότερα πράγματα από ότι ήξερα» (Π6).

«Ότι συνεργάστηκα με άλλα παιδιά που δεν είχα συνεργαστεί ποτέ» (Π7).

«Που συνεργαστήκαμε και παίζαμε και περάσαμε ωραία» (Π8).

«Ότι συνεργάστηκα με πολλά παιδιά και έμαθα πώς ηρεμούν και πώς θυμώνουν» (Π9).

«Ήτανε πολύ ωραίο μάθημα και γίναμε όλοι μία ομάδα» (Π10).

«Η συνεργασία με τα παιδιά που δεν παίζουμε κάθε μέρα μαζί και όχι με αυτά που συνήθως παίζουμε (Π11).

«Ότι έμαθα περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές μου ακόμα και γι' αυτούς που δεν κάνουμε παρέα» (Π12).

«Η συνεργασία μας με το Π9. Αυτό που δεν θα ξεχάσω ποτέ είναι το γέλιο που ρίξαμε και η συνεργασία» (Π13).

«Από αυτό το καταπληκτικό και ωραίο μάθημα θα θυμάμαι πως συνεργάστηκα σχεδόν με τη μισή τάξη έτσι όπως μας χωρίζεται σε ομάδες. Νιώθω πάρα πολύ καλά. Μου αρέσει πολύ που συνεργάζομαι με άλλα παιδιά και αναπτύσσω τη φιλία μου με άλλους» (Π15).

«Ότι ήμασταν όλοι μαζί και συνεργαστήκαμε. Αυτό το μάθημα μας φέρνει πιο κοντά και μας κάνει πιο χαρούμενους, παίζουμε, κάνουμε διάφορα πράγματα και είμαστε πιο αγαπημένοι έτσι» (Π16).

«Η συνεργασία μας μάς έφερε πιο κοντά, μάθαμε κάποια πράγματα για τους άλλους. Δηλαδή πώς θυμώνουν, πώς ηρεμούν, πώς γίνονται πιο νευρικοί, πιο χαρούμενοι και πιστεύω πως αυτό θα μας βοηθήσει και σε μεγαλύτερες τάξεις ώστε όταν τσακωνόμαστε να μπορούμε να τα βρίσκουμε μετά πάλι» (Π17).

«Η συνεργασία μας, ειδικά σήμερα» (Π18).

«Ότι έμαθα πολλά πράγματα για τους συμμαθητές μου και αυτούς που κάνω παρέα και αυτούς που δεν κάνω πολύ παρέα» (Π19).

Οι απαντήσεις αυτές έδωσαν το ερέθισμα στην εμψυχώτρια να ρωτήσει τους μαθητές αν νιώθουν να έχουν ενωθεί περισσότερο σαν ομάδα από τότε που ξεκίνησαν τα εργαστήρια δραματικής τέχνης και η απάντηση όλων ήταν καταφατική.

6^η παρέμβαση

Το θέμα της 6^{ης} παρέμβασης είναι η φιλία. Η απρόσμενη άφιξη του γράμματος ενός συνομήλικου αγοριού, του Οδυσσέα, που ζητάει συμβουλές από τα παιδιά καθώς νιώθει ότι πρόδωσε τη φίλη του, τα οδηγεί να αναζητήσουν τα χαρακτηριστικά της αληθινής, ανιδιοτελής φιλίας.

Καθώς η παρέμβαση αυτή διαπραγματευόταν τη φιλία μεταξύ των δύο φύλων η εμψυχώτρια ανέθεσε στα παιδιά να γίνουν ζευγάρια σε κάποιες δραστηριότητες, δίνοντας την επιλογή στα κορίτσια να διαλέξουν ένα αγόρι. Υπήρξε αρχικά μια δυσαρέσκεια και μια δυσκολία στο να δημιουργηθούν ομάδες. Επειδή μερικά παιδιά ήταν διστακτικά, η εμψυχώτρια αναγκάστηκε να παρεμβεί και να δημιουργήσει εκείνη κάποιες ομάδες, χωρίς ωστόσο να λείψουν οι αντιδράσεις (Π3, Π8, Π11). Τελικά βρέθηκε λύση με την αλλαγή στη σύνθεση τριών ζευγαριών. Πέρα όμως από το παραπάνω συμβάν δεν προκλήθηκε κάποια άλλη αναστάτωση στην τάξη. Στη συνέχεια τα ζευγάρια συνεργάστηκαν πολύ καλά και κατάφεραν να αποτυπώσουν εύστοχα στιγμιότυπα μιας αληθινής φιλίας μεταξύ των δυο ηρώων, του Οδυσσέα και της Αθηνάς.

Σημαντική βελτίωση παρατηρήθηκε από την εμψυχώτρια ως προς τις δεξιότητες ανάπτυξης διαλόγου στη δραστηριότητα του «συλλογικού ρόλου». Τα παιδιά είχαν αναλάβει τον ρόλο του Οδυσσέα και η εμψυχώτρια του συμμαθητή, που προσπαθεί να τον πείσει να εγκαταλείψει την Αθηνά με αντάλλαγμα τη δημοφιλία. Πέρα από το γεγονός ότι ανταποκρίθηκαν με μεγάλη προσήλωση, συνέπεια αλλά και αυθορμητισμό στον ρόλο, κατάφεραν ο διάλογος να ρέει χωρίς διακοπές, σε ήρεμο κλίμα και χωρίς να χρειάζεται να παρεμβαίνει η εμψυχώτρια για να ορίζει ομιλητή.

Εμφανής ήταν η πρόοδος των παιδιών στο κομμάτι της ενσυναίσθησης κάτι που έγινε ιδιαίτερα ορατό στη δραστηριότητα του «κύκλου της συνείδησης», αλλά και στο γράμμα που έγραψαν στον Οδυσσέα. Στο γράμμα, τα παιδιά μίλησαν με ειλικρίνεια σαν να ήταν πραγματικοί φίλοι μαζί του, δηλώνοντας την πρόθεσή τους να τον συμβουλέψουν και να τον βοηθήσουν να βγει από το αδιέξοδο:

«Εγώ θα σου πω πως καλύτερα είναι να πας μαζί με την Αθηνά και όχι με τα σκληρά καρύδια. Αυτοί τι σου προσφέρουν; Να τους δίνεις τις απαντήσεις στα διαγωνίσματα; Να είσαι δημοφιλής είναι ωραίο, αλλά η Αθηνά είναι η παιδική σου φίλη που πάντα σε συμβούλευε, πήγαινε με την Αθηνά» (Π7).

«Έκανες πολύ μεγάλο λάθος. Να πας πίσω στην Αθηνά. Ο Σάκης θα αντιγράψει πάντα τα μαθήματα από σένα. Αυτό θα σου αρέσει; Φύγε από τα σκληρά καρύδια και πήγαινε στην Αθηνά. Εκείνη θα σε βοηθάει αλλά ο Σάκης όχι. Για σκέψου πόσο άσχημα θα είναι. Να φύγεις!!!» (Π10).

«Θα σου πω πως δεν πρέπει να αφήσεις τη φίλη σου γιατί αν την παρατήσεις θα πληγωθεί αυτή και εσύ μαζί της. Γι' αυτό πήγαινε στη φίλη σου» (Π17).

«Φύγε από τα σκληρά καρύδια αμέσως και πήγαινε στη φίλη σου» (Π3).

«Βγες από τα σκληρά καρύδια και πήγαινε στην Αθηνά. Το θέλεις πολύ και το ξέρω, είμαι σίγουρη» (Π12).

«Εγώ σου λέω να βγεις από τα σκληρά καρύδια, γιατί έχεις χάσει τον εαυτό σου. Επίσης να είσαι δημοφιλές άτομο είναι απλά ένα τίποτα» (Π14).

«Εγώ θα σου πρότεινα να ακολουθήσεις την καρδιά σου και να κάνεις πιο πολύ παρέα με την Αθηνά. Ελπίζω να ακολουθήσεις την καρδιά σου» (Π13).

«Φίλε μου θα σου έλεγα να μην πας στα σκληρά καρύδια, γιατί θα σε εκμεταλλευτούν πολύ. Επίσης, μπορεί να στεναχωρηθεί η Αθηνά και να μη σου μιλάει, γι' αυτό μην πας. Αυτά σου λέω εγώ. Γεια» (Π11).

«Εγώ θα σου έλεγα να γυρίσεις στην Αθηνά για να ζητήσεις συγνώμη. Αυτή θα σε συγχωρέσει αν της πεις πόσο σου λείπει και ότι έκανες ένα μεγάλο λάθος που την παράτησες. Είμαι σίγουρη ότι θα σε συγχωρέσει» (Π16).

«Από τα σκληρά καρύδια πιστεύω πως πρέπει να φύγεις γιατί η Αθηνά είναι έξυπνη, ενώ τα σκληρά καρύδια είναι απλά cool. Καλύτερα να είσαι έξυπνος. Γι' αυτό σου λέω να φύγεις από τα σκληρά καρύδια» (Π19).

«Με έκανες να σκεφτώ σωστά. Η απάντησή μου είναι ναι. Γιατί όλο να γράφεις τις ασκήσεις τους; Δεν βαριέσαι; Επίσης δεν σου συμπεριφέρονται σωστά, σου λένε να αλλάξεις. Ενώ η Αθηνά σου προσφέρει αγάπη και δεν σου ζητάει να αλλάξεις αυτό που είσαι. Εγώ σε συμβουλεύω να μείνεις με την Αθηνά» (Π15).

Τέλος, στην αναστοχαστική άσκηση τα παιδιά έδειξαν να έχουν συνειδητοποιήσει τα χαρακτηριστικά του καλού φίλου. Σχεδόν όλα έδωσαν προτεραιότητα στην εμπιστοσύνη, ενώ ακολούθησαν και άλλες αξίες όπως η ειλικρίνεια, η αγάπη, η ευγένεια, η συμπαράσταση, η βοήθεια, η καλοσύνη.

7^η παρέμβαση

Η αυτογνωσία και η αποδοχή του εαυτού ήταν το θέμα της 7^{ης} παρέμβασης. Ένα αρχοντόπουλο, ο Φαντασμένος, μεγαλώνει με την ψευδαίσθηση που έχουν δημιουργήσει οι γονείς του πως είναι όμορφος, μέχρι που η αλήθεια αποκαλύπτεται, διαλύοντας το ζωτικό ψεύδος στο οποίο ζούσε. Στόχος της ιστορίας είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πως ο άνθρωπος πρέπει να αποδέχεται και να αγαπά τον εαυτό του, αναγνωρίζοντας τα φυσικά του ελαττώματα.

Σε αυτήν την παρέμβαση ήταν θεαματική η πρόοδος των παιδιών στο θέμα της ομαδικότητας καθώς φαίνεται να έχουν κατακτήσει την ικανότητα να συνεργάζονται με όλους τους συμμαθητές τους. Κανένα παράπονο δεν διατυπώθηκε για το χωρισμό των ομάδων. Επίσης, όλες λειτουργήσαν αρμονικά και αποτελεσματικά, παρουσιάζοντας ωραίους αυτοσχεδιασμούς για τη ζωή του Φαντασμένου στο παλάτι, διανθίζοντάς τους μάλιστα και με χιουμοριστικά στοιχεία. Αξιοπρόσεκτο είναι πως τα παιδιά μπαίνουν σαφώς πιο γρήγορα στη διαδικασία των παιχνιδιών, χωρίς να ζητούν επεξηγήσεις και διαχειρίζονται μόνοι τους το μοίρασμα των ρόλων ή άλλα θέματα που μπορεί να προκύπτουν στα πλαίσια της ομάδας, χωρίς να ζητούν την παρέμβαση της εμψυχώτριας.

Καθώς σε προηγούμενο μάθημα δυο παιδιά (Π6 και Π18) είχαν εκφράσει τη δυσκολία τους να μπαίνουν σε ρόλο, η εμψυχώτρια επανάφερε το θέμα στην αναστοχαστική συζήτηση και όλη η ομάδα, συμπεριλαμβανομένων και των δύο παιδιών, συμφώνησε πως πλέον τους είναι πιο εύκολο να αναλαμβάνουν έναν ρόλο. Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως στην άσκηση των «παγωμένων εικόνων» που οι μαθητές υποδύονταν τον Φαντασμένο τη στιγμή που αντιλαμβάνεται πως δεν είναι όμορφος, πολλά παιδιά σωματοποίησαν με μεγάλη ειλικρίνεια τα συναισθήματα του ήρωα εκδηλώνοντας έντονη οργή και στεναχώρια. Επίσης στην άσκηση της «καυτής καρέκλας» που έπρεπε να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του ήρωα και να οραματιστούν το μέλλον του ως ενήλικα, ταυτίστηκαν εύκολα μαζί του και εξέφρασαν τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους. Οι περισσότεροι φαντάστηκαν τον ήρωα τους να έχει μία φυσιολογική ζωή, έχοντας δημιουργήσει οικογένεια και έχοντας αποδεχθεί το φυσικό του ελάττωμα. Ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις: *«έδωσα όλα μου τα πλούτη στους φτωχούς, γκρέμισα το κάστρο μου και πήγα να ζήσω στη φύση. Δεν νιώθω μειονεκτικά για τη μύτη μου»* (Π4), *«τώρα ζω μία χαρά, γιατί κατάλαβα ότι δεν έχει σημασία τι λένε οι άλλοι άνθρωποι για το ποιοι είμαστε. Ας τους αφήσουμε να πιστεύουν ότι θέλουν. Εγώ νιώθω μία χαρά»*

(Π2), «έκανα μία φυσιολογική ζωή απέκτησα οικογένεια, αποδέχτηκα τον εαυτό μου και συμβιβάστηκα» (Π19), «έχτισα το δικό μου κάστρο, έκανα οικογένεια. Δεν με ενοχλεί η μύτη μου και μέσα στο κάστρο ζουν και φτωχοί άνθρωποι» (Π9), «τη μύτη μου δεν την έκανα πλαστική. Όταν βγαίνω έξω όλοι με φωτογραφίζουν, επειδή έχω μία πολύ μεγάλη μύτη και νιώθω τέλεια» (Π15), «εμένα η ζωή μου είναι μία χαρά. Έχω κάνει οικογένεια, απλά τώρα με τον κορονοϊό έχω πρόβλημα με τη μάσκα, δεν χωράει τη μύτη μου» (Π16), «κάνω μία καλή ζωή, δεν με πειράζει που έχω μεγάλη μύτη» (Π10).

Έντονο ήταν τον ενσυναισθητικό ενδιαφέρον που κατέδειξαν οι περισσότεροι μαθητές στην άσκηση του «διαδρόμου συνείδησης» όπου έπρεπε να συμβουλευσουν τον ήρωα τι να κάνει μετά την αποκάλυψη της αληθείας. Η πλειοψηφία των απαντήσεων πρότεινε στον Φαντασμένο να βγει στον έξω κόσμο και να ζήσει τη ζωή του μακριά από το ψέμα. Ας δούμε μερικές απόψεις: «πρέπει να φύγεις από το παλάτι και να μη ζεις μέσα στο ψέμα» (Π12), «φύγε, φύγε, φύγε, φύγε μακριά» (Π17), «βγες έξω στη ζωή» (Π1), «καλύτερα να βγεις έξω και να πετάξεις με τα φτερά σου, παρά να μείνεις μέσα και να ζεις μέσα στο ψέμα» (Π6), «δεν μπορείς να ζεις μία ζωή με ψέματα πρέπει να βγεις έξω να αντιμετωπίσεις την αλήθεια» (Π13), «βγάλε φτερά και φύγε» (Π3). Υπήρχαν ωστόσο και τέσσερις διαφορετικές απόψεις που υποδεικνύουν έλλειψη αυτοπεποίθησης: «πρέπει να μείνεις» (Π10), «είσαι πολύ άσχημος! Έχεις μία μύτη να! Να μείνεις στο σπίτι για να μη βλέπουν τα χάλια σου» (Π5), «εγώ λέω να μείνεις μέσα» (Π11), «να μείνεις μέσα γιατί εδώ ζεις πάρα πολύ όμορφα» (Π19).

Αυτό που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι η πρόοδος που έχουν σημειώσει τα πιο εσωστρεφή παιδιά στα πλαίσια του μαθήματος. Ειδικότερα, όσον αφορά το Π4, πρόκειται για ένα ντροπαλό, εσωστρεφές παιδί που εκδήλωνε τη δημιουργικότητά του κυρίως μέσα από τη ζωγραφική, ενώ ως προς τις παρέες συναναστρεφόταν κυρίως το Π10. Πλέον παρουσιάζει πολύ ενεργητική συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες, παίρνει τον λόγο σε όλες τις συζητήσεις και εκφράζει πολύ ωραίες και ώριμες απόψεις στις αναστοχαστικές ασκήσεις. Σημαντική είναι και η βελτίωση του Π1 που ενώ προηγουμένως σπανίως ακουγόταν η φωνή του, τώρα έχει εξελιχθεί πάρα πολύ, μιλάει πιο δυνατά και εκφράζει την άποψή του. Επίσης, βελτίωση παρουσιάζουν και τα Π7 και Π10, αν και φαίνεται να χρειάζονται ακόμα μεγαλύτερη παρότρυνση. Το πρώτο παιδί δεν νιώθει απόλυτη σιγουριά σε όλα τα παιχνίδια, συμμετέχει ωστόσο περισσότερο και εκφράζει την άποψή του. Το Π10 μιλάει πάντα χαμηλόφωνα και πρέπει συνήθως να του εκμαιεύσεις κάποιες απαντήσεις.

Παρουσιάζει μικρότερη αλλά σταθερή βελτίωση. Συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες, αλλά διατυπώνει πιο εύκολα τις απόψεις του σε γραπτές ασκήσεις, όπως ημερολόγια, γράμματα κ.λπ.

8^η παρέμβαση

Η 8^η παρέμβαση διαπραγματεύεται το θέμα των κοινωνικών στερεοτύπων και πιο συγκεκριμένα τις διακρίσεις μεταξύ των δύο φύλων, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι σε τέτοιου είδους αντιλήψεις. Η ιστορία είναι βγαλμένη από τη σύγχρονη πραγματικότητα και περιγράφει την προσπάθεια ενός κοριτσιού, της Σόνιας, να αποδείξει πως τα κορίτσια μπορεί να είναι ισάξια με τα αγόρια στο ποδόσφαιρο και επομένως θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες.

Αξίζει να σημειωθεί πως η 8^η παρέμβαση διεξήχθη σε πολύ πιο ήρεμο κλίμα σε σχέση με τα προηγούμενα μαθήματα, καθώς τα ίδια τα παιδιά πλέον παρεμβαίνουν από μόνα τους όταν γίνεται φασαρία και ζητούν να αποκατασταθεί η ησυχία. Επίσης όλη η ομάδα συνεργάζεται μεταξύ της καλύτερα. Είναι χαρακτηριστικό πως ενώ σε προηγούμενη παρέμβαση που χρειάστηκε να γίνουν ζευγάρια διαφορετικού φύλου υπήρξε μια αμηχανία και δυσκολία από κάποιους στην επιλογή και στη συνεργασία, στην παρούσα παρέμβαση ο χωρισμός σε ζευγάρια έγινε πολύ γρήγορα, χωρίς να προκληθούν προβλήματα και διαμαρτυρίες και κάθε ζευγάρι συνεργάστηκε άψογα. Έτσι στην άσκηση δημιουργίας αντικειμένων σε ζεύγη αγοριού κοριτσιού, τα παιδιά λειτούργησαν περίφημα, (ενώ η άσκηση στο παρελθόν τα είχε δυσκολέψει), αποδεικνύοντας πως μπορούν πια πιο εύκολα να διαχειριστούν το σώμα τους και να έρθουν σε σωματική επαφή με το αντίθετο φύλο, χωρίς να νιώθουν ντροπή. Τα ζευγάρια δημιουργήθηκαν χωρίς την παρέμβαση της εμπυχωτριάς, με τα αγόρια να επιλέγουν αυτή τη φορά κορίτσι, ενώ είναι αξιοσημείωτο πως οι συνθέσεις ζευγαριών που δημιουργήθηκαν δεν είχαν επαναληφθεί.

Τα παιδιά πλέον φαίνεται να έχουν αναπτύξει μεγάλη εμπιστοσύνη μεταξύ τους. Αυτό ήταν έκδηλο στο εισαγωγικό παιχνίδι «τυφλός-οδηγός». Η άσκηση έγινε με μεγάλη επιτυχία, σε κλίμα απόλυτης ησυχίας και από τα σχόλια των παιδιών φάνηκε ότι τους άρεσε πολύ. Επέλεξαν μόνοι τους τον συμπαίκτη τους, αντιλήφθηκαν εύκολα τους κανόνες του παιχνιδιού και τον κώδικα που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν και οι κινήσεις των τυφλών έδειχναν πως υπήρχε μεγάλη εμπιστοσύνη στα ζευγάρια. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τα ίδια τα παιδιά στην

αναστοχαστική συζήτηση μετά την άσκηση καθώς όλα δήλωσαν πως ένιωσαν εμπιστοσύνη προς το ταίρι τους: «στην αρχή φοβόμουν λίγο μην πέσω πουθενά, αλλά μετά δεν είχα πρόβλημα (Π13), «τον εμπιστεύτηκα από την αρχή» (Π14), «τον εμπιστεύτηκα» (Π9), «την εμπιστεύτηκα» (Π12), «στην αρχή φοβόμουν να μην πέσω κάπου, αλλά μετά κατάλαβα ότι δεν πέφτω πουθενά και της είχα πολλή εμπιστοσύνη και συνέχισα» (Π16).

Ως προς το στοιχείο της ενσυναίσθησης οι μαθητές πλέον επιζητούν παιχνίδια ρόλων. Έχουν εκδηλώσει μεγάλη αγάπη για τη δραστηριότητα της «καυτής καρέκλας», όπου πέρα από το έκδηλο ενδιαφέρον τους να αναλάβουν τον ρόλο του συνεντευξιζόμενου προσώπου, έχουν παρουσιάσει και μεγάλη βελτίωση στη διατύπωση ερωτήσεων. Τα παιδιά έχουν συνειδητοποιήσει πως δεν έχει σημασία αν το πρόσωπο που υποδύονται είναι του ίδιου ή αντίθετου φύλου, αλλά το να νιώσουν αυτά που νιώθει και να προβληματιστούν για όσα του συμβαίνουν. Μεγάλη ήταν η προθυμία που έδειξαν ακόμα και τα αγόρια να αναλάβουν τον ρόλο της Σόνιας στην «καυτή καρέκλα», ενώ οι απαντήσεις τους, το ύφος και η ένταση της φωνής τους φανέρωναν τη συναισθηματική τους ταύτιση με το κορίτσι. Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια που κάνουν πλέον κάποιοι μαθητές σε όλα τα παιχνίδια ρόλων να εμπλουτίσουν με δραματικά στοιχεία τον ρόλο που υποδύονται, υιοθετώντας διαφορετικό ύφος και τόνο φωνής, κάτι που φάνηκε έντονα στην 8^η παρέμβαση όπου το σύνολο της τάξης υποδύθηκε πρόσωπα διαφορετικού φύλου. Επίσης βελτίωση σημειώθηκε στη διατύπωση ερωτήσεων στο παιχνίδι της «καυτής καρέκλας» καθώς ήταν πιο εύστοχες, λιγότερο επιφανειακές και προσανατολισμένες στα κίνητρα και τα συναισθήματα της ηρωίδας. Ενδιαφέρον παρουσίασαν ερωτήσεις που αναζητούσαν από την ηρωίδα να σκεφτεί τις συνέπειες μιας ενδεχόμενης πράξης εκδίκησης είτε από τους γονείς (με τιμωρητική διάθεση) είτε από τη δασκάλα και τους συμμαθητές (με απορριπτική διάθεση): «σκέφτηκες πως η απόφασή σου ήτανε βιαστική και προσβλητική και πως αν η ομάδα χάσει ίσως δεν ξανά παίζουν ποδόσφαιρο;» (Π17), «έχεις σκεφτεί Σόνια πως αν το κάνεις αυτό μπορεί να μην ξανά παίζουν ποδόσφαιρο ή και να σε μισήσουν ακόμα περισσότερο;» (Π19), «πιστεύεις ότι με αυτό που θα κάνεις μπορεί να σε δουν οι γονείς σου και να σε βάλουν τιμωρία και να μην ξαναπαίζεις ποδόσφαιρο;» (Π17).

Τέλος, στο αναστοχαστικό παιχνίδι που τα παιδιά έπρεπε να συμπληρώσουν τη φράση: «Αυτό που έμαθα από τη σημερινή συνάντηση ήταν...» διατυπώθηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις. Οι περισσότεροι μαθητές έκαναν λόγο για εμπιστοσύνη και

συνεργασία, και μάλιστα μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολία ένταξης στην ομάδα, ενώ οι απαντήσεις υποδεικνύουν ότι αντιλήφθηκαν το περιεχόμενο του μαθήματος, πως δεν πρέπει να γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Ας δούμε κάποιες από αυτές:

Αυτό που έμαθα από τη σημερινή συνάντηση είναι...

«Ότι πέρασα καλά και συνεργαστήκαμε πολύ ωραία» (Π1).

«Ένιωσα εμπιστοσύνη και συνεργαστήκαμε» (Π3).

«Ότι δεν παίζει ρόλο το φύλο στο να κάνεις πράγματα» (Π4).

«Ότι δουλέψαμε πάλι σαν ομάδα, όπως είπαν και οι άλλοι ένιωσα εμπιστοσύνη, ήταν ένα σπουδαίο μάθημα» (Π5).

«Να εμπιστεύομαι τη φίλη μου και όλους τους συμμαθητές μου» (Π6).

«Ότι μπορούν και τα αγόρια και τα κορίτσια να συμμετέχουν σε όλα τα αθλήματα» (Π7).

«Να συνεργάζομαι και να εμπιστεύομαι» (Π8).

«Έμαθα να εμπιστεύομαι τον άλλον» (Π9).

«Ότι συνεργαστήκαμε όλοι μαζί» (Π10).

«Τώρα ξέρω ότι παίζουνε και τα κορίτσια ποδόσφαιρο, όχι μόνο τα αγόρια» (Π11).

