



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

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

**Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση  
της αποδοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τους  
συνομηλίκους τους.**

Όνοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Φάσσα Μαρία

A.M. 5052201901034

Επιβλέπων Καθηγητής: Αστέριος Τσιάρας

Μέλη συμβουλευτικής επιτροπής: Κωνσταντίνος Μάγος, Μαρία Κλαδάκη

ΝΑΥΠΛΙΟ 2021

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στη Μαρία Τσιρωνά, Διευθύντρια του Νηπιαγωγείου που έλαβε χώρα η παρούσα έρευνα, καθώς και στις Κωνσταντίνα Ποδιώτη και Χαρά Μανωλήρη, νηπιαγωγούς των δύο Τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ήταν πρόθυμες, βοηθητικές και συνεργάσιμες καθόλη τη διάρκεια της έρευνας και των παρεμβάσεων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ακόμη, τον σύζυγό μου, Γιώργο, που με τη συνεχή υποστήριξή του, υπομονή του και βοήθειά του κατά τη διάρκεια όλων των εξαμήνων του μεταπτυχιακού, έβαλε το δικό του λιθαράκι στην τελεσφόρηση των προσπάθειών μου.

Τέλος, ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Τσιάρα για τις πολύτιμες οδηγίες και διορθώσεις του, καθώς και τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής.

# Περιεχόμενα

<a href="#">Ευχαριστίες</a> .....	ii
<a href="#">Λίστα πινάκων</a> .....	v
<a href="#">Λίστα γραφημάτων</a> .....	vi
<a href="#">Περίληψη</a> .....	vii
<a href="#">Abstract</a> .....	viii
<a href="#">Εισαγωγή</a> .....	1
<a href="#">1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ, ΘΕΣΗ, ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ</a> .....	4
<a href="#">1.1 Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους</a> .....	4
<a href="#">1.2 Οι ομάδες των συνομηλίκων</a> .....	5
<a href="#">1.3 Η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων</a> .....	8
<a href="#">1.4 Η φιλία και οι διαφορές της από την αποδοχή από τους συνομηλίκους</a> .....	9
<a href="#">1.5 Η σημασία των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους</a> .....	11
<a href="#">1.6 Η κοινωνιομετρική έρευνα</a> .....	13
<a href="#">1.7 Τα χαρακτηριστικά των κοινωνιομετρικών κατηγοριών</a> .....	17
<a href="#">1.8 Η σημασία της κοινωνικής ικανότητας στην προσχολική ηλικία και η σχέση της με την αποδοχή από τους συνομηλίκους</a> .....	21
<a href="#">1.9 Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων</a> .....	22
<a href="#">1.10 Ο ρόλος του φύλου στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους</a> .....	24
<a href="#">2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</a> .....	26
<a href="#">2.1 Ο ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση</a> .....	26
<a href="#">2.2 Τα Χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση</a> .....	27
<a href="#">2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση</a> .....	30
<a href="#">2.4 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση</a> .....	32
<a href="#">2.4.1 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη γνωστική ανάπτυξη</a> .....	33
<a href="#">2.4.2 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ψυχική ανάπτυξη</a> .....	35
<a href="#">2.4.3 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην κοινωνική ανάπτυξη</a> .....	36
<a href="#">2.5 Το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού</a> .....	39
<a href="#">2.5.1 Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία</a> .....	39
<a href="#">2.5.2 Το παιχνίδι στο σχολείο και η συμβολή στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του</a> .....	41

<u>3. Η ΕΡΕΥΝΑ</u> .....	43
<u>3.1 Μεθοδολογία</u> .....	43
<u>3.2 Ερευνητικός πληθυσμός</u> .....	44
<u>3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων</u> .....	44
<u>3.4 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας</u> .....	47
<u>3.5 Ευρήματα</u> .....	48
<u>3.5.1 Ευρήματα από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο</u> .....	48
<u>3.5.2 Ευρήματα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο</u> .....	52
<u>3.5.3 Ευρήματα από την κοινωνιομετρική συνέντευξη</u> .....	56
<u>3.5.4 Ευρήματα από τις παρατηρήσεις του ελεύθερου παιχνιδιού</u> .....	63
<u>4. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ</u> .....	73
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u> .....	80
<u>Παράρτημα 1: Εικονογραφικό ερωτηματολόγιο για τα παιδιά</u> .....	104
<u>Παράρτημα 2: Φύλλο αξιολόγησης νηπιαγωγού</u> .....	110
<u>Παράρτημα 3: Φύλλο καταγραφής των απαντήσεων των παιδιών</u> .....	111
<u>Παράρτημα 4: Προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που έλαβαν χώρα στην έρευνα</u> .....	112

## Λίστα πινάκων

1	Έλεγχος κανονικότητας δειγμάτων αποδοχής με Shapiro-Wilk, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στο εικονογραφικό ερωτηματολόγιο.....	49
2	Μέσος όρος αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων.....	49
3	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test.....	50
4	Μέσος όρος αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων.	50
5	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test.....	51
6	Μέσοι όροι αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων.....	51
7	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής κάθε ομάδας, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test.....	52
8	Έλεγχος κανονικότητας δειγμάτων αποδοχής με Shapiro-Wilk, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο...	53
9	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών πριν τις παρεμβάσεις, με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U.....	53
10	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών μετά τις παρεμβάσεις, με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U.....	54
11	Μέσοι όροι αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων....	55
12	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής κάθε ομάδας, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών, με τη χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon.....	55
13	Κριτήρια κοινωνιομετρικής κατάταξης.....	56
14	Κοινωνιομετρική κατάταξη των μελών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	56
15	Κοινωνιομετρική σύνθεση της πειραματικής ομάδας.....	57
16	Κοινωνιομετρική κατάταξη των μελών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα.....	58
17	Κοινωνιομετρική σύνθεση της ομάδας ελέγχου.....	59
18	Θετικές και αρνητικές προτιμήσεις με βάση το φύλο, σύμφωνα με την κοινωνιομετρική συνέντευξη.....	61
19	Έγκυρες τιμές και “missing values” (χαμένες τιμές) ανά παρατήρηση.....	63

20	Αντικατάσταση των “missing values” (χαμένων τιμών) ανά παρατήρηση.....	63
21	Έλεγχος κανονικότητας δειγμάτων αποδοχής με Shapiro-Wilk, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις.....	64
22	Μέσος όρος αποδοχής της πειραματικής ομάδας ανά παρατήρηση...	65
23	Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, με τη χρήση του ελέγχου “repeated measures ANOVA”.....	66
24	Ποσοστιαίες επιλογές με βάση το φύλο των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις.....	72
25	Ποσοστιαίες επιλογές με βάση το φύλο των αγοριών της πειραματικής ομάδας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις.....	72

### Λίστα γραφημάτων

1	Κοινωνιομετρική σύνθεση της πειραματικής ομάδας.....	58
2	Κοινωνιομετρική σύνθεση της ομάδας ελέγχου.....	60
3	Μέσος όρος αποδοχής της πειραματικής ομάδας ανά παρατήρηση...	66

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της επίδρασης της Δραματικής Τέχνης, τόσο στην αποδοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τους συνομηλίκους τους, όσο και στις επιλογές τους με βάση το φύλο, κατά τον σχηματισμό των ομάδων ομηλικών. Ως αποδοχή από τους συνομηλίκους ορίζεται ο βαθμός που το κάθε παιδί γίνεται αρεστό στην ομάδα των συνομηλικών του. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά της πρώιμης ηλικίας επιλέγουν ως συντρόφους τους στο παιχνίδι άτομα με όμοια χαρακτηριστικά, όπως είναι και το φύλο. Η Δραματική Τέχνη, από την άλλη, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή, αποτελεί μια καινοτόμος, ψυχαγωγική και ελκυστική μέθοδος εκπαίδευσης, η οποία συμβάλλει στην κοινωνική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε 46 μαθητές δύο τμημάτων Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής κατά το σχολικό έτος 2020-2021, το οποίο σημαδεύτηκε από την ευρεία χρήση της τηλεεκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων, έγινε χρήση ερωτηματολογίου σε μαθητές και νηπιαγωγούς, κοινωνιομετρικής συνέντευξης των παιδιών και παρατήρησης του ελεύθερου παιχνιδιού στην αυλή του σχολείου από την ερευνήτρια. Οι 12 παρεμβάσεις Δραματικής Τέχνης εφαρμόστηκαν στο 1ο τμήμα του Νηπιαγωγείου (πειραματική ομάδα) σε τρία χρονικά διαστήματα, λόγω της αναγκαστικής προσαρμογής της έρευνας στα κρατικά μέτρα για τον περιορισμό της πανδημίας Covid-19. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν συνέβαλε στη βελτίωση του μέσου όρου αποδοχής των παιδιών της πειραματικής ομάδας και δεν επηρέασε τις επιλογές τους με βάση το φύλο, κατά το σχηματισμό των ομάδων ομηλικών.

Λέξεις κλειδιά: αποδοχή από τους συνομηλίκους, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, προσχολική ηλικία.

## **Abstract**

The main aim of this dissertation is to study the impact of Drama on preschoolers' peer acceptance, as well as their choices based on gender when forming peer groups. Peer acceptance is defined as the degree a child is socially accepted by his peer group. It has been noticed that early school-age children tend to choose for game partners people with common qualities, such as gender. Drama, on the other hand, led by the support of an inspiring educator, is a state-of-the-art, entertaining and attractive educational method, which contributes to the social, mental and cognitive development of children.

The research took place in the two classes of a Nea Ionia of Attica Kindergarten School with 46 students participating during the school year 2020-2021, which was marked by the widespread use of distance learning. The data was collected via a questionnaire provided to both students and educators, a sociometric interview of the children and the researcher's observation of their free play in the school yard. The 12 Interventions in Drama were implemented in the 1st class of the kindergarten (experimental group) during three intervals, due to the forced adaptation of the research to the state measures to limit Covid-19 pandemic. According to the results of the research, Drama in Education did not contribute to the improvement of the average peer acceptance in the experimental group and did not affect their choices on the basis of gender when forming peer groups.

Key words: peer acceptance, Drama in Education, preschool age.



## Εισαγωγή

Η προσχολική ηλικία αποτελεί το πρώτο στάδιο που το παιδί επιχειρεί να προσδιοριστεί κοινωνικά. Έξω από το στενό και ασφαλές οικογενειακό πλαίσιο, έρχεται σε επαφή με νέα πρόσωπα και κυρίως με άτομα της ηλικίας του, αποζητώντας την αποδοχή τους και την ένταξή του στις ομάδες των ομηλίκων. Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του στην προσχολική ηλικία, όταν είναι θετικές και αρμονικές, μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998), ενώ οι αρνητικές σχέσεις ενδέχεται να οδηγήσουν σε απόρριψη και απομόνωση (Parker & Asher, 1987). Περισσότερο επιδέξια στη θέσπιση και διατήρηση θετικών κοινωνικών σχέσεων αποδεικνύονται τα κοινωνικά ικανά παιδιά.

Το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του οφείλει να προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες όχι μόνο για απόκτηση γνώσεων, αλλά και για κοινωνική, συναισθηματική και ψυχική ανάπτυξη. Στην προσχολική εκπαίδευση τον σκοπό αυτό μπορεί να υπηρετήσει αποτελεσματικά η Δραματική Τέχνη. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί ουσιαστικά μια βιωματική διαδικασία μάθησης (Sixsmith, 2001), κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν συνειδητά έναν φανταστικό κόσμο, προκειμένου να διερευνήσουν μια κατάσταση που τους απασχολεί (Heathcote, 2006). Ξεχωριστός στη συγκεκριμένη διαδικασία αποδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να απεκδυθεί τον παραδοσιακό ρόλο του δασκάλου και να υιοθετήσει μια στάση εμπυχωτική, παιδαγωγική και καλλιτεχνική (Γραμματάς, 2004: 59-60).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί έναν κατεξοχήν χώρο που το παιδί έρχεται σε επαφή με άγνωστους συνομηλίκους, εξασκεί τις κοινωνικές του δεξιότητες και βιώνει μεγάλη ή μικρή αποδοχή. Παράλληλα, αποτελεί και χώρος μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση διάφορων μορφών τέχνης και παιχνιδιού (τραγούδι, ζωγραφική, παραμύθι, σκετς κ.α.). Αν και στην προσχολική ηλικία τίθενται οι βάσεις την κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και διαμορφώνεται το κοινωνικό του status, η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην ενδεχόμενη βελτίωσή τους στην εν λόγω ηλικία δεν έχει εξεταστεί από τους ερευνητές.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και την αποδοχή των παιδιών του νηπιαγωγείου από

τους συμμαθητές τους. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκε ένα νηπιαγωγείο με δύο τμήματα με τον ίδιο αριθμό μαθητών. Στο ένα τμήμα εφαρμόστηκαν 12 θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (πειραματική ομάδα), ενώ το δεύτερο τμήμα αξιοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου, για τη σύγκριση των ευρημάτων. Για τη συλλογή των δεδομένων, έγινε χρήση διαφορετικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση) και πηγών (μαθητές, νηπιαγωγοί, ερευνήτρια), ενώ η ανάλυσή τους έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται αρχικά η θεωρητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και των ομάδων που σχηματίζουν με τους συνομηλίκους τους, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική θέση του παιδιού στην ομάδα ομηλίκων και στη φιλία. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην επιστήμη της κοινωνιομετρίας και στα χαρακτηριστικά των κοινωνιομετρικών κατηγοριών. Έπειτα, το κεφάλαιο επικεντρώνεται στην κοινωνική ικανότητα και τα είδη των κοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών και πως αυτές επιδρούν στην αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους. Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με αναφορά στον ρόλο του φύλου στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αρχικά, παρατίθενται διάφοροι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καθώς και τα κύρια χαρακτηριστικά της. Στη συνέχεια, φωτίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της και επιχειρείται μια προσέγγιση της συνεισφοράς της στη γνωστική, κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη των παιδιών. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται αναφερόμενο στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι και τη συμβολή του στην αύξηση της αποδοχής του παιδιού.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και τα ευρήματά της. Συγκεκριμένα, παρατίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα, ο ερευνητικός πληθυσμός, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας και τα ευρήματα που προέκυψαν από κάθε ερευνητικό εργαλείο ξεχωριστά.

Στο τελευταίο κεφάλαιο επιχειρούνται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και η σύγκριση με

παλιότερες παρόμοιες έρευνες, ενώ γίνεται αναφορά στα προβλήματα που παρουσιάστηκαν και σε προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

# 1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ, ΘΕΣΗ, ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ

## 1.1 Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλικούς τους

Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας, οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ συνομηλικών περιλαμβάνουν την αποδοχή των παιδιών από την ομάδα των συνομηλικών, τις φιλικές σχέσεις, τις λειτουργίες που αυτές εξυπηρετούν και, τέλος, τα επίπεδα της κοινωνικής δομής των σχέσεων (Hartup, 1996· Gifford-Smith & Brownell, 2003· Bagwell et al., 2000· Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Ενδεικτικά παραδείγματα των υπόψη σχέσεων αποτελούν η δημοτικότητα, οι καλοί φίλοι, η παρέα και οι συμπαίκτες, αντίστοιχα.

Τα παιδιά, ήδη από τα προσχολικά χρόνια, αρχίζουν να αναπτύσσουν στην ομάδα των συνομηλικών τη φήμη ή το κοινωνικό status, ως αρεστά ή μη αρεστά μέλη της ομάδας, η οποία παραμένει σταθερή για αρκετό χρονικό διάστημα (Hymel, Wagner, & Butler, 1990· Μπεαζίδου, 2014). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι και οι φίλιες στο νηπιαγωγείο είναι σταθερές και διαρκούν αρκετό χρονικό διάστημα (Dunn, 2004· Μπεαζίδου, 2014).

Σύμφωνα με την Αυγητίδου (1996), στο νηπιαγωγείο παρατηρούνται πέντε τύποι σχέσεων. Ο πρώτος εξ' αυτών είναι οι «αμοιβαίες ίσες σχέσεις», κατά τις οποίες τα παιδιά σχετίζονται ισότιμα, κατόπιν αμοιβαίας επιλογής, και αποφασίζουν από κοινού. Ο δεύτερος τύπος είναι οι «αμοιβαίες άνισες σχέσεις», στις οποίες παρατηρείται και πάλι το στοιχείο της αμοιβαιότητας, αλλά μόνο ένα παιδί κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο σε αυτή χρησιμοποιώντας ανεξάρτητη ή εξουσιαστική συμπεριφορά. Επιπρόσθετα, μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου υφίστανται και «αμοιβαίες προσωρινές σχέσεις», οι οποίες, αν και ξεκίνησαν ως αμοιβαία επιλογή, διακόπτονται μόλις κάποιο μέλος της σχέσης παύει να επιδιώκει επαφή. Ένας άλλος τύπος σχέσεων σε αυτή την ηλικία είναι οι «μονομερείς σχέσεις», οι οποίες λαμβάνουν χώρα όταν κάποιο παιδί, χάρη στις δικές του μονομερείς προσπάθειες, επιτυγχάνει τη συχνή αλληλεπίδραση με κάποιον συμμαθητή του και αναπτύσσεται τελικά μια στοιχειώδης σχέση. Τέλος, υπάρχουν και τα παιδιά «χωρίς ιδιαίτερες σχέσεις» με τους συνομηλικούς τους, τα οποία, είτε από επιλογή είτε από αδυναμία, παίζουν συνήθως μόνα τους.

Η ερευνητική βιβλιογραφία, σχετικά με τις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους διακρίνεται στις έρευνες που μελετούν τις ομαδικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις και σε εκείνες που παρατηρούν τις αντίστοιχες δυαδικές (Gifford-Smith, & Brownell, 2003). Οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του, στο επίπεδο της ομάδας, αφορούν στο βαθμό που είναι αρεστό (δημοτικότητα ή απόρριψη), στη θέση που κατέχει στην ιεραρχία της ομάδας (Hawley, 2002), στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η φήμη του από τους συνομηλίκους του (Hymel, Bowker, & Woody, 1993), καθώς και στο είδος των κοινωνικών «δικτύων» στα οποία κινείται και μέσω αυτών προσδιορίζεται (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001· Cairns, Xie, & Leung, 1998· Gifford-Smith & Brownell, 2003). Σε επίπεδο δυαδικών σχέσεων, οι ερευνητές έχουν μελετήσει κυρίως τις φιλίες των παιδιών (Hartup, 1996), καθώς και τις σχέσεις νταή-θύματος (Hodges & Card, 2003· Gifford-Smith, & Brownell, 2003) και τις αμοιβαίες αντιπάθειες και εχθρικές σχέσεις (Abecassis et al., 2002).

## **1.2 Οι ομάδες των συνομηλίκων**

Η ομάδα των συνομηλίκων αποτελεί το πρώτο στάδιο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του παιδιού, κατά το οποίο αποπειράται τις πρώτες του κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998· Acar et al., 2015). Στην ομάδα των συνομηλίκων, το παιδί, σε απόσταση από τον αυστηρό έλεγχο των μεγάλων, πειραματίζεται με ποικίλες πτυχές του πραγματικού κόσμου προσπαθώντας να τον καταστήσει σαφέστερο στα μάτια του (Νόβα-Καλτσούνη, 2007).

Οι ομάδες συνομηλίκων μπορούν να σχηματιστούν, είτε αυθόρμητα, με αφορμή κάποια κοινά ενδιαφέροντα, είτε εξαιτίας κάποιας επίσημης εξωτερικής δομής (π.χ. μαθητικές ομάδες στο σχολείο) και διαθέτουν ιδιότητες που δεν υφίστανται σε μεμονωμένες σχέσεις, αλλά προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο είναι σχεδιασμένες οι σχέσεις μέσα στην ομάδα. Παραδείγματα τέτοιων ιδιοτήτων αποτελούν η συνοχή, η ιεραρχία και η ομοιογένεια. Επιπρόσθετα, κάθε ομάδα έχει τους δικούς της κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν τα μέλη της και τα διαφοροποιούν από τα μέλη άλλων ομάδων (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Ένας πρωταρχικός παράγοντας που διέπει τον σχηματισμό των ομάδων συνομηλίκων είναι η εγγύτητα (Cairns, Xie, & Leung, 1998). Τα παιδιά είναι πιο πιθανό να θεωρήσουν ως συμπαίκτες τους συνομηλίκους από το άμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον, απ' ό,τι παιδιά που συναντούν λιγότερο συχνά (George, & Hartmann, 1996). Στις έρευνες που τα παιδιά μπορούν να συμπεριλάβουν στις προτιμήσεις τους και συνομηλίκους εκτός της τάξης τους, έχει διαπιστωθεί ότι είναι πιθανότερο να επιλέξουν, ως στενούς φίλους τους, συμμαθητές τους (George, & Hartmann, 1996).

Ένας άλλος παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον σχηματισμό των ομάδων συνομηλίκων είναι η οικειότητα. Τα αγόρια επέλεξαν σε διάφορες έρευνες να συνεργαστούν με οικεία παιδιά, ακόμα και αν ήταν ανόμοια με αυτά με άλλους τρόπους (π.χ. στην ακαδημαϊκή απόδοση), αντί με άγνωστα παιδιά που είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά (Gifford-Smith, & Brownell, 2003).

Ένας τρίτος παράγοντας είναι η ομοιότητα μεταξύ των παιδιών. Η ομοιότητα μπορεί να αφορά σε χαρακτηριστικά δημογραφικά (ηλικία, φύλο, φυλή, κοινωνικοοικονομική κατάσταση), σε βιοφυσικά (σωματική ωρίμανση, γοητεία) ή συμπεριφοράς (επιθετικότητα, ακαδημαϊκή απόδοση, πνευματική ωριμότητα) (Gifford-Smith, & Brownell, 2003). Η αναγνώριση των φυλετικών και εθνικών διαφορών ξεκινά από την προσχολική περίοδο (Aboud, 1993), αν και συνήθως μεταγενέστερα από τον διαχωρισμό βάσει φύλου (Hallinan & Smith, 1989). Τα παιδιά, επίσης, τείνουν να ταξινομήσουν τους εαυτούς τους με βάση την ηλικία προτιμώντας για παιχνίδι συνήθως συνομηλίκους (George & Hartmann, 1996). Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να συνάπτουν φιλία με συνομηλίκους που εμφανίζουν παρόμοιες τάσεις συμπεριφοράς, φαινόμενο που ονομάζεται συμπεριφορική ομοιοφιλία (behavioral homophily) (Kandel, 1978· Ryan, 2001), ή παρόμοια πνευματική ωριμότητα, καθώς επιλέγουν να παίζουν με συνομηλίκους που προτιμούν τα ίδια παιχνίδια με αυτούς (Rubin et al., 1994). Επιπρόσθετα, τα παιδιά των οποίων η συμπεριφορά παρεκκλίνει του κανόνα (συνήθως όσον αφορά στην επιθετικότητα) βρίσκουν κοινωνική υποστήριξη σε δίκτυα συνομηλίκων που χαρακτηρίζονται από ομοειδείς συμπεριφορές (Bagwell & Coie, 2003), φαινόμενο που γίνεται ισχυρότερο με την πάροδο της ηλικίας, ιδιαίτερα καθώς οι άγραφοι κανόνες της επιθετικότητας αλλάζουν (Sandstrom & Coie, 1999).

Οι εθελοντικές ομάδες παιδιών που βασίζονται στη φιλία και διαφοροποιούνται από τις ομάδες εργασίας στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν, είτε λόγω της περίπτωσης, είτε λόγω τοποθέτησής τους από ενήλικες, ονομάζονται κλίκες, αποτελούνται από 3 έως 10 μέλη σχεδόν πάντα του ίδιου φύλου (Brown & Klute, 2003) και, όσο μεγαλύτερες είναι, τόσο πιο πολύπλοκες σχέσεις παρουσιάζουν, σχέσεις που προσδιορίζονται με τον όρο «κοινωνικά δίκτυα» (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Τα μικρά αγόρια έχουν την τάση να σχηματίζουν μεγάλα κοινωνικά δίκτυα με αρκετές διασυνδέσεις, ενώ τα κορίτσια δραστηριοποιούνται σε μικρότερα αμοιβαία δίκτυα, συχνά σε ζευγάρια ή τριάδες, χωρίς διασύνδεση μεταξύ τους (Benenson, Apostoleris, & Parnass, 1998). Ακόμα και όταν τα κορίτσια συναθροίζονται σε μεγαλύτερες ομάδες κοινωνικών δικτύων, αυτές δεν διατηρούνται και επανέρχονται στις μικρές ομάδες (Maccoby, 1998). Αυτή η τάση των κοριτσιών ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι προτιμούν δραστηριότητες που στοχεύουν στην οικειότητα και ψυχολογική εγγύτητα, καθώς και στο συνεργατικό παιχνίδι με κοινούς στόχους (Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000). Στην αντίπερα όχθη, τα αγόρια προτιμούν τα ομαδικά παιχνίδια που, λόγω της ανάγκης για μεγάλο αριθμό παικτών, οδηγούν στη δημιουργία μεγαλύτερων δικτύων (Hartup, 1983· Benenson, Morash, & Petrakos, 1998). Επιπλέον, οι ομάδες αγοριών χαρακτηρίζονται από υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας, ανταγωνιστικότητας, κυριαρχίας και ανεξαρτησίας (Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000).

Τα παιδιά που είναι περισσότερο αρεστά στους συνομηλικούς τους συμμετέχουν γενικά σε μεγαλύτερα, πιο χαλαρά δομημένα κοινωνικά δίκτυα, κάτι που παρατηρείται κυρίως στα αγόρια (Benenson, Morash, & Petrakos, 1998). Από την άλλη πλευρά, οι κλίκες στις οποίες συμμετέχουν τα απορριπτόμενα παιδιά είναι μικρότερες (Ladd, 1983· Gifford-Smith, & Brownell, 2003) και είναι πιθανότερο να αποτελούνται και από άλλα παιδιά αντίστοιχης χαμηλής κοινωνικής κατάστασης (Bagwell et al., 2000).

Οι ερευνητές των ομάδων των παιδιών έχουν συγκλίνει στην άποψη ότι η αυλή του σχολείου αποτελεί το καταλληλότερο μέρος για τη διεξαγωγή των σχετικών μελετών (Blatchford, 1998· Blatchford, Baines, & Pellegrini, 2003· Pellegrini & Smith, 1998), καθώς υφίστανται περισσότερες πιθανότητες για

ελεύθερο παιχνίδι και ως εκ τούτου αντλούνται σημαντικές πληροφορίες για τα ερευνητικά τους ερωτήματα.

### **1.3 Η κοινωνική αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων**

Στην ομάδα ομηλίκων, κάθε παιδί καταλαμβάνει κάποια κοινωνική θέση, η οποία σχετίζεται με το κοινωνικό του κύρος ή την κοινωνική ισχύ των μελών της ομάδας (Μπίκος, 2004:78). Για τον προσδιορισμό της σχέσης του παιδιού με την ομάδα των συνομηλίκων, χρησιμοποιούνται οι όροι «κοινωνική αποδοχή» ή «δημοτικότητα» και «κοινωνική θέση». Η κοινωνική αποδοχή υποδηλώνει την κεντρική θέση της προτίμησης ή της συμπάθειας της ομάδας για το κάθε μέλος της και η κοινωνική θέση τη φήμη που αυτό το μέλος έχει μέσα στην ομάδα (Chan, & Mrofu, 2001). Για την επαλήθευση της αποδοχής του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων, του βαθμού, δηλαδή που το παιδί είναι αρεστό μεταξύ των μελών της ομάδας (Doll, 1996), οι ερευνητές ενδιαφέρονται μόνο για τον βαθμό συμπάθειας της ομάδας προς το παιδί και όχι για το αντίστροφο, καθώς ο βαθμός αποδοχής είναι έννοια μονόδρομη (Bukowski & Hoza, 1989· Μπεαζίδου, 2014).

Ένα παιδί, που γίνεται αρεστό στην πλειοψηφία των μελών μιας ομάδας, απολαμβάνει την αποδοχή της. Τα περισσότερα μέλη της ομάδας έχουν την αίσθηση ότι στο συγκεκριμένο παιδί υπερισχύουν στοιχεία που είναι της αρεσκείας τους, αίσθηση που μεταφράζεται σε επικρατούσα στάση μεταξύ των μελών της ομάδας (Parker et al., 1999· Parker et al., 2015). Αντίθετα, όταν μια ομάδα απορρίπτει ένα παιδί, τα μέλη της ομάδας συγκλίνουν στην άποψη ότι το συγκεκριμένο παιδί είναι ανεπιθύμητο, ακατάλληλο ή αδιάφορο. Τα παιδιά, από τη δική τους πλευρά, αναζητούν την ένταξη και αναπτύσσουν μηχανισμούς αφοσίωσης τόσο σε επίσημες όσο και σε άτυπες ομάδες συνομηλίκων, διότι η ένταξη σε μια ομάδα ικανοποιεί την ανάγκη να ανήκουν κάπου και επιτρέπει, επίσης, την αυτοέκφραση και την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας με τρόπους που ακόμη και οι πιο επιτυχημένες δυαδικές φιλίες δεν θα μπορούσαν να προσφέρουν (Newman, & Newman, 2001).

Υπάρχουν περιπτώσεις που πολλά μέλη της ομάδας έχουν πολύ θετική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο παιδί, εντούτοις δεν το θεωρούν φίλο τους.



Τα παιδιά στο σχολείο συχνά απολαμβάνουν τη συντροφιά παιδιών με τα οποία δεν περνούν χρόνο έξω από το σχολικό περιβάλλον. Εξάλλου, αρκετές φορές τα παιδιά αναφέρουν ως αρεστούς συνομηλίκους τους με τους οποίους μπορεί να έχουν περιορισμένης έκτασης απευθείας επαφή. Αυτό συμβαίνει, καθώς ένα παιδί μπορεί να θαυμάζει έναν συνομήλικό του από απόσταση, να είναι ευγνώμον που απλά είναι γνωστό του ή να τον ικανοποιεί ότι ηγείται της ομάδας (Parker et al., 2015).

Τα παιδιά, σύμφωνα με τους Coie, Dodge και Coppotelli (1982), κατατάσσονται σε πέντε κοινωνιομετρικές κατηγορίες: δημοφιλή, απορριπτόμενα, παραμελημένα, αντιφατικά και μέσου όρου. Τα δημοφιλή παιδιά θεωρούνται ως τα περισσότερο κοινωνικά και τα λιγότερο απομονωμένα (Χατζηχρήστου, 1992) και αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στην ομάδα, καθώς καθορίζουν τους κανόνες και καθοδηγούν, όταν ανακύπτουν δύσκολες καταστάσεις (Coie, & Kupersmidt, 1983). Τα απορριπτόμενα παιδιά είναι τα περισσότερο επιθετικά και προτιμώνται λιγότερο ως αρχηγοί (Χατζηχρήστου, 1992). Τα παραμελημένα παιδιά περιγράφονται ως ντροπαλά (Coie, & Kupersmidt, 1983) και μαζί με τα απορριπτόμενα είναι τα λιγότερο κοινωνικά. Αν και διαθέτουν λίγους φίλους ή εχθρούς, τα παραμελημένα παιδιά δεν δυσκολεύονται να κερδίσουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (French, & Waas, 1985), λόγω της απουσίας αντιπαθητικής συμπεριφοράς (Coie, & Kupersmidt, 1983). Τα παιδιά μέσου όρου δεν είναι καλοί σε κάτι πάνω από το μέσο όρο (Coie, & Kupersmidt, 1983). Τα παιδιά του μέσου όρου συνήθως υπερισχύουν αριθμητικά και ακολουθούν τα δημοφιλή και τα απορριπτόμενα παιδιά. Οι κατηγορίες με τον μικρότερο αριθμό μελών είναι τα παραμελημένα και τα αντιφατικά παιδιά (Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990).

#### **1.4 Η φιλία και οι διαφορές της από την αποδοχή από τους συνομηλίκους**

Η φιλία πρόκειται για μια δυαδική σχέση που δημιουργείται, ρυθμίζεται και διατηρείται με τη συναίνεση και των δύο μερών (Gifford-Smith, & Brownell, 2003· George, & Hartmann, 1996) και βασίζεται στην αμοιβαία στοργή, η οποία δένει τους φίλους μαζί (Hays, 1988· Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Η εγγύτητα και η διάρκεια αποτελούν, επίσης, δομικά στοιχεία της φιλίας (Bukowski, & Hoza,

1989· Μπεαζίδου, 2014). Τα παιδιά έλκονται και γίνονται φίλοι με παιδιά που μοιράζονται όμοια χαρακτηριστικά στην ηλικία, το φύλο, τη φυλή και τη συμπεριφορά (Hartup, & Abecassis, 2002). Οι ομοιότητες ή η συμπληρωματικότητα, όμως, μεταξύ των μελών μιας ομάδας (αθλητική, μουσική, εργασίας κτλ.), αν και μπορούν να συμβάλλουν στο ξεκίνημα και στη διατήρηση μιας φιλίας, δεν αποτελούν τη βάση της ίδιας της φιλίας, ενώ και τα μέλη αυτών των ομάδων δεν είναι απαραίτητα και φίλοι (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, φίλος μπορεί να θεωρηθεί κάποιος που έχει ωραία παιχνίδια ή παρόμοια ενδιαφέροντα γύρω από το παιχνίδι ή που απλά έχει κάποια βολικά χαρακτηριστικά (π.χ. μένει πολύ κοντά) (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Ήδη από την ηλικία των 4 ετών, εξάλλου, τα 3/4 των παιδιών εμπλέκονται σε τακτικές, αμοιβαίες, συνεργατικές, θετικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους που επιλέγουν (Howes, 1996· Gifford-Smith, & Brownell, 2003).

Η φιλία συνεισφέρει στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη (Newcomb, Bukowski, & Bagwell, 1999· Gifford-Smith & Brownell, 2003), ήδη από την προσχολική ηλικία (Guralnick et al., 2007). Επιπλέον, τα παιδιά, που περιγράφουν τις φίλιες τους θετικότερα, συνήθως έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ευρύτερη αποδοχή από τους συνομηλίκους, δεν νιώθουν μοναξιά και προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο (Furman, 1996· Gifford-Smith, & Brownell, 2003).

Η αποδοχή από τους συνομηλίκους διαφοροποιείται από τις φίλιες του παιδιού, καθώς συμβάλλει με διαφορετικό τρόπο στη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και λειτουργεί παράλληλα με αυτές (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001· Patterson, Kupersmidt, & Griesler, 1990). Η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων είναι μια μονόδρομη έννοια που αναφέρεται στο βαθμό που κάποιο παιδί είναι αρεστό ή αποδεκτό από την ομάδα (Williams & Gilmour, 1994· Bukowski & Hoza, 1989), ενώ η φιλία είναι μια σχέση δυαδική, εθελοντική, οικεία και δυναμική που δομείται πάνω στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία (Gifford-Smith, & Brownell, 2003). Επιπλέον, η αποδοχή σχετίζεται με την κοινωνική θέση των παιδιών (Gifford-Smith & Brownell, 2003), ενώ η φιλία με τη συνεργασία, το μοίρασμα και την ανταλλαγή συναισθημάτων (Newcomb & Bagwell, 1995). Η αποδοχή, εξάλλου, καλύπτει περισσότερο την ανάγκη των παιδιών να ανήκουν κάπου (Brown, & Lohr, 1987), ενώ από την άλλη, η φιλία

καλύπτει κυρίως την ανάγκη των παιδιών για συναισθηματική ασφάλεια, συντροφιά και υποστήριξη (George, & Hartmann, 1996· Asher, & Parker, 1989).

Στην προσχολική ηλικία έχει διαπιστωθεί ότι η αποδοχή και η φιλία σχετίζονται, αλλά δεν είναι πανομοιότυπες σχέσεις (Howes, 1988). Αποδοχή και φιλία γίνονται πιο διακριτές όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Bukowski et al., 1996· Μπεαζίδου, 2014) και συνδέονται μεταξύ τους με διαφορετικό τρόπο, καθώς μεταβάλλεται το στάδιο της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού (Buhrmester, 1990· Bishop & Inderbitzen, 1995· Μπεαζίδου, 2014).

Παιδιά, που δεν είναι δημοφιλή ή που στη μεγαλύτερη ομάδα συνομηλίκων βιώνουν απόρριψη ή απομόνωση, μπορεί να έχουν φίλους, ενώ παιδιά, που είναι ιδιαίτερα αποδεκτά και αρεστά, ενδέχεται να έχουν ελάχιστες ή καθόλου αμοιβαίες φιλίες (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997· Parker & Asher, 1993). Παρόλα αυτά, τα παιδιά με υψηλή ή και μέση αποδοχή είχαν διπλάσιες πιθανότητες να έχουν έναν αμοιβαίο στενό φίλο, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χαμηλής αποδοχής (Parker, & Asher, 1993).

## **1.5 Η σημασία των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους**

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους έχουν επίδραση στην κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Η αποδοχή και η απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού (Ollendick et al., 1992). Από τη μια, οι θετικές σχέσεις με τους ομηλίκους φαίνεται ότι οφελούν στην ανάπτυξη των παιδιών (Kupersmidt, & Coie, 1990), ενώ, από την άλλη, η απουσία κοινωνικών σχέσεων έχει σχετιστεί με ποικίλα προβλήματα στη ζωή του παιδιού (π.χ. απομόνωση, παραβατικότητα, πνευματικά προβλήματα) (Parker, & Asher, 1987), ακόμα και με μεταγενέστερες δυσκολίες ψυχικής υγείας (Booth et al., 1994· Kupersmidt, & Coie, 1990).

Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, ήδη από την προσχολική ηλικία, θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών, ακαδημαϊκών, συναισθημάτων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Buhs & Ladd, 2001· Guralnick et al., 2007), ενώ επηρεάζεται από ένα πλήθος παραγόντων, όπως η κοινωνική ικανότητα, οι προκοινωνικές δράσεις, το περιβάλλον και η

ιδιοσυγκρασία (Eivers et al., 2012). Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί για πολλά παιδιά πρόκληση, καθώς έρχονται αντιμέτωπα με ένα καινούριο περιβάλλον, νέες απαιτήσεις και συνήθειες, αλλά και άγνωστους συνομήλικους (Berlin, Dunning, & Dodge, 2011). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συμμετέχουν κοινωνικά, όσον αφορά στις παρέες συνομηλίκων, με τρεις διαφορετικούς τρόπους: παίζουν είτε ατομικά, είτε παράλληλα (παρόμοια συμπεριφορά χωρίς συνεργασία) ή συνεργατικά (συντονισμός συμπεριφορών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού) (Parten, 1932· Zippert et al., 2019). Η επιλογή της συνεργασίας με τους συνομηλίκους, σε αντίθεση με την υιοθέτηση ανεξάρτητων συμπεριφορών, θα μπορούσε να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων με τη χρήση πιο εξελιγμένων τρόπων (Zippert et al, 2019).

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τα παιδιά μορφώνουν άποψη για τον εαυτό τους, τους άλλους, αλλά και τον κόσμο. Επίσης, μοιράζονται συναισθήματα με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, συνομήλικους και ενήλικες, και δομούν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Bagdi, & Vacca, 2005), καθώς, διαμέσου της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τους ομοίους τους, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της ομαδικότητας, της αλληλεγγύης, της αμοιβαιότητας, της συνεργασίας και της δικαιοσύνης, ενώ μαθαίνουν να είναι ανεξάρτητα και αυτόνομα (Αυγητίδου, 1997· Μπεαζίδου, & Μπότσογλου, 2016).

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνομηλίκων στην πρώιμη παιδική ηλικία δύνανται να τα επηρεάσουν είτε αρνητικά είτε θετικά. Οι αρνητικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους στην προσχολική ηλικία έχουν συσχετιστεί από τους ερευνητές με αρνητική αυτοαντίληψη, συστολή, επιθετικότητα και αρκετά προβλήματα προσαρμογής. Αντίθετα, οι θετικές αλληλεπιδράσεις έχουν συνδεθεί με την αύξηση της κοινωνικών και γνωστικών ικανοτήτων, τη ρύθμιση συναισθημάτων, καθώς και τη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας/θέλησης των παιδιών (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997).

Αναλυτικότερα, η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος όπου η διαρκής αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους δύνανται να οδηγήσει σε συγκρούσεις, όταν οι προσπάθειες ενός παιδιού για την επίτευξη των στόχων του προσκρούουν στις αντίστοιχες προσπάθειες κάποιου άλλου παιδιού, ακόμα και αν πρόκειται για στενό φίλο. Ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων θα αποφέρει είτε επιβλαβή είτε εποικοδομητικά αποτελέσματα. Εξάλλου, σε περίπτωση σύγκρουσης, η εξακολούθηση του ομαδικού παιχνιδιού και της διάδρασης εν γένει με τους

συνομήλικους, προϋποθέτει τη χρήση αποτελεσματικών δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Deutsch, 1994/ 2000· Dereli-Iman, 2013).

Τα παιδιά που μεταχειρίζονται προκοινωνικές μεθόδους αποδεικνύονται περισσότερο επιτυχή στη διατήρηση φιλιών, καθώς και πιο συνεργάσιμα στο σχολείο και στο σπίτι (Dodge, Pettit, & Bates, 1994). Αντίθετα, η χρήση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και η αποτυχία στην επίλυση των διαφορών οδηγούν στην απόρριψη από τους συνομήλικους, σε πιο επιθετική συμπεριφορά ή στην κοινωνική απομόνωση (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Τα περισσότερα προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας με τους συνομηλίκους τους προέρχονται από τις επιθετικές και αγχωτικές συμπεριφορές της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Ladd, & Troop-Gordon, 2003). Τα παιδιά που απομονώνονται και απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους στις αρχές της παιδικής ηλικίας φαίνεται ότι έρχονται αντιμέτωποι με συχνά προβλήματα τόσο κατά τη διάρκεια της εφηβείας όσο και κατά την ενηλικίωσή τους, όχι μόνο σε γνωστικό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο πειραματισμού με αλκοόλ, εξαρτησιογόνες ουσίες ή και παραβατικές συμπεριφορές (Luthar, & D'Avanzo, 1999). Υφίστανται, όμως, και έρευνες που υποστηρίζουν ότι η απόρριψη δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για χρήση ουσιών, καπνού και αλκοόλ (Dishion et al., 1995· Alexander et al., 2001· Allen et al., 2005).

Τα διαλαμβανόμενα στις ομάδες των παιδιών και στις σχέσεις φιλίας τους επηρεάζουν και κάθε άλλο τομέα της ζωής τους, όπως η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα στην οποία ζουν και, αντίστροφα, ό,τι συμβαίνει σε αυτούς τους τομείς επιδρά στη συμπεριφορά των παιδιών στις ομάδες συνομηλίκων τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομήλικους και τους φίλους τους συνδέονται με αρκετές πτυχές ανάπτυξης και προσαρμογής στη ζωή τους, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής τους επίδοσης (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

## **1.6 Η κοινωνιομετρική έρευνα**

Η σύγχρονη κοινωνιομετρική έρευνα έλκει τις ρίζες της στο έργο του ουγγρικής καταγωγής ψυχιάτρου και ψυχοκοινωνικού Jacob Moreno, ο οποίος

ενέταξε τη μελέτη των εμπειριών στην ομάδα ομηλικών σε ένα πλαίσιο τριών ξεχωριστών διαστάσεων μιας σχέσης: της συμπάθειας, της αντιπάθειας και της αδιαφορίας (Moreno, 1970· Μπίκος, 2004:137).

Η κοινωνιομετρία ανήκει στον κλάδο της κοινωνικής ψυχολογίας. Πρόκειται για την επιστήμη που διερευνά τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας, συγκεντρώνοντας για καθένα από αυτά πληροφορίες για τον ρόλο, την κοινωνική θέση και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Moreno, 1970· Μπίκος, 2004:91). Η κοινωνιομετρία στηρίζεται στην υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές της σχολικής τάξης, οι οποίες περιστρέφονται γύρω από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Η πιο συνηθισμένη και εύχρηστη τεχνική της κοινωνιομετρίας είναι το κοινωνιομετρικό τεστ, με τη βοήθεια του οποίου δομείται και το κοινωνιόγραμμα της ομάδας (Πυργιωτάκης, 1999). Το κοινωνιομετρικό τεστ πρόκειται για ένα απλό ερωτηματολόγιο που περιέχει την «κοινωνιομετρική ερώτηση», όπως για παράδειγμα «ποιον συμμαθητή σου θα ήθελες στην ομάδα σου;». Τα δεδομένα που συλλέγονται συμβάλλουν στη διερεύνηση του τρόπου οργάνωσης της ομάδας, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να δομήσει το κοινωνιόγραμμα της ομάδας, να προσδιορίσει τους τρόπους οργάνωσής της και να προτείνει, όταν παρίσταται ανάγκη, λύσεις και τρόπους βελτίωσης (Τσιπλητάρης, 2004). Η χρήση αρνητικών επιλογών στο τεστ αντιμετωπίστηκε κατά το παρελθόν με επιφυλακτικότητα και σκεπτικισμό, χωρίς, όμως, κάτι τέτοιο να αποδειχθεί ερευνητικά (Haynen, & Hymel, 1984· Terry & Coie, 1991).

Στο σχολικό περιβάλλον, το κοινωνιομετρικό τεστ εφοδιάζει τον δάσκαλο με ένα πλήθος πληροφοριών σχετικά με τον βαθμό αποδοχής κάθε μαθητή, τον δείκτη συνοχής της τάξης, τις επιθυμητές επαφές, τις διαφοροποιήσεις στις προτιμήσεις των δύο φύλων κ.α. (Μπίκος, 2004:117-121). Με βάση τα κοινωνιομετρικά ευρήματα, ο δάσκαλος θα μπορέσει να συντελέσει στην αρτιότερη συγκρότηση των ομάδων εργασίας, οι οποίες θα πρέπει να είναι παρόμοιες σε κοινωνικό status και ακαδημαϊκές επιδόσεις, ισορροπώντας μεταξύ των επιθυμιών των μαθητών και της ανάγκης για ενίσχυση των κοινωνικά και ακαδημαϊκά αδύνατων παιδιών (Μπίκος, 2004).

Η πιο συνηθισμένη διαδικασία για τη μέτρηση της κοινωνιομετρικής κατάστασης μεταξύ των συνομηλικών αναπτύχθηκε από τους Coie, Dodge και Coppotelli (1982). Τα παιδιά καλούνται να ορίσουν από έναν κατάλογο συνομηλικών εκείνα τα παιδιά που τους είναι πιο αρεστά και εκείνα που τους είναι

λιγότερο αρεστά. Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αποτελεί, στο πιο βασικό επίπεδο, τον αριθμό των περισσότερων θετικών βαθμολογιών, ενώ η απόρριψη τον αριθμό λιγότερων θετικών βαθμολογιών. Οι ακατέργαστες βαθμολογίες των παιδιών για την αποδοχή και την απόρριψη από τους συνομηλίκους συνήθως τυποποιούνται στο επίπεδο της τάξης και στη συνέχεια συνδυάζονται για να προκύψουν οι βαθμολογίες για την κοινωνική προτίμηση και την κοινωνική απήχηση. Η προτίμηση προκύπτει από τη διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών ψήφων, ενώ η απήχηση από το άθροισμα των θετικών και αρνητικών βαθμολογιών. Η κοινωνική προτίμηση και ο κοινωνικός αντίκτυπος στη συνέχεια συνδυάζονται για να προκύψουν πέντε κοινωνικομετρικές κατηγορίες: δημοφιλείς, απορριπτόμενοι, παραμελημένοι, αμφιλεγόμενοι και τα άτομα μέσου όρου (Coie, & Dodge, 1983/ 1988).

Τα παιδιά που λαμβάνουν πολλές θετικές προτιμήσεις και λίγες αρνητικές χαρακτηρίζονται ως δημοφιλείς, εκείνα που λαμβάνουν πολλές θετικές και ταυτόχρονα πολλές αρνητικές προτιμήσεις χαρακτηρίζονται ως αμφιλεγόμενα, τα παιδιά με πολλές αρνητικές προτιμήσεις και λίγες θετικές ονομάζονται απορριπτόμενα, όσα λαμβάνουν λίγες θετικές και αρνητικές προτιμήσεις κατατάσσονται ως παραμελημένα, ενώ υπάρχουν και τα παιδιά του μέσου όρου (Parker et al, 2015).

Οι Newcomb και Bukowski (1983) πρότειναν μια παραλλαγή αυτής της μεθόδου που βασίζεται στις διωνυμικές πιθανότητες για την ταξινόμηση των παιδιών στις κοινωνιομετρικές κατηγορίες. Ανεξάρτητα από τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο, η σύλληψη της ιδέας της αποδοχής και της απόρριψης ως ξεχωριστών διαστάσεων της κοινωνικής εμπειρίας επιτρέπει στους ερευνητές να εντοπίζουν και να διακρίνουν τα παιδιά των οποίων η χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους οφείλεται στην πλήρη απόρριψη, σε σχέση με εκείνα που διαθέτουν μικτή φήμη (π.χ. αμφιλεγόμενα) και εκείνα που περνούν απαρατήρητα από τα μέλη της ομάδας συνομηλίκων (π.χ. παραμελημένα παιδιά). Οι εν λόγω διακρίσεις είναι κρίσιμες, καθώς έχει βρεθεί ότι κάθε κατηγορία ακολουθεί διαφορετική αναπτυξιακή κατεύθυνση και υιοθετεί διαφορετικό προφίλ συμπεριφοράς (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993).

Όταν αλλάζει το κριτήριο επιλογής, μεταβάλλεται συνήθως και η κοινωνιομετρική κατηγοροποίηση. Ένα μέλος που απολαμβάνει την αποδοχή όταν η ερώτηση, για παράδειγμα, αφορά στην ψυχαγωγία, ενδέχεται να

απορρίπτεται από την ομάδα ως συνεργάτης σε μια εργασία (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Ένας σημαντικός περιορισμός στις κοινωνιομετρικές μεθόδους με κατονομασίες συμμαθητών είναι ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος κάποιο παιδί να χαρακτηριστεί ως απορριπτόμενο από την ομάδα, ακόμη κι αν σχετίζεται στενά με έναν ή δύο συμμαθητές του (Pearl et al., 1998).

Μια εναλλακτική μέθοδος κοινωνιομετρικής μέτρησης αποτελεί η τεχνική βαθμολόγησης ρόστερ, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να βαθμολογήσουν καθέναν από τους συμμαθητές τους σε κλίμακα τύπου Likert, ανάλογα με το πόσο τους αρέσουν ή θα ήθελαν να παίξουν μαζί τους. Η κλίμακα συνήθως κυμαίνεται από το “καθόλου” (1) έως το “πάρα πολύ” (5). Με βάση τον μέσο όρο των βαθμολογιών κάθε παιδιού, ο/η ερευνητής/ρια αποκτά ένα άμεσο, συνοπτικό μέτρο της αποδοχής του παιδιού από την ομάδα. Οι υποστηρικτές αυτού του συστήματος ισχυρίζονται ότι αποτελεί εγκυρότερο μέτρο μέτρησης της αποδοχής, καθώς τα παιδιά αξιολογούν κάθε μέλος της ομάδας και όχι μόνο τα περισσότερα ή λιγότερα αρεστά (Singleton, & Asher, 1977).

Υπάρχουν, όμως, και οι περιπτώσεις που κάποιοι ερευνητές δημιούργησαν ένα δικό τους κοινωνιομετρικό τεστ βασιζόμενοι σε μία από τις ήδη υπάρχουσες κοινωνιομετρικές μεθόδους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το “bus-trip interview” που χρησιμοποίησαν οι von Grünigen et al. (2010) και το οποίο βασίζεται στην κοινωνιομετρική αξιολόγηση με ονοματοδοσία. Οι ερευνητές με το εν λόγω τεστ αξιολόγησαν την αποδοχή των παιδιών μιας τάξης νηπιαγωγείου. Στα πλαίσια της συνέντευξης, ο ερευνητής τοποθετούσε μια χάρτινη κατασκευή λεωφορείου και ζητούσε από κάθε παιδί ξεχωριστά να επιλέξει έως και έξι συμμαθητές του που θα έπαιρνε μαζί του σε ένα φανταστικό ταξίδι με το λεωφορείο. Το κάθε παιδί συγκέντρωνε μία βαθμολογία που έδειχνε πόσο αρεστό ήταν μεταξύ των υπόλοιπων παιδιών.

Ένα σημαντικό μειονέκτημα που παρουσιάζει η αξιολόγηση του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του είναι ότι, μόλις εδραιωθεί η φήμη του, πολύ δύσκολα αυτή μπορεί να αλλάξει (Hymel, 1986), ακόμα και στην περίπτωση που η συμπεριφορά του παιδιού μεταβληθεί στην πορεία. Για παράδειγμα, ανεξάρτητα από το σύστημα κοινωνιομετρικής ταξινόμησης που χρησιμοποιείται, τα δημοφιλή παιδιά τείνουν να παραμένουν δημοφιλή, ενώ τα απορριπτόμενα παιδιά παραμένουν απορριπτόμενα (Brendgen et al., 2001). Ως εκ τούτου, τα δεδομένα που συλλέγει ο ερευνητής ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζουν πλήρως



την «πραγματικότητα» της ομάδας σε κάθε στιγμή. Από την άλλη, επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μέλη της ερευνώμενης ομάδας των παιδιών, αναμένεται ότι θα προβούν σε αντικειμενικότερες αξιολογήσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Εντούτοις, ελλοχεύει ο κίνδυνος οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών να είναι επηρεασμένες από την ενήλικη οπτική των κοινωνικών σχέσεων και να διαφέρουν από τις αντίστοιχες των παιδιών (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

### **1.7 Τα χαρακτηριστικά των κοινωνιομετρικών κατηγοριών**

Τα δημοφιλή παιδιά έχουν την τάση να είναι κοινωνικά, συνεργάσιμα, καθώς και θελκτικά για συναναστροφή μεταξύ των συνομηλίκων τους (Nelson et al., 2010). Τα παραμελημένα παιδιά επιλέγουν να κλείνονται στον εαυτό τους και να συμπεριφέρονται αντικοινωνικά (Harrist et al., 1997). Τα απορριπτόμενα παιδιά συνήθως υιοθετούν μια επιθετική, αρνητική και ταραχοποιό συμπεριφορά, ενώ τα αμφιλεγόμενα παιδιά συχνά εμφανίζουν ένα μείγμα κοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς (Nelson, Robinson, & Hart, 2005).

Τα δημοφιλή παιδιά περιγράφονται από τους συνομηλίκους τους ως ευγενικά, συνεργάσιμα, εξυπηρετικά και εξωστρεφή (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Gifford-Smith, & Brownell, 2003), καθώς επιδεικνύουν πιο συχνές θετικές συμπεριφορές, όπως συνεργατικό παιχνίδι, φιλικές προσεγγίσεις, κοινωνική συνομιλία και αποδοχή των συνομηλίκων που τα προσεγγίζουν (Coie & Kupersmidt, 1983· Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Τα δημοφιλή παιδιά, επίσης, έχουν δείξει ότι προάγουν τη διατήρηση αρμονικών σχέσεων με τους συνομηλίκους, δύνανται να αποκωδικοποιήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τα κοινωνικά σήματα (Dodge & Price, 1994), διακρίνουν την καλοπροαίρετη πρόθεση από την πρόκληση (Nelson & Crick, 1999) και επιλέγουν προκοινωνικές στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων (Chung, & Asher, 1996· Nelson, & Crick, 1999). Τα παιδιά, που θεωρούνται από τους συνομηλίκους τους ως δημοφιλή, δεν είναι κατ' ανάγκη και αρεστά. Στις περιπτώσεις αυτές, τα παιδιά αντιλαμβάνονται ως δημοφιλή την κατοχή θέσης κοινωνικής δύναμης και επιρροής στην ευρύτερη ομάδα (Parkhurst, & Hopmeyer, 1998).

Τα απορριπτόμενα παιδιά συνήθως εκδηλώνουν προβλήματα κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά

και μεγαλύτερο άγχος (Pettit et al., 1996), τα οποία έχουν τη μορφή διαταραχών που σχετίζονται με την επικοινωνία (Fergusson, Swain-Campbell, & Horwood, 2002). Τα απορριπτόμενα παιδιά διακρίνονται από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μέσω της ανταγωνιστικής τους συμπεριφοράς, της απόσυρσής τους από την ομάδα (Coie, & Kupersmidt, 1983· Dodge, 1983) και της εμφάνισης των χαρακτηριστικών της αυτοαπομόνωσης και υπερευαισθησίας (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Μπεαζίδου, 2014).

Τα απορριπτόμενα παιδιά είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μια λιγότερο θετική αυτοαντίληψη στον κοινωνικό τομέα και να αντιληφθούν τις ποικίλες κοινωνικές καταστάσεις ως δύσκολες (Sandstrom, Cillessen, & Eisenhower, 2003· Sandstrom, & Coie, 1999), καθώς και να αναφέρουν μεγαλύτερο άγχος στις κοινωνικές καταστάσεις (LaGreca, & Lopez, 1998).

Τα παιδιά, που βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, δυσκολεύονται να εκκινήσουν και να διατηρήσουν κοινωνικές επαφές, να διαχειριστούν με ομαλό τρόπο μια σύγκρουση, να εξωτερικεύσουν την προσωπική τους γνώμη, αλλά και να διεκδικήσουν από τους άλλους την παύση μιας συμπεριφοράς που τους ενοχλεί. Ο βαθμός αποδοχής του παιδιού από την ομάδα ασκεί επίδραση στην ψυχοκοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Η ένταξη και η δημοτικότητά του στην ομάδα ομηλίκων σχετίζονται με αισθήματα του "ανήκειν" ή με τη μοναξιά (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1994· Βαϊράμη, 2005). Όσο χαμηλότερη είναι η αποδοχή του από τους συνομηλίκους, τόσο μεγαλύτερη είναι και η μοναξιά που αναφέρει ότι νιώθει (Parkhurst, & Asher, 1992).

Χάρη σε αρκετές σχετικές έρευνες, έχει βρεθεί ότι τα απορριπτόμενα παιδιά ενηλικιώνονται χωρίς να έχουν αναπτύξει κοινωνικές συμπεριφορές (Hymel et al., 1990), συχνά υιοθετούν αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά (Parker & Asher, 1987), αδυνατούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (Hartup, 1983· Μπεαζίδου, 2014) και επιλέγουν επιθετικές λύσεις σε ενδεχόμενες συγκρούσεις με τους συνομηλίκους τους (Renshaw & Asher, 1982· Μπεαζίδου, 2014). Φαίνεται ότι η ομάδα των απορριπτόμενων παιδιών είναι ετερογενής και αποτελείται από δύο υποομάδες: τα επιθετικά και τα μη επιθετικά παιδιά (Harrist et al., 1997). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, έχει βρεθεί ότι το 40-50% από τα απορριπτόμενα παιδιά εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά (σωματική και συναισθηματική) (Astor et al., 2002· Parkhurst & Asher, 1992) ενώ, το άλλο μισό ποσοστό υιοθετεί παθητική και συνεσταλμένη συμπεριφορά (Cillessen et al.,

1992), χωρίς στοιχεία επιθετικότητας στο σχολείο (French, 1988· Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Τα παιδιά με χαμηλό βαθμό αποδοχής από τους συνομηλίκους τους διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο αποκλεισμού από την ομάδα των ομηλίκων, αλλά και θυματοποίησης (Perry, Kusel, & Perry, 1988· Μπεαζίδου, 2014), λόγω του γεγονότος ότι το παιδί αυτό θεωρείται πιο ευάλωτο (Boivin, Hymel, & Hodges, 2001· Gifford-Smith, & Brownell, 2003). Το αν ένα παιδί με χαμηλή αποδοχή θα θυματοποιηθεί εξαρτάται, σύμφωνα με τους Boivin, Hymel και Hodges (2001), από τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του παιδιού. Για παράδειγμα, τα απορριπτόμενα παιδιά με παθητική συμπεριφορά περνούν ακούσια στους συνομηλίκους τους το μήνυμα ότι αποτελούν εύκολο στόχο και κατά αυτόν τον τρόπο οπλίζουν τους εκφοβιστές τους. Επίσης, και ένα επιθετικό παιδί μπορεί να υποστεί θυματοποίηση, επειδή η επιθετική συμπεριφορά του ενοχλεί τους συνομηλίκους του (Hodges, Malone, & Perry, 1997).

Για εκείνα τα παιδιά που απορρίπτονται, εκφοβίζονται ή δεν έχουν φίλους, η επιλογή της απόσυρσης μέσω της κοπάνας ή της εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί μια δίοδο αποφυγής της συνεχούς απόρριψης ή θυματοποίησης από τους συνομηλίκους τους (Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Τα παιδιά που δεν ήταν αρεστά στις ομάδες συνομηλίκων έχουν δύο με επτά φορές περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν σε κάποια εκ των μεταγενέστερων τάξεων του σχολείου σε σύγκριση με τα αποδεκτά παιδιά (Ollendick et al., 1992).

Τέλος, μελέτες κοινωνικομετρικά απορριπτόμενων παιδιών έχουν δείξει ότι εκείνα που συμπεριφέρονται με επιθετικότητα δεν αναφέρουν ότι σκέφτονται άσχημα για τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Zakriski, & Coie, 1996), αντίθετα με τα απορριπτόμενα παιδιά που είναι αγχώδη και κοινωνικά επιφυλακτικά (Hymel, Bowker, & Woody, 1993).

Τα παραμελημένα παιδιά, εξ ορισμού, έχουν χαμηλό κοινωνικό αντίκτυπο, καθώς περνούν απαρατήρητα στις ομάδες συνομηλίκων. Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους τους, τα παραμελημένα παιδιά χαρακτηρίζονται ως συνεσταλμένα και απομονωμένα, καθώς και ελαφρώς λιγότερο συμπαθητικά από τα μη παραμελημένα παιδιά (Ollendick et al., 1992), ενώ υπολείπονται προκοινωνικής συμπεριφοράς (Harrist et al., 1997· Hatzichristou, & Hopf, 1996). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βλέπουν τα παραμελημένα παιδιά με θετικότερο πρόσημο, καθώς θεωρούν ότι εμφανίζουν

κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη, σχολικό κίνητρο και ότι μπορούν να λειτουργούν ανεξάρτητα (Wentzel, & Asher, 1995). Κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι τα παραμελημένα παιδιά δεν αποτελούν ουσιαστικά σημαντική κοινωνιομετρική κατηγορία, λόγω των σχετικά μικρών διαφορών που παρατηρούνται σε σχέση με την κατηγορία του μέσου όρου και της σχετικής έλλειψης σταθερότητας στην ταξινόμηση των παραμελημένων παιδιών (Rubin et al., 1989). Εξάλλου, φαίνεται ότι τα παραμελημένα παιδιά δεν διατρέχουν ουσιαστικό κίνδυνο για αρνητική αναπτυξιακή έκβαση (Gifford-Smith, & Brownell, 2003).

Τα αμφιλεγόμενα παιδιά είναι ιδιαίτερα εμφανή μέλη της τάξης τους, καθώς λαμβάνουν από τους συμμαθητές τους πολλές προτιμήσεις θετικές και αρνητικές. Το προφίλ συμπεριφοράς τους περιλαμβάνει αρκετά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τόσο των απορριπτόμενων όσο και των δημοφιλών παιδιών (Gifford-Smith, & Brownell, 2003). Όπως τα δημοφιλή παιδιά, τα αμφιλεγόμενα παιδιά χαρακτηρίζονται ως πιο κοινωνικά και μερικές φορές και ως ηγέτες (Bagwell et al., 2000· Hatzichristou & Hopf, 1996) και, επιπλέον, εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό σε θετικές αλληλεπιδράσεις (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Ωστόσο, όπως τα απορριπτόμενα παιδιά, τα αμφιλεγόμενα παιδιά είναι πιο επιθετικά (ειδικά τα αγόρια) και είναι πιο πιθανό να θεωρηθούν ως αλαζονικά ή σνομπ (κυρίως τα κορίτσια) (Hatzichristou, & Hopf, 1996). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι αυτοί οι αρνητικοί συσχετισμοί προέρχονται κυρίως από τις αξιολογήσεις των συνομηλίκων τους, παρά από τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας ότι πιθανώς τα αμφιλεγόμενα παιδιά χρησιμοποιούν τις αρνητικές συμπεριφορές μακριά από την άμεση επίβλεψη των ενηλίκων. Έχει, επίσης, υποστηριχθεί ότι τα αμφιλεγόμενα παιδιά έχουν πιο αναπτυγμένες γνωστικές ικανότητες από τους απορριπτόμενους συνομηλίκους τους (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993) και ότι διατρέχουν λιγότερο κίνδυνο για αρνητική αναπτυξιακή έκβαση (Ollendick et al., 1992). Δεδομένου του μικρού αριθμού μαθητών που στις έρευνες χαρακτηρίζονται ως αμφιλεγόμενοι, είναι δύσκολο να εξαχθούν στιβαρά συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους και τους ενδεχόμενους αναπτυξιακούς κινδύνους που θα αντιμετωπίσουν (Gifford-Smith, & Brownell, 2003).

## **1.8 Η σημασία της κοινωνικής ικανότητας στην προσχολική ηλικία και η σχέση της με την αποδοχή από τους συνομηλίκους**

Ως κοινωνική ικανότητα ορίζεται η ικανότητα σε ικανοποιητικό βαθμό του παιδιού να ξεκινά, να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις με τους ενήλικους και τους συνομήλικους (Odom, McConnell, & Brown, 2008· Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2012). Τα παιδιά επιδεικνύουν κοινωνική ικανότητα στους τομείς των προκοινωνικών σχέσεων με τα μέλη της οικογένειάς τους, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους, της κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας, της συναισθηματικής αυτορρύθμισης και της θετικής επικοινωνίας (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010). Η κοινωνική ικανότητα των παιδιών παρατηρείται αρχικά στις πρώτες δυαδικές σχέσεις με τα άτομα που έχουν αναλάβει τη φροντίδα τους, στη συνέχεια στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και στη δημιουργία δικτύων φιλίας στα προσχολικά χρόνια, ενώ εκτείνεται μέχρι την ανάπτυξη στενών φιλικών και ρομαντικών σχέσεων στην εφηβεία (Furman, & Bierman, 1983· Ladd, 1999).

Τα παιδιά που είναι κοινωνικά ικανά μπορούν να συνάπτουν φιλίες, να διατηρούν αρμονικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και να αλληλεπιδρούν επαρκώς τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τον εκπαιδευτικό τους (Huffman, Mehlinger, & Kerivan, 2000). Ο Bierman (2004) εντόπισε επτά τομείς κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους: κοινωνική συμμετοχή, συναισθηματική κατανόηση, προκοινωνική συμπεριφορά, αυτοέλεγχος, επικοινωνιακές δεξιότητες, δεξιότητες θεμιτού παιχνιδιού και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Parker et al, 2015).

Η πρώιμη έκθεση του παιδιού σε διάφορες κοινωνικές εμπειρίες αποτελεί μια αξιοσημείωτη βάση για μάθηση, καθώς καλλιεργεί την ικανότητά του να σχετίζεται επαρκώς τόσο με τα μέλη της οικογένειας όσο και με τους συνομηλίκους του (Shonkoff, & Phillips, 2000: 180, 236). Η κοινωνική ικανότητα στην πρώιμη παιδική ηλικία σχετίζεται με την αποδοχή από τους ομότιμους και τη διατήρηση των στενών φιλιών που επιδρούν θετικά στη μελλοντική ομαλή ανάπτυξη της συμπεριφοράς του ατόμου (Bornstein, Hahn, & Haynes, 2010). Η κοινωνική ικανότητα στην προσχολική ηλικία περιλαμβάνει την ύπαρξη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων και θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, όπως το να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να διατηρούν θετικές σχέσεις με τους

συνομηλικούς τους, να μοιράζονται πράγματα, να αναμένουν τη σειρά τους, να μην παραβαίνουν τους κανόνες και να επιδεικνύουν διάθεση συνεργασίας (Walter, & LaFreniere, 2000).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που ήταν ικανά να αναστέλλουν ενδεχόμενες ακατάλληλες συμπεριφορές, εμπλέκονταν σε πιο θετικές και λιγότερο αντικοινωνικές συμπεριφορές στις σχέσεις με τους συνομηλικούς (Fabes et al., 1999· Valiente et al., 2003). Η συμμετοχή σε πετυχημένο παιχνίδι κατά την πρώιμη παιδική ηλικία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα επιτυχημένων αλληλεπιδράσεων στη μέση παιδική ηλικία (Cillessen & Bellmore, 2002· Μπεαζίδου, 2014). Στον αντίποδα, η φτωχή ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς κατά την πρώιμη παιδική ηλικία προβλέπει φτωχή κοινωνική ικανότητα αλληλεπίδρασης στη μέση παιδική ηλικία (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Μπεαζίδου, 2014). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου, που εμφανίζουν κοινωνική ικανότητα και δημιουργούν σχέσεις, έχει βρεθεί ότι και στην ενήλικη ζωή τους θα δημιουργούν, επίσης, κοινωνικές σχέσεις (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994).

Τα παιδιά, που στο νηπιαγωγείο διαθέτουν ανεπτυγμένη ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς τους, επιδεικνύουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο, υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και εναρμονίζονται ευκολότερα με νέες εμπειρίες (Birch & Ladd, 1997· Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Υγιείς σχέσεις στο νηπιαγωγείο προβλέπουν αυξημένη επίδοση στο Γυμνάσιο. Από την άλλη, τα παιδιά που υπολείπονται σε κοινωνική ικανότητα στο νηπιαγωγείο συχνά αποτυγχάνουν να σημειώσουν πρόοδο στο σχολείο, έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και χαμηλότερες επιδόσεις (Ladd, 1990), είναι πιθανότερο να επαναλάβουν κάποια τάξη και να κάνουν κοπάνα, πολλές φορές εγκαταλείπουν το σχολείο (Kupersmidt, & Coie, 1990) και στερούνται ικανοποιητικής αλληλεπίδρασης με τους δασκάλους (Brophy, 1979· Μπεαζίδου, 2014).

### **1.9 Η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών στην ομάδα των συνομηλικών**

Ένα άτομο θεωρείται ότι παρουσιάζει θετική κοινωνική συμπεριφορά, όταν αφομοιώνει τους κανόνες αποδεκτής συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει και ενεργεί με τρόπο ωφέλιμο για τον περίγυρό του, ενώ, αντίθετα, η

συμπεριφορά του χαρακτηρίζεται ως αντικοινωνική, όταν καθίσταται επιζήμια προς το περιβάλλον του (Κακαβούλης, 1994· Μπεαζίδου, 2014).

Η θετική κοινωνική συμπεριφορά συνεισφέρει στην ενίσχυση τόσο της αποδοχής από την ομάδα των ομηλικών όσο και της φιλίας (Seban, 2003· Wright, Giammarino, & Parad, 1986), παρατηρείται στα πιο δημοφιλή παιδιά (Coie & Dodge, 1988· Pettit et al., 1996), ενώ απουσιάζει από τα απορριπτόμενα (Greener, 2000). Όσο πιο αρμονική, φιλική και μη επιθετική συμπεριφορά εμφανίζουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τόσο πιο αρεστά αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους (Denham, & Holt, 1993).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να λάβει τη μορφή ξεσπασμάτων θυμού, παρορμητικότητας, καυγάδων ή ακόμα και βίαιων πράξεων, ενώ συνδέεται από τους ερευνητές και με τη διασπαστική συμπεριφορά (Μπεαζίδου, 2014). Η επιθετική συμπεριφορά αναγνωρίστηκε από τους ερευνητές ως ο πρόδρομος της απόρριψης από την ομάδα των ομηλικών (Zimmer-Gembeck, Geiger, & Crick, 2005). Η επιθετικότητα διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: σωματική (π.χ. σπρώξιμο), αρνητική (π.χ. εχθρικότητα, λεκτικός εκφοβισμός) και διασπαστική (υπερκινητικότητα). Τα δημοφιλή και παραμελημένα παιδιά έδειξαν λιγότερες επιθετικές συμπεριφορές, συγκριτικά με τα αμφιλεγόμενα και απορριπτόμενα παιδιά (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993).

Η αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς και οι περισσότερες αρνητικές εμπειρίες με τους συμμαθητές, συσχετίζονται με την αρνητική κοινωνική θέση στην ομάδα των ομηλικών (Masters, & Furman, 1981). Στο νηπιαγωγείο η ομάδα των ομηλικών απορρίπτει τα επιθετικά παιδιά, στάση που εξακολουθεί ακόμη και όταν η επιθετική συμπεριφορά φθίνει ή παύει (Johnson et al., 2000). Σε έρευνα παιδιών νηπιαγωγείου του 2004, στην οποία η συμπεριφορά κάθε παιδιού αξιολογήθηκε από την οικογένειά του και από τον δάσκαλο, διαπιστώθηκε ότι η επιθετική συμπεριφορά προβλέπει αρνητική κοινωνική θέση στην ομάδα των συνομηλικών (Keane, & Calkins, 2004). Η παρορμητική συμπεριφορά των παιδιών προσχολικής ηλικίας συσχετίστηκε με τη χαμηλή αποδοχή (Gomes, & Livesey, 2008).

Τα περισσότερα παιδιά, που στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα σωματικής επιθετικότητας, εισερχόμενα στη μέση παιδική ηλικία, συνήθως εμφανίζουν μείωση αυτών των συμπεριφορών. Όσα παιδιά δεν εμφανίζουν μείωση της επιθετικότητας αναμένεται να διατρέξουν

αυξημένο κίνδυνο για αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, όχι μόνο κατά την παιδική ηλικία, αλλά και κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση (Tremblay et al., 2004). Είναι σπάνιες οι περιπτώσεις επιθετικών παιδιών στη μέση παιδική ηλικία, που δεν παρουσίασαν επιθετικές συμπεριφορές κατά την προσχολική τους ηλικία (Broidy et al., 2003). Επιπλέον, πέρα από τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, παρατηρείται και αλλαγή στη φύση της επιθετικότητας, καθώς η σωματική επιθετικότητα της προσχολικής περιόδου αντικαθίσταται από τη λεκτική επιθετικότητα που είναι πιο συχνή στα επόμενα χρόνια της ζωής του παιδιού (Bierman, 2004· Parker et al, 2015).