«Να έχω εμπιστοσύνη στους άλλους. Και πέρασα πολύ όμορφα» (Π12).

«Ότι έμαθα να εμπιστεύομαι» (Π13).

«Να εμπιστεύομαι τον φίλο μου και να συνεργάζομαι με τους άλλους» (Π14).

«Ότι δεν μπορούμε να κάνουμε bullying και ότι τα αθλήματα είναι για όλους. Επίσης, έμαθα να εμπιστεύομαι και είμαι πάρα πολύ χαρούμενη» (Π15).

«Ότι πρέπει να δείχνουμε εμπιστοσύνη στον άλλο και ότι όλα είναι για όλους, όχι μόνο για κορίτσια ή για αγόρια και ότι συνεργαστήκαμε όλοι πολύ καλά» (Π16).

«Ότι εμπιστευόμαστε ο ένας τον άλλον και ότι δεν πρέπει να υπάρχουν τσακωμοί ανάμεσα στα δύο φύλα» (Π17).

«Να συνεργαζόμαστε και να μη μιλάμε, όταν μιλάει κάποιος άλλος» (Π18).

«Ότι δεν πρέπει να κάνουμε διακρίσεις ο ένας στον άλλον» (Π19).

9^η παρέμβαση

Τόσο μέσα από τη συζήτηση με τη δασκάλα του τμήματος όσο και μέσα από την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας εντοπίστηκε η ανάγκη ενδυνάμωσης της αυτοεκτίμησης αρκετών παιδιών της τάξης, που ήταν συνεσταλμένα, εσωστρεφή και παρουσίαζαν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Αυτό ήταν και το θέμα της 9^{ης} παρέμβασης, η

ιστορία ενός αγοριού, του Γιάκομπ, που αντιμετώπιζε κοροϊδευτικά σχόλια λόγω της μικροκαμωμένης του όψης, νιώθοντας μειονεκτικά γι' αυτό.

Η παρέμβαση αυτή είχε πιο ενδοσκοπικό χαρακτήρα σε σχέση με τις προηγούμενες. Η εμπυχωτρία, θεωρώντας πως τα παιδιά έχουν αναπτύξει μια εμπιστοσύνη μεταξύ τους, επιχείρησε, με αφορμή την ιστορία του Γιάκομπ, να μοιραστούν δικές τους ανάλογες εμπειρίες. Στη δραστηριότητα «ρόλος στον τοίχο» τους ζητήθηκε να φανταστούν λεκτικά πειράγματα των άλλων παιδιών προς τον ήρωα και τα συναισθήματα του τελευταίου και ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ενσυναίσθηση. Στη συνέχεια, σημείωσαν ανώνυμα, σε μικρά χαρτιά, λεκτικά πειράγματα που έχουν δεχτεί τα ίδια, τα οποία διαβάστηκαν και ακολούθησε συζήτηση. Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη δραστηριότητα χωρίς να εκδηλωθεί καμία δυσφορία, απεναντίας έδειχναν να τους αρέσει το γεγονός ότι μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες με την ομάδα. Μίλησαν ελεύθερα, μοιράστηκαν τα δυσάρεστα συναισθήματα που βίωσαν και τις προσωπικές τους σκέψεις, όλα ανεξαιρέτως, ακόμα και τα πιο εσωστρεφή παιδιά. Η συζήτηση έγινε με μεγάλη ωριμότητα σε κλίμα απόλυτης ησυχίας και προσοχής. Μίλησαν για θυμό, λύπη, θλίψη, μοναξιά. Στη διάρκεια της συζήτησης ακούστηκαν πολύ ωραίες απόψεις για την αυτοεκτίμηση: «δεν έδωσα σημασία, γιατί ξέρω ότι δεν είμαι ότι λένε οι άλλοι» (Π2), «πρέπει να ακούμε τη γνώμη αυτών που μας εκτιμούν» (Π12), «πρέπει να δίνουμε σημασία στα εσωτερικά χαρίσματα του ανθρώπου, για να αποφασίσουμε αν θα τον κάνουμε παρέα ή όχι... Αν απαντήσουμε κι εμείς με βρισιές συνηθίζουμε και μιλάμε κι εμείς άσχημα» (Π17).

Η συζήτηση σε κύκλο συνεχίστηκε με τα παιδιά να παρουσιάζουν στην ολομέλεια στοιχεία για τα οποία νιώθουν υπερήφανα για τον εαυτό τους, δίνοντας μάλιστα από μόνα τους, χωρίς την παρότρυνση της εμπυχωτρίας, βαρύτητα σε σημαντικές αξίες, όπως η φιλία, η εμπιστοσύνη, η παροχή βοήθειας, η εμπύχωση: «είμαι καλή φίλη και δίνω σημασία στα εσωτερικά χαρίσματα» (Π17), «είμαι καλή στο να μην ακούω κανέναν που μου λέει να αλλάξω χαρακτήρα και εμφάνιση» (Π15), «είμαι πολύ καλή κολλητή, υποστηρίζω τη φίλη μου» (Π13), «είμαι καλός στο να εμπυχώνω άτομα και γενικά τους φίλους μου» (Π14), «με αγαπούν και με εμπιστεύονται πολύ οι φίλες μου» (Π16), «είμαι πολλή καλή φίλη» (Π12), «νιώθω υπερήφανος που δεν βρίζω, δεν χτυπάω» (Π2), «είμαι καλός με τους φίλους μου» (Π11), «είμαι καλή φίλη και βοηθάω» (Π10), «νιώθω υπερήφανος που δεν βρίζω και

δεν κάθομαι όλη μέρα στο σπίτι χωρίς να κάνω τίποτα, αλλά έχω ενδιαφέροντα, δραστηριότητες» (Π9).

Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με εικαστική δραστηριότητα καθώς κάθε παιδί δημιούργησε ένα βραβείο για τον εαυτό του. Οι μαθητές έδειξαν για άλλη μια φορά ομαδικό πνεύμα, μοιράζοντας υλικά, ιδέες και τεχνικές μεταξύ τους.

10^η παρέμβαση

Η ιστορία ενός μικρού δράκου, του Έντουαρντ, που συνειδητοποιεί πως είναι διαφορετικός από τους άλλους, είναι το θέμα της 10^{ης} παρέμβασης που έχει ως σκοπό να μιλήσει για τη σημασία της διαφορετικότητας και το πώς ένα φαινομενικό μειονέκτημα μπορεί με τον κατάλληλο χειρισμό να μετατραπεί σε πλεονέκτημα, οδηγώντας σε μια ευτυχισμένη ζωή.

Η παρέμβαση αυτή ήταν η πρώτη μετά τη δίμηνη διακοπή του σχολείου. Παρά το γεγονός αυτό, προς μεγάλη έκπληξη της εμψυχώτριας, τα παιδιά δεν φάνηκε να έχουν χάσει δεξιότητες που είχαν κατακτήσει στα προηγούμενα μαθήματα. Οι ομάδες συνεργάστηκαν καλύτερα από κάθε άλλη φορά. Αρχικά, δεν υπήρξε κάποια αντίρρηση ή διαμαρτυρία για τη σύνθεση των ομάδων, οι οποίες φάνηκαν να είναι σε μεγάλη εγρήγορση και ετοιμότητα. Η συνεργασία μεταξύ των μελών κάθε ομάδας για να πάρουν τις αποφάσεις διεξαγόταν σε πάρα πολύ ήρεμο κλίμα και η διαδικασία ολοκληρωνόταν σε πολύ πιο σύντομο χρόνο από ότι στις προηγούμενες παρεμβάσεις, χωρίς τα παιδιά να ζητούν τη βοήθεια της εμψυχώτριας για τη διευθέτηση θεμάτων, όπως το μοίρασμα των ρόλων ή την επίλυση διαφωνιών. Για την ακρίβεια δεν υπήρξε κανένα περιστατικό έντασης ή προστριβής. Τα παιδιά μπορούν πια να λειτουργούν πιο αυτόνομα και να είναι αποτελεσματικά στο να επιλύουν μεταξύ τους τις διαφορές τους ήρεμα και δημοκρατικά. Οι μαθητές επανέρχονται συχνά στα αναστοχαστικά σχόλιά τους στο επίτευγμα της συνεργασίας, την οποία δείχνουν να απολαμβάνουν και να αποζητούν, αποδεικνύοντας πως τα ίδια έχουν βάλει «ψηλά τον πήχη» ως προς τις προσδοκίες τους για τον εαυτό τους και την τάξη. Ας δούμε μερικά σχόλια της αναστοχαστικής άσκησης στην οποία έπρεπε να συμπληρώσουν τη φράση «*Το σημερινό μάθημα μου άρεσε γιατί...*»: «*συνεργαστήκαμε μετά από δύο μήνες καραντίνας. Ήταν ωραίος τρόπος για να ξεκινήσουμε... Συνεργαστήκαμε λίγο πιο καλά από τις προηγούμενες φορές*» (Π17), «*εγώ πιστεύω ότι σήμερα ήταν η καλύτερη μέρα ως προς τη συνεργασία, ότι συνεργαστήκαμε πάρα πολύ καλά και δεν φωνάζαμε*» (Π18), «*σήμερα ήμουν λίγο κουρασμένος, όμως μου άρεσε το μάθημα και πιστεύω πως*

γινόμαστε όλο και καλύτεροι» (Π5), «ήταν ωραία μέρα, συνεργαστήκαμε πολύ καλά με την ομάδα μου, παίζαμε ωραία, δεν τσακωθήκαμε» (Π11), «μου άρεσε ότι είχαμε όλοι ωραίες ιδέες και συνεργαστήκαμε καλά» (Π14). Εδώ πρέπει να υπογραμμιστεί πως τέτοιου είδους σχόλια, που υποδεικνύουν βελτίωση της αυτό-εικόνας, της αυτοπεποίθησης και του ενσυναίσθητου ενδιαφέροντος, προέρχονται και από μαθητές που παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Π5, Π11).

Ως προς την ενσυναίσθηση και τα παιχνίδια ρόλων φαίνεται πως έχουν ξεπεράσει τον φόβο της έκθεσης και πλέον δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να ενσαρκώνουν δραματικούς ρόλους. Σε αυτήν την παρέμβαση, το γεγονός αυτό φάνηκε ιδιαίτερα στον «συλλογικό ρόλο» όπου η δασκάλα υποδύεται την κουκουβάγια που συμβουλεύει το δρακάκι και οι μαθητές τον Έντουαρντ, που βιώνει το συναίσθημα της απογοήτευσης για τη διαφορετικότητά του σε σχέση με τους υπόλοιπους δράκους. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ωριμότητα στην άσκηση, επιδεικνύοντας μάλιστα μεγάλη βελτίωση ως προς την ενεργητική ακρόαση. Οι παρεμβάσεις των παιδιών αλληλοσυμπλήρωναν η μια την άλλη, δίνοντας ώθηση και εξέλιξη στην ιστορία, χτίζοντας όμορφα τον συλλογικό ρόλο, περιγράφοντας τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του Έντουαρντ, σε έναν διάλογο με ροή χωρίς διακοπές και σχόλια εκτός ρόλου και με απόλυτη αφοσίωση από όλη την ομάδα. Γενικότερα, σε όλες τις δραστηριότητες η ολομέλεια έδειχνε την πρόποσα προσοχή, διατηρώντας κλίμα ηρεμίας, χωρίς σχόλια και φασαρία, σεβόμενη την ομάδα που παρουσιάζει.

Αρκετά από τα σχόλια των παιδιών στον αναστοχασμό ήταν μια μικρή έκπληξη για την εμπυχώτρια ως προς την αντανακλαστική δύναμη της δραματικής τέχνης: «μου άρεσε ότι έμαθα να εκτιμώ τον εαυτό μου και να τον σέβομαι» (Π8), «αυτό που θα κρατήσω από το σημερινό μάθημα είναι ότι συνεργαστήκαμε καλά, παίζαμε...επίσης μάθαμε ότι κάθε άνθρωπος δεν πρέπει να ντρέπεται για τις ιδιαιτερότητές του» (Π19), «όταν σου κάνουν *bullying* και όταν σε κοροϊδεύουν αυτό μπορεί να σου δώσει περισσότερη αυτοπεποίθηση» (Π15), «μου άρεσε ότι είχε ένα δίδαγμα, μην ντρέπεσαι για αυτό που είσαι γιατί χάνεις πολλά» (Π16), «πέρασα πολύ ωραία έμαθα ότι όποιος και να είσαι δεν πρέπει να ντρέπεσαι» (Π4), «όταν είναι ένας άνθρωπος διαφορετικός δεν πρέπει να τον κοροϊδεύεις γιατί μπορεί το ελάττωμά του να το κάνει πλεονέκτημα» (Π9), «μου άρεσε που όταν μεγάλωσε έγινε σπουδαίος» (Π10). Το γεγονός ότι πολλά από τα σχόλια αυτά γίνονται από παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση (Π4, Π8, Π10) και

προβλήματα συμπεριφοράς αποδεικνύει πως η δραματική τέχνη μπορεί να κάνει «μικρά θαύματα».

11^η παρέμβαση

Το θέμα της 11^{ης} παρέμβασης αφορούσε τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό, ένα φαινόμενο που συνεχώς αυξάνεται και τα τελευταία χρόνια εξελίσσεται σε μείζον πρόβλημα της σχολικής ζωής όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι μαθητές κλήθηκαν να διερευνήσουν τη συμπεριφορά ενός θύτη, ενός θύματος αλλά και των παρατηρητών, να αναλογιστούν τις συνέπειες αυτού του φαινομένου και να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισής του.

Σε αυτήν την παρέμβαση ήταν έκδηλη η βελτίωση των μαθητών σε όλα τα επίπεδα, και ως προς τις συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει και ως προς την ομαδικότητα, την ενσυναίσθηση και την αύξηση της αυτοπεποίθησης. Τα παιδιά πλέον έχουν κατακτήσει την ικανότητα το εργαστήριο να πραγματοποιείται σε κλίμα ηρεμίας, χωρίς φαινόμενα πρόκλησης αναστάτωσης. Επίσης, παρουσιάζουν μεγάλη ωριμότητα ως προς τη διευθέτηση και διαπραγμάτευση των θεμάτων και των προβλημάτων που προκύπτουν, χωρίς την εμπλοκή της εμψυχώτριας. Οι μαθητές επέλεξαν μόνοι τους μια φωτογραφία ως αφορμή για τον αυτοσχεδιασμό τους και σχημάτισαν τις δικές τους ομάδες άμεσα και αποτελεσματικά, ενώ δεν προέκυψε καμία απολύτως διένεξη. Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά και είναι αξιοσημείωτο πως τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πολύ πιο γρήγορα και αποτελεσματικά σε ότι τους ζητήθηκε.

Στις κύριες δραστηριότητες της συνάντησης, στις «παγωμένες εικόνες με ανίχνευση σκέψης» και στην «καυτή καρέκλα» οι μαθητές επέδειξαν ευαισθησία και ενσυναίσθηση στους ρόλους όχι μόνο του θύτη και του θύματος αλλά και των παρατηρητών. Πλέον έχουν βελτιώσει σημαντικά την ικανότητά τους να χειρίζονται την εκφραστικότητα του σώματος και του προσώπου τους και να αποτυπώνουν τα πιο λεπτά συναισθήματα μέσα από αυτά αλλά και λεκτικά, έχοντας υπερνικήσει όλοι τον φόβο της έκθεσης. Η εμψυχώτρια σε αυτήν την παρέμβαση έδωσε στα παιδιά την επιλογή να διαλέξουν μόνοι τους έναν από τους εικονιζόμενους ρόλους των φωτογραφιών. Ενδιαφέρον παρουσίασε η επιλογή που έκαναν. Είναι χαρακτηριστικό πως παιδιά, που παλαιότερα παρουσίαζαν οξύθυμη συμπεριφορά και εμπλέκονταν σε διενέξεις με τους συμμαθητές τους, δεν ανέλαβαν τον ρόλο του θύτη (π.χ. το Π5 ανέλαβε το ρόλο του θύματος που δέχεται σωματική βία) και παιδιά με

χαμηλή αυτοπεποίθηση και τάσεις απομόνωσης επίσης δεν ανέλαβαν τον ρόλο του θύματος (π.χ. το Π10 έκανε τον θύτη), ενώ παιδιά που πήραν τον ρόλο του θύτη (π.χ. το Π9 και το Π17), ένιωσαν την ανάγκη να πουν πως στην πραγματικότητα δεν θα συμπεριφέρονταν έτσι.

Στην «καυτή καρέκλα» οι μαθητές διερεύνησαν με μεγάλη αφοσίωση θέματα γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό, θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις για τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ηρώων και δίνοντας πολύ ώριμες απαντήσεις, μπαίνοντας στην ψυχολογία των ρόλων. Έτσι τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ομάδα ήταν πως ο φόβος είναι ο κύριος λόγος που δεν μιλά ένα θύμα αλλά και ένας παρατηρητής του οποίου ωστόσο τα κίνητρα μη εμπλοκής μπορεί να είναι και η αδιαφορία.

Ερώτηση προς το θύμα (Π12): *Γιατί δεν κάνεις κάτι;*

Θύμα (Π5): *Γιατί φοβάμαι ότι θα με ξαναχτυπήσουν.*

Ερώτηση προς το θύμα (Π12): *Γιατί δεν το είπες στον διευθυντή;*

Θύμα (Π4): *Γιατί με παρακολουθούν και φοβάμαι.*

Ερώτηση προς παρατηρητή (Π15): *Γιατί δεν κάνεις κάτι να τη βοηθήσεις;*

Παρατηρητής (Π19): *Θα ήθελα να τη βοηθήσω, αλλά θα με κοροϊδεύουν.*

Ερώτηση προς παρατηρητές (Π14): *Γιατί απλά κοιτούσατε και δεν κάνατε κάτι να το σταματήσετε;*

Παρατηρητής 1 (Π18): *Γιατί αν μιλάγαμε θα είχαμε μπλέξει και θα μας έκαναν και μας bullying.*

Παρατηρητής 2 (Π2): *Γιατί δεν θέλαμε να εμπλακούμε.*

Όσον αφορά τον θύτη, οι μαθητές παρουσίασαν ως κίνητρα της συμπεριφοράς του τη διαφορετικότητα, τη ζήλια και το αίσθημα επιβεβαίωσης.

Ερώτηση προς τους θύτες (Π3): *Γιατί την κοροϊδεύετε;*

Θύτης (Π10): *Γιατί έχει χάλια μαλλιά.*

Ερώτηση προς τον θύτη (Π12): *Γιατί του κάνεις bullying;*

Θύτης (Π8): *Μου αρέσει να του κάνω bullying, γιατί είναι καινούριος και μου σπάει τα νεύρα.*

Ερώτηση προς τους θύτες (Π17): *Χαίρεστε όταν την κοροϊδεύετε;*

Θύτης (Π9): *Ναι, γιατί δεν μας βοηθάει στα μαθήματα.*

Αξιοσημείωτο είναι επίσης το αίσθημα της αλληλεγγύης και της παροχής βοήθειας που έχουν αναπτύξει τα παιδιά. Στους αυτοσχεδιασμούς οι ομάδες βοηθούσαν η μια την άλλη στην οργάνωση του σκηνικού χώρου, αλλά και στην εικαστική δημιουργία της αφίσας κατά του εκφοβισμού όλοι συνεργάστηκαν άψογα.

Ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες, πέρα από το κλίμα ηρεμίας που διατηρήθηκε σε όλο το μάθημα, θα πρέπει να σημειωθεί η ικανότητα των παιδιών να κάνουν διάλογο χωρίς να διακόπτουν αυτόν που έχει τον λόγο, δείχνοντας σεβασμό στους συνομιλητές τους. Δεν είναι τυχαίο πως στην «καυτή καρέκλα» οι μαθητές παρακολουθούσαν με προσοχή τα όσα λέγονταν από τους συμμαθητές τους χωρίς να επαναλαμβάνουν την ίδια ερώτηση (κάτι που συνέβαινε παλιότερα), αλλά προχωρώντας τον διάλογο ένα βήμα παραπέρα, εμβαθύνοντας όλο και περισσότερο στο θέμα και αποκαλύπτοντας διαφορετικές πτυχές του.

12^η παρέμβαση

Στην 12^η παρέμβαση το θέμα που τέθηκε προς διαπραγμάτευση ήταν το προσφυγικό. Η αληθινή ιστορία ενός αγοριού από τη Συρία, όπως περιγράφεται από το ίδιο σε ένα γράμμα, αποτέλεσε το εφαλτήριο να κατανοήσουν και να νιώσουν οι μαθητές τις δυσκολίες που βιώνει ένας πρόσφυγας καθώς και την ανάγκη συμπαράστασης και αλληλεγγύης στο δικαίωμα που έχουν όλοι οι άνθρωποι για μια ευτυχισμένη ζωή.

Η παρέμβαση διεξήχθη σε κλίμα ηρεμίας και απόλυτης συνεργασίας της ομάδας, χωρίς φαινόμενα οξύθυμης συμπεριφοράς ή προβλήματα πρόκλησης αναστάτωσης. Οι μαθητές πλέον έχουν κατακτήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την ικανότητα της εύρυθμης συνεργασίας των ομάδων όποια κι αν είναι τα μέλη τους. Μεγάλη είναι η πρόοδος των πιο ντροπαλών με χαμηλή αυτοπεποίθηση παιδιών. Έτσι τα Π1, Π4, Π7, Π11 είναι πολύ πιο ενεργητικά και παίρνουν πια πρωτοβουλίες μέσα στην τάξη, με το Π4 να έχει διαγράψει μια θεαματική αλλαγή. Το Π10 που ήταν το πιο συνεσταλμένο και με δυσκολία ακουγόταν η φωνή του όταν μιλούσε, τώρα διατυπώνει την άποψή του με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα δείχνοντας περισσότερη σιγουριά για τον εαυτό του.

Όλοι οι μαθητές ανταποκρίνονται άμεσα και αποτελεσματικά στις οδηγίες κάθε δραστηριότητας και έχει ξεπεραστεί η συστολή που ένιωθαν αρχικά κάποιοι στο να εκφραστούν σωματικά και λεκτικά. Επίσης, οι αυτοσχεδιασμοί τους διαθέτουν μεγαλύτερη ποικιλία και ευρηματικότητα στις θεματικές και καλύτερη εμβάθυνση στους επινοημένους χαρακτήρες. Χαρακτηριστικά θα αναφέρουμε την πρόοδο των παιδιών στην άσκηση των «παγωμένων εικόνων». Ενώ έπρεπε να σωματοποιήσουν δύσκολες και δυσάρεστες έννοιες (τις λέξεις πόλεμος, μίσος, φτώχεια, πείνα, απελπισία), αυτά ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ωριμότητα και ενσυναίσθηση,

αποτυπώνοντας την ουσία της κάθε λέξης, χωρίς να φοβούνται πως θα εκτεθούν. Επίσης, με μεγάλη ευκολία αξιοποιούσε ο ένας την ακινησία του άλλου, δημιουργώντας συμπλέγματα γλυπτών, χωρίς να τους έχει ζητηθεί από την εμπυχωτρία, υποδεικνύοντας μεγάλη βελτίωση σε συνεργατικό αλλά και καλλιτεχνικό επίπεδο. Γενικότερα αυτό που διαπίστωσε η εμπυχωτρία στην τελευταία παρέμβαση είναι η ικανότητα των παιδιών να αξιοποιούν στις ασκήσεις, σκέψεις και επινοήσεις συμμαθητών τους, δείγμα της προόδου της ομάδας στην επικοινωνία, στην ενεργητική ακρόαση και στον σεβασμό προς τους άλλους.

Ως προς την ενσυναίσθηση τα παιδιά αντιμετώπισαν με μεγάλο ενδιαφέρον την ιστορία του Αμπντάλα, διερευνώντας με ειλικρίνεια τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές στην αναστοχαστική συζήτηση για το αντικείμενο που θα έπαιρναν μαζί τους, αν βρίσκονταν στη θέση του αγοριού, ως ανάμνηση της προηγούμενης ζωής τους στην πατρίδα. Τα περισσότερα παιδιά έκαναν λόγο για οικογενειακές φωτογραφίες και κειμήλια (όπως μενταγιόν με οικογενειακή φωτογραφία, σταυρό), δώρα από τους γονείς και τα αδέρφια (όπως μπουφάν, πουλόβερ, ρολόι, μπάλα). Αξιοπρόσεκτες ήταν οι απαντήσεις των μαθητών στην δραστηριότητα της «παγωμένης εικόνας με αντίχρευση σκέψης» όπου έπρεπε να μπουν στη θέση του ήρωα τη στιγμή που βρίσκεται σε μια φουσκωτή βάρκα ταξιδεύοντας από την Τουρκία στην Ελλάδα: «μου λείπουν οι γονείς μου» (Π7), «πότε θα ξημερώσει; ... Τι θα γίνει; Μπορεί να βουλιάζει η βάρκα...θα φτάσω στην Ελλάδα;» (Π5), «κρυώνω!» (Π8), «πότε θα δω την οικογένεια μου; Πεινάμε... διψάμε...» (Π18), «θέλω την οικογένειά μου!» (Π12), «πρέπει να πάω πίσω στην πατρίδα μου» (Π2), «μπορεί να πνιγούμε τόσοι άνθρωποι στοιβαγμένοι σ' αυτήν τη βάρκα» (Π14), «πες ότι εγώ είμαι καλά... τι να κάνει η οικογένειά μου; Αν γυρίσω; Θα τους βρω;» (Π4), «θέλω πίσω την οικογένειά μου!» (Π3), «φοβάμαι...θα βουλιάξουμε!» (Π9). Το ενσυναίσθητικό ενδιαφέρον που ανέπτυξαν για τον μικρό πρόσφυγα έγινε έκδηλο και στην ομαδική ζωγραφική όπου τα παιδιά αποτύπωσαν εικόνες από την προηγούμενη ευτυχισμένη ζωή του με τους φίλους και τα αδέρφια του, εικόνες πολέμου με το σπίτι του να φλέγεται και να καταστρέφεται από βόμβες, τις τελευταίες στιγμές αποχωρισμού από την οικογένεια καθώς και το ταξίδι με τις βάρκες. Αξιοσημείωτο ήταν πως στη ζωγραφική τα παιδιά δεν δούλεψαν ατομικά. Έχοντας στη διάθεσή τους ένα πολύ μεγάλο καμβά, δημιούργησαν από μόνα τους ομάδες συνεργασίας, ενώ με ενδιαφέρον συζητούσαν μεταξύ τους για τα έργα τους και παρουσίαζαν τις ιδέες τους

στην υπόλοιπη ομάδα. Όλα αυτά δείχνουν πως τα παιδιά απολαμβάνουν πια την ομαδική δουλειά και νιώθουν πιο δεμένα μεταξύ τους.

Αναστοχαστικά σχόλια των παιδιών για τις παρεμβάσεις

Οι παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν με μια άσκηση αναστοχασμού, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν τη γνώμη τους για τα εργαστήρια της δραματικής τέχνης. Οι απαντήσεις των παιδιών, προς μεγάλη χαρά της ερευνήτριας, επιβεβαίωσαν τις προθέσεις της όσον αφορά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων:

«Μου αρέσει η θεατρική αγωγή, γιατί βρήκα πιο πολλούς φίλους. Μου αρέσει επειδή παίζω με τα παιδιά και την κυρία» (Π1).

«Τα μαθήματα της θεατρικής αγωγής μου άρεσαν επειδή έκαναν τη μάθηση διασκέδαση. Έμαθα να συνεργάζομαι με όλη την τάξη. Επίσης, έμαθα από κάποια μαθήματα ότι ό,τι κι αν είσαι, είσαι ένας ξεχωριστός άνθρωπος» (Π2).

«Μου αρέσει η θεατρική αγωγή, γιατί κάθε μέρα μαθαίνω περισσότερα πράγματα για τους συμμαθητές μου, για τον εαυτό μου, γιατί κάθε φορά που συνεργαζόμαστε σε ομάδες σκεφτόμαστε όλοι μαζί και πάμε με όλους» (Π3).

«Μου αρέσει ότι σε κάθε μάθημα μαθαίνουμε και κάτι σημαντικό, για παράδειγμα ότι δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε και ό,τι κι αν είσαι, είσαι ξεχωριστός. Ό,τι μάθημα και αν κάνουμε το λατρεύω!» (Π4).

«Εμένα μου άρεσε η θεατρική αγωγή γιατί είναι ομαδικό μάθημα, μαθαίνουμε σχετικά πολλά πράγματα και έχουμε έρθει όλοι πολύ κοντά» (Π5).

«Τα μαθήματα της θεατρικής αγωγής μου άρεσαν επειδή συνεργάστηκα με όλους τους συμμαθητές μου, επειδή γνώρισα καλύτερα τον εαυτό μου και γιατί όλα τα μαθήματα είχαν περιπέτειες» (Π6).

«Τα μαθήματα της θεατρικής αγωγής μου άρεσαν γιατί συνεργάστηκα με μερικά παιδιά που δεν είχα συνεργαστεί ποτέ. Παίζαμε πολλά ωραία παιχνίδια που μου άρεσαν πολύ, επίσης μου άρεσαν πάρα πολύ τα ερωτηματολόγια» (Π7).

«Εμένα μου άρεσαν όλα αυτά τα μαθήματα επειδή έπαιζα, διασκέδαζα, περνούσα τέλεια και συνεργαζόμασταν και έμαθα πολλά πράγματα για τους άλλους (M8).

«Μου άρεσε γιατί διασκέδασα, έμαθα ιστορίες, χαιρόμουν και πολλά-πολλά άλλα. Η αγαπημένη μου άσκηση ήταν όταν μπήκα στα παπούτσια ενός τυφλού. Έτσι κατάλαβα έστω και λίγο πώς είναι η ζωή των τυφλών. Αισθάνομαι τυχερός που έκανα αυτά τα ειδικά μαθήματα» (Π9).

«Μου άρεσε το μάθημα, γιατί συνεργαστήκαμε με άλλα παιδιά και γιατί μπήκαμε στα παπούτσια των άλλων» (Π10).

«Μου άρεσε το μάθημα με το δράκο Έντουαρντ που ήταν διαφορετικός και ο δεύτερος λόγος ότι έμαθα καλύτερα για το bullying» (Π11).

«Μου άρεσαν τα μαθήματα, γιατί γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου και είχαμε μία καλύτερη συνεργασία. Περνάω πάρα πολύ όμορφα. Δεν τσακωνόμαστε πια, γίναμε φίλες με το Π16» (Π12).

«Τα μαθήματα της θεατρικής αγωγής μου άρεσαν, γιατί διασκέδασα, με γνώρισα καλύτερα και τους φίλους μου κατάφερα να τους γνωρίσω καλύτερα. Επίσης, έμαθα πάρα μα πάρα πολλά πράγματα» (Π13).

«Μου άρεσαν, γιατί πέρναγα καλά, συνεργαζόμασταν, επίσης ο Έντουαρντ ήταν το αγαπημένο μου μάθημα» (Π14).

Εμένα μου άρεσε που συνεργαστήκαμε όλοι μαζί! Που μοιραστήκαμε μαζί κι άλλα πράγματα. Επίσης έμαθα ότι δεν είναι σωστό να κάνουμε bullying. Μου άρεσαν όλα τα μαθήματα. Ήταν υπέροχα επειδή έχουμε και μία κυρία που μας μαθαίνει αυτά τα υπέροχα, τέλεια πράγματα» (Π15).

«Γιατί συνεργαζόμασταν πολύ ωραία. Πιο παλιά δεν ήταν τα αγόρια με τα κορίτσια τόσο συνεργάσιμα. Επίσης, γιατί ταξιδεύουμε σε καινούριους τόπους και έχουμε φανταστικές περιπέτειες. Νιώθουμε πολύ όμορφα και μακάρι αυτά τα μαθήματα να μην τελειώσουν ποτέ, γιατί χαιρόμαστε και διασκεδάζουμε με αυτά» (Π16).

«Γιατί συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου που με κάποιους δεν είχα συνεργαστεί και δεν τους είχα φίλους. Έτσι με το μάθημα της θεατρικής αγωγής έμαθα καινούρια πράγματα και έγινα πιο δραστήρια» (Π17).

«Γιατί συνεργαζόμασταν πάρα πολύ, παίζαμε αρκετά παιχνίδια, γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου, μάθαμε να μένουμε ήρεμοι, να μην βρίζουμε και να φωνάζουμε, όταν νευριάζουμε με τους άλλους» (Π18).

«Οι λόγοι για τους οποίους μου άρεσαν τα μαθήματα θεατρικής αγωγής είναι οι εξής: Πρώτα-πρώτα επειδή έμαθα πράγματα που δεν ήξερα για κάποιους συμμαθητές μου. Ύστερα επειδή έμαθα να συνεργάζομαι καλύτερα με τους άλλους. Έπειτα διότι κατάφερα να μπω στη θέση του άλλου. Τέλος, γιατί έμαθα να μην είμαι απλά παρατηρητής, όταν γίνεται bullying, αλλά να επεμβαίνω» (Π19).

Στο τέλος τα παιδιά κατασκεύασαν χάρτινα καραβάκια και το καθένα έδωσε στο καράβι του ως όνομα τη λέξη με την οποία θα χαρακτήριζε το ταξίδι της

δραματικής τέχνης, που έκανε η ομάδα: Συνεργασία, χαρά, περιπέτεια, φιλία, ομαδικότητα, διασκέδαση, ευτυχία ήταν τα ονόματα που διάλεξαν τα παιδιά.

Συμπεράσματα

Θέλοντας να συνοψίσουμε τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας στις παρεμβάσεις δραματικής τέχνης θα λέγαμε ότι ουσιαστικά επικεντρώνονται στα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας που είναι η ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, ως εκφάνσεων της κοινωνικής επάρκειας και αντίστοιχα η μείωση εκδηλώσεων οξυθυμίας και πρόκλησης αναστάτωσης στην τάξη, ως εκφάνσεων της κοινωνικής ανεπάρκειας. Επιπρόσθετα, εξετάζεται το θέμα της αύξησης της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, της καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης του ομαδικού πνεύματος και των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και ειδικότερα μεταξύ των δύο φύλων.

Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, όπως είχε σημειώσει η δασκάλα τους στην αρχική της συνέντευξη, είχαν κατακτήσει ένα καλό επίπεδο συνεργασίας μέσα στην τάξη. Οι παρεμβάσεις συνέβαλλαν στην περαιτέρω βελτίωση του θετικού κλίματος, καθώς τους επέτρεψαν να γνωριστούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας συνεργατικές σχέσεις με όλους ανεξαιρέτως. Η ερευνήτρια συνειδητά απέφευγε να χωρίζονται τα παιδιά σε ομάδες με τα πιο οικία τους πρόσωπα και επέλεγε τη συχνή αλλαγή στη σύνθεση των ομάδων προκειμένου να αλληλοεπιδρούν όλα μεταξύ τους. Στην αρχή η τακτική αυτή προκάλεσε κάποιες αντιδράσεις, ωστόσο αυτές σταδιακά εξαλείφθηκαν. Τα ίδια τα παιδιά συνειδητοποίησαν τα οφέλη αυτής της διαδικασίας για την καλύτερη γνωριμία, τη συνεργασία και τη φιλία. Για την καλλιέργεια των φιλικών σχέσεων και τη μείωση συγκρουσιακών καταστάσεων, ειδικά μεταξύ των δύο φύλων, εφάρμοσε συστηματικά την εργασία σε ζευγάρια αγοριού κοριτσιού κάτι που τελικά απέδωσε.

Τα παιδιά έμαθαν να βοηθούν το ένα το άλλο, να μοιράζονται αντικείμενα, ιδέες και υλικά. Σημαντική ήταν και η βελτίωση όσον αφορά την εφαρμογή κανόνων που διευκολύνουν τη λειτουργία των εργαστήριων. Ανέπτυξαν αρκετά την ικανότητα να είναι ενεργητικοί ακροατές μιας συζήτησης χωρίς να διακόπτουν τον συνομιλητή τους, να εκθέτουν τις απόψεις τους και να συζητούν γι' αυτές, κάνοντας συμβιβασμούς και αποδεχόμενοι τις διαφορετικές απόψεις των άλλων. Έμαθαν να είναι υπεύθυνοι, να λαμβάνουν αποφάσεις και ρόλους γρήγορα και να δεσμεύονται

σε αυτές τους τις επιλογές, να συμβιβάζονται με τις απόψεις της πλειοψηφίας, να είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί. Είναι χαρακτηριστικό πως αρχικά τα παιδιά ζητούσαν συνεχώς την παρέμβαση της εμπυχωτριάς προκειμένου να διευθετήσει προβλήματα που προέκυπταν στα πλαίσια της συνεργασίας κάθε ομάδας. Σταδιακά οι παρεμβάσεις αυτές μειώθηκαν και τελικά εξαλείφθηκαν. Οι μαθητές έγιναν πιο αυτόνομοι, ανέπτυξαν δεξιότητες αυτοελέγχου και διαχειρίζονταν μόνοι τους τις διαφωνίες και τα προβλήματα.

Ενθαρρυντική ήταν η βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης παιδιών που παρουσίαζαν μια κάποια εσωστρέφεια και αντικοινωνική συμπεριφορά, που εκδηλωνόταν με τάσεις απομόνωσης ή πρόκλησης αναστάτωσης στην τάξη. Όλα τα παιδιά, που είχαν επισημανθεί και από τη δασκάλα της τάξης, σημείωσαν πρόοδο, το καθένα σε διαφορετικό βαθμό, προς αυτήν την κατεύθυνση. Παιδιά πιο απομονωμένα από το σύνολο της τάξης (Π1, Π4, Π10) άρχισαν να γίνονται πιο ενεργητικά στα πλαίσια της ομάδας και να προσεγγίζονται με περισσότερη ευκολία από τους συμμαθητές τους. Με τον ίδιο τρόπο, μαθητές με ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες που προκαλούσαν και ενοχλούσαν τους συμμαθητές τους προκειμένου να τους πλησιάσουν (Π5, Π11), σταδιακά άρχισαν να εγκαταλείπουν αυτήν την τακτική νιώθοντας ότι η ομάδα τους έχει αποδεχθεί. Έτσι τα φαινόμενα πρόκλησης φασαρίας και αναστάτωσης στην τάξη σταδιακά μειώθηκαν και στα τελευταία μαθήματα εξαλείφθηκαν εντελώς. Επίσης, παιδιά με τάσεις παρορμητικότητας, συναισθηματικής ανισορροπίας και οξυθυμίας (Π3, Π5, Π11) άρχισαν να ελέγχουν καλύτερα τα ιδιοσυγκρασιακά τους χαρακτηριστικά, συμβάλλοντας σε ένα πιο ήρεμο χωρίς προστριβές κλίμα μέσα στην τάξη.

Όσον αφορά την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης που αποτέλεσε προτεραιότητα της εμπυχωτριάς και προσδοκία της δασκάλας του τμήματος, η εξέλιξη των παιδιών ήταν σημαντική, κατακτώντας και τις δύο μορφές της ενσυναίσθησης. Κατ' αρχάς, την ικανότητα να βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου και να αποδέχονται την προοπτική του αλλά και το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο. Στην πορεία των εργαστηρίων έμαθαν σταδιακά να εξοικειώνονται με τα παιχνίδια ρόλων, να βιώνουν και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων, ενισχύοντας μέρα με τη μέρα μια αλτρουιστική σκέψη και συμπεριφορά που εκδηλωνόταν στις δραματικές ασκήσεις, στις αναστοχαστικές συζητήσεις αλλά και εμπράκτως στις αλληλεπιδράσεις τους με την ομάδα.

3.2.2 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Τον Μάιο, μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του τμήματος της πειραματικής ομάδας. Η δασκάλα, η γυμνάστρια και η εικαστικός εξέθεσαν τα δικά τους συμπεράσματα για την εξέλιξη των μαθητών τη χρονική περίοδο που γίνονταν οι παρεμβάσεις, όταν τα μαθήματα διεξάγονταν διαδικτυακά οπότε και είχαν διακοπεί οι παρεμβάσεις αλλά και μετά την ολοκλήρωσή τους. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ερευνήτρια από τη συμμετοχική παρατήρηση της ομάδας επιβεβαιώθηκαν και από τις τρεις εκπαιδευτικούς, οι οποίες διαπίστωσαν βελτίωση των μαθητών ως προς τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτοπεποίθηση και τη μείωση των φαινομένων ανταγωνισμού, οξυθυμίας, επιθετικότητας, πρόκλησης αναστάτωσης.

Ξεκινώντας από την καλλιέργεια των συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η δασκάλα της τάξης υπογράμμισε πως τα παιδιά πλέον συνεργάζονται καλύτερα: *«Τα παιδιά έμαθαν να λειτουργούν συνεργατικά, χωρίς να τσακώνονται. Χωρίς να θέλουν, μπήκαν πιο ομαλά σε αυτήν τη διαδικασία. Έφεραν εις πέρας τους ρόλους που αναλάμβανε ο καθένας, χωρίς να εμπλέκομαι εγώ σε αυτή τη διαδικασία και χωρίς να θέλουν να λύσω εγώ το πρόβλημα»*. Τόνισε πως οι παρεμβάσεις έκαναν τα παιδιά πιο ώριμα και πιο υπεύθυνα στις επικοινωνιακές του σχέσεις με τους συμμαθητές τους, καλλιεργώντας τους αρετές όπως η συνεργατική διαχείριση προβλημάτων και η ενεργητική ακρόαση στα πλαίσια της συζήτησης: *«Έγιναν πιο ώριμοι στο να διαχειρίζονται ένα πρόβλημα που τους παρουσιάζεται μέσα στην ομάδα και να προτείνουν λύσεις και να ακούν οι συμμαθητές τη λύση που προτείνει ο καθένας. Πολύ σημαντικό αυτό γιατί τα παιδιά δεν ακούν συνήθως... Και δεν επέμεναν στο να υπερισχύσει η δική τους άποψη. Στέκομαι στο “δεν επέμεναν”. Αυτό είναι σημαντικό. Πλέον περιμένει ο ένας να τελειώσει ο άλλος την άποψή του και όταν διαφωνούν, διαφωνούν ειρηνικά»*. Επίσης, η δασκάλα σημείωσε πως τα παιδιά αναλαμβάνουν πλέον την ευθύνη του λάθους και υπερασπίζονται τη γνώμη τους: *«Αναλαμβάνουν και την ευθύνη του λάθους, δηλαδή το λένε. Για παράδειγμα, τους είχα ζητήσει να φέρουν κάποιες ασκήσεις που είχαμε κάνει στα διαδικτυακά μαθήματα. Όσοι δεν τις έφεραν ζήτησαν αμέσως συγγνώμη και είπαν ότι θα τις φέρουν σήμερα. Βελτιώθηκαν πάρα πολύ, δεν μου κρύβονται ή δεν κάνουν ότι δεν ακούσανε»*.

Προς την ίδια κατεύθυνση, η εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής έκανε λόγο για βελτίωση της συνεργασίας και μείωση του ανταγωνισμού: «Υπάρχει μία μεγάλη βελτίωση, πάρα πολύ μεγάλη, γιατί συμμετέχουν όλα χωρίς να διαμαρτύρονται. Είναι βασικό που συνεργάζονται στη γυμναστική, γιατί είναι ένας χώρος με πολλές διενέξεις και υπερένταση, γιατί έχει και τον ανταγωνισμό. Έχουν μάθει να είναι πιο ήπιων τόνων στις διεκδικήσεις τους, να μην είναι τόσο ανταγωνιστικοί. Έχει μειωθεί ο ανταγωνισμός, υπάρχει μεγάλη βελτίωση και μάλιστα αν και προτιμάνε ακόμα τους φίλους τους στις ομάδες, εν τούτοις όμως δεν μαλώνουν. Έχω πει ότι πρέπει να δέχονται τη γνώμη του αρχηγού και κάθε φορά που θα γίνεται ένα διαφορετικό παιδί αρχηγός θα πρέπει να ακούνε τις δικές του οδηγίες. Παλιότερα αυτό δεν το άκουγαν, τώρα βλέπω ότι το εφαρμόζουν». Και σημειώνει για την ενεργητική ακρόαση: «Ακούνε και σέβονται τον άλλον. Ναι είναι πολύ σημαντικό! Δείχνουν ενδιαφέρον για αυτό που τους λέει ο άλλος. Πραγματικά σε αυτό υπάρχει τρομερή βελτίωση. Τους βλέπεις ότι ακούνε, το αποζητάνε πλέον. Νομίζω ότι το είδανε στην πράξη και τους άρεσε, γιατί όλοι θέλουν να ακουστούν και κάποιοι δεν ακουγόntonταν πρώτα με τη φασαρία. Οπότε είδαν τώρα ότι όλοι έχουν τη δύναμη να ακουστούν αρκεί να γίνει σεβασμός σε αυτήν την αρχή. Τους άρεσε όταν το αντιλήφθηκαν».

Την ίδια άποψη για τη βελτίωση των συνεργατικών δεξιοτήτων επιβεβαιώνει και η εικαστικός της τάξης: «Συνεργάζονται τα παιδιά. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ήταν λίγο πιο μαζεμένα και πιο κλειστά. Σιγά-σιγά άρχισαν να ξεκλειδώνουν συναισθηματικά και να συνεργάζονται πιο πολύ... Λειτουργούν καλύτερα ομαδικά παρά ατομικά. Δηλαδή μπορώ να το πω αυτό. Είναι 2-3 παιδιά που θέλουν μόνα τους και όντως είναι πολύ καλά μόνα τους, αλλά τα περισσότερα θέλουν συνεργασία. Την αποζητάνε δηλαδή τη συνεργασία». Ενώ γι' αυτά που τους άρεσει να δουλεύουν μόνα τους σημειώνει ότι έχουν κάνει βελτίωση: «Αυτά εξελίχθηκαν στο να δουλεύουν καλά μέσα στην ομάδα, απλά απομονώνονται πιο εύκολα». Ως προς τις επικοινωνιακές δεξιότητες παρατηρεί βελτίωση των παιδιών στην ικανότητα δημιουργίας συζήτησης. Στην ερώτηση αν έχουν κάνει πρόοδο ως προς την ενεργητική ακρόαση, η απάντηση είναι καταφατική τονίζοντας τη θετική τους εξέλιξη σε σχέση με το παρελθόν: «Ναι, μιλάγανε όλοι μαζί, με αποτέλεσμα καθένας να λέει τα δικά του και να μην ακούει τους γύρω του. Εχθές, που ήταν η πρώτη επαφή δια ζώσης μετά από καιρό, και μιλήσαμε και ζωγραφίσαμε και συζητήσαμε. Αλλά καμία μα καμία σχέση! Γίνεται διάλογος!».

Επίσης και οι τρεις εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης: Η εικαστικός λέει χαρακτηριστικά: «Υπάρχει βελτίωση γενικά στην

τάξη. Τα παιδιά έχουν ξεκινήσει και γίνονται πιο εξωστρεφή, πιο θαρραλέα με τα πιστεύω τους, με αυτά που δημιουργούν, με τα μαθήματά τους, γενικά με την καθημερινότητά τους». Ενώ υπογραμμίζουν τη βελτίωση στα πιο αντικοινωνικά παιδιά. Και στα πιο εσωστρεφή με τάσεις απομόνωσης από την ομάδα, αλλά και σε αυτά που εκδήλωναν παρορμητική και επιθετική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Αναφορικά με το Π1 η δασκάλα υποστηρίζει: «Έχει εξελιχθεί από την αρχή, που ήρθε φοβισμένο, μόνο του στην κυριολεξία! Αυτό το παιδί έχει μεγάλη βελτίωση, νομίζω περισσότερο από όλους». Επίσης η γυμνάστρια αναφέρει: «Ήταν απομονωμένη, αισθανόταν ξένο σώμα...τόρα είναι πολύ πιο ήρεμη και είναι πιο πρόθυμη» και η εικαστικός σημειώνει: «Έχει βελτιωθεί πάρα πολύ...σιγά-σιγά έχει αποκτήσει περισσότερο θάρρος». Για το Π4 η γυμνάστρια παρατηρεί πως έχει ενταχθεί καλύτερα στην ομάδα και προσθέτει: «Είναι καλλιτεχνική φύση και όπως κάθε καλλιτέχνης, της άρεσε αυτά που έχει να τα κρατάει μόνη της, να μην τα εκφράζει τόσο εύκολα. Της έδωσες διέξοδο!...σημασία έχει ότι εξωτερικεύεται με έναν άλλον τρόπο» και η εικαστικός διαπιστώνει μια τεράστια αλλαγή: «Στις αρχές ήταν ένα παιδί που γενικά δεν μιλούσε, απομονωνόταν, δούλευε και δεν ήθελε κατεύθυνση, να τη βοηθήσεις. Σιγά-σιγά άρχισε να ανοίγεται και να δέχεται συμβουλές... Παίρνει πρωτοβουλίες πλέον. Αυτό που βλέπω στην εξέλιξή της είναι ότι μέσα από το παιχνίδι έχει αρχίσει να ανακαλύπτει τον ίδιο της τον εαυτό και έχει αρχίζει πιο πολύ να παίρνει το θάρρος αυτά που σκέφτεται να τα εξωτερικεύει». Επίσης για το Π16 η δασκάλα ισχυρίζεται: «Έχει ωριμάσει και δεν φοβάται να πει τη γνώμη της και ας είναι και λάθος. Αυτό είναι σημαντικό. Σε αυτό τη βοήθησες εσύ».

Για τα Π5 και Π11 που παλιότερα έρχονταν συχνά σε σύγκρουση μεταξύ τους και δημιουργούσαν προβλήματα μέσα στην τάξη οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν: «Για μένα πολύ σημαντική η βελτίωση του Π11. Σταμάτησε να εχθρεύεται τους άλλους, Σταμάτησε να έχει κόντρα με το Π5 ή με τα άλλα παιδιά. Δεν μου κάνει παράπονα για κανέναν... Το Π5 έχει κάνει άλματα, με εμπιστεύεται, λέει τη γνώμη του, δεν έχω να τον κατηγορήσω για κάτι» (δασκάλα). «Βλέπω πολύ μεγάλη εξέλιξη στο Π11. Πολύ μεγάλη θετική εξέλιξη και το Π5... Πάντα ήταν σε κόντρα μεταξύ τους. Είδα ότι πλέον αποφεύγουν να έρθουν σε αντιπαράθεση. Δεν μαλώνουν πλέον. Το Π11 δεν τσακόνεται με τους άλλους. Μπορεί καμιά φορά να, γιατί είναι θέμα χαρακτήρα και είναι νευρικό παιδί, αλλά σε γενικές γραμμές είναι πολύ πιο ήρεμο. Το Π5 είναι πολύ συνειδητοποιημένο... Ήταν απομονωμένο γιατί από μικρό όλο έκλαιγε... Τώρα έχει ωριμάσει, το βλέπω πολύ ήρεμο... Βελτιώνεται, αυτό είναι η ουσία» (γυμνάστρια). «Τα

Π5 και Π11 είχαν αρχικά διαμάχες μεταξύ τους. Τώρα τα βλέπω πολύ πιο ήρεμα τα παιδιά... Το Π11 έχει ηρεμήσει αρκετά... Το Π5 είδα να ενσωματώνεται να μην απομονώνεται και να μην είναι με συγκεκριμένους έναν δύο» (εικαστικός).