Υφίστανται, εντούτοις, έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι αντικοινωνικές συμπεριφορές δεν προβλέπουν χαμηλή αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων. Σε έρευνα των Sandstrom και Coie (1999) βρέθηκε ότι τα απορριπτόμενα αγόρια της τετάρτης Δημοτικού με αντικοινωνική συμπεριφορά προτιμήθηκαν περισσότερο από τα απορριπτόμενα παιδιά χωρίς αντικοινωνικές συμπεριφορές. Σύμφωνα με τους Phillipson et al. (1999), η επιθετική συμπεριφορά δεν προβλέπει την κοινωνική θέση του παιδιού στην ομάδα των ομηλίκων. Σε πρόσφατες έρευνες βρέθηκε ότι παιδιά με σχεσιακή ή έμμεση επιθετική συμπεριφορά θεωρούνται ιδιαίτερα δημοφιλή στο σχολείο τους, ενώ άλλα αναλαμβάνουν ακόμα και ηγετικό ρόλο στην ομάδα (Cillessen & Mayeux, 2004· Xie, Farmer, & Cairns, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά ευρήματα των ερευνών, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η σύνδεση αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αποδοχής είναι διφορούμενη.

### **1.10 Ο ρόλος του φύλου στις σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους**

Το φύλο αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις σχέσεις των παιδιών, τόσο ως προς τη δομή και τα χαρακτηριστικά, όσο και ως προς το περιεχόμενό τους (Rose, 2007). Ο βαθμός αποδοχής από τους συνομηλίκους επηρεάζεται από τη συμμετοχή του παιδιού στα διάφορα κοινωνικά δίκτυα. Τα αγόρια προτιμούν τα μεγαλύτερα, πιο ελεύθερα δομημένα κοινωνικά δίκτυα (Benenson, Morash, & Petrakos, 1998) και το παιχνίδι τους είναι περισσότερο ανταγωνιστικό (Moller, Hymel, & Rubin, 1992), ενώ τα κορίτσια έχουν ροπή προς την οικειότητα



και αποκλειστικότητα (Zarbatany, McDougall, & Hymel, 2000) και το παιχνίδι τους είναι περισσότερο συνεργασίας (Moller, Hymel, & Rubin, 1992).

Το φύλο επηρεάζει τη σχέση της κοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς με την αποδοχή. Σε σχετική έρευνα 182 παιδιών προσχολικής ηλικίας, βρέθηκε ότι τα αγόρια είναι πιο επιθετικά και ότι μεταχειρίζονται συχνότερα επιθετικές προσεγγίσεις, είτε για να εισέλθουν στην ομάδα των παιδιών, είτε για να επιλύσουν συγκρούσεις (Walker, 2004). Οι Bierman, Smoot και Aumiller (1993) διαπίστωσαν ότι τα επιθετικά μη απορριπτόμενα αγόρια του δημοτικού δεν δείχνουν στον ίδιο βαθμό προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς με τα επιθετικά απορριπτόμενα αγόρια. Επίσης, τα μη επιθετικά απορριπτόμενα αγόρια είναι πιο παθητικά και κοινωνικά αδέξια άτομα. Τα επιθετικά απορριπτόμενα αγόρια, όχι όμως και τα κορίτσια, μετά από δύο χρόνια, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επιθετικής και διασπαστικής συμπεριφοράς και χαμηλά επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Έχει επισημανθεί από τους ερευνητές ότι τα κορίτσια επιχειρούν περισσότερο από τα αγόρια να εδραιώσουν και να διατηρήσουν στις σχέσεις τους την αρμονία (Maccoby, 1990· Schultz et al., 2009), ενώ, συγκριτικά με τα αγόρια, παρουσιάζουν λιγότερο ενοχλητικές και άτακτες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα η εμφάνιση θυμού (Hubbard, 2001· Schultz, Izard, & Bear, 2004) και η έλλειψη συγκέντρωσης (Eisenberg, Cumberland, & Spinrad, 2001). Τα κορίτσια αντιδρούν περισσότερο αποτρεπτικά απέναντι στις εμφανίσεις θυμού (Underwood, 1997) και αναπτύσσουν σπανιότερα θυμό και απογοήτευση (Davis, 1995). Τα κορίτσια τείνουν να είναι λιγότερο ανταγωνιστικά από τα αγόρια (Roy, & Benenson, 2002), αλλά και να αισθάνονται λιγότερο άνετα με τον ανταγωνισμό (Benenson et al., 2002), ίσως επειδή τα κορίτσια δραστηριοποιούνται περισσότερο σε μικρές ομάδες και ως εκ τούτου έχουν λιγότερες εμπειρίες με τον ανταγωνισμό. Αυτή η αποφυγή ανταγωνισμού και η επιλογή πιο ισότιμων στρατηγικών ενδεχομένως εξηγεί, γιατί τα κορίτσια εμφανίζονται περισσότερο εύθραυστα στις φιλίες του ίδιου φύλου (Benenson, & Christakos, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με τους Hayden-Thomson, Rubin και Hymel (1987) αλλά και άλλες ερευνες (Parker & Asher, 1993), τα παιδιά, κατά την αξιολόγηση των συμμαθητών του αντίθετου φύλου, εμφανίζουν αρνητική προδιάθεση.

## 2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 2.1 Ο ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου “drama in education” από την Άλκηστη Κοντογιάννη) αποτελεί ένα πεδίο τόσο ευρύ, πολύπλευρο και πολυμορφικό που κανένας ορισμός δεν μπορεί να την αποδώσει επακριβώς. Κατά καιρούς, αρκετοί θεωρητικοί, έχοντας ως αφετηρία τη δική τους οπτική των πραγμάτων, προσπάθησαν να την ορίσουν, φωτίζοντας ο καθένας διαφορετικά αλλά και κοινά στοιχεία αυτής (Κοντογιάννη, 2008: 217). Για τον Sixsmith (2001), η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια διαδικασία μάθησης, κατά την οποία τα μέλη μιας ομάδας εργάζονται μεμονωμένα ή συνεργατικά, χρησιμοποιώντας υποθετικούς ρόλους και αυτοσχεδιασμό (Κοντογιάννη, 2008: 218). Ως διαδικασία μάθησης, που χρησιμοποιεί στοιχεία του θεάτρου και επικεντρώνεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, λογίζεται και από την Καλλιάντα (2009). Ο Cohen (1988) βλέπει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο εξερεύνησης προβληματισμών και ιδεών με απώτερο σκοπό την κατανόηση του εαυτού και των άλλων συνεργατικά, χρησιμοποιώντας υποθετικούς ρόλους και αυτοσχεδιασμό (Κοντογιάννη, 2008: 218). Κατά τη McClintock (1984), κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, που οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση και μέσα σε αυτή διαδραματίζουν φανταστικούς χαρακτήρες και γεγονότα, μπορεί να ονομαστεί ως Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Κοντογιάννη, 2012: 64). Για τη Heathcote (2006), η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διεργασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες δημιουργούν συνειδητά έναν φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο δοκιμάζουν συμπεριφορές που σχετίζονται με καταστάσεις που τους απασχολούν. Ο Kemp (1996) ορίζει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μια μορφή τέχνης, που χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα και εξέλιξη και η οποία κινείται σε ένα ειδικά διαμορφωμένο από τους ίδιους τους μαθητές πλαίσιο, μέσα στο οποίο εξερευνούν τις προσωπικές τους εμπειρίες δημιουργώντας φανταστικές ιστορίες (Κοντογιάννη, 2008: 219). Ο Warren (1999) υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστά, για τα παιδιά όλων των ηλικιών και ικανοτήτων, ένα μέσο μάθησης που συντελεί στην κοινωνική και εκπαιδευτική

ανάπτυξή τους (Κοντογιάννη, 2008: 220). Τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της τονίζει και ο Fleming (2001:18) που τη θεωρεί ως το σημαντικότερο μάθημα υποθετικών καταστάσεων και εργαλείο για διαθεματική μάθηση. Παρόμοια, οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 19) επισημαίνουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση είτε ως αυτόνομο μάθημα τέχνης είτε για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, μάλιστα, υιοθετούν τον όρο «εκπαιδευτικό δράμα», ως απόδοση του “drama in education” στην ελληνική γλώσσα, ονομασία που συμμερίζεται ο Αστέριος Τσιάρας (2014) και η Πίγκου-Ρεπούση (2019). Άλλοι όροι, που συναντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία, είναι οι “θεατροπαιδαγωγική” (Λενακάκης, 2013) και “διερευνητική δραματοποίηση” (Παπαδόπουλος, 2010: 121· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 82).

## **2.2 Τα Χαρακτηριστικά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Η Δραματική Τέχνη, αν και χρησιμοποιεί θεατρικά στοιχεία, διαφοροποιείται από το θέατρο σε αρκετά σημεία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Καταρχάς, το θέατρο στοχεύει στην ικανοποίηση των θεατών (Πούχνερ, 1985: 24· Τσιάρας, 2005: 25), ενώ το Δράμα στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων (Slade, 1954: 337· Τσιάρας, 2005: 25). Η Δραματική Τέχνη βασίζεται εν πολλοίς στον αυτοσχεδιασμό (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20), ενώ απουσιάζει το εξωτερικό κοινό, καθώς τα ίδια τα μέλη της ομάδας εμπλέκονται άλλοτε ως ηθοποιοί και άλλοτε ως θεατές (Andersen, 2004). Η ύπαρξη γραπτού κειμένου δεν είναι απαραίτητη (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003), ενώ κάθε ιστορία, πραγματική ή φανταστική, μπορεί να αποτελέσει πηγή για αυτοσχεδιασμό, προκειμένου να προκύψει κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ένα απρόβλεπτο δρώμενο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20). Το ερέθισμα, πάνω στο οποίο θα βασιστεί η δραματική διαδικασία, μπορεί να έχει ως πηγή ένα θεατρικό ή κινηματογραφικό έργο, ένα διήγημα, ένα παραμύθι, ένα ποίημα, μια ιστορία πραγματική ή μυθική, έναν πίνακα ζωγραφικής, μια φωτογραφία ή ακόμα και μια είδηση από την επικαιρότητα (Woolland, 1999: 52-59· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 56-57).

Το Παιδικό Δράμα είναι μια αυθόρμητη, με ελευθερία κινήσεων, δραστηριότητα του παιδιού που έχει την αφετηρία της στο παιχνίδι. Ο δάσκαλος δίνει το ερέθισμα και τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν αναπαριστώντας πράξεις (Slade,

1954· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 23). Σύμφωνα με τη Heathcote (2006), το σημαντικότερο σημείο στη διαδικασία είναι η διερεύνηση του νοήματος των πράξεων αυτών, δηλαδή, η μάθηση. Το παιχνίδι αποτελεί τη βάση του Δράματος και για τον Bolton (1984), ο οποίος, όμως, περιγράφει το παιχνίδι ως μια ομαδική δραστηριότητα που οι ελευθερίες των παιχτών περιορίζονται από τους κανόνες του παιχνιδιού (Bolton, 1984: 81-82· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 28-29).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία δημιουργίας ενός φανταστικού κόσμου, στην οποία αξιοποιούνται τα στοιχεία του θεάτρου (Heathcote, 2006). Σύμφωνα με τον O'Toole (1992:13-46), τα συστατικά στοιχεία του Δράματος είναι: το φανταστικό πλαίσιο, οι ρόλοι και οι σχέσεις, ο σκοπός, η εστίαση, η δραματική ένταση, ο χρόνος, το κοινό, ο χώρος, οι συμμετέχοντες, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα. Το φανταστικό πλαίσιο αναφέρεται στο φανταστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι καταστάσεις και δρουν οι χαρακτήρες της Δραματικής Τέχνης. Στο Δράμα οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν έναν ή και περισσότερους ρόλους υιοθετώντας την οπτική γωνία που ο ρόλος βλέπει τα πράγματα δίνοντας έμφαση στην εμπειρία του ρόλου και όχι στην υποκριτική δεινότητα. Μέσω των ρόλων, οι εμπλεκόμενοι απαιτείται να βιώσουν στιγμές έντασης, προκειμένου να γίνουν κομμάτι του φανταστικού κόσμου και να δράσουν. Ο δάσκαλος καλείται να καθορίσει το θέμα προς διερεύνηση, τους σκοπούς της δραματικής διαδικασίας, την πλευρά που η ομάδα θα εστιάσει την έρευνά της, καθώς και τον φανταστικό χώρο και χρόνο που θα τοποθετηθεί η δράση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 42-51). Το θέατρο διαφοροποιείται από άλλες μορφές τέχνης (συγγραφή, ζωγραφική, μουσική), επειδή συμβαίνει στον χρόνο και στον χώρο. Μόλις μια ομάδα εισέλθει στον φανταστικό κόσμο του δράματος, ο χρόνος αναστέλλεται, γίνεται ευέλικτος και προσαρμόζεται στις ανάγκες και τους σκοπούς της ομάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η πλήρης εξερεύνηση και κατανόηση του θέματος (Neelands, 1984: 70-71). Η Δραματική Τέχνη είναι κατεξοχήν συλλογική τέχνη και κάθε ομάδα μπορεί να δημιουργήσει ένα διαφορετικό δραματικό αποτέλεσμα, ενώ σημαντική είναι και η παρουσία του κοινού, καθώς μπορεί να επηρεάσει και να αναδιαμορφώσει ενεργά την εξέλιξη του Δράματος (O'Toole, 1992: 33, 38). Οι συμμετέχοντες στη Δραματική Τέχνη μεριμνούν, επίσης, να μεταχειρίζονται τον λόγο και την κίνησή τους, με τέτοιο τρόπο που να προσιδιάζει στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρόλου τους. Η δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας για

την τέλεση της δραματικής πράξης επιτυγχάνεται με τη χρήση μουσικής, ήχων και φωτισμού. Η χρήση συμβόλων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μετάδοση των νοημάτων. Τα σύμβολα μπορεί να είναι γλωσσικά, οπτικά, κινήσεις, χειρονομίες ή ακόμα και αντικείμενα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία του Δράματος συμβάλλουν στο να βιώσουν οι συμμετέχοντες μια κατάσταση, να επεξεργαστούν τα νοήματα που προκύπτουν και να κατανοήσουν τελικά το υπό διερεύνηση θέμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 47-51).

Ένα κρίσιμο σημείο, για μια πετυχημένη δραματική διαδικασία, είναι να τεθεί από τον εκπαιδευτή ένας συγκεκριμένος στόχος (Wessels, 1987: 24· Τσιάρας, 2005: 89) και ένας χρονικός περιορισμός, μια τακτική που συνεισφέρει στην αυτοσυγκέντρωση της ομάδας και στη γρηγορότερη οργάνωση των δραστηριοτήτων (McGregor, 1976: 80· Τσιάρας, 2005: 89). Τα στάδια της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατηγοριοποιούνται σε τρία βασικά: δημιουργία, επιτέλεση, αναστοχασμός. Στο πρώτο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι συνεργάζονται για τη δημιουργία ενός θεατρικού γεγονότος, στο δεύτερο στάδιο αυτό παρουσιάζεται και στο τελικό στάδιο λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση που οδηγεί στην κατανόηση και στη μάθηση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 124-125). Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, κύριο μέλημα δεν αποτελεί η εξέλιξη της δράσης, αλλά η διερεύνηση των γεγονότων και των καταστάσεων ως προς το πώς και το γιατί, καθώς και η παροχή στους εκπαιδευόμενους της ευκαιρίας να επινοήσουν εναλλακτικές (Muir, 1996: 48· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 68). Η διερεύνηση του θέματος στον φανταστικό κόσμο σκόπιμο είναι να συνδεθεί με τις καταστάσεις που οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν στην πραγματική τους ζωή, κάτι που επιτυγχάνεται με τη φάση της αξιολόγησης του Δράματος, για την οποία έχουν προταθεί διάφορες τεχνικές, όπως η ακίνητη εικόνα, το τραγούδι, η σκηνή και η τελετουργία (Fleming, 1997: 38-44· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 75). Αξιολόγηση, όμως, στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν σημαίνει κριτική και βαθμολόγηση, αλλά ανάλυση χαρακτήρων και πράξεων, καθώς και προτάσεις για εναλλακτικές (Landy, 1982· Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003).

### 2.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - εμπυχωτή στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της Δραματικής Τέχνης καλείται να απομακρυνθεί από τον παραδοσιακό χαρακτήρα του δασκάλου και να γίνει εμπυχωτής, ένας εμπνευσμένος παιδαγωγός και καλλιτέχνης δηλαδή, που θα στοχεύει σε δύο άξονες: στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στην καλλιέργεια των προσωπικοτήτων τους (Γραμματάς, 2004: 59-60). Ο δάσκαλος – εμπυχωτής είναι προσεγγίσιμος και χαμογελαστός (Wessels, 1987: 21· Τσιάρας, 2005: 96), πάντα πρόθυμος να ενδιαφερθεί για τις ανάγκες, επιθυμίες και ιδέες των παιδιών (Σέργη, 1987: 28· Τσιάρας, 2005: 95).

Ο εκπαιδευτικός, κατά την εφαρμογή της Δραματικής Εκπαίδευσης στην Εκπαίδευση, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με τον βαθμό ελέγχου που επιθυμεί να ασκήσει επί της διαδικασίας, το είδος των σχέσεων που θέλει να αναπτύξει με τους εκπαιδευόμενους και τον τρόπο αυτονόμησης των μαθητών που σκοπεύει να ακολουθήσει. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του «συντονιστή», του «διαμεσολαβητή» ή του «ενεργοποιητή». Ως «συντονιστής», ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη διαδικασία παιδαγωγικά και θεατρικά παρέχοντας στους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες, προκειμένου να επιτευχθεί ένα ουσιώδες αποτέλεσμα τόσο σε μαθησιακό όσο και σε καλλιτεχνικό επίπεδο. Ως «διαμεσολαβητής», ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα, προκειμένου εκείνοι να εντοπίσουν τα σημεία ενδιαφέροντός τους σχετικά με το μάθημα και την εξέλιξή του, ενώ προσφέρει τη βοήθειά του όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο. Ως «ενεργοποιητής», ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ισότιμα με τους εκπαιδευόμενους στη διερεύνηση ενός θέματος, αναλαμβάνοντας έναν από τους ρόλους της ιστορίας, και ως εκ τούτου εμπλέκεται «από μέσα» (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 121-123).

Ο Bruner (1966) περιέγραψε τη συμβολή του εκπαιδευτικού, κατά την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ως τη «μέθοδο της σκαλωσιάς». Ο εκπαιδευτικός, αρχικά, επιλέγει ένα θέμα που να άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών και να περιστρέφεται γύρω από αξίες, αρχές και αντιλήψεις και στη συνέχεια θέτει το διερευνητικό ερώτημα. Κατόπιν, σχεδιάζει τη

δομή του μαθήματος με τέτοιον τρόπο, ώστε οι μαθητές, βιώνοντας την εμπειρία και συζητώντας σχετικά με αυτήν, να μπορέσουν να κατανοήσουν επαρκώς το θέμα (Bolton, 1992: 65-69· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 29). Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός, ακολουθώντας το παράδειγμα της Heathcote, υποδύεται και ο ίδιος κάποιον ρόλο (Wagner, 1979: 128-146· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 29) δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να οδηγήσουν συνεργατικά και αυτόνομα τη δράση και την εξέλιξη του έργου.

Μια πετυχημένη εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προϋποθέτει έναν κατάλληλο σχεδιασμό εκ μέρους του εμπυχωτή (Σέξτου, 2007: 14), ο οποίος περιλαμβάνει στην αρχή τη χρήση απλών τεχνικών (Somers, 1995: 22· Τσιάρας, 2005: 94) και στη συνέχεια τη βαθμιαία ενσωμάτωση πιο περίπλοκων δραματικών τεχνικών (Γραμματάς, 1999: 114). Κατά τον σχεδιασμό ενός μαθήματος Δραματικής Τέχνης, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του κάποιες γενικές αρχές. Εν πρώτοις, εκτιμά τον χρόνο που απαιτείται, προκειμένου να εμπλακούν όλοι οι συμμετέχοντες στο Δράμα και στο τέλος να λάβει χώρα ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση της διαδικασίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 54-55). Έπειτα, μεριμνά για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος σεβασμού της ατομικής και της συλλογικής δουλειάς, αναθέτει την ευθύνη της διαδικασίας στους εκπαιδευόμενους διατηρώντας για τον εαυτό του έναν υποστηρικτικό ρόλο και προωθεί, επίσης, την αυτόνομη μάθηση (Andersen, 2004). Επιπλέον, διαχειρίζεται το δραματικό υλικό με στόχο οι συμμετέχοντες να βιώσουν μια μαθησιακή εμπειρία, χωρίς συναισθηματικά κενά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 54-55).

Αν και η ελευθερία και η επινόηση είναι βασικά στοιχεία της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση, ο εμπυχωτής δεν πρέπει να αφήνει τη δραματική διαδικασία στην τύχη της, καθώς, σε μια τέτοια περίπτωση, θα υπερισχύσουν η προχειρότητα, η έλλειψη συντονισμού και η ασάφεια κατά τη διαδικασία, που αναμένεται να οδηγήσουν σε εκνευρισμό και απογοήτευση μεταξύ των συμμετεχόντων, ενώ το αποτέλεσμα της δραστηριότητας θα στερείται δραματικού χαρακτήρα. Επιπλέον, ο εμπυχωτής ενδέχεται να έρθει αντιμέτωπος με διάφορα απρόοπτα, όπως είναι η έλλειψη επιθυμίας ορισμένων παιδιών για συμμετοχή στη διαδικασία ή οι συγκρούσεις γύρω από τη διεκδίκηση ρόλων. Χρέος του εμπυχωτή είναι η αξιοποίηση των δυσκολιών αυτών για την ανάπτυξη νέων ιδεών και τη βίωση νέων εμπειριών (Σέξτου, 2007: 38).

Ο εκπαιδευτικός στο Νηπιαγωγείο αποφεύγει να διορθώνει, να επιβάλλει τις δικές του αντιλήψεις, να χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους. Αντίθετα, εναρμονιζόμενος με τον ρόλο του εμπυχωτή, προσελκύει την προσοχή των παιδιών, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη δραματική διαδικασία, διεγείρει τη φαντασία τους, κινητοποιεί τον συναισθηματικό και ψυχικό τους κόσμο, οργανώνει τη δράση και παρακολουθεί διακριτικά την εξέλιξη των δραστηριοτήτων. Εξάλλου, στόχος του μαθήματος στο Νηπιαγωγείο είναι η διαπαιδαγώγηση και η ψυχαγωγία και όχι η μόρφωση και η διδασκαλία (Γραμματάς, 2014: 28-33).

## **2.4 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση**

Η εκπαιδευτική μέθοδος του δράματος έχει υιοθετηθεί ως ένα καινοτόμο είδος εκπαίδευσης, το οποίο διευκολύνει την κατανόηση των μαθητών, αυξάνει την αγάπη τους για την εκπαίδευση και τους καθιστά ενεργά μέλη της κοινωνίας. Είναι αποδεδειγμένο ότι το δράμα συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη οραμάτων και κατανόησης, καθώς συνδράμει στην ανάπτυξη της σκέψης του μαθητή, προσφέρει μια οδό διαφυγής από τη συνήθη ανιαρή ατμόσφαιρα της εκπαίδευσης και βοηθά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, μέσω της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ομαδικής συνεργασίας (Jarrah, 2019).

Το δράμα, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής και ερευνητικής διαδικασίας, αποτελεί μια διαρκή αναζήτηση, ένα σύνολο πολύπλοκων σχέσεων, μια μορφή τέχνης που δεν χωρά σε τακτοποιημένα και ρυθμισμένα πλαίσια εκπαιδευτικής συζήτησης (Gallagher & Rivière, 2007). Έχει αποδεχτεί, μάλιστα, ότι αποτελεί έναν ελκυστικό και διασκεδαστικό τρόπο εκπαίδευσης μαθητών προσχολικής ηλικίας (Mages, 2018), καθώς σε αυτή την ηλικία δίνεται έμφαση στον ψυχαγωγικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα του θεάτρου (Γραμματάς, 2014: 21).



### 2.4.1 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη γνωστική ανάπτυξη

Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, τα άτομα, χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο και το σώμα τους, μετατρέπουν τις φανταστικές τους σκέψεις σε δραματικές πράξεις συμμετέχοντας ουσιαστικά σε μια διανοητική και γνωστική δραστηριότητα (Τσιάρας, 2014: 107).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, καταρχάς, αξιοποιεί την ποικιλία των μέσων του θεάτρου (εικόνα, λόγος, κίνηση κ.α.) και των μορφών συμμετοχής σε αυτό (ηθοποιός, σκηνοθέτης, θεατής κ.α.). Στην πρώτη περίπτωση αναφερόμαστε στην πολυτροπικότητα της Δραματικής Τέχνης, η οποία συμβάλλει στην αναθεώρηση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση στο στοιχείο της πολυφωνίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναμειχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις κλίσεις και ικανότητές τους. Ουσιαστικά, οι μαθητές είναι αυτοί που επιλέγουν τον τρόπο και τον βαθμό συμμετοχής τους στη δραματική διαδικασία, καθώς από τη μία επιλέγουν το σημείο εμπλοκής τους στη διαδικασία, είτε συμβάλλοντας με τις γνώσεις και ικανότητές τους είτε αναλαμβάνοντας νέες προκλήσεις, και από την άλλη δύνανται να συμμετέχουν σε κύριες ή επικουρικές θέσεις (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 131-136). Η αναγνώριση, μάλιστα, της συνεισφοράς κάθε μαθητή στην ομάδα οδηγεί στην ενίσχυση της αυτοαντίληψής του (Way, 1967) και αναχαιτίζει την τάση του να εκτιμά αρνητικά την αξία του και τις ικανότητές του (Κοντογιάννη, 2012: 101).

Επιπρόσθετα, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον γνωριμίας των μαθητών με το σώμα τους και τις δυνατότητές του. Με τη χρήση της γλώσσας του σώματος, παράλληλα και ενισχυτικά με τη χρήση της προφορικής ομιλίας, τα παιδιά κατορθώνουν να εκφράζονται με τρόπο σύνθετο και ολοκληρωμένο, επικοινωνώντας σκέψεις, συναισθήματα και ψυχικές καταστάσεις (Γραμματάς, 2004: 54-55).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθά, επίσης, τους συμμετέχοντες να προσλαμβάνουν, να εκφράζουν και τελικά να κατανοούν τα αισθήματά τους για τους άλλους και για τον εαυτό τους (Franks, 2014). Συμβάλλει, επίσης, στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Krafft, & Berk, 1998), ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία και στα πρώτα χρόνια της δημοτικής εκπαίδευσης (Winsler &

Díaz, 1995). Τα επιθετικά παιδιά εκπαιδεύονται στο να περιορίζουν την τάση τους να ενεργούν εκτός σειράς και τα συνεσταλμένα παιδιά ενθαρρύνονται για μεγαλύτερη και πιο ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, ενώ αμφότεροι μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες της δραματικής διαδικασίας και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες (Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003).

Οι μαθητές καλούνται μέσα από τη δραματική διαδικασία να εντοπίσουν τα διαφορετικά ενδεχόμενα των ιστοριών, να φανταστούν πιθανές εκβάσεις, να πειραματιστούν σε δράσεις και να καταλήξουν σε αποφάσεις, επιτυγχάνοντας να διερευνήσουν ένα θέμα ουσιαστικά και δημιουργικά με σκοπό την ανεύρεση νέων από κοινού ιδεών (Παπαδόπουλος, 2010: 121-122· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 143-144). Η εν λόγω διερευνητική συμμετοχή δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να έχουν ενεργό ρόλο στη δόμηση της γνώσης και να οδηγηθούν στα δικά τους συμπεράσματα (Bruner, 1966). Ο δάσκαλος απομακρύνεται από τον κλασσικό ρόλο του αναμεταδότη γνώσης και γίνεται πηγή κινήτρων μάθησης εκ μέρους των μαθητών, ένας πολύτιμος συνεργάτης κατά τη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλοντας με τις εμπειρίες του (Johnson, & O'Neil, 1984: 85· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 30). Κατά αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να μαθαίνουν, χαρακτηριστικό ιδιαίτερα χρήσιμο για τη δια βίου μάθηση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 143).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση παρέχει στα παιδιά και στους νέους εξοικίωση με άγνωστες καταστάσεις και ένα περιβάλλον για εμπειρική και στην πράξη ανακάλυψη ιδεών, αξιών, χαρακτήρων και εννοιών (Neelands, 2004: 34-39· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 149). Υποδυόμενα ρόλους σε διάφορες ανθρώπινες καταστάσεις, ρόλοι που διαφέρουν σε προέλευση, κοινωνική θέση, επαγγελματική και οικογενειακή κατάσταση, ιδεολογία, πιστεύω (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 205), εξερευνούν πράγματα που τους προκαλούν φόβο ή σύγχυση (Lindon, 2001: 99· Τσιάρας, 2014: 108), προσεγγίζουν το υπό διερεύνηση θέμα από διαφορετικές οπτικές, έρχονται σε επαφή με τη γνώση (Neelands, 2010: 36-38· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 149), αντιλαμβάνονται την έκταση και ποικιλία της ανθρώπινης ζωής και διευρύνουν ή αναδιαμορφώνουν την ταυτότητά τους (Κοντογιάννη, 2012: 47). Και όλα αυτά συμβαίνουν σε ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, καθώς η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση αποτελεί μια περιοχή που η δοκιμή νέων ιδεών και συμπεριφορών καθίσταται εφικτή, χωρίς την παρουσία επιπτώσεων

που ενδεχομένως θα αντιμετώπιζαν στην πραγματική ζωή (Johnson & O'Neil, 1984: 128-130· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 30-31)

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μέσω της ανταλλαγής απόψεων και της υπόδυσης ρόλων, συντελεί θετικά και στη γλωσσική ανάπτυξη (Warren, 2000· Κοντογιάννη, 2008: 224), ιδιαίτερα σε λεκτικό επίπεδο (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Διάφορες σχετικές μελέτες έχουν δείξει βελτίωση στη λογοτεχνική χρήση της γλώσσας (Vukelich, 1994), στον γραπτό λόγο (Korat, Bahar, & Snapir, 2002), στα μαθηματικά (Cook, 2000) και γενικότερα στις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ειδικότερα στην προσχολική ηλικία, έχει βρεθεί ότι έκθεση των παιδιών σε εμπειρίες δράματος βελτιώνει τις αφηγηματικές (Nicolopoulou, & Richner, 2007) και τις γραπτές ικανότητες (Moore, & Caldwell, 1993).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση καθίσταται το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για να καλλιεργήσει ένας μαθητής τη φαντασία του και τις δημιουργικές του ικανότητες (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002· Κοντογιάννη, 2008). Η ακροβασία, μάλιστα, μεταξύ του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου κατά την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης, συνεισφέρει στην όξυνση της αντίληψης και της νόησης των παιδιών (Τσιάρας, 2014: 112).

Η εμπλοκή του παιδιού με τη δραματική προσποίηση, ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, βάζει σε λειτουργία σημαντικές γνωστικές στρατηγικές, όπως είναι η διαπραγμάτευση και η επίτευξη στόχων μέσα στην ομάδα, ο σχεδιασμός της δράσης και η επίλυση προβλημάτων (Hereford & Schall, 1991: 9, 22, 52· Τσιάρας, 2014: 135).

#### **2.4.2 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην ψυχική ανάπτυξη**

Στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση η λέξη «δεδομένο» δεν έχει καμία απολύτως χρησιμότητα. Τα πάντα υπόκεινται σε διαδικασίες διερεύνησης και ανακάλυψης, τα πάντα μπορούν να συμβούν. Οι εκπαιδευόμενοι, εκμεταλλευόμενοι το πνεύμα ελευθερίας που προσφέρουν οι δραματικές δραστηριότητες, ανακαλύπτουν πλευρές της προσωπικότητάς τους, αλλά και ψυχικές ανάγκες, που ούτε καν γνώριζαν την ύπαρξή τους και τελικά

απελευθερώνονται από ψυχοσωματικά αγχοποιητικά εμπόδια και φορτία (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002· Κοντογιάννη, 2008: 227).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν τις εσωτερικές τους συγκρούσεις (Slade, 1981: 194· Τσιάρας, 2014: 239-240) και να αλλάξουν τον τρόπο κατανόησης του εαυτού τους (Brook, 1988: 127· Τσιάρας, 2014: 240). Τα παιδιά, με τη χρήση των συμβόλων και της δραματικής αναπαράστασης, μπορούν να εκφράσουν έντονα αισθήματα σε ασφαλές περιβάλλον, χωρίς τον φόβο πρόκλησης βλάβης στους άλλους ή στον εαυτό τους (Cass, 1973: 51· Τσιάρας, 2014: 244), επιτυγχάνοντας μια αίσθηση κυριαρχίας (Erikson, 1993:209· Τσιάρας, 2014:244) και συναισθηματική αρμονία, με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση της πραγματικότητας που βιώνουν (Dockar-Drysdale, 1968: 141· Τσιάρας, 2014: 244).

#### **2.4.3 Η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην κοινωνική ανάπτυξη**

Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού επιτυγχάνεται όταν δέχεται αμοιβαία τις επιδράσεις των ατόμων που συναναστρέφεται στο εγγύς και στο ευρύτερο περιβάλλον που ζει. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται κοινωνικοποίηση. Η κοινωνικοποίηση στην προσχολική ηλικία περιλαμβάνει την κατανόηση εκ μέρους του παιδιού των κανόνων, αξιών, προτύπων και στάσεων που διέπουν το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο μεγαλώνει (Muhlbauer, 1985· Αραβανής, & Αραβανή, 2002). Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας δυσχεραίνεται από τον εγωκεντρισμό του, την ετερονομία του και την αστάθεια του χαρακτήρα του, ενώ, από την άλλη, οι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίησή του είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, το παιχνίδι και το νηπιαγωγείο (Αραβανής, & Αραβανή, 2002).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συντελεί στην κατανόηση και στην αποδοχή του εαυτού και στη συνέχεια στην αποδοχή των άλλων (McCaslin, 1981· Freeman, Sullivan, & Fulton, 2003). Αποτελεί έναν βιωματικό τρόπο ανάπτυξης τρόπων επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων. Το παιδί, εμπλεκόμενο με δραματικές πράξεις στο πλαίσιο της ομάδας, αλληλεπιδρά με τα

υπόλοιπα μέλη, έρχεται σε επαφή με διαφορετικές ιδέες και θεωρήσεις, συνειδητοποιεί την παράλληλη ύπαρξή του σε ομαδικό και ατομικό επίπεδο και τελικά δημιουργεί μια νέα προσωπική ταυτότητα (Κοντογιάννη, 2008: 228). Συγχρόνως, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι η δραματική εμπειρία διαφέρει από την εμπειρία της πραγματικής ζωής, ότι συμμετέχει σε δύο κόσμους, τον φανταστικό και τον πραγματικό, και ως εκ τούτου κρατά συνειδητά μια απόσταση από το δραματικό βίωμα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 30).

Για να επιτελεστεί η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, μια τέχνη συλλογική, ζητά από τους συμμετέχοντες μια παραγωγική και υποστηρικτική σχέση που χαρακτηρίζεται από συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, διάδραση, αλληλοεμπιστοσύνη και ανταλλαγή ιδεών και προτάσεων, προωθώντας, επομένως, την κοινωνικοποίησή τους (Stinson, & Wall, 2003: vii· O'Toole, Stinson, & Moore, 2009: 86). Κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται ότι δεν αποτελεί το κέντρο της ομάδας και οφείλει να περιορίσει το εγώ του, να ακολουθήσει κανόνες, να συμμετάσχει ισότιμα και να υπηρετήσει τους κοινούς στόχους της ομάδας με συνεργασία και επικοινωνία (Γραμματάς, 2004: 56). Στα παιδιά παρέχονται πολυάριθμες ευκαιρίες εγγύτητας και αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, οι οποίες ενισχύουν τη δεκτικότητά τους (Rizzo, 1989: 103· Τσιάρας, 2014: 203) και κατ' επέκταση την πιθανότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων (Fehr, 1996: 59· Τσιάρας, 2014: 203). Οι εν λόγω αλληλεπιδράσεις, μάλιστα, λαμβάνουν χώρα σε ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα, το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη σχέσεων φιλίας (Jackson, 2000: 1· Τσιάρας, 2014: 203-204), καθώς η από κοινού βίωση ευχάριστων εμπειριών οδηγεί στην αμοιβαία επιθυμία για εξακολούθηση της μεταξύ τους κοινωνικής επαφής (Clore & Byrne, 1974: 143· Τσιάρας, 2014: 203).

Τα παιδιά συζητούν σχετικά με κάποιο πρόβλημα, προτείνουν λύσεις, αποφασίζουν από κοινού την προσφορότερη, εκτιμούν τις ενδεχόμενες επιπτώσεις της και αναλαμβάνουν την ευθύνη των επιλογών τους (Read, 1943· Κοντογιάννη, 2012: 75). Κατά αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η κριτική τους ματιά και η κοινωνική ευαισθησία (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 31).

Όσα διαδραματίζονται στο φανταστικό περιβάλλον οι μαθητές τα βιώνουν και δεν τα αναπαριστούν απλώς. Με την αρωγή της φαντασίας τους, καλούνται να σκεφτούν τον τρόπο που θα αντιδρούσαν στα διάφορα ενδεχόμενα (Neelands, 2010: 39· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 153), να προβούν στη δημιουργία

εναλλακτικών που να στοχεύουν στην καλύτερευση της υφιστάμενης κατάστασης (Zipes, 2009).