Όσον αφορά το Π10, η πρόοδος ήταν μικρότερη αλλά εμφανής. Η δασκάλα λέει χαρακτηριστικά: *«Έχω δει πολύ μικρή βελτίωση. Και στα διαδικτυακά μαθήματα, όταν της έδινα το λόγο, μιλούσε, αλλά δεν έπαιρνε τον λόγο από μόνη της, ήθελε όμως να συμμετέχει. Είναι ένα παιδί πολύ εσωστρεφές, αλλά έχει κάνει βήματα».* Και η εικαστικός με τη γυμνάστρια συμφωνούν για βελτίωση του παιδιού. Η εικαστικός λέει χαρακτηριστικά: *«Είναι πολύ χαμηλών τόνων παιδί. Θέλει να είναι συνέχεια με άνθρωπο, θέλει καθοδηγητή. Λειτουργεί πολύ καλά μέσα στην ομάδα, αλλά θέλει καθοδήγηση... Δεν είναι ότι αρνείται, ότι δεν θέλει, θέλει, είναι θετική... Μπορεί να είναι λιγομίλητη όμως έχει αρχίσει και είναι μέσα σε όλα».* Ισχυρίζεται επίσης πως το Π1 και το Π10 συνεργάζονται καλά: *«Αυτές οι δύο, όταν συνεργάζονται μαζί, είναι αστέρια»* και η γυμνάστρια σημειώνει ότι και τα δυο αυτά παιδιά έχουν ενταχθεί καλύτερα στην ομάδα *«Ναι, ναι καλύτερα, τα παιδιά παίζουν μαζί τους δηλαδή».*

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη μείωση των συγκρούσεων, των ανταγωνισμών και της επιθετικής συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος. Η δασκάλα εικαστικών υποστηρίζει *«Έχω δει να μειώνονται πολύ οι καυγάδες και οι τσακωμοί, ο ανταγωνισμός εν ολίγοις... Έχουν κοινωνικοποιηθεί, έχουν γίνει ομάδα».* Επίσης η γυμνάστρια τονίζει και αυτή την ομαδικότητα του τμήματος στο παιχνίδι: *«Είναι πιο δεμένα, “πρέπει να είμαστε κυρία ομάδα” μου το λένε... Όταν παίζουν ελεύθερα χωρίς δικούς μου κανόνες, δείχνουν πραγματικά πως έχουν έρθει κοντά και δεν μαλώνουν... Στα παιχνίδια συμμετέχουν πιο πολύ όλοι μαζί, όταν παίζουν, και στο διάλειμμα, και παίζουν και με το άλλο τμήμα πολύ καλά και δεν έχουν ανταγωνισμό».*

Επίσης οι δύο εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως έχουν έρθει πιο κοντά και τα δύο φύλα: *«Ναι, ναι ήρθανε... Εγώ πάντα το έκανα αυτό, γιατί τους βάζω και αγόρια με κορίτσια να κάθονται» (δασκάλα).* *«Ναι παίζουνε μαζί ποδόσφαιρο και κάποια κορίτσια, ενώ δεν έπαιζαν. Πάρα πολύ καλά!» (γυμνάστρια).* Ενώ και οι τρεις υποστηρίζουν πως οι μαθητές μπορούν και εφαρμόζουν πιο εύκολα κανόνες: *«Τα παιδιά άκουγαν τις οδηγίες και τις συμβουλές. Θέλουν να μάθουν γιατί πρέπει να φερθούν έτσι ή γιατί είναι λάθος. Πλέον εφαρμόζουν τους κανόνες» (δασκάλα).* *«Σέβονται τους κανόνες των παιχνιδιών και τους ακολουθούν πλέον πιο εύκολα. Ενώ δηλαδή τους έλεγα τους κανόνες, τους ερχόταν πιο δύσκολο. Τώρα ακόμα και στα*

διαδικτυακά μαθήματα δείχνανε να καταλαβαίνουν και λέγανε μόνοι τους “ναι πρέπει να κάνουμε αυτό”, δηλαδή σε πρώτη φάση έχουν κατανοήσει ότι για να λειτουργήσει μία ομάδα πρέπει να εφαρμόσουν τους κανόνες. Και προσπαθούν να κάνουν πράξη όλα αυτά που έχουν μάθει» (γυμνάστρια). «Ακούνε, ακολουθούν, περιμένουν, είναι υπομονετικοί. Δηλαδή θα περιμένουν να πάω να τους βοηθήσω, δεν θα το τελειώσουν μόνοι τους» (εικαστικός).

Ως προς τον παράγοντα ενσυναίσθηση και εδώ οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως τα παιδιά έχουν προοδεύσει. Κατ’ αρχάς είναι πιο διαθέσιμα στο να παρέχουν βοήθεια και υποστήριξη το ένα στο άλλο. Στην ερώτηση προς τη δασκάλα αν έχει διαπιστώσει βελτίωση της ενσυναίσθησης των παιδιών αυτή απαντά: «Έχω δει μεγάλη βελτίωση, στο 90%... Συντρέχουν και είναι πιο βοηθητικοί, κι εγώ το έχω δει». Η γυμνάστρια σημειώνει «Το να χάσεις το παιχνίδι ήταν ένα πράγμα που δεν μπορούσαν να το διαχειριστούν εύκολα. Τώρα προσπαθούν να συγκρατηθούν και καταλαβαίνουν ότι δεν μπορεί πάντα να κερδίζουν, σημασία έχει να παίζουν καλά. Έχουμε μιλήσει για το fair play. Εντάξει, δεν μπορούσα να τα βάλω στη σειρά. Τώρα βλέπω ότι αρχίζουν και το διαχειρίζονται καλύτερα... Έχουν ήδη μπει στη διαδικασία της ενσυναίσθησης και δεν υπάρχουν εντάσεις και ειδικά στα κορίτσια που μαλώνουν για το τίποτα». Ως προς την παροχή βοήθειας τονίζει: «Αυτό το είχαν πάντα, ήταν καλά παιδιά και τώρα ακόμα περισσότερο. Όταν τα παιδιά ακούν τον άλλο και δεν θυμώνουν μαζί του για το ποδόσφαιρο, πόσο μάλλον τώρα για να παράσχουν μια βοήθεια», ενώ για την ενσυναίσθηση των μαθητών λέει: «Όχι-όχι δεν είναι ισχυρογνώμονες. Και πρώτα δεν ήτανε ισχυρογνώμονες, απλά σαν παιδιά μπορεί να κλαίγανε περισσότερο. Τώρα το εκλογικεύουν περισσότερο. Κάθονται το σκέφτονται και αυτό τους καταπραΰνει κιόλας. Γιατί λένε εντάξει άμα ήμουν εγώ στη θέση του;» Μάλιστα ανέφερε ένα παράδειγμα από την περσινή χρόνια που ένα παιδί λόγω απότομης αύξησης του ύψους είχε δυσκολία στο να παίζει καλά στα ομαδικά παιχνίδια με αποτέλεσμα να τον απορρίπτουν οι συμμαθητές του: «...τον κορόιδευαν και τον άφηναν όλο στο περιθώριο πέρυσι, φέτος έχουν κοπεί αυτά μαχαίρι».

Επίσης, η δασκάλα εικαστικών σημειώνει ως προς την ενσυναίσθηση ότι παρατήρησε μείωση των λεκτικών πειραγμάτων των μαθητών όσον αφορά τις καλλιτεχνικές ικανότητες των συμμαθητών τους: «Πάρα πολύ μεγάλη βελτίωση! Στην αρχή γινόταν κυρίως από τα αγόρια...ναι, μπορεί να γελούσαν ή να υπήρχε ένα πείραγμα... Τώρα πια δεν μου το κάνουν αυτό, όχι, δηλαδή τίποτα. Δεν υπάρχει ντροπή στο να παρουσιαστεί το κάθε έργο... Όλα νιώθουν υπερήφανα για τη δουλειά τους.

Μαζεύουν εργασίες που μπορεί να έχουν κάνει μέσα στα Χριστούγεννα, στο Πάσχα, στα σαββατοκύριακα, άσχετα δηλαδή με το μάθημα και έρχονται να τις δείξουν». Ενώ τονίζει ότι τα παιδιά μοιράζονται αντικείμενα ακόμα και έργα: «Μέχρι και ζωγραφίες πολλές φορές ανταλλάσσουν μεταξύ τους. Είναι μία κατάθεση ψυχής σε έναν φίλο και ο άλλος με σεβασμό θα το πάρει και θα πει “ευχαριστώ πολύ!” Είναι μία αποδοχή και μία ανταπόδοση». Τέλος, κάνει λόγο για τη βελτίωσή τους στην αποδοχή της διαφορετικότητας: «Έχω παρατηρήσει επίσης και θέλω να το πω ότι έχουν αρχίσει και αποδέχονται το διαφορετικό. Γιατί είχαμε κάτι θέματα με το κομμάτι της διαφορετικότητας». Και η εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στην ερώτηση αν μειώθηκαν τα λεκτικά πειράγματα απαντά χαρακτηριστικά: «Ναι-ναι δεν είδα κάτι ούτε στο διαδίκτυο ούτε και όταν γυρίσαμε στο σχολείο... Αν και μεσολάβησε η καραντίνα, αν και συνέβησαν όλα αυτά τα πράγματα, εντούτοις βλέπω ότι πραγματικά τα παιδιά είναι πιο συνειδητοποιημένα. Και στα διαδικτυακά μαθήματα ήταν πάρα πολύ ευγενικά».

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για την αρνητική επίδραση που άσκησε στην ψυχολογία και την κοινωνικότητα των παιδιών η δίμηνη διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης καθώς και των δραστηριοτήτων γενικότερα, παρατηρώντας πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, παρουσίασαν βελτιωμένη συμπεριφορά. Η γυμνάστρια σημειώνει: «*Η καραντίνα έκανε πολύ κακό, γιατί έκοψε τις δραστηριότητες στα παιδιά. Επειδή μεγαλώνουν, στην Τετάρτη τάξη είναι ηλικία που τους βγαίνει όλος ο αρνητισμός. Νομίζω ότι χωρίς παρέμβαση τα παιδιά θα ήταν ακριβώς το αντίθετο. Τα ωφέλησε πάρα πολύ! Επειδή μεσολάβησε η καραντίνα τα παιδιά, όταν γύρισαν στο προαύλιο, ήταν σαν να είναι Σεπτέμβρης και χειρότερα, αυτό το τμήμα ήταν το πιο μαζεμένο!*».

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά στα σχόλια των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Η γυμνάστρια αναφέρει: «*Παρότι μεσολάβησε η καραντίνα, παρότι όλα τα παιδιά γενικά έχουν χάσει μέρος της κοινωνικότητάς τους, έχω δει τα παιδιά αυτά να βελτιώνονται τόσο πολύ και πραγματικά με ευχαριστεί, γιατί κάνω τη δουλειά μου πολύ-πολύ πιο εύκολα! Μακάρι να γινόταν και σε άλλα τμήματα αυτό. Παίζει πολύ μεγάλο ρόλο», και η δασκάλα σχολιάζει: «*Συνολικά θεωρώ πως η παρέμβασή σου ήταν πάρα πολύ εύστοχη και έκανε καλό στα παιδιά, ασύγκριτα! Και οι εμπειρίες που απέκτησαν τα ίδια και το ότι κάθε φορά που έμπαινα μετά από σένα μου έλεγαν “κυρία περάσαμε πολύ ωραία!”*», το έβγαζαν δηλαδή, ενώ δεν μου το έχουν πει για άλλα*

μαθήματα. Γι' αυτό θεωρώ ότι αυτό το μάθημα θα πρέπει να είναι πολύ περισσότερες ώρες. Το θέλανε, "κυρία να μην τη χάσουμε τη θεατρική αγωγή" μου το έλεγαν».

Κλείνοντας αξίζει να σημειωθεί το τελευταίο αναστοχαστικό σχόλιο της δασκάλας του τμήματος. Ενώ η ερευνήτρια εξηγούσε κάποιες από τις θεματικές των παρεμβάσεων και αναφερόταν στην ενσυναίσθηση και στο «μπαίνω στα παπούτσια του άλλου», η δασκάλα είπε με ενθουσιασμό: «Είδες πως ωφελούνται; Αυτό είναι! Μήπως έπρεπε κι εμείς οι δάσκαλοι να τα κάνουμε αυτά;».

Κεφάλαιο 4^ο: Συμπεράσματα

4.1 Συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων/ευρημάτων

Θέλοντας να κάνουμε μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και των ευρημάτων της ποιοτικής έρευνας είναι σκόπιμο να επανεξετάσουμε τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και την ανταπόκριση των δεδομένων που προέκυψαν σε αυτά. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσει αν η εφαρμογή 12 παρεμβάσεων δραματικής τέχνης μπορεί να επηρεάσει θετικά την κοινωνική ικανότητα των μαθητών Τετάρτης δημοτικού, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας και στη μείωση της οξυθυμίας και της πρόκλησης αναστάτωσης.

Ξεκινώντας με το ερώτημα αν η δραματική τέχνη μπορεί να βοηθήσει τη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών περιορίζοντας την οξυθυμία τους, τα συμπεράσματα ήταν θετικά και ως προς την ποσοτική και ως προς την ποιοτική έρευνα. Τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική μείωση της οξυθυμίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας, έναντι της ομάδας ελέγχου που δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Και τα ευρήματα όμως της ποιοτικής έρευνας επιβεβαίωσαν τη βελτίωση των παιδιών. Τόσο η ερευνήτρια με τη συμμετοχική παρατήρηση όσο και οι εκπαιδευτικοί της τάξης διέκριναν σημαντική μείωση των φαινομένων οξύθυμης συμπεριφοράς και καλύτερη ρύθμιση των συναισθηματικών εκφράσεων των παιδιών.

Επίσης, τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν το ερώτημα αν μπορεί η δραματική τέχνη να μειώσει αντιδράσεις πρόκλησης αναστάτωσης εκ μέρους των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα οι στατιστικές μετρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική μείωση της οξυθυμίας της ομάδας πειράματος σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όπου δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Και οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας συμφώνησαν στην πρόοδο των μαθητών σε αυτόν τον τομέα.

Στο ερώτημα για τη συνεισφορά της δραματικής τέχνης στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών, τα ερευνητικά δεδομένα ήταν καταφατικά και στους δύο τύπους έρευνας. Έτσι τα ποσοτικά αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική αύξηση της ενσυναίσθησης των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Αξιοπρόσεκτο είναι πως στην ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική μείωση της

ενσυναίσθησης, γεγονός που εγείρει ερωτηματικά. Ενδεχομένως το φαινόμενο αυτό μπορεί να θεωρηθεί αρνητική συνέπεια της μεγάλης αποχής των παιδιών, λόγω της πανδημίας covid-19, από όλες τις κοινωνικές τους δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου. Η πρωτόγνωρη κατάσταση του εγκλεισμού και της στέρησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών κυρίως με συνομηλίκους πρέπει να επέδρασε καταλυτικά στην ψυχοσυναισθηματική τους λειτουργία. Αντίθετα, φαίνεται πως οι παρεμβάσεις μείωσαν αυτόν τον αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Το φαινόμενο αυτό σχολιάστηκε από τις εκπαιδευτικούς της τάξης, που μίλησαν για τη βελτιωμένη συμπεριφορά της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια και μετά την καραντίνα συγκριτικά με τα παιδιά του υπόλοιπου σχολείου. Και η ερευνήτρια επίσης διέκρινε, κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων, σημαντική βελτίωση των μαθητών όσον αφορά την ενσυναίσθηση, είτε με τη μορφή της λήψης της προοπτικής των άλλων είτε με τη μορφή του ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος.

Τέλος, στο ερώτημα αν μπορεί η δραματική τέχνη να καλλιεργήσει στους μαθητές συνεργατικές δεξιότητες, τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας στον προέλεγχο και στον μεταέλεγχο δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ούτε στην ομάδα ελέγχου ούτε στην πειραματική ομάδα. Αντιθέτως, η ερευνήτρια παρατήρησε σημαντική βελτίωση των μαθητών της ομάδας πειράματος ως προς τη συνεργασία κατά τη διάρκεια των εργαστήριων δραματικής τέχνης και μετά την ολοκλήρωσή τους, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τις τρεις εκπαιδευτικούς του τμήματος. Αυτό είναι αξιοσημείωτο, αν αναλογιστεί κανείς την πολύ σημαντική στατιστική διαφοροποίηση που επήλθε στην πειραματική ομάδα ως προς τις άλλες τρεις μεταβλητές (μείωση της οξυθυμίας και της πρόκλησης αναστάτωσης και αύξηση της ενσυναίσθησης με υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης $p < 0.01$). Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως μπορεί να συσχετιστεί με κάποια αδυναμία στο ερωτηματολόγιο αναφορικά με τη μεταβλητή της συνεργασίας καθώς εκεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ήταν οριακά αποδεκτή δίνοντας τιμή 0.64, μικρότερη δηλαδή από 0.7, ενώ σε όλες τις άλλες μεταβλητές οι τιμές ήταν πάνω από 0.8 (ενσυναίσθηση: 0.83, οξυθυμία: 0.85, πρόκληση αναστάτωσης: 0.89), υποδεικνύοντας καλή αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής.

Πέρα από τους παραπάνω βασικούς στόχους της έρευνας υπήρξαν και άλλα σημαντικά ευρήματα αναφορικά με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, των θετικών σχέσεων (και μεταξύ των δύο φύλων), της

ομαδικότητας και της καλλιέργειας δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης, όπως ο διάλογος, η υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου, η ενεργητική ακρόαση.

Θα λέγαμε λοιπόν πως η παρούσα έρευνα σε μεγάλο βαθμό επιβεβαίωσε τον αρχικό της στόχο να καταδείξει τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στην κοινωνική επάρκεια μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης. Έτσι παρά τη μικρή της έκταση και ως προς τη διάρκεια των παρεμβάσεων και ως προς τον αριθμό συμμετεχόντων σε αυτές, μπορεί να προσφέρει και αυτή ένα θετικό πρόσημο στην ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια για την αναγκαιότητα ένταξης της δραματικής τέχνης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο, σημαντική είναι η προσφορά του Τσιάρα, με την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων έρευνας σε μεγάλα ερευνητικά δείγματα. Κατά το σχολικό έτος 2000-2001 διενεργήθηκε ένα πρόγραμμα θεατρικού παιχνιδιού σε μαθητές Δευτέρας έως Έκτης τάξης δημοτικού σε 30 σχολεία της Αθήνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν σε ερωτηματολόγια που απάντησαν 75 εκπαιδευτικοί προκειμένου να διερευνηθούν οι προϋποθέσεις, η διαδικασία και η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων τη θετική επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, της ατομικής έκφρασης και της φαντασίας, των διαπροσωπικών σχέσεων και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και τη συμβολή του στη μείωση εγωκεντρικών και επιθετικών συμπεριφορών, προκαταλήψεων και κοινωνικών στερεοτύπων και στη βελτίωση των σχέσεων δασκάλου-μαθητή (Τσιάρας, 2004: 62, 74).

Μια άλλη πειραματική έρευνα του Τσιάρα διενεργήθηκε σε 1.826 μαθητές Τετάρτης έως Έκτης τάξης δημοτικού σε 90 δημόσια σχολεία με την εφαρμογή κοινωνιομετρικών μετρήσεων, αποδεικνύοντας τη θετική επιρροή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών (Tsiaras, 2016a: 65). Επίσης, 2.428 μαθητές Τρίτης έως Έκτης τάξης δημοτικού συμμετείχαν σε μια πειραματική έρευνα που περιλάμβανε τη συμπλήρωση κοινωνιομετρικών τεστ, αποδεικνύοντας τη συμβολή του δραματικού παιχνιδιού στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων μεταξύ συνομήλικων. Ειδικότερα η έρευνα επιβεβαίωσε πως το δραματικό παιχνίδι βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν ενδο-προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, αυτοπεποίθηση, να καλλιεργήσουν μετα-επικοινωνιακές στρατηγικές, όπως το να εκθέτουν και να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους, να ακούν και να σέβονται τις αντιλήψεις των άλλων (Tsiaras, 2016b: 1, 14). Και στις δύο έρευνες οι μετρήσεις δεν επηρεάστηκαν από τον παράγοντα της ηλικίας.

Παραμένοντας σε ερευνητικές προσπάθειες μικρότερης βέβαια κλίμακας σε μαθητές δημοτικού, στη Φιλανδία κατά το σχολικό έτος 2007-2008, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα δραματικής τέχνης για τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού σε 190 μαθητές Τετάρτης και Πέμπτης δημοτικού από δύο δημοτικά σχολεία. Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των φαινομένων θυματοποίησης κατά 20.7% και βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Joronen et al., 2011: 5, 11).

Προς την ίδια κατεύθυνση, μια μελέτη περίπτωσης σε 24 μαθητές Τετάρτης τάξης δημοτικού στο Τορόντο του Καναδά επιβεβαίωσε πώς κοινωνιοδραματικές και κοινωνιομετρικές τεχνικές μπορούν να μειώσουν τις συγκρούσεις και τα φαινόμενα αποκλεισμού μεταξύ μαθητών, δημιουργώντας ένα λιγότερο ανταγωνιστικό και περισσότερο υποστηρικτικό μαθητικό περιβάλλον (Zachariah, & Moreno, 2006: 157, 160, 166).

Όσον αφορά μικρότερους μαθητές, κατά το εαρινό εξάμηνο 2008-2009 πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Σμύρνης μια πειραματική έρευνα με 19 παιδιά. Εδώ η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε από τους δασκάλους των μαθητών, υποδεικνύοντας πως οι δραστηριότητες δημιουργικού δράματος, ενσωματωμένες στο ημερήσιο πρόγραμμα σπουδών, μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων εξάχρονων παιδιών (Çetingöz, & Cantürk Günhan, 2012: 54). Άλλη μια πειραματική έρευνα στην Κωνσταντινούπολη, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 με 32 μαθητές ηλικίας 5 ετών, έδειξε τον θετικό αντίκτυπο ενός προγράμματος δραματικής τέχνης διάρκειας 8 εβδομάδων στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Ceylan, Gök Çolak, & Demir, 2019: 434-435, 439).

Μια άλλη ποσοτική πειραματική έρευνα σε 39 παιδιά προσχολικής ηλικίας από διαφορετικά προσχολικά ιδρύματα της Τουρκίας επιβεβαίωσε τη θετική επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στην καλλιέργεια της προκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Έτσι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά από παρεμβάσεις 12 εβδομάδων εμφάνισαν φιλοκοινωνικές συμπεριφορές, συνεργατικές ικανότητες καθώς και δεξιότητες κοινής χρήσης (Şenol, 2019: 291-292, 298).

Παραμένοντας στην Τουρκία αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 διενεργήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 68 συνολικά μαθητών Πρώτης τάξης γυμνασίου. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση

των κοινωνικών δεξιοτήτων της πειραματικής ομάδας έναντι της ομάδας ελέγχου, με την παρακολούθηση προγράμματος δραματικής τέχνης συνολικής διάρκειας 13 εβδομάδων. Οι μαθητές από την πειραματική ομάδα κατέδειξαν αυξημένες δεξιότητες ως προς τη φιλικότητα, την αυτοπεποίθηση, την ενεργητικότητα και τη ζωντάνια, την αποκωδικοποίηση μη λεκτικών μηνυμάτων, την ενσυναίσθηση, την έναρξη και διατήρησης μιας συνομιλίας (Korukcu, Ersan, & Aral, 2015:192-3, 198).

Επίσης, σε μία μελέτη περίπτωσης με σχεδιασμό μεικτών μεθόδων, συμμετείχαν 193 μαθητές της Έκτης, Έβδομης και Όγδοης τάξης γυμνασίου και 40 εκπαιδευτικοί και διοικητικοί από ένα ιδιωτικό σχολείο στην Άγκυρα της Τουρκίας. Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει απόψεις του ευρύτερου πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος (συμπεριλαμβανομένων των μαθητών και των εκπαιδευτικών) σχετικά με την επίδραση του δράματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν τη θετική επίδραση του δράματος σε κοινωνικές δεξιότητες, στην ενσυναίσθηση, στην ομαδική εργασία, και στην επικοινωνία (Goodman, 2017: iii, iv).

Άλλη μια ποιοτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 1999 στο Οντάριο του Καναδά επιβεβαίωσε την ευεργετική επίδραση του δημιουργικού δράματος στην ανάπτυξη προσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων μαθητών γυμνασίου. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από μη συμμετοχική παρατήρηση και συνεντεύξεις με τη συμμετοχή 6 μαθητών ηλικίας 15 έως 19 χρονών και 3 εκπαιδευτικών και έδειξαν τη βελτίωση προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως η ηρεμία, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση αλλά και διαπροσωπικών όπως η ανοχή, η προσαρμοστικότητα και η ενσυναίσθηση (Yassa, 1999: 3, 30-31, 65).

Τέλος, είναι ανάγκη να αναφερθεί μια μεικτή έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 σε 441 δασκάλους σε σχολεία της Τουρκίας. Αυτή έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το δράμα σπουδαίο εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο όμως δεν εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό λόγω της ανεπαρκούς τους επιμόρφωσης και των ελλείψεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Δήλωσαν ωστόσο την πρόθεσή τους να το χρησιμοποιήσουν, εφόσον υπάρξει η κατάλληλη εκπαίδευση. Ανάμεσα στα άλλα η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μεγαλύτερη συνεισφορά του δράματος αφορά την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ υποστήριζαν ότι συμβάλλει και στην ακαδημαϊκή πρόοδο, στη διαμόρφωση θετικής στάσης για το σχολείο και στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (İşyar, 2017: 215-217, 226-227).

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα μιας μεικτής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2020 με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης 24 ερευνών (2 άρθρα, 19 μεταπτυχιακές, 3 διδακτορικές). Τα αποτελέσματα της έρευνας, που βασίζονταν στις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών, επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της δραματικής τέχνης στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μεγαλύτερη επίδραση σε μαθητές δημοτικού (Batdi, & Elaldi, 2020: 435, 438, 441).

Το ερευνητικό συμπέρασμα της παραπάνω μετά-ανάλυσης που υποδεικνύει πως η επίδραση της δραματικής τέχνης είναι μεγαλύτερη σε μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης ενισχύει την ανάγκη μεγαλύτερης διερεύνησης του φαινομένου σε αυτήν τη φάση ηλικιακής ανάπτυξης, όπου η ανάγκη κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αποδοχής από ομάδες συνομηλίκων αποτελεί προτεραιότητα και θέτει τις βάσεις για τη μετέπειτα επιτυχημένη κοινωνική ζωή του ατόμου. Επομένως, σε αυτήν την ηλικία το μάθημα δραματικής τέχνης για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας είναι κομβικής σημασίας. Δίνοντας προτεραιότητα στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων της μαθητικής κοινότητας του δημοτικού, θα περιοριστούν τα φαινόμενα σχολικής βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, εξασφαλίζοντας την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών και στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης.

4.2 Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη κατέδειξε πως η δραματική τέχνη είναι σε θέση να επηρεάσει με αποτελεσματικό τρόπο την κοινωνική ικανότητα μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης, συμβάλλοντας και αυτή στην ευρύτερη ερευνητική προσπάθεια που γίνεται να επιβεβαιωθεί η χρησιμότητα της δραματικής τέχνης στη γνωστική και κοινωνικό-συναισθηματική καλλιέργεια του ατόμου, προκειμένου να αξιοποιηθεί με συστηματικό τρόπο στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας. Ωστόσο, όσον αφορά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ανάγκη να ληφθούν υπόψη κάποιοι περιορισμοί.

Κατ' αρχάς θα πρέπει να υπογραμμίσουμε τον μικρό αριθμό του ερευνητικού δείγματος (39 μαθητές), το οποίο μάλιστα ήταν και ευκολίας. Η χρησιμοποίηση δείγματος ευκολίας είναι συνηθισμένη στις έρευνες εκπαιδευτικών, αλλά δεν

εξασφαλίζει την παροχή γενικευμένων συμπερασμάτων καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος το δείγμα να μην αντιπροσωπεύει τον ερευνητικό πληθυσμό (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016: 2). Θα λέγαμε λοιπόν πως τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας, έχουν επομένως περιορισμένη ισχύ.

Επίσης, το γεγονός πως οι παρεμβάσεις ήταν ενταγμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (στο μάθημα της θεατρικής αγωγής) και οι δύσκολες συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά το σχολικό έτος λόγω της πανδημίας, δικαιολογούν την ύπαρξη κάποιων απουσιών από τα εργαστήρια, που ευτυχώς δεν ήταν μεγάλης κλίμακας.

Ο πιο σημαντικός ωστόσο παράγοντας που σαφώς επηρέασε την έρευνα ήταν η διάρκεια δύο μηνών διακοπή διεξαγωγής των παρεμβάσεων, λόγω της πανδημίας covid-19. Πιο συγκεκριμένα, από τις 5/3/2021 έως τις 10/5/2021 τα σχολεία παρέμειναν κλειστά και τα μαθήματα γίνονταν διαδικτυακά. Η εμπυσχωτήρια που είχε προλάβει να ολοκληρώσει τις 9 από τις 12 παρεμβάσεις συνέχισε με διαδικτυακά μαθήματα με σκοπό κυρίως την ψυχολογική στήριξη και ενδυνάμωση της ομάδας. Η μεγάλη περίοδος διακοπής των παρεμβάσεων και οι συνθήκες κοινωνικής απομόνωσης που βίωσαν τα παιδιά μακριά από το σχολείο, τους φίλους και τις δραστηριότητές τους είχε σίγουρα αρνητικό αντίκτυπο, κάτι που έγινε ιδιαίτερα ορατό στα στατιστικά αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου.

4.3 Προτάσεις για το μέλλον

Είναι γεγονός πως, ενώ στη σύγχρονη εποχή πληθαίνουν οι φωνές που υποστηρίζουν την εκ βάθρων αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, την απόρριψη του γνωσιαρχικού του χαρακτήρα και τη στροφή προς την παροχή μιας ανθρωποκεντρικής παιδείας, εστιασμένης στην απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι έρευνες για τη συνδρομή της δραματικής τέχνης στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών είναι περιορισμένες. Άλλωστε οι περισσότερες από αυτές, όπως παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, είναι μικρής διάρκειας και αναφέρονται σε περιορισμένο αριθμητικά δείγμα. Είναι ανάγκη λοιπόν να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας και ως προς το

ερευνητικό δείγμα που δεν θα είναι ευκολίας και ως προς τη χρονική διάρκεια, περιλαμβάνοντας περισσότερες και πιο συστηματικές παρεμβάσεις. Αυτό αφορά και την πρωτοβάθμια αλλά και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου εκεί οι έρευνες είναι ακόμα πιο περιορισμένες. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε τη μακροχρόνια επίδραση που μπορεί να ασκήσει η δραματική τέχνη στη σχολική ζωή αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή ενός μαθητή. Επίσης, μπορεί να διερευνηθεί η επίδραση και άλλων παραγόντων στην αποτελεσματικότητα της δραματικής τέχνης στην κοινωνική ανάπτυξη, όπως του φύλου, του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, της ηλικίας.

Καλό θα ήταν πέρα από τη διεξαγωγή ερευνών μεγαλύτερης κλίμακας να επιδιωχθεί η ταυτόχρονη αξιοποίηση πολλαπλών πηγών πληροφόρησης καθώς έτσι μπορεί να απεικονιστεί πληρέστερα και με μεγαλύτερη αξιοπιστία το πολυδιάστατο φαινόμενο της κοινωνικής ικανότητας. Θα μπορούσαν για παράδειγμα τα αποτελέσματα να βασιστούν τόσο σε ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς όσο και σε ερωτηματολόγια συνομηλίκων, γονέων και εκπαιδευτικών και να συνδυαστούν και με άλλες ποιοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Τέλος, καθώς η Wagner (1998: 1) είχε σημειώσει τη δυσκολία προσδιορισμού των δραματικών τεχνικών που είναι πιο αποτελεσματικές στην καλλιέργεια της κοινωνικής ικανότητας, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες προς αυτήν την κατεύθυνση για τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των εργασιών.

Επίλογος

Δυστυχώς αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή των μεγάλων κοινωνικών και τεχνολογικών προκλήσεων, το σχολείο εξακολουθεί να είναι εγκλωβισμένο σε ένα γνωσιοκεντρικό, δασκαλοκεντρικό, παθητικό μοντέλο εκπαίδευσης, παρά τις φωνές πεφωτισμένων παιδαγωγών, θεωρητικών και καλλιτεχνών που τονίζουν την ανάγκη αναδιάρθρωσής του.

Ο Ματσαγγούρας (1998: 192-193) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση σε όποια ιστορική στιγμή κι αν εξεταστεί *«έχει ως πρωταρχική αποστολή να μεταδώσει στις επερχόμενες γενιές πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες, προτιμήσεις και ιδέες που απαρτίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας μέσα στην οποία λειτουργεί»* (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 117). Ενώ ο Freire (1985: 115) τονίζει πως η εκπαίδευση πρέπει να είναι *«ένα απελευθερωτικό, ανθρωπιστικό έργο... μια πράξη γνώσης»* και όχι μια στείρα διαδικασία μεταφοράς γνώσης από τον δάσκαλο αυθεντία στον μαθητή. Μιλά για *«το είδος της γνώσης που γίνεται αλληλεγγύη, γίνεται “είμαι μαζί” (being with). Σε αυτό το πλαίσιο, το μέλλον αντιμετωπίζεται, όχι ως αζεπέραστο, αλλά ως κάτι που κατασκευάζεται από ανθρώπους που συμμετέχουν στη ζωή, στην ιστορία. Είναι η γνώση που βλέπει την ιστορία ως πιθανότητα και όχι όπως έχει ήδη καθοριστεί. Ο κόσμος δεν έχει τελειώσει. Βρίσκεται πάντα στη διαδικασία του να γίνει»* (Freire, 1998: 72). Υπό αυτό το πρίσμα ο Neelands (2009: 176-177) υπογραμμίζει την ανάγκη να αποκτήσει το σχολείο έναν πιο φίλο-κοινωνικό (pro-social) χαρακτήρα, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές θα αρχίσουν να ανακαλύπτουν νέους τρόπους ζωής και συνύπαρξης, υιοθετώντας το μοντέλο μιας πλουραλιστικής κοινωνίας. Θα πρέπει να εγκαταλείψει την οργάνωση της μάθησης με τη στενή έννοια των μαθημάτων-διδακτικών αντικειμένων και την παραδοσιακή αξιολόγηση της γνώσης και να προσανατολιστεί στην ικανοποίηση των κοινωνικών, συναισθηματικών, πνευματικών και πολιτικών αναγκών των νέων. Να πάψουν εν ολίγοις να υπάρχουν όρια μεταξύ προσωπικής, κοινωνικής και ακαδημαϊκής μάθησης. Σύμφωνα με τους Seltzer και Bentley (2002: 11) η πρόκληση που επιτάσσουν οι σύγχρονες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες είναι να καταφέρει η εκπαίδευση να παρέχει στους νέους δεξιότητες που μπορούν να εφαρμόσουν στην πραγματική τους ζωή, για ένα καλύτερο μέλλον. Ο Bernstein (1973: 242) κάνει λόγο για έναν *«ολοκληρωμένο κώδικα γνώσεων χωρίς όρια»* που συνδέει τη μάθηση με τον πραγματικό κόσμο.

Σύμφωνα με αυτόν, στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι η επίτευξη της γνώσης, αλλά η αντίληψη του πώς δημιουργείται η γνώση προσφέροντας διάφορους εναλλακτικούς τρόπους (Neelands, 2009: 179).

Η δραματική τέχνη από τη φύση της παρέχει αυτήν τη συλλογική εμπειρία ως έκφραση μιας κοινωνικής και δημοκρατικής αντίληψης. Ο Davis (2014) υποστηρίζει πως στις μέρες μας, που τα παιδιά βιώνουν μια κρίση αξιών λόγω της παγκοσμιοποίησης, η δραματική τέχνη μπορεί να τα βοηθήσει να καλλιεργήσουν μια κουλτούρα αντίστασης, με την απόκτηση ανθρωπιστικών αξιών (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2018: 41) και ο Pammenter (2008: 25-26) κάνει λόγο για την προσφορά του εκπαιδευτικού δράματος στην απελευθέρωση του εαυτού και στην αναζήτηση της προσωπικής και συλλογικής ανθρωπιάς, με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης, της κριτικής ικανότητας, του σεβασμού στη διαφορετικότητα.

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι η δραματική τέχνη, θέτοντας ως προτεραιότητα την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, παρέχει μια ολιστική, βιωματική, ανακαλυπτική, συμπεριληπτική μάθηση, γεγονός που την καθιστά πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση. Είναι λοιπόν ανάγκη να της δοθεί η θέση που της αξίζει στο ωρολόγιο πρόγραμμα κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, ως αυτόνομου διδακτικού αντικειμένου με αισθητική και παιδαγωγική αξία αλλά και ως μεθοδολογικού εργαλείου για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937.
- Amstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" worlds: Cognition in drama in education. *Theory Into Practice*, 43(4), 281-286.
- Anderson, M. (2012). *Masterclass in drama education: Transforming teaching and learning*. London: Bloomsbury.
- Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in young children. *Developmental Psychology*, 10(2), 282–293.
- Aseltine, R. H. (1995). A reconsideration of parental and peer influences on adolescent deviance. *Journal of Health and Social Behavior*, 36(2), 103–121.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33(4/5), 238-249.
- Batdi, V. & Elaldi, S. (2020). Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(3), 435-457.
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychology Inquiry*, 2(2), 107–122.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 282–316). Boston: McGraw-Hill.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-379). San Francisco: Jossey Bass.
- Beelmann, A., Pflingsten, U., & Lösel, F. (1994). The effects of training of social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260–271.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control* (vol. 1). London: Paladin.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61–79.
- Blatner, A. (1995). Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective. *Youth Theatre Journal, 9*(1), 92-96.
- Bloom, M. (2009). Social competency. In T. P. Gullotta, M. Bloom, C. F. Gullotta, & J. C. Messina (Eds.), *A blueprint for promoting academic and social competence in after-school programs* (pp. 1-20). New York: Springer.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. London & New York: Routledge.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (A. Jackson, Trans.). London: Routledge.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of rejected child. *Child Development, 60*(3), 591-596.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1998). *Acting in drama classroom: A critical analysis*. Stoke-on-Trent: Trentham, in association with the University of Central England.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 45-66). Dordrecht, NL: Springer.
- Bond, E. (2000). *The hidden plot: Notes on theatre and the state*. London: Methuen.
- Booth, D. (2005). *Story drama: Creating stories through role playing, improvising and reading aloud*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Booth-Laforce, C., Oh, W., Hayoung Kim, A., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2006). Attachment, self-worth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment & Human Development, 8*(4), 309-325.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Boyer, B. P., & Nelson, J. A. (2015). Longitudinal associations of childhood parenting and adolescent health: The mediating influence of social competence. *Child Development, 86*(3), 828-843.
- Boyum, L. A. & Parke, R. D. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and Family, 57*(3), 593-608.

- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 51-77). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological Theory of Human Development (2001). In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3–15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Brook, P. (1968). *The empty space*. London: Penguin.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2005). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner 1957–1978*. London: Routledge.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1986). The changing functions of friendship in childhood: A neo-sullivanian perspective. In V. J. Derlega, & B. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (pp. 41-62). New York: Springer-Verlag.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). New York: Wiley.
- Burke, K. (1969). *A grammar of motives*. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D., & Masten, A. S. (2008). The interplay of social competence and psychopathology over 20 years: Testing transactional and cascade models. *Child Development*, 79(2), 359–374.
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Development Science*, 11(4), 208-213.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Capobianco, N. B., Bush, C. D., & Best, D. L. (2019). Emotional development: Cultural influences on young children's emotional competence. In T. Tulviste, D.

- L. Best, & J. L. Gibbons (Eds.), *Children's social worlds in cultural context* (pp. 55-74). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*(1), 140–163.
- Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*(2), 350-365.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology, 32*(5), 892–904.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111–122.
- Çetingöz, D., & Cantürk Günhan, B. (2012). The effects of creative drama activities on social skills acquisition of children aged six. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 41*(2), 54-66.
- Ceylan, R., Gök Çolak, F., & Demir, B. (2019). The effect of drama activities on five-year-old children's social skills. *Educational Research and Reviews, 14*(12), 434-432.
- Chang, E. C., & D' Zurilla, T.J. (1996). Relations between problem orientation and optimism, pessimism, and trait affectivity: A construct validation study. *Behaviour Research and Therapy, 34*(2), 185–194.
- Chen, X., & Rubin, K. H. (1994). Family conditions, parental acceptance and social competence and aggression in Chinese children. *Social Development, 3*(3), 269–290.
- Chu, L., & Powers, P. A. (1995). Synchrony in adolescence. *Adolescence, 30*, 1-7.
- Cillessen, A. H. N., & Bellmore, A. D. (2004). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 355-374). London: Blackwell Publishing.
- Claparede, E. (1975). *Experimental pedagogy and the psychology of the child*. New York: Arno Press.
- Cohn, R. (2021). *Working with the developmental trauma of childhood neglect: Using psychotherapy and attachment theory techniques in clinical practice*. London: Routledge.

- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. Oxford, England: Free Press of Glencoe.
- Cook, H. C. (1917). *The play way: An essay in educational method*. London: Heinemann.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74–101.
- Dam, G. T., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, *42*(2), 281-298.
- Davis, D. (1997). *Interactive research in drama education*. Staffordshire, England: Trentham Books, Stoke on Trent.
- Davis, D. (2014). *Imagining the real. Towards a new theory of drama in education*. London: Institute of Education Press, Trentham Books.
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *Scientific World Journal*, *6*, 1146–1163.
- Demetriou, H. (2018). *Empathy, emotion and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: and how do we assess it? *Early Education and Development*, *17*(1), 57-89.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York: Holt.
- Dodge, K. A., & Murphy, R. (1984). The assessment of social competence of adolescents. In P. Kawly, & J. Steffan (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 61-96). Lexington, M.A.: Lexington.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3–22). New York: Springer-Verlag.

- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol.18, pp.77–125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51*, 1-85. <http://dx.doi.org/10.2307/1165906>.
- Dubois, D. L., & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence: Theory and applications to clinical intervention. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (pp. 124–152). New York: Guilford Press.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer.
- Duffy, M. E. (1987). Methodological triangulation: A vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. *Journal of Nursing Scholarship, 19*(3), 130-133.
- Dunsmorea, J. C., Bradburna, I. S., Costanzob, P. R., & Fredrickson, B. L. (2009). Mothers' expressive style and emotional responses to children's behavior predict children's prosocial and achievement-related self-ratings. *International Journal of Behavioral Development, 33*(3), 253–264.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*(2), 518–534.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keyhen: Open University Press.
- Elliott, S. N., & Busse, R. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention outcomes: The utility of rating scale methods. In R. Rutherford, M. Quinn, & S. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 123–142). New York (NY): Guilford Press.
- Englund, M. M., Levy, A. K., Hyson, D. M., & Sroufe, A. (2000). Adolescent social competence: Effectiveness in a group setting. *Child Development, 71*(4), 1049-1060.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Burns, A. M., Holleb, L. J., & Kaye, A. J. (2010). Assessing children and adolescents. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley,

- & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 69-86). New York: Springer.
- Erikson, E. (1975). *Life, history and the historical moment*. New York: Norton.
- Eriksson, S. A. (2009). *Distancing at close range: Investigating the significance of distancing in drama education*. Vasa: Oy Arkmedia Ab.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in the primary years*. Scotts Valley, CA, United States: Createspace.
- Felner, R. D., Lease, A. M., & Phillips, R. S. C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite trilevel framework. In T. P. Gullota, G. R. Adams, & R. Montemayor (Eds.), *The development of social competence in adolescence* (pp. 245–264). Beverly Hills, CA: Sage.
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of change in global self-worth and strain during transition to middle school. *Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116.
- Finlay-Johnson, H. (1912). *The dramatic method of teaching*. New York: Ginn and company.
- Firth, E. A., Conger, J. C., Kuhlenschmidt, S., & Dorsey, T. (1986). Social competence and social perceptivity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(1), 85-100.
- Ford, D., & Ford, M. (1987). Humans as self-constructing living systems: An overview. In M. Ford, & D. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the frame-work to work* (pp. 1-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18(3), 323-340.
- Foster-Clark, F. S., & Blyth, D. A. (1992). Coming of age in social competence research: Constructs, contexts, and diversity. *Contemporary Psychology*, 37(11), 1282-1283.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. London: Macmillan.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom*. New York: Rowman and Littlefield.
- Froebel, F. (1885) *The education of man*. (J. Jarvis, transl.). New York: A. Lovell and Co.

- Gallagher, K. (2000). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gardner, H. (1995). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Garvey, C. (1977). *Play*. London: Fontana.
- Genzuk, M. (2003). A synthesis of ethnographic research. In Center for Multilingual, Multicultural Research, Rossier School of Education (Eds.), *Occasional Papers Series* (pp.1-10). Los Angeles: University of Southern California.
- Giner Torr ns, M., & K rtner, J. (2017). The influence of socialization on early helping. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 353–368.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. New York: Harper and Row.
- Goldfried, M. R., & D’Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. In C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*, (Vol. 1, pp. 151–196). New York: Academic.
- Goodman, D. S. (2017). *Teamwork, communication and empathy: A case study examining social skills in drama class*. Master Thesis of Arts, Curriculum and Instruction, İhsan Dođramaci Bilkent University, Ankara.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, & H. Walker (Eds.), *Children’s social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143–180). New York (NY): Academic Press.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167–181.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gresham, F. M. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and remedial strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 403–432). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332.
- Grotowski, J. (1968). *Towards a poor theatre*. New York: Simon and Schuster.

- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*(1), 79–119.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Series ed.), E. M. Hetherington (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol4. socialization, personality, and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Heathcote, D. (2008). Means and ends: History, drama and education for life. *Primary History, 48*, 6-7.
- Hendy, L., & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Hepler, J. B. (1997). Social development of children: The role of peers. *Social Work in Education, 19*(4), 242-256.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for justice and caring*. New York: Cambridge University Press.
- Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Eds). *A companion to qualitative research* (pp. 335-339). London: Sage Publications.
- Hornbrook, D. (1998 a). Drama and education. In D. Hornbrook (Ed.), *On the subject of drama* (pp. 6-17). London & New York: Routledge.
- Hornbrook, D. (1998 b). *Education and dramatic art*. London: Routledge.
- Hupp, S. D. A., LeBlanc, M., Jewell, J. D., & Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 1-22). New York: Springer.
- Inderbitzen, H. M. (1994). Adolescent peer social competence: A critical review of assessment methodologies and instruments. In T. H. Ollendick & R. J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical psychology* (Vol. 16, pp. 227–259). New York, NY: Plenum Press.
- İşyar, Ö. Ö. (2017). The use of "drama in education" in primary schools from the viewpoint of the classroom teachers: A mixed method research. *Journal of Education and Practice, 8*(28), 215-230.
- Jennings, S. (1975). *Creative therapy*. London: Pitman.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. Evanston, IL: Northwestern.

- Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283-2290.
- Jones, R., & Jenkins, F. (2007). *Key topics in healthcare management: Understanding the big picture*. Oxford: New York: Radcliffe.
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. *The Future of Children, 27*(1), 49-72.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children, 27*(1), 3-11.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Astedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International, 27*(1), 5-14.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A., & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children's social competence. *Educational and Psychological Measurement, 66*(5), 874-895.
- Katafiasz, K (2006). *Time alone, an essential part of grieving*. Abbey Press.
- Kerschensteiner, G. (1913). *The idea of industrial school* (R. Pinter, transl.). New York: The MacMillan Company.
- Kilpatrick, W. (1929). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Kitson, N., & Spidy, I. (1997). *Drama 7-11*. New York: Routledge.
- Knafo-Noam, A., Vertsberger, D., & Israel, S. (2018). Genetic and environmental contributions to children's prosocial behavior: brief review and new evidence from a reanalysis of experimental twin data. *Current Opinion in Psychology, 20*, 60–65.
- Korukcu, O., Ersan, C., & Aral, N. (2015). The effect of drama education on social skill levels of the students attending child development associate program. *International Journal of Social Sciences & Education, 5*(2), 192-202.

- Kroger, J. (2003). Identity development during adolescence. In G. R. Adams, & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 205-226). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school Adjustment. *Child Development, 61*(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Crick, N. R. (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions, and feelings in the peer culture. In C. Ames, & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 6, pp. 1-44). Greenwich, CT: JAI Press.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Lang, N. (2010). *Group working practice to advance social competence: A specialized methodology for social work*. New York: Columbia University Press.
- Leadbeater, C. (2008). *What's next? 21 ideas for 21st century learning*. London: Innovation Unit.
- Lifton, R. (1993). *The protean Self*. New York: Basic Books.
- Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *The Journal of Genetic Psychology, 180*(6), 266-279.
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., & Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies, 23*(3), 581-590.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.
- Lyons, G. L., Huber, H. B., Carter, E. W., Chen, R., & Asmus, J. M. (2016). Assessing the social skills and problem behaviors of adolescents with severe disabilities enrolled in general education classes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 121*(4), 317-345.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the greek version of the multisource assessment of social competence scale. *Perceptual and Motor Skills, 103*(3), 667-675.

- Margalit, M., & Eysenck, S. (1990). Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skills, personality, and family climate. *Journal of Research in Personality, 24*(4), 510-521.
- Martin, A., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology, 24*(2), 145-155.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development, 79*(3), 732–749.
- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ, US: D Van Nostrand.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*(1), 1–33.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mearns, H. (1925). *Creative youth: How a school environment set free the creative spirit*. Garden City, N. Y.: Doubleday, Page & Company.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. A. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*(4), 523–543.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review, 22*(1), 115-133.
- Merrell, K. W. (2001). *Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide*. New York: The Guilford Press.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source-book for new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of Health and Social Behavior, 52*(1), 4-22.
- Milligan, K., Sibalis, A., Morgan A., & Phillips, M. (2017). Social competence: Consideration of behavioral, cognitive, and emotional factor. In J. L. Matson (Ed.),

- Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 63-82). New York: Springer.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, *244*(4907), 933-938.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108*(7), 2693–2698.
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills - a theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *2*(1), 59-84.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method. scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses with additions and revisions by the author.* (A. E. George, transl.). New York: Frederick A. Stokes Company.
- Moreno, J. L. (1983). *The theory of spontaneity.* New York: Beacon House.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama: A mind of many wonders.* London: Hutchinson.
- Morris, A. S., Treat, A., Hays-Grudo, J., Chesher, T., Williamson, A. C. & Mendez, J. (2018). Integrating research and theory on early relationships to guide intervention and prevention. In A. S. Morris, & A. C. Williamson (Eds.), *Building early social and emotional relationships with infants and toddlers: Integrating research and practice* (pp. 1-26). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M., & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, & P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 3-20). New York: Springer.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (1999). Chronicity of maternal depressive symptoms, maternal sensitivity, and child functioning at 36 months. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1297-1310.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as

- predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 628-638.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann.
- Neelands, J. (1992). *Learning through imagined experienced*. London: Hodder & Stoughton.
- Neelands, J. (1997). *Beginning drama, 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the western traditions of drama education. *Research in Drama Education*, 9(1), 47-56.
- Neelands, J. (2009). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neville, B. (1989). *Educating psyche: Emotion, imagination and the unconscious in learning*. Melbourne: Collins Dove.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515-538.
- O'Connor, P. (2010). Making sense of drama. In P. O'Connor (Ed.), *Creating democratic citizenship through drama education: The writings of Jonathan Neelands* (pp. 1-6). Stoke on Trend: Trentham Books.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development*, 52(2), 413-429.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson.
- O'Toole, J. (1992). *The Process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O'Toole, J., Bagshaw, D., Burton, B., Grünbaum, A., Lepp, M., Morrison, M., & Pillai, J. (2019). *Researching conflict, drama and learning: The international DRACON project*. Singapore: Springer.