Το εκπαιδευτικό δράμα, μέσω της προβολής στους φανταστικούς ρόλους και καταστάσεις, συνδέεται με τη δραματοθεραπεία και ευνοεί την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Anderson, & Dunn, 2013: 132· Τσιάρας, 2014: 249). Το παιδί έρχεται σε επαφή με άγνωστες καταστάσεις, βάζει τον εαυτό του στη θέση των άλλων, εξερευνά ένα θέμα από διαφορετικά πρίσματα και οπτικές και καταφέρει καλύτερη κατανόηση του εαυτού και του άλλου (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 155-156). Αυτό που πρέπει να προσεχθεί είναι το παιδί να αποφεύγεται να αναλαμβάνει τους ίδιους ρόλους σε σταθερή βάση, γιατί έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος το παιδί να ενισχύσει τις όποιες κοινωνικές του στάσεις και προκαταλήψεις, λόγω της έλλειψης γνωριμίας με την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων καταστάσεων (Kelly, 1963· Κοντογιάννη, 2012: 74). Επιπρόσθετα, το δραματικό πλαίσιο ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών, βοηθώντας τα να γίνουν αποδεκτά κοινωνικά (Τσιάρας, 2014: 256).

Ένα ακόμη όφελος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη των εκφραστικών και επικοινωνιακών μέσων του ατόμου στα πλαίσια της δημόσιας έκθεσής του, τα οποία συνδέονται με τη συμμετοχή στα κοινά και την ανάπτυξη του ατόμου ως ενεργού πολίτη και γενικότερα ως φορέα δράσης (Neelands, 2004: 38· Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 160).

Τα μέλη μιας ομάδας, κατά την εφαρμογή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, έχουν την ευκαιρία να επιλέξουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους και να εξασκηθούν σε αυτούς πάντα σε άμεση αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη. Δύνανται, επίσης, να εξερευνήσουν και να ενισχύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, είτε σε πραγματικό επίπεδο, είτε σε συμβολικό, διαμέσου των αναρίθμητων υποδυόμενων ρόλων (Κοντογιάννη, 2012: 72-73). Κατά αυτόν τον τρόπο, ενισχύουν την εμπιστοσύνη στις επικοινωνιακές ικανότητές τους (Bolton, 1979· Κοντογιάννη, 2012: 73). Παράλληλα, δοκιμάζοντας στην πράξη ιδέες άλλων, αναπτύσσουν τη δυνατότητα ποικιλότητας ερμηνείας του κόσμου (McGregor, Tate, & Robinson, 1977· Κοντογιάννη, 2012: 73). Η δραματική διαδικασία καλλιεργεί την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με τη χρήση λέξεων, χειρονομιών και του σώματος (Jennings, 1975: 27· Τσιάρας, 2014: 206), ενώ τα βοηθά να γνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους,

προκειμένου να επιτύχουν ικανοποιητικότερη επικοινωνία (Johnson & O'Neil, 1984: 56· Τσιάρας, 2014: 206)

## **2.5 Το παιχνίδι ως μέσο κοινωνικοποίησης του παιδιού**

Το παιχνίδι αποτελεί ένα συνηθισμένο μέσο που το παιδί μεταχειρίζεται, προκειμένου να ενταχθεί σε μια ομάδα και να νιώσει αποδεκτό μέλος μιας κοινότητας. Τα ομαδικά παιχνίδια, τα παιχνίδια ρόλων και γνωριμίας, καθώς και τα ψηφιακά παιχνίδια ενισχύουν την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία, την ομαλή αλληλεπίδραση των μαθητών και τη διαχείριση πολύπλοκων συναισθηματικών καταστάσεων (Ζαφείρη, 2016). Το παιχνίδι για τον Freud αποτελεί το μέσο εκπλήρωσης επιθυμιών. Σύμφωνα με τον Freud (1958), το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού γίνεται συγγραφέας φανταστικών σεναρίων, αναδιατάσσει τα πράγματα της πραγματικότητας που βιώνει και δημιουργεί έναν δικό του κόσμο (Henricks, 2015).

### **2.5.1 Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία**

Η πιο σύνθετη ομαδική διαδραστική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών είναι το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Goncu, Patt, & Kouba, 2002). Με τον όρο «κοινωνικοδραματικό παιχνίδι» αναφερόμαστε στο ομαδικό παιχνίδι προσποίησης με κοινό στόχο ή θέμα (Bagley & Klass, 1997). Κατά την προσχολική ηλικία, το παιχνίδι των παιδιών αυξάνει σε κοινωνική πολυπλοκότητα, με το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι να παρουσιάζει τις πιο αξιοσημείωτες αλλαγές και σημαντική αύξηση (Goncu, Patt, & Kouba, 2002). Σύμφωνα με έρευνα των Howes, Matheson και Wu (1992), το σύνθετο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης αρχίζει να εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 3 ετών και αυξάνεται έως και την ηλικία των 5 ετών.

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι, στην πρώιμη και τη μέση παιδική ηλικία, αποτελεί ένδειξη κοινωνικής ικανότητας (Rubin, Fein, & Vandenberg 1983· Rowe, Salo, & Rubin, 2018). Σύμφωνα με τον Howes (1992), το κοινωνικοδραματικό

παιχνίδι εξυπηρετεί τρεις βασικές αναπτυξιακές λειτουργίες: δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί μπορεί να εκπαιδευτεί στους τρόπους επαρκούς επικοινωνήσης των εννοιών και νοημάτων, παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα εκμάθησης του ελέγχου και του συμβιβασμού και προσφέρει ένα «ασφαλές» πλαίσιο εξερεύνησης των θεμάτων της οικειότητας και της εμπιστοσύνης (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Το κοινωνικοδραματικό παιχνίδι με τους συνομηλικούς προάγει τη δημιουργικότητα μέσω της ενίσχυσης της γνωστικής ευελιξίας των παιδιών και της διαφορετικότητας (Singer & Singer, 2005). Περαιτέρω, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που εκπαιδεύονται στο κοινωνικοδραματικό παιχνίδι εμφανίζουν μεγαλύτερα οφέλη στους τομείς της φαντασίας και της γλωσσικής ευχέρειας (Dansky, 1980). Σε μια έρευνα που έλαβε χώρα σε παιδιά ηλικίας 3 – 4 ετών, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά, που ενεπλάκησαν συχνότερα σε κοινωνικοδραματικό παιχνίδι στην αρχή του σχολικού έτους, συμπεριφέρθηκαν περισσότερο συνεργατικά στην τάξη αρκετούς μήνες αργότερα (Elias, & Berk, 2002).

Το παιχνίδι προσποίησης, σύμφωνα με τον Harris (2000: 7-8), προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να φανταστούν, να εξερευνήσουν και να μιλήσουν σχετικά με τις πιθανότητες που ενυπάρχουν στην πραγματικότητα, ενώ η ικανότητα των παιδιών να σκεφτούν φανταστικές εναλλακτικές σε ένα πραγματικό αποτέλεσμα είναι κρίσιμη για την επίτευξη αιτιωδών και ηθικών κρίσεων (Mages, 2018). Μια σημαντική πτυχή του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ότι επιτρέπει στα παιδιά να φέρουν στην επιφάνεια βαθιά συναισθήματα και ανησυχίες (Fein, 1989). Το παιχνίδι προσποίησης παρέχει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ένα εργαλείο αντιμετώπισης των μεγάλων ανησυχιών και φόβων (Kramer, & Gottman, 1992; Parker, & Gottman, 1989).

Η ικανότητα του παιδιού να εμπλέκεται εύκολα σε αυτήν τη μορφή κοινωνικής δραστηριότητας αντιπροσωπεύει τη θέληση και τη δεξιότητα να μοιράζεται και να συντονίζει δραστηριότητες εκτός του συνηθισμένου πλαισίου της ζωής του (Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα παιδιά μέχρι το 3ο έτος της ζωής τους εμφανίζουν τη δεξιότητα να μοιράζονται συμβολικά νοήματα μέσω της κοινωνικής προσποίησης (Howes, 1988), επίτευγμα που σημαίνει ότι το παιδί υιοθετεί συνειδητά φανταστικούς ρόλους σε ένα πλαίσιο που διέπεται από κανόνες. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια προτιμούν στο δραματικό παιχνίδι δραστηριότητες που σχετίζονται με τα



ψώνια, τα οικιακά και το κομμωτήριο, ενώ τα αγόρια επιλέγουν δραστηριότητες κατασκευών (Martin, & Fabes, 2001). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα αγόρια επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα δραστηριότητας, επιθετικότητας και θετικής συναισθηματικότητας, ενώ τα κορίτσια επιδίδονται συνηθέστερα σε παιχνίδι πλησίον των ενηλίκων (Fabes, Martin, & Hanish, 2003· Martin & Fabes, 2001).

### **2.5.2 Το παιχνίδι στο σχολείο και η συμβολή στην αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του**

Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής προσφέρουν στον κύριο άξονά τους ευκαιρίες για κοινωνικοδραματικό παιχνίδι (Bagley & Klass, 1997). Η αυλή του σχολείου αποτελεί τον κατεξοχήν φυσικό χώρο μέσα στον οποίο τα παιδιά θα συγκρουστούν και θα αναπτύξουν την κοινωνική τους ικανότητα (Pellegrini & Bjorklund, 1996). Στα αστικά κέντρα, μάλιστα, που κυριαρχεί η έλλειψη χώρων και οι ευκαιρίες για ελεύθερο παιχνίδι ελαχιστοποιούνται, το σχολικό διάλειμμα παραμένει για τα παιδιά μοναδική ευκαιρία αυθόρμητου, μη εμπορικού παιχνιδιού (Γερμανός, 1998). Η αυλή του σχολείου, εντούτοις, έχει και τις αρνητικές πτυχές της, καθώς έχει συνδεθεί με επιθετικότητα και συμπεριφορές εξαναγκασμού (Pellegrini, & Smith, 1993), ενώ έχει παρατηρηθεί ότι τα απομονωμένα παιδιά περνούν το διάλειμμα μένοντας στο περιθώριο (Scarlett, 1980).

Στα μικρότερα παιδιά το κοινωνικό και το μη κοινωνικό παιχνίδι συσχετίζονται με την υψηλή και τη χαμηλή αποδοχή, αντίστοιχα (Hart et al., 2000· Ladd, Price, & Hart, 1988). Στις περισσότερες έρευνες το μη κοινωνικό παιχνίδι συνδέεται με την απόρριψη από την ομάδα των ομηλίκων (Gazelle, & Ladd, 2003· Hart et al., 2000), με εξαίρεση το μοναχικό παιχνίδι (Spinrad et al., 2004). Μεγαλύτερη αποδοχή απολάμβαναν, επίσης, και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που ενεπλάκησαν σε παιχνίδι προσποίησης, τα οποία αξιολογήθηκαν και ως πιο κοινωνικά ικανά με τους συνομηλίκους τους (Connolly, & Doyle, 1984). Το παιχνίδι προσποίησης συνδέθηκε με τη μεγαλύτερη αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων και για τα παιδιά 4 και 5 ετών (Doyle, & Connolly, 1989), αλλά και για ακόμα μικρότερα παιδιά (Howes, 1988). Υφίστανται και έρευνες που διακρίνουν το παιχνίδι προσποίησης σε «απλό» και «εξελιγμένο», σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά που εμπλέκονται περισσότερο σε «εξελιγμένο» παιχνίδι

προσποίησης αποδεικνύονται περισσότερο αρεστά μεταξύ των συμμαθητών τους (Doyle, & Connolly, 1989· Howes, & Matheson, 1992).

### 3. Η ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1 Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η εφαρμογή προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αποδοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) από τους συνομηλίκους τους. Για την εξυπηρέτηση του σκοπού, τέθηκαν δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα:

1) Συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αποδοχής των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους;

2) Διαφέρουν οι επιλογές με βάση το φύλο των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Αττικής, κατά τον σχηματισμό των ομάδων συνομηλίκων μετά την εφαρμογή προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιλογές τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος;

Πριν τη διενέργεια της έρευνας, προβήκαμε σε δύο κύριες υποθέσεις:

1) Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αποδοχής των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους.

2) Δεν υπάρχει διαφορά στις επιλογές με βάση το φύλο των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Αττικής, κατά τον σχηματισμό των ομάδων συνομηλίκων μετά την εφαρμογή προγράμματος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιλογές τους πριν την εφαρμογή του προγράμματος.

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια έρευνα δράσης, η οποία επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να καταστήσουν την εκπαιδευτική τους δράση αποτελεσματικότερη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005:198). Η έρευνα δράσης διερευνά ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον και τρόπους μεταβολής της υφιστάμενης διαδικασίας, με σκοπό τη βελτίωση της κατάστασης που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι, εντάσσοντας τρόπους δράσης που προέρχονται από άλλους επιστημονικούς κλάδους. Στην εκπαίδευση, ερευνητής μπορεί να είναι ο ίδιος ο

εκπαιδευτικός, ενώ το ερευνητικό δείγμα δύναται να είναι πολύ μικρό (Mallik & Verma, 2004:37, 38, 191). Ταυτόχρονα, η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο, καθώς είναι αδύνατη η τυχαία δειγματοληψία και η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα είναι μη ισοδύναμες. Ωστόσο, η επιλογή των ομάδων από τα τμήματα του ίδιου νηπιαγωγείου μετριάζει σε κάποιο βαθμό τη μη ισοδυναμία τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:367).

### **3.2 Ερευνητικός πληθυσμός**

Η έρευνα διενεργήθηκε σε Νηπιαγωγείο της Νέας Ιωνίας Αττικής, στο οποίο φοιτούν 46 μαθητές, χωρισμένοι σε δύο τμήματα των 23 μαθητών. Το πρώτο τμήμα, το οποίο αριθμεί 14 κορίτσια και 9 αγόρια, αποτέλεσε την πειραματική ομάδα (E), ενώ το δεύτερο, το οποίο αριθμεί 12 κορίτσια και 11 αγόρια, την ομάδα ελέγχου (C). Η επιλογή του δείγματος έλαβε χώρα με επιλεκτική δειγματοληψία (convenience sampling), λόγω της ευκολίας στην πρόσβαση των συγκεκριμένων νηπίων από την ερευνήτρια και της άμεσης διαθεσιμότητας αυτών, καθώς η ερευνήτρια είναι νηπιαγωγός στο 1<sup>ο</sup> τμήμα του Νηπιαγωγείου για το σχολικό έτος 2020-2021. Η επιλεκτική δειγματοληψία, εντούτοις, παρουσιάζει το μειονέκτημα ότι χρησιμοποιεί δείγμα που δεν είναι τυχαίο και ως εκ τούτου τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν σε οποιοδήποτε μεγαλύτερο πληθυσμιακό σύνολο (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005:181-182).

### **3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, συλλέχθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Ο συνδυασμός αυτών των δεδομένων ονομάζεται μικτή μέθοδος έρευνας (Burke et al., 2007) και χρησιμοποιείται, προκειμένου ο ερευνητής να επιτύχει μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης της μελέτης του (Creswell, & Plano-Clark, 2011: 5· Cohen, Manion, & Morrison, 2018:32), καθώς η μικτή έρευνα αντισταθμίζει τις αδυναμίες της ποιοτικής και της ποσοτικής έρευνας με τα προτερήματα αυτών (Creswell, & Plano-Clark, 2011: 61· Cohen, Manion, &

Morrison, 2018:33). Οι Creswell και Plano-Clark (2007) τυποποιούν τη μικτή μέθοδο έρευνας σε τέσσερις κατηγορίες, εκ των οποίων στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η τριγωνοποίηση, η οποία επιτρέπει για το ίδιο θέμα τη συλλογή ξεχωριστών δεδομένων που στη συνέχεια συνδυάζονται για την πραγματοποίηση ανάλυσης και ερμηνείας (Creswell, & Plano-Clark, 2007; Almalki, 2016). Άλλωστε, όσο περισσότερο οι ερευνητές συγκρίνουν τα αποτελέσματα διαφορετικών μεθόδων έρευνας, τόσο περισσότερο ενδυναμώνεται και η πίστη τους σε αυτά (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:189).

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα εργαλεία συλλογής δεδομένων: εικονογραφικό ερωτηματολόγιο για τα παιδιά, ερωτηματολόγιο για τους νηπιαγωγούς, κοινωνιομετρική συνέντευξη των παιδιών και μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από τους μαθητές και τις νηπιαγωγούς των δύο τμημάτων του Νηπιαγωγείου, αποτελεί τμήμα της Εικονογραφικής Κλίμακας της Αντιληπτικής Ικανότητας και της Κοινωνικής Αποδοχής για τα Μικρά Παιδιά (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) των Harter και Pike (1984), η οποία διατίθεται σε δύο εκδόσεις: η πρώτη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας άνω των 4 ετών και η δεύτερη για τα παιδιά πρώτης και δεύτερης τάξης Δημοτικού. Και οι δύο εκδόσεις απαρτίζονται από 4 υποκλίμακες των έξι στοιχείων- ερωτήσεων έκαστη: γνωστική ικανότητα, σωματική ικανότητα, αποδοχή από τους συνομηλίκους και μητρική αποδοχή. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, έγινε χρήση των έξι στοιχείων-ερωτήσεων κλειστού τύπου που περιλαμβάνονται στην υποκλίμακα της αποδοχής από τους συνομηλίκους (peer acceptance) για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά του δείγματος, καθώς και οι νηπιαγωγοί τους, απάντησαν στα ίδια έξι ερωτήματα, τα μεν πρώτα με τη βοήθεια της ερευνήτριας και κατάλληλης εικονογράφησης. Η απόδοση των ερωτημάτων στην ελληνική γλώσσα έγινε από δύο αποφοίτους της αγγλικής φιλολογίας με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης.

Ένα επιπλέον εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν αυτό της παρατήρησης, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στην εμπάθυνση και κατανόηση της περιγραφόμενης κατάστασης (Patton, 1990:202· Cohen, Manion, & Morrison, 2008:513). Η παρατήρηση στην παρούσα έρευνα λάμβανε χώρα τις ημέρες που έπονταν των δώδεκα θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στην αυλή

του σχολείου κατά τη διάρκεια του μοναδικού διαλείμματος του σχολικού προγράμματος, το οποίο αποτελούσε τη μοναδική ευκαιρία των παιδιών για ελεύθερο παιχνίδι, εξαιτίας των μέτρων που έπρεπε να εφαρμοστούν καθημερινά για τον περιορισμό της πανδημίας Covid-19. Η ερευνήτρια κατέγραφε ανά πεντάλεπτο σε ένα μη δομημένο φύλλο παρατήρησης τις κλίκες που σχηματιζόντουσαν από τα παιδιά της πειραματικής ομάδας κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Λόγω του γεγονότος ότι η παρατηρήτρια της παρούσας έρευνας ήταν μία από τις νηπιαγωγούς της πειραματικής ομάδας και οι μαθητές δεν γνώριζαν ότι είναι ταυτόχρονα και παρατηρήτρια, η παρατήρηση ονομάζεται “αθέατη-συμμετοχική” (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005:147). Τα κύρια πλεονεκτήματα της παρατήρησης κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού είναι ότι οι υποομάδες των παιδιών δημιουργούνται με βάση τις δικές τους αυθόρμητες επιλογές και ότι οι παρεμβάσεις της νηπιαγωγού περιορίζονται στις απολύτως απαραίτητες. Τα δεδομένα της παρατήρησης συνήθως αντικατοπτρίζουν την πραγματική συμπεριφορά των μελών μιας ομάδας (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005:148) και ως εκ τούτου είναι απαλλαγμένα από τα στοιχεία της ωραιοποίησης ή σκοπιμότητας που ενδεχομένως να επηρεάζονται σε άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η κοινωνιομετρική συνέντευξη, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι θετικές και αρνητικές επιλογές των παιδιών, γύρω από τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους (Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990· Μπίκος, 2004:187). Η κοινωνιομετρική συνέντευξη αποτελεί τεχνική της επιστήμης της κοινωνιομετρίας, η οποία εξετάζει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας και στην ουσία αποτυπώνει τον τρόπο που κάθε μέλος της αντιλαμβάνεται τις σχέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη (Moreno, 1970· Μπίκος, 2004:91-92). Στη συγκεκριμένη έρευνα, κάθε παιδί καλούνταν να επιλέξει τρεις συμμαθητές του που θα επιθυμούσε οπωσδήποτε να έχει σε μια ομάδα που θα ήταν αρχηγός, καθώς και τρεις συμμαθητές του που δεν θα ήθελε και τόσο να είναι μέλη της ομάδας του. Τις τρεις θετικές επιλογές αντιπροσώπευαν ισάριθμες χαμογελαστές φατσούλες, ενώ τις αρνητικές επιλογές τρεις λυπημένες φατσούλες.

### 3.4 Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε το σχολικό έτος 2020-2021, το οποίο χαρακτηρίστηκε από την ευρεία εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, λόγω των μέτρων περιορισμού της πανδημίας Covid-19, γεγονός που επηρέασε καταλυτικά, τόσο το χρονοδιάγραμμα της διεξαγωγής των προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όσο και τον βαθμό επίδρασης των εν λόγω προγραμμάτων στην αποδοχή των παιδιών από τους συνομηλίκους τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι, για την εφαρμογή των δώδεκα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε ισάριθμες εβδομάδες, απαιτήθηκε τελικά χρονικό διάστημα επτά μηνών, αντί των τριών μηνών που προέβλεπε ο αρχικός σχεδιασμός.

Αφού αρχικά εξασφαλίστηκαν οι απαραίτητες άδειες και εγκρίσεις για τη διενέργεια της έρευνας, η ερευνήτρια προέβηκε στην πρώτη φάση της έρευνας, κατά την οποία κάθε μαθητής και των δύο τμημάτων-ομάδων (πειραματική και ελέγχου) κλήθηκε να απαντήσει, με τη βοήθειά της, στο εικονογραφικό ερωτηματολόγιο και στο ερώτημα της κοινωνιομετρικής συνέντευξης. Παράλληλα, το ίδιο ερωτηματολόγιο απάντησαν για κάθε παιδί και οι νηπιαγωγοί των δύο τμημάτων. Η πρώτη φάση έλαβε χώρα μεταξύ 9 και 13 Οκτωβρίου 2020.

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της έρευνας, ακολούθησε από την ερευνήτρια η εφαρμογή των προγραμμάτων της Δραματικής Τέχνης στην πειραματική ομάδα, τα οποία, με τη σύμφωνη γνώμη της νηπιαγωγού του τμήματος, ενσωματώθηκαν στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων της τάξης. Κάθε πρόγραμμα είχε διάρκεια 60-90 λεπτών και λάμβανε χώρα με την περιοδικότητα του ενός προγράμματος ανά εβδομάδα. Λόγω της ανά διαστήματα αναστολής της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία, ο κύκλος των δώδεκα προγραμμάτων ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια, με τα δύο μεσοδιαστήματα μεταξύ των σταδίων να ανέρχονται σε 2 και 3 μήνες, αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, οι πρώτες πέντε παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 14/10/2020 και 11/11/2021, οι επόμενες πέντε από την 12/1/2021 έως την 9/2/2021 και οι δύο τελευταίες στις 12 και 19/5/2021. Παράλληλα με τις εν λόγω παρεμβάσεις, η ερευνήτρια προέβαινε και σε παρατήρηση του ελεύθερου παιχνιδιού των μελών της πειραματικής ομάδας την επόμενη ή τη μεθεπόμενη ημέρα κάθε προγράμματος.

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα έρευνα ολοκληρώθηκε την 21/5/2021 με την εκ νέου κοινωνιομετρική συνέντευξη των παιδιών και των δύο τμημάτων και τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από μαθητές και νηπιαγωγούς, με παρόμοια διαδικασία, όπως και στην πρώτη φάση της έρευνας.

### **3.5 Ευρήματα**

Τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν από καθένα από τα τέσσερα εργαλεία συλλογής δεδομένων, αναλύθηκαν ξεχωριστά για κάθε εργαλείο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν τα εξαγόμενα κατά περίπτωση συμπεράσματα συγκλίνουν μεταξύ τους. Για την ανάλυση των δεδομένων το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 5% (0,05).

#### **3.5.1 Ευρήματα από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο**

Κάθε μαθητής και των δύο τμημάτων του Νηπιαγωγείου (“Ε”: πειραματική ομάδα, “C”: ομάδα ελέγχου), που έλαβε χώρα η έρευνα, κλήθηκε σε δύο χρονικές στιγμές (πριν και μετά την εφαρμογή των 12 θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων) να αυτοαξιολογήσει την αποδοχή του από τους συνομηλίκους του, απαντώντας σε έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου με τη βοήθεια εικονογράφησης. Οι απαντήσεις αντιστοιχούσαν σε τιμές ισοδιαστημικής μορφής της κλίμακας Likert που κυμαίνονταν από το 1 έως και το 4. Για κάθε παιδί υπολογίστηκε μια συνολική τιμή για κάθε χρονική στιγμή από το άθροισμα των τιμών που αντιστοιχούσαν στις απαντήσεις του, το εύρος της οποίας μπορούσε να κυμανθεί από 6 (ελάχιστη τιμή αποδοχής) έως και 24 (μέγιστη τιμή).

Η ανάλυση των δεδομένων περιστράφηκε γύρω από τις διαφορές των μέσων όρων αποδοχής της ομάδας “Ε” πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, της ομάδας “C” πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στην ομάδα “Ε”, καθώς και γύρω από τις διαφορές των μέσων όρων αποδοχής μεταξύ των ομάδων “Ε” και “C” προπείραματικά και, τέλος, μεταξύ των ομάδων “Ε” και “C” μεταπείραματικά. Για την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου, έγινε



έλεγχος της κανονικότητας των δειγμάτων με τη χρήση του τεστ Shapiro-Wilk, λόγω του μικρού αριθμού μελών των ομάδων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Έλεγχος κανονικότητας δειγμάτων αποδοχής με Shapiro-Wilk, σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στο εικονογραφικό ερωτηματολόγιο

Tests of Normality							
	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αποδοχή αυτοαξιολόγηση	Team E πριν	,211	23	,009	,933	23	,125
	Team E μετά	,124	23	,200	,967	23	,617
	Team C πριν	,207	23	,012	,934	23	,136
	Team C μετά	,132	23	,200	,969	23	,677
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Λαμβάνοντας υπόψη ότι και στα τέσσερα δείγματα ισχύει ότι  $p > 0.05$ , διαπιστώθηκε η κανονικότητα στην κατανομή των υπό εξέταση δειγμάτων. Έχοντας ως δεδομένες τις ισοδιαστημικές τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής (αποδοχή) και την κανονικότητα των δειγμάτων, για τις συγκρίσεις των μέσων όρων της αποδοχής με βάση την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο t (t-test) (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005:230).

Αρχικά, έγινε σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων πριν λάβει χώρα η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη χρήση του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακες 2 & 3).

Πίνακας 2

Μέσος όρος αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων

Group Statistics					
	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποδοχή αυτοαξιολόγηση	Team E πριν	23	16,91	3,132	,653
	Team C πριν	23	16,91	3,044	,635

### Πίνακας 3

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών πριν την εφαρμογή των παρεμβάσεων, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αποδοχή αυτοαξιολόγηση	Equal variances assumed	,001	,982	,000	44	1,000	,000	,911	-1,835	1,835
	Equal variances not assumed			,000	43,964	1,000	,000	,911	-1,835	1,835

Οι μέσοι όροι των δύο δειγμάτων είναι ίσοι (Mean=16,91) και, επομένως, αναμένεται να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους. Πράγματι, σύμφωνα με το Levene's test ( $p > 0,05$ ), οι διασπορές μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι ίσες, ενώ, επειδή ισχύει  $p(2\text{-tailed}) > 0,05$ , συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ομάδων «Ε» και «C» προπειραματικά, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών.

Αντίστοιχος στατιστικός έλεγχος πραγματοποιήθηκε και μετά την ολοκλήρωση των 12 παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Πίνακες 4 & 5).

### Πίνακας 4

Μέσος όρος αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

Group Statistics					
	Ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αποδοχή αυτοαξιολόγηση	Team E πριν	23	17,43	3,678	,767
	Team C πριν	23	16,52	3,246	,677

### Πίνακας 5

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Αποδοχή αυτοαξιολόγηση	Equal variances assumed	,360	,552	,893	44	,377	,913	1,023	-1,148	2,974
	Equal variances not assumed			,893	43,328	,377	,913	1,023	-1,149	2,975

Ο μέσος όρος αποδοχής της ομάδας «Ε», μετά τις παρεμβάσεις, είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της ομάδας «C». Σύμφωνα με το Levene's test ( $p > 0,05$ ), οι διασπορές μεταξύ των δύο δειγμάτων είναι ίσες, ενώ, επειδή ισχύει  $p(2\text{-tailed}) > 0,05$ , συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στους μέσους όρους των ομάδων «Ε» και «C» μεταπειραματικά δεν είναι στατιστικά σημαντική, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών.

Στη συνέχεια, προβήκαμε στη σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής πριν και μετά τις παρεμβάσεις για κάθε ομάδα ξεχωριστά, με τη χρήση του t-test για εξαρτημένα δείγματα (Πίνακες 6 & 7).

### Πίνακας 6

Μέσοι όροι αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Team E πριν	16,91	23	3,132	,653
	Team E μετά	17,43	23	3,678	,767
Pair 2	Team C πριν	16,91	23	3,044	,635
	Team C μετά	16,52	23	3,246	,677

## Πίνακας 7

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής κάθε ομάδας, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των παιδιών, με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Team E πριν - Team E μετά	-,522	3,436	,716	-2,008	,964	-,728	22	,474
Pair 2	Team C πριν - Team C μετά	,391	3,144	,656	-,968	1,751	,597	22	,557

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτηματολόγια, στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος αποδοχής αυξήθηκε, ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε. Εντούτοις, και στις δύο ομάδες βρέθηκε ότι  $p(2\text{-tailed}) > 0,05$ , οπότε κάνουμε δεκτές τις μηδενικές υποθέσεις ότι, δηλαδή, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αποδοχής πριν και μετά τις παρεμβάσεις, τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με τη αυτοαξιολόγηση των παιδιών.

### 3.5.2 Ευρήματα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο

Οι νηπιαγωγοί και των δύο τμημάτων του Νηπιαγωγείου που έλαβε χώρα η έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αποδοχή των μαθητών τους από τους συνομηλίκους του, απαντώντας στις ίδιες έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου, τις οποίες απάντησαν και τα παιδιά. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τις νηπιαγωγούς λίγο πριν την εφαρμογή του πρώτου θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και λίγο μετά την ολοκλήρωση και του τελευταίου. Για την ανάλυση των δεδομένων που αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των δασκάλων, ακολουθήθηκε παρόμοια διαδικασία με εκείνη που πραγματοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των παιδιών.

Όπως και προηγουμένως, για την επιλογή του κατάλληλου στατιστικού κριτηρίου, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των δειγμάτων με τη χρήση του τεστ Shapiro-Wilk (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Έλεγχος κανονικότητας δειγμάτων αποδοχής με Shapiro-Wilk, σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στο ερωτηματολόγιο

Tests of Normality							
	Ομάδα	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αξιολόγηση αποδοχής από δασκάλα	Team E πριν	,162	23	,119	,876	23	,008
	Team E μετά	,216	23	,007	,886	23	,013
	Team C πριν	,196	23	,023	,912	23	,044
	Team C μετά	,202	23	,016	,888	23	,014

a. Lilliefors Significance Correction

Λαμβάνοντας υπόψη ότι και στα τέσσερα δείγματα ισχύει ότι  $p < 0.05$ , διαπιστώθηκε ότι τα εν λόγω δείγματα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Ως εκ τούτου, για τις συγκρίσεις των μέσων όρων της αποδοχής με βάση την αξιολόγηση των νηπιαγωγών, χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά στατιστικά κριτήρια Mann-Whitney U και Wilcoxon (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005:231).

Αρχικά, έγινε σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των ομάδων «Ε» και «C» πριν λάβει χώρα η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U (Πίνακας 9).

Πίνακας 9

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών πριν τις παρεμβάσεις, με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U.

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Αξιολόγηση αποδοχής από δασκάλα
Mann-Whitney U	122,500
Wilcoxon W	398,500
Z	-3,138
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
a. Grouping Variable: Ομάδα	

Επειδή ισχύει  $p$  (2 - tailed) < 0,05, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των ομάδων «Ε» και «C» προπείραματικά, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των νηπιαγωγών.

Ο ίδιος έλεγχος πραγματοποιήθηκε και μετά την ολοκλήρωση των 12 παρεμβάσεων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, βάσει της νέας αξιολόγησης της αποδοχής των μαθητών από τις δασκάλες τους (Πίνακας 10).

#### Πίνακας 10

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών μετά τις παρεμβάσεις, με τη χρήση του μη παραμετρικού κριτηρίου για ανεξάρτητα δείγματα Mann-Whitney U

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Αξιολόγηση αποδοχής από δασκάλα
Mann-Whitney U	247,000
Wilcoxon W	523,000
Z	-,388
Asymp. Sig. (2-tailed)	,698
a. Grouping Variable: Ομάδα	

Επειδή βρέθηκε ότι  $p$  (2-tailed) > 0,05, συμπεραίνουμε ότι η διαφορά στους μέσους όρους των ομάδων «Ε» και «C» μεταπείραματικά δεν είναι στατιστικά σημαντική, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των νηπιαγωγών.

Έπειτα, προβήκαμε στη σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής πριν και μετά τις παρεμβάσεις για κάθε ομάδα ξεχωριστά, με τη χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου για εξαρτημένα δείγματα Wilcoxon (Πίνακες 11 & 12).

### Πίνακας 11

Μέσοι όροι αποδοχής των δύο ομάδων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Team E πριν	23	14,30	4,016	10	21
Team C πριν	23	18,00	2,923	12	22
Team E μετά	23	16,83	4,282	7	22
Team C μετά	23	17,04	2,992	12	22

### Πίνακας 12

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής κάθε ομάδας, σύμφωνα με την αξιολόγηση των νηπιαγωγών, με τη χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Wilcoxon

Test Statistics <sup>a</sup>		
	Team E μετά - Team E πριν	Team C μετά - Team C πριν
Z	-2,798 <sup>b</sup>	-2,120 <sup>c</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,005	,034
a. Wilcoxon Signed Ranks Test		
b. Based on negative ranks.		
c. Based on positive ranks.		

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στα ερωτηματολόγια, στην πειραματική ομάδα ο μέσος όρος αποδοχής αυξήθηκε, ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκε. Και στις δύο ομάδες βρέθηκε ότι  $p$  (2-tailed)  $< 0,05$ , οπότε απορρίπτουμε τις μηδενικές υποθέσεις και συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αποδοχής πριν και μετά τις παρεμβάσεις, τόσο στην πειραματική ομάδα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της αποδοχής της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά, ενώ ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου μειώθηκε στατιστικά σημαντικά.

### 3.5.3 Ευρήματα από την κοινωνιομετρική συνέντευξη

Ταυτόχρονα με το ερωτηματολόγιο, κάθε μαθητής/ρια κλήθηκε να απαντήσει και σε ένα κοινωνιομετρικό ερώτημα επιλέγοντας 6 συμμαθητές του/της (3 θετικές προτιμήσεις και 3 αρνητικές προτιμήσεις). Με βάση αυτές τις επιλογές και χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των Coie & Dodge (1983) (García-Bacete & Cillessen, 2017), οι 46 μαθητές κατατάχθηκαν στις πέντε κοινωνιομετρικές κατηγορίες, ως εξής:

Πίνακας 13

Κριτήρια κοινωνιομετρικής κατάταξης

Κοινωνιομετρική Κατηγορία	Κοινωνική προτίμηση	Κοινωνική απήχηση	Θετικές επιλογές	Αρνητικές επιλογές
Δημοφιλής	>1		>0	<0
Απορριπτόμενος	<-1		<0	>0
Αντιφατικός		>1	>0	>0
Παραμελημένος		<-1	<0	<0

Οι τιμές του ανωτέρω πίνακα είναι σε τιμές τυπικής απόκλισης Z. Στην κατηγορία του «μέσου όρου» εντάχθηκαν όσα παιδιά δεν ήταν δυνατό να συμπεριληφθούν σε κάποια από τις άλλες 4 κατηγορίες.