- O'Toole, J., & O'Mara, J. (2007). Proteus, the giant at the door: drama and theater in the curriculum. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 203–218). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and curriculum: A giant at the door*. Dordrecht: Springer.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior: Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker, & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 350–373). New York: Oxford University Press.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M., & Rah, Y. (2004). Relative contributions of families and peers to children's social development. In P.K. Smith & C.H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 156–177). London: Blackwell Publishing.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*(3), 357–389.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in relation context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95–131). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paulus, M. (2014). The emergence of prosocial behavior: Why do infants and toddlers help, comfort and share? *Child Development Perspectives*, *8*(2), 77–81.
- Pennington, B. F., & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*(1), 51–87.
- Pestalozzi, J. H. (1801). *Leonard and Gertrude*. Philadelphia: J. Groff.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *The classroom assessment scoring system: Manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Poelker, K. E., & Gibbons, J. L. (2019). Sharing and caring: Prosocial behavior in young children around the world. In T. Tulviste, D. L. Best, & J. L. Gibbons

- (Eds.), *Children's social worlds in cultural context* (pp. 89-102). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review, 24*(2), 239–254.
- Repetti, R. L., Taylor, S. E., & Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin, 128*(2), 330-366.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (2007). *Counseling and psychotherapy*. Rogers Press, Read Books.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 11-135.
- Rousseau, J. J. (2005). *The social contract*. London: Pan Macmillan. (1st edition 1762).
- Rubin, K. H. (1983). Recent perspective on social competence and peer status: Some introductory remarks. *Child Development, 54*, 1383-1385.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 1–68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V. P. Van Hassett, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Samter, W. (2003). Friendship interaction skills across the life span. In J. O. Greene, & B. R. Burlison (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 637-684). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences, 21*(4), 469-481.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. London: Academic Press.

- Seltzer, K., & Bentley, T. (2002). *The creative age: Knowledge and skills for the new economy*. London: Demos.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Şenol, F. B. (2019). Supporting pro-social development of 60- 66 months aged children with the drama method. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 291-300.
- Shagrir, L. (2017). *Journey to ethnographic research*. Cham: Springer.
- Sheridan, S. M., & Walker, D. (1999). Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization. In C. R. Reynolds, & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 686-708). New York: John Wiley.
- Shewchuk, R.M., Johnson, M.O., & Elliott, T.R. (2000). Self-appraised social problem-solving abilities, emotional reactions, and actual problem-solving performance. *Behaviour Research and Therapy*, 38(7), 727–740.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877-897.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children*. New York: Wiley.
- Sobol, M., & Earn, B. (1985). Assessment of children's attributions for social experiences: Implications for social skills training. In B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 93-101). New York: Springer-Verlag.
- Spinrad, T. L., & Gal, D. E. (2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*, 20, 40–44.
- Spitzberg, B. H. (2003). Methods of interpersonal skill assessment. In J. O. Greene, & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 93-134). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant–caregiver attachment in development. In J. Belsky, & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implication of attachment* (pp. 18–38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stichter, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K., & McGhee, S. D. (2012). Social competence intervention for elementary students with Aspergers

- syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 354–366.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P., & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 23-38). New York: Springer.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827.
- Taylor, A. B., & Asher, S. R. (1984). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 53-80). Norwood, N.J.: Ablex.
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. London: Routledge Falmer.
- Taylor, P., & Warner, C. D. (2006). *Structure and spontaneity: The process drama of Cecily O' Neill*. London: Trentham.
- Tsiaras, A. (2016a). Enhancing school-aged children's social competence through educational drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Tsiaras, A. (2016b). Improving peer relations through dramatic play in primary school pupils. *International Journal of Education & the Arts*, 17(18), 1-22.
- Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461-477.
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099.
- Van de Vyver, J., & Abrams, D. (2017). Promoting third-party prosocial behaviour: The potential of moral emotions. In E. van Leeuwen, & H. Zagefka (Eds.), *Intergroup Helping* (pp. 349-368). Springer International Publishing.

- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 253–266.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. In H. L. Swanson, & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: theoretical and research issues* (pp. 175–191). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Voeller, K. K. S. (1994). Techniques for measuring social competence in children. In G.R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 523–554). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as a learning medium*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and languages arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Walker, H., & McConnell, S. (1995). *Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment. Elementary version*. San Diego, CA: Singular.
- Ward, W. (1947). *Playmaking with children from kindergarten through junior high school*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: Nonreactive research in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753-775). Chicago: Rand McNally.
- White, R. (1959). Competence as an aspect of personal growth. In M. Kent, & J. Rolf (Eds.), *Social competence in children* (pp. 5-22). Hanover, N. H.: University Press of New England.

- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed). Berkshire: Open University Press.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and reality*. London & New York: Routledge.
- Wright, L. (1985). Preparing teachers to put drama in the classroom. *Theory Into Practice*, 24(3), 205–209.
- Yap, B. W., & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 81(12), 2141-2155.
- Yassa, N. (1999). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Phd Thesis, Thunder Bay, Ontario: Lakehead University.
- Zachariah, M., & Moreno, R. (2006). Finding my place: The use of sociometric choice and sociodrama for building community in the school classroom. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama & Sociometry*, 58(4), 157-167.
- Zakriski, A. L., & Coie, J. D. (1996). A comparison of aggressive-rejected and nonaggressive-rejected children's interpretations of self-directed and other-directed rejection. *Child Development*, 67(3), 1048–1070.
- Zipes, J. (2009). Why fantasy matters too much. *The Journal of Aesthetic Education*, 43(2), 77-91.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελιδάκη, Μ. (2021). Ένα σχολείο για όλους: Η αξιοποίηση των τεχνών ως εργαλείου συμπερίληψης. Στο Σ. Γρόσδος, & Χ. Πρασά (Επιμ.), *Προτάσεις τέχνης και πολιτισμού στην εκπαίδευση* (σσ.14-25). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Αγγελοπούλου, Α. (2014). Το θέατρο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τι ισχύει σήμερα. Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, σχολική ζωή και δραστηριότητες. Στο Σ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο* (σσ. 81-92). Αλεξανδρούπολη: ΘΑΛΗΣ, ΕΚΠΑ.
- Αριστοτέλης. (1937). *Αριστοτέλους περί ποιητικής* (Σ. Μενάρδος, Μτφ.). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Ελληνική Βιβλιοθήκη 2.
- Ashwell, M. (2001). Το δράμα στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, τα κύρια σημεία της εισήγησης στη συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην εκπαίδευση (Λ. Καριοφύλλη, & Χ. Τσουκαλά, Μτφ.). *Εκπαίδευση & θέατρο*, 1, 17-31.

- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με δάσκαλο σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο* (Ε. Πανίτσκα, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brecht, B. (2015). *Μικρό όργανο για το θέατρο* (Π. Σκουφής, Μτφ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Γιαννούλη, Μ. (2011). Η πανευρωπαϊκή συνάντηση της Αθήνας του IDEA Europe 2010. Αναφορά και βασικά σημεία για την προάσπιση της θέσης του θεάτρου στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (12), 70-74.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γούδας, Μ., Μαγκώτσιου, Ε., & Χατζηγεωργιάδης, Α. (2009). *Παραγοντική σταθερότητα δύο μορφών της κλίμακας «πολλαπλής πηγής αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών»*. Στο Α. Μπρούτζος, Π. Μισαηλίδη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος* (Τομ. 7, σσ. 97-114). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Αθήνα: Ίων.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Έσσλιν, Μ. (2005). *Μπρεχτ, ο άνθρωπος και το έργο του* (Φ. Κονδύλης, Μτφ.). Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Goethe, J. W. (2012). *Ο Φάουστ του Γκαίτε* (Ι. Θεοδωρακόπουλος, Μτφ.). Αθήνα: Εστία. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1808).
- Heathcote, D. (2006). *Από το αληθές στο αληθοφανές: Συνομιλία με τη Dorothy Heathcote* (Φ. Πετράκου, Μτφ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (6), 6-13.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο:

- <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826> (τελευταία ημερομηνία ανάκτησης 15/06/2021).
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012α). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012β). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι: παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σσ. 58-77). Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Hans-Wolfgang Nickel και η θεατροπαιδαγωγική: Η ιστορία και η εξέλιξη του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση στη Γερμανία. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 15, 35- 43.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης* (Τομ. Α' και Β'). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουρ, Σ. (2014). *Το σύστημα Στανισλάβσκι: Η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Μπαξεβάνη, Μ., & Μεταλλίδου, Π. (2015). Η Θεωρία του νου ως προβλεπτικός παράγοντας των αυτο-αναφορών παιδιών σχολικής ηλικίας για θυματοποίηση και εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού: Ο ρυθμιστικός ρόλος της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ικανότητας. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ*, 1Α, 84-117.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (χ.χ.). *Η κοινωνική ικανότητα των μικρών παιδιών στο σχολείο, Μέθοδοι αξιολόγησης*. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Τρικάλων. Ανακτήθηκε από <http://dipe.tri.sch.gr/2801KI.pdf>. (τελευταία ημερομηνία ανάκτησης 15/06/2021).
- Μπέλλα, Μ. (2019). *Η διδασκαλία θεατρικού παιχνιδιού στο μάθημα της προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής ως μέσο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Σερρών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

- Μπίλια, Α. (2017). Η σχολική βία στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση των «δραστών». Ερευνητική προσέγγιση. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Π. Ορφανός (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβουλών, *Προοπτικές για ένα Σύγχρονο & Δημοκρατικό Σχολείο* (Τόμος Α΄, σσ.121-131). Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Μπονίδης, Κ. (2014). *Κριτική παιδαγωγική της ειρήνης: Έρευνα, θεωρία και πράξη*. Πανεπιστημιακές διαλέξεις, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Neelands, J. (2008). Η πολυμορφία της δραματικής, θεατρικής αγωγής: Μοντέλα και στόχοι (Γ. Πιτούλη, Μτφ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (9), 58- 66.
- Nickel, H. W. (2012). Mimesis kai techne. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση. Δεσμοί Αλληλεγγύης* (σσ. 26-37). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση. Ηλεκτρονική έκδοση στο: <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/A3Nickel%20nmn%20En-2.pdf> (τελευταία ημερομηνία ανάκτησης 15/06/2021).
- Νικολούδη, Τ. (2017). Η εφαρμογή θεατρικών δραστηριοτήτων στην τάξη, στο δρόμο για ένα δημοκρατικό σχολείο: Από το « εγώ», στο « εμείς». Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου, & Π. Ορφανός (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβουλών, *Προοπτικές για ένα Σύγχρονο & Δημοκρατικό Σχολείο* (Τόμος Α΄, σσ.338-346). Αθήνα, 26-28 Φεβρουαρίου 2016. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Ο'Toole, J. (2008). Πλάτων έκανε λάθος: Η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία (Κ. Αλεξιάδη, Μτφ.). *Εκπαίδευση & θέατρο*, (9), 42-48.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.
- Pammenter, D. (2008). Εγείροντας ερωτήματα: Η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός (Γ. Πιτούλη, & Μ. Γιαννούλη, Μτφ.). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (9), 21- 32.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.

- Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Για την ιστορία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 147-176). Ζεφύρι: Διαδρομή.
- Παπλωματά, Κ. (2004). Το δραματικό παιχνίδι: Μία θεωρητική προσέγγιση. *Εκπαίδευση & θέατρο*, (5), 14-19.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση (σχολική ηλικία)* (Τόμος 3ος). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πετράκου, Φ. (2016). Από το αληθές στο αληθοφανές: Συνομιλία με τη Dorothy Heathcote. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (6), 6-12.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλάτων.(2009). *Πλάτωνος Πολιτεία*. Αθήνα: Σιδέρης Ι.
- Πούχγερ, Β. (2008). Θέατρο και εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση & θέατρο*, (9),49-51.
- Σακελλάριου, Μ., & Μπέση, Μ. (2014). Η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 453-463.
- Σαρή, Ζ., & Καρακώστα, Μ. (2005). *Ο Φαντασμένος και άλλα παραμύθια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Schiller, F. (2006). *Περί της αισθητικής αγωγής των ανθρώπων: Σε μία σειρά επιστολών* (Κ. Ανδρουλιδάκης, Μτφ.). Αθήνα: Ιδεόγραμμα. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1795).
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του θέατρο-παιδαγωγικού, μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Somers, J. (2001). Το εκπαιδευτικό δράμα (drama in education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές (Χ. Μουρατίδου, Μτφ.). *Εκπαίδευση & θέατρο*, (1), 5-9.
- Stanislavski, Κ. (1980). *Η ζωή μου στην τέχνη* (Τομ. 1ος) (Α. Νίκας, Μτφ.). Αθήνα: Γκόνη.
- Stanislavski, Κ. (2006). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. (Α. Νίκας, Μτφ.). Αθήνα: Γκόνη.
- Σταυρόπουλος, Β. (2017). Η συμβολή των μικτών ερευνητικών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα: Πλαίσιο εφαρμογής και εμπειρικά δεδομένα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου συνεδρίου: «Νέος παιδαγωγός»* (σσ. 858-867). Αθήνα, 1-2

- Απριλίου 2017. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Τσατσούλης, Δ. (2021, Ιανουάριος 13). Η αλλεργία της υπουργού παιδείας για την καλλιτεχνική παιδεία. *Ημεροδρόμος*. Ανακτήθηκε από <https://www.imerodromos.gr/i-allergia-tis-ypourgoy-paideias-gia-tin-kallitechniki-paideia/> (τελευταία ημερομηνία ανάκτησης 15/06/2021).
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2009). Η παιδαγωγική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote στη διδακτική του εκπαιδευτικού δράματος. *Παράβασις*, 9, 611-637.
- Τσιάρας, Α. (2010). Εκπαιδευτικό δράμα και μάθηση: Μία ερευνητική προσέγγιση στο έργο του R. Courtney. *Παράβασις*, 10(1), 437-449.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2018). Εμπύχωση και διαμεσολάβηση: Ο ρόλος του εμπυχωτή στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 44-53.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητικές-μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Verma, K. G., & Mallick, K. (2004). Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές (Ε. Γρίβα, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω/ Δάρδανος. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1999).
- Χάρτνολ, Φ. (1980). *Ιστορία του θεάτρου* (Ρ. Πατεράκη, Μτφ.). Αθήνα: Υποδομή. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1968).

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο κοινωνικής ικανότητας

Ερωτηματολόγιο

Πολλαπλή πηγή αξιολόγησης της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών

Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras



Τάξη:.....

Ψευδώνυμο:.....

ΟΔΗΓΙΕΣ

- Βάλε **X** στο κουτάκι που σου ταιριάζει καλύτερα.
- Πρέπει να απαντήσεις όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια.
- Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

| | | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|------------|--|----------------------------|----------------|--|----------------|----------------------------|
| 1. | Συνεργάζομαι με άλλα παιδιά. | | | | | |
| 2. | Είμαι ευαίσθητος/η για τα αισθήματα των άλλων. | | | | | |
| 3. | Έχω νευρικά ξεσπάσματα και «μπουρίνια». | | | | | |
| 4. | Ενοχλώ και κοροϊδεύω τους άλλους. | | | | | |
| 5. | Μου αρέσει η ομαδική δουλειά και δίνομαι ολοκληρωτικά. | | | | | |
| 6. | Ενδιαφέρομαι για το τι νιώθουν τα άλλα παιδιά. | | | | | |
| 7. | Είμαι «τσατίλας». | | | | | |
| 8. | Πειράζω και ενοχλώ τους άλλους. | | | | | |
| 9. | Βάζω ομαδικούς στόχους και τους πετυχαίνω. | | | | | |
| 10. | Σέβομαι τα άλλα παιδιά και νοιάζομαι γι' αυτά. | | | | | |

| | | Διαφωνώ απόλυτα | Διαφωνώ | Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ | Συμφωνώ | Συμφωνώ απόλυτα |
|------------|--|----------------------------|----------------|--|----------------|----------------------------|
| 11. | Ενοχλούμαι συχνά και νευριάζω. | | | | | |
| 12. | Προκαλώ αναταραχή στην τάξη. | | | | | |
| 13. | Εργάζομαι ομαδικά με τους συμμαθητές μου. | | | | | |
| 14. | Νιώθω τους συμμαθητές μου και τους συμπονάω. | | | | | |
| 15. | Συχνά «τα παίρνω στο κρανίο». | | | | | |
| 16. | Συχνά κάνω την τάξη άνω κάτω με την συμπεριφορά μου. | | | | | |
| 17. | Δείχνω ενδιαφέρον για τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων. | | | | | |
| 18. | Έχω συχνά εκρήξεις θυμού. | | | | | |
| 19. | Μαλώνω με τους συμμαθητές μου και τους αναστατώνω. | | | | | |

**Εάν απάντησες όλες τις ερωτήσεις
τότε τελείωσες!!!**

Πρωτόκολλο παρατήρησης

Αριθμός παρέμβασης:

Ημερομηνία/ ώρα:

Τόπος:

Αριθμός συμμετεχόντων/ απουσίες:

Τίτλος:

Στόχος:

Χρονολογική σειρά δραστηριοτήτων :

.....
.....
.....
.....

Διεκπεραίωση (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

.....
.....
.....
.....

Κλίμα (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

.....
.....
.....
.....

- Συνεργασία (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

.....
.....
.....
.....
.....

- Ενσυναίσθηση (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

.....
.....
.....
.....
.....

- Πρόκληση αναστάτωσης (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

.....
.....

.....
.....
.....

- Οξυθυμία (όχι ικανοποιητικά/ ικανοποιητικά/ πολύ καλά/ άριστα)

.....
.....
.....
.....

Θετικά συμβάντα

.....
.....
.....
.....

Αρνητικά συμβάντα

.....
.....
.....
.....

Σημαντικά σχόλια παιδιών

.....
.....
.....
.....

Στοχαστικές σημειώσεις

.....
.....
.....
.....

Βελτιώσεις για την επόμενη παρέμβαση

.....
.....
.....
.....

Περιγραφή παρεμβάσεων

Εισαγωγική παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η προετοιμασία της ομάδας.

Στόχος παρέμβασης: Η δημιουργία των προϋποθέσεων για την επιτυχημένη πορεία του εργαστήριου, που ξεκινά με τη σύνταξη του συμβολαίου συνεργασίας, ασκήσεις γνωριμίας και καλλιέργειας της ομαδικότητας.

Η συνταγή της επιτυχημένης ομάδας

Ιδεοθύελλα, συμβόλαιο συνεργασίας (25 λεπτά)

Με την τεχνική καταιγισμού ιδεών κάθε παιδί προτείνει μία λέξη που θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή συνεργασία της τάξης. Όλες αυτές οι λέξεις χρησιμοποιούνται στην εικαστική δημιουργία της αφίσας της επιτυχημένης ομάδας. Μέσα από ομαδική συζήτηση, με αφετηρία τις λέξεις που προηγήθηκαν και έχουν σημειωθεί, διαμορφώνονται από την ομάδα οι προτάσεις/προϋποθέσεις του συμβολαίου συνεργασίας. Γίνεται η σύνταξη του και υπογράφεται από τα παιδιά.

Ομαδική εικαστική δημιουργία (20 λεπτά)

Τα παιδιά φιλοτεχούν σε αφίσα τη συνταγή με τα συστατικά της επιτυχημένης ομάδας και την κρεμούν στον τοίχο.

Παιχνίδια γνωριμίας και ενδυνάμωσης της ομάδας

Ψιθυρίζοντας την πληροφορία (5 λεπτά)

Οι παίκτες κρατούν μια ταμπέλα (χαρτί Α4) με μια πληροφορία για τον εαυτό τους (π.χ. το αγαπημένο τους φαγητό, η αγαπημένη τους εποχή, το αγαπημένο τους χρώμα κ.λπ.) και κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Όταν συναντούν κάποιον συμπαίκτη τους του δείχνουν την ταμπέλα. Στο τέλος του παιχνιδιού η εμψυχώτρια ρωτά την ομάδα για τις προτιμήσεις κάθε παίκτη με σκοπό την καλύτερη γνωριμία.

Φρουτοσαλάτα (15 λεπτά)

Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες σχηματίζοντας έναν κύκλο. Ένας παίκτης στέκεται στο κέντρο και κάνει μια δήλωση που τον αφορά. Όσα παιδιά αφορά αυτή η δήλωση θα πρέπει να τρέξουν και να κάτσουν σε μια άλλη, κενή καρέκλα. Αυτός που περισσεύει, μένει στο κέντρο και κάνει τη δική του δήλωση. Στόχος του παιχνιδιού είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές κοινά στοιχεία που τους χαρακτηρίζουν και να γνωριστούν καλύτερα.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (10 λεπτά)

Ερωτήματα που θέτονται προς συζήτηση είναι: Σας βοήθησε η σημερινή συνάντηση να μάθετε πράγματα που δεν ξέρατε για τους συμμαθητές σας; Νιώθετε ότι συνεργαστήκατε καλά; Τι σας άρεσε; Τι σας δυσκόλεψε;

Αναστοχαστική άσκηση (5 λεπτά)

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο έχοντας κλειστά μάτια. Με τη συνοδεία απαλής μουσικής αναστοχάζεται τη σημερινή συνάντηση. Όποιος θέλει, παίρνει τον λόγο χωρίς προκαθορισμένη σειρά και συμπληρώνει τη φράση: «*Αυτό που θα θυμάμαι από τη σημερινή συνάντηση είναι...*».

1^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η εντιμότητα.

Στόχος: Να κατανοήσουν και να νιώσουν οι μαθητές τα οφέλη της έντιμης συμπεριφοράς.

Προκείμενο

Το προκείμενο βασίζεται σε ένα ασιατικό παραμύθι με τίτλο «*Ό,τι σπείρεις θα θερίσεις*³¹» και διηγείται την ιστορία ενός φτωχού νέου, του Λίνγκ, ο οποίος χάρη

³¹ Για το πρωτότυπο παραμύθι βλέπε: <https://www.dinfo.gr/%CE%BF%CF%84%CE%B9-%CF%83%CF%80%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B8%CE%B1->

στην τιμιότητα του κατάφερε να αλλάξει την τύχη του και να κερδίσει μια καλύτερη ζωή. Πιο συγκεκριμένα, ο αυτοκράτορας της χώρας καλεί όλους τους νέους να πάρουν μέρος σε έναν διαγωνισμό κηπουρικής με έπαθλο τη θέση του κηπουρού στο παλάτι του. Όλοι οι συμμετέχοντες προσπαθούν με δόλο να κερδίσουν τη θέση, αλλά ο Λίνγκ θα ανακηρυχθεί νικητής της δοκιμασίας ως επιβράβευση της εντιμότητας και της ειλικρίνειας του.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Ξεκινώ-σταματώ (5 λεπτά)

Οι μαθητές περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Χωρίς κάποιο σύνθημα από την εμπυχωτρία, όποιος θέλει σταματά να κινείται, οπότε πρέπει να σταματήσουν και οι υπόλοιποι. Όταν παγώσουν όλοι, κάποιος αρχίζει πάλι να περπατά, οπότε πρέπει να ξεπαγώσουν και να κινηθούν και οι υπόλοιποι παίκτες.

Κάνω ότι κάνει ο αρχηγός (5 λεπτά)

Οι μαθητές περιφέρονται ελεύθερα στην τάξη. Η εμπυχωτρία ορίζει κάθε φορά έναν αρχηγό, φορώντας του ένα καπέλο. Όλοι μιμούνται τις κινήσεις του αρχηγού μέχρι να οριστεί ο επόμενος αρχηγός.

Κύριο μέρος

Αφήγηση³²: Η δύσκολη ζωή του Λίνγκ ως φτωχού γεωργού.

Παγωμένες εικόνες και αντίχνευση σκέψης (10 λεπτά)

Τα παιδιά σε ζευγάρια δημιουργούν παγωμένες εικόνες από τη ζωή του Λίνγκ. Ο ένας μαθητής υποδύεται τον Λίνγκ και ο άλλος κάποιο άλλο πρόσωπο. Με το άγγιγμα της εμπυχωτριάς ακούγονται οι σκέψεις των ηρώων.

Αφήγηση: Η πρώτη επίσκεψη στο παλάτι και στον κήπο του αυτοκράτορα.

[%CE%B8%CE%B5%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CF%85%CF%80%CE%AD%CF%81%CE%BF%CF%87%CE%BF/](#)

³² Στην περιγραφή των παρεμβάσεων, για λόγους οικονομίας, η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να μην παραθέσει ολόκληρη την αφήγηση που χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο, αλλά τα βασικά της σημεία. Μόνο στην 5^η και 12^η παρέμβαση η αφήγηση περιλαμβάνει τη μεταγραφή αυτούσιου του κειμένου των συγγραφέων.

Ομαδική δημιουργία χώρου (10 λεπτά)

Όλοι οι μαθητές μαζί δημιουργούν τον κήπο του αυτοκράτορα, χρησιμοποιώντας κυρίως το σώμα τους και υφάσματα.

Αφήγηση: (δάσκαλος σε ρόλο αυλικού): Η ανακοίνωση της δοκιμασίας του αυτοκράτορα για την ανάδειξη του κηπουρού του παλατιού.

Εικαστική δημιουργία (10 λεπτά)

Τα παιδιά δημιουργούν φυτά από εφημερίδες μέσα σε γλαστράκια.

Ομαδικός αυτοσχεδιασμός με τη δασκάλα σε ρόλο (10 λεπτά)

Τα παιδιά αναλαμβάνουν τους ρόλους των νέων που συζητούν για τα δικά τους φυτά και η δασκάλα υποδύεται τον Λίνγκ που συνδιαλέγεται μαζί τους.

Αφήγηση: Το δίλλημα του Λίνγκ αν θα πρέπει να πάει η όχι στο παλάτι παρότι απέτυχε στη δοκιμασία καλλιέργειας του σπόρου του αυτοκράτορα.

Κύκλος της συνείδησης (5 λεπτά)

Οι μαθητές σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Τα παιδιά στον εσωτερικό κύκλο υποδύονται τον Λίνγκ. Αυτά που είναι στον εξωτερικό κύκλο αντιπροσωπεύουν τη φωνή της συνείδησης του και τον συμβουλεύουν τι να κάνει. Να πάει ή όχι στο παλάτι και γιατί. Στη συνέχεια οι δύο ομάδες αλλάζουν ρόλους.

Αφήγηση: Ο Λίνγκ έρχεται αντιμέτωπος με τις συνέπειες της απόφασης του να πάει στο παλάτι.

Παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης (5 λεπτά)

Κάθε μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του Λίνγκ στον κήπο του αυτοκράτορα. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας, όλοι οι συμμετέχοντες παγώνουν και στο άγγιγμά της αποκαλύπτουν τη σκέψη και τα συναισθήματά τους.