Η κοινωνιομετρική κατάταξη των 23 μελών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων φαίνεται στους πίνακες και το γράφημα που ακολουθούν:

Πίνακας 14

Κοινωνιομετρική κατάταξη των μελών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τις παρεμβάσεις



Όνομα παιδιού		EB	KQ	EM	AG	MY	IQ	LY	BA	NE	IA	ΔΣ	ΕΦ	ΣΕ	ΧΡ	HP	ΔΑ	EY	ΚΛ	ΓΙ	AP	ΘΑ	ΚΑ	ΜΑ
ΠΡΙΝ	Δημοφ.		X	X									X						X					
	Απορ.								X							X						X		X
	Αντιφ.														X					X	X			
	Παραμ.	X			X					X	X	X		X					X					
	Μέσου όρου					X	X	X										X					X	
ΜΕΤΑ	Δημοφ.			X	X						X								X					
	Απορ.					X			X							X	X						X	
	Αντιφ.														X					X	X			
	Παραμ.	X	X										X						X			X		
	Μέσου όρου						X	X		X		X		X										X

Πίνακας 15

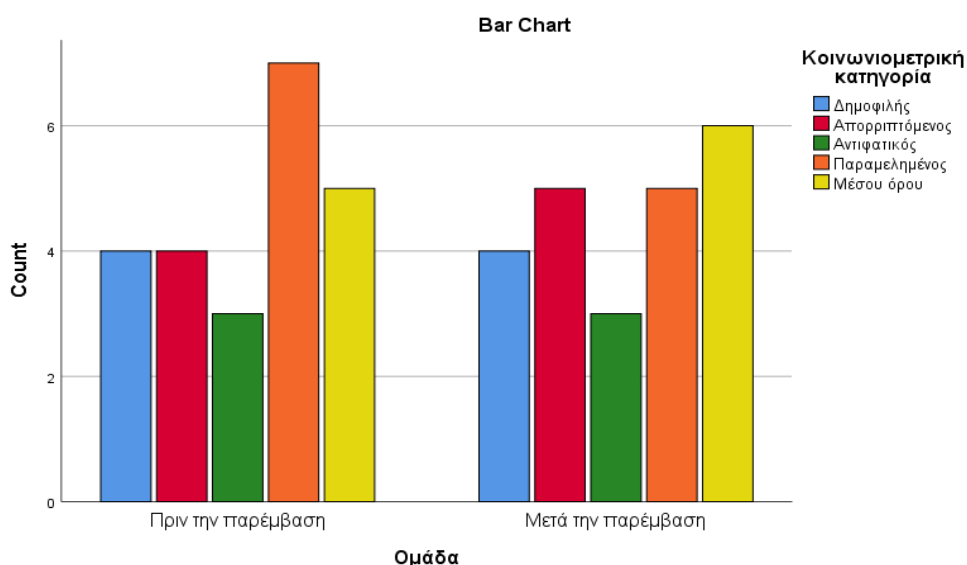
Κοινωνιομετρική σύνθεση της πειραματικής ομάδας

Team E * Κοινωνιομετρική κατηγορία Crosstabulation								
			Κοινωνιομετρική κατηγορία					Total
			Δημοφιλής	Απορριπτόμενος	Αντιφατικός	Παραμελημένος	Μέσου όρου	
Team E	Πριν την παρέμβαση	Count	4 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>	3 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	23
		Expected Count	4,0	4,5	3,0	6,0	5,5	23,0
		% within Ομάδα	17,4%	17,4%	13,0%	30,4%	21,7%	100,0%
	Μετά την παρέμβαση	Count	4 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	3 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	23
		Expected Count	4,0	4,5	3,0	6,0	5,5	23,0
		% within Ομάδα	17,4%	21,7%	13,0%	21,7%	26,1%	100,0%
Total	Count	8	9	6	12	11	46	
	Expected Count	8,0	9,0	6,0	12,0	11,0	46,0	
	% within Ομάδα	17,4%	19,6%	13,0%	26,1%	23,9%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Κοινωνιομετρική κατηγορία categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

## Γράφημα 1

### Κοινωνιομετρική σύνθεση της πειραματικής ομάδας



Ο αριθμός των παιδιών κάθε κοινωνιομετρικής κατηγορίας δεν παρουσιάζει διαφορές πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Οι «δημοφιλείς» και οι «αντιφατικοί» παρέμειναν 4 και 3, αντίστοιχα. Οι «απορριπτόμενοι» και οι «μέσου όρου» αυξήθηκαν κατά ένα άτομο, ενώ οι «παραμελημένοι» μειώθηκαν κατά 2 άτομα. Μελετώντας την κατάταξη κάθε μαθητή ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι οι 11 από τους 23 παρέμειναν στην ίδια κοινωνιομετρική κατηγορία, ενώ η κοινωνιομετρική κατάσταση 12 παιδιών μεταβλήθηκε. Περισσότερο ευμετάβλητη από τις πέντε κατηγορίες αποδείχτηκε αυτή των «παραμελημένων», ενώ σταθερότερη όλων οι «αντιφατικοί», καθώς ήταν η μόνη κατηγορία που δεν υπέστη καμία μεταβολή στη σύνθεσή της.

Η κοινωνιομετρική κατάταξη των 23 μελών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων φαίνεται στους πίνακες και το γράφημα που ακολουθούν:

## Πίνακας 16

Κοινωνιομετρική κατάταξη των μελών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την εφαρμογή των παρεμβάσεων στην πειραματική ομάδα

Όνομα παιδιού	ΗΛ	ΘΕ	ΣΤ	ΙΣ	ΖΩ	ΧΡ	ΓΛ	ΓΙ	ΒΗ	ΧΑ	ΠΑ	ΑΡ	ΜΕ	ΑΛ	ΜΥ	ΞΑ	ΒΑ	ΛΕ	ΣΟ	ΕΛ	ΝΙ	ΔΗ	ΑΝ
ΠΡΙΝ	Δημοφ.								X							X		X					
	Απορ.		X	X		X								X								X	X
	Αντιφ.						X														X		
	Παραμ.	X						X			X	X							X				
	Μέσου όρου				X				X			X	X		X		X			X			
ΜΕΤΑ	Δημοφ.									X			X			X		X					
	Απορ.													X			X						X
	Αντιφ.				X		X					X							X				
	Παραμ.			X		X		X		X										X	X		
	Μέσου όρου	X	X						X						X								X

Πίνακας 17

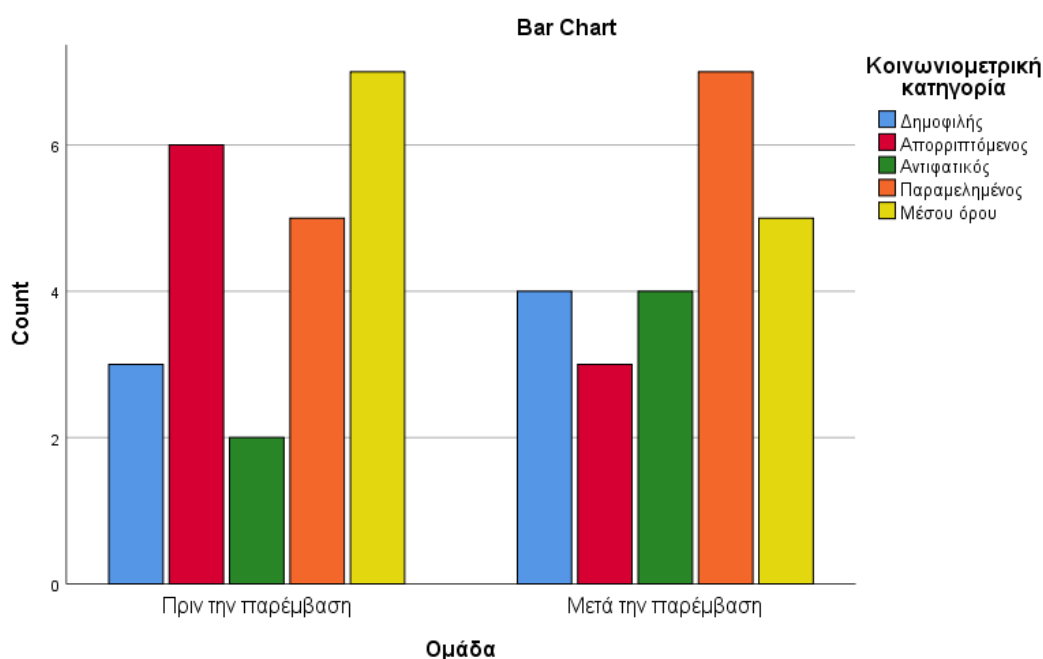
Κοινωνιομετρική σύνθεση της ομάδας ελέγχου

Team C * Κοινωνιομετρική κατηγορία Crosstabulation								
			Κοινωνιομετρική κατηγορία					Total
			Δημοφιλής	Απορριπτόμενος	Αντιφατικός	Παραμελημένος	Μέσου όρου	
Team C	Πριν την παρέμβαση	Count	3 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	2 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	23
		Expected Count	3,5	4,5	3,0	6,0	6,0	23,0
		% within Ομάδα	13,0%	26,1%	8,7%	21,7%	30,4%	100,0%
	Μετά την παρέμβαση	Count	4 <sub>a</sub>	3 <sub>a</sub>	4 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	23
		Expected Count	3,5	4,5	3,0	6,0	6,0	23,0
		% within Ομάδα	17,4%	13,0%	17,4%	30,4%	21,7%	100,0%
Total	Count	7	9	6	12	12	46	
	Expected Count	7,0	9,0	6,0	12,0	12,0	46,0	
	% within Ομάδα	15,2%	19,6%	13,0%	26,1%	26,1%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of Κοινωνιομετρική κατηγορία categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

## Γράφημα 2

### Κοινωνιομετρική σύνθεση της ομάδας ελέγχου



Ο αριθμός των παιδιών που απαρτίζουν κάθε κοινωνιομετρική κατηγορία δεν παρουσιάζει διαφορές στις δύο χρονικές στιγμές, εξαιρουμένης της κατηγορίας των «απορριπτόμενων» που υποδιπλασιάστηκε. Οι «δημοφιλείς», οι «παραμελημένοι» και οι «αντιφατικοί» αυξήθηκαν κατά 1, 2 και 2 άτομα αντίστοιχα, ενώ οι «απορριπτόμενοι» μειώθηκαν κατά 3 άτομα και οι «μέσου όρου» κατά 2 άτομα. Μελετώντας την κατάταξη κάθε μαθητή ξεχωριστά, παρατηρούμε ότι οι 9 από τους 23 μαθητές της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στην ίδια κατηγορία, ενώ η κοινωνιομετρική κατάσταση μεταβλήθηκε για 14 μέλη της.

Συγκρίνοντας την κοινωνιομετρική σύνθεση των δύο τμημάτων πριν την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, διαπιστώνουμε ότι η κατηγορία που περιλαμβάνει τους λιγότερους μαθητές και στα 2 τμήματα είναι οι «αντιφατικοί». Στην πειραματική ομάδα η κατηγορία που υπερισχύει είναι οι «παραμελημένοι», ενώ στην ομάδα ελέγχου οι «μέσου όρου». Οι απορριπτόμενοι στην πειραματική ομάδα είναι 4, ενώ στην ομάδα ελέγχου 6.

Συγκρίνοντας την κοινωνιομετρική σύνθεση των δύο τμημάτων μετά την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, διαπιστώνουμε ότι η κατηγορία με τον μικρότερο αριθμό μαθητών στην πειραματική ομάδα εξακολουθεί να είναι οι «αντιφατικοί», ενώ στην ομάδα ελέγχου είναι πλέον οι

«απορριπτόμενοι». Επιπλέον, στην πειραματική ομάδα η κατηγορία που υπερισχύει αριθμητικά είναι οι «μέσου όρου», ενώ στην ομάδα ελέγχου οι «παραμελημένοι». Ειδικότερα, οι απορριπτόμενοι στην πειραματική ομάδα αυξήθηκαν από 4 σε 5, ενώ στην ομάδα ελέγχου μειώθηκαν από 6 σε 3.

Εστιάζοντας στη σύνθεση των κοινωνιομετρικών κατηγοριών της πειραματικής ομάδας παρατηρούμε ελάχιστες μεταβολές στον αριθμό των μελών που τις αποτελούν. Η μοναδική βελτίωση, η οποία παρατηρήθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα, είναι η μείωση των «παραμελημένων» από 7 σε 5. Ο αριθμός των «απορριπτόμενων», μάλιστα, αυξήθηκε κατά ένα άτομο.

Από την άλλη, στην ομάδα ελέγχου, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη κινητικότητα στον αριθμό των μελών που απαρτίζουν κάθε κατηγορία στις δύο χρονικές στιγμές πραγματοποίησης των συνεντεύξεων. Το εύρημα που δεσπόζει είναι η αξιοσημείωτη μείωση των «απορριπτόμενων» από 6 σε 3 άτομα. Παράλληλα, στους «παραμελημένους» και στους «αντιφατικούς» υπήρξε αύξηση των μελών κατά 2 άτομα.

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί το κατά πόσο, μεταξύ των δύο συνεντεύξεων, υπήρξε διαφοροποίηση στις προτιμήσεις των παιδιών με βάση το φύλο (Πίνακας 18).

#### Πίνακας 18

Θετικές και αρνητικές προτιμήσεις με βάση το φύλο, σύμφωνα με την κοινωνιομετρική συνέντευξη

<b>ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΟΜΑΔΑΣ “Ε” ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ</b>				
	<b>ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b>		<b>ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b>	
	<b>ΘΕΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΘΕΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ</b>
<b>Κορίτσια</b>	35 (83,3%)	7 (16,7%)	38 (90,5%)	14 (33,3%)
<b>Αγόρια</b>	7 (16,7%)	35 (83,3%)	4 (9,5)	28 (66,7%)

<b>ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΟΜΑΔΑΣ “Ε” ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ</b>				
	<b>ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b>		<b>ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ</b>	
	<b>ΘΕΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΘΕΤΙΚΕΣ</b>	<b>ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ</b>
<b>Κορίτσια</b>	11 (40,7%)	13 (48,1%)	7 (25,9%)	17 (63%)
<b>Αγόρια</b>	16 (59,3%)	14 (51,9%)	20 (74,1%)	10 (37%)

ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΟΜΑΔΑΣ “C” ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ				
	ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ		ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
	ΘΕΤΙΚΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΘΕΤΙΚΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
<b>Κορίτσια</b>	25 (69,4%)	13 (36,1%)	31 (86,1%)	12 (33,3%)
<b>Αγόρια</b>	11 (30,6%)	23 (63,9%)	5 (13,9%)	24 (66,7%)

ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΟΜΑΔΑΣ “C” ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ				
	ΠΡΙΝ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ		ΜΕΤΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	
	ΘΕΤΙΚΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	ΘΕΤΙΚΕΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ
<b>Κορίτσια</b>	10 (30,3%)	15 (45,5%)	11 (33,3%)	16 (48,5%)
<b>Αγόρια</b>	23 (69,7%)	18 (54,5%)	22 (66,7%)	17 (51,5%)

Οι θετικές προτιμήσεις των κοριτσιών και των δύο τμημάτων αφορούν κατά κύριο λόγο σε συμμαθήτριές τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους και στις δύο χρονικά συνεντεύξεις τους. Επίσης, παρατηρούμε ότι το ποσοστό θετικών προτιμήσεων των κοριτσιών για άτομα του ίδιου φύλου αυξήθηκε κατά τη δεύτερη συνέντευξη και στις δύο ομάδες. Από την άλλη, οι αρνητικές ψήφοι των κοριτσιών αμφοτέρων των τμημάτων δόθηκαν κυρίως στα αγόρια. Για την ομάδα ελέγχου τα αποτελέσματα δείχνουν σταθερότητα των κοριτσιών ως προς τις αρνητικές τους επιλογές, ενώ για την πειραματική ομάδα το ποσοστό αρνητικής επιλογής των αγοριών μετριάστηκε μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Αντίστοιχα, οι θετικές προτιμήσεις και των αγοριών αμφοτέρων των ομάδων αφορούσαν κυρίως σε παιδιά του ίδιου φύλου, τόσο κατά την πρώτη συνέντευξη, όσο και κατά τη δεύτερη. Στην ομάδα ελέγχου οι θετικές ψήφοι εμφάνισαν σταθερότητα κατά τις δύο συνεντεύξεις, ενώ στην πειραματική ομάδα η τάση θετικής επιλογής ατόμων του ίδιου φύλου ενισχύθηκε μετά το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Από την άλλη, οι αρνητικές ψήφοι των αγοριών και των δύο τμημάτων κατά την πρώτη συνέντευξη μοιράστηκαν σε άτομα και των δύο φύλων, τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Στην ομάδα ελέγχου, παρόμοια τάση παρατηρήθηκε και κατά τη δεύτερη συνέντευξη, ενώ στην πειραματική ομάδα οι αρνητικές ψήφοι των αγοριών δόθηκαν κατά κύριο λόγο προς τα κορίτσια. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις περιπτώσεις που οι αρνητικές προτιμήσεις των αγοριών ήταν μοιρασμένες μεταξύ κοριτσιών και αγοριών, αυτές που υπερτερούσαν, έστω για πολύ μικρό ποσοστό, ήταν εκείνες για τα αγόρια.

### 3.5.4 Ευρήματα από τις παρατηρήσεις του ελεύθερου παιχνιδιού

Για την πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης των προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην αποδοχή των συμμετεχόντων από τους συνομηλίκους τους, έγινε χρήση και του εργαλείου της παρατήρησης. Κάθε παρατήρηση λάβαινε χώρα από την ερευνήτρια την επόμενη ημέρα της εφαρμογής των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η ερευνήτρια κατέγραφε ανά 5 λεπτά τις παρέες που σχημάτιζαν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Μέσω αυτής της μεθόδου, υπολογίστηκε για κάθε ημέρα παρατήρησης και για κάθε παιδί της ομάδας «Ε» ο μέσος όρος των συμμαθητών του με τους οποίους συναναστρέφεται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

Καταγράφοντας τα δεδομένα των 12 συνολικά παρατηρήσεων, διαπιστώθηκε η παρουσία αρκετών “missing values” (χαμένων τιμών), λόγω των απουσιών των παιδιών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Πίνακας 19).

Πίνακας 19

Έγκυρες τιμές και “missing values” (χαμένες τιμές) ανά παρατήρηση

Statistics													
		1η παρατ.	2η παρατ.	3η παρατ.	4η παρατ.	5η παρατ.	6η παρατ.	7η παρατ.	8η παρατ.	9η παρατ.	10η παρατ.	11η παρατ.	12η παρατ.
N	Valid	22	22	17	17	19	21	21	21	20	23	21	19
	Missing	1	1	6	6	4	2	2	2	3	0	2	4

Προκειμένου να αποφευχθεί η αλλοίωση των αποτελεσμάτων κατά την ανάλυση των δεδομένων των παρατηρήσεων, αποφασίστηκε η αντικατάσταση των “missing values” (χαμένων τιμών) με τον μέσο όρο των παρόντων μαθητών κάθε ημέρας παρατήρησης:

Πίνακας 20

Αντικατάσταση των “missing values” (χαμένων τιμών) ανά παρατήρηση

Result Variables						
	Result Variable	N of Replaced Missing Values	Case Number of Non-Missing Values		N of Valid Cases	Creating Function
			First	Last		
1	Observ.1_1	1	1	23	23	SMEAN(Observ.1)
2	Observ.2_1	1	1	23	23	SMEAN(Observ.2)
3	Observ.3_1	6	1	23	23	SMEAN(Observ.3)
4	Observ.4_1	6	1	23	23	SMEAN(Observ.4)
5	Observ.5_1	4	1	23	23	SMEAN(Observ.5)
6	Observ.6_1	2	1	23	23	SMEAN(Observ.6)
7	Observ.7_1	2	1	23	23	SMEAN(Observ.7)
8	Observ.8_1	2	1	23	23	SMEAN(Observ.8)
9	Observ.9_1	3	1	23	23	SMEAN(Observ.9)
10	Observ.10_1	0	1	23	23	SMEAN(Observ.10)
11	Observ.11_1	2	1	23	23	SMEAN(Observ.11)
12	Observ.12_1	4	1	23	23	SMEAN(Observ.12)

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, για κάθε παρατήρηση, πλέον, έχουμε 23 έγκυρες μετρήσεις και η σύγκριση μεταξύ των δεδομένων όλων των παρατηρήσεων είναι εφικτή.

Με τη χρήση του τεστ Shapiro-Wilk, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των δειγμάτων (Πίνακας 21).

#### Πίνακας 21

Έλεγχος κανονικότητας δειγμάτων αποδοχής με Shapiro-Wilk, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
SMEAN(Observ.1)	,220	23	,005	,935	23	,139
SMEAN(Observ.2)	,164	23	,111	,950	23	,293
SMEAN(Observ.3)	,152	23	,180	,955	23	,370
SMEAN(Observ.4)	,184	23	,043	,915	23	,051
SMEAN(Observ.5)	,117	23	,200	,954	23	,349
SMEAN(Observ.6)	,196	23	,023	,944	23	,222
SMEAN(Observ.7)	,196	23	,023	,952	23	,321
SMEAN(Observ.8)	,228	23	,003	,922	23	,072



SMEAN(Observ.9)	,124	23	,200	,939	23	,171
SMEAN(Observ.10)	,164	23	,108	,924	23	,082
SMEAN(Observ.11)	,152	23	,180	,919	23	,063
SMEAN(Observ.12)	,134	23	,200	,941	23	,187
*. This is a lower bound of the true significance.						
a. Lilliefors Significance Correction						

Παρατηρούμε ότι στο σύνολο των παρατηρήσεων,  $p > 0,05$  και ως εκ τούτου συμπεραίνουμε ότι τα δείγματα ακολουθούν κανονική κατανομή.

Στη συνέχεια, εφαρμόσαμε τον έλεγχο “repeated measures ANOVA”, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν τα προγράμματα Δραματικής Τέχνης επηρέασαν στατιστικά σημαντικά την αποδοχή των συμμετεχόντων.

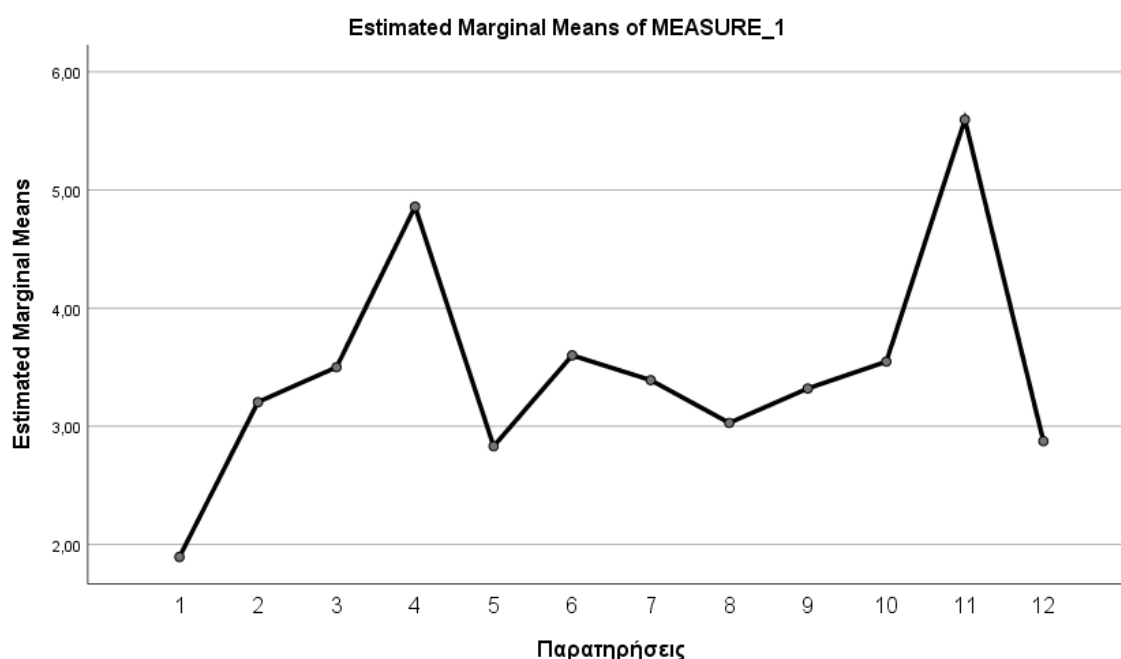
## Πίνακας 22

Μέσος όρος αποδοχής της πειραματικής ομάδας ανά παρατήρηση

<b>Descriptive Statistics</b>			
	Mean	Std. Deviation	N
SMEAN(Observ.1)	1,8941	,66725	23
SMEAN(Observ.2)	3,2045	1,47447	23
SMEAN(Observ.3)	3,5000	1,10268	23
SMEAN(Observ.4)	4,8588	1,95659	23
SMEAN(Observ.5)	2,8316	1,06901	23
SMEAN(Observ.6)	3,6000	,86340	23
SMEAN(Observ.7)	3,3905	1,17624	23
SMEAN(Observ.8)	3,0286	,99139	23
SMEAN(Observ.9)	3,3200	1,14002	23
SMEAN(Observ.10)	3,5478	1,49814	23
SMEAN(Observ.11)	5,5952	1,98070	23
SMEAN(Observ.12)	2,8737	,47563	23

### Γράφημα 3

Μέσος όρος αποδοχής της πειραματικής ομάδας ανά παρατήρηση



Μελετώντας τους μέσους όρους του αριθμού των συμμαθητών που κάθε παιδί συναναστρέφεται κατά τη διάρκεια του διαλείμματος σε κάθε παρατήρηση, παρατηρούμε αρχικά ότι εμφανίζεται μια αυξανόμενη τάση από την 1<sup>η</sup> έως την 4<sup>η</sup> παρατήρηση, ενώ στην 5<sup>η</sup> παρατήρηση (τελευταία πριν την πρώτη αναστολή της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία) διαπιστώθηκε μείωση του μέσου όρου. Οι 5 παρατηρήσεις μετά το πέρας της πρώτης αναστολής εκπαίδευσης και την έναρξη της δεύτερης κυμάνθηκαν στα ίδια επίπεδα περίπου, με τάση μείωσης από την 6<sup>η</sup> έως την 8<sup>η</sup> παρατήρηση και τάση αύξησης από την 8<sup>η</sup> έως την 10<sup>η</sup>. Η 11<sup>η</sup> παρατήρηση, που έλαβε χώρα 3 μήνες μετά την 10<sup>η</sup>, έδειξε το μεγαλύτερο μέσο όρο από όλες τις παρατηρήσεις, ενώ, αντίθετα, στην τελευταία παρατήρηση διαπιστώθηκε ένας από τους μικρότερους μέσους όρους.

### Πίνακας 23

Σύγκριση των μέσων όρων αποδοχής, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις, με τη χρήση του ελέγχου “repeated measures ANOVA”

Multivariate Tests						
	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared
Pillai's trace	,963	28,383 <sup>a</sup>	11,000	12,000	,000	,963
Wilks' lambda	,037	28,383 <sup>a</sup>	11,000	12,000	,000	,963
Hotelling's trace	26,018	28,383 <sup>a</sup>	11,000	12,000	,000	,963
Roy's largest root	26,018	28,383 <sup>a</sup>	11,000	12,000	,000	,963

Each F tests the multivariate effect of Παρατηρήσεις. These tests are based on the linearly independent pairwise comparisons among the estimated marginal means.

a. Exact statistic

Pairwise Comparisons								
Measure: MEASURE_1								
(I)	Παρατηρήσεις	(J)	Παρατηρήσεις	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. <sup>b</sup>	95% Confidence Interval for Difference <sup>b</sup>	
							Lower Bound	Upper Bound
1	Παρατηρήσεις	2	2	-1,310	,291	,011	-2,446	-,175
		3	3	-1,606	,186	,000	-2,331	-,881
		4	4	-2,965	,358	,000	-4,365	-1,564
		5	5	-,937	,199	,007	-1,716	-,159
		6	6	-1,706	,166	,000	-2,352	-1,059
		7	7	-1,496	,225	,000	-2,374	-,619
		8	8	-1,134	,238	,006	-2,063	-,206
		9	9	-1,426	,209	,000	-2,243	-,609
		10	10	-1,654	,291	,001	-2,789	-,518
		11	11	-3,701	,375	,000	-5,166	-2,236
		12	12	-,980	,162	,000	-1,610	-,349
2	Παρατηρήσεις	1	1	1,310	,291	,011	,175	2,446
		3	3	-,295	,317	1,000	-1,532	,941
		4	4	-1,654	,369	,012	-3,096	-,213
		5	5	,373	,230	1,000	-,526	1,272
		6	6	-,395	,208	1,000	-1,207	,416
		7	7	-,186	,266	1,000	-1,223	,851
		8	8	,176	,281	1,000	-,922	1,274
		9	9	-,115	,305	1,000	-1,307	1,076
		10	10	-,343	,246	1,000	-1,303	,616
		11	11	-2,391	,351	,000	-3,760	-1,021
		12	12	,331	,268	1,000	-,716	1,377
3	Παρατηρήσεις	1	1	1,606	,186	,000	,881	2,331
		2	2	,295	,317	1,000	-,941	1,532

	4	-1,359	,381	,115	-2,849	,131
	5	,668	,250	,914	-,308	1,645
	6	-,100	,222	1,000	-,966	,766
	7	,110	,220	1,000	-,750	,969
	8	,471	,247	1,000	-,493	1,436
	9	,180	,229	1,000	-,715	1,075
	10	-,048	,281	1,000	-1,144	1,048
	11	-2,095	,385	,001	-3,600	-,591
	12	,626	,229	,792	-,267	1,520
4	1	2,965	,358	,000	1,564	4,365
	2	1,654	,369	,012	,213	3,096
	3	1,359	,381	,115	-,131	2,849
	5	2,027	,361	,001	,618	3,436
	6	1,259	,365	,151	-,168	2,685
	7	1,468	,330	,013	,179	2,758
	8	1,830	,337	,001	,512	3,148
	9	1,539	,376	,032	,071	3,006
	10	1,311	,283	,008	,207	2,415
	11	-,736	,381	1,000	-2,225	,752
	12	1,985	,375	,002	,521	3,449
5	1	,937	,199	,007	,159	1,716
	2	-,373	,230	1,000	-1,272	,526
	3	-,668	,250	,914	-1,645	,308
	4	-2,027	,361	,001	-3,436	-,618
	6	-,768	,167	,009	-1,421	-,116
	7	-,559	,205	,813	-1,360	,242
	8	-,197	,245	1,000	-1,154	,760
	9	-,488	,274	1,000	-1,558	,581
	10	-,716	,236	,404	-1,639	,206
	11	-2,764	,341	,000	-4,094	-1,433
	12	-,042	,215	1,000	-,881	,797
6	1	1,706	,166	,000	1,059	2,352
	2	,395	,208	1,000	-,416	1,207
	3	,100	,222	1,000	-,766	,966
	4	-1,259	,365	,151	-2,685	,168
	5	,768	,167	,009	,116	1,421
	7	,210	,198	1,000	-,565	,984
	8	,571	,202	,639	-,216	1,359
	9	,280	,208	1,000	-,534	1,094
	10	,052	,230	1,000	-,844	,949
	11	-1,995	,341	,000	-3,326	-,665
	12	,726	,158	,009	,109	1,343
7	1	1,496	,225	,000	,619	2,374

	2	,186	,266	1,000	-,851	1,223
	3	-,110	,220	1,000	-,969	,750
	4	-1,468	,330	,013	-2,758	-,179
	5	,559	,205	,813	-,242	1,360
	6	-,210	,198	1,000	-,984	,565
	8	,362	,171	1,000	-,305	1,029
	9	,070	,258	1,000	-,937	1,078
	10	-,157	,208	1,000	-,971	,656
	11	-2,205	,314	,000	-3,433	-,977
	12	,517	,222	1,000	-,349	1,383
8	1	1,134	,238	,006	,206	2,063
	2	-,176	,281	1,000	-1,274	,922
	3	-,471	,247	1,000	-1,436	,493
	4	-1,830	,337	,001	-3,148	-,512
	5	,197	,245	1,000	-,760	1,154
	6	-,571	,202	,639	-1,359	,216
	7	-,362	,171	1,000	-1,029	,305
	9	-,291	,280	1,000	-1,387	,804
	10	-,519	,230	1,000	-1,416	,378
	11	-2,567	,285	,000	-3,681	-1,452
	12	,155	,171	1,000	-,513	,823
9	1	1,426	,209	,000	,609	2,243
	2	,115	,305	1,000	-1,076	1,307
	3	-,180	,229	1,000	-1,075	,715
	4	-1,539	,376	,032	-3,006	-,071
	5	,488	,274	1,000	-,581	1,558
	6	-,280	,208	1,000	-1,094	,534
	7	-,070	,258	1,000	-1,078	,937
	8	,291	,280	1,000	-,804	1,387
	10	-,228	,292	1,000	-1,370	,915
	11	-2,275	,440	,002	-3,994	-,556
	12	,446	,206	1,000	-,358	1,251
10	1	1,654	,291	,001	,518	2,789
	2	,343	,246	1,000	-,616	1,303
	3	,048	,281	1,000	-1,048	1,144
	4	-1,311	,283	,008	-2,415	-,207
	5	,716	,236	,404	-,206	1,639
	6	-,052	,230	1,000	-,949	,844
	7	,157	,208	1,000	-,656	,971
	8	,519	,230	1,000	-,378	1,416
	9	,228	,292	1,000	-,915	1,370
	11	-2,047	,289	,000	-3,177	-,918
	12	,674	,266	1,000	-,366	1,714

11	1	3,701	,375	,000	2,236	5,166
	2	2,391	,351	,000	1,021	3,760
	3	2,095	,385	,001	,591	3,600
	4	,736	,381	1,000	-,752	2,225
	5	2,764	,341	,000	1,433	4,094
	6	1,995	,341	,000	,665	3,326
	7	2,205	,314	,000	,977	3,433
	8	2,567	,285	,000	1,452	3,681
	9	2,275	,440	,002	,556	3,994
	10	2,047	,289	,000	,918	3,177
	12	2,722	,367	,000	1,288	4,155
12	1	,980	,162	,000	,349	1,610
	2	-,331	,268	1,000	-1,377	,716
	3	-,626	,229	,792	-1,520	,267
	4	-1,985	,375	,002	-3,449	-,521
	5	,042	,215	1,000	-,797	,881
	6	-,726	,158	,009	-1,343	-,109
	7	-,517	,222	1,000	-1,383	,349
	8	-,155	,171	1,000	-,823	,513
	9	-,446	,206	1,000	-1,251	,358
	10	-,674	,266	1,000	-1,714	,366
	11	-2,722	,367	,000	-4,155	-1,288
Based on estimated marginal means						
*. The mean difference is significant at the ,05 level.						
b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.						

Μελετώντας τα αποτελέσματα του ελέγχου “ANOVA” σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Πίνακας 23), αρχικά διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος της αποδοχής της πειραματικής ομάδας στην 1<sup>η</sup> παρατήρηση είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο κάθε μεταγενέστερης παρατήρησης, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρούμε ότι  $p < 0,05$ .

Συγκρίνοντας, έπειτα, τους μέσους όρους αποδοχής ανά ζεύγη διαδοχικών παρατηρήσεων, βρέθηκε ότι τα αποτελέσματα ποικίλλουν. Αναλυτικότερα, συγκρίνοντας τους μέσους όρους αποδοχής της 2<sup>ης</sup> και της 3<sup>ης</sup> παρατήρησης, καθώς και της 3<sup>ης</sup> με την 4<sup>η</sup> παρατήρηση, διαπιστώνουμε ότι  $p > 0,05$  και επομένως κάνουμε δεκτή τη μηδενική υπόθεση, ότι, δηλαδή, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της 2<sup>ης</sup> και της 3<sup>ης</sup>, καθώς και της 3<sup>ης</sup> και 4<sup>ης</sup> παρατήρησης.

Συγκρίνοντας, στη συνέχεια, τους μέσους όρους αποδοχής της 4<sup>ης</sup> και της 5<sup>ης</sup> παρατήρησης, καθώς και της 5<sup>ης</sup> με την 6<sup>η</sup> παρατήρηση, διαπιστώνουμε ότι  $p < 0,05$  και επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αποδοχής μεταξύ της 4<sup>ης</sup> και της 5<sup>ης</sup> παρατήρησης, καθώς και της 5<sup>ης</sup> και της 6<sup>ης</sup> παρατήρησης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της αποδοχής της πειραματικής ομάδας μειώθηκε στατιστικά σημαντικά από την 4<sup>η</sup> στην 5<sup>η</sup> παρατήρηση, ενώ αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά από την 5<sup>η</sup> στην 6<sup>η</sup> παρατήρηση.

Συγκρίνοντας, έπειτα, τους μέσους όρους αποδοχής των παρατηρήσεων που έλαβαν χώρα κατά τη δεύτερη φάση εφαρμογής των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, διαπιστώνουμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις  $p > 0,05$  και επομένως κάνουμε δεκτή τη μηδενική υπόθεση, ότι, δηλαδή, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της 6<sup>ης</sup>, της 7<sup>ης</sup>, της 8<sup>ης</sup>, της 9<sup>ης</sup> και της 10<sup>ης</sup> παρατήρησης.

Συγκρίνοντας, τέλος, τους μέσους όρους αποδοχής της 10<sup>ης</sup> και της 11<sup>ης</sup> παρατήρησης, καθώς και της 11<sup>ης</sup> με τη 12<sup>η</sup> παρατήρηση, διαπιστώνουμε ότι  $p < 0,05$  και, επομένως, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους αποδοχής μεταξύ της 10<sup>ης</sup> και της 11<sup>ης</sup> παρατήρησης, καθώς και της 11<sup>ης</sup> και της 12<sup>ης</sup> παρατήρησης. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της αποδοχής της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε στατιστικά σημαντικά από την 10<sup>η</sup> στην 11<sup>η</sup> παρατήρηση, ενώ μειώθηκε στατιστικά σημαντικά από την 11<sup>η</sup> στη 12<sup>η</sup> παρατήρηση.

Συνοπτικά, σύμφωνα με τα δεδομένα των παρατηρήσεων, στατιστικά σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε μεταξύ των εξής διαδοχικών παρατηρήσεων: 1<sup>η</sup> με 2<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> με 6<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> με 11<sup>η</sup>, ενώ στατιστικά σημαντική μείωση παρατηρήθηκε στις περιπτώσεις: 4<sup>η</sup> με 5<sup>η</sup> και 11<sup>η</sup> με 12<sup>η</sup>.