Αφήγηση: Η απόφαση του αυτοκράτορα και η επιβράβευση της τιμιότητας του Λίνγκ.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (10 λεπτά)

Θέματα που συζητήθηκαν: Βοηθάει η εντιμότητα στην καλύτερευση της ζωής και πώς επηρεάζει τις σχέσεις μας με τους άλλους; Έχετε βιώσει ανάλογη εμπειρία να πρέπει να αντιμετωπίσετε κοροϊδευτικά σχόλια, υπερασπίζοντας την απόφασή σας; Πόσο σημαντική είναι η γνώμη των άλλων;

Το ημερολόγιο του Λίνγκ (15 λεπτά)

Κάθε μαθητής στον ρόλο του Λίνγκ γράφει στο ημερολόγιο του για την εμπειρία που έζησε και τα συναισθήματα που βίωσε έναν χρόνο πριν και πως έχει αλλάξει η ζωή του σήμερα, ζώντας με την μητέρα του κοντά στον βασιλιά.

2^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η πρόκληση αναστάτωσης στην τάξη.

Στόχος: Η διερεύνηση των λόγων που οδηγούν ένα παιδί σε προκλητικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη. Εξέταση της προβληματικής των σχέσεων του με τους συμμαθητές του και αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της.

Προκείμενο

Η αφήγηση διαπραγματεύεται την ιστορία ενός μαθητή Τετάρτης δημοτικού, του Αποστόλη, ο οποίος έχει έρθει πρόσφατα σε νέο σχολείο και αντιμετωπίζει προβλήματα στις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, που τον κατηγορούν για άσχημη και επιθετική συμπεριφορά. Η κατάσταση θα χειροτερέψει όταν ο Αποστόλης θα είναι ο μόνος που δεν θα πάρει πρόσκληση σε πάρτι συμμαθητή του με την δικαιολογία ότι ενοχλεί τα υπόλοιπα παιδιά.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Ελεύθερη κίνηση στον χώρο και χαιρετισμοί (5 λεπτά)

Τα παιδιά κινούνται στον χώρο και κάθε φορά που συναντούν έναν συμμαθητή τους τον χαιρετούν με τον τρόπο που ορίζει η εμπυχωώτρια.

Κύματα στη θάλασσα (παιχνίδι με αλεξίπτωτο) (5 λεπτά)

Τα παιδιά σε κύκλο κρατούν ένα ύφασμα με τα δυο τους χέρια στο ύψος της μέσης. Πάνω του υπάρχουν μπάλες σε διάφορα μεγέθη. Η εμπυχωώτρια δίνει οδηγίες σχετικά με το πόσο ήρεμα ή ταραγμένα είναι τα κύματα της θάλασσας και τα παιδιά κουνούν το ύφασμα, προσπαθώντας να μην πέσουν οι μπάλες. Σε δεύτερη φάση κάποιοι παίκτες προσπαθούν να πετάξουν τις μπάλες κάτω δυσκολεύοντας το έργο των υπολοίπων.

Συζήτηση (5 λεπτά)

Η ολομέλεια συζητά για το πόσο δύσκολο ή εύκολο ήταν να κρατήσουν τις μπάλες πάνω στο ύφασμα, ειδικά στη δεύτερη φάση του παιχνιδιού. Για το πως ένιωσαν στον ρόλο αυτών που προσπαθούσαν να πετάξουν τις μπάλες, δυσκολεύοντας τον στόχο της ομάδας. Για τη συνεργασία μέσα σε μία μεγάλη ομάδα και το τι συμβαίνει όταν κάποια μέλη της δεν συνεργάζονται.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Οι συμμαθητές του Αποστόλη μιλούν γι' αυτόν, τονίζοντας το αρνητικό κλίμα στις σχέσεις τους μαζί του.

Ιδιοθύελλα (5 λεπτά)

Τα παιδιά σκέφτονται τρόπους με τους οποίους ο Αποστόλης γίνεται ενοχλητικός στην τάξη. Καταγράφονται στον πίνακα από την εμπυχωώτρια.

Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (10 λεπτά)

Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να αναπαραστήσουν σε ζευγάρια με το σώμα τους αντικείμενα που έχει ο Αποστόλης στην τσάντα του, που αποκαλύπτουν στοιχεία του χαρακτήρα του και της συμπεριφοράς του.

Στιγμιότυπα (15 λεπτά)

Τα παιδιά αναπαριστούν σε ομάδες των 4-5 ατόμων σκηνές από την καθημερινότητα του Αποστόλη στο σχολείο με τους συμμαθητές τους. Ξεκινούν από παγωμένη εικόνα και καταλήγουν σε παγωμένη εικόνα με το σύνθημα της εμψυχώτριας.

Αφήγηση: Το μοίρασμα των προσκλήσεων και η απόρριψη του Αποστόλη από τον συμμαθητή του μπροστά σε όλη την τάξη.

Ρόλος στον τοίχο (10 λεπτά)

Τα παιδιά καταγράφουν σε χαρτί του μέτρου πως νιώθουν οι συμμαθητές του Αποστόλη γι' αυτόν και στη συνέχεια πως νιώθει ο Αποστόλης.

Αφήγηση: Ο Αποστόλης εκδικείται τους συμμαθητές του, πετώντας όλες τις προσκλήσεις στα σκουπίδια.

Συλλογικός ρόλος και δασκάλα σε ρόλο (15 λεπτά)

Σε πρώτη φάση η δασκάλα συζητά με τον Αποστόλη. Τα παιδιά της τάξης αναλαμβάνουν τον ρόλο του Αποστόλη και η εμψυχώτρια τον ρόλο της δασκάλας. Στη συνέχεια, ο Αποστόλης συζητά με τους συμμαθητές του. Τα μισά παιδιά παίρνουν τον ρόλο του Αποστόλη και τα άλλα μισά τον ρόλο των συμμαθητών, ενώ η εμψυχώτρια διατηρεί τον ρόλο της δασκάλας της τάξης συντονίζοντας την συζήτηση.

Αναστοχασμός

Γραπτή δραστηριότητα (10 λεπτά)

Κάθε μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του Αποστόλη και γράφει ένα γράμμα προς τους συμμαθητές του, εκφράζοντας τα συναισθήματα του για όσα έγιναν.

Συζήτηση (5 λεπτά)

Θέματα που συζητήθηκαν: Πώς νιώθει το άτομο που προκαλεί προβλήματα μέσα στην τάξη και πώς νιώθουν οι συμμαθητές του; Γιατί μπορεί να συμπεριφέρεται έτσι; Ποιες είναι οι συνέπειες; Βρίσκετε κοινά με τον Αποστόλη; Πόσο δύσκολο είναι να νιώθεις πως δεν είσαι αποδεκτός; Μπορεί αυτό να είναι η αιτία κακής συμπεριφοράς ενός παιδιού; Τι μπορούμε να κάνουμε για να αλλάξει η συμπεριφορά του;

3^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η γενναιοδωρία

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το να είσαι γενναιόδωρος και να μοιράζεσαι τα πράγματα σου με τους άλλους.

Προκείμενο

Η ιστορία αναφέρεται σε έναν τσιγγούνη, αντικοινωνικό και ιδιότροπο βασιλιά, τον Πορφύριο τον III, που ζούσε απομονωμένος σε ένα κάστρο. Αυτός είχε την παράξενη συνήθεια να γιορτάζει τα γενέθλιά του δυο φορές τον χρόνο υποχρεώνοντας όλους τους πολίτες της χώρας να του φέρνουν δώρα, τα οποία στοίβαζε σε τεράστιες αίθουσες και δεν μοιραζόταν με κανέναν. Ωστόσο η ζωή του Πορφύριου θα αλλάξει ξαφνικά χάρη σε ένα μικρό αγόρι, που θα του διδάξει τη χαρά της φιλίας και της γενναιοδωρίας.

Οι μαθητές μπαίνοντας στην τάξη βρίσκουν μια πρόσκληση κολλημένη στην είσοδο που καλεί τους πολίτες στη γιορτή των γενεθλίων του βασιλιά Πορφύριου.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Παιχνίδι μεταμόρφωσης (5 λεπτά)

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο ακολουθώντας τον ρυθμό από το ντέφι και με το σύνθημα της εμψυχώτριας μεταμορφώνονται σε διάφορους ρόλους: βασιλιάς, υπηρέτης, πωλητής λαϊκής αγοράς, ιππότης, αριστοκράτης, χωρικός κ.α.

Γλύπτης-γλυπτό (5 λεπτά)

Οι μαθητές χωρίζονται σε τριάδες και αναλαμβάνουν εκ περιτροπής τον ρόλο του γλύπτη. Οι άλλοι δύο αποτελούν το γλυπτό. Τα θέματα που καλούνται να αναπαραστήσουν είναι η φιλία, η μοναξιά, η αγάπη.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Η ζωή του Πορφύριου του III, ενός μοναχικού, αντικοινωνικού βασιλιά.

Παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης (15 λεπτά)

Τα παιδιά σε ζευγάρια αποτυπώνουν στιγμές από την παιδική ηλικία του βασιλιά. Το ένα παιδί αναλαμβάνει τον ρόλο του βασιλιά και το άλλο κάποιο άλλο πρόσωπο που θα φανταστούν. Με το σύνθημα της εμπυχωτριάς ακούγονται οι σκέψεις των ρόλων.

Αφήγηση: Η τεράστια συλλογή δώρων του βασιλιά και η συνήθειά του να γιορτάζει τα γενέθλια του δύο φορές τον χρόνο.

Ο κύκλος του κουτσομπολιού (15 λεπτά)

Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 μικρές ομάδες και υποδύονται τους εξής ρόλους: κάτοικοι της πολιτείας, υπάλληλοι του βασιλιά, μακρινοί συγγενείς του, άλλοι ευγενείς. Καθώς πλησιάζει ο εορτασμός των γενεθλίων του σχολιάζουν το γεγονός, επικρίνοντας την απαίτηση του να του αγοράζουν δώρα δύο φορές τον χρόνο. Στους αυτοσχεδιασμούς συμμετέχει και η δασκάλα σε ρόλο.

Αφήγηση: Ο Πορφύριος γίνεται όλο και πιο αντικοινωνικός μέχρι που απομονώνεται τελείως στο δωμάτιο του.

Μονόλογος στον τοίχο (5 λεπτά)

Τα παιδιά κοιτάζοντας τον τοίχο μονολογούν, εκφράζοντας τις σκέψεις τους ως βασιλιάς.

Αφήγηση: Η γνωριμία και η δημιουργία μιας φιλίας με ένα μικρό αγόρι. Η συνειδητοποίηση της χαράς να μοιράζεσαι αγαθά με τους άλλους.

Καυτή καρέκλα (10 λεπτά)

Κάποιοι εθελοντές αναλαμβάνουν τον ρόλο του βασιλιά και απαντούν στις ερωτήσεις των παιδιών για τα κίνητρα της μεταστροφής της συμπεριφοράς του και τα συναισθήματα του.

Αφήγηση: Ο βασιλιάς αλλάζει την παράδοση και μοιράζει αυτός δώρα στους πολίτες στον διπλό εορτασμό των γενεθλίων του.

Παίρνοντας απόσταση (5 λεπτά)

Ένας μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο του βασιλιά και στέκεται στο κέντρο της αίθουσας. Οι υπόλοιποι, υποδυόμενοι άλλα πρόσωπα του δράματος, εκφράζουν με τη στάση και τη θέση τους στον χώρο τη συναισθηματική τους απόσταση από αυτόν.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (5 λεπτά)

Θέματα προς συζήτηση: Γιατί δυσκολεύεται κάποιος να μοιράζεται πράγματα; Δημιουργεί αυτό εμπόδια στις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους; Πώς ανταμείβεται ο γενναιόδωρος άνθρωπος; Βρίσκετε κοινά με τον βασιλιά; Μοιράζεστε εύκολα τα πράγματα σας;

4^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η οξυθυμία.

Στόχος: Η διερεύνηση της έννοιας της οξυθυμίας, των αιτιών και των συνεπειών της.

Προκείμενο

Το προκείμενο βασίζεται στο παιδικό βιβλίο του Κώστα Χαραλά (2010) *Το κουτί του θυμού* από τις εκδόσεις Μεταίχμιο. Αναφέρεται στην ιστορία μιας οικογένειας που τα μέλη της δυσκολεύονται να ελέγξουν τον θυμό τους. Γονείς και παιδιά θυμώνουν για διαφορετικούς λόγους. Τα κεραμίδια είναι η εξορία τους κι ο θυμός του καθενός ένα μεγάλο κουτί γεμάτο καρφίτσες, φλόγες ή καταγίδες. Όλα αυτά όμως θα αλλάξουν όταν συνειδητοποιήσουν πως το να ανοίγεις κουτιά θυμού είναι εξαντλητικό και πως ο καλύτερος τρόπος επίλυσης των διαφορών είναι η συζήτηση.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Ιδεοθύελλα (10 λεπτά)

Η λέξη που εξετάζεται είναι ο θυμός. Η εμπυχωτρία καταγράφει στον πίνακα τις συνειρμικές σκέψεις των παιδιών. Χωρίζει τις λέξεις σε αίτια, τρόπους εκδήλωσης, και συνέπειες. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση.

Δείχνω τον θυμό μου (5 λεπτά)

Η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο, να σκεφτούν κάτι που τους προκαλεί θυμό και να προσπαθήσουν να τον εκφράσουν με όλο τους το σώμα (έκφραση προσώπου, στάση σώματος και κίνηση).

Θυμώνω όταν... (5 λεπτά)

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο. Παίρνει ο καθένας τον λόγο με τη σειρά και συμπληρώνει τη φράση: «*Θυμώνω όταν...*». Όποιοι συμφωνούν με τον λόγο για τον οποίο θυμώνει ο συμμαθητής τους κάνουν ένα βήμα μπροστά και στη συνέχεια επανέρχονται στην αρχική τους θέση.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Τα μέλη της οικογένειας δυσκολεύονται να ελέγξουν τον θυμό τους. Η κατάσταση γίνεται αφόρητη καθώς ο καθένας ανοίγει το δικό του κουτί θυμού με αποτέλεσμα να αυτοεξορίζονται όλοι στα κεραμίδια του σπιτιού προκειμένου να ηρεμήσουν.

Στιγμιότυπα (25 λεπτά)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων που αντιστοιχούν στους ρόλους του πατέρα, της μητέρας και των παιδιών. Θα πρέπει να αναπαραστήσουν ένα συμβάν όπου όλα τα μέλη της οικογένειας εκδηλώνουν έντονο θυμό.

Αφήγηση: Όλα αλλάζουν καθώς η συζήτηση αντικαθιστά τους τσακωμούς και τις εκρήξεις θυμού.

Στιγμιότυπα (25 λεπτά)

Τα παιδιά ξαναπαίζουν την προηγούμενη σκηνή αντικαθιστώντας τον θυμό με τη συζήτηση για την εύρεση κάποιας λύσης.

Καυτή καρέκλα (15 λεπτά)

Οι μαθητές στους ρόλους γονέων και παιδιών απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με τις προθέσεις τους, τη συμπεριφορά τους, τα συναισθήματα τους, συγκρίνοντας τις δύο σκηνές.

Αναστοχασμός

Συζήτηση

Θέματα προς διερεύνηση: Ποιοι είναι οι λόγοι που θυμώνουμε συνήθως με την οικογένειά μας ή με τους φίλους μας; Πώς νιώθει κάποιος που θυμώνει; Για ποιους λόγους θυμώνει; Είναι κακό να θυμώνουμε; Πότε ο θυμός μας μπορεί να βλάψει κάποιον;

Εικαστική δημιουργία

Οι μαθητές φαντάζονται και ζωγραφίζουν το δικό τους κουτί θυμού.

5^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η οξυθυμία (συνέχεια 4ης παρέμβασης).

Στόχος: Η διερεύνηση της έννοιας της οξυθυμίας, των αιτιών και των συνεπειών της.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Ελεύθερος αυτοσχεδιασμός και αναστοχαστική συζήτηση (15 λεπτά)

Τα παιδιά σωματοποιούν όλα μαζί ταυτόχρονα το δικό τους κουτί θυμού που έχουν ζωγραφίσει στην προηγούμενη παρέμβαση. Κατόπιν σε κύκλο παρουσιάζουν το έργο τους στην ολομέλεια.

Κύριο μέρος

Αφήγηση αφόρμησης

«Όταν θυμώνω, νιώθω πως υπάρχει ένα ηφαίστειο μέσα στο στομάχι μου έτοιμο να εκραγεί. Θέλω να κλοτσήσω, να ουρλιάζω και να χτυπήσω τα πόδια μου τόσο δυνατά, που να αρχίσει να τρέμει η γη. Θέλω να αρχίσω να τρέχω και να μη σταματήσω ποτέ. Όλοι θυμώνουν μερικές φορές. Εγώ θυμώνω όταν κάποιος με κοροϊδεύει ή όταν κάποιος καταστρέφει το κάστρο μου ή όταν με μαλώνουν για κάτι που δεν έκανα. Δεν είναι κακό να θυμώνω. Είναι κακό όμως να επιτρέπω στο θυμό μου να βλάψει κάποιον.

Όταν θυμώνω, προσπαθώ να κάνω πράγματα με τα οποία θα νιώσω καλύτερα. Παίρνω βαθιές ανάσες μέσα και έξω ή ξεκουράζομαι στο αγαπημένο μου ήσυχο μέρος. Όταν συζητώ το λόγο που με έκανε να θυμώσω με τη μαμά ή τον μπαμπά μου νιώθω λιγότερο θυμωμένος. Καμιά φορά θυμώνω τόσο πολύ, που ξεχνάω μέχρι και το λόγο για τον οποίο θύμωσα. Κι αυτό με κάνει να γελάω!»

Τρεις Μορόνι³³

Συνεντεύξεις (25 λεπτά)

Τα παιδιά δημιουργούν ζευγάρια και ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους με θέμα πως συμπεριφέρονται όταν θυμώνουν και τι κάνουν για να ηρεμήσουν. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση.

Διαφημίσεις (25λεπτά)

Οι μαθητές σε ομάδες 4-5 ατόμων παρουσιάζουν διαφημίσεις με τεχνικές κατά του θυμού.

Εικαστική δημιουργία σε ομάδες (15 λεπτά)

Τα παιδιά σχεδιάζουν το σάντουιτς της ψυχραιμίας, προτείνοντας τεχνικές ηρεμίας που μπορεί να περιέχει.

³³ Το απόσπασμα βρίσκεται στη σελίδα 45 στο βιβλίο *Η Γλώσσα μας 3* που δημιουργήθηκε για το υποέργο 3-παραγωγή συμπληρωματικού-βοηθητικού υλικού για τα σχολεία της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας στα πλαίσια του προγράμματος: Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά, ΕΣΠΑ 2007-2013.

Αναστοχασμός

Αναστοχαστική άσκηση (5 λεπτά)

Οι μαθητές σε κύκλο παίρνουν τον λόγο με τη σειρά και συμπληρώνουν τη φράση:

«Αυτό που θα θυμάμαι από τη σημερινή συνάντηση είναι...».

6^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η σημασία της φιλίας.

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά και τη σπουδαιότητα της αληθινής, ανιδιοτελούς φιλίας.

Προκείμενο

Ο Οδυσσέας, ένα αγόρι δέκα ετών, στέλνει ένα γράμμα στα παιδιά προκειμένου να τον συμβουλέψουν τι να κάνει. Ο Οδυσσέας είναι κολλητός φίλος με την Αθηνά. Κανένας τους δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στο σχολείο, αλλά αυτό δεν φαίνεται να τους απασχολεί καθώς μεταξύ τους έχουν μια υπέροχη φιλία. Όλα όμως θα αλλάξουν όταν ο Σάκης, ένα δημοφιλές αγόρι, θα προτείνει στον Οδυσσέα, φυσικά με ανταλλάγματα, να τον βάλει σε μια ομάδα δημοφιλών αγοριών με την προϋπόθεση να ξεκόψει από τις παλιές του φίλιες. Τι θα αποφασίσει άραγε ο Οδυσσέας; Θα προδώσει την αληθινή του φιλία προκειμένου να γίνει δημοφιλής;

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Αναστοχαστική άσκηση (10 λεπτά)

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, με κλειστά μάτια, ακούγοντας χαλαρωτική μουσική. Η εμπυχωτέρα τους ζητά να σκεφτούν τον αγαπημένο τους φίλο (ή φίλη) και σκηνές από τη ζωή τους μαζί του. Έπειτα, χωρίς να προσδιορίσουν ποιος είναι ο φίλος τον οποίον σκέφτηκαν, συμπληρώνουν τη φράση: «Αγαπώ τον φίλο μου γιατί...».

Κύριο μέρος

Το γράμμα του Οδυσσέα διαβάζεται σταδιακά από διάφορους εθελοντές.

Αφήγηση: Ο Οδυσσέας περιγράφει τη σχέση του με την αγαπημένη του φίλη Αθηνά.

Παγωμένες εικόνες (15 λεπτά)

Τα παιδιά σε ζευγάρια αναλαμβάνουν τους ρόλους του Οδυσσέα και της Αθηνάς σε στιγμιότυπα από την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο και έξω από αυτό. Στόχος, να διερευνήσουν τη φιλική σχέση των δύο παιδιών. Με το σύνθημα της εμπυχωτριάς οι εικόνες ξεπαγώνουν και ξεκινά η δράση.

Αφήγηση: Η πρόταση του Σάκη στον Οδυσσέα να τον εντάξει στην παρέα του με κάποια ανταλλάγματα.

Συλλογικός ρόλος και δασκάλα σε ρόλο (10 λεπτά)

Τα παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο του Οδυσσέα και συνδιαλέγονται με την εμπυχωτρία στον ρόλο του Σάκη. Ο Σάκης θα προτείνει στον Οδυσσέα να τον εντάξει στην ομάδα «σκληρά καρύδια» με ορισμένες προϋποθέσεις: Ότι θα τον βοηθά στις ασκήσεις και στα τεστ, θα αλλάξει συμπεριφορά και εμφάνιση και θα ξεκόψει από την παρέα της Αθηνάς.

Αφήγηση: Το δίλλημα του Οδυσσέα να απομακρυνθεί ή όχι από την Αθηνά.

Κύκλος της συνείδησης (5 λεπτά)

Οι μαθητές σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Αυτοί που στέκονται στον εξωτερικό εκφράζουν τις φωνές της συνείδησης του Οδυσσέα σχετικά με το δίλλημα του. Στη συνέχεια οι δύο ομάδες αλλάζουν θέσεις και επαναλαμβάνεται η διαδικασία.

Αφήγηση: Ο Οδυσσέας εδώ και μια βδομάδα έχει απομακρυνθεί από την Αθηνά και κάνει παρέα με τους φίλους του Σάκη. Μέσα του όμως δεν νιώθει ικανοποιημένος με την απόφαση του και έχει τύψεις για την συμπεριφορά του προς τη φίλη του. Ζητά τη συμβουλή των παιδιών τι να κάνει.

Γράμμα στον Οδυσσέα (10 λεπτά)

Κάθε παιδί γράφει μια σύντομη απάντηση στον Οδυσσέα για το τι πρέπει να κάνει.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (5 λεπτά)

Η ομάδα σε κύκλο συζητά για τη συμπεριφορά του Οδυσσέα στην ιστορία. Θέτονται ερωτήματα όπως: Τι είναι ανιδιοτελής φιλία; Ποια φιλία είναι αληθινή, του Σάκη ή της Αθηνάς; Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει μια αληθινή φιλία; Τι πρέπει να επιλέξει ο Οδυσσέας;

Παγωμένες εικόνες (5 λεπτά)

Τα παιδιά χωρισμένα πάλι στα ίδια ζευγάρια οραματίζονται τη σχέση του Οδυσσέα και της Αθηνάς στο μέλλον.

Άσκηση αναστοχασμού (5 λεπτά)

Οι μαθητές καταγράφουν τρία στοιχεία που πρέπει να έχει ένας καλός φίλος και τρία στοιχεία που κάνει τους ίδιους καλούς φίλους.

7^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η αυτογνωσία και η αποδοχή του εαυτού.

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές πως κάθε άνθρωπος πρέπει να αποδέχεται και να αγαπά τον εαυτό του με τα φυσικά του ελαττώματα.

Προκείμενο Η ιστορία είναι εμπνευσμένη από το παραμύθι της Ζωρζ Σαρή *Ο Φαντασμένος*³⁴. Αναφέρεται σε ένα αρχοντόπουλο που είχε ένα φυσικό ελάττωμα, μια πολύ μεγάλη μύτη. Οι γονείς του μη μπορώντας να αποδεχτούν πως ο γιος τους δεν είναι όμορφος τον μεγαλώνουν στο προστατευμένο περιβάλλον του παλατιού, υποχρεώνοντας όσους εργάζονται εκεί να φορούν ψεύτικες μύτες και να κολακεύουν

³⁴ Το πρωτότυπο παραμύθι βρίσκεται στο βιβλίο: *Ο Φαντασμένος και άλλα παραμύθια* από τις εκδόσεις Πατάκη.

το παιδί για την ομορφιά του. Το μυστικό θα αποκαλύψει άθελα του ένας ζωγράφος που έρχεται να φιλοτεχνήσει το πορτρέτο του Φαντασμένου.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Καθρέφτες (10 λεπτά)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικριστά το ένα στο άλλο. Ο ένας παίκτης κάνει διάφορες ενέργειες με παντομίμα και ο άλλος παίκτης αναλαμβάνει το ρόλο του καθρέφτη, προσπαθώντας να αναπαραστήσει πιστά τις ενέργειες του πρώτου. Έπειτα γίνεται αντιστροφή ρόλων. Σε δεύτερο επίπεδο η εμπυχωτρία δίνει ως οδηγία να υποδυθούν ένα αυτάρεσκο πρόσωπο που κοιτάζεται με θαυμασμό στον καθρέφτη και ένα ανασφαλές που κάτι δεν το αρέσει στο είδωλο του.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Η ευτυχισμένη ζωή του Φαντασμένου στο κάστρο και η ψευδαίσθηση για την ομορφιά του.

Στιγμιότυπα (20 λεπτά)

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες 3-4 ατόμων και δημιουργούν στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή του Φαντασμένου στο παλάτι με τους γονείς του και τους αυλικούς. Στόχος, να αναδείξουν το ψεύτικο περιβάλλον στο οποίο ζει, τις κολακειές αλλά και το κουτσομπολιό πίσω από την πλάτη του.