Επιχειρώντας, επιπρόσθετα, να διερευνήσουμε εάν τα προγράμματα Δραματικής Τέχνης επηρέασαν τις επιλογές των παιδιών για ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου, όταν αυτές προσδιορίζονται με βάση το φύλο, μετατρέψαμε τις εν λόγω επιλογές των παιδιών σε ποσοστά, λαμβάνοντας τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακες 24 & 25):

## Πίνακας 24

Ποσοστιαίες επιλογές με βάση το φύλο των κοριτσιών της πειραματικής ομάδας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις

ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΓΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ													
Παρατηρήσεις	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η	9η	10η	11η	12η	M.O.
Κορίτσια	70,83	88,4	82,88	76,77	84,8	79,17	76,57	84,06	84,9	77,52	82,2	84,3	81,03
Αγόρια	29,17	11,6	17,12	23,23	15,2	20,83	23,43	15,94	15,1	22,48	17,8	15,7	18,97

## Πίνακας 25

Ποσοστιαίες επιλογές με βάση το φύλο των αγοριών της πειραματικής ομάδας, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις

ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ													
Παρατηρήσεις	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η	9η	10η	11η	12η	M.O.
Κορίτσια	42,42	21,21	36,26	63,16	42,65	36,76	39,39	29,73	21,38	38,67	33,33	26,73	35,97
Αγόρια	57,58	78,79	63,74	36,84	57,35	63,24	60,61	70,27	78,62	61,33	66,67	73,27	64,03

Μελετώντας τους παραπάνω πίνακες, διαπιστώνουμε ότι στις 11 από τις 12 παρατηρήσεις τα παιδιά της πειραματικής ομάδας προτίμησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό να παίξουν με συμμαθητές του ίδιου φύλου. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε το διάλειμμα της 4<sup>ης</sup> παρατήρησης, κατά την οποία τα αγόρια προτίμησαν τα κορίτσια σε ποσοστό 63,16%. Αναλυτικότερα, τα 14 κορίτσια του δείγματος σε όλες τις παρατηρήσεις επέλεξαν για παιχνίδι τις συμμαθήτριές τους σε ποσοστό που κυμάνθηκε από 70,83% έως 88,4%. Παράλληλα, τα 9 αγόρια του δείγματος επέλεξαν τα υπόλοιπα αγόρια σε ποσοστό που κινήθηκε μεταξύ 57,35% και 78,62%, με μοναδική εξαίρεση την 4<sup>η</sup> παρατήρηση. Την ημέρα της 4<sup>ης</sup> παρατήρησης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παρόντα αγόρια ήταν μόλις 5.

Συμπερασματικά, από την αρχή ως το τέλος της έρευνας, διατηρήθηκε η τάση των παιδιών να επιλέγουν για ελεύθερο παιχνίδι κυρίως άτομα του ίδιου φύλου. Το φαινόμενο φαίνεται να είναι πιο ισχυρό στα κορίτσια, καθώς, κατά μέσο όρο, οι 8 στις 10 επιλογές τους είναι τα κορίτσια, ενώ, αντίστοιχα, τα αγόρια επιλέγουν τα αγόρια με ποσοστό 64% κατά μέσο όρο, ενώ υπήρξε και μέρα που επέλεξαν περισσότερο συμμαίκτης του αντίθετου φύλου.



#### 4. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας ανατράπηκε και η εκτέλεσή της προσαρμόστηκε αναγκαστικά στα δεδομένα που προέκυψαν, λόγω της εκτεταμένης χρονικά χρήσης της μεθόδου της τηλεεκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021. Εκτιμάται ότι και τα ευρήματα της έρευνας επηρεάστηκαν καταλυτικά από τις δύο μεγάλες χρονικά διακοπές της εφαρμογής των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, οι οποίες μετέθεσαν την ολοκλήρωσή της κατά 4 μήνες. Στα πλαίσια της συζήτησης περί των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, εκτός των άλλων, και το γεγονός ότι το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα που κατέστη εφικτή η συνεχόμενη εφαρμογή προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ήταν ο ένας μήνας, στον οποίο δόθηκε η δυνατότητα 5 παρεμβάσεων.

Το κύριο ερευνητικό μας ερώτημα αποτέλεσε το εάν συμβάλλει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση στην ενίσχυση της αποδοχής των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους. Προκειμένου να εξαχθεί ένα ασφαλέστερο συμπέρασμα, λήφθηκαν υπόψη συνδυαστικά τα σχετικά ευρήματα από τα ερωτηματολόγια μαθητών και νηπιαγωγών, την κοινωνιομετρική συνέντευξη και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Σύμφωνα με τις αρχικές απαντήσεις των παιδιών στο εικονογραφικό ερωτηματολόγιο, οι τιμές των μέσων όρων αποδοχής της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, οι οποίες τυγχάνουν ισάριθμες, συμπτωματικά συμπίπτουν. Η επανάληψη του ερωτηματολογίου 7 μήνες μετά έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αξιολόγησαν την αποδοχή τους ελαφρά βελτιωμένη, ενώ τα μέλη της ομάδας ελέγχου ελαφρά μειούμενη. Ωστόσο, η αύξηση του μέσου όρου αποδοχής στην πειραματική ομάδα, καθώς και η διαφορά του από την αντίστοιχη τιμή στην ομάδα ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντικές και ως εκ τούτου συμπεραίνουμε ότι, σύμφωνα με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν ενίσχυσε την αποδοχή των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους.

Από την άλλη, οι αρχικές απαντήσεις των νηπιαγωγών των δύο τμημάτων στο ερωτηματολόγιο έδειξαν στατιστικά μεγαλύτερο μέσο όρο αποδοχής για τα μέλη της ομάδας ελέγχου. Σύμφωνα με τις εκ νέου απαντήσεις των δασκάλων, ο μέσος όρος αποδοχής της ομάδας ελέγχου μειώθηκε στατιστικά σημαντικά, ενώ, αντίθετα, ο μέσος όρος αποδοχής της πειραματικής ομάδας παρουσίασε στατιστικά σημαντική αύξηση σε τέτοιο βαθμό που οι μέσοι όροι αποδοχής των δύο τμημάτων δεν είχαν μεταπειραματικά μεταξύ τους στατιστικά σημαντική διαφορά. Επομένως, η αξιολόγηση των νηπιαγωγών δεν συμφωνεί με την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενίσχυσε την αποδοχή των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους. Εξάλλου, από τις απαντήσεις νηπιαγωγών και παιδιών, φαίνεται η τάση για αύξηση του μέσου όρου αποδοχής για την πειραματική ομάδα και η τάση για μείωση στην ομάδα ελέγχου. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες τάσεις θεωρούνται στατιστικά σημαντικές μόνο βάσει των απαντήσεων των νηπιαγωγών.

Παρατηρώντας τα ευρήματα από τα δεδομένα των κοινωνιομετρικών συνεντεύξεων, διαπιστώνουμε ότι η σύνθεση της πειραματικής ομάδας αποδείχτηκε πιο σταθερή, καθώς 11 από τα 23 μέλη της παρέμειναν στην ίδια κοινωνιομετρική κατηγορία, έναντι 9 μελών της ομάδας ελέγχου. Τα προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση φαίνεται ότι δεν συνέβαλαν καθόλου στην ενίσχυση της αποδοχής των παιδιών της πειραματικής ομάδας, καθώς ο αριθμός των δημοφιλών μαθητών δεν μεταβλήθηκε, ενώ οι απορριπτόμενοι μαθητές αυξήθηκαν από 4 σε 5. Τα 2 από τα 5 απορριπτόμενα παιδιά είχαν χαρακτηριστεί ως τέτοια από την αρχή της έρευνας, ενώ τα υπόλοιπα 3 αρχικά ανήκαν στην κατηγορία του «μέσου όρου». Το συγκεκριμένο συμπέρασμα ενισχύεται από τα αντίστοιχα ευρήματα στην ομάδα ελέγχου, στην οποία οι δημοφιλείς μαθητές αυξήθηκαν από 3 σε 4, ενώ εντυπωσιακή υπήρξε η μείωση των απορριπτόμενων παιδιών από 6 σε 3. Και στην ομάδα ελέγχου, 2 εκ των απορριπτόμενων μαθητών παρέμειναν στη συγκεκριμένη κατηγορία, 4 παιδιά έπαψαν να είναι απορριπτόμενα, ενώ προστέθηκε μόνο ένα άτομο «μέσου όρου».

Η παρατήρηση αποτέλεσε το μοναδικό εργαλείο που μπόρεσε να αποτυπώσει την πορεία της αποδοχής κατά τη διάρκεια των 7 μηνών που

διήρκησε η έρευνα, φωτογραφίζοντας 12 εκ των σημαντικότερων στιγμών της πειραματικής ομάδας. Επιπρόσθετα, τα ευρήματά της είναι απογυμνωμένα από την υποκειμενικότητα των απαντήσεων των παιδιών και των δασκάλων τους και γι' αυτό έχουν ιδιαίτερη αξία. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα δεδομένα των παρατηρήσεων, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας παρατηρήθηκαν, μεταξύ διαδοχικών παρατηρήσεων, αυξομειώσεις στον μέσο όρο της αποδοχής του τμήματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μεταβολές αυτές αποδείχτηκαν στατιστικά μη σημαντικές, ενώ μόνο σε 3 περιπτώσεις παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου αποδοχής. Και οι 3 αυτές περιπτώσεις συμπίπτουν με την έναρξη των τριών φάσεων της έρευνας, λόγω της αναστολής της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία. Επίσης, υπήρξαν και δύο περιπτώσεις που ο μέσος όρος αποδοχής μειώθηκε στατιστικά σημαντικά, οι οποίες συμπίπτουν χρονικά με το πέρας της 1<sup>ης</sup> φάσης της έρευνας, καθώς και την ολοκλήρωση του συνόλου των παρεμβάσεων. Εντούτοις, σε σχέση με την 1<sup>η</sup> παρατήρηση, ο μέσος όρος αποδοχής παρέμεινε στατιστικά σημαντικά αυξημένος στο σύνολο των παρατηρήσεων.

Η αρχική προσδοκία μας για σταθερή ενίσχυση του μέσου όρου αποδοχής μετά από κάθε θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ακόμα και αν αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, δεν επαληθεύτηκε, καθώς η ανοδική πορεία ανακόπηκε μετά την εφαρμογή του 5<sup>ου</sup> προγράμματος, οπότε παρατηρήθηκε η πρώτη μείωση στον μέσο όρο της αποδοχής. Έκτοτε, η τιμή της αποδοχής γνώρισε αρκετές αυξομειώσεις, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο. Η αναγκαστική εκτέλεση των παρεμβάσεων σε τρία χρονικά διαστήματα μας έδωσε τη δυνατότητα να αναπροσαρμόσουμε την αρχική μας προσδοκία και να θεωρήσουμε ως αποδεκτό το ενδεχόμενο να παρουσιαστεί κάμψη στην αποδοχή της πειραματικής ομάδας μεταξύ της 5<sup>ης</sup> και 6<sup>ης</sup> παρατήρησης, καθώς και μεταξύ της 10<sup>ης</sup> και 11<sup>ης</sup>, χρονικές στιγμές που οι μαθητές επέστρεφαν στα θρανία μετά από απουσία μηνών. Παραταύτα, τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων δεν συμβαδίζουν ούτε με την αναθεωρημένη υπόθεσή μας. Αντίθετα, στις περιπτώσεις που αναμέναμε μείωση, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση του μέσου όρου αποδοχής, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι οι τιμές της 6<sup>ης</sup> και της 11<sup>ης</sup> παρατήρησης, που αντιπροσωπεύουν τις πρώτες παρατηρήσεις μετά τα δύο μεγάλα χρονικά διαστήματα τηλεκπαίδευσης, αποτελούν δύο από τις τρεις υψηλότερες τιμές του συνόλου των παρατηρήσεων. Με βάση τα παραπάνω,

συνάγεται το συμπέρασμα ότι, σύμφωνα με τα ευρήματα των παρατηρήσεων, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν ενίσχυσε την αποδοχή των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους.

Μελετώντας συνδυαστικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, που λήφθηκαν με τη χρήση των προαναφερόμενων εργαλείων, διαπιστώνουμε τη μη ύπαρξη σύγκλισης και συμφωνίας μεταξύ τους. Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στην Εικονογραφική Κλίμακα της Αντιληπτικής Ικανότητας και της Κοινωνικής Αποδοχής για τα Μικρά Παιδιά έδειξαν μια σημαντική ενίσχυση της αποδοχής των μελών της πειραματικής ομάδας και ταυτόχρονη μείωση της αποδοχής των μελών της ομάδας ελέγχου. Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών συμφωνούν ως προς την τάση μεταβολής της αποδοχής των δύο ομάδων, όχι, όμως, και ως προς το μέγεθος των μεταβολών αυτών, καθώς στατιστικά αποδεικνύονται μη σημαντικές. Στον αντίποδα, τα δεδομένα της κοινωνιομετρικής συνέντευξης έδειξαν αντίστροφα αποτελέσματα από τα αναμενόμενα και συγκεκριμένα υποδιπλασιασμό των απορριπτόμενων και μικρή αύξηση των δημοφιλών παιδιών στην ομάδα ελέγχου, ενώ στην πειραματική ομάδα αύξηση των απορριπτόμενων και σταθερότητα στον αριθμό των δημοφιλών μελών. Τέλος, τα δεδομένα από τις παρατηρήσεις, που έλαβαν χώρα κατά το ελεύθερο παιχνίδι της πειραματικής ομάδας, δεν υποστηρίζουν σύνδεση της αποδοχής των μελών της με την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο, βέβαια, των περιορισμών και ιδιαιτεροτήτων του σχολικού έτους 2020-2021.

Τα περισσότερα ευρήματα της έρευνας συντείνουν στην έλλειψη σύνδεσης της αποδοχής των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους και της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, εξάλλου, που υποστηρίζουν την ύπαρξη σύνδεσης αποδοχής και Δραματικής Τέχνης δεν δύνανται από μόνες τους να επιβεβαιώσουν την αρχική μας υπόθεση ότι, δηλαδή, «η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συμβάλλει στην ενίσχυση της αποδοχής των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους». Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εν τέλει δεν συνέβαλε στην ενίσχυση της

αποδοχής των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής από τους συνομηλίκους τους.

Ένα δεύτερο ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα είναι το εάν διαφέρουν οι επιλογές με βάση το φύλο των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής, κατά τον σχηματισμό των ομάδων συνομηλίκων, πριν και μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση του ερωτήματος, λήφθηκαν υπόψη ευρήματα από την κοινωνιομετρική συνέντευξη και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητριών στο ερώτημα της κοινωνιομετρικής συνέντευξης, παρατηρούμε ότι τα κορίτσια επιλέγουν ως μέλη της ομάδας τους κυρίως άτομα του ίδιου φύλου. Κατά τη δεύτερη συνέντευξη, μάλιστα, το υπόψη ποσοστό και στα δύο τμήματα υπήρξε ιδιαίτερα υψηλό. Ομοίως, οι αρνητικές ψήφοι των κοριτσιών έχουν ως κύριους αποδέκτες τα αγόρια.

Παραπλήσια είναι και η συμπεριφορά των αγοριών ως προς τα άτομα που επιλέγουν ως μέλη της ομάδας τους, σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τις δικές τους απαντήσεις στο κοινωνιομετρικό ερώτημα. Τα αγόρια προτιμούν, επίσης, άτομα του ίδιου φύλου για να συναναστραφούν, επιτρέποντας, όμως, και στα κορίτσια να λάβουν ένα αξιόλογο ποσοστό θετικής προτίμησης. Ωστόσο, η κατανομή των αρνητικών ψήφων των αγοριών διαφοροποιείται από εκείνη των κοριτσιών, καθώς αυτές δεν δίνονται προς το ένα φύλο, αλλά μοιράζονται μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σχεδόν ισόποσα. Εξάιρεση αποτελεί η δεύτερη συνέντευξη της πειραματικής ομάδας, κατά την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό των αρνητικών προτιμήσεων των αγοριών αφορούσαν στα κορίτσια.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, στην πειραματική ομάδα, μετά το πέρας των προγραμμάτων Δραματικής Τέχνης, διαπιστώθηκε ενίσχυση της τάσης των παιδιών για θετική επιλογή ατόμων του ίδιου φύλου, καθώς και για αρνητική επιλογή κοριτσιών από το σύνολο των μελών της. Στην ομάδα ελέγχου, από την άλλη, δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες μεταβολές στις επιλογές των μελών της ανάμεσα στις δύο συνεντεύξεις με μοναδική εξαίρεση τις θετικές προτιμήσεις των κοριτσιών για άτομα του φύλου τους, οι οποίες αυξήθηκαν σημαντικά.

Τα ευρήματα από τις παρατηρήσεις, σχετικά με το φύλο και τις αυθόρμητες επιλογές των παιδιών για ελεύθερο παιχνίδι στην αυλή του σχολείου,

επιβεβαιώνουν τις θετικές απαντήσεις των παιδιών στο κοινωνιομετρικό ερώτημα. Καθόλη τη διάρκεια των παρατηρήσεων, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας επέλεξαν ως συμπαίκτες άτομα του ίδιου φύλου, συμπεριφορά που ήταν συχνότερη και εντονότερη στα κορίτσια. Επίσης, δεν φαίνεται από τα δεδομένα των παρατηρήσεων να υφίσταται μοτίβο αυξητικής ή φθίνουσας πορείας ως προς τις επιλογές των μαθητών με βάση το φύλο.

Επομένως, ως προς το δεύτερο ερώτημα της έρευνας, δεχόμαστε την αρχική μας υπόθεση, καθώς συμπεραίνουμε ότι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δεν επηρέασε τις επιλογές με βάση το φύλο των μαθητών του 1<sup>ου</sup> Τμήματος του Νηπιαγωγείου της Νέας Ιωνίας Αττικής, κατά τον σχηματισμό των ομάδων συνομηλίκων.

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήσαμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, υπέπεσαν στην αντίληψή μας πλήθος ερευνών που πραγματεύονταν την αποδοχή παιδιών από τους συνομηλίκους τους σε όλο το φάσμα της ανήλικης ζωής, καθώς και έρευνες που εξέταζαν την επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε επίπεδο κοινωνικό, συναισθηματικό, γνωστικό κτλ. Εντούτοις, αποδείχτηκε δύσκολος ο εντοπισμός ερευνών που να μελετούν το αντικείμενο της έρευνάς μας, την πιθανή, δηλαδή, επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην αποδοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τους συνομηλίκους τους.

Μια έρευνα με παρεμφερές αντικείμενο διεξήχθη πρόσφατα σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας από τον Tsiaras (2016). Η εν λόγω έρευνα υποστηρίζει ότι η Δραματική Τέχνη συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας των παιδιών ηλικίας 9 έως 11 ετών. Η έρευνα, όμως, που προσιδιάζει περισσότερο από κάθε άλλη με τα χαρακτηριστικά της έρευνάς μας είναι η έρευνα – δράση με τίτλο: “The play breaks the silence mask”, που διεξήχθη στο Βουκουρέστι το 2014 (Cerneia et al., 2014). Ένας εκ των σκοπών της εν λόγω δράσης ήταν να διερευνηθεί εάν η αποδοχή των κωφών παιδιών από την κοινότητα των ακουόντων μπορεί να ενισχυθεί με την εφαρμογή προγράμματος παιχνιδιού και δραματοθεραπείας. Στα πλαίσια της έρευνας, εφαρμόστηκαν σε 77 παιδιά ηλικίας από 3 έως 7 ετών τεχνικές θεάτρου, αφήγησης, χειρισμού κούκλας, καθώς και παιχνίδια ρόλων. Μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρχαν 12 παιδιά με προβλήματα ακοής, καθώς και ακουόντα παιδιά με προβλήματα μαθησιακά, γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφοράς. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι, χάρη στην

ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, η αποδοχή και η ανοχή προς τα παιδιά με ακουστικά προβλήματα αυξήθηκε. Είναι εύκολα αντιληπτό ότι τα αποτελέσματα και των δύο αυτών ερευνών δεν συμφωνούν με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας.

Η παρούσα έρευνα εμφανίζει ορισμένες αδυναμίες που καθιστούν την αναγωγή των συμπερασμάτων της στον γενικό πληθυσμό ανέφικτη. Συγκεκριμένα, το ερευνώμενο δείγμα είναι αρκετά μικρό και η επιλογή του έλαβε χώρα με δειγματοληψία ευκολίας (Παπαναστασίου, & Παπαναστασίου, 2005:181). Επιπλέον, η εκτέλεση των παρεμβάσεων έλαβε χώρα σε τρία χρονικά διαστήματα με εκτεταμένα κενά μεταξύ τους. Επίσης, δεν κατέστη εφικτή η εφαρμογή του εργαλείου της παρατήρησης και στην ομάδα ελέγχου, προκειμένου να υπάρξει σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρατήρησης στην πειραματική ομάδα.

Μελλοντικά, προτείνεται η διενέργεια νέας έρευνας, κατά την οποία θα διερευνηθεί η επίδραση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στην αποδοχή μαθητών Νηπιαγωγείου, στην οποία θα χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο και τυχαία επιλεγμένο δείγμα, αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των παιδιών προσχολικής ηλικίας της ελληνικής επικράτειας. Επίσης, για την επίτευξη του καλύτερου και αντιπροσωπευτικότερου αποτελέσματος της έρευνας, θα ήταν σκόπιμο να μην υφίστανται μεγάλα χρονικά κενά μεταξύ των προγραμμάτων-παρεμβάσεων και η εκτέλεσή τους να γίνεται σε τακτική βάση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Abecassis, M., Hartup, W., Haselager, G., Scholte, R., & van Lieshout, C. (2002). Mutual antipathies and their significance in the middle childhood and adolescence. *Child Development, 73*(5), 1543-1556.
- Aboud, F. E. (1993). The developmental psychology of racial prejudice. *Transcultural Psychiatric Research Review, 30*(3), 229-242.
- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and preschool children's interactions. *Early Education and Development, 26*(4), 479-495.
- Alexander, C., Piazza, M., Mekos, D., & Valente, T. (2001). Peers, schools and adolescent cigarette smoking. *Journal of Adolescent Health, 29*(1), 22–30.
- Allen, J.P., Porter, M.R., McFarland, F. C., Marsh, P., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development, 76*(3), 747-760.
- Almalki, S. (2016). Integrating quantitative and qualitative data in mixed methods research-challenges and benefits. *Journal of Education and Learning, 5*(3), 288-296.
- Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" Worlds: Cognition in drama in education. *Theory Into Practice, 43*(4), 281-286.
- Anderson, M., & Dunn, J. (Eds.) (2013). *How drama activates learning: Contemporary research and practice*. London & New York: Bloomsbury Academic.
- Αραβανής, Γ., & Αραβανή, Ε. (2002). Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας* (Τόμος Α΄, σσ. 357-361). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Asher, S. R., & Parker, J. G. (1989). The significance of peer relationship problems in childhood. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P.



- Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Amsterdam: Kluwer.
- Astor, R., Pitner, R. O., Benbenishty, R., & Meyer, H. A. (2002). Public concern and focus on school violence. In L.A. Rapp-Paglicci, A.R. Roberts & J.S. Wodarski (Eds.), *Handbook of violence* (pp. 262–297). New York: Wiley.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (1996). Μια προσπάθεια ταξινόμησης των σχέσεων των συνομηλίκων στην τάξη του νηπιαγωγείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 114-130.
- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση* 36. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting early childhood social-emotional well being: The building blocks for early learning and school success. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 145-150.
- Bagley, D., & Klass, P. (1997). Comparison of the quality of preschooler's play on housekeeping and thematic sociodramatic play centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), 71–76.
- Bagwell, C. L., & Coie, J. D. (2003). The best friendships of aggressive boys: Relationship quality, conflict management, and rulebreaking behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 5–24.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A., & Lochman, J. E. (2000). Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 280–305.
- Βαϊράμη, Μ. (2005). *Φιλικές σχέσεις παιδιών σχολικής ηλικίας: οικογενειακοί παράγοντες που τις επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Benenson, J., Apostoleris, N., & Parnass, J. (1998). The organization of children's same-sex peer relationships. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. New directions for child development: No. 80* (pp. 5–24). San Francisco: Jossey-Bass
- Benenson, J. F., & Christakos, A. (2003). The greater fragility of female's versus male's closest same-sex friendships. *Child Development*, 74(4), 1123–1129.

- Benenson, J., Morash, D., & Petrakos, H. (1998). Gender differences in emotional closeness between preschool children and their mothers. *Sex Roles, 38*(11/12), 975-985.
- Benenson, J. F., Roy, R., Waite, A., Goldbaum, S., Linders, L., & Simpson, A. (2002). Greater discomfort as a proximate cause of sex differences in competition. *Merrill-Palmer Quarterly, 48*(3), 225–247.
- Berlin, L. J., Dunning, R. D., & Dodge, K. A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: A randomized trial to test the efficacy of the “Stars” summer kindergarten orientation program. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 247–254.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive–rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development, 64*, 139–151.
- 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.
- Bishop, J. A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 15*(4), 476-489.
- Blatchford, P. (1998). *Social life in school*. London: Falmer.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic differences and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology, 21*(4), 481-505.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized* (pp. 265–289). New York: Guilford Press.
- Bolton, G. (1979). *Toward a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. London: Simon and Schuster.

- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J., & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development, 3*(3), 189–204.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology, 22*(4), 717–735.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2001). Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology, 37*(3), 308–320.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K., ...Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology, 39*(2), 222–245.
- Brook, P. (1988). *The shifting point*. London: Methuen.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and its effect. *Journal of Educational Psychology, 71*(6), 733-750.
- Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonksy (eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp.330-348). Oxford: Blackwell Publishing.
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*(1), 47–55.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development, 61*(4), 1101-1111.
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550–560.

- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship. In T.J. Berndt & G.L. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(3), 471–484.
- Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F., & Hoza, B. (1996). Popularity as an affordance of friendship: The link between group and dyadic experience. *Social Development*, 5(2), 189–202.
- Burke-Johnson, R., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Towards a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Cairns, R., Xie, H., & Leung, M. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. In W. M. Bukowski & A. H. Cillessen (Eds.), *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group. New directions for child development: No. 80* (pp. 25–53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cass, J. E. (1973). *Helping children grow through play*. New York: Schocken Books.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cernea, M., Filip, C., Georgescu, M., Hirit, A. C., Modan, A., Neagu, A, ... Zaulet, D. (2014). Promoting the resilient process for deaf children by play and drama therapy. In S. Ionescu, M. Tomita & S. Cace (Eds.), *The second world congress on resilience: From person to society* (pp. 1251-1257). Bologna: Medimond, International Proceedings.
- Chan, S. Y., & Mpofo, E. (2001). Children's peer status in school settings: Current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22(1), 43-52.
- Chung, T., & Asher, S. (1996). Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 125– 147.
- Cillessen, A., & Bellmore, A. (2002). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P.K. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell*

- handbook of childhood social development* (pp. 355-374). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*(1), 147–163.
- Cillesen, A., van IJzendoorn, H., van Lieshout, C., & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities. *Child Development, 63*(4), 893–905.
- Clore, G. L., & Byrne, D. (1974). A reinforcement – Affect model of attraction. In T. L. Huston (ed.), *Foundations of interpersonal attraction* (pp. 143-170). New York: Academic Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Cohen, R. (1988). *Theatre: Brief version*. California: Mayfield.
- Coie, J., & Dodge, K. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*(3), 261– 282.
- Coie, J., & Dodge, K. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in school: A cross-age comparison. *Child Development, 59*(3), 815– 829.
- Coie, J. D., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*(4), 557-570.
- Coie, J., Dodge, K., & Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. In S. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17–59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development, 54*(6), 1400–1416.
- Connolly, J. A., & Doyle, A. (1984). Relation of social fantasy play to social competence in preschoolers. *Developmental Psychology, 20*(5), 797–806.
- Cook, D. (2000). Voice practice: Social and mathematical talk in Imaginative play *Early Child Development and Care, 162*(1), 51-63.

- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications Ltd.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Dansky, J. L. (1980). Cognitive consequences of sociodramatic play and exploration training for economically disadvantaged preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21(1), 47–58.
- Davis, T. (1995). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Developmental Psychology*, 31(4), 660–667.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology*, 29(2), 271-275.
- Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of social problem solving for children questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 491-498.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50(1), 13-32.
- Deutsch, M. (2000). Cooperation and competition. In M. Deutsch & P. T. Coleman (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (pp. 21-40). San Francisco: Jossey Bass/Wiley.
- Dishion, T. J., Capaldi, D., Spracklen, K. M., & Li, F. (1995). Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology*, 7(4), 803-824.
- Dockar-Drysdale, B. (1968). *Therapy in Child Care*. Harlow: Longmans.
- Dodge, K. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54(6), 1386-1389.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65(2), 649–665.

- Dodge, K., & Price, J. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development, 65*(5), 1385–1397.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review, 25*(2), 165-183.
- Doyle, A. B., & Connolly, J. (1989). Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly, 4*(3), 289-302.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden, MA: Blakwell.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. L. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*(4), 1112–1134.
- Eivers, A. R., Brendgen, M., Vitaro, F., & Borge, A. I. H. (2012). Concurrent and longitudinal links between children's and their friends' antisocial and prosocial behavior in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 137-146.
- Elias, C. L., & Berk, L. E., (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 216–238.
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., ... Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development, 70*(2), 432–442.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development, 74*(3), 921–932.
- Fehr, B. A. (1996). *Friendship processes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Fein, G. G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review 9*(4), 345–363.
- Fergusson, D.M., Swain-Campbell, N.R., & Horwood, L.J. (2002). Deviant peer affiliations, crime and substance use: A fixed effects regression analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(4), 419–430.
- Fleming, M. (1997). *The art of drama teaching*. London: David Fulton Publishers.

- Fleming, M. (2001). *Teaching drama in primary and secondary school: An integrated approach*. London: David Fulton Publishers.
- Franks, A. (2014). Drama and the representation of affect – structures of feeling and signs of learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(2), 195-207.
- Freeman, G.D., Sullivan, K., & Fulton, C.R. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive sub-types. *Child Development*, 59(4), 976–985.
- French, D. C., & Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer-neglected and peer-rejected elementary-age children: Parent and teacher perspectives. *Child Development*, 56(1), 246-252.
- Freud, S. (1958). *On creativity and the unconscious: Papers on the psychology of art, literature, love, religion*. New York: Harper.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski (Ed.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Furman, W., & Bierman, K. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54(3), 549–556.
- Ζαφείρη, Ε. (2016). *Έρευνα για τη βελτίωση των σχέσεων & της αλληλεπίδρασης των μαθητών μιας σχολικής τάξης με αφορμή τη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με μαθησιακό σκοπό*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τμήμα Ηλεκτρονικής, Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πειραιά, Αθήνα.
- Gallagher, K., & Rivière, D. (2007). When drama praxis rocks the boat: struggles of subjectivity, audience, and performance. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3), 319-330.



- García-Bacete, F. J., & Cillessen, A., (2017). An adjusted probability method for the identification of sociometric status in classrooms. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development, 74*(1), 257-278.
- George, T. P., & Hartmann, D. P. (1996). Friendship networks of unpopular, average, and popular children. *Child Development, 67*(5), 2301– 2316.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10*(1), 23–40.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235–284.
- Gomes, L., & Livesey, D. (2008). Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children. *Child: Care, Health and Development, 34*(6), 763-770.
- Goncu, A., Patt, M. B., & Kouba, E. (2002). Understanding young children's pretend play in context. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 418–437). Malden, MA: Blackwell.
- Greener, S. H. (2000). Peer assessment of children's prosocial behaviour. *Journal of Moral Education, 29*(1), 47-60.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(1), 64-79.
- Hallinan, M. T., & Smith, S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social Forces, 67*(4), 898–919.
- Harris, P. L. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (1997). Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development, 68*(2), 278–294.

- Hart, P. M., Wearing, A. J., Conn, M., Carter, N. L., & Dingle, R. K. (2000). Development of the school organisational health questionnaire: a measure for assessing teacher morale and school organizational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 211-228.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Hartup, W. W. (1983). Peer groups. In E.M. Hetherington & P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 103-196). New York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Hartup, W. W., & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 286–306). Malden, MA: Blackwell.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67(3), 1085– 1102.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Hayden-Thomson, L., Rubin, K. H., & Hymel, S. (1987). Sex preferences in sociometric choices. *Developmental Psychology*, 23(4), 558-562.
- Hays, R. B. (1988). Friendship. In S. W. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research, and interventions* (pp. 391–408). London: Wiley.
- Hayvren, M., & Hymel, S. (1984). Ethical issues in sociometric testing: Impact of sociometric measures on interaction behavior. *Developmental Psychology*, 20(5), 844-849.
- Heathcote, D. (2006). Από το αληθές στο αληθοφανές: Συνομιλία με έναν θρύλο του εκπαιδευτικού δράματος (Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 6, 6-13.
- Henricks, T. S. (2015). Play as experience. *American Journal of Play*, 8(1), 18-49.

- Hereford, N. J., & Schall, J. (Eds.). (1991). *Learning through play. Dramatic play: A practical guide for teaching young children*. New York: Scholastic.
- Hodges, E., & Card, N. (2003). Enemies and the darker side of peer relations. *New Directions for Child and Adolescent Development, 102*, 1-5.
- Hodges, E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology, 33*(6), 1032–1039.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*(1), 1-78.
- Howes, C. (1992). *The collaborative construction of pretend*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66–86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Matheson, C.C. (1992). Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology, 28*(5), 961-974.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*(1), 264-273.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Wu, F. (1992). Friendships and social pretend play. In C. Howes, O. Unger & C. C. Matheson (Eds.), *The collaborative construction of preten* (pp.107-117). Albany, NY: State University of New York Press.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, and gender. *Child Development, 72*(5), 1426–1438.
- Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. In D. Cavanaugh & L. Huffman (Eds.), *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school* (pp. 1-93). Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Center.

- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development, 57*(2), 431–445.
- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*(3), 879-896.
- Hymel, S., Rubin, K., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*(6), 2004-2021.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-188). New York: Cambridge University Press.
- Jackson, J. E., (2000). *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*. Unpublished master's thesis, Central Missouri State University, Warrensburg.
- Jarrah, H. Y. (2019). The impact of using drama in education on life skills and reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies, 14*(9), 1-20.
- Jennings, S. (1975). *Creative therapy*. London: Pitman.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 27*(4), 207-212.
- Johnson, L., & O'Neil, C. (1984). *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.
- Κακαβούλης, Α. (1994). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή* (Τόμος Β΄). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Καλλιάντα, Θ. (2009). Το παιχνίδι και το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης: μια πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του L.S. Vygotsky. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη – παιχνίδι – αφήγηση: ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σσ. 269-296). Αθήνα: Τόπος.
- Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships. *American Journal of Sociology, 84*(2), 427–436.

- Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409–423.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personallity*. New York: Norton.
- Kempe, A. (1996). *Drama education and special needs*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Korat, O., Bahar, E., & Snapir, M. (2002). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 56(4), 386-393.
- Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637-658.
- Kramer, L., & Gottman, J. M. (1992). Becoming a sibling: "With a little help from my friends". *Developmental Psychology*, 28(4), 685–699.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalising problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Ladd, G. W. (1983). Social networks of popular, average, and rejected children in school settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 283–307.
- 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. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373 – 1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181–1197.

- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development, 59*(4), 986-992.
- Ladd G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*(5), 1344-1367.
- LaGreca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(2), 83–94.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- 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 την κοινωνία (διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»)* (σσ.58-77), Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Luthar, S. S., & D'Avanzo, K. (1999). Contextual factors in substance use: A study of suburban and inner-city adolescents. *Development and Psychopathology, 11*(4), 845-867.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45*(4), 513–520.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing up apart, coming together*. London: Harvard University Press.
- Mages, W. K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development? The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly, 45*(4), 224-237.
- Mallick, K. & Verma, G. K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Ε. Γρίβα, Μτφ.). Αθήνα: τυπωθήτω/Δαρδανός.
- Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology, 37*(3), 431–446.
- Masters, J. C., & Furman, W. (1981). Popularity, individual friendship selection, and specific peer interaction among children. *Developmental Psychology, 17*(3), 344- 350.

- McCaslin, N. (1981). Introduction. In N. McCaslin (ed.), *Children and drama* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. xxi-xxvi). New York: Longman.
- McClintock, A. (1984). *Drama for mentally handicapped children*. London: Souvenir Press.
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. London: Open Books Publishing.
- McGregor, L., Tate, M., & Robinson, K. (1977). *Learning through drama: Report of the schools council drama teaching project (10-16)*. London: Heinemann Educational Books.
- Moller, L., Hymel, S., & Rubin, K. H. (1992). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex Roles*, 26(7/8), 331-353.
- Moore, B. H., & Caldwell, H. (1993). Drama and drawing for narrative writing in primary grades. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 100-110.
- Moreno, J. (1970). *Fondements de la sociometrie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η θεατρική σχολική δημιουργία (Β' τεύχος)*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπεαζίδου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συμμετοχής στο παιχνίδι και των δεξιοτήτων φιλίας στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 155-181.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη (δ' έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Muhlbauer, P. (1985). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα* (Δ. Δημοκίδης, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Muir, A. (1996). *New beginnings: knowledge and form in the drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama: a guide to classroom practice*. London: Heinemann.
- Neelands, J. (2004). *Beginning drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. (2010). Learning through imagined experience. In P. O'Connor (ed.), *Creating democratic citizenship through drama education: the writings of Jonathan Neelands* (pp. 35-48). Stoke-on-Trent: Trentham Books
- Nelson, D., & Crick, N. (1999). Rose-colored glasses: Examining the social information processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 19*(1), 17–38.
- Nelson, D., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development, 16*(2), 115–139.
- Nelson, D., Robinson, C. C., Hart, C. H., Albano, A. D., & Marshall, S. J. (2010). Italian preschoolers' peer-status linkages with sociability and subtypes of aggression and victimization. *Social Development, 19*(4), 698-720.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306-347.
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19*(6), 856–867.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Bagwell, C. L. (1999). Knowing the sounds: Friendship as a developmental context. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts: Vol. 30. The Minnesota symposia on child psychology* (pp. 63–84). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*(1), 99–128.
- 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.
- Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development 78*(2), 412-429.



- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2007). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. In W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell (Eds.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (pp. 3–29). Baltimore, MD: Brookes.
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A 5-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(1), 80–87.
- O' Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. London: Routledge.
- O' Toole, J., Stinson, M., Moore, T., (2009). *Drama and curriculum: A Giant at the door*. Dordrecht: Springer.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Η μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- 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., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29*(4), 611–621.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 95–131). New York: Wiley.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C. & Buskirk, A. A. (2015). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cichetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Volume One: Theory and method* (2nd ed.) (pp. 419-493). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Parker, J. G., Saxon, J., Asher, S. R., & Kovacs, D. (1999). Dimensions of children's friendship adjustment: Implications for studying loneliness. In K. J.

- Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 201-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology, 28*(2), 231-241.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence, 18*(2), 125–144.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27*(3), 243–269.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61*(5), 1335–1349.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Pearl, R., Farmer, T. W., Van Acker, R., Rodkin, P. C., Bost, K. K., Coe, M., & Henley, W. (1998). The social integration of students with mild disabilities in general education classrooms: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *The Elementary School Journal, 99*(2), 167–185.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1996). The place of recess in school: Issues in the role of recess in children's education and development. *Journal of Research in Childhood Education, 11*(1), 5–13.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research, 63*(1), 51-67.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577–598.
- Perry, G. D., Kusel, S. J., & Perry, C. L. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807–814.
- Pettit, G. S., Clawson, M. A., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1996). Stability and change in peer-rejected status: The role of child behavior, parenting, and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly, 42*(2), 267-294.

- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. C., & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 14*(1), 68–77.
- Πίγκου - Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πούχνερ, Β. (1985). *Η σημειολογία του θεάτρου*. Αθήνα: Παϊρίδης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). New York: Springer-Verlag.
- Rizzo, T. (1989). *Friendship development among children in school*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Rose, A. J. (2007). Structure, content, and socioemotional correlates of girls' and boys' friendships: Recent advances and future directions. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(3), 489-506.
- Rowe, M. L., Salo, V. C., & Rubin, K. (2018). Do theatrical experiences improve pretend play and cooperation among preschoolers? *American Journal of Play, 10*(2), 193-207.
- Roy, R., & Benenson, J. F. (2002). Sex and contextual effects on children's use of interference competition. *Developmental Psychology, 38*(2), 306–312.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed.) (pp. 619–700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (ed.), *Socialization, personality and social development, Handbook of child psychology* (Vol. 4., pp. 693–774). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L., & Rowden, L. (1989). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioral Science, 21*(1), 94–111.

- Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). Birds of a feather: behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development, 65*(6), 1778-1785.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem-solving and social competence in children. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 2-59). New York: Plenum.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135–1150.
- Sandstrom, M. J., Cillessen, A. H. N., & Eisenhower, A. (2003). Children's appraisal of peer rejection experiences: Impact on social and emotional adjustment. *Social Development, 12*(4), 530–550.
- Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development, 70*(4), 955–966.
- Scarlett, W. (1980). Social isolation from agemates among nursery school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 21*(3), 231-240.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology, 16*(2), 371–387.
- Schultz, D., Izard, C. E., Stapleton, L. M., Buckingham-Howes, S., & Bear, G. A. (2009). Children's social status as a function of emotionality and attention control. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(2), 169–181.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development, 12*(2), 249-268.
- Σέξτου, Π. (2007). *Δραματοποίηση: Το Βιβλίο του Θεατρο-παιδαγωγού (Μέθοδος – Εφαρμογές – Ιδέες)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National academy Press.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2005). *Imagination and Play in the Electronic Age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Singleton, L. C., & Asher, S. R. (1977). Peer preferences and social interaction among third-grade children in an integrated school district. *Journal of Educational Psychology*, 69(4), 330–336.
- Sixsmith, P. (2001). In pursuit of collective wisdom. The use of drama in multicultural and peace education. In N. Terzis (Ed.), *Teacher education in the Balkan countries*. Thessaloniki: Kyriakidis Brothers.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Slade, P. (1981). Drama as an aid to fuller experience. In N. McCaslin (ed.), *Children and drama* (pp. 192-207). New York: Longman
- Somers, J. (1995). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.
- Spinrad, T., Stifter, C., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13(1), 40-55.
- Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B., & Jamison, K. R. (2012). Communication skill building in young children with and without disabilities in a preschool classroom. *The Journal of Special Education*, 46(2), 78–93.
- Stinson, M., & Wall, D. (2003). *Dramactive: Book 1*. Sydney: McGraw Hill.
- Terry, R. & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Development Psychology*, 27(5), 867-880.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ...Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43–e50.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tsiaras, A. (2016). Enhancing school-aged children's social competence through educational drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1), 65-90.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Underwood, M. K. (1997). Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(4), 610–634.

- Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., ... Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: A longitudinal assessment. *Journal of Personality, 71*(6), 1171–1196.
- Von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C., & Alsaker, F. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: the role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology, 28*(3), 679-697.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(2), 153-170.
- Wagner, B.J. (1979). *Dorothy Heathcote, drama as a learning medium*. London: Hutchinson.
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 34*(1), 13–28.
- Walter, J. L., & LaFreniere, P. J. (2000). A naturalistic study of affective expression, social competence, and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development, 11*(1), 109-122.
- Warren, K. (1999). *Hooked on drama*. Katoomba, NSW: Social Science Press.
- Warren, K. (2000). Thinking for the new millennium: The contribution of process drama. In W. Schiller (Ed.), *Thinking through the arts* (pp. 124-136). London & New York: Routledge.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*(3), 754– 763.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, B. T. R., & Gilmour, J. D. (1994). Annotation: sociometry and peer relationship. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(6), 997–1013.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. Paris: OECD Publishing.
- Winsler, A., & Diaz, R. M. (1995). Private speech in the classroom: The effects of activity type, presence of others, classroom context, and mixed-age grouping. *International Journal of Behavioral Development, 18*(3), 463-487.

- Woolland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο Δημοτικό σχολείο* (Ε. Κανηρά, Μπφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social misfit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523-536.
- Χατζηχρήστου, Χ. (1992). Εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομηλίκους τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (16), 141-164.
- Xie, H., Farmer, T. W., & Cairns, B. D. (2003). Different forms of aggression among innercity African-American children: Gender, configurations, and school social networks. *Journal of School Psychology*, 41(5), 355-375.
- Zakriski, A., & Coie, J. (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.
- Zarbatany, L., McDougall, P., & Hymel, S. (2000). Gender-differentiated experience in the peer culture: Links to intimacy in preadolescence. *Social Development*, 9(1), 62–79.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421-452.
- Zipes, J. (2009). Why fantasy matters too much. *The Journal of Aesthetic Education*, 43(2), 77-91.
- Zippert, E. L., Eason, S. H., Marshall, S., & Ramani, G. B. (2019). Preschool children's math exploration during play with peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65(6), 1-13.

## Παράρτημα 1: Εικονογραφικό ερωτηματολόγιο για τα παιδιά

Για τη διεξαγωγή του εικονογραφικού ερωτηματολογίου, η ερευνήτρια και το παιδί κάθονται αντικριστά. Κάθε ερώτηση, καθώς και κάθε ζευγάρι εικόνων που την αναπαριστά καταλαμβάνουν από μια ξεχωριστή σελίδα, ενώ βιβλιοδετούνται με τέτοιο τρόπο, ώστε το άνω περιθώριο της σελίδας κάθε ερώτησης να εφάπτεται με το άνω περιθώριο της αντίστοιχης εικόνας.

### ΕΡΩΤΗΣΗ 1

Αυτό το αγόρι/κορίτσι έχει πολλούς φίλους για να κάνει παρέα. Εσύ έχεις:

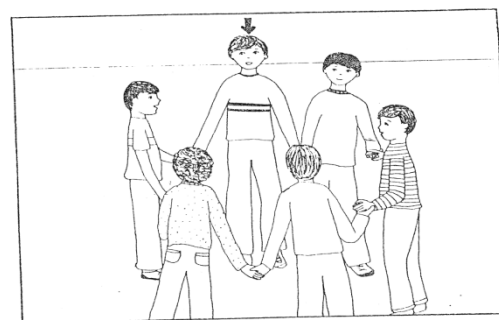
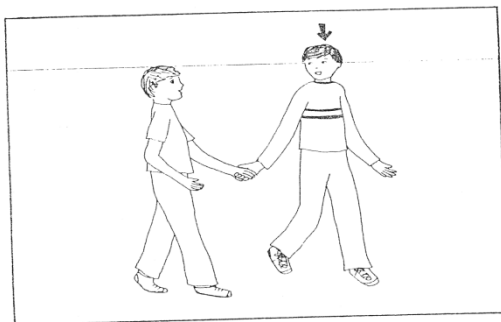
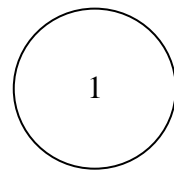
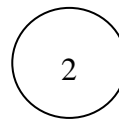
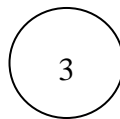
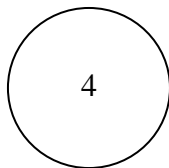
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους για να κάνει παρέα. Εσύ έχεις:

Πάρα πολλούς φίλους  
4

Η' Πολλούς φίλους  
3

Λίγους φίλους  
2

Ή Πολύ λίγους φίλους  
1





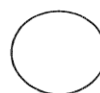
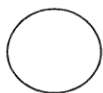
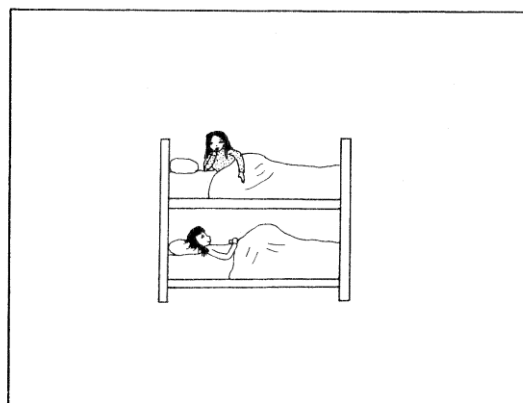
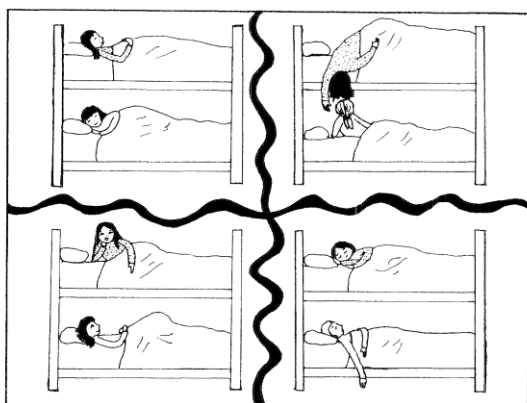
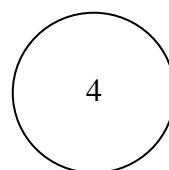
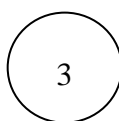
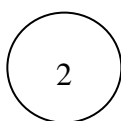
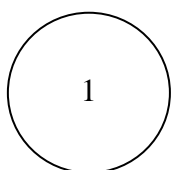
## ΕΡΩΤΗΣΗ 2

Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
δεν κοιμάται σε σπίτια  
φίλων του πολύ συχνά.  
Εσύ κοιμάσαι:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
κοιμάται σε σπίτια φίλων του.  
Εσύ κοιμάσαι:

Ποτέ      Η'      Λίγες φορές

Αρκετά      Η'      Πάρα πολύ



### ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Αυτό το αγόρι/κορίτσι έχει πολλούς φίλους για να παίξει παιχνίδια μαζί τους. Εσύ έχεις:

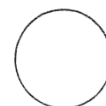
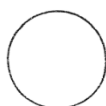
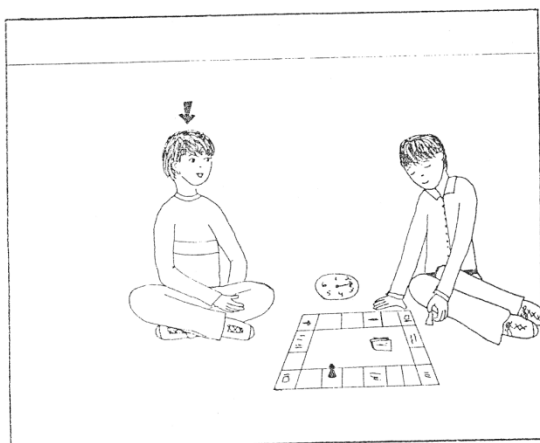
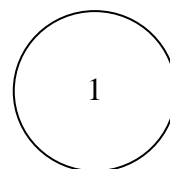
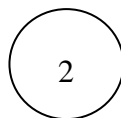
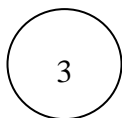
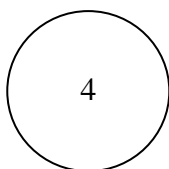
Αυτό το αγόρι/κορίτσι δεν έχει πολλούς φίλους για να παίξει παιχνίδια μαζί τους. Εσύ έχεις:

Πάρα πολλούς φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους

Ή Πολλούς φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους

Λίγους φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους

Ή Πολύ λίγους φίλους για να παίξεις παιχνίδια μαζί τους



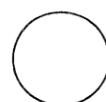
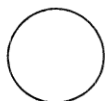
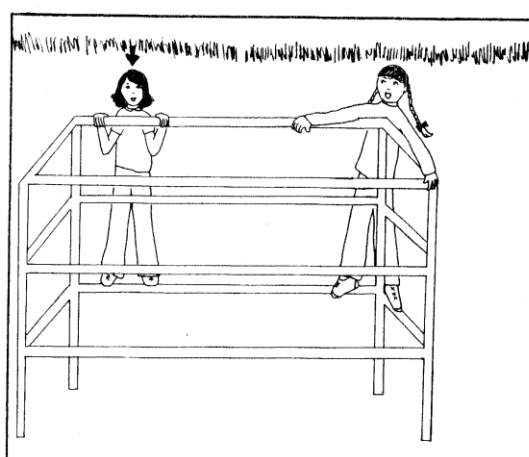
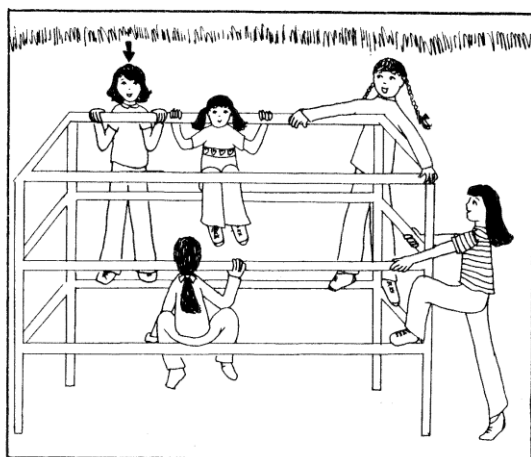
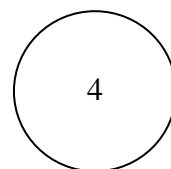
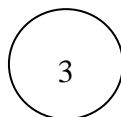
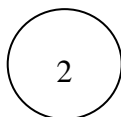
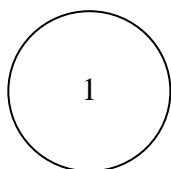
#### ΕΡΩΤΗΣΗ 4

Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
δεν έχει πολλούς φίλους  
για να παίξει στην αυλή  
του σχολείου. Εσύ έχεις:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
έχει πολλούς φίλους  
για να παίξει στην αυλή  
του σχολείου. Εσύ έχεις:

Πολύ λίγους φίλους  
Ή Λίγους φίλους

Πολλούς φίλους Ή Πάρα πολλούς  
φίλους



## ΕΡΩΤΗΣΗ 5

Αυτού του αγοριού/κοριτσιού  
συνήθως του ζητούν τα άλλα παιδιά  
να παίξει μαζί τους. Εσένα:

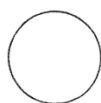
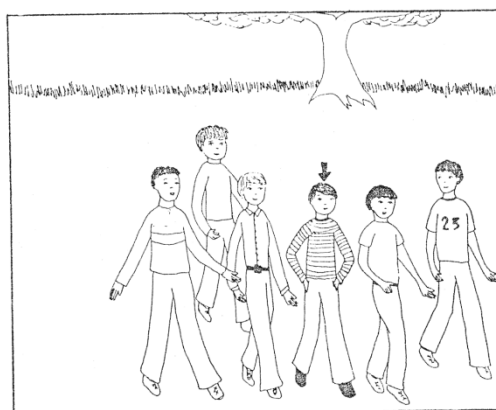
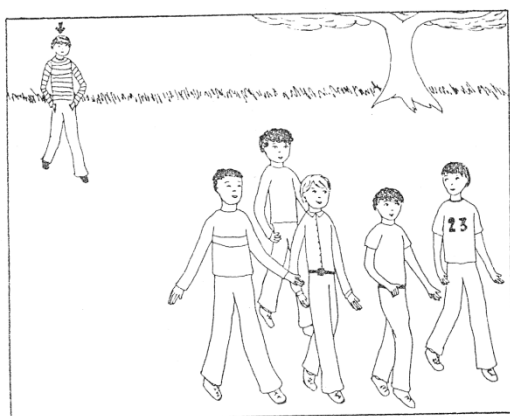
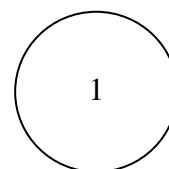
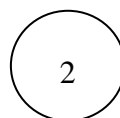
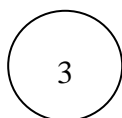
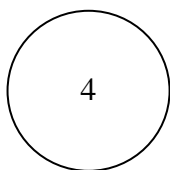
Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
μερικές φορές μένει μόνο του,  
γιατί τα άλλα παιδιά δεν του  
ζητούν να παίξει μαζί τους.  
Εσένα:

Πάντα σου ζητούν  
να παίξεις

Ή Τις περισσότερες  
φορές  
σου ζητούν  
να παίξεις

Λίγες φορές  
σου ζητούν  
να παίξεις

Ή Σχεδόν ποτέ  
δεν σου ζητούν  
να παίξεις



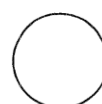
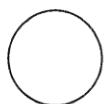
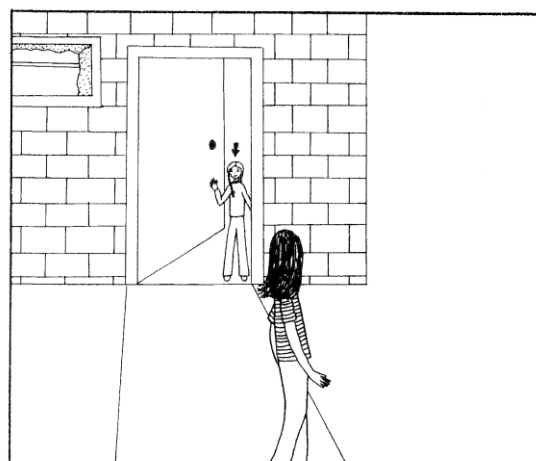
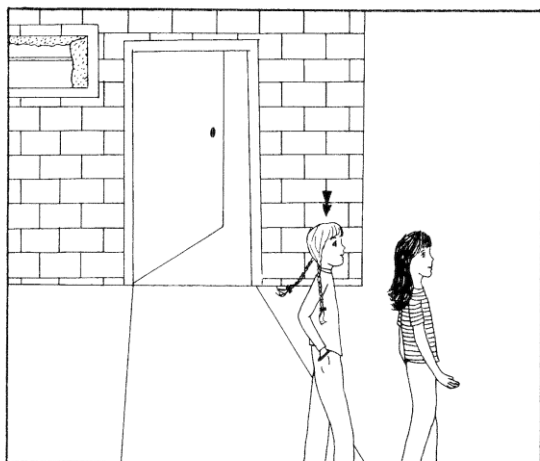
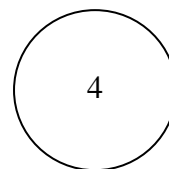
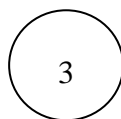
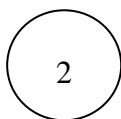
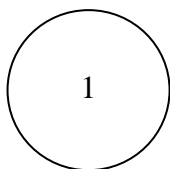
## ΕΡΩΤΗΣΗ 6

Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
συνήθως δεν τρώει  
στα σπίτια των φίλων του.  
Εσύ:

Αυτό το αγόρι/κορίτσι  
συνήθως τρώει  
στα σπίτια των φίλων του.  
Εσύ τρώς:

Ποτέ δεν τρώς    Η'    Λίγες φορές τρώς

Πολλές φορές    Ή    Πάρα πολλές  
φορές



## Παράρτημα 2: Φύλλο αξιολόγησης νηπιαγωγού

### Κλίμακα Αξιολόγησης Δασκάλου της Πραγματικής Κοινωνικής Αποδοχής του Παιδιού (προσχολική ηλικία – νηπιαγωγείο)

Όνοματεπώνυμο παιδιού \_\_\_\_\_

Τάξη \_\_\_\_\_ Αξιολογητής/ρια \_\_\_\_\_

Οδηγίες: Τοποθετήστε τον κατάλληλο αριθμό που δείχνει πόσο αληθής είναι η δήλωση για αυτό το παιδί στον καθορισμένο χώρο στα δεξιά κάθε στοιχείου.

Αναληθής = 1,      Λίγο αληθής = 2,      Αρκετά αληθής = 3,      Πολύ αληθής = 4
--

#### Σειρά και περιγραφή ερώτησης

#### Αποδοχή από τους συνομηλίκους

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Έχει πολλούς φίλους/ες για να κάνει παρέα           | 1 _____ |
| 2. Κοιμάται σε φίλους του/της                          | 2 _____ |
| 3. Έχει φίλους/ες για να παίζει παιχνίδια μαζί τους    | 3 _____ |
| 4. Έχει φίλους/ες για να παίζει στην αυλή του σχολείου | 4 _____ |
| 5. Του/της ζητείται από άλλους/ες να παίζει μαζί τους  | 5 _____ |
| 6. Τρώει σε σπίτια φίλων του/της                       | 6 _____ |

Σύνολο

Μέσος όρος

---

**Σχόλια:**

---

---

---

### Παράρτημα 3: Φύλλο καταγραφής των απαντήσεων των παιδιών

#### Η Εικονογραφική Κλίμακα της Κοινωνικής Αποδοχής για Μικρά Παιδιά (προσχολική ηλικία – νηπιαγωγείο) Ατομικό φύλλο καταγραφής και βαθμολόγησης

Όνοματεπώνυμο \_\_\_\_\_ Φύλο: Άρρεν / Θήλυ

Ηλικία \_\_\_\_\_ Τάξη \_\_\_\_\_ Δάσκαλος/α \_\_\_\_\_

Ημερομηνία εφαρμογής \_\_\_\_\_

#### Σειρά και περιγραφή ερώτησης

#### Αποδοχή από τους συνομηλίκους

- |  |         |
|--|---------|
| 1. Έχει πολλούς φίλους/ες για να κάνει παρέα           | 1 _____ |
| 2. Κοιμάται σε φίλους του/της                          | 2 _____ |
| 3. Έχει φίλους/ες για να παίζει παιχνίδια μαζί τους    | 3 _____ |
| 4. Έχει φίλους/ες για να παίζει στην αυλή του σχολείου | 4 _____ |
| 5. Του/της ζητείται από άλλους/ες να παίζει μαζί τους  | 5 _____ |
| 6. Τρώει σε σπίτια φίλων του/της                       | 6 _____ |

Σύνολο

Μέσος όρος

---

**Σχόλια:**

---

---

---

---

---

---

## Παράρτημα 4: Προγράμματα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση που έλαβαν χώρα στην έρευνα

### 1<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «Η ΠΟΛΗ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ»

*1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Άσκηση γνωριμίας / ενεργητική ακρόαση (προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη).*

#### **Στόχοι:**

- Η καλύτερη γνωριμία με τους συμμαθητές.
- Η αναγνώριση των προσωπικών χαρακτηριστικών, απόψεων και επιλογών.
- Η δημιουργία προσωπικών σχέσεων.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας συνομιλίας σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους.
- Η επάρκεια σε μια συζήτηση ως ακροατές.
- Η ικανότητα ανάπτυξης ενός απλού διαλόγου.
- Η ικανότητα παρουσίασης του συνεργάτη στην υπόλοιπη τάξη.

#### **Περιγραφή**

Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια με τον διπλανό τους και θέτουν ερωτήσεις για να μάθουν περισσότερα πράγματα για το ζευγάρι τους (Π.χ. «Τι φαγητό σου αρέσει;», «Ποιο χρώμα σου αρέσει;», «Που σου αρέσει να πηγαίνεις βόλτες;», «Έχεις αδέρφια;» κ.τλ.). Μετά το πέρας των ερωτήσεων, κάθε παιδί παρουσιάζει το ζευγάρι του στην ολομέλεια.

*2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Άσκηση ενεργοποίησης*

Υλικά: cd player, cd, κάρτες σε διάφορα χρώματα.

#### **Στόχοι:**

- Ο συγχρονισμός των κινήσεων με τα ηχητικά ερεθίσματα.
- Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς.

#### **Περιγραφή**

Τα παιδιά περπατούν στο χώρο με τη συνοδεία μουσικής. Κάθε φορά που η μουσική παύει, κάθε παιδί λέει το όνομά του στον διπλανό του με διαφορετικό τρόπο (π.χ. ψιθυριστά, με δυνατή φωνή, σαν να μιλούν μέσα από ένα πηγάδι, μελωδικά, σαν ρομπότ κ.τλ.). Κατόπιν, δίνεται οδηγία στα παιδιά να διαλέξουν μία από κάποιες κάρτες έξι διαφορετικών χρωμάτων που είναι τοποθετημένες από τον εμπυχωτή σε ένα τραπέζι. Οι κάρτες αντιπροσωπεύουν 6 ομάδες, σύμφωνα με το χρώμα τους. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται οι ομάδες για τη διεξαγωγή της επόμενης δραστηριότητας.

*3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Το παραμύθι με τα χρώματα*



Υλικά: Παραμύθι με τίτλο «Το παραμύθι με τα χρώματα» του Αλέξη Κυριτσόπουλου, εκδόσεις Κέδρος, κάρτες σε διάφορα χρώματα, πανιά σε διάφορα χρώματα.

### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η δημιουργία προσωπικών σχέσεων.
- Η ακρόαση και κατανόηση μιας αφήγησης.
- Η αναγνώριση των χρωμάτων στο περιβάλλον .
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες με ενθουσιασμό και προθυμία.
- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που δύνανται να πραγματοποιούν.
- Η χρησιμοποίηση στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η κίνηση, ο λόγος, ο χώρος, ο χρόνος και τα σύμβολα, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.
- Η απόκτηση ενσυναίσθησης, μέσω της εκτίμησης των συναισθημάτων του ήρωα σε μια φανταστική κατάσταση.

### **Περιγραφή**

Η εμψυχώτρια διαβάζει το παραμύθι. Τα παιδιά κάθε ομάδας, με τη βοήθεια των σωμάτων τους και χρωματιστών πανιών αναπαριστούν ένα αντικείμενο από την ιστορία του παραμυθιού που το χαρακτηρίζει το χρώμα της ομάδας, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά θέτουν ερωτήσεις, προκειμένου να καταφέρουν να βρουν το αντικείμενο που παρουσιάζεται. Με την ολοκλήρωση της αναπαράστασης και των 6 αντικειμένων, στη σκηνή έχει σχηματιστεί μια σειρά από παγωμένες εικόνες. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια, υποδυόμενη το ουράνιο τόξο του παραμυθιού που εγκαταλείπει την πόλη του, περνά και παίρνει τις κάρτες με τα χρώματα από όλες τις ομάδες. Ακολουθώντας, τα παιδιά, με το άγγιγμα της εμψυχώτριας, καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους από την απουσία των χρωμάτων. Έπειτα, το ουράνιο τόξο επιστρέφει στη χώρα και δίνει τις κάρτες-χρώματα στις ομάδες με τυχαίο τρόπο, επικαλούμενο ότι δεν θυμάται τι χρώμα είχε το κάθε αντικείμενο. Κάθε ομάδα ζητά από το ουράνιο τόξο το χρώμα που είχε το αντικείμενο της πριν εκείνο εγκαταλείψει τη χώρα. Τα χρώματα επιστρέφουν στη θέση τους και είναι όλοι χαρούμενοι.

### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αξιολόγηση**

#### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας.
- Η ικανότητα έκφρασης απόψεων και ιδεών.

#### **Περιγραφή:**

Κάθε παιδί αναφέρει στην ολομέλεια ποιο σημείο του προγράμματος του άρεσε περισσότερο και γιατί, καθώς και τι δεν του άρεσε και τι θα ήθελε να αλλάξει ή να προσθέσει στο πρόγραμμα.

## **2° ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΤΟ ΟΥΡΑΝΙΟ ΤΟΞΟ ΧΑΘΗΚΕ»**

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

#### **Στόχοι:**

- Η ανάπτυξη της ικανότητας παρατήρησης και απομνημόνευσης στοιχείων σχετικά με τους συμμαθητές.
- Η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε δυάδες. Κάθε παιδί καλείται να παρατηρήσει το ζευγάρι του, ως προς π.χ. το χρώμα των παπουτσιών, τα ρούχα που φοράει, το ύψος του, το χρώμα των ματιών κ.τλ.. Έπειτα, κάθε παιδί παρουσιάζει στην ολομέλεια τα παραπάνω στοιχεία του ζευγαριού του από μνήμης, καθώς και μια φιλοφρόνηση για αυτόν.

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ενεργοποίηση**

Υλικά: Παραμύθι με τίτλο «Το παραμύθι με τα χρώματα» του Αλέξη Κυριτσόπουλου, εκδόσεις Κέδρος, cd player, cd, κάρτες χρώματος κόκκινου, κίτρινου και μπλε.

#### **Στόχοι:**

- Ο σχηματισμός ζευγαριών και το παιχνίδι με όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φυλετικών, εθνικών και ατομικών διαφορών και ικανοτήτων.
- Η χρησιμοποίηση στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος και η κίνηση, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η ανάπτυξη της συνεργασίας.

#### **Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια ξαναθυμίζει στα παιδιά την ιστορία του παραμυθιού του Αλέξη Κυριτσόπουλου «Το παραμύθι με τα χρώματα». Κατόπιν, ανακοινώνει ότι έλαβε ένα γράμμα από κάποιον κάτοικο της πόλης που ζούσε το ουράνιο τόξο, ο οποίος αναφέρει ότι μια μάγισσα έκλεψε το ουράνιο τόξο με όλα του τα χρώματα και ζητά βοήθεια για να το φέρει πίσω στην πόλη. Τα παιδιά περνούν από διάφορες δοκιμασίες, προκειμένου να επιστρέψουν το ουράνιο τόξο στην πόλη του.

Αρχικά, η εμπυχώτρια γνωρίζει στα παιδιά, που είναι χωρισμένα σε δυάδες, ότι η μάγισσα, προκειμένου να τους εμποδίσει να πάρουν πίσω τα χρώματα

του ουράνιου τόξου, τους υπνώτισε με τη χρήση μουσικής. Τα παιδιά, εναλλάξ, μεταφορτώνονται σε υπνωτιστές και υπνωτιζόμενους. Με την παύση της μουσικής, ξυπνούν και καταφέρνουν να ξεφύγουν παίρνοντας από τη μάγισσα το κόκκινο χρώμα. Στη συνέχεια, τα παιδιά σχηματίζουν νέες δυάδες με σκοπό να εντοπίσουν το μπλε χρώμα. Η μάγισσα αυτή τη φορά τα μαγεύει μετατρέποντάς τα σε αγάλματα, έως ότου ένα σμήνος από πουλιά να καθήσει στα κεφάλια τους. Το κελήδισμα των πουλιών ξυπνά και ζωντανεύει τα παιδιά, τα οποία καταφέρνουν να πάρουν το μπλε χρώμα όσο η μάγισσα κοιμάται. Η περιπέτεια συνεχίζεται με την αναζήτηση του κίτρινου χρώματος μετά από νέα εναλλαγή των ζευγαριών. Η μάγισσα μεταμορφώνει τα παιδιά σε καθρέφτες και κάθε παιδί κάνει κινήσεις που μιμείται ο σύντροφός του. Η μίμηση σταματά, όταν ο ήλιος ανατέλλει, οι ακτίνες του πέφτουν πάνω στους καθρέφτες και τα παιδιά δυσκολεύονται να δουν το είδωλο τους. Τα μάγια χάνουν την ισχύ τους, τα παιδιά καταφέρνουν να αποκτήσουν και το κίτρινο χρώμα και τελικά σώζουν το ουράνιο τόξο.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Υλικά: χαρτί του μέτρου.

#### **Στόχος:**

- Η ικανότητα έκφρασης μέσω της ζωγραφικής.

**Περιγραφή:** Τα παιδιά σε χαρτί του μέτρου ζωγραφίζουν αυτό που τους άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα που έλαβαν μέρος.

### **3<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΤΑ ΚΑΠΕΛΑ»**

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Άσκηση Ενεργοποίησης**

Υλικά: χάρτινο καπέλο.

#### **Στόχοι:**

- Η ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας στα πλαίσια του παιχνιδιού.
- Η έκφραση μέσω της φαντασίας και της κίνησης.

#### **Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια παρουσιάζει στα παιδιά, που στέκονται σε κύκλο, ένα χάρτινο καπέλο και ζητά από κάθε παιδί να υποθέσει τι είναι το συγκεκριμένο αντικείμενο. Έπειτα, κάθε παιδί διαδοχικά παίρνει στα χέρια του το καπέλο, το οποίο διαθέτει μαγική δύναμη, και καλείται να το μετατρέψει σε ό,τι θέλει και να κάνει μία κίνηση με αυτό. Για παράδειγμα, μπορούν να το μετατρέψουν σε λουλούδι και να το μυρίσουν ή σε κιάλια και να κάνουν ότι κοιτούν κάτι μακρινό. Τα υπόλοιπα παιδιά μιμούνται τις κινήσεις του συμμαθητή τους που έχει το καπέλο.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Άσκηση Συγκέντρωσης – Χωρισμός ομάδων**

Υλικά: κάρτες με καπέλα

### **Στόχοι:**

- Η ενίσχυση της μνήμης.
- Η διατήρηση της συγκέντρωσης για την επίτευξη του σκοπού.
- Η ομαδοποίηση ίδιων αντικειμένων με βάση τα χαρακτηριστικά τους.
- Η τήρηση κανόνων.

### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και έχουν μπροστά τους από μία κάρτα τοποθετημένη ανάποδα που απεικονίζει ένα καπέλο. Υπάρχουν 6 διαφορετικά καπέλα και καθένα από αυτά απεικονίζεται σε 4 κάρτες. Κάθε παιδί, όταν έρθει η σειρά του, αποκαλύπτει δύο από τις κάρτες. Αν απεικονίζονται ανόμοια καπέλα, οι κάρτες αναποδογυρίζονται και πάλι. Αν τα καπέλα είναι όμοια, οι κάρτες παραμένουν ορατές και τα παιδιά στα οποία αντιστοιχούν κατανέμονται στην ίδια ομάδα. Το παιχνίδι συνεχίζεται έως ότου αποκαλυφθούν οριστικά όλες τα καπέλα και χωριστούν όλα τα παιδιά στις 6 ομάδες.

## **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Δραματοποίηση**

Υλικά: Παραμύθι με τίτλο «Τα καπέλα της κυρίας Στρομπίνσκι», εκδόσεις Μεταίχμιο.

### **Στόχοι:**

- Η πρόθυμη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η ικανότητα ανάπτυξης ενός απλού διαλόγου με τα μέλη της ομάδας.
- Η επιλογή ρόλων και η εμπλοκή σε δραματικό παιχνίδι.
- Η επίλυση ενδεχόμενων συγκρούσεων στην ομάδα.

### **Περιγραφή:**

Η εμψυχώτρια διαβάζει το παραμύθι «Τα καπέλα της κ. Στρομπίνσκι» και ζητά από τα παιδιά να περιγράψουν εικόνες και πρόσωπα της ιστορίας. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα καλείται να προβεί στη δραματοποίηση μιας σκηνής από το καπελάδικο της κ. Στρομπίνσκι. Η επιλογή της σκηνής και η διανομή των ρόλων αποφασίζεται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας χωρίς την παρέμβαση της εμψυχώτριας.

## **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αναστοχασμός**

### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας.
- Η έκφραση απόψεων και ιδεών.

### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά, καθισμένα σε κύκλο, μιλούν για τις εμπειρίες τους από το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, σχολιάζουν τα σημεία που τους άρεσαν, όσα δεν τους άρεσαν, την ποιότητα της συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας τους, καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

### **4<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΤΟ “ΠΕΡΙΕΡΓΟ” ΚΑΠΕΛΟ»**

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

##### **Στόχοι:**

- Η τήρηση κανόνων στα πλαίσια ενός ομαδικού παιχνιδιού.
- Η πρόθυμη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

##### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο, εκτός από ένα εξ αυτών που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου. Το παιδί στο κέντρο καλείται να συμπληρώσει τη φράση «Να αλλάξει θέση όποιος...» με λέξεις της επιλογής του (π.χ. «...όποιος φοράει γυαλιά», «...όποιος τρώει μακαρόνια» κ.τ.λ.). Τα παιδιά για τα οποία ισχύει η εκάστοτε φράση σηκώνονται από τη θέση τους και μαζί με το παιδί στο κέντρο επιχειρούν να βρουν νέα κενή θέση για να κάτσουν. Το παιδί που αποτυγχάνει να βρει κενή θέση είναι και εκείνο που θα πει την επόμενη φράση για να συνεχιστεί το παιχνίδι.

#### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ενεργοποίηση**

Υλικά: μαρκαδόροι, φύλλα χαρτιού, παραμύθι με τίτλο «Τα καπέλα της κυρίας Στρουμπίνσκι», εκδόσεις Μεταίχμιο.

##### **Στόχοι:**

- Η αναγνώριση προσωπικών χαρακτηριστικών και επιλογών και η αποτύπωσή τους μέσω της ζωγραφικής.

### **Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια ξαναθυμίζει στα παιδιά την ιστορία του παραμυθιού «Τα καπέλα της κυρίας Στρουμπίνσκι». Έπειτα ζητά να φανταστούν τον εαυτό τους σαν ένα καπέλο και να το ζωγραφίσουν. Τέλος, τα παιδιά μαζεύονται εκ νέου στην ολομέλεια τοποθετώντας τα καπέλα που έχουν ζωγραφίσει μπροστά τους.

#### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Δραματοποίηση**

## Στόχοι:

- Η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων.
- Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς.
- Η απόκτηση ηθικών αξιών.
- Η απόκτηση ενσυναίσθησης.
- Η αποδοχή της διαφορετικότητας.

## Περιγραφή:

Η εμπυχώτρια ζητά από τα παιδιά να παίξουν τον ρόλο του καπέλου που ζωγράρισαν. Έπειτα, υποδυόμενη τον ρόλο της κυρίας Στρουμπίνσκι, ανακοινώνει ότι έφτιαξε ένα καπέλο που δεν μοιάζει με κανένα άλλο, ότι ανυπομονεί να δει ποιος θα το αγοράσει και το τοποθετεί στο ράφι μαζί με τα υπόλοιπα καπέλα. Κατόπιν, η εμπυχώτρια ξεκινά την αφήγηση, ζητώντας κάθε τόσο από τα παιδιά-καπέλα τη δραματοποίηση σκηνών:

**Αφήγηση:** Τα υπόλοιπα καπέλα, όμως, άρχισαν να κοιτούν περίεργα το καινούριο καπέλο που είχε φτιάξει η κυρία Στρουμπίνσκι, γιατί δεν ήταν σαν εκείνα. Τι χρώμα ήταν αυτό; Τι σχέδια; Πώς μιλούσε έτσι;

**Δραματοποίηση:** Μια ομάδα παιδιών παρουσιάζει τη σκηνή υποδοχής του καινούριου καπέλου από τα υπόλοιπα καπέλα της κ. Στρουμπίνσκι.

**Αφήγηση:** Οι πρώτες μέρες του καπέλου στο ράφι του μαγαζιού δεν ήταν πολύ ωραίες. Κάποια από τα καπέλα του φερόταν φιλικά, άλλα τα περισσότερα είτε του γυρνούσαν την πλάτη είτε το κορόιδευαν. Τι να νιώθει τώρα το καπέλο; Πως νιώθουν τα υπόλοιπα καπέλα;

**Δραματοποίηση:** Δύο παιδιά-καπέλα κάθονται σε δύο διπλανές καρέκλες, υποδυόμενα το καινούριο καπέλο και ένα από τα παλιά. Η υπόλοιπη ομάδα υποβάλλει ερωτήσεις σχετικά με το πώς νιώθουν και το τι σκέφτονται το ένα για το άλλο.

**Αφήγηση:** Το «περίεργο» καπέλο ένωθε μόνο και απελπισμένο και αποφάσισε να φύγει από το καπελάδικο της κ. Στρουμπίνσκι. Εκεί που περπατούσε φοβισμένο στον δρόμο νιώθει ένα χέρι να το σηκώνει και να το βάζει σε μία τσάντα. Το καπέλο είχε φοβηθεί πάρα πολύ. Ήταν πολύ σκοτεινά εκεί μέσα. Μετά από λίγο, ένωσε το ίδιο χέρι να το βγάζει από την τσάντα και να λέει σε μια κυρία: «Ζανέτ, κοιτα τι βρήκα!!! Δεν είναι υπέροχο; Το βρήκα στον δρόμο, σε μια άκρη. Θα έπεσε από το κεφάλι κανενός περαστικού. Είναι ό,τι πρέπει για την παράστασή σου. Η Ζανέτ φόρεσε το καπέλο, αφού ευχαρίστησε πρώτα τη μητέρα της για το δώρο, και βγήκε στη σκηνή. Ήταν χορεύτρια. Ήταν υπέροχη εκείνο το βράδυ και όλοι, εκτός από το ταλέντο της, θαύμασαν και το καπέλο της. Αυτό το καπέλο έγινε το αγαπημένο της. Την επόμενη ημέρα, η Ζανέτ φόρεσε το αγαπημένο της καπέλο και βγήκε μια βόλτα στα μαγαζιά. Πέρασε μπροστά από το μαγαζί της κυρίας Στρουμπίνσκι και μπήκε μέσα για να δοκιμάσει και ένα άλλο καπέλο. Όταν τα καπέλα είδαν το «περίεργο» καπέλο στο κεφάλι της πελάτισσας, έμειναν με ανοιχτό το στόμα. Πόσο όμορφο ήταν στο κεφάλι αυτής της νεαρής δεσποινίδας! Της

πήγαινε πολύ! Τότε όλα ντράπηκαν για το φέρεσιμό τους και κατάλαβαν πως όλα τα καπέλα έχουν την ομορφιά τους! Του ζήτησαν συγγνώμη για τη συμπεριφορά τους και του είπαν πως θα ήθελαν πολύ να ξαναγυρνούσε κοντά τους!

**Δραματοποίηση:** Τα παιδιά υποδύονται τα καπέλα της κ. Στρομπίνσκι με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Κάθε παιδί καλείται, όταν το ακουμπά η εμπυχωτέρα, να πει μια λέξη-συναίσθημα για την ιστορία του «περίεργου» καπέλου.

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αξιολόγηση**

**Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε μία συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας.
- Η έκφραση απόψεων και ιδεών.

**Περιγραφή:**

Τα παιδιά, καθισμένα σε κύκλο, παίρνουν διαδοχικά το λόγο, προκειμένου να εκφράσουν τις απόψεις τους, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, καθώς και τυχόν διαφωνίες τους.

## **5<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΤΑ ΠΟΤΑΜΑΚΙΑ»**

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Άσκηση επικοινωνίας και συνενοχής: «ομαδικός» καθρέφτης.**

Υλικά: cd player, cd.

**Στόχοι:**

- Η έκφραση μέσω του σώματος με τη συνοδεία μουσικής.
- Ο συντονισμός των κινήσεων.
- Η έκφραση των στοιχείων του ρυθμού μέσω της κίνησης.
- Ο συνδυασμός, η σύνθεση και η οργάνωση πολλών ιδεών για την παραγωγή μιας νέας κίνησης.
- Η επίδειξη προθυμίας στα πλαίσια μιας συνεργασίας.

**Περιγραφή:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, με σκοπό να παρουσιάσουν στην ολομέλεια ανά ομάδα, με τη συνοδεία κατάλληλης μουσικής υπόκρουσης, μια αυτοσχέδια χορογραφία. Για την πραγματοποίησή της, τα μέλη της ομάδας στέκονται σε διάταξη ρόμβου και ένα εξ αυτών εκτελεί μια αυτοσχέδια κίνηση, την οποία ακολούθως μιμούνται τα υπόλοιπα μέλη. Στη συνέχεια, όλα τα μέλη της ομάδας διαδοχικά εντάσσουν τη δική τους κίνηση, την οποία μιμούνται τα υπόλοιπα παιδιά, προκειμένου να σχηματιστεί η αυτοσχέδια χορογραφία.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:**

Υλικά: cd player, cd, εικόνες

### **Στόχοι:**

- Η ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» μέσω της συμμετοχής σε μια ομάδα.
- Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς.
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η απομνημόνευση ενός ποιήματος.
- Η ένταξη σε ομάδα.
- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος και ο λόγος, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.

### **Περιγραφή:**

Η εμπυχωτρία απαγγέλλει το ποίημα με τίτλο «Από πού είσαι ποταμάκι;». Έπειτα, χωρίζει το τμήμα σε δύο ομάδες. Σε καθε ομάδα, εναλλάξ, απευθύνει και μια ερώτηση, την οποία τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν, σύμφωνα με το ποίημα (π.χ. «Από πού είσαι ποταμάκι; Από κείνο το βουνό»). Μέσα από τις ερωταποκρίσεις, καθώς και με την προβολή σχετικών εικόνων, τα παιδιά μαθαίνουν το ποίημα. Μετά από αρκετές επαναλήψεις, τα παιδιά ακούν το ποίημα μελοποιημένο. Έπειτα, η εμπυχωτρία αναθέτει στη μία ομάδα το ρόλο του παιδιού και στην άλλη το ρόλο του ποταμού, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να προσαρμόζουν τη φωνή τους, ανάλογα με τον ρόλο. Οι ομάδες, στη συνέχεια, αλλάζουν ρόλους.

## **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Δραματοποίηση**

Υλικά: πανιά σε διάφορα χρώματα.

### **Στόχοι:**

- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου, όπως η κίνηση, ο λόγος και ο ρόλος, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.
- Η συνεργασία για την επίτευξη ενός σκοπού και η από κοινού δημιουργικότητα.
- Η ανάληψη ρόλων και η ανάπτυξη των ικανοτήτων της συζήτησης και του αυτοσχεδιασμού.

### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να δραματοποιήσει κάποιον ρόλο από το ποίημα (ποταμάκι, σύννεφα, βουνό,



θάλασσα, χωράφια). Τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάζονται, προκειμένου να επιλέξουν τον τρόπο που θα αναπαραστήσουν τον ρόλο τους (κίνηση, λόγια, ήχοι). Για την επίτευξη του σκοπού τους, δύνανται να χρησιμοποιήσουν χρωματιστά πανιά.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αξιολόγηση**

Υλικά: ομοίωμα κινητού τηλεφώνου.

#### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε μία συζήτηση.
- Η έκφραση απόψεων, ιδεών και συναισθημάτων.
- Η επιλογή ρόλων και η εμπλοκή σε δραματικό παιχνίδι.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά παίρνουν στα χέρια τους διαδοχικά το κινητό τηλέφωνο και καλούν το διπλανό τους, υποδυόμενα αμφότερα κάποιον ρόλο από το ποίημα. Μέσα από τη συνομιλία, τα παιδιά καλούνται να μάθουν πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε. Συγκεκριμένα μπορούν να ρωτήσουν το συνομιλητή τους για το πώς πέρασε, πώς ένωσε, τι του έκανε εντύπωση, αν δυσκολεύτηκε στη δραματοποίηση του ρόλου, αν συνεργάστηκε καλά με την ομάδα του κ.α.

### **6<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΤΟ ΦΑΝΑΡΑΚΙ ΤΗΣ ΑΓΑΠΗΣ»**

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Άσκηση συντονισμού και συνεργασίας**

#### **Στόχοι:**

- Ο συντονισμός των κινήσεων για την επίτευξη ενός στόχου.
- Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς.
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η επίδειξη προθυμίας στα πλαίσια μιας συνεργασίας.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά, καθισμένα σε κυκλική διάταξη προσπαθούν να μεταδώσουν, μέσω του σώματός τους, την «αγάπη» τους. Η δραστηριότητα ξεκινά με τον εμπυχωτή να ακουμπάει, με το αριστερό του πόδι, το δεξί πόδι του παιδιού που κάθεται στα αριστερά του. Εκείνο, ακολούθως, μεταδίδει με τον ίδιο τρόπο την «αγάπη» στο παιδί που κάθεται στα αριστερά του. Τουοιοτρόπως, η «αγάπη» μεταδίδεται από τον έναν στο άλλον μέχρι να φτάσει ξανά στην εμπυχωτή. Έπειτα, η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί με την αγάπη να μεταδίδεται με τους αγκώνες, τις γροθιές, με αργό ή γρήγορο ρυθμό.

#### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αφόρμιση**

### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η δημιουργία προσωπικών σχέσεων.
- Η ένταξη στην ομάδα.
- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.
- Η συζήτηση για τη λήψη απόφασης σχετικά με το ποιοι ήρωες θα δραματοποιηθούν.
- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η κίνηση, ο λόγος, ο χώρος, ο χρόνος και τα σύμβολα, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.

### **Περιγραφή:**

Η εμπυχωτρία, υποδυόμενη έναν ρόλο, αναφέρει στην ομάδα ότι έρχεται από την Κίνα, για να εκπληρώσει έναν υψίστης σημασίας σκοπό: αναζητά το αληθινό μήνυμα της Πρωτοχρονιάς για να το διαδώσει στη χώρα της. Ταξιδεύοντας, με τη βοήθεια του δράκου της και της φαντασίας της, ανακαλύπτει καινούρια μέρη, ανθρώπους και πλάσματα, ζητώντας να της φανερώσουν το Πρωτοχρονιάτικο μήνυμα. Υπάρχει ένα πρόβλημα, όμως... Αδυνατεί να συνεννοηθεί μαζί τους, καθώς δεν γνωρίζει τη γλώσσα τους! Α! Για μια στιγμή! Ίσως αν έμενε για λίγο μαζί τους, θα ήταν σε θέση να αντιληφθεί το αληθινό μήνυμα της κάθε χώρας. Μπαίνοντας σε αυτό το φανταστικό πλαίσιο, οι συμμετέχοντες, ενώ έχουν χωριστεί τυχαία σε ομάδες, γίνονται οι ίδιοι κάτοικοι των χωρών που επισκέπτεται το κορίτσι από την Κίνα, συζητούν ποιά θα είναι αυτή η χώρα, ποιο είναι το όνομά της, τι άνθρωποι - πλάσματα κατοικούν εκεί, με τι τρέφονται, τι ρούχα φορούν και ποιά είναι τα έθιμά τους. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τον αυτοσχεδιασμό της στις υπόλοιπες ομάδες.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

#### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η πρόθυμη συνεργασία.
- Η συζήτηση για την από κοινού λήψη απόφασης.
- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.

#### **Περιγραφή:**

Κάθε ομάδα επιλέγει το μήνυμα της Πρωτοχρονιάς που θα ήθελε να μεταδώσει στο κορίτσι από την Κίνα, το οποίο το παρουσιάζει αρχικά με την τεχνική της παγωμένης εικόνας. Η εικόνα ζωντανεύει με το άγγιγμα του κοριτσιού-εμπυχωτριάς, η οποία την παρατηρεί πολύ καλά, ενώ συμμετέχει

και στον αυτοσχεδιασμό. Ακολουθώντας, η εικόνα ξαναπαγώνει και η εμπυχωτρία συζητά με τις ομάδες-θεατές, προκειμένου να ανακαλύψουν από κοινού το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει η ομάδα που παρουσιάζει τη δραματοποίησή της.

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Κατασκευή (το φανάρι των ευχών)

Υλικά: χαρτάκια σε σχήμα καρδιάς, μαρκαδόροι, μολύβια.

**Στόχος:**

- Η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσα από τη ζωγραφική.

**Περιγραφή:**

Η εμπυχωτρία προτείνει στα παιδιά να κάνουν δώρο στο κορίτσι από την Κίνα ένα φαναράκι για καλή τύχη για το νέο έτος. Για το λόγο αυτό, προτείνει να γράψουν ή να ζωγραφίσουν ευχές για το νέο έτος πάνω χαρτάκια σχήματος καρδιάς, με τα οποία θα στολίσουν το φαναράκι. Οι ευχές των παιδιών αποτελούν το πραγματικό μήνυμα της Πρωτοχρονιάς, το οποίο θα ταξιδέψει σε όλον τον κόσμο με τη βοήθεια του κοριτσιού.



## **7<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΒΟΛΤΑ ΣΤΙΣ ΕΠΟΧΕΣ»**

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *Περπατήματα: εναλλαγή εποχών (βόλτα στη φύση)*

Υλικά: cd player, cd.

### **Στόχοι:**

- Η γνωριμία με το σώμα και τα μέλη του, καθώς και με τις δυνατότητές του και τη σχέση του με το χώρο και τους άλλους.
- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.

### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά περπατούν χαλαρά στον χώρο με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης (π.χ. «Οι τέσσερις εποχές» του Αντόνιο Βιβάλντι). Η εμπυχωτρία τα ενθαρρύνει να περπατούν σε διαφορετικές κατευθύνσεις μέσα στην αίθουσα και σε απόσταση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Επίσης, τα καλεί να φανταστούν πως κάνουν περίπατο στην εξοχή και παρατηρούν όσα βλέπουν γύρω τους. Ανά τακτά χρονικά διαστήματα και με το άκουσμα των οδηγιών της εμπυχωτριάς, σταματούν κάνοντας μια κίνηση (π.χ. να μαζέψουν λουλούδια, να ξεκουραστούν, να πιουν νερό από μία πηγή, να φορέσουν το μπουφάν τους, να κάνουν πικνικ, να ακούσουν του κελήθισμα των πουλιών, να μαζέψουν τα φύλλα που πέφτουν από τα δέντρα, να ρίξουν ένα βότσαλο στην παραλία, να κάνουν ηλιοθεραπεία, να παίξουν χιονοπόλεμο κ.α.). Ομοίως, τα περπατήματά τους μπορούν να εναλλάσσονται, ανάλογα με τις οδηγίες του εμπυχωτή (π.χ. βαριά βήματα σαν να περπατούν στο χιόνι ή πάνω στην άμμο της παραλίας, γοργά βήματα, σκαρφάλωμα σε βουνό, περπάτημα στις μύτες των ποδιών, κουτσό κ.τλ.)

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Υλικά: ηλεκτρονικός υπολογιστής.

### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε μία συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας .
- Η έκφραση απόψεων και ιδεών.
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η επίδειξη προθυμίας στα πλαίσια μιας συνεργασίας.
- Η συζήτηση για τη λήψη απόφασης σχετικά με το ποιοι ήρωες θα δραματοποιηθούν
- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η κίνηση, ο λόγος, ο χώρος, ο χρόνος και τα σύμβολα, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.

### **Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια προβάλλει στον υπολογιστή ένα μικρό βίντεο για τον μύθο της Περσεφόνης, το οποίο αναφέρεται στις αλλαγές των εποχών. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίζονται σε τρεις ομάδες, οι οποίες θα προβούν στη δραματοποίηση του μύθου. Τα μέλη κάθε ομάδας συναποφασίζουν για το σημείο της ιστορίας που θα παρουσιάσουν, καθώς και για τη διανομή των ρόλων.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αξιολόγηση**

Υλικά: χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι.

#### **Στόχος:**

- Η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων μέσω της ζωγραφικής.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά ζωγραφίζουν σε χαρτί του μέτρου ό,τι τους άρεσε από το συγκεκριμένο πρόγραμμα.



### **8<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΤΟ ΜΑΓΙΚΟ ΓΑΝΤΙ»**

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Παιχνίδι Ρυθμού**

### **Στόχοι:**

- Η ανταπόκριση σε ένα ηχητικό ερέθισμα με την κίνηση.
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η επίδειξη προθυμίας στα πλαίσια μιας συνεργασίας.
- Ο συντονισμός των κινήσεων.
- Η διατήρηση της συγκέντρωσης για την επίτευξη ενός σκοπού.

### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας, ένα από τα παιδιά κτυπά ένα παλαμάκι στρεφόμενο ελαφρά προς το παιδί που κάθεται αμέσως δεξιά του. Τότε εκείνο καλείται να πράξει το ίδιο, για να μεταδώσει τον ήχο. Σταδιακά η εμψυχώτρια εμπλουτίζει τον μεταδιδόμενο ήχο με νέα συνθήματα (π.χ. διπλό ή τριπλό παλαμάκι). Κάθε φορά που αλλάζει ο ήχος, αλλάζει και η φορά μετάδοσης του ήχου (από δεξιά στα αριστερά και αντίστροφα).

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Υλικά: το παραδοσιακό ουκρανικό παραμύθι με τίτλο «Το γάντι».

### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η δημιουργία προσωπικών σχέσεων.
- Η ακρόαση και κατανόηση μιας αφήγησης.
- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.
- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η κίνηση, ο λόγος, ο χώρος, ο χρόνος και τα σύμβολα, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.

### **Περιγραφή:**

Η εμψυχώτρια διαβάζει το παραμύθι με τίτλο «Το γάντι» και στη συνέχεια θέτει κάποιες ερωτήσεις με σκοπό την κατανόηση της ιστορίας και την απομνημόνευση των ζώων – ηρώων που αναφέρονται στο παραμύθι. Έπειτα, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, οι οποίες θα αναλάβουν τη δραματοποίηση της ιστορίας, δίνοντας ένα διαφορετικό τέλος. Τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν, προκειμένου να αποφασίσουν την πλοκή της ιστορίας και τη διανομή των ρόλων.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Συζήτηση - Αξιολόγηση**

### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε μία συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας.
- Η έκφραση απόψεων, συναισθημάτων, ιδεών και διαφωνιών γύρω από ένα θέμα.

#### **Περιγραφή:**

Στην ολομέλεια, τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν σχετικά με τις εντυπώσεις τους γύρω από το πρόγραμμα.

### **9<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΟΙ 12 ΜΗΝΕΣ»**

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αφόρμιση**

Υλικά: λαϊκό παραμύθι με τίτλο «Η κυρά-Καλή και οι δώδεκα μήνες», φύλλα χαρτιού, μαρκαδόροι.

#### **Στόχοι:**

- Η ακρόαση και κατανόηση μιας αφήγησης.
- Η λήψη απόφασης για κάποιο θέμα.
- Η έκφραση σκέψεων και ιδεών μέσω της ζωγραφικής.

#### **Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης το λαϊκό παραμύθι με τίτλο «Η κυρά Καλή και οι δώδεκα μήνες». Έπειτα, ζητά από τα παιδιά να επιλέξουν ποιος μήνας θα ήθελαν να είναι και να ζωγραφίσουν κάτι που να τον συμβολίζει. Επίσης, ζητά από τέσσερα παιδιά της ομάδας να ζωγραφίσουν εθελοντικά, αντί για τον αγαπημένο τους μήνα, κάτι χαρακτηριστικό μίας εκ των τεσσάρων εποχών του έτους.



#### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ενεργοποίηση**

Υλικά: ταμπουρίνο.

#### **Στόχοι:**



- Η ανάπτυξη της ικανότητας αντιστοιχίας μηνών και εποχών.
- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.
- Ο συντονισμός των κινήσεων με ένα μουσικό ερέθισμα.
- Η πρόθυμη συμμετοχή σε μια ομαδική δραστηριότητα.
- Η οριοθέτηση της συμπεριφοράς.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά σκορπίζονται στον χώρο κρατώντας τις κάρτες που έχουν ζωγραφίσει και, με τη συνοδεία ταμπουρίνου, περπατούν. Κάθε φορά που παύει ο ήχος από το ταμπουρίνο, δίνεται από την εμψυχώτρια και μια διαφορετική οδηγία. Στην πρώτη παύση, τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν καλά τους διπλανούς τους, ενώ στις επόμενες παύσεις να χαιρετηθούν με ποικίλους τρόπους (με νεύμα του κεφαλιού, με τις μύτες των ποδιών, με τους αγκώνες, με τις γροθιές, με έναν αστείο τρόπο κ.τλ.). Στο τέλος της δραστηριότητας, η εμψυχώτρια καλεί τα παιδιά-μήνες να γυρίσουν στο σπίτι τους, να βρουν, δηλαδή, το παιδί-εποχή που τους αντιστοιχεί.

#### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Υλικά: πουγκί.

#### **Στόχοι:**

- Η διερεύνηση ιδεών, συναισθημάτων, σχέσεων, συμπεριφορών, αξιών και εννοιών.
- Η κατανόηση διαφορετικών οπτικών μέσα από διαφορετικούς ρόλους.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και τους ζητείτε να μεταμορφωθούν σε αγγελάκια και διαβολάκια, προκειμένου να παρουσιάσουν, αντίστοιχα, τα θετικά χαρακτηριστικά του κάθε μήνα, να σκεφτούν, δηλαδή, όπως η κυρά-Καλή, και τα αρνητικά χαρακτηριστικά, να σκεφτούν, δηλαδή, σαν τη γειτόνισσα της κυρά-Καλής. Η εμψυχώτρια παίρνει τότε το ρόλο της ζηλιάρας γειτόνισσας και τότε της κυρά-Καλής για να συντονίζει τις δύο ομάδες και να ενθαρρύνει τα παιδιά να αναφέρουν τα αρνητικά και τα θετικά. Τέλος, τα παιδιά χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τους μήνες, και η εμψυχώτρια, υποδουόμενη τη γειτόνισσα, ζητά από κάθε ομάδα και ένα δώρο, όπως στην ιστορία. Η κάθε ομάδα αποφασίζει τι θα βάλει μέσα στο πουγκί που θα δώσει στη γειτόνισσα, κρίνοντας από τη συμπεριφορά της.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

#### **Στόχοι:**

- Η κατανόηση διαφορετικών οπτικών μέσα από διαφορετικούς ρόλους.

- Η απόκτηση ενσυναίσθησης.

**Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν κάποιον ήρωα της ιστορίας της κυρα-Καλής. Έπειτα, κάθε παιδί, με τη σειρά, στέκεται στο κέντρο της ολομέλειας ακίνητο σαν άγαλμα, εκφράζοντας το συναίσθημα του ήρωα που επέλεξε. Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται τελικά ένα ομαδικό γλυπτό.

**10<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: « ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΣΤΟ ΔΑΣΟΣ!»**

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Βόλτα στο δάσος

Υλικά: καλάθια, cd player, cd, ταμπουρίνο.

**Στόχοι:**

- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.
- Η γνωριμία με το σώμα και τα μέλη του, καθώς και με τις δυνατότητές του και τη σχέση του με το χώρο και τους άλλους.
- Η πρόθυμη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

**Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια ανακοινώνει στα παιδιά ότι, με τη βοήθεια της φαντασίας τους, πρόκειται να πάνε μια βόλτα σε ένα όμορφο δάσος παίρνοντας μαζί τους ένα καλάθι για να μαζέψουν ό,τι τους κάνει εντύπωση. Τα παιδιά, αρχικά, διασκορπίζονται στο χώρο για να ξεκινήσουν την πεζοπορία τους σε αυτό. Με τη συνοδεία ήχων του δάσους, η εμπυχώτρια περιγράφει στα παιδιά εικόνες του δάσους, καθώς και διάφορα εμπόδια που συναντούν, ενώ, με τη χρήση ενός ταμπουρίνου, τα καθοδηγεί σχετικά με τον τρόπο που θα πρέπει να βαδίσουν (αργά, γρήγορα, με πηδήματα, αν πρέπει να μείνουν ακίνητα κ.τλ.). Επιπλέον, σε τακτά χρονικά διαστήματα, γίνονται παύσεις, στις οποίες τα παιδιά παρατηρούν τον φανταστικό χώρο του δάσους και συλλέγουν αντικείμενα για το καλάθι τους.

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *Ανοίγω το καλάθι μου (παιχνίδι φαντασίας & παντομίμας)*

**Στόχοι:**

- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.
- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.

**Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη παρέα με το φανταστικό καλάθι τους. Κάθε παιδί καλείται να προσφέρει στον διπλανό του κάποιο από τα πράγματα που μάζεψε στο δάσος, δείχνοντας με κινήσεις τη χρήση του, προκειμένου το παιδί-δέκτης να μαντέψει το αντικείμενο.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Υλικά: το παραμύθι του Scamell Ragnhild με τίτλο «Άουτς!» , εκδόσεις Παπαδόπουλος.

#### **Στόχοι:**

- Η χρησιμοποίηση στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η κίνηση, ο λόγος, ο χώρος, ο χρόνος και τα σύμβολα, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.
- Η συμμετοχή σε ομαδική δραστηριότητα.
- Η διερεύνηση ιδεών, συναισθημάτων, σχέσεων, συμπεριφορών, αξιών και εννοιών.

#### **Περιγραφή:**

Η εμπυχώτρια ανακοινώνει στην ολομέλεια ότι ένα ζώακι του δάσους χρειάζεται τη βοήθειά τους. Έπειτα, διαβάζει το παραμύθι του Scamell Ragnhild με τίτλο «Άουτς!», έως το σημείο που ο συγγραφέας ετοιμάζεται να παρουσιάσει τη λύση για τον μικρό σκαντζόχοιρο και ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να δώσουν τη δική τους λύση στο πρόβλημα του μικρού σκαντζόχοιρου. Η κάθε ομάδα αποσύρεται και συζητά σχετικά με το ποια θα μπορούσε να είναι η λύση για τον μικρό σκαντζόχοιρο και έπειτα παρουσιάζει την ιδέα της, μέσω της δραματοποίησης της ιστορίας.

### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Αξιολόγηση**

Υλικά: μικρόφωνο.

#### **Στόχοι:**

- Η ικανότητα ανάπτυξης ενός απλού διαλόγου.
- Η ικανότητα ακρόασης σε μια συζήτηση.
- Η έκφραση ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων γύρω από ένα θέμα.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά βρίσκονται συγκεντρωμένα στην ολομέλεια. Η εμπυχώτρια, σε ρόλο δημοσιογράφου, απευθύνει ερωτήσεις στα παιδιά-διασώστες του μικρού σκαντζόχοιρου. Συγκεκριμένα τα ρωτά για τη συνεργασία που είχαν μεταξύ τους, τις ιδέες που πρότεινε η κάθε ομάδα για τη διάσωση του σκαντζόχοιρου και για τις δυσκολίες που αντιμετώπισε η κάθε ομάδα.

## **11<sup>ο</sup> Πρόγραμμα: «Χρόνος είναι και κυλά!»**

### ***1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ανάπτυξης προσοχής***

#### **Στόχοι:**

- Ο έλεγχος του σώματος και η συνειδητοποίηση της ποικιλίας των κινήσεων που αυτό μπορεί να πραγματοποιήσει.
- Η πρόθυμη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η ένταξη στην ομάδα.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται σε κυκλική διάταξη. Ένα από τα παιδιά μεταδίδει στο διπλανό του ένα κωδικοποιημένο μήνυμα με τη χρήση χειρονομιών, χωρίς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να κοιτούν. Όταν το παιδί λάβει το μήνυμα, καλείται να πράξει το ίδιο στο επόμενο παιδί. Κατά αυτόν τον τρόπο, το μήνυμα πρέπει να φτάσει μέχρι το τελευταίο παιδί και τελικά να συγκριθεί με το αρχικό μήνυμα και το κατά πόσο εκείνο έμεινε αναλλοίωτο.

### ***2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: «Το ρολόι της ημέρας»***

#### **Στόχοι:**

- Η διατήρηση συγκέντρωσης και προσοχής γύρω από μια δραστηριότητα.
- Η γνωριμία με το σώμα και τα μέλη του, καθώς και με τις δυνατότητές του και τη σχέση του με το χώρο και τους άλλους.
- Η ικανότητα περιγραφής προσωπικών εμπειριών.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται αναπαυτικά σε κύκλο και, με τα μάτια κλειστά, οδηγούνται από την εμπυχώτρια σε μια σιωπηρή, εσωτερική ανασκόπηση της χθεσινής ημέρας. Για παράδειγμα, η εμπυχώτρια ξεκινάει λέγοντας «είναι πρωί, ξυπνάς, σηκώνεσαι και...» και μετά από λίγο συνεχίζει λέγοντας: «Η ώρα είναι δέκα το πρωί...». Τα παιδιά καλούνται με τη σειρά να συμπληρώσουν τις φράσεις, ανατρέχοντας στα πεπραγμένα της χθεσινής ημέρας ή στο πως είχαν νιώσει.

### ***3<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Δραματοποίηση***

Υλικά: το παραμύθι της Βάγιας Παπαποστόλου με τίτλο «Η παραμυθού της σελήνης», εκδόσεις Καστανιώτη.

#### **Στόχοι:**

- Η κατανόηση διαφορετικών οπτικών μέσα από διαφορετικούς ρόλους.
- Η πρόθυμη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες
- Η ακρόαση και κατανόηση μιας αφήγησης.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά ακούν την ιστορία του παραμυθιού «Η παραμυθού της σελήνης» από την εμψυχώτρια. Στο σημείο που παρουσιάζεται το πρόβλημα, το οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουν οι ήρωες/παιδιά της ιστορίας, η ανάγνωση του παραμυθιού σταματά και τα παιδιά καλούνται να πάρουν θέση. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν έναν διάδρομο, τον διάδρομο της συνείδησης, τον οποίο διασχίζουν ένα ένα τα παιδιά της ομάδας, υποδύομενα εκείνα του παραμυθιού, που προσπαθούν να ακούσουν τις φωνές της συνείδησης (των συμμαθητών), σχετικά με το πρόβλημα που έχει ανακύψει. Το πρόβλημα περιστρέφεται γύρω από το δίλημμα εάν οι ήρωες του παραμυθιού θα πρέπει να δώσουν τη μισή από την λιακάδα του ηλιόλουστου χωριού τους για να κερδίσουν σαν αντάλλαγμα τα παραμύθια που τους προσφέρει η Παραμυθού. Αφού όλα τα παιδιά περάσουν από τον διάδρομο της συνείδησης, εκφράζουν στην ολομέλεια τη γνώμη που έχουν σχηματίσει. Τέλος, η εμψυχώτρια συνεχίζει την ανάγνωση του παραμυθιού, προκειμένου τα μέλη της ομάδας να διαπιστώσουν τι τελικά έπραξαν οι ήρωες της ιστορίας.

#### **4<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Συζήτηση**

##### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε μία συζήτηση με όλα τα μέλη της ομάδας.
- Η έκφραση απόψεων και ιδεών.

##### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά εκφράζουν στην ολομέλεια ιδέες, συναισθήματα, παρατηρήσεις και απόψεις για το πρόγραμμα που συμμετείχαν.

### **12<sup>ο</sup> ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΠΩΣ ΘΑ ΦΤΑΣΩ ΣΤΟ ΦΕΓΓΑΡΙ;»**

#### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Ενεργοποίηση**

##### **Στόχοι:**

- Η πρόθυμη εναλλαγή ρόλων.
- Η ανταπόκριση σε υποδείξεις και οδηγίες που δίνονται στην ομάδα.
- Η τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού.
- Η πρόθυμη και με ενθουσιασμό συμμετοχή σε δραστηριότητες.

##### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά κάθονται σε καρέκλες σε κυκλική διάταξη. Όρθια, στη μέση του κύκλου, η εμψυχώτρια βαφτίζει διαδοχικά κάθε μέλος της ομάδας, συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας, με τα ονόματα μήλο, μπανάνα και ροδάκινο. Κατόπιν, φωνάζει κάποιο από τα φρούτα. Όσα μέλη ακούν το

όνομά τους σηκώνονται και αναζητούν νέα καρέκλα. Το μέλος που θα μείνει όρθιο θα είναι αυτό που θα φωνάξει ένα άλλο φρούτο για να συνεχιστεί το παιχνίδι. Εκτός από τα ονόματα των φρούτων, υπάρχει η δυνατότητα κάποιο μέλος να φωνάξει «φρουτοσαλάτα», λέξη που προτρέπει όλους τους συμμετέχοντες να αλλάξουν θέση.

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Δραματοποίηση**

Υλικά: το παραμύθι του Eric Ruybarret «Ο Φεγγαροσκεπαστής», εκδόσεις Αίσωπος.

#### **Στόχοι:**

- Η συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες.
- Η δημιουργία προσωπικών σχέσεων μέσω της συμμετοχής σε μια ομάδα.
- Η ένταξη στην ομάδα, η παραχώρηση χώρου στα υπόλοιπα μέλη και η διεκδίκηση της θέσης μέσα σε αυτή.
- Η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.
- Η ακρόαση και κατανόηση μιας αφήγησης.
- Η λήψη αποφάσεων γύρω από κάποιο θέμα.
- Η χρησιμοποίηση των στοιχείων του θεάτρου, όπως ο ρόλος, η κίνηση, ο λόγος, ο χώρος, ο χρόνος και τα σύμβολα, με σκοπό την έκφραση και την επικοινωνία.

#### **Περιγραφή:**

Η εμψυχώτρια διαβάζει στην ολομέλεια της τάξης το παραμύθι «Ο Φεγγαροσκεπαστής». Η ανάγνωση του παραμυθιού σταματάει στο σημείο όπου ο ήρωας, ο Τιμολέοντας, έχασε τη μαγική καραμέλα που θα τον βοηθούσε να φτάσει στο φεγγάρι. Στο σημείο αυτό, η εμψυχώτρια ενημερώνει τα παιδιά πως ο ήρωας της ιστορίας επισκέφτηκε ένα χωριό για να ζητήσει βοήθεια από τους κατοίκους του σχετικά με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Κατόπιν, προτρέπει τα παιδιά να σκεφτούν ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι κάτοικοι αυτού του χωριού και πώς θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και συζητούν τα ερωτήματα που τέθηκαν. Έπειτα, κάθε ομάδα προβαίνει σε διανομή ρόλων στα μέλη της και τέλος στη δραματοποίηση της ιστορίας.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

Υλικά: χαρτί του μέτρου.

#### **Στόχος:**

- Η έκφραση ιδεών μέσω της ζωγραφικής.

#### **Περιγραφή:**

Τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν, μέσω της ζωγραφικής, τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα.