Αφήγηση: Η αποκάλυψη του μυστικού από τον ζωγράφο και η συνειδητοποίηση της αλήθειας από τον Φαντασμένο.

Παγωμένες εικόνες και αντίγνευση σκέψης (10 λεπτά)

Τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του Φαντασμένου τη στιγμή της αποκάλυψης. Με το άγγιγμα της εμπυχωτριάς εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους.

Διάδρομος συνείδησης (10 λεπτά)

Οι μαθητές σχηματίζουν έναν διάδρομο μέσα από τον οποίο περνά ο Φαντασμένος και τον συμβουλεύουν τι πρέπει να κάνει από δω και πέρα. Να διαλέξει την ασφάλεια

του ψέματος και να παραμείνει κλεισμένος στο παλάτι ή να αντιμετωπίσει την αλήθεια, βγαίνοντας στον έξω κόσμο;

Αναστοχαστική άσκηση σε κύκλο (15 λεπτά)

Τα παιδιά μπαίνουν στον ρόλο του Φαντασμένου που είναι πια ενήλικας. Παίρνει ο καθένας τον λόγο και περιγράφει την τωρινή του ζωή.

Αναστοχασμός

Συζήτηση

Θέματα που θέτονται προς συζήτηση: Είναι δύσκολο να αποδεχτούμε τον εαυτό μας και να τον αγαπήσουμε με τα ελαττώματά του; Ποιες είναι οι συνέπειες, όταν κανείς τρέφει αυταπάτες για την εξωτερική του εμφάνιση; Πόσο ρόλο παίζει η εξωτερική εμφάνιση στη σχέση μας με τους ανθρώπους;

8^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Τα κοινωνικά στερεότυπα.

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τι είναι τα κοινωνικά στερεότυπα και να καλλιεργήσουν κριτική στάση απέναντι τους.

Προκείμενο

Η ιστορία είναι εμπνευσμένη από το παιδικό βιβλίο της Fanny Joly *Ζήτω το ποδόσφαιρο* από τις εκδόσεις Σύγχρονοι ορίζοντες. Η Σόνια είναι ένα κορίτσι που λατρεύει να παίζει ποδόσφαιρο. Καθώς η οικογένειά της μετακομίζει, αναγκάζεται να πάει σε καινούριο σχολείο. Αποφασίζει να διεκδικήσει μια θέση στην ποδοσφαιρική ομάδα του σχολείου, αλλά βρίσκει εμπόδια από τους συμμαθητές της, λόγω του φύλου της. Στο τέλος θα αποδείξει την αξία της, αποδεικνύοντας στους συμμαθητές της πως το ποδόσφαιρο δεν είναι μόνο για αγόρια.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Παιχνίδι εμπιστοσύνης, τυφλός-οδηγός (10 λεπτά)

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο ένας κάνει τον τυφλό και ο άλλος τον οδηγό. Αναπτύσσοντας έναν ειδικό μη λεκτικό κώδικα, οι οδηγοί κατευθύνουν τον τυφλό τους μέσα στον χώρο με στόχο να μην συγκρουστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή με αντικείμενα.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Η αγάπη της Σόνιας και των αδερφών της για το ποδόσφαιρο.

Προσωπικά αντικείμενα του ρόλου (10 λεπτά)

Τα παιδιά σε ζευγάρια αγοριού κοριτσιού φαντάζονται αντικείμενα που έχει η Σόνια στο δωμάτιο της και τα αναπαριστούν με το σώμα τους.

Αφήγηση: Η άφιξη της Σόνιας στο καινούριο σχολείο, η γνωριμία της με τους παίκτες της ποδοσφαιρικής ομάδας με τη μεσολάβηση του συμμαθητή της Φοίβου και η απόρριψη της, λόγω του φύλου της.

Συλλογικός ρόλος και δασκάλα σε ρόλο (10 λεπτά)

Τα μισά παιδιά υποδύονται τη Σόνια που διεκδικεί μια θέση στην ομάδα και τα άλλα μισά τα αγόρια που αρνούνται. Η εμψυχώτρια αναλαμβάνει τον ρόλο του φίλου της Φοίβου που τη συστήνει στην ομάδα.

Αφήγηση: Η Σόνια αποφασίζει να εκδικηθεί τα αγόρια και να γελοιοποιήσει την ποδοσφαιρική ομάδα στον τελευταίο αγώνα του σχολικού πρωταθλήματος.

Καυτή καρτέκλα (20 λεπτά)

Όσοι μαθητές επιθυμούν αναλαμβάνουν τον ρόλο της Σόνιας και απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με τα κίνητρα και τα συναισθήματα της ηρωίδας.

Αφήγηση: Την ημέρα του ποδοσφαιρικού αγώνα και ενώ η ομάδα των αγοριών χάνει, η Σόνια και η φίλη της είναι έτοιμες να βάλουν σε εφαρμογή το σχέδιο τους. Ωστόσο ο απρόσμενος τραυματισμός του αρχηγού της ομάδας θα αλλάξει τα σχέδια τους. Λόγω έλλειψης αναπληρωματικού παίχτη, ο Φοίβος θα προτείνει να παίξει η Σόνια στη θέση του τραυματία, η οποία θα συμβάλει καθοριστικά στη νίκη της ομάδας.

Συλλογικός ρόλος και δασκάλα σε ρόλο(10 λεπτά)

Η Σόνια συναντά την ομάδα των αγοριών στο σχολείο. Μαζί είναι και ο αρχηγός της ομάδας που έχει αναρρώσει από το χτύπημα. Τι θα συζητήσουν άραγε; Οι μισοί μαθητές υποδύονται τη Σόνια και οι μισοί τα αγόρια της ομάδας. Η εμπυχωτέρα αναλαμβάνει ξανά τον ρόλο του Φοίβου.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (15 λεπτά)

Αρχικά γίνεται αποσαφήνιση του όρου κοινωνικά στερεότυπα. Στη συζήτηση θέτονται ερωτήσεις όπως: Είναι σωστό να υπάρχουν αντιλήψεις που διαχωρίζουν τους ανθρώπους σε ικανούς και μη ικανούς ανάλογα με το φύλο τους, την καταγωγή τους, τη θρησκεία τους, το επάγγελμά τους, την κοινωνική τους θέση, την οικονομική τους κατάσταση, τη μόρφωση κ.α.; Γνωρίζετε άλλου τέτοιου είδους αντιλήψεις; Ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των αντιλήψεων και για τις δύο πλευρές;

Αναστοχαστική άσκηση (10 λεπτά)

Τα παιδιά σε κύκλο παίρνουν τον λόγο με τη σειρά και συμπληρώνουν τη φράση: «Στη σημερινή συνάντηση έμαθα...».

9^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η αυτοεκτίμηση.

Στόχος: Να ενισχυθεί η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση των μαθητών, αναγνωρίζοντας τα προτερήματά τους.

Προκείμενο

Η αφήγηση είναι εμπνευσμένη από την ιστορία του Jorge Bucay «Η αληθινή αξία του δαχτυλιδιού» στο βιβλίο *Να σου πω μια ιστορία* από τις εκδόσεις Opera. Μιλά για ένα νέο αγόρι που ένιωθε μειονεκτικά λόγω της μικροκαμωμένης του όψης. Προκειμένου να αντιμετωπίσει τα πειράγματα των συνομηλίκων του, ζητά τη συμβουλή του δάσκαλου του, ο οποίος συμφωνεί να τον βοηθήσει με την προϋπόθεση να του κάνει μια εκδούλευση, πουλώντας στην αγορά ένα δαχτυλίδι στην αξία που του αναλογεί. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να τον διδάξει εμπράκτως πως για να γίνει κανείς αποδεκτός από τους άλλους, πρέπει πρώτα να εκτιμήσει ο ίδιος τον εαυτό του.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Άσκηση ενεργοποίησης (10 λεπτά)

Η ομάδα κινείται στον χώρο προσπαθώντας να αποφύγει ένα παιδί που φορά ένα αστείο καπέλο. Σε όποιον καταφέρει το παιδί να φορέσει το καπέλο κυνηγάει αυτός.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Ο νεαρός Γιάκομπ ζει με την οικογένεια του στην άκρη ενός δάσους καθώς ο πατέρας του είναι ξυλοκόπος. Το αγόρι είναι μικροκαμωμένο και αδύναμο και νιώθει ντροπή γι' αυτό καθώς δεν μπορεί να συμμετέχει στα ομαδικά παιχνίδια των συνομηλίκων του, που τον πειράζουν, και αδυνατεί να βοηθήσει, όπως όλα τα αγόρια της ηλικίας του, τον πατέρα του στο κόψιμο των ξύλων.

Ρόλος στον τοίχο (10 λεπτά)

Οι μαθητές σημειώνουν σε χαρτί του μέτρου τα πειράγματα των παιδιών και τα συναισθήματα του Γιάκομπ.

Αφήγηση: Ο Γιάκομπ ζητά τη συμβουλή του δάσκαλου του τι να κάνει για να τον εκτιμήσουν οι άλλοι καθώς νιώθει ασήμαντος. Αυτός του διδάσκει εμπράκτως πως ο άνθρωπος μοιάζει με ένα δαχτυλίδι που κάποιοι αγνοούν την πραγματική αξία του και το υποτιμούν, οι ειδήμονες όμως ξέρουν τι πραγματικά αξίζει.

Συζήτηση (20 λεπτά)

Η ολομέλεια σε κύκλο συζητά το νόημα της ιστορίας. Η εμπυχωτρία καλεί τα παιδιά να αναζητήσουν άλλους λόγους για τους οποίους κάποιος μπορεί να νιώθει μειονεκτικά και να δέχεται τα πειράγματα άλλων. Αναστοχάζονται αν έχουν βρεθεί σε παρόμοια θέση. Σε μικρά χαρτάκια γράφουν ανώνυμα, λεκτικά πειράγματα που τους έχουν πληγώσει. Έπειτα διαβάζονται στην ολομέλεια και γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα που ένιωσαν.

Τελετουργία (5 λεπτά)

Τα χαρτάκια τοποθετούνται σε ένα κουτί που σφραγίζεται και η ομάδα αποφασίζει τι θα τα κάνει.

Αναστοχαστική άσκηση (15 λεπτά)

Κάθε παιδί σκέφτεται έως 3 στοιχεία για τα οποία νιώθει υπερήφανος για τον εαυτό του και τα παρουσιάζει στην ολομέλεια.

Εικαστική δημιουργία (15 λεπτά)

Κάθε μαθητής δημιουργεί ένα βραβείο για τον εαυτό του, για κάτι που πιστεύει ότι είναι πολύ καλός. Τα βραβεία παρουσιάζονται στην ολομέλεια και ακολουθεί η απονομή τους.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (5 λεπτά)

Το ερώτημα που θέτει η ερευνήτρια στην ομάδα είναι: Πρέπει να εκτιμούμε τον εαυτό μας και γιατί;

10^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η διαφορετικότητα.

Στόχος: Να κατανοήσουν οι μαθητές τι σημαίνει να είναι κανείς διαφορετικός και πως ένα μειονέκτημα μπορεί να μετατραπεί σε πλεονέκτημα.

Προκείμενο

Η αφήγηση ξεδιπλώνει την ιστορία ενός μικρού δράκου, του Έντουαρντ, που ζούσε με την οικογένεια του στη Δρακοπολιτεία. Όλα κυλούσαν όμορφα στη ζωή του, μέχρι τη στιγμή που ο μικρός δράκος συνειδητοποιεί πως διαφέρει από τους υπόλοιπους δράκους καθώς δεν βγάζει φλόγες από το στόμα του. Νιώθοντας ντροπή, αποφασίζει να φύγει μακριά στο δάσος. Εκεί η γνωριμία του με τη σοφή κουκουβάγια θα τον κάνει να αλλάξει γνώμη και να συνειδητοποιήσει πως ένα φαινομενικό ελάττωμα μπορεί να γίνει προτέρημα.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Κολομβιανή ύπνωση (10 λεπτά)

Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Ο υπνωτιστής οδηγεί τον συμπαίκτη του μέσα στον χώρο χρησιμοποιώντας τη μια παλάμη του, την οποία ο υπνωτιζόμενος ακολουθεί με το βλέμμα του. Στη συνέχεια γίνεται αντιστροφή ρόλων.

Κύριο μέρος

Αφήγηση: Η ξέγνοιαστη ζωή του μικρού δράκου στη Δρακοπολιτεία.

Ομαδικός αυτοσχεδιασμός και δασκάλα σε ρόλο (10 λεπτά)

Όλα τα παιδιά μεταμορφώνονται σε μικρούς δράκους της Δρακοπολιτείας και παίζουν παιχνίδια στη φύση υπό την καθοδήγηση του σοφού δρακοδασκάλου, που τον υποδύεται η εμψυχώτρια.

Αφήγηση: Ο Έντουαρντ συνειδητοποιεί ότι δεν μπορεί να βγάλει φωτιά από το στόμα όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές του.

Στιγμιότυπα (20 λεπτά)

Τα παιδιά σε ομάδες των 3-4 ατόμων παρουσιάζουν τη σκηνή που ο Έντουαρντ συνειδητοποιεί ότι αντί για φωτιές βγάζει... Η κάθε ομάδα δίνει την δική της εκδοχή.

Αφήγηση: Ο Έντουαρντ νιώθει πολύ απογοητευμένος και αποφασίζει να φύγει και να ζήσει μόνος στο δάσος μέχρι να καταφέρει να βγάλει φωτιές από το στόμα, ωστόσο μία κουκουβάγια θα τον μεταπείσει.

Συλλογικός ρόλος και δασκάλα σε ρόλο (10 λεπτά)

Οι μαθητές υποδύονται τον δράκο και η εμψυχώτρια την κουκουβάγια που προσπαθεί να τον κάνει να αντιληφθεί πως το «ελάττωμα» του μπορεί να γίνει προτέρημα.

Αφήγηση: Ο μικρός δράκος επιστρέφει στο σπίτι του βάζοντας τέλος στην ανησυχία των γονιών του.

Παγωμένες εικόνες (15 λεπτά)

Ο Έντουαρντ έχει γίνει πια διάσημος, γιατί κατάφερε να χρησιμοποιήσει την ιδιαιτερότητα του για καλό σκοπό. Τα παιδιά στις ίδιες ομάδες 3-4 ατόμων αφηγούνται με ποιο τρόπο τα κατάφερε και αναπαριστούν μια εικόνα από τη μελλοντική ζωή του.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (10 λεπτά)

Τα ερωτήματα που θέτονται προς συζήτηση είναι: Τι σημαίνει να είναι κάποιος διαφορετικός; Πώς μπορεί να επηρεάσει τη ζωή του αρνητικά; Πώς αντιμετωπίζουν στην κοινωνία οι άλλοι το διαφορετικό άτομο; Μπορεί το μειονέκτημα να γίνει πλεονέκτημα;

Αναστοχαστική άσκηση (5 λεπτά)

Τα παιδιά στέκονται σε κύκλο και με τυχαία σειρά συμπληρώνουν τη φράση: «*Το σημερινό μάθημα μου άρεσε γιατί...*».

11^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο.

Στόχος: Να κατανοήσουν και να διερευνήσουν οι μαθητές τις διαστάσεις του προβλήματος και να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισης του.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Βόμβα και ασπίδα (10 λεπτά)

Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο. Καθένα έχει βάλει στο μυαλό του έναν συμμαθητή του στον ρόλο της βόμβας, που προσπαθεί να αποφύγει. Η εμπυχώτρια αρχίζει να μετρά αντίστροφα και στο στοπ κάθε παίκτης πρέπει να βρίσκεται μακριά από τη βόμβα του. Στη δεύτερη φάση, κάθε παίκτης σκέφτεται και έναν συμμαθητή του ως ασπίδα κατά της βόμβας, οπότε στο στοπ της εμπυχώτριας θα πρέπει η ασπίδα του να είναι ανάμεσα σε αυτόν και στη βόμβα του.

Κύριο μέρος

Αφόρμηση

Η εμπυχώτρια δείχνει στα παιδιά φωτογραφίες με σκηνές σχολικού εκφοβισμού. Αυτά δημιουργούν ομάδες επιλέγοντας μια φωτογραφία.

Παγωμένες εικόνες και αντίχρεση σκέψης (20 λεπτά)

Κάθε ομάδα σκέφτεται μια ιστορία για τα πρόσωπα της φωτογραφίας της. Έπειτα την αναπαριστούν ως παγωμένη εικόνα. Η εμπυχώτρια αγγίζει τους πρωταγωνιστές και αυτοί αποκαλύπτουν τις σκέψεις τους.

Καυτή καρέκλα (20 λεπτά)

Οι πρωταγωνιστές των ιστοριών (θύτες, θύματα και παρατηρητές) απαντούν σε ερωτήσεις της υπόλοιπης ομάδας για τη συμπεριφορά τους, τα κίνητρα τους, τα συναισθήματα τους.

Αναστοχασμός

Συζήτηση (10 λεπτά)

Θέτονται προς συζήτηση θέματα που προέκυψαν από την καυτή καρέκλα: Ποιοι είναι οι λόγοι που κάποιος ασκεί σχολικό εκφοβισμό και κάποιος είναι θύμα σχολικού εκφοβισμού; Ποια είναι τα συναισθήματα των εμπλεκομένων; Ποια είναι τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους; Ποιες λύσεις μπορεί να αναζητήσει ένας μαθητής που αντιμετωπίζει σχολικό εκφοβισμό;

Ομαδική εικαστική δημιουργία (20 λεπτά)

Όλοι οι μαθητές μαζί δημιουργούν μια αφίσα κατά του σχολικού εκφοβισμού.

12^η παρέμβαση

Θέμα παρέμβασης: Η προσφυγιά.

Στόχος: Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης απέναντι στους πρόσφυγες. Να νιώσουν τα παιδιά τις δυσκολίες που βιώνουν οι άνθρωποι που αναγκάζονται να ξεριζωθούν από τον τόπο τους, αναζητώντας μία καλύτερη τύχη σε μία άλλη χώρα.

Προκείμενο

Ως προκείμενο χρησιμοποιείται ένα αληθινό γράμμα ενός αγοριού, πρόσφυγα από τη Συρία³⁵, το οποίο θα διαβαστεί στην τάξη από την εμψυχώτρια.

Εισαγωγικές δραστηριότητες

Μετάφραση αλαμπουρνέζικων (5 λεπτά)

Αρχικά τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο και όποιον συναντούν τον χαιρετούν στη δική τους γλώσσα (αλαμπουρνέζικα). Στη συνέχεια η ομάδα στέκεται σε κύκλο.

³⁵ Το γράμμα βρίσκεται στο βιβλίο *Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*, που επιμελήθηκε το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Με τη σειρά, ένα παιδί λέει μια λέξη στα αλαμπουρνεζικά και το επόμενο τη μεταφράζει όπως θέλει. Κάθε παιδί παίζει και τους δύο ρόλους.

Συναίσθηματικός καθρέφτης (5 λεπτά)

Οι παίκτες χωρίζονται σε ζευγάρια και στέκονται αντικριστά ο ένας στον άλλον. Ο ένας από τους δύο αρχίζει να μιλάει αλαμπουρνεζικά με ένα συγκεκριμένο συναίσθημα π.χ. θυμό, παράκληση, απογοήτευση, ενθουσιασμό, φόβο κ.α. Ο άλλος αντιγράφει αμέσως το συναίσθημα του πρώτου παίκτη και του μιλά στη δική του γλώσσα. Έτσι αναπτύσσεται μία συνομιλία χωρίς παύσεις. Στη συνέχεια ο δεύτερος παίκτης αλλάζει συναίσθημα και ο πρώτος ακολουθεί το συναίσθημα του δεύτερου.

Κύριο μέρος

Η εμπυχωτρία αναφέρει στους μαθητές ότι θα τους διαβάσει ένα αληθινό γράμμα από ένα παιδί πρόσφυγα.

Αφήγηση:

«Ιούλιος 2016

Το όνομά μου είναι Αμπντάλα, είμαι ένα παιδί από τη Συρία. Είμαι από φτωχή οικογένεια που αποτελείται από οκτώ άτομα τους γονείς μου, τρεις αδελφούς και τρεις αδελφές. Παρ' όλη τη φτώχεια μας, ζούσαμε στη Δαμασκό μια ζωή ευτυχισμένη, χωρίς προβλήματα. Η γειτονιά μου είναι φτωχή. Εκεί, μένουν καλοί άνθρωποι. Στη Συρία ήμουν χαρούμενος, γιατί ήμουν με την οικογένειά μου. Όταν ξυπνούσα κάθε πρωί κι έβλεπα τη μητέρα και τον πατέρα μου, γελούσαμε. Έπειτα πήγαινα στο σχολείο κι έκανα διάφορα πράγματα με τους φίλους μου. Ξέρω ότι ήμασταν άτακτα παιδιά στο σχολείο, όμως ήμασταν πολύ χαρούμενοι.»

Στιγμιότυπα (15 λεπτά)

Τα παιδιά σε ομάδες 3-4 ατόμων παρουσιάζουν στιγμιότυπα από τη ζωή του Αμπντάλα με την οικογένεια του και τους φίλους του.

Αφήγηση:

«Όλα τελείωσαν ξαφνικά όταν ξέσπασε ο πόλεμος. Οι ωραίες πλατείες και τα πάρκα έγιναν πολεμικές ζώνες κι η αγορά γέμισε όπλα και κλεψιές... Όμορφα μέρη,

αρχαιολογικά μνημεία καταστράφηκαν και πουλήθηκαν. Μέχρι τώρα υπάρχουν άνθρωποι εκεί που αντιστέκονται στον θάνατο και την πείνα. Εγώ όμως αναγκάστηκα να φύγω από την πατρίδα μου».

Παγωμένες εικόνες (5 λεπτά)

Τα παιδιά σωματοποιούν τις λέξεις πόλεμος, μίσος, φτώχεια, πείνα, απελπισία.

Ένα αναμνηστικό αντικείμενο (10 λεπτά)

Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν εάν ήταν στη θέση του Αμπντάλα και έπρεπε να πάρουν μαζί τους ένα αντικείμενο ως ανάμνηση της προηγούμενης ζωής τους και της πατρίδας τους ποιο θα ήταν αυτό. Παρουσιάζουν σε κύκλο τη σκέψη τους στην ολομέλεια.

Αφήγηση:

«Έφτασα στην Τουρκία όπου, με κάτι φίλους, δούλευα σκληρά δεκατρείς ώρες την ημέρα για πέντε περίπου μήνες. Με τη δουλειά ο καιρός πέρασε γρήγορα. Αποφάσισα να αναζητήσω μια καλύτερη ζωή και έτσι, στις 5 Μαρτίου του 2016, έφυγα από τη Σμύρνη και ξεκίνησα για την Ευρώπη. Μπήκαμε στα πλοία του θανάτου και φτάσαμε σε ένα έρημο νησί. Από εκεί με μια μικρή βάρκα μας πήγανε στην Κω».

Παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης (5 λεπτά)

Οι μαθητές πρέπει να μπουν στη θέση του Αμπντάλα και να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του την ώρα που βρίσκεται στοιβαγμένος μέσα σε μια βάρκα ελπίζοντας ότι θα φτάσει στο νησί.

Αφήγηση:

«Είχα σκοπό να φτάσω στα ελληνικά σύνορα με τη Σερβία για να πάω στη Γερμανία. Μετά από ιατρικές εξετάσεις έμεινα σε ένα κέντρο υποδοχής προσφύγων, όπου γνωρίστηκα με κάτι παιδιά που έγιναν σαν αδέρφια για μένα και πέρασα καλές μέρες μαζί τους.

Αργότερα με έστειλαν στην Πάτρα, μια ωραία τουριστική πόλη. Εκεί μου γνώρισαν μια δασκάλα ζωγραφικής και με τη βοήθειά της έκανα μια σημαντική έκθεση ζωγραφικής. Ό,τι καλύτερο έχει συμβεί στη ζωή μου».

Ομαδική εικαστική δημιουργία (15 λεπτά)

Τα παιδιά, μπαίνοντας ξανά στον ρόλο του Αμπντάλα, ζωγραφίζουν θέματα από τους πίνακες του.

Αφήγηση:

«Τώρα λοιπόν βρίσκομαι στην Ελλάδα. Υπάρχουν στιγμές που νιώθω σχεδόν σαν ζητιάνος στην άκρη του δρόμου. Όμως, πιστεύω ότι, μετά από μεγάλη προσπάθεια και με περισσότερη υπομονή, μπορώ να γίνω σημαντικός άνθρωπος και να προσφέρω στην κοινωνία. Έχω συναντήσει πολλούς φιλικούς ανθρώπους και είναι πολύ σημαντικό για μένα να βρίσκομαι ανάμεσά τους. Έχω χρέος να φτιάξω τη ζωή μου και να ακολουθήσω τα όνειρά μου. Θα συνεχίσω να παλεύω για αυτά.

Συρία, θα γυρίσουμε πίσω!»

Παγωμένες εικόνες και ανίχνευση σκέψης (10 λεπτά)

Τα παιδιά στις ίδιες ομάδες 3-4 ατόμων δείχνουν την τωρινή ζωή του αγοριού, μετά από 6 χρόνια. Πού βρίσκεται; Τι έχει πετύχει;

Αναστοχασμός

Συζήτηση (10 λεπτά)

Θέτονται τα παρακάτω ερωτήματα προς συζήτηση: Πώς νιώθουν οι άνθρωποι που εγκαταλείπουν τη χώρα τους αναγκαστικά παρά τη θέλησή τους, λόγω πολέμου ή δυσμενών συνθηκών; Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν αυτοί οι άνθρωποι στις χώρες μετανάστευσης; (οικονομικές συνθήκες, γλώσσα, διαφορετική κουλτούρα, έλλειψη εργασίας κ.λπ.) Γιατί ο πρόσφυγας/μετανάστης ντρέπεται ορισμένες φορές για τη διαφορετικότητά του; Πώς μπορεί να διαφυλάξει την πολιτισμική του ταυτότητα, διατηρώντας αρμονικές σχέσεις με τους συνανθρώπους του σε μία άλλη χώρα;